

Wissenschaftliche Weiterbildung und ihre besondere Positionierung

Entwurf einer transdisziplinären Orientierung

CAROLIN ALEXANDER

Abstract

*Wissenschaftliche Weiterbildung konstituiert sich als ein Verhältnis und Spannungsfeld zwischen unterschiedlichen Akteur*innen, Wissens- und Wissenschaftsbereichen, institutionellen Ebenen oder auch diskursiven Zugängen. Ihre besondere Positionierung befähigt sie dazu, eine Perspektive im Sinne eines rezenten Wissenschaftsverständnisses und einer transdisziplinären Orientierung einzunehmen. Wird wissenschaftliche Weiterbildung in ihrer Verhältnishaftigkeit anerkannt, wird sichtbar, dass sie sich nahezu spiegelbildlich zu gesellschaftsstrukturellen Dynamiken auf der Ebene gesellschaftlicher Funktionssysteme verhält und sich je kontextabhängig konstituiert. Als eine spezifische Form der Weiterbildungsorganisation bewegt sie sich im Sinne einer intermediären Struktur zwischen der systemischen Funktionslogik von Wissenschaft sowie einer lebensweltlichen Funktionslogik. Als solche befindet sie sich in dem Spannungsverhältnis zwischen Wissenschaft und Lebenswelt, welches sie in die Lage versetzt, Erkenntnisprozesse einzuleiten, die auf gesellschaftliche Wandlungsprozesse reagieren, diese sogar mitgestalten.*

1. Einleitung: Zur besonderen Positionierung wissenschaftlicher Weiterbildung

Wissenschaftliche Weiterbildung konstituiert sich als ein Spannungsfeld zwischen unterschiedlichen Akteur*innen, „die primär bildungspolitisch auf internationaler und nationaler Ebene agieren, solche[n], die in Universitäten und Hochschulen wissenschaftliche Weiterbildung verantwortlich gestalten, und schließlich jene[n] Akteure[n], die teilnehmen oder nicht“ (Dörner, 2020a, S. 26). Demzufolge formieren verschiedenste Akteur*innen mit je unterschiedlichen Handlungsressourcen und Positionen das Feld wissenschaftlicher Weiterbildung (ebd.). Diese Diversität findet Ausdruck im wissenschaftlichen Diskurs. Trotz der zahlreichen Systematisierungs- und Klärungs-

versuche des Aufgabenfeldes wissenschaftlicher Weiterbildung (vgl. Jütte & Rohs, 2020, S. 4) und der kontroversen Diskussionen bezüglich ihrer Ausrichtungen und Zielsetzungen besteht im wissenschaftlichen Diskurs grundsätzlich über ihre besondere Positionierung Konsens (vgl. Seiter, 2017a, 146 f.). „Unabhängig von [den] unterschiedlichen Verständnissen lässt sich in der wissenschaftlichen Debatte ein Konsens darüber feststellen, dass wissenschaftliche Weiterbildung in einer spezifischen Positionalität innerhalb der Hochschulen gesehen wird: als ein Hybrid- und Überschneidungsbereich, der nicht nur auf Wissenschaft hin orientiert ist (Wissenschaftsfundierung), sondern gleichermaßen auf (Erwachsenen) Bildung (Vermittlung wissenschaftlichen Wissens) und marktformige Leistungsbeziehungen (nachfrageorientierte Anwendung)“ (ebd., S. 144 f.). Im Kontext wissenschaftstheoretischer Auseinandersetzungen bezeichnet Faulstich bspw. wissenschaftliche Weiterbildung als „Feld“ zwischen den „Feldern“ (Faulstich, 2012, S. 106), welches sich an der Schnittstelle zwischen den „Partialsystemen“ Hochschule und Weiterbildung bewegt und deren „divergierenden Trends und konfligierende[n] Interessen“ (ebd.) unterliegt. Faulstich überträgt das im Kontext der Herausforderungen gesellschaftlicher Entwicklungstendenzen konzipierte Modell der „mittleren Systematisierung“ für die Weiterbildung (Faulstich, Teichler, Bojanowski & Döring, 1991) auf die besondere Positionierung wissenschaftlicher Weiterbildung und stellt ihre „Mittellage im Spannungsverhältnis der unterschiedlichen Kräftefelder und Strukturen, Interessen und Konzepte“ (ebd.) heraus.

Die besondere Positionierung wissenschaftlicher Weiterbildung soll im Folgenden zum Anlass genommen werden, sie in ihrer Transdisziplinarität herauszustellen. Eine wesentliche Voraussetzung dafür betrifft die Anerkennung ihrer grundlegenden Verhältnishaftigkeit und relationalen Struktur, die im wissenschaftlichen Diskurs zwar Ausdruck findet, allerdings hinsichtlich ihrer Bedeutung für

u. a. relational angelegte Theoriebildung wenig beachtet wird.¹ Besonders vor dem Hintergrund gesellschaftsstruktureller Wandlungsprozesse ließe sich durch eine relationale Perspektive auf wissenschaftliche Weiterbildung ein transdisziplinäres Wissenschaftsverständnis aufwerfen, welches die Relevanz der Einbindung gesellschaftlicher Problem- und Verwendungssituationen in wissenschaftliche Bearbeitungskontexte betont. Dabei reagiert eine transdisziplinäre wissenschaftliche Weiterbildung nicht nur auf Entwicklungsdynamiken, sondern ist gleichsam konstitutiv für diese. Mit diesem Beitrag soll ein erster Entwurf hinsichtlich einer transdisziplinär ausgerichteten wissenschaftlichen Weiterbildung unterbreitet werden, der weitere Anschlussmöglichkeiten hinsichtlich transdisziplinärer Theoriebildung und Professionalisierungsstrategien bietet.

2. Wissenschaftliche Weiterbildung als Ausdruck gesellschaftsstruktureller Dynamiken

Die besondere Positionierung wissenschaftlicher Weiterbildung erweist sich als Ausdruck eines Verhältnisses, das über Beziehungen strukturiert ist und im wissenschaftlichen Diskurs innerhalb unterschiedlicher Zugänge (auf bspw. wissens-, wissenschaftstheoretischer oder institutioneller Ebene) mit Relationsbegriffen wie „Transformation“ (u. a. Schäfer, 1988; Dräger & Eirmbter-Stolbrink, 1995), „Dialog“ (u. a. Dick, 2010; Wolter & Schäfer, 2020), „Verzahnung“ (u. a. Pellert, 2016; Mörth & Cendon, 2019) oder „Verschränkung“ (u. a. Baumhauer, 2017) implizit und mit „Relationierung“ oder „Re-Relationierung“ (u. a. Dewe, 2017; Molzberger, 2017; Walber & Jütte, 2015; Seitter, 2017b) gar explizit gekennzeichnet wird.

Auch wenn die unterschiedlichen Perspektiven sich jeweils anderen Aspekten wissenschaftlicher Weiterbildung zuwenden, so wird in dieser exemplarischen Auswahl deutlich, dass wissenschaftliche Weiterbildung als ein je spezifisches Verhältnis Ausdruck findet und diesbezüglich beobachtbar wird.

Folgt man den begriffsgeschichtlichen Überlegungen Kosellecks (Koselleck, 1972; 2010) zum Verhältnis von „Gesellschaftsstruktur und Semantik“ ließen sich die jeweiligen (relational markierten) Begriffsgebungen wissenschaftlicher Weiterbildung als Ausdruck gesellschaftsstruktureller Dynamiken deuten.

Meist gelten Entwicklungstendenzen, wie die im Kontext eines prognostizierten Wandels zu einer Wissensgesellschaft, als Treiber, wissenschaftliche Weiterbildung in ihrer Verhältnisbestimmung zu reformulieren. Pellert (2016, S. 69) verweist in diesem Zusammenhang auf die Einflussnahme

von bspw. komplexen Organisationsstrukturen oder technologiebasierter Globalisierung auf ein geändertes Theorie-Praxis-Verhältnis, welches als Verzahnung im Bereich Hochschulbildung Ausdruck findet. Vor allem geprägt durch bildungspolitische Programmatiken, wie dem Lebenslangen Lernen, und hochschulpolitischen Neuansätzen und Reformbemühungen, wie dem Bologna-Prozess (mit bspw. dem gestuften Studiensystem und Leistungspunktesystem), wird ein grundlegender Funktionswandel von Hochschulbildung eingeleitet (vgl. Bredl, Holzer, Jütte, Schäfer & Schilling 2016, S. 15), der mit entsprechenden Bedarfen verbunden ist, wie es Dick herausstellt: „Die steigenden Anforderungen der Wissensgesellschaft an die Schaffung, Überprüfung, Verteilung und Nutzung von Wissen begründen die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens an Hochschulen“ (Dick, 2010, S. 20). Wolter und Schäfer diagnostizieren in diesem Zusammenhang einen „Übergang zur offenen Hochschule“ (Wolter & Schäfer, 2020), der durch die „weltweite hochschulpolitische und wissenschaftliche Debatte über Hochschulen als Institutionen des lebenslangen Lernens“ (ebd., S. 29) geprägt ist. Bildungspolitische Aktivitäten und Förderprogramme wie bspw. die Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) aus dem Jahr 2011 „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“² befördern diese Entwicklungstendenzen. Dörner weist im Zuge seines Bandes „Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung von Hochschulen für nichttraditionelle Studierende“ daraufhin, welche gesteigerten Anforderungen sich zeigen: „Vor dem Hintergrund des EU-Bildungsprogramms ‚Lebenslanges Lernen‘ sowie der Erhöhung der Akademiker*innenquote gilt, möglichst vielen Menschen den Bildungsraum Hochschule [zu] eröffnen“ (Dörner, 2020b, S. 9). Die Relevanz wissenschaftlicher Weiterbildung leitet sich aus den Veränderungen struktureller Wandlungsprozesse ab und somit auch aus dem Funktionswandel von Hochschulbildung (vgl. Bredl et al., 2016, S. 26). Jütte (2020) stellt in diesem Zusammenhang heraus, dass veränderte Hochschulbildungskonzepte auf veränderte Wissenschaftskonzepte zurückzuführen sind und verweist in besonderem Maße auf die wissenssoziologische Debatte um eine Wissensproduktion im „Modus 2“, wonach sich die Orte der Wissensproduktion ebenso auf außeruniversitäre Einrichtungen ausweiten. Gleichsam rückt „das internationale Konzept der ‚Third Mission‘“ (ebd., S. 577) in den Fokus wissenschaftlicher Weiterbildung, in der die gesellschaftliche Verantwortung der Hochschulen neben die traditionellen Verpflichtungen von Forschung und Lehre gestellt wird (vgl. ebd.). Es wird deutlich, dass Entwicklungen von Hochschul- und Wissenschaftskonzepten gleichsam den Diskurs zur wissenschaftlichen Weiterbildung prägen.

Wissenschaftliche Weiterbildung ist dabei nicht nur in der Lage auf diese Dynamiken einzugehen. Mit einer relations-

¹ Die grundlegende Idee dieses Beitrags basiert auf der Dissertation: Alexander, C. (i. E.) „Ungeklärte Verhältnisse. Eine relationstheoretische Perspektive auf wissenschaftliche Weiterbildung.“

² <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de>

theoretischen Perspektive wird zudem ersichtlich, dass wissenschaftliche Weiterbildung gleichermaßen derartige Entwicklungstendenzen bedingt.

3. Wissenschaftliche Weiterbildung als Verhältnis zwischen Wissenschaft und Lebenswelt

Wird wissenschaftliche Weiterbildung in ihrer Verhältnishaftigkeit anerkannt, wird sichtbar, dass sie sich nahezu spiegelbildlich zu gesellschaftsstrukturellen Dynamiken auf der Ebene gesellschaftlicher Funktionssysteme verhält und sich je kontextabhängig konstituiert. Als eine spezifische Form der Weiterbildungsorganisation bewegt sie sich im Sinne einer intermediären Struktur zwischen der systemischen Funktionslogik von Wissenschaft (vgl. Schäffter, 2017, S. 225) sowie einer lebensweltlichen Funktionslogik (vgl. Schäffter, 2001, S. 65). In Anschluss an Schäffter konstituiert sich wissenschaftliche Weiterbildung als ein Spannungsverhältnis zwischen zwei Polen. In dieser relationalen institutionstheoretischen Perspektive bilden sich Organisationen zum einen aus einer funktionalen gesellschaftlichen Differenzierung heraus und zum anderen im Kontext lebensweltlicher Zusammenhänge (vgl. Schäffter, 2001, S. 61 f.). „Hier findet Institutionalisierung im Sinne einer Gewinnung von Orientierungsgewißheit für die beteiligten Akteure statt und wird in neuen ‚Selbstverständlichkeitsformen sozialer Wirklichkeit‘ auch empirisch beobachtbar“ (ebd., S. 62, [Herv. i. O.]). Schäffter stützt seine institutionstheoretische Perspektive auf eine phänomenologische Grundlegung, in der die Lebenswelt die konstitutive Voraussetzung für Systembildung darstellt. Dabei ist „Lebenswelt [...] keine objektive bestimmbare Gegebenheit [...]. Vielmehr greifen Funktionssysteme bei ihrer Konstituierung auf lebensweltliche Strukturen zurück und nutzen sie dabei als Elemente zu ihrer Fundierung, gerade hierdurch gelangt aber der spezifische Kontext von Lebenswelt [als unbestimmter Hintergrund] überhaupt erst zu seiner Bedeutung“ (Schäffter, 2001, S. 218). Denn weiterhin, so Schäffter, braucht „Lebenswelt [...] Funktionssysteme, um Lebenswelt zu sein“ (ebd.). Hier wird deutlich: Funktionssysteme und Lebenswelt stehen sich nicht als feste Entitäten gegenüber, sie bedingen sich gegenseitig. Die Bedeutung der Lebenswelt reduziert sich dabei nicht auf einen lokalisierbaren Weltbezug, „[d]enn Lebenswelt ist nicht in der Zeit datierbar und im Raum bestimmter Kulturen lokalisierbar, [sie] gibt es in einem substanziellen, feststellbaren Sinne nicht“ (Giese & Wittpoth, 2014, S. 160). Giese und Wittpoth stellen in diesem Zusammenhang einen wesentlichen Aspekt heraus, nachdem in der natürlichen Einstellung (Lebenswelt) die Wirklichkeit als schlicht gegeben vorgefunden wird und diese die jeweiligen Orientierungen und Handlungen bestimmt. Nun kommt es darauf an, dass diese Einstellung nicht nur, wie Giese und Wittpoth formulieren, auf den „Bereich des Privat-Alltäglichen“ begrenzt ist, sondern vielmehr weitere Bereiche durchdringt, so auch die Wissenschaft, „in dem sich das Prinzip des kritischen Zweifels auf die Enderträge bezieht, nicht aber auf die routinisierten Praxen, mit-

tels derer sie gewonnen werden“ (ebd., S. 159). In diesem Sinne stellt wissenschaftliche Weiterbildung eine Schnittfläche dar, die sich über die sich gegenseitig bedingenden System-/Lebensweltmechanismen als spezifische Institutionalfom konstituiert. Schäffter beschreibt ihre besondere Position als „intermediäre Lage zwischen Wissenschaft und gesellschaftlichen Verwendungssituationen“ (Schäffter, 2017, S. 222) oder auch als „Medium praxisfeldintegrierter Generierung von transdisziplinärer Theorie“ (ebd., S. 223). Wissenschaftliche Weiterbildung ist folglich Teil eines relationalen Strukturierungsprozesses, in dem „[s]oziale Systeme [...] keinesfalls in einem dichotomen Gegensatz zur Lebenswelt [stehen]“ (ebd.), sondern vielmehr in einem sich gegenseitig bedingenden Relationsgefüge prozessieren. In diesem spezifischen Spannungsverhältnis bildet sie einen resonanten Zwischenraum für gesellschaftliche Wandlungsprozessen (und damit wandelnden Wissenschaftsverständnissen und -konzepten).

4. Ein erweitertes Wissenschaftsverständnis auf eine transdisziplinäre Orientierung

In ihrer intermediären Struktur ist wissenschaftliche Weiterbildung sowohl konstitutiv als auch sensibel für gesellschaftsstrukturelle Entwicklungsdynamiken. In Anschluss an Schneidewind und Singer-Brodowski (2013) wird ein Wissenschaftsverständnis zugrunde gelegt, welches die besondere Positionierung wissenschaftlicher Weiterbildung im Sinne einer „transformativen Wissenschaft“ mit transdisziplinärer Ausrichtung berücksichtigt. Eine transformative Wissenschaft beschreibt einen Erkenntnisprozess, der Teil gesellschaftsstruktureller Veränderungsprozesse ist. Sie bezeichnet „[e]ine Wissenschaft, die gesellschaftliche Transformationsprozesse nicht nur beobachtet und von außen beschreibt, sondern diese Veränderungsprozesse selber mit anstößt und katalysiert und damit als Akteur von Transformationsprozessen über die Veränderungen lernt“ (Schneidewind, 2015, S. 88).

Schneidewind und Singer-Brodowski zeigen, dass sich ein gesellschaftlicher Umbruch vollzieht, in dem das bisherige „Erfolgmodell einer expansiven Moderne“ (Schneidewind & Singer-Brodowski, 2013, S. 20) an ökonomische, soziale und ökologische Grenzen stößt (ebd.). Ein solcher Umbruch wirkt sich ebenso auf die Art der Wissensproduktion und das Wissenschaftssystem aus. Daraus ergibt sich die Relevanz, Wissenschaft und Gesellschaft in einem Zusammenhang zu betrachten bzw. eine spezifische Verhältnisbestimmung vorzunehmen, vor allem auch weil eine solche Perspektive, so die Autor*innen, bislang nicht hinreichend verfolgt wurde (ebd., S. 25).

Eine transformative Wissenschaft bedarf zum einen eines erweiterten Forschungsbegriffs, im Sinne einer transdisziplinären Forschung. Eine transdisziplinäre Forschung reagiert auf die erweiterte Rolle der Wissenschaft in der Moderne. „[Sie] liefert Beiträge zur Lösung gesellschaftlich relevanter Probleme. Sie ist dabei zwangsläufig interdisziplinär und vernetzt unterschiedliche Wissenschaftsdiszipli-

nen. [...] Der zentrale Unterschied zu „einfacher“ Interdisziplinarität liegt [...] darin, dass die Forschungsprobleme nicht inner-wissenschaftlich, sondern zusammen mit betroffenen gesellschaftlichen Akteuren (z. B. aus der Politik, Wirtschaft, Umweltbewegungen, Gewerkschaften) definiert und bearbeitet werden. [...] [Sie] katalysiert Veränderungsprozesse in der Gesellschaft, damit wird sie zur „transformativen Wissenschaft“ (ebd., S. 42). Merkwürdig scheint weiterhin der Verweis darauf, dass es sich bei der transdisziplinären Forschung nicht um einen eigenständigen Wissenschaftstypus handelt, sondern um einen Prozess der Verbindung von Wissensbeständen aus unterschiedlichen Disziplinen. Dies setzt voraus, dass die entsprechenden Disziplinen weiterhin in ihrer Differenz bestehen bleiben, sie sind konstitutiv für transdisziplinäre Forschungsprozesse. In einem transdisziplinären Forschungsansatz heben sich die einzelnen Disziplinen also keineswegs zugunsten einer höheren Bestimmung auf. Es handelt sich um einen besonderen Wissenschaftsmodus, der sich Schneidewind und Singer-Brodowski (2013) zufolge an dem Wissenschaftsverständnis einer Modus 2-Wissenschaft nach Gibbons et al. (1994) anlehnt. In diesem Sinne wären in einer transformativen Wissenschaft neben einem umfassenderen transdisziplinären Forschungsansatz weiterhin andere Formen der Wissensvermittlung, der Wissensproduktion und andere Wissenschaftseinrichtungen zu ermitteln (vgl. ebd., S. 51). Eine Wissensproduktion sollte laut den Autor*innen enger mit Akteuren in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft verknüpft sein. Dafür braucht es Organisationen bzw. Einrichtungen, die sich nicht, wie im Zuge der reflexiven Moderne, als weitere „Ausdifferenzierungsmotoren“ verstehen, sondern als Brückenbauer zwischen den einzelnen Systemen (ebd., S. 86). Wissenschaftler*innen sind in diesem Zusammenhang Teil gesellschaftsstruktureller Veränderungsprozesse. „Ihre Beobachtung, die Art ihrer Formulierung und ihrer Rahmung wirken auf die Gesellschaft zurück“ (ebd., S. 70).

5. Ausblick: Eine transdisziplinäre wissenschaftliche Weiterbildung

Als Ausdruck moderner Gesellschaft zeigt ein transdisziplinär angelegtes Wissenschaftsverständnis die Relevanz der Einbindung gesellschaftlicher Problemstellungen in wissenschaftliche Bearbeitungskontexte. Damit gehen veränderte Bedingungen und Orte der Wissensproduktion einher, die auch außerhalb universitärer Kontexte zu verorten sind. Derlei Entwicklungsdynamiken betreffen wissenschaftliche Weiterbildung auf einer institutionstheoretischen Ebene aufgrund ihrer intermediären Struktur. Als solche befindet sie sich in der Spannungslage zwischen Wissenschaft und Lebenswelt und nimmt damit eine Position ein, die sie befähigt, Erkenntnisprozesse einzuleiten, die auf gesellschaftliche Wandlungsprozesse reagieren, diese sogar mitgestalten.

Wie bereits angedeutet (Kap. 2), finden derlei Entwicklungstendenzen bereits Einzug in den wissenschaftlichen Diskurs, indem die Verhältniszuschreibungen und Konzeptualisierungen

wissenschaftlicher Weiterbildung im Grunde einen relationalen Ausdruck erhalten. Die Öffnung der Hochschule sehen bspw. Wolter und Schäfer in einem „Dialog“ realisiert, in dem wissenschaftliche Weiterbildung die Voraussetzungen bereitstellt, eine dialogische Wissensproduktion zwischen gesellschaftlichen Herausforderungen und dem Wissenschaftssystem einzuleiten. „Sie ist dafür auch deshalb prädestiniert, weil sie nicht nur in einem Diskurs mit gesellschaftlichen Akteuren steht, sondern in einem Dialog mit zu einer Relationierung unterschiedlicher Wissensformen [...] beitragen kann“ (Wolter & Schäfer, 2020, S. 35). Weiterhin wird bspw. mit den Begriffen „Verschränkung“, „Verzahnung“ oder auch „Relationierung“ von Theorie und Praxis auf geänderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen reagiert, in dem neben der Seite der Wissenschaft die Arbeits- und Lebenswelt eine gleichberechtigte Berücksichtigung findet (vgl. Klages, Mörth & Cendon 2020, S. 123). So markiert Schäfer bspw. wissenschaftliche Weiterbildung als „ein Feld par excellence für die Third Mission“ (Schäfer, 2020, S. 44, 49) und verweist damit auf die Relevanz ihrer gesellschaftlichen Verantwortung sowie auf eine erweiterte (auch außeruniversitäre) Wissensproduktion im Modus 2 (vgl. ebd.).

In Anlehnung an die wissenschaftstheoretische Bestimmung einer transformativen Wissenschaft von Schneidewind und Singer-Brodowski (2013), folgt wissenschaftliche Weiterbildung insbesondere den Kriterien einer transdisziplinären Ausrichtung. Habeck betont in ihrer Studie zu Lehrveranstaltungen der wissenschaftlichen Weiterbildung deren grundlegende Interdisziplinarität, indem Veranstaltungen und Lehr-Lernsettings so Habeck fächer- und disziplinübergreifend organisiert sind (vgl. Habeck, 2021). Schneidewind und Singer-Brodowski zufolge wäre eine transdisziplinäre Wissenschaft „[...] zwangsläufig interdisziplinär und vernetzt unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen“ (Schneidewind & Singer-Brodowski, 2013, S. 42). Doch würde in einer wissenschaftstheoretischen Perspektive eine interdisziplinäre Verortung zu kurz greifen und ein wesentliches konstitutives Moment wissenschaftlicher Weiterbildung übersehen: ihre Schnittstellenfunktion zwischen Wissenschaft und Lebenswelt, die sie für Wandlungsprozesse sensibilisiert. Der zentrale Unterschied nämlich zu einer „einfache[n]“ Interdisziplinarität liegt [...] darin, dass die Forschungsprobleme nicht inner-wissenschaftlich, sondern zusammen mit betroffenen gesellschaftlichen Akteuren (z. B. aus der Politik, Wirtschaft, Umweltbewegungen, Gewerkschaften) definiert und bearbeitet werden“ (ebd.). In diesem Sinne kann wissenschaftliche Weiterbildung in ihrer „intermediäre[n] Lage zwischen Wissenschaft und gesellschaftlichen Verwendungssituationen“ (Schäffer, 2017, S. 222), gesellschaftsrelevante Problemlagen im Medium von Wissenschaft bearbeiten.

Es lohnt sich also dieser Spur einer transdisziplinären relationalen Perspektive auf wissenschaftliche Weiterbildung zu folgen und sie fruchtbar zu machen für bspw. eine erweiterte didaktische Ausrichtung wissenschaftlicher Weiterbildung, politische Begründungszusammenhänge oder gar

eine transdisziplinäre Angebotsentwicklung. Hinsichtlich einer transdisziplinär ausgerichteten Didaktik sei vor allem auf hochschul- und wissenschaftsdidaktische Diskurse verwiesen, innerhalb derer bereits Annahmen existieren, Hochschulangebote im Kontext transdisziplinärer Dynamiken kooperativ und netzwerkartig zu gestalten (vgl. Philipp & Schmohl, 2021, S. 13).

Literatur

- Alexander, C. (i. E.). *Ungeklärte Verhältnisse. Eine relationstheoretische Perspektive auf wissenschaftliche Weiterbildung*.
- Baumhauer, M. (2017). *Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung. Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung*. Detmold: Eusl.
- Bredl, K., Holzer, D., Jütte, W., Schäfer, E. & Schilling, A. (2016). *Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext von Bologna. Ergebnisse einer trinationalen Studie zur Neubestimmung des Verhältnisses von grundständigem Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung im Rahmen des Bologna-Prozesses*. Jena: Paideia.
- Dewe, B. (2017). Wissensformen nicht hierarchisieren, sondern wechselseitig anerkennen. Zur Relationierung von Praxis- bzw. Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen. In G. Taube, M. Fuchs & T. Braun (Hrsg.), *Handbuch das starke Subjekt. Schlüsselbegriffe in Theorie und Praxis* (S. 19-33). München: kopaed.
- Dick, M. (2010). Ungenutzte Potenziale: Weiterbildung an Hochschulen als Transformation zwischen Wissenschaft und Praxis. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30(1), 13-27.
- Dörner, O. (2020a). Soziale Praxis wissenschaftlicher Weiterbildung. Theoretische und empirische Implikationen zu einer Forschungsperspektive. In M. Kondratjuk, M. Schulze & W. Jütte (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahme und Perspektiven* (S. 21-36). Bielefeld: wbv.
- Dörner, O. (2020b). Einleitung. Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung und Schließung von Hochschulen. In O. Dörner (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung von Hochschulen für nichttraditionelle Studierende* (S. 9-16). Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Dräger, H. & Eirmbter-Stolbrink, E. (1995). Eine Herausforderung an die Universität: Die Eigenständigkeit wissenschaftlicher Weiterbildung. In H. G. Homfeldt, J. Schulze & M. Schenk (Hrsg.), *Lehre und Studium im Diplomstudienangang Erziehungswissenschaft. Ein Bestimmungsversuch vor Ort* (S. 199-207). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Faulstich, P. (2012). Regulative, Organisation, Formate und Perspektiven im Feld „wissenschaftlicher Weiterbildung“. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 62(2), 105-109.
- Faulstich, P., Teichler, U., Bojanowski, A. & Döring, O. (1991). *Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzmann, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage.
- Giese, J. & Wittpoth, J. (2014). „Man müsste sich eigentlich in die Klapse einweisen“. Zum Umgang mit Kontingenz in kleinen sozialen Welten. In M. Ebner von Eschenbach, S. Günther & A. Hauser (Hrsg.), *Gesellschaftliches Subjekt. Erwachsenenpädagogische Perspektiven und Zugänge* (S. 158-168). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Habeck, S. (2021). Interdisziplinarität in Veranstaltungen der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (2), 36-47.
- Jütte, W. (2020). Internationale Perspektiven auf wissenschaftliche Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Bielefeld: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 571-587.
- Jütte, W. & Rohs, M. (2020). Einleitung und Vorwort zum Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 3-10). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klages, B., Mörth, A. & Cendon, E. (2020). Theorie-Praxis-Verzahnung in der wissenschaftlichen Weiterbildung: unterschiedliche Domänen - unterschiedliche Probleme? In E. Cendon, U. Wilkesmann, A. Maschwitz, S. Nickel, K. Speck & U. Elsholz (Hrsg.), *Wandel an Hochschulen? Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“* (S. 109-126). Münster/New York: Waxmann.
- Koselleck, R. (1972). Einleitung. In O. Brunner, R. Koselleck & W. Conze (Hrsg.), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Bd. 1: A-D. Stuttgart: Klett-Cotta, XIII-XXVIII.
- Koselleck, R. (2010). *Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Molzberger, G. (2017). Formate wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten - Vorüberlegungen zur historischen Rekonstruktion und prospektiven Fundierung. In

- O. Dörner, C. Iller, H. Pätzold, J. Franz & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Biografie - Lebenslauf - Generation. Perspektiven der Erwachsenenbildung* (S. 151-162). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Mörth, A. & Cendon, E. (2019). Theorie-Praxis-Verzahnung als zentrales Element von Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (1), 40-47.
- Pellert, A. (2016). Theorie und Praxis verzahnen. Eine Herausforderung für Hochschulen. In E. Cendon, A. Mörth & A. Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* (S. 69-85). Münster: Waxmann.
- Philipp, T. & Schmohl, T. (2021) (Hrsg.). *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik*. Bielefeld: transcript.
- Schäfer, E. (1988). *Wissenschaftliche Weiterbildung als Transformationsgesellschaft. Theoretische, konzeptionelle und empirische Aspekte*. Opladen: Leske+Budrich.
- Schäfer, E. (2020). Öffnung der Hochschulen durch dialogische Wissensproduktion in der wissenschaftlichen Weiterbildung - aus Teilnehmer*innen werden Teilhaber*innen. In O. Dörner (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung von Hochschulen für nichttraditionelle Studierende* (S. 37-54). Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Schäffter, O. (2001). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Schäffter, O. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung - eine relationstheoretische Deutung. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 221-240). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schneidewind, U. (2015). *Transformative Wissenschaft - Motor für gute Wissenschaft und lebendige Demokratie*. GAIA, 24(2), 88-91.
- Schneidewind, U. & Singer-Brodowski, M. (2013). *Transformative Wissenschaft. Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem*. Marburg: Metropolis.
- Seitter, W. (2017a). Wissenschaftliche Weiterbildung. Multiple Verständnisse - hybride Positionierung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 67(2), 144-151.
- Seitter, W. (2017b). Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 211-219). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Walber, M. & Jütte, W. (2015). Entwicklung professioneller Kompetenzen durch didaktische Relationierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In O. Hartung & M. Rumpf (Hrsg.), *Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 49-64). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wolter, A. & Schäfer, E. (2020). Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung - Von der Universitätsausdehnung zur Offenen Hochschule. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 13-40). Bielefeld: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Autorin

Carolin Alexander
carolin.alexander@h2.de