

2|22

Zeitschrift
Hochschule und
Weiterbildung

ZFWB

WWW.HOCHSCHULE-UND-WEITERBILDUNG.NET

**Disziplinäre und
wissenschaftliche Verortungen
in der wissenschaftlichen
Weiterbildung**

DGWF

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR
WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG
UND FERNSTUDIUM E.V.

GERMAN ASSOCIATION FOR
UNIVERSITY CONTINUING AND
DISTANCE EDUCATION

Impressum

Die Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB) ist die führende deutschsprachige Zeitschrift für Themen der wissenschaftlichen Weiterbildung und erscheint halbjährlich als Open-Access-Journal.

Herausgeber

Deutsche Gesellschaft für
wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.
Universitätsplatz 12
D-34109 Kassel

Geschäftsführender Herausgeber

Prof. Dr. Wolfgang Jütte
Universität Bielefeld

Redaktion

zhwb@dgwf.net

Wolfgang Jütte, Prof. Dr.
Universität Bielefeld

Maria Kondratjuk, JProf. Dr.
Technische Universität Dresden

Claudia Lobe, Dr.
Universität Bielefeld

Mandy Schulze, Prof. Dr.
Hochschule Zittau/Görlitz

Therese E. Zimmermann, Dr.
Universität Bern

Lektorat und Koordination

Cornelia Herzog, Dipl.-Päd.in
Universität Würzburg

Satz

Svenja Schall



The background features a collection of overlapping, semi-transparent grey speech bubbles of various shapes and sizes. At the bottom of the page, there are two white silhouettes of human heads in profile, facing each other, which appear to be part of the overall design theme.

**Disziplinäre und
wissenschaftliche Verortungen
in der wissenschaftlichen
Weiterbildung**

Inhaltsverzeichnis

5 Editorial

5 WOLFGANG JÜTTE, CLAUDIA LOBE

Stichwort: Disziplinäre und wissenschaftliche Verortungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung

8 Thema

Disziplinäre und wissenschaftliche Verortungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung

8 BURKHARD LEHMANN, GABRIELE VIERZIGMANN

Weiterbildung an Hochschulen: Zwischen Disziplin, Bildungspraxis und Profession

16 CAROLIN ALEXANDER

Wissenschaftliche Weiterbildung und ihre besondere Positionierung
Entwurf einer transdisziplinären Orientierung

22 ANN-KATHRIN SCHLIESZUS, TERESA RUCKELSHAUSS, ALEXANDER SIEGMUND

Interdisziplinäres Arbeiten in Hochschulweiterbildungen im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

29 JAN SCHILLER

Zeittheoretische Blicke auf wissenschaftliche Weiterbildung
Zur Rolle temporaler Agenden

36 ORTFRIED SCHÄFFTER

Wissenschaftliche Weiterbildung in Resonanz auf gesellschaftlichen Strukturwandel
Die Responsivität lebensbegleitender Bildung in Transformationsprozessen als Gegenstand qualitativer Forschung

45 Verzeichnis der Autor*innen

Stichwort: Disziplinäre und wissenschaftliche Verortungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung

WOLFGANG JÜTTE

CLAUDIA LOBE

Zur thematischen Schwerpunktsetzung

Der gewählte Begriff der „Verortung“ drückt zunächst eine Selbstreflexivität aus – er steht für den Versuch, die wissenschaftliche Weiterbildung im disziplinär orientierten Wissenschaftssystem zu positionieren. Die zugrundeliegende „Verunsicherung“ beginnt schon beim Gegenstandsbereich der wissenschaftlichen Weiterbildung. So erschwert die Vieldeutigkeit des Konzeptes und ihre hybride Verortung zwischen beruflicher Weiterbildung, allgemeiner Erwachsenenbildung und Hochschulbildung die wissenschaftliche Weiterbildung angemessen zu erfassen und abzubilden (Seitter, 2017; Widany, Wolter & Dollhausen, 2020).

Die Einladung zur Selbstreflexion bildet einen Versuch einer (Zwischen-)Bilanzierung. Im letzten Jahrzehnt hat wissenschaftliche Weiterbildung als Forschungsfeld an Kontur gewonnen (Jütte, Kondratjuk & Schulze, 2020; Schmid et al., 2019). Davon zeugen die Zeitschrift ZHWB, Handbücher, Buchreihen und Forschungsbände mit ihren jeweiligen Systematisierungsanstrengungen.

„Verortungen“ können auch als „Zugänge“ gelesen werden. Dabei ist es naheliegend, den Blick zunächst auf *disziplinäre Zugänge* zu werfen. Da ist vorrangig ein erziehungswissenschaftlicher Zugang bei vielen der Akteur*innen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung zu beobachten. Eine besonders ausgeprägte Bezugsdisziplin bildet die Erwachsenenpädagogik, die nach Arnold (2020) bis in die 1990er Jahre die „Mutterdisziplin“ bildete. Dieser enge disziplinäre und personale Zusammenhang mit der Erwachsenenbildung/Weiterbildung lässt sich besonders ausgeprägt in der Gründungsphase des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE) beobachten. Aber auch in der Gegenwart ist die wissenschaftliche Weiterbildung ein „Profilierungsfeld von und für Erwachsenenbildung“ (Kammler, Rundnagel & Seitter, 2020). Die Perspektive auf die Erwachsenenbildungswissenschaft lässt sich durchgängig auch in den einleitenden Beiträgen der Schwerpunktheft der ZHWB finden; was nicht zuletzt auch auf die *persönlichen Hintergründe* der Verantwortlichen zurückzuführen ist. Empirisch zeigt sich jedoch, dass die Akteur*innen der wissenschaftlichen Weiterbildung heute über sehr unterschiedliche fachdisziplinäre Hintergründe

verfügen, wobei der Sozialisation in der Herkunftsdisziplin eine besondere Bedeutung für aufgabenbezogene Deutungsmuster und Relevanzsysteme zukommt (Kondratjuk 2020, S. 50 f.). Disziplinäre Verortungen sind also eng verwoben mit Fragen nach professionellen Selbstverständnissen und beruflicher Identität.

Als *interdisziplinäres Forschungsfeld* ist die wissenschaftliche Weiterbildung zweifelsohne Gegenstand unterschiedlicher disziplinärer Zugriffe von der Hochschulforschung bis hin zur Berufspädagogik. Vor allem in einzelnen Forschungsarbeiten lässt sich die ganze Bandbreite von *Theorien, Theoremen, methodischen Zugängen und „Versatzstücken“* finden: geschichtliche, psychologische, (wissens-)soziologische, politikwissenschaftliche, rechtswissenschaftliche, wirtschaftswissenschaftliche, gesundheitswissenschaftliche Zugänge, etc. Ebenso wie in aktuellen erwachsenenpädagogischen Arbeiten werden verstärkt Aspekte der Biografieforschung, der Kompetenzforschung, der Professionsforschung, der Institutionstheorie, der empirischen Bildungsforschung, der Hochschulbildung etc. aufgegriffen. Diese haben ihre je eigenen Konjunkturen und methodischen Zugänge.

Als Intermediär zwischen verschiedenen Funktions- und Systembezügen (Weber, 2020) ist die wissenschaftliche Weiterbildung seit jeher von Inter- und Transdisziplinarität bestimmt. Die Silbe „Inter“ verweist auf das Zusammenführen verschiedener Perspektiven, das in der Praxis eine bedeutende Gestaltungsaufgabe darstellt. Schon die strukturelle Verankerung (Timm & Franz, 2021) wie auch das Planungs Handeln konstituieren sich im Zusammenspiel von verschiedenen Fachbereichen und Verwaltung mit ihren je eigenen Logiken und (Lehr-Lern-)Kulturen. Fragen der Interdisziplinarität spielen auch in den Lehr-Lernsettings eine besondere Rolle (Habeck, 2021).

Den grundsätzlichen Stellenwert von inter- und transdisziplinären Kommunikationszusammenhängen unterstreicht Tippelt (2021). Es geht dabei sowohl um die Kommunikation mit anderen wissenschaftlichen Disziplinen als auch mit der Praxis. Damit rücken auch Publikationsorgane wie die ZHWB, die Verbandsarbeit in den Landesgruppen und

Arbeitskreisen als auch die Jahrestagungen (Lobe & Walber, 2020) in den Blick, die eine bedeutende Vermittlungsrolle im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung einnehmen.

Zum vorliegenden Heft

Burkhard Lehmann und Gabriele Vierzigmann greifen in ihrem Beitrag „Weiterbildung an Hochschulen: Zwischen Disziplin, Bildungspraxis und Profession“ die grundsätzliche Frage nach der disziplinären Verortung der wissenschaftlichen Weiterbildung auf. In einer Analyse der historischen Entwicklung, der Rolle der Fachgesellschaft und aktueller Spannungsfelder diskutieren sie mögliche Zuordnungen als (erwachsenepädagogisch geprägte) Disziplin, (transdisziplinär ausgerichtete) Bildungspraxis und einer (professionell agierenden) Profession. Damit wird verkürzten Zuordnungen widersprochen und zugleich ein Resonanzraum für weitere Verortungen des Propriums wissenschaftlicher Weiterbildung aufgespannt.

Carolyn Alexander wendet sich der thematischen Schwerpunktsetzung der vorliegenden Ausgabe in systematisierender Absicht zu. In ihrem Beitrag „Wissenschaftliche Weiterbildung und ihre besondere Positionierung. Entwurf einer transdisziplinären Orientierung“ charakterisiert sie in einem ersten Schritt aktuelle Verhältnisse, Spannungsfelder und Systemlogiken der wissenschaftlichen Weiterbildung. Diese Positionierung wird zum Anlass genommen, die Folie einer transdisziplinär ausgerichteten wissenschaftlichen Weiterbildung zu entwickeln.

Ann-Kathrin Schlieszus, Teresa Ruckelshauß und Alexander Siegmund thematisieren „Interdisziplinäres Arbeiten in Hochschulweiterbildungen im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Das Konzept einer Bildung für nachhaltige Entwicklung erfordert in einem besonderen Maße interdisziplinäres Arbeiten sowohl auf Ebene der Lehrenden als auch der Lernenden und stellt eine neue Herausforderung für die traditionell disziplinär geprägten Fachkulturen dar. Am Beispiel eines hochschuldidaktischen Projekts „Nachhaltigkeit lehren lernen“ wird reflektiert, wie Interdisziplinarität in Weiterbildungen konzipiert und erfahren wird.

Jan Schiller wirft „Zeittheoretische Blicke auf wissenschaftliche Weiterbildung“ und nimmt dabei die „Rolle temporalen Agenden“ in den Blick. Der Beitrag präsentiert pointiert zentrale Ergebnisse seiner Dissertation (Schiller, 2022), die den Dissertationspreis 2022 der DGWF gewonnen hat. Auf Basis zeitbezogener Theoriestränge werden grundsätzliche Zusammenhänge zwischen Zeit und wissenschaftlicher Weiterbildung aufgezeigt: wie sich gesamtgesellschaftliche temporale Phänomene in der wissenschaftlichen Weiterbildung – organisational und individuell – niederschlagen. Damit eröffnet dieser Beitrag u.a. ein Reflexionsangebot zur aktuellen Debatte um Micro-Degrees.

Auf der Basis eines historisch-epistemischen Erkenntnisinteresses beleuchtet Ortfried Schaffter „Wissenschaftliche Weiterbildung in Resonanz auf gesellschaftlichen Strukturwandel“. Im Sinne einer werkbiographischen Rekonstruktion seiner Publikationen seit 1971 – die weit mehr als ein „persönlicher Rückblick auf die Entwicklung der universitären Erwachsenenbildung“ (s. dazu Schaffter, 2022) ist – geht er der Frage nach, wie Hochschulweiterbildung auf neuartige Resonanzkonstellationen bildungspraktisch antwortet. So werden neue Einsichten auf die Frage der Verortung wissenschaftlicher Weiterbildung gefunden; bspw. der Blick auf das „Dazwischen-Sein“ und „Ins-Verhältnis-Setzen“ als Ressource. Zugleich gibt der Beitrag forschungsmethodische Hinweise die wissenschaftsdidaktische Resonanz der Hochschulweiterbildung zu rekonstruieren.

Literatur

Arnold, R. (2020). Disziplinäre Blickwinkel auf die Wissenschaftliche Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 61-77). Wiesbaden: Springer VS.

Habeck, S. (2021). Interdisziplinarität in Veranstaltungen der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, H. 3, 36-47.

Jütte, W., Kondratjuk, M. & Schulze, M. (2020). *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Disziplinäre, theoretische, empirische und methodische Zugänge*. Bielefeld: wbv Media.

Kammler, C., Rundnagel, H., & Seitter, W. (2020). Wissenschaftliche Weiterbildung als Profilierungsfeld von und für Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, H. 1, 71-81.

Kondratjuk, M. (2020): Das Handeln der Akteure in der Hochschulweiterbildung sozialweltlich gedeutet. In W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Disziplinäre, theoretische, empirische und methodische Zugänge* (S. 37-61). Bielefeld: wbv Media.

Lobe, C. & Walber, M. (2020). Von der Wissenschaft zum Management. Akteursprofile der Teilnehmenden an den DGWF-Jahrestagungen. Eine Zeitreihenanalyse unter Berücksichtigung der aktuellen Evaluationsdaten der DGWF-Jahrestagung 2019 an der Universität Ulm. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, H. 2, 83-92.

Schaffter, O. (2022). Zur Produktivität des Alters. Ein persönlicher Rückblick auf die Entwicklung der universitären Erwachsenenbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, H. 1, 60-69.

Schiller, J. (2022). *Bildung für eine ungewisse Zukunft. Temporale Agenden im Kontext der Hochschulweiterbildung*. Bielefeld: wbv Media.

- Schmid, C., Maschwitz, A., Wilkesmann, U., Nickel, S., Elsholz, U. & Cendon, E. (2019). Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland - Ein kommentierter Überblick zum Stand der Forschung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, H. 4, 10-35.
- Seitter, W. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung. Multiple Verständnisse - hybride Positionierung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, H. 2, 144-151.
- Tippelt, R. (2021). Forschung und Wissenschaft der Erwachsenen- und Weiterbildung im Kontext interdisziplinärer und transdisziplinärer Kommunikation. *Hessische Blätter für Volksbildung*, H. 3, 23-35.
- Timm, S. & Franz, J. (2021). „Alles unter einem Dach“. Empirische Einblicke in Chancen und Herausforderungen für die strukturelle interne Vernetzung von universitären Weiterbildungsakteur*innen. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, H. 1, 19-27.
- Weber, K. (2020). Differenzierung, Systembezug und Dynamik der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 41-59). Wiesbaden: Springer VS.
- Widany, S., Wolter, A. & Dollhausen, K. (2020). Monitoring wissenschaftlicher Weiterbildung: Status quo und Perspektiven. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 235-260). Wiesbaden: Springer VS.

Autor*innen

Prof. Dr. Wolfgang Jütte
wolfgang.juette@uni-bielefeld.de

Dr. Claudia Lobe
claudia.lobe@uni-bielefeld.de

Weiterbildung an Hochschulen: Zwischen Disziplin, Bildungspraxis und Profession

BURKHARD LEHMANN

GABRIELE VIERZIGMANN

Abstract

Weiterbildung ist ein integraler Bestandteil der Hochschulbildung und die Wissenschaft ist ihr Medium. Wie aber ließe sich die „wissenschaftliche Weiterbildung“ selbst disziplinär verorten? Ist sie überhaupt eine wissenschaftliche Disziplin, die das Wissenschaftssystem mit einer eigenen Fach-Community, originären Wissensbeständen und Methodologien bereichert? Oder ist sie eine Bildungspraxis, die spezifische Zielgruppen hochschuldidaktisch in den Blick nimmt und die einer spezifischen Profession bedarf? In dem Beitrag werden die Spannungsfelder diskutiert, in denen sich die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen wiederfindet. Ausgehend von der Nähe und Distanz der wissenschaftlichen Weiterbildung zur Erwachsenenbildung wird dem Eindruck entgegengetreten, dass die Erwachsenenbildung gleichsam die Mutterdisziplin der Weiterbildung an Hochschulen sei. Letztlich wird für eine transdisziplinäre Verortung der wissenschaftlichen Weiterbildung geworben, die anstatt einer eindeutigen Zuordnung zu Disziplin, Bildungspraxis oder Profession, als Resonanzraum für weitere Debatten dienen kann.

Einleitung

Weiterbildung ist ein Aufgabengebiet der Hochschulen wie Lehre und Forschung. Dies gilt unabhängig davon, dass durchaus nicht alle Hochschulen Weiterbildung zum Bestandteil ihre Leistungsportfolios gemacht haben und es insofern noch weiße Flecken in der hochschulischen Weiterbildungslandschaft gibt. Maßgeblich zur Verankerung der Weiterbildung an den Hochschulen hat die Verabschiedung des Hochschulrahmengesetzes im Jahr 1998 (§ 2 Abs. 1 HRG) beigetragen, das Weiterbildung als Aufgabe der Hochschulen festgeschrieben hat. Das Gesetz ist, trotz mancher Mutmaßungen über seine Aufhebung, bis heute in Kraft, da ein von der Bundesregierung vorgelegter Gesetzentwurf zur Aufhebung des HRG nie verabschiedet wurde (Lutz, 2016, S. 131).

Vor Inkrafttreten des Hochschulrahmengesetzes war die Situation gänzlich anders: Bevor sich die Weiterbildung an den Hochschulen etablieren konnte, war sie eine Art von Hobby einzelner Hochschullehrender, die die importierte Idee einer „universitären Ausdehnung“ zu ihrem persönlichen Anliegen machten und in die Rolle von Erwachsenenbildner*innen schlüpfen. Die extramuralen Bildungsaktivitäten, wie die „Universitäre Ausdehnungsbewegung“ auch genannt wurde, mündeten schließlich in der Gründung des Vereins für „Universitäre Erwachsenenbildung“ (AUE), der sich zum Sammelbecken all derer entwickelte, die das Thema der Weiterbildung an Hochschulen voranbringen wollten.

Die Erwachsenenbildung und die Weiterbildung an Hochschulen weisen also eine enge entwicklungsgeschichtliche und personelle Verzahnung auf, so dass sich die Ansicht gebildet hat, die Weiterbildung an Hochschulen sei tief in der Disziplin Erwachsenenbildung verwurzelt. Zu diesem Urteil trägt maßgeblich bei, dass die Gründung der Sektion Erwachsenenbildung innerhalb der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ aus dem „Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (AUE)“ (heute: Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium - DGWF) heraus erfolgte. Die Sektionsgründung, d.h. die institutionelle Rahmung des wissenschaftlichen Faches der Erwachsenenbildung, kann als deren Ausgründung aus einer der Kommissionen des AUE heraus verstanden werden. Wie Rosenberg und Hof (2014) nachgezeichnet haben, bildete der AUE gewissermaßen den Urgrund der Konstitution der Sektion:

„Die konstituierende Sitzung der Sektion Erwachsenenbildung findet 1971 in Frankfurt am Main im Anschluss an die Jahrestagung des AUE statt. Die Sektion setzte sich damals insbesondere mit der Reform der Studiengänge für Diplompädagog*innen sowie mit der Frage der Qualifizierung der Praktiker*innen in der Weiterbildung

auseinander. Infolgedessen sind die Anfänge der Sektion Erwachsenenbildung auch stark geprägt von den Themen und Vorarbeiten des AUE. Der Sektion Erwachsenenbildung sollte, sich davon abhebend, jedoch die Aufgabe der Koordinierung und Konsolidierung der Forschung zur Erwachsenenbildung zukommen (aus dem Protokoll der Sektionssitzung 1971, Schmidt-Lauff, 2011, zit. n. ebd., 2014, S. 82)“.

In Anbetracht dessen, dass es zum großen Teil die gleichen Akteur*innen waren, die sich für die Erwachsenenbildung und das Thema der Weiterbildung an Hochschulen interessierten, verwundert es nicht, dass es vor allem Erwachsenenbildner*innen waren, die im AUE über viele Jahre dessen Funktionsträger*innen waren und die Agenda bestimmten. Dies änderte sich zunächst auch dann nicht, als der AUE in die „Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium“ umfirmiert wurde und sich damit eine neue Akzentsetzung, sprich Emanzipation von der Universitären Erwachsenenbildung hin zur Hochschulbildung, vollzog.

Trotz historischer Verknüpfungen und formaler Gemeinsamkeiten, die die Erwachsenenbildung und die Weiterbildung an Hochschulen verbindet, wird man festhalten müssen, dass die an Hochschulen stattfindende Bildung in erster Linie wissenschaftlich-akademische Bildung ist, die einer eigenen Tradition und Logik folgt. Die universitäre Bildung findet „[...] seit der zweiten wissenschaftlichen Revolution, die in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts beginnt, prinzipiell im Medium von Wissenschaft statt“ (Stichweh, 2017, S. 188). Dies allein unterscheidet sie grundlegend von der Erwachsenenbildung, die auf keinerlei spezifisches Medium referenziert, auch wenn sie die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen betreibt. Wie Stichweh weiter ausführt, vollzieht sich die für Bildung charakteristische Weltaneignung an einer Universität im Umgang mit einem spezifischen Gegenstand des Interesses im Kontakt zu einem wissenschaftlichen Fach, das auf einer fachspezifischen intellektuellen Disziplin ruht.

„In einer ersten Hinsicht gelten die Regeln der wissenschaftlichen Disziplin, auf die man sich eingelassen hat. [...] Im Fall der wissenschaftlichen Bildung wird dann eine Komplizierung der Weltsicht hinzukommen, indem man sich selbst als Beobachter zweiter Ordnung sieht, dessen Beobachtungen nie unmittelbar dem Gegenstand gelten, sondern immer den Weg über Beobachtungen und deren Affirmation oder Kritik wählen, die andere vorherige Beobachter bereits angestellt haben“ (ebd., S. 188).

Stichweh beschreibt den wissenschaftlichen Bildungsprozess als sich gleichzeitig vollziehenden Zugriff auf und Distanzierung von den wissenschaftlichen Gegenständen und somit als eine „Überlagerung von unmittelbaren Sinnschichten durch reflexive Sinnschichten“ (ebd.). Die Toleranz, die Leidenschaft für die Schwierigkeit der Fragestellungen, die Lösungsansätze und insbesondere die „Präferenz für Ambiguitäten

und Uneindeutigkeiten“ (ebd.), die Stichweh (2017, S. 188) als Begleitphänomene eines wissenschaftlichen Bildungsprozesses aufführt, weisen bereits in Richtung eines inter- und transdisziplinären Wissenschaftsverständnisses, auf das später genauer eingegangen wird.

Erwachsenenbildung ist das definitiv nicht. Eher schließt ein solches Verständnis von wissenschaftlich-akademischer Bildung an das an, was in einem emphatischen Sinne als Bildung beschrieben werden kann.

„Dies leisten zu können, muß Wissenschaft von direkten Absichten auf Nützlichkeit rein, von äußeren Zwängen frei sein, was ein als Kulturstaat begriffener Staat zu gewährleisten hat. So beschaffen, also gerade ohne ausdrückliche Zurüstung, ist sie das Medium, in dem Bildung als individuelle Anverwandlung der Welt durch das Subjekt (v. Humboldt 1960, S. 235), ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit und Gewinn moralischer Autonomie für praktisches Handeln möglich wird“ (Huber, 1983, S. 118).

Wissenschaftliche Weiterbildung als Erwachsenenbildung?

Erwachsenenbildung ist einerseits Bildungspraxis und andererseits wissenschaftliche Disziplin. Als Bildungspraxis hat sie das Erbe der „Volksbildung“ angetreten und eine „Erweiterung des Aktionsradius des Gemeindepfarrers“ (Klaus Harney) praktiziert. Erwachsenenbildung ist insofern in erster Linie eine pädagogische, praktische Tätigkeit, d.h. eine Form von Bildungsarbeit für einen definierten Adressat*innenkreis. Hierbei steht das organisierte Lehren und Lernen im Vordergrund, das einen Teilbereich dessen beschreibt, was das Lernen Erwachsener in seiner Gesamtheit ausmacht. Schließlich findet Lernen auch dann statt, wenn ein*e Lehrer*in oder eine lehrende Organisation nicht Initiatoren des Lernens sind. Bekanntlich zählen dazu alle informellen Lernprozesse, die in keiner (Bildungs-) Statistik und auch in keinem Programmangebot auftauchen.

Erwachsenenbildung wird häufig mit Weiterbildung gleichgesetzt. Diese Gleichsetzung spiegelt vor allem das Alltagsverständnis von Erwachsenenbildung wider, kommt aber durchaus auch in wissenschaftlichen Abhandlungen vor. Aus begrifflicher Perspektive ist Erwachsenenbildung gegenüber Weiterbildung allerdings der umfassendere Begriff. Das heißt, dass nicht jede Form von Erwachsenenbildung auch schon dem Anspruch der wissenschaftlichen Weiterbildung genügt (u. a. Weinberg, 1999). Nach klassischem Verständnis handelt es sich bei letzterer um die sogenannte „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ wie der Deutsche Bildungsrat bereits 1970 formuliert hat. Dieses Diktum trifft nicht auf alle Varianten der Erwachsenenbildung zu.

So stellt auch Kemp (1976, S. 4) fest:

„Erwachsenenbildung ist [...] jeder Bildungsvorgang, der bei Personen erfolgt, die als erwachsen gelten, unabhängig davon, ob es Ausbildung oder Weiterbildung ist. Erwachsenenbildung umfasst also nicht nur Weiterbildung, sondern auch Ausbildung: Insbesondere ist die Anlernung oder auch lehrgangsmäßige Ausbildung von Erwachsenen ein häufiger Vorgang. Auch die Umschulung von Erwachsenen gehört begrifflich zur Ausbildung von Erwachsenen [...]“ (ebd.).

Zu den Kennzeichen der Erwachsenenbildung gehört darüber hinaus auch, dass sie auf dem Prinzip der Freiwilligkeit beruht, womit sie sich grundlegend von der gesetzlich vorgeschriebenen Schulpflicht unterscheidet. Erwachsenenbildung, so kann man sagen, findet letztlich überall dort statt, wo Erwachsene lernen.

Bemerkenswert ist, dass trotz der Prominenz des Begriffs „Erwachsener“ dieser, wie Dinkelaker (2018, S. 21) schreibt, kein zentraler Gegenstand systematischer erziehungswissenschaftlicher Untersuchungen ist. Es gilt zumal, dass die Unterscheidung zwischen Jugendlichem und Erwachsenem keine Naturkonstante beschreibt, sondern eine Frage gesellschaftlicher Konvention ist, wie aus den Untersuchungen von Aries (1978; Winkler, 2017) und anderen deutlich hervorgeht. Insofern formuliert auch Seitter (2000, S. 134), dass der Erwachsene „als generalisierte Form eines Bündels von Rechten und Pflichten, die mit einem bestimmten – sozial definierten – Alter beginnen, eine moderne Konstruktion“ ist. Nach Dinkelaker (2018, S. 24 ff.) lassen sich in Annäherung an das Erwachsensein vier Figuren ausmachen, die den Erwachsenen näher bestimmen. Er zählt dazu die Figur des selbstbestimmten, des erfahrenen, des reflexiven und des alternden Erwachsenen (ebd.). Diese Figuren des Erwachsenen sind nicht statisch. Sie unterliegen gesellschaftlich bedingten Dynamiken.

„Statt in Stabilität und Kontinuität zu verharren, oszilliert das Erwachsenenleben zwischen Fortsetzung und Steigerung, zwischen Erweiterung der Fähigkeiten, des Könnens und Wissens und ihrem Erhalt, auch ihrem Verlust, zwischen selbstgewisser Produktivität und tentativ-diffuser Suche, zwischen dem Streben nach Autonomie und Anerkennung, nach Authentizität und Bindung“ (Dinkelaker & Kade, 2013, S. 17).

In der heterogenen Studierendenschaft der Hochschulen finden sich jedoch keineswegs nur Erwachsene ein, sondern auch eine hohe Anzahl Noch-nicht-Erwachsener, die sich gemäß der Konstruktion von „Jugend“ in einem höheren Jugendalter befinden, das heute bis zum 30. Lebensjahr anhalten kann (BMFSFJ, 2017, S. 462 ff.).

Unbestritten ist, dass es im Bereich der Organisation weiterbildender Maßnahmen an Hochschulen auch um Frage-

stellungen geht, die in der Erwachsenenbildung eine Rolle spielen. Das betrifft Themen der didaktischen Gestaltung, der angemessenen (Bildungs-)Organisation, der Programmplanung, des Bildungsmarketings oder der Motivation der Teilnehmenden, um nur einige Themenfelder herauszugreifen. Möglicherweise liegt es an diesen strukturellen Ähnlichkeiten oder auch an den gemeinsamen historischen Wurzeln, dass es Autor*innen im Umfeld der Weiterbildung an Hochschulen gibt, die diese ganz selbstverständlich für einen Fall von Erwachsenenbildung halten. So schreibt etwa Koller (2021, S. 59): „Das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung sei ein junges Thema der Erwachsenenbildung“ und ergänzt, „wissenschaftliche Weiterbildung werde als ein in den jeweiligen Bezugslogiken eng mit der Erwachsenenbildung verbundenes Feld betrachtet [...]“. In Ergänzung zu solchen Einschätzungen sieht beispielsweise auch Egger (2016, S. 3) einen großen Nutzen, den die Weiterbildung an Hochschulen durch eine Orientierung an der Erwachsenenbildung haben könnte: „Konkret könnte die klassische Hochschulbildung für schon lange in der Erwachsenenbildung diskutierte Fragestellungen wie kulturelle Diversität, Heterogenität der Lerngruppen oder erwachsenengerechte Lehr- und Lernformen [...] sensibler gemacht werden“ (ebd.).

Allein diese kursorischen Bemerkungen können den Eindruck nicht unterlegen, dass die Erwachsenenbildung gleichsam die Mutterdisziplin der Weiterbildung an Hochschulen sei. Trotz der nicht zu bestreitenden Schnittmengen passt Erwachsenenbildung nicht als Überbegriff über alle Facetten der wissenschaftlichen Weiterbildung bzw. geht diese nicht in der Disziplin Erwachsenenbildung auf.

Zur Disziplin der Erwachsenenbildung

Wissenschaftliche Disziplinen sind Ordnungen des Wissens, die sich im Laufe der Wissenschaftsgeschichte ab dem 17. Jahrhundert an den Universitäten herausgebildet haben. Wahlweise ist auch von Fachkulturen die Rede. Nach Stichweh sind Disziplinen „Formen sozialer Institutionalisierung eines mit vergleichsweise unklaren Grenzziehungen vorlaufenden Prozesses kognitiver Differenzierung der Wissenschaft“ (1979, S. 83). Sie nehmen eine Binnendifferenzierung des Wissenschaftssystems vor.

„Zur Identifizierung und Charakterisierung einer ‚Disziplin‘ verweisen wir typischer Weise: 1) auf einen hinreichend homogenen Kommunikationszusammenhang von Forschern – eine ‚scientific community‘; 2) auf einen Korpus wissenschaftlichen Wissens, der in Lehrbüchern repräsentiert ist, d.h. sich durch Kodifikation, kondensierte Akzeptation und prinzipielle Lehrbarkeit auszeichnet; 3) eine Mehrzahl je gegenwärtig, problematischer Fragestellungen; 4) einen ‚set‘ von Forschungsmethoden und paradigmatischen Problemlösungen; 5) eine disziplinspezifische Karrierestruktur und institutionalisierte Sozialisationsprozesse, die der Selektion und ‚Indoktrination‘ des Nachwuchses dienen“ (ebd.).

Die Handlungs- und Sozialwissenschaften, so heißt es bei Stichweh weiter, gehen „aus einer Synthese methodischer Ansätze der Geistes- und der Naturwissenschaften“ hervor (ebd., S. 83; siehe auch Balsiger, 2005).

Über den disziplinären Status und die Reife des Faches Erwachsenenbildung gibt es unterschiedliche Auffassungen. Nach Gruber „gehört [...] die Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu jenen Wissenschaften, deren Gegenstand wenig eindeutig beschrieben werden kann und deren Begrifflichkeiten im Kontext aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen immer wieder wechseln und auch hinterfragt werden“ (2009, S. 2). Rosenberg kommt nach einer diskursanalytischen Betrachtung sogar zu dem Ergebnis, dass „das disziplinäre Selbstverständnis der Erwachsenenbildung [...] als fragil bezeichnet werden“ (2015) kann. Eingedenk dieser Bedenken an der Geschlossenheit und Eindeutigkeit des Gegenstandes, auf den sich das Fach disziplinär bezieht, besteht weitgehend Konsens darüber, dass das Thema der akademischen Erwachsenenbildung das Lehren und Lernen im Erwachsenenalter ist und zwar in der Zielperspektive, „die Bildungsprozesse bei Erwachsenen zu unterstützen“ (Siebert, 1989, S. 16). Dieses Interesse umfasst die Beschäftigung mit didaktischen Fragestellungen im Kontext der Programm- und Unterrichtsgestaltung, Fragen der Organisation und Institutionalisierung, der Weiterbildungsbeteiligung und -motivation u.v.m. Eine prominente Rolle spielt die Bezugnahme auf gängige Lerntheorien, mit denen plausibilisiert werden soll, wie Erwachsene lernen. Angesichts der Vielzahl von Vorstellungen, die über das menschliche Lernen hervorgebracht worden sind, werden damit eine „Vielzahl von Ismen“ (Kognitivismus, Konstruktivismus etc.) zur Sprache gebracht. Deren Gemeinsamkeit besteht nach Faulstich (2012) in ihrem universalistischen und instruktionalen Charakter. Die Theorien selbst sind keine einheimischen Forschungsergebnisse der Erwachsenenbildung. Es handelt sich um Theorieimporte, zum Beispiel aus dem Bereich der Lernpsychologie. Das gilt auch für die gelegentlich ins Feld geführte Unterscheidung zwischen „defensivem und expansivem Lernen“, deren Erfinder der kritische Psychologe Klaus Holzkamp (2004) ist.

Wissenschaftliche Weiterbildung als Disziplin?

Die Bewältigung wissenschaftlicher Problemstellungen – und das gilt sicher auch für die Weiterbildung an Hochschulen – lässt sich kaum noch aus einem monodisziplinären Blickwinkel bearbeiten. Gefragt ist mehr denn je eine interdisziplinäre bzw. multidisziplinäre Sichtweise, die die Erkenntnisse unterschiedlicher Disziplinen bündelt, einschließt und in einer Zusammenarbeit fruchtbar macht. Kandidat*innen für eine disziplinäre Orientierung sind neben der Bildungssoziologie, der Erziehungswissenschaft vor allem die Hochschulforschung und Hochschuldidaktik. Gerade die Hochschulforschung hat in den zurückliegenden Jahren ein umfassendes Wissen über die Weiterbildung an Hochschulen hervorgebracht (Jütte, Kondratjuk & Schulze, 2020). Nicht zuletzt hat die Begleitforschung zum Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene

Hochschulen“ viele Themen ausgeleuchtet, die bislang eher ein Desiderat waren. Wichtige Impulse verspricht ebenso die Hochschuldidaktik als eine „Theorie der Bildung und Ausbildung“ (Huber, 1983). Er schreibt:

„Hochschule ist nicht nur eine Ausbildungseinrichtung. Hochschuldidaktik nimmt daher zwar Fragestellungen und Verfahren der Bildungsforschung und damit der Erziehungs- und Sozialwissenschaften in sich auf, muß aber von der wie auch immer gearteten Verknüpfung der Ausbildung mit der Wissensproduktion als dem konstitutiven spezifischen Merkmal der Ausbildung an der Hochschule ausgehen. Sie ist daher nicht einfach Verlängerung der Schulpädagogik oder Didaktik auf eine weitere Ausbildungsstufe oder ein Zweig der Erwachsenenbildung; sie ist vielmehr auf Wissenschaftstheorie, -geschichte, -Soziologie angewiesen. Hochschuldidaktik ist von Wissenschaftsforschung und Wissenschaftsdidaktik nicht zu trennen, aber kann auch nicht deren gesamte Aufgaben übernehmen“ (ebd., S. 116).

Ein Spezifikum der wissenschaftlichen Weiterbildung ist, dass sie in der Regel Hochschulbildung für langjährig berufserfahrene Menschen anbietet. In den Studienangeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung treffen Wissenschaftler*innen auf hochqualifizierte Praktiker*innen, die ihre Expertise nicht an der Schwelle zur Hochschule ablegen. Keineswegs werden in diesem Zusammentreffen neue wissenschaftliche Erkenntnisse und Technologien quasi an die Praxis „übergeben“. Vielmehr treten Wissenschaft und Praxis in einen Austausch, der einerseits den Nutzen und die Sinnhaftigkeit wissenschaftlichen Wissens auf den Prüfstand der Praxis stellt und andererseits das Praxiswissen vor wissenschaftlichen Folien reflektiert und ggf. neu ausrichtet. Hinzu kommt, dass komplexe gesellschaftliche, soziale und technologische Probleme, die die Praxis-Expert*innen mit an die Hochschule bringen und die wissenschaftlich gelöst und praktisch angegangen werden sollen, sich nicht sauber nach disziplinären Grenzen und Methodologien richten, sondern nach disziplinüberschreitendem Zusammenwirken und Kommunikation rufen (Tippelt, 2021). „Als Voraussetzung (ihrer Bewältigung, d. V.) wird sowohl eine Zusammenarbeit der Disziplinen (Interdisziplinarität) gesehen als auch das Überschreiten der Grenze zwischen Wissenschaft und Gesellschaft (Transdisziplinarität) durch Einbezug von Nicht-Wissenschaftlerinnen“ (Röder, 2021, S. 72).

Insofern, so soll hier argumentiert werden, ist der wissenschaftlichen Weiterbildung ein transdisziplinäres und transformatives Anliegen und Vorgehen zu eigen. Ein solches transdisziplinär ausgerichtetes Vorgehen greift auf die Wissensbestände und Methodologien unterschiedlicher Disziplinen zurück, setzt diese in einem kooperativen Prozess ein, um außerwissenschaftliche Probleme zu lösen (Waag, 2012, S. 22). Es erfasst „die Komplexität der Probleme“, „berücksichtigt die Diversität von wissenschaftlichen und gesellschaft-

lichen Sichtweisen der Probleme“, „verbindet abstrahierende Wissenschaft und fallspezifisch relevantes Wissen“ und „erarbeitet Wissen zu einer am Gemeinwohl orientierten praktischen Lösung von Problemen“ wie Pohl und Hirsch Hadorn genauer ausführen (2008, S. 7). Die gerade in den, in der wissenschaftlichen Weiterbildung prominenten anwendungsorientierten Forschungs- und Lehrgebieten, angesagte

„Suche nach adäquaten Antworten auf Veränderung, Beschleunigung, Ausbreitung und Verschärfung von Problemen erweist sich als geteiltes Motiv in der Entwicklung des Transdisziplinaritätsdiskurses“ (Vilsmaier, 2021, S. 336).

Denn anwendungsorientierte Forschung „bezieht sich vor allem auf die außerwissenschaftliche soziale und natürliche Umwelt und auf in ihr entstandene Herausforderungen“ (Schützenmeister, 2008, S. 260 f., zit. n. Waag, 2012, S. 14).

Transformativ wäre dieses Vorgehen insofern, dass „diese Art anwendungs- oder problemorientierter Forschung danach strebt, dass Forschungsergebnisse in der außerwissenschaftlichen Welt praktische Wirkung haben“ (Jahn, 2008, S. 33, zit. n. Waag, 2012, S. 15). Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium der transdisziplinären Wissenschaft betont den Dreiklang Forschung, Entwicklung und Veränderung, also Implementierung des Neuen in Bestehendes und damit dessen Transformation, und ist somit direkt an der Weiterentwicklung der Praxisfelder und der Lösung deren Aufgaben beteiligt. Die Diskussion, die innerhalb der transdisziplinären Community über die Wirkungsweise transdisziplinärer Vorgehensweisen geführt wird, lässt sich ebenfalls auf die Wirkungen wissenschaftlicher Weiterbildung übertragen, deren Spektrum von, die Praxis irritierenden, „Nadelstichen“ bis zu nachhaltigen und langfristigen Transformationen reicht (Grunwald, Schäfer & Bergman, 2020, S. 113).

„Wissenschaftliche Weiterbildung“ als Disziplin etablieren zu wollen, wäre eher als Rückschritt zu bewerten, weil einer solchen, kooperativ ausgerichteten, problemlösenden Herangehensweise in Forschung und Lehre entgegenstehend. Ganz im Sinn eines Strukturwandels der Wissenschaft (Modus 2, Gibbons et al., 1994, zit. n. Rödder, 2021, S. 72) bzw. von Mittelstraß, der Inter- und Transdisziplinarität als „Reparaturphänomene zur Aufhebung erkenntnisbegrenzender Disziplinarität“ angesehen hat (1987, S. 152, zit. n. ebd.).

Wissenschaftliche Weiterbildung als Bildungspraxis?

Wissenschaftliche Weiterbildung lässt sich nach Auffassung von Wolter und Schäfer (2020, S. 17; Wolter, 2011) grundsätzlich über die Institution, das Anspruchsniveau der Angebote, die wissenschaftliche Qualifikation der Lernenden und die Adressatengruppe bestimmen. Adressat*innen sind in der Regel Teilnehmende, die bereits einen ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss erworben haben, also über eine akademische Vorbildung verfügen und zur Gruppe der

nicht-traditionell Studierenden gehören. Ebenso gehören inzwischen Menschen dazu, die beruflich qualifiziert sind. Die Zielgruppe, an die sich die Weiterbildung an Hochschulen wendet, besteht häufiger als in der grundständigen Lehre aus Erwachsenen, die das Jugendalter hinter sich gelassen haben und den von Dinkelaker und Kade (2018) skizzierten Kriterien des Erwachsenseins entsprechen. Für die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung für das dritte Lebensalter gilt das ohnehin.

Wissenschaftliche Weiterbildung leistet also Bildungsarbeit für einen definierten Adressat*innenkreis und ermöglicht zugleich sehr heterogenen Zielgruppen einen Zugang zu hochschulischer Bildung. Hierzu hat sie die Übergänge an die Hochschulen in den Blick genommen und die Aufmerksamkeit der Hochschulbildung auf die Passung von Studienwunsch und Studienanforderungen und die Förderung der (digitalen) Studierfähigkeit gerichtet (u. a. Pohlmann & Vierzigmann, 2019). Sie hat zielgruppengerechte Studienformate wie die berufsbegleitend studierbaren Studiengänge und die kleinteilig, akkumulativ studierbaren Angebote entwickelt. Sie setzt spezifische Modi des Lehrens und Lernens ein, die von dem Studieren auf Distanz über Blended-Learning bis zu hybriden bzw. sogenannten „hy-flex“ Darbietungsformen reichen (Reinmann, 2021). Besonders typisch sind die spezifischen Lehr-Lern-Settings, die auf eine Verzahnung von Wissenschaft und Praxis einerseits und von den Lernorten Hochschule bzw. Unternehmen andererseits abheben. Dazu zählen z. B. das work-based learning oder das problem-based learning mit all ihren aktuellen Ausformungen (Cendon et al., 2020; Mörth, Schiller, Cendon, Elsholz & Fritzsche, 2018).

Diese Bildungspraxis, die sich an den Bedarfen der Studierenden und den von ihnen in Gesellschaft und Wirtschaft zu lösenden Problemen ausrichtet, ohne die Kernmerkmale wissenschaftlichen Denken und Arbeitens aufzugeben, hat eine große Nähe zu dem geschilderten transdisziplinären Ansatz. Wissenschaftliche Weiterbildung täte gut daran, auch ihre Didaktik noch stärker an diesem Kernmerkmal der Transdisziplinarität auszurichten. „Konzepte wie *Community-based Learning*, *erfahrungsbasierte Didaktik* und *Reflection-in-Action*, aber auch *Hybridisierung* oder *Virtualisierung* von Bildung“ (Schmohl & Philipp, 2021, Editorial) können weiter dazu beitragen, den spezifischen Beitrag der wissenschaftlichen Weiterbildung zur Hochschulbildung auszubauen.

Wissenschaftliche Weiterbildung als Profession?

In diesem Kontext interessiert zudem, inwieweit die wissenschaftliche Weiterbildung als eine Profession aufgefasst werden kann. Zur Beantwortung dieser Frage soll ein merkmalsorientiertes Verständnis von Profession herangezogen werden, das in seinen Ursprüngen auf T. Parsons (1968) zurückgeht. Die, in Anlehnung an seine einschlägigen Ausführungen in Umlauf gebrachten, Merkmalkataloge unterscheiden sich lediglich in Nuancen und nehmen folgende Merkmale als relevant an, um von einer Profession sprechen zu können:

„Spezialisierung bzw. akademisch erworbenes Spezialwissen, Dienstleistungsorientierung bzw. Vermittlungstätigkeit, die wegen der Herausforderung, die in der Aufgabe liegt, ausgeübt wird, eine spezifische Standesorganisation, eine eigene Berufsethik, Autonomie als persönliche und sachliche Gestaltungs- und Entscheidungsfreiheit in der Tätigkeit gegenüber kontrollierenden staatlichen oder Organisations-Instanzen“ (van Kessel 2015, S. 364; ähnlich auch Geissler, 2013; Kurz, 2002; Schmeiser, 2006).

Dass die Ausübung einer leitenden oder auch disponierenden Tätigkeit im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung eine hochschulische, sprich akademische Ausbildung voraussetzt, ist unbestritten. Sicher trifft auch zu, dass es eines Spezialwissensbedarf, das im Schnittfeld zwischen sozial-, rechts- und wirtschaftswissenschaftlicher Kompetenz angesiedelt ist. Es geht u. a. um Wissen aus dem Bereich der Bildungs- und insbesondere der Hochschulpolitik, um Kenntnisse der Programmplanung, der Personalführung, der Kostenkalkulation, des Haushalts- und Verwaltungsrechts. Defacto gibt es aber keine spezifische Ausbildung, die in das „Berufsfeld“ einführen würde. Auch fehlen Konturen eines Berufsbildes. Das verfügbare Handlungswissen, zu dem insbesondere die Begleitforschung des Förderprogramms „Offene Hochschule“ beigetragen hat, ist bislang nicht institutionalisiert und man kann auch nicht davon sprechen, dass eine Professionalisierung stattgefunden hat, die mit Prozessen der Verberuflichung einhergeht (dazu Mieg, 2018, S. 63). Ein Beitrag zur Professionalisierung der Weiterbildung an Hochschulen könnte die vollzogene Einrichtung einer Professur für wissenschaftliche Weiterbildung sein. Dies erklärt auch, dass der Arbeitsbereich der wissenschaftlichen Weiterbildung zwar eine akademische Ausbildung voraussetzt, die offenbar aber nicht einschlägig sein muss. Das Spektrum der akademischen Abschlüsse derer, die im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung tätig werden, reicht von Forstwissenschaften, über Komparatistik, Psychologie, Volkswirtschaftslehre, Politikwissenschaft und andere mehr. Diese Mischung von Akteur*innen mit unterschiedlichen Abschlüssen und die sich daraus ergebenden multidisziplinären und multiprofessionellen Teams passen wiederum zu einer transdisziplinären Verortung der wissenschaftlichen Weiterbildung und damit einhergehenden Transformationen im Hochschulsystem (Schneidewind & Singer-Brodowski, 2014).

Zutreffend ist auch, dass die Weiterbildung an Hochschulen eine Dienstleistung ist, die den Prinzipien des Dienstleistungsmanagements gehorcht. Präziser gesagt, handelt es bei der wissenschaftlichen Weiterbildung um eine Form von wissenschaftlicher Dienstleistung. Die Bildung im Medium der Wissenschaft besteht schließlich in dem Bemühen, durch das Bereitstellen geeigneter Vorkehrungen und Maßnahmen, Bildung zu ermöglichen.

Mit der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF) verfügt die wissenschaftliche Weiterbildung über eine Standesorganisati-

on, die inzwischen auf eine mehr als 50jährige Geschichte verweisen kann. Die in und von dieser Fachgesellschaft geführten Diskurse konfigurieren in Ansätzen berufsethische Überlegungen. Gleichwohl fehlt es der wissenschaftlichen Weiterbildung an einer Berufsethik, die in etwa derjenigen vergleichbar wäre, die man aus der Medizin kennt, in der den Berufspraktiker*innen sogar ein Eid abverlangt wird.

Das Merkmal „Autonomie als persönliche und sachliche Gestaltungs- und Entscheidungsfreiheit“ kann der Weiterbildung an Hochschulen in dieser Form ebenfalls nicht attestiert werden. Als Teilaufgabe oder Segment der Aufgaben, die eine Hochschule wahrnimmt, ist sie weisungsgebunden und bestenfalls teilautonom, soweit ihre administrativen und disponierenden Tätigkeiten angesprochen sind. Die Freiheit von Forschung und Lehre gilt allerdings auch für sie.

Die Inspektion zeigt, dass die wissenschaftliche Weiterbildung Ansätze einer Profession aufweist. Diese Erkenntnis lässt sich zu der Formel verdichten, dass sie durchaus professionell agiert, ohne aber eine Profession zu sein.

Als Resümee sei festgehalten, dass sich die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen in zahlreichen Spannungsfeldern wiederfindet. Trotz der Nähe zur Erwachsenenbildung kann eine Verortung in dieser Disziplin nicht der Weg für die wissenschaftliche Weiterbildung sein. Anstatt einer eindeutigen Zuordnung zu Disziplin oder Profession wird eine Verortung der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Transdisziplinarität nicht nur ihrer spezifischen Bildungsaufgabe und Bildungspraxis gerecht, sondern kann auch als Resonanzraum für weitere Debatten dienen.

Literatur

- Aries, P. (1978). *Geschichte der Kindheit*. München: DTV.
- Balsiger, P.W. (2005). *Transdisziplinarität. Systematisch-vergleichende Untersuchung disziplin-übergreifender Wissenschaftspraxis*. München: Fink.
- BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2017). *15. Kinder- und Jugendbericht*. Köln: Bundesanzeiger Verlagsgesellschaft (Köln). Bestellung über vertrieb@bundesanzeiger.de.
- Cendon, E., Wilkesmann, U., Maschwitz, A., Nickel, S., Speck, K., & Elsholz, U. (Hrsg.) (2020). *Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Deutscher Bildungsrat. (1970). *Deutscher Bildungsrat - Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen*. Verabschiedet am 13. Februar 1970 (S. 51 ff. und S. 197 ff., 4. Aufl.). Stuttgart: Klett-Verlag.

- Dinkelaker, J. (2018). *Lernen Erwachsener*. Stuttgart: Beck.
- Dinkelaker, J. & Kade, J. (2013). Der Erwachsene in der Erwachsenenbildung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (4), 16-17. Abgerufen am 02. März 2022 von <https://www.die-bonn.de/zeitschrift/42013/begriff-01.pdf>
- Egger, R. (2016). (Wissenschaftliche) Weiterbildung an Universitäten. Impulse der Erwachsenenbildung für die Hochschulpraxis. *MAGAZIN erwachsenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, (27), 2-8. Abgerufen am 02. März 2022 von <http://www.erwachsenbildung.at/magazin/16-27/meb16-27.pdf>
- Faulstich, P. (2012.). *Wie Erwachsene lernen*. Abgerufen am 02. März 2022 von <https://www.yumpu.com/de/document/view/5716762/wie-lernen-erwachsene-peter-faulstich>
- Geissler, B. (2013). Professionalisierung und Profession. Zum Wandel klientenbezogener Berufe im Übergang zur postindustriellen Gesellschaft. *die hochschule*, (1), 19-32.
- Gruber, E. (2009). Auf der Spur... Zur Entwicklung von Theorie, Forschung und Wissenschaft in der österreichischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung. *MAGAZIN erwachsenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, (7/8). Abgerufen am 02. März 2022 von <http://www.erwachsenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf>
- Grunwald, A., Schäfer, M. & Bergman, M. (2020). Neue Formate transdisziplinärer Forschung. Ausdifferenzierte Brücken zwischen Wissenschaft und Praxis. *GAIA*, (29), 106-114.
- Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19.01.1999 (BGBl. I S. 18), zuletzt geändert durch Artikel 6 Absatz 2 des Gesetzes vom 23.05.2017 (BGBl. I S. 1228). Abgerufen am 02. Januar 2022 von <http://www.gesetze-im-internet.de/hrg/index.html>
- Holzcamp, K. (2004). Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema >Lernen<. In P. Faulstich & L. Joachim (Hrsg.), *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler, 2004, S. 29-38.
- Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, 10 (S. 114-138). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Jütte, W., Kondratjuk, M. & Schulze, M. (2020). *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Disziplinäre, theoretische, empirische und methodische Zugänge*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (wbv).
- Kemp, T. (1976). Was ist Weiterbildung? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, (1), 2-4.
- Koller, J. (2021). *Vernetzte Lernkulturen. Eine Studie zu Konstruktionsweisen mediatisierter Lernkulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Theorie und Empirie lebenslangen Lernens*. Wiesbaden: Springer
- Kurz, T. (2002). *Berufssoziologie*. Bielefeld: transcript.
- Lutz, S. (2016). Kommentierungen zu den Landeshochschulgesetzen – ein Überblick. *Ordnung der Wissenschaft*, (2), 131-134.
- Mieg, H.A. (2018). *Professionalisierung. Essays zu Expertentum, Verberuflichung und professionellem Handeln*. Potsdam: Verlag der FH Potsdam.
- Mörth, A., Schiller, E., Cendon, E., Elsholz, U. & Fritzsche, C. (2018). *Theorie und Praxis verzahnen in Studienangeboten wissenschaftlicher Weiterbildung. Ergebnisse einer fallübergreifenden Studie. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen"*. Abgerufen am 02. März 2022 von [urn:nbn:de:0111-pedocs-157116](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-157116)
- Parsons, T. (1968). Professions. In D. L. Sills, (Hrsg.). *International Encyclopedia of the Social Sciences*. Bd. 12 (S. 536-546). New York: Macmillan.
- Pohl, C. & Hirsch Hadorn, G. (2008). Gestaltung transdisziplinärer Forschung. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, (1), 5-22.
- Pohlmann, S. & Vierzigmann, G. (2019). Systematische Hilfestellung bei Bildungswegen mit kritischen Übergängen. In C. Driesen & A. Ittel (Hrsg.), *Erfolgreich ankommen – Strategien, Strukturen und Best Practice deutscher Hochschulen für den Übergang Schule-Hochschule* (S. 51-64). Münster: Waxmann.
- Reinmann, G. (2021). Präsenz-, Online- oder Hybrid-Lehre? Auf dem Weg zum Post-Pandemischen Teaching as Design. *IMPACT FREE*, (37). Abgerufen am 02. März 2022 von https://gabi-reinmann.de/?page_id=5292
- Rödter, S. (2021). Disziplinarität. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 67-78). Bielefeld: transcript.
- Rosenberg, H. (2015). *Erwachsenenbildung als Diskurs. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion*. Bielefeld: transcript.
- Rosenberg, H. & Hof, C. (2014). Die Entwicklung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Lichte ihrer Jahrestagungen. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE*. Opladen: Barbara Budrich.

- Schmeiser, M. (2006). Soziologische Ansätze der Analyse von Professionen, der Professionalisierung und des professionellen Handelns. *Soziale Welt*, (57), 295-318.
- Schmohl T. & Philipp, T. (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (Editorial). Bielefeld: transcript.
- Schneidewind, U. & Singer-Brodowski, M. (2014). *Transformative Wissenschaft. Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem*. Marburg: Metropolis.
- Seitter, W. (2000). *Geschichte der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (wbv).
- Siebert, H. (1989). Entwicklungen und Paradigmen der Erwachsenenbildungsforschung. In R. Guettler & O. Peters, *Grundlagen der Weiterbildung: Praxishilfen* (S. 1-14). Neuwied: Luchterhand.
- Stichweh, R. (1979). Differenzierung der Wissenschaft. *Zeitschrift für Soziologie*, (1), 82-101.
- Stichweh, R. (2017). Interdisziplinarität und wissenschaftliche Bildung. In H. Kauhaus & N. Krause (Hrsg.), *Fundiert forschen* (S. 181-190). Wiesbaden: Springer.
- Tippelt, R. (2021). Forschung und Wissenschaft der Erwachsenen- und Weiterbildung im Kontext interdisziplinärer und transdisziplinärer Kommunikation. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (3), 23-35.
- van Kessel, L. (2015). *Professionalität, Professionalisierung, Professionelles Handeln im Kontext von Supervision und Lehrsupervision*. Wiesbaden: Springer.
- Vilsmaier, U. (2021). Transdisziplinarität. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 333-345). Bielefeld: transcript.
- Waag, P. (2012). *Inter- und transdisziplinäre (Nachhaltigkeits-) Forschung in Wissenschaft und Gesellschaft*. artec-paper Nr. 181. Universität Bremen.
- Weinberg, J. (1999). *Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Abgerufen am 12. Januar 2022 von https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/weinberg99_01.pdf
- Winkler, M. (2017). *Kindheitsgeschichte. Eine Einführung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33. Jahrgang (4), 8-35.
- 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. 14-36). Wiesbaden: Springer. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-17643-3_1.pdf

Autor*innen

Dr. Burkhard Lehmann
lehmann@uni-koblenz.de

Prof. Dr. Gabriele Vierzigmann
vierzigmann@hm.edu

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-

telser der 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 Institutionalform 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 Wandlungsprozesse (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 „Erfolgsmodell 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. & Eirnbter-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 Bestimmungsvorversuch* (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

Interdisziplinäres Arbeiten in Hochschulweiterbildungen im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

ANN-KATHRIN SCHLIESZUS

TERESA RUCKELSHAUSS

ALEXANDER SIEGMUND

Abstract

*Komplexe gesellschaftliche Herausforderungen wie Klimawandel, globale Ungleichheiten und Verknappung natürlicher Ressourcen erfordern einen interdisziplinären Blick: Um sie verstehen und bearbeiten zu können, sind vielfältige Perspektiven und methodische Herangehensweisen notwendig. Daher ist interdisziplinäres Arbeiten sowohl auf Ebene der Lernenden als auch auf Ebene der Lehrenden ein wesentlicher Bestandteil des Konzepts einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Der Bildungsansatz soll Lernende dazu befähigen, verantwortungsbewusst zur Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung der Welt beizutragen. BNE muss auch an Hochschulen einen Platz haben, da diese als wichtige Ausbildungsstätten für zukünftige Fachkräfte und Entscheidungsträger*innen über eine große Strahlkraft in die Gesellschaft verfügen. Damit Hochschullehrende BNE umsetzen können, benötigen sie entsprechende hochschuldidaktische Angebote – diese stellen eine besondere Form wissenschaftlicher Weiterbildung dar. In diesem Artikel wird anhand von Beispielen aus mehreren BNE-Weiterbildungen mit Teilnehmenden unterschiedlicher Disziplinen erörtert, welche Rahmenbedingungen für eine fruchtbare interdisziplinäre Zusammenarbeit notwendig sind, welche Erträge aus dieser erwachsen und welche Herausforderungen und Chancen dabei entstehen können.*

1. Einleitung

Was hat wissenschaftliche Weiterbildung mit einer nachhaltigen Zukunft zu tun? Welche Rolle spielt dabei Interdisziplinarität und warum ist dies für die Hochschuldidaktik relevant? Diese Zusammenhänge sind Gegenstand des vorliegenden Artikels.

Hochschuldidaktische Weiterbildungen stellen eine besondere Form wissenschaftlicher Weiterbildung dar. Sie können insofern als „Grenzfälle“ (Wolter, 2011, S. 10) betrachtet werden, als dass sie einige, aber nicht alle der gemeinhin angewandten Kriterien aufweisen, wie Scheidig und Klingovsky

(2020) herausgearbeitet haben. Eine genaue Betrachtung der hochschuldidaktischen Weiterbildungen ist dennoch lohnenswert, da am Arbeits- und Lernort Hochschule die durch das Fach geprägte Kultur und Sozialisation besonders im Fokus stehen. Dies zeigt sich etwa im professionellen Selbstverständnis, die eigene Disziplin kann gar „identitätsstiftend für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler“ sein (Wissenschaftsrat, 2020, S. 9). Sowohl in der Forschung als auch in der Lehre stellt die Fachkultur ein prägendes Element dar, etwa in Bezug auf das professionelle Selbstverständnis oder den Lehrhabitus (Dinsleder, 2012; Egger, 2012).

Komplexe gesellschaftliche Herausforderungen wie Klimaschutz, die Erhaltung der Biodiversität oder der Abbau von Ungleichheiten verlangen allerdings nach einer interdisziplinären Herangehensweise (vgl. u. a. Tarrant & Thiele, 2017). Gleichwohl verschwindet die Bedeutung der einzelnen Fachkulturen dabei nicht, vielmehr kann durch die Kombination der vielfältigen Herangehensweisen und damit verbundene Aushandlungsprozesse insgesamt mehr erreicht werden. Das gilt für Forschungszusammenhänge, aber ebenso für Bildungsprozesse, also auch für die Hochschullehre (vgl. u. a. Philipp, 2021). Interdisziplinäres Arbeiten eignet sich z. B. zur Förderung von kritischem und reflektivem Denken (Howlett, Ferreira & Blomfield, 2016). Dies sind elementare Kompetenzen, um Themen einer nachhaltigen Entwicklung wie die oben angesprochenen adressieren und fundiert beurteilen zu können (vgl. u. a. Haan, 2008). Das Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) greift diesen Gedanken auf. Im Zentrum steht die Befähigung von Menschen, informierte Entscheidungen im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung treffen zu können (u. a. BMBF, 2022). Die Ausbildung einer sog. Gestaltungskompetenz, die aus verschiedenen Teilkompetenzen besteht, ist ein wesentliches Element einer ganzheitlich zu verstehenden BNE (vgl. u. a. Haan, 2008). Das Ideal des lebenslangen Lernens über die gesamte Lebensspanne hinweg und in allen informellen, non-formalen wie formellen Bereichen ist der BNE inhärent. Um die Ausbildung von Gestaltungs-

kompetenz im tertiären Bildungsbereich umsetzen zu können, müssen Hochschullehrende entsprechend ausgebildet werden. Es braucht demnach BNE-Weiterbildungen in der Hochschuldidaktik, die die Teilnehmenden in die Lage versetzen, sowohl *Themen einer nachhaltigen Entwicklung* in ihren Veranstaltungen zu adressieren als auch *im Sinne einer BNE* zu lehren. Die Notwendigkeit interdisziplinärer Arbeit muss auch in diesen Weiterbildungen ihren Niederschlag finden. Der disziplinübergreifende Ansatz ist ein wichtiges Element in der BNE genauso wie in der Hochschuldidaktik als besondere Form wissenschaftlicher Weiterbildung. Bei letzterer zeigt sich dies sowohl in der Verortung bzw. Verankerung als eigene Disziplin als auch in spezifischen Lehr-Lern-Settings im Rahmen der Weiterbildung (Habeck, 2021; Timm & Franz, 2021).

Vor diesem Hintergrund untersucht der vorliegende Beitrag die Potenziale und Chancen von Interdisziplinarität in BNE-Weiterbildungen in der Hochschuldidaktik als Spezialfall der wissenschaftlichen Weiterbildung. Grundlage bilden Erfahrungen im Kontext des Projekts „Nachhaltigkeit lehren lernen“. Es wird gezeigt, wie Interdisziplinarität in Weiterbildungen im Rahmen des Projekts adressiert, wahrgenommen und diskutiert wird. Außerdem geht es um die Frage, welche Konsequenzen daraus für die Hochschullehre gezogen werden können.

2. Bildung für nachhaltige Entwicklung und Interdisziplinarität

Das Bildungskonzept einer BNE hat vor allem durch die gleichnamige UN-Dekade von 2005 bis 2014 international eine starke Position erlangt (UNESCO, 2014). Historische Wurzeln liegen sowohl in der Umweltbildung als auch im Globalen Lernen. Zu beiden Bildungskonzepten gibt es inhaltliche wie methodische und pädagogisch-didaktische Parallelen, aber auch Divergenzen (für einen Überblick vgl. Künzli David, Bertschy & Di Giulio, 2010). In der Begriffsbestimmung von BNE der UNESCO in der Übersetzung der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) wird die Komplexität des Konzepts deutlich:

„BNE versetzt Lernende durch die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten, Werten und Haltungen in die Lage, fundierte Entscheidungen zu treffen und Verantwortungsbewusst zum Schutz der Umwelt zu handeln sowie für Wirtschaftlichkeit und eine gerechte Gesellschaft einzustehen, die Menschen aller Geschlechteridentitäten sowie heutiger und zukünftiger Generationen stärkt und gleichzeitig ihre kulturelle Vielfalt respektiert.

BNE ist ein lebenslanger Lernprozess und integraler Bestandteil einer qualitativ hochwertigen Bildung, welche die kognitiven, sozialen und emotionalen sowie verhaltensbezogenen Dimensionen des Lernens stärkt. Sie ist ganzheitlich und transformativ und umfasst sowohl Lerninhalte als auch Ergebnisse, die pädagogischen Ansätze und Methoden sowie die Lern- und Lehrumgebung selbst“ (UNESCO & DUK, 2021, S. 8).

Elementare Bausteine sind somit:

- 1) ein mehrdimensionales, von inter- und intragenerationeller Gerechtigkeit geprägtes Nachhaltigkeitsverständnis als Basis,
- 2) eine Befähigung zu Eigenverantwortung statt eines Zwangs zu bestimmten Handlungsweisen (vgl. Jickling, 1994; Vare & Scott, 2007) sowie
- 3) ein ganzheitliches Verständnis eines transformativen, lebenslangen Lernprozesses.

BNE wird als wichtiger Bestandteil von hochwertiger Bildung angesehen und findet sich demnach auch in den 17 Nachhaltigkeitszielen der Vereinten Nationen (SDGs) in der Agenda 2030 wieder (United Nations, 2015). Eine Verknüpfung von BNE zu den von den UN-Mitgliedsstaaten im Jahr 2015 verabschiedeten SDGs besteht jedoch nicht nur über die Erwähnung in Unterziel 4.7. Vielmehr ist BNE für die Erreichung aller 17 SDGs von Bedeutung (UNESCO & DUK, 2021).

Vor diesem Hintergrund ist nachvollziehbar, dass BNE als Bildungskonzept alle Bildungsbereiche betrifft und im Sinne des lebenslangen Lernens nicht bei der Primar- oder Sekundarbildung aufhört (Ebert-Steinhübel, 2021). Die Rolle des tertiären Bildungsbereichs und insbesondere von Universitäten und anderen Hochschulen (die beiden Begriffe werden im Folgenden synonym verwendet) im Kontext einer BNE wurde breit diskutiert und ist inzwischen unbestritten (u. a. Shephard, 2010; UNESCO, 2022). Ein zentraler Grund dafür ist, dass an den Hochschulen die Fach- und Führungskräfte der Zukunft ausgebildet werden. Damit diese die Gesellschaft hinsichtlich der großen globalen Herausforderungen voranbringen können, benötigen sie entsprechende Kompetenzen. Um dem Rechnung zu tragen, sollten Hochschullehrende aller Disziplinen befähigt werden, im Sinne einer BNE zu lehren. Die Multiplikator*innen-Ausbildung hebt auch die UNESCO (2014; UNESCO & DUK 2021) als einen von fünf relevanten Bausteinen für die erfolgreiche Implementation hervor.

In Deutschland wird die Verankerung von BNE in allen Bildungsbereichen von der Nationalen Plattform BNE koordiniert. Als Leitfaden für die Umsetzung von BNE im gesamten Bildungssystem hat sie den Nationalen Aktionsplan BNE erarbeitet (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2017). Ein durchgehendes Monitoring ermöglicht die Dokumentation und Analyse der Fortschritte in den verschiedenen Bildungsbereichen (Brock, Haan, Etzkorn & Singer-Brodowski, 2017). So zeigt sich bei den Hochschulen, dass sich die Gesamtsituation in Deutschland im Analysezeitraum verbessert hat, dass es aber große Unterschiede zwischen den Bundesländern gibt und bislang nirgendwo von einer ganzheitlichen Implementation gesprochen werden kann (Holst & Seggern, 2020).

Um dieses Ziel verwirklichen zu können, bedarf es des Blicks auf große gesellschaftliche Herausforderungen als Lerninhalte und die Lern- und Lehrumgebung als Ganzes. Für die Hochschuldidaktik ist der Bildungsansatz der BNE darüber

hinaus jedoch besonders interessant und relevant aufgrund der Kompetenzorientierung im pädagogischen Ansatz und der Befähigung von Menschen zur Verantwortungsübernahme als Lernergebnis.

In den letzten Jahren wurde eine Reihe von Kompetenzmodellen, die auf Lernende ausgerichtet sind, entwickelt (u. a. Haan, 2008; Wiek, Withycombe & Redman, 2011). Auch für Lehrende gibt es verschiedene Modelle¹, z. B. „A rounder sense of purpose“ (Vare et al., 2019). In diesem Modell reichen die genannten Qualifikationen von Kernelementen tertiärer Bildung wie „Kritisches Denken“ über „Empathie“ und „Verantwortung“ bis hin zu „Entscheidungsfreudigkeit“. Es wird deutlich, dass es sich hierbei um überfachliche Kompetenzen handelt. Die ganzheitliche und transformative Implementation von BNE verlangt folglich nicht nur das „Nebeneinanderherlaufen“ der unterschiedlichen Disziplinen in Form von Multidisziplinarität, sondern vielmehr Interdisziplinarität als das Zusammenwirken der verschiedenen Bereiche (Wissenschaftsrat, 2020). Wie sich dies in hochschuldidaktischen Weiterbildungen gestalten lässt und wie die Hochschuldidaktik von einem interdisziplinären Rahmen profitieren kann, wird beispielhaft im folgenden Kapitel dargelegt.

3. Fallbeispiele aus einer Weiterbildung

Hochschuldidaktische Weiterbildungen im Bereich der BNE sind von herausragender Bedeutung, um Lehrende zur Umsetzung des Bildungskonzepts zu befähigen, wie oben erläutert wurde. Gerade in interdisziplinären Weiterbildungen kann dabei der Kerngedanke einer BNE, die Problemstellungen über Fächer- und Disziplinengrenzen hinweg betrachtet und bearbeitet, praktisch gelebt und von den Teilnehmenden erfahren werden. Wie aber kann in Weiterbildungen ein passender Rahmen geschaffen werden, damit die Teilnehmenden aus unterschiedlichen Disziplinen fruchtbar zusammenarbeiten können? Welche Ergebnisse können aus der interdisziplinären Zusammenarbeit in solchen Weiterbildungen entstehen? Welche Herausforderungen und Chancen identifizieren die Teilnehmenden daraus bzgl. Interdisziplinarität in der Hochschullehre, wie wird also extrapoliert? Diese Fragen sollen im Folgenden anhand von Erfahrungen aus dem Projekt „Nachhaltigkeit lehren lernen“ beleuchtet werden. Das an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg angesiedelte Projekt wird auf Bundesebene vom Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie auf Landesebene vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst und vom Ministerium für Umwelt, Klima und Energiewirtschaft Baden-Württemberg gefördert. Es hat zum Ziel, Hochschullehrende zur Implementation von BNE in ihre eigene Lehrtätigkeit zu befähigen. Dafür wurde ein strukturiertes, fünfstufiges Weiterbildungsangebot entwickelt, das neben einem jeweils eintägigen Basis-

und Aufbaukurs auch ein E-Learning-Angebot, individuelle Coaching- sowie Peer-to-Peer-Gespräche umfasst. Das Weiterbildungsangebot wird an 13 Modellhochschulen pilotiert und dabei stets weiterentwickelt. Die praktischen Beispiele dieses Kapitels entstammen jeweils fünf Basis- sowie Aufbaukursen, die bislang im Rahmen des Projekts durchgeführt wurden. Im Basiskurs werden zunächst Grundkenntnisse zu den Konzepten einer nachhaltigen Entwicklung und einer BNE erarbeitet. Im Anschluss werden verschiedene BNE-relevante Methoden, die z. B. das kritische und systemische Denken sowie Partizipation und Kreativität der Lernenden fördern, gemeinsam durchgeführt und auf der Metaebene reflektiert. Der Aufbaukurs gibt darüber hinaus in Form von Expert*innen-Inputs Einblicke in good practice Beispiele von inter- und transdisziplinären BNE-Lehrveranstaltungen und beinhaltet eine Phase des kollegialen Austauschs, in der sich Lehrende unterschiedlicher Fächer zur Umsetzung von BNE in eigenen Lehrveranstaltungen gegenseitig beraten können.

3.1 Passender Rahmen für eine fruchtbare Zusammenarbeit

Damit die teilnehmenden Lehrenden mit ihren unterschiedlichen disziplinären Hintergründen in den Kursen gut zusammenarbeiten können, muss zunächst eine gemeinsame Vertrauensbasis geschaffen werden. Diese ist für den Erfolg der Kurse entscheidend, da im Rahmen von BNE immer wieder normative Fragen auftauchen (Ruckelshauß, Schlieszus & Siegmund, 2022; Schlieszus, Ruckelshauß & Siegmund, i. E.): So können Lehrende u. a. durch ihren disziplinären Hintergrund bedingt völlig unterschiedliche Perspektiven und Wertorientierungen bzgl. Themen wie Klimawandel oder Ressourcenverknappung haben. Eine positive, wertschätzende Atmosphäre im Kurs, die auf gegenseitigem Vertrauen basiert, ist daher essenziell, damit sich die Teilnehmenden auch auf andere Sichtweisen einlassen können.² In den Kursen des Projekts „Nachhaltigkeit lehren lernen“ wird das gegenseitige Vertrauen auf unterschiedliche Weise gefördert: So wird z. B. am Anfang Raum zum individuellen Kennenlernen geschaffen, indem die Teilnehmenden als „Ice-Breaker“ eine Einstiegsfrage im Tandem diskutieren und indem verstärkt in Kleingruppen gearbeitet wird. Außerdem werden zu Kursbeginn gemeinsame Ziele für die Zusammenarbeit definiert. Darüber hinaus ermöglichen ritualisierte Kurzmethoden wie der „Wetterbericht“ einen Austausch über die aktuelle Befindlichkeit der Teilnehmenden: Bei dieser Variation der „Ampelmethode“ wählen die Teilnehmenden eines von vier Wettersymbolen aus, um auf eine spezifische, affektive Frage zu antworten, und können dann im Anschluss die Wahl ihres Symbols kurz erläutern. Dabei können die Teilnehmenden die Bedeutung der Symbole verschieden interpretieren, wobei manchmal Unterschiede zwischen verschiedenen Disziplinen auffallen: So interpretierte z. B. eine Geographin die Regenwolke als Symbol für fruchtbare neue Ideen; ein Physiker

¹ Die Ebene der Fortbildner*innen wird bislang selten adressiert, es gibt aber u. a. ein Diskussionspapier von Hoffmann et al. (2021), das im Rahmen der Nationalen Plattform BNE entstanden ist und Kompetenzen betrachtet, die an der Schnittstelle von BNE und digitaler Bildung zum Tragen kommen.

² Dies macht z. B. die Theorie des Transformativen Lernens (Mezirow, 1997) aus der Erwachsenenbildung deutlich.

wiederum die Gewitterwolke als Symbol für viel Energie und Veränderungskraft. Die beiden Beispiele zeigen: Auch mit kleinen Methoden kann die Vielfalt der Perspektiven als Bereicherung aufgezeigt werden.

Neben dem Schaffen einer gemeinsamen Vertrauensbasis hat sich in den Kursen ein weiterer Gelingensfaktor für die interdisziplinäre Zusammenarbeit herauskristallisiert: Das explizite Thematisieren der unterschiedlichen disziplinären Perspektiven und das Vermitteln dieser Vielfalt als Bereicherung und nicht als Hindernis. In den Kursen wird dies z. B. umgesetzt, indem die Teilnehmenden reflektieren und vergleichen, was sie persönlich und aus der Sicht ihrer Disziplin unter einer nachhaltigen Entwicklung verstehen. Dabei wird deutlich, dass die vertretenen Fächer verschiedene Schwerpunkte setzen und einen unterschiedlich starken Bezug zu einzelnen SDGs aufweisen. So werden z. B. von Biolog*innen oft Themen der Artenvielfalt (SDG 14 und 15) mit einer nachhaltigen Entwicklung assoziiert, während für Mediziner*innen eher Fragen der Gesundheit (SDG 3) und für Jurist*innen rechtliche Aspekte weltweiter Arbeitsbedingungen (SDG 8) im Vordergrund stehen. Der Vergleich der individuellen Definitionen einer nachhaltigen Entwicklung kann auch zu einer Reflexion anregen, welche unterschiedlichen methodologischen Herangehensweisen die einzelnen Disziplinen beitragen. Dabei kann ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass jede Disziplin auch über blinde Flecken verfügt.

Wenn nun die Themen, die in den einzelnen Fächern hinsichtlich einer nachhaltigen Entwicklung behandelt werden, so stark divergieren können, was kann dann in BNE-Weiterbildungen eigentlich vermittelt werden? In den Kursen des Projekts „Nachhaltigkeit lehren lernen“ wird diese Frage beantwortet, indem verstärkt die didaktisch-methodische Umsetzung einer BNE thematisiert wird.³ Die Lehrenden werden dabei in Ihrer Rolle als Fachexpert*innen ernst genommen: Sie selbst kennen ihre Fachthemen am besten und können beurteilen, wo sich Themen einer nachhaltigen Entwicklung inhaltlich anbinden lassen. Das *Wie* der Lehre hingegen betrifft alle Disziplinen gleichermaßen und kann gemeinsam erarbeitet werden. Daher werden im Rahmen der Kurse verschiedene BNE-relevante Methoden anhand von Beispielthemen gemeinsam ausprobiert und dann auf ihre Anpassbarkeit auf Lehrveranstaltungen in verschiedenen Disziplinen hin reflektiert. Ziel ist also, die Lehrenden in ihrer Kompetenz zu fördern, Methoden für partizipatives Lernen, kritisches Denken etc. an die Bedarfe ihrer eigenen individuellen Lehrveranstaltungstypen, Themen und Zielgruppen anzupassen. Dabei ergeben sich mitunter auch kreative Adaptionen, wie das folgende Unterkapitel zeigt.

3.2 Erträge interdisziplinärer Zusammenarbeit

Die Kurse des Projekts „Nachhaltigkeit lehren lernen“ bieten

den Lehrenden an verschiedenen Stellen die Möglichkeit, Methoden aus anderen Bereichen auf den eigenen Kontext anzupassen: So werden nicht nur verschiedene Methoden ausprobiert und auf diesen Aspekt hin metareflexiv betrachtet, sondern auch konkrete Ideen für eigene Lehrveranstaltungen in interdisziplinären Lehrenden-Teams erarbeitet. Dabei entstehen immer wieder innovative Adaptionen. So wurde z. B. die Methode der Real World Stories bereits vielfach adaptiert. Die Real World Stories basieren auf den Rätseln der Vielfalt (Schöppel, Salzl & Weiss-Bouslama, 2017). Mit der Methode werden in Anlehnung an das Gesellschaftsspiel „Black Stories“ komplexe Zusammenhänge bei Themen einer nachhaltigen Entwicklung über ja-/nein-Fragen aufgeklärt. In verschiedenen Runden des kollegialen Austauschs befanden die Lehrenden, dass die anhand von Beispielen eingeführte Methode auch für Themen in ihren Fachbereichen genutzt und damit z. B. auch im Bereich der Rechtswissenschaft und der Pharmazie eingesetzt werden könnte. Dafür ist die Neuerstellung einzelner Rätsel nötig, was einen Mehraufwand für die Lehrenden mit sich bringt – aber auch hierfür wurden Lösungen erarbeitet: So wurde die Idee entwickelt, die Rätsel als Hausaufgabe oder Teilprüfungsleistung durch die Studierenden selbst erstellen zu lassen. Die so gewonnenen Rätsel können dann wiederum in kommenden Semestern genutzt werden.

Ein weiteres Beispiel für eine kreative Adaption ist die Nutzung des Klimapuzzles, einer Methode, mit der komplexe systemische Zusammenhänge zum Thema Klimawandel erarbeitet werden können (Ringebach, 2020). Den Lernenden wird dafür eine ungeordnete Sammlung an Karten mit zentralen Schlagworten und Graphiken übergeben. Ihre Aufgabe ist, die Karten in Anlehnung an die Strukturlegetechnik über Pfeile, Symbole etc. in einen logischen Zusammenhang zu bringen. Dass diese Methode nicht nur in Fächern eingesetzt werden kann, in denen das Thema Klimawandel explizit Teil des Lehrplans ist, zeigten Lehrende der Statistik und der Psychologie. Sie entwickelten die Idee, statt der Klimawandelbegriffe zentrale Schlagwörter aus ihren Vorlesungen zu verwenden und diese durch die Studierenden entsprechend dem Vorgehen des Klimapuzzles verknüpfen zu lassen. Damit wird die Methode zwar inhaltlich von Themen einer nachhaltigen Entwicklung entkoppelt, ihr Einsatz leistet aber dennoch einen wichtigen Beitrag zum Schaffen einer partizipativeren Lernkultur im Sinne einer BNE, bei der statt der Vermittlung von Faktenwissen die Schulung von Kompetenzen wie systemischem Denken oder problemlösungsorientiertem Arbeiten im Vordergrund steht.

Ein drittes Beispiel betrifft eine Adaption des Wachstumsquartetts, eines Kartenspiels zum Bruttoinlandsprodukt (BIP) (Fairbindung & Konzeptwerk Neue Ökonomie, 2015). Das Spiel ist in seiner Ursprungsversion dazu gedacht, den Lernenden die Funktionsweise des BIP zu verdeutlichen

³ Grundlage hierfür bildet das oben erläuterte Kompetenzmodell „A rounder sense of purpose“ von Vare et al. (2019).

und sie zur Reflexion anzuregen, inwiefern es sich als Indikator für den gesamtgesellschaftlichen Wohlstand eignet. Dafür werden verschiedene Ereignisse daraufhin untersucht, in welchem Umfang sie das BIP beeinflussen. Eine Lehrende der Geographie entwickelte im Austausch mit Kolleg*innen anderer Fächer die Idee, die Methode für ein E-Learning-Angebot zu Klimawandelfolgen anzupassen. So kann in ihrer Version des Spiels von den Lernenden abgeschätzt werden, welche Maßnahmen mit welchen Folgen verknüpft sein könnten und eine Sensibilisierung für die Vielzahl möglicher Strategien der Klimawandelanpassung stattfinden.

Neben der Adaption von Methoden aus anderen Fachbereichen erbrachte die interdisziplinäre Zusammenarbeit in den durchgeführten BNE-Weiterbildungen noch ein weiteres zentrales Ergebnis: So entstanden immer wieder längerfristige Kooperationen zwischen Lehrenden unterschiedlicher Disziplinen, die sich für ihre zukünftige Lehre unterstützen. Eine Lehrende im Bereich der Krebsforschung vereinbarte z. B. mit ihrer Tandempartnerin aus der Hochschuldidaktik, dass letztere sie auch über die Weiterbildung hinaus bei der Erstellung und technischen Umsetzung von Lernvideos unterstützen wird. Die Lehrenden nehmen also als eine zentrale Erkenntnis aus den Kursen mit, dass die Zusammenarbeit über Disziplingrenzen hinweg nicht nur einen Mehraufwand, sondern auch eine große Bereicherung darstellen kann. Warum sie die interdisziplinäre Zusammenarbeit auch als Chance sehen, aber auch, welche Hürden sie dabei identifizieren, ist Gegenstand des folgenden Abschnitts.

3.3 Chancen und Herausforderungen von Interdisziplinarität in der Hochschullehre

Einige Potenziale und Hindernisse sind bereits in obenstehenden Ausführungen angeklungen – im folgenden Abschnitt sollen diese komplettiert und zusammenfassend betrachtet werden. Die interdisziplinäre Zusammenarbeit in der Hochschullehre kann aus Sicht der Lehrenden mit verschiedensten Herausforderungen verbunden sein: So wird in den Diskussionen besonders häufig der hohe Koordinationsaufwand genannt. Organisatorische Absprachen und inhaltliche Abstimmungen brauchen Zeit – eine Ressource, die bei den meisten Lehrenden sehr knapp ist. Daher wird oft angemerkt, dass sich eine Zusammenarbeit über Disziplingrenzen hinweg besonders dann lohnt, wenn sie längerfristig, also auf mehrere Semester, ausgerichtet ist. Darüber hinaus wird häufig die Anbindung an Lehrpläne und Modulhandbücher als herausfordernd empfunden: Immer wieder stellen die Lehrenden in den Kursen die Frage, wo neben den vielen vorgegebenen Fachinhalten noch Platz für weitere, fächerübergreifende Themen sein soll. Eine weitere Herausforderung kann schließlich das Entwickeln einer gemeinsamen Sprache sein. Denn viele Fachtermini haben in unterschiedlichen Disziplinen abweichende Bedeutungen, was mit den Studierenden thematisiert werden muss, um Missverständnisse zu vermeiden.

Neben diesen Hürden betonen die Lehrenden in den Kursen aber auch die vielfältigen Potenziale, die interdisziplinäre

Hochschullehrveranstaltungen bieten. Als eine wichtige Chance wird oft die Förderung des Perspektivwechsels genannt: Wenn Studierende im Rahmen von Lehrveranstaltungen die Sichtweisen von Kommiliton*innen oder von Lehrenden anderer Disziplinen kennenlernen, eröffnen sich ihnen neue, manchmal auch fremde Perspektiven auf bekannte Sachverhalte und Zusammenhänge. Dies kann zu tiefgreifenden, transformativen Lernprozessen führen, bei denen eigene Annahmen und Überzeugungen in Frage gestellt werden (Mezirow 1997): Insbesondere Herausforderungen einer nachhaltigen Entwicklung können nicht von einer einzigen Disziplin erfasst und bearbeitet werden, sondern erfordern verschiedene Sichtweisen. Damit ermöglicht ein Perspektivwechsel den Lernenden, Lösungen für komplexe realweltliche Probleme zu erarbeiten. Als weitere Chance wird in diesem Zusammenhang auch der Einblick in andere methodische Zugänge genannt: So können die Lernenden in interdisziplinären Settings andere Arten der Wissensgenerierung kennenlernen und ihre eigenen kritisch reflektieren. Insgesamt, so wird von vielen Lehrenden betont, können interdisziplinäre Lehrveranstaltungen zu einem ganzheitlicheren Lernprozess beitragen.

So wird trotz der oben genannten Herausforderungen in den Abschlussreflexionen der Kurse immer wieder bekräftigt, dass der interdisziplinäre Austausch im Rahmen der Kurse als besonders gewinnbringend empfunden wurde und geholfen hat, die Vieldimensionalität von (B)NE erleb- und greifbar zu machen.

4. Fazit

Dieser Beitrag hat gezeigt, welche Potenziale und Chancen durch Interdisziplinarität in BNE-Weiterbildungen in der Hochschuldidaktik als Spezialfall der wissenschaftlichen Weiterbildung entstehen. Grundlage bildete eine Reihe von Beispielen aus dem Kontext des Projekts „Nachhaltigkeit lehren lernen“.

Das Bildungskonzept der BNE bietet sowohl inhaltlich als auch pädagogisch-didaktisch einen relevanten Ansatzpunkt für die Hochschuldidaktik. Interdisziplinarität ist dabei eine der wichtigsten Verknüpfungen von BNE und wissenschaftlicher Weiterbildung im Allgemeinen und Hochschuldidaktik im Besonderen. Die Bedeutung der einzelnen Fachkulturen darf insbesondere bei der Bearbeitung von komplexen Themen einer nachhaltigen Entwicklung nicht verschwinden, vielmehr sollte das Ziel sein, durch die Kombination der vielfältigen Herangehensweisen und damit verbundene Aushandlungsprozesse insgesamt mehr zu erreichen. Hierfür ist es elementar, nicht nur das „Nebeneinanderherlaufen“ der unterschiedlichen Disziplinen in Form von Multidisziplinarität anzustreben, was oft als Interdisziplinarität missverstanden wird.

Vor diesem Hintergrund wurden im Beitrag drei Bereiche erörtert:

- 1) Wie kann in Weiterbildungen ein passender Rahmen geschaffen werden, damit die Teilnehmenden über

Disziplingrenzen hinweg fruchtbar zusammenarbeiten können? Hierfür ist eine angemessene Vertrauensbasis wichtig. Darüber hinaus müssen für die unterschiedlichen Perspektiven ausreichend Raum gegeben und die Chancen von Multiperspektivität deutlich gemacht werden.

- 2) Welche Ergebnisse können aus der interdisziplinären Zusammenarbeit in solchen Weiterbildungen entstehen? Es hat sich gezeigt, dass insbesondere im Kontext BNE-relevanter Methoden viel Potenzial besteht. Methoden aus anderen Bereichen auf eigene Lehrveranstaltungen anzupassen, stärkt eine Vielzahl von Lehrenden-Kompetenzen. Der Austausch zwischen verschiedenen Disziplinen trägt zusätzlich dazu bei.
- 3) Welche Herausforderungen und Chancen identifizieren die Teilnehmenden bzgl. Interdisziplinarität in der Hochschullehre? Im Hinblick auf interdisziplinäres Arbeiten in hochschulischen Lehrveranstaltungen stellen sich die knappen zeitlichen Ressourcen als größtes Hindernis heraus. Dem gegenüber stehen vielfältige Potenziale, wie die Bereicherung der Lehr- und Forschungstätigkeit durch vielfältige Perspektiven und der stärkere Arbeits- und insbesondere Lebensweltbezug.

Weitere Forschung muss zeigen, wie BNE-Weiterbildungen in der Hochschuldidaktik etabliert werden können, um die Stärken des einen für den anderen Ansatz möglichst flächendeckend ausspielen zu können. Die Berücksichtigung von und der angemessene Umgang mit Interdisziplinarität ist hierfür ein entscheidender Hebel. Damit können Hochschulen einen relevanten Beitrag zu einer ganzheitlichen nachhaltigen Entwicklung leisten.

Literatur

- Brock, A., Haan, G. de, Etzkorn, N. & Singer-Brodowski, M. (2017). *Wegmarken zur Transformation: Nationales Monitoring von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2022). *Was ist BNE?* Abgerufen am 16.03.2022 von https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/was-ist-bne/was-ist-bne_node.html
- Dinsleder, C. (2012). Die Herausbildung von professionellen Selbstverständnissen bei Hochschullehrenden. Fallstudien zur Entwicklung von Lehrdispositionen in der Berufsbiographie. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre* (S. 101-123). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18941-3_7
- Ebert-Steinhübel, A. (2021). Lebenslang (neu) lernen. In A. Ebert-Steinhübel (Hrsg.), *Learning leadership: Führung lebenslang neu lernen* (S. 117-162). Wiesbaden, Heidelberg: Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34495-5_3
- Egger, R. (2012). Sozialisationsbedingungen von ForscherInnen in universitären Lehrräumen. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre* (S. 29-44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fairbindung, Konzeptwerk Neue Ökonomie. (2015). *Endlich Wachstum. Materialien für die Bildungsarbeit*. Abgerufen am 16.03.2022 von https://www.endlich-wachstum.de/wp-content/uploads/2015/09/Auflage-2-_Kap.-1_Wachstumsquartett.pdf
- Haan, G. de (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung* (1. Aufl., S. 23-44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Habeck, S. (2021). Interdisziplinarität in Veranstaltungen der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (3), 36-47. <https://doi.org/10.3278/HBV2103W004>
- Hoffmann, I., Krümmel, U., Pesch, J., Ruckelshaus, T. & Sauer, C. (2021, 13. April). *Kompetenzen von Fortbildner*innen für die Schnittstelle BNE / Bildung in der digitalen Welt*. Abgerufen am 16.03.2022 von https://www.bne-portal.de/Shared-Docs/Publikationen/de/bne/np_uag_digi_weiterbildung.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Holst, J. & Seggern, J. von (2020). *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) an Hochschulen. Strukturelle Verankerung in Gesetzen, Zielvereinbarungen und Dokumenten der Selbstverwaltung*. Berlin: Freie Universität Berlin, Institut Futur.
- Howlett, C., Ferreira, J.-A. & Blomfield, J. (2016). Teaching sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 17(3), 305-321. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2014-0102>
- Jickling, B. (1994). Why I don't want my children to be educated for sustainable development. *sustainable belief. The journal of environmental education*, 23(4), 5-8.
- Künzli David, C., Bertschy, F. & Di Giulio, A. (2010). Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung im Vergleich mit Globalem Lernen und Umweltbildung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 32(2), 213-231. <https://doi.org/10.25656/01:8598>
- Mezirow, J. (1997): *Transformative Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm*. Abgerufen am 16.03.2022 von <https://www.>

- bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/nationaler_aktionsplan_bildung-er_nachhaltige_entwicklung_neu.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- Philipp, T. (2021). Interdisziplinarität. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 163–173). Bielefeld: transcript Verlag.
- Ringebach, C. (2020). *Das Klimapuzzle*. Abgerufen am 16.03.2022 von <https://climatefresk.org/>
- Ruckelshauß, T., Schlieszus, A.-K. & Siegmund, A. (2022). Werte und Normen in digitalen BNE-Weiterbildungen. In J. Weselek, F. Kohler & A. Siegmund (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung und Digitalisierung. Beitrag für eine zukunftsorientierte Hochschulbildung - Konzepte und Perspektiven* (S. 193–202). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Scheidig, F. & Klingovsky, U. (2020). Hochschuldidaktik als Grenzfall wissenschaftlicher Weiterbildung. Eine Programmanalyse hochschuldidaktischer Angebote in der Schweiz. In W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis. Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld: Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (S. 297–328). Bielefeld: wbv.
- Schlieszus, A.-K., Ruckelshauß, T. & Siegmund, A. (i. E.). Wie trägt Vertrauen zur Auseinandersetzung mit Normen und Werten in der Hochschule bei? In Internationales Zentrum für Nachhaltige Entwicklung (Hrsg.), *IZNE Working Paper Series. Veränderung anstoßen: Ethik und Nachhaltigkeit an deutschen Hochschulen*.
- Schöppl, M., Salzl, M. & Weiss-Bouslama, S. (2017). *11 Rätsel der Vielfalt*. Abgerufen am 16.03.2022 von <https://www.umweltbildung.at/shop/11-raetsel-der-vielfalt/>
- Shephard, K. (2010). Higher Education's Role in "Education for Sustainability". *Australian Universities' Review*, 52(1), 13–22. <https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.938400365843962>
- Tarrant, S. P. & Thiele, L. P. (2017). Enhancing and promoting interdisciplinarity in higher education. *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 7(2), 355–360. <https://doi.org/10.1007/s13412-016-0402-9>
- Timm, S. & Franz, J. (2021). „Alles unter einem Dach“. Empirische Einblicke in Chancen und Herausforderungen für die strukturelle interne Vernetzung von universitären Weiterbildungsakteur*innen. *ZHWB*, (1), 19–27. <https://doi.org/10.11576/ZHWB-3864>
- UNESCO (2014). *UNESCO roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. Paris. Abgerufen am 16.03.2022 von <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514>
- UNESCO (2022). *Knowledge-driven actions: Transforming higher education for global sustainability. Independent Expert Group on the Universities and the 2030 Agenda*. Paris. Abgerufen am 16.03.2022 von https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380519?mc_cid=e2bd754912&mc_eid=75d41303c5
- UNESCO & DUK - Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2021). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap*. Paris, Bonn. Abgerufen am 16.03.2022 von https://www.unesco.de/sites/default/files/2022-02/DUK_BNE_ESD_Roadmap_DE_barrierefrei_web-final-barrierefrei.pdf
- United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development (A/RES/70/1)*. Abgerufen am 16.03.2022 von https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E
- Vare, P. & Scott, W. (2007). Learning for a Change. Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191–198. <https://doi.org/10.1177/097340820700100209>
- Vare, P., Arro, G., Hamer, A. de, Del Gobbo, G., Vries, G. de, Farioli, F., Kadji-Beltran, C., Kangur, M., Mayer, M., Millican, R., Nijdam, C., Réti, M. & Zachariou, A. (2019). Devising a Competence-Based Training Program for Educators of Sustainable Development. Lessons Learned. *Sustainability*, 11(7), 1890. <https://doi.org/10.3390/su11071890>
- Wiek, A., Withycombe, L. & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability. A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203–218. <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>
- Wissenschaftsrat. (2020). *Wissenschaft im Spannungsfeld von Disziplinarität und Interdisziplinarität* (Positionspapier Drs. 8694–20). Köln.
- Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland. Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33(4), 8–35. Abgerufen am 16.03.2022 von https://www.bzh.bayern.de/uploads/media/2011_4_Wolter.pdf

Autor*innen

Ann-Kathrin Schlieszus
schlieszus@ph-heidelberg.de

Teresa Ruckelshauß
ruckelshauss@ph-heidelberg.de

Prof. Dr. Alexander Siegmund
siegmond@ph-heidelberg.de

Zeittheoretische Blicke auf wissenschaftliche Weiterbildung

Zur Rolle temporaler Agenden

JAN SCHILLER

Abstract

Durch die politisch forcierten Forschungs- und Entwicklungsprojekte vor allem in der vergangenen Dekade sind zwar einige Publikationen zu Zeit im Kontext von wissenschaftlicher Weiterbildung erschienen, jedoch stand eine zeittheoretisch fundierte Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Weiterbildung bislang aus. Der Beitrag präsentiert Ergebnisse der kürzlich erschienenen Studie „Bildung für eine ungewisse Zukunft. Temporale Agenden im Kontext der Hochschulweiterbildung“ (Schiller, 2022), die in Erweiterung zeitbezogener Theoriestränge grundsätzliche Zusammenhänge zwischen Zeit und wissenschaftlicher Weiterbildung erörtert. Im Zentrum steht der Kernbegriff der temporalen Agenden, der an zeittheoretische Entwürfe der postmodernen Gegenwart anschließt und zunächst auf der bildungspolitischen Makro-Ebene als kollektive temporale Agenda beschrieben wird. In einer anschließenden, auf Angebotsanalysen und Befragungsdaten nicht-traditionell Studierender im Segment der IT-Sicherheit basierenden triangulierten Analyse wird der Begriff als organisationale und individuelle temporale Agenden empirisch rückgekoppelt. Es zeigt sich, dass temporale Agenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung geprägt sind von einer hochgradig beschleunigten Wissensgesellschaft, in der schon die mittelfristige Zukunft sich einer verlässlichen Prognose zunehmend entzieht. Bildung wird in dieser die Aufgabe zugeordnet, immer rascher veraltende Wissensbestände aktuell zu halten, um negative Folgen für Wirtschaft und Gesellschaft abzuwenden. Dies hat weitreichende Folgen sowohl für die zugrundeliegenden Begriffe von Zukunft und Bildung wie auch für die Angebotsgestaltung.

Insbesondere durch die Förderlinie „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ (2011-2020) sind zwar mehrere Publikationen zu Zeit im Kontext von wissenschaftlicher Weiterbildung erschienen, befassen sich jedoch mit Zeit in der Regel ausschließlich als Ressource mit Blick auf die Marktgängigkeit entsprechender Angebote (vgl. Denninger, Kahl, & Präfler, 2020; Seitter, 2017; Seitter, Friese, & Robinson, 2018; Rahnfeld & Schiller, 2015). Auch die Datengrundlage der einschlägigen Large-Scale-Studies erscheint nur auf den ersten Blick fundiert: Aufgewendete Zeitstunden für Weiterbildung und die Verteilung von Teilnahmestunden je Weiterbildungssegment finden sich beispielsweise im Adult Education Survey (vgl. Bilger, Behringer, Kuper, Schrader, & Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 2017, S. 34ff; Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2019, S. 43f) und der DIE Trendanalyse (vgl. Reichart, Widany, Christ, & Echarti, 2021, S. 101f) wieder. Auch hat man den Hauptgrund für die Nicht-Teilnahme an Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Deutschland (und ähnlich im OECD-Mittel) identifiziert als „too busy at work“ (OECD, 2017, S. 328)¹ zu sein, noch vor Familienpflichten und Kosten. Mit dem vorhandenen Material erscheint das Konfliktfeld von Arbeits- und Lernzeit (als eines von vielen) statistisch umrissen.²

Welches theoriegeleitete Verständnis von Zeit dabei implizit oder explizit Anwendung findet, bleibt jedoch insgesamt vage oder gänzlich auf die Betrachtung von Zeit als quantifizierter Ressource beschränkt. Trotz der dargelegten Forschungsarbeiten gilt Schmidt-Lauffs Befund nach wie vor, dass sich zumindest in der deutschsprachigen Erwachsenenbildungsforschung immer noch keine eigenständige Forschungslinie zu

¹ Letzte Erhebung 2017.

² Auffällig ist, dass zeitliche Faktoren in Studien neueren Datums wie Bildung in Deutschland, der DIE-Trendanalyse oder der AES-Trendberichte keine explizite Beachtung finden (vgl. etwa Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022; Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2020; Reichart, Widany, Christ, & Echarti, 2021).

Zeit entwickelt habe (vgl. Schmidt-Lauff, 2018, S. 320). Dies trifft auch auf die wissenschaftliche Weiterbildung zu.

1. Temporale Theoriebezüge

1.1. Kollektive, organisationale und temporale Agenden

Eine Erörterung individueller und kollektiver Dispositionen zum Verstehen und Verwenden von Zeit in Bildungskontexten muss meiner Ansicht nach am grundsätzlichen Verhältnis von Individuum, Zeit und Gesellschaft als dem Ergebnis eines historischen Prozesses ansetzen. Um Zeit als analytisches Konzept für die Hochschulweiterbildungsforschung nutzbar zu machen, möchte ich daher den Begriff der *temporalen Agenden* einführen. Der Begriff der temporalen Agenden fußt auf der Idee einer sozialen Dimension von Zeit, die als Ergebnis einer evolutionären Entwicklungsrouten moderner Gesellschaft zu begreifen ist (vgl. Großklaus, 1997; anschließend an Elias, 1988; Leccardi, 2013, S. 252). Im übergeordneten Begriff der Temporalität (Schmidt-Lauff)³ lassen sich (soziale) Phänomene von Zeit kategorial erfassen und ihre historische Ausgestaltung beschreiben. Temporalität ist damit ein Explanans des historischen Prozesses, indem Epochen über ihre spezifischen Temporalitäten analysierbar sind, beispielsweise im Verhältnis des Individuums zu seiner Zukunft.

Temporalitäten sind realiter durch menschliche intentionale Handlungen geprägt, die sich als Versuch beschreiben lassen, der Zeit eine bestimmte Ordnung zu geben. In ihrer Summe werden diese Ordnungsversuche als *temporale Agenden* greifbar. Im Begriff der temporalen Agenden kommen folglich die epochenspezifischen Temporalitäten von Gesellschaft *inhaltlich* zum Ausdruck. Die Masse an Ordnungsversuchen individueller Zeitlichkeiten können sinnvoll als *individuelle temporale Agenden* zusammengefasst werden, ihr überindividuelles Ordnungswirken auf gesellschaftlicher Ebene als *kollektive temporale Agenda*. Temporale Agenden fungieren als zeitbezogenes Analyseinstrument auf kollektiver (und darin typologisch enthalten auf organisationaler) wie auch auf individueller Ebene im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung.

1.2. Die Temporalität der postmodernen Gesellschaft

Zunächst gilt es, einige zentrale Befunde zum Zustand der Temporalität in der postmodernen Gesellschaft der Gegenwart zu umreißen, aus denen sich Grundannahmen für die kollektive temporale Agenda ableiten. Mit Blick auf die hochgradige Beschleunigung des technischen Fortschritts spricht Harvey schon 1990 von einer Zeit-Raum-Kompression (Harvey, 1990), die sich vor allem als Betonung von Unbeständigkeit („volatility“) und Flüchtigkeit („ephemerality“) von Moden, Produkten, Techniken, Arbeitsprozessen, Ideen und Ideologien, Werten und etablierter Praktiken darstellt (vgl. Harvey, 1990, S. 285). Zwei wesentliche Strategien im

Umgang mit dieser Unbeständigkeit sind hier von Relevanz: zum einen eine hohe Adaptionsfähigkeit an neu aufkommende Erfordernisse (als Paradigma der Flexibilität auch in Bildungskontexten diskutiert), zum anderen die aktive Steuerung der Unbeständigkeit zum eigenen Vorteil („masterminding the volatility“, Harvey, 1990, S. 287), wie sie insbesondere seit der pandemischen Covid-19-Lage von Seiten großer Technologie-Konzerne gut zu beobachten ist.

Im Anschluss an den Begriff der Gegenwartsschrumpfung von Lübbe lässt sich feststellen, dass die hochgradige Dynamisierung der Wissensproduktion zu einer immer schnelleren Obsoleszenz von Wissensbeständen führt (Lübbe, 2000, S. 15f). Damit schwindet für das Individuum als Subjekt von Bildung die Bedeutung der Vergangenheit für die eigene Zukunft insgesamt, während die Gegenwart für die nähere Zukunft an Bedeutung gewinnt und die ferne Zukunft sich zunehmend einer verlässlichen Planung entzieht.

Vertreter einer akzelerationistisch geprägten Zeitphilosophie wie Avanesian, Malik und andere sehen heute zunehmend präemptive Denkmuster und Strategien im Einsatz gegen eine zunehmend spekulative Zukunft, die sich einer längerfristigen Planbarkeit immer mehr *prinzipiell* entzieht (Avanesian, 2013; Avanesian & Malik, 2016). Präemption beschreibt dabei den Versuch, durch die Vorwegnahme der Zukunft als faktisch trotz hoher Ungewissheit handlungsfähig zu bleiben. Diese Vorwegnahme produziert eine rekursive Logik (Avanesian & Malik, 2016, S. 10f), indem die Zukunft zu einer Determinante avanciert, die in der Gegenwart Wirkung entfaltet. Als *präemptive Chronopolitik* bezeichnet Kaiser in diesem Zusammenhang die vielfach zu beobachtende Strategie, eine katastrophale Zukunft als im „normalen Lauf der Dinge“ (Kaiser, 2014, S. 52) eintretend anzusehen, und damit die Gegenwart zur Abwendung ebendieser fatalen Zukunft unter einer immensen Veränderungsdruck zu stellen.

1.3. Präemptive Chronopolitik in der bildungspolitischen Praxis

Ein Blick auf aktuelle politische Strategiepapiere und bildungspolitische Maßnahmen zeigt, wie solch chronopolitisch präemptiven Strategien in der bildungspolitischen Praxis wirken. So werden beispielsweise digitale Kompetenzen längst als Mindestanforderung für eine erfolgreiche zukünftige Arbeitsmarktteilnahme bewertet, und kaum eine bildungspolitische Maßnahme kommt ohne den Verweis aus, die Arbeitskräfte von heute auf diese hochdigitalisierte Zukunft vorzubereiten. Andernfalls drohe eine „technologisch bedingte Arbeitslosigkeit“, so etwa die Prognose für den „Arbeitsmarkt 2030“ (Vogler-Ludwig, Düll, & Kriechel, 2016, S. 40) als ein Beispiel unter vielen. Auch mit Blick auf den drohenden bzw. realen Fachkräftemangel aufgrund des demographischen Wandels stehe das (Weiter-)

³ Terminologisch knüpft das Konzept der temporalen Agenden an das von Schmidt-Lauff entwickelte Vokabular zu Zeit in Bildung zurück, das als ein heuristisches Modell zeittheoretischer Implikationen für die Erwachsenenbildung vorliegt (vgl. Schmidt-Lauff, 2008, 2012, 2018).

Bildungssystem, insbesondere das hochschulische, „in der Verantwortung, über eine hohe und bedarfsgerechte Qualifizierung der Fachkräfte eventuelle quantitative Einbußen beim Arbeitskräftepotential möglichst auszugleichen“, wie der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen für die hochschulische Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens bilanziert (Wissenschaftsrat, 2019, S. 15). In beiden Fällen wird hier also eine für die Individuen und folglich die Gesamtgesellschaft katastrophale Zukunft als faktisch gesetzt (hier die Beschäftigungsunfähigkeit, dort der Fachkräftemangel), zu deren Vermeidung weitreichende Anpassungen in der Gegenwart notwendig werden. Dabei sei es mit Blick auf die wissenschaftliche Weiterbildung entscheidend, dass die Studieninhalte auch gezielt jene Kompetenzen vermittelten, die auf dem Arbeitsmarkt benötigt würden (Wissenschaftsrat, 2019, S. 33), worin ein spezifisches Bildungsverständnis zum Ausdruck kommt.

1.4. Instrumentelle Bildung

Das in den chronopolitisch präemptiven Zuschreibungen von Aufgaben an das Bildungssystem enthaltene Bildungsverständnis ist hochgradig instrumentell und lässt sich theoretisch auf einen spezifisch modernen Vernunftbegriff zurückführen. Aufbauend auf Horkheimers Begriff der instrumentellen Vernunft (Horkheimer, 1967/2007) kann ein *instrumenteller Charakter temporaler Agenden* identifiziert werden. Dessen Kernelement ist, dass der Zweck von Bildung stets im Erreichen anderer, höherer Ziele besteht, meist Steigerung der Produktivität oder anderweitigen Profit. Die Richtigkeit dieser höheren Ziele folgt der Logik der Wahrscheinlichkeit, d. h. ihr Erfolg definiert sich über das Eintreffen der erwarteten Produktivitätssteigerungen oder anderweitigen Profite. Bildung wird damit zu einem pragmatistischen Instrument zum Erreichen an sich vernunftloser Ziele. In den Zieldimensionen von politischen Strategien, organisationalen Programmen wie auch individuellen Bildungsbestrebungen wird dieser instrumentelle Charakter empirisch erfassbar.

2. Empirische Befunde zu temporalen Agenden

2.1. Methodischer Aufbau

Für die Analyse der kollektiven, organisationalen und individuellen temporalen Agenden im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung ist eine Triangulation verschiedener Datenquellen und jeweils spezifischer Methoden adäquat. Während sich die kollektive temporale Bildungsagenda vor allem in zentralen politischen Strategiepapieren erfassen lässt, sind für die organisationalen und individuellen temporalen Agenden Dokumente und Befragungsdaten aus der Praxis der wissenschaftlichen Weiterbildung angemessen.

Die dargelegten wesentlichen Befunde zur Temporalität der postmodernen Gegenwartsgesellschaft fungieren als the-

oriegeleitete Annahmen, auf deren Basis zunächst die kollektive temporale Agenda in der wissenschaftlichen Weiterbildung und der ihr inhärente Bildungsbegriff empirisch in einem archetypischen Strategiepapier des Wissenschaftsrats (2019) analysiert werden. Die Erkenntnisse dienen als Ausgangspunkt für die anschließende Analyse der organisationalen und individuellen temporalen Agenden. Diese erfolgt anhand einer Sekundärauswertung eines Samples bestehend aus zahlreichen Dokumenten und umfangreichen Befragungsdaten aus dem Offene-Hochschulen-Verbundprojekt „Open Competence Center for Cyber Security“ (OpenC³S).⁴

2.2. Kollektive temporale Bildungsagenda

Die Inhaltsanalyse des Strategiepapiers „Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens“ (Wissenschaftsrat, 2019) gibt entscheidende Hinweise auf die kollektive temporale Agenda im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung. Es lässt sich an zahlreichen Stellen aufzeigen, wie genau die Temporalitäten der gegenwärtigen Gesellschaft eine instrumentelle Bildung bestärken, die auf präemptiven Denkmustern basiert. So zeigen sich Übereinstimmungen mit der Annahme, dass sich die zukünftige wirtschaftliche und technologische Entwicklung aufgrund ihrer hohen Veränderlichkeitsrate prinzipiell einer verlässlichen Voraussage entzieht, und wie eine auf solchen Prognosen fußende Bildungspolitik Bildung als Anpassungsinstrument von Wissensbeständen an prinzipiell ungewisse zukünftige Arbeitsmarktbedarfe subordinated: Bildung erfüllt den Zweck, zum Zeitpunkt A das Veralten der Wissensbestände zum Zeitpunkt B zu verhindern. Die mittelfristige Zukunft lässt sich nun zwar prinzipiell nicht sicher vorher sagen, die präemptiv gesetzten Prognosen wiesen aber in eine höchst unwünschenswerte Zukunft, von der faktisch auszugehen sei, auf Ebene der Bildungspolitik in Gestalt von Auswirkungen von Engpässen im Fachkräfteangebot auf die wirtschaftliche Gesamtentwicklung. Zur Verhinderung des Eintretens dieser Zukunft müsse im Bildungssystem daher in der Gegenwart gehandelt werden, nämlich durch Ausrichtung auf eine hohe und bedarfsgerechte Qualifizierung ebenjener Fachkräfte.

2.3. Organisationale und individuelle temporale Agenden in der Praxis

Um die organisationale und die individuellen temporalen Agenden sinnhaft mit den Ergebnissen der bildungspolitischen kollektiven Agenda in Bezug setzen zu können, ist zunächst ein Blick auf die Rahmenbedingungen als einer *segmentspezifischen temporalen Ordnung* der wissenschaftlichen Weiterbildung in der IT-Sicherheit sinnvoll, aus dem das Datensample stammt. Organisationale und individuelle temporale Agenden sind in ihrer Ausprägung maßgeblich von der segmentspezifischen temporalen Ordnung beeinflusst. Die Analyse der segmentspezifischen temporalen Ordnung

⁴ Im Sample finden sich einerseits Modul- und Studienprüfungsordnungen, Projektberichte, Vertragsentwürfe und Materialien der Öffentlichkeitsarbeit, andererseits Befragungsdaten mit n=1154 Fällen aus einem Zertifikatsprogramm sowie zwei berufsbegleitenden Studiengängen (BA/MA).

kommt zu dem Ergebnis, dass das Segment der IT-Sicherheit in hohem Maße präemptive Phänomene aufweist und produziert, die vor allem auf der immensen Komplexität des technischen Instrumentariums wie auch seiner massiv beschleunigten Entwicklungsgeschwindigkeit beruhen. Eine hohe Veralterungsrate von Wissensbeständen und technischen Systemen bedingt eine kurze Zeitspanne der Zukunft, für die beschäftigungsbezogene Anforderungen vorhergesagt werden können. Über den „Faktor Mensch“ übersetzt sich die segmentspezifische temporale Ordnung in Fragen für die wissenschaftliche Weiterbildung.

2.4. Adressierung nicht-traditioneller Zielgruppen und kontinuierliche Anpassung von Bildungsinhalten

Die als Temporalität der gegenwärtigen Gesellschaft festgestellte und als Quelle präemptiver Strategien identifizierte Unwägbarkeit zukünftiger Entwicklungen äußert sich auf organisationaler Ebene in erster Linie in der Angebotsgestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung. Inhaltsanalysen zahlreicher Dokumente des Samples legen den Schluss nahe, dass die organisationale temporale Agenda zum ersten Angebotsformate der Hochschulweiterbildung im Bereich IT-Sicherheit befördert, die berufsbegleitend ausgelegt sind und nicht-traditionell Studierende als Zielgruppe adressieren.⁵ Zum zweiten konnten im Datenmaterial des Samples Belege dafür gefunden werden, dass Formate der Hochschulweiterbildung in der IT-Sicherheit gegen die Obsoleszenz von berufsbezogenen Wissensbeständen gerichtet und für ihre kontinuierliche Anpassung optimiert sind, was eine hohe Deckung zwischen kollektiver und organisationalen temporalen Agenden bedeutet.

In Zielsetzungen und Legitimationsstrategien, der Förderung spezifischer Zugangswege durch Anrechnung und Anerkennung sowie im Aufbau des didaktischen Konzepts des Samples konnte für die organisationale temporale Agenda nachgewiesen werden, dass in der Angebotsgestaltung ein Bildungsbedarf innerhalb der Branche aufgegriffen wurde, der sich tatsächlich aus dem hohen und kontinuierlichen Bedarf an spezialisierter Weiterbildung ableitet. Dieser Bedarf entspringt nachweislich einer raschen Obsoleszenz fachspezifischer berufsbezogener Wissensbestände, wie die segmentspezifische temporale Ordnung nahelegte. Mit den Angeboten aus Open C³S sollte die Bildungsbeteiligung nicht-traditionell Studierender gezielt erhöht werden, um diesen Bedarf zu bedienen. Auch Anrechnungs- und Anerkennungsverfahren wurden mit dem Ziel entwickelt, nicht-traditionell Studierende anzusprechen und gleichzeitig die Mobilität zwischen verschiedenen Angeboten auf ECTS- und DQR-Basis sicherzustellen, insbesondere zwischen einzelmodulbasierten Zertifikatsangeboten und weiterbildenden Studiengängen auf Bachelor- und Masterebene. Eine hoch-

gradige Deckung der organisationalen mit der kollektiven temporalen Bildungsagenda konnte anhand zahlreicher Fundstellen belegt werden.

Um die angebotsgestalterischen Ziele mit den individuellen temporalen Agenden von Teilnehmenden abzugleichen, wurden demographische und bildungsbiographische Eigenschaften der Teilnehmenden aus verschiedenen Angeboten analysiert. Stichproben aus Modulen des im Projekt entwickelten Zertifikatsprogramms (n=283), des Bachelorstudiengangs (n=26) sowie des Masterstudiengangs (n=32) zeigten eine hohe Deckung der adressierten Zielgruppe nicht-traditionell Studierender mit der tatsächlichen Teilnehmendenkohorte. Die Teilnehmenden waren überwiegend deutlich älter als durchschnittliche Studierende in Präsenzprogrammen (92,9 % 25 oder älter, 55,3% 35 oder älter). Sie waren fast ausschließlich in Vollzeit berufstätig und viele von Ihnen haben bereits eine Familie gegründet. Über ihre Teilnahme an Hochschulweiterbildung entschieden sie, zumindest im Falle des Zertifikatsprogramms, nicht aufgrund von Lebensalter oder Vorbildung. Die erhobenen Bildungsziele der Teilnehmenden lagen besonders in der Aneignung aktuellen Wissen und beschäftigungsbezogenem Theorie-Praxis-Bezügen und glichen damit der kollektiven wie organisationalen temporalen Agenda.

2.5. Präemptionsphänomene auf organisationaler und individueller Ebene

Die Spurensuche nach dem präemptiven Charakter in der organisationalen und auch den individuellen temporalen Bildungsagenden erfordert einen erhöhten Abstraktionsgrad. Zunächst lässt sich die Annahme formulieren, dass die Hochschulweiterbildungspraxis im Segment IT-Sicherheit chronopolitisch präemptive Züge aufweist, die eine rekursive Logik produzieren. Jene müsste sich in einen erhöhten Veränderungsdruck auf die Gegenwart zeigen.

Aus der segmentspezifischen temporalen Ordnung und den adressierten Zielgruppen konnte bereits geschlossen werden, dass einerseits vorhandene Kompetenzen durch die hochgradig beschleunigte technologische Entwicklung immer wieder aktualisiert werden müssen, andererseits werden immer wieder gänzlich neue Kompetenzen aufgrund der sich verändernden Anforderungen in den Berufsfeldern notwendig. Mit Blick auf die Ausdifferenzierung der Weiterbildungsangebote ließ sich dann fragen: Führt die beschleunigte Digitalisierung zu einer höheren Bewertung kurzfristiger Kompetenzgewinne gegenüber langfristigen Qualifikationen in Form akademischer Abschlüsse? Und führt dies zur Auflösung etablierter Studienstrukturen und Lernzielen? Dazu lassen sich die in Open C³S entwickelten Angebote mit Blick auf Ihre Bildungsziele in zwei Gruppen gegenüberstellen: Das auf zertifizierten Kompetenzzuwachs ausgerichtete

⁵ In der Studie wurde im Rückgriff auf die im deutschsprachigen wie im internationalen Diskurs sehr heterogene Begriffskonzeption von nicht-traditionell Studierenden bzw. non-traditional students „Personen, die nach der ersten Bildungsphase an originär als Weiterbildung konzipierten Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung teilnehmen“ festgelegt.

Zertifikatsprogramm auf der einen Seite, die qualifikationsorientierten Studiengänge auf der anderen Seite.

Die organisationalen und individuellen temporalen Agenden zeigen hier insgesamt ein differenziertes Bild. Während zunächst alle Programme der Adressierung nicht-traditioneller Zielgruppen dienen, so sehr unterscheiden sie sich in ihrer konkreten Ausgestaltung. Die berufsbegleitenden Studiengänge folgen als grundständiger Bachelor-Studiengang und weiterbildender Masterstudiengang in ihrer Struktur der curricularen Logik formaler Hochschulbildung und weisen entsprechende Bildungsziele auf. Die zu erlangenden Bachelor- und Masterabschlüsse nehmen bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern einen hohen Stellenwert ein, wie entsprechende Befragungsdaten zeigen.

Dem gegenüber zeigen sich in der organisationalen temporalen Agenda des Zertifikatsprogramms völlig andere Strategien. Zwar wurde in der ersten Projektphase über DQR- und ECTS-Festlegungen die Anrechenbarkeit der einzelnen Kurse des Zertifikatsprogramms für die Studienmodule der Studiengänge intendiert; die Module wurden dann aber auf non-formaler Basis als Einzelkurse oder zu sogenannten Modulprofilreihen zusammengefasst als Micro-Credentials vermarktet. Anrechnung und Anerkennung spielen für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dabei nur eine untergeordnete Rolle, wie die Befragungsdaten zeigen.

Die konkrete Angebotsentwicklung ging in der späteren Projektphase jedoch weit über die Auflösung des curricularen Zusammenhangs hinaus. Um kurzfristig aufkommende Bedarfe innerhalb der Branche bedienen zu können, wurden aus den entwickelten Kursen sogenannte granulare Studieneinheiten generiert, die kurzfristig zu neuen Kurseinheiten rekompiliert werden können. In diesen als Mikro- oder auch Ad-hoc-Module bezeichneten Angeboten sind ECTS- und DQR-Bindung aufgehoben, auf Lernstandüberprüfungen wird gänzlich verzichtet. Damit entfallen nicht nur die Anrechnungsmöglichkeiten, sondern die temporale Agenda ändert sich noch einmal grundlegend: In Ad-Hoc-Modulen kommen chronopolitisch präemptive Strategien am stärksten zum Vorschein. Die segmentspezifische temporale Ordnung der IT-Sicherheit spiegelt sich besonders in diesen Angeboten, die die Hochschulweiterbildung vom curricularen Gedanken wegbewegt hin zu „agilen“, auf kurzfristig auftretende Bedrohungen reagierende Kompetenzentwicklungen beim „passiven Sicherheitsfaktor Mensch“. Die Volatilität der Bedrohungsentwicklung in der IT-Sicherheit befördert hier die gezielte Vorbereitung kurzfristig zusammenstellbarer Angebote in granularen Einheiten aus dem Portfolio bestehender und laufend aktualisierter Studienmodule. Damit werden akute Bedarfe der Branche adressiert, noch bevor diese faktisch entstehen.

Der gesteigerte Druck ständiger Veränderung verstärkt die Bedeutung von Gegenwart (Lernen) und Zukunft (erreichte oder gehaltene Beschäftigungsfähigkeit) im Gegensatz zur

Vergangenheit (einmal Gelerntem) in allen Angeboten, jedoch mit unterschiedlichem Zeithorizont. Während im Falle der berufsbegleitenden Studiengänge vielfache Motivationslagen der Studierenden zu erkennen waren und vor allem der berufsbegleitende Charakter in den Vordergrund trat, um mittelfristig die Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten, zeigt sich in den Kurzmodulen eine Fokussierung auf eine hochgradig volatile nahe Zukunft, für die passende Kompetenzentwicklung bereitgestellt werden soll.

2.6. Der instrumentelle Charakter organisationaler und individueller temporaler Agenden

Der für die kollektive temporale Agenda festgestellte instrumentelle Charakter wird auf der organisationalen und der individuellen Ebene ebenfalls deutlich. In den organisationalen temporalen Agenden zeigt sich ein hochgradig instrumenteller Charakter der Angebotsgestaltung vor allem in Zertifikatsangeboten: Didaktische Ausgestaltung in Blended-Learning-Formaten, inhaltliche Zusammenstellung sowie Umfang und Dauer der Angebote betonen einen unbedingten Vorrang der Marktgängigkeit vor allen anderen Kriterien. In abgeschwächter, jedoch immer noch deutlicher Form offenbart sich dies auch für die berufsbegleitenden Studiengänge, in denen neben den direkten Verwertungsinteressen auch curriculare Überlegungen nach wie vor eine Rolle spielen. Die Ziele der Angebote liegen in der Bedienung einer kommerziellen Nachfrage, der ein Fokus auf direkte Anwendbarkeit der erlangten Kompetenzen zugeordnet wird.

Für die individuellen temporalen Agenden der Teilnehmenden hingegen zeigt sich heterogenes Bild: Stehen bei den Teilnehmenden des Zertifikatsprogramms ebenfalls direkte Anwendbarkeit des Wissens und kurzfristige Kompetenzentwicklung im Vordergrund, wird in den berufsbegleitenden Studiengängen auch einer umfassenden wissenschaftlichen Bildung und dem akademischen Abschluss ein hoher Stellenwert eingeräumt. Und dies, obwohl zwischen den Teilnehmenden an Zertifikatsangeboten und dem berufsbegleitenden Bachelor-Studiengang keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf die Eingangsqualifikation vorliegen.

3. Implikationen für die zeitbezogene Forschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Was bedeuten diese Ergebnisse für die zeitbezogene Forschung speziell in der wissenschaftlichen Weiterbildung? Zunächst gelingt eine Einordnung von wissenschaftlicher Weiterbildung in die historische Genese gesellschaftlicher Zeitbegriffe und -Strukturen, beschrieben als kategoriale Temporalitäten, die als temporale Agenden kategorial greifbar werden. Darüber hinaus lassen sich jedoch weitere für die Forschungspraxis relevante Schlüsse ziehen.

3.1. Forschungspraktische Schlüsse

Die Kenntnis über präemptive und instrumentelle Aspekte von temporalen Bildungsagenden auf allen Ebenen macht die

Wechselwirkung von temporalen und inhaltlichen Einflüssen auf Bildung greifbar. Die Digitalisierung etwa erhöht mit zunehmender Geschwindigkeit die zusätzlichen Kompetenzanforderungen auch außerhalb ihrer eigenen Sphäre. Solche gesamtgesellschaftlichen zeitbezogenen Phänomene werden durch den Begriff der temporalen Agenden auch vom Standpunkt der wissenschaftlichen Weiterbildung aus temporal analysierbar. Es ist offensichtlich, dass die zeitbezogene Forschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung gesamtgesellschaftliche temporale Phänomene als direkt einflusshaft auf ihren Gegenstand wahrnehmen muss. Dabei sind segment-spezifische temporale Ordnungen von großer Bedeutung. In Segmenten mit hohem Fachkräftemangel wie der Pflege lässt sich dies in verstärkten Bemühungen um Anrechnung und Anerkennung anderweitig erworbener Kompetenzen und didaktischen Konzepten ablesen. Diese verweisen auf ähnliche organisationale temporale Agenden wie jene des hier beschriebenen Samples der IT-Sicherheit, auch wenn keine prinzipielle Unplanbarkeit der mittleren bis fernen Zukunft für den prinzipiellen Bildungsbedarf oder die Bildungsinhalte vorliegt.

3.2. Praxisorientierte Schlüsse

Auch für die Praxis wissenschaftlicher Weiterbildung lassen sich aus dem hier dargestellten Handlungsmöglichkeiten ableiten. Bei Inhaltsanalysen von Strategiepapieren kann das Erkennen chronopolitisch präemptiver Strategien dabei helfen, Narrative von scheinbar alternativlos eintretenden katastrophalen Zukünften zu relativieren. Anstatt die Gegenwart unter einen hohen Veränderungsdruck zu setzen und sie damit zu einem Ort radikaler Kontingenz zu machen, kann ebenso chronopolitisch *präventiv* vorgegangen werden: Anstatt danach zu fragen, wie eine als faktisch gesetzte Zukunft abgewendet werden könne, kann auf Grundlage der bestehenden Werteordnung in Politik und Gesellschaft danach gefragt werden, wie eine als prinzipiell ungeschriebene wahrgenommene Zukunft gestaltet werden kann.

In der Angebotsgestaltung kann beispielsweise die aktuell wieder neu diskutierte Mikromodularisierung gegen den curricularen Charakter von Hochschulbildung unter temporalen Gesichtspunkten reflektiert werden. Dabei ist etwa zu fragen, in welchem Verhältnis kritische Urteilskraft zu direkt anwendungsbezogenen und verwertbaren Fertigkeiten steht, und welcher Zeithorizont damit einhergeht. Insbesondere in der durch Forderungen nach Schlüsselfertigkeiten („skills“) bzw. Fähigkeiten („competences“) geprägten bildungspolitischen Debatte wird dieser Mehrwert augenscheinlich.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020*. Bielefeld: wbv Media. Abgerufen von <https://doi.org/10.3278/6001820gw>
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2022). *Bildung in Deutschland 2022*. Bielefeld: wbv Media. Abgerufen am 01. November 2022 von <https://www.bildungsbericht.de/de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf>
- Avanessian, A. (Hrsg.) (2013). *#Akzeleration*. Berlin: Merve.
- Avanessian, A. & Malik, S. (Hrsg.) (2016). *Der Zeitkomplex: Postcontemporary*. Berlin: Merve.
- Bilger, F., Behringer, F., Kuper, H., Schrader, J. & Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2017). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016: Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*. Bielefeld: wbv Media.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2019). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018 Ergebnisse des Adult Education Survey - AES-Trendbericht*. wbv Media. Abgerufen am 01. November 2022 von https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/31516_AES-Trendbericht_2018.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2020). *Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse einer Zusatzstudie zum Adult Education Survey 2018*. Abgerufen am 01. November 2022 von https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/pdf/digitalisierung-in-der-weiterbildung.pdf;jsessionid=05BBC60FEC2CFAB1F1DE670D8015E1D5.live381?__blob=publicationFile&v=2
- Denninger, A., Kahl, R. & Präkler, S. (2020). *Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie: Zeitvereinbarkeit und Lernzeitbudget in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. Abgerufen von <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27501-3>
- Elias, N. (1988). *Über die Zeit. Arbeiten zur Wissenssoziologie II*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Großklaus, G. (1997). Zeitlichkeit der Medien. In T. Ehlert (Hrsg.), *Zeitkonzeptionen Zeiterfahrung Zeitmessung. Stationen ihres Wandels vom Mittelalter bis zur Moderne* (S. 3-11). Paderborn, Wien, München, Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Harvey, D. (1990). *The condition of postmodernity: An enquiry into the origins of cultural change*. Oxford, Cambridge: Blackwell.
- Horkheimer, M. (2007) [1967]. *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Kaiser, M. (2014). Chronopolitik: Prävention & Präemption. *TATuP - Zeitschrift für Technikfolgenabschätzung in Theorie und Praxis*, 23(2), 48-55.
- Leccardi, C. (2013). Temporal perspectives in de-standardised youth-life courses. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 251-269). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

- Lübbe, H. (2000). Gegenwartsschrumpfung und zivilisatorische Selbsthistorisierung. In F. Hager & W. Schenkel (Hrsg.), *Schrumpfungen. Chancen für ein anderes Wachstum. Ein Diskurs der Natur- und Sozialwissenschaften*. Berlin u. a.: Springer.
- OECD. (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. OECD. Abgerufen von <https://doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- Rahnfeld, R. & Schiller, J. (2015). Der Zugang nicht-traditionell Studierender zur wissenschaftlichen Weiterbildung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, (1), 26–51.
- Reichart, E., Widany, S., Christ, J. & Echarti, N. (Hrsg.) (2021). *Trends der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv Media. Abgerufen von <https://doi.org/10.3278/85/0026w>
- Schiller, J. (2022). *Bildung für eine ungewisse Zukunft. Temporale Agenden im Kontext der Hochschulweiterbildung*. Bielefeld: wbv Media. Abgerufen von <https://doi.org/10.3278/9783763970476>
- Schmidt-Lauff, S. (2008). *Zeit für Bildung im Erwachsenenalter: Interdisziplinäre und empirische Zugänge*. Münster: Waxmann.
- Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.) (2012). *Zeit und Bildung: Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Schmidt-Lauff, S. (2018). Zeittheoretische Implikationen in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 319–338, 6. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Seitter, W. (Hrsg.) (2017). *Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Seitter, W., Friese, M., & Robinson, P. (Hrsg.) (2018). *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Entwicklung und Implementierung: WM3 Weiterbildung Mittelhessen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Vogler-Ludwig, K., Düll, N. & Kriechel, B. (2016). *Arbeitsmarkt 2030 – Wirtschaft und Arbeitsmarkt im digitalen Zeitalter: Prognose 2016*. Bielefeld: wbv Media.
- Wissenschaftsrat. (2019). *Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens*. Vierter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Abgerufen am 01. November 2022 von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19.pdf>

Autor

Dr. Jan Schiller
schiller@hsu-hh.de

Wissenschaftliche Weiterbildung in Resonanz auf gesellschaftlichen Strukturwandel

Die Responsivität lebensbegleitender Bildung in Transformationsprozessen als Gegenstand qualitativer Forschung

ORTFRIED SCHÄFFTER

Abstract

„Schäffter beobachtet Schäffter“: Im Rahmen einer werkbio-graphischen Rekonstruktion praxisfeldbasierter Theoriegenerierung wird das selbstreferentielle Verfahren einer logisch höherstufigen „Beobachtung zweiter Ordnung“ eingeführt und methodologisch begründet. Mit ihm bietet sich ein empirischer Forschungszugang, durch den sich ein seit fünf Jahrzehnten angewachsener Fundus explorativ angelegter Einzeluntersuchungen zur Hochschulweiterbildung hinsichtlich ihrer Responsivität zum gesellschaftlichen Strukturwandel systematisch auswerten lässt. In der Konzeptualisierung erhält das Konstrukt der „historischen Resonanzkonstellation“ einen theoriestrategisch zentralen Stellenwert. Aufgrund diskontinuierlichen Wandels werden transformative Übergänge zwischen differenten Relationsqualitäten als situierte Ereignisse des Werdens (d.h. „turns“) beobachtbar, in denen sich zivilgesellschaftliche Responsivität auf wissenschaftliche Erkenntnispraxis im Sinne wechselseitiger „Dialogizität“ (sensu M. Bachtin) und somit relationslogisch zueinander ins Verhältnis setzt. Die in der Qualität einer Relationierung als normative Maßgabe erkennbaren Kriterien lassen sich wissenschaftshistorisch bestimmen und erkenntnistheoretisch als politisch relevante Beziehungsweise einer epochenspezifischen Resonanzkonstellation wissenschaftlicher Weiterbildung verorten. Zur Diskussion gestellt wird folglich ein werkbio-graphischer Ansatz, in dem historische Resonanzkonstellationen der Verortung von Hochschulweiterbildung durch eine Temporalisierung des pragmatischen Forschungsstils einer Grounded Theory in Anschluss an Anselm Strauss erweitert wird. Zudem erlangen transitorische Übergangszeiten innerhalb seines Konstrukts life-trajectory in der Formation eines Reallabors transdisziplinäre Sichtbarkeit.

Einführung

Auf der Grundlage reflektierter Praxiserfahrungen (Schön 1983) in Verbindung mit meiner über fünf Jahrzehnte

hinweg durchgehend betriebenen „anlassbezogenen Theoriegenerierung“ lässt sich die Verortung von Hochschulweiterbildung als ein permanent begleitender Prozess der unabschließbaren (Re-)Orientierung (Stegmeier 2008) in der Diskontinuität gesellschaftlicher Transformation verstehen. Wissenschaftliche Weiterbildung gerät hierbei in den explorierenden Blick als ein institutionstheoretisches, historisch-epistemisches, aber auch wissenschaftspolitisch und hochschuldidaktisch mitgestaltendes Kommunikationsmedium der Vermittlung zwischen inkommensurablen Wissensordnungen je eigener Logik. Aus einer medienökologischen Sicht der Technokultur (Fuller 2007; Hörl 2013) wird wissenschaftliche Weiterbildung als ein ‚wissenschafts-didaktischer Kontext‘ zugleich auf mehreren Abstraktionsebenen (disziplinär, interdisziplinär und transdisziplinär) beobachtbar und pädagogisch ausgestaltbar. Dabei stellt sich die Frage, welche der „Grenzflächen“ (vgl. Speckmann, 2013; 2021) zwischen disziplinär verfassten Wissensordnungen es jeweils kategorial zu reflektieren oder gar zu überschreiten gilt. Zudem ist zu klären, welche Verfahren der Grenzüberschreitung jeweils überhaupt wissenschaftshistorisch verfügbar sind. Im Kontext gesellschaftlicher Transformationsforschung erhält hierbei das historische Konstrukt einer sich diskontinuierlich wandelnden „Resonanzkonstellation“ einen hohen Erklärungswert.

In einer ersten explorativen Durchsicht des von mir entwicklungsbegleitend publizierten und dokumentierten Materials und das bedeutet meiner gesamten Publikationsliste seit 1971, wird erst in einem strukturhermeneutisch deutenden Rückblick eine dialogisch verknüpfte Serie historischer Konstellationen unterscheidbar: In Anschluss an Michail Bachtin lässt sich ihre Serialität in rückwärtsgewandter Erkenntnis als eine Ereignisfolge von „Chronotopoi“ Bachtin (2008), (also als virtuelle Orte einer „time-space-compression“) verstehen. Verorten lassen sie sich in ihrer Einbettung in Entwicklungsphasen und deren jeweils hegemoniale Definitionskraft. Im Rahmen von Programmplanung und Angebotsentwicklung

sah sich Hochschulweiterbildung in dem mir berufsbiographisch zugänglichen Untersuchungszeitraum in unterschiedlicher Weise mit der Forderung konfrontiert, auf eine neuartige Resonanzkonstellation bildungspraktisch zu antworten (vgl. Schäffter 2022, sowie 2021). Sie modifizierte entsprechend in dem derzeit erforderlich erscheinenden „turn“ (Bachmann-Medick, 2006) ihre jeweilige phasenspezifisch geprägte wissenschaftliche und disziplinäre „Verortung“. Eben diesen sich wiederholt ereignenden *turns* als Ausdruck pädagogischer Resonanz gilt das historisch-epistemische Erkenntnisinteresse des hier skizzierten Forschungsansatzes ganz im Sinne einer sich responsiv transformierenden konzeptuellen Verortung.

Die Argumentation folgt in ihrem Aufbau vier Schritten und wird schließlich in einer Conclusio zusammengeführt: Zunächst wird in das historisch-epistemologische Forschungskonzept der Rekonstruktion eines sich biographisch aussteuernden Entwicklungsverlaufs praxisfeldbasierter Theoriegenerierung eingeführt, wie er in einer rekurrenten Auswertung bereits 1992 in meiner kumulativen Habilitationsschrift in dem hierzu entwickelten Format eines „berufsbiographischen Werkberichts“ zu einer genealogisch angelegten Konzeptualisierung von „Organisationspädagogik“ forschungspraktisch erprobt wurde (*Abschnitt I*). Nun jedoch soll diese rekurrente Form einer selbstreflexiv angelegten ‚Beobachtung zweiter Ordnung‘ auf dem höchststufigen Abstraktionsniveau einer „Theoriethorie“ (Grizeu & Jahraus, 2011; Küpper, Rautzenberg, Schaub, & Strätling, 2013) als ein methodologischer Rahmen zur empirischen Untersuchung von epistemischer Erkenntnispraxis und ihrer praxisfeldbasierten Theoriegenerierung genutzt werden. Mit anderen Worten: Schäffter (heute) beobachtet Schäffter (damals) mit dem Ziel, Schäffter (damals) mit einer Hinsicht aus heutiger Sicht zukunftsfähig werden zu lassen (*Abschnitt II*). Diese abermalige Temporalisierung wissenschaftlicher Erkenntnispraxis bedarf einer einführenden Erläuterung und wissenstheoretischen Begründung, bei der konzeptuelle Eckpunkte wie „historische Resonanzkonstellation“ verdeutlicht werden. Hochschulweiterbildung verortet sich nicht allein institutionell, sondern trägt zudem über Wissenschaftsdidaktik auf organisationspädagogischer Ebene maßgeblich zum Herausbilden responsiver Strukturentwicklungen zwischen Wissenschaft und deren gesellschaftlichen Umweltbereichen bei. Als Resultat ihrer Wirksamkeit transformiert Hochschulweiterbildung in *the long run* und *step by step* die eigenen strukturellen Bedingungen des ihr professionell Möglichen. Dies erfolgt weitgehend in Formen nicht-intendierter Nebenfolgen, die - wie meist bei evolutionären Entwicklungsverläufen - den Akteursgruppen erst nachträglich und zudem erst über rekurrente Erkenntnispraxis intelligibel zugänglich werden. (*Abschnitt III*) Im vierten Schritt wird der Begriff des „werkbiographischen Berichts“ (Schäffter, 1992) präzisiert und zu seiner temporaltheoretischen Klärung das prozessuale Konstrukt eines „*Life-Trajectory*“ von Anselm Strauss u. a. eingeführt (*Abschnitt IV*).

Beabsichtigt ist, auf Basis dieser Skizze, eine systematische Analyse meines gesamten Schriften-Konvoluts, in der auf die im *open access* dokumentiert vorliegenden „Schriften zur Erwachsenenbildung“ im Sinne eines sekundär auszu deutenden Grundlagenmaterials Bezug genommen wird. Es wird mit allen bibliographischen Angaben in Kürze über *researchgate.com* und *academia.edu* allgemein zugänglich sein. Der Abschluss dieser Skizze besteht in der Bemühung, all die Überlegungen und wechselseitigen Bezugnahmen in einer Conclusio zusammenzuführen. Damit soll sich die Gestalt schließen und eine Startlinie verfügbar werden, von der aus dann mögliche Explorationen zukünftig ihren Ausgang nehmen können (*Abschnitt V*).

1. Werkbiographischer Bericht - der Forschungszugang eines „reflective practitioner“

Im Gegensatz zu den bislang vertrauten methodischen Verfahren externer Untersuchung bekommt man es bei dem historisch-epistemologischen Forschungskonzept mit einer rekurrenten Analyse von anlassbezogener Theoriegenerierung und dies verbunden mit einer praxisimmanenten „Beobachtung von Selbstbeobachtung“ zu tun, in der die Erkenntnispraxis in ihrer Theoriegenerierung rückwärts gerichtet verläuft. Das bedarf zunächst einer genaueren Erläuterung und forschungstheoretischen Einordnung:

Der methodologisch zu verstehende Begriff der „anlassbezogenen Theoriegenerierung“ geht - ähnlich wie die meisten der hier eingeführten Neologismen - auf eine rückwärts verlaufende Erkenntnisgewinnung zurück, die von einer irritierenden Aporie ausgelöst wurde. Analog zum Mobilisierungsereignis: „Irritation als Lernanlass“ (vgl. Schäffter, 1997; Bähr et al., 2019) lässt in Anschluss an Gaston Bachelard ein „Erkenntnishindernis“ auf eine irritierende Unterbrechung aufmerksam werden, die dann letztlich aufgrund einer Aporie den Zugang zu neuem Denken freizulegen vermag. An derartigen Routineunterbrechungen von alltagsgebunden Erkenntnisverläufen setzt die Figur einer anlassbezogenen Theoriegenerierung an: Bei einer ersten Durchsicht des Materials (also meiner vollständigen Publikationsliste) fällt eine bemerkenswerte Diskrepanz zwischen dem Titel und dem Inhalt der jeweiligen Publikation auf. So fanden, - um es an einem Beispiel zu verdeutlichen - in der Schrift „Veranstaltungsvorbereitung in der Erwachsenenbildung“ nicht allein praktische Verfahrensweisen der Angebotsentwicklung und mikrodidaktischer Vorbereitung von Sitzungen oder Unterrichtsstunden ihre Darstellung, sondern wurden in exemplarischer Weise als ein „Mobilisierungsereignis“ zum Anlass genommen, um sie systematisch in einen bildungstheoretischen und somit umfassenden organisationspädagogischen Zusammenhang zu stellen, in dem sich genuin erwachsenenpädagogische Planungskontexte von schulisch unterrichtlichen Institutionalformen signifikant unterscheiden. Der Anlass zum Schreiben der versammelten Schriften geht folglich aus von einer irritierenden

Unsicherheit in Bezug auf die zur damaligen Konstellation reflexions- und klärungsbedürftig erscheinenden Spezifik von erwachsenenpädagogischer Professionalität. Das Klärungsangebot führt dann in einen letztlich unabschließbaren grundlagentheoretischen Diskurs.

Ein Großteil der Einzelschriften steht somit in engem Zusammenhang mit den je akuten Bemühungen um eine grundbegrifflich angelegte und zugleich praxisfeldbasierte Theoriebildung. In ihr konnte dann ein professionelles Selbstverständnis aus einer immanenten Problemsicht kategorial und bildungspraktisch explorativ zur Diskussion gestellt werden. Verständlicherweise bevorzugte man hierbei normative Abgrenzungen und Positionierungen gegenüber Institutionen anderer Funktionssysteme, um ein genuin erwachsenenpädagogisches Profil kontrastiv deutlich werden zu lassen. An eben diesem Merkmal lassen sich Figuren und Muster erwachsenenpädagogisch festmachen, die im historischen Entwicklungsverlauf je nach bildungspolitischer Konstellation von einer an Emanzipation orientierten „Bildung Erwachsener“ hin zu einem primär auf den Erwerb von Schlüsselqualifikationen ausgerichteten gesellschaftlichen „Weiterbildungssystem“ deutliche Veränderungen erkennbar werden lassen.

Auf den Wechsel derartiger historischer Konstellationen, der in gewissen Übergangszeiten bisweilen sogar als ein expliziter „turn“ programmatische Züge anzunehmen vermag, nimmt die hier vorgeschlagene strukturhermeneutische Heuristik mit dem Konstrukt einer historisch zu verortenden „Resonanzkonstellation“ methodisch Bezug. Als ein auffälliges Beispiel kann hier das schrittweise Eindringen von Begrifflichkeiten wie „Qualifikation“, „Kompetenz“ und dies in direkter Verbindung mit formalisierten bzw. quantifizierten Verfahren pädagogischer Evaluation gelten; aber auch der ambivalente Begriff der „Zielgruppe“ ließe sich unter dem Aspekt einer kontroversen Resonanzkonstellation diskutieren, dem hier eine hermeneutische Funktion im Zuge einer rekurrenten Ausdeutung des wissenschaftsbiographischen Materials zukommt. Rekonstruieren lassen sich dabei historisch vorgegebene Bedingungsgefüge, aus denen sich bestimmte Positionierungen ableiten und von den jeweils wissenschaftliche Erkenntnispraxis mit gesellschaftlichem Bedarf an Orientierung und akuter Problemlösung produktiv zueinander ins Verhältnis gesetzt werden können. Einem methodischen Verfahren strukturhermeneutischer Ausdeutung der Serie reflexiv aneinander anschließender Einzelschriften aus einer jeweils historisch wechselnden Konstellation wissenschaftlicher Weiterbildung stehen letztlich zwei Varianten zur Verfügung:

- zum einen die eher deterministische Deutung, wonach die die historisch-gesellschaftliche Konstellation die entsprechende Verortung in ihrer wissenschaftsdidaktischen Positionierung bereits hinreichend zu bestimmen vermag und

- zum anderen die bildungstheoretische Deutung, wonach professionell verfasste wissenschaftliche Weiterbildung auf historisch abwechselnde Konstellationen „pädagogisch responsiv“ und das bedeutet hier „dialogisch“ im Sinne einer pädagogisch selbstreflexiven Positionierung zu antworten vermag.

In der hier vorgenommenen Argumentation wird entgegen einer deterministischen Deutung plädiert und damit dem Merkmal der Resonanz Vorzug gegeben. Bezug genommen kann dabei zugleich auf eine theoretische Erkenntnis wie sie bereits in den Schriften zu „Spiegelbild oder Resonanzboden“ (Schäffter, 1991; 2002) für einen organisationspädagogischen Erklärungszusammenhang ausgearbeitet vorliegen. An dieser Bezugnahme auf den zugrundeliegenden Fundus an theorieerschließenden Schriften wird bereits erkennbar, dass sich das vorgelegte Material auf dem Abstraktionsniveau einer Beobachtung von reflexiven Selbstbeobachtungen handelt, die vom gegenwärtigen Erkenntnisstand aus nun allerdings im seriellen Entwicklungsverlauf einer sich transformierenden Resonanzkonstellation seine (vorläufige) Zuordnung finden kann.

Unter der hier eingenommenen transformationstheoretischen Deutungsperspektive wird an charakteristischen Veränderungen von Anlässen zur Klärung pädagogisch professioneller Ungewissheiten im Konvolut der Schriften der Übergang in eine historisch neuartige Konstellation beobachtbar. Geht man nun davon aus, dass den pädagogisch reflexiven Anlässen in ihrer temporalen Serialität ein gewisser Dokumentationswert zukommt, so muss dennoch dabei in Betracht gezogen werden, dass sich die jeweilige Resonanzkonstellation aus einer in der reflexiven Schrift manifest werdenden Problemsicht Bezug nimmt. Temporaltheoretisch gefasst, bekommt man es daher bei der rückbezüglich angelegten Rekonstruktion von praxisfeldbasiert explorativer Theoriebildung in der wissenschaftlichen Weiterbildung mit einem temporalen Relationsgefüge zu tun, das nicht allein von der gegenwärtigen Gegenwart einer heutigen oder zukünftigen Rezeptionsposition aus eine informative Lektüre ermöglicht, sondern eine bestimmte „Chronoferenz“ (Schäffter & Ebner v. Eschenbach, 2023) verfügbar macht, die sehr unterschiedliche Verknüpfungswege eines „temporalen Wegeraums“ explorativ zu erkunden vermag. „Durch Chronoferenzen werden also anwesende und abwesende Zeiten zusammengebunden, wobei das von Interesse ist, was sich zwischen ihnen befindet“ (Landwehr 2016, 151, kursiv i. O.). Es geht somit um diese relationale Sicht auf eine temporaltheoretisch wechselseitige „Verzwirrung“ (Schäffter, 2013) einer hinreichend langweilig angelegten wissenschaftsbiographischen Dokumentation, wie sie hier in dem Konvolut vorliegt. Sie kann an wissenschaftshistorischen Resonanzkonstellationen innerhalb eines transdisziplinären epistemischen Entwicklungsverlaufs verortet und einer „werkbiographischen Rekonstruktion“ unterzogen werden.

2. Hochschulweiterbildung – Resonanzboden der Gesellschaft?

Im Gesamtzusammenhang der hier vertretenen Funktionsbestimmung einer Hochschulweiterbildung, die mehr ist als ein institutioneller Träger wissenschaftlicher Lehrangebote, sondern sich im Verlauf der letzten Jahrzehnte anschiebt, sich zu einem wichtigen Verbindungsglied zwischen dem disziplinär segmentär ausdifferenzierten Wissenschaftssystem einerseits und seinen nicht minder parzellierten gesellschaftlichen Umwelten zu entwickeln, stellt sich die Frage, auf welche Weise oder besser in welcher „ökologischen Medialität“ (Hörl, 2011; Fuller, 2007) eine derartige strukturell wechselseitige Verschränkung gedacht, wenn nicht sogar „wissenschaftsdidaktisch“ operationell ausgestaltet werden kann. Aus der gegenwärtig, auch transdisziplinär und international geführten Diskussion um eine „Wissenschaftliche Revolution“ in ihrem Verhältnis zu ihren jeweiligen gesellschaftlichen Voraussetzungen werden Entwicklungsperspektiven in Richtung auf bisher noch undenkbar makrosociale Funktionen von Hochschulweiterbildung sichtbar, in denen die Hochschule nicht mehr allein als Ort wissenschaftlicher Weiterbildung fungiert, sondern sich hierdurch zunehmend zu einem lernförderlichen interface zwischen dem Wissenschaftssystem, den anderen gesellschaftlichen Funktionssystemen, vor allem aber dem sich transformierenden planetarischen Gesamtsystem auszufalten hat. In diesem Diskurszusammenhang erhalten die Kategorien der „pädagogischen Resonanz“ und der „historischen Resonanzkonstellation“ eine wichtige Bedeutung.

2.1 Pädagogische Resonanz

Mit der Metapher der Resonanz soll eine selbst-thematisierende Grenzbetonung innerhalb eines gegen externe Instrumentalisierungen abgeschützten Bildungsraums gekennzeichnet werden. Sie wird durch eigenständige pädagogische Antworten auf die Vielfalt desorientierender Umweltereignisse und Leistungserwartungen möglich. Erforderlich wird daher ein „semantischer Umbau“, mit dem sich der Übergang zu neuen oder andersartigen „Weltorientierungen“ programmatisch auf den Begriff bringen lässt. Im historischen Rückblick finden sich in der Geschichte der Erwachsenenbildung für nahezu alle Phasen eines epochalen „Aufbruchs und Umbruchs“ entsprechende Scharnierbegriffe einer transformativen „Resonanzkonstellation“, die eine epochenspezifisch abgestimmte Orientierungsleistung darstellen, mit der jeweils der gesellschaftliche Strukturwandel in lebensweltliche Lernanlässe und Entwicklungsziele übersetzbar wurde.

Im Deutungskontext einer gesellschaftlich-historisch angelegten Transformationstheorie kann der Begriff einer organisationspädagogischen Resonanz als ein *regulatives Prinzip transitorischer Orientierung* gefasst werden. Mit ihm wird es bildungspraktisch möglich, in reflexiven Verfahren einer Analyse transitorischer Lebenslagen (Schäffter, 2019) auf der Grundlage lebensweltlicher Erfahrungen bedeutsame Lernanlässe und Entwicklungsziele zu klären. Durch orga-

nisationale Resonanz kann ein selbstreflexiver „Bildungsraum“ zu einer sich transformierenden Umwelt erschlossen werden (vgl. Schäffter, Schicke & Hartmann, 2019).

2.2 Der Begriff Resonanzkonstellation

Zum Ausgang jeder transformationstheoretischen Analyse bietet es sich an, nicht nur das Vorher und Nachher, sondern besonders aufmerksam das „Zwischen“ in Augenschein zu nehmen. In historischer Rekonstruktion tritt es als eine spannungsreiche „Ordnung im Zwielficht“ (Waldenfels, 1987) in Erscheinung, die in seiner weder-noch-Positionierung nicht allein hohen Orientierungsbedarf auslöst, sondern auch dadurch eine ganz besondere Konstellation darstellt, dass in ihr die Weichen für nun erst möglich werdende Entwicklungen gestellt werden und sei es auch durch folgenreiche „Unterlassungssünden“. Übergangszeiten sind daher keine „Stunde Null“, sondern ein „Niemandland“ (Strübing, Schulz-Schaeffer, Meister & Gläser, 2004) zwischen einem Vorher und Nachher, in dem „Akteure der Vergangenheit“ und die einer zunächst noch offenen Zukunft öffentlich im Widerstreit um die ihnen gebührende „Definitionsmacht“ stehen. Dies erklärt u. a. auch, weshalb in diesen Zeiten gerade sprachlich subtile Unterscheidungen hohe Bedeutung erlangen und zum Politikum werden können.

An derartigen „semantischen“ Transformationen setzen die Untersuchungen von Georg Bollenbeck und Clemens Knobloch an. In ihnen wird das resonante Wechselverhältnis zwischen staatlichem Ordnungsregime und den mit dem Regime gewissermaßen symbiotisch verschränkten Geisteswissenschaften und hier insbesondere der germanistischen Disziplinen sowie der Geschichtswissenschaften strukturanalytisch herausgearbeitet. Als Erkenntnisgewinn stellen sie schließlich ein konzeptionelles und begriffliches Instrumentarium zur Verfügung, mit dem nicht nur anhand einer historischen „Resonanzkonstellation“ die Komplementarität einzelner Geisteswissenschaften rekonstruierbar wird, sondern darüber hinaus auch der strukturelle Wandel im Zuge gesellschaftspolitischer Transformation anhand eines mit ihr einhergehenden „semantischen Umbaus“ philologisch nachweisbar wird.

Von hohem Interesse ist hierbei, dass dieses Analyseverfahren und sein Begriffsinstrumentarium auch für den Nachweis und die kritische Analyse der Reflexionsfunktion von Erwachsenenbildungswissenschaft gegenüber der sie konstitutiv hervorbringenden Gesellschaft fungieren vermag. Dies gilt allerdings nur dann, wenn man tatsächlich von einer pädagogisch fundierten „Resonanz“ und nicht nur von einer „spiegelbildlichen“ Verdopplung gesellschaftlicher Strukturprobleme ausgehen kann. Erst dann ließe sich von einer reflexiven Orientierungsleistung von Hochschulweiterbildung innerhalb einer epochenspezifischen Resonanzkonstellation sprechen, die über eine hegemoniale Vereinnahmung hinausweist. Dies jedoch gilt es in Hinblick auf den Begriff der Resonanz in Hinblick auf pädagogische Responsivität genauer zu verdeutlichen: In

Auseinandersetzung mit einer Vielzahl wissenschaftsexterner Einflussversuche von anderen gesellschaftlichen Funktionssystemen wird es für Hochschulweiterbildung auf der Ebene ihrer Einrichtungen zunehmend wichtiger, trotz aller disziplinären Binnendifferenzierung ihre Grenzen zwischen Innen und Außen gegen unmittelbar durchgreifende externe Einwirkungen abzusichern. Nur so kann der „pädagogische Kern“ im Sinne eines regulativen Prinzips aufgebaut werden und erhalten bleiben und das sogar beim „symbiotischen Institutionstyp“ wie innerbetrieblicher Weiterbildung oder Medizinpädagogik, bei dem „das Pädagogische“ einen funktionsunterstützenden „dienenden“ Status für ein nicht-pädagogisches Teilsystem erhält, dies aber gerade aufgrund ihrer pädagogischen Resonanz auf eine spezifische Dienstleistung.

3. Hochschulweiterbildung: Pädagogisches Interface in der Lagebeziehung des Zwischen

Wenn nun eine gesellschaftlich transitorische Lagebeziehung aufgrund ihrer Virtualität abduktiv zu kreativer Konstitution eines Forschungs- und Lerngegenstands genutzt werden soll (vgl. Rohr, 1993), so gilt es, ihre Friktionen und immanenten Spannungen als potenzielle Ressourcen biographischer Entwicklung erkennbar und produktiv werden zu lassen. Wichtig erscheint hierbei, bei der Deutung aus einer reflexiven Binnensicht eine weitgehende Offenheit in Hinblick auf die Bestimmung von Elementen als widerständige „tektonische Platten“ und der Richtung ihrer Bewegungsdynamik herzustellen. Erst dann wird es möglich, sie reflexiv aus einer „Position des Dritten“ heraus zueinander ins Verhältnis zu setzen und eben dieses gemeinsam als die entwicklungsförderliche Ressource einer Lebenslage herauszuarbeiten. Dies fällt umso leichter, je weniger eine Lebenslage bereits wohlfahrtsökonomisch ‚gelabelt‘ wurde und daher kein erhebliches Reframing erforderlich macht, um die Spannungslage als Entwicklungsmöglichkeit zu verstehen und praktisch zu nutzen. Die im Konkreten erst immer noch zu verdeutlichende Ressource besteht dabei in der *mehrfachen Zugehörigkeit* eines „Dazwischen-Seins“, deren Überkreuzung künftig als relationale Vollzugsordnung des Intermediären und einer Praktik des *Vermittelns, Übersetzens* und produktiven, wechselseitig *„Ins-Verhältnis-Setzens“* zu einer Schlüsselqualifikation der Postmoderne und einer sich globalisierenden Weltgesellschaft wird. In Hinblick auf ein daraufhin umfassenderes Verständnis von Hochschulweiterbildung an der institutionsstrategischen Schnittstelle von Wissenschaft und Gesellschaft ist auf die wegbereitende erziehungswissenschaftliche Dissertation von Carolin Alexander (2022) zu verweisen sowie auch auf neuere Fachaufsätze, in denen der Begriff der „Vermittlung“ zwischen differenten Wissensordnungen und somit das Konstrukt des „Wissenstransfers“ einer relationstheoretischen Revision unterzogen werden (Alexander, 2018/2021; Schmiedl, 2022).

4. Von der Autobiographie zum Life-Trajectory

Bereits bei der Konzeptualisierung eines „werkbiographischen Berichts“, in dem meine kumulative Habilitation (Schäffter, 1992) in Form einer „Beobachtung zweiter Ordnung“ eine metatheoretisch angelegte Reflektion auf eine Folge von „Arbeiten zu einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie“ methodologisch erfolgreich erprobte, bestand Gefahr, dass die Bezeichnung des „Werkbiographischen“ missverstanden und mit der personalen Wissenschaftsbiographie des Verfassers gleichgesetzt werden könnte. Aus Sicht erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung fehlten dann allerdings berufsbiographische Bezüge zu möglichen Entwicklungsverläufen von mir als dem Forschenden. Es wird daher erforderlich, die bisher gewählte Bezeichnung begrifflich zu präzisieren und methodologisch zu begründen. Unter der Biographizität des Forschungsansatzes wird keinesfalls eine narrativ verfasste Rückschau im Genre einer autobiographischen Erzählung verstanden, die zudem noch auktorialen Deutungscharakter erhält. Vielmehr verfolgt das Verfahren genau das Gegenteil. Zwar beschränkt sich die Erforschung von historischen Resonanzkonstellationen zwischen wissenschaftlicher Weiterbildung auf den wissenschaftsbiographisch zugänglichen und hierdurch für einen individuell eingrenzbaaren Weltausschnitt, der für empirisch vorfindliche „Erkenntnisagenten“ (Wulz, 2010) wissenschaftshistorisch, erkenntnistheoretisch oder bildungspraktisch von professioneller Relevanz ist. Dieses „biographische Moment“ verbürgt eine praxisfeld-immanente Sicht, deren theoretisch abstrahierendes Niveau als *reflective practitioner* zudem anhand der Serie seiner, bzw. ihrer einschlägigen Schriften differenziert einschätzbar sein sollte. Insofern bekommt man es bei der Erarbeitung eines werkbiographischen Berichts mit einem Verständnis von dem zu tun, was Alheit als „Biographizität“ kennzeichnet, das aufgrund eines hohen Abstraktionsniveaus unter dem hier diskutierten Forschungsansatz allerdings weit über das Genre narrativ strukturierter Sinnbildung hinausweist. Weit angemessener und damit auch den Evolutionstheorien, aber auch der neuen Geschichtsphilosophie gemäß eignet sich eine besondere „Figuration des Temporalen“ (Öhlschläger & Capano, 2013), wie sie nachfolgend ins Spiel gebracht werden soll: das Life-Trajectory.

4.1. Das Konzept des ‚Life-Trajectory‘ einer nicht-teleologischen Prozess-Steuerung

Begrifflich verallgemeinernd lässt sich definieren, dass mit „Trajekt“ (engl. trajectory im Sinne einer Flugbahn) ein temporales Verlaufsgefüge bezeichnet wird, das unabhängig von der individuellen Intentionalität der daran beteiligten Akteure eine prozessimmanente, zunehmend konsistente Entwicklungslogik herausbildet und folglich ohne formale Leitungsinstanz auskommt. Anselm Strauss formuliert das wie folgt: „As will be seen, it refers to a course of action but also embraces the interaction of multiple actors and contingencies that may be unanticipated and not entirely manageable“ (Strauss, 1993, 53). Mit Reichertz lässt sich dazu weiter festhalten: „Das Geschehen ist also nicht mit einem Orchester ohne Dirigenten zu

vergleichen, bei dem alle Beteiligten *gleichzeitig* ihr Handeln aufeinander abstimmen, sondern eher mit einem *Staffellauf*. Insgesamt geht es nämlich darum, das Staffelholz arbeitsteilig (*nacheinander*) ins Ziel zu bringen, wobei die einzelnen Läufer durchaus unterschiedliche Aufgaben und Laufstile haben können. Der Verlauf der Gesamthandlung, also der *Parcours*, der zu bewältigen ist, hat nun keineswegs stets genau die gleiche Form“ (Reichertz, 2005, S. 185 kursiv im Orig.). Mit ‚trajectory‘ werden daher in Rückgriff auf Anselm Strauss Ereignisketten bezeichnet, die nicht von einem Subjekt allein ausgeführt werden, sondern die durch *gemeinsame Bemühungen mehrerer Personen an verschiedenen Orten zu unterschiedlichen Zeitpunkten* zustande kommen. Nur noch im metaphorischen Sinn kann man in solchen Fällen von intendierten Einzelhandlungen sprechen, sondern diverse Einzelhandlungen verketteten sich zu einer übergeordneten größeren Handlung. Mit dem Begriff *trajectory* will Strauss also solche Interaktionsgefüge bezeichnen, die von einer Reihe von Akteuren ohne festen Plan hervorgebracht werden. Hans Georg Soeffner pointiert dies in einer plakativen, wenn auch sozialtheoretisch leicht missverständlichen Formel: *„Das eigentliche gesellschaftliche ‚Subjekt‘ dieses - im Kern engen, an der Peripherie weitmaschigen - Kooperationsgefüges ist die jeweilige gesellschaftliche Organisation selbst, das ‚trajectory‘“* (Soeffner 1991, S. 10).

4.2 Methodologischer Kommentar

Innerhalb eines thematisch definierten Trajekts bietet die Form „Beobachtung zweiter Ordnung“ einen gesteigerten Erkenntnisgewinn. Im Gegensatz zur Generierung einer *Grounded Theory* auf der Basis von Fremdtexen bzw. von Interviews verfügt eine kriteriengeleitete Rekonstruktion innerhalb einer rekursiv angelegten Beobachtung meiner eigenen Beobachtung über eine weit umfassendere Datenbasis, als dies üblich zu sein pflegt. Übereinstimmend mit der Autobiographie stellt auch in einem methodisch rekurrent angelegten Erkenntnisprozess der zeitliche Abstand in Verbindung mit einem veränderten Erkenntnisstand die erforderliche Distanz her, indessen besteht der Erkenntnisgewinn einer rekursiv angelegten Beobachtung zweiter Ordnung in einem „mereologischen“ (Burkhardt, Seibl, Imaguire & Gerogiorgakis, 2017) Steigerungseffekt. Die strukturhermeneutische Rekonstruktion der eigenen Forschungsschriften führt auf eine epistemologisch höherstufige Emergenzebene und erhält hierdurch zukunftsweisende Bedeutung für eine noch im Einzelnen zu entwickelnde „Wissenschaftsdidaktik“.

4.3 Temporalisierung einer praxisfeldbasierten „Grounded Theory“

Mit dem hier vorgeschlagenen Forschungsansatz erfolgt die Verortung historischer Resonanzkonstellationen im Ereignis einer „Chronofrenz“ (vgl. Schäffter & Ebner v. Eschenbach 2023; Landwehr, 2016, 146ff.) zuvor getrennter Wissensordnungen und ihrer historischen Entwicklungsverläufe. Ermöglicht wird das innerhalb eines experimentellen Rahmens, in dem sich die spezifische Zeitordnung einer historischen Episteme mit dem disziplinären Ent-

wicklungsverlauf einer Einzelwissenschaft verschränkt, wobei eine grundlegende Weichenstellung beobachtbar wird. In der hier zur Diskussion gestellten Vorgehensweise einer Beobachtung zweiter Ordnung beschränkt sich indes nicht auf einzelne Bifurkationen, sondern stellt darauf ab, die gesamte Serialität praxisfeldbasierter Standortbestimmungen in Gestalt eines temporalen Relationsgefüges sichtbar werden zu lassen. Hierzu wird das gesamte Textmaterial abduktiv ausdeutend zu explorieren sein, wodurch erst die verschiedenen historischen Konstellationen in ihren formalen Eckpunkten analog der von Anselm L. Strauss ausgearbeiteten „Grounded Theory“ (vgl. Strauss 1991; Strübing, 2021) im relationalen Gefüge eines wissenschaftsbiographischen Trajektverlaufs (Schäffter, 2022) einen ihnen adäquaten Ort finden.

5. Conclusio

In den vorstehenden Überlegungen ging es im methodologischen Kern darum, das Konzept einer werkbiohistorischen Rekonstruktion in seinen maßgeblichen Eckpunkten zu skizzieren. Dies diente dem thematischen Ziel, eine sich wiederholende Wendung in der historischen Verortung von Hochschulweiterbildung im Sinne kulturwissenschaftlicher „turns“ mit gesellschaftlich-politischen Transformationsbewegungen ins Verhältnis zu setzen. Verortung von Hochschulweiterbildung verlangt im Zuge einer permanent gesellschaftlichen Transformation ein hohes Vermögen an struktureller Responsivität. Diese gelangt pädagogisch in unterschiedlichen Funktionsbestimmungen von wissenschaftlicher Weiterbildung zum Ausdruck und lässt sich forschungsmethodisch mit dem Konstrukt der historischen Resonanzkonstellation fassen, die von Seiten der wissenschaftsdidaktischen Ausdeutung je nach institutionellem Entwicklungsstand einer Hochschule entsprechend ihrer je eigensinnigen Logik gedeutet und bildungspraktisch genutzt werden kann.

Aus dieser relationstheoretischen Deutung möglicher Verortungen von „Hochschulweiterbildung in der Transformationsgesellschaft“ eröffnet sich zusätzlich ein komplexes Forschungsfeld, für das ein aus ihm selbst reflexiv entstandenes Forschungsvorhaben zur Diskussion gestellt wird: Mit ihm ließe sich dem immanenten Wahrnehmungs- und Deutungshorizont eines reflective practitioner heraus der Fundus anlassbezogener Theoriegenerierungen in einen historisch epistemologischen Zusammenhang gestellt und in ihren Relationierungen ausgedeutet werden. Forschungsmethodologisch erhält hierbei die „Orientierung an einem pragmatischen Forschungsstil“ (Strübing, 2021) durch zwei konzeptuell grundlegende Bezüge auf Arbeiten von Anselm Strauss, nämlich „das trajectory“ als apersonales Konzept temporaler Bewegungsverläufe einerseits und das Empirieverständnis einer auf praxisfeldbasierter Erkenntnis beruhender Theoriegenerierung andererseits, die zwingend transdisziplinär angelegt sein muss.

Mit dieser Skizzierung sollte nun der Ausgang gewonnen sein, von dem aus sich auch zukünftige Verortungen von Hochschulweiterbildung in ihrer wissenschaftsdidaktischen Resonanz rekonstruieren lassen. Offensichtliche Hinweise finden sich im Rahmen einer ersten Durchmusterung des Konvoluts beispielsweise in dem fraglos anlassbezogenen Grundsatzartikel zu „Erwachsenenbildung als Non-profit-Organisation“ (Schäffter, 1993 /1995), in dem der damalige Diskurs zu einem „Marktversagen“ als letztlich folgenreiche Resonanzkonstellation einer neoliberal geprägten Entwicklungsphase eine genuin bildungswissenschaftlich reflektierte Verortung abverlangte. Als ein erster Zugang zur Identifizierung von historisch prägenden „turns“ in der Geschichte der Erwachsenenbildung, wie sie sich strukturanalog auch hinsichtlich des Verhältnisses von Hochschulweiterbildung und gesellschaftlichem Strukturwandel als historische Wegmarken auffinden lassen, bieten hierbei auch begrifflich kennzeichnende Schlüsselbegriffe wie Volksbildung, Arbeiterbildung, Erwachsenenbildung, Realistische Wendung, Qualifikationsorientierung, Kompetenzwende, Organisationspädagogik, Relationslogische Responsivität etc. Mit dem hier vorgestellten Forschungsansatz lässt sich untersuchen, wie in all den bisherigen und weiterhin zu erwartenden Wenden gesellschaftliche Transformationsbewegungen in Formen von pädagogisch und wissenschaftspolitisch relevanten Resonanzkonstellationen an praxisfeldbasierten Werkbiographien strukturhermeneutisch beobachtbar sein werden und verhilft ihnen bis in ihre wissenschaftsdidaktische Feinstruktur hinein zur Sichtbarkeit. Durch eine strukturhermeneutische Klärung von Hochschulweiterbildung wird das Verhältnis zwischen dem Wissenschaftssystem und der Gesamtgesellschaft als ein temporalisiertes Relationsgefüge rational intelligibel und dies entgegen seiner zunächst verwirrenden Komplexität und beliebig erscheinenden Volatilität.

Literatur

- Alexander, C. (2018). Wissenschaftliche Weiterbildung als „Transfer“. Erweiterung eines Bedeutungshorizontes. *Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung*, 2, 41-47.
- Alexander, C. (2021). Vermittlung als Relationsgefüge – Wissenschaftliche Weiterbildung als Transformative Wissenschaft. In M. Ebner von Eschenbach & O. Schäffter (Hrsg.), *Denken in wechselseitiger Beziehung. Das Spectaculum relationaler Ansätze in der Erziehungswissenschaft* (S. 214-234). Weilerswist: Velbrück.
- Alexander, C. (2023). Ungeklärte Verhältnisse. Eine relationstheoretische Perspektive auf wissenschaftliche Weiterbildung (Manuskript der an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg eingereichten Dissertation 2022; erscheint vor 2023).
- Bachmann-Medick, D. (2006). *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bachtin, M. M. (2008). *Chronotopos*. Berlin: Suhrkamp/Aufbau.
- Burkhardt, H., Seibl, J., Imaguire, G. & Gerogiorgakis, S. (Hrsg.) (2017). *Handbook of Mereology*. München: Philosophie.
- Bähr, I., Gebhard, U., Krieger, C., Lübke, B., Pfeiffer, M., Regenbrecht, T., Sabisch, A. & Sting, W. (2019). Irritation im Fachunterricht. Didaktische Wendungen der Theorie transformativer Bildungsprozesse. In dies. (Hrsg.), *Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken* (S. 3-40). Wiesbaden: Springer.
- Bollenbeck, G. & Knobloch, C. (Hrsg.) (2001). *Semantischer Umbau der Geisteswissenschaften nach 1933 und 1945*. Heidelberg: Winter.
- Bollenbeck, G. & Knobloch, C. (Hrsg.) (2004). *Resonanzkonstellationen. Die illusionäre Autonomie der Kulturwissenschaften*. Heidelberg: Winter.
- Fuller, M. (2007). *Media Ecologies. Materialist Energies in Art and Technoculture*. Cambridge (Mass.): MIT Press.
- Grizeu, M. & Jahraus, O. (Hrsg.) (2011). *Theoriethorie. Wider die Theoriemüdigkeit in den Geisteswissenschaften*. München: Fink.
- Hörl, E. (Hrsg.) (2011). *Die technologische Bedingung. Beiträge zur Beschreibung der technischen Welt*. Berlin: Suhrkamp.
- Küpper, J., Rautzenberg, M., Schaub, M. & Strätling, R. (Hrsg.) (2013). *The Beauty of Theory. Zur Ästhetik und Affektökonomie von Theorien*. München: Fink.
- Landwehr, A. (2016). *Die anwesende Abwesenheit der Vergangenheit. Essay zur Geschichtstheorie*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Mahdi, L. C., Foster, S. & Little, M. (Hrsg.) (1987). *Betwixt & Between: Patterns of Masculine and Feminine Initiation*. La Salle (Ill.): Open Court.
- Öhlschläger, C. & Capano, L. P. (Hrsg.) (2013). *Figurationen des Temporalen. Poetische, philosophische und mediale Reflexionen über die Zeit*. Göttingen: unipress.
- Reichertz, J. (2005). *Institutionalisierung als Voraussetzung einer Kultur der Performativität*. In Chr. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Ikonomie des Performativen* (S. 168-188). München: Fink.
- Rohr, S. (1999). *Über die Schönheit des Findens. Die Binnenstruktur des menschlichen Verstehens nach Charles S. Peirce: Abduktionslogik und Kreativität*. Stuttgart: M&P.

- Rotman, B. (2000). Die Null und das Nichts. Eine Semantik des Nullpunkts. Mit einem Beitrag von Dirk Baecker. Berlin: Kadmos.
- Schäffter, O. (1991). Die Volkshochschule: Spiegelbild oder Resonanzboden ihrer regionalen Umwelt? Organisatorische Reaktionsweisen auf ein pädagogisches Strukturproblem. *das forum. Zeitschrift der Volkshochschulen in Bayern*, (3), 15-18.
- Schäffter, O. (1992). *Arbeiten zu einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie. Ein werkbiographischer Bericht* (Reihe: Forschung, Begleitung, Entwicklung). Bonn, Frankfurt: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.
- Schäffter, O. (1993). Erwachsenenbildung als "Non-Profit-Organisation". In *Grundlagen der Weiterbildung-Praxishilfen*. Textziffer 4.10.20. Frankfurt a.M.: Luchterhand.
- Schäffter, O. (1995). Erwachsenenbildung als "Non-Profit-Organisation"? *Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*, (1), 3-8.
- Schäffter, O. (1997). Irritation als Lernanlaß. Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. In H.-H. Krüger, J.-H. Olbertz (Hrsg.), *Bildung zwischen Markt und Staat* (S. 691-708). Opladen: Leske und Budrich.
- Schäffter, O. (2002). Strukturelle Öffnung von Weiterbildungseinrichtungen als Programmentwicklung: Spiegelbild oder Resonanzboden gesellschaftlicher Veränderungsanforderungen? In R. Bergold, A. Mörchen & O. Schäffter (Hrsg.), *Treffpunkt Lernen - Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen* (S. 205-214). Bd. 2. Recklinghausen: Bitter.
- Schäffter, O. (2012). Lernen in Übergangszeiten. Zur Zukunftsorientierung von Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung* (S. 113-156). Münster: Waxmann.
- Schäffter, O. (2013). Verzerrung als Relationierung von Struktur und Prozess. *Working Paper*. Abgerufen am 08. November 2022 von <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/team/ehemalige-mitarbeiterinnen/schaeffter/downloads>
- Schäffter, O. (2019). Transitionsanalyse. Komplementäres Denken in Übergängen. In K. Obermeyer & H. Pühl (Hrsg.), *Übergänge in Beruf und Organisation. Umgang mit Ungewissheit in Supervision, Coaching und Mediation* (S. 199-226). Giessen: Psychosozial.
- Schäffter, O., Schicke, H. & Hartmann, T. (2019). Berufsbiographische Übergangszeiten - Ermöglichungsraum für Bildung: Konzeption der Zielgruppenentwicklung zur Programmplanung und Angebotsentwicklung. DOI: <https://doi.org/10.13109/erbi.2018.64.3.112>
- Schäffter, O. (2021). Erwachsenenbildung - Begleiterin auf dem „Weg zum Mitbürger“. Zur Orientierungsfunktion lebensbegleitender Bildung in Prozessen gesellschaftlicher Transformation. In K. Deutsch, B. Hörr & S. Lerch (Hrsg.), *Lernfeld „Bürgerschaftliches Engagement“*. Zwischen erwachsenenpädagogischem Anspruch und gesellschaftlicher Realität (S. 39-68). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schäffter, O. (2022). Zur Produktivität des Alters. Ein persönlicher Rückblick auf die Entwicklung der universitären Erwachsenenbildung. *ZHWB (Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung)*, (1), S. 60-69.
- Schäffter, O. & Ebner v. Eschenbach, M. (i. E.). Reframing Temporality. Design of a Relational View of Chronoreference.
- Schmiedl, F. (2022). Von der Einbahnstraße zum Beziehungsraum. Relationstheoretische Überlegungen zum Forschungs-Praxis-Transfer. *Bildungsforschung*, (2), 1-16.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Soeffner, H. G. (1991). „Trajectory“ - das geplante Fragment. *BIOS Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History*, 4(1), 1-12.
- Speckmann, J. (2013). *Grenzflächen. Prinzip der Lebendigkeit im Lebenden*. Münster: Daedalus.
- Speckmann, J. (2021). *Grenzflächen II. Von der ersten Umwelt zu weiteren Umwelten*. Münster: Daedalus.
- Stegmaier, W. (2008). *Philosophie der Orientierung*. Berlin: de Gruyter.
- Strauss, A. L. (1991). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Strauss, A. L. (1993). *Continual Permutations of Action*. New York: de Gruyter
- Strübing, J., Schulz-Schaeffer, I., Meister, M. & Gläser, J. (Hrsg.) (2004). *Kooperation im Niemandsland. Neue Perspektiven auf Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Technik*. Wiesbaden: Springer.
- Strübing, J. (2021). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils*. 4. vollst. überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

Waldenfels, B. (1987). *Ordnung im Zwielficht*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Wulz, M. (2010). *Erkenntnisagenten. Gaston Bachelard und die Reorganisation des Wissens*. Berlin: Kadmos.

Autor

Prof. Dr. Ortfried Schäffter
ortfried.schaeffter@googlemail.com

Verzeichnis der Autor*innen

Autor*innen der Beiträge

Carolin Alexander
carolin.alexander@h2.de

Prof. Dr. Wolfgang Jütte
wolfgang.juette@uni-bielefeld.de

Dr. Burkhard Lehmann
lehmann@uni-koblenz.de

Dr. Claudia Lobe
claudia.lobe@uni-bielefeld.de

Teresa Ruckelshauß
ruckelshauss@ph-heidelberg.de

Prof. Dr. Ortfried Schäffter
ortfried.schaeffter@googlemail.com

Dr. Jan Schiller
schiller@hsu-hh.de

Ann-Kathrin Schlieszus
schlieszus@ph-heidelberg.de

Prof. Dr. Alexander Siegmund
siegmund@ph-heidelberg.de

Prof. Dr. Gabriele Vierzigmann
vierzigmann@hm.edu

Aktuelle Ausgaben

1|2020

Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung

2|2020

Professionalisierung der Hochschulweiterbildung

1|2021

Kooperation und Vernetzung in der Hochschulweiterbildung

2|2021

Programmplanung und Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

1|2022

Hochschulweiterbildung und Alter(n)

2|2022

Disziplinäre und wissenschaftliche Verortungen der Hochschulweiterbildung

Vorschau

1|2023

Regionale und (sozial-)räumliche Kontexte der Hochschulweiterbildung

2|2023

Bildung durch Wissenschaft (liche Weiterbildung)

1|2024

Gesellschaftliche Trends und Zukunft der Hochschulweiterbildung

2|2024

Strukturfragen der wissenschaftlichen Weiterbildung



WWW.HOCHSCHULE-UND-WEITERBILDUNG.NET

e-ISSN: 2567-2673 | ISSN: 0174-5859