

Maria Kondratjuk

SOZIALE WELT HOCHSCHULWEITERBILDUNG

Figurationsmerkmale,
Arenastruktur, Handlungsmodell

SOZIALE WELT

HOCHSCHULWEITERBILDUNG

Figurationsmerkmale,
Arenastruktur, Handlungsmodell

Bisher sind in der Reihe „**Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen**“ erschienen (Auswahl):

Grundlagen und Theorie:

Band 6

Jochen Kade, Wolfgang Seitter (Hg.)

Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel

Beiträge zum Lernen Erwachsener

Bielefeld 2005, Best.-Nr. 6001620

ISBN 978-3-7639-3328-0

Band 7

Sylvia Kade

Altern und Bildung

Eine Einführung

2. Aufl., Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001621a

ISBN 978-3-7639-3336-5

Band 15

Sebastian Lerch

Lebenskunst lernen

Lebenslanges Lernen aus subjekt-
wissenschaftlicher Sicht

Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6001630

ISBN 978-3-7639-3346-4

Band 18

Claus Kapelke, Barbara Ulreich (Hg.)

Bildungsforschung für Praktiker in der Erwachsenenbildung

Bielefeld 2011, Best.-Nr. 6004200

ISBN 978-3-7639-4910-6

Band 9

Wiltrud Gieseke

Lebenslanges Lernen und Emotionen

Wirkungen von Emotionen auf Bildungs-
prozesse aus beziehungstheoretischer
Perspektive

3. Aufl., Bielefeld 2016, Best.-Nr. 6001623b

ISBN 978-3-7639-5711-8

Band 17

Horst Siebert

unter Mitarbeit von Matthias Rohs

Lernen und Bildung Erwachsener

3. Aufl., Bielefeld 2017, Best.-Nr. 6004185b

ISBN 978-3-7639-5713-2

Forschung und Praxis:

Band 24

Daniela Schleifenbaum, Vanessa Walther

Kooperationen auf dem Prüfstand

Wie die pädagogische Praxis Zusammenarbeit
wahrnimmt und gestaltet

Bielefeld 2015, Best.-Nr. 6004450

ISBN 978-3-7639-5487-2

Band 25

Birgit Elend

Statik und Dynamik im informellen Lernen

Subjektive Perspektiven auf die betriebliche
Teamleitung

Bielefeld 2015, Best.-Nr. 6004434

ISBN 978-3-7639-5455-1

Band 26

Karin Dollhausen, Sonja Muders (Hg.)

Diversität und lebenslanges Lernen

Aufgaben für die organisierte Weiterbildung

Bielefeld 2016, Best.-Nr. 6004500

ISBN 978-3-7639-5633-3

Band 28

Melanie Benz-Gydat

Einstieg in erwachsenenpädagogische Berufe

Studie zum Übergang von der Hochschule in
die berufliche Praxis

Bielefeld 2017, Best.-Nr. 6004503

ISBN 978-3-7639-5639-5

Band 29

Nikolaus Meyer

Komparative pädagogische

Berufsgruppenforschung

Erwachsenenpädagogik und Journalismus
im Vergleich

Bielefeld 2017, Best.-Nr. 6004504

ISBN 978-3-7639-5641-8

Band 27

Johannes Wahl

Lebenslanges Lernen zwischen Bildungspolitik und pädagogischer Praxis

Die Verankerung in pädagogischen Arbeitsfeldern

Bielefeld 2017, Best.-Nr. 6004502

ISBN 978-3-7639-5637-1

Maria Kondratjuk

SOZIALE WELT
HOCHSCHULWEITERBILDUNG

Figurationsmerkmale,
Arenastruktur, Handlungsmodell



Reihe: „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“

Herausgegeben von:

Prof. Dr. Rainer Brödel, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Prof. Dr. Dieter Nittel, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Arbeitsbereich Erwachsenenbildung und erziehungswissenschaftliche Professionsforschung, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main

Jun.-Prof. Dr. Matthias Rohs, Fachgebiet Pädagogik, Erwachsenenbildung mit Schwerpunkten Fernstudium und E-Learning, Technische Universität Kaiserslautern

Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff, Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© W. Bertelsmann Verlag GmbH Co. KG
Bielefeld 2017

Gesamtherstellung:

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

wbv.de

Umschlaggestaltung: Christiane Zay, Potsdam

ISBN 978-3-7639-5643-2 (Print) **Best.-Nr. 6004505**

ISBN 978-3-7639-5644-9 (E-Book) **Best.-Nr. 6004505w**

Printed in Germany

Die Dissertation ist unter dem Originaltitel: „Das Handeln der Akteure in der sozialen Welt Hochschulweiterbildung“ an der Universität Potsdam erschienen.

Gutachter: Prof. Dr. Joachim Ludwig, Prof. Dr. Dieter Nittel, mündliche Prüfung: 07.03.2017

Gefördert durch die Hans-Böckler-Stiftung.

**Hans Böckler
Stiftung** ■■■

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.



Inhalt

Abbildungsverzeichnis	9
Vorwort	11
1 Rahmung der Forschungsarbeit	15
1.1 Gesellschaftliche Verortung der Hochschulweiterbildung	15
1.2 Erkenntnisinteresse und vorläufige Fragestellung	21
1.3 Aufbau der Arbeit	23
2 Forschungsstand: der Weg zum Desiderat	25
2.1 Forschung zur wissenschaftlichen Weiterbildung	25
2.1.1 Organisation und Struktur der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland	26
2.1.2 Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung	28
2.1.3 International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung	28
2.1.4 Teilnahmebedingungen unter Berücksichtigung des Hochschulimages	29
2.1.5 Kooperative Angebotsentwicklung: interinstitutionelle Aushandlungsprozesse der Akteure	30
2.2 Professionalitätsforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung	32
2.2.1 Professionelles Programmplanungshandeln	32
2.2.2 Erwachsenenbildungs-Professionalität?!	35
2.2.3 Die soziale Welt pädagogisch Tätiger	39
2.3 Hochschulforschung mit Fokus auf Akteure	41
2.3.1 Die Rolle der neuen Hochschulprofessionellen	42
2.3.2 Third Space an Hochschulen	44
2.4 Das Handeln der Akteure in den Blick genommen! Schlussfolgerung für die eigene Untersuchung	46
3 Die Theorie der sozialen Welten als heuristischer Rahmen der Arbeit ...	51
3.1 Komplexität, Fluidität und Aushandlung: die Theorie sozialer Welten	51
3.1.1 Das Konzept der sozialen Welten: Kernaktivität, Technologien, Subwelten und Arenen	53
3.1.2 Zur Besonderheit des Ansatzes: analytische Stärken und die Berücksichtigung der Komplexität	54
3.1.3 Soziale Welten-Theorie als Organisationstheorie	56
3.2 Methodologischer und theoretischer Rahmen, konzeptionelle Begriffe und analytische Zugänge zur Theorie sozialer Welten	61
3.2.1 Kennzeichen sozialer Welten	61

3.2.2	<i>Theoretische Bezüge und Verankerung im symbolischen Interaktionismus</i>	63
3.2.3	<i>Typen sozialer Welten</i>	65
3.2.4	<i>Segmentierung, Legitimierung und Kreuzung: Prozesse sozialer Welten</i>	66
3.2.5	<i>Orte des ständigen Diskurses: Arenen</i>	67
3.3	<i>Zur Bedeutung der Theorie sozialer Welten für die Analyse von Ausschnitten moderner Komplexgesellschaften</i>	69
3.4	<i>Übertragung des Ansatzes auf die Hochschulweiterbildung</i>	71
4	Eingrenzung des Forschungsgegenstandes	73
4.1	<i>Präzisierung der Forschungsfrage</i>	73
4.2	<i>Akteure in der Hochschulweiterbildung</i>	74
4.3	<i>Die Theorie sozialer Welten als Konzept der Überwindung des Dualismus von Handeln und Struktur</i>	78
5	Methodologischer und methodischer Rahmen der Arbeit	81
5.1	<i>Forschungsstil Grounded Theory: Grundprinzipien</i>	82
5.1.1	<i>Ein Blick in den Forschungsprozess</i>	84
5.1.2	<i>Das Entwickeln einer Aufmerksamkeitsrichtung – ‚sensibilisierende Konzepte‘ und Reflexion der eigenen Rolle</i>	84
5.1.3	<i>Der Weg zu den Daten – ‚theoretisches Sampling‘ und Datenerhebung</i>	87
5.2	<i>Forschungsdesign – Darstellung der Methoden</i>	89
5.3	<i>Das Finden einer Gestalt. Auswertungsprozesse. Kodieren und Typenbildung</i>	91
5.4	<i>Methodologische Begründungen für das Verhältnis von Grounded Theory und der Theorie sozialer Welten</i>	93
6	Ergebnisdarstellung I: die soziale Welt Hochschulweiterbildung	95
6.1	<i>Figurationsmerkmale</i>	96
6.1.1	<i>Kernaktivität, Haupttätigkeiten und angewandte Technologien</i>	97
6.1.2	<i>‚Commitment‘ und Wir-Gefühl, berufliche Sinnquellen und Arena</i>	98
6.1.3	<i>Bühne, Grenzziehung und Legitimation</i>	99
6.1.4	<i>Höher symbolische Sinnwelt als Wissens- und Kompetenzgrundlage</i>	101
6.2	<i>Die Arena der Hochschulweiterbildung als Diskursraum</i>	101
6.2.1	<i>Formale Verankerung, Wissenschaftssystem, Offene Hochschule und Projektarbeit</i>	103
6.2.2	<i>Dachgesellschaft DGWF, Netzwerke und andere Verbände, Beforschung des Feldes</i>	104
6.2.3	<i>Hochschulpolitik, Finanzierung und Kooperationen, Bildungsmanagement und Bezugsdisziplinen</i>	107
6.2.4	<i>Technologien, Konkurrenz und Kooperation: Erwachsenen- und Weiterbildungsmarkt und private Hochschulen, Zielgruppen</i>	109
6.2.5	<i>Angebote und Formate, Vermittlungsstruktur und Übersetzungsleistung</i>	111
6.2.6	<i>Gewerkschaften/Stiftungen, Internationalisierung und Öffentliche Wissenschaft</i>	112
6.3	<i>Legitimationsprozesse als Voraussetzung für Anerkennungsstrukturen</i>	113
6.3.1	<i>Entdecken und Beanspruchen von Wert</i>	115
6.3.2	<i>Auf Distanz gehen</i>	116

6.3.3	<i>Theoretisieren</i>	118
6.3.4	<i>Einen Standard setzen, verkörpern, bewerten</i>	121
6.3.5	<i>Grenzziehung und das Infrage-Stellen von Grenzen in Arenen</i>	123
6.4	<i>„Orte des Schweigens“</i>	125
7	Ergebnisdarstellung II: Modell des Handelns der Akteure in der sozialen Welt Hochschulweiterbildung	129
7.1	Grundlegende Bedingungsmerkmale der Arbeit in der sozialen Welt Hochschulweiterbildung	129
7.1.1	<i>Besondere Rahmenbedingungen der Arbeit in der Hochschulweiterbildung: Reorganisation, Finanzierungszwänge, Umgang mit Funktionslogiken</i>	130
7.1.2	<i>Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Arbeits- und Handlungsprozesse: Arbeitsbogen, Kommunikation und Kooperationsnotwendigkeit</i>	140
7.1.3	<i>Zugang zum Handlungsfeld Hochschulweiterbildung als besonderem Aspekt der Unterschiedlichkeit der Akteure</i>	147
7.1.4	<i>Anerkennung als zentrale Kategorie: rechtliche Anerkennung und soziale Wertschätzung; „Teil des Gesamtgefüges“</i>	150
7.1.5	<i>Wissenschaftlichkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung</i>	160
7.2	Ein je eigenes „Strategiekonzept“. Merkmalsdimensionen und ihre typologischen Ausprägungen	165
7.2.1	<i>Sicht auf das Bedingungsgefüge: Selbstverortung im System</i>	165
7.2.2	<i>„Wir sind doch keine Garagenuni“ – Sicht auf die Funktion von Wissenschaftlichkeit</i>	166
7.2.3	<i>In der Manege – Wahrnehmung der eigenen Handlungsfähigkeit</i>	168
7.2.4	<i>„Es interessiert sich einfach keiner für uns“ – Bedeutsamkeit von Anerkennung</i>	168
7.2.5	<i>Ausrichtung des professionellen beruflichen Handelns: von Manager:in bis Fürsorger:in</i>	170
7.2.6	<i>„Ich weiß nicht, wann ich 14 Uhr wo bin“ – Wahrnehmung und Umgang mit fehlender Routine</i>	174
7.3	Typen der Bezugnahme auf die Struktur der sozialen Welt Hochschulweiterbildung	177
7.3.1	<i>Gestaltend strategische Bezugnahmen mit Zielen und Visionen</i>	179
7.3.2	<i>Handlungsgehemmte Bezugnahmen</i>	183
7.3.3	<i>Konforme Bezugnahmen</i>	185
8	Zusammenführende und abschließende Auseinandersetzung mit der Forschungsarbeit	187
8.1	Zusammenfassung	188
8.2	Die Theorie sozialer Welten: Konsequenzen und Erträge	190
8.3	Rückbindung an den Forschungsstand	193
8.3.1	<i>Perspektive Erwachsenenbildung: Programmplanungshandeln</i>	193
8.3.2	<i>Perspektive Hochschulweiterbildung: Wissenschaftlichkeit</i>	195
8.3.3	<i>Perspektive Hochschulforschung: Third Space</i>	196

8.4	Abschließender Ausblick auf Konsequenzen und Erträge für die Ausgestaltung des Handlungsfeldes Hochschulweiterbildung	197
9	Literaturverzeichnis und Internetquellen	199
	Zusammenfassung	219
	Abstract	219
	Autorin	221

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Abstrakte Map sozialer Welten (Clarke 2012: 90)	57
Abb. 2	Darstellung des Forschungsprozesses mit der Grounded Theory (eigene Darstellung)	85
Abb. 3	Datenkorpus (eigene Darstellung)	90
Abb. 4	Soziale Welten nach Strauss (Strübing 2007: 84)	93
Abb. 5	Arena-Map der Hochschulweiterbildung (eigene Darstellung)	102
Abb. 6	Kreuztabelle Bedeutsamkeit von Anerkennung und Ausrichtung der Handlung (eigene Darstellung)	170
Abb. 7	Typen von Sozialweltteilnehmenden nach Unruh (1979) (eigene Darstellung) . . .	192

Vorwort

Das vorliegende Buch von Maria Kondratjuk untersucht zugleich den Handlungs- und Strukturbezug der universitären Weiterbildung in Deutschland. Damit wird ein wichtiges, in den letzten Jahrzehnten weitgehend unterschätztes Segment im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens sowohl unter einem erziehungs- als auch unter einem sozialwissenschaftlichen Fokus thematisiert. In der Tradition von Anselm Strauss soll die Hochschulweiterbildung – so der Anspruch der Autorin – als soziale Welt analysiert werden, „um daraus grundlegende Bedingungsmerkmale der Arbeit und damit des Handelns in der Hochschulweiterbildung zu formulieren und (...) die Handlungsstrategien und Selbstverortungen der Akteure herauszuarbeiten“.

Die systemtheoretische Betrachtungsweise evoziert mit Blick auf den gewählten Gegenstandsbereich die durchaus plausible Einsicht, dass die Fachhochschulen, künstlerischen Hochschulen, Berufsakademien und die altherwürdigen Universitäten zwischen dem Erziehungs- und Wissenschaftssystem anzusiedeln sind und dementsprechend zwischen zwei Rationalitätsmustern changieren: der Vermittlung von Wissen einerseits und der Suche nach Wahrheit andererseits. Diese Zwischenposition wird in der wissenschaftlichen Weiterbildung gleichsam dupliziert.

Mit der in der veränderten Hochschulgesetzgebung (§ 2 Absatz 1) verbürgten Erweiterung des offiziellen Mandats der Universität in Richtung Weiterbildung wäre eigentlich schon vor vielen Jahren eine tiefgreifende Veränderung der Institution Hochschule in Richtung des Erziehungssystems verbunden gewesen. Das volle Ausmaß dieser Veränderung ist im Organisationsbewusstsein vieler Einrichtungen jedoch noch gar nicht wirklich angekommen. Ihren pädagogischen Auftrag hat die Universität in Deutschland paradoxerweise immer gegen und nicht mit ihrer Funktion als „Lehranstalt“ zu behaupten versucht. Nun zwingt die juristische Kodifizierung der Weiterbildung im Hochschulrahmengesetz die Hochschulen mehr und mehr dazu, ihr Hauptaugenmerk nicht nur auf Forschung und Lehre zu richten, sondern auch Aufgaben der Weiterbildung zu übernehmen. Damit avancieren die Hochschulen endgültig zu Einrichtungen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens. Der Umstand, dass der Corporate Identity einer durchschnittlichen Universität der Weiterbildungsauftrag bislang eher fremd ist, hängt vermutlich damit zusammen, dass die Hochschuleinrichtungen mit Forschungs- und Lehraufgaben schon längst voll ausgelastet sind. Angesichts des zunehmenden

Wettbewerbsdrucks zwischen den Hochhochschulen und des möglichen Rückgangs der Studierendenzahlen aufgrund des demografischen Wandels dürfte die eben angedeutete Indifferenz der Hochschulen gegenüber der ihr auferlegten Weiterbildungsfunktion auf lange Sicht keinen Bestand haben. Das verleiht der vorliegenden Studie über den Tag hinaus Aktualität.

Maria Kondratjuks zentrale Forschungsfrage ermittelt, wie sich das konkrete Handeln der Akteurinnen und Akteure in der Hochschulweiterbildung unter besonderer Berücksichtigung der organisationalen Strukturen gestaltet. Der Impuls für diese Frage dürfte der große Bedarf an Selbstaufklärung der wissenschaftlichen Weiterbildungsinstitutionen sein. So scheinen den Handelnden die faktischen Potenziale und die Hemmnisse der Hochschulen in Bezug auf deren Weiterbildungsaktivitäten im Detail schlicht nicht transparent zu sein. Bei der Umsetzung ihres ambitionierten Forschungsprogramms führt die Autorin drei Perspektiven zusammen: nämlich den Diskurs über wissenschaftliche Weiterbildung im engeren Sinne, zweitens die Professionalitätsforschung in der Erwachsenenbildung und drittens die interdisziplinär ausgerichtete Hochschulforschung. Die Studie erschließt unter Zuhilfenahme des Ansatzes von A. Clarke („Situational Analysis. Grounded Theory After the Postmodern Turn“) auf einem hohen analytischen und empirischen Niveau das Handeln der Akteurinnen und Akteure, ohne dabei die strukturellen Rahmenbedingungen aus dem Blick zu verlieren. Das Forschungsdesign ist komplex, aber keineswegs unübersichtlich: Neben problemzentrierten Interviews mit Beteiligten der Hochschulentwicklung und einer ausführlichen Dokumentenanalyse auf der Basis institutioneller Selbstbeschreibungen greift die Autorin zusätzlich auf Experteninterviews zurück.

Um die Figurationsmerkmale der sozialen Welt ausfindig zu machen, werden die einschlägigen Kategorien aus der von Clarke erweiterten Grounded Theory genutzt. Unter der zentralen Kernaktivität wird beispielsweise die Bereitstellung von Weiterbildungsangeboten an Hochschulen für eine zumeist berufstätige Zielgruppe verstanden. Auch die innere Bindung – das Commitment – und das Wir-Gefühl, die beruflichen Sinnquellen und die Arenen werden ausgiebig thematisiert.

Besondere Aufmerksamkeit widmet die Verfasserin der Arena der Hochschulweiterbildung als Diskursraum. Dabei stehen vor allem die Fragen im Raum, welche formale Verankerung die Arbeit aufweist, welche Verbindung zum Wissenschaftssystem existiert und welche Dachgesellschaft die einschlägigen Fachdiskurse mit welchen Interessen gestaltet. In diesen Abschnitten wird das Verhältnis zwischen Kooperation und Konkurrenz ebenso behandelt wie die Rolle der Gewerkschaften und der einzelnen Stiftungen sowie die notwendige Instanz einer öffentlichen Wissenschaft.

In einem eigenen Untersuchungsschritt beschäftigt sich die Autorin mit den Legitimationsprozessen als Voraussetzung für Anerkennungsstrukturen, wobei – in enger Anlehnung an Clarke – auch die Orte des Schweigens thematisiert werden. Darunter

fallen Themen mit einem gewissen Überraschungswert, z. B. die Wissenschaftlichkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Als grundlegende Merkmale der Arbeit in der sozialen Welt der Hochschulweiterbildung beschreibt die Autorin u. a. die folgenden: Zum einen zeichnen sich suboptimale Rahmenbedingungen, wie die Notwendigkeit der Reorganisation der infrastrukturellen Ausgangssituation bei gleichzeitiger Unterfinanzierung des institutionellen Kerns, ab. Flankiert wird diese ungünstige Figuration durch widersprüchliche Erwartungsstrukturen aufgrund multipler Systembezüge. Daneben wird die Arbeit der wissenschaftlichen Weiterbildung durch ein offen oder subtil kommuniziertes Anerkennungsdefizit bestimmt. Bei alledem scheint den Handelnden offenbar die Sachautorität zu fehlen, um das Attribut Wissenschaftlichkeit im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung sachlogisch angemessen, d. h. weitgehend autonom unter Maßgabe eines professionellen Vermittlungsauftrags zu definieren.

Das von der Autorin genutzte Konzept der sozialen Welt unterstreicht nachdrücklich, dass die Handlungs- und die Strukturperspektive keine gegensätzlichen, sondern sich ergänzende Ansätze sind, die durchaus eine optimistische Haltung im Hinblick auf die Veränderbarkeit von sozialer Wirklichkeit zulassen. Die Beteiligten setzen mit ihren Handlungsroutinen und den daraus entstehenden Artefakten Bedingungen für die Möglichkeit der Konstitution von Strukturen im Sinne von Erwartungserwartungen und Regelsystemen. So gesehen ist die Institutionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung weiterhin im Fluss und die dabei zur Geltung kommenden Gestaltungsoptionen sind offenbar größer, als es die angepassten Vertreterinnen und Vertreter der Zunft mit technokratischer Ausrichtung meinen. Maria Kondratjuks Studie liefert jedenfalls den einen oder anderen Hinweis auf eine gelungene und zukunftsweisende Praxis wissenschaftlicher Weiterbildung. Die Herausgebenden dieser Buchreihe teilen die Hoffnung der Verfasserin, dass die anstehende Einrichtung von Lehrstühlen an den Universitäten der wissenschaftlichen Weiterbildung einen „höheren Stellenwert geben und für mehr Legitimität sorgen“ könnte. Da es sich bei der Hochschulweiterbildung um ein sehr dynamisches Feld handelt, das sich aufgrund des demografischen Wandels mit Sicherheit in den nächsten Jahren im Zuge einer Neuausrichtung des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens verändern wird, scheint die Forderung der Verfasserin keineswegs unrealistisch zu sein.

Prof. Dr. Dieter Nittel

1 Rahmung der Forschungsarbeit

1.1 Gesellschaftliche Verortung der Hochschulweiterbildung

In der Gesellschaft herrscht weitgehend Konsens über die Wichtigkeit und auch Notwendigkeit der Ausgestaltung hochschulischer Weiterbildung. Dazu findet man die Stellungnahmen und Erklärungen der Kultusministerkonferenz (KMK, 2001), der Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände (BDA, gemeinsam mit HRK und BDI, 2007), der Hochschulrektorenkonferenz (HRK, 2008), des Innovationskreises Weiterbildung (BMBF, 2008), des Wissenschaftsrates (WR, 2006a und 2006b) sowie den gemeinsamen 10-Punkte-Plan der HRK, der BDA und der Deutschen Industrie- und Handelskammer (2003), die die Rolle der Hochschulen beim lebenslangen Lernen hervorheben und u. a. die steigende Nachfrage nach akademischer Weiterbildung betonen. Damit wird deutlich, welchen Stellenwert die Hochschulweiterbildung hat bzw. haben sollte. *„Wenngleich es einen breiten programmatischen Konsens zwischen den hochschulpolitischen Akteuren gibt und die gesetzlichen Regelungen den Hochschulen mittlerweile verbesserte Handlungsoptionen eröffnen, so sind ihre Realisierungsprobleme schon immer Gegenstand kritischer Analyse (Kuhlenkamp 2005; Vogt 2012)“* (Jütte/Bade-Becker 2016: 6).

In dieser Arbeit wird vorrangig der Begriff ‚Hochschulweiterbildung‘ verwendet, da er für ein breiteres Verständnis von hochschulischer Weiterbildung sorgt, die Hochschule als Ort der Bildung enger an die Weiterbildung rückt und anschlussfähiger an den internationalen Diskurs macht (*continuing higher education*).

Es gibt eine Reihe struktureller Herausforderungen, vor denen die Hochschulweiterbildung steht und mit denen die Hochschulen unterschiedlich umgehen. Die wesentlichen Herausforderungen werde ich im Folgenden skizzieren, um daraus die Frage abzuleiten, wie die Akteur:innen der Hochschulweiterbildung diese Gestaltungsarbeit umsetzen.

Die Hochschulen befinden sich im Prozess der Umstrukturierung und Neuorientierung und sind zum Teil noch immer mit ihrer Profilbildung beschäftigt, was sich in einer stärkeren Differenzierung im Hochschulsystem zeigt, wenngleich zwischen vertikaler (Reputation, Qualität u. a.) und horizontaler (Regionalität, Praxisbezug u. a.) Profilbildung unterschieden werden sollte (vgl. Teichler 1999). Zudem kenn-

zeichnen Komplexitätssteigerungen¹, wie der verstärkten Verschulung des Studiums, der Vervielfältigung von Regelabweichungen und den sich dadurch entwickelnden bürokratischen Teufelskreisen sowie der Diffusion von Verantwortung, die als Folgeerscheinungen der Bologna-Reform auftreten, das Hochschulsystem (vgl. Kühl 2010). Innerhalb dieses Prozesses der Umstrukturierung strebt die Hochschulweiterbildung permanent danach, als dritte Säule neben Forschung und Lehre betrachtet zu werden, und befindet sich in einer Reorganisation (vgl. Dollhausen/Ludwig/Wolter 2013) – wenngleich die Hochschulen diesen Umstand nutzen (könnten), um die Weiterbildung als Instrument der Profilbildung einzusetzen, um damit ihre Position in der Hochschullandschaft sicherzustellen (vgl. Wolter 2005; Schaeper et al. 2006). Die Etablierung der Weiterbildung als eine zentrale Aufgabe der Hochschulen wird aufgrund des gesetzlichen Auftrages seit 1976 und der Verankerung der Weiterbildung als Kernaufgabe im Hochschulrahmengesetz² seit 1998 anvisiert, jedoch sind diese Entwicklungen an den Hochschulen unterschiedlich stark vorangeschritten. Es findet zwar eine Positionierung der Hochschulweiterbildung neben Forschung und Lehre statt, dennoch wird sie weitestgehend nicht ausreichend anerkannt. Dieser Umstand liegt aber auch in der Tradition der Hochschulen begründet, bei der Forschung und Lehre seit Jahrhunderten die Grundpfeiler akademischer Hochschulbildung bilden. Erschwerend kommt hinzu, dass Hochschulweiterbildung auch von der Praxis infrage gestellt wird. Besonders schwierig machen es die Etablierungsprobleme, welche mit Begriffen wie ‚Nischengeschäft‘ und ‚Aschenputtel-Dasein‘ betitelt werden (vgl. Herm et al. 2003 und Kloke 2009) und die sich nicht nur innerhalb der jeweiligen Hochschule bemerkbar machen, sondern auch außerhalb der Hochschulen.

Traditionelle interne Organisationsformen der Hochschulweiterbildung sind zentrale Einrichtungen, Stabsstellen oder Arbeitsbereiche an Fakultäten oder Lehrstühlen. Zudem gibt es außerhochschulische Ausgründungen, die privatrechtlich agieren können, und Vereinsformen. Hochschulweiterbildung als intermediäre Institution kann als Schnittstelle bzw. Scharnier zwischen den wissenschaftlichen Einrichtungen, der Verwaltung, der Öffentlichkeit und den potenziellen Nutzer:innen fungieren. Man kann sagen, *„dass wir es bei der wissenschaftlichen Weiterbildung mit einem Phänomen mit unscharfen Grenzen zu tun haben, die traditionellen Abgrenzungen zuwider laufen“* (Faulstich/Graefßner/Schäfer 2008: 9). Als „organisationale Binnendifferenzierung“ der Organisation Universität (Wilkesmann 2010: 31) hat die Hochschulweiterbildung mit einigen Systemimmanenzen umzugehen. Dadurch entstehen unterschiedliche Profile an den Hochschulen. Das Leistungsportfolio dieser Einrichtungen bei der Realisierung von Angeboten hochschulischer Weiterbildung ist breit,

1 Kühl (2010) spricht in diesem Zusammenhang vom Sudoku-Effekt, bei dem die Studienganggestaltung zur Rechenaufgabe wird und damit eine didaktisch sinnvolle Gestaltung der Module erschwert („wilde“ Vergabe von Leistungspunkten). Er beschreibt das ECTS als hilfloses Konstrukt.

2 Im Hochschulrahmengesetz § 2 Abs. 1 heißt es: *„Die Hochschulen dienen entsprechend ihrer Aufgabenstellung der Pflege und Entwicklung der Wissenschaften und Künste durch Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat. Sie bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden oder die Fähigkeit zur künstlerischen Begabung erfordern.“*

anspruchsvoll und interdisziplinär. Im Fokus stehen die zielgruppenspezifische Entwicklung, Bereitstellung und Vermarktung von Angeboten. Dabei werden *„Programmplanung und -gestaltung in der Weiterbildung [...] zu einem komplexen Prozess, der in einem Kontext unterschiedlicher bildungsökonomischer und bildungswissenschaftlicher Anforderungen sowie technologischer Entwicklungen und bildungspolitischer Rahmenbedingungen durchgeführt wird“* (Bardachzi 2010: 17; vgl. Ludwig/Ebner von Eschenbach 2013). Bei der Hochschulweiterbildung handelt es sich um ein Handlungsfeld, welches sich in besonderem Maße zwischen Administration und Forschung bzw. Wissenschaft befindet. Vor allem bei der Entwicklung neuer Programme und Angebote kommt es auf die innerhochschulischen Vernetzungen an. Ein wesentlicher Aspekt der Arbeit in der Hochschulweiterbildung sind die Kooperationen und Netzwerke. *„Von enormer Bedeutung ist die enge Verzahnung und Zusammenarbeit mit den an der Konzeption und Durchführung beteiligten Schnittstellen der Universität, um Synergieeffekte zu nutzen, um auf vorhandenen Informationen aufzubauen und eine fortwährende und nachhaltige Qualitätssicherung des Weiterbildungsangebotes zu gewährleisten“* (Brämer et al. 2013: 238).

Die Hochschulen sind z. B. durch die Auswirkungen des demografischen Wandels oder hochschulpolitische Vorgaben dazu angehalten, sich zunehmend für andere, weitere und neue Zielgruppen zu öffnen, z. B. für ältere Erwachsene³, Berufstätige, Studienbewerber:innen ohne klassische Zugangsberechtigung, Studieninteressierte auf dem zweiten und dritten Bildungsweg, und sich folglich mit Themen wie der Durchlässigkeit und Anrechnung beruflicher bzw. informell erworbener Kompetenzen zu beschäftigen. Hochschulen können nicht nur mit Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung zur Sicherung und Erweiterung der Qualifikationen der wachsenden Zahl älterer Beschäftigter beitragen. Insbesondere für die berufstätigen Erwachsenen können Weiterbildungsangebote⁴ entwickelt werden, die *„den konkreten Bedürfnissen des gesamten Beschäftigungssystems, d. h. der Unternehmen und Beschäftigten, entsprechen“* (BDA/HRK/BDI 2007: 3).

Ziel der wissenschaftlichen Weiterbildung ist es, Menschen die Möglichkeit zu geben, sich auf wissenschaftlichem Niveau auszutauschen, zu vernetzen und weiterzuentwickeln. Sie kann verstanden werden als *„Oberbegriff für Hochschulangebote, die die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens zusammenführen und damit der Erweiterung, Vertiefung, oder Spezialisierung von früher erworbenem Wissen und Fähigkeiten dienen“* (BDA/HRK/BDI 2007: 9). Die KMK⁵ ergänzt wie folgt: *„[...] nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und*

3 In dieser Arbeit wird eine gendersensible Sprache verwendet. Ist eine neutrale Formulierung nicht möglich, wird der Genderdoppelpunkt verwendet.

4 Einer möglichen Typologie folgend kann man die Ausrichtung der Angebote in der Hochschulweiterbildung unterscheiden in professionsorientiert und funktionsorientiert (vgl. Weber 2007). Klassische Formate der Hochschulweiterbildung sind der weiterbildende Masterstudiengang, weiterbildende Zertifikatsstudien, einzelne Weiterbildungsmodule und sonstige Weiterbildungsformate.

5 Aus dem Sachstands- und Problembericht zur Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen der Kultusministerkonferenz (2001).

didaktischen Niveau der Hochschule entspricht“ (KMK 2001: 2). Der Begriff ‚Hochschulweiterbildung‘ bzw. ‚wissenschaftliche Weiterbildung‘ ist „äußerst unscharf und präzisierungsbedürftig“ und kann „ganz unterschiedliche Bedeutungen annehmen“ (Wolter 2004: 24).

Institutionen der Hochschulweiterbildung nehmen die Funktion wahr, eine Brücke zwischen spezialisiertem wissenschaftlichen Wissen und der individuellen und sozialen Lebenswelt zu schlagen (vgl. Faulstich 2005), und fördern somit sowohl den Wissenschaft-Praxis-Transfer als auch die an gesellschaftlichen Problemlagen orientierte interdisziplinäre Zusammenarbeit (vgl. Ludwig 2010). Hochschulen können mit ihren Weiterbildungsangeboten eine gelungene Verknüpfung von Theorie und Praxis vornehmen, sie produktiv verbinden und dadurch zu einer Relationierung beider Konstrukte beitragen (vgl. Jütte 2008). Durch Hochschulweiterbildung erfahren z. B. bestimmte Berufsgruppen Professionalisierungseffekte.

Die zentralen Merkmale der Distinktion zwischen Hochschulen und anderen Weiterbildungsanbietern, z. B. den Volkshochschulen oder privaten Weiterbildungseinrichtungen, sind auf der einen Seite der Umstand, dass an Hochschulen anerkannte akademische Abschlüsse vergeben werden,⁶ und zum anderen der in der Gesellschaft vorherrschende Referenzrahmen von Weiterbildung an Hochschulen. Bei der Umsetzung hochschulischer Weiterbildung geht es zumeist um Inhalte, Perspektiven und Diskurse, die sich in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung bewährt haben.⁷ Wissenschaftliches Wissen hat eine höhere Reputation (und in der Regel einen höheren Sicherheitsgrad) als Alltagswissen. In der öffentlichen Wahrnehmung genießen Hochschulen daher auch eine hohe Reputation und fungieren als gesellschaftliche Kompetenzzentren. Neben der Wissensaneignung können in der Hochschulweiterbildung Reflexionsprozesse⁸ und damit eine kritische Denkweise sowie wissenschaftliches Problembewusstsein vermittelt werden. Damit hat wissenschaftliches Wissen auch die Logik, kritische Reflexion zu befördern (vgl. Ludwig 2015). „So ist die Hochschule immer auch ein öffentlicher Ort eines wissenschaftlich angeleiteten Diskurses über gesellschaftlich und/oder wissenschaftlich aktuelle und zentrale Fragen und Probleme. Sie ist einem anderen Rationalitäts- und Reflexionsverständnis verpflichtet als andere gesellschaftliche Einrichtungen und Organisationen“ (Wolter 2004: 25). Hier wird noch einmal deutlich, welche Funktion Hochschulen auch haben: Die kritische Reflexion der Gesellschaft (vgl. Schuetze 2009). Das ‚Wissenschaftliche‘ der wissenschaftlichen Weiterbildung bekommt damit eine besondere Bedeutung. Dennoch sind eine Isolierung der Hochschulen von den zugehörigen Berufs- und Praxisfeldern und eine Kommunikationslosigkeit zwischen beiden zu beobachten. Wagner (2009: 69) bezeichnet diesen Umstand als „Dilemma der Hochschulen und in besonderem Maße der Universitäten: In der sprachlichen und gedanklichen Trennung von der

6 Hochschulen besetzen quasi das Monopol und haben damit einen Statusvorteil vor anderen Weiterbildungsanbietern.

7 Die Hochschulweiterbildung verfügt hier über ein Alleinstellungsmerkmal: „Sie allein ist im Referenzrahmen von Theoriebildung und Forschung verankert, ihren Gütekriterien verpflichtet“ (Wittpoth 2005: 19).

8 „Reflexionsprozesse in Gang zu setzen und Lernende mit dem Ziel zu begleiten, ihre Reflexionsfähigkeit zu fördern, ist dabei mehr als ein Spezifikum der akademischen Weiterbildung aus pädagogischer Sicht“ (Cendon/Grassl/Pellert 2013: 11).

Welt außerhalb der edel-elfenbeinernen Mauern, in der mangelnden Kenntnis dieser extramuralen Welt, insbesondere der Berufswelt, in der kaum entwickelten Kommunikation zwischen diesen beiden Welten“. Die Hochschulweiterbildung kann hier eine Mittlerfunktion bei der Entwicklung dieser Kommunikation übernehmen.

Die Finanzierungsstrukturen der Hochschulweiterbildung basieren im Wesentlichen auf öffentlich-rechtlichen Grundlagen und auf privatrechtlicher Basis. Weiterbildungsangebote sind für die Teilnehmenden laut HRG gebührenpflichtig. Hochschulen regeln die Gestaltung von Gebühren und Entgelten zunehmend selbst, wodurch zahlreiche unterschiedliche Finanzierungsmodelle, z. B. durch Teilnahmeentgelte, Fördermittel und Mischfinanzierungen, bestehen. In den Landeshochschulgesetzen (LHG) wird die Hochschulweiterbildung verpflichtet, kostendeckend zu sein. Eine zunehmende Intransparenz der Kernaktivitäten von Hochschulweiterbildung wird durch politisch inszenierte Konjunkturen („Fördermittelwust“) mitunter verstärkt, auch wenn sich dadurch zeitgleich neue Möglichkeiten eröffnen. *„Eine Steuerung nur durch Drittmittel führt zu einer oftmals zusammenhanglosen Themen- und Aktivitätsvielfalt, wenig Konsistenz und kaum zu nachhaltigen Effekten, wie dem Aufbau von Ressourcen für zukünftige Handlungsfelder der jeweiligen Institution und Hochschule“* (Kondratjuk/Schulze 2014: 59). Es geht immer weniger um die Erfüllung eines Bildungs- oder Wissenschaftsauftrages, sondern vornehmlich um eine marktorientierte Strategie, die sich an den Bedarfen und Nachfragen orientiert. Zudem begegnen wir den Phänomenen ‚Vermarktlichung‘, ‚Managementisierung‘ und ‚Bolognalisierung‘ sowie einer bevorstehenden Kommerzialisierung (vgl. Faulstich/Graeßner 2009). Die Hochschulweiterbildung befindet sich heute mehr denn je *„im Spannungsverhältnis zwischen den Maximen einer wissenschaftlichen Erwachsenenbildung, die einem gesellschaftlichen Bildungsauftrag nachkommen sollte einerseits und aus ökonomischer Sicht die Chance einer zusätzlichen Einnahmequelle versprechend andererseits“* (Ludwig 2010: 39). So ist die Arbeit in der Hochschulweiterbildung durch einen permanenten finanziellen Druck gekennzeichnet.

Für die Hochschulen können mit diesen gebührenpflichtigen Weiterbildungsangeboten neue Ressourcen erschlossen werden, die durch die Stagnation der staatlichen Hochschulfinanzierung notwendig werden. Zudem kann sich der institutionelle Handlungs- und Bewegungsspielraum der Hochschulen erweitern (und dadurch z. B. neue Aktivitäten ankurbeln). Auch die (Wieder-)Entdeckung der Weiterbildung als Instrument der Studienreform scheint nicht unwesentlich. Die Hochschulweiterbildung kann eine gesellschafts- wie hochschulpolitische, aber auch hochschulstrategische Gewichtung haben und damit maßgeblich dazu beitragen, dass die Hochschule ein Ort für lebenslanges Lernen ist und wird.

So sind zwei Entwicklungen in der Hochschulweiterbildung zu verzeichnen. 1.) Eine Expansion, bei der die Betrachtung der Teilnehmendenzahlen und des Angebotsvolumens erfolgt, und 2.) eine Diversifizierung, wie die Vielfalt der Anbieter und Träger sowie der Angebote und Programme. Dennoch mangelt es trotz intensiver Bestrebungen und vielfältiger Entwicklungen an Nachhaltigkeit und Kontinuität,

auch wenn viele positive Trends zu erkennen sind (vgl. Wolter 2004). So erfährt die Hochschulweiterbildung eine Aufwertung im Zusammenhang mit den „*Öffnungserfordernissen des hochschulischen Lehr- bzw. Bildungsangebots im Kontext des Lebenslangen Lernens*“ aber auch „*Bedeutungsverschiebungen im Verhältnis der wissenschaftlichen Weiterbildung und ihrer Einrichtungen zur Hochschulleitung sowie zu den Fakultäten, die die grundständige Lehre realisieren*“ (Dollhausen/Ludwig/Wolter 2013: 1).

Noch vor zehn Jahren war die Hochschulweiterbildung vornehmlich als Angebot gedacht, welches in der Regel auf einem ersten Hochschulabschluss aufbaute, während sich heute nicht nur die begriffliche Eingrenzung weitet, nicht zuletzt um Programminitiativen des Bundes gerecht zu werden. Aktuelle Entwicklungen in der Hochschulweiterbildung werden geprägt durch Programme wie „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschule“⁹, was zum einen Möglichkeiten für neue Wege und Innovationen bietet, zum anderen jedoch das Spannungsfeld auf tut, in dem sich die Projektarbeit einer Verstetigung der Strukturen gegenüberstellt. Eine nachhaltige Implementation der Initiativen ist damit stark eingeschränkt. Diese Projekte werden größtenteils dezentral organisiert und von Personen bearbeitet, die kaum Erfahrungen mit Übergängen, den besonderen Anforderungen an die Zielgruppen oder der Anrechnung von Kompetenzen haben.

Hochschulweiterbildung wird im internationalen Diskurs – vor allem in Nordamerika – insgesamt weiter gefasst als in Deutschland, insbesondere durch den stärkeren und systematischen Einbezug nichttraditionell Studierender¹⁰ (vgl. Schuetze/Slowey 2002; Teichler/Wolter 2004) und des damit verbundenen *service to the community* (vgl. Schuetze 2005, 2009). Eine Implementierung der Hochschulweiterbildung als Bestandteil des lebenslangen Lernens ist in Deutschland noch nicht ausreichend vollzogen, vor allem aber mangelt es an der Verzahnung zwischen Erststudium und Hochschulweiterbildung. Dies ist jedoch Voraussetzung, damit sie „zu einem *integralen Handlungsfeld des Hochschulalltags*“ wird (Faulstich/Graefner/Schäfer 2008: 15). Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Hochschulweiterbildung mehr Potenziale besitzt, als gegenwärtig in Deutschland realisiert werden. Aus diesem Grund kommt den Akteuren der Hochschulweiterbildung eine besondere Bedeutung für den Ausbau der Weiterbildung an Hochschulen zu.

Die Hochschulweiterbildung hat – im Gegensatz zu anderen Hochschulaufgaben und -bereichen – mit einer doppelten Systembindung umzugehen. Das bedeutet auf

9 Der Bund-Länder-Wettbewerb: „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat die Zielsetzung, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung zu verbessern und eine nachhaltige Profilbildung im lebenslangen Lernen zu unterstützen. Dafür werden Mittel für den Aus- und Aufbau von Studienangeboten unter Berücksichtigung besonderer Zielgruppen bereitgestellt. Das Programm startete 2012 und befindet sich in der zweiten Wettbewerbsrunde. Momentan werden bundesweit ca. 70 Projekte an Hochschulen und Hochschulverbünden gefördert und in einem weiteren Vorhaben wissenschaftlich begleitet.

10 „Nicht-traditionelle Studierende sind eine Art Vorreiter für ‚lifelong learners‘, insofern es sich bei dieser Gruppe um Personen mit sehr intensiven, biographisch ausgedehnten Bildungs- und Weiterbildungsaktivitäten und mit einer hohen, lebensgeschichtlich verankerten Bildungs- und Weiterbildungsmotivation handelt. Von daher verkörpern nicht-traditionelle Studierende das Prinzip lebensbegleitender Bildung gleichsam in ‚Reinform‘“ (Wolter 2004: 28).

der einen Seite die Integration in das Hochschul- und Wissenschaftssystem (und deren Qualitätsansprüche) und auf der anderen Seite die Integration in den Weiterbildungsmarkt mit seinen besonderen Funktionsweisen (vgl. Wolter 2004). Neben der klassischen Programmplanung der Erwachsenenbildung und dem Bildungsmanagement werden hier Wissenschaftsmanagement und Wissenschaftskommunikation betrieben. Die Akteure der Hochschulweiterbildung arbeiten somit an vielen Schnittstellen innerhalb der Hochschule sowie nach außen. Damit wird die Hochschulweiterbildung zu einem interessanten und hoch komplexen Handlungs- und Forschungsfeld.

Die Hochschulweiterbildung ist – wie aufgezeigt – von gesellschaftlichem und hochschulpolitischem Interesse. Die Aufmerksamkeit für dieses Handlungsfeld steigt in besonderem Maße und zeigt sich in den zahlreichen Veranstaltungen, Tagungen, Workshops und Debatten sowie Publikationsorganen und Verflechtungen mit anderen Disziplinen. Generalisierend kann man sagen, dass die Hochschulweiterbildung an einem Professionalisierungsdefizit leidet (vgl. Klingovsky 2012), welches sich auf der Ebene der Institutionen für Weiterbildung an Hochschulen sowie auf der Ebene der beschäftigten Akteure durchdeklinieren lässt.

1.2 Erkenntnisinteresse und vorläufige Fragestellung

Die Hochschulweiterbildung steht wie skizziert in unterschiedlichen Spannungsverhältnissen, die die Akteure darin vor weitreichende Herausforderungen stellen. Es werden Anforderungen aus der Wirtschaft, der Gesellschaft, der Wissenschaft und der Hochschulpolitik an das Feld gestellt, in dem die Weiterbildung von den Akteuren gemanagt wird und gleichzeitig das Theorie-Praxis-Verhältnis Gegenstand der Auseinandersetzung ist. Interessant an dieser Personengruppe ist, dass sie (scheinbar) einer neuen Berufsgruppe angehört und im sogenannten „Third Space“ (Whitchurch 2008a, 2008b, 2008c, 2010a, 2010b) tätig ist, da sich Hochschulweiterbildung *„heute mehr im Kontext von Dienstleistung, Bildungsmanagement, Organisationsentwicklung und neuer Hochschulsteuerung“* bewegt (Wolter 2011: 77). Es scheint, als stünde ein riesig aufgeladener Programmkatalog einer zumeist nicht ausreichenden Personalressource und nicht optimal ausgestalteten Organisationsstrukturen gegenüber.

Es stellt sich zum einen die Frage, wo die jeweiligen Potenziale und Hemmnisse der Hochschulen in Bezug auf ihre Weiterbildungsaktivitäten liegen, und zum anderen, ob Hochschulen diese Aufgaben mit ihrem Personal leisten können? Eine wichtige Voraussetzung scheint das Handeln der Akteure zu sein. Schon die ‚Kremser Thesen zum Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung‘ (Jütte et al. 2004) zeigen anhand von zehn Aspekten die wesentlichen Herausforderungen und Defizite der Forschung auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Weiterbildung. These sieben orientiert sich in ihren Ausführungen am Personal und deren Professionalität. Hier heißt es: *„Zu untersuchen ist, an welchen Kriterien, Standards und Werten die*

Beteiligten ihr Verhalten und ihre Strategien orientieren und wie die Professionalität in der wissenschaftlichen Weiterbildung gesichert werden kann“ (Jütte et al. 2004: 2). Bei der Aufarbeitung des Forschungsstandes werde ich aufzeigen, dass hier nach wie vor ein Desiderat besteht.

Anliegen der vorliegenden Arbeit ist es, dieses Desiderat aufzuheben und abzubilden, wie die Akteure der Hochschulweiterbildung in diesem Problemkontext handeln (nicht, wie sie handeln müssen), wie sich das Handeln jeweils gestaltet und wie sich die Hochschulweiterbildung praktisch darstellt. Ich will das Geflecht von Herausforderungen in der Hochschulweiterbildung genauer anschauen und stelle von hier aus die Frage, wie die Akteure dieses wahrnehmen und welche Sichtweisen sie in diesen Herausforderungen entwickeln.

Die erkenntnisleitende Forschungsfrage lautet: Wie gestaltet sich das Handeln der Akteure in der Hochschulweiterbildung unter Berücksichtigung organisationaler Strukturen an Hochschulen?

Durch die Betrachtung der Akteure in ihren Strukturen ist es möglich, den Zusammenhang der Erkenntnisebenen Handlung und Struktur aufzuzeigen. Dafür ist es erforderlich, zunächst die Strukturen darzustellen und zu verstehen, um dann die subjektiven Bezugnahmen der Akteure auf diese Strukturen erfassen zu können. Diese Verknüpfung von Handlung und Struktur in der Hochschulweiterbildung ermöglicht eine empirisch-analytische Sicht des Gesamthandlungstableaus der faktischen Handlungsprozesse der Akteure in der Hochschulweiterbildung im faktischen Kontrast zu idealen Außenzuschreibungen und Selbstdefinitionen. Gerade die diesbezüglich erwarteten Reibungspunkte berichten über tatsächliche Situationen an den Hochschulen.

Ziel ist es, Strukturen und Rahmenbedingungen sowie Grenzen und Herausforderungen des Handelns in der Hochschulweiterbildung zu analysieren. Es erfolgt eine Beschreibung und Analyse konkreter Situationen und damit die kritische Feststellung des Ist-Zustandes des Handelns in der Hochschulweiterbildung. Es wird möglich, Varianzen sowie Gestaltungsoptionen des Handelns auszumachen. Die Rekonstruktion der Gemeinsamkeiten der Handlungsprobleme der Akteure in der Hochschulweiterbildung führt dabei zu einer Präzisierung von typischen Bezugnahmen auf die strukturellen Gegebenheiten.

Dies stellt besondere Anforderungen an die Methodik dieser Arbeit, da sich das Handeln (welches sich nicht nur manifest zeigt) nur verstehen lässt, wenn die damit verbundenen Strukturen klar sind. Durch eine qualitative Vorgehensweise werden so Strukturen aufgedeckt, die sonst nicht oder nur schwer zu identifizieren sind, denn *„[q]ualitative Forschungen beschäftigen sich mit Bedingungen, Strategien und Konsequenzen von Prozessen, die von Akteuren initiiert werden und die sich auf Akteure auswirken“ (Brüsemeister 2008: 39).*

Angestrebtes Ergebnis ist ein gegenstandsbezogenes Modell des Handelns in der Hochschulweiterbildung. Die Forschungsfelder Hochschulweiterbildung, Hoch-

schulforschung und Professionalitätsforschung in der Erwachsenenbildung werden damit um einen handlungstheoretischen Beitrag bereichert.

1.3 Aufbau der Arbeit

Nachdem ich im ersten Kapitel der Arbeit (Kap. 1.1) eine Verortung der Hochschulweiterbildung im gesellschaftlichen Kontext vorgenommen habe, um die hier vorliegende Forschungsarbeit zu rahmen, habe ich mein Erkenntnisinteresse dargelegt und daraus die vorläufige forschungsleitende Fragestellung formuliert (Kap. 1.2). Fokus der Forschung ist das Handeln der Akteure in der Hochschulweiterbildung in Bezug zu ihren wahrgenommenen strukturellen Bedingungen und Anforderungen.

Im folgenden Kapitel (Kap. 2) erfolgt eine intensive Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand, den ich aus den für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit relevanten Feldern – Forschung zur Hochschulweiterbildung (Kap. 2.1), Professionalitätsforschung in der Erwachsenenbildung (Kap. 2.2) und Hochschulforschung mit Fokus auf Akteure (Kap. 2.3) – aufgearbeitet und daraufhin befragt habe, welche Erkenntnisse, aber auch Fragen und Impulse sich für die Analyse des Forschungsgegenstandes auftun: das Handeln der Akteure (Kap. 2.4).

Die Theorie sozialer Welten dient der Arbeit als Heuristik. Als ein Modell, welches Komplexität, fluide Grenzen und sich wandelnde gesellschaftliche Bereiche in den Blick nimmt, eignet es sich besonders, die in Reorganisation befindliche Hochschulweiterbildung zu betrachten. In diesem Kapitel (Kap. 3) der Arbeit werden die Theoriefigur (Kap. 3.1), der methodologische und theoretische Rahmen, konzeptionelle Begriffe und analytische Zugänge der Theorie sozialer Welten, der so genannte *analytische Werkzeugkasten*, aufgearbeitet (Kap. 3.2), um deren Bedeutung für die Analyse von Ausschnitten moderner Komplexgesellschaften hervorzuheben (Kap. 3.3) und schließlich die Übertragung des Ansatzes auf die Hochschulweiterbildung herauszuarbeiten (Kap. 3.4).

Nach dieser Darstellung nehme ich im folgenden Kapitel der Arbeit eine Eingrenzung des Forschungsgegenstandes vor (Kap. 4). Zunächst präzisiere ich meine Forschungsfrage (Kap. 4.1), die lautet: Wie beziehen sich die Akteure der Hochschulweiterbildung auf die strukturellen Herausforderungen an ihren Hochschulen? Oder anders: Wie handeln die Akteure in der sozialen Welt Hochschulweiterbildung? Weiter werde ich aufzeigen, welcher Personenkreis mit *Akteure der Hochschulweiterbildung* adressiert wird, und kläre, in welchem Verständnis ich *Akteure* verwendet habe (Kap. 4.2). Ich schließe das Kapitel mit einer Ausführung zur Theorie sozialer Welten als Konzept der Überwindung des Dualismus von Handeln und Struktur (Kap. 4.3).

Der methodologische und methodische Rahmen der Arbeit ist Gegenstand des nächsten Kapitels der Arbeit (Kap. 5). Die Arbeit wurde im Forschungsstil der Grounded Theory durchgeführt und um die Situationsanalyse nach Adele Clarke er-

weitert, um das gesamte analytische Potenzial des Materials zu ergründen und es Auswertungswerkzeugen des Soziale-Welten-Konzeptes zu unterziehen. Zunächst werde ich die Grounded Theory – so, wie sie vor allem Anselm Strauss und Juliet Corbin ausgelegt haben – als besonderen und forschungsleitenden Forschungsstil mit seinen Grundprinzipien kurz vorstellen, um die Anwendung in der hier vorliegenden Arbeit zu skizzieren (Kap. 5.1). Im Anschluss wird das Forschungsdesign dargestellt, welches aus problemzentrierten Interviews mit den Akteuren der Hochschulweiterbildung als Kern der Forschungsarbeit, Experteninterviews und einer Formaldatenanalyse besteht (Kap. 5.2). Es folgt ein kurzer Blick in die Auswertungsprozesse – Kodierprozeduren (offenes, axiales und selektives Kodieren) und Typenbildung (Kap. 5.3). Das Kapitel schließt mit den methodologischen Begründungen für das Verhältnis von Grounded Theory und der Theorie sozialer Welten (Kap. 5.4).

In der Ergebnisdarstellung (Kap. 6 und 7) werde ich zunächst die soziale Welt Hochschulweiterbildung mit den von mir herausgearbeiteten konkreten Figurationsmerkmalen (Kap. 6.1) darstellen. Danach erfolgt die Aufarbeitung der Arena der Hochschulweiterbildung als Diskursraum (Kap. 6.2). Weiter werden die wesentlichen Legitimationsprozesse für die Ausbildung von Anerkennungsstrukturen aufgearbeitet, da in diesen Prozessen die wesentlichen Arena- und Sinnwelt-Herstellungsaktivitäten der sozialen Welt Hochschulweiterbildung stattfinden (Kap. 6.3). Ich schließe das Kapitel mit den *Orten des Schweigens* (Kap. 6.4). Nach Adele Clarke sind das „*silences*“ im Diskurs. Diese Elemente der Verschwiegenheit sind in dieser Arbeit zum Teil deckungsgleich mit den Kategorien, damit ist die Funktion des Kapitels die Hinführung bzw. Überleitung zum zweiten Kapitel der Ergebnisdarstellung. Hier (Kap. 7) bilde ich das generierte Modell des Handelns mit seinen grundlegenden Bedingungsmerkmalen der Arbeit in der sozialen Welt Hochschulweiterbildung, den Arbeitsformen und Schwierigkeiten im Umgang damit sowie den Typen der Bezugnahme auf die Struktur ab. Dabei orientiere ich mich am zentralen Gehalt der einzelnen Kategorien und stelle dar, welche Dimensionalisierungen und Ausprägungen sich im Material finden lassen und welchen Platz die jeweiligen Kategorien im Modell einnehmen. Das wird ergänzt mit je exemplarischen Materialausschnitten und theoretischen Rahmungen (Kap. 7.1). Im nächsten Kapitel werden die Erfahrungsweisen durch die Akteure mit den grundlegenden Bedingungsmerkmalen des Handelns in der sozialen Welt der Hochschulweiterbildung beschrieben (Kap. 7.2). Diese spezifischen Schwierigkeiten und Gestaltungsmöglichkeiten der Arbeits- und Handlungsprozesse in der sozialen Welt der Hochschulweiterbildung, wie sie von den Akteuren selber wahrgenommen werden, sind zugleich die Merkmalsdimensionen, die wesentlich für die empirisch gebildeten Typen der Bezugnahme auf die Struktur sind (Kap. 7.3).

Die Arbeit schließt mit der Auseinandersetzung gegenstandstheoretischer, handlungsfeldbezogener und forschungsmethodischer Erträge und Konsequenzen der Forschung, bei der ich vor allem auf die Theorie der sozialen Welten eingehe und einen Rückbezug zum eingangs dargestellten Forschungsstand vornehme (Kap. 8).