Inaugural-Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophie (Dr. phil.)

des Fachbereichs Erziehungswissenschaften
der Philipps-Universität Marburg

Universitäten als Weiterbildungsanbieterinnen: Wissenschaftliche Weiterbildung als Strategie zur Entwicklung der Universität zu einer lebenslaufbezogenen Bildungseinrichtung – eine systemtheoretische Betrachtung organisationaler Prozesse

Vorgelegt von

Madeline Lockstedt

aus

Höxter

Gutachter*innen:

Erstgutachter:	Prof. Dr. Wolfgang Seitter
Zweitgutachterin:	apl. Prof. Dr. habil. Sabine Lauber-Pohle

Marburg (Lahn) im Juni 2025

Für meine Eltern



Danksagung

Dass ich diese Zeilen schreiben darf, verdanke ich in erster Linie meiner Familie. Mama und Papa, ihr habt mich meinen Weg gehen lassen und mir das Vertrauen mitgegeben, dass alles so kommt, wie es soll und so richtig ist. Ohne Druck habt ihr mir vermittelt, dass ein guter Bildungsabschluss ein Türöffner sein kann, der mir einen Zugang zu diversen Möglichkeiten verschafft – mit diesem Rückhalt und dieser Perspektive lerne ich noch heute gerne und begeistert Neues – danke! Nathalie, du bist mutig als Erste in der Familie an die Uni gegangen und hast mir damit eine neue Perspektive aufgezeigt und den Weg geebnet – danke für dein Vorbild! Ein weiterer Türöffner war mein Doktorvater und Erstgutachter Prof. Dr. Wolfgang Seitter - seit dem Studium begleiten, fördern und fordern Sie mich, durch Sie habe ich meine Begeisterung für die Erwachsenbildung gefunden, vielen Dank. Danken möchte ich auch meiner Zweitgutachterin, apl. Prof. Dr. Sabine Lauber-Pohle, für deine Begleitung und deine wertvollen Ratschläge. Meinen Kolleg*innen aus dem DFG-Projekt, Dr. habil. Timm C. Feld und Dr. Christian Möller gilt ein ebenso großer Dank für alles, was ich von euch lernen durfte und für die gemeinsame Erkenntnisproduktion. Dem gesamten Team der AG Erwachsenenbildung (heute und früher) und des ZWW, insbesondere Dr. Franziska Sweers und Anja Siebert, danke ich für die inspirierende gemeinsame Arbeit und Erkenntnisproduktion. Nicht zuletzt danke ich von ganzem Herzen meinem Mann Christian, dass du mich durch die letzten Phasen meiner Promotion getragen hast und trägst.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 1

1.1 Herangehensweise und Fragestellung des vorliegenden Rahmentextes 3

1.2 Darstellung der Struktur des Rahmentextes 5

1.3 Zusammenschau der Einzelbeiträge 7

2. Theoretische Einordnung 11

2.1 Gegenstandtheoretische Bestimmung: Wissenschaftliche Weiterbildung an Universitäten. 11

2.1.1 Definitorische und gesetzliche Entwicklung 11

2.1.2 Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des LLL 14

2.1.3 Zentrale Funktionen und Spezifika 17

2.1.4 Formate wissenschaftlicher Weiterbildung 20

2.1.5 Organisationsformen und organisationale Verankerung 21

2.1.6 Funktionale Definition wissenschaftlicher Weiterbildung 25

2.1.7 Empirischer Erkenntnisstand zur wissenschaftlichen Weiterbildung 25

2.2 Grundlagentheoretische Bestimmung: Universitäten als soziale Systeme nach N. Luhmann 27

2.2.1 Universitäten als soziale Systeme 28

2.2.1.1 Spezifik der Organisation Universität 29

2.2.1.2 Autopoiesis, System-Umwelt Differenz und Beobachtung 30

2.2.1.3 Kommunikation, Entscheidungen und Entscheidungsprämissen 31

2.2.2 Wissenschaftliche Weiterbildung im sozialen System Universität 33

2.2.3 Implementations- und Steuerungsstrategien (-möglichkeiten?) an Universitäten 34

3. Empirische Grundlage und publizierte Ergebnisse 36

3.1 Implementation wissenschaftlicher Weiterbildung an deutschen Universitäten – Steuerungsvarianten und Handlungsstrategien (DFG-Projekt, 2018-2021) 37

3.2 Datenreport Erziehungswissenschaft: Wissenschaftliche Weiterbildung im Fach Erziehungswissenschaft (2022-2023) 45

3.3 Studiengangevaluationen als Möglichkeit der Artikulation von Lernerwartungen und Lernerfahrungen der Teilnehmenden im Kontext einer partizipativen Lehr-/Lernkulturentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung (2022) 47

3.4 Systematisierende Zusammenschau der empirischen Datengrundlage und der zentralen Ergebnisse 49

4. Systematisierung der organisationalen Strukturen und Prozesse wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten 50

4.1 Mehrebenmodell der Weiterbildung 50

4.2 Bildungsmanagements als didaktisches Handeln 54

4.3 Zusammenführende Betrachtung der Modelle und Anwendung auf die wissenschaftliche Weiterbildung 62
4.4 Systematisierung und Analyse der Ergebnisse des Dissertationsprojekts in ebenen- und handlungsorientierter Betrachtung 65
4.5 Ein Mehrebenenmodell organisationaler Strukturen der wissenschaftlichen Weiterbildung 72
4.5.1 Ebenen der gesellschaftlichen Umwelt der wissenschaftlichen Weiterbildung 74
4.5.2 Ebene der Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung 75
4.5.2.1 Organisation Universität 75
4.5.2.2 Subsystem der wissenschaftlichen Weiterbildung 76
4.5.2.3 Subsystem Angebot der wissenschaftlichen Weiterbildung 78
4.5.3 Ebene der Lehr-Lernprozesse in der wissenschaftlichen Weiterbildung 79
4.6 Diskussion zentraler Erkenntnisse in Gesamtbetrachtung des Modells 79
5. Fazit: Universitäten als Weiterbildungsanbieter*innen – Zusammenfassung, Implikationen und Ausblick 81
Literaturverzeichnis 85
Urheberschaftserklärung 95
Anhang: Publikationen des Dissertationsprojektes

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Systematisierung des Rahmentextes (eigene Darstellung)..... 7
Abbildung 2: Implementationstypik (vgl. Möller et al. 2022) 40
Abbildung 3: Mehrebenenmodell der Weiterbildung nach Schrader (2011)..... 51
Abbildung 4: Bildungsmanagement als didaktisches Handeln nach Müller (2009) 57
Abbildung 5: Bildungsmanagement - ein orientierendes Rahmenmodell nach Müller (2009) 59
Abbildung 6: Bildungsprozessmanagement nach Müller (2009)..... 60
Abbildung 7: Systematische ebenen- und handlungsorientierte Betrachtung der Ergebnisse..... 67
Abbildung 8: Mehrebenenmodell der wissenschaftlichen Weiterbildung (eigene Darstellung in Anlehnung an Schrader, 2011 und Müller 2009, 2018)..... 73

1. Einleitung

Um Prozesse des lebenslangen Lernens erfolgreich zu realisieren, ist die Schaffung adäquater Rahmen relevant, innerhalb derer eine „professionelle Begleitung und Unterstützung individueller Lern- und Bildungsprozesse“ (Alke & Feld 2022, S. 1) stattfinden kann. Bildungseinrichtungen bewegen sich in immer komplexeren Umwelten, die sich durch gesellschaftliche und technologische Entwicklungsprozesse, dem Fachkräftemangel sowie dem demografischen Wandel, stark verändern. Hinzu kommt eine neue staatliche Steuerungsphilosophie des New Public Managements, in der weniger detailliert und eher strategisch über beispielweise Zielvereinbarungen oder leistungsorientierte Mittelvergaben gesteuert wird (vgl. Cendon et al. 2020, S. 28). Auch an Hochschulen trägt diese Entwicklung zu einer erhöhten Finanz- und Produktautonomie als auch einer Organisations- und Personalautonomie und damit auch zu einer Zunahme an Managementaktivitäten und -fähigkeiten bei. Bildungsstrategisch stehen die Hochschulen vor der Aufgabe, gesellschaftlichen Herausforderungen und arbeitsmarktbezogenen Bedarfen Rechnung zu tragen und zugleich das Selbstverständnis einer Hochschule widerzuspiegeln (vgl. Vierzigmann & Pohlmann 2017, S. 546-547). All dies erfordert eine „Entwicklung und Verbesserung der strategischen, strukturellen und kulturellen sowie angebotsbezogenen Ausprägungen der Bildungseinrichtungen“ (Alke & Feld 2022, S. 1). Bildungseinrichtungen bewegen sich verstärkt in einem Spannungsverhältnis von pädagogischen und ökonomischen Handlungslogiken, „die auf den unterschiedlichen Erwartungen und Anforderungen beruhen, die extern an sie herangetragen werden oder sich aus ihren institutionellen Rahmenbedingungen ergeben“ (ebd., S. 2). Schemmann (2020) beschreibt sowohl methodisch-didaktische, zielgruppenspezifische, bildungspolitische als auch weiterbildungsstrukturelle Herausforderungen für (Weiter-) Bildungseinrichtungen (vgl. Schemmann 2020, S. 392), die auf eine umfassende Betrachtung und auf ebenübergreifende Veränderungsnotwendigkeiten in organisierten Lernprozessen hindeuten.

Im Kontext dieser Entwicklungen stehen auch die Universitäten[1] als Bildungsanbieterinnen immer mehr vor der Herausforderung auf ihre zunehmend komplexeren Umwelten zu reagieren. Den Empfehlungen des Wissenschaftsrates (2019) folgend, bedeutet das für die

[1] In diesem Rahmentext wird sowohl der Begriff Universität als auch der Begriff Hochschule verwendet. Hochschule stellt dabei einen Überbegriff dar, der alle Hochschulformen, wie Universitäten, Fachhochschulen, Hochschulen für angewandte Wissenschaften und künstlerische Hochschulen umfasst und verwendet wird, wenn die zitierte Quelle nicht explizit zwischen den Hochschulformen unterscheidet. Der Begriff Universität wir vor allem im Kontext der hier zugrunde liegenden Daten und den daraus abgeleiteten Ergebnissen verwendet, die fast ausschließlich mit Blick auf Universitäten generiert wurden. Zudem fokussieren manche verwendeten Quellen ebenfalls explizit diese Hochschulform.

Universitäten unter anderem, ihr Selbstbild einer Präsenz- und Vollzeituniversität mit dem Fokus auf die Erstausbildung zu erweitern und „sich der Normalität von berufsbegleitendem Studieren sowie Weiterbildung und lebenslangem Lernen stärker zu öffnen“ (Wissenschaftsrat 2019, S. 87). Cendon et al. (2020) beschreiben das Papier des Wissenschaftsrates als eine „Art Ermöglichungsrahmen, den es im Weiteren von den Hochschulen zu nutzen gilt“ (Cendon et al. 2020, S. 34). Die wissenschaftliche Weiterbildung kann in diesem Kontext eine Strategie darstellen, mit der sich die Universitäten zu lebenslaufbezogenen Bildungsanbieterinnen entwickeln können. Pohlmann et al. (2017) erkennen ebenfalls die Bedeutung der wissenschaftlichen Weiterbildung in ihrem Beitrag zur Anpassung der Hochschulen an bestehende und erwartbare Bildungsanforderungen (Pohlmann et al. 2017, S. 22). Vierzigmann und Pohlmann (2017) formulieren vor diesem Hintergrund Herausforderungen für Hochschulen, wie die Entwicklung und Implementierung neuartiger Studienformate, eine zielgruppengerechte Ansprache, didaktische Konzept, Lehrmethoden und Curricula, die auf berufliche Kompetenzen aufbauen und Lernorte innerhalb und außerhalb der Hochschule verknüpfen, die Anerkennung außerhochschulisch erworbener Leistungen als auch neuartige semi-akademische und administrative Erfordernisse, wie Bedarfsanalysen und verstärktes serviceorientiertes Vorgehen (vgl. Vierzigmann & Pohlmann 2017, S. 551). Die hier beschriebenen Herausforderungen sind der wissenschaftlichen Weiterbildung immanent, sie stellt sich entsprechend als „Entwicklungsmotor“ (Vierzigmann & Pohlmann 2017, S. 550) im Umgang mit aktuellen Bildungsanforderungen an Hochschulen dar. Damit ginge nicht nur eine stärkere Orientierung an den Teilnehmenden bzw. Studierenden auf der mikro- und mesodidaktischen Ebene einher, sondern auch eine nachfrageorientierte Entwicklung und Anpassung organisationaler Strukturen und Rahmenbedingungen sowie eine strategische Entwicklung der Weiterbildung als Kernaufgabe der Universitäten. Diese müssten eine entsprechende Gesamtbetrachtung ihres grundständigen, konsekutiven und weiterbildenden Angebots vornehmen und auf ihr Profil abstimmen (vgl. Wissenschaftsrat 2019, S. 83-86). Pohlmann et al. (2017) stellen entsprechend fest:

> „Die wissenschaftliche Weiterbildung stellt ein konstituierendes Segment des Lebenslangen Lernens, besser: der lebensbegleitenden Hochschulbildung, dar, das institutionell und qua gesellschaftlichen Auftrag an der Hochschule verankert ist, von ihr zu verantworten ist und durch unterschiedliche Formate umgesetzt werden kann“ (Pohlmann et al. 2017, S. 64).

Die Entwicklung und Implementation der wissenschaftlichen Weiterbildung an Universitäten ist – so eine erste Ausgangsthese dieses Dissertationsprojekts – ein konsequenter Schritt hin zur Öffnung der Universitäten und um sich dem Erfordernis des Lebenslangen Lernens als auch der Realität berufsbegleitenden Studierens zu stellen. Die Implementation

wissenschaftlicher Weiterbildung bemisst sich dementsprechend an ihrem Beitrag zur Entwicklung von Universitäten zu lebenslaufbezogenen Bildungsanbieterinnen.

1.1 Herangehensweise und Fragestellung des vorliegenden Rahmentextes

Der Rahmentext dieses Dissertationsprojekts betrachtet den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung an Universitäten als spezifisches lebenslaufbezogenes Bildungssegment und nimmt hierzu organisationale Prozesse systemtheoretisch in den Blick. Die wissenschaftliche Weiterbildung wird folgend als Subsystem der spezifischen Organisationform Universität systemtheoretisch eingeordnet. Die Systemtheorie bietet sowohl eine fachspezifische als auch interdisziplinäre Universalität, die eine Anwendung auf verschiedene Fragen und Aspekte des soziologischen Denkens innerhalb verschiedener Disziplinen mit ähnlichen Systemproblematiken ermöglicht. Nicht zuletzt bietet sie eine Universalität des Problems der Komplexität, indem die Systemtheorie einen eigenen Komplexitätsgrad aufweist, der der Komplexität des Gegenstandes entspricht (vgl. Willke 2006, S. 1-4). Die systemtheoretische Betrachtung von Bildungseinrichtungen ermöglicht die Ordnung von komplexen Strukturen und kontingenten Wirkungszusammenhängen (vgl. Müller 2018, S. 48). Universitäten erfüllen

> „die entscheidenden Charakteristika von systemtheoretisch verstandenen Kommunikationssystemen in Bezug auf Autopoiesis, Selbstreferenzialität, Strukturdeterminiertheit und Sinnkonstitution und bauen darüber hinaus auf Entscheidungen sowie die rahmensetzenden Festlegungen durch Entscheidungsprämissen auf“ (Lockstedt et al. 2022).

Systemtheoretisch werden Universitäten als soziale, also komplexe Kommunikationssysteme verstanden, die eine differenzierte Betrachtung ihrer kommunikativen Entscheidungsprozesse hinsichtlich der wissenschaftlichen Weiterbildung ermöglichen. Die wissenschaftliche Weiterbildung zeigt sich in vielen fachwissenschaftlichen Betrachtungen als (noch) systemfremd im Sinne des Gesamtsystems Universität, ihre Implementation gestaltet sich daher als herausforderungsreich. Gleichzeitig bietet die Beobachtungsfunktion der wissenschaftlichen Weiterbildung in ihrer systeminternen Randposition, die auch als „Grenzstelle“ (Wilkesmann 2007, S, 12; Seitter 2014) beschrieben wird, eine Möglichkeit, das Gesamtsystem Universität hinsichtlich der oben beschriebenen Herausforderungen zu irritieren. Irritationen sind im Sinne der Systemtheorie extern orientierte Anlässe zur internen Veränderung von Strukturen und tragen demnach wesentlich zur Systemevolution bei. Wissenschaftliche Weiterbildung kann somit in Form eines „re-entry“ (Luhmann 1990, S. 83, Seitter 2014, S. 147) als eine Art „Innovations-Trojaner“ (Seitter 2014, S. 148) oder als „Entwicklungsmotor“ (Vierzigmann & Pohlmann 2017, S. 550) fungieren und so die als notwendig erachtete Veränderungsprozesse anstoßen. Diese werden intern kommunikativ erschlossen und konstituieren sich in Entscheidungen, die sich über entscheidbare sowie

nicht entscheidbare Entscheidungsprämissen strukturell und kulturell verankern lassen (siehe Kapitel 2.2).

Die notwendigen Veränderungen zeigen sich in hochschlichen (Weiter-) Bildungseinrichtungen auf unterschiedlichen organisationalen Ebenen, was die Betrachtung aller dieser Ebenen zur Nachvollziehbarkeit von Implementationsprozessen der wissenschaftlichen Weiterbildung voraussetzt. Die diesem Dissertationsprojekt zugrunde liegenden Publikationen spiegeln diese ebenendifferenzierenden Betrachtung wider, indem sie sich einerseits jeweils auf unterschiedlichen organisationalen Ebenen verorten. Andererseits basiert das Sample, des umfangreichsten hier zugrunde liegenden Forschungsprojekts, auf einer ebenendifferenzierenden Auswahl innerorganisationaler Perspektiven auf die wissenschaftliche Weiterbildung. Dieser Rahmentext fokussiert die ebenenübergreifende Betrachtung der organisationalen Kommunikationsprozesse entsprechend als zentrales verbindendes Element der Einzelpublikationen und zielt auf die Einordnung der zentralen Erkenntnisse in ebenenbezogene Organisationsmodelle der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Über zwei theoriefundierte Modelle, das Mehrebenenmodell der Weiterbildung nach Schrader (2008, 2011) und das Modell des Bildungsmanagement nach Müller (2009, 2018), können Ebenen, Akteur*innen sowie Handlungen bzw. Handlungsorientierungen der wissenschaftlichen Weiterbildung innerhalb von Universitäten identifiziert werden. Beide genannten Modelle bedienen sich u.a. systemtheoretischer Konzepte und wenden diese auf den Gegenstand der Weiterbildung in der disziplinären Perspektive der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung an. Im Kontext dieses Dissertationsprojektes werden die Modelle auf den Gegenstand der wissenschaftlichen Weiterbildung an Universitäten angewendet und entsprechend angepasst. Ergänzt wird die ebenübergreifende Betrachtung organisationaler Kommunikationsprozesse, die insbesondere im Mehrebenenmodell der Weiterbildung nach Schrader erkenntlich werden, in diesem Rahmentext um eine spezifische Handlungsdifferenzierung im Kontext des Bildungsmanagements nach Müller (2009, 2018). Im systemtheoretischen Kommunikationsprozess konstituieren sich Handlungen der Akteur*innen im Verstehen einer Information als Mitteilung, die eine Anschlusskommunikation hervorrufen kann (vgl. Kneer 2000, S. 81). Die Frage, ob und wie die Akteur*innen der wissenschaftlichen Weiterbildung handeln, ist demnach äquivalent zur Frage, *ob* und *wie* diese hinsichtlich der wissenschaftlichen Weiterbildung *kommunizieren*. Das Begriffskonzept des Bildungsmanagements nach Müller (2009, 2018) ermöglicht eine Differenzierung der *Handlungen* in der Organisation formaler Bildungsprozesse. Die Handlungen lassen sich analytisch dem Bildungsbetriebs- und dem Bildungsprozessmanagement sowie unterschiedlichen Organisationsebenen zuordnen. Das Handeln im Kontext des Bildungsbetriebsmanagement findet dabei voranging auf der

organisationalen Leitungsebene im Sinne der Gesamt- oder Teilbereichsleitung statt. Das konkrete angebots- und programmplanende Handeln ist hingegen im Bildungsprozessmanagement verortet. In der Differenzierung dieser Handlungsebenen liegt im Kontext dieses Dissertationsprojektes die Möglichkeit, das auf das konkrete Weiterbildungsangebot ausgerichtete Handeln von dem Handeln mit dem Ziel einer nachhaltigen und umfassenden Implementation des neuen Bildungssegments Weiterbildung an den Universitäten zu unterscheiden. Damit wird zudem eine grundlegende Herausforderung der wissenschaftlichen Weiterbildung in Form des Ausbalancierens konträrer Handlungslogiken – der wissenschaftsimmanenten universitären Logik einerseits und der nachfrageorientierten Logik des Weiterbildungsmarktes andererseits (vgl. Wilkesmann 2007, S. 12) – bearbeitbar. Eine solche analytische Trennung der Handlungen im Bildungsmanagement ermöglicht eine gezielte und strategische Steuerung der Implementation, die über die Entwicklung und Etablierung einzelner Angebote hinaus geht. Die Implementation der wissenschaftlichen Weiterbildung – so eine weitere zentrale Grundannahme dieses Dissertationsprojekts – „gelingt umso besser, je mehr die Universitäten bereit und in der Lage sind, die wissenschaftliche Weiterbildung in das übergeordnete Bildungsbetriebsmanagement, also in das strategische Steuerungs- und Gestaltungshandeln zu überführen“ (Lockstedt et al. 2022, S. 31), anstatt im Kontext einzelner Angebote auf der Ebene des Bildungsprozessmanagement zu verbleiben.

Der Rahmentext dieses kumulativen Dissertationsprojektes geht – den zu Grunde liegenden Annahmen folgend – der zentralen Frage nach:

Welche organisationalen Prozesse**,** Handlungen und Handlungsorientierungen lassen sich unter systemtheoretischer Perspektive auf wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten auf unterschiedlichen Ebenen im Bildungsmanagement identifizieren?

1.2 Darstellung der Struktur des Rahmentextes

Im Laufe dieses Dissertationsprojektes konnten Erkenntnisse aus drei unterschiedlichen Projektkontexten, die sich auf verschiedenen organisationalen Ebenen bewegen, generiert werden. Die daraus entstandenen sechs Einzelpublikationen bilden mit ihren zentralen Erkenntnissen den Kern dieses Rahmentextes (siehe Kapitel 1.3), von dem ausgehend sich eine gegenstandstheoretische, eine grundlagentheoretische als auch eine modellhafte ebenen- und handlungsdifferenzierende Betrachtung formt. Auf dieser Grundlage zielt der Rahmentext auf die Modellierung eines ebendifferenzierendes Organisationsmodell hinsichtlich eines spezifischen Bildungsmanagements für die wissenschaftliche Weiterbildung mit der Verortung von Akteuren und deren Handlungen. Zu Beginn wird eine begriffliche, theoretische und strukturelle Einordnung des Gegenstandes wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten (Kapitel 2.1) vorgenommen. Auf Basis der Systemtheorie

nach Luhmann erfolgt anschließend eine grundlagentheoretische Einordnung (Kapitel 2.2), indem die Universität als soziales System gedeutet und die wissenschaftliche Weiterbildung anhand spezifischer systemtheoretischer Konzepte ausgedeutet wird. Um die Erkenntnisse der Einzelbeiträge systematisch in einer Zusammenschau zu betrachten, wird in Kapitel 4 die wissenschaftliche Weiterbildung an Universitäten anhand des Mehrebenenmodells der Weiterbildung nach Schrader (2011) und unter Bezugnahme der handlungsbezogenen Differenzierung im Kontext des Bildungsmanagementverständnisses nach Müller (2009, 2018) in den Blick genommen. Hierzu werden beide Modelle zunächst auf den Gegenstand angewendet und die grundlagentheoretische Passung diskutiert. Mit Blick auf den Gegenstandsbereich der wissenschaftlichen Weiterbildung können spezifische Ableitungen zur Anwendung der Modelle gezogen werden. Vor dem Hintergrund dieser Ableitungen werden die zentralen Erkenntnisse der Einzelpublikationen dieses Dissertationsprojekts in eine Systematik überführt und diskutiert. Diese dient anschließend als Grundlage zur Entwicklung eines Mehrebenenmodells der wissenschaftlichen Weiterbildung an Universitäten. Das Mehrebenenmodell der wissenschaftlichen Weiterbildung stellt schließlich das zentrale Ergebnis der theoretischen, modellhaften als auch systematischen Betrachtung der empirisch fundierten Erkenntnisse dieses Dissertationsprojektes dar und kann als Grundlage weiterer Überlegungen hinsichtlich der organisationalen Verortung des strategischen Handelns verschiedener Akteure der wissenschaftlichen Weiterbildung dienen. Abschließend wird ein Fazit formuliert, das die besondere Stellung und Bedeutung des übergreifenden Bereichs der wissenschaftlichen Weiterbildung im Kontext der Entwicklung von Universitäten zu lebenslaufbezogenen Bildungsanbieterinnen hervorhebt und in den aktuellen Diskurs stellt.



Abbildung 1: Systematisierung des Rahmentextes (eigene Darstellung)

1.3 Zusammenschau der Einzelbeiträge

Die Einzelpublikationen, die diesem Dissertationsprojekt zugrunde liegen, stellen, wie zuvor dargestellt, den Kern dieses Rahmentextes dar. Sie werden im Folgenden grundlagentheoretisch, gegenstandstheoretisch wie auch modellhaft betrachtet. Die einzelnen Beiträge sind zwischen 2022 und 2024 in unterschiedlichen Publikationsmedien publiziert worden. Die jeweiligen Erkenntnisse, die in den einzelnen Publikationen bearbeitet und dargestellt werden, wurden in drei verschiedenen Erhebungen unterschiedliche Rahmung empirisch erhoben:

- Implementation wissenschaftlicher Weiterbildung an deutschen Universitäten (DFG-Projekt, 2018-2021), zusammen mit: Timm C. Feld und Christina Möller.
- Datenreport Erziehungswissenschaft: Vollerhebung der Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung im Fach Erziehungswissenschaft in Deutschland (2023), zusammen mit Franziska Sweers und Wolfgang Seitter.
- Teilauswertung der Studieneingangsbefragungen der weiterbildenden Angebote an einer Universität (2023).

Die jeweiligen Forschungskontexte und zentralen Ergebnisse werden in Kapitel 3 dieser Arbeit genauer betrachtet. Die einzelnen Forschungskontexte und entsprechend auch die jeweils entstandenen Artikel lassen sich auf drei organisationalen Ebenen verorten. Mit einer makrodidaktischen Ebene werden hier (gesamt-)organisationale Perspektiven, Prozesse und Strukturen in Bezug auf den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung

an Universitäten verstanden. Die mesodidaktische Ebene kennzeichnet sich durch eine fokussierte Betrachtung des spezifischen Bereichs der wissenschaftlichen Weiterbildung mit Bezug zu Aspekten der angebotsübergreifenden Prorammplanung und Marktanalyse. Die dritte Erhebung bewegt sich auf der Grenze der mesodidaktischen zur mikrodidaktischen Ebene, indem sie die Erwartungen der Teilnehmenden vor Beginn eines Weiterbildungsangebots hinsichtlich der organisationalen, inhaltlichen, und serviceorientierten Aspekte ausdeutet und im Kontext einer partizipativen Lehr-/Lernkulturentwicklung analysiert. Die folgende Übersicht, zeigt die jeweilige Artikelzuordnung zu den gerade beschriebenen Ebenen, die sich äquivalent zu den Forschungskontexten differenzieren lassen. Nachfolgend werden die einzelnen Artikel formal beschrieben.

Makrodidaktische Ebene

Artikel 1: Möller, C., Feld, T. C., & Lockstedt, M. (2022). Implementation wissenschaftlicher Weiterbildung an deutschen Universitäten – Eine systemtheoretische Analyse steuerungsbezogener Orientierungsmuster. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 25*, 1343–1362 (peer-review).

Artikel 2: Lockstedt, M., Möller, C., & Feld, T. C. (2022). Zum Analysepotenzial einer systemtheoretischen Betrachtung empirischen Materials am Beispiel der Entwicklung und Steuerung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten. In M. Alke & T. C. Feld (Hrsg.), *Steuerung von Bildungseinrichtungen: Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens* (S. 19–46). https://doi.org/10.1007/978-3-658-35825-9_2

Artikel 3: Möller, C., Lockstedt, M., & Feld, T. C. (2022). Zum Implementationspotenzial von Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In F. Sweers (Hrsg.), *Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 105–124). Wiesbaden.

Artikel 4: Lockstedt, M. (2022). Die agilen Strukturen der Weiterbildungsorganisationen – und ihre Grenzen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 72(2), 8–20 (peer-review).

Mesodidaktische Ebene

Artikel 5: Lockstedt, M., Sweers, F., & Seitter, W. (2024). Wissenschaftliche Weiterbildung im Fach Erziehungswissenschaft. In B. Schmidt-Hertha, A. Tervooren, R. Martini & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024*. Verlag Barbara Budrich.

Meso-Mikrodidaktische Ebene

Artikel 6: Lockstedt, M. (2024). Studiengangevaluationen als Möglichkeit der Artikulation von Lernerwartungen und Lernerfahrungen der Teilnehmenden im Kontext einer partizipativen Lehr-/Lernkulturentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In S. Habeck (Hrsg.), *Lehr-/Lernkulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens*. Wiesbaden: Springer VS.

Der erste Artikel, Möller, Feld und Lockstedt (2022), beschreibt eine umfassende Untersuchung zur Implementation der wissenschaftlichen Weiterbildung an deutschen Universitäten und deren strategischer Bedeutung. Die zentrale Fragestellung lautet, ob und wie die wissenschaftliche Weiterbildung als Profilierungs- und Positionierungsmöglichkeit für Universitäten wahrgenommen wird und wie ihre Umsetzung gesteuert wird. Die Studie basiert auf einer qualitativ-empirischen Methodik, bei der Interviews und Gruppendiskussionen an zehn deutschen Universitäten erhoben und mittels der dokumentarischen Methode ausgewertet wurden. Ergänzend wurden systemtheoretische Überlegungen herangezogen, um die Steuerungsprozesse analytisch zu durchdringen. Zentrales Ergebnis der Untersuchung ist eine Implementationstypik mit vier sinngenetischen Typen, die jeweils einen Orientierungsrahmen hinsichtlich des implementationsfokussierten Handelns im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung beschreiben. Dieser Artikel beinhaltet die Gesamtschau der Aktivitäten und Ergebnisse des von der DFG geförderten Forschungsprojekts.

Lockstedt, Möller und Feld (2022) fokussieren im zweiten Artikel, der im Kontext des DFG-Projekts entstanden ist, das Analysepotenzial einer systemtheoretischen Betrachtung empirischen Materials. Damit wird eine umfassende methodologische Betrachtung vorgenommen, bei der die Passung von Systemtheorie und dokumentarischer Methode sowie deren forschungsmethodologischer Mehrwert zur Rekonstruktion steuerungsbezogener Orientierungsmuster am Beispiel der Implementation wissenschaftlicher Weiterbildung diskutiert wird.

Mit dem dritten Artikel dieses Dissertationsprojekts, das im Kontext des DFG-Projekts entstanden ist, wird der Fokus auf das Implementationspotenzial von Kooperationen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung gelegt. Möller, Lockstedt und Feld (2022) legen dabei eine Kooperationsorientierung an den Gegenstand der wissenschaftlichen Weiterbildung an, stellen dies anhand eines empirischen Fallbeispiels dar und deuten die daraus resultierenden Erkenntnisse systemtheoretisch. Der Artikel zeigt, dass Kooperationen in der wissenschaftlichen Weitebildung, das System zu einer besonderen

Außenbeobachtung befähigen, wodurch Wissen aufgebaut und die Implementation gefördert werden kann.

Der vierte Artikel entstand nach Abschluss des DFG-Projekts auf Grundlage der im Projekt gewonnenen Erkenntnisse zu den organisationalen Strukturen in Weiterbildungsorganisationen und nimmt implizit eine systemtheoretischen Perspektive ein. Lockstedt (2022) analysiert die Agilitätsfähigkeit von Weiterbildungsorganisationen unter Einbeziehung eines Agilitätsmodells für Wirtschaftsorganisationen, wendet dieses auf die organisationalen Besonderheiten öffentlicher Weiterbildungsorganisationen an und diskutiert deren Passung. Im Ergebnis steht die zentrale Erkenntnis, dass sich die Fähigkeit öffentlicher Weiterbildungsorganisationen, agil auf Veränderungen zu reagieren, vor allem in ihrer besonderen Struktur zeigt, die in der Regel ausdifferenzierte Teilsysteme mit spezifischer Beobachtungsfähigkeit umfasst.

Mit der quantitativen Vollerhebung erziehungswissenschaftlicher Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung beschreiben Lockstedt, Sweers und Seitter (2024) im fünften Artikel, der diesem Dissertationsprojekt zugrunde liegt, erstmals in der Geschichte des Datenreports Erziehungswissenschaft weiterbildende Studienangebote der Erziehungswissenschaft an deutschen Universitäten und pädagogischen Hochschulen. Das gefundene Studienangebot wird dabei differenziert nach der Verteilung der Abschlüsse, in Bezug auf ECTS-Punkte und Entgelte, nach Studienfachbezeichnungen bzw. -richtungen sowie nach Zielgruppen. In einer Gesamtbetrachtung der Ergebnisse können drei zentrale Funktionen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Fach Erziehungswissenschaften abgeleitet werden: eine Spezialisierungs- und Vertiefungsfunktion, eine Aktualisierungsfunktion sowie eine Zielgruppenerweiterungsfunktion.

Mit dem sechsten und letzten Artikel, der diesem Dissertationsprojekt zugrunde liegt, wendet Lockstedt (2024) den Blick auf die Erwartungsformulierungen von Teilnehmenden an Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung und setzt diese in Bezug zu einer partizipativen Lehr-/Lernkulturentwicklung. Die qualitative Auswertung der hierzu herangezogenen Erwartungsartikulation in den Freitextfeldern der Studieneingangsbefragung zeigt, dass sowohl angebotsspezifisch als auch angebotsübergreifend für die Verantwortlichen in der wissenschaftlichen Weiterbildung verschiedene Spannungsfelder bestehen, die inhaltlich, organisatorisch und qualifikatorisch bei der Gestaltung und Rahmung des weiterbildenden Studiums serviceorientiert berücksichtigt und bearbeitet werden müssen.

2. Theoretische Einordnung

2.1 Gegenstandtheoretische Bestimmung: Wissenschaftliche Weiterbildung an Universitäten[2]

Der Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung lässt sich in Bezug auf die definitorische Bestimmung, die gesetzliche Ausformung sowie auf die Umsetzungspraktiken und -formate als divers und heterogen beschreiben (vgl. Graeßner et al. 2011). Das begriffliche Verständnis wird durch den jeweiligen Kontext des Diskurses und von verschiedenen Faktoren beeinflusst. Nachfolgend wird daher der Gegenstand der wissenschaftlichen Weiterbildung an Universitäten in einer definitorischen und gesetzlichen Entwicklungslinie (Kap. 2.1.1) und daran anschließend im Kontext paralleler gesellschaftspolitischer Entwicklungen des Konzepts des Lebenslangen Lernens (Kap. 2.1.2) dargestellt. Anschließend erfolgt ein Überblick über die zentralen Funktionen und Spezifika wissenschaftlicher Weiterbildung (Kap. 2.1.3), sowie über die Formate (Kap. 2.1.4) und Organisationsformen (Kap. 2.1.5) als Ausdruck der organisationalen Verankerung und in Differenzierung dieses spezifischen Bildungssegments zur grundständigen Lehre an der Universität. Schließlich erfolgt ein eigenes Begriffsverständnis (Kap. 2.1.6), das eine funktionale Basis im Kontext dieses Dissertationsprojekts darstellt. Vor dem Hintergrund der differenzierten Darstellung des Gegenstandes Wissenschaftlicher Weiterbildung erfolgt dann eine Einordnung des Dissertationsprojekts in den aktuellen empirischen Erkenntnisstand (Kap. 2.1.7).

2.1.1 Definitorische und gesetzliche Entwicklung[3]

Die wissenschaftliche Weiterbildung ist seit der Hochschulexpansion in den 1970er Jahren eine institutionelle Aufgabe der Hochschulen in Deutschland. Sie schließt sich historisch an die Universitätsausdehnungsbewegungen zum Ende des 19. Jahrhunderts und der Entwicklung der universitären Erwachsenenbildung seit den 1950er Jahren an und ist seit 1976 im Hochschulrahmengesetz zu finden. Seit 1997 ist Weiterbildung als dritte Kernaufgabe neben Forschung und Lehre im Hochschulrahmengesetz verankert (vgl. Faulstrich 2010, Wolter 2011, Pohlmann et al. 2017, Cendon et al., 2020, Bade-Becker 2020, Wolter und Schäfer 2020). Die Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland lässt sich als dynamisch beschreiben, wobei die begriffliche Bezeichnung dieses Bildungssegments an Hochschulen auch als Ausdruck der Fokusse, mit denen das

[2] Der Fokus dieser Ausführungen liegt auf der Implementation wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten, wobei nicht ausgeschlossen werden soll und darf, dass vergleichbare Entwicklungen ebenfalls an anderen Hochschulformen stattfinden. Die Fokussetzung resultiert an dieser Stelle aus dem zugrunde liegenden empirischen Material, in dem expliziten Universitäten in den Blick genommen wurden (siehe dazu Kapitel 3).

[3] Teile dieses Abschnittes sind entnommen aus Lockstedt (2024, Artikel 6). sowie aus Lockstedt et al. (2022, Artikel 2).

Segment in der jeweiligen Entwicklungsphase verbunden war, gesehen werden kann. Die folgende Tabelle zeigt die begriffliche Entwicklung und die jeweilige Fokussetzung nach Cendon et al. (2020), erweitert durch die vier historischen Entwicklungsphasen nach Wolter (2011):

Zeitliche Entwicklung (nach Wolter 2011)	**Begriffe** (nach Cendon et al. 2020)	**Fokus** (nach Cendon et al. 2020)
ab Ende 19. Jahrhundert (vor-institutionelle Phase)	Öffentliche Erwachsenenbildung	Wissenschaft einer breiten Bevölkerung zugänglich zu machen
ab 1950er Jahre (Institutionalisierung)	Universitäre Erwachsenenbildung	Dienstleistung der Universität für Erwachsenenbildung
ab Mitte der 1970er Jahre (Übergang zur wissenschaftlichen Weiterbildung)	Wissenschaftliche Weiterbildung	Wissenschaftlichkeit von Weiterbildung
	Akademische Weiterbildung	Akademisches Niveau, akademischer Abschluss
ab Mitte der 1990er Jahre (erst langsame, dann beschleunigte Expansion)	Hochschulweiterbildung, hochschulische Weiterbildung	Anbieterin Hochschule
	Lebenslanges Lernen an Hochschulen	Neue Zielgruppen und Einbezug von non-formalem und informellem Lernen
	Quartäre Bildung	In Abgrenzung zum tertiären Bereich der Hochschulbildung

Tabelle 2: Begriffe für die Weiterbildung an Hochschulen in zeitlicher Entwicklung (eigene Darstellung in Anlehnung an Cendon et al. 2020 und Wolter 2011)

Die Abfolge zeigt eine historische Entwicklungslinie, wobei einzelne Begriffsdiskurse auch parallel geführt werden, und Schnittmengen aufweisen. Die hier aufgezeigten Begriffe der *wissenschaftlichen Weiterbildung*, der *akademischen Weiterbildung* und der *Hochschulweiterbildung* bzw. *hochschulischen Weiterbildung* werden zudem heute weitestgehend synonym verwendet und deren Verwendung weiterhin diskutiert[4]. Mit Bezug zum Begriff des *lebenslangen Lernens an Hochschulen* verweisen Cendon et al. (2020) auf die verstärkte Verknüpfung der Begriffe *Weiterbildung* und *lebenslanges Lernen an Hochschulen*, die sich in Studien und Publikationen der letzten Jahre zeige und „damit ein weiteres Verständnis von Weiterbildung etablier[t]“ (ebd., S. 276). Zentral wird diesbezüglich die Öffnung für neue Zielgruppen genannt, die die vormalige Zielgruppe der Hochschulabsolvent*innen unter Einbeziehung der Aspekte von informellem und non-formalem Lernen erweitert (vgl. ebd., S. 276)[5]. Dieser zuletzt genannten begrifflichen

[4] Dies zeigt beispielsweise auch die Jahrestagung der DGWF 2025 mit dem Titel „Was heißt hier Weiterbildung? Begriffe, Konzepte und Perspektiven zwischen Wissenschaft und Beruf“ (siehe https://dgwf.net/jahrestagung-2025.html)

[5] Cendon et al. (2020) formulieren diese Definition in Abgrenzung zum Modell der Third Mission von Hochschulen. In Anlehnung an Henke et al. (2015) beschreiben Cendon et al. (2020) die Aufgabenbereiche der Third Mission als Weiterbildung, Technologie- und Wissenstransfer sowie gesellschaftliches Engagement und erkennen, dass aufgrund der Schnittmenge zu den Funktionen der wissenschaftlichen Weiterbildung ein Diskurs, der die wissenschaftliche Weiterbildung als Teil dieses Modells führt, naheliegt. Gleichzeitige sei die

Entwicklung liegen bildungspolitische Empfehlungen und Absichtserklärungen zum Lebenslangen Lernen auf vor allem europäischer Ebene seit den 1970er und verstärkt seit den 1990er Jahren zugrunde, die jedoch keine gesetzliche Verpflichtung mit sich gebracht haben (vgl. Pohlmann et al. 2017, S.25) und auf die später im Text eingegangen wird.

Der viel zitierten Definition der Kultusministerkonferenz (KMK) folgend, lässt sich wissenschaftliche Weiterbildung beschreiben als

> „die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht“ (KMK, 2001, S. 2).

Damit werden formale Bildungsangebote und eine Zielgruppe fokussiert, bei der eine stärkere Einbindung in familiäre und berufliche Pflichten erwartet wird und deren Zeitbudget sowie spezifische Bedürfnisse in besonderer Weise berücksichtig werden sollten (vgl. HRK, 2008, S. 3; BMBF, 2020). Trotz dieser grundlegenden ländergemeinsamen Strukturvorgabe durch die KMK zeigt sich eine unterschiedliche Ausgestaltung und Umsetzung in den einzelnen Landeshochschulgesetzen, die das Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung in den Bundesländern maßgeblich beeinflussen. Dies wird beispielsweise im Ausbau unterschiedlicher Formate auch unterhalb des Masterniveaus oder der Beschäftigung von Lehrenden in der Weiterbildung (Nebentätigkeitsrecht, Anrechnung auf das Deputat) deutlich (vgl. Cendon et al. 2020, S. 281). Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung waren ursprünglich vor allem als Angebote für Absolvent*innen der Hochschulen und damit als postgraduale Studiengänge mit exklusiven Zugangsvoraussetzungen angelegt. Aktuelle Öffnungsdiskurse plädieren dem gegenüber für eine Erweiterung sowohl der Zielgruppe als auch der Angebotsformate (vgl. Pohlmann et al. 2017, S. 32). Die formatbezogene und thematische Ausgestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung unterliegt einer Abhängigkeit vom Wandel politischer und gesellschaftlicher Bewertungen dessen, „was aktuell als wichtig, regelungsbedürftig, marktgängig oder förderungswürdig definiert wird“ (Graeßner et al. 2011, S. 543). Das Bund-Länderprogramm *Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschule* des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zeigte zwischen 2011 und 2020 einen großen bildungspolitischen Fokus auf die Ausweitung der Formate und Zielgruppen der Hochschulen und förderte neben dem Ausbau des Bereichs der wissenschaftlichen Weiterbildung im engeren Sinne ebenfalls Projekte, die Formate unterhalb des Masterniveaus anstrebten, womit hier ein eher weites Begriffsverständnis von

Third Mission ein „zusätzliches Geschäftsfeld“ der Hochschulen, das sich nicht mit der gesetzlich verankerten Kernaufgabe von Weiterbildung neben Forschung und Lehre deck. Die Anknüpfung an das Modell der Third Mission erweitere zwar die wissenschaftliche Weiterbildung, führe dadurch aber auch zu Unschärfen, die der Entwicklung des Bereichs nicht zuträglich sein (vgl. ebd., S. 279).

Weiterbildung angelegt und gefördert wurde (vgl. Cendon et al. 2020, S. 281). Cendon et al. (ebd.) legen dem folgend ein breitestes Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung als das oben genannte der KMK an:

> „Wissenschaftliche Weiterbildung stellt als dritte Kernaufgabe neben Forschung und Lehre ein zentrales Element Lebenslangen Lernens an Hochschulen dar. Wissenschaftliche Weiterbildung richtet sich – in Abgrenzung zu Studium und Lehre – an Berufstätige und bietet Studienangebote auf wissenschaftlichem Niveau an, die entweder als Studiengänge oder als kleinere Formate unterschiedlichen Zuschnitts unterhalb eines Studiengangs durchgeführt werden“ (ebd., S. 280).

Trotz dieser dynamischen Entwicklung, die ihren Ausgang, wie dargestellt, in der Verankerung der Weiterbildung als Kernaufgaben der Hochschulen neben Forschung und Lehre hatte und durch bildungspolitische Maßnahmen im Kontext der Öffnung von Hochschulen als auch des Lebenslangen Lernens maßgeblich vorangetrieben wurde, stellt die Gesetzgebung in den meisten Bundesländern insbesondere eine finanzielle Hürde dar. Die Weiterbildungsgesetzgebung der einzelnen Länder sieht die öffentliche Finanzierung der Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung nicht oder nur teilweise und unter bestimmten Bedingungen vor und fordert eine entsprechende (Voll-) Kostenrechnung für das Angebotssegment der wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. Bade-Becker 2020, S. 490). Die Finanzierungsverantwortung verschiebt sich damit auf das studieninteressierte Individuum und die Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung fallen hochschulisch in den Bereich der wirtschaftlichen Tätigkeiten. Letzteres wiederum schränkt auch eine teilweise öffentliche Finanzierung vor dem Hintergrund des EU-Beihilferechts ein, das die öffentliche Finanzierung auf einem grundsätzlich freien und auch von privatwirtschaftlichen Anbietern bespielten Markt vor dem Hintergrund der Verfälschung des Wettbewerbs verbietet (vgl. ebd., S. 488 f.). Die Landeshochschulgesetze können vom Hochschulrahmengesetz abweichen, was zu unterschiedlichen Ausformungen der Landeshochschulgesetze in Bezug auf die Finanzierungsmöglichkeiten, die organisatorisch-institutionelle Verankerung, die Angebotsformate als auch die arbeitsrechtlichen Bestimmungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung führt (vgl. Bade-Becker 2020). Nicht zuletzt ist die Umsetzung des jeweiligen landesgesetzlichen Rahmens sowie der Umgang mit den zahlreichen Umsetzungsproblemen in den einzelnen Hochschulen unterschiedlich (vgl. ebd., S. 490), was zu verschiedenen hochschulischen Bedeutungszuschreibungen, organisatorischen Ausformungen und Angebotsformaten im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung führt (siehe Kap. 2.1.4 und 2.1.5).

2.1.2 Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des LLL

Die Idee und Konzepte des Lebenslangen Lernens entwickeln sich in Europa – wesentlich getrieben durch die Europäische Kommission und mit einem Fokus auf wirtschafts- und arbeitsmarktpolitische Ansätze - seit den 1970er und verstärkt seit den 1990er Jahren

parallel zu den neueren Überlegungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland (Wolter & Banscherus 2016, S. 60, Pohlmann et al. 2017, S. 23-26,). Der gesellschaftspolitische Entwicklungsdiskurs zum Lebenslangen Lernen zeigt sich in den 1970er Jahren auf europäischer Ebene mit dem Positionspapier des Europarates (1970) zur „Permanent Education", das ein neues gesamtgesellschaftliches Verständnis von Lebenslangem Lernen beinhaltet, dem Bericht über die Ermöglichung von Bildungschancen mit einem Fokus auf das lernende Individuum der UNESCO (1972) sowie der Interessensbündelung der Industrienationen an wiederkehrenden Bildungsangeboten der OECD (1973). Trotz unterschiedlicher Fokussetzungen und Interessenshintergründen, eint sich der hier beschriebene Diskus in der Forderung nach einer Kontinuität des Lernens (vgl. Pohlmann et al. 2017, S. 23-24). Der Europäische Rat (2000) schlussfolgert entsprechend, „lebenslange Weiterbildung [sei] ein ganz wesentliches Mittel, um gesellschaftliche Teilhabe, sozialen Zusammenhalt und die Beschäftigung weiterzuentwickeln" (Europäischer Rat 2000, S. 6). In ähnlicher Weise erkennt auch die Europäische Kommission (2000) „eine deutliche Neuorientierung hin zu stärker integrierten politischen Konzepten [.], die soziale und kulturelle Zielsetzungen mit wirtschaftlichen Argumenten für lebenslanges Lernen verknüpfen" (Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2000, S. 11). Lebenslanges Lernen wird auf europäischer Ebene zur zentralen bildungspolitischen Leitkategorie, zum „Grundprinzip [.], an dem sich Angebot und Nachfrage in sämtlichen Lernkontexten ausrichtet" (ebd., S. 3) und in dem ein Anspruch auf höhere Bildungsgerechtigkeit genauso wie die Funktion der Erhaltung und Verbesserung der Wettbewerbs- und Beschäftigungsfähigkeit inkludiert ist. Das Konzept des Lebenslanges Lernen mündet folglich in eine Zielpluralität und Mehrdimensionalität, das die Motive von Egalität, Chancengleichheit und Emanzipation mit ökonomischen Zielsetzungen verbindet. In der Folge und unter diesen bildungspolitischen Ansprüchen werden kompetenzorientierte Ansätze unter Einbeziehung der Bildungs- und Berufsbiografien relevant (vgl. Wolter und Banscherus 2016, S. 65, 70). Auf Ebene der Hochschulen wird das Lebenslange Lernen ebenfalls zum hochschulpolitischen Element aller Mitgliedstaaten. Mit der „European Universities' Charter on Lifelong Learning" (EUA 2008, S. 5-7) verpflichten sich alle europäischen Universitäten zum Lebenslangen Lernen und zur Berücksichtigung neuer studentischer Zielgruppen. „Berufstätige Studierende und Studierende mit einer nicht-traditionellen Hochschulzugangsberechtigung aus unterschiedlichen Generationen gehören seither […] zur expliziten Klientel" (Pohlmann et al. 2017, S. 25). Weiterbildung an Hochschulen wird daran anschließend weniger über die Art des Studiengangs und verstärkt über die Zielgruppe definiert. Cendon et al. (2020) finden im bildungspolitischen Konzept des lebenslangen Lernens drei zentrale Aspekte, die für die wissenschaftliche Weiterbildung relevant sind und die Hochschule in ihrer traditionell angebotsorientierten

Ausrichtung herausfordern: 1) Eine zeitliche Entgrenzung des Lernens über die gesamte Lebensspanne; 2) Eine örtliche Entgrenzung des Lernens auch außerhalb der klassischen Bildungseinrichtungen und als non-formales oder informelles Lernen sowie 3) der Fokus auf das lernende Subjekt als Zielgruppe lebenslangen Lernens, das in unterschiedlichen Phasen des (Berufs-) Lebens und teilweise erstmals an die Hochschule kommt, und deren Adressierung durch Programme zur Öffnung sowie Anrechnung- und Anerkennung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen bildungspolitisch gefördert wird (vgl. Cedon et al. 2020, S. 277). Ausgehend von Kade und Seitters (1998) Begründung zur unzureichenden Operationalisierung des Lebenslangen Lernens, unter anderem in der Überlagerung der Lernvarianten (formal, nicht-formal und informell), schlussfolgern Pohlmann et al. (2017), dass das formale Lernen, in Form eines „intentional geplanten und durch Module gestützten Lernfortschritt[s]“ (Pohlmann et al. 2017, S. 26) die zentrale Bezugsgröße für Hochschulen darstellt. Andere Lernformen seien demnach erwünscht, fänden aber vor allem durch Selbstlernen und interaktives Lernen statt.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich in der Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung und in dem Konzept des Lebenslange Lernens klare Parallelen feststellen lassen, die auf eine gegenseitige Beeinflussung in der Entwicklung hindeuten. Zentrale Gemeinsamkeiten stellen der Fokus auf die Lernenden und der erweiterte Zielgruppenbezug als auch der Bezug auf das Lernen in unterschiedlichen Phasen des Lebensverlaufs dar. Einschränkend lässt sich jedoch feststellen, dass sich die Lernvariante der wissenschaftlichen Weiterbildung in der konkreten Ausgestaltung der Bildungsangebote stark auf das formale Lernen fokussiert. Nicht-formales Lernen kann über Anrechnung und Anerkennung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen als dem Weiterbildungsangebot vorgelagertes oder im Anwendungsbezug als lose an das Weiterbildungsangebot gekoppelte Lernvariante gesehen werden. Die Frage der systematischen Verschränkung aller drei Lernvarianten als konstituierendes Prinzip des Lebenslangen Lernens bleibt jedoch offen. Zudem stellt sich vor dem Hintergrund der finanziellen Verantwortung der Teilnehmenden zur Partizipation an wissenschaftlicher Weiterbildung die Frage, inwieweit die wissenschaftliche Weiterbildung in der derzeitigen finanziellen und gesetzlichen Ausgestaltung dem im Konzept des Lebenslangen Lernens verankerter Anspruch auf Bildungsgerechtigkeit nachkommen kann. Wissenschaftliche Weiterbildung kann folglich als Teil des Lebenslangen Lernens betrachtet werden, kann dem Konzept durch organisationale Rahmungen und gesetzliche Regelungen jedoch (noch) nicht in Gänze nachkommen. Gleichzeitig bleibt die wissenschaftliche Weiterbildung eine zentrale Möglichkeit und Legitimationsgrundlage für Universitäten, sich neuer Zielgruppen und lebensbegleitender Formate zu öffnen und damit dem Anspruch der Entwicklung hin zu einer lebenslaufbezogenen Bildungseinrichtung nachzukommen.

2.1.3 Zentrale Funktionen und Spezifika

Wissenschaftliche Weiterbildung lässt sich in einem bildungstheoretisch und gesellschaftspolitisch legitimierten Bildungsauftrag der Universitäten verorten (vgl. Wolter 2017, S. 190; Lehmann 2019, S. 3-4) und erweitert sich durch den Aspekt des Lebenslangen Lernens. In einem inhaltlichen bzw. qualifikatorischen Bezug beschreibt Seitter (2017) „gesellschaftliche Megatrends“ (Seitter 2017b, S. 214) wie der demografische Wandel, den Fachkräftemangel und die Wissensbasierung von Arbeit, auf die akademische und/ oder berufliche qualifizierte Menschen durch Weiterbildung adäquat reagieren können. Die (System-) Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis wird auch als „Leitprinzip der wissenschaftlichen Weiterbildung“ (Walber & Jütte 2012) beschrieben. Walber und Meyer (2020) sehen daran anschließend in der wissenschaftlichen Weiterbildung, als „hybrides Konzept zwischen (Berufs-) Praxis und Wissenschaft“ (Walber & Meyer 2020), die Möglichkeit der Verbindung zweier Systemanforderungen mit besonderer Qualität, indem „der Gesellschaft wissenschaftliches Wissen in Form von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten zur Verfügung [gestellt wird]“ (ebd. S. 1). Dieser Argumentation folgt auch Faulstrich (2015), indem er dazu plädiert die „Reichweite der Weiterbildungsstrategien“ zu nutzen und im Sinne der Aufklärung die „Vermittlung und Verbreitung wissenschaftlichen Wissens als eine Hauptaufgabe der Wissenschaft selbst zu begreifen“ (Faulstrich 2015, S. 12). Die Funktion wissenschaftlicher Weiterbildung läge demnach in der Überwindung des Grabens zwischen Wissenschaftsproduktion in Form von spezialisierter, disziplinärer Forschung und der Wissenschaftsdistribution in Form von öffentlicher Wahrnehmung und Verbreitung, politischer Umsetzung oder ökonomischer Verwertung, der sich aufgrund des wachsenden Umfangs wissenschaftlicher Information auftut (vgl. ebd., S. 12). In den unter 2.1.1 genannten Definitionen wissenschaftlicher Weiterbildung wird die Arbeitsmarkt- und Berufsorientierung deutlich. Wissenschaftliche Weiterbildung ist eine Form der Bildung, „die sich an den Erfordernissen der Berufswelt und dem Arbeitsmarkt orientiert“ wobei „die Verbindung zwischen der akademischen Sphäre und der Berufswelt [.] über das Konstrukt „Wissen“ hergestellt [wird]“ (Lehmann 2019, S. 5). Im Kontext einer dynamischen Wissensgesellschaft, in der Wissen als „Rohstoff“ (ebd.) gilt, nimmt die wissenschaftliche Weiterbildung eine notwenige Aktualisierungsfunktion als auch eine wissensökonomische Wertschöpfungsfunktion ein. Daran anschließend fällt dem Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung und damit den Hochschulen die zentrale Aufgabe und Funktion zu, neben dem grundständigen auch den erweiterten und aktualisierten Kenntnisstand zu zertifizieren und sogenannte Bildungspatente auszugeben (vgl. ebd., S. 9-10). Wissenschaftliche Weiterbildung an Universitäten ermöglicht eine Öffnung des Wissenschaftssystems und bietet so Mitgliedern gesellschaftlicher Teilsysteme

eine Koppelung ihrer Wissensbestände an das wissenschaftliche Wissen (vgl. Walber & Jütte 2012, S. 15-16).

Auf organisationaler Ebene der Universitäten zeigt sich eine heterogene Funktionszuschreibung bzw. Zielbestimmung hinsichtlich der wissenschaftlichen Weiterbildung, die Einfluss sowohl auf die organisationale als auch auf die formatbezogene Ausgestaltung nimmt. Vierzigmann und Pohlmann (2017) nennen hierzu, mit Bezug auf die Ergebnisse eines Forschungsberichts an bayerischen Hochschulen, unterschiedliche strategische Ziele, die Weiterbildung beschreiben

> „als Promoter reputationsstarker Studienfelder, als Vermittler von Forschungserkenntnissen, als Partner für regionale Wirtschaft bzw. Bildungsinstitutionen, als Motor für den Umbau in Richtung Lebenslanges Lernen, als Medium für öffentliches Verstehen von Wissenschaft, als Einstieg in marktgerechte und wirtschaftliche Tätigkeit, als Instrument zur Generierung von Einnahmen“ (Vierzigmann et al. 2012/2013, S. 21, zitiert nach Vierzigmann und Pohlmann 2017, S. 554).

Die Benennung von klaren institutionellen Funktionen, sind vor allem dann zu finden, wenn die Universität den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung als strategisches Entwicklungsfeld erkannt hat. Die Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung geht in vielen Fällen jedoch auf das Engagement einzelner individueller Akteur*innen zurück, die zumeist Partikularinteressen verfolgen, die beispielsweise disziplinär oder monetär motiviert sein (vgl. Lehmann 2019, S. 16-17).

Die Funktionen, die die wissenschaftliche Weiterbildung für die Teilnehmenden erfüllt, sind ebenso heterogen verortet und schließen sich dem oben beschriebenen Arbeitsmarkt- und Berufsbezug in individueller Ausdeutung an. Dollhausen und Lattke (2020) beschreiben das Leistungspotential der wissenschaftlichen Weiterbildung u.a. als „erweiterte Inklusion von Individuen insbesondere aus traditionell unterrepräsentierten Gruppen in hochschulische Bildungsprozesse“ (ebd., S. 100), womit vor allem beruflich Qualifizierte ohne formale Hochschulzugangsberechtigung angesprochen werden. Durchlässige Bildungsstrukturen, zu denen die wissenschaftliche Weiterbildung beizutragen vermag, ermöglichen demnach eine Weiter- und Höherqualifizierung für Erwerbstätige mit und ohne Hochschulabschluss (vgl. ebd., S. 100). Im fünften Artikel, der diesem Dissertationsprojekt zugrunde liegt (vgl. Lockstedt et al. 2024), wurden die zentralen Funktionen, die die wissenschaftliche Weiterbildung im Fach Erziehungswissenschaft einnimmt, herausgearbeitet. Auf individueller Ebene sind hier vor allem eine Spezialisierungs- und Vertiefungsfunktion, die auch im Sinne einer nachgelagerten Professionalisierungsfunktion verstanden werden kann, als auch eine Aktualisierungsfunktion hinsichtlich relevanter bildungs- und gesellschaftspolitischer Themen, zu nennen (vgl. Lockstedt et al. 2024, S. 231).

Der Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung kann schlussfolgernd gesellschaftlich, institutionell, aber auch hinsichtlich der individuellen Akteur*innen mit unterschiedlichen Funktionen verbunden sein. Ziele, Aufgaben und Funktionen wissenschaftlicher Weiterbildung „bestehen zum Teil nebeneinander, sind inkonsistent oder gegensinnig und nicht selten sind sie Ausdruck partikularer Interessen“ (Lehmann 2019, S. 17).

Nachfrage- und Teilnehmendenorientierung als zentrale Spezifik

Die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung unterliegen – trotz der gesetzlichen Stellung des Bereichs Weiterbildung als Kernaufgabe neben Forschung und Lehre – einer (Voll-) Kostendeckung, die ihre Handlungsweisen in eine nachfrageorientierte Logik stellen, die der traditionell wissenschaftsimmanenten Logik der Universitäten entgegensteht. Diese „marktförmige[.] Finanzierungsform“ (Seitter 2020, S. 324) der wissenschaftlichen Weiterbildung trägt zur Notwendigkeit einer verstärkten Teilnehmenden- und Nachfrageorientierung bei. Neben der finanziellen Ressourcenknappheit bedingen politische Steuerungsmaßnahmen eine stärkere Außenorientierung der wissenschaftlichen Weiterbildung. Die Angebotsentwicklung vollzieht sich folglich nicht mehr maßgeblich aus einer disziplinären Logik und in einer Selbstreferenz auf Wissenschaft heraus, „sondern in ihrer Ausrichtung auf Bedarfe und Erwartungen der Funktionssysteme ihrer Umwelt“ (ebd., S. 324). Entsprechend richten sich Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung weniger wissenschaftsimmanent und stärker nachfrageorientiert mit Blick auf die Bedarfe, Bedürfnisse und Interessen der (zahlenden) Teilnehmenden aus, die durch die Programmplanenden erhoben und interpretiert werden müssen. Zudem bedingt die spezifische Zielgruppe, die in der Regel berufserfahren und berufstätig ist, eine „andere Theorie-Praxis-Relationierung, andere Formen der orts- und zeitbezogenen Angebotsstruktur sowie insgesamt eine stärkere Service- und Dienstleistungsorientierung“ (ebd., S. 324). Vierzigmann und Pohlmann (2017) erkennen in der Betrachtung aktueller Studieninteressierter einen Anspruch auf ein flexibles und individualisierbares Studium. Gleichzeitig erhebt der Arbeitsmarkt den Anspruch nach „zeitlicher Flexibilität bei der Anpassung der Qualifikationsprofile ihrer Beschäftigten“ (Vierzigmann & Pohlmann 2017, S. 549).

Der sechste Artikel, der diesem Dissertationsprojekt zugrunde liegt (vgl. Lockstedt 2024), zeigt anhand der qualitativen Betrachtung von Erwartungsformulierungen in den Studieneingangsbefragungen weiterbildender Angebote unterschiedlicher Disziplinen, eine Option der Teilnehmendenorientierung nach der Angebotsentwicklung. Diese dient auf mesodidaktischer Ebene als Orientierung im Sinne eines generellen Verständnisses der allgemeinen Teilnehmendenschaft der wissenschaftlichen Weiterbildung als auch in mikrodidaktischer Perspektive der Orientierung an den Erwartungen einer konkreten

Kohorte. Damit kann – so eine zentrale These des Artikels – die Lehr-Lern-Kulturentwicklung partizipativ in Auseinandersetzung mit den Teilnehmenden gestaltet werden. Die zentralen Ergebnisse zeigen dies als stetiges Ausbalancieren von organisatorischen (individuelle Flexibilität vs. klare Strukturen), inhaltlichen (Theorie-Praxis-Relation) sowie qualifikatorischen Aspekten (Handwerkszeug zur konkreten praktischen Anwendung vs. Professionalisierung mit eigener Problemlösekompetenz). „Die Ausbalancierung der verschiedenen Aspekte muss je nach Studienangebot unter Einbeziehung des Formats und Abschlusses, der Fachkultur und der Inhalte sowie der Qualifikationsziele stattfinden“ (Lockstedt 2024, S. 154). Hierin zeigt sich eine Grundproblematik der wissenschaftlichen Weiterbildung, die Wilkesmann (2007) als Ausbalancieren differenter Handlungslogiken darstellt:

> „Zum einen die „klassische“ Handlungslogik der universitären Forschung und Lehre, die das Reproduktionsmuster der Wissenschaft beschreibt und zum anderen die Handlungslogik der Kunden wissenschaftlicher Weiterbildung, die einen anwendungsorientierten Nutzen für das gezahlte Geld einfordert“ (Wilkesmann 2007, S. 12).

2.1.4 Formate wissenschaftlicher Weiterbildung

Den beschriebenen Entwicklungen zur Öffnung der Universitäten und ihren neueren Zielgruppen folgend, erweitert sich das Segment der postgradualen Weiterbildung um „weitere Segmente wie Studienangebote verknüpft mit beruflicher Bildung und/oder beruflicher Tätigkeit, Studienangebote für Personen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung, modulweise und kumulativ studierbare Angebote“ (Vierzigmann & Pohlmann 2017, S. 549) auf Hochschulniveau, die unter anderem für oder mit Unternehmen aufgesetzt werden. Bildungs*formate* an Universitären beschreiben Studienangebote mit allgemeinen Vorgaben hinsichtlich des Studienumfangs, der Studiendauer bzw. des Studienaufwand (Workload) sowie der dafür vergebenen Leistungspunkte. Innerhalb dessen können sich Angebots*formen* als organisatorischer Rahmen über verschiedene Merkmale unterscheiden (vgl. Christmann 2020, S. 264). In der wissenschaftlichen Weiterbildung sind Angebotsformen zu finden, die auf die spezifische Zielgruppe der berufs- und familienbegleitend und berufserfahren Studierenden angepasst sind. Dabei folgen die Angebotsformen und Formate der Logik ihrer Funktion und den ermittelten Anforderungen:

> „Wahl und Gestaltung von Formaten in ihrer konkreten Ausprägung und demzufolge ihr Zweck und Nutzen liegen im Spannungsfeld zwischen den endogenen Kräften, die auf die Definition und Ausgestaltung des Weiterbildungsauftrages der Hochschule wirken, den Interessen und Strategien der Hochschule bei der Wahrnehmung dieses Auftrags sowie den Interessen und Bedarfen der Adressaten, Zielgruppen und Teilnehmenden, die man mit diesen Angeboten ansprechen und dafür gewinnen möchte“ (Christmann 2020, S. 270).

Die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) hat mit einem entwickelten Transparenzraster[6] eine Empfehlung zur Strukturierung mit dem Ziel der Schaffung von Transparenz über Angebote und Formate wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland formuliert und reagiert damit auf die Vielfalt an Weiterbildungsangeboten, -formaten und -abschlüssen, die sich so in einem Grundschema bzw. Übersichtraster verorten lassen. Das Raster unterscheidet Abschlussarten, Formate, ECTS und Niveaustufen im Sinne des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Eindeutige Formate lassen sich den Abschlussarten Master, Bachelor und Teilnahmebescheinigung zuordnen und verweisen auf Abschlussarten, die die Hochschulen bereits kennen und in der grundständigen und konsekutiven Lehre als auch beispielsweise in der Hochschuldidaktik regelhaft anwenden. Zur Abschlussart des Zertifikats führen unterschiedliche Formate, die sich in der Bezeichnung, der Vergabe von ECTS als auch in der Niveaustufe differenzieren (vgl. ebd.). Auch Hochschulzertifikate sind in verschiedenen Bereichen an der Hochschule zu finden, in der Wissenschaftlichen Weiterbildung lässt sich, wie das Transparenzraster zeigt, jedoch eine starke Diversifizierung der Formate erkennen. In einer quantitativen Betrachtung der Abschlussformate im Kontext einer ersten Vollerhebung erziehungswissenschaftlicher Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung, die eine Grundlage dieses Dissertationsprojektes ist (vgl. Lockstedt et al. 2024), lassen sich im Zertifikatsbereich die meisten gefundenen Angebote verorten (48%), was einen ersten Hinweis auf die quantitative Bedeutung dieser Angebotsformate gibt (vgl. ebd., S. 224). Der Zertifikatsbereich kann entsprechend als spezifischer Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung gedeutet werden, der gleichzeitige eine große Diversifizierung aufweist, sich am ehesten von den grundständigen Studienformaten der Hochschulen unterscheidet und ein relativ neues Angebotssegment für die Hochschulen darstellt.

2.1.5 Organisationsformen und organisationale Verankerung

Einer adäquaten Organisationsform für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung schreiben Dollhausen und Lattke (2020) die Aufgabe zu, die Funktionen und Leistungen, die die wissenschaftliche Weiterbildung vor dem Hintergrund der unterschiedlichen politisch, wirtschaftlich, zivilgesellschaftlich als auch universitären Zielsetzungen erbringen soll, effizient zu unterstützen. Dies kann gelingen, „indem sie [die Organisationsform, Anm. der Autorin] einen angemessenen Handlungs- und Entscheidungsrahmen für die bedarfsorientierte und anpassungsfähige Planung und Umsetzung von Angeboten in einer je wünschenswerten Qualität und Effektivität schaffen“ (Dollhausen & Lattke 2020, S. 100). Die Organisation von wissenschaftlicher Weiterbildung zielt demensprechend zum einen

[6] Das aktuelle Übersichtsraster ist auf der Homepage der DGWF e. V. zu finden: https://dgwf.net/nachricht/ergaenzung-des-transparenzrasters.html.

auf die Ablaufstrukturen der Weiterbildung an der Universität mit explizitem Fokus auf die spezifische Zielgruppe. Zum anderen umfasst die Organisation von Weiterbildung eine soziale Ordnungsbildung hin zu organisationalen Strukturen. Als Systemtyp Organisation stellt die wissenschaftliche Weiterbildung dann eine „zweckbezogene Ausdifferenzierung und legitime formale Absicherung von Autonomiespielräumen zur internen Gestaltung und Regulation von hierarchisch angeordneten, arbeitsteilig erfassten Strukturen und Prozessen der Leistungsproduktion sowie deren konsistente Darstellung und verantwortliche Vertretung nach außen [dar]“ (Dollhausen & Lattke 2020, S. 102, mit Bezug zu Kühl & Muster 2016). Welche Organisationsform die Hochschulen für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung wählen, hängt von verschiedenen internen Entscheidungen ab, die einen Möglichkeitsspielraum eröffnen oder begrenzen. Dollhausen und Lattke (2020) beschreiben folgende Unterscheidungen: *Zentrale vs. dezentrale Organisation*, deren Unterscheidung primär in einem „linearen Weisungs- und Kontrollverhältnis zur Hochschulleitung“ (ebd. S. 108) (zentral) oder einer fachbereichs- bzw. fakultätsinternen Verantwortung und Realisierung der Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung (dezentral) liegt. Bei dieser Unterscheidung handelt es sich jedoch um eine Formalstruktur, deren konkret Umsetzung eine Spannbreite an möglichen Organisationsformen aufzeigt, innerhalb derer „zentral und dezentral verantwortete Aufgaben unter Beachtung von je bestehenden Regelungen und der Situation der jeweiligen Hochschulen“ (ebd., S.110) ausbalanciert werden müssen. Die Unterscheidung *verwaltungsnahe vs. wissenschaftsorientierte Organisation* geht auf die hochschulspezifische Verantwortungsteilung zurück, die die Entscheidungsmacht und Verantwortungen entweder in der hierarchischen und durch Regel und Weisungen geprägten Verwaltung oder in der demokratisch legitimierten, kollegialen als auch fachkulturell geprägten wissenschaftlichen Gemeinschaft verortet. Je nach struktureller Verortung zeigt sich die eine oder andere Steuerungslogik dominanter. Dollhausen und Lattke (ebd.) beschreiben jedoch mit Bezug zu Hanft et al. (2016) sowie Franz und Feld (2014), dass das Handlungsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung „weder vollständig in der Verwaltung […], noch ausschließlich im wissenschaftlich-akademischen Bereich verwirklicht werden kann“ (Dollhausen und Lattke 2020, S. 111), wodurch sich spannungsreiche Überschneidungsbereichen ergeben können. In der Unterscheidung *hochschulisch „gebundener“ Akteursstatus vs. „unternehmerische“ Selbstbestimmung* verweisen Dollhausen und Lattke (ebd.) auf die Möglichkeit einer beispielsweise privatrechtlichen Ausgründung, um den marktwirtschaftlichen Logiken, denen die wissenschaftliche Weiterbildung ausgesetzt ist, besser nachkommen zu können. Dem gegenüber stehen inhaltliche und qualitätssichernde Anforderungen, die bildungspolitisch im Sinne der hoheitlichen Aufgabe der Hochschulen an ihr verortet bleiben sollen. Die

zentrale Herausforderung in der Entscheidung über die Organisationsform wissenschaftlicher Weiterbildung sei es,

> „einerseits deren Bindung an die Hochschule und ihre Anforderungen an die Verwirklichung wissenschaftlicher Weiterbildung zu gewährleisten, andererseits aber auch notwendige Autonomiespielräume für ein markt- und/oder netzwerkbezogenes Handeln frei zu halten“ (ebd., S. 113).

Schließlich führen Dollhausen und Lattke (2020) die Unterscheidung *Spezialisierung vs. Zentrumsbildung* an und bringen die Frage der Organisationsform damit in den Zusammenhang mit der Frage nach den Aufgaben und Funktionen, die hochschulspezifisch unter dem „Label Weiterbildung“ (ebd., S. 113) subsumiert werden. Die Definition und Aufgabenattribution im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung erfolge in Ermangelung einer verbindlichen Konzeption dieses Bereichs auf der Hochschulebene, womit ein ähnlich breites Spektrum an Verständnissen über die wissenschaftliche Weiterbildung einhergehe, wie es bereits weiter oben in diesem Text dargestellt wurde. Das Spektrum liegt dabei zwischen einer reputationssteigernden und profilstärkenden Funktion in der Verknüpfung der Weiterbildung mit Forschung und Lehre, was eine Zielgruppenverengung mit sich bringt und einer Bündelung zielgruppenspezifischer Angebotsformate im Kontext des Lebenslangen Lernens mit einer zentralen Dienstleistungsfunktion in der Beratung sowie in Anerkennungs- und Anrechnungsprozessen außerhochschulisch erworbener Kompetenzen (vgl. Dollhausen und Lattke 2020, S. 114).

Vierzigmann und Pohlmann (2017) unterscheiden, basierend auf den Ergebnissen einer bayernweiten Studie und in Beobachtung bundesweiter Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung, vier idealtypische Organisationsformen, die sich in die von Dollhausen und Lattke (2020) formulierten Merkmalsspektren einordnen lassen: Verwaltungseinheit, wissenschaftliche Einheit, unternehmerische Einheit und Ausgründung. Diese Organisationsformen unterscheiden sich auf den Merkmalsebenen der Struktur, Strategie, Steuerung, Finanzierung, dem Verhältnis zu den Fakultäten, dem Selbstverständnis und dem Verhalten im Kontext der Hochschule als auch dem Markt (vgl. Vierzigmann und Pohlmann 2017, S.554). Die Merkmalsausprägung und Organisationsform prägen die Nähe zum System Hochschule und damit auch zum grundlegenden Bildungsauftrag und dem inhaltlichen Profil. Wilkesmann (2007) beschreibt im Kontext dieser organisationalen Ausformungen den Prozess des Ausbalancierens auf der Grenzstelle zwischen den Handlungslogiken der Hochschule und der des Weiterbildungsmarktes (Wilkesmann 2007, S. 12; Vierzigmann & Pohlmann 2017, S. 554). Ähnlich wie Dollhausen und Lattke (2020) stellen auch Vierzigmann und Pohlmann (2017) fest, dass die Wahl der Organisationform abhängig sei von den hochschlichen

Rahmenbedingungen sowie den strategischen Zielen, die die Hochschule mit der wissenschaftlichen Weiterbildung verfolgt. Vorausgesetzt die Hochschule erkennt die wissenschaftliche Weiterbildung als strategisch bedeutsamen Bereich (siehe 2.1.4).

In Deutschland ließe sich jede Variante an organisatorischer Verankerung der wissenschaftlichen Weiterbildung finden, ebenso seien personale Aufgabenzuordnungen und Weisungsbefugnisse heterogen und zugleich teilweise nicht konsequent umgesetzt, nach außen und innen intransparent als auch zu vage. In vergleichender Zusammenschau plädieren Vierzigmann und Pohlmann (2017) zu einer zentralen wissenschaftlichen Einheit, die „das Pendeln zwischen den Handlungslogiken [erlaube], ohne die Verwurzelung in den konstituierten Merkmalen der Hochschulbildung auf nicht mehr akzeptable Art und Weise in Frage zu stellen“ (Vierzigmann und Pohlmann 2017, S. 556). Damit schließen sie an die Überlegungen von Wilkesmann (2007) an:

> „Die Grenzstelle wissenschaftliche Weiterbildung muss den Ansprüchen dieser beiden Handlungslogiken gerecht werden. Allerdings bleibt die Grenzstelle wissenschaftliche Weiterbildung eine Grenzstelle der Universität. Aus diesem Grund muss sie vorranging der universitären Handlungslogik folgen. Würde sie der externen Handlungslogik folgen […], dann würde sie zu einer Institution zweiter oder dritter Klasse der Universität werden und sich selbst disqualifizieren“ (Wilkesmann 2007, S. 13).

Mit Verweis auf Reichert, Winde und Meyer-Guckel (2012) sowie Ströter, Brinkmann und Maschwitz (2013) erkennen Vierzigmann und Pohlmann (2017) die Aufgabe und Funktion einer zentralen Organisationseinheit für wissenschaftliche Weiterbildung darin, „das nötige Spezialwissen und die entsprechenden Kompetenzen gebündelt zur Verfügung [zu] stellen und als Schnittstelle zwischen Fakultäten, Verwaltungsabteilungen, Studierenden und außerhochschulischen Partnern [zu] fungieren“ (Vierzigmann & Pohlmann 2017, S.551). Darüber hinaus steht der Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung aufgrund der beschriebenen differenten bzw. spezifischen Logiken als auch aufgrund des geringen quantitativen Umfangs im Vergleich zum grundständigen Studienbereich, innerhochschulisch sowie gesamtgesellschaftlich vor der Herausforderung, den eigenen Wert herauszustellen und damit Legitimation und Anerkennung zu generieren (vgl. Kondratjuk 2017, S. 113 ff.).

Die Implementation der wissenschaftlichen Weiterbildung bedarf – so lässt sich schlussfolgern – einer Erweiterung organisationaler Strukturen, die die Aufgabenteilung nicht nur in der traditionellen universitären Logik einer thematisch-disziplinären Differenzierung (Fachbereiche, Fakultäten, Institute, wissenschaftliche Zentren) und einer Differenzierung nach wissenschaftlichen und verwaltenden Aufgaben vornimmt, sondern zudem in der Differenzierung von Angebotsformaten und Zielgruppen. Der Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung stellt damit ein Bildungssegment dar, das einer eigenen

Organisationseinheit bedarf, die die Spezifik des Bereichs im strategischen Management der Hochschule, in verschiedene Richtungen, hochschulintern als auch hochschulextern kommunikativ einbringt. Somit wird die mikro- und mesodidaktische Ebene, die zentral oder dezentral Weiterbildungsangebote entwickelt und durchführt, serviceorientiert als auch durch die kommunikative Schaffung von Strukturrahmen unterstützt. Zudem kann eine eigene übergreifende Organisationseinheit eine Art Lobbyarbeit für die weiterbildenden Studienformate leisten. In Kapitel 4 dieses Rahmentextes wird die besondere Bedeutung einer übergreifenden Organisationseinheit für die wissenschaftlichen Weiterbildung in der Implementation als auch Durchführung der wissenschaftlichen Weiterbildung an Universitäten verdeutlicht und differenziert dargestellt.

2.1.6 Funktionale Definition wissenschaftlicher Weiterbildung

Da sich dieses Dissertationsprojekt mit den organisationalen Prozessen, Handlungen und Handlungsorientierungen im Kontext der Implementation wissenschaftlicher Weiterbildung innerhalb der Bildungsorganisation Universität befasst, wird hier ein an den oben beschriebenen Definitionen anschließendes engeres Verständnis des Bereichs wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten angelegt: Der Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung fokussiert auf i.d.R. abschlussorientierte und formal organisierte Lehr-Lern-Arrangements unterschiedlichen Zuschnitts in Dauer, Zugangsvoraussetzung und Umfang, die sich an eine berufserfahrene Zielgruppe wenden, deren Berufserfahrung als Voraussetzung und Anschlusspunkt der Lerninhalte betrachtet wird und deren besondere Anforderungen an die zeitliche und örtliche Umsetzung des Angebots serviceorientiert berücksichtigt werden muss. Die wissenschaftliche Weiterbildung stellt folglich ein spezifisches Bildungs- bzw. Angebotssegment der Universitäten dar, das ebenso spezifische Rahmenbedingungen der Umsetzung sowie des Bildungsmanagements erfordert. Wissenschaftliche Weiterbildung erweitert damit den Bildungsauftrag von Universitäten durch wissenschaftsbasierte und anwendungsorientierte formalisierte Bildungsangebote, die sich in die Bildungs- sowie Berufsbiografie von lernenden Individuen neben nicht-formalen und informellen Lerngelegenheiten einfügen.

2.1.7 Empirischer Erkenntnisstand zur wissenschaftlichen Weiterbildung

Mit Blick auf die letzten zehn bis 15 Jahre lässt sich ein starker Forschungsanstieg und eine aktuell rege Forschungsaktivität im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung verzeichnen (vgl. Kontratjuk et al. 2020; Walber & Wistinghausen 2020; Bauer & Gnibl 2021). Dies kann vor allem durch eine steigende Anzahl wissenschaftlicher Veröffentlichungen in einer sich ausdifferenzierenden Publikationslandschaft, verschiedene Förderprogramme auf Bundes- und Landesebene, einer zunehmenden Anzahl thematischer Veranstaltungen mit steigenden Teilnehmendenzahlen sowie die Etablierung

und Besetzung erster Professuren im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung oder des lebenslangen Lernens begründet werden (vgl. Kondratjuk et al. 2020, S. 11f.). Zurückzuführen ist diese Entwicklung auf „strukturelle Wandlungsanforderungen vor bildungspolitischem Hintergrund“ (ebd., S.11): Vor allem der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, aber auch die Forderung des Wissenschaftsrates (2019) nach einem verstärkten Ausbau bedingen einen Bedeutungsgewinn der wissenschaftlichen Weiterbildung als Praxisfeld der Hochschulen. Der damit einhergehende Anspruch an einen ebenso rasanten Professionalisierungsprozess führt zu einer deutlichen Zunahme der Forschungsaktivitäten (vgl. Walber & Wistinghausen 2020, S. 79ff.). Kondratjuk et al. (2020) bezeichnen die wissenschaftliche Weiterbildung daher als „praxisgetriebenes Feld“ (ebd., S.11) und beschreiben diesen Bereich „als ein Praxis- wie Forschungsfeld mit hybrider Identität, welches sich aus unterschiedlichen disziplinären Zuschnitten speist und [seinen] Kern in der Erwachsenenbildung hat“ (ebd., S. 13). In ihrer Beobachtung der Forschungslandschaft der wissenschaftlichen Weiterbildung erkennen Walber und Wistinghausen (2020), dass aktuelle Themen der wissenschaftlichen Weiterbildung bisher zunächst eher auf der Meso- und Mikroebene betrachtet und bearbeitet wurden. Vor allem Projekte im o.g. Bund-Länder-Wettbewerb entwickelten demnach vorrangig Verfahren im Bildungsbetriebs- und Bildungsprozessmanagement. Bildungspolitische Fragen und Fragen der Systembildung auf Makroebene wurden in den Forschungsprojekten bislang weniger in den Blick genommen. Ebenso seien Theorien im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung bisher noch nicht als Forschungsgegenstand adressiert worden (vgl. Walber & Wistinghausen 2020, S. 92).

Dieses Dissertationsprojekt kann dahingehende Forschungslücken in der Betrachtung der Systembildung auf Organisationsebene als auch in der verstärkten Auseinandersetzung auf theoretischer Ebene füllen. Mit der systematischen Betrachtung der Forschungsaktivitäten dieses Dissertationsprojektes in dem hier vorliegenden Rahmentext wird eine theoriefundierte Modellbildung vorgenommen (siehe Kap. 4), die sich in die Reihe weiterer Forschungen der letzten Jahre im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung und mit einem Bezug zum Mehrebenensystem der Weiterbildung nach Schrader (2011) einfügt. Mit dem *Mehrebenenmodell didaktischen Handelns* differenziert Mörth (2023) beispielsweise die Ebene der Lehr-Lernprozesse des Mehrebenensystems der Weiterbildung nach Schrader (2011) aus und ermöglicht damit die Bearbeitung des Bezugsproblems der Theorie-Praxis-Unterscheidung durch eine „systematische Darstellung vielfältiger Handlungen unterschiedlicher Akteur*innen auf verschiedenen Ebenen didaktischen Handelns in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ (Mörth 2023, S. 71). Mörth (2023) fokussiert damit die innere Systemebene als Kern von Bildungsprozessen in der

Weiterbildung mit einem lerntheoretischen Fundament und klammert die Ebene der Organisation als auch die Ebenen der organisationalen Umwelt weitestgehend aus. Mit einem Fokus auf Akteur*innen skizziert Fogolin (2024) dagegen eine Modellierung von *Akteurskonstellationen im Mehrebenensystem der wissenschaftlichen Weiterbildung* mit Bezug auf Analysekonzepte der Educational Governance und mit dem expliziten Fokus auf kurzformatige Angebote der beruflichen Qualifizierung. Das hierzu entwickelte Analysemodell differenziert Akteure der Bildungspolitik (Makroebene), Akteure der institutionellen hochschlichen Umwelt (Mesoebene) sowie Akteure der einzelnen Hochschule (Mikroebene). In Bezug auf letztere Ebene verweist Fogolin (ebd.) auf eine hierarchische und aufgabenbezogene Binnendifferenzierung von Hochschulleitung, der Organisationseinheit für Weiterbildung sowie der Angebotsverantwortung. Das entwickelte Analysemodell zielt auf das „vielfältige Beziehungsgeflecht in der Governance wissenschaftlicher Weiterbildung“ (Fogolin 2024, S. 17), das Interessenlagen und „Handlungskonstellationen zwischen individuellen Akteur:innen und kooperativen und kollektiven Akteuren, sowohl hochschulinternen als auch -externen“ (ebd.) aufzeigt. Damit werden Steuerungsfragen der wissenschaftlichen Weiterbildung über das Zusammenspiel von Akteur*innen auf unterschiedliche Ebenen der Hochschule aber vor allem über deren Organisationsgrenzen hinaus im Kontext der spezifischen Angebotsform der beruflichen Weiterbildung betrachtet. Trotz des gleichen erwachsenentheoretischen Modellbezugs, beschäftigt sich dieses Dissertationsprojekt - in Abgrenzung bzw. Ergänzung zu den beiden dargestellten Forschungsprojekten - mit den steuerungsbezogenen Prozessen innerhalb des Systems Universität mit Blick auf die Implementation des (Gesamt-) Bereichs wissenschaftlicher Weiterbildung als universitäres Teilsystem. Dabei wird sowohl die Ebene der Lehr-Lernsituation als auch die der institutionellen Umwelt weitestgehend ausgeklammert.

2.2 Grundlagentheoretische Bestimmung: Universitäten als soziale Systeme nach N. Luhmann

In den einzelnen Beiträgen dieses Dissertationsprojektes wird die Systemtheorie nach Luhmann als grundlagentheoretische „disziplin-, fach- und domänenübergreifende Theorie des Sozialen“ (Dörner & Schäffer 2012) herangezogen. Dies geschieht je nach Thema der einzelnen Beiträge mehr oder weniger explizit. Die einleitend beschriebenen Herausforderungen im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung lassen sich unter einer systemtheoretischen Perspektive dahingehend kanalisieren, dass Universitäten als soziale Systeme stetig herausgefordert sind, ihre Umwelt zu beobachten, sich selbst in dieser Beobachtung in ihrer System-Umwelt-Differenz zu reflektieren und daraufhin zu entscheiden, ob systemintern Anpassungen u.a. der Strukturen und Prozesse vorgenommen werden. Maßgeblich orientiert sich das System in dieser Entscheidung im

Sinne der Systemrationalität daran, ob das Überleben des Systems durch die Entscheidung gesichert bzw. gefährdet wird. Mit der An- und Herausforderung sich zu einer lebenslaufbezogenen Bildungsanbieterin zu entwickeln und lebenslanges Lernen zu ermöglichen, bietet die wissenschaftliche Weiterbildung eine mögliche Strategie. Dieser neue Bereich bringt als Subsystem des Systems Universität spezifische Logiken mit sich, deren Implementation in etablierte Strukturen eine gezielte Steuerung bedarf. Zugleich befindet sich die wissenschaftliche Weiterbildung gesellschaftlich in einer stetig andauernden Ausdifferenzierung und einem Komplexitätsaufbau, wodurch sich die beobachtete Umwelt stetig ändert und innersystemisch einen iterativen Entwicklungsprozess erforderlich macht (vgl. Lockstedt et al. 2022, S. 20).

Im Folgenden wird zunächst die Universität als soziale Organisation systemtheoretisch gedeutet, bevor die wissenschaftliche Weiterbildung innerhalb dessen verortet und ihre implementationsbezogene Steuerung differenziert betrachtet wird.

2.2.1 Universitäten als soziale Systeme

Mit dem Begriff des sozialen Systems beschreibt Luhmann autopoetische, selbstreferenzielle und sinnkonstituierende Kommunikationssysteme, die sich kontinuierlich über die systemeigene Operationsweise Kommunikation selbst (re-)produzieren und dabei auf sich selbst bezogen bleiben. Soziale Systeme treten in unterschiedlichen Größen und in unterschiedlicher Komplexität auf. Das größte soziale System bildet die Gesellschaft, die sich in unterschiedliche Funktionssysteme differenzieren lässt (z.B. Wirtschaft, Politik, Religion, Wissenschaft). Die Gesellschaft lässt sich weiter in Organisationen, kleinen wenig komplexen Gruppen sowie Interaktionen unterteilen (vgl. Corsi 2015b, S. 27). Systemtheoretisch können Universitäten als Soziale Systeme in Form von Organisationen[7] beschrieben werden, die sich über spezifische Funktionsweisen und Gesetzmäßigkeiten konstituieren. Ihre zentrale Operationsweise sind Entscheidungen, die als Ergebnisse eines mehrpersonalen und rekursiven Kommunikationsprozesses verstanden werden. Als Organisationen existieren Universitäten demnach durch Entscheidungen, indem sie sich selbst durch die Verkettung von Entscheidungen reproduzieren (vgl. Möller et al. 2022a, S.

[7] In den nachfolgenden Ausführungen wird ein systemtheoretisches Begriffsverständnis von Organisationen angelegt, das sich von einem eher ökonomischen Begriffsverständnis oder einem Verständnis von Organisationen als kooperativer Akteur mit eigener Handlungsfähigkeit (vgl. Hüther & Krücken 2016, S. 158) unterscheidet. Ein ökonomisches Verständnis beschreibt Organisationen als Gruppe von Personen, die ein gemeinsames Ziel verfolgen und die spezifischen Regeln der Organisation als Voraussetzung für ihre Mitgliedschaft akzeptieren (vgl. Kehm 2012, S. 17). Systemtheoretisch konstituieren sich Organisationen über spezifische Kommunikationswege, die über Entscheidungen und Entscheidungsprämissen zu einer systemeigenen Strukturbildung führen, über die sich Organisationen von ihrer Umwelt differenzieren und dadurch identifizierbar werden. Personen sind in diesem Verständnis lediglich Träger*innen der Kommunikation, die zur Strukturbildung beitragen und die Organisation so operationsfähig machen (vgl. Corsi 2015c, S. 129 f.).

1346). Nachfolgend wird die Universität in ihrer organisationalen Spezifik dargestellt sowie die systemtheoretischen Konzepte Autopoiesis, System-Umwelt-Differenz und Beobachtung sowie Kommunikation, Entscheidungen und Entscheidungsprämissen beschrieben. Die Auswahl an systemtheoretischen Bezugskonzepten erhebt vor dem Hintergrund der Komplexität der Systemtheorie keinen Anspruch auf Vollständigkeit und orientiert sich funktional an der Verwertbarkeit im Kontext der späteren Analysen und Darstellungen dieses Dissertationsprojekts. Schließlich wird in diesem Kapitel die wissenschaftliche Weiterbildung im sozialen System Universität verortet sowie Implementations- und Steuerungsstrategien bzw. -möglichkeiten diskutiert

2.2.1.1 Spezifik der Organisation Universität

Universitäten stellen als „organisationaler Archetype eines wissensbasierten Expert*innensystems“ (Möller et al. 2022a, siehe auch Boos und Mitterer 2014, S. 21) einen besonderen Organisationstypus dar, der sich über den Zusammenschluss einer höchst heterogenen Einheit auszeichnet. Die Leistungsfähigkeit des Gesamtsystems zeigt sich entsprechend in dem spezialisierten und hochgradig differenzierten Fachwissen der Mitglieder, die die Fähigkeit besitzen, effektiv und lösungsorientiert mit komplexen und unvorhersehbaren Problemen umzugehen (vgl. Jung 2016, S. 34). Die einzelnen Einheiten weisen überdies unterschiedliche Formalisierungsgrade in Verwaltung, Lehre und Wissenschaft auf. Weick (2009) sieht Bildungsorganisationen in diesem Zusammenhang als lose gekoppte Systeme, deren Elemente lediglich schwach verbunden sind. Die einzelnen Kommunikationsereignisse reagieren hierbei zwar aufeinander, wobei „jedes Ereignis auch seine eigene Identität und Spuren des physischen und logischen Getrenntseins behält“ (ebd., S. 85). Nach Luhmann ist dies Ausdruck einer Differenzierung des komplexen Gesamtsystems, indem jedes Subsystem eine eigene Autopoiesis betreibt und die System-Umwelt-Differenz des Gesamtsystems in eigener Weise ausdifferenziert. Auf diese Weise konstituiert sich die systeminterne Umwelt jedes Subsystems als auch die spezifische externe Beobachtungsfunktion der Subsysteme (vgl. Corsi 2015b, S. 26-28). Die Ziele und die spezifische Sozialstruktur der Gesamtorganisation werden dabei maßgeblich hochschulextern durch die relevanten Funktionssysteme, wie Politik und Wissenschaft, bestimmt. Dies wird beispielsweise in der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge als europäischer Beschluss und bildungspolitische Vorgabe oder mit Blick auf das informelle Verhalten der Wissenschaftler*innen deutlich, das wesentlich durch die Scientific Community geprägt wird (vgl. Hüther & Krücken 2016, S. 164). Der Archetyp konstituiert sich folglich in der Kombination aus der spezifischen Systemumwelt (Anspruchsgruppen, bildungspolitische Vorgaben, Wissenschaftssystem etc.) und den systeminternen Voraussetzungen (Ressourcenverfügung, geschichtliche Ausprägung, strategische Zuspitzung etc.) für das Gesamtsystem und je spezifisch für die Subsysteme.

2.2.1.2 Autopoiesis, System-Umwelt Differenz und Beobachtung

Mit der *Autopoiesis* geht die Systemtheorie von einer Selbsterzeugung des Systems aus. Dabei (re-)produzieren sich Systeme durch die systemeigenen Operationsweisen, also durch die kontinuierliche Herstellung der Elemente, aus denen das System besteht. Die systemeigene Operationsweise von sozialen Systemen ist die Kommunikation. Soziale Systeme reproduzieren sich auf Grund vorangegangener Kommunikation und lösen dadurch weitere Kommunikation aus. Sie sind damit nicht statisch, sondern dynamisch. (vgl. Kneer 2000, S. 30). In der Selbstreferenzialität von Systemen zeigt sich zudem eine geschlossene Zirkularität, in der die Systeme auf sich selbst bezogenen bleiben, wenngleich sie auf eine gewissen Zufuhr aus der Umwelt angewiesen sind. Die Selbstreferenzialität kann – je nach Komplexität des Systems - auf drei Ebenen stattfinden: Die basale Selbstreferenzialität beschriebt die Ebene der Konstruktion der Elemente; in sozialen Systemen also die Kommunikation. Auf Ebene der Strukturbildung findet die prozessuale Selbstreferenzialität in einem Vorher-Nachher-Abgleich satt. Die reflexive Selbstreferenzialität ist auf der Ebene der Differenzierung verortet. Hier erfolgt eine Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung des Gesamtsystems auf Basis des System-Umwelt-Abgleichs (vgl. Corsi 2015d, S. 165). Die Grenzziehung zur Umwelt erfolgt über ein permanentes Abarbeiten an der Unterscheidung zwischen System und Umwelt, also der Unterscheidung von Ich vs. Nicht-Ich (vgl. Corsi 2015c, S.129, Kneer & Nassehi 2000, S. 68). Die *System-Umwelt-Differenz* gilt entsprechend als Leitdifferenz in der Konstruktion von Systemen. Indem das System die Außenwelt beobachten, kopiert es die wahrgenommene System-Umwelt-Differenz in sich hinein, um diese Abgrenzung intern als Grundlage für jegliches Unterscheiden und Bezeichnen zu nutzen. Dieser Wiedereintritt der Grenze zwischen System und Umwelt in das System wird auch als „re-entry“ (Luhmann 1990, S. 83) bezeichnet. Die Selbstreferenz/Fremdreferenz stellt die „fundamentale Unterscheidung entlang dieser Differenz“ (Berghaus 2011, S. 43) dar. System und Umwelt bleiben trotz Autopoiesis und Selbstreferenzialität aufeinander bezogen. Systeme agieren autonom, aber nicht autark, das heißt, sie sind operativ geschlossen bei gleichzeitigem Austausch mit der Umwelt (vgl. Luhmann 2017, S. 44 ff.). Die Systemumwelt kann, beispielsweise durch gesetzliche Veränderungen, irritierend auf das System einwirken, welches jedoch nur bei Irritationsbereitschaft und nur durch sich selbst darauf reagiert (vgl. Kneer 2000, S. 22). Umwelt und System verändern sich unterschiedlich, wodurch Spannungen und Anreize zur Ausdifferenzierung der Strukturen im System erzeugt werden (vgl. Berghaus 2011, S. 53 f.). Die Umwelt ist zudem größer und ungeregelter als das System. Auf das so entstehende Komplexitätsgefälle reagiert das System durch Aufbau von Eigenkomplexität (vgl. ebd., S. 42).

Als hochkomplexe Unterform des Operierens (Kommunizierens) stellt die *Beobachtung* eine zweite zentrale Aktivität von sozialen Systemen dar, über die das System die o.g. System-Umwelt-Differenz ausbildet. „Beobachten heißt […] Unterscheiden und Bezeichnen, nicht passiv, sondern aktiv durch Erkennen und Handeln“ (Luhmann 1997, S. 69, zit. n. Berghaus 2011, S. 43). Unter Beobachten versteht Luhmann damit nicht nur das Feststellen der System-Umwelt-Differenz im Sinne einer Wahrnehmung, sondern das Verarbeiten dieser Differenz als Interpretation und Deutung, als die Einheit aus Unterscheiden und Bezeichnen. Beobachtung findet entsprechend dann statt, wenn ein System aus der Feststellung eines Unterschieds (Wahrgenommene Differenz) eine Information (Bezeichnung der Differenz) gewinnt oder verarbeitet. Die Umweltbeobachtung stimuliert dabei zudem die Selbstbeobachtung. Das System überprüft im Prozess des Operierens zur Systemerhaltung kontinuierlich die kommunikativen Anschlussmöglichkeiten im Abgleich von vergangenen, aktuellen und möglichen zukünftigen Strukturen (Asymmetrie). Die reine Selbstreferenz kann durch eine Asymmetrisierung in Zeit-, Sach- und Sozialdimension unterbrochen werden. Die Asymmetrisierung erfolgt dabei in der Unterscheidung von Vergangenheit (Erfahrungen) und möglichen Zukünften, der Unterscheidung von System (ich) und Umwelt (nicht ich) sowie in der Unterscheidung einer Vielzahl an Beobachtern, die je eine andere Perspektive einnehmen (vgl. Corsi 2015a, S. 22). Die Auswahl unter den Anschlussmöglichkeiten erfolgt in sozialen Systemen sinnhaft durch die Auswahl von Neuem. Der Systemerhalt konstituiert sich damit durch sich immer wieder anschließende Kommunikation und Aktualisierung. Die Sinngenerierung durch die Auswahl von Neuem innerhalb einer Möglichkeitsvielfalt trägt überdies zur Komplexitätsreduktion bei (vgl. Kneer 2000, S. 75-78), gleichzeitig ist das System zur eigenen Erhaltung auf Aktualisierung angewiesen. Durch die o.g. Ausdifferenzierung komplexer Systeme und die damit einhergehende eigene Autopoiesis der Subsysteme, erhöht das Gesamtsystem die eigene Beobachtungsfähigkeit. Gleichzeitig ist die Umweltbeobachtung eines jeden Subsystems spezifisch und damit selektiver. Damit trägt die Ausdifferenzierung wiederum zur Komplexitätsreduktion bei. Das Gesamtsystem bestimmt die Außengrenzen, wodurch der Freiheitsgrad der Subsysteme reduziert wird (Systemintegration) (vgl. Corsi 2015b, S. 27).

2.2.1.3 Kommunikation, Entscheidungen und Entscheidungsprämissen

Soziale Systeme operieren mittels Kommunikation, mit der sie sich von der Umwelt abgrenzen und selbst (re-)produzieren. Jedes soziale System weist eine systemeigene Kommunikation auf, die sich an spezifischen Codes des Systemtyps orientiert (z.B. wahr/ unwahr im Wissenschaftssystem) und produziert sich damit über Erkenntnisse selbst (vgl. Esposito 2015, S. 31). Der Kommunikationsprozess gestaltet sich als Einheit aus Information Mitteilung und Verstehen, wobei der Prozess erst mit dem Verstehen der

Information als Mitteilung abgeschlossen ist und erst dann Kommunikation stattfindet. Innerhalb des Prozesses finden drei Selektionen statt, um die vielfältigen Möglichkeiten, die die drei Komponenten je aufweisen, zu reduzieren. Erst durch diese dreiteilige Selektion kann Anschlusskommunikation, also das fortlaufende Operieren sichergestellt werden (vgl. Kneer 2000, S. 81). Die Strukturen eines sozialen Systems beschränken oder eröffnen die Anschlussmöglichkeiten hinsichtlich ihrer Sinnhaftigkeit (siehe oben). In sozialen Systemen treten Strukturen als Erwartungsstrukturen auf, „die Kommunikationsmöglichkeiten aufzeigen, an denen sich das System orientieren kann“ (Corsi 2015e, S. 184). In Form von Erwartungsbildung kann ein soziales System Anschlüsse als operative Möglichkeiten bestimmen und so festlegen, welche Themen besprochen und wer mit der Kommunikation beginnen soll, damit sind Strukturen Bedingungen der Autopoiesis (vgl. ebd.). Zudem können Kommunikationsereignisse zu Kommunikationssequenzen zusammengefasst werden, die in der Folge einen sozialen Prozess darstellen. Der soziale Prozess beschreibt die zeitliche Aneinanderreihung von Sequenzen auf der Grundlage von Selektionen, die je *nach* einem spezifischen Ereignis getroffen werden und die eine bestimmte anschließende Sequenz wahrscheinlicher machen (vgl. Kneer 2000, S. 91 f.). Strukturen hingegen beeinflussen die Anschlussmöglichkeiten *vor* einem Ereignis. Prozesse und Strukturen wirken folglich jeweils selektionsverstärkend und damit komplexitätsreduzierend.

Entscheidungen sind eine "Kommunikation besonderer Art“ (Corsi 2015c, S. 129), die eine strukturbildende und handlungsleitende Wirkung besitzen und durch die sich das System in der eigenen Unterschiedlichkeit zur Umwelt ausdifferenziert (vgl. Luhmann 2001, S. 34 ff). Entscheidungen können dabei nie einzelnen Personen zugeschrieben werden, sondern sind Ergebnis eines mehrpersonalen Kommunikationsprozesses (vgl. Simon 2011, S. 66 f.). Luhmann (1994) beschreibt das Entscheidungsgeschehen einer Organisation als „die Art und Weise, in der die Organisation sich selbst unterscheidet und daran erkennt, was sie tut“ (Luhmann 2019, S. 405). Über eine Entscheidung selektiert die Organisation in einem Möglichkeitsrahmen und begegnet damit einer Unsicherheit (Unsicherheitsabsorption). Die Selektivität, die jeder Entscheidungen zugrunde liegt, ist kontingent; ein Möglichkeitsraum impliziert immer auch eine Vielzahl an möglichen Entscheidungen, die nicht immer zu dem erwünschten Ergebnis führen können. Kontingenz bedeutete damit immer auch die „Notwendigkeit, Risiken einzugehen“ (Baraldi 2015a, S. 38). Entscheidungen können als Grundlage für weitere Entscheidungen dienen und wirken auf diese Weise orientierend (Entscheidungsprämisse). Gleichzeitig ermöglichen sie Freiräume durch autonome Handlungen auf Grundlage der Entscheidungsprämissen. Als Prämisse stellen Entscheidungen folglich eine organisationale Festlegung dar, „die bei ihrer Verwendung nicht mehr geprüft wird“ (Luhmann 2011, S. 222) und ein kollektiv akzeptiertes Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata bildet. Damit formen

Entscheidungsprämissen eine „distinkte Individualität“ (ebd., S. 224) durch den Aufbau von Komplexität, wodurch sich das System zu anderen System weiter abgrenzt (Organisationswerdung). Entscheidungsprämissen konstituieren sich zum einen als Entscheidungsprogramme, die „regulative Bedingungen für richtiges […] Entscheiden“ (ebd., S. 225) darstellen, sie können aber auch Kommunikationswege festlegen, die bei komplexen Entscheidungen eingehalten werden müssen (z.B. der universitäre Gremienweg zur Einführung eines Weiterbildungsangebots). Darüber hinaus stellen Personen bzw. die personale Besetzung von Positionen Entscheidungsprämissen dar. Leitungs- bzw. Führungspositionen können beispielsweise als Entscheidungsprämissen konzeptualisiert werden. Dies weist einzelnen Personen als Rollenträger*innen einer Leitungs- oder Führungsposition eine spezifische Entscheidungsmacht zu, innerhalb derer sie versuchen kann, im Kommunikationsprozess zu intervenieren. „Die Koppelung der Organisation mit unverwechselbaren psychischen Systemen ermöglicht ihr den Zugang zur Kompetenz, Intelligenz, Kreativität und Urteilsfähigkeit von Individuen“ (Simon 2011, S. 73). Neben den hier beschriebenen entscheidbaren Entscheidungsprämissen, sind in Organisationen zudem unentscheidbare Entscheidungsprämissen zu finden, die sich beispielsweise als Organisationskultur darstellen (vgl. Luhmann 2011, S. 204).

2.2.2 Wissenschaftliche Weiterbildung im sozialen System Universität

Unter einer systemtheoretischen Deutung wird die wissenschaftliche Weiterbildung in verschiedenen Publikationen als organisationale Grenzstelle beschrieben (vgl. Seitter 2014; Feld & Südekum 2019; Wilkesmann 2007, 2010). In Form dieser Grenzstelle ergeben sich für die wissenschaftlichen Weiterbildung diverse Beobachtungsmöglichkeiten nach außen, deren Notwendigkeit, in der sich vom Gesamtsystem Universität unterscheidenden Logik der wissenschaftlichen Weiterbildung und ihrer gleichzeitigen Bezogenheit auf verschiedene andere Funktionssysteme geründet ist. An der Grenze fungiert die wissenschaftliche Weiterbildung als eine Art „Innovationstrojaner“ oder „re-entry“ (Seitter 2014, S. 147-148), das Themen aus der Systemumwelt in das System mit dem Ziel einer dortigen Anschlusskommunikation transferiert. Als Teil der Organisation Universität strebt die wissenschaftliche Weiterbildung innerhochschulisch aber auch nach „Differenzminderung“ (Luhmann 1989), da sich in der Differenz von Operationsleistungen die Grenzen zwischen Systemen konstituieren und somit auch eine Abgrenzung stattfindet. Mit Blick auf das systemtheoretische Konzept der (Aus-)Differenzierung komplexer sozialer Systeme, kann die wissenschaftliche Weiterbildung auch als Subsystem beschrieben werden, das durch die Organisation Universität gerahmt wird (vgl. Corsi 2015b, S. 26 f.). Die organisationalen Rahmen konstituieren sich in diesem Fall beispielweise als Entscheidungsprämissen zur Einführung von Bildungsangeboten oder als festgelegte Kommunikationswege in konkreten Verwaltungsprozessen, aber auch als unentscheidbare

Entscheidungsprämissen im Sinne der Organisationskultur und des Selbstbilds der Universität. Der Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung kann innerhalb dieser Rahmen autonom agieren, indem er eine eigene Autopoiesis betreibt. Die eigene Autopoiesis der wissenschaftlichen Weiterbildung unterscheidet sich maßgeblich durch die Spezifik der Nachfrage- und Marktorientierung sowie (Voll-)Kostendeckung als auch durch eine spezifische Beobachtung der organisationalen Umwelt, vor allem mit Blick auf weitere Funktionssysteme neben der Politik und der Wissenschaft, beispielweise der Wirtschaft (siehe Kap. 2.1.3). Alexander (2022) stellt diesbezüglich fest, dass sich die wissenschaftliche Weiterbildung als „spezifische Form der Weiterbildungsorganisation […] im Sinne einer intermediären Struktur zwischen den systemischen Funktionslogiken von Wissenschaft und Lebenswelt [bewegt]“ (Alexander 2022, S. 16). Seitter (2017) beschreibt die Position wissenschaftliche Weiterbildung als

> „Hybrid- und Überschneidungsbereich, der nicht nur auf Wissenschaft hin orientiert ist (Wissenschaftsfundierung), sondern gleichermaßen auf (Erwachsenen)Bildung (Vermittlung wissenschaftlichen Wissens) und marktförmige Leistungsbeziehungen (nachfrageorientierte Anwendung)“ (Seitter 2017a, S. 144 f.)

Wissenschaftliche Weiterbildung bewegt sich gleichermaßen zwischen Forschung (Wissenschaft), Lehre (Bildung) und Anwendungsbezug (Wirtschaft) und ist damit in „unterschiedliche Systemlogiken eingebettet, die immer wieder mit- und gegeneinander ausbalanciert werden müssen“ (ebd., S. 147). Die System-Umwelt-Differenz aus der Perspektive der wissenschaftlichen Weiterbildung differenziert sich im Vergleich zu anderen Bereichen der Universität folglich anders aus. Durch die interne Differenzierung der System-Umwelt-Differenz spezifiziert das Gesamtsystem je Subsystem eine eigene Version seiner Identität (vgl. Corsi 2015b, S. 28). Ist der Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung bereits als Subsystem ausdifferenziert, kann sich diesbezüglich die universitäre Identität als Weiterbildungsanbieterin spezifizieren, auch wenn dies im Gesamtprofil der Universität weniger präsent oder zentral gestellt ist.

2.2.3 Implementations- und Steuerungsstrategien (-möglichkeiten?) an Universitäten

Für den Implementationsbegriff lässt sich eine Vielzahl an Definitionen finden. Im Kontext dieses Dissertationsprojekts wird ein weites und tätigkeitsbezogenes Implementationsverständnis angelegt, in dem die Implementation als ein „Aktivitätenbündel“ (Parvis-Trevisany 2007, S. 30) verstanden wird, das zeit- und phasenunabhängig den „intendierten Anwendungserfolg des Implementationsobjekts im Implementationskontext sicherstellen oder sogar übertreffen soll“ (ebd.). Die Phasen des Gesamtprozesses sind dabei durch Tätigkeitsschwerpunkte gekennzeichnet, die gleichsam Vorwärtsschleifen, Rückkoppelungen als auch Iterationen beinhalten (vgl. ebd). Für die wissenschaftliche Weiterbildung lässt sich dieses Verständnis über die, in ersten Artikel

dieses Dissertationsprojekts (vgl. Möller et al. 2022) entwickelte, Implementationstypik der wissenschaftlichen Weiterbildung verdeutlichen, die die jeweilige Handlungsorientierungen in einem iterativen und rekursiven Ablaufprozess darstellt (siehe Kap. 3.1).

Hinsichtlich der Steuerung von wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten muss unter einer systemtheoretischen Perspektive zudem die „Nicht-Steuerbarkeit“ sozialer Systeme mitgedacht werden, die sich durch die spezifische Form sozialer Systeme konstituiert. Alke und Feld (2022) nennen in diesem Zusammenhang Faktoren, die dem System zur Stabilitätsfindung dienen, sich jedoch nur bedingt steuern lassen: Die spezifische Operationsleistung von Kommunikation und Anschlusskommunikation, die Selbstbezüglichkeit und damit auch Strukturdeterminiertheit sozialer Systeme, die System-Umwelt-Differenz, die sich je nach System unterscheidet, sowie die Schwierigkeit der Kalkulation organisationaler Evolution. In Bezug zu der strategischen Steuerung der Implementation wissenschaftlicher Weiterbildung und der damit einhergehenden Entwicklung der Universität zu einer lebenslaufbezogenen Bildungsanbieterin zeigen sich organisationsintern Herausforderungen und Widerstände, die sich im Besonderen aus dem wissensbasierten Expertensystem Universität (vgl. Boos und Mitterer 2014, S. 21) mit seinen dezentralen Strukturen, des breiten Selbstverwaltungsapparats sowie der Prämisse der Freiheit von Forschung und Lehre ergeben. Ein zentraler Wiederspruch zeigt sich zudem zwischen der Idee einer zentralen Führungskraft und den autonomen Teilsystemen mit ihren „Professionals“ (Pellert 2010, S. 46) sowie eine Differenz in der Bürokratie-Logik der Verwaltung und der fachlich-gebundenen Logik der Wissenschaft (Hanft & Maschwitz 2017, S. 52). Als lose gekoppelte Systeme sind Universitäten nur bedingt steuerbar, da die zentrale Leitungsebene keinen direkten Einfluss auf die Akteursebene der Wissenschaftler*innen hat. Den Expert*innen wird ein hohes Maß an Eigenverantwortlichkeit zugesprochen und ihre Leistungsentscheidungen werden weniger universitätsintern durch hierarchische Anweisung als viel mehr über die Scientific Community beeinflusst. Zudem hat jede Einheit (Fachbereiche, Arbeitsgruppen etc.) ihre je „spezifische „lokale“ Rationalität“ (Minssen & Wilkesmann 2003, S. 8). Entscheidungen an Universitäten sind Ausdruck und Ergebnis eines komplexen Kommunikations- und Abstimmungsprozesses:

> „Führung gestaltet sich dann als Interaktionsprozess, der bei der Formulierung von Zielen und Strategien die handelnden Akteure, ihre jeweiligen Deutungsmuster und Interessen sowie die Organisationsspezifika berücksichtigt und zusammenführt, um so Entscheidungen der Organisation voranzutreiben“ (Hanft & Maschwitz 2017, S. 65).

Universitäten stellen als soziale Entscheidungssysteme einen besonderen Organisationstypus dar, der sich über den Zusammenschluss von höchst heterogenen Einheiten auszeichnet. Als organisationaler Archetyp einer wissensbasierte

Expert*innenorganisation bedarf die Universität ein besonders Management, das die einzelnen Expert*innen dazu motiviert die Entwicklung des Gesamtsystems zur Eigensache werden zu lassen. Der Prozess der Weiterentwicklung bedarf neben einer internen Selbstbeobachtung zudem die Beobachtung der externen Gesellschaft, wobei der Fokus auf die systemspezifische Logik nicht verloren gehen darf (vgl. Pellert 2010, S.43 f.). Unter systemtheoretischer Betrachtung kann Steuerung grundsätzlich nicht direkt, sondern nur indirekt „durch Bearbeitung der jeweiligen relevanten organisationalen und Funktionssystem spezifischen Kontexte“ (Alke & Feld 2022, S. 4) im Sinne einer Kontextsteuerung erfolgen. Eine Steuerungsoption ist hierbei die „Auslösekausalität“ (Luhmann 2011, S. 401). Diese basiert auf der bewussten Setzung von bestimmten Ursachen mit der Annahme, dass diese Ursachen wahrscheinlich(er) zu gewünschten Handlungsweisen oder Entscheidungen im sozialen System führen. Gegenüber der „Durchgriffskausalität“ (Luhmann 2011) bietet die Auslösekausalität eine Art Richtungsempfehlung bzw. Richtungslenkung an. Damit kann eine gewünschte Wirkung zwar nicht garantiert, aber tendiert werden und erfolgt immer in Abhängigkeit der inneren Zustände des Systems.

Cendon et al. (2020) stellen für die wissenschaftliche Weiterbildung fest, dass diese zwar gesetzlich verankert ist, „nicht aber Teil des staatlichen Budgetierungs- und Anreizsystems“ (Cendon et al. 2020, S. 29) im Sinne des New Public Managements, noch verfügt sie über einen hohen Reputationswert für die Hochschulangehörigen, was sich zum einen auf das Engagement in der Lehre sowie in der Entwicklung neuer weiterbildender Studiengänge widerspiegelt (vgl. ebd., S. 32). Die damit etablierte Struktur einer Kontextsteuerung der universitären Subsysteme kann entsprechend nicht oder nur bedingt für die Steuerung des Bereichs der wissenschaftlichen Weiterbildung stattfinden.

3. Empirische Grundlage und publizierte Ergebnisse

Diesem kumulativen Dissertationsprojekt liegen sechs Publikationen in Zeitschriften und Sammelbänden zugrunde. Sie beziehen sich auf die Ergebnisse von drei empirischen Studien in unterschiedlicher Größe. Als Hauptstudie lässt sich ein auf drei Jahre angelegtes DFG-gefördertes Forschungsprojekt beschreiben, aus dem der quantitativ und qualitativ größte Anteil an Erkenntnissen und Publikationen resultiert (vier Artikel). Die zwei anschließenden kleineren Studien stehen lose und je in einzelnen Aspekten mit dem Drittmittelprojekt in Verbindung und wurden im Kontext der beruflichen Tätigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung, also außerhalb einer Drittmittelförderung, durchgeführt. Aus beiden kleineren Studien resultierte je eine Publikation. Tabelle 1 bietet hierzu einen Überblick.

Im Folgenden werden die drei empirischen Datengrundlagen in Beschreibung des Forschungsdesigns und der zentralen Ergebnisse zusammenfassend dargestellt. Für das größere Projekt werden spezifische Aspekte mit Bezug zu den Einzelpublikationen weiterführend beschrieben. Abschließend erfolgt eine systematische Zusammenschau aller empirischer Daten mit ihren zentralen Erkenntnissen.

Projekt	Artikel	Ebene
Implementation wissWB an dt. Universitäten (DFG-Projekt, 2018-2021)	Möller/ Feld/ Lockstedt (2022). Implementation wissenschaftlicher Weiterbildung an deutschen Universitäten – eine systemtheoretische Betrachtung steuerungsbezogener Orientierungsmuster (Projektergebnisse, ZfE, peer review) *Artikel 1*	Makro-didaktische Ebene
	Lockstedt/ Möller/ Feld (2022). Zum Analysepotential einer systemtheoretischen Betrachtung empirischen Materials am Beispiel der Entwicklung und Steuerung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten (Methodologische Betrachtung, Sammelbandbeitrag) *Artikel 2*	
	Möller/ Lockstedt/ Feld (2022). Zum Implementationspotential von Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Sammelbandbeitrag) *Artikel 3*	
	Lockstedt (2022). Die agilen Strukturen von Weiterbildungseinrichtungen – und ihre Grenzen (HBV, peer review*) Artikel 4*	
Datenreport Erziehungs-wissenschaft (2023)	Lockstedt/ Sweers/ Seitter (2024). Wissenschaftliche Weiterbildung im Fach Erziehungswissenschaft (Datenreportbeitrag) *Artikel 5*	Meso-didaktische Ebene
Qualitative Auswertung Studiengangs-evaluationen (2023)	Lockstedt (2024). Studiengangevaluationen als Möglichkeit der Artikulation von Lernerwartungen und Lernerfahrungen der Teilnehmenden im Kontext einer partizipativen Lehr-/ Lernkulturentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Sammelbandbeitrag) *Artikel 6*	Meso-/Mikro-didaktische Ebene

Tabelle 1: Übersicht der Projektkontexte, Artikel und Ebenen

3.1 Implementation wissenschaftlicher Weiterbildung an deutschen Universitäten – Steuerungsvarianten und Handlungsstrategien (DFG-Projekt, 2018-2021)

Vier der sechs Publikationen, die diesem kumulativen Dissertationsprojekt zugrunde liegen, basieren auf den Daten und den Erkenntnissen eines durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Drittmittelprojekts mit dem Titel ‚Implementation wissenschaftlicher Weiterbildung an deutschen Universitäten – Steuerungsvarianten und Handlungsstrategien', das über den Zeitraum von Januar 2018 bis August 2021 in der Arbeitsgruppe Erwachsenenbildung/ Außerschulische

Jugendbildung am Institut für Erziehungswissenschaft des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg durchgeführt wurde. Das Projekt baut auf einem voran gegangenen Pilotprojekt auf und bezieht die dort erhobenen Daten und Erkenntnisse mit ein. Ziel beider Studien war es, Erkenntnisse über die *Art und Weise der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung als ein Handlungsfeld eines universitären Bildungsmanagements* zu erlangen. Die Implementation wissenschaftlicher Weiterbildung wird hierbei als ein Gelingensfaktor der Entwicklung von Universitäten zu lebenslaufbezogenen Bildungsanbieterinnen gewertet. Die Studie legt in diesem Kontext einen expliziten Fokus auf das übergeordnete Bildungsbetriebsmanagement und strebt damit einen Lückenschluss in der Betrachtung wissenschaftlicher Weiterbildung an, die zum Erhebungszeitraum bereits umfangreiche Erkenntnisse in Bezug auf Fragen des Bildungsprozessmanagements, wie Angebotsstruktur und Programmentwicklung generiert hatten. Die Ebene des Bildungsbetriebsmanagements, auf der die wissenschaftliche Weiterbildung als strategisches universitäres Gestaltungsfeld gesehen wird, wird hingegen als defizitär eingeschätzt.

Forschungsdesign

Die erhobenen Daten bestehen aus problemzentrierten Einzelinterviews auf drei Organisationsebenen: Die Ebene der Universitätsleitung, die Ebene der angebotsübergreifend für die wissenschaftliche Weiterbildung Verantwortlichen sowie die Ebene der angebotsspezifisch Verantwortlichen. Insgesamt wurden zehn Fälle erhoben, wobei ein Fall eine Universität darstellt. Über eine ebenenübergreifende Gruppendiskussionen je Fall konnte die fallspezifische Kommunikation über die wissenschaftliche Weiterbildung festgehalten werden. Überdies wurden öffentlich bereitgestellte Dokumente, wie beispielweise Leitbilder und Zielvereinbarungen, sowie die Darstellung der wissenschaftlichen Weiterbildung auf der jeweiligen Homepage gesichert, um (in)direkt Auskunft über Formate, Organisation sowie den Stellenwert des Bereichs der wissenschaftlichen Weiterbildung zu erhalten. Die gewählten Fälle zeichnen sich im Sinne des purposive samplings durch eine Äquivalenz bei gleichzeitig ausreichender Binnenvarianz aus. Vergleichbar wurden die Fälle durch (a) die Auswahlkriterien des Status einer Volluniversität, (b) der Größe innerhalb eines festgelegten Bereichs gemessen an der Studierendenzahl sowie (c) einer ähnlichen gesetzlichen Rahmung. In den Aspekten Entstehungszeitpunkt, Organisationsform, Angebotspalette in der wissenschaftlichen Weiterbildung als auch in der Benennung von Zielen, Aufgaben und Strategien zeigt sich hingegen eine Heterogenität, die eine Varianz der Fälle formt (vgl. Möller et al. 2022a, S. 1351).

Im Sinne einer methodologischen Passung zur grundlagentheoretischen Betrachtung und dem Erkenntnisinteresse der Rekonstruktion der Implementation wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten, wurde die Dokumentarische Methode für die Auswertung gewählt. Anschließend an wissenssoziologische Überlegungen Karl Mannheims (vgl. Mannheim 1970), verfolgt diese Methode das Ziel, das atheoretische und sich in konjunktiven Erfahrungsräumen erschließende Wissen der Organisation zu rekonstruieren (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 277). Die Transkripte der erhobenen Interviews stellen in diesem Sinne das dokumentierte atheoretische Wissen dar. Die Rekonstruktion des darin liegenden „Dokumentsinns“ (Mannheim 1970, S. 108) kann systemtheoretisch auf der Ebene der operationsorientierten Weltanschauung einer Organisation verortet werden und ermöglicht so die hermeneutische Durchdringung einer Sinnkonstitution durch Entscheidungsprämissen. Innerhalb des schrittweisen Vorgehens der Dokumentarischen Methode erfolgt ein Wechsel der Analyseeinstellungen von der orientierenden Frage nach dem *Was* hin zur Frage nach dem *Wie*. An diesem Punkt zeigt sich der Sinnbegriff als verbindendes Element der dokumentarischen Methode und der Systemtheorie (vgl. Lockstedt et al. 2022, S. 35). Als Ergebnis der Auswertung mit der Dokumentarischen Methode steht eine Typenbildung, die sich über den gemeinsamen Orientierungsrahmen verschiedener Fälle konstituiert. Ein gemeinsamer Orientierungsrahmen wird durch einen positiven Sinnhorizont (PSH) und einen negativen Gegenhorizont (NGH) begrenzt, innerhalb dessen sich ein Enaktierungspotenzial (EP), zur Erreichung des positiven Horizonts aufzeigt (Realisierungspotential) (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 380 ff.)

Zentrale Ergebnisse der Auswertung

Die Auswertung der erhobenen Daten mittels der Dokumentarischen Methode ergab die Bildung von vier sinngenetischen Typen mit Blick auf den Auf- und Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung, die in einem zirkulären Prozess gelesen werden können. Die sinngenetischen Typen formen sich im Kontext dieser Forschung entlang der implementationsbezogenen entscheidbaren Entscheidungsprämissen[8], die sich in den kommunikativ manifesten und latenten Orientierungsgehalten zeigen (z.B. Generierung fester Strukturen, Verteilung und Bestimmung von Verantwortlichkeiten, Erprobung und Routinisierung von Kommunikationswegen). Der Orientierungsgehalt eines Typen gibt zudem Hinweise auf den jeweiligen Steuerungsmodus. Die Rekonstruktion der Sinnhorizonte und des Enaktierungspotentials verlief evolutionsorientiert entlang der

[8] Der Umgang mit implementationsrelevanten, aber nicht entscheidbaren Entscheidungsprämissen stellt eine Querdimension über alle Typen hinweg dar. Die Bearbeitung von Fragen der kulturellen Anerkennung und internen Akzeptanz der wissenschaftlichen Weiterbildung mit ihren eigenen und z.B. systemfremden Logiken, zeigen sich als Daueraufgabe auch in dem Fall, in dem die wissenschaftliche Weiterbildung am weitesten entwickelt bzw. implementiert ist (vgl. Möller et al. 2022a, S. 1360).

„organisationalen Kommunikation in Bezug auf vergangene, aktuelle und potenzielle (Weiter-) Entwicklung“ (Möller et al. 2022a, S.1352). Je nach Typ zeigen sich verschiedene Herausforderungen, bei denen legitimations-, variations-, retentionsorientierten Fragen oder Fragen der Relevanzerweiterung der wissenschaftlichen Weiterbildung im Fokus stehen und die sich entsprechend in der Betitelung der Typen widerspiegeln.

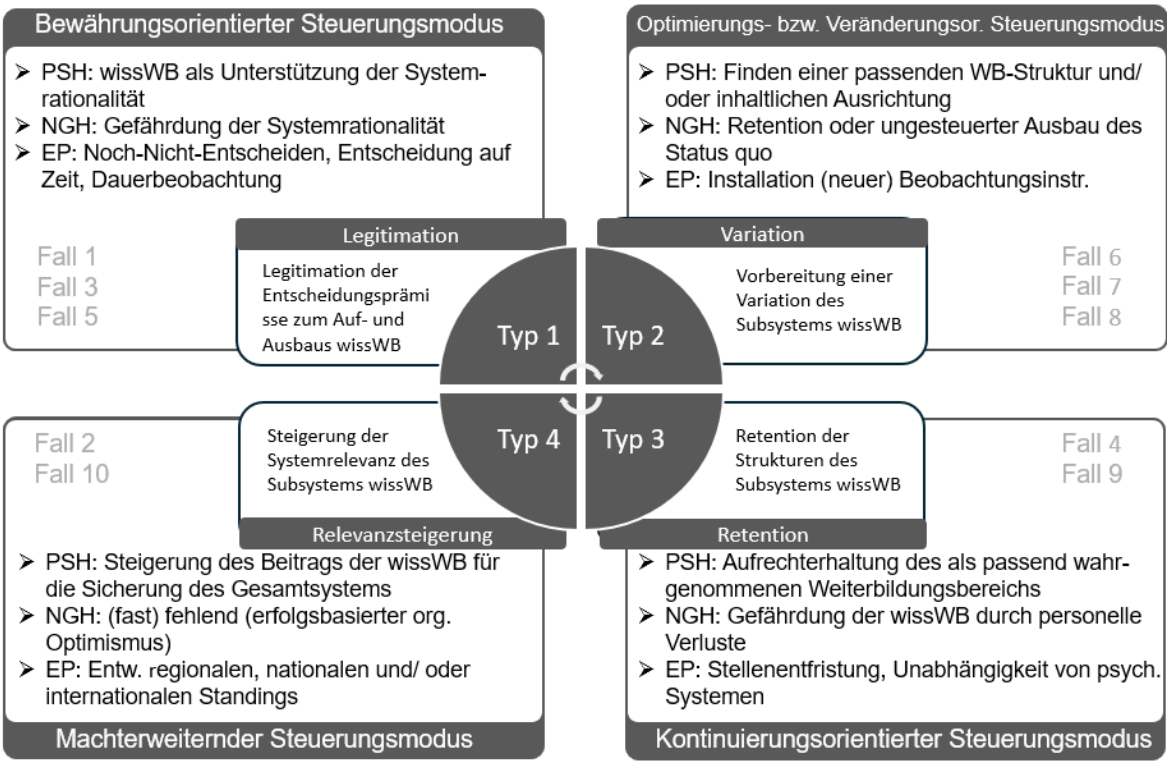


Abbildung 2: Implementationstypik (vgl. Möller et al. 2022)

Die entwickelte Typik der Implementation wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten kann als zentrales Ergebnis des DFG geförderten Projekts gesehen werden: Im ersten Typ steht die *Legitimierung* der Entscheidungsprämisse eines Auf- und Ausbaus der wissenschaftlichen Weiterbildung im Fokus. Die derzeitige Struktur der wissenschaftlichen Weiterbildung steht auf dem Prüfstand hinsichtlich ihrer Passung zum sowie ihrer potenziellen Gefährdung für das Gesamtsystem Universität. Im positiven Sinnhorizont steht die Implementation der wissenschaftlichen Weiterbildung als ein das Gesamtsystem und dessen Teilsysteme unterstützender Bereich ohne das Gesamtsystem zu gefährden, in dem auf (größere) Ressourcen desselben zurückgegriffen werden muss. Die Ebene der Universitätsleitung steuert bewährungsorientiert, indem Sie beobachtet und Entscheidungsprämissen verzeitlicht. Die Ebenen, die übergreifend sowie angebotsspezifisch mit der wissenschaftlichen Weiterbildung betraut sind, nutzen entsprechend Enaktierungspotentiale, die Erfolg generieren und diesen zum Ausdruck

bringen, um Entscheidungen über Entscheidungsprämissen zu beschleunigen (vgl. Möller et al. 2022a, S. 1353).

Im zweiten Typ befinden sich die Fälle in der Vorbereitung einer *Variation* des Subsystems der wissenschaftlichen Weiterbildung. Dieser liegt eine negative Bewertung der geschaffenen Struktur bzw. der Ausrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung zugrunde, als auch die Feststellung von umfassenden Optimierungs- und Veränderungsbedarfen. Mittels unterschiedlicher Enaktierungspotentiale werden in den hier zugeordneten Fällen Beobachtungsinstrumente als Grundlage der Variation installiert. Hierdurch soll Wissen generiert werden, mit dem vorhandene Strukturen aufgebrochen und neu strukturiert oder maßgeblich optimiert werden soll. Der negative Gegenhorizont wird als Retention oder ungesteuerter Ausbau des Status quo gezeichnet. (vgl. ebd., S. 1354).

Die *Retention* der Strukturen des Subsystems wissenschaftliche Weiterbildung ist hingegen Ziel des dritten Typs. Die Struktur und die Ausrichtung des Bereichs werden als passend und erfolgreich beschrieben, nachdem die hier zugeordneten Fälle die Phase der Variation bereits durchlaufen haben. Das Ergebnis des Variationsprozesses soll nun retiniert werden. Im negativen Gegenhorizont liegt in diesem Typ der Verlust von Wissen, Kompetenzen und Fähigkeiten durch vor allem personellen oder stellenbezogenen Wegfall. Die Enaktierungspotentiale zeigen sich entsprechend in der Entfristung von Stellen als auch in der Vorbereitung einer Unabhängigkeit des Teilsystems der wissenschaftlichen Weiterbildung von einzelnen Personen, also psychischen Systemen (ebd., S. 1355).

Werden erprobte Strukturen und die inhaltliche Ausrichtung als weiterhin erfolgreich wahrgenommen, nimmt das Streben nach *Steigerung der Systemrelevanz* des Teilsystems wissenschaftliche Weiterbildung zu und der vierte Typ im Implementationsprozess wird erreicht. Der positive Sinnhorizont zeigt sich hierbei in der Möglichkeit einer Steigerung des Stellenwertes der wissenschaftlichen Weiterbildung und ihrem Beitrag zum Gesamtsystem. Dabei zeichnen sich die Fälle dieses Typs durch einen Etablierungs- und Evolutionsoptimismus hinsichtlich eines regionalen, nationalen und internationalen Standings aus, um die Kommunikationsmacht der wissenschaftlichen Weiterbildung im und damit die Relevanz für das Gesamtsystem zu erhöhen (vgl. ebd., S. 1357).

Die Ergebnisse deuten auch in Betrachtung dieses letzten identifizierten Typen darauf hin, dass die wissenschaftliche Weiterbildung, trotz fortgeschrittener Implementation, nach Relevanzsteigerung innerhalb des Systems Universität strebt, da ihr Stellenwert in neun von zehn hier untersuchten Fällen neben den Bereichen Forschung und Lehre als marginal beschrieben wird. Die Systemrationalität, also das Überleben des Systems, hängt nicht von der wissenschaftlichen Weiterbildung ab und nimmt daher einen deutlich geringeren Anteil

an der System-Kommunikation ein. Die Ergebnisse deuten zudem darauf hin, dass sich zukünftig weder Hochschulleitungen strategisch-profilierend, noch viele Wissenschaftler*innen entwickelnd und lehrend im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung engagieren werden und bestätigen damit die Ergebnisse der Untersuchung von Schmid und Wilkesmann (2020, S. 222) aus dem Jahr 2011. Gleichzeitig lassen sich mit Blick auf die bildungspolitische Ebene und auf verschiedene strukturelle und gesellschaftliche Herausforderungen, die zukünftig auf Universitäten zukommen werden, Irritationspotentiale bzw. Impulse „fremdreferenzieller Natur“ (Schmid & Wilkesmann 2020) identifizieren, durch die die wissenschaftliche Weiterbildung in einer Asymmetrisierung auf Zeitebene „sehr wohl als (potentielle) strategische Positionierungs- und Profilbildungsmöglichkeit erkannt wird“ (Möller et al. 2022a).

Eine ausführliche Beschreibung der Forschungsprojektergebnisse in systemtheoretischer Ausdeutung fand in einem, diesem Dissertationsprojekts zugrundeliegendem Artikel Platz, der peer-reviewed und 2022 in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaften veröffentlicht wurde:

Möller, C., Feld T. C. & Lockstedt, M. (2022).
Implementation wissenschaftlicher Weiterbildung an deutschen Universitäten – Eine systemtheoretische Analyse steuerungsbezogener Orientierungsmuster
Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 25, 1343–1362.

Im Laufe des Forschungsprojekts konnten darüber hinaus erste Erkenntnisse aus der grundlagentheoretischen Beschäftigung als auch in spezifischer Betrachtung erster Ergebnisse in weiteren Artikeln verarbeitet werden. Ein Artikel stellt dabei die grundlagentheoretische Ausrichtung des Forschungsprojekts mit der systemtheoretischen Betrachtung von Steuerungsprozessen an Universitäten in den Fokus und diskutiert das Analysepotential hinsichtlich der Implementation wissenschaftlicher Weitebildung:

Lockstedt, M., Möller, C. & Feld, T. C. (2022).
Zum Analysepotential einer systemtheoretischen Betrachtung empirischen Materials am Beispiel der Entwicklung und Steuerung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten
In: M. Alke & T. C. Feld (Hrsg.), Steuerung von Bildungseinrichtungen. Theoretische Analysen erziehungswissenschaftlicher Organisationsforschung. Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens. Springer VS: Wiesbaden.

Zentral wird hierbei das universitäre Steuerungshandeln im Kontext der Implementation wissenschaftlicher Weiterbildung betrachtet, das sich im Sinne der Systemtheorie lediglich in Form einer „Auslösekausalität“ (Luhmann 2011, S. 401) realisieren lässt. Also der bewussten Setzung bestimmter Ursachen, die eine bestimmte Handlung oder Entscheidung wahrscheinlicher macht, die aber nicht in einer kontinuierlichen Ursache-Wirkungs-Beziehung steht und sich daher immer in einem Kontingenzrahmen bewegt. Entscheidungen und Entscheidungsprämissen sind, wie bereits dargestellt, Ergebnis eines mehrpersonalen Prozesses, auf den höchstens richtungsweisend steuernd eingewirkt werden kann. Der Artikel zeigt dies im Besonderen für die wissensbasierte Expert*innenorganisation Universität, die sich u.a. durch komplexe Ebenen differenzierte Formalisierungsgrade auszeichnet.

Die fallübergreifenden Erkenntnisse zur implementationsbezogenen Steuerung, die der Artikel fokussiert, identifizieren einen Steuerungsoptimismus im Kontext der Implementation bzw. Optimierung der wissenschaftlichen Weiterbildung bei gleichzeitigem Kontingenzbewusstsein aufgrund der Grenzstellenposition. So lassen sich trotz erkennbarer Herausforderungen hinsichtlich einer stärkeren strukturellen Kopplung, potenzielle Auslösekausalitäten erkennen, um die Wahrscheinlichkeit einer Implementation, die an die Bedarfe der Umwelt und des Systems angepasst ist, zu erhöhen (z.B. strukturelle Ausdifferenzierung, stärkere kooperationsbezogene Steuerung oder Verknüpfung der wissenschaftlichen Weiterbildung mit anderen als systemrelevant eingeschätzten Bereichen) (vgl. Lockstedt et al. 2022, S. 40).

Der Artikel zeigt überdies die Möglichkeit einer Kombination von systemtheoretischer Modellierung und dem Einsatz der Dokumentarischen Methode für die forschende Erschließung der Implementation wissenschaftlicher Weiterbildung und liefert damit eine ausführliche methodologisch-methodische Begründung für das Vorgehen im Forschungsprojekt. Neben der Rekonstruktion subjektiv gemeinten Sinns, ermöglicht dieses Vorgehen eine „interaktiv-kommunikative und damit kollektive Herstellung von Sinn- und Handlungsorientierung“ (Lockstedt et al. 2022, S. 41). Die Systemtheorie bietet hierbei einen Mehrwert hinsichtlich der Analyse kontingenter Strukturen in der Parallelität von Sinn- und Strukturgenese.

Ein weiterer Artikel, der aus dem Forschungsprojekt hervorgegangen ist und dieser kumulativen Dissertation zugrunde liegt, erläutert die Teilerkenntnis, dass Universitäten Kooperationen zu externen Akteur*innen, wie Organisationen anderer Funktionssysteme,

aber auch zu anderen Universitäten und Hochschulen eingehen, um den Beriech der wissenschaftlichen Weiterbildung auf- und auszubauen:

Möller, C. Lockstedt, M. & Feld, T. C. (2022).

Zum Implementationspotential von Kooperationen in der Wissenschaftlichen Weiterbildung

In: F. Sweers (Hrsg.), Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung, Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens, Springer VS: Wiesbaden

---

Der Artikel fokussiert dabei das Implementationspotenial von hochschulübergreifenden Kooperationen in unterschiedlichen Stadien (bzw. Typen) der Implementation und verdeutlicht dies an zwei ausgewählten Fällen des Samples. Der Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung wird hierbei als Grenzstelle (Wilkesmann 2007, S, 12; Seitter 2014)) definiert, die den ausgewiesenen Ort einer Beobachtungsfunktion darstellt und damit die Reflexionskapazität eines Systems erweitert. Als Grenzstelle strebt die wissenschaftliche Weiterbildung mit Hilfe von Kooperationen danach, eine implementationsförderliche Irritations- und Erkenntnisgenerierung zu begünstigen. Kooperationen kommt damit ein besonderes Implementationspotential zu, um die Relevanz eines nachhaltigen Aus- und Aufbaus der wissenschaftlichen Weiterbildung im Gesamtsystem auszuweisen. Die Kooperation mit anderen sozialen Systemen mit spezifischen Kenntnissen, Kompetenzen und Ressourcen trägt dazu bei, dass sich die wissenschaftliche Weiterbildung professionalisieren, (neu) profilieren und positionieren kann. Hochschulübergreifende Kooperationen gestalten sich sowohl in Form einer kooperativen Angebotsentwicklung als auch als gemeinsame Struktur- und Strategieentwicklung aus. In systemtheoretischer Betrachtung stellen Kooperationen zudem eine besondere organisationale Reflexionsinstanz dar, indem sie eine „Systemgrenzen überschreitende Kommunikation“ (Sweers 2019, S. 32) ermöglichen, durch die die Fremd- und Selbstbeobachtung und damit die Systemevolution gefördert wird. Der Artikel kommt zu dem Ergebnis, dass in den meisten untersuchten Fällen Kooperationen zu Organisationen anderer Funktionssysteme als auch hochschulübergreifend im Kontext des Auf- und Ausbaus der wissenschaftlichen Weiterbildung eingegangen werden. In der beispielhaften Fallanalyse zeigt sich zudem eine Relevanz von Kooperationen in unterschiedlichen Implementationsstadien. Über die Kooperationen „können Wissens- und Kompetenzbestände aufgebaut oder erweitert, Kontakte zu weiterbildungsrelevanten sozialen Systemen (z.B. aus der Wirtschaft) hergestellt und/oder politische Aufmerksamkeit erzeugt werden“ (Möller et al. 2022b, S. 221).

Ein vierter Beitrag, der den Erkenntnissen aus dem DFG geförderten Projekt zugeordnet werden kann, entstand nach Abschluss des Projekts und schließt hieran auf einer theoriebasierten Modellebene und ebenfalls in einer systemtheoretischen und steuerungsorientierten Betrachtungsweise an. Der Fokus liegt dabei nicht auf Universitäten, sondern auf (öffentlichen) Weiterbildungseinrichtungen und diskutiert deren Fähigkeit der Umweltorientierung und agilen Reaktions- und Anpassungsmöglichkeiten. Es lassen sich jedoch parallelen zum Subsystem wissenschaftliche Weiterbildung ziehen, die dem Gesamtsystem Universität orientierende Hinweise in der Entwicklung zu einer lebenslaufbezogenen Bildungseinrichtung in einer dynamisierten und komplexer werdenden Umwelt geben können:

Lockstedt, M. (2022).
Die agilen Strukturen der Weiterbildungsorganisationen – und ihre Grenzen
Hessische Blätter für Volksbildung, 72(2). 8-20. Bielefeld: wbv Publikation.

Der Beitrag diskutiert die zentrale These, dass (öffentliche) Weiterbildungsorganisationen eine besondere Struktur besitzen, die es ihnen erleichtert, agil auf Umweltveränderungen zu reagieren. Dieser These wird über einen Vergleich mit einem wirtschaftswissenschaftlichen Agilitätsmodell für Organisationen nachgegangen, das hinsichtlich der besonderen Struktur von Weiterbildungseinrichtungen übersetz wird. Eine Grenze erreicht das Agilitätskonzept insbesondere in der ausschließlichen Beobachtungsfunktion auf der Wertschöpfungsebene, die eine reine Nachfrageorientierung suggeriert und die damit den öffentlichen Auftrag der Weiterbildungsweinrichtungen außer Acht zu lassen scheint. Der Einrichtungsleitung kommt damit eine weitere Beobachtungsfunktion hinsichtlich der gesamtgesellschaftlichen Bedarfe und in Abgleich mit dem öffentlichen Auftrag zu. Die Beobachtungsleistung von Weiterbildungsorganisationen kann damit als komplexer und ausdifferenzierter gewertet werden: „Die hier identifizierten, funktional über einzelne Teilsysteme der Weiterbildungsorganisationen ausdifferenzierten Außenbeobachtungen stellen einen wichtigen Aspekt in der Fähigkeit dar, agil auf Veränderungen reagieren zu können“ (Lockstedt 2022, S. 19).

3.2 Datenreport Erziehungswissenschaft: Wissenschaftliche Weiterbildung im Fach Erziehungswissenschaft (2022-2023)

In einer weiteren Erhebung im Kontext dieses kumulativen Dissertationsprojekts wird die Organisationsebene mit dem Fokus auf die Steuerung der Implementation wissenschaftlicher Weiterbildung verlassen und der Blick auf die Angebotsseite gewendet.

Im Kontext des siebten Datenreports Erziehungswissenschaft konnten erstmals in der Tradition dieses Berichts weiterbildende Studienangebote im Fach Erziehungswissenschaft erhoben und analysiert werden. Damit wurde dem fehlenden Monitoring als auch dem Bedarf an Erhebungen auf Anbieter- und Angebotsseite in der wissenschaftlichen Weiterbildung - zumindest in einem fachlichen Fokus - nachgegangen. Der Beitrag fokussiert Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung im Fach Erziehungswissenschaft mit Bezug zur thematischen Ausrichtung, zu angebotenen Formaten sowie der angesprochenen Zielgruppe im Erhebungszeitraum Wintersemester 2022-2023.

Forschungsdesign

Die Datengewinnung erfolgte mittels Vollerhebung von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung, die sich dem erziehungswissenschaftlichen Fach zuordnen lassen, über eine Homepageanalyse. Hierzu wurde der Internetauftritt von allen deutschen Universitäten und pädagogischen Hochschulen, die zum Erhebungszeitpunkt beim Statistischen Bundesamt gelistet waren, gesichtet (n=177). Insgesamt wurden 120 erziehungswissenschaftliche Weiterbildungsangebote auf Hochschulniveau verteilt auf 40 unterschiedliche Hochschulen gefunden, die das Sample der Untersuchung bilden. In der Sampleauswahl wurden Kriterien zur Beurteilung der fachlichen Einschlägigkeit festgelegt, da die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Universitäten sehr unterschiedlich strukturell verankert und organisiert sind (zentral-dezentral, intern-extern, verwaltungsnah- wissenschaftsorientiert). Die Beurteilung erfolgte daher zunächst über die *institutionelle Verortung* des Angebots an einem erziehungswissenschaftlichen Fachbereich oder einer Pädagogischen Hochschule. War die wissenschaftliche Weiterbildung beispielsweise zentral und ggf. sogar extern organisiert, erfolgte die Beurteilung über die einschlägige erziehungswissenschaftliche Qualifikation und Ausrichtung der *wissenschaftlichen (Gesamt-) Leitung* des Angebots. War eine wissenschaftliche Gesamtleitung über den Internetauftritt nicht erkennbar, erfolgte die Beurteilung über die eindeutige erziehungswissenschaftliche *Qualifikation und Ausrichtung des Hauptanteils der Dozierenden* (vgl. Lockstedt et al. 2024, S. 222 ff.).

Zentrale Ergebnisse

Die Daten zeigen eine Erweiterung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge um vor allem kurz- und kleinformatige als auch stark spezialisierte Angebote für pädagogische als auch nicht-pädagogische Zielgruppen. Als zentrales Ergebnis der Analyse der erhobenen Daten konnten drei verschiedene Funktionen wissenschaftlicher Weiterbildung in der Erziehungswissenschaft identifiziert werden:

- „eine Spezialisierungs- und Vertiefungsfunktion für bestimmte Themen- und Handlungsfelder, die auch als nachgelagerte Professionalisierungsfunktion von bereits in Bildungseinrichtungen berufliche Tätigen bezeichnet werden kann […];
- eine Aktualisierungsfunktion mit Blick auf relevante bildungs- und gesellschaftspolitische Themen, die insbesondere über kürzere Formate wie Zertifikate zeitnah und kompakt bedient werden können;
- eine Zielgruppenerweiterungsfunktion, die insbesondere nicht-pädagogische Zielgruppen oder Quereinsteiger*innen mit anderen disziplinären Herkünften betrifft und die auch als ein angebotsspezifisches Pendant einer zunehmenden Entgrenzung der Pädagogik in nicht-pädagogischen Feldern hinein und einer gleichzeitigen Zunahme pädagogischer Qualitätsstandards gedeutet werden kann“ (Lockstedt et al. 2024, S. 231).

Der entstandene Artikel im Datenreport enthält die ausführlichen Datenbeschreibungen und -auswertungen:

Lockstedt, M., Sweers, F. & Seitter, W. (2024).

Wissenschaftliche Weiterbildung im Fach Erziehungswissenschaft

In: B. Schmidt-Hertha, A. Tervooren, R. Martini & I. Züchner (Hrsg.), Datenreport Erziehungswissenschaft 2024. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen - Berlin – Toronto: Verlag Barbara Budrich.

3.3 Studiengangevaluationen als Möglichkeit der Artikulation von Lernerwartungen und Lernerfahrungen der Teilnehmenden im Kontext einer partizipativen Lehr-/Lernkulturentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung (2022)

Mit der Betrachtung und Auswertung von Daten aus den standardisierten Studiengangevaluationen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung einer spezifischen Universität, richtet sich ein dritter Blick innerhalb dieses kumulativen Dissertationsprojektes auf die mesodidaktische Planungs- und Gestaltungsebene der wissenschaftlichen Weiterbildung. Mit der zugrunde liegenden Annahme einer partizipativen Lehr-/Lernkulturgestaltung durch eine verstärkte Nachfrage- und Teilnehmendenorientierung, erweitern sich die vorherigen Erkenntnisse der übergreifenden systemtheoretischen Betrachtung von universitären Steuerungsprozessen sowie der anbietenden- und angebotsbezogenen Betrachtung um eine Betrachtung der Gestaltung von Weiterbildungsangeboten. Der Beitrag diskutiert, „welche lehr- und

lernkulturspezifischen Implikationen sich aus Evaluationen für die angebotsübergreifende Planung der wissenschaftlichen Weiterbildung unter der Prämisse der Teilnehmenden- und Nachfrageorientierung ergeben“ (Lockstedt 2024, S. 146).

Forschungsdesign

Die Daten, die diesem Beitrag zugrunde liegen, wurden standardisiert im Kontext des Qualitätsmanagements weiterbildender Studiengänge an einer spezifischen Universität erhoben. Sie fokussieren einen Teilaspekt dieser Evaluation mit einer Freitextfrage zu den Erwartungen an das Weiterbildungsangebot vor dessen Beginn. Insgesamt umfasst das Sample 410 Freitextantworten aus der Erstbefragung von neun weiterbildenden Angeboten an fünf verschiedenen Fachbereichen, die in den Jahren von 2014 bis 2021 erhoben wurden. Die Stichwortartigen Antworten wurden mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet, indem zunächst eine induktive Kategorienbildung und nachfolgende Verdichtung dieser Kategorien vorgenommen wurde.

Zentrale Ergebnisse

Die durch die Weiterbildungsstudierenden formulierten Erwartungen richteten sich hinsichtlich einer Praxisorientierung, einer Karriere-/ Berufsorientierung, einer Persönlichkeitsentwicklung, einem Serviceanspruch als auch einer Netzwerk-/ Austauschorientierung aus und weisen auf eine Erwartungshaltung hin, die im Einklang mit den Spezifika der wissenschaftlichen Weiterbildung stehen. Eine zentrale Bedeutung stellen „der Praxisbezug, der Transfer der wissenschaftlich-theoretischer Inhalte in die eigene praktische Arbeit zum besseren Verständnis und zur konstruktiveren Problembearbeitung“ (Lockstedt 2024, S. 153) dar. Die Studierenden assoziieren das Weiterbildungsstudium jedoch nicht im Sinne des grundständigen Studierens und formulieren folgend darüber hinaus eine erhöhte Erwartung an eine passende Organisation und Servicehaltung. Für die mesodidaktische Gestaltung lassen sich aus den beschriebenen Erwartungen ambivalente Ansprüche ableiten, die die Herstellung einer Balance in Auseinandersetzung mit der konkreten Teilnehmendenschaft je Angebot bzw. Studienkohorte hinsichtlich *organisatorischer* (individuelle Flexibilität vs. klare Strukturen), inhaltlicher (Theorie-Praxis-Relation) und *qualifikatorischer* (Handwerkszeug zur konkreten praktischen Anwendung vs. Professionalisierung mit eigener Problemlösekompetenz) Aspekte erfordert.

Lockstedt, M. (2024).

Studiengangevaluationen als Möglichkeit der Artikulation von Lernerwartungen und Lernerfahrungen der Teilnehmenden im Kontext einer partizipativen Lehr-/Lernkulturentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Anhang X Artikel 6). In: S. Habeck, Lehr-/Lernkulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens. Wiesbaden: Springer VS.

3.4 Systematisierende Zusammenschau der empirischen Datengrundlage und der zentralen Ergebnisse

Sowohl im inhaltlichen Fokus als auch im differenzierenden Ebenenbezug zeigt sich ein Querschnitt durch die zentralen Ebenen- und Aufgabenbereiche von (Weiter-) Bildungseinrichtungen von der organisationalen Makroebene, über eine angebots- und programmbezogene Mesoebene bis hin zu einer angebots- und durchführungsbezogenen Meso-/Mikroebene (Schmid & Wilkesmann 2020). Dieser Querschnitt bietet die Möglichkeit einer Gesamtschau auf organisationale Prozesse an Universitäten am Beispiel der strukturellen, inhaltlichen und didaktischen Entwicklung des Bereichs der wissenschaftlichen Weiterbildung, die anhand der steuerungsbezogenen Handlungsorientierung der Akteur*innen deutlich wird. Die Erkenntnisse und Publikationen ergänzen sich entsprechend in ihren inhaltlichen Fokussen als auch im Ebenenbezug. Eine Vergleichbarkeit und Zusammenführung der differenzierten Inhalte und Ebenen erfolgt über die gegenstandstheoretische Engführung auf die wissenschaftliche Weiterbildung als auch in der grundlegenden systemtheoretischen Ausdeutung. Die grundlagentheoretische Ausdeutung wird im Großteil der zugrunde liegenden Publikationen explizit dargestellt und methodologisch gerahmt. Eine systemtheoretische Ausdeutung kann in den Teilen, in denen diese nicht expliziert gemacht wird, impliziert werden, indem die Teilnehmenden- und Nachfrageorientierung als spezifische Außenbeobachtung und die partizipative Lehr-/ Lernkulturgestaltung als kommunikativ geformte unentscheidbare Entscheidungsprämisse gefasst werden. An der Verteilung der Publikationen auf die jeweiligen Projekte und Ebenen wird deutlich, dass das erste Projekt sowohl den quantitativ größten Umfang einnimmt als auch qualitativ die tiefste Analyse beinhaltet, da hier am kleinschrittigsten ausgewertet wurde. Die zentralsten Erkenntnisse sind in der Gesamtschau demnach hier zu verorten. Gleichzeitig sind in den Publikationen nicht alle Erkenntnisse verarbeitet worden, die das Datenmaterial und die Analyse zutage gefördert haben. Die in diesem Rahmentext beschrieben Erkenntnisse sind demnach als sedimentiertes und stark generalisiertes Ergebnis der kumulierten Einzelprojekte zu verstehen.

4. Systematisierung der organisationalen Strukturen und Prozesse wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten

In dieser Arbeit wird der Auf- und Ausbau bzw. Implementation der wissenschaftlicher Weiterbildung als ein Aspekt der Entwicklung der Universitäten zu lebenslaufbezogenen Bildungsanbieterinnen verstanden. In der Analyse ihrer Strukturen und organisationalen Prozesse werden daher Modelle der Erwachsenenbildung und Weiterbildung bzw. des Bildungsmanagements anlegen. Die Betrachtung des Bereichs der wissenschaftlichen Weiterbildung an Universitäten wird damit um Modelle ergänzt, die der Spezifik der wissenschaftlichen Weiterbildung Rechnung tragen können. In diesem Kapitel werden hierzu zunächst das Mehrebenenmodell der Weiterbildung nach Schrader (2008, 2011) sowie das Modell des Bildungsmanagement nach Müller (2009, 2018) in ihren Kernaspekten dargestellt. Die Modelle werden zugleich auf den Gegenstand der wissenschaftlichen Weitebildung bezogen und die systemtheoretische Passung diskutiert (Kap. 4.1 und 4.2). Aus der Betrachtung in diesem Dreiklang können Ableitungen für die anwendungsbezogene Modifizierung der Modelle auf den Gegenstandsbereich der wissenschaftlichen Weiterbildung gezogen werden (Kap. 4.3). Nachfolgend werden die generierten Erkenntnisse dieses Dissertationsprojektes, die in den Einzelpublikationen dargestellt wurden, in eine Systematik der akteurs- und ebenen- bzw. handlungsbezogenen Unterscheidung überführt und analysiert (Kap. 4.4). Als Ergebnis dieses Kapitels steht eine theoretische, modellhafte als auch empirische Betrachtung, auf deren Grundlage sich ein Mehrebenmodell wissenschaftlicher Weiterbildung konstituiert. Die hieraus abzuleitenden Erkenntnisse werden abschließend diskutiert.

4.1 Mehrebenmodell der Weiterbildung

Mit dem Mehrebenenmodell der Weiterbildung bietet Schrader (2009, 2011) ein theoriefundiertes Rahmenmodell zur Ordnung sozialwissenschaftlicher Steuerungsdebatten im Kontext institutionalisierter und formalisierter Bildungsprozesse in der Weiterbildung an, das staatliche, institutionelle, akteursbezogene sowie Aspekte sozialen Handelns einbezieht (vgl. Schrader 2008, S. 31-33). Mit Bezug zur Governance-Forschung und der systemtheoretischen Differenzierungslogik, wird die Steuerung von Weiterbildung als Mehrebenensystem intentionalen Handelns von Akteuer*innen betrachtet, in dessen Kern die Lehr-Lern-Interaktion innerhalb einer organisationalen Rahmung steht (vgl. ebd. S. 44). Das intentionale Handeln der Akteur*innen auf den unterschiedlichen Ebenen zielt dabei auf die kontextuale Beeinflussung der Wirkung von Bildung, vor dem Hintergrund der grundlegenden Annahme, dass diese nicht direkt erzeugt werden kann. Die Handlungen der Akteur*innen auf einer Ebene stellen dabei eine institutionelle Rahmung für das Handeln der Akteur*innen auf der anderen Ebene dar. Die Koordination der Handlung geschieht im Modell in Form wechselseitiger Beobachtungen,

die wiederum ein- oder wechselseitiges Handeln auslösen (vgl. ebd., S. 43-45). Hierin wird ein systemtheoretisches Steuerungsverständnis deutlich, das von einer grundlegenden Skepsis gegenüber der Steuerbarkeit sozialer Systeme ausgeht. Organisationen reagieren als soziale Systeme nicht trivial, sondern in einem kontingenten Möglichkeitsspielraum. Ob sich Organisationen von einem äußeren Input irritieren lassen, hängt davon ab, wie viel Aufmerksamkeit das Thema systemintern erhält (vgl. Groth 2017, S. 114). Externe Beeinflussung der organisationsinternen Kommunikation kann demnach lediglich über das Konzept einer dezentralen Kontextsteuerung als „Form der geordneten Verschränkung von operativer Geschlossenheit und externer Anregung“ (Willke 1996) stattfinden. In Schraders Modell zeigt sich die kontextuale Beeinflussung der jeweils anderen Ebene über die von ihm beschriebenen Merkmale der *Handlungskoordination* beispielsweise als wechselseitige Beobachtung, als hierarchische Anweisung (systemtheoretisch als Macht bezeichnet, vgl. Groth 2017, S. 90) oder als Verhandlungen (kommunikativer mehrpersonaler Entscheidungsprozess).

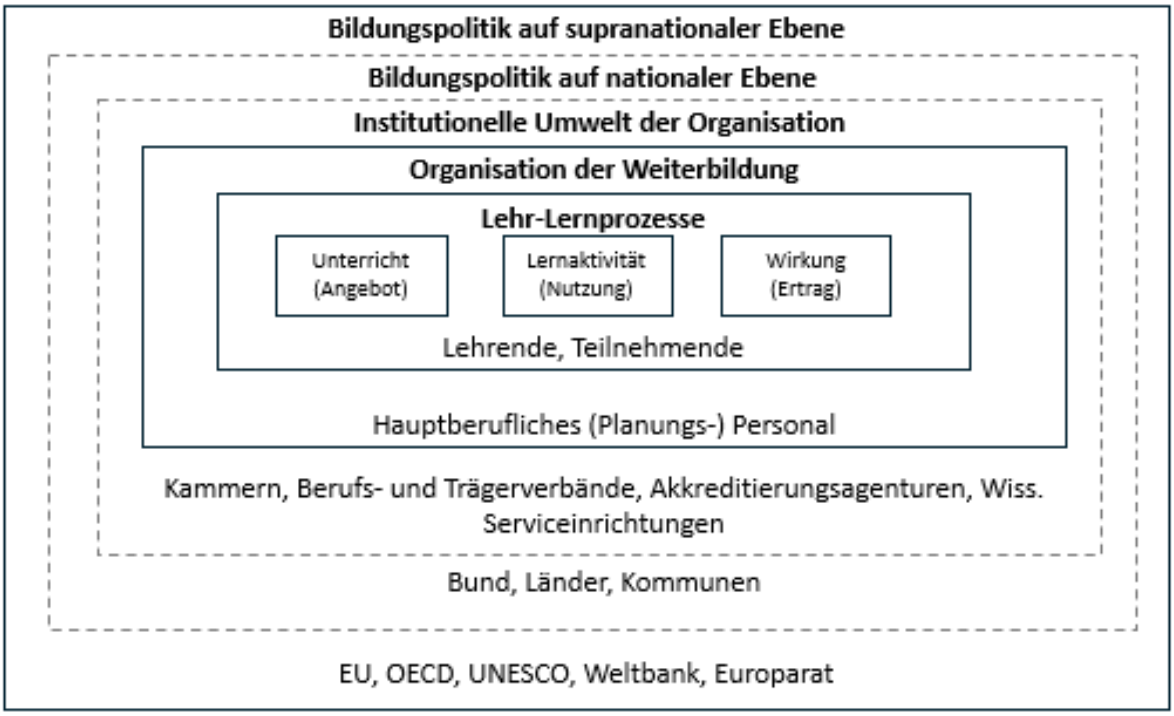


Abbildung 3: Mehrebenenmodell der Weiterbildung nach Schrader (2011)

Die *Ebene der Lehr-Lernprozesse* stellt als Interaktionsebene den Kern des Modells dar und lässt sich in Angebot, Nutzung und Wirkung differenzieren, wobei erst mit der Nutzung Weiterbildung tatsächlich stattfindet. Dem Modell liegt die Annahme zugrunde, dass „alle Interventionen in das Bildungssystem letztlich darauf zielen, Lehr- und Lernprozesse so zu steuern, dass jene Wirkungen erzielt werden, die interessierte Akteure, von der Politik, über Mitarbeitende bis hin zum Kunden oder Teilnehmenden, erwarten“ (Schrader 2011, S. 95).

Für die Unterscheidung Angebot, Nutzung und Wirkung konstituiert sich das Angebot als besonderes Merkmal von Weiterbildung „als Ergebnis wechselseitiger Suchbewegungen von Anbietern und Adressaten“ (ebd.). Zugleich bringen Nutzung und Wirkung die Passung institutioneller Rahmungen zum Ausdruck, die die Teilnahme strukturieren (generelle Nutzung, Form der Nutzung, Erwartungen an die und Bewertung der Weiterbildung, milieuspezifische Variationen). In diesen Aspekten kann die Ebene der Lerngelegenheiten durch die anderen Ebenen beeinflusst werden, die zentrale Handlungskoordination findet jedoch zwischen den Lernenden und den Lehrenden statt, die das Angebot in Ko-Konstruktion gestalten. Die Akteure dieser Ebene können durch das Prinzip der Ko-Konstruktion Einfluss auf die nächsthöhere Ebene nehmen (ebd., S. 96). Damit kann auf dieser und der nächsthöheren Ebene eine Teilnehmendenorientierung identifiziert werden, die sich innerhalb der Universität als Spezifik des Bereichs der wissenschaftlichen Weiterbildung darstellt (siehe Kap. 2.1.3). Darüber hinaus differenziert sich das Angebot der wissenschaftlichen Weiterbildung in Form und Format stärker aus als im grundständigen Bildungsbereich der Universität (siehe Kap. 2.1.4), was als Ausdruck einer Anpassung an spezifische Ansprüche an Inhalte, Lernformen und die Vereinbarkeit mit dem berufsbegleitenden Studieren gesehen werden kann. Das Prinzip der Ko-Konstruktion im Lehr-Lernprozess bietet außerdem Anschluss- und Überschneidungspunkte zur partizipativen Lehr-Lernkulturentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. Lockstedt 2024).

Auf *Ebene der Organisation* werden die Rahmungen für Prozesse des Lehrens und Lernens in zeitlicher, sachlicher und sozialer Weise gesichert. Schrader (2011) legt dabei ein systemtheoretisches Organisationsverständnis an, in dem sich Organisationen über die Aspekte Mitgliedschaft, Programme und geregelte Kommunikation konstituieren. Als besonderes Merkmal der Weiterbildung zeigt sich dabei, dass Lehrende i.d.R. nicht als Mitglieder der Organisation zählen und sich die Inhalte der Weiterbildung nicht oder nur stellenweise aus einem allgemein abgestimmten Curriculum ergeben, was hierarchische Weisungen bzw. steuernde Einflussnahmen erschwert, wenn nicht sogar unmöglich macht. Akteure dieser Ebene sind festangestellte Mitarbeitende, die sämtliche Aufgaben in der Planung und Entwicklung des Weiterbildungsprogramms übernehmen und mit ihrem Handeln so die Rahmenbedingungen für den Lehr-Lernprozess bestimmen. Die Handlungskoordination auf dieser Ebene vollzieht sich in Form hierarchischer Entscheidungen, aber vor allem über Verhandlungen und wechselseitige Beobachtungen (vgl. Schrader 2011, S. 97 f.). Für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung an Universitäten zeigt sich auf Ebene der Organisation die Notwenigkeit einer differenzierten Betrachtung der Akteur*innen und Aufgaben vor allem in Bezug auf die hierarchische Struktur, die Aufgabenteilung zwischen wissenschaftlichem und verwaltendem Personal,

als auch auf die organisationale Verankerung dieses spezifischen Bildungssegments (siehe Kap. 2.1.5).

Die Ebene der Organisation umgibt die *Ebene der Gesellschaft* (vgl. Schrader 2009, S. 49), die sich wiederum anhand ihrer Akteure in die *institutionelle Umwelt*, die *Ebene der nationalen politischen Akteure* sowie die *Ebene der inter-, supra- und transnationalen Akteure* differenzieren lässt. Der Bereich der Weiterbildung folg keiner einheitlichen öffentlich-rechtlich reglementierten institutionellen Struktur, womit sich die Weiterbildungsorganisationen in unterschiedlichen institutionellen Umwelten bewegen. Schrader (2011) bietet zur Systematisierung der *Ebene des institutionellen Umfelds* das Modell der Reproduktionskontexte der Weiterbildung an. Das Modell unterscheidet die vier Kontexte der Weiterbildung als Gemeinschaft, Staat, Unternehmen und Markt, die sich über die Sicherung von Legitimation zwischen privaten und öffentlichen Interessen sowie über die Sicherung von Ressourcen über einen Vertrag oder Auftrag, systematisch darstellen lassen. Auf Ebene der institutionellen Umwelt sind institutionelle Akteure zu finden, die über die Aspekte Legitimation und Ressourcen (existentiellen) Einfluss auf die Weiterbildungsorganisation nehmen (vgl. Schrader 2011, S. 99). Systemtheoretisch lassen die Reproduktionskontexte Parallelen zu gesellschaftlichen Funktionssystemen zu, die je eigene funktionssystemspezifische Codes zur Beobachtung der Gesellschaft anlegen (vgl. Baraldi 2015b, S. 68 und Esposito 2015, S. 31). Weiterbildungsorganisationen werden somit von verschiedenen Funktionssystemen unterschiedlich beobachtet und wahrgenommen. Durch die Bedienung diverser Codes können Weiterbildungsorganisationen folglich Legitimation und Ressourcen in unterschiedlichen Funktionssystemkontexten erlangen. Für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung zeigen sich hier spezifische Funktionssystembezüge, die beispielsweise im Kontext der „marktförmigen Finanzierungsform“ (Seitter 2020, S. 324, siehe Kap. 2.1.3) das Bedienen der spezifischen Codes des Funktionssystems der Wirtschaft notwendig macht. Dies kann im System Universität, das in erster Linie im Funktionssystem der Wissenschaft agiert, eine Differenz erzeugen, durch die der Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung als systemfremd wahrgenommen wird.

Auf *Ebene der nationalen politischen Akteure* nimmt die weiterbildungsspezifische Gesetzgebung der Länder und des Bundes Einfluss auf die Ausgestaltung der Weiterbildung in den Organisationen. Die Gesetzgebung reglementiert auf diese Weise das Angebot als auch die Nutzung beispielweise über Regelungen zur Anerkennungs- und Förderungsfähigkeit von Organisationen, zu Qualitätsanforderungen des Personals, zur Finanzierung von Angeboten und Beteiligung, als auch über die Formulierung von Inhalten und Zielen von Weiterbildung und die Verpflichtung zum Qualitätsmanagement. Für den

Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung werden diesbezüglich das Hochschulrahmengesetz und die Landeshochschulgesetze relevant, die Weiterbildung als Kernaufgabe neben Forschung und Lehre definiert (siehe Kapitel 2.1.1). Gleichzeitige hat das jeweilige Landeshochschulgesetz Auswirkungen auf die konkrete Umsetzung in den Hochschulen, beispielsweise durch spezifische Regelungen hinsichtlich der Finanzierung. Diese Form der Kontextsteuerung basiert auf einer hierarchischen Beobachtung, auf Verhandlung und Wissen (vgl. Schrader 2011, S. 99). Die *Ebene der inter-, supra- und transnationalen Akteure* umfasst Akteure wie die EU, die OECD oder sie UNESCO, die – wie in Kapitel 2.1.2 beschrieben – Einfluss auf die Weiterbildung bzw. des Lebenslangen Lernens in Form von Gesetzgebungen, Stellungnahmen, Investitionen oder Vergleichsstudien nehmen (vgl. ebd., S. 100).

4.2 Bildungsmanagements als didaktisches Handeln

Eine zentrale Ausgangsthese dieses Dissertationsprojekts ist, dass die Implementation der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Universitäten „umso besser [gelingt], je mehr die Universitäten bereit und in der Lage sind, die wissenschaftliche Weiterbildung in das übergeordnete Bildungsbetriebsmanagement, also in das strategische Steuerungs- und Gestaltungshandeln zu überführen“ (Lockstedt et al. 2022, S. 31), anstatt im Kontext einzelner Angebote auf der Ebene des Bildungsprozessmanagements zu verbleiben (siehe Kapitel 1.1.). Ausgehend von dieser These ist die Auseinandersetzung mit Überlegungen zum Bildungsmanagement relevant, die sich in einer handlungsbezogenen Perspektive in die Konzepte Bildungsbetriebs- und Bildungsprozessmanagement differenzieren lassen.

Der Bildungsmanagementbegriff nach Müller (2009, 2018) betrachtet die beiden Rationalitäten der Subjektorientierung (pädagogische Normierung) und der Verwertungsinteressen (betriebswirtschaftliche Normierung), die in Bildungsorganisationen relevant werden, in einem Spannungsgefüge. Bildungsmanagement bezieht sich auf rahmende Dienstleistungen im Sinne der „Gestaltung, Steuerung und Entwicklung von sozio-technischen Systemen, die dem Zweck der Bildung von Menschen mit dem Ziel der Urteils- und Handlungsfähigkeit dienen“ (Müller 2009, S. 76). Als didaktisches Handeln zeigt sich das Bildungsmanagement neben der „*unmittelbaren Einwirkung* auf Lehr-Lernprozesse (wie z.B. Unterricht)“ (Müller 2018, S. 44, i. Orig. kursiv) in Form von Prozessen der „*mittelbaren Einflussnahme* durch die Gestaltung der Umfeld- bzw. Bedingungsfaktoren von Bildungsprozessen“ (ebd. i. Orig. kursiv)[9]. An dieser Stelle lässt

[9] Als zentrale Herausforderung für das Bildungsmanagement identifiziert Müller (ebd.) komplexe Umweltbedingungen und Zusammenhänge, die das Handeln der Akteure in den Bildungseinrichtungen bestimmen. Diese dynamischen Umweltbedingen lassen Parallelen zu den Herausforderungen der sog. VUKA-Welt zu, die in Artikel 4 dieses kumulativen Dissertationsprojektes ausführlicher beschrieben werden und auf deren spezifischere Darstellung daher an dieser Stelle verzichtet wird.

sich an eine grundlegende Herausforderung der wissenschaftlichen Weiterbildung anschließen, die sich ebenfalls zwischen den zwei zentralen Systemlogiken der Wissenschaft und der Wirtschaft, zwischen Angebots- und Marktorientierung bewegt (siehe Kap. 2.1). Mit der grundlegenden Bezogenheit auf die Systemlogik der Bildungseinrichtung, die den Bildungsprozess in den Mittelpunkt stellt und Managementhandeln im Kontext der dienstleistungsbezogenen Schaffung adäquater Rahmen für diesen Prozess verortet, ermöglicht das Bildungsmanagement das „Navigieren im permanenten Wildwasser“ (Müller 2009, S. 72) in den „komplexen, interdependenten und instabilen Großsystemen“ (ebd., S.70) der heutigen Gesellschaft. Mit diesen Grundannahme als Ausgangspunkt entwickelte Müller in Anlehnung an das betriebswirtschaftliche St. Galler Managementmodell nach Rüeg-Stürm (2004, 2017) ein Bildungsmanagementmodell, das hinsichtlich der Spezifika von Leitungsaufgaben in Bildungseinrichtungen modifiziert wurde. Das St. Galler Management-Modell biete nach Müller einen „systemisch-konstruktivistischen Ansatz, der in besonderer Weise anschlussfähig für eine erziehungswissenschaftliche Betrachtung von Managementprozessen erscheint“ (Müller 2018, S. 46). So liege hier ein Organisationsverständnis als komplexes System vor, das sich über eine Umwelt-Differenz sowie über eine interne, wechselseitig aufeinander bezogene Struktur von diversen Systemelementen konstituiert. Müller verfolgt mit dem Bezug zu diesem Modell das Ziel, Ordnung in die komplexe Struktur einer Bildungseinrichtung zu bringen und Wirkungszusammenhänge aufzuzeigen (vgl. ebd). Müller selbst definiert den Organisationsbegriff in seinem Modell nicht eindeutig und verwendet die Begriffe Einrichtung und Institution synonym dazu. Zugleich unterscheidet er zwischen Bildungsorganisationen mit dem Hauptzweck in der Organisation von Bildungsprozessen und Bildungsabteilungen im Sinne einer beigeordneten Bildungsaufgabe innerhalb von beispielsweise Unternehmen und entwickelt für beide spezifischen Organisationstypen ein eigenes Modell (vgl. ebd., S. 49-52). Die Spezifik der jeweiligen Organisationstypen lässt sich – in Anlehnung an ein systemtheoretisches Organisationsverständnis – in einer spezifischen Operationsleistung erkennen, also der Art wie die jeweilige Organisation kommunikativ zu einer Entscheidung kommt, die wiederum eine spezifische Organisationsstruktur produziert. Dies legt eine systemtheoretische Auffassung von Organisationen nahe, bei gleichzeitiger Unschärfe in der begrifflichen Verwendung, die im weiteren Verlauf dieser Arbeit berücksichtigt werden muss.

Das Bildungswesen[10] unterteilt Müller zunächst in die Handlungsebenen *Bildungspolitik*, *Institution*, *Didaktik* und *Kommunikation* auf denen spezifische Aufgaben, Fragen und

[10] Müller (2009, 2018) spricht vom Bildungswesen insgesamt, das alle Bildungseinrichtungen einschließt, gleichzeitig wird ein deutlicher Bezug zu Einrichtungen der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung deutlich, beispielweise durch die Benennung der Anspruchsgruppen von

Problemstellungen verortet sind. Die *Bildungspolitik* handelt in der Gestaltung von Rahmenbedingungen in Form von z.B. Gesetzen und Verordnungen. Entsprechend sind auf dieser Ebene (Bildungs-) Politiker*innen und Verbandsaktionäre aktiv. Im Vergleich mit dem Modell von Schrader, lässt sich hier eine Parallele zur nationalen und supranationalen Politik herstellen. Auf der Ebene der *Institution* findet das Leitungs- und Gestaltungshandeln innerhalb einzelner Bildungsorganisationen durch das jeweilige Leitungspersonal statt. Die Ebene gleicht der Ebene der Organisation der Weiterbildung im Modell von Schrader. Mit *Didaktik* beschreibt Müller die Ebene der Programm- und Angebotsplanung und -gestaltung, also die Entwicklung und Steuerung des Kernprozesses der Bildungsorganisation. Diese Ebene beschreibt außerhalb des konkreten Unterrichts didaktische Prozesse im engeren Sinne. Auf dieser Ebene agieren im Kontext der Erwachsenenbildung beispielweise Fachbereichsleitungen. Im Vergleich zum Mehrebenenmodell nach Schrader, findet diese Aufgabe dort keinen spezifischen Platz. Auf der *Kommunikations*-Ebene findet der eigentliche Lehr-Lernprozess statt, also der konkrete Unterricht. Entsprechend sind hier beispielweise Dozierende oder Trainer*innen aktiv (vgl. Müller 2018, S. 44-45), womit an dieser Stelle wieder eine Parallele zum Modell von Schrader gezogen werden kann. Ähnlich wie der Organisationsbegriff, wird auch der Kommunikationsbegriff von Müller nicht weiter definiert. Systemtheoretisch greift die primäre oder ausschließliche Verwendung des Kommunikationsbegriffs auf der Ebene des Unterrichts zu kurz, da die Kommunikation die Grundform des Operierens in sozialen Systemen darstellt und entsprechend auf jeder Ebene stattfindet. Auf Ebene des Unterrichts liegt der Begriff der Interaktion systemtheoretisch näher, da diese kurzweilige Kommunikationsanlässe darstellen, die aufgrund der physischen Anwesenheit und gegenseitigen Wahrnehmung der Kommunikationspartner zustande kommen (vgl. Baraldi 2015c, S. 82 f.).

Bildungseinrichtungen, wie „Kunden“ oder „Konkurrenz“ (Müller 2018, S. 49), die sich so und in dieser Begrifflichkeit in anderen Bildungseinrichtungen wie beispielsweise Schulen oder Kitas nicht finden lassen.

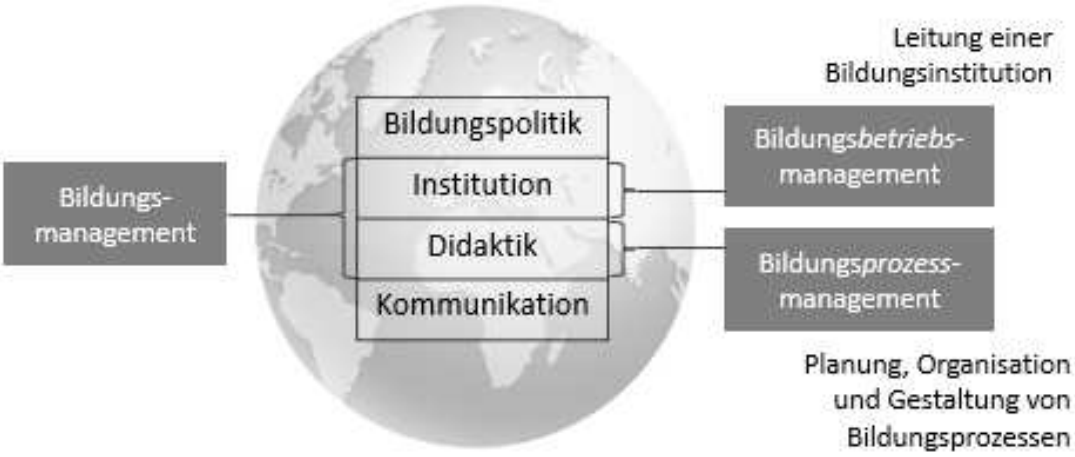


Abbildung 4: Bildungsmanagement als didaktisches Handeln nach Müller (2009)

Die Abbildung verdeutlicht mit der Verortung des Bildungsmanagementhandelns, dass die strategisch steuernde Gestaltung von Bildungsprozessen aus Perspektive der Weiterbildungseinrichtungen weder auf der Ebene der Bildungspolitik noch auf der Ebene der Kommunikation, also des konkreten Lehr-Lernsettings stattfindet. Es kann bei diesen Ebenen von beeinflussenden Umweltbedingungen ausgegangen werden, auf die das Bildungsmanagementhandeln jedoch keinen unmittelbaren Einfluss hat bzw. vor dem Hintergrund dessen Bildungsmanagementhandeln stattfinden muss. An dieser Stelle zeigen sich systemtheoretische Parallelen: Die Bildungspolitik als Funktionssystem außerhalb der Organisation kann die inneren Prozesse lediglich über die Gestaltung von Kontextbedingungen irritierend beeinflussen. Gleiches gilt wiederum für die steuernde Einflussnahme der Organisation auf die konkrete Lehr-Lern-Interaktion, die lediglich über die organisationalen Rahmenbedingungen kontextuell beeinflusst werden kann.

Das Bildungsmanagement verortet Müller vor allem auf den beiden mittleren Ebenen der *Institution* und der *Didaktik*. Bildungsbetriebsmanagement und Bildungsprozessmanagement zeigen sich hier als „konstituierende Ebenen“ (Müller 2018, S.49) des Bildungsmanagements. Das Bildungs*betriebs*management findet vorranging auf der Ebene der Institution statt. Im Fokus steht die Gesamtleitung der Bildungseinrichtung unter pädagogischen und betriebswirtschaftlichen Aspekten sowie die „grundlegende Ausrichtung der Einrichtung und die Entwicklung einer langfristigen Strategie“ (ebd. S. 50). Zu den grundlegenden Aufgaben gehören u.a. die Auseinandersetzung und (Weiter-)Entwicklung des organisationalen Aufbaus, die Personalgewinnung, -beurteilung und -entwicklung sowie das Qualitätsmanagement der Einrichtung. Die konkreten Aufgaben auf Ebene des Bildungs*betriebs*management lassen sich nach Müller mit der Perspektive nach außen durch die Beobachtung und Analyse der „Umweltsphären“ (ebd., S. 50), durch die Konzeptualisierung der inneren und äußeren Anspruchsgruppen sowie durch die

Identifikation von Interaktionsthemen im Abgleich des eigenen normativen Orientierungsrahmen und den Ansprüchen der verschiedenen Anspruchsgruppen, beschreiben. Über diese relevante, nach außen gerichtete Perspektive, die in den inneren Abgleich gebracht werden muss, zeigt sich mit Blick auf die wissenschaftliche Weiterbildung an Universitäten eine besondere Parallele in der Beobachtungsleistung, für die sich das universitäre Subsystem Weiterbildung als „Grenzstelle“ (siehe Kap. 2.2) spezifisch zeigt. Das Subsystem Weiterbildung identifiziert auf Grund der besonderen Ausrichtung und Bedingungen (siehe Kap. 2.1) andere Anspruchsgruppen und Interaktionsthemen als das Gesamtsystem Universität. Dies ermöglicht eine subsystemspezifische Operationsleistung und eröffnet gleichzeitig das Einholen weiterer Irritationspotentiale in das Gesamtsystem.

Mit der Perspektive nach Innen benennt Müller Aufgaben des Bildungsbetriebsmanagements hinsichtlich der Entscheidung über die *Ordnungsmomente* Strategie, Struktur und (Lern-)Kultur. Die Strategie einer Bildungseinrichtung konzeptualisiert sich in einem gemeinsam getragenen Leitbild und den Zielvorstellungen sowie in den konkreten Handlungen, Instrumenten und Maßnahmen zur Implementation dieser Strategie. Die Strategie orientiert die Entscheidungen hinsichtlich der Struktur, die sich in Stellenbeschreibungen, Geschäftsverteilungsplänen und Organigrammen zeigt. Langfristig bildet sich auf Grundlage von Strategie und Struktur eine Organisationskultur aus, deren Gestaltung nach Müller einer zentrale Leitungsaufgabe darstellt (vgl. Müller 2018, S. 51). Systemtheoretisch erreicht das Modell an dieser Stelle eine Grenze. Die hier zugrunde liegenden Entscheidungen sind systemtheoretisch Ergebnis eines mehrpersonalen Kommunikationsprozesses und daher höchst kontingent, können also nicht hierarchisch angeordnet werden und stehen nicht unmittelbar in einem kausalen Wirkungszusammenhang (siehe Kap. 2.2). Personen mit Leitungsfunktionen treten in der Organisation zwar als entscheidungsmächtige Kommunikationspartner auf, das heißt, sie können Themen der Kommunikation beeinflussen, die kommunikative Entscheidungsfindung kann jedoch nur kontextuell gesteuert werden. Dass Entscheidungen gemeinsam getragen werden, ist – wie Müller ebenfalls erkennt – zentral, gleichzeitig zählen organisationskulturelle Aspekte aus systemtheoretischer Perspektive zu den unentscheidbaren Entscheidungsprämissen, die sich jeglicher steuernden Einflussnahme entziehen.

Für das Subsystem der wissenschaftlichen Weiterbildung zeigt sich die entscheidungsorientierte Kommunikation hinsichtlich der Ordnungsmomente in einer erhöhten Komplexität, da sich hier ein Subsystem mit spezifischen Ansprüchen an diese Ordnungsmomente in das Gesamtsystem Universität einfügen muss. Dabei lassen sich die Betriebsprozesse in der wissenschaftlichen Weiterbildung jedoch nicht in der von Müller

beschriebenen Organisationstypik einer Bildungsabteilung im Sinne einer beigeordneter Bildungsaufgabe neben den eigentlichen Geschäftsprozessen der Gesamtorganisation beschreiben. Weiterbildung zählt neben der Forschung und der grundständigen Lehre zu den Kernaufgaben der Universität und lässt sich in Bezug auf die anderen beiden Kernaufgaben nur in der wirtschaftlichen Umsetzung klar abgrenzen. Das Bildungsmanagementmodell nach Müller müsste diesbezüglich angepasst werden.

Eine weitere zentrale Aufgabe des Bildungsbetriebsmanagements ist die übergreifende Betrachtung der Bildungsprozessgestaltung als Kernprozess der Bildungseinrichtung oder -abteilung und dessen sinnvolles Einfügen in die Gesamtprozesse und Strukturen der Einrichtung. Die folgende Abbildung zeigt ein orientierendes Rahmenmodell des Bildungsmanagements in einer primären Bildungseinrichtung. Müller bietet überdies ein angepasstes Modell des Bildungsmanagement in Organisationen mit beigeordneter Bildungsaufgabe in Form eines Unterstützungsprozesses an, auf dessen Darstellung an dieser Stelle jedoch verzichtet wird.

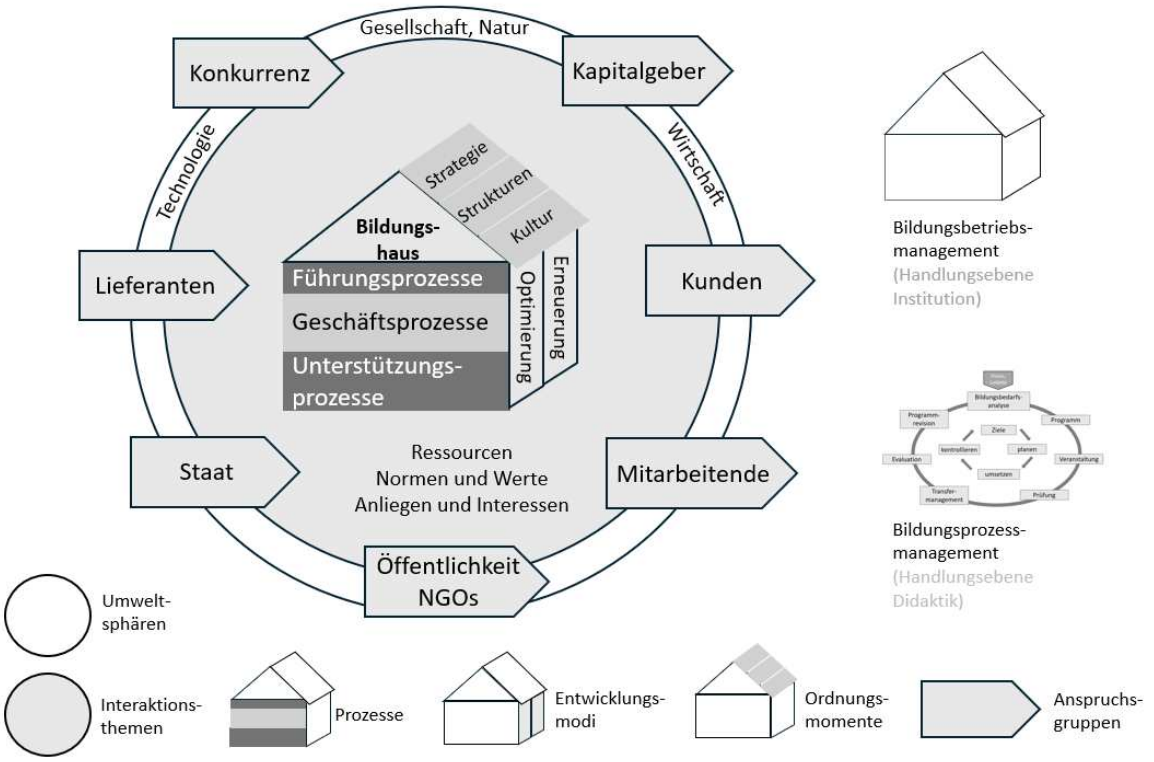


Abbildung 5: Bildungsmanagement - ein orientierendes Rahmenmodell nach Müller (2009)

Das Bildungs*prozess*management stellt in der vorangegangenen Darstellung die konkreten Geschäfts- als auch der Unterstützungsprozesse dar und umfasst mit dem Fokus auf die Entwicklung und Steuerung des Kernprozesses der Bildungsorganisation die Aufgaben rund um den Handlungszyklus der Angebotsentwicklung im Gesamt- oder Teilprogramm der Einrichtung (Müller 2018, S. 49). Das Bildungsprozessmanagement findet

insbesondere auf der Ebene der Didaktik statt. Konkrete Aufgaben des Bildungsprozessmanagements sind das „Initiieren, Planen, Gestalten, Anbieten, Durchführen und Auswerten von Lernmöglichkeiten“ (ebd. S. 53), wobei die Lernenden im Zentrum des Denkens und Handelns stehen. Müller bietet zur Darstellung des Bildungsprozessmanagements auf Programm- als auch Angebotsebene einen Handlungszyklus an:

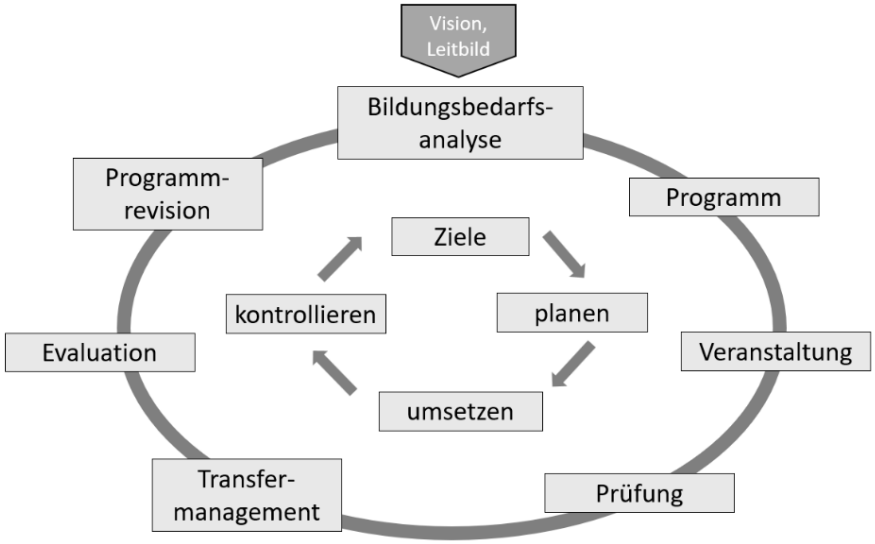


Abbildung 6: Bildungsprozessmanagement nach Müller (2009)

Der abgebildete Handlungszyklus orientiert sich an allgemeinen Darstellungen als „Basis systematischen pädagogischen Denkens und Handelns“ (Müller 2017, S. 54). Der innere Zyklus stellt dabei das Grundgerüst des Bildungsprozessmanagementkreislaufes dar, der sich jedoch auch in jedem einzelnen auf dem äußeren Kreis befindlichen Handlungsschritte zeigt. Grundlegende Orientierung für die einzelnen Handlungsschritte bildet die *Vision* oder das *Leitbild* der Einrichtung, das im Bildungsbetriebsmanagement strategisch ent- bzw. weiterentwickelt wird. Für die wissenschaftliche Weiterbildung resultiert diese grundlegende Orientierung aus den Zielen und Funktionen, die das Gesamtsystem Universität insgesamt und/ oder mit Blick auf das Subsystem wissenschaftliche Weiterbildung anstrebt. Systemtheoretisch kann sich ein Leitbild entsprechend als Entscheidungsprämisse konstituieren und somit programm- und angebotsbezogene Entscheidungen beeinflussen. Als Beispiel können hier Entscheidungsprämissen über unterschiedliche Formen (z.B. in Präsenz oder online) und Formate der Lehr-Lernsettings (z.BV. Zertifikatskurse oder Microcredantials) an der Universität genannt werden für die i.d.R. grundlegende Ordnungen entwickelt werden müssen (siehe Kap. 2.1.4). Gleichzeitig zeichnet sich die wissenschaftliche Weiterbildung, wie in Kapitel 2.1.3 dargestellt wurde, ebenfalls durch den Einfluss einzelner Programm- und Angebotsverantwortlicher aus, die die wissenschaftliche

Weiterbildung mit je eigenen Funktionen besetzen und individuelle Ziele verfolgen und die das Weiterbildungsangebot beispielsweise in der inhaltlichen Ausrichtung beeinflussen.

Vor dem Hintergrund eines expliziten Leitbildes und/ oder einer implizit-individuellen Version steht in der Regel eine *Bildungsbedarfsanalyse*, die zum einen die Nachfrage des Angebots sicherstellt und zum anderen eine Passung „zwischen den Lernenden, den Handlungsanforderungen und dem geplanten Lernangebot“ (Müller 2018, S. 54) herstellen soll. Für die wissenschaftliche Weiterbildung liegt in der expliziten Bedarf- und verstärkten Nachfrageorientierung eine Spezifik im Vergleich zum grundständigen Lehrbetrieb der Universität, die sich qua Auftrag zwar auch an gesellschaftlichen Bildungsbedarfen orientieren soll, diese traditionell aber eher angebotsorientiert aus den einzelnen Disziplinen heraus identifiziert (vgl. Kap. 2.1.3). Systemtheoretisch verortet sich in diesem Handlungsschritt des Bildungsprozessmanagements eine relevante programm- und angebotsorientierte Außenbeobachtung, die sich je nach Fachbereich bzw. Bildungssegment mit einer je spezifisch relevanten Umwelt zeigt.

Aus der Bildungsbedarfsanalyse resultiert das Programm der Bildungseinrichtung, als „Gesamtheit der Dienstleistungen und Produkte“ (Müller 2018, S. 54, im Orig. kursiv), worunter ebenfalls u.a. die einzelnen Veranstaltungen und dazugehörige Prüfungen fallen. Im Programm zeigt sich ein Zusammenspiel aus Lern- und Unterstützungsformen, um komplexe Lernanforderungen wirkungsvoll zu flankieren. Das Programm wird i.d.R. thematisch oder hinsichtlich der Formate in Bereiche unterteilt. An der Universität finden wir diese Unterteilung i.d.R. disziplinär als Fachbereiche oder Fakultäten. Für die wissenschaftliche Weiterbildung geschieht dies unterschiedlich und beispielsweise disziplinär über die dezentrale Zuordnung der einzelnen Angebote zu den jeweiligen Fachbereichen oder formatbezogen über eine zentrale Organisationsstruktur für die wissenschaftliche Weiterbildung, wobei auch Mischformen möglich sind (sieh Kap. 2.1.5). Systemtheoretisch lässt sich über die Unterteilung des Programms eine Komplexität aufbauen, die eine spezifische Außenbeobachtung beispielweise bezogen auf die o.g. Bedarfsanalyse ermöglicht.

Mit dem *Transfermanagement* beziehet Müller (2018) einen konkreten Handlungsschritt in das Bildungsprozessmanagement ein, der auf die „langfristige Beibehaltung, die Umsetzung und Anwendung des Gelernten“ (ebd. S. 55) zielt und diese zu unterstützen und sicherzustellen versucht. Angebot der wissenschaftlichen Weiterbildung sind in der Regel anwendungsorientiert angelegt und die Teilnehmenden absolvieren das Weiterbildungsstudium berufsbegleitend (vgl. Kap. 2.1.1). Das Transfermanagement erscheint diesbezüglich besonders sinnvoll, wenngleich der hier intendierte Einbezug des konkreten Anwendungsfeldes eine enge Kooperation mit einer entsprechenden

Praxiseinrichtung voraussetzt. Über eine Kooperation kann die Systemgrenze der eigenen Organisation überwunden und die eigene Reflexionskapazität erhöht werden (vgl. Lockstedt et. al. 2022, Artikel 3), damit können die Unterstützungsprozesse bedarfsgerecht angepasst werden und die Wahrscheinlichkeit eines nachhaltigen und langfristigen Bildungserfolgs erhöht sich.

Mit den Handlungsschritten der *Evaluation* zur „methodischen Erfassung und Bewertung der Wirkung von Bildung“ (Müller 2018, S. 55) sowie der Überführung der daraus gewonnenen Erkenntnisse zur Anpassung und Optimierung des Angebots in der *Programmrevision*, schließt sich der Kreislauf des Bildungsprozessmanagements nach Müller (ebd.).

Die Aufgabenbereiche des Bildungsbetriebs- und Bildungsprozessmanagements sind nur definitorisch klar getrennt und treten in der Realität in einer engen Verzahnung auf. So ist es beispielweise in fast jedem Programmschritt relevant, die passenden „Mitarbeitenden auszuwählen, Ressourcen zu kalkulieren, zu budgetieren und zu finanzieren, eine Maßnahme zu kommunizieren, zu vermarkten und zu verkaufen, die Qualität zu sichern“ (ebd., S. 55). Insgesamt verfolgt das Bildungsmanagement den übergreifenden Zweck der Gestaltung von notwendigen Rahmenbedingungen. Wo bei Bildungsprozessmanagement konkrete didaktische Überlegungen im Mittelpunkt stehen, fokussiert das Bildungsbetriebsmanagement auf die Steuerung eines zielgerichteten, sparsamen und wirksamen Einsatzes der Ressourcen mit dem Ziel der optimalen Ermöglichung des Lernens von Menschen. In einer systemtheoretischen Perspektive lassen sich die organisationalen Prozesse im Bildungsbetriebsmanagement stärker über Entscheidungsprämissen strukturieren und so Unsicherheiten reduzieren. Aufgrund der Spezifika der wissenschaftlichen Weiterbildung im Vergleich zur grundständigen Lehre an der Universität, scheinen hier jedoch auf diese Spezifik angepasste Strukturen vonnöten, dich sich sinnvoll in die Gesamtstruktur der Universität einfügen. Bezüglich des Bildungsprozessmanagements in der wissenschaftlichen Weiterbildung eröffnet die gegebene Organisationsstruktur der Universität als Expert*innenorganisation passgenaue disziplinäre Zuschnitte und Feldbezüge sowie einen erhöhten Freiheitsgrad in der inhaltlich-didaktischen Umsetzung. Eine Herausforderung für die konkreten Angebotsverantwortlichen liegt jedoch in der nachfrageorientierten Gestaltung, die sich von der originären Logik der Angebotsgestaltung an Universitäten unterscheidet.

4.3 Zusammenführende Betrachtung der Modelle und Anwendung auf die wissenschaftliche Weiterbildung

In der zusammenführenden Betrachtung des Mehrebenmodells der Weiterbildung nach Schrader (2008, 2011) und des Modells des Bildungsmanagements nach Müller (2009,

2018) in Bezug auf die wissenschaftliche Weiterbildung, fällt in erster Linie die unterschiedliche Differenzierung auf Ebene der Organisation auf. Das Bildungsmanagementmodell bietet eine zusätzliche Unterscheidung zwischen dem Leitungs- und Gestaltungshandeln (Institution) und dem planerischen Handeln (Didaktik), womit gleichzeitig das Bildungsbetriebs- und Bildungsprozessmanagementhandeln verortet wird. Für die wissenschaftliche Weiterbildung wird die Frage einer weiteren Zwischenebene zwischen institutioneller Leitung und angebotsspezifischer Prozessgestaltung relevant, um die Ebene der spezifischen Organisationseinheit für die wissenschaftliche Weiterbildung (siehe Kap. 2.1.5) zu verorten. Dieser Ebene kann sowohl eine strategisch leitende als auch inhaltlich entwickelnde bzw. prozessbegleitende Handlungsorientierung zugeschrieben werden, wodurch hier die Schnittmenge zwischen Bildungsbetriebs- und Bildungsprozessmanagementhandeln organisational verortet wird. Als weitere Ergänzung zum Mehrebenenmodell nach Schrader (2011) sind die ebenendifferenzierenden Handlungen zu nennen. Schaders Modell benennt je Ebene Akteur*innen mit spezifischen Aspekten der Handlungskoordination, wohingegen das Modell von Müller neben den Ebenen konkrete Handlungen des Bildungsmanagements benennt. Mit Blick auf die zentralen Akteur*innen der wissenschaftlichen Weitebildung an Hochschulen, kann über die konkrete Handlungsbeschreibung im Kontext des Bildungsmanagements eine differenzierte Beschreibung der Handlungen der Akteure erfolgen. Wie der weitere Verlauf des Rahmentextes zeigen wird, lässt sich darüber eine weitere Ausdifferenzierung der Ebenen der wissenschaftlichen Weiterbildung begründen und die Relevanz einer angebotsübergreifenden organisationalen Ebene für die wissenschaftliche Weiterbildung hervorheben. In dieser Ergänzung kann ein wesentliches Argument für die kombinierte Betrachtung beider Modelle zur differenzierten und systematisierten Betrachtung des Bereichs der wissenschaftlichen Weiterbildung an Universitäten gesehen werden. Somit werden Orte, Akteur*innen sowie ebenenspezifische Möglichkeiten zur Koordination ihrer Handlungen als auch differenzierte weiterbildungsspezifische Handlungen darstellbar.

Für die Anwendung des Mehrebenenmodells der Weiterbildung nach Schrader (2011) und unter Einbeziehung der konkreten Handlungsdifferenzierung im Bildungsmanagement nach Müller (2009), können für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung an Universitäten folgende Anpassungsnotwendigkeiten festgehalten werden:

1) Die organisationale Umwelt ist nicht Teil des Organisationsmodells und konstituiert sich lediglich als beeinflussender Faktor, der sich je nach organisationaler Ebene in spezifischer Weise zeigt.

Der Fokus der Betrachtung organisationaler Prozesse zur Implementation des Subsystems Weiterbildung in universitäre Strukturen liegt auf der organisationsinternen Kommunikation.

Die Einflussnahme der organisationalen Umwelt ist (lediglich) über eine Kontextsteuerung möglich und wesentlich abhängig von der systemeigenen Beobachtungsleistung und Irritationsbereitschaft. Inwiefern Themen der organisationalen Umwelt Einzug in die systeminterne Kommunikation erhalten, hier Anschlusskommunikation hervorrufen und schließlich strukturell verankert werden, ist abhängig von einem mehrpersonalen inneruniversitären Selektions- und Entscheidungsprozess und damit hoch kontingent. Zudem kann davon ausgegangen werden, dass jedes universitäre Subsystem eine eigene relevante Umwelt hat, die sich von der Umwelt der Gesamtuniversität als auch von den Umwelten der anderen Subsysteme unterscheidet. Vor diesem Erkenntnishintergrund fokussiert ein angepasstes Modell die innerorganisationalen und weitestgehend autonomen Prozesse bezüglich der wissenschaftlichen Weiterbildung.

2) Die Ebene der Lehr-Lernprozesse kann in einer organisationalen Perspektive ebenfalls als eine Art Umwelt beschrieben werden, die eher kontextual relevant für die innerorganisationalen Prozesse ist.

Das Verständnis von Bildungsprozessen in dem hier dargestellten Dreiklang aus Angebot, Nutzung und Wirkung legt die Annahme zugrunde, dass „Bildung [.] von den lernenden Subjekten selbstständig angeeignet [wird] und [.] im besonderen Maße der eigenen Anstrengung [bedarf]“ (Müller 2009, S. 75) und sich damit jeglicher Art des Managements entzieht[11]. Zudem nehmen die individuellen Akteur*innen dieser Ebene in ihrer Funktion als Lehrende und Lernende nur bedingt Einfluss auf die innerorganisationalen Kommunikationsprozesse hinsichtlich der strukturellen Evolution des Systems. Die Beobachtung der Lehr-Lerninteraktion kann Irritationspotential bieten, das zur Anpassung von Rahmenbedingungen führt, was wiederum Lehr-Lernprozesses beeinflusst und auf eine strukturelle Koppelung hinweist.

3) Die Ebene der Organisation erfordert vor dem Hintergrund der spezifischen Logik des Subsystem Weiterbildung eine weitere Ausdifferenzierung.

Wissenschaftliche Weiterbildung spezifiziert sich in einer Markt- und Nachfrageorientierung mit einer erhöhten Serviceorientierung, sie unterliegt (Voll-) Kostenregelungen und muss mit einer erhöhten Teilnehmendenexpertise als auch -heterogenität umgehen (siehe Kap. 2.1.3). Sie kennzeichnet sich daher auch als „Grenzstelle“ (vgl. Wilkesmann 2010, Seitter 2014) des Systems Universität, die eine spezifische Beobachtungsleistung hinsichtlich diverser Umwelt- und Funktionssysteme erbringt. Die Akteur*innen der wissenschaftlichen Weiterbildung nehmen daraus folgend spezifische Aufgaben in der Studienorganisation als

[11] Luhmann und Schorr (1982) sprechen in diesem Kontext auch vom Technologiedefizit der Pädagogik, das das Fehlen eines kausalen Zusammenhangs von Ursache und Wirkung in der Erziehung beschreibt und das sich auf Bildungsprozesse übertragen lässt (vgl. Luhmann und Schorr 1982).

auch hinsichtlich der strategischen und organisationalen Entwicklung des Bereichs wahr, die nicht oder nur bedingt von den Regelstrukturen der Universität abgedeckt werden und auf unterschiedlichen Systemebenen verortet sind. Zudem zeigen sich für eine übergreifende Ebene der wissenschaftlichen Weiterbildung an Universitäten als auch für die einzelnen Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung je spezifisch relevante Umwelten, über die sich die Subsysteme des Bereichs wissenschaftlicher Weiterbildung sowie der einzelnen Angebote auf didaktischer Ebene weiter ausdifferenzieren.

4.4 Systematisierung und Analyse der Ergebnisse des Dissertationsprojekts in ebenen- und handlungsorientierter Betrachtung

Die zuvor beschriebenen Ableitungen aus der gegenstands- und grundlagentheoretisch orientierten Analyse der Modelle der Erwachsenenbildung und des Bildungsmanagements, werden im folgenden Teil der Arbeit um eine Metaanalyse der zentralen Ergebnisse der Einzelpublikationen, die den Kern dieser kumulativen Dissertation bilden, erweitert. Die zentralen Ergebnisse der Einzelpublikationen, die diesem Dissertationsprojekt zugrunde liegen, werden mit Fokus auf die innerorganisationalen Handlungen im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung ebenen- und handlungsbezogen differenziert und mit systemtheoretischen Konzepten in Bezug gesetzt. Die Differenzierung der Ebenen erfolgt dabei zum einen hinsichtlich zentraler Akteursgruppen, die innerorganisational mit der wissenschaftlichen Weiterbildung betraut sind. In Anlehnung an die akteursbezogene Ebenendifferenzierung im DFG-Projekt (siehe Kap. 3.1), wird dabei zwischen angebotsspezifisch Verantwortlichen, angebotsübergreifend Verantwortlichen und Universitätsleitungen unterschieden. Zum anderen wird eine handlungsbezogene Differenzierung in Anlehnung an das Modell des Bildungsmanagements in Unterscheidung von Bildungsbetriebs- und Bildungsprozessmanagement vorgenommen. Den oben beschriebenen Ableitungen der zusammenführenden Betrachtung des Mehrebenenmodelle der Weiterbildung und des Bildungsmanagementmodells in Anwendung auf den Gegenstandsbereich der wissenschaftlichen Weiterbildung folgend, kann das Bildungsbetriebsmanagementhandeln (primär) auf der organisationalen Ebene des Subsystems der wissenschaftlichen Weiterbildung verortet werden, wohingegen das Bildungsprozessmanagementhandeln (primär) auf der organisationalen Ebene der Didaktik, also dem inhaltlichen planenden und durchführenden Angebots- und Programmbereich der wissenschaftlichen Weiterbildung verortet ist. Die Differenzierung der Akteure, deren Handeln sich in der nachfolgenden Tabelle den gerade beschrieben Ebene zuordnen lässt, orientiert sich an der Akteursdifferenzierung im DFG-Projekt, aus dem der quantitative größte Umfang an hier zu Grunde liegenden Publikationen resultiert. Die Tabelle zeigt entsprechend Handlungen der angebotsspezifisch Verantwortlichen, der

angebotsübergreifend für die wissenschaftliche Weiterbildung verantwortlichen sowie die der Universitätsleitung auf unterschiedlichen Bildungsmanagementebenen auf.

Akteure / Ebenen	Angebotsspezifisch Verantwortliche	Angebotsübergreifend Verantwortliche	Universitätsleitung	*Systemtheoretische Ausdeutung*
Bildungsprozess-management	Angebotsentwicklung in Aushandlung und Bearbeitung von organisatorischen, inhaltlichen und qualifikatorischen Spannungsfeldern unter einer verstärkten Teilnehmendenorientierung und in einer partizipativen Lehr-Lern-Kulturentwicklung (zentrales Ergebnis Artikel 6) Herstellung von Kontakten zu angebotsrelevanten sozialen Systemen durch Kooperationen (siehe Artikel 3)	Identifikation und sinnvolle Abstimmung von Zielgruppen, Inhalten, Formaten und Funktionen von wissenschaftlicher Weiterbildung (siehe Artikel 5) Beobachtung (angebots-)spezifischer Erwartungen und Anforderungen der Weiterbildungsstudierenden (Artikel 6)		*Außenbeobachtung* *Funktionssystembezüge* *Öffnung des Systems durch interne Variation (Themen, Formate)*
Bildungsbetriebsmanagement	Aufbau und Erhalt von angebotsspezifischen Wissens- und Kompetenzbeständen (Artikel 1) Herstellung von Kontakten zu angebotsrelevanten sozialen Systemen durch Kooperationen (siehe Artikel 3) Zentrale Außenbeobachtung hinsichtlich der Angebots(weiter)entwicklung (siehe Artikel 4)	Beobachtung der gesellschaftlichen Entwicklungen hinsichtlich der wissenschaftlichen Weiterbildung und relevanter gesellschaftlicher Themen (siehe Kapitel 4 und 5) Kontextuale Steuerungsversuche zur Implementation, Optimierung bzw. des Ausbaus der wissWB (siehe Artikel 2): • Aufbau von Wissens- und Kompetenzbeständen durch interne und externe Beobachtung (siehe Artikel 3 und 6) • Interne Kommunikation von Erfolgen der wissWB (siehe Artikel 1) • Kommunikative Vorbereitung und Aushandlung von Struktur- und Personalentscheidungen (siehe Artikel 1) Herstellung von Kontakten zu weiterbildungsrelevanten sozialen (Teil-)Systemen zur Erhöhung der systeminternen Sichtbarkeit und Relevanz (siehe Artikel 1 und 3) • durch externe Kooperationen (siehe Artikel 3) • durch Herstellung eines regionalen, nationalen sowie internationalen Standings (siehe Artikel 1) • durch Verknüpfung mit organisationsintern relevanten Bereichen (z.B. Forschung) (siehe Artikel 2)	Zentrale Beobachtungsleistung hinsichtlich der wissenschaftlichen Weiterbildung in den frühen Implementationsphasen (siehe Artikel 1): • Typ 1 (Legitimierung): Bewährungsorientierter Steuerungsmodus in Form von Beobachtung und Verzeitlichung von Entscheidungen → Beobachtungsfunktion: Aufbau von Wissen (Noch-Nicht-Entscheiden), Bewährung der wissWB (Dauerbeobachtung), projektförmiges Erproben (Entscheidung auf Zeit) • Typ 2 (Variation): Optimierungs- bzw. veränderungsorientierter Steuerungsmodus aufgrund einer negativen Bewertung der beobachteten Entwicklung → Installation neuer Beobachtungsinstrumente und/ oder einholen externer Beobachtungs- und Beratungsleistungen Strukturentscheidungen auf Grundlage von Beobachtung vorbereiten und treffen bzw. Aufbrechen und Variieren von Strukturen bei negativer Strukturbewertung (siehe Artikel 1)	*Außenbeobachtung* *Systemrationalität vor Zweckrationalität* *Öffnung des Systems durch interne Variation (Rechtsform)*
Systemtheoretische Ausdeutung	*Agieren in mehrdimensionalen kontingenten Strukturen mit geringen kommunikativen Möglichkeiten der steuernden Einflussnahme nach innen*	*Kontextsteuerung durch Auslösekausalität: Sichtbarmachung des Beitrags zur Systemrationalität, Steigerung der Systemrelevanz* *Kommunikationsleistung, um wissWB zum Thema der Systemkommunikation zu machen*	*Steuerungsoptimismus bei gleichzeitigem Kontingenzbewusstsein → Asymmetrisierung auf Zeit- und Sachebene* *Aufbau von Komplexität zur Komplexitätsreduktion* *Entscheidungsmacht über Entscheidungsprämissen*	

Abbildung 7: Systematische ebenen- und handlungsorientierte Betrachtung der Ergebnisse

In Gesamtbetrachtung der Systematik fällt zunächst auf, dass sich die identifizierten Handlungen der angebotsspezifisch Verantwortlichen vor allem auf Ebene des Bildungsprozessmanagements und die Handlungen der Hochschulleitung ausschließlich im Handlungsbereich des Bildungsbetriebsmanagement verorten lassen. Die angebotsübergreifend Verantwortlichen hingegen agieren auf beiden Handlungsebenen, sowohl (gesamt-)programm- als auch strategisch organisationsbezogen.

Angebotsspezifisch Verantwortliche

Die angebotsspezifisch Verantwortlichen sind in erster Linie mit der operativen Abwicklung und inhaltlichen (Weiter-)Entwicklung ihres spezifischen Angebots beschäftigt (Bildungsprozessmanagement). Sie kommunizieren und beobachten innerhalb des für das konkrete Angebot relevanten Umfelds mit dem Ziel den Bildungsprozess zu gestalten und zu optimieren. Das angebotsrelevante Umfeld konstituiert sich dabei über die konkrete Lehr-Lernsituationen mit den Akteuren der Teilnehmenden und Lehrenden, auf die die *Angebotsentwicklung in Aushandlung und Bearbeitung von organisatorischen, inhaltlichen und qualifikatorischen Spannungsfeldern unter einer verstärkten Teilnehmendenorientierung und in einer partizipativen Lehr-Lern-Kulturentwicklung* kommunikativ Einfluss nimmt. In dieser konkreten Handlung werden die angebotsspezifisch Verantwortlichen wiederum durch die Rahmenbedingungen der Universität als auch des Subsystems wissenschaftliche Weiterbildung orientiert und beeinflusst. Über die Außenbeobachtung der angebotsspezifisch Verantwortlichen kann eine sehr spezifische Beobachtung der angebotsrelevanten Umwelten als auch Funktionssysteme, beispielweise in Bezug auf den konkreten Weiterbildungsmarkt oder die im Feld relevanten Themen, stattfinden (Bildungsbetriebsmanagement). Die angebotsspezifische Umwelt orientiert die Handlungen der angebotsspezifisch Verantwortlichen zudem über die *Herstellung von Kontakten zu angebotsrelevanten sozialen Systemen durch Kooperation* sowohl in Bezug auf die Bildungsprozessgestaltung als auch in Bezug auf das Bildungsbetriebsmanagement. Über Kooperationen können beispielsweise die Bildungsinhalte und -orte erweitert als auch die Finanzierung der Angebote sichergestellt werden. Eine zentrale Aufgabe der angebotsspezifisch Verantwortlichen im Handlungsbereich des Bildungsbetriebsmanagement kann im *Aufbau und Erhalt von angebotsspezifischen Wissens- und Kompetenzbeständen* gesehen werden. Ein zentraler Aspekt in der Retention der Strukturen des Subsystems wissenschaftliche Weiterbildung liegt in der Vorbereitung einer Unabhängigkeit des Teilsystems der wissenschaftlichen Weiterbildung von einzelnen Personen, also psychischen Systemen (vgl. Kap. 3.1). Die personenbezogene Abhängigkeit kann neben der zentralen Ebene des Subsystems der wissenschaftlichen Weiterbildung ebenfalls in Bezug auf einzelne Angebote festgestellt werden, womit auch auf dieser Ebene ein kontinuitätsorientiertes Personal- und

Wissensmanagement stattfinden muss. Die angebotsspezifisch Verantwortlichen handeln in einer systemtheoretischen Betrachtung schlussfolgernd in mehrdimensionalen Strukturen und in unterschiedliche Richtungen. Ihre Handlungen kennzeichnen sich dabei vor allem als kommunikative Aushandlung in Richtung der Lehr-Lernprozesse, die aufgrund der Spannungsfelder kontingent sind. Inneruniversitär lassen sich nur geringe kommunikative Möglichkeiten der steuernden Einflussnahme auf Rahmenbedingungen erkennen. Steuernde Einflussmöglichkeiten werden auf dieser Ebene im Rahmen der konkreten Angebote vor allem in der Orientierung nach außen und in der Initiierung von Kooperationen sichtbar.

Angebotsübergreifend für die wissenschaftliche Weiterbildung Verantwortliche

Die identifizierten Handlungen der angebotsübergreifend für die wissenschaftliche Weiterbildung Verantwortlichen lassen sich hingegen sowohl auf Ebene des Bildungsbetriebs- als auch des Bildungsprozessmanagements verorten. Die Handlungen auf Ebene des Bildungsprozessmanagements lassen sich vor allem in Bezug auf den Programmbereich der wissenschaftlichen Weiterbildung identifizieren und konstituieren sich über Beobachtungen nach außen und innen. Über eine Außenbeobachtung, zum Beispiel in Form einer Marktanalyse, können *Zielgruppen, Inhalte, Formate und/ oder Funktionen wissenschaftlicher Weiterbildung identifiziert und in eine sinnvolle Abstimmung* gebracht werden. Das darüber erlangte Wissen kann intern kommunikativ in Richtung der konkreten Angebote zur strategischen Entwicklung des Bereichs (dann Teil des Bildungsbetriebsmanagements) eingebracht werden. Zudem können die eigenen Angebote, z.B. über Evaluationen, beobachtet werden, um *angebotsspezifische Erwartungen und Anforderungen der eigenen Weiterbildungsstudierenden* zu ermitteln. Somit wird wiederum Wissen generiert, das intern in die beiden bereits beschriebenen Richtungen eingesetzt werden kann. Mit der *Beobachtung der gesellschaftlichen Entwicklungen hinsichtlich der wissenschaftlichen Weiterbildung und relevanter gesellschaftlicher Themen* übernimmt die angebotsübergreifend verantwortliche Ebene eine zentrale Handlung des Bildungsbetriebsmanagement und kann damit übergreifende Entwicklungen des Bereichs der wissenschaftlichen Weiterbildung in Beobachtung des institutionellen als auch bildungspolitischen Umfelds erkennen und als Irritationspotential kommunikativ in die eigene Universität einbringen. Inneruniversitär liegt eine zentrale Handlung der angebotsübergreifend Verantwortlichen in *kontextualen Steuerungsversuchen zur Implementierung und Optimierung bzw. des Ausbaus der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Hier zeigt sich die Schnittstelle dieser Akteure zwischen der Ebene der Universitätsleitung und der Ebene der angebotsspezifischen Verantwortlichen. Durch konkrete Beobachtungen nach innen und außen, wird Wissen über die wissenschaftliche Weiterbildung aufgebaut und strategisch in die

Systemkommunikation eingebracht, um die Kommunikation über Struktur- und Personalentscheidungen positiv zu beeinflussen. Die *Kommunikation von Erfolgen der wissenschaftlichen Weiterbildung* beispielsweise zielt hierbei direkt auf den bewährungs- und optimierungsbezogenen Steuerungsmodus der Universitätsleistung. Ein weiterer Aspekt der strategischen Kontextsteuerung der angebotsübergreifenden Ebene kann in der *Herstellung von Kontakten zu weiterbildungsrelevanten sozialen (Teil-)Systemen zur Erhöhung der systeminternen Sichtbarkeit und Relevanz* gesehen werden. Externe Kooperationen dienen dem Aufbau und der Erweiterung von Wissens- und Kompetenzbeständen und der Erzeugung von Aufmerksamkeit. Gleichzeitig stellt die Verknüpfung mit organisationsintern relevanten Bereichen eine Nähe zum Gesamtsystem her, was zur Akzeptanz und Legitimation des Bereichs der wissenschaftlichen Weiterbildung beitragen kann. Vor allem im Bereich des Bildungsbetriebsmanagements erbringen die angebotsübergreifend für die wissenschaftliche Weiterbildung Verantwortlichen durch die Kombination aus interner und externer Beobachtung sowie der internen Kommunikation des durch die Beobachtung generierten Wissens eine Kommunikationsleistung innerhalb der systeminternen Entscheidungsprozesse, die als Kontextsteuerung beschrieben werden kann. Aufgrund der beschriebenen Spezifik des Bereichs der wissenschaftlichen Weiterbildung und ihrer damit verbundenen Grenzstellenposition, bedarf dieser Bereich einer kontinuierlichen Kommunikationsleistung, die die Themen der wissenschaftlichen Weiterbildung immer wieder in die (Gesamt-) Systemkommunikation einbringt, um so eine Anschlusskommunikation wahrscheinlicher zu machen. Hierin zeigt sich eine spezifische Aufgabe der Ebene der angebotsübergreifend Verantwortlichen in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Universitätsleitung

Die Handlungen der Universitätsleitung zeigen sich im Kontext des Bildungsbetriebsmanagements überwiegend in einer *Beobachtungsleistung* nach innen, die insbesondere in den früheren Phasen der Implementation (siehe Typenmodell in Kapitel 3.1 oder in Artikel 1) relevant zu sein scheint. Die Beobachtung dient dem Aufbau von Wissen über den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung, um dann Strukturentscheidungen treffen bzw. aufbrechen und variieren zu können. In den Strukturentscheidungen bzw. dem Nicht-Entscheiden zeigt sich die Macht der Universitätsleitung in der kommunikativen Entscheidungsfindung. Zudem wird im bewährungs- sowie optimierungsorientierten Steuerungshandeln der für eine Organisationsleitung notwenige Fokus auf die Systemrationalität sichtbar, indem in erster Linie das Überleben der Organisation sichergestellt werden muss, bevor zweckrationale Orientierungen relevant werden können. In der zentralen Beobachtungsleistung der Universitätsleitung hinsichtlich der wissenschaftlichen Weiterbildung wird ein

grundsätzlicher Steuerungsoptimismus bei gleichzeitigem Kontingenzbewusstsein deutlich. Der Kontingenz wird mit einer Asymmetrisierung auf Zeit- und Sachebene begegnet, was bedeutet, dass Entscheidungen so lange verzeitlicht werden, bis ausreichend Wissen vorhanden ist, bzw. Optionen erprobt und getestet wurden.

Zwischenausblick: Potentiale einer sekundäranalytischen Betrachtung

Wie beschrieben, systematisiert die Tabelle die zentralen Ergebnisse der zugrunde liegenden Studien, die in den Einzelpublikationen dargestellt wurden und zeigt damit ein sedimentiertes Ergebnis der Analyse der erhobenen Daten. In einer ersten sekundären Betrachtung, beispielsweise der interpretierenden Falldarstellungen und der Feinergebnisse der sinngenetischen Typenbildung im DFG-Projekt, werden Erkenntnisse sichtbar, die über die grundlegende Fragestellung des DFG-Projekts sowie über die thematisch fokussierten Einzelbeiträge hinausgehen und die noch vorhandene Leerstellen der vorliegenden Tabelle zur Systematisierung der ebene- und handlungsorientierten Ergebnisbetrachtung ergänzen könnten. Beispielweise könnte damit spezifischer der Frage nach dem steuernden Einfluss der Hochschulleitungen auf die inhaltliche Ausgestaltung des Programmbereichs der wissenschaftlichen Weiterbildung nachgegangen werden. Wie in Kapitel 2.1 beschrieben wurde, sind das innerhochschulische Verständnis, die organisationale Ausformung als auch die Einführung von Formaten unter anderem abhängig von strategischen Zielen und dem Profil der Hochschule, was neben organisationsbezogenen Aspekten ebenfalls inhaltliche Profilrichtungen impliziert. Die interpretierenden Falldarstellungen deuten diesbezüglich auf förderliche (z.B. im Kontext von Exzellenzbereichen) als auch begrenzende (z.B. als „Vetorecht“) Einflussnahmen der Hochschulleitung auf die inhaltliche Ausgestaltung des Angebots- und Programmbereichs der wissenschaftlichen Weiterbildung hin. Eine anschließende Fragestellung könnte darüber hinaus in der empirischen Betrachtung weiterer Akteursgruppen liegen. Im hier zugrunde liegenden DFG-Projekt (Artikel 1-4) wurden die angebotsspezifischen und die angebotsübergreifenden Verantwortlichen als auch die Hochschulleitungen fokussiert, über die Auswertung von Studiengangevaluationen (Artikel 3) kamen Erwartungsformulierungen von Weiterbildungsstudierenden dazu. In der Betrachtung weiterer Literatur zu Akteur*innen der wissenschaftlichen Weiterbildung (beispielsweise bei Kondratjuk 2020) scheinen mit Blick auf interne Prozesse vor allem die Verwaltungsmitarbeitenden zu fehlen. Auf Eben des Bildungsprozessmanagement, also im vorrangingen Handlungsbereich der angebotsspezifisch Verantwortlichen, sind verwaltende Tätigkeiten bereits integriert und berücksichtigt. Vor dem Hintergrund der eingangs formulierten Annahme, dass die Implementation der wissenschaftlichen Weiterbildung dran bemessen werden kann, inwieweit diese Einzug in das übergreifende Betriebsmanagement erhält, könnte die

Erweiterung der Akteur*innen um übergreifend verwaltende Tätige jedoch weiterführende Erkenntnisse liefern.

4.5 Ein Mehrebenenmodell organisationaler Strukturen der wissenschaftlichen Weiterbildung

Mit der Anwendung des Mehrebenenmodells der Weiterbildung nach Schrader (2011), unter Einbezug des ebenenspezifischen Bildungsmanagementhandelns nach Müller (2009) und in systemtheoretischer Ausdeutung, zeigt sich das nachfolgende Mehrebenenmodell der wissenschaftlichen Weiterbildung, das sich aus einer Ebenen- und Akteursdifferenzierung sowie einer Handlungsdifferenzierung zusammensetzt. Die Ebenen- und Akteursdifferenzierung orientiert sich dabei an der Struktur des Mehrebenenmodells nach Schrader (2011), das auf die Spezifik der wissenschaftlichen Weiterbildung angewendet und entsprechend der vorangegangenen Ausführungen (siehe Kap. 4.3) modifiziert wurde. Zentral ist hierbei die Ausdifferenzierung der Ebenen der Organisation Universität, innerhalb derer sich die Subsysteme der wissenschaftlichen Weiterbildung (wissWB) als übergreifender Bereich, sowie die Subsysteme der einzelnen Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung auf Grund der je spezifischen Struktur und je ausdifferenzierten Subsystemumwelt konstituieren.

Die Handlungsdifferenzierung erweitert das Modell in Orientierung am Bildungsmanagementhandeln nach Müller (2009, 2018), das an die Ebenenstruktur des entwickelten Mehrebenmodells der wissenschaftlichen Weiterbildung angepasst ist. In der analytischen Betrachtung des akteuersbezogenen Bildungsmanagementhandelns (siehe Kap. 4.4.), zeigt sich für das Modell eine Unterteilung der Ebene des Subsystems wissenschaftliche Weiterbildung, die sowohl im Sinne des Bildungsbetriebs-, als auch im Bildungsprozessmanagement handelt. Die systemtheoretische Einordnung bietet hierzu einen metatheoretischen Hintergrund, was ein Verstehen der Handlungsdifferenzierung in einer erweiterten Perspektive zulässt. Die einzelnen Ebenen werden im weiteren Verlauf dieser Arbeit dargestellt.

Abbildung 8: Mehrebenenmodell der wissenschaftlichen Weiterbildung (eigene Darstellung in Anlehnung an Schrader, 2011 und Müller 2009, 2018)

4.5.1 Ebenen der gesellschaftlichen Umwelt der wissenschaftlichen Weiterbildung

Die äußere Ebene in der Umwelt des Systems verweist auf die Ebene der Bildungspolitik auf nationaler und supranationaler Ebene und beinhaltet ein Konglomerat an rechtlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen, die sich auf den unterschiedlichen politischen Ebenen in Deutschland, in Europa und international für die wissenschaftliche Weiterbildung zeigen. Als Akteure lassen sich in diesem Kontext vor allem die sogenannten „policy maker“ (Kondratjuk 2020, S. 555) verorten, die die bildungspolitische Debatte führen und entsprechende Gesetze verabschieden. Es erscheint sinnvoll nationale und europäische Rechtsprechung sowie bildungspolitische Debatten beispielweise in Bezug auf das (Voll-) Kostengebot und das EU-Beihilferecht oder die nationale Gesetzgebung im Zusammenhang mit bildungspolitischen Debatten um das Lebenslange Lernen in Deutschland und Europa in einer Zusammenschau zu betrachten (vgl. Kap. 2.1.1 und 2.1.2., Bade-Becker 2020). Gleichzeitig sind die Ebenen der Gesellschaft in diesem Modell nicht im Fokus der Betrachtung (farbliche Kennzeichnung). Als Umwelt des Systems Universität bieten diese Ebenen Irritationspotentiale, ihre Akteure nehmen aber nicht direkt an inneruniversitären Kommunikationsprozessen hinsichtlich der organisationalen Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung teil (vgl. Kondratjuk 2020, S. 555).

Ebenfalls außerhalb der Organisation ist die institutionelle Umwelt der wissenschaftlichen Weiterbildung verortet, die die Rahmenbedingungen dieses spezifischen Bildungssegments an Universitäten durch funktionssystemspezifische Bezüge bzw. als Reproduktionskontexte zur Sicherung von Legitimation und Ressourcen (siehe Kap. 4.1) bedingt. Kontradjuk (2020) nennt auf dieser Ebene institutionelle als auch individuelle Akteure und Akteursgruppen, die sich in erster Linie über den gemeinsamen Gegenstandsbezug der wissenschaftlichen Weiterbildung als relevantes Umfeld zeigen. Zudem sind hier mögliche Kooperationspartner verortet, die die Leistungserbringung vor dem Hintergrund der spezifischen Logiken der wissenschaftlichen Weiterbildung als auch in inhaltlicher Ergänzung unterstützen bzw. sicherstellen. Die institutionelle Umwelt differenziert sich dabei in Bezug auf das Gesamtsystem der Organisation Universität, in Bezug auf das Subsystem wissenschaftliche Weiterbildung als auch auf das jeweilige Subsystem der einzelnen Angebote aus. Jedes der hier genannte Einzelsystem verfügt entsprechend über ein spezifisches jeweils relevantes institutionelles Umfeld.

Auf der Ebene der institutionellen Umwelt und der nationalen Bildungspolitik werden aktuell Versuche unternommen, Aspekte des Bildungsprozessmanagements zu systematisieren und zu strukturieren. So versucht beispielsweise die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) über eigene Projekte und unter Einbezug organisationaler Vertreter*innen von Hochschulen den Bereich der Microcredentials zu fördern, zu systematisieren und Empfehlungen für die

Umsetzung zu geben (vgl. HRK 2023). Die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) strebt zudem seit einigen Jahren an, ein entwickeltes Referenzraster der Formate der wissenschaftlichen Weiterbildung zu optimieren und stärker zu etablieren (siehe Kap. 2.1.4). Damit wird dem bisherigen „Wildwuchs“ aus den ersten Implementationsphasen an den Universitäten, nachträglich eine organisationsübergreifende systematische Orientierung angeboten. Diese könnte in einem Variations- bzw. Retentionsprozess organisationaler Strukturen als Orientierung oder als Reflexion- bzw. Selbstbeobachtungsfolie dienen. Ein einheitlicher Strukturrahmen für die organisationale Verankerung wissenschaftlicher Weiterbildung, um zunächst einmal Transparenz zu schaffen bzw. hochschulische Aktivitäten auch im Bereich des Bildungsbetriebsmanagements zu strukturieren, existiert bisher noch nicht, wird jedoch von verschiedenen Vertreter*innen des Felder gefordert (siehe Kap. 2.1.5, Vierzigmann & Pohlmann 2017, Dollhausen & Lattke 2020).

4.5.2 Ebene der Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung

Das Mehrebenenmodell der wissenschaftlichen Weiterbildung zeigt eine differenzierte Struktur auf Ebene der Organisation, indem sich innerhalb des Gesamtsystems der Organisation Universität mit dem Fokus auf weiterbildungsrelevante Akteur*innen, das Subsystem der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie das Subsystem Angebot der der wissenschaftlichen Weiterbildung verortet. Die innerorganisationalen Ebenen stehen in einem engen wechselseitigen Austausch zueinander, grenzen sich jedoch gleichzeitig über ihre jeweiligen Akteur*innen mit je spezifischen weiterbildungsrelevanten Funktionen, aber vor allem über die jeweiligen Aufgaben innerhalb des Bildungsmanagements voneinander ab. Die Ebene der Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung stellt in ihrer internen Differenzierung entsprechend die zentrale Ebene des Mehrebenmodels der wissenschaftlichen Weiterbildung dar

4.5.2.1 Organisation Universität

Die Ebene der Organisation Universität beschreibt in diesem Modell Akteur*innen, die nicht primär und ausschließlich im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung handeln, aber an der (entscheidungsorientierten) Kommunikation hinsichtlich dieses Bereichs beteiligt sind bzw. diesbezüglich als kommunikations- und entscheidungsmächtige Akteure auftreten. In Anlehnung an Kondratjuk (2020) sind hier vor allem Hochschulleitung und Rektoratsbeauftragte im funktionalen Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Weiterbildung oder auch (Studien-) Dekan*innen zu nennen. Zudem lassen sich Verwaltungsmitarbeitende auf dieser Ebene verorten, die Entscheidungen hinsichtlich der wissenschaftlichen Weiterbildung operativ umsetzen. Damit ist mit dieser Ebene weniger das komplexe (Gesamt-) System Universität gemeint, sondern vielmehr die

innerorganisationale Umwelt des Subsystems Weiterbildung, die sich spezifisch für dieses Subsystem zeigt. Die Handlungen der Akteure auf der Ebene der Organisation sind in erster Linie im Kontext des Bildungsbetriebsmanagement im Sinne der Gesamtleitung der Bildungsorganisation Universität verortet, wobei diese Ebene in Bezug auf die wissenschaftliche Weiterbildung weniger einer operative Leitungs-, sondern eher eine Beobachtungs- und Entscheidungsfunktion einnimmt. Dabei werden die Entscheidungen hinsichtlich der wissenschaftlichen Weiterbildung in erster Linie im Abgleich mit dem Gesamtsystem Universität getroffen. Die Systemrationalität, also die Stabilität der Strukturen im Sinne des Überlebens bzw. Nicht-Gefährdens des Gesamtsystems hat systemtheoretisch Priorität vor zweckrationalen Entscheidungen. Damit steht das Beobachten im Sinne des Aufbauens von Wissen als Grundlage jeder Entscheidung vorne an. Gleichzeitig bleiben die Beobachtungsleistungen nach der Strukturentscheidung bestehen, um bei negativer Strukturbewertung in Form einer zeitlichen Asymmetrisierung, in der eine Gefährdung des Gesamtsystems gesehen wird, Entscheidungen hinsichtlich einer Variation treffen zu können. Zentrale Aspekte der Handlungskoordination in Bezug zu Schrader (2011) stellen auf dieser Ebene folglich die *Beobachtung* als auch die *hierarchische Anweisung* (in Form von z.B. Strukturentscheidungen) dar.

4.5.2.2 Subsystem der wissenschaftlichen Weiterbildung

Der Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung ist an den Universitäten unterschiedlich organisational verankert und tritt beispielsweise als innerorganisationale zentrale Einrichtung, als externes An-Institut oder in einer dezentralen Struktur in Kombination mit einer zentral beauftragten Person auf. Die organisationale Verankerung ist abhängig davon, welches Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung in der Organisation vorliegt und welche Ziele und Funktionen damit verbunden werden (siehe Kap. 2.1.5.). In der Betrachtung der wissenschaftlichen Weiterbildung als Subsystem der Organisation Universität zeigt sich der Bereich weniger über eine formale organisatorische Einbettung, sondern als subsystemspezifische Ausdifferenzierung der System-Umwelt-Differenz. Die wissenschaftliche Weiterbildung betreibt – ihrer Spezifik folgend – eine eigene Autopoiesis und differenziert die System-Umwelt-Differenz des Gesamtsystems weiter aus. Das Gesamtsystem Universität steigert damit die eigene Beobachtungsfähigkeit, „also die Fähigkeit, Komplexität zu reduzieren und zu erhalten“ (Corsi 2015b, S. 27). Der Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung unterschiedet sich systemintern über die spezifische Beobachtungsfunktion nach außen, sowie in der Beobachtung der teilsystemeigenen Umwelt innerhalb des Gesamtsystems, es bildet also eine eigene (Teil-)System-Umwelt-Differenz innerhalb des Systems, mit der sich der Bereich als autopoietisches Subsystem konstituiert. Auf dieser organisationalen Ebene sind Akteur*innen zu finden, die angebotsübergreifend für die wissenschaftliche Weiterbildung zuständig sind, als auch

Verwaltungsmitarbeitende, die primär weiterbildungsspezifische Aufgaben erfüllen. Beide Akteursgruppen kennzeichnen sich über ein professionelles Arbeitsbündnis und „dem Mandat für die Entwicklung, Implementation und Organisation von hochschulischer Weiterbildung“ (Kondratjuk 2020, S. 556). Angebotsübergreifend für die wissenschaftliche Weiterbildung verantwortliche Akteur*innen übernehmen Leitungsaufgaben innerhalb der je spezifischen organisationalen Einheit für die wissenschaftliche Weiterbildung, in deren Kontext sie sich mit „strategische, makro-didaktische und [..] bildungspolitische Fragen befassen“ (Fischer & Zimmermann 2016, S. 45). Seitter (2017) erkennt für die hier tätigen wissenschaftlichen Akteur*innen eine Hybridstellung und Rollenvielfalt, da sie

> „als akademische Spezialisten für (wissenschaftliche) Weiterbildung häufig Praxis-, Forschungs- und Implementierungsakteure in Personalunion sind/sein können und als Mehrfachbeteiligte im hochschulischen Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung unterschiedliche Rollen und Akteursperspektiven gleichzeitig bedienen“ (Seitter 2017, S. 147)

Auf dieser Ebene nehmen die übergreifend für die wissenschaftliche Weiterbildung Verantwortlichen zentrale Aufgaben des Bildungsmanagement wahr. Konkret initiieren und unterstützen sie dabei Prozesse auf angebotsspezifischer Ebene im inneren Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung (Bildungsprozessmanagement), beispielsweise durch Umfeld-, Zielgruppen- oder Teilnehmendenanalysen. Ihre konkrete Aufgabe kann hierbei in einer übergreifenden Bildungsprozessgestaltung im sinnvollen Gefüge des Gesamtsystems gesehen werden. Im Kontext des Bildungsbetriebsmanagements bereiten angebotsübergreifend Verantwortliche Strategien und Strukturen in Aushandlung zwischen den Angeboten und der Universitätsleitung vor und tragen kommunikativ zur Relevanzsteigerung, Strategie-, Struktur- und Kulturentwicklung bei. Sie haben eine zentrale Beobachtungsfunktion inne, von der aus sie sowohl die inneruniversitäre Subsystemumwelt (Fachbereiche, Weiterbildungsangebote, Hochschulleitung etc.), als auch die spezifische Umwelt des Gesamtsystems (Fachgesellschaft, bildungspolitische Entwicklungen, Wirtschaftsakteure etc.) beobachten. Zudem kommunizieren sie in beide innerorganisationalen Richtungen und versuchen, mit dem Thema der wissenschaftlichen Weiterbildung in verschiedenen anderen Subsystemen der Universität Anschlusskommunikation zu generieren.

Das Bildungsmanagementhandeln dieser Ebene wird durch die organisationalen Rahmenbedingungen begrenzt. Zudem ist die Entscheidungsmacht dieser Akteursgruppe einschränkt durch die entscheidungsmächtigen Akteur*innen der Organisations-Ebene. Das für die wissenschaftliche Weiterbildung erforderliche Bildungsbetriebsmanagement ist für die Organisation Universität in Teilen systemfremd. Angebotsübergreifend Verantwortliche agieren demnach zwischen Managementerfordernissen einer nachfrage- und marktorientierten Angebotskonstellation und einer dazu im Kontrast stehenden

Organisationskultur der Angebotsorientierung und Wissenschaftsimmanenz sowie einer hohen Autonomie einzelner und einer partizipativen Entscheidungsfindung. Eine Handlungskoordination über hierarchische Anweisung ist diesbezüglich ausgeschlossen. Eine zentrale Handlungsorientierung im Bildungsmanagement auf Ebene des Subsystem Weiterbildung zeigt sich in einer Initiierung und Aufrechterhaltung einer entscheidungsorientierten Kommunikation, die auf die Entscheidung über Entscheidungsprämissen zielt. Die zentrale Handlungskoordination dieser Ebene liegt im Aspekt Wissen (über die wissenschaftliche Weiterbildung), als essenzieller Aspekt der kommunikativen Leistung.

4.5.2.3 Subsystem Angebot der wissenschaftlichen Weiterbildung

Auf der Organisationsebene des angebotsbezogenen Subsystems wissenschaftlicher Weiterbildung ist die konkrete Angebotsentwicklung und inhaltlich-organisatorische Durchführung im Sinne des Bildungsprozessmanagements verortet. Auf dieser Ebene agieren in erster Linie angebotsspezifisch Verantwortliche, die Kondratjuk (2020) als „Leitende und Mitarbeitende aus dem Studiengangmanagement“ (ebd., S. 557) mit der zentralen Funktion der fachlichen Leitung eines Weiterbildungsangebots bezeichnet. Zu den Aufgaben gehören

> „die transdisziplinäre Studiengangsentwicklung, die Implementation des Studienangebots […], die interne und externe Legitimation sowie die Einwerbung von Drittmitteln zur Ressourcensicherung […], die kooperative Studiengangorganisation und die Bemühungen, um den Erhalt und die Weiterführung des Studienangebots“ (ebd.).

In Teilen können hierbei auch angebotsübergreifend Verantwortliche im Kontext der Programmplanung, Qualitätssicherung und weiterreichenden Umfeld- und Zielgruppenanalyse inkludiert sein. Im skizzierten Aufgabenspektrum sind Aspekte des Bildungsbetriebsmanagement erkennbar, hierin kann die Schnittstelle zur nächsthöheren Ebene gesehen werden. Expliziter Bezugspunkt der Handlungen auf dieser Ebene sind die konkreten Angebote, innerhalb derer sich Lehr-Lernprozesse vollziehen. Die angebotsspezifisch Verantwortlichen gestalten die Bildungsprozesse in Aushandlung der Strukturen des Gesamtsystems, des Subsystems wissenschaftliche Weiterbildung sowie mit Blick auf die spezifische individuelle und institutionelle Zielgruppe. Die Handlungskoordination stellt sich entsprechend als Beobachtung der, sowie im Wissen über die innerste Ebene dar. Angebotsspezifisch Verantwortliche bleiben auf das konkrete Angebot bezogen, das sich über eine je spezifische Struktur und Umwelt konstituiert. Daher kann auf Ebene des Subsystems Angebot in Kombination mit der Ebene der Lehr-Lern-Interaktion auch von einer Ausdifferenzierung einer angebotsspezifischen Umwelt gesprochen werden. Als spezifische Umwelt zeigt sich für diese kleinen Subsysteme das jeweilige Fach, beispielsweise in Form von Fachbereichen oder Fakultäten, die in einer

dezentralen Organisationsstruktur die organisationale Einbettung das Weiterbildungsangebots darstellen, aber auch das disziplinäre externe Umfeld sowie Kooperationspartner und nicht zuletzt die Weiterbildungsinteressierten.

4.5.3 Ebene der Lehr-Lernprozesse in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Diese Ebene beschreibt die konkreten formalen Lehr-Lernprozesse in der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Unterscheidung von Unterricht (Angebot), der Lernaktivität (Nutzung) und der Wirkung (Ertrag). Als Akteure dieser Ebene lassen sich die Lehrenden als auch die Teilnehmenden identifizieren. Auf dieser Ebene zeigen sich entsprechend mikrodidaktische Planungs- und Umsetzungsprozesse als auch die konkrete Lehr-Lern-Interaktion. Diese Ebene stellt zwar den Kern und damit den konkreten Bezugspunkt aller anderen Ebenen dar, im Kontext organisationaler Prozesse, ist die dort stattfindende Kommunikationsleistung jedoch lediglich als zu beobachtende Umwelt deutlich, die über die Ebene des angebotsbezogenen Subsystems in die Organisation hineinkommen und dort Anschlusskommunikation erzeugen kann. Daher ist die Ebene in diesem Modell ebenfalls nicht im Fokus der Betrachtung (farbliche Kennzeichnung)[12].

4.6 Diskussion zentraler Erkenntnisse in Gesamtbetrachtung des Modells

In der Gesamtbetrachtung der beschriebenen Ebenen fällt auf, dass sich die Akteure der Ebene der Organisation Universität und die Akteure des angebotsbezogenen Subsystems in der Zuordnung der konkreten Handlungen eindeutiger zeigen. Die angebotsspezifisch Verantwortlichen wirken in erster Linie in Richtung der konkreten Lehr-Lernprozesse im Sinne des Bildungsprozessmanagements und bleiben in der Kommunikation an ihrem spezifischen Angebot orientiert. Die Universitätsleitung bleibt auf das Gesamtsystem bezogen und steuert in erster Linie im Sinne einer nicht Gefährdung der Systemrationalität. Das Bildungsbetriebsmanagementhandeln bezieht sich dabei auf die Gesamteinrichtung und weniger spezifisch auf den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung. Die Ergebnisse und die modellhafte Betrachtung zeigen eine geringe inhaltliche (zweckrationale) steuernde Einflussnahme der Universitätsleitung auf die Ausgestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung als Bereich oder als konkretes Angebot.

Auf Ebene des Subsystems wissenschaftlicher Weiterbildung zeigt sich keine einseitige Orientierungsrichtung in Richtung der Angebote oder in Richtung des Gesamtsystems. Übergreifend für die wissenschaftliche Weiterbildung Verantwortliche handeln sowohl in Richtung der Angebote im Sinne der übergreifenden Bildungsprozessgestaltung als auch in Richtung der Gesamtuniversität im Sinne des Bildungsbetriebsmanagements. Ihre Beobachtungsleistung ist sowohl nach außen auf die Gesamtsystemumwelt als auch auf

[12] Eine spezifische Betrachtung dieser Ebene in einer internen weiteren Ausdifferenzierung findet in der Dissertation von Mörth 2023 statt.

die intern Subsystemumwelt gerichtet, um Wissen über die wissenschaftliche Weiterbildung aufzubauen, mit Hilfe dessen ein kommunikativer Anschluss hinsichtlich von Strategie- und Strukturentscheidungen erreicht werden soll. Ihr Handeln konstituiert sich dabei innerhalb verschiedener Spannungsverhältnisse a) zwischen Gesamtsystem-Zugehörigkeit und Subsystem-Differenzierung, b) in der Gleichzeitigkeit auf unterschiedlichen Ebenen und c) in Kommunikationsanstrengungen hinsichtlich der Etablierung von Entscheidungsprämissen bei gleichzeitiger marginaler Entscheidungsmacht. Das Handeln auf dieser Ebene bewegt sich dabei in höchst kontingenten Kommunikations- und Entscheidungsgefügen. Die Schnittstellenfunktion, die die angebotsübergreifend für die wissenschaftliche Weiterbildung Verantwortlichen ebenen-, sowie handlungsbezogen einnehmen, deutet auf eine neue Art Hochschulprofessioneller hin, die in einer universitären Ausdifferenzierung hinsichtlich eines Subsystems wissenschaftlicher Weiterbildung spezifische Funktionen und Aufgaben übernehmen. Die Notwendigkeit einer Ausdifferenzierung und Professionalisierung hinsichtlich des Subsystems wissenschaftlichen Weiterbildung erkennen beispielsweise auch Pohlmann und Vierzigmann (2020) aufgrund der flexiblen Infrastruktur, eines breiten Studienangebots, wachsender Teilnehmendenzahlen sowie veränderter Finanzierungsmodellen und fordern einen „regulär ablaufender Weiterbildungsbetrieb, der gerade solche Personen einbezieht, die sowohl über betriebswirtschaftliche Kenntnisse als auch über Einblicke in den Hochschulbetrieb verfügen“ (vgl. Pohlmann und Vierzigmann 2020, S. 395). Für die angebotsspezifische Ebene der wissenschaftlichen Weiterbildung, also das Subsystem eines konkreten Angebots, hat Rundnagel (2018) bereits die Studiengangkoordinierenden als neue Hochschulprofessionelle erkannt, die in dieser Arbeit unter die Akteure der angebotsspezifisch Verantwortlichen fallen. Diese Gruppe nimmt ebenfalls eine zentrale Schnittstellenfunktion im jeweiligen Subsystem ihres Angebots hinsichtlich verschiedener universitätsinterner und -externer Anspruchsgruppen mit vielfältigen Aufgaben im operativen als auch im akademischen Bereich ein (vgl. Rundnagel 2018). Die Gruppe der angebotsübergreifend für die wissenschaftliche Weiterbildung Verantwortlichen kann als Äquivalent dazu auf einer übergreifenden bzw. Bildungsbetriebsmanagementebene gesehen werden, die mit fortschreitender Implementierung und Ausdifferenzierung des Bereichs der wissenschaftlichen Weiterbildung als universitäres Subsystem an Bedeutung gewinnt.

In einer organisationalen Perspektive ist die Notwendigkeit einer stärker ausdifferenzierten Organisationsstruktur besonders hervorzuhaben, die sowohl die wissenschaftliche Weiterbildung als Bereich im Sinne eines spezifischen Bildungssegments der Universität als auch die einzelnen Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung, als in sich geschlossene und sich über eine spezifische Umwelt ausdifferenzierende Subsysteme

abbildet. Auf diese Weise ist ein Bildungsmanagement im Sinne der Spezifik der wissenschaftlichen Weiterbildung möglich, das sich in das übergreifende Bildungsmanagement der Organisation Universität einfügt und sich gleichzeitig subsystemspezifisch konstituieren kann. Über diese Ausdifferenzierung bleiben die Subsysteme lose aneinander und an das Gesamtsystem gekoppelt, was die Überlebensfähigkeit der Organisation Universität erhöht. Die einzelnen Subsysteme tragen über ihre spezifische Außenbeobachtungsfunktion zu einer agilen Anpassungsfähigkeit der Organisation Universität bei (vgl. Lockstedt 2022, S. 17-18), behalten jedoch ein „gewisses Maß an Eigenständigkeit“ (Weick 2009, S. 88), wodurch die Gesamtorganisation in Ihre Teile „zerlegt“ (ebd.) werden kann, ohne die Operationsleitung einzelner Teile zu beeinflussen.

ist

5. Fazit: Universitäten als Weiterbildungsanbieter*innen – Zusammenfassung, Implikationen und Ausblick

Der vorliegende Rahmentext beschäftigt sich mit der Entwicklung von Universitäten zu lebenslaufbezogenen Bildungsanbieterinnen und formuliert die zentralen Ausgangsthesen, die Implementation wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten stelle einen konsequenten Schritt zur Öffnung der Universitäten für neue Zielgruppen und hinsichtlich der Erfordernisse des Lebenslangen Lernens dar. Dies gelinge umso besser, „je mehr die Universitäten bereit und in der Lage sind, die wissenschaftliche Weiterbildung in das übergeordnete Bildungsbetriebsmanagement, also in das strategische Steuerungs- und Gestaltungshandeln zu überführen“ (Lockstedt et al. 2022, S. 31).Davon ausgehend, geht der Rahmentext der Frage nach, welche organisationalen Prozesse**,** Handlungen und Handlungsorientierungen sich auf unterschiedlichen Ebenen im Bildungsmanagement und aus systemtheoretischer Perspektive für die wissenschaftliche Weiterbildung an Universitäten identifizieren lassen. Hierzu wurden die organisationalen Strukturen, Prozesse und Steuerungsmechanismen wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten systematisch analysiert und in einen theoretischen Rahmen eingebettet.

Die empirischen Befunde, basierend auf den zugrunde liegenden Einzelpublikationen, zeigen, dass sich die Implementation wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten hinsichtlich organisationaler Strukturen und Prozesse auf verschiedenen Ebenen vollzieht, die miteinander verflochten sind und sich gegenseitig beeinflussen. Das entwickelte Mehrebenenmodell der wissenschaftlichen Weiterbildung bietet eine systematische Grundlage, um diese komplexen Zusammenhänge zu erfassen und zu analysieren. Die Ausdifferenzierung in Subsysteme hinsichtlich des Bereichs der wissenschaftlichen

Weiterbildung sowie der einzelnen Angebote, scheint hierbei zentral und eröffnet die Möglichkeit der Implementation dieses (Weiter-)Bildungssegments in die universitären Strukturen bei gleichzeitiger Subsystemspezifität. Die Universität reagiert damit, im Sinne der Systemtheorie, durch den Aufbau von Eigenkomplexität auf die zunehmende Komplexität in der Systemumwelt.

Die Ebenendifferenzierung in den Handlungen und Handlungsorientierungen der einzelnen Akteur*innen zeigte sich als verbindendes Element der Einzelpublikationen, auf das entsprechend aufgebaut wurde. Durch die Verbindung einer gegenstandstheoretischen Betrachtung der wissenschaftlichen Weiterbildung, einer grundlagentheoretischen Einordnung der Universitäten als soziale Systeme und der Anwendung der Erkenntnisse auf ein ebenendifferenzierendes Organisationsmodell der Weiterbildung und des Bildungsmanagements, konnte ein umfassendes Verständnis für die komplexen Dynamiken, Handlungsorientierungen und Herausforderungen in diesem Feld entwickelt werden.

Ein zentraler Mehrwert der differenzierten Betrachtung der Handlungsebenen liegt in der Möglichkeit einer analytischen Trennung der angebotsbezogenen Handlungen und der umfassenden Handlungen hinsichtlich der Implementation und Steuerung des Bereichs wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten. Durch letzteres können die Handlungen einer gezielten strategischen Steuerung der Implementation verortet und benannt werden, die sich im entwickelten Modell vorranging auf Ebene des Subsystems wissenschaftlicher Weiterbildung und damit bei den angebotsübergreifend Verantwortlichen zeigen. Gleichzeitig konnte mit dieser Erkenntnis die Relevanz einer übergreifend mit dem Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung betrauten organisationalen Instanz, die das Subsystem wissenschaftliche Weitebildung aktiv ausdifferenziert, verdeutlicht und theoretisch-empirisch begründet werden. Damit schießt dieses Dissertationsprojekt an das bereits formulierte

> „Erfordernis zur Entwicklung von Organisationsformen für die wissenschaftliche Weiterbildung [an], die eine effiziente Leistungserbringung unterstützen können, indem sie einen angemessenen Handlungs- und Entscheidungsrahmen für die bedarfsorientierte und anpassungsfähige Planung und Umsetzung von Angeboten in einer je wünschenswerten Qualität und Effektivität schaffen“ (vgl. Dollhausen & Lattke 2020, S. 2)

Die Analyse des Subsystems wissenschaftliche Weiterbildung hat gezeigt, dass sich die hier verorteten Aufgaben zwischen den universitären Logiken des selbstverwalteten Wissenschaftsbereichs und des hierarchisch organisierten Verwaltungsapparats bewegen und zwischen spezifischer Ausdifferenzierung und Systemintegration rangieren muss. Das Subsystem wissenschaftliche Weiterbildung lässt sich dabei vor allem über die spezifischen

Angebotsformen und -formate sowie über die spezifische Zielgruppe und den sich daraus ergebenden Reglementierungen differenzieren. Entsprechend konstituiert sich das Subsystem wissenschaftliche Weiterbildung inneruniversitär nicht als Disziplin (im Sinne eines Fachbereichs oder einer Fakultät) oder als spezifische administrative Abteilung, sondern als besonderes Bildungssegment und bedarf als solches einer eigenen Organisationseinheit, die die Spezifik des Bereichs im strategischen Management der Universität, in verschiedene Richtungen, hochschulintern als auch hochschulextern kommunikativ einbringt.

Das entwickelte Mehrebenmodell der wissenschaftlichen Weiterbildung kann, über die Analysefunktion innerhalb dieses Dissertationsprojekts hinaus, als Reflexionsfolie im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung dienen, die eine Struktur- und Handlungsorientierung auf organisationaler Ebene der wissenschaftlichen Weiterbildung verbindet. Zudem kann es den Ausgangspunkt weiterer Forschung, beispielsweise hinsichtlich der Akteure im Subsystem wissenschaftliche Weiterbildung oder aber hinsichtlich der Organisationswerdung des Subsystems wissenschaftlicher Weiterbildung, bilden.

Im Kontext des Lebenslangen Lernens erlangt die Universität durch das Subsystem der wissenschaftlichen Weiterbildung die Fähigkeit, sich kontinuierlich an die sich verändernden Rahmenbedingungen und bildungspolitischen Anforderungen anzupassen und sich weiteren Zielgruppen zu öffnen. Im Subsystem wissenschaftliche Weiterbildung agiert die Universität als lebenslaufbezogene Bildungsanbieterin, die der „Normalität des berufsbegleitenden Studierens“ (Wissenschaftsrat 2019, S. 87) einer berufserfahrenen Zielgruppe Rechnung trägt. Als Subsystem der Organisation Universität stellt die wissenschaftliche Weiterbildung über die einzelnen Angebote zugleich einen Teil der Umwelt anderer Subsysteme dar (z.B. Fachbereiche, wissenschaftliche Zentren), die sie als mehr oder weniger relevant einordnen. Auf diese Weise bietet die wissenschaftliche Weiterbildung Irritationspotentiale für die weiteren Subsysteme und wirkt hinsichtlich der gesellschafts- und bildungspolitischen Ansprüche im Kontext der Öffnung von Universitäten und im Sinne des Lebenslangen Lernens als „Innovationstrojaner“ (Seitter 2014, S. 148) bzw. als „Entwicklungsmotor“ (Vierzigmann & Pohlmann 2017, S. 550), wodurch sich der Lebenslaufbezug der Universitäten weiter ausbauen kann.

In einer erweiterten Perspektive kann die Universität mit dem Subsystem der wissenschaftlichen Weiterbildung zudem auf Professionalisierungsansprüche reagieren, die auf Grund einer zunehmend komplexer werdenden Gesellschaft entstehen. Walber und Mayer (2019) beschreiben Professionalisierungsprozesse innerhalb einzelner gesellschaftlicher Teilsysteme oder Professionen, die darauf zielen, im Kontext spezifischer gesellschaftlicher Handlungsanforderungen eine besondere Qualität zu entwickeln und

aufrecht zu erhalten. Seitens der Universitäten wird dies durch Forschung und Lehre begleitet. Mit der wissenschaftlichen Weiterbildung wird ein weiterer Fokus auf die Kontinuität dieser Qualität gelegt, die eine Art „Lifelong Professionalisation“ (Walber & Meyer 2019) darstellt.

Literaturverzeichnis

Alexander, C. (2022). Wissenschaftliche Weiterbildung und ihre besondere Positionierung: Entwurf einer transdisziplinären Orientierung. Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung, 2(2), 16–21.

Alke, M., & Feld, T. C. (2022). Steuerung von Bildungseinrichtungen: Theoretische Analysen erziehungswissenschaftlicher Organisationsforschung. In M. Alke & T. C. Feld (Hrsg.), Steuerung von Bildungseinrichtungen: Theoretische Analysen erziehungswissenschaftlicher Organisationsforschung (S. 1–15). Wiesbaden: Springer VS.

Bade-Becker, U. (2020). Rechtliche Grundlagen wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung (S. 481–494). Wiesbaden: Springer VS.

Baraldi, C. (2015a). Doppelte Kontingenz. In C. Baraldi, G. Corsi, & E. Esposito (Hrsg.), GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme (S. 37–39). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Baraldi, C. (2015b). Gesellschaftsdifferenzierung. In C. Baraldi, G. Corsi, & E. Esposito (Hrsg.), GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme (S. 65–71). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Baraldi, C. (2015c). Gesellschaftsdifferenzierung. In C. Baraldi, G. Corsi, & E. Esposito (Hrsg.), GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme (S. 82–85). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bauer, M., & Gnibl, J. (2021). Bilder von Universitäten und deren Relevanz für die wissenschaftliche Weiterbildung. Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung (ZHWB), 2021(2).

Berghaus, M. (2011). Luhmann leicht gemacht (3. Aufl.). Köln: UTB.

BMBF = Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2020). Wissenschaftliche Weiterbildung. https://www.bmbf.de/de/wissenschaftliche-weiterbildung-1311.html (Zugriff am 24. Mai 2025).

Boos, F., & Mitterer, G. (2014). Einführung in das systemische Management. Heidelberg: Carl-Auer.

Cendon, E., Maschwitz, A., Nickel, S., Pellert, A., & Wilkesmann, U. (2020). Steuerung der hochschulischen Kernaufgabe Weiterbildung. In E. Cendon, U. Wilkesmann, A. Maschwitz, S. Nickel, K. Speck, & U. Elsholz (Hrsg.), Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der

wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb ‚Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen' (S. 17–38). Münster; New York: Waxmann.

Christmann, B. (2020). Angebotsformen und Formate wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung (S. 13). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_13

Corsi, G. (2015a). Asymmetrisierung. In C. Baraldi, G. Corsi, & E. Esposito (Hrsg.), GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme (S. 21–23). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Corsi, G. (2015b). (Aus-)Differenzierung. In C. Baraldi, G. Corsi, & E. Esposito (Hrsg.), GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme (S. 26–28). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Corsi, G. (2015c). Organisation. In C. Baraldi, G. Corsi, & E. Esposito (Hrsg.), GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme (S. 129–131). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Corsi, G. (2015d). Selbstreferenz. In C. Baraldi, G. Corsi, & E. Esposito (Hrsg.), GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme (S. 163–167). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Corsi, G. (2015e). Struktur. In C. Baraldi, G. Corsi, & E. Esposito (Hrsg.), GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme (S. 184–186). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

DGWF = Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium. (2023). Empfehlung der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien e. V. zur Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland. Überarbeitete und beschlossene Version vom 21./22. Juni 2023. Freiburg.

Dollhausen, K., & Lattke, S. (2020). Organisation und Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung (S. 5). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_5

Dörner, O., & Schäffer, B. (2012). Zum Verhältnis von Gegenstands- und Grundlagentheorien zu Methodologien und Methoden in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung (S. 11–22). Budrich.

Esposito, E. (2015). Autopoiesis. In C. Baraldi, G. Corsi, & E. Esposito (Hrsg.), GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme (S. 29–33). Suhrkamp.

Europarat. (1970). Permanent education in Europe. https://rm.coe.int/09000016807b1689

Europäischer Rat. (2000, März 19-20). Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Europäischer Rat, Feira. https://www.europarl.europa.eu/summits/fei1_de.htm

European University Association. (2008). European universities' charter on lifelong learning. https://www.eua.eu/publications/positions/european-universities-charter-on-lifelong-learning.html

Faulstich, P. (2015). Aufklärung oder/ und Management: Öffentliche und/ oder unternehmerische Wissenschaft. Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB), 2015(2), 10–14. https://doi.org/10.11576/zhwb-3699

Feld, T. C., & Südekum, M. (2019). Verortung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten. In W. Seitter (Hrsg.), Räume in der wissenschaftlichen Weiterbildung (S. 19–33). Springer VS.

Fischer, A., & Zimmermann, T. E. (2016). Leitende in der Hochschulweiterbildung verstehen sich primär als Unternehmerinnen und Unternehmer. Hochschule und Weiterbildung, 1, 45–49.

Fogolin, A. (2024). Akteurskonstellationen im Mehrebenensystem der wissenschaftlichen Weiterbildung: Entwurf eines empirisch fundierten Modellierungsansatzes unter Bezug auf Analysekonzepte der Educational Governance. Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung, 2/24, 11–19.

Franz, M., & Feld, T. C. (2014). Steuerungsproblematiken im Prozess der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten. Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 37(4), 28–40.

Graeßner, G., Bade-Becker, U., & Gorys, B. (2011). Weiterbildung an Hochschulen. In R. Tippelt (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung (5. Aufl., S. 543–555). VS Verlag.

Groth, T. (2017). 66 Gebote systemischen Denkens und Handelns in Management und Beratung. Heidelberg.

Hanft, A., Brinkmann, K., Kretschmer, S., Maschwitz, A., & Stöter, J. (2016). Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen (Band 2). Münster: Waxmann.

Hanft, A., & Maschwitz, A. (2017). Hochschulen in Reformprozessen. Managen oder führen? In L. Truniger (Hrsg.), Führen in Hochschulen (S. 51–67). Wiesbaden: Springer Gabler.

Hof, C. (2022). Lebenslanges Lernen. Eine Einführung (2. überarbeitete Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK). (2008). HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Entschließung des 588. HRK-Präsidiums am 7.7.2008. https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Beschluss_Weiterbildung.pdf

Hochschulrektorenkonferenz (HRK). (2023). Microcredentials an Hochschulen – strategische Entwicklung und Qualitätssicherung. Ergebnisse der Zukunftswerkstatt Microcredentials. https://www.hrk-modus.de/media/redaktion/Downloads/Publikationen/MODUS/Ergebnisse_der_ZW_Microcredentials_WEB_01.pdf

Hüther, O., & Krücken, G. (2016). Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Wiesbaden: Springer VS.

Jung, A. (2016). Veränderungen in wissensbasierten Organisationen erfolgreich managen. Wissensmanagement, 3, 34–35.

Kade, J., & Seitter, W. (1998). Bildung – Risiko – Genuss. Dimensionen und Ambivalenzen Lebenslangen Lernens in der Moderne. In R. Brödel (Hrsg.), Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung (S. 51–60).

Kehm, B. M. (2012). Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? Neue Theorien zur Organisation Hochschule. In U. Wilkesmann (Hrsg.), Hochschulen als Organisationen. Wiesbaden: Springer VS.

KMK (Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2001). Sachstands- und Problembericht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“. https://www.kmk.org/fileadmin/_migrated/content_uploads/Beschluss_Weiterbildung.pdf

Kneer, G. (2000). Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme: Eine Einführung (4. Aufl.). München.

Kommission der Europäischen Gemeinschaft. (2000). Memorandum über Lebenslanges Lernen. https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf

Kondratjuk, M. (2017). Soziale Welt Hochschulweiterbildung. Figurationsmerkmale, Arenastruktur, Handlungsmodell. Bielefeld.

Kondratjuk, M., Schulze, M., & Jütte, W. (2020). Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Eine Einleitung. In W. Jütte, M. Kondratjuk, & M. Schulze (Hrsg.),

Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld: Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven (S. 11–18). Bielefeld: wbv.

Kondratjuk, M. (2020). Akteure der Hochschulweiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_30

Kühl, S., & Muster, J. (2016). Organisationen gestalten. Eine kurze organisationstheoretisch informierte Handreichung. Wiesbaden: Springer VS.

Lehmann, B. (2019). Ziele und Aufgaben wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_4-1

Lockstedt, M. (2022). Die agilen Strukturen der Weiterbildungsorganisationen – und ihre Grenzen. Hessische Blätter für Volksbildung, 72(2), 8–20.

Lockstedt, M. (2024). Studiengangevaluationen als Möglichkeit der Artikulation von Lernerwartungen und Lernerfahrungen der Teilnehmenden im Kontext einer partizipativen Lehr-/Lernkulturentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In S. Habeck (Hrsg.), Lehr-/Lernkulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens. Wiesbaden: Springer VS.

Lockstedt, M., Möller, C., & Feld, T. C. (2022). Zum Analysepotenzial einer systemtheoretischen Betrachtung empirischen Materials am Beispiel der Entwicklung und Steuerung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten. In M. Alke & T. C. Feld (Hrsg.), Steuerung von Bildungseinrichtungen: Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens (S. 19–46). https://doi.org/10.1007/978-3-658-35825-9_2

Lockstedt, M., Sweers, F., & Seitter, W. (2024). Wissenschaftliche Weiterbildung im Fach Erziehungswissenschaft. In B. Schmidt-Hertha, A. Tervooren, R. Martini & I. Züchner (Hrsg.), Datenreport Erziehungswissenschaft 2024. Verlag Barbara Budrich.

Luhmann, N. (1989). Politische Steuerung: Ein Diskussionsbeitrag. Politische Vierteljahresschrift, 30(1), 4–9.

Luhmann, N. (1990). Die Wissenschaft der Gesellschaft. Suhrkamp.

Luhmann, N. (2001). Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie (9. Aufl.). Suhrkamp.

Luhmann, N. (2011). Organisation und Entscheidungen (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Luhmann, N. (2017). Einführung in die Systemtheorie (7. Aufl.). Heidelberg: Auer.

Luhmann, N. (2019). Die Paradoxie des Entscheidens. In E. Lukas & V. Tacke (Hrsg.), Schriften zur Organisation 2. Springer VS. https://doi.org/10.1007/

Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann (Hrsg.), Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik (S. 11–41). Suhrkamp Verlag.

Mannheim, K. (1970). Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk (K. H. Wolff, Ed.). Luchterhand.

Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (12. Aufl.). Belz.

Minssen, H., & Wilkesmann, U. (2003). Lassen Hochschulen sich steuern? Soziale Welt, 54(2), 123–144.

Möller, C., Feld, T. C., & Lockstedt, M. (2022). Implementation wissenschaftlicher Weiterbildung an deutschen Universitäten – Eine systemtheoretische Analyse steuerungsbezogener Orientierungsmuster. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 25, 1343–1362. https://doi.org/10.1007/s11618-022-01086-z

Möller, C., Lockstedt, M., & Feld, T. C. (2022). Zum Implementationspotenzial von Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In F. Sweers (Hrsg.), Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung (S. 105–124). Wiesbaden.

Mörth, A. (2023). Zum didaktischen Umgang mit Theorie-Praxis-Unterscheidungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Unpublished doctoral dissertation). Universität Bielefeld. https://pub.uni-bielefeld.de/download/2981607/2981803/Dissertation-Moerth-Rahmentext.pdf

Müller, U. (2009). Bildungsmanagement – ein orientierender Einstieg. In M. Gessler (Hrsg.), Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch (S. 67–90). Waxmann.

Müller, U. (2018). Bildungsmanagement – ein orientierender Einstieg. In M. Gessler & A. Sebe-Opfermann (Hrsg.), Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch (2. Aufl., S. 67–90). Tredition.

OECD. (1973). The OECD Observer, 1973(3). https://www.oecd.org/en/publications/oecd-observer/volume-1973/issue-3_observer-v1973-3-en

Parvis-Trevisany, N. (2007). Implementierung von Controllinginstrumenten: Identifikation und Überwindung von Implementierungsbarrieren (1. Aufl.). DUV; Springer.

Pellert, A. (2010). Management in Expertenorganisationen: Der Abschied von traditionellen Leitungsvorstellungen. In R. Becker & R. Graf (Hrsg.), Strategien in Wissenschaftsorganisationen: Grundlagen, Beispiele, Perspektiven (S. 40–49). Lemmens.

Pohlmann, S., & Vierzigmann, G. (2020). Öffnung wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung (S. 215–233). Springer VS.

Pohlmann, S., Vierzigmann, G., & Winterhalder, S. (2017). Hochschulen bewegen. In S. Pohlmann, G. Vierzigmann, & T. Doyé (Hrsg.), Weiterdenken durch wissenschaftliche Weiterbildung (S. 21–64). Springer VS.

Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2010). Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch (3. Aufl.). Oldenbourg.

Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2021). Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch (5. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Oldenbourg.

Reichert, S., Winde, M., & Meyer-Guckel, V. (2012). Jenseits der Fakultäten: Hochschuldifferenzierung durch neue Organisationseinheiten für Forschung und Lehre. Ed. Stifterverband – Verwaltungsgesellschaft für Wissenschaftspflege.

Rüeg-Stürm, J. (2004). Das neue St. Galler Management-Modell: Grundkategorien einer integrierten Managementlehre. Haupt.

Rüeg-Stürm, J. (2017). Das St. Galler Management Modell. 4. Generation. Haupt.

Rundnagel, H. (2018). Studiengangkoordination in der wissenschaftlichen Weiterbildung als Gruppe der „neuen“ Hochschulprofessionellen – zwischen Verwaltung und Wissenschaft? In T. C. Feld & S. Lauber-Pohle (Hrsg.), Organisation und Profession. Felder erwachsenenpädagogischer Forschung (S. 217–233). Wiesbaden: Springer.

Schemmann, M. (2020). „Und sie bewegen sich doch“ – Neue Steuerung und Governance in der öffentlichen Weiterbildung. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (S. 391–403). Verlag Barbara Budrich.

Schmid, C. J., & Wilkesmann, U. (2020). Eine praxistheoretische Fundierung der Governance wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung (S. 215–233). Springer VS.

Schrader, J. (2008). Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung – Ein Rahmenmodell. In S. Hartz & J. Schrader (Hrsg.), Steuerung und Organisation in der Weiterbildung (S. 31–64). Klinkhardt.

Schrader, J. (2011). Struktur und Wandel der Weiterbildung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung: Forschung. W. Bertelsmann Verlag. https://doi.org/10.3278/14/1108w

Seitter, W. (2014). Nachfrageorientierung als neuer Steuerungsmodus. Wissenschaftliche Weiterbildung als organisationale Herausforderung universitärer Studienangebotsentwicklung. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer & J. Schwarz (Hrsg.), Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik (S. 141–150). Springer VS.

Seitter, W. (2017a). Wissenschaftliche Weitebildung. 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. 211–220). wbv.

Seitter, W. (2020). Bedarfserfassung und Nachfrageorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_16

Simon, F. B. (2011). Einführung in die systemtheoretische Organisationstheorie (3. Aufl.). Auer.

Ströter, J., Brinkmann, K., & Maschwitz, A. (2013). Weiterbildung und lebenslanges Lernen. In H. Vogt (Hrsg.), Wächst zusammen, was zusammen gehört? Wissenschaftliche Weiterbildung – berufsbegleitendes Studium – lebenslanges Lernen (DGWF Beiträge 53, S. 53–58). Bielefeld: DGWF.

Sweers, F. (2019). Wissenschaftliche Weiterbildung in der Aushandlung. Eine empirische Studie zu kooperativer Angebotsgestaltung. Springer VS.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1972). Learning to be. The world of education today and tomorrow. Paris. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001801 (Zugegriffen: 24. Mai 2025)

Vierzigmann, G., & Pohlmann, S. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung organisieren. In S. Pohlmann, G. Vierzigmann, & T. Doyé (Hrsg.), Weiterdenken durch wissenschaftliche Weiterbildung (S. 545–581). Wiesbaden: Springer VS.

Walber, M., & Jütte, W. (2012). Grenzüberschreibungen – (System-)Interaktion als Leitprinzip in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In U. Bade-Becker & M. Beyersdorf (Hrsg.), DGWF Jahrestagung 2001. Grenzüberschreitungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Interdisziplinarität, Transnationalisierung (DGWF Beiträge 52). Hamburg: DGWF.

Walber, M., & Meyer, K. (2019). Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_4-1

Walber, M., & Wistinghausen, M. (2020). Beobachtungen zur Systematisierung der Forschungslandschaft in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte, M. Kondratjuk, & M. Schulze (Hrsg.), Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven (S. 79–94). Bielefeld: wbv.

Weick, K. E. (2009). Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien (S. 85–109). VS Verlag.

Willke, H. (1996). Systemtheorie I: Grundlagen. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Willke, H. (2006). Systemtheorie I: Grundlagen. Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme (7. Aufl.). utb: Stuttgart.

Wilkesmann, U. (2007). Die Organisation der Weiterbildung. Discussion papers des Zentrums für Weiterbildung Universität Dortmund (Nr. 8-2007). https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/24713/1/paper08-2007.pdf (Zugegriffen: 24. Mai 2025)

Wilkesmann, U. (2010). Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. ZSE – Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 30(1), 28–42.

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. Berlin. https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (Zugegriffen: 24. Mai 2025)

Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. Beiträge zur Hochschulforschung, 33(4), 8–35.

Wolter, A. (2017). Offene Hochschule: Motor wissenschaftlicher Weiterbildung? In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung (S. 181–194). Bielefeld: wbv.

Wolter, A., & Banscherus, U. (2016). Lebenslanges Lernen und akademische Bildung als internationales Reformprojekt. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. 1. Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen (S. 53–80). Münster: Waxmann.

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. 1–20). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_1

Urheberschaftserklärung

Ich versichere, dass ich die vorgelegte Dissertation selbst und ohne fremde Hilfe verfasst, nicht andere als die in ihr angegebenen Quellen oder Hilfsmittel benutzt, alle vollständig oder sinngemäß übernommenen Zitate als solche gekennzeichnet sowie die Dissertation in der vorliegenden oder einer ähnlichen Form noch bei keiner anderen in- oder ausländischen Hochschule anlässlich eines Promotionsgesuchs oder zu anderen Prüfungszwecken eingereicht habe.

Madeline Lockstedt Ort, Datum

Anhang: Publikationen des Dissertationsprojektes

Anhangsverzeichnis

Artikel 1: Möller, C., Feld, T. C., & Lockstedt, M. (2022). Implementation wissenschaftlicher Weiterbildung an deutschen Universitäten – Eine systemtheoretische Analyse steuerungsbezogener Orientierungsmuster. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 25*, 1343–1362. 1

Artikel 2: Lockstedt, M., Möller, C., & Feld, T. C. (2022). Zum Analysepotenzial einer systemtheoretischen Betrachtung empirischen Materials am Beispiel der Entwicklung und Steuerung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten. In M. Alke & T. C. Feld (Hrsg.), Steuerung von Bildungseinrichtungen: Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens (S. 19–46). ... 21

Artikel 3: Möller, C., Lockstedt, M., & Feld, T. C. (2022). Zum Implementationspotenzial von Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In F. Sweers (Hrsg.), *Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 105–124). Wiesbaden. 49

Artikel 4: Lockstedt, M. (2022). Die agilen Strukturen der Weiterbildungsorganisationen – und ihre Grenzen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 72(2), 8–20. 69

Artikel 5: Lockstedt, M., Sweers, F., & Seitter, W. (2024). Wissenschaftliche Weiterbildung im Fach Erziehungswissenschaft. In B. Schmidt-Hertha, A. Tervooren, R. Martini & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024*. Verlag Barbara Budrich. 83

Artikel 6: Lockstedt, M. (2024). Studiengangevaluationen als Möglichkeit der Artikulation von Lernerwartungen und Lernerfahrungen der Teilnehmenden im Kontext einer partizipativen Lehr-/Lernkulturentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In S. Habeck (Hrsg.), *Lehr-/Lernkulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens*. Wiesbaden: Springer VS. 104