

# Akteurkonstellationen im Mehrebenensystem wissenschaftlicher Weiterbildung

Entwurf eines empirisch fundierten Modellierungsansatzes unter Bezug auf Analysekonzepte der Educational Governance

ANGELA FOGOLIN

## Abstract

Der Beitrag skizziert eine Modellierung von Akteurkonstellationen im Mehrebenensystem wissenschaftlicher Weiterbildung, die im Kontext einer explorativen Untersuchung konzipiert wurde. Intention dabei war es, näheren Aufschluss zu (impliziten) hochschulischen Selbstverständnissen und Prämissen in Bezug auf die Zielgruppe beruflich Vorqualifizierter bei kurzformatigen (ingenieur-)wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten zu gewinnen.

Aufgrund besonderer regulatorischer Rahmenbedingungen erfordert die Konzeption solcher Angebote neben hochschulinternen Abstimmungen häufig auch eine Verständigung mit externen Stakeholdern. Dabei sind Hochschulen mit teils widersprüchlichen Anforderungen und Interessenlagen konfrontiert, sodass sich die Governance wissenschaftlicher Weiterbildung als ein Agieren vielfältiger hochschulinterner und -externer Akteure, teils auf unterschiedlichen Hierarchieebenen, charakterisieren lässt.

Vorliegende Analysekonzepte der (Educational) Governance-Forschung erlauben jedoch nur eine je ausschnittshafte Strukturierung der hierzu gewonnenen Erkenntnisse. Gleichwohl bieten ihre Modellierungen von Akteurkonstellationen und Mehrebenensystemen wichtige Anknüpfungspunkte für das vorliegende Modell. Es kann daher gewissermaßen als deren Fusionierung verstanden werden, um der Komplexität hochschulischer Governance im Kontext (kurzformatiger) wissenschaftlicher Weiterbildung gerecht werden zu können.

**Schlagerworte:** Wissenschaftliche Weiterbildung, Kurzformate, Akteurkonstellationen im Mehrebenensystem wissenschaftlicher Weiterbildung, Mehrebenensystem wissenschaftlicher Weiterbildung

## 1 Hintergrund

Gegenwärtig lassen sich tiefgreifende gesamtgesellschaftliche Transformationsprozesse beobachten, die maßgeblich durch eine umfassende Digitalisierung, die Notwendigkeit zur Dekarbonisierung und De-Globalisierung sowie die demografische Entwicklung getrieben werden (z. B. Demary, Matthes, Plünnecke & Schaefer, 2021)<sup>1</sup>. Der damit einhergehende rasante technologische und soziokulturelle Wandel stellt sowohl Hochschulen (z. B. Webler, 2023) als auch die Arbeitswelt vor neue Herausforderungen; letztere insb. durch sich ändernde Tätigkeitsanforderungen und Aufgabenzuschnitte (z. B. Bock-Schappelwein, 2024). Um diesen Herausforderungen gerecht werden zu können, sind aus bildungspolitischer Sicht lebenslanges Lernen und lebensbegleitende Weiterbildung (z. B. Rat der Europäischen Union, 2020; BMAS & BMBF, 2022) unumgänglich. Weiterbildung wird dabei häufig mit organisierten Formen des Lernens „nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit“ (KMK, 2001, S. 2) assoziiert. „Organisiert“ legt hierbei eine thematische, didaktische und abschlussbezogene Vorstrukturierung durch die Anbieter entsprechender Bildungsangebote nahe. Zu diesen zählen auch Hochschulen, wobei die Weiterbildung an deutschen

<sup>1</sup> Aus Platzgründen muss die Angabe von Literaturhinweisen gelegentlich beschränkt werden. Mit „z. B.“ angeführte Publikationen verweisen auf das Vorliegen weiterer thematisch relevanter Literatur.

Hochschulen zwar eine bis ins 19. Jahrhundert zurückreichende Tradition aufweisen kann, jedoch über lange Zeit eine eher randständige Position im Hochschulbetrieb eingenommen hat (z. B. Wolter & Schäfer, 2018).

Einen besonderen Status hat Weiterbildung hier immer noch inne: So ist sie einerseits seit 1998 im Hochschulrahmengesetz als dritte Kernaufgabe von Hochschulen ausgewiesen und in den Landeshochschulgesetzen entsprechend verankert (KMK, o.J.), andererseits unterliegt sie besonderen regulatorischen Rahmenbedingungen und muss kostendeckend und separiert vom übrigen Hochschulbetrieb durchgeführt werden (z. B. Bade-Becker, 2018). Dennoch hat sie sich im Zuge des Bologna-Prozesses, zunächst insb. in Form von weiterbildenden Masterstudiengängen, an vielen Hochschulen etablieren können und ist zunehmend zum Gegenstand von Hochschulforschung geworden (z. B. Jütte, Kondratjuk & Schulze, 2020).

In den letzten Jahren scheinen wissenschaftliche Weiterbildungsformate mit kurzer Laufzeit und überschaubarem Workload an Bedeutung zu gewinnen, die mit einem Zertifikat oder einer Teilnahmebescheinigung etc. abschließen und häufig Berufstätige adressieren. Sie werden in der einschlägigen Hochschulforschung bislang aber vergleichsweise selten thematisiert (Nickel, 2021; Reum, Nickel & Schrand, 2020) und zudem in der amtlichen Hochschulstatistik bislang nicht erfasst (Dollhausen, Wolter, Huntemann & Otto, 2018). Daher können keine empirisch fundierten Aussagen zu ihrer tatsächlichen quantitativen Entwicklung getroffen werden.

Im außerakademischen berufsbildenden Kontext ist die Beteiligung an vergleichbaren Weiterbildungsformaten weit verbreitet (z. B. BMBF, 2022; Ebner & Ehlert, 2018). Sie fungieren in erster Linie als Anpassungsqualifizierung an sich ändernde Tätigkeiten, während ihre Erträge in Hinblick auf berufliche Karriereoptionen in der Literatur eher kontrovers eingeschätzt werden (Ebner & Ehlert, 2018, S. 215).

Unstrittig ist letzteres jedoch bei formaler beruflicher Weiterbildung (ebd.), die nach einer Gesetzesnovellierung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) 2020 als höherqualifizierende berufliche Bildung bezeichnet wird<sup>2</sup>. Dabei wurden erstmals drei neue, aufeinander aufbauende Fortbildungsstufen (geprüfte/-r Berufsspezialist/-in, Bachelor Professional und Master Professional), und damit eine Modularisierung formaler beruflicher Weiterbildung, eingeführt, deren Abschlüsse jeweils den Niveaustufen 5 bis 7 des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) zugeordnet sind. Intention dabei ist eine Attraktivitäts-

steigerung beruflicher Bildung (Schneider, Spillner & Schwarz, 2023); zugleich soll die Gleichwertigkeit<sup>3</sup> von beruflicher und akademischer Bildung unterstrichen werden.

Im vierten Teil seiner „Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung [und] [...] Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels“ verweist der Wissenschaftsrat 2019 darauf, dass

„[h]ochschulische Qualifikationen [...] heute zudem für eine Reihe von Berufswegen notwendig oder sinnvoll [sind], für die vormals keine akademische Qualifikation vorgesehen war. Zugleich löst sich spätestens seit den 1980er Jahren das traditionell in Deutschland verankerte Leitbild eines ‚Lebensberufes‘ – als einmalig für eine ganze berufliche Laufbahn erworbene Qualifikation – zunehmend auf“ (Wissenschaftsrat, 2019, S. 36).

Vor diesem Hintergrund, und angesichts einer unterstellten weiteren Zunahme kurzformatiger wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote, stellt sich aus der Perspektive der Berufsbildung(-forschung) die Frage, ob und welche Implikationen sich aus den skizzierten Entwicklungssträngen (perspektivisch) möglicherweise für die Fort- und Weiterbildung beruflich qualifizierter Fachkräfte ergeben können. Um einen ersten näheren Aufschluss hierzu bzw. zu den den o. g. Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung (implizit) zugrunde liegenden handlungsleitenden hochschulischen Prämissen und Selbstverständnissen in Bezug auf die Fachkräftequalifizierung beruflich Qualifizierter zu gewinnen, wurde eine explorative Untersuchung durchgeführt (Fogolin, 2024). Dabei wurden im Zeitraum 2022 bis 2023 explorative, leitfadengestützte Expert:inneninterviews (z. B. Gläser & Laudel, 2006) mit hochschulischen Akteur:innen<sup>4</sup> geführt, die an staatlichen Hochschulen in jeweils unterschiedlichen Funktionen mit wissenschaftlicher Weiterbildung betraut waren (Hochschulleitung, Leitung (bzw. Mitarbeit in) der Organisationseinheit für Weiterbildung und Angebotsverantwortung). Die Interviews wurden aufgezeichnet, transkribiert und mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (z. B. Mayring, 2019) ausgewertet. Die fachliche Schwerpunktsetzung auf Ingenieurwissenschaften erfolgte angesichts der Bedeutung der Disziplin für die Etablierung von an Nachhaltigkeitskriterien ausgerichteten Arbeits- und Produktionsprozessen (z. B. Kahlenborn, Clausen, Behrendt & Göll, 2019) und ihres anwendungsbezogenen Charakters (z. B. Acatech, 2013).

Eine Vorannahme war, dass Hochschulen bei den betrachteten kurzformatigen wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten

2 Vor der Gesetzesnovellierung war für formale berufliche Weiterbildung der Begriff „Aufstiegsfortbildung“ geläufig.

3 Die Gleichwertigkeit impliziert aber keine Gleichartigkeit von beruflicher und akademischer Bildung.

4 Als „Akteur:in“ werden im Untersuchungskontext die interviewten Einzelpersonen, „die an einer öffentlichen Hochschule in Deutschland in der Weiterbildung tätig sind“ (Kondratjuk, 2020, S. 43) bezeichnet, als „Akteur“ personenübergreifende kooperative und kollektive Akteure (Scharpf, 2000, S. 101 ff.), z. B. in Form von Hochschulen oder Netzwerken.

insofern mit besonderen Herausforderungen konfrontiert sein können, als das Spannungsfeld der „doppelte[n] Systembindung“ (Jütte & Lobe, 2019, S. 7) zwischen der Wettbewerbs- und Konkurrenzsituation des Weiterbildungsmarktes einerseits und den Anforderungen des Wissenschaftssystems andererseits bei ihnen vermutlich in verschärfter Form zum Tragen kommt. Um die beobachteten Akteurkonstellationen und Handlungsgeflechte, die – so eine weitere Vorannahme – die (impliziten) hochschulischen Selbstverständnisse und Prämissen in Bezug auf die Fachkräftequalifizierung beruflich Qualifizierter maßgeblich beeinflussen, strukturieren zu können, bot sich insofern eine Orientierung an (Educational) Governance-Konzepten an, als diese „Forschungsperspektive [...] aus unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Traditionen gespeist wird“ (Kruip, 2011, S. 14 f.). Sie „wurde zunächst anhand von politik- und verwaltungswissenschaftlichen Fragestellungen entwickelt, [wird] aber [...] auch [...] für die Analyse des Hochschulwesens [...] verwendet“ (ebd.)<sup>5</sup>.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass neben der primären Zielgruppe akademisch Qualifizierter vielfach auch beruflich Qualifizierte als (potenzielle) Zielgruppe wahrgenommen werden. Unterschiedlich ist jedoch der Umgang mit den jeweils spezifischen Eingangsvoraussetzungen der beiden Zielgruppen: So gibt es Angebote, die beide Zielgruppen gleichermaßen und unterschiedslos adressieren, wobei jedoch etwaigen Unterstützungsbedarfen beruflich Qualifizierter i. d. R. Rechnung getragen wird.

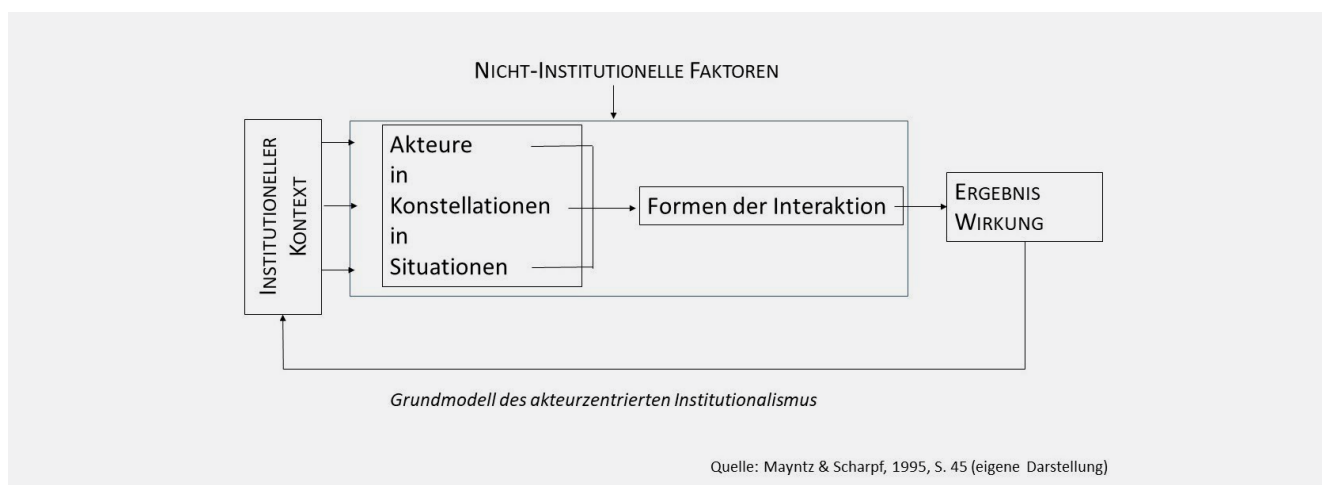
Andere Angebote wiederum adressieren explizit beruflich Qualifizierte bzw. orientieren sich, z. B. im Falle maßgeschneiderter betrieblicher Weiterbildung, didaktisch-konzeptionell an den Vorkenntnissen der jeweils zu schulenden Beschäftigten. Die betrachteten kurzformatigen (ingenieur-)wissen-

schaftlichen Weiterbildungsangebote lassen sich dabei aus der Perspektive beruflicher Bildung durchweg als (non-formale) Anpassungsweiterbildung klassifizieren, die durch Optionen zur Anrechnung der Lernergebnisse auf einen Studiengang jedoch zusätzlich auch im Rahmen formaler akademischer Bildung Wirkung entfalten kann. Bezugnahmen auf (formale) höherqualifizierende Berufsbildungsabschlüsse waren jedoch bei den einbezogenen Angeboten nicht erkennbar.

Zugleich belegen die Ergebnisse den großen Einfluss der regulatorischen Rahmenbedingungen und variabler, vielfältiger Akteurkonstellationen, sowohl von hochschulinternen als auch von solchen mit externen Stakeholdern, auf die Angebotskonzeption und -durchführung. Daher bot es sich an, zur Ergebnisstrukturierung etablierte Konzepte der (Educational) Governance-Forschung heranzuziehen. Im Zuge der Auswertung zeigte sich jedoch, dass vorliegende Analysekonzepte der (Educational) Governance (vgl. Kapitel 2.1 – 2.4) den Untersuchungsergebnissen jeweils nur eingeschränkt gerecht wurden. Daher wurde, in enger Anlehnung an diese, aus forschungspragmatischen Gründen eine eigene Modellierung zur Ergebnisstrukturierung der Akteurkonstellationen in einem Mehrebenensystem wissenschaftlicher Weiterbildung aus der Perspektive staatlicher Hochschulen konzipiert (vgl. Kapitel 3).

## 2 Analysekonzepte der (Educational) Governance-Forschung

Im Folgenden werden zunächst vier (Educational) Governance-Konzepte vorgestellt, die jeweils eine Option zur Analyse empirischer Sachverhalte ermöglichen und grundsätzlich zur Ergebnisstrukturierung herangezogen werden können:



**Abb. 1:** Modell des akteurzentrierten Institutionalismus

<sup>5</sup> Eine kritische Bewertung der Orientierung an Governance-Ansätzen im hochschulanalytischen Kontext findet sich bei Faulstich (2012).

## 2.1 Akteurzentrierter Institutionalismus (Mayntz & Scharpf, 1995)

Im Rahmen politikwissenschaftlicher Untersuchungen zu sich neu formierenden Organisationsansätzen Ende der 1980er, Anfang der 1990er Jahre und damit verbundenen Aushandlungsprozessen zwischen staatlichen und nichtstaatlichen Akteuren, z. B. in Form von New Public Management, entwickelten Mayntz & Scharpf (1995) den „akteurzentrierten Institutionalismus“. Im Untersuchungskontext diente er ihnen als „Forschungsheuristik, [die] [...] die wissenschaftliche Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte der Wirklichkeit lenkt“ (ebd., S. 39). Im Fokus ihres maßgeblich durch den Neo-Institutionalismus beeinflussten Erkenntnisinteresses standen insb. Interaktionen zwischen Akteurkonstellationen (ebd., S. 43 f.), deren Handlungsoptionen durch den „institutionelle[n] Rahmen, der die Regeln definiert, [...] konstituiert“ werden (ebd., S. 49).

Im Laufe der Jahre erfuhr der akteurzentrierte Institutionalismus – je nach Untersuchungskontext – weitere Modifikationen und Anreicherungen, häufig unter Bezug auf Bourdieu (z. B. Jakobi, 2007). Im Bereich der Weiterbildungsforschung fand er bislang jedoch kaum Anwendung.

## 2.2 Mehrebenenmodell der Weiterbildung (Schrader, 2011)

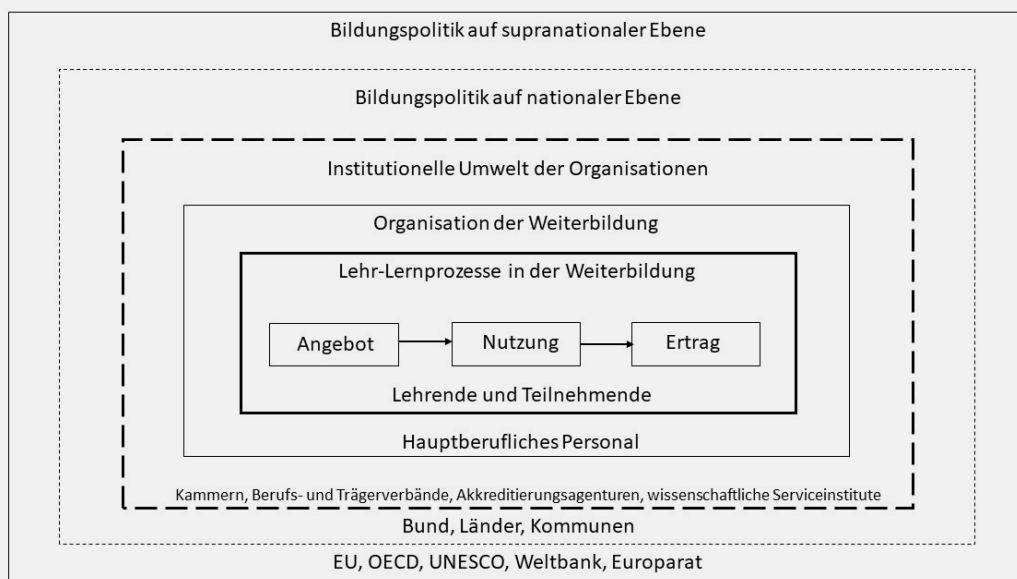
Gleichwohl wurden Governance-Konzepte auch für den Bildungsbereich fruchtbar gemacht (Educational Governance). Sie thematisieren „Steuerungs- und Umstrukturierungsfragen im Bildungswesen [...] als Probleme der *Handlungskoordination*

*on zwischen Akteurskonstellationen in einem Mehrebenensystem“* [kursiv im Original] (Kruip, 2011, S. 15). Ein entsprechendes Strukturierungsmodell für Untersuchungen zur organisierten außerakademischen Weiterbildung stellt das „Mehrebenenmodell der Weiterbildung“ (Schrader, 2011) dar. Es bildet einen Bezugsrahmen für Untersuchungen auf der Makro-, Meso- und Mikroebene, wobei die Verortung und Kontextualisierung der Ebenen aus der Anbieterperspektive erfolgt.

Das Modell ermöglicht zwar eine präzise situative Verortung im Mehrebenensystem der für außerhochschulische Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung im Rahmen von Educational Governance relevanten Prozesse und Akteure bzw. Einflussfaktoren. Da es im Kontext einer Längsschnittuntersuchung zur strukturellen Entwicklung außerhochschulischer Bildungsanbieter und -angebote eines Bundeslandes im Zeitverlauf entwickelt wurde, bleiben mögliche Akteurkonstellationen jedoch eher vage (vgl. Abbildung 2).

## 2.3 Die „Soziologie der Konventionen“

Ein weiterer theoretischer Ansatz, dessen analytisches Potenzial auch für Untersuchungen zur Educational Governance fruchtbar gemacht werden kann, stellt die „Soziologie der Konventionen“ dar (z. B. Diaz-Bone & Thévenot, 2010). Dieser interdisziplinäre Ansatz entstand in Abgrenzung zur Soziologie Bourdieus ab dem Ende der 1980er Jahre in Frankreich. Im Unterschied zu einem (hierarchisch verstandenen) Mehrebenenmodell analysiert die „Soziologie der Konventionen“ situative Konstellationen, in denen „plurale, auch widersprüchliche



Quelle: Schrader, 2011, S. 103 (eigene Darstellung)

Abb. 2: Mehrebenenmodell der Weiterbildung

Handlungsrationalitäten und Gerechtigkeitsorientierungen [...] in der Handlungskoordination zusammentreffen und zu Disputen und Aushandlungen um die jeweils gültige Wertordnung führen“ (Leemann & Imdorf, 2019, S. 3). Ihr analytisches Potenzial besteht Graß und Alke (2019, S. 239 f.) zufolge darin,

„eine Innenansicht auf Governance zu entwickeln, die [...] nicht voraussetzungs-voll ist: Erstens, weil jene ‚Ebenen‘ bzw. Phänomene, die in einer Situation bedeut- und wirksam werden, nicht von vornherein als bekannt unterstellt und dieser askriptiv zugeschrieben werden. Sowie zweitens, weil der Handlungssinn der Akteure nicht aus ihrer gesellschaftlichen Positionierung und institutionellen Verortung abgeleitet wird. Somit ist die Koordination zwischen Akteuren weder reduktionistisch, durch unterstellte Handlungsorientierungen, zu erklären [...] Noch ist die Koordination rein deduktiv zu begründen, indem aus übergeordneten ‚Ebenen‘ Handlungsfolgen geschlossen werden können, z. B. in der Art, dass globale Bildungsdiskurse sich nahtlos in nationale Politiken und wiederum in lokale Entscheidungen übersetzen ließen“.

Deutschsprachige Untersuchungen zur Educational Governance, die sich methodologisch auf die „Soziologie der Konventionen“ beziehen, erfolgten bislang vorwiegend im Kontext bildungsbezogener Kooperations- und Organisationsforschung (z. B. Alke, 2022; Leemann & Imdorf, 2019).

#### 2.4 Praxistheoretische Fundierung der Governance wissenschaftlicher Weiterbildung (Schmid & Wilkesmann, 2020)

Anders als die zuvor skizzierten Ansätze beziehen sich Schmid & Wilkesmann (2020) explizit auf die hochschulische Governance wissenschaftlicher Weiterbildung. Anknüpfend an Bourdieus Theoreme zu Habitus, Kapital und Feld (z. B. Bohn & Hahn, 2020), hier modelliert als Feldanalyse im Rahmen eines Mehrfelder- bzw. Mehrebenenmodells, werden unterschiedliche Akteurkonfigurationen auf der Makro-, Meso- und Mikroebene betrachtet. Die Makroebene wird dabei mit Hochschulen bzw. Hochschulleitungen als „deren höchste Repräsentations- bzw. Verantwortungsinstanz“ (Schmid & Wilkesmann, 2020, S. 9) assoziiert, während auf der Mesoebene „organisationsinterne Konstellationen und Prozesse“ (ebd., S. 11) und auf der Mikroebene die „individuelle Handlungsorientierung und Leistungserstellung“ (ebd., S. 14) angesiedelt sind. Akteurkonfigurationen und deren Aushandlungsprozesse lassen sich ihnen zufolge dann auf zwei Ebenen beobachten: entweder als „Makro-Meso-Link“ (ebd., S. 9) oder als „Meso-Mikro-Link“ (ebd., S. 11). Die praxistheoretische Fundierung der Governance hochschulischer Weiterbildung fokussiert somit primär auf hochschulinterne Abläufe. Externe Akteure bzw. „Interessen-Agenturen“ (ebd., S. 10) finden zwar Erwähnung, jedoch fehlt ihre Verortung in einem außerhoch-

schulisch angesiedelten Mehrfelder- bzw. Mehrebenensystem. Die Optionen externer Akteure zur Einflussnahme bzw. ihre (Macht-)Positionen bei Aushandlungsprozessen bleiben daher relativ konturlos.

### 3 Akteurkonstellationen im Mehrebenensystem wissenschaftlicher Weiterbildung (Fogolin, 2024)

Da keines der genannten Analysekonzepte den Untersuchungsergebnissen (Fogolin, 2024) vollumfänglich gerecht wurde, wurde, jedoch in enger Anlehnung an diese, ein Modell entwickelt, um die aus der Perspektive staatlicher Hochschulen berichteten Akteurkonstellationen in einem Mehrebenensystem wissenschaftlicher Weiterbildung abbilden zu können. Es unternimmt dabei den Versuch, die herangezogenen Modelle, trotz teilweise bestehender analytischer Unvereinbarkeiten, aus forschungspragmatischen Gründen zusammenzuführen.

In enger Anlehnung an das „Mehrebenenmodell der Weiterbildung“ (Schrader, 2011) bilden aus Anbietersicht (hier: staatliche Hochschulen) supranationale und nationale Akteure hierbei die Makroebene der Bildungspolitik. Die Mesoebene umfasst als institutionelle hochschulische Umwelt vielfältige, sowohl hochschulische als auch außerhochschulische, kollektive und korporative (Scharpf, 2000, S. 101 ff.) Akteure und Akteurkonstellationen, z. B. in Form von Kooperationen und/oder Netzwerken. Als Mikroebene gilt die einzelne Hochschule. Dort werden weiterbildungsbezogene Aktivitäten von Akteur:innen in unterschiedlichen Funktionen und auf unterschiedlichen Hierarchieebenen wahrgenommen. Die pauschale Zusammenfassung der hochschulinternen Akteur:innen als „Mikroebene“ soll diese Unterschiede im Binnenverhältnis jedoch nicht nivellieren oder ausblenden (vgl. Abbildung 3).

Die bildungspolitischen Rahmensetzungen der Makroebene zeigen ambivalente, fördernde und hemmende Züge; zugleich definieren sie den Handlungsspielraum der Meso- und Mikroebene. Insofern besteht eine hierarchische Beziehung, insb. zwischen Makro- und Mikroebene, die die Hochschulen (Mikroebene) sowie korporative und kollektive hochschulische Akteure (Mesoebene) aber durchaus zu beeinflussen suchen. So sprechen sie darauf bezugnehmende Empfehlungen aus (z. B. HRK, 2023; DGWF, 2023) oder kommunizieren *gemeinsame* Anliegen der Landeshochschulen (Mesoebene) bzw. *hochschul-spezifische* Anliegen (Mikroebene) den zuständigen landespolitischen Entscheidungsträger:innen, um deren Entscheidungen im Sinne der Hochschule(n) zu beeinflussen.

Demgegenüber weisen die Beziehungen zwischen Mesoebene und Mikroebene einen weniger hierarchischen Charakter auf

und erfolgen i. d. R. im Rahmen strategisch motivierter Aushandlungsprozesse. Sie sind für die wissenschaftliche Weiterbildung von nicht zu unterschätzender Bedeutung, da hier – häufig durch Kooperationen und Netzwerke (z. B. Sweers, 2022) – unterschiedliche Perspektiven und (Weiterbildungs-) Bedarfe von (potentiell) Nachfragenden an die Hochschulen herangetragen und kooperative Synergieeffekte erzeugt werden (können). Im Zuge der Zusammenarbeit lassen sich, im Sinne einer „antagonistischen Kooperation“ (Alke, 2023, o. S.), jedoch auch Missverständnisse und Konkurrenzen zu anderen Akteuren nicht immer ausschließen. Um diese von vornherein zu minimieren, aber auch zur Stärkung der hochschulinternen weiterbildungsbezogenen Zusammenarbeit (Mikroebene), ist – dies legen die Untersuchungsergebnisse nahe – ein seitens der Hochschulleitung aktiv gefördertes, gemeinsames hochschulisches Selbstverständnis in Bezug auf wissenschaftliche Weiterbildung von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Zugleich erleichtert dieses Selbstverständnis auch die Außenkommunikation, insb. zu Akteuren der Mesoebene (Wagner, Kopp, Nieveler & Winde, 2019).

Innerhalb der hochschulischen Mikroebene liegt die administrativ-organisatorische Zuständigkeit bei der, aufgrund regulatorischer Bestimmungen der Makroebene (z. B. Bade-Becker, 2018) vom übrigen Hochschulbetrieb separierten, Organisationseinheit für Weiterbildung. Dies inkludiert auch proaktive Aufgaben wie Bedarfsermittlung oder Marketing etc., während die fachliche Zuständigkeit für die Konzeption und Durchführung von wissenschaftlicher Weiterbildung in der jeweiligen Fakultät (bzw. im jeweiligen Fachbereich) angesiedelt ist.

Daher ist eine enge und intensive Zusammenarbeit zwischen der für die Weiterbildung zuständigen Organisationseinheit und den Fakultäten/Fachbereichen essentiell. Erschwert wird diese jedoch dadurch, dass aufgrund der regulatorischen Vorgaben der bildungspolitischen Makroebene es (potentiellen) Angebotsverantwortlichen nicht möglich ist, weiterbildungsbezogene Aufgaben im Hauptamt wahrzunehmen. Zudem sind innerhalb der hochschulischen Mikroebene den Organisationseinheiten für Weiterbildung die vielfältigen Kontakte in Fakultäten/Fachbereichen zu ihrer jeweiligen institutionellen Umwelt (Mesoebene) häufig unbekannt, so dass diese Aktivitäten nicht für Weiterbildung fruchtbar gemacht werden können. Auch kann ein als „Lippenbekenntnis“ wahrgenommenes Verhältnis der Hochschulleitung zu Weiterbildung die Arbeit der hierfür zuständigen Organisationseinheit innerhalb der hochschulischen Mikroebene negativ beeinflussen. Allerdings stellte das letztgenannte Verhalten im Untersuchungskontext eine Ausnahme dar, und bestand, auch in Bezug auf die jeweiligen Kontakte zur Mesoebene, eine oft enge Zusammenarbeit zwischen dem für die Weiterbildung zuständigen Mitglied der Hochschulleitung und der hierfür zuständigen Organisationseinheit.

Beobachten lässt sich somit eine Koinzidenz von sowohl hierarchisch gegliederten Beziehungen (insb. zwischen Makro- und Mikroebene, aber auch innerhalb der hochschulischen Mikroebene), wie sie das „Mehrebenenmodell der Weiterbildung“ (Schrader, 2011) und die „praxistheoretische Fundierung der Governance wissenschaftlicher Weiterbildung“ (Schmid & Wilkesmann, 2020) nahelegen, als auch von Beziehungen

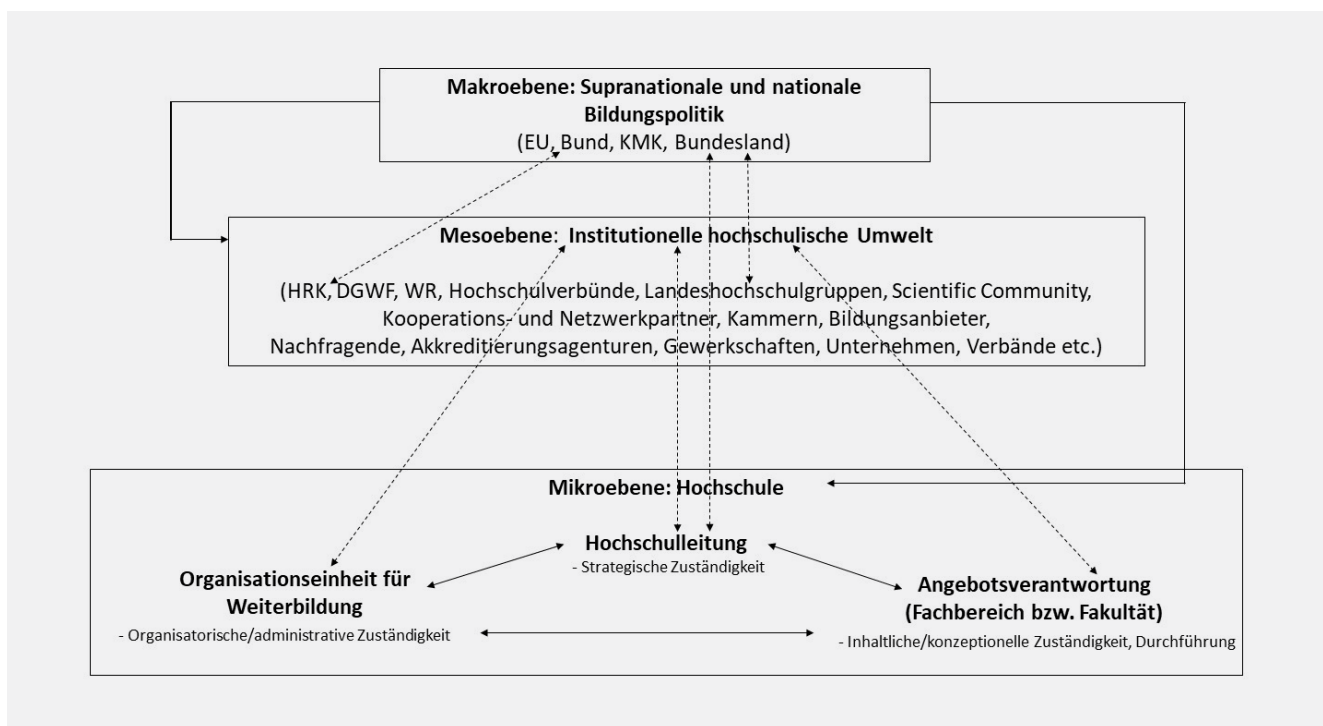


Abb. 3: Akteurkonstellationen im Mehrebenensystem wissenschaftlicher Weiterbildung (Quelle: eigene Darstellung)

und Aushandlungsprozessen, die, damit eher der „Soziologie der Konventionen“ (z. B. Diaz-Bone & Thévenot, 2010) entsprechend, einen weniger hierarchischen und häufig situativen Charakter aufweisen (insb. zwischen Mikro- und Mesoebene, aber auch innerhalb der hochschulischen Mikroebene).

## 4 Fazit

Die vorgestellte Modellierung von „Akteurkonstellationen im Mehrebenensystem wissenschaftlicher Weiterbildung“ entstand im Kontext einer explorativen Untersuchung, mit der aus der Perspektive der Berufsbildung(-sforschung) näherer Aufschluss über Selbstverständnisse und Prämissen hochschulischer Akteure verschiedener Funktions- bzw. Hierarchieebenen in Bezug auf die Qualifizierung von beruflich qualifizierten Fachkräften bei der Konzeption von (ingenieur-)wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten mit überschaubarem Workload und Zeitaufwand gewonnen werden sollte.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass beruflich qualifizierte durchaus als potenzielle Zielgruppe für kurzformative wissenschaftliche Weiterbildung wahrgenommen werden. Zugleich wird deutlich, dass die Konzeption maßgeblich durch vielschichtige Interessenlagen und Handlungskonstellationen zwischen individuellen Akteur:innen und kooperativen und kollektiven Akteuren, sowohl hochschulinternen als auch -externen, beeinflusst wird. Da vorliegende Analysekonzepte der (Educational) Governance-Forschung diese nur unzureichend strukturieren konnten, wurde, gleichwohl in enger Anlehnung an diese, das hier vorgestellte Analysekonzept entwickelt. Aus forschungspragmatischen Gründen werden dabei sich in Hinblick auf ihre theoretische Fundierung z. T. deutlich unterscheidende Analysemodelle herangezogen, um dem beobachteten, vielfältigen Beziehungsgeflecht im Kontext der Governance wissenschaftlicher Weiterbildung gerecht werden zu können.

## Literatur

acatech – Deutsche Akademie der Technikwissenschaften (Hrsg.) (2013). *Technikwissenschaften – Erkennen – Gestalten – Verantworten*. Abgerufen am 17. Oktober 2023 von <https://www.acatech.de/publikation/technikwissenschaften-erkennen-gestalten-verantworten/>

Alke, M. (2022). Kooperation als Koordinationsform im Spannungsfeld pluraler Handlungs- und Beziehungslogiken. Zum Analysepotential der Soziologie der Konventionen für die erziehungswissenschaftliche Organisations- und Steuerungsforschung. In M. Alke, & T. C. Feld (Hrsg.), *Steuerung*

*von Bildungseinrichtungen. Theoretische Analysen erziehungswissenschaftlicher Organisationsforschung* (S. 251–278). Wiesbaden: Springer Link.

Alke, M. (2023). Kooperationen in der Weiterbildung – Überblick und aktuelle Herausforderungen. *EP, Education Permanente, Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung*, (2), 8–18.

Bade-Becker, U. (2018). Rechtliche Grundlagen wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 1–14). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7\\_25-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_25-1)

Bock-Schappelwein, J. (2024). Berufliche Weiterbildung in einer sich wandelnden Arbeitswelt. Herausforderungen im Umgang mit Digitalisierung, Ökologisierung der Wirtschaft und demographischem Wandel. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, (51), 29–36.

Bohn, C. & Hahn, A. (2020). Pierre Bourdieu (1930 – 2002). In D. Kaessler (Hrsg.), *Klassiker der Soziologie, Band 2. Von Talcott Parsons bis Anthony Giddens* (6. Auflage, S. 289–310). München: C.H. Beck.

BMAS & BMBF – Bundesministerium für Arbeit und Soziales & Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2022). *Fortführung und Weiterentwicklung. Nationale Weiterbildungsstrategie. Gemeinsam für ein Jahrzehnt der Weiterbildung – Aufbruch in die Weiterbildungsrepublik*. Abgerufen am 04. April 2024 von [https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/weiterbildung/nationale-weiterbildungsstrategie/nationale-weiterbildungsstrategie\\_node.html](https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/weiterbildung/nationale-weiterbildungsstrategie/nationale-weiterbildungsstrategie_node.html)

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2022). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht*. Abgerufen am 04. April 2024 von [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/31690\\_AES-Trendbericht\\_2020.html](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/31690_AES-Trendbericht_2020.html)

Demary, V., Matthes, J., Plünnecke, A. & Schaefer, T. (2021). *Gleichzeitig: Wie vier Disruptionen die deutsche Wirtschaft verändern*. Abgerufen am 23. März 2022 von <https://www.iw-koeln.de/studien/wie-vier-disruptionen-die-deutsche-wirtschaft-veraendern-herausforderungen-und-loesungen.html>

DGWF – Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (2023). *Empfehlung der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien [sic!] e. V. zur Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland. Überarbeitete und beschlossene Version vom*

- 21./22. Juni 2023. Abgerufen am 04. April 2024 von [https://dgwf.net/files/web/LG/lg-baden-wuerttemberg/DGWF\\_Empfehlung-WB-Formate\\_mitMC\\_final.pdf](https://dgwf.net/files/web/LG/lg-baden-wuerttemberg/DGWF_Empfehlung-WB-Formate_mitMC_final.pdf)
- Diaz-Bone, R. & Thévenot, L. (2010). Die Soziologie der Konventionen. Die Konventionen als ein zentraler Bestandteil der neuen französischen Sozialwissenschaften. *Trivium, Revue franco-allemande de sciences humaines et sociales – Deutsch-französische Zeitschrift für Geistes- und Sozialwissenschaften*, (5), 1–18. <https://doi.org/10.4000/trivium.3557>
- Dollhausen, K., Wolter, A., Huntemann, H. & Otto, A. (2018). Auf dem Weg zu einer anbieterbezogenen Statistik für die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen. *ZHWB – Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung* (1), 46–54. <https://doi.org/10.4119/zhwb-242>
- Ebner, C. & Ehlert, M. (2018). Weiterbilden und Weiterkommen? Non-formale berufliche Weiterbildung und Arbeitsmarktmobilität in Deutschland. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, (70), 213–235.
- Faulstich, P. (2012). Regulative und Akteure im Feld „wissenschaftliche Weiterbildung“. In M. Schemmann, B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im Kontext: theoretische Rahmungen, empirische Spielräume und praktische Regulative. Festschrift zum 60. Geburtstag von Jürgen Wittpoh* (S. 201–211). Bielefeld: wbv.
- Fogolin, A. (2024). *Implikationen non-formaler wissenschaftlicher Weiterbildung für die Fort- und Weiterbildung beruflich qualifizierter Fachkräfte. Eine explorative Untersuchung am Beispiel der Ingenieurwissenschaften*. Abgerufen am 07. Oktober 2024 von <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/19841>
- Gläser, J. & Laudel, G. (2006). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Graß, D. & Alke, M. (2019). Die Soziologie der Konventionen und ihr analytisches Potenzial für die Educational Governance Forschung. In R. Langer & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (S. 219–246). Wiesbaden: Springer Link.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2023). *Microcredentials an Hochschulen – strategische Entwicklung und Qualitätssicherung. Ergebnisse der Zukunftswerkstatt Microcredentials*. Abgerufen am 4. April 2024 von [https://www.hrk-modus.de/media/redaktion/Downloads/Publikationen/MODUS/Ergebnisse\\_der\\_ZW\\_Microcredentials\\_WEB\\_01.pdf](https://www.hrk-modus.de/media/redaktion/Downloads/Publikationen/MODUS/Ergebnisse_der_ZW_Microcredentials_WEB_01.pdf)
- Jakobi, T. (2007). *Akteurzentrierter Institutionalismus und Arenen-Konzept in der Mitbestimmungsforschung. Zum theoretischen Rahmen eines Forschungsprojektes*. Abgerufen am 04. April 2024 von [https://nbi.sankt-georgen.de/assets/typo3/redakteure/Dokumente/FAgsFs/FAgsF\\_47\\_Institutionalismus.PDF](https://nbi.sankt-georgen.de/assets/typo3/redakteure/Dokumente/FAgsFs/FAgsF_47_Institutionalismus.PDF)
- Jütte, W., Kondratjuk, M. & Schulze, M. (Hrsg.) (2020). *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Bielefeld: wbv.
- Jütte, W. & Lobe, C. (2019). Stichwort: Steuerung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (2), 1–11. <https://doi.org/10.25656/01:20548>
- Kahlenborn, W., Clausen, J., Behrendt, S. & Göll, E. (Hrsg.) (2019). *Auf dem Weg zu einer Green Economy. Wie die sozial-ökologische Transformation gelingen kann*. Bielefeld: transcript Verlag.
- KMK – Kultusministerkonferenz (o.J.). *Grundlegende rechtliche Regelungen zu Hochschulen und anderen Einrichtungen des Tertiären Bereichs in der Bundesrepublik Deutschland*. Abgerufen am 04. April 2024 von <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/rechtsvorschriften-lehrplaene/uebersicht-hochschulgesetze.html>
- KMK – Kultusministerkonferenz (2001). *Sachstands- und Problembereicht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21. 09. 2001. Abgerufen am 04. April 2024 von [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2001/2001\\_09\\_21-Problembereicht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembereicht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf)
- Kondratjuk, M. (2020). Das Handeln der Akteure in der Hochschulweiterbildung sozialweltlich gedeutet. In W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahme und Perspektiven* (S. 37–61). Bielefeld: wbv.
- Kruip, G. (2011). Educational Governance und kooperative Bildungsverantwortung. In M. Heimbach-Steins & G. Kruip (Hrsg.), *Kooperative Bildungsverantwortung: sozial-ethische und pädagogische Perspektiven auf educational governance* (S. 11–33). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6001834w011>
- Leemann, R. J. & Imdorf, C. (2019). Das Potenzial der Soziologie der Konventionen für die Bildungsforschung. In C. Imdorf, R. J. Leemann & P. Gonon (Hrsg.), *Bildung und Konventionen. Die „Economie des conventions“ in der Bildungsforschung* (S. 3–45). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.



- Mayntz, R. & Scharpf, F. W. (1995). Der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus. In R. Mayntz & F. W. Scharpf (Hrsg.), *Gesellschaftliche Selbstregulung und Steuerung* (S. 39–72). Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Mayring, P. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse – Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. *FQS – Forum Qualitative Sozialforschung*, 20(3), Art. 16.
- Nickel, S. (2021). *Das Weiterbildungsangebot deutscher Hochschulen*. Abgerufen am 04. April 2024 von <https://www.che.de/2021/hochschulen-als-weiterbildungsanbieter-boom-bei-kuerzeren-formaten>
- Rat der Europäischen Union. (2020). *Empfehlung des Rates vom 24. November 2020 zur beruflichen Aus- und Weiterbildung für nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit, soziale Gerechtigkeit und Resilienz (2020/C 417/01)*. Abgerufen am 04. April 2024 von <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/08b9af27-3465-11eb-b27b-01aa75ed71a1>
- Reum, N., Nickel, S. & Schrand, M. (2020). *Trendanalyse zu Kurzformaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“*. Aufgerufen am 04. April 2024 von [https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20621/pdf/Reum\\_Nickel\\_Schrand\\_2020\\_Trendanalyse\\_zu\\_Kurzformaten.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20621/pdf/Reum_Nickel_Schrand_2020_Trendanalyse_zu_Kurzformaten.pdf)
- Scharpf, F. W. (2000). *Interaktionsformen: Akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung*. Opladen: Leske, Budrich.
- Schmid, C. & Wilkesmann, U. (2020). Eine praxistheoretische Fundierung der Governance wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 215–233). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3>
- Schneider, V., Spillner, G. & Schwarz, H. (2023). Höherqualifizierende Berufsbildung: attraktiv und anschlussfähig? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 52(1), 54–56.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
- Sweers, F. (Hrsg.) (2022). *Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Link.
- Wagner, N., Kopp, J., Nieveler, S. & Winde, M. (2019). *Futurrelab: Kooperationsgovernance – Diskussionspapier 2. Smart starten: Wie der Einstieg in Hochschulk Kooperationen gelingt*. Abgerufen am 04. April 2024 von <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/8074>
- Webler, W.-D. (Hrsg.) (2023). *Gesellschaftliche Transformationsprozesse. Welche Rolle müssen Hochschulen und Wissenschaft dabei übernehmen?* Bielefeld: UVW Universitäts-VerlagWebler. <https://doi.org/10.25656/01:28304>
- 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 (Drs. 7515-19), Januar 2019*. Abgerufen am 26. März 2019 von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19.pdf>
- Wolter, A. & Schäfer, E. (2018). Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung – Von der Universitätsausdehnung zur Offenen Hochschule. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 13–40). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3>

**Autorin**

Angela Fogolin,  
Dipl. Sozialarbeiterin  
fogolin@bibb.de