

Wolfgang Jütte, Maria Kondratjuk, Mandy Schulze (Hg.)

# Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld

Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven

3

Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis



# **Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld**

Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven

Wolfgang Jütte, Maria Kondratjuk, Mandy Schulze (Hg.)

## Reihe „Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis“

Reihenherausgebende:

**Prof. in Dr. in Carola Iller** ist Professorin für Weiterbildung an der Stiftung Universität Hildesheim. Von 2014 bis 2018 war sie Vorsitzende der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind Bildungswissenschaftliche Altersforschung, betriebliche Weiterbildung, Familienbildung, Hochschulweiterbildung.



**Prof. Dr. Wolfgang Jütte** ist seit 2009 Professor für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Weiterbildung an der Universität Bielefeld und geschäftsführender Herausgeber der Zeitschrift „Hochschule und Weiterbildung“ (ZHWB).



**Dr. Johannes Klenk** leitet den Bereich Forschungsmanagement, Wissenstransfer und wissenschaftliche Weiterbildung der Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an der Universität Hohenheim, Stuttgart.



**Dr. in Maria Kondratjuk** leitet und koordiniert ein Promotionskolleg an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Sie ist zudem die Geschäftsführung des Zentrums für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung in Magdeburg.



**Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha** ist Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt berufliche und betriebliche Weiterbildung an der Eberhard Karls Universität Tübingen. Er war und ist beratend für verschiedene Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung tätig und forscht u. a. zur Bedeutung von Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte.



**Wolfgang Jütte, Maria Kondratjuk, Mandy Schulze (Hg.)**

# **Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld**

**Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven**



## Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis

Die Themen der Reihe reichen von der Konzeption erwachsenengerechter Hochschuldidaktik über empirische Forschungsergebnisse bis zu historischen, internationalen und theoretischen Analysen lebenslanger Lernprozesse an Hochschulen.

Best Practice, Wissenschaftstransfer, Nachwuchsförderung und internationaler Austausch sind Ziele der Publikationsreihe.

© wbv Media GmbH & Co. KG  
Bielefeld 2020

Gesamtherstellung:  
wbv Media, Bielefeld  
**wbv.de**

Umschlagmotiv:  
iStock/phochi

Bestellnummer: 6004692  
ISBN (Print): 978-3-7639-6017-0  
DOI: 10.3278/6004692w

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter  
[wbv-open-access.de](http://wbv-open-access.de)

Diese Publikation ist mit Ausnahme des Coverfotos unter  
folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:  
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



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

---

### Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

---

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv OpenLibrary 2020*.

Die Publikation beachtet unsere Qualitätsstandards für Open-Access-Publikationen, die an folgender Stelle nachzulesen sind:

[https://www.wbv.de/fileadmin/webshop/pdf/Qualitaetsstandards\\_wbvOpenAccess.pdf](https://www.wbv.de/fileadmin/webshop/pdf/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf)

Großer Dank gebührt den Förderern der OpenLibrary 2020 in den Fachbereichen Erwachsenenbildung und Berufs- und Wirtschaftspädagogik:

Freie Universität **Berlin** | Humboldt-Universität zu **Berlin** | Universitätsbibliothek **Bielefeld** | Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) **Bonn** | Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. **Bonn** | Staats- und Universitätsbibliothek **Bremen** | Universität **Duisburg-Essen** | Universitäts- und Landesbibliothek **Düsseldorf** | Goethe-Universität **Frankfurt am Main** | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF) **Frankfurt am Main/Berlin** | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | Georg-August-Universität **Göttingen** | Karl-Franzens-Universität **Graz** | Martin-Luther-Universität **Halle-Wittenberg** | Universitätsbibliothek **Hagen** (FernUni Hagen) | **Karlsruher** Institut für Technologie (KIT) | Universitätsbibliothek **Kassel** | Zentral- und Hochschulbibliothek **Luzern** (ZHB) | Universitätsbibliothek **Magdeburg** | Max Planck Digital Library München | Universitäts- und Landesbibliothek **Münster** | Landesbibliothek **Oldenburg** | Universitätsbibliothek **Osnabrück** | Universitätsbibliothek **St. Gallen** | Universität **Vechta** | Pädagogische Hochschule **Zürich** | Zentralbibliothek **Zürich**



# Inhalt

Vorwort .....	9
<i>Maria Kondratjuk, Mandy Schulze, Wolfgang Jütte</i> Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Eine Einleitung .....	11
<b>Beobachtungen</b> .....	19
<i>Olaf Dörner</i> Soziale Praxis wissenschaftlicher Weiterbildung. Theoretische und empirische Implikationen zu einer Forschungsperspektive .....	21
<i>Maria Kondratjuk</i> Das Handeln der Akteure in der Hochschulweiterbildung sozialweltlich gedeutet .....	37
<i>Carolin Alexander</i> Wissenschaftliche Weiterbildung aus einer relationslogischen Perspektive .....	63
<i>Markus Walber, Melanie Wistinghausen</i> Beobachtungen zur Systematisierung der Forschungslandschaft in der wissenschaftlichen Weiterbildung .....	79
<i>Therese E. Zimmermann</i> Forschung im Feld der Hochschulweiterbildung Schweiz. Bestandsaufnahme zu Akteuren und Forschungsbemühungen .....	95
<b>Befunde</b> .....	111
<i>Ulf Banscherus</i> Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Eine institutionentheoretische Analyse internationaler Reformdiskussionen .....	113
<i>Christoph Damm</i> Anrechnungsforschung zwischen Ergebnisoffenheit und Zentralisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung .....	135



<i>Mandy Schulze</i> Der Prozess der Institutionalisierung. Ein theoretischer Zugang zur Frage erfolgreicher Entwicklung und Etablierung von Hochschulweiterbildung . . . . .	151
<i>Timm C. Feld, Christina Möller, Melanie Südekum</i> Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten: system- theoretische Ausdeutung und empirische Rekonstruktion . . . . .	167
<i>Maren Baumhauer</i> Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hoch- schulweiterbildung . . . . .	185
<b>Bezüge</b> . . . . .	203
<i>Karolina Engenhorst</i> Die Rolle der Praxisorientierung für nicht traditionell Studierende im berufs- begleitenden Studium – ein Fall für Methoden-Triangulation . . . . .	205
<i>Eva Cendon</i> The Reflective Practitioner? Entwicklung und Reflexion aus Sicht von Weiter- bildungsstudierenden . . . . .	225
<i>Frank Unger, Uli Sann</i> Empirische Forschung als Fundament gelingender Bedarfs- und Zielgruppen- analysen für wissenschaftliche Weiterbildungsformate sowie als Gestaltungs- element teilnehmendenorientierter Lernsettings . . . . .	241
<i>Claudia Lobe</i> Biografieorientierte Forschungsperspektiven in der Hochschulweiterbildung . . .	259
<i>Sandra Tschupke</i> Programmanalyse als methodischer Zugang zur Untersuchung pflege- bezogener Studiengänge für beruflich Qualifizierte . . . . .	277
<i>Falk Scheidig, Ulla Klingovsky</i> Hochschuldidaktik als Grenzfall wissenschaftlicher Weiterbildung. Eine Programmanalyse hochschuldidaktischer Angebote in der Schweiz . . . . .	297

# Vorwort

Als wesentlicher Bereich innerhalb und auch neben der Erwachsenenbildungsforschung hat sich die Hochschulweiterbildung inzwischen als eigenständiges Forschungsfeld etabliert. Dabei bewegt sich dieses Feld mit einer großen Nähe zur Erwachsenenbildung auch zwischen der Hochschulforschung, organisationspädagogischen Fragestellungen und der Hochschuldidaktik. Der Fokus auf eine primär entwicklungsorientierte Evaluationsforschung, der die Anfänge der Forschung zu Hochschulweiterbildung markierte, ist inzwischen überwunden und es finden sich zunehmend auch grundlagenorientierte Arbeiten, die mindestens ebenso (oder sogar ausschließlich) durch ein wissenschaftliches Erkenntnisinteresse anstatt rein durch ein bildungspraktisches Optimierungsziel motiviert sind. Für die Bedeutung der Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld spricht nicht nur, dass hier inzwischen eine kritische Masse an einschlägigen Studien und Veröffentlichungen vorliegt. Beachtlich ist auch das ausgewogene Verhältnis von Arbeiten etablierter Forschender einerseits und Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern andererseits, das in diesem Feld sichtbar wird und für die Nachhaltigkeit der hier aufgebauten Forschungsstrukturen spricht. Noch wichtiger für die weitere Entwicklung des Bereichs ist allerdings eine Verbindung von grundlagenorientierten und anwendungsorientierten Studien sowie von theoretischen und empirischen Arbeiten. All dies wird in diesem Band für die Hochschulweiterbildung ebenso erkennbar, wie der Einsatz eines breiten forschungsmethodischen Instrumentariums, das von standardisierten Befragungen bis hin zu Gruppendiskussionen reicht.

Damit spiegelt der Band auch die Institutionalisierung von Hochschulweiterbildungsforschung im Spektrum wissenschaftlicher Publikationsorgane wider. Neben der unter dem Dach der DGWF herausgegebenen Zeitschrift „Hochschule und Weiterbildung“ mehren sich Monografien und Sammelbände u. a. zu den jährlichen Tagungen der DGWF und aus größeren Verbundprojekten heraus. Eine fast zwingende Konsequenz dieser Entwicklungen ist der Bedarf nach Selbstvergewisserung, dem die Herausgeber mit dem vorliegenden Band und der damit anvisierten Vermessung des Forschungsfeldes Rechnung tragen. Dabei liefern die Beiträge weit mehr als nur einen Einblick in die methodische und theoretische Vielfalt der Forschungsarbeiten zur Hochschulweiterbildung. Die einzelnen Beiträge stellen Querbezüge in andere Forschungsfelder und Disziplinen her und liefern somit Impulse, die weit über die Hochschulweiterbildung hinausgehen. Dabei kommen praxistheoretische, institutionalistische und systemtheoretische Ansätze ebenso zur Geltung wie Grounded Theory, Inhaltsanalyse, Biografieforschung oder Tiefenhermeneutik. Diese Breite an Zugängen verweist nicht nur auf die Vielfalt innerhalb des Forschungsfeldes Hochschulweiterbildung, sondern auch auf deren Verankerung in aktuellen sozialwissenschaftlichen Theoriehorizonten und Methodologien.

Bernhard Schmidt-Hertha, Tübingen



# Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Eine Einleitung

MARIA KONDRATJUK, MANDY SCHULZE, WOLFGANG JÜTTE

## Von „under-researched“ zu „well-researched“? Zur Expansion eines Forschungsfeldes

Die Hochschulweiterbildung kann als „praxisgetriebenes Feld“ bezeichnet werden. Sie hat mit einer Reihe struktureller Wandlungsanforderungen umzugehen, die sich auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlichem Ausmaß zeigen und von den im Feld Handelnden eine anspruchsvolle Gestaltungsarbeit verlangen. Herausforderungen sind vor allem die anhaltende Reorganisation, Etablierungsprobleme, Finanzierungszwänge, Projektförmigkeit, doppelte Systembindung (Wissenschaftssystem und Weiterbildungsmarkt) sowie ein generelles Professionalisierungsdefizit.

Dies vollzieht sich vor einem veränderten bildungspolitischen Hintergrund: Die Hochschulweiterbildung als Praxisfeld gewinnt insbesondere seit dem finanzstarken „Bund-Länder-Wettbewerb: Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ an öffentlicher und struktureller Bedeutung in der deutschen Hochschullandschaft. Dafür steht auch die Forderung des Wissenschaftsrats (2019) nach dem „Ausbau der hochschulischen Weiterbildung“.

Noch vor über einem Jahrzehnt sprach Karl Weber vom „prekären Status der Forschung zur wissenschaftlichen Weiterbildung“ (Weber, 2005, S. 17) und Wolfgang Jütte von „under-researched“ (Jütte, 2005, S. 7). In der zweiten Kremser These zum Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung wird der Forschungsstand als defizitär bezeichnet (Jütte et al., 2005, S. 13), und im dazugehörigen Werkstattbericht werden die Forschungsaktivitäten als auf einer „schmalen empirischen Basis“ und mit „relativ schwache[m] Systematisierungsgrad“ (ebd., S. 7) beschrieben. Jedoch schlägt sich der in den letzten Jahren erfolgte Wandel im Feld der Hochschulweiterbildung auch in der Forschung nieder. So kommt Weber ein Jahrzehnt später bilanzierend zum Schluss: „Wissenschaftliche Weiterbildung ist nicht nur ein Handlungsfeld der Aktion, sondern inzwischen auch und vermehrt Gegenstand der wissenschaftlichen Reflexion“ (Weber, 2016, S. 289).

Die mittlerweile rege Forschungsaktivität ist abzulesen an:

- den stetig steigenden wissenschaftlichen Veröffentlichungen,
- der sich ausdifferenzierenden Publikationslandschaft: die mittlerweile im Open Access und Peer Review erscheinende „Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)“, die 2018 bei wbv Media etablierte Reihe „Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis“, das „Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung“

(Jütte & Rohs, 2019), die Publikationsreihen aus dem Offene-Hochschulen-Programm oder die Bände zur wissenschaftlichen Weiterbildung in der Reihe „Theorie und Empirie lebenslangen Lernens“ beim Springer Verlag,

- den Förderprogrammen auf Bundes- und Landesebene,
- der zunehmenden Anzahl thematischer Veranstaltungen im Kontext des Wettbewerbs offene Hochschulen sowie der Teilnehmendenzahl an den Jahrestagungen der DGWF,
- der Etablierung und Besetzung erster Professuren mit der Denomination Wissenschaftliche Weiterbildung oder dem Schwerpunkt Lebenslanges Lernen.<sup>1</sup>

So lässt sich in kritischer Würdigung der Kremser Thesen aus dem Jahr 2004 und der begleitenden Publikation zum Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung (2005) – die zweifelsohne für viele im Feld der Hochschulweiterbildung Forschende wegweisend war und Orientierungshilfen bot – konstatieren, dass die Hochschulweiterbildung aus dem Status des „under-researched“ zu „well-researched“ entwickelt hat.

Mit der Zunahme an Aufmerksamkeit steigt die Bedeutung der Forschung zur Hochschulweiterbildung. Ähnlich wie die Entwicklung der Erwachsenenbildung als wissenschaftlicher (Teil-)Disziplin ist auch die Hochschulweiterbildung aus einem Praxis- bzw. Handlungsfeld heraus entstanden.<sup>2</sup> Wenngleich sie nicht den Anspruch einer eigenständigen Disziplin erhebt, so ist die Wichtigkeit und Notwendigkeit von Forschung gegeben. Durch Forschung gewinnt die Hochschulweiterbildung an Profilschärfe, stärkt damit ihre wissenschaftliche Fundierung, bietet Verstehens- und Erklärungsmodelle für Handlungsproblematiken in der Praxis und führt so zunehmend zu einer Professionalisierung des Feldes (siehe dazu Jütte, Kondratjuk & Schulze, 2017). Forschung fungiert als Währung – sozusagen als Legitimation im System und damit auch als Grundlage für Handlungsfähigkeit. Denn „dank Forschung ist es möglich, distanzierter mit den Untiefen in der Praxis der wissenschaftlichen Weiterbildung umzugehen“ (Weber, 2016, S. 290). Forschung im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung trägt zur Herstellung akademischer Glaubwürdigkeit bei (Kondratjuk, 2017) und festigt zudem das Feld wissenschaftlich. So kommt es idealerweise zu einem Zusammenspiel von programmatischer Profilierung, theoretischer Grundlegung und empirischer Fundierung.

Durch die eingangs skizzierten Entwicklungen hat sich eine *Scientific Community* mit entsprechender Forschungskultur und zumindest teilweise entsprechender Forschungsinfrastruktur etabliert. Dazu bedarf es Orte der Verständigung, wie die 2012 gegründete Arbeitsgemeinschaft Forschung der DGWF, in deren Umfeld auch dieses Buchprojekt entstanden ist. Zu ihren Zielsetzungen zählen die Unterstützung nachhaltiger Entwicklung und Profilierung des Forschungsfeldes Hochschulweiter-

1 Bspw. an der Fernuniversität Hagen „Wissenschaftliche Weiterbildung und Hochschuldidaktik“, an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg „Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt wissenschaftliche Weiterbildung und Weiterbildungsforschung“, an der Hochschule Bremen „Lebenslanges Lernen und Schlüsselqualifikationen (mit Leitung der Koordinierungsstelle für Weiterbildung)“.

2 Dies zeigt sich im Blick auf die Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung, siehe Wolter & Schäfer (2018).

bildung, die Systematisierung der Forschungsaktivitäten im Feld der Hochschulweiterbildung, die Förderung des Wissens- und Erfahrungsaustausches zu laufenden Qualifizierungs- und Forschungsarbeiten und die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, des kollegialen Diskurses und der Vernetzung im Feld.

## Hochschulweiterbildung als transdisziplinäres Projekt

Die rege Forschungsaktivität ist von unterschiedlichen disziplinspezifischen Zugängen und forschungsmethodischen Zugriffen gekennzeichnet. So gibt es neben der auftragsspezifischen wissenschaftlichen Begleitforschung, die als Entwicklungsforschung, als Aktionsforschung oder als Ressortforschung bezeichnet werden kann, auch Forschungen, die „häufig nicht nur der Logik wissenschaftlicher Systematisierung, sondern auch der Realisierung und Überprüfung einer guten Praxis“ (Ludwig, 2012, S. 21) dienen. Besonderes Augenmerk liegt auf den Kleinforschungen, die zumeist im Rahmen von projektunabhängigen Qualifizierungsarbeiten entstanden sind bzw. entstehen und als Tiefenbohrungen wichtige, neue und kritische Erkenntnisse generieren.<sup>3</sup>

„Forschung muss mit Disziplinbezug stattfinden, ohne dabei die Praxis zu vernachlässigen. Praxisfeldintegrierende Forschungsansätze beziehen Theorie und Praxis interdisziplinär aufeinander. Gerade die Forschung in der Hochschulweiterbildung, als ein Beitrag zum lebenslangen Lernen und Wahrnehmungsfenster der Hochschulen für Bedarfe an Praxisforschung zwischen Distribution von Wissen für die Gesellschaft und gleichzeitig der Erzeugung von wissenschaftlichem Wissen für die Entwicklung der Hochschulen, ist ein Paradebeispiel für ein neues Verhältnis zwischen der Institution Hochschule und anderen Räumen der Wissensgenerierung (Stichwort ‚mode 2‘)“ (Jütte, Kondratjuk & Schulze, 2017, S. 91–92).

Die Hochschulweiterbildung kann als ein Praxis- wie Forschungsfeld mit hybrider Identität, welches sich aus unterschiedlichen disziplinären Zuschnitten speist und ihren Kern in der Erwachsenenbildung hat, bezeichnet werden. Die Forschung im Feld der Hochschulweiterbildung ist als ein Gegenstandsbereich zu beschreiben, der Fragen der Multi-, Inter- und Transdisziplinarität bearbeitet (vgl. Jütte, 2005, S. 8). Transdisziplinarität verstanden als Forschungs- und Wissenschaftsprinzip – also als forschungsleitendes Prinzip und wissenschaftliche Organisationsform – meint dabei die Überwindung der Disziplinengrenzen und Überwindung der Grenze von Wissenschaft und Gesellschaft. Für die Hochschulweiterbildung wäre hier zu ergänzen zwischen Wissenschaft und Professionen und professionellen Handlungsfeldern. Das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Gesellschaft kann transdisziplinär als Forschungs- und Wissenschaftsprinzip verstanden werden, mit dem die Responsivität des Wissenschaftssystems auf gesellschaftliche Transformation in relevanten Umwelten hergestellt werden kann. Transdisziplinäre Forschungsansätze orientieren

---

3 Empirische, oft fallbezogene Herangehensweisen dominieren vor theoretischen, eher kategorialen Arbeiten.

sich an gesellschaftlichen Problemlagen, die aus dem Potenzial des gesamten Wissenschaftssystems heraus wahrnehmungsfähig, wissenschaftlich gedeutet und einer professionellen Problemlösung zugeführt werden. Transdisziplinäre Forschungsformen können somit „als eine Antwort auf die Kritik am historisch gewachsenen System neuzeitlich-moderner Wissenschaft [gedeutet werden], die sich aus praktischen Anwendungszusammenhängen, wie z. B. der Problemlösungskompetenzen von wissenschaftlichem Wissen, herleitet“ (Vilsmaier & Lang, 2014, S. 90).

## Zum vorliegenden Buch

Veränderungen im Praxisfeld der Hochschulweiterbildung – so die zugrunde liegende Annahme – spiegelt sich im Forschungsfeld wider. Unsere Intention ist es, diese Forschungsaktivitäten einzufangen, darzustellen und in einen systematisierenden Zusammenhang zu bringen.

„Aus einer Systematisierung der Forschungsaktivitäten in der Hochschulweiterbildung ergeben sich mehrere Vorteile. Eine gemeinsame Verständigung und Selbstvergewisserung über Forschungsparadigmen, Forschungstraditionen, Forschungsziele und Forschungsgegenstände lässt die forschende Community näher zusammenrücken und erleichtert weitere Verständigungsprozesse innerhalb der Hochschulweiterbildungsforschung. Resultat einer derartigen Systematisierung ist die Darstellung der Differenziertheit und Vielfältigkeit der Forschungslandschaft. [...] Zudem werden themenbezogene Analysen von Forschungsbereichen zur Identifikation von Trends, Diskursen und blinden Flecken möglich“ (Kondratjuk & Schulze, 2016, S. 16).

Den hier versammelten Beiträgen ist gemeinsam, dass sie ein klares forschungsbezogenes Profil aufweisen und sich zu mindestens einem der folgenden Forschungsfelder bzw. -korridore zuordnen lassen. Dabei werden sowohl theoretische und disziplinäre Bezüge als auch forschungsmethodische Zugriffe sichtbar. Besondere Aufmerksamkeit liegt auf dem je spezifischen Beitrag für die (Be-)Forschung zu den verschiedenen Forschungskorridoren der Hochschulweiterbildung:

1. Rahmenbedingungen der Hochschulweiterbildung (Arbeitsmarkt, Historie, gesellschaftlicher Auftrag, Funktionszuweisungen, Finanzierung, Hochschulpolitik, Auswirkungen des Hochschulrahmengesetzes und der Landesgesetze, Implementation von Hochschulweiterbildung, Trends und Diskurse, doppelte Systembindung u. a.)
2. Strukturen/Organisation/Management von Hochschulweiterbildung (Organisations- und Geschäftsmodelle, Lehr-/Lernkultur, Professionalisierungsprozess, Institutionalisierung, Profilbildung, Hochschulentwicklung, Steuerungsmodelle u. a.)
3. Programme/Angebote/Formate (Weiterbildungsbachelor und Master, Lehr-/Lernarrangements, Hochschuldidaktik, Angebotsgestaltung/Programmplanung, Evaluation, Vermittlungsstrukturen, Bildungsmanagement, Medien/Digitalisierung, Praxisorientierung, öffentliche Wissenschaft u. a.)

4. Akteure (Hochschulleitungen, programmplanende Akteure, Bildungsmanager\_innen, Geschäftsführungen, wissenschaftliche Begleitungen, Lehrende, Studiengangleitungen u. a.)
5. Teilnehmende/Zielgruppen (Lernwirksamkeit, Gender, Anrechnung, spezifische Adressatengruppen, Kompetenzorientierung, Übergänge, Bedarfe, Work-Life-Balance u. a.)
6. Öffnung, Internationalisierung, Kooperation/Vernetzung, Service/Beratung u. a.

Diese Felder wurden im Rahmen der Systematisierungsbemühungen der AG Forschung der DGWF eruiert (z. B. in Abgleich mit den Kategorien der Forschungslandkarte Erwachsenenbildung)<sup>4</sup> und kommunikativ validiert (zum Teil in Vorseminaren auf den Jahrestagungen der DGWF) (Kondratjuk & Schulze, 2016). Ziel dieser Bemühungen war es, eine Forschungslandkarte aus den aktuell verfolgten Forschungsansätzen zu erstellen und einen Überblick über die darin verfolgten Intentionen und Zugänge zu erhalten.

### **Zu den Beiträgen**

Mit der Publikation werden eine ganze Reihe aktueller Forschungs- und vor allem Qualifikationsarbeiten vorgestellt, die relevante Herausforderungen der Hochschulweiterbildung forschend ins Auge fassen. Die Beiträge in diesem Band zeugen von einer Intensivierung der Forschungsbemühungen in dem Gegenstandsbereich wissenschaftlicher Weiterbildung.

- Olaf Dörner nimmt in seinem Beitrag „Soziale Praxis wissenschaftlicher Weiterbildung“ eine grundlagentheoretisch fundierte Perspektive ein, die zugleich empirische Anschlussmöglichkeiten aufzeigt. Im Mittelpunkt steht die Frage nach den spannungsreichen Sinnsetzungen und Bedeutungskonstellationen im Kontext von Politik, Wissenschaft und Beteiligung.
- Der Ausgangspunkt des Beitrags von Maria Kondratjuk „Das Handeln der Akteure in der Hochschulweiterbildung sozialweltlich gedeutet“ bildet die Theorie sozialer Welten. Auf Basis ihrer Forschungsarbeit wird die Hochschulweiterbildung als soziale Welt rekonstruiert und ein Modell des Handelns in einem komplexen Bedingungsgefüge bereitgestellt.
- Carolin Alexander zielt in ihrem Beitrag „Wissenschaftliche Weiterbildung aus einer relationslogischen Perspektive“ auf strukturelle Beziehungsaspekte wissenschaftlicher Weiterbildung, die als Kontaktstelle differenter Wissensbereiche in den Blick genommen wird.
- Markus Walber und Melanie Wistinghausen entwickeln in ihrem Beitrag „Beobachtungen zur Systematisierung der Forschungslandschaft in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ ein Systemisierungsangebot zu den Forschungsfeldern wissenschaftlicher Weiterbildung auf Basis vorhandener Daten im Feld der Erwachsenenbildung und der wissenschaftlichen Weiterbildung.

---

4 S. dazu Ludwig (2012) und den Beitrag von Walber und Wistinghausen in diesem Band.



- Therese E. Zimmermann verortet in ihrem Beitrag „Forschung im Feld der Hochschulweiterbildung Schweiz“ auf Basis einer Typisierung der zentralen Akteure im Feld.
- Ulf Banscherus geht in seinem Beitrag „Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Eine institutionentheoretische Analyse internationaler Reformdiskussionen“ der Frage nach den Veränderungsmöglichkeiten nationalstaatlicher Bildungssysteme durch Reformimpulse internationaler Organisationen nach.
- Christoph Damm verfolgt in seinem Beitrag „Anrechnungsforschung zwischen Ergebnisoffenheit und Zentralisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung“ empirisch die Frage, wie bedeutsam sich die Positionierung und Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung für Anerkennung und Anrechnung erweist.
- Mandy Schulze stellt in ihrem Beitrag „Der Prozess der Institutionalisierung. Ein theoretischer Zugang zur Frage erfolgreicher Entwicklung und Etablierung von Hochschulweiterbildung“ das theoretische Konzept der Institutionalisierung als einen Zugang zur Forschung im Feld der Hochschulweiterbildung vor.
- Timm C. Feld, Christina Möller und Melanie Südekum beleuchten in ihrem Beitrag „Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten: systemtheoretische Ausdeutung und empirische Rekonstruktion“ Fragen des organisationalen Wandels anhand von Fallstudien und mittels einer qualitativen Analyse.
- Maren Baumhauer präsentiert auf Basis berufspädagogischer und erwachsenpädagogischer Theoriezugänge sowie einer qualitativen Expertenbefragung eine „Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung“.
- Karolina Engenhorst stellt in ihrem Beitrag „Die Rolle der Praxisorientierung für nicht traditionell Studierende im berufs begleitenden Studium – ein Fall für Methoden-Triangulation“ die Reflexion der forschungsmethodischen Herleitung in den Mittelpunkt.
- Eva Cendon erkundet in ihrem Beitrag „The Reflective Practitioner? Entwicklung und Reflexion aus Sicht von Weiterbildungsstudierenden“, wie Teilnehmende als berufserfahrene Praktiker\_innen das Zusammenspiel von Studium und Beruf erleben.
- Frank Unger und Uli Sann stellen in ihrem Beitrag „Empirische Forschung als Fundament gelingender Bedarfs- und Zielgruppenanalysen für wissenschaftliche Weiterbildungsformate sowie als Gestaltungselement teilnehmendenorientierter Lernsettings“ vor.
- Claudia Lobe bezieht in ihrem Beitrag „Biografieorientierte Forschungsperspektiven in der Hochschulweiterbildung“ die in der Erwachsenenbildungs- und Hochschulforschung etablierten biografischen Ansätze auf die wissenschaftliche Weiterbildung.
- Sandra Tschupke zeigt in ihrem Beitrag „Programmanalyse als methodischer Zugang zur Untersuchung pflegebezogener Studiengänge für beruflich Quali-

fizierte“ auf, wie Hochschulen im Kontext ihrer Studienprogramme auf heterogene Erwartungen der Zielgruppen reagieren.

- Falk Scheidig und Ulla Klingovsky kartieren in ihrem Beitrag „Hochschuldidaktik als Grenzfall wissenschaftlicher Weiterbildung. Eine Programmanalyse hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote in der Schweiz“ die Angebotslandschaft in Bezug auf hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote.

Die hier versammelten Autor\_innen haben sich verdient gemacht, Forschungsergebnisse relevanter Fragestellungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung nachvollziehbar zu präsentieren. So wird die wissenschaftliche Weiterbildung als ein bedeutsames Entwicklungs- und theoretisch und methodisch anspruchsvolles Forschungsfeld sichtbar.

Mit dem Band kommen wir dem Auftrag nach, die Breite und Weites des Forschungsfelds aufzutun, Forschungszugänge und Forschungsperspektiven, Entwicklungsbedarfe und Forschungsbestände wie auch Diskurse, um Forschung zur Hochschulweiterbildung abzubilden.

## Literatur

- Jütte, W. (Hrsg.) (2005). *Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Krems: Donau-Universität.
- Jütte, W. (2005). Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Ein Werkstattbericht. In W. Jütte (Hrsg.) (2005), *Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 7–10). Krems: Donau-Universität.
- Jütte, W., Kellermann, P., Kuhlenkamp, D., Prokop, E. & Schilling, A. (2005). Kremser Thesen zum Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: W. Jütte (Hrsg.), *Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 13–14). Krems: Donau-Universität.
- Jütte, W., Kondratjuk, M. & Schulze, M. (2017). Profilbildung und Professionalisierung durch Forschung. Die Arbeitsgemeinschaft Forschung. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 85–92). Bielefeld: wbv.
- Jütte, W. & Rohs, M. (2019). *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kondratjuk, M. (2017). *Soziale Welt Hochschulweiterbildung. Figurationsmodelle, Arenastruktur, Handlungsmodell*. Bielefeld: wbv.
- Kondratjuk, M. & Schulze, M. (2016). Forschungsaktivitäten in der Hochschulweiterbildung. Ein Systematisierungsvorschlag als Auftakt einer Kartografie. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)* (2), 12–18.
- Ludwig, J. (2012). Erwachsenenbildungsforschung und ihre Ordnungsstrukturen. In Bewegung bleiben. *Weiterbildung* (4), 20–23.

- Vilsmaier, U. & Lang, D. J. (2014). Transdisziplinäre Forschung. In H. Heinrichs & G. Michelsen (Hrsg.), *Nachhaltigkeitswissenschaften* (S. 87–113). Berlin: Springer.
- Weber, K. (2005). Forschungsfeld wissenschaftliche Weiterbildung. In W. Jütte (Hrsg.), *Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 17–20). Krems: Donau-Universität.
- Weber, K. (2016). Interview. Geführt von W. Jütte. In T. E. Zimmermann, W. Jütte & F. Horváth (Hrsg.), *Arenen der Weiterbildung* (S. 269–290). Bern: hep Verlag.
- Wissenschaftsrat (2019). *Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens*. Berlin.
- Wolter, A. & Schäfer, E. (2018). Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung – Von der Universitätsausdehnung zur Offenen Hochschule. In: W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Reference Sozialwissenschaften.

## Autor und Autorinnen

Prof. Dr. Wolfgang Jütte ist seit 2009 Professor für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Weiterbildung an der Universität Bielefeld. Er ist geschäftsführender Herausgeber der Zeitschrift "Hochschule und Weiterbildung" (ZHWB) der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. (DGWF).

Dr.in Maria Kondratjuk leitet und koordiniert ein Promotionskolleg an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Sie ist zudem die Geschäftsführung des Zentrums für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung in Magdeburg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Lehr-/Lernprozesse in der Erwachsenenbildung/Hochschulweiterbildung/Hochschulbildung, Methoden und Methodologien qualitativer Forschung sowie kritische Bildungsforschung und Wissenschaftstheorie.

Prof.in Dr.in Mandy Schulze ist seit 1. Mai 2019 Professorin für Sozialarbeitswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialraumentwicklung an der Hochschule Zittau/Görlitz und Mitglied im TRAWOS Institut für Transformation, Wohnen und soziale Raumentwicklung. Sie ist im Redaktionsteam der Zeitschrift "Hochschule und Weiterbildung" (ZHWB). Ihre Forschungsschwerpunkte sind Erwachsenenbildung, Hochschulweiterbildung und Lebenslanges Lernen.

## **Beobachtungen**



# Soziale Praxis wissenschaftlicher Weiterbildung

## *Theoretische und empirische Implikationen zu einer Forschungsperspektive*

OLAF DÖRNER

### **Abstract**

Im Beitrag wird eine grundlagentheoretisch fundierte und empirisch anschlussfähige Perspektive auf wissenschaftliche Weiterbildung als soziale Praxis gerichtet. Im Kern geht es um die Frage nach Sinn- und Bedeutungskonstellationen unterschiedlicher Akteure, die wissenschaftliche Weiterbildung spannungsreich konstituieren. Im Spiel sind Sinnsetzungen und -domänen im Kontext von Politik, Wissenschaft und Beteiligung. Anhand von empirischen Befunden zu Weiterbildungsorientierungen von älteren Erwachsenen (50-Jährige, Generation Babyboomer) werden exemplarisch Möglichkeiten der empirischen Vergewisserung in dieser Perspektive aufgezeigt und dargestellt, wie sich Beteiligung in der sozialen Praxis von Weiterbildung zeigt.

**Schlagnorte:** wissenschaftliche Weiterbildung, soziale Praxis, Weiterbildungsorientierungen, Weiterbildungsbeteiligung, Babyboomer

### **Einleitung**

Wie bei der Weiterbildung insgesamt haben wir es auch bei der wissenschaftlichen Weiterbildung mit Diskrepanzen zwischen politischem Programm, institutioneller Struktur und Beteiligungspraxis zu tun. Während der Weiterbildungsbereich sich im Zuge der Bildungsreform der 1970er-Jahre und der Etablierung des Programms Lebenslanges Lernen strukturell etabliert hat, führte der strukturelle Ausbau seines Teilbereiches wissenschaftliche Weiterbildung trotz rechtlicher Verankerung – als Pflichtaufgabe 1976 im Hochschulrahmengesetz (HRG) und als dritte Aufgabe neben Studium und Forschung im HRG von 1998 festgeschrieben – lange Zeit ein vergleichsweise Schattendasein in der Hochschullandschaft. Erst in jüngerer Zeit und insbesondere im Zuge des Bund-Länder-Wettbewerbs offene Hochschulen ist ein struktureller Ausbau zu verzeichnen, der sich vor allem auf der Angebotsebene manifestiert (vgl. Wolter, 2017). Diskrepanzen zwischen politischem Programm und institutioneller Struktur lassen sich nun nicht in Gänze ausmachen, vielmehr in differenzierter Perspektive, bspw. im Umgang mit Öffnung der Hochschulen (vgl.

Dörner, 2018) oder mit dem Thema Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen (vgl. Dörner & Damm, 2017; Damm, 2018). Jedoch bleibt eine und letztlich entscheidende Diskrepanz offensichtlich. Trotz ihres Bedeutungszuwachses in Politik und Hochschule und ihres institutionellen Ausbaus stößt wissenschaftliche Weiterbildung auf nur geringes Beteiligungsinteresse. Das zeigen eindrucksvoll Zahlen repräsentativer Studien zur Beteiligungsstruktur. So liegt die Beteiligungsquote lt. Adult Education Survey (AES) bei einem Prozent (vgl. Bilger, Behringer, Kuper & Schrader, 2018) und damit nach wie vor auf recht niedrigem Niveau (vgl. auch Widany, 2010; Wolter, 2017, S. 138). Die professionellen Akteure der wissenschaftlichen Weiterbildung haben es mit Herausforderungen und Problemen zu tun, deren Versuche, sie zu erklären, mal mit Blick auf ihre organisational-institutionalisierte Verfasstheit, einschließlich der geringen Anerkennung innerhalb der Hochschulen (vgl. dazu auch die Studie zur Hochschulweiterbildung als Soziale Welt von Maria Kondratjuk, 2017), und/oder mit Blick auf soziodemografische Zusammenhänge unternommen (vgl. bspw. Bilger, Behringer, Kuper & Schrader, 2018) werden. Ich möchte zunächst davon ausgehen, dass wissenschaftliche Weiterbildung in einem Spannungsfeld liegt, welches sich primär zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis aufspannt: Im Zuge des Bologna-Prozesses wurde wissenschaftliche Weiterbildung mehr denn je in Zusammenhänge des lebenslangen Lernens gestellt (vgl. Prager Communiqué, 2001; Berliner Communiqué, 2003). Hochschulen sind aufgefordert, marktgerechte Angebote zu schaffen (vgl. Wissenschaftsrat, 2006, S. 65), sowohl im Bereich weiterbildender Studiengänge als auch im Bereich von Weiterbildungsangeboten „darunter“, speziell im beruflich-betrieblichen Bereich. Eine solche Marktorientierung erfordere im Unterschied zur grundständigen universitären Bildung eine stärkere Teilnehmer- und Nachfrageorientierung (vgl. Jütte & Schilling, 2005). Wir haben es mit einem Feld zu tun, das durch unterschiedliche Sinnkonstellationen bzw. -referenzen in Bezug auf Weiterbildung charakterisiert ist, die mal harmonisieren und mal nicht. Hier möchte ich mit meinem Beitrag anschließen und eine theoretische und empirisch anschlussfähige Perspektive aufzeigen, die meines Erachtens geeignet ist, wissenschaftliche Weiterbildung als Gegenstand zu konstruieren, der weder einzig durch objektive Strukturen noch durch individuelle Eigenlogiken konstituiert ist. Dabei sind zwei Dinge wichtig: Erstens verstehe ich wissenschaftliche Weiterbildung in einem praxeologischen Sinne als Feld, das durch unterschiedliche Akteure und deren Sicht-, Deutungs- und Handlungsweisen konstituiert ist. Dieses Feld zu ergründen bedeutet, soziale Praxis (im bourdieuschen Sinne)<sup>1</sup> in je spezifischen Konstellationen zu rekonstruieren. Konkret geht es um die Rekonstruktion von Formen und Bedingungen wissenschaftlicher Weiterbildung: Unter welchen politischen Rahmenbedingungen entstehen welche institutionellen Strukturen und Bedeutungen oder welche Beteiligungsstrukturen? Wissenschaft-

---

<sup>1</sup> Bourdieu versteht die Feldperspektive als Denken in Relationen und analytisch Feld als eine Konfiguration von objektiven Relationen zwischen (macht- und kapitaldefinierten) Positionen von Akteuren (vgl. Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 126–127, 145). In der Annahme, dass Akteure mit einem Habitus ausgestattet sind, ist soziale Praxis dann jenes Produkt der relationalen bzw. dialektischen Beziehung zwischen einer Situation im Feld und einem als System dauerhafter und versetzbarer Dispositionen begriffenen Habitus (vgl. Bourdieu, 2009, S. 169).

liche Weiterbildung als soziale Praxis zu untersuchen heißt dann, Sinnkonstellationen zu untersuchen, indem beteiligte Akteure in ihren Handlungszusammenhängen in den Blick genommen werden: jene, die wissenschaftliche Weiterbildung politisch initiieren, jene, die sie in den Hochschulen verantworten und gestalten, und jene, die sie in Anspruch nehmen und nehmen sollen (also auch jene, die sie nicht in Anspruch nehmen). Zweitens fällt auf, dass die Perspektiven jener Akteure, die mit wissenschaftlicher Weiterbildung umgehen, einschließlich derer, die an ihr teilnehmen und nicht teilnehmen (Einzelpersonen, Gruppen, Organisationen), weniger beforscht werden als Institutionen wissenschaftlicher Weiterbildung, deren Angebote und -formate. Hier möchte ich für einen qualitativ-empirischen Zugang plädieren und aufzeigen, inwieweit Rekonstruktionen des Umgangs mit Weiterbildung Aufschlüsse über Teilnehmungspraxis geben kann.

Meinen Beitrag gliedere ich wie folgt: Zunächst gehe ich kurz auf institutionen- und professionsorientierte Sinnsetzungen ein, von denen Perspektiven zu unterscheiden sind, in denen Sinnkonstitutionen der Handlungslogik von Subjekten oder von Systemen zugeschrieben werden (1). Im zweiten Schritt stelle ich eine theoretische und empirisch anschlussfähige Perspektive vor, in welcher der Sinn von Weiterbildung weder als theoretisch gesetztes noch als individuell zugeschriebenes Phänomen, sondern als Element sozialer Praxis verstanden und wissenschaftliche Weiterbildung als Spannungsfeld konstituiert wird (2). Mit Befunden zur Weiterbildungsorientierung von Babyboomern möchte ich exemplarisch Möglichkeiten der empirischen Vergewisserung in dieser Perspektive aufzeigen und darstellen, wie sich Beteiligung in der sozialen Praxis von Weiterbildung zeigt (3), und mit einem Ausblick auf die von mir präferierte Perspektive enden (4).

## 1 Sinn von wissenschaftlicher Weiterbildung: Setzungen und Zuschreibungen

Mit der Frage nach dem Sinn von wissenschaftlicher Weiterbildung wird zunächst auf Begründungen und Aufgaben abgestellt: Warum ist wissenschaftliche Weiterbildung notwendig? Welche Aufgaben soll sie übernehmen? Dieses Denkmodell hat in der Erwachsenenbildung eine lange Tradition. Unterschieden werden können zwei zentrale Richtungen: 1. Begründungen und Aufgaben für eine Erwachsenenbildung, die auf Bildung des Einzelnen abhebt, werden aus Bildungs- und Erziehungstheorien abgeleitet (vgl. bspw. Ballauff, 2008 [1958]). Die Definition im Gutachten des Deutschen Ausschusses (für das Erziehungs- und Bildungswesen) von 1960 steht exemplarisch für diese Richtung: *„Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln.“* Hingegen bewegt sich 2. die Sinnprogrammatische in Bezugnahme auf gesellschaftliche Entwicklungen, Herausforderungen und Problemlagen. Mit dem Begriff Weiterbildung, der im Zuge der sog. realistischen Wende den Begriff Erwachsenenbildung tendenziell ablöste, wird



Erwachsenenbildung zeitlich dimensioniert (vgl. Seitter, 2001, 2017) und primär in funktionale Zusammenhänge von Gesellschaft gestellt, um Veränderungs- und Wandlungsprozesse gestalten zu können und ihnen nicht in problematischer Weise ausgesetzt zu sein (vgl. Wittpoth, 2013, S. 31). Die Definition des Deutschen Bildungsrates von 1970 stellt auch heute noch eine wichtige Klassifizierung für empirische Studien dar: Demnach umfasst Weiterbildung „*Fortbildung, Umschulung und Erwachsenenbildung*“ und wird als „*Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase*“ (Deutscher Bildungsrat, 1974, S. 51) definiert. Diese Definition ist auch für wissenschaftliche Weiterbildung kein ausschließlicher, aber im Feld durchaus dominierender Bezugshorizont. So definiert die Kultusministerkonferenz (KMK) wissenschaftliche Weiterbildung 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. [...] Wissenschaftliche Weiterbildung knüpft in der Regel an berufliche Erfahrungen an, setzt aber nicht notwendigerweise einen Hochschulabschluss voraus“ (KMK, 2001, S. 2 f.).

Weder eine scholastisch gedachte und primär auf die Person bezogene Erwachsenenbildung noch eine programmatisch auf gesellschaftliche Funktionen bezogene Weiterbildung vermögen zur Genüge jenen Sinn von Weiterbildung zu erschließen, der uns Auskunft darüber gibt, warum für Menschen Weiterbildung eine sinnvolle Möglichkeit ist bzw. auch nicht, da der „Einzelne“ bzw. das „Subjekt“ nicht zur Sprache kommt. Wir haben es mit Blick auf eine für die Weiterbildungsforschung folgenreiche Differenzierung mit der Seite der institutions- und professionszentrierten Sinnkonstituierung (vgl. Egloff & Kade, 2006) zu tun, nicht aber mit einer subjektorientierten. Impliziert ist die Annahme, dass „der“ jeweils gesetzte Sinn von Weiterbildung bei Adressaten und Teilnehmern eine Entsprechung findet. In subjektorientierter Perspektive, in der Erwachsene als eigensinnig Handelnde begriffen werden, ist von einer Entsprechung nicht ohne Weiteres auszugehen. Vielmehr wird Weiterbildung über individuelle Sinnzuschreibungen in individuelle Handlungslogiken integriert. Beobachtbar sind vielfältige Sinnformen, etwa Weiterbildung als eine Form der Lebensgestaltung (vgl. Kade & Seitter, 1996) oder als lebensphasenbezogene Möglichkeiten der privaten/familiären und beruflichen Etablierung (vgl. Schäffer, Dörner & Krämer, 2015).

Darüber hinaus bleibt unberücksichtigt, welche Sinnkonstellationen sich in sozialen Zusammenhängen bilden. Klaus Harney begreift Weiterbildung systemtheoretisch als etwas, das sich selbst nur auf der Phänomenebene gleicht und ansonsten unterschiedlichen Sinn- und Formbeziehungen angehört (vgl. Harney, 1997, S. 98). Als „leere Form“ ist sie anschlussfähig für kommunikative Kopplungen verschiedenster Art. Der Sinn von Weiterbildung konstituiert sich dann im Kontext von Arbeitsmarkt als Element sozialer Sicherung, im Kontext von Beruf als Element des Beschäftigungssystems und im Kontext von Erwachsenenbildung als Element des Systems Erwachsenenbildung. Weiterbildung wird in diesem Sinne in die Eigen-

logik von unterschiedlichen Systemen, Bereichen oder auch Feldern überführt, deren Funktionslogik nicht zwingend die Bildung von Erwachsenen ist. Den Sinn von Weiterbildung zu erschließen bedeutet nunmehr, ihn in der *Inanspruchnahme von* bzw. im *Umgang mit Weiterbildung* in verschiedensten Kontexten, d. h. in der sozialen Praxis, selbst zu erschließen.

## 2 Wissenschaftliche Weiterbildung in praxeologischer Perspektive ...

### ... als soziale Praxis:

Wenn ich von praxeologischer Perspektive spreche, dann orientiere ich mich an jener, die Bourdieu in Abgrenzung zur phänomenologischen und objektivistischen Perspektive formuliert hat. Während in der einen soziale Welt als „natürliche und vorgegebene“ (Bourdieu, 2009 [1979], S. 147) Welt verstanden wird, die Akteure erfahren bzw. zu der sie in einem interaktionistischen Verhältnis gesehen werden, stellt sie sich in der anderen als objektive Bedingungsstruktur von Akteuren dar. Beide Perspektiven haben blinde Flecke: In der phänomenologischen werden objektive Strukturen, in der objektivistischen Erfahrungen ausgeblendet. Mit der praxeologischen Perspektive werden beide blinden Flecken berücksichtigt, indem die dialektischen Beziehungen zwischen objektiven Strukturen und Erfahrungen in den Blick genommen werden.<sup>2</sup> Dies bedarf der Untersuchung der je besonderen Bedingungen ihrer Möglichkeiten. Es geht insofern nicht nur um Formen sozialen Handelns, sondern auch um deren Bedingungen. Von Interesse sind tatsächliches Handeln bzw. Handlungspraktiken und letztlich *soziale Praxis* „als Produkt der dialektischen Beziehung zwischen einer Situation und einem als System dauerhafter und versetzbarer Dispositionen begriffenen *Habitus* [...], der alle vergangenen Erfahrungen integrierend, wie eine *Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkmatrix* funktioniert“ (ebd., S. 169). Wissenschaftliche Weiterbildung als *soziale Praxis* zu denken bedeutet dann, jene sozialen Handlungsweisen in ihrem Bedingungsgefüge zu rekonstruieren, die wissenschaftliche Weiterbildung konstituieren. Es geht um Formen und Bedingungen der wissenschaftlichen Weiterbildung selbst und genauer um *Formen und Bedingungen des Umgangs* mit ihr.

### ... als Spannungsfeld:

Wissenschaftliche Weiterbildung verstehe ich als ein soziales Feld im bourdieuschen Verständnis (vgl. etwa Bourdieu, 1992, 2001), also als ein Kraft- und Konkurrenzfeld, in dem es darum geht, Kräfteverhältnisse zu wahren oder zu den eigenen Gunsten zu verändern (vgl. Bourdieu, 2001, S. 49). In diesem Feld besetzen und gestalten Akteure aufgrund unterschiedlicher Handlungsressourcen in Form von Kapital (ökono-

<sup>2</sup> Bourdieu spricht hier auch von *doxischer* Erfahrung der sozialen Wirklichkeit. Gemeint ist jener Erfahrungsschatz, der es Individuen erlaubt, sich in einem Feld selbstverständlich bzw. im Einklang mit diesem zu bewegen, und gleichzeitig aber auch Beschränkungen und ihre Akzeptanz hervorbringt (vgl. ebd., S. 151).

misches, kulturelles, soziales und symbolisches) verschiedene Positionen; je nach Position der Akteure im Feld wird deren Verhalten bestimmt (vgl. ebd.). Demzufolge nehmen Akteure in Abhängigkeit ihrer Position wissenschaftliche Weiterbildung je spezifisch wahr, verbinden je spezifische Bedeutungen mit ihr und versuchen, ihre Interessen, Konzepte, Sichtweisen gegenüber anderen durchzusetzen. So können etwa Akteure ausgemacht werden, die primär bildungspolitisch auf internationaler und nationaler Ebene agieren, solche, die in Universitäten und Hochschulen wissenschaftliche Weiterbildung verantwortlich gestalten, und schließlich jene Akteure, die teilnehmen oder nicht.

### ... in unterschiedlichen Sinndomänen:

a) Das **Politische im Feld** ist derzeit im Zuge der Bologna-Reform und des Diskurses über lebenslanges Lernen auszumachen. Wissenschaftliche Weiterbildung wird als eine Form des lebenslangen Lernens thematisiert und im Programm zur Schaffung eines europäischen Hochschulraumes eingebettet. Die Hochschulen werden in ihrer Verantwortung für die Umsetzung des lebenslangen Lernens gefordert; insgesamt sei es notwendig, allen Bürgern Lernverläufe zur und innerhalb der Hochschulbildung zu ermöglichen (vgl. exempl. Berliner Communiqué, 2003, S. 6). Die Resonanz von Bologna auf den Ausbau wissenschaftlicher Weiterbildung fällt in den Hochschulen zunächst jedoch recht schwach aus und nimmt erst im Anschluss an die Tagung der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien (DGWF) 2005 in Wien mit der Idee an Fahrt auf, neue Zielgruppen zu erschließen – eine Idee, die von Bund und Ländern auf dem Dresdener Bildungsgipfel 2008 in die Qualifizierungsoffensive Aufstieg durch Bildung mündet und später in den Wettbewerb Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen, der die aktuelle Debatte dominiert. Ziel sei es, Hochschulen für nicht traditionell Studierende zu öffnen. Diese entsprechen nicht dem üblichen Verständnis eines Normalstudierenden (beruflich unerfahrene Abiturienten, die kurz nach der Schulzeit ein Vollzeitstudium aufnehmen). Vielmehr sind lt. BMBF-Ausschreibung beruflich qualifizierte und erfahrene Personen gemeint, die nicht zwingend über eine herkömmlich-formale Hochschulzugangsberechtigung verfügen. Zielgruppen sind: Familienpflichtige, Berufsrückkehrer, Studienabbrecher, arbeitslose Hochschulabsolventen<sup>3</sup> (vgl. BMBF, 2016). Angesichts demografischer Entwicklungen und des damit verbundenen prognostizierten Fachkräftemangels könne man nicht – so die zentrale Argumentation – auf Bevölkerungsgruppen verzichten, die für akademische Bildung und Qualifizierung prinzipiell geeignet wären (vgl. dazu Wolter, 2014).

b) Das **Wissenschaftliche im Feld** ist im bourdieuschen Verständnis charakterisiert durch die Akkumulation von symbolischem Kapital in Form von Ehre, Reputation, Prestige, Distinktion, anerkannter Originalität – verbunden mit der Frage nach wissenschaftlicher Glaubwürdigkeit (vgl. Fröhlich, 2003, S. 118). Diese wird über die

---

3 Die Ziele des Programms sind (lt. BMBF-Ausschreibung): 1) dauerhafte Sicherung des Fachkräfteangebots, 2) Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung, 3) schnelle Integration von neuem Wissen in die Praxis sowie 4) Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit durch nachhaltige Profilbildung der Hochschulen im Bereich des lebenslangen Lernens und beim berufsbegleitenden Studium.

Produktion von wissenschaftlichem Wissen hergestellt, das sich im wissenschaftlichen Diskurs zu bewähren habe (vgl. Wittpoth, 2005, S. 17). In der Frage der Produktion des Wissens, das vermittelt werden soll, unterscheidet sich wissenschaftliche Weiterbildung von anderen Weiterbildungsträgern zentral (vgl. ebd.). Geht es in beruflichen und handlungsorientierten Diskursen um Wissen zum „(besseren) Funktionieren“ von Dingen, geht es im wissenschaftlichen Diskurs eher darum, ob und warum etwas funktionieren kann (vgl. ebd., S. 17–18). Insofern ist ein zentrales Merkmal wissenschaftlicher Weiterbildung der nicht einfache Transfer wissenschaftlichen Wissens in praktische Zusammenhänge, um diese selbst und auftretende Probleme zu verstehen.<sup>4</sup> Da wissenschaftliche Weiterbildung nicht zu den gängigen Währungen wissenschaftlicher Reputation – Publikationen, Drittmittelforschung – gehört, ist sie im Wissenschaftsbereich jedoch ein Fremdkörper. Das mag auch erklären, dass die Umsetzung wissenschaftlicher Weiterbildung bisher nicht in dem Maße erfolgt, wie es politisch gefordert wird (s. o.) (vgl. zur Bestandsaufnahme auch Wolter, 2005, 2017). Insofern stellt sich für wissenschaftliche Weiterbildung das Problem, einerseits nachfrageorientierte Angebote zu schaffen und andererseits die Orientierung am wissenschaftlichen Diskurs beizubehalten. Nachfrageorientierung bedeutet aber, primär Wissen anzubieten, das sich nicht wissenschaftlich, sondern beruflich und handlungsorientiert zu bewähren hat.

c) Wissenschaftliche Weiterbildung hat es – wie Weiterbildung insgesamt – in der Konsequenz von Auseinandersetzungen und planerischen Aktivitäten im Feld konkret mit **Beteiligung** zu tun. Es gilt, Angebote zu entwickeln in der Hoffnung, dass diese auf Interesse stoßen und zur Beteiligung führen. Im Zusammenhang von Bologna, lebenslangem Lernen und Öffnung sollen die traditionell angebotsorientierten Hochschulen verstärkt nachfrageorientierte Weiterbildung anbieten (vgl. etwa Wolter, 2005, S. 52; Jütte & Schilling, 2005, S. 153). Gleichwohl der wissenschaftlichen Weiterbildung eine zunehmende Nachfrageorientierung bescheinigt wird (allerdings häufig mit dem Hinweis, dass dies in noch nicht ausreichendem Maße geschehe), liegen die Teilnahmequoten auf niedrigem Niveau (vgl. Bilger, Behringer, Kuper & Schrader, 2017). Vor dem Horizont der Programmatiken des lebenslangen Lernens, der Öffnung von Hochschulen, aber auch vor dem Horizont von Steuerung und Vollkostenrechnung hat wissenschaftliche Weiterbildung ein Beteiligungsproblem. Inwieweit eine noch stärkere Nachfrageorientierung zur Erhöhung der Teilnahmequote führen könnte, ist angesichts der außerhochschulischen Konkurrenz zumindest mit Blick auf das zu vermittelnde Wissen skeptisch zu sehen. Es besteht zu mindestens Bedarf an Wissen darüber, inwieweit wissenschaftliche Weiterbildung für Adressaten und Teilnehmer überhaupt von Bedeutung ist. Anhand von repräsentativen Studien können mithilfe soziodemografischer und/oder milieutypischer Kategorien differenzierte und empirisch gesicherte Erklärungen geliefert, Vermutungen aufgestellt und in der Praxis nachfrageorientierte Angebote gemacht werden

---

4 Auch im bildungspolitisch-programmatischen Verständnis wird die Umsetzung von Forschungsergebnissen als eine zentrale Aufgabe wissenschaftlicher Weiterbildung gesehen. So heißt es u. a. auch, dass sie der „Umsetzung von Forschung in Innovationen und Beschäftigung“ diene (BMBF, 2009).

(vgl. etwa Barz & Tippelt, 2007). Um jedoch Weiterbildungsteilnahme im ursächlichen Sinne verstehen zu können, ist es hilfreich, den Blick auf Weiterbildungsorientierungen zu lenken, also auf Sinn und Bedeutung von Weiterbildung für Erwachsene in unterschiedlichen Zusammenhängen.

Im Anschluss an Jürgen Wittpoths Arbeiten zu Regulativen der Weiterbildungsbeteiligung (vgl. Wittpoth, 2002, 2018) gehe ich davon aus, dass *Bedeutung*, die Weiterbildung in unterschiedlichsten Zusammenhängen für Erwachsene haben kann, Arten und Weisen des Umgangs mit Weiterbildung bedingen, etwa Entscheidungen für oder gegen eine Teilnahme an Weiterbildung. Insofern kann auch von Regulativen des Umgangs mit Weiterbildung gesprochen werden. Regulative verstehe ich als Sinn- und Bedeutungskonstellationen, die im Zuge sozialer Praxis zustande kommen und ihre handlungsleitende Kraft entfalten. Weiterbildungsbedeutungen unterliegen demzufolge Schwankungen und Veränderungen, je nach Handlungskontexten. Beispielsweise wird Weiterbildung zur Möglichkeit beruflicher Karriere, der Flucht vor dem Betriebsalltag, der Überbrückung von Arbeitslosigkeit (vgl. Dörner, 2008). Bedeutungen entstehen jedoch nicht nur kontextgebunden, sondern auch auf der Grundlage von Sozialisierungserfahrungen in unterschiedlichen Sinnzusammenhängen, etwa den Erfahrungsräumen von Familie, Bildungsinstitutionen, Beruf und Betrieb, aber auch von Generation, Milieu und Geschlecht (vgl. Bohnsack, 1989). Es geht dann im weitesten Sinne um Fragen danach, innerhalb welcher Sinnzusammenhänge der Einzelne welche Spielräume für sein Handeln hinsichtlich Weiterbildung hat. Handelt es sich bei Bedeutungen um mehr oder weniger ausdrückliche Zuschreibungen in speziellen Kontexten, ist mit Sinn die Logik der sozialen Praxis solcher Zuschreibungen gemeint. Der Sinn von Weiterbildung konstituiert sich in jeweiligen Lebenszusammenhängen von Erwachsenen. Insofern geht es nicht nur darum, was Erwachsene an Weiterbildung sinnvoll finden, sondern auch darum, in welchen Sinnzusammenhängen welcher je spezifische Sinn der Weiterbildung entsteht (bzw. ihr anhaftet).

Ein solcher Blick auf Sinn- und Bedeutungskonstellationen sozialer Praxis trägt zum Verstehen des Beteiligungsproblems bei und kann Aufschluss darüber geben, inwiefern es sich überhaupt für wen um ein Problem handelt.

### 3 Empirische Befunde: Weiterbildungsorientierungen der Babyboomer

Im Folgenden möchte ich einen solchen Blick auf Weiterbildung als soziale Praxis werfen und Weiterbildungsorientierungen präsentieren, die im von der Volkswagenstiftung geförderten Forschungsprojekt „Weiterbildungsbeteiligung und Altersbilder der Babyboomer“ rekonstruiert wurden<sup>5</sup> (vgl. ausführlich Dörner & Schäffer, 2014a,

---

<sup>5</sup> Gegenstand war der Umgang mit Weiterbildung insgesamt. Die Ergebnisse lassen sich auch für Aussagen zur wissenschaftlichen Weiterbildung als ein Bereich der Weiterbildung vornehmen.

2004b; Schäffer, Dörner & Krämer, 2015). Im qualitativen Teilprojekt wurde mithilfe der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013; Loos, Nohl, Przyborski & Schäffer, 2013) untersucht, inwieweit gesellschaftlich konstruierte Altersbilder Weiterbildungsorientierungen und -bedeutungen der 1954 bis 1964 Geborenen (Generation „Babyboomer“) beeinflussen. Hintergrund ist der demografische Befund, dass es zukünftig mehr ältere Menschen (50+) geben wird als jüngere. Die damit verbundene Diskussion um die Notwendigkeit lebenslangen Lernens für alternde und in alternden Gesellschaften war Anlass, danach zu fragen, inwieweit welche Altersbilder Weiterbildungsaktivitäten regulieren. Unter Altersbildern werden im Projekt Bilder und Vorstellungen von allen Lebensphasen verstanden; differenziert wird zwischen Alters-, Alterns- und Altenbildern. Die Begriffe Alters- und Alternsbilder sind auf jedes Lebensalter, Altenbilder hingegen auf „alte Menschen“ bezogen (vgl. Dörner & Schäffer, 2014a, S. 125). Da die Babyboomer in den nächsten Jahren im Vergleich zu anderen Kohorten die gesellschaftliche Majorität stellen werden, standen die um 50-jährigen Kohorten im Mittelpunkt der Untersuchung<sup>6</sup>. Die Datenerhebungen erfolgten mit Fotogruppendifkussionen (vgl. Michel, 2006).

Die Untersuchungsgruppe (die Babyboomer) befindet sich – so ein übergreifendes Ergebnis – in einer Lebensphase, die durch Innehalten, Rück- und auch Vorausblick gekennzeichnet ist. Das eigene Leben wird primär im Hinblick auf familiäre und berufliche Entwicklungen bilanziert. In Anlehnung an Lebenstreppe-metaphoriken lässt sich auch von einer Plateauphase sprechen, auf der sich Menschen mittleren Alters befinden. Weiterbildung, so zeigen die Ergebnisse (vgl. Dörner & Schäffer, 2014b), erweist sich dabei als lebensphasenabhängige und mitunter sperrige Möglichkeit. Sie gehört nicht umstandslos zum Handlungsrepertoire von Erwachsenen bzw. stößt nicht zwangsläufig auf vorhandenes Interesse. Vielmehr wird Weiterbildung in Form von bspw. politischen Forderungen und wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten in Lebenszusammenhänge von Erwachsenen gebracht und erhält dort je unterschiedliche Bedeutungen. Vier Oberkategorien lebensphasenspezifischer Weiterbildungsorientierungen ließen sich rekonstruieren (vgl. Schäffer, Dörner & Krämer, 2015):

---

6 Um Vergleichshorizonte zu generieren, wurden exemplarisch Angehörige von Kohorten der um 30- und der um 70-jährigen hinzugezogen.

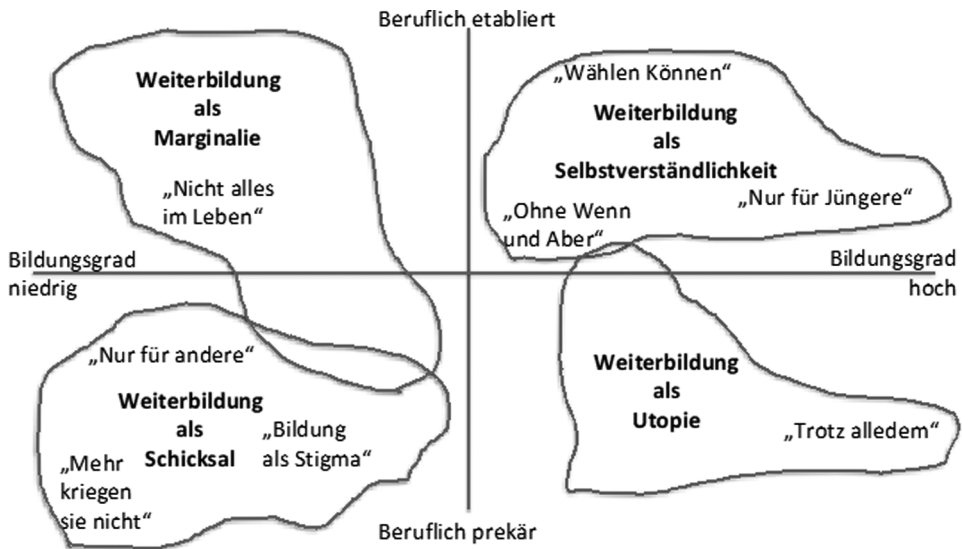


Abbildung 1: Lebensphasenspezifische Weiterbildungsorientierungen

Beim Typus **Weiterbildung als Selbstverständlichkeit** haben wir es mit Gruppen zu tun, die beruflich etabliert sind und über mittlere bis höhere Bildungsabschlüsse verfügen. Sie zeichnen sich generell durch eine recht hohe Weiterbildungsaffinität und -akzeptanz aus. Allerdings sehen sie sich in ihrer gegenwärtigen Lebensphase als diejenigen, die es selbst in der Hand haben, sich für oder gegen Weiterbildung zu entscheiden. Wobei die Entscheidungsspielräume für die Untertypen jeweils unterschiedlich ausgeprägt sind. Wir haben es mit Sinnkonstellationen zu tun, bei denen Weiterbildung als abwägendes Element der Lebensgestaltung relevant wird sowie auch als Ausdruck, es immer noch zu können.

Im Kontrast dazu stehen Gruppen des Typs **„Weiterbildung als Schicksal“**, die durch geringe Bildungsabschlüsse und prekäre Erwerbssituationen charakterisiert sind. Im Mittelpunkt steht die berufliche Existenzfrage. Vor allem berufliche Weiterbildung wird als etwas gesehen, das nicht in der eigenen Hand liegt, sondern von äußeren, nicht selbst beeinflussbaren Umständen abhängt. Die Ausprägungen der Untertypen unterscheiden sich dementsprechend in der Ausgestaltung des Spektrums von Heteronomieerfahrungen: So haben wir es mit Haltungen zu tun, in denen Weiterbildung grundsätzlich nicht für sinnvoll, vielmehr als fremdbestimmte Notwendigkeit gesehen wird, um „in Arbeit zu kommen“ – Bildung ist als Stigma relevant. Oder wir haben es mit Resignationen zu tun, die geprägt sind durch Erfahrungen, von Weiterbildung ausgeschlossen zu werden. Es werden keine Möglichkeiten gesehen, noch weitere (berufliche) Weiterbildung zu bekommen. Entweder weil man im Unternehmen im Vergleich zu anderen Mitarbeitern benachteiligt werde (Weiterbildung nur für andere) oder weil man im Falle von Erwerbslosigkeit bereits zu viel Weiterbildung bekommen habe (mehr kriegen sie nicht).

## **Autor und Autorin**

Dr. Falk Scheidig ist seit 2015 Leiter der Stabsstelle Lehr- und Curriculumsentwicklung sowie Dozent für Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung an der Pädagogischen Hochschule FHNW (CH). Seine Forschungsschwerpunkte sind Theorie und Praxis didaktischen Handelns in der Hochschule und Erwachsenenbildung sowie die (akademische) Professionalisierung von Lehrtätigkeit.

Prof.in Dr.in Ulla Klingovsky leitet seit 2015 die Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz und die Vertiefungsrichtung Erwachsenenbildung im Masterstudiengang Educational Sciences an der Universität Basel. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Theorie und Empirie von Lehr- und Lernprozessen in Erwachsenenbildung/Hochschuldidaktik/wissenschaftlicher Weiterbildung; Professionalisierung erwachsenenpädagogischen Handelns, Poststrukturalismus und Subjektbildung, Gouvernementalität in der Weiterbildung.



# Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis

Die neue Reihe bei wbv Publikation

➔ [wbv.de/hwb](http://wbv.de/hwb)

Die Herausgebenden wollen den wissenschaftlichen Austausch zur Hochschulweiterbildung fördern und eine Publikationsplattform für Beiträge zum Forschungsfeld bieten.

Die Themen reichen von der Konzeption erwachsenengerechter Hochschuldidaktik über empirische Forschungsergebnisse bis zu historischen, internationalen und theoretischen Analysen lebenslanger Lernprozesse an Hochschulen. Best Practice, Wissenschaftstransfer, Nachwuchsförderung und internationaler Austausch sind Ziele der Publikationsreihe. Veröffentlicht werden Sammelbände, Monografien, Dissertationen sowie Habilitationen.



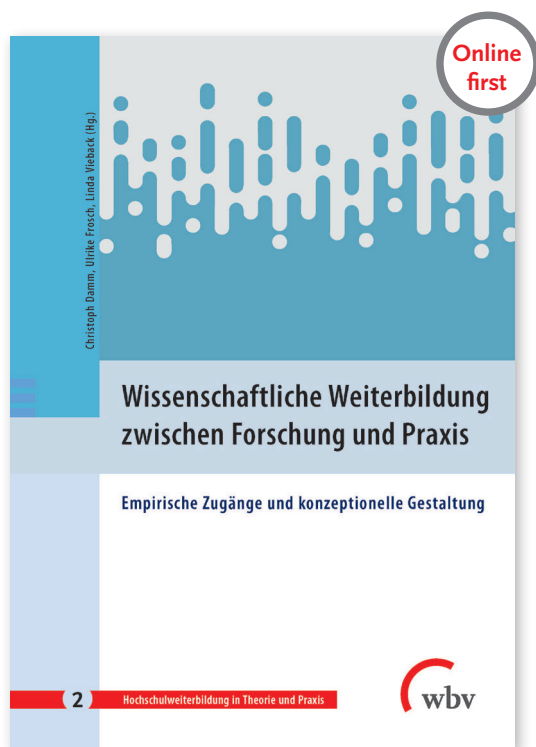
wbv Publikation ist ein Geschäftsbereich von wbv Media.  
wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld  
Telefon 0521 91101-0 • E-Mail [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de) • Website [wbv.de](http://wbv.de)



# Herausforderungen der wissenschaftlichen Weiterbildung

Konzeptionelle Impulse aus Sicht der  
Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung

➔ [wbv.de/hwb](http://wbv.de/hwb)



Online  
first

Christoph Damm, Ulrike Frosch, Linda Vieback (Hg.)

## Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Forschung und Praxis

Empirische Zugänge und konzeptionelle  
Gestaltung

In diesem multidisziplinären Sammelband schreiben die Autorinnen und Autoren über wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen aus Sicht der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung, der Organisationsforschung, des Managements und der Hochschuldidaktik.

Frühjahr 2019, 160 S., 49,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5963-1

Kostenloser Download: [wbv-open-access.de](http://wbv-open-access.de)

**Online first:** Die einzelnen Kapitel erscheinen  
sukzessive auf [wbv Open Access](http://wbv Open Access).

Der Band bereitet das neue Themenfeld Hochschulweiterbildung anhand aktueller Forschungsergebnisse systematisch auf. Die Autorinnen und Autoren strukturieren aktuelle Beobachtungen zur Hochschulweiterbildung und analysieren Befunde zu Institutionalisierung und Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung. Mit dem Mittel der Kartografie werden Forschungsansätze und -gegenstände übersichtlich geordnet und Entwicklungsbedarfe sichtbar gemacht.

