

Maren Baumhauer

Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung

Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter
(Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung



Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung

Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis
im Kontext der Hochschulweiterbildung

Maren Baumhauer

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

**Diese Arbeit wurde 2017 an der
Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover
als Dissertation angenommen.**

ISBN (Print): **978-3-940625-79-3**

ISBN (E-Book): **978-3-7639-6747-6**

Dieses E-Book erscheint unter der ISBN 978-3-7639-6747-6 bei wbv Publikation ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© Eusl-Verlagsgesellschaft mbH, Detmold 2017
Satz: Vorlage der Autorin

Danksagung

Mein großer Dank gilt meiner Betreuerin *Prof. Dr. Rita Meyer* für ihre fachliche und persönliche Beratung sowie für ihr Vertrauen in meine Arbeit und die Freiheit bei der Ausgestaltung.

Prof. Dr. Uwe Elsholz danke ich für die Bereitschaft, die Arbeit zu begutachten, sowie für seine kontinuierliche Unterstützung durch Anregungen und Diskussionsbereitschaft.

Bedanken möchte ich mich auch bei meinen Kolleginnen und Kollegen am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover sowie bei allen Wegbereitern und Begleitern innerhalb der Wissenschaft, die mir konstruktive Impulse für die Bearbeitung meines Forschungsthemas gegeben haben.

Meiner Familie und meinen Freunden danke ich für ihre Geduld, das aufgebrachte Verständnis und die Inspiration während der Promotionsphase.

Bei meiner Mutter *Sylvia Emmerich* möchte ich mich besonders für ihre wertvollen, Mut machenden und aufbauenden Worte in dieser intensiven Zeit bedanken. Meinem Vater *Karl Ludwig Kreutz* danke ich für seine Unterstützung und seinen Einsatz – vor allem auf der Zielgeraden.

Herzlich danke ich meinem Mann, *Philipp Baumhauer*, der mir auf diesem Weg Kraft und Rückhalt gegeben hat und nie an dem erfolgreichen Gelingen dieser Arbeit gezweifelt hat.

Maren Baumhauer (geb. Kreutz)

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	III
Tabellenverzeichnis	III
Abkürzungsverzeichnis	IV
1. Einleitung	1
1.1 Ausgangsproblem, Fragestellung und Zielsetzung.....	2
1.2 Forschungsansatz der Arbeit	5
1.3 Aufbau der Arbeit	6
Teil 1 Grundlagen der Weiterbildung an Hochschulen.....	9
2. Weiterbildung an Hochschulen – Entwicklungslinien und Strukturmerkmale ...	10
2.1 Begriff der Weiterbildung an Hochschulen.....	12
2.2 Historischer Rückblick und aktuelle Entwicklung	16
2.3 Differenzierung hochschulischer Weiterbildung.....	25
2.3.1 Nachfrageorientierung und Anbieterstruktur	26
2.3.2 Organisation und Angebotsformate	29
2.3.3 Lehrpersonal.....	33
2.4 Offene Hochschule und Weiterbildung	34
2.4.1 Arbeitsmarktsituation und Qualifikationsstrukturwandel.....	43
2.4.2 Bildungspolitische Zielsetzungen und Programme	47
2.5 Hochschulweiterbildung im Kontext von Beruflichkeit	51
3. Weiterbildung an Hochschulen als Leerstelle der Hochschuldidaktik und Berufsbildungsforschung	61
3.1 Didaktische Herausforderungen in der Hochschulweiterbildung	75
3.2 Entwicklungsansätze zu einer Didaktik der Weiterbildung an Hochschulen	91
3.3 Didaktische Leitbegriffe der hochschulischen Weiterbildung.....	99
3.4 Erkenntnisse und Forschungslücken im Überblick	101
4. Theoretischer Rahmen: Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung – Spannungsfeld didaktischer Orientierungen	104
4.1 Professionalisierung als Prozess der Steigerung von Beruflichkeit.....	106
4.2 Berufliche und wissenschaftliche Wissens- und Handlungslogiken	112
4.3 ‚Didaktische Relationierung‘ im Kontext berufsbezogener Hochschulweiterbildung	121
4.4 Zusammenfassender Blick auf Relationierungsperspektiven	129

Teil 2 Herausforderungen und Perspektiven für die Didaktik der Hochschul-	
weiterbildung aus Sicht von Experten.....	132
5. Empirische Exploration: Forschungsmethodischer Ansatz und Durchführung	
der Expertenbefragung.....	133
5.1 Methodologische und konzeptionelle Vorüberlegungen	135
5.2 Expertenbegriff und Expertenwissen	136
5.3 Methode fokussierter, qualitativer Experteninterviews	139
5.3.1 Auswahl der Experten und Feldzugang	142
5.3.2 Aufbau und Inhalte der Expertenbefragung	146
5.3.3 Auswertung der Experteninterviews.....	149
6. Didaktik und Öffnung der Weiterbildung an Hochschulen: Ergebnisse der	
Expertenbefragung	153
6.1 Herausforderungen und Perspektiven auf organisatorisch-struktureller Ebene	154
6.1.1 Hochschulöffnung zwischen bildungspolitischer Programmatik und praktischer	
Umsetzung	154
6.1.2 Rolle und Stellenwert von Didaktik in der hochschulischen Weiterbildung.....	161
6.1.3 Berufsbezug im Kontext von Hochschulweiterbildung	166
6.2 Herausforderungen und Perspektiven auf interaktiver Ebene	169
6.2.1 Hochschullehre für Berufspraktiker – (mehr als) eine ‚Frage der Haltung‘	169
6.2.2 ‚In Beziehung setzen‘ von Berufserfahrung und Theorie	175
6.2.3 Hochschulweiterbildung als (berufsbezogener) Reflexionsprozess.....	179
6.3 Zentrale empirische Ergebnisse	182
7. Zusammenführung der Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblick.....	186
7.1 Orientierungen für eine ‚Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis‘	186
7.2 Theoretische und konzeptionelle Schlussfolgerungen	193
7.3 Reflexion des forschungsmethodischen Vorgehens.....	197
7.4 Ausblick für Forschung und Praxis	201
Literatur	209
Verzeichnis der Onlinequellen	234
Verzeichnis der Gesetze	235

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Von der universitären Erwachsenenbildung zu der Hochschulweiterbildung	17
Abbildung 2: Merkmale der Zielgruppen von Hochschulweiterbildung	42
Abbildung 3: Systematisierung des Forschungsstands	63
Abbildung 4: Didaktische Handlungsebenen in der Weiterbildung an Hochschulen	69
Abbildung 5: Didaktische Prinzipien wissenschaftlicher Weiterbildung	96
Abbildung 6: Synopse didaktischer Leitbegriffe	99
Abbildung 7: Professionalisierung im Kontext erweiterter moderner Beruflichkeit	109
Abbildung 8: Strukturmerkmale beruflicher und wissenschaftlicher Wissens- und Handlungslogiken	113
Abbildung 9: Wissenselemente moderner Beruflichkeit	116
Abbildung 10: Theoretischer Analyserahmen	131
Abbildung 11: Differenzierungsformen des Expertenwissens	138
Abbildung 12: Thesen im Rahmen der Expertenbefragung	141
Abbildung 13: Aufbau der Expertenbefragung	146
Abbildung 14: Auswertungsschritte qualitativer Experteninterviews	150
Abbildung 15: Orientierungen für eine ‚Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis‘	188

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Berücksichtigung berufspraktischer Erfahrung in ausgewählten Landeshochschulgesetzen	57
Tabelle 2: Interviewkürzel und Informationen zu den beruflichen Funktionskontexten der Experten	144

Abkürzungsverzeichnis

AHD	Arbeitsgemeinschaft Hochschuldidaktik e. V.
AUE	Arbeitskreis universitäre Erwachsenenbildung
AR	Akkreditierungsrat
AUCEN	Austrian University Continuing Education and Staff Development Network
AWW	Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung (Universität Hamburg)
BDA	Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände e. V.
BDI	Bundesverband der Deutschen Industrie e. V.
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
C3L	Center für lebenslanges Lernen (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg)
COP	Community of Practice
DCU	DaimlerChrysler Corporate University
dghd	Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik e. V.
DGWF	Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V.
DIHK	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
DISC	Distance and Independent Studies Center (Technische Universität Kaiserslautern)
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
DUW	Deutsche Universität für Weiterbildung
DVV	Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.
ESF	Europäischer Sozialfonds
EUCEN	European University Continuing Education Network
GWK	Gemeinsame Wissenschaftskonferenz
HRG	Hochschulrahmengesetz
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
IW	Institut der deutschen Wirtschaft Köln
KMK	Kultusministerkonferenz
WR	Wissenschaftsrat
WRK	Westdeutsche Rektorenkonferenz
zap	Zentrum für Arbeit und Politik (Universität Bremen)

1. Einleitung

Die Weiterbildung ist seit 1998 eine Kernaufgabe der Hochschulen¹. Im Kontext der bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskurse um lebenslanges Lernen, die Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung und, damit zusammenhängend, die (weitere) Öffnung der Hochschulen für Berufserfahrene und Berufstätige nimmt die berufsbezogene Weiterbildung an Hochschulen² eine Schlüsselrolle ein. Mit der zunehmenden Bedeutung der Hochschulweiterbildung und der stärkeren Orientierung an potenziellen Bildungsadressaten³, die bereits im Berufsleben stehen, stellen sich für Hochschulen neue didaktische Herausforderungen.

Hierbei ist zu berücksichtigen, dass es sich bei der Weiterbildung an Hochschulen um ein historisch plural gewachsenes Feld handelt. Die Hochschulweiterbildung ist aktuell ein diversifizierter Bildungsbereich, der über eine vielfältige Anbieter- und Angebotsstruktur sowie heterogene Zielgruppen verfügt. Weiterbildung ist zwar einerseits bildungs-, hochschul- und arbeitsmarktpolitisch gewollt und wird daher forciert, andererseits hat sich aus den Hochschulen selbst bis heute kaum eine nennenswerte Initiative entwickelt. In der Folge wird der Weiterbildungsauftrag der Hochschulen oftmals mit dem Argument eines ‚Randphänomens‘ übergangen. Insofern ist zu konstatieren, dass *noch* nicht von einer flächendeckend ausgebauten Weiterbildung an Hochschulen gesprochen werden kann, die dem politischen Leitziel einer durchlässigen Bildungsstruktur im deutschen Bildungssystem entspricht (vgl. SEIT-TER/SCHEMMANN/VOSSEBEIN 2015, S. 15).

Bedingt durch die Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt und den anhaltenden Qualifikationsstrukturwandel, die aktuelle Hochschulexpansion sowie demografische Entwicklungsprozesse, gewinnt das Thema jedoch (erneut) an politischer Schubkraft. Neben der Entwicklung und Durchführung umfangreicher Förderprogramme des Bundes und der Länder plant z. B. der Wissenschaftsrat (WR) eine neue Empfehlung zu wissenschaftlichen Weiterbildungsan-

¹ Diese Arbeit richtet ihren Fokus auf die Institution der Universität, wobei die nachfolgenden Kapitel Vergleichsperspektiven zwischen unterschiedlichen Hochschultypen als Weiterbildungsanbieter einbeziehen und dabei insbesondere das Verhältnis zwischen Universitäten und Fachhochschulen bzw. Hochschulen für angewandte Wissenschaften beleuchten. Terminologisch korrekt schließt der Begriff ‚Hochschule‘ auch andere Hochschultypen wie z. B. Kunst- und Musikhochschulen und Duale Hochschulen ein.

² Wenn in dieser Arbeit wahlweise von (berufsbezogener) Weiterbildung an Hochschulen, Hochschulweiterbildung, hochschulischer bzw. wissenschaftlicher Weiterbildung gesprochen wird, sind damit weiterbildende Studiengänge und sonstige weiterbildende Angebotsformen (z. B. Zertifikatsprogramm, Kontaktstudium, Modul, Kurs, Einzelveranstaltung) gemeint, die für berufserfahrene und berufstätige Zielgruppen berufsbegleitend angeboten werden. Hochschulweiterbildung für wissenschaftliches und nichtwissenschaftliches Hochschulpersonal sowie Angebote des Seniorenstudiums stehen hier nicht im Fokus und bleiben unberücksichtigt.

³ Aus sprachästhetischen Gründen wird in dem Verlauf der Arbeit auf die zusätzliche Nennung der weiblichen Form verzichtet. Damit wird eine bessere Lesbarkeit des Textes gewährleistet. Dieses gilt auch für die Darstellung der Interviewergebnisse in Kapitel sechs, weil die Geschlechtszugehörigkeit der Befragungspersonen keinen inhaltlichen Erkenntniswert für diese Arbeit liefert. Eine Ausnahme bilden die Textstellen, die Bezug auf die Forscherin nehmen.

geboten als Gegenstand eines weiteren Teils der Empfehlungen zu der Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demografischen Wandels (vgl. WR 2015).

1.1 Ausgangsproblem, Fragestellung und Zielsetzung

Die Anforderungen lebenslangen Lernens sind zu einem „festen Bestandteil der Berufsrolle geworden“ (HERM et al. 2003, S. 29). Dieses gilt sowohl für akademische Berufe als auch für (noch) nicht akademisierte Berufsgruppen. Vor diesem Hintergrund sind die Hochschulen im Rahmen ihres gesellschafts- und bildungspolitischen Auftrages mit der Herausforderung konfrontiert, Strukturen für lebenslanges Lernen zu implementieren. Weiterbildende bzw. berufsbegleitende Studienformate, die nach einem ersten Hochschulabschluss und/oder auf der Grundlage beruflicher Qualifikationen und Kompetenzen aufgenommen werden, gewinnen dabei zunehmend an Bedeutung. Ein besonderer Fokus dieser Arbeit richtet sich auf die wissenschaftliche Weiterbildung im Rahmen der Öffnung der Hochschulen (auch) für berufsqualifizierte Personen ohne akademische Vorbildung. Eine Konsequenz dieser Entwicklung ist eine weitere Ausdifferenzierung der ohnehin bereits heterogenen Zielgruppen hochschulischer Weiterbildung.

Über den formalen Akt der Erweiterung von Zugangsmöglichkeiten und die Veränderung der Studienorganisation zur Realisation der Partizipation an Weiterbildungsangeboten für einen größeren Teilnehmerkreis geht es dabei vor allem um die „Anerkennung berufsbezogener Lernprozesse“ (BREDL et al. 2006, S. 36) im Hochschulsystem. Allerdings verstehen sich die Universitäten nach wie vor als Bildungsanbieter, die sich gegen eine klare Ausrichtung auf berufliche Qualifizierungsprozesse aussprechen (vgl. BARKE 2016, S. 400). Diese erfüllen ihren Bildungsauftrag in erster Linie in Anbindung an die Organisationsstrukturen von Wissenschaft und Forschung (vgl. ELSHOLZ/BRÜCKNER 2015, S. 200). Einen zentralen Begründungspunkt dafür stellt nicht zuletzt die in Deutschland immer noch vorherrschende Segmentierung der Bildungsbereiche beruflicher und hochschulischer (bzw. allgemeiner) Bildung dar.

Die Öffnung und der weitere Ausbau der Weiterbildung im deutschen Hochschulsystem werden seit den frühen Entwicklungsphasen der Siebzigerjahre gezielt durch Modellversuche mit öffentlicher Förderung unterstützt, wobei Angebotsstrukturen jedoch kaum auf Dauer implementiert werden konnten. Aus *praktischer* Perspektive wird dabei zu einem Problem, dass sich die Hochschulweiterbildung bis heute in einem permanenten Aufbau- und Erprobungsstadium befindet. Darüber hinaus sind die Hochschulen nicht nur auf der *programmatischen* Ebene gefordert, neue Studienformate für berufserfahrene und berufstätige Zielgruppen zu entwickeln sowie Modellversuche in Organisationsstrukturen zu überführen. Sie sind *faktisch* auch mit der Aufgabe konfrontiert, weiterbildende bzw. berufsbegleitende Angebote *didaktisch* professionell umzusetzen. Die Auseinandersetzung mit didaktischen Fragen in der

Hochschulweiterbildung ist bildungspolitisch insofern relevant, da sie sich auf eine Zielgruppe beziehen, die es von Hochschulen stärker zu adressieren gilt. Für die Hochschulweiterbildung ist jedoch zu konstatieren, dass eine intensive Auseinandersetzung mit didaktischen Fragen (sowohl in theoretischer als auch in empirischer Betrachtung) noch ein Desiderat bildet.

Aus *theoretischer* Sicht zeigt sich u. a. das Problem, dass eine disziplinäre Verortung der ‚Didaktik der Weiterbildung an Hochschulen‘ bis heute unklar ist. Darüber hinaus ist das Bildungsziel der wissenschaftlichen Weiterbildung weitgehend noch offen, zumindest entbehrt der erziehungswissenschaftliche Diskurs einer eindeutigen Festlegung (vgl. ELSHOLZ 2016, S. 160). Der ‚Berufsbezug‘ wissenschaftlicher Lehre und die Berücksichtigung von Berufserfahrung sind konstitutiv für die hochschulische Weiterbildung, jedoch kaum Gegenstand hochschuldidaktischer und erwachsenenpädagogischer Reflexion. Ein theoretisch fundiertes Verständnis von ‚Berufsbezug‘ in der Weiterbildung an Hochschulen ist bisher nicht vorhanden. Dieses gilt in wissenschaftlicher Perspektive auch für die Weiterentwicklung des Konzeptes von Beruflichkeit im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung – ein bildungspolitisch hochaktuelles, aber von der Berufspädagogik wissenschaftlich noch vernachlässigtes Thema. Zum einen wird bisher nur ansatzweise hinterfragt, wodurch der ‚Berufsbezug‘ weiterbildender Lehre gekennzeichnet ist bzw. was die besonderen didaktischen Herausforderungen der Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen mit Berufspraktikern in der Hochschulweiterbildung sind. Zum anderen ist festzustellen, dass es durchaus einzelne Entwicklungsansätze für eine didaktische Verknüpfung von beruflicher Erfahrung und ‚Wissenschaftsorientierung‘ gibt. Sie werden jedoch in den aktuellen Diskursen um lebenslanges Lernen und Weiterbildung an Hochschulen kaum zur Kenntnis genommen und in Bezug zueinander gesetzt.

Vor diesem Hintergrund wird in dieser Arbeit der Frage nachgegangen, *inwiefern die Verzahnung von Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung im Kontext der Hochschulweiterbildung didaktisch fundiert realisiert werden kann.*

Der Begriff der ‚Verzahnung‘ „impliziert die Verbindung von gleichwertigen Teilen“ (EULER 2015, S. 329). Wie in den nachfolgenden Ausführungen gezeigt wird, geht es dabei weder um eine einseitige Ausrichtung der Hochschulweiterbildung auf berufliche Qualifikationsanforderungen und Verwertungsinteressen noch um die alleinige Ausrichtung auf (fach)wissenschaftliche Inhalte. Der Begriff der ‚didaktischen Fundierung‘ bezieht sich einerseits darauf, die Verbindung von ‚Berufsbezug‘ und ‚Wissenschaftsorientierung‘ theoriegeleitet zu begründen, andererseits, diese Verbindung als eine didaktische Gestaltungsaufgabe im Kontext der Hochschulweiterbildung zu erkennen. Hierbei soll eine auf methodische Innovationen und praktische Anwendungen verengte Perspektive vermieden werden. Vielmehr soll die theoretische Verankerung von Didaktik im Kontext berufsbezogener Weiterbildungsprozesse an Hochschulen vorangetrieben werden.

Vorgehen im Rahmen der empirischen Exploration

In Anknüpfung an die oben dargestellte Problemstellung bildet die Didaktik hochschulischer Weiterbildung an Hochschulen im Kontext der weiteren Öffnung der Hochschulen und des (modellhaft erprobten) Ausbaus weiterbildender bzw. berufsbegleitender Studienformate für Berufspraktiker den inhaltlichen Ausgangspunkt und Bezugsrahmen der empirischen Exploration. Aus *empirischer* Perspektive ist noch weitgehend ungeklärt, wie z. B. Weiterbildungsverantwortliche und Lehrende in berufsbezogenen Angeboten der Hochschulweiterbildung die besonderen Anforderungen an die didaktische Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen mit Berufserfahrenen und Berufstätigen einschätzen und welche Sichtweisen auf den Forschungsgegenstand einer *didaktisch fundierten Verzahnung von Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung* in der hochschulischen Weiterbildung eingenommen werden.

Hier setzt die *fokussierte Expertenbefragung* mit Vertretern aus dem Bereich Wissenschaft und Forschung an. Im Rahmen dieser Arbeit wurden Personen befragt, die aus einer Expertenperspektive Wissen im Hinblick auf das Forschungsproblem bereitstellen können bzw. aktiv in der Weiterbildung an Hochschulen tätig sind. Folgende übergeordnete Fragen leiten (auch) die empirische Untersuchung dieser Arbeit an:

- *Inwiefern hat sich die Institution Hochschule (über die Erweiterung der formalen Zugangswege hinaus) für die Zielgruppe der Berufspraktiker geöffnet?*
- *Wodurch kennzeichnet sich der ‚Berufsbezug‘ in der hochschulischen Weiterbildung?*
- *Welche didaktischen Herausforderungen stellen sich im Hinblick auf die Gestaltung der Hochschullehre mit Berufspraktikern?*
- *Wie kann die Berufserfahrung der Lernenden didaktisch berücksichtigt werden?*

Zielsetzung dieser Arbeit ist die explorative Erweiterung didaktischer Leitorientierungen für die Hochschulweiterbildung unter Berücksichtigung der problemspezifischen Besonderheit der Verbindung von ‚Berufsbezug‘ und ‚Wissenschaftsorientierung‘. Die Arbeit soll einen Beitrag zu einer theoretischen Rahmung des ‚Berufsbezugs‘ liefern, wobei der *erwachsenenpädagogisch* ausgerichtete Fokus auf didaktische Fragen in der hochschulischen Weiterbildung um eine *berufspädagogische* Perspektive ergänzt wird. Der Anspruch dieser Arbeit besteht auch darin, einen konzeptionellen Rahmen zu entwickeln, der Anknüpfungspunkte für weitere (interdisziplinäre) Forschungsarbeiten zu der Didaktik der Weiterbildung an Hochschulen bietet.

Die Verschränkung disziplinärer Perspektiven „bringt neben dem Nutzen von Synergieeffekten auch neue Impulse in das Feld und aktiviert zudem die (oft noch fehlende) Bewegung in der Hochschulweiterbildung“ (KONDRATJUK/SCHULZE 2015, S. 59). Perspektivisch wird daher mit der vorliegenden Arbeit auch angestrebt, einen Beitrag zu der Profilierung des Feldes der Hochschulweiterbildung zu leisten. Darüber hinaus soll die Arbeit neue Impulse für den be-

rufspädagogischen Diskurs zu der Weiterbildung an Hochschulen und der Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung liefern. Zudem ergeben sich speziell für die Berufspädagogik mögliche Anknüpfungspunkte für die Ausweitung des Forschungsbereichs berufspädagogischer Lehr-Lern-Forschung auf das Feld der Hochschulweiterbildung.

Ein wesentliches Merkmal dieser Arbeit besteht in einem interdisziplinär angelegten Forschungsansatz an der Schnittstelle der *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* und *Erwachsenenbildung*. Durch die unterschiedlichen theoretischen Zugänge wird es möglich, die Komplexität des Forschungsgegenstandes besser zu erfassen. In der Thematisierung der Didaktik der Weiterbildung an Hochschulen wird dabei auch auf theoretische Bestände der Hochschuldidaktik zurückgegriffen. Weiterhin werden Erkenntnisse der Hochschulforschung sowie berufs- und wissenssoziologische Erkenntnisse berücksichtigt.

1.2 Forschungsansatz der Arbeit

In Anknüpfung an die o. g. Forschungsfragen kann diese Arbeit der qualitativen Sozialforschung zugeordnet werden. Hierbei wird im Wesentlichen ein *empirisch hermeneutisches* sowie *qualitatives* Vorgehen gewählt. Ein Kernelement der Arbeit ist das Zusammenspiel von theoretischer Analyse und empirischer Exploration. Dabei erfolgten zum einen die Aufarbeitung und Systematisierung bestehender Forschungserkenntnisse, die Analyse theoretischer Konzepte und Ansätze sowie eine forschungsprozessbegleitende Analyse von Dokumenten (z. B. Beschlüsse, Empfehlungen und Stellungnahmen bildungs-, hochschul- und arbeitsmarktpolitischer Akteure, Hochschulgesetze, Programm- und Tagungsmaterialien bildungspolitischer Förderinitiativen). Zum anderen wurden Daten von elf fokussierten Experteninterviews mit Vertretern aus Wissenschaft und Forschung ausgewertet und interpretiert.

Der empirischen Exploration liegt ein qualitatives Forschungsdesign zugrunde. Die Exploration als offenes und reflexiv angelegtes Vorgehen in der qualitativen Sozialforschung „bezeichnet das umfassende, in die Tiefe gehende, detektivische Erkunden des Forschungsfeldes“ (KROMREY 2002, S. 68). In dieser Arbeit wird die qualitative Exploration mit dem Ziel eingesetzt, um zu verstehen und nachzuvollziehen, wodurch der ‚Berufsbezug‘ in der hochschulischen Weiterbildung gekennzeichnet ist, welche didaktischen Herausforderungen und Perspektiven sich im Hinblick auf die Gestaltung der Hochschullehre mit Berufserfahrenen und Berufstätigen stellen und inwiefern die Berufserfahrung sowie das berufliche Wissen und Können der Lernenden in die weiterbildende Hochschullehre einbezogen werden können. Daher ist die Vorgehensweise offen und als ein rekonstruktiver Verstehensprozess angelegt.

Einer *abduktiven* Forschungslogik folgend, wird im Verlauf des Forschungsprozesses zwischen theoretischer Analyse und empirischer Exploration gewechselt. Im Abgleich zu dem empirischen Feld konnten auf diese Weise sukzessive präzisere theoretische Konstrukte und Beziehungen zwischen diesen Konstrukten herausgearbeitet werden. So bildete z. B. das theoretische Vorwissen die Grundlage für die Strukturierung und Systematisierung des empirischen Vorgehens in dieser Arbeit. Dabei wurde jedoch auf eine empirische *Überprüfung* von Hypothesen und Theorien verzichtet.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in zwei Teile und umfasst insgesamt sieben Kapitel. Während das erste Kapitel die Einleitung bildet, beschreibt der erste Teil der Arbeit die ‚Grundlagen der Weiterbildung an Hochschulen‘ (Kapitel zwei bis vier). In Teil *eins* wird der theoretische Bezugs- und Analyserahmen der Arbeit entfaltet. Der zweite Teil der Arbeit fokussiert auf die ‚Herausforderungen und Perspektiven für die Didaktik der Hochschulweiterbildung aus Sicht von Experten‘ (Kapitel fünf bis sieben). In Teil *zwei* wird das methodische Vorgehen dargestellt und die Untersuchungsergebnisse werden präsentiert. Darüber hinaus werden die theoretischen und empirischen Erkenntnisse der Arbeit inhaltlich zusammengeführt. Im Folgenden werden die Inhalte der einzelnen Kapitel kurz umrissen.

In *Kapitel zwei* werden die *Strukturmerkmale und Entwicklungslinien* der Weiterbildung an Hochschulen dargestellt. Dazu erfolgen zunächst eine Gegenstandsbestimmung und begriffliche Einführung in das Feld der Hochschulweiterbildung. Aus historischer Perspektive wird systematisch dargestellt, dass die Entwicklung der Weiterbildung an Hochschulen bildungs-, hochschul- und gewerkschaftspolitischen sowie arbeitsmarktpolitischen Interessen unterliegt. Im Anschluss an die Darstellung zentraler Strukturmerkmale der Weiterbildung an Hochschulen wird der aktuelle Diskurs um das Thema ‚Offene Hochschule und Weiterbildung‘ aufgearbeitet. Zentrale Bezugspunkte bilden dabei die Veränderung der Arbeitsmarktsituation und der anhaltende Qualifikationsstrukturwandel im deutschen Beschäftigungssystem sowie die bildungspolitische Programmatik um den weiteren Ausbau und die Öffnung der Weiterbildung an Hochschulen für berufserfahrene und berufstätige Zielgruppen. Darüber hinaus wird die Hochschulweiterbildung im Kontext von Beruflichkeit betrachtet und es wird herausgearbeitet, dass die Hochschulen bei der Umsetzung von berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten mit politischen Anforderungen und gesetzlichen Bestimmungen konfrontiert sind, die einen *didaktischen* Bezug zu den beruflichen Erfahrungen und Wissensbeständen der Lernenden voraussetzen. Hierbei wird das Problem deutlich, dass eine theoretische Grundlage für den ‚Berufsbezug‘ im Kontext der Weiterbildung an Hochschulen noch weitgehend fehlt.

In *Kapitel drei* wird dargelegt, dass die *Didaktik der Weiterbildung an Hochschulen* noch weitgehend eine *Leerstelle* der Hochschuldidaktik und Berufsbildungsforschung bildet. Im Anschluss an eine begriffliche Annäherung werden didaktische Herausforderungen in der Hochschulweiterbildung vor dem Hintergrund bestehender Forschungserkenntnisse beschrieben. Es werden ausgewählte Entwicklungsansätze zu der Didaktik der Hochschulweiterbildung skizziert und es wird eine *Synopse zu didaktischen Leitbegriffen* hochschulischer Weiterbildung erstellt. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Beziehung zwischen den didaktischen Leitbegriffen ‚Berufsbezug‘ und ‚Wissenschaftsorientierung‘ noch weitgehend unbestimmt ist. Auch ist das Verständnis von ‚Berufsbezug‘ bzw. die berufsbezogene Funktion der Hochschulweiterbildung für berufliche Entwicklungsprozesse noch offen.

Daran anschließend, wird in *Kapitel vier*, ausgehend von berufssoziologischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Professionstheorien, das berufspädagogische Paradigma der ‚Professionalisierung als Prozess der Steigerung von Beruflichkeit‘ herangezogen, um den ‚Berufsbezug‘ im Kontext von wissenschaftlicher Weiterbildung in einen theoretischen Rahmen einzuordnen. Mit dem Konzept der ‚Relationierung‘ von Wissensformen bzw. der ‚didaktischen Relationierung‘ wird eine ergänzende Theorieperspektive auf das Forschungsproblem einer *didaktisch fundierten Verzahnung von Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung* eingenommen. Auf dieser Basis wird der theoretische Analyserahmen dieser Arbeit entwickelt, der durch eine Verschränkung berufs- und erwachsenenpädagogischer Theoriezugänge charakterisiert ist.

In *Kapitel fünf* erfolgt die Beschreibung des methodischen Vorgehens. Vor dem Hintergrund, dass der empirische Erkenntnisstand zu *didaktischen* Fragen in der Weiterbildung an Hochschulen noch gering ist, wird in dieser Arbeit eine explorative Forschungsstrategie gewählt. In einem ersten Schritt werden die methodologischen und konzeptionellen Vorüberlegungen der empirischen Exploration dargelegt. Darauf aufbauend, wird die gewählte Erhebungsmethode des *fokussierten, qualitativen Experteninterviews* vorgestellt sowie ihre Durchführung erläutert. Auch wird die Auswertungsmethode als ein inhaltsanalytisches Verfahren dargelegt, mit dem die erhobenen Daten analysiert werden.

Die Ergebnisse der qualitativen Expertenbefragung werden in *Kapitel sechs* präsentiert. In der Darstellung wird dabei zwischen Herausforderungen und Perspektiven für die Didaktik und Öffnung der Weiterbildung an Hochschulen auf *organisatorisch-struktureller* und *interaktiver* Ebene differenziert. Die empirischen Ergebnisse werden unter Bezugnahme auf bestehende Forschungserkenntnisse sowie die theoretischen Zugänge der Arbeit reflektiert und abschließend unter vier Punkten zusammengefasst.

In *Kapitel sieben* erfolgen die inhaltliche Zusammenführung und Diskussion der zentralen Erkenntnisse der Arbeit. Hierbei zeigt sich, dass sich die Ergebnisse der empirischen Exploration in den theoretischen Analyserahmen einordnen lassen bzw. diesen erweitern. Auf der Grundlage der theoretischen und empirischen Erkenntnisse dieser Arbeit werden Orientierungen für eine ‚Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis‘ abgeleitet. Abschließend werden theoretische und konzeptionelle Schlussfolgerungen aus den zentralen Erkenntnissen der Arbeit gezogen. Zudem wird das forschungsmethodische Vorgehen reflektiert und offene Forschungsfragen sowie mögliche Anknüpfungspunkte werden für die Praxis aufgedeckt.

Teil 1 *Grundlagen der Weiterbildung an Hochschulen*

2. Weiterbildung an Hochschulen – Entwicklungslinien und Strukturmerkmale

Im Folgenden werden die Entwicklungslinien und Strukturmerkmale der Weiterbildung an Hochschulen beschrieben. Es wird gezeigt, dass sich die Weiterbildung an Hochschulen durch ein heterogenes Begriffsverständnis kennzeichnet, das sich angesichts der bildungspolitisch induzierten (weiteren) Öffnung der Hochschulen für lebenslanges Lernen im Allgemeinen und Personen ohne akademische Vorbildung bzw. schulische Hochschulzugangsberechtigung (z. B. Abitur) im Besonderen zunehmend ausdifferenziert. Die Grenzen zwischen der akademischen Erst- und Weiterbildung werden dabei fließend.

Die historische Entwicklung macht deutlich, dass die Weiterbildung an Hochschulen (auch) ein politisches Handlungsfeld darstellt, in das bildungs-, hochschul- und gewerkschaftspolitische sowie arbeitsmarktpolitische Interessen einfließen. In besonderer Hinsicht gilt dieses für das *politische Leitmotiv* der Öffnung der Hochschulweiterbildung für beruflich qualifizierte Zielgruppen. Zudem wird in diesem Kapitel gezeigt, dass die Hochschulen bei der Umsetzung von Weiterbildungsangeboten mit politischen Anforderungen und gesetzlichen Bestimmungen konfrontiert sind, die einen *didaktischen* Bezug zu den beruflichen Erfahrungen und Wissensbeständen der Lernenden voraussetzen. Zu einem Problem wird hier, dass ein Konzept zu einer wissenschaftlichen Grundlegung des ‚Berufsbezugs‘ im Kontext der Weiterbildung an Hochschulen noch weitgehend fehlt.

Verbunden mit der Zielsetzung einer stärkeren Ausrichtung der Hochschulen auf das lebenslange Lernen und einer Erweiterung der Übergänge zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, gewinnt die Weiterbildung an Hochschulen sowohl im bildungs- und hochschulpolitischen als auch wissenschaftlichen Diskurs neue Bedeutung (vgl. JÜTTE/BADEBECKER 2016). Dieses belegen auch zahlreiche Stellungnahmen bzw. Empfehlungen bildungs-, hochschul- und arbeitsmarktpolitischer Akteure der vergangenen Jahrzehnte⁴. Begründungslinien dafür bilden u. a. veränderte Qualifikationsbedarfe der Wirtschaft infolge der kontinuierlichen Zunahme wissensintensiver, digitaler und global vernetzter Beschäftigungsbereiche (vgl. DOLLHAUSEN 2015, S. 334). Weitere Argumente für einen wachsenden Stellenwert hochschulischer Weiterbildung sind einerseits zurückzuführen auf demografische Entwicklungsprozesse und andererseits auf das steigende Renteneintrittsalter: Das Durchschnittsalter der Berufstätigen steigt kontinuierlich an, insofern liegt die Berufsqualifikation oftmals viele Jahre bzw. Jahrzehnte zurück.

⁴ Exemplarisch aufzuführen sind hier folgende Stellungnahmen bzw. Empfehlungen: Hochschulrektorenkonferenz [HRK] 2008, 1993; Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände [BDA]/HRK/Bundesverband der Deutschen Industrie [BDI] 2007; BDA/HRK/Deutscher Industrie- und Handelskammertag [DIHK] 2003; Kultusministerkonferenz [KMK] 2001; [WR] 1998, 1997).

„Auch Personen, die sich nach über zwanzig Jahren im Beruf für ein erneutes Studium entscheiden, können von den erworbenen Kompetenzen oft noch weitere zwanzig Jahre profitieren“ (DETTLEFF 2015, S. 3).

Als Folge ist zu konstatieren, dass die hochschulische Weiterbildungslandschaft zum einen durch die wachsende Zahl der Hochschulen und zum anderen durch die kontinuierliche Ausdifferenzierung von Hochschultypen in Deutschland einen Aufschwung erlebt, der mit dem Auf- und Ausbau weiterbildender bzw. berufsbegleitender Studienformate einhergeht. Diese Entwicklung ist ebenso als eine Folge des Bologna-Prozesses (vgl. FAULSTICH 2012, S. 105), bei gleichzeitiger Reaktivierung der staatlich finanzierten Modellförderung in diesem Feld, zu interpretieren. Wenngleich bereits seit den Achtzigerjahren das Problem öffentlicher Förderung und Abhängigkeit von Modellvorhaben kritisiert wird (vgl. u. a. ALLESCH et al. 1983, S. 26; TIETGENS 1980, S. 21 f.), ist grundsätzlich zu berücksichtigen, dass ein hoher Anteil der Hochschulinitiativen im Bereich der Weiterbildung durch Drittmittel angestoßen bzw. finanziert wird. Hierin zeigt sich bereits ein grundlegendes Strukturproblem⁵, das sich durch die Entwicklungsgeschichte der Weiterbildung an Hochschulen hindurchzieht.

Obwohl Weiterbildung eine Kernaufgabe der Hochschulen ist, kann noch nicht von einer flächendeckenden und vor allem hochschultypübergreifenden Wahrnehmung des gesetzlichen Weiterbildungsauftrags gesprochen werden. Der bildungspolitische Anspruch und die Hochschulwirklichkeit liegen aufgrund zahlreicher Umsetzungsprobleme deutlich auseinander (vgl. JÜTTE/BADE-BECKER 2016, S. 2): Das grundständige Studium genießt nach wie vor Priorität gegenüber der Weiterbildung an Hochschulen (vgl. GRAEßNER/BADE-BECKER/GORYS 2010, S. 552). Auch nehmen die Hochschulen auf dem gesamten Weiterbildungsmarkt im Vergleich zu außerhochschulischen Weiterbildungsanbietern immer noch eine untergeordnete Rolle ein (vgl. WOLTER/BANSCHERUS 2015, S. 31; WOLTER 2011, S. 18 f.). Gleichzeitig ist die Bedeutung der Weiterbildung an deutschen Hochschulen im internationalen Vergleich zu relativieren. Vor allem im skandinavischen und angloamerikanischen Raum blicken Hochschulen auf eine langjährige Tradition in der Spezialisierung von Weiterbildungsangeboten für Berufstätige und Berufserfahrene zurück⁶ (vgl. u. a. HANFT/ZILLING 2011; HANFT 2009).

Im deutschen Bundesgebiet kennzeichnet sich die Hochschulweiterbildung als ein diversifiziertes Feld, vor allem mit Blick auf die Anbieter- und Angebotsstrukturen sowie die Zielgruppen etc. (vgl. Kapitel 2.3 und 2.4). Vor diesem Hintergrund sind an dieser Stelle zunächst terminologische Präzisierungen erforderlich. Ziel dabei ist es nicht, einen allgemeingültigen Definitionsansatz der Weiterbildung an Hochschulen zu erarbeiten, jedoch zumindest auf die Vielschichtigkeit des Begriffsverständnisses aufmerksam zu machen.

⁵ Drittmittelgeförderte Modellversuche haben zwar eine wichtige Initiierungsfunktion für die Entwicklung und den Ausbau hochschulischer Weiterbildung, eine nachhaltige Entwicklung der Hochschulweiterbildung ist damit jedoch nicht gewährleistet (vgl. Kapitel 6.1.1).

⁶ Eine Begründung dafür ist, dass diese Länder kein mit Deutschland vergleichbar ausgebautes System der beruflichen Bildung haben.

2.1 Begriff der Weiterbildung an Hochschulen

Weiterbildung an Hochschulen war und ist vielfältig, im Spektrum der Hochschulaktivitäten jedoch eher konturlos. Dieser Umstand begründet nicht zuletzt ein heterogenes Begriffsverständnis: Was genau unter dem Begriff der Weiterbildung an Hochschulen zu verstehen ist, lässt sich nicht eindeutig bestimmen (vgl. DETTLEFF 2015, S. 2). Wird der Terminus Weiterbildung auf die institutionelle Ebene der Hochschulen bezogen und die Hochschule als Anbieter von Weiterbildungsangeboten gefasst, liegt kein einheitliches Begriffsverständnis zugrunde. Der ursprüngliche Begriff der ‚universitären Erwachsenenbildung‘ ist im Kontext von Weiterbildung an Hochschulen als historisch überholt anzusehen (vgl. Kapitel 2.2). Mit der Etablierung des Hochschulrahmengesetzes (HRG) im Jahr 1976 wurde der Begriff ‚wissenschaftliche Weiterbildung‘ als Bezeichnung für die Aktivitäten der Hochschulen im Bereich der Weiterbildung gebräuchlich.

Es ist zu konstatieren, dass (mehrheitlich) im Rahmen bildungspolitischer Veröffentlichungen das Begriffsverständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung eng an dem Weiterbildungsbegriff des Deutschen Bildungsrats aus den Siebzigerjahren ausgelegt wird (vgl. HANFT/KNUST 2007, S. 37 f.). Weiterbildung wird hier verstanden als die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer verschiedenartig ausgedehnten ersten Bildungsphase“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, S. 197). Der Fokus richtet sich demnach auf Bildungsangebote, die im Anschluss an den Erwerb eines ersten berufsqualifizierenden Abschlusses und an eine erste Phase der Berufstätigkeit aufgenommen werden. Werden diese Kriterien nicht vollständig erfüllt, wird die Bildungsmaßnahme i. d. R. als (Teil der) Ausbildung definiert (vgl. DETTLEFF 2015, S. 2). Dadurch ergeben sich einerseits definitorische Einschränkungen, andererseits greift dieser Weiterbildungsbegriff für ein umfassendes Verständnis von einem lebenslangen Lernen an Hochschulen⁷ zu kurz (vgl. HANFT/KNUST 2007, S. 37 f.).

Wissenschaftliche Weiterbildung kennzeichnet einen keinesfalls konsensbildenden Begriff. Dieses liegt nicht zuletzt an der verschwommenen Semantik des Attributs ‚wissenschaftlich‘ (vgl. WOLTER 2011, S. 10). Kritisch diskutiert wird z. B., inwiefern „die Zuordnung zum Hochschulsektor [...] als Bedingung für die inhaltliche Klassifizierung einer Weiterbildung als wissenschaftlich“ (DETTLEFF 2015, S. 2) ausreichend ist. Dabei ist wissenschaftliche Weiterbildung keineswegs als alleinige Aufgabe der Hochschulen anzusehen (vgl. VOGT 2010, S. 314). In dieser institutionell verengten Perspektive (vgl. DETTLEFF 2015, S. 2) bleibt diffus, dass sich neben den Hochschulen immer schon auch andere wissenschaftliche Einrichtun-

⁷ An dieser Stelle ist auf das ‚Lifelong-Learning-Verständnis‘ hinzuweisen, das von HANFT/KNUST (2007) eingeführt wurde und auf den Ausführungen des EU-Memorandums der KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (2000) basiert. Lebenslanges Lernen bezieht sich hier auf einen erweiterten Zugang für das Lernen an Hochschulen, der auch die Berücksichtigung von nicht-formalem und informellem Lernen einschließt (vgl. HANFT/KNUST 2007, S. 38).

gen und öffentliche Weiterbildungseinrichtungen in dem Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung engagieren und Angebote auf akademischem Niveau anbieten (vgl. WOLTER 2011, S. 10; VOGT 2010, S. 314).

Bereits zu Beginn der Achtzigerjahre spricht sich KRÜGER (1982) für den Begriff der ‚Hochschulweiterbildung‘ aus, weil dieser offen angelegt ist und weiter gefasst werden kann (vgl. ebd., S. 16). Insgesamt hat sich jedoch der Begriff der ‚wissenschaftlichen Weiterbildung‘ für die Bezeichnung der Hochschulaktivitäten im Bereich der Weiterbildung durchgesetzt (vgl. JÜTTE/BADE-BECKER 2016; FAULSTICH/OSWALD 2010; SCHAEPER et al. 2006; BLOCH 2006; BREDL et al. 2006; HERM et al. 2003; SCHÄFER 1988a, 1988b). Zum Teil synonym dazu wird auch der Begriff der ‚hochschulischen‘ oder ‚akademischen‘ Weiterbildung⁸ (vgl. u. a. CENDON/GRASSL/PELLERT 2013) in der Literatur verwendet. In Orientierung an dem internationalen Verständnis von Weiterbildung an Hochschulen plädieren HANFT/KNUST (2007) für den Begriff der ‚Hochschulweiterbildung‘ bzw. dafür, von ‚lebenslangem Lernen an Hochschulen‘ zu sprechen. Im internationalen Kontext wird von einem breiten Begriffsverständnis und einem eher pragmatisch orientierten Gegenstandsbereich der Weiterbildung an Hochschulen ausgegangen, der wesentlich stärker als im deutschsprachigen Kontext auch die Zielgruppe der Berufserfahrenen und Berufstätigen ohne ersten Hochschulabschluss adressiert. Die Weiterqualifizierung von Akademikern bildet international nur ein Teilsegment der Weiterbildung im Hochschulsystem ab (vgl. ebd., S. 39).

Das Verständnis von Weiterbildung an Hochschulen unterscheidet sich bereits darin, ob sich dieses eher an *formalen* bzw. *angebotsbezogenen* Kriterien oder an der *individuellen* Bildungs- und Erwerbsbiografie bzw. der Bildungsphase der Teilnehmer orientiert (vgl. DETTLEFF 2015, S. 2). Als hilfreich für eine erste Systematisierung des Begriffsverständnisses betont die HRK⁹ (1993) die notwendige Unterscheidung zwischen *berufsbezogener* und *allgemeiner* wissenschaftlicher Weiterbildung. Diese Arbeit bezieht sich ausschließlich auf die *berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung*, deren Spezifika eine gesonderte Betrachtung in Kapitel 2.5 erfährt.

Die allgemeine wissenschaftliche Weiterbildung richtet sich mit ihren Angeboten an eine bildungsinteressierte Öffentlichkeit inkl. Senioren. Konkreter gefasst, stehen diese weiterbildenden Hochschulangebote nicht unmittelbar in einem beruflichen Verwertungszusammenhang. Vor dem Hintergrund, dass bereits zu dem damaligen Zeitpunkt mehrheitlich die berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung nachgefragt wurde, fordert die HRK (1993),

⁸ Die Bezeichnung ‚akademische Weiterbildung‘ ist jedoch mehrheitlich denjenigen weiterbildenden Hochschulangeboten vorbehalten, die nach erfolgreicher Absolvierung mit einem akademischen Abschluss beendet werden (vgl. DETTLEFF 2015, S. 2).

⁹ Die HRK bezieht sich dabei auf die gemeinsame Erklärung der damaligen Westdeutschen Rektorenkonferenz (WRK) und der BDA vom 13./14. Februar 1989. Die HRK wurde 1949 als Westdeutsche Rektorenkonferenz gegründet. Nach der Wiedervereinigung der deutschen Teilstaaten wurde die WRK im Jahr 1990 in HRK umbenannt.

die kulturelle Weiterbildungsaufgabe der Hochschulen nicht zu vernachlässigen und entsprechende Angebote bereitzustellen (vgl. HRK 1993, o. S.). An der höheren Frequenz und Nachfrage berufsbezogener gegenüber der allgemeinen wissenschaftlichen Weiterbildung hat sich allerdings bis heute nichts geändert.

Die KMK (2001) legt in ihrem Sachstands- und Problembereich wiederum eine eher weiter gefasste Definition der wissenschaftlichen Weiterbildung vor, die sich wie o. a. an der Definition des deutschen Bildungsrats von 1970 orientiert:

„Die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- und 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“ (ebd., S. 2 f.).

Dem Begriffsverständnis wissenschaftlicher Weiterbildung weitgehend nicht zugehörig sind Angebote zur Heranbildung des wissenschaftlichen und künstlerischen Nachwuchses (Graduierten- oder Promotionsstudien), die unmittelbar an ein Erststudium anschließen. Weitere Abgrenzungsfragen stellen sich mit Blick auf Zusatz-, Ergänzungs- und Aufbaustudien sowie postgraduale Studien (vgl. JÜTTE/BADE-BECKER 2016, S. 2 f.).

Ein Definitionsansatz, der näher auf den Begriff der ‚Didaktik der Weiterbildung an Hochschulen‘ eingeht, liegt zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht vor (vgl. Kapitel drei). Allerdings knüpfen einige Definitionsansätze zumindest partiell an das Themenfeld der Lehre und Gestaltung von Lernprozessen in der wissenschaftlichen Weiterbildung an. Besonders hervorzuheben ist der Ansatz der HRK (1993). Demnach fungiert wissenschaftliche Weiterbildung als Sammelbegriff,

„der unter funktionalem Aspekt alle Lehrtätigkeiten an Hochschulen zusammenfaßt [sic!], die der Erneuerung, Erweiterung, Vertiefung etc. des in einer Erstausbildung und im Rahmen beruflicher Erfahrung erworbenen Wissens dienen oder Erwachsene auf neben und nachberufliche Tätigkeiten vorbereiten“ (ebd., o. S.).

Weiterbildungsangebote an Hochschulen adressieren, dem traditionellen Verständnis wissenschaftlicher Weiterbildung folgend, prioritär *Akademiker*, die nach einem Erststudium inklusive einer ersten Phase der Berufstätigkeit zum Zweck der Weiterbildung an die Hochschulen zurückkommen¹⁰. Dieses ‚exklusive‘ Verständnis von Weiterbildung an Hochschulen wird angesichts der bildungspolitisch induzierten weiteren Öffnung hochschulischer Weiterbildung für lebenslanges Lernen im Allgemeinen und Personen ohne akademische Vorbildung bzw. schulische Hochschulzugangsberechtigung (z. B. Abitur) im Besonderen erweitert (vgl. Kapitel 2.4).

¹⁰ Zwar standen weiterbildende Hochschulangebote seit je auch beruflich vorgebildeten Personen offen, die über einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss verfügen, „denen aber in der Regel ein regulärer Studienabschluss verwehrt blieb“ (WOLTER/BANSCHERUS 2013, S. 5).

Ein umfassendes Verständnis von Hochschulweiterbildung ist,

„eher lebensverlaufs-, biografisch orientiert und erstreckt sich auf *alle* Personen oder Gruppen, die nach einer vorangegangenen beruflichen Qualifizierung ein Studium aufnehmen, um sich an der Hochschule beruflich oder für andere Zwecke weiterzubilden. Dies bezieht auch die große Mehrzahl derjenigen Studierenden mit ein, die bereits über einen Berufs- oder Fortbildungsabschluss, aber noch nicht über einen (ersten) Studienabschluss verfügen, sondern diesen überhaupt erst erwerben wollen“ (WOLTER/BANSCHERUS 2013, S. 5).

In Ergänzung zu dem Begriff der ‚wissenschaftlichen Weiterbildung‘ verwendet der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft gemeinsam mit der BDA den Begriff der ‚quartären Bildung‘, der stärker auf die Perspektive der Weiterbildungsteilnehmer und deren individuelle Bildungsphase bezogen ist. Mit dem Begriff der ‚quartären Bildung‘ wird auf die Erfordernisse eines Paradigmenwechsels aufmerksam gemacht,

„der sich dringend vollziehen muss, wenn lebenslanges Lernen im Sinne der (wissenschaftlichen) Weiterbildung auch nach einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss ernst genommen wird“ (STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT/BDA 2013, S. 6).

Mit diesem Begriffsverständnis wenden sich der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft sowie die BDA aus einer arbeitsmarktorientierten und unternehmensbezogenen Perspektive¹¹ explizit gegen ein enges Begriffsverständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung, das maßgeblich an angebotsstrukturellen Kriterien sowie hochschulrechtlichen Rahmenbedingungen der Länder orientiert ist (vgl. STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT/BDA 2013, S. 6).

Die Entwicklung hin zu einem offenen und inkludierenden Verständnis von Hochschulweiterbildung und ihren Zielgruppen ist Ausdruck eines nicht zuletzt bildungs-, hochschul- und arbeitsmarktpolitisch forcierten, neuen Interesses der Hochschulen an der Weiterbildung (vgl. Kapitel 2.4). Das Aufgabengebiet erfährt dadurch auch in konzeptioneller Hinsicht einen Aufschwung (vgl. VOGT 2010, S. 314). Unbeachtet dabei bleibt jedoch häufig, dass die Weiterbildung an Hochschulen auf eine nunmehr 40-jährige Geschichte¹² zurückblickt, die auf zahlreichen Entwicklungsansätzen basiert, Weiterbildungsangebote für Berufserfahrene und Berufstätige an Hochschulen zu implementieren. Wie in dem nachfolgenden Kapitel gezeigt wird, hat die aktuelle politische Forderung nach einer stärkeren Öffnung hochschulischer Weiterbildung für nicht akademisch Vorqualifizierte bzw. Personen ohne formale Hochschulzugangsberechtigung weitreichende historische Vorläufer.

¹¹ Konkret geht es hier um das Ausloten der Potenziale wissenschaftlicher Weiterbildung als Element betrieblicher Personalentwicklung (vgl. STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT/BDA 2013, S. 3).

¹² Als zeitlicher Ausgangspunkt gilt hier die Verankerung des hochschulischen Weiterbildungsauftrages im HRG 1976.

2.2 Historischer Rückblick und aktuelle Entwicklung

Von der Gründung der ersten Universitäten in Deutschland in der Mitte des 14. Jahrhunderts bis zu der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts hatte die Weiterbildung im Hochschulkontext kaum Relevanz. Das änderte sich in Orientierung an den englischen Vorbildern im Kontext der Universitätsausdehnungsbewegung¹³. Insofern blicken die „Ansätze und Konzepte zur Einbeziehung von Hochschulen und Wissenschaften in Bildungsprozesse Erwachsener“ (KRÜGER 1982, S. 13) auf eine nunmehr weit über hundertjährige Tradition zurück. Allerdings kann in Deutschland keineswegs von einer vergleichbaren Entwicklung gesprochen werden, wie sie im englischsprachigen Raum stattgefunden hat. Erste Angebote basierten in Form volkstümlicher Vorträge bzw. Hochschulkurse auf dem privaten Engagement von Professorenorganisationen und Bildungsvereinen. Primäre Zielgruppe ist die bildungsinteressierte Öffentlichkeit¹⁴. Zu diesem Zeitpunkt kann allenfalls von einer Öffnung der Universität nach *außen* für die Volksbildungsarbeit gesprochen werden (vgl. SCHÄFER 1988b, S. 30). Dass für die Abhaltung der volkstümlichen Hochschulkurse ausschließlich Hochschullehrer herangezogen wurden, begründet sich durch die leitende Idee, „die Volksbildungsarbeit auf ein solides wissenschaftliches Fundament zu stellen“ (SCHÄFER 1988b, S. 30). Bemerkenswert ist, dass bereits zu dem damaligen Zeitpunkt auf didaktische Herausforderungen und Problemstellungen aufmerksam gemacht wurde, mit denen sich besondere Ansprüche an die Umsetzung der volkstümlichen Hochschulkurse verbinden:

„Nachdrücklich wird den Vortragenden ans Herz gelegt, nicht zu glauben, daß [sic!] ihre Aufgabe mit dem Vortrag abgeschlossen sei; in dem sich anschließenden Unterricht, käme es darauf an, die Teilnehmer zu Fragen und Gespräch anzuregen und auf ihre persönlichen Interessen einzugehen“ (ebd.).

In diesem Zusammenhang wird auch auf die Schwierigkeit der Vermittlung abstrakter wissenschaftlicher Erkenntnisse an eine Hörerschaft hingewiesen, die bis zu dem damaligen Zeitpunkt kaum Berührungspunkte zu der Wissenschaftssprache und Bildungsinstitution Hochschule hatte (vgl. SCHÄFER 1988b, S. 30). Zudem ist auf die Besonderheit hinzuweisen, dass die Teilnehmenden der volkstümlichen Hochschulkurse „ungeachtet der weitgehenden Negierung von Hörerinteressen [...] in ihrer Themenwahl das deutliche Bestreben nach beruflicher Verwertbarkeit der Bildungsangebote“ (SCHÄFER 1988b, S. 101) zeigten¹⁵.

¹³ Der Begriff der Universitätsausdehnungsbewegung („University-Extension“) bezieht sich auf die „in England Mitte des 19. Jahrhunderts ausgehende Bewegung der Universitäten, ihre ‚Ausdehnung‘ durch ein öffentliches Veranstaltungswesen zu betreiben. Resultat dieser Bewegung waren in Österreich und Deutschland ein ‚volkstümliches Vortragswesen‘ bzw. die ‚volkstümlichen Hochschulkurse‘“ (KRÜGER 1982, S. 15).

¹⁴ Diese setzte sich aus einem hohen Anteil der Arbeiterschaft, Angehörigen des Mittelstands sowie Angestellten im Handel und Gewerbe bzw. der Lehrerschaft etc. zusammen.

¹⁵ Eine Forderung, die auch in der weiteren Entwicklung der Seminarkursarbeit (ab 1955) eine hohe Relevanz besitzt. So stellt SCHÄFER (1988b) einen deutlichen Zusammenhang „zwischen den sich im Kurswahlverhalten dokumentierenden Bildungswünschen der Teilnehmer und ihrer beruflich-sozialen Situation“ (ebd., S. 102) heraus.