

Wissenschaftliche Weiterbildung

Multiple Verständnisse – hybride Positionierung

Wolfgang Seitter

Zusammenfassung

Der Aufsatz fokussiert drei unterschiedliche Verständnisse wissenschaftlicher Weiterbildung, die trotz ihrer Unterschiedlichkeit alle den hybriden Charakter und die spezifische Positionalität wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft betonen. Mit dieser hybriden Systemverortung sind wissenschaftstheoretische Selbstvergewisserungen und gesellschaftliche Aufgabenbestimmungen verbunden, wie sie insbesondere Peter Faulstich immer wieder angemahnt hat.

1. Einleitung

Wissenschaftliche Weiterbildung – als ein zentrales Arbeits- und Forschungsfeld von Peter Faulstich – erfährt gegenwärtig eine starke gesellschafts- und bildungspolitische Bedeutungsaufwertung. Die Gründe dafür sind vielfältig und liegen u. a. in veränderten demographischen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen, in der bildungsprogramatischen und gesellschaftlichen Institutionalisierung lebenslangen Lernens und in Veränderungen der Hochschullandschaft selbst, die mit der Einführung gestufter Studiengänge eine stärkere Anschlussfähigkeit an Angebote der (berufsbegleitenden) wissenschaftlichen Weiterbildung gewinnt.¹

Was wissenschaftliche Weiterbildung jedoch genau umfassen und wie sie verstanden werden soll, wird durchaus kontrovers diskutiert. Allein die Vielfalt an Benennungen und der unklare Bedeutungsumfang machen wissenschaftliche Weiterbildung zu einem zu explizierenden Gegenstandsfeld.² Pointiert lassen sich drei prominente Verständnisse benennen, die wissenschaftliche Weiterbildung in der Perspektive öffentlicher Wissenschaft, als Treiber und Element lebenslangen Lernens und als curricularisiertes, kostenpflichtiges, marktbezogenes Angebotssegment fokussieren (2).

Unabhängig von diesen unterschiedlichen Verständnissen lässt sich in der wissenschaftlichen Debatte ein Konsens darüber feststellen, dass wissenschaftliche Weiterbildung in einer spezifischen Positionalität innerhalb der Hochschulen gesehen wird: als ein Hybrid- und Überschneidungsbereich, der nicht nur auf Wissenschaft hin ori-

entiert ist (Wissenschaftsfundierung), sondern gleichermaßen auf (Erwachsenen-)Bildung (Vermittlung wissenschaftlichen Wissens) und marktförmige Leistungsbeziehungen (nachfrageorientierte Anwendung). Diese Hybridposition verleiht der wissenschaftlichen Weiterbildung und der in ihr tätigen Personen eine spezifische Positionalität und Sensibilität, die sie gleichzeitig jedoch immer auch der Gefahr einer hochschulinternen Marginalisierung (im Verhältnis zum eindeutigen Systembezug auf Wissenschaft) aussetzt (3).

Schließlich wird in den Debatten um wissenschaftliche Weiterbildung auch die Frage nach dem wissenschaftstheoretischen Verständnis virulent, mit dem und aus dem heraus wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen umgesetzt wird/werden soll. Gerade in diesem Zusammenhang hat Peter Faulstich, der als jahrzehntelanger Beobachter und Akteur die Entwicklungen und Debatten im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung maßgeblich mitgestaltet hat, wichtige Beiträge geliefert und kontinuierlich daran gearbeitet, wissenschaftliche Weiterbildung als diskursiv-öffentliche und nicht technizistisch verkürzte Form des Wissenschaftstransfers zu begreifen, die im Sinne einer lebensentfaltenden Bildung immer auch die (noch) nicht realisierten Möglichkeiten menschlichen Handelns mitbedenkt (4).

2. Verständnisse wissenschaftlicher Weiterbildung

Wissenschaftliche Weiterbildung ist ein auslegungsbedürftiges wissenschaftliches Untersuchungs- und bildungspraktisches Gestaltungsfeld. Im Folgenden werden drei prominente Verständnisse wissenschaftlicher Weiterbildung vorgestellt, die – nach Einschätzung des Autors – die Spannweite dessen verdeutlichen, was gegenwärtig als wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen verstanden und auch handlungspraktisch umgesetzt wird.

Wissenschaftliche Weiterbildung als öffentliche Wissenschaft

In einem ersten Verständnis wird wissenschaftliche Weiterbildung als öffentliche Wissenschaft betrachtet, die nicht nur Ergebnisse von Wissenschaft, sondern den Kern wissenschaftlichen Tuns selbst einem breiten Publikum in verständlicher Sprache zugänglich macht. Diese beiden Dimensionen – *public understanding of science (push)* und *public understanding of research (pur)* – sind eng verknüpft mit der Adressierung von Wissenschaft an eine größere (bürgerliche) Öffentlichkeit und mit der Ausdifferenzierung einer Vielzahl an didaktischen Formaten (Studium Generale, Bürgervorlesungen, öffentliche Vorträge etc.), die in der Summe eine breite gesellschaftliche Teilhabe an wissenschaftlichem Wissen ermöglichen (sollen). In dieser Perspektive steht wissenschaftliche Weiterbildung in der Tradition der Aufklärung, die wissenschaftliche Erkenntnisse, aber auch das wissenschaftliche Denken selbst (mit Elementen wie Methodik, Systematik, Theorie, Kritik, Transdisziplinarität etc.) einer breiten Öffentlichkeit zugänglich machen will. Wissenschaft/Hochschule begreift in dieser Perspektive den Kern ihres Tuns als Vermittlungs- und Transfer-, aber auch als gesellschaftliche Legitimierungsaufgabe.³

Wissenschaftliche Weiterbildung als Treiber lebenslauforientierter Hochschulbildung

In einem zweiten Verständnis wird wissenschaftliche Weiterbildung als Treiber für den Umbau von Hochschulen in Richtung lebenslauforientierter und lebenslaufumspannender Hochschulbildung betrachtet. In dieser Perspektive treten neben den – bislang dominierenden – grundständig Studierenden weitere Zielgruppen hochschulischer Bildung in den Blick, die als *non traditional students* bezeichnet werden⁴ bzw. einen klaren lebensalterspezifischen Bezug aufweisen (Kinder, Jugendliche/Schüler, Ältere). Mit dieser Öffnung der Hochschulen für unterschiedlichste Zielgruppen werden zunehmend Fragen der sozialen und wissensbezogenen Durchlässigkeit virulent, die sich insbesondere an den unterschiedlichen Zugängen zur Hochschule jenseits der schulisch erworbenen Hochschulreife und an der Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen entzünden. Hochschulen werden in dieser Perspektive als lebenslaufbezogene Bildungsdienstleister akzentuiert, die als Einrichtungen einer zunehmenden tertiären Vollinklusion mit einem vielfältigen Angebot unterschiedlichste Zielgruppen über den gesamten Lebenslauf hinweg begleiten.⁵

Wissenschaftliche Weiterbildung als abschlussorientiertes berufsbegleitendes Angebotssegment

Wissenschaftliche Weiterbildung wird schließlich als ein spezifisches Angebotssegment berufsbegleitender, abschlussorientierter und kostenpflichtiger Weiterbildung für individuelle und institutionelle Zielgruppen betrachtet. Dieses Verständnis wird gegenwärtig ebenfalls stark betont mit all den damit verbundenen organisationsstrukturellen und -kulturellen Veränderungsnotwendigkeiten für Hochschulen wie systematische Bedarfserhebung, Nachfrageorientierung, Vollkostenfinanzierung, Trennungskostenrechnung, Dienstleistungs- und Serviceorientierung, unternehmerische Hochschule etc. Dieses Verständnis steht in deutlicher Spannung zu einem Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung als einer hoheitlichen Aufgabe und führt an vielen Stellen zu Geschäftsmodellen und Umsetzungsprozessen, die als *academic franchising* gegenwärtig kontrovers diskutiert werden (vgl. dazu die jüngste Stellungnahme des Wissenschaftsrats 2017).

Alle drei Verständnisse von wissenschaftlicher Weiterbildung sind zeitgleich zu finden und durchmischen sich in der konkreten Umsetzungspraxis an Hochschulen auf vielfältige Weise. Daher haben sie zunächst und vor allem einen analytischen Wert, da sie zu einem Reflexions-, Selbstverständigungs- und Positionierungsprozess beitragen können, wie wissenschaftliche Weiterbildung insgesamt und je hochschulspezifisch verstanden und (weiter) ausgestaltet werden soll.⁶

3. Hybride Positionierung von wissenschaftlichen Weiterbildung

Trotz der Begriffsdiversität von wissenschaftlicher Weiterbildung und trotz vielfältiger Kontroversen über Ausrichtung und Zielsetzung besteht ein grundsätzlicher Konsens darin, der wissenschaftlichen Weiterbildung gegenwärtig im Kontext der

Hochschulen eine hybride Positionierung zuzuschreiben. Diese Hybridität der wissenschaftlichen Weiterbildung lässt sich in zweifacher Hinsicht weiter konkretisieren: als Hybridität der Angebots- und Umsetzungsvarianten von wissenschaftlicher Weiterbildung und als Hybridität des in der Weiterbildung tätigen Hochschulpersonals.

Hybridität der wissenschaftlichen Weiterbildung

Die spezifische Positionierung der wissenschaftlichen Weiterbildung als Angebotsbereich von Hochschulen ergibt sich aus ihrer besonderen Lage zwischen Forschung (Wissenschaft), Lehre (Bildung) und Anwendungsbezug (Wirtschaft). Sie ist in dieser Mehrfachausrichtung in unterschiedliche (System-)Logiken eingebettet, die immer wieder mit- und gegeneinander ausbalanciert werden müssen; sie hat unterschiedlichste Nachfrage- und Praxiskonstellationen zu berücksichtigen, die in der Konzeptionierung und Umsetzung ihrer Angebote frühzeitig einzubeziehen sind; und sie verfügt in ihrer Ausrichtung auf unterschiedliche Systemkontexte über vielfältige Beobachtungsmöglichkeiten, die ihr zugleich eine hohe Reflexivität und institutionelle Dezentrierung abverlangen. Wissenschaftliche Weiterbildung wird in dieser spezifischen Positionierung u. a. als intermediäre Institution (Christmann 2006) beschrieben, als Außenstelle bzw. Grenzstelle (Kloke/Krüken 2010) thematisiert oder als Matchingagentur eines vierfachen Zielgruppenbezugs (Seitter/Schemmann/Vossebein 2015) analysiert – samt den damit verbundenen dilemmatischen Herausforderungen in der konkreten Umsetzung (Wilkesmann 2010). Aus dieser hybriden intermediären Positionalität resultiert gleichzeitig der prekäre Organisationsstatus wissenschaftlicher Weiterbildung. Ihr Oszillieren zwischen verschiedenen Systemreferenzen verhindert eine eindeutige organisationale Verortung und Festigkeit und setzt sie einer „riskanten Flexibilität“ (Faustich 2011, S. 194) aus.⁷

Hybridität des in der Weiterbildung tätigen Hochschulpersonals

Neben der programm- und angebotsbezogenen Perspektive kann die hybride Positionierung der wissenschaftlichen Weiterbildung auch auf das in ihr tätige Hochschulpersonal bezogen werden. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sind bei der Entwicklung, Umsetzung und Erforschung der wissenschaftlichen Weiterbildung als Angehörige von Hochschulen einer doppelten Feldinvolviertheit ausgesetzt. Als (praktische) Akteure der wissenschaftlichen Weiterbildung agieren sie gleichzeitig in einem Feld, dem sie selbst zugehören, und müssen die daraus resultierenden unterschiedlichen Rollen mit ihren je spezifischen Positionierungsherausforderungen zeitgleich ausbalancieren.⁸ Für die wissenschaftlichen Repräsentanten der akademischen Erwachsenenbildung an Hochschulen verschärft sich diese Positionierungsnotwendigkeit, da sie als akademische Spezialisten für (wissenschaftliche) Weiterbildung häufig Praxis-, Forschungs- und Implementierungsakteure in Personalunion sind/sein können und als Mehrfachbeteiligte im hochschulischen Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung unterschiedliche Rollen und Akteursperspektiven gleichzeitig bedienen (können): Als Lehrende, Leitende und Entwickelnde sind sie in einer konkreten handlungspraktischen Beteiligtenperspektive in die wissenschaftliche Weiterbildung – häufig im Kontext der eigenen Hochschule – involviert. Als Forschende treten sie

nicht so sehr als distanzierte Beobachter eines Feldes auf, dem sie selbst nicht angehören, sondern sind – tendenziell – immer auch praktisch Betroffene ihrer Forschungshandlungen und -resultate innerhalb der (eigenen) Hochschule, so dass Forschung häufig als Entwicklungs-, Praxis-, Begleit-, Evaluations- oder Handlungsfor-schung konzipiert wird mit den damit verbundenen Herausforderungen einer reflexiven Bearbeitung der eigenen Forschendenrolle (vgl. dazu auch Cendon 2016). Als bildungs- und verbandspolitische Akteure treten sie schließlich in einer lobbyistischen Entwicklungs-, Ausbau- oder Stabilisierungsperspektive für ein Feld ein, das nicht im Außen der Hochschulen liegt, sondern die Hochschulen selbst zu einer Klärung ihrer eigenen hochschulinternen Positionierung herausfordert.

Peter Faulstich hat diese drei Rollen und Perspektiven – Wissenschaftliche Weiterbildung als praktisches Betätigungsfeld, als Forschungsgegenstand und als bildungspolitisch zu stärkendes Angebotssegment von Hochschulen – in selten anzutreffender Weise in seiner Person vereint und ist so über lange Jahre hinweg zu einem der zentralen Akteure in diesem Feld geworden.

4. Wissenschaftliche Weiterbildung als Ort lebensentfaltender Bildung

Aufgrund ihrer hybriden Positionierung und gleichzeitigen Bezugnahme auf unterschiedliche Handlungslogiken ist wissenschaftliche Weiterbildung – fast stärker als andere Bereiche hochschulischer Forschung und Lehre – immer wieder zu einer wissenschaftstheoretischen Selbstvergewisserung herausgefordert. Eng verbunden mit dieser wissenschaftstheoretischen Klärung ist gleichzeitig auch die Frage nach der Bestimmung des gesellschaftlichen Auftrages von Hochschulen – etwa als Möglichkeit von Persönlichkeitsbildung, gesellschaftlicher Teilhabe oder Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit über das Medium disziplinär gesicherter Wissensaneignung. Gerade Peter Faulstich hat diese wissenschaftstheoretische Selbstvergewisserung wissenschaftlicher Weiterbildung und die gesellschaftliche Aufgabenbestimmung von Wissenschaft insgesamt beharrlich angemahnt. Dabei hat er selbst entsprechende Klärungsvorschläge gemacht und vier Ansätze wissenschaftstheoretischer Ausdeutung unterschieden (Faulstich 2000): einen positivistisch-rationalistischen (Wissenschaft als Technologielieferant), einen historisch-hermeneutischen (Wissenschaft als interpretativer Kommunikationsprozess), einen systemisch-konstruktiven (Wissenschaft als beobachtungsabhängige Differenzunterscheidung) und einen kritisch-pragmatistischen Ansatz (Wissenschaft als Gebrauch verschiedener Theoriekonzepte mit jeweils beschränkter Erklärungskraft). Jenseits der einzelnen Ansätze war für Faulstich vor allem die Verbindung von technischen Instrumenten und Methoden *und* reflexiven Theorien als konstitutive Elemente des Wissenschaftstransfers oder – allgemeiner gesprochen – der Leistungsbeziehungen zwischen Wissenschaft und Gesellschaft entscheidend (ebd., S. 265). Mit Blick auf die wissenschaftliche Weiterbildung plädierte er dafür, die Umsetzung von wissenschaftlichem Wissen in technisches Können (Eingriffswissen und Handlungsfähigkeit) rückzubinden an Möglichkeiten des Nach-Denkens, der Orientierung, der Muße und des Staunens, der Verlangsamung und der

Etablierung von Eigenzeitlichkeit bei der Aneignung von Welt(Wissen). Wissenschaftliche Weiterbildung war für ihn – bei aller notwendigen anwendungsbezogenen Engführung – immer auch ein Ort der lebensentfaltenden Bildung, der kritischen Distanzierung, der Kultivierung eines Möglichkeitssinns und der Reflexion von (noch) nicht realisierten anderen Möglichkeiten.

Diese Konzeptionalisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung, die effizienzorientiertes Eingriffs- und Lösungswissen für praktische Probleme *und* reflexionsorientiertes Hinterfragen des Bestehenden mit Blick auf sein historisches – und damit veränderungsmögliches – Gewordensein thematisiert, kann auch gegenwärtig Spiegel und Kompass aktueller Klärungsprozesse sein.⁹ Diese Klärungen betreffen nicht nur die unterschiedlichen finanziellen und rechtlichen Rahmenbedingungen oder organisationsstrukturellen Verortungsmöglichkeiten wissenschaftlicher Weiterbildung, sondern vor allem auch Fragen nach der (Gleich-)Wertigkeit beruflicher und akademischer Bildung, nach dem Praxis- und Anwendungsbezug wissenschaftlichen Wissens, nach der Effizienz- und Dienstleistungsorientierung der Angebotsgestaltung und nach den Qualitätskriterien hochschulischen Studierens. Möglicherweise erweist sich die *Wissenschaftlichkeit* der wissenschaftlichen Weiterbildung gerade darin, dass sie einseitige Positionierungen vermeidet und die spannungsreiche Vielfalt ihrer wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Indienstnahme immer wieder (neu) produktiv bearbeitet.

5. Ausblick

In der skizzierten Gemengelage von multiplen Gegenstandsverständnissen, hybrider Positionierung zwischen unterschiedlichen Systemreferenzen und wissenschaftstheoretischen Selbstvergewisserungsbestrebungen kann wissenschaftliche Weiterbildung als ein Paradebeispiel gegenwärtiger hochschulischer Modernisierungsprozesse gelten. Die Herausforderungen einer Klärung dessen, was Aufgabe und Funktion wissenschaftsbasierter (Weiter-)Bildung ist bzw. sein soll, zeigen sich in der wissenschaftlichen Weiterbildung in besonders virulenter Weise: die Öffnung der Hochschule für nicht-traditionelle Zielgruppen, die Durchlässigkeit von akademischer und beruflicher Bildung, die stärkere Markt- und Anwendungsorientierung – kurzum: die unter dem Stichwort der „third mission“ diskutierte Verstärkung des Leistungsbezugs von Hochschulen in Ergänzung oder auch in Abschwächung ihres Funktionsbezugs (Systemreferenz Wissenschaft) – kommen in der wissenschaftlichen Weiterbildung in verschärfter Weise zum Ausdruck. Insofern ist in diesem Feld die gegenwärtige bildungs- und wissenschaftspolitische Gestaltung und Neuvermessung der Hochschullandschaft in besonders prägnanter Weise erkenn- und studierbar.

Anmerkungen

- 1 Zur historischen Entwicklung insgesamt und zu den verschiedenen Phasen der wissenschaftlichen Weiterbildung im deutschsprachigen Raum vgl. Wolter 2011.

- 2 Diese Vielfalt zeigt sich nicht zuletzt in den Hochschulgesetzen und Umsetzungsbestimmungen der Länder, in denen wissenschaftliche Weiterbildung höchst unterschiedlich definiert und ausgestaltet wird.
- 3 Peter Faulstich hat mit großer Beharrlichkeit immer wieder auf diese Funktion wissenschaftlicher Weiterbildung hingewiesen und selbst umfangreiche, historisch-systematisch ausgerichtete Veröffentlichungen zu dieser Aufgabenbestimmung vorgelegt (vgl. Faulstich 2006, 2008, 2011). Vgl. dazu auch den Beitrag von Michael Schemmann (insbesondere Kapitel 2) in diesem Heft.
- 4 Der Begriff kann ganz unterschiedliche Bedeutungsdimensionen umfassen. So präsentieren etwa Wolter und Banscherus (2016, S. 70 ff.) in Anlehnung an internationale Unterscheidungen eine Typologie von erwachsenen Lernenden an Hochschulen, die – je nach Hauptdifferenzkriterium – ihr (weiterbildendes) Studium über alternative Zugangswege beginnen (second learners), unterrepräsentierten Bevölkerungsgruppen angehören (equity groups), trotz formaler Zugangsberechtigung ihr Studium mit zeitlicher Verzögerung starten (deferrers), sich erneut wissenschaftlich weiter-qualifizieren (recurrent learners), das Studium nach Unterbrechung wieder aufnehmen (returners), ihre Wissensbestände auffrischen (refreshers) oder erst in der nachberuflichen Phase an die Hochschule gehen (learners in later life). Zu weiteren zielgruppenspezifischen Einteilungen vgl. Seitter 2017.
- 5 Wichtige bildungspolitische und bildungsprogrammatische Wegbereiter einer derart inklusiv ausgerichteten Perspektive waren – und sind – insbesondere die BMBF-finanzierten Programme „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (AN-KOM)“ und „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“.
- 6 Diese Klärung und Abgrenzung der unterschiedlichen Verständnisse wird allerdings zusätzlich erschwert durch die ungeklärte rechtliche Situation der wissenschaftlichen Weiterbildung im Spannungsfeld von hoheitlicher Aufgabe und kommerzieller Vermarktung oder durch das Finanzierungsschema, das zwischen grundständigen (steuerfinanziert) und weiterbildenden (nachfragefinanziert) Studienangeboten besteht.
- 7 Peter Faulstich hat diesen prekären Status u. a. mit dem Theorem der Mittleren Systematisierung verbunden und die (relative) Offenheit der wissenschaftlichen Weiterbildung auch hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf den gesamten Hochschulbereich analysiert (vgl. Faulstich 2011, S. 193 ff. Zum Theorem der Mittleren Systematisierung vgl. auch den Beitrag von Julia Franz in diesem Heft).
- 8 Mit Blick auf die (Weiterbildungs-)Lehre liegt in dieser Hybridität ein großes Professionalisierungspotential und auch eine große Professionalisierungsnotwendigkeit, da Weiterbildungsaktive in ihrer Vermittlungstätigkeit weit stärker als in der grundständigen Lehre den praktischen (beruflichen) Erfahrungshintergrund ihrer Teilnehmenden berücksichtigen müssen.
- 9 Vgl. in dieser Hinsicht die Selbstvergewisserungen anlässlich des 45-jährigen Bestehens der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien (vormals Arbeitskreis universitäre Erwachsenenbildung), deren Vorsitz Peter Faulstich lange Jahre inne hatte (vgl. Hörn/Jütte 2017).

Literatur

- Cendon, E. (2016): Gemeinsam forschen. Action Research als Arbeitsform der wissenschaftlichen Begleitung. In: Dies./Mörth, A./Pellert, A. (Hrsg.) Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Band 3. Münster – New York, S. 25-43.
- Christmann, B. (2006): „Dazwischen“. Intermediäre Institutionen und ihre Bedeutung für die wissenschaftliche Weiterbildung. In: Faulstich, P. (Hrsg.): Öffentliche Wissenschaft.

- Neue Perspektiven der Vermittlung der wissenschaftlichen Weiterbildung. Bielefeld, S. 119-136.
- Faulstich, P. (2000): Wissenschaftliche Weiterbildung als Wissenschaftstransfer. In: Hanft, A. (Hrsg.): Hochschulen managen?: Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien. Neuwied – Kriftel, S. 258-270.
- Faulstich, P. (2003): Weiterbildung. Begründungen Lebensentfaltender Bildung. München-Wien.
- Faulstich, P. (Hrsg.) (2006): Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung der wissenschaftlichen Weiterbildung. Bielefeld.
- Faulstich, P. (2008): Vermittler wissenschaftlichen Wissens. Biographien von Pionieren öffentlicher Wissenschaft. Bielefeld.
- Faulstich, P. (2011): Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung. Geschichte und Gegenwart einer großen Hoffnung der Moderne. Bielefeld.
- Faulstich, P. (2011): Zukünfte wissenschaftliche Weiterbildung. In: Tomaschek, N./Gornik, E. (Hrsg.): The Lifelong Learning University. Münster u. a., S. 187-195.
- Hörr, B./Jütte, W. (Hrsg.) (2017): Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld.
- Kloke, K./Krüken, G. (2010): Grenzstellenmanager zwischen Wissenschaft und Wirtschaft? Eine Studie zu Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Einrichtungen des Technologietransfers und der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Beiträge zur Hochschulforschung 32, H. 3, S. 32-52.
- Seitter, W./Schemmann, M./Vossebein, U. (2015): Bedarf – Potential – Akzeptanz. Integrierende Zusammenschau. In: Dies (Hrsg.): Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz. Wiesbaden, S. 23-59.
- Seitter, W. (2017): Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Hörr, B./Jütte, W. (Hrsg.): Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld, S. 211-220.
- Wilkesmann, U. (2010): Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 30, H. 1, S. 28-42.
- Wissenschaftsrat (2017): Bestandsaufnahme und Empfehlungen zu studiengangsbezogenen Kooperationen: Franchise-, Validierungs- und Anrechnungsmodelle. Berlin. Veröffentlicht unter: www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5952-17.pdf
- Wolter, A. (2011): Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland. Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 33, H. 4, S. 8-35.
- Wolter, A./Banscherus, U. (2016): Lebenslanges Lernen und akademische Bildung als internationales Reformprojekt. In: Dies./Kamm, C. (Hrsg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Münster-New York, S. 53-80.