

Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Ulla Klingowsky

Zusammenfassung

Noch vor wenigen Dekaden stieß die Forderung, die deutschen Hochschulen sollten sich stärker auf dem Feld der Weiterbildung engagieren, innerhalb der Hochschulschulen auf wenig Resonanz. Die Protagonisten der wissenschaftlichen Weiterbildung fristeten ein Schattendasein und pädagogisches Handeln galt insgesamt als ‚semiprofessionelle‘ Tätigkeit. Weiterbildung stagnierte in der Reputationshierarchie akademischer Leistungen auf einem untergeordneten Niveau und wurde kaum als eine reguläre Aufgabe forschungsbasierter wissenschaftlicher Einrichtungen wahrgenommen (vgl. Wolter 2007: 384).

Die Hochschule als Ort wissenschaftlicher Weiterbildung gerät seit einigen Jahren stärker in den Fokus der staatlichen Hochschulpolitik sowie der institutionellen Hochschulentwicklung. Im Jahre 1976 allmählich neben dem grundständigen Studium eingeführt, wurde die Weiterbildung als Kernaufgabe von Hochschulen (neben Forschung und Lehre/Studium) erst durch die fünfte HRG-Novelle aus dem Jahre 1998 strukturell verankert und erfährt seit dem einen programmatischen Bedeutungszuwachs (vgl. Jütte/Weber 2005: 9). Viele Hochschulen messen der universitären Weiterbildung mittlerweile eine strategische Bedeutung für ihre zukünftige Entwicklung zu.

Den Motiven für die aktuelle Konjunktur der wissenschaftlichen Weiterbildung liegen dabei keineswegs immer höhere Einsichten zugrunde. Die Rolle der Weiterbildung als Medium des Transfers wissenschaftlichen Wissens in eine wissenschaftsinteressierte Öffentlichkeit ist gegenwärtig nur unzureichend qualitativ inhaltlich bestimmt. Die aktuelle Expansion der wissenschaftlichen Weiterbildung ist primär Teil eines sich im deutschen Hochschulsystem vollziehenden tiefgreifenden Umbruchs. Dabei gerät die wissenschaftliche Weiterbildung im Zuge der europäischen Hochschulreform und der damit verbundenen Reorganisation des gesamten Studiensystems in eine grundlegend veränderte Lage. „Sie rückt vom Rand in das Zentrum der Reformdiskussion“ (Faulstich 2011: 194). Obwohl sich die hochschulpolitische Wahrnehmung für die wissenschaftliche Weiterbildung als Aufgabenfeld der Hoch-

schulen in den letzten 10 bis 15 Jahren damit fundamental verändert hat, handelt es sich semantisch doch gelegentlich um einen „leeren Signifikanten“ (Laclau 2010:65)¹.

Der Systemumbau der Hochschulen bleibt nicht ohne Folge für die wissenschaftliche Weiterbildung. Die bildungspolitisch forcierte Diskussion um Öffnung und Durchlässigkeit der Hochschulen, verbunden mit einer zunehmenden Entgrenzung der Weiterbildung, eröffnen neue Chancen für die Qualitätsentwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung als Institution und zugleich neue Herausforderungen für die Professionalisierung der in ihr beschäftigten Akteure. Die Chancen für einen nachhaltigen Bedeutungszuwachs und Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung scheinen gegeben. Allerdings sieht sich die wissenschaftliche Weiterbildung als pure Dienstleistungseinrichtung auf dem Markt akademischer Weiterbildung einem erhöhten Konkurrenzdruck ausgesetzt. Ihre Erfolgsaussichten werden ganz maßgeblich von der Bereitschaft abhängen, Weiterbildung als öffentliche Aufgabe und strategische Herausforderung anzunehmen und den „leeren Signifikanten“ qualitativ inhaltlich zu füllen.

Will die Hochschule „die wichtigste Institution“ bleiben, „die für die Vermittlung wissenschaftlicher Resultate und Denkweisen als kompetent“ (Plessner/Strzelewicz 1961/1985: 58) gilt, dann wird sie ihre Ansprüche mehr denn je nicht nur in der Erstausbildung, sondern auch in der Weiterbildung einlösen müssen. Diese qualitativ anspruchsvolle Aufgabe muss durch Schaffung geeigneter Angebote und inhaltliche Ausgestaltung neuer Organisationsformen erst realisiert werden. Innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung ist eine professionelle Handlungslogik zu entwickeln, die die aufscheinende Strukturanalogie zwischen dem Verkauf einer Dienstleistung und dem Angebot von Weiterbildung durchkreuzt. Denn nur wenn spezifische hochschuldidaktische Qualitätsansprüche realisiert und eingelöst werden, kann wissenschaftliche Weiterbildung als etwas erscheinen, das sich von anderen „Dienstleistungen“ qualitativ unterscheidet. Eben weil das Marktprinzip die Differenzen nivelliert und übersieht, dass es weniger das „Wissen ist, das veraltet, als seine ökonomische Verwertbarkeit“ (Liesner 2005: 51), ist eine Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung erforderlich, die ihren Qualitätsvorsprung zu nutzen versteht und die Universität als gesellschaftliches Bildungszentrum begreift.

Der Bildungswert des Wissens

Im Zentrum der angestrebten Professionalisierungsbemühung steht der der wissenschaftlichen Weiterbildung genuin eigene Gegenstand: Ein wissenschaftliches Wissen mit engem Forschungsbezug. Im Zuge der Selbstdefinition westlicher Gesellschaften als Wissensgesellschaften, in denen Wissen zum dominanten Produktionsfaktor wird, wird das Wissen zunehmend unter Nützlichkeitsgesichtspunkten bewertet und funktional in seiner Problemlösungskraft betrachtet. „Unter Utilitaritäts- und Zeitwertgesichtspunkten wird das Wissen für die Subjekte zunehmend äußerlich. Für das Leben zu lernen bedeutet heute nicht mehr, ein Wissen zu erwerben, das für das eigene Leben bedeutsam ist, sondern ein Wissen, das überlebensdienlich, d. h. aktuell und funktional brauchbar ist.“ (Wimmer 2005: 35) Der wissenschaftlichen Weiterbildung

bleibt es vorbehalten, in diesem Zusammenhang einen Bildungswert des Wissens zu behaupten, der sich nicht von der inhaltlichen Seite auf seine funktionale Brauchbarkeit, „von dem individuellen Gebrauchswert hin zum gesellschaftliche fungiblen Tauschwert auf dem Arbeitsmarkt“ (ebd.) verschiebt. Die Hochschule als ein unabhängiger öffentlicher Ort eines mit wissenschaftlichen Argumenten rational geführten Diskurses ist einem anderen Rationalitätsverständnis verpflichtet als interessensgebundene gesellschaftliche Einrichtungen und Organisationen. Diese Gegenstandsbestimmung bezeichnet den Qualitätsvorsprung von Hochschulen, über den ihre institutionellen Konkurrenten auf dem Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht oder nur teilweise verfügen und der die Professionalisierungsbemühungen inhaltliche fundieren sollte.

In dem angestrebten Professionalisierungsprozess der wissenschaftlichen Weiterbildung geht es folglich nicht um eine unsystematische und wenig zielgerichtete Ausdehnung von Weiterbildungsangeboten. Statt eine unspezifische Vielfalt von Weiterbildungsangeboten vorzuhalten, sollten Hochschulen beim Ausbau ihrer Weiterbildungsaktivitäten gegenstandsadäquate und qualitativ hochwertige didaktisch-methodische Programme entwickeln. Dabei sollten sie weniger einer Strategie beliebiger „Proliferation als vielmehr eine solche der Profilierung in der Weiterbildung“ (vgl. Wolter 2005: 259) betreiben, d. h. sie sollten an der Kernkompetenz universitärer Wissenschaft ansetzen und den Bildungswert des Wissens betonen.

Didaktische Qualitätsdimensionen wissenschaftlicher Weiterbildung

Für eine Professionalisierung wissenschaftlicher Weiterbildung ist folglich eine hohe didaktische Qualität unabdingbar, denn „die Dissemination von Wissen erfolgt in enger Verbindung mit der Generierung von Wissen, zugleich verbunden mit einer ‚selbstreflexiven Schleife‘ (E. Schäfer).“ (Wolter 2007: 395 f.) Die Thematisierung didaktischer Qualität in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist bislang eher marginal behandelt worden (vgl. die Arbeiten von Krüger 1984 und Schiefner 2010). Dennoch ist sie für die universitäre Weiterbildung von zentraler Bedeutung. Wie Hanft darlegt, können die „besonderen didaktischen und methodischen Anforderungen, die Berufstätige an das Lernen stellen“ (Hanft 2009: 22) als zentrale Qualitätskriterien an die wissenschaftliche Weiterbildung betrachtet werden. Allerdings darf bei der Bestimmung didaktischer Qualitätsdimensionen keinesfalls nur die mikrodidaktische Ebene der Gestaltung des konkreten Lehr-Lern-Verhältnisses fokussiert werden. Um die Qualitätsentwicklung der Institutionen zu befördern, ist eine Professionalisierung der Akteure in der wissenschaftlichen Weiterbildung angezeigt, bei der drei didaktische Handlungsebenen miteinander verschränkt werden:

Auf der makrodidaktischen Ebene ist die Qualitätsentwicklung maßgeblich von der Einbindung der wissenschaftlichen Weiterbildung in den Regelstudienbetrieb abhängig. Oft wird übersehen, dass der Bologna-Prozess weit mehr umfasst als nur gestufte Studiengänge und Studienabschlüsse. Vielmehr haben sich die Ziele und Aktionsfelder des Bologna-Prozesses kontinuierlich erweitert. (Vgl. Wolter 2007: 392) So kam über die Studienstruktur hinaus auch das Thema des lebenslangen Lernens auf

die hochschulpolitische Agenda. Bei allen auch kritischen Erwägungen zum lebenslangen Lernen (vgl. z. B. Kessl/Richter 2005; Pongratz 2006) begründet die Idee einer strukturellen hochschuldidaktischen Kontinuität eine bedeutsame Herausforderung für die wissenschaftliche Weiterbildung: Würde das Studium als Einheit universitärer Bildungsprozesse organisiert, die auch die wissenschaftliche Weiterbildung einschließen, ließe sich die herkömmliche Differenzierung zwischen grundständigen und weiterbildenden Studien(-gängen) nicht länger aufrechterhalten. Bislang gibt es aber nur wenige Hinweise darauf, dass die Hochschulen die Reform der Studiengänge systematisch mit Strategien zur Entwicklung neuer Weiterbildungsangebote verknüpfen.

Die Hauptaufgabe auf einer mesodidaktischen Ebene besteht darin, nicht quantitativ viele, sondern an hochschulspezifischen Wissensdomänen orientierte Weiterbildungsstudiengänge zu entwerfen und die Durchlässigkeit und Vernetzung akademischer Studien zu organisieren. Auf einer mikrodidaktischen Ebene gilt es schließlich, eine an hochschuldidaktischen Qualitätsdimensionen orientierte didaktisch-methodische Gestaltung der konkreten Lehrveranstaltungen zu realisieren.

Durch eine bildungstheoretisch fundierte Konzeption des Lebenslangen Lernens verschiebt sich insgesamt der Fokus von einer lehrerzentrierten zu einer lernerzentrierten didaktischen Gesamtstrategie: „the shift in perspective from an institutional and formal one to a learner-centred one“ (Schuetze 2004: 97). In der Redewendung „shift from teaching to learning“ drückt sich die Abkehr von einem klassischen Lehrparadigma aus, in dessen Zentrum die Frage nach den erfolgreichen Bedingungen für das Lehren stand. Die Orientierung am Lernen Erwachsener stellt eine weitreichende Herausforderung für die wissenschaftliche Weiterbildung dar, die tief in die Strukturen der Zugänge, der Angebote, der Formen des Lehrens und Lernens, des Prüfens und Studierens eingreifen wird.

Akteure der universitären Weiterbildung sind meist Angehörige von Universitäten, Professoren und Forschende, die den Inhalt der Weiterbildung auch aus ihrer Forschungstätigkeit generieren. Lernende in der universitären Weiterbildung sind Personen, die mitten im Berufsleben stehen und über unterschiedliche Bildungsabschlüsse verfügen. (Vgl. Wanken u. a. 2011: 17 f.) Die zentrale didaktische Herausforderung für die wissenschaftliche Weiterbildung besteht in einer gegenstandsadäquaten Relationierung von Theorie und Praxis und einer damit verbundenen produktiven Verbindung von wissenschaftlichem Wissen und berufspraktischen Handlungsstrategien.

Die wissenschaftliche Weiterbildung hat die anspruchsvolle Aufgabe, nicht Wissen zu vermitteln, sondern wissensbasiertes Lernen zu ermöglichen und dabei zwei Pole miteinander zu verbinden: universitäre (wissenschaftliche) Distanz und kontextabhängige, situative (praktische) Tätigkeit. „Während berufspraktische, handlungsorientierte Diskurse notwendigerweise darauf aus sind, etwas ans (bessere) Funktionieren zu bringen, geht es im wissenschaftlichen Diskurs eher darum, ob etwas funktionieren kann, warum dies der Fall ist, welche (unerwünschten) Effekte eintreten, aber auch darum, ob das Problem, das man zu lösen gedenkt, das Problem ist, das man ‚eigentlich‘ hat“ (Wittpoth 2005: 17 f.). Professionell gestaltete Weiterbildungsstudi-

engänge an Universitäten orientieren sich dann an der Wissenschaft und an den Praxisbedingungen der Arbeitswelt. Diese „Janusköpfigkeit der universitären Weiterbildung“ (Schiefner 2010: 5) verweist auf ihre beiden unterschiedlichen Referenzsysteme „Wissenschaftlichkeit“ und „Praxisorientierung“ und weist zugleich darüber hinaus. So soll die Universität via Weiterbildung „die Verlaufsformen und Prozessstrukturen jener Veränderungen untersuchen, die sich in und mit Welt- und Selbstverhältnissen vollziehen, sowie die Bedingungen klären, die zum Zustandekommen bzw. zur Blockierung solcher Bildungsprozesse beitragen“ (Koller 2005: 85).

Professionalisierungsfiguren für Akteure in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Um eine derartige Qualitätsentwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung zu forcieren, bedarf es einer adäquaten Professionalisierung ihrer Akteure. Wird die wissenschaftliche Weiterbildung als professionelle Einheit im Rahmen der Universitätsbildung gesehen, stellen die oben beschriebenen Qualitätsdimensionen das orientierende Kontext- und Begründungswissen für die Erarbeitung eines geeigneten Handlungsrepertoires für die in der wissenschaftlichen Weiterbildung Beschäftigten dar. Eine besondere Herausforderung erwächst aus dem von Faulstich et al. konstatierten Professionalisierungsdefizit der wissenschaftlicher Weiterbildung (Faulstich et al. 2007: 128). Nach wie vor rekrutiert sich das Bildungspersonal in der wissenschaftlichen Weiterbildung wie das gesamte Weiterbildungspersonal aus den verschiedensten Qualifikationswegen und -ebenen (Hippel/Tippelt 2009: 49). Obwohl das Bildungspersonal als Akteur mit „eingeschränkt-prekärer Verantwortung für die erfolgreiche Gestaltung von Bildungsprozessen bzw. für deren Ergebnisse sowie für die Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität des Bildungssystems“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 29) gelten kann, liegen bislang keine verbindlichen Qualifizierungswege oder Regelungen über Qualitätsanforderungen vor. In der Konsequenz findet sich die Figur einer „unvollendeten Professionalisierung“ (Jütte 2008: 19) auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung.² Das zu einer Profession gehörige Ineinandergreifen von spezieller wissenschaftlicher Qualifikation und praktischer Handlungskompetenz scheint als einheitlicher Prozess noch nicht konstituiert (vgl. Gieseke 1989: 18)

Um diese Entwicklung zu unterstützen, hat das Netzwerk Studienqualität Brandenburg es sich zur Aufgabe gemacht, die Professionalisierung der akademischen Lehre auf mikro-, meso- und makrodidaktischer Ebene wissenschaftlich zu fundieren und über hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote zu realisieren. Im Rahmen der Hochschulreform beschränkt sich auch die Aufgabe hochschuldidaktischer Weiterbildungseinrichtungen nicht mehr nur auf die Verbesserung der bestehenden Lehre. Auf der Grundlage einer subjektwissenschaftlichen Didaktik im Anschluss an Klaus Holzkamps Lerntheorie (vgl. Holzkamp 1995, Ludwig 2000, 2003) wird die Relationierung von Theorie und Praxis auch in Professionalisierungsmaßnahmen für die wissenschaftliche Weiterbildung zur didaktischen Prämisse. Ausgangspunkt aller Weiterbildungsangebote ist die Auffassung, wonach die Professionalisierung der akademischen Lehre nur dann zu innovativen und nachhaltigen Transformationen füh-

ren kann, wenn sie an der Praxis der Praktikerinnen und Praktiker ansetzt und erziehungswissenschaftliches Wissen dazu in Beziehung setzt. Im Zentrum der angestrebten Professionalisierungsprozesse für Beschäftigte in der wissenschaftlichen Weiterbildung stehen dann die je individuellen Handlungspraxen und die sich darin manifestierenden Handlungsproblematiken, die mittels erziehungswissenschaftlicher Theorien reflektiert werden. Das Angebot nimmt den gesellschaftlichen Subjektstandpunkt der Teilnehmenden ein und unterstützt theoretisch fundierte Reflexions- und Selbstverständigungsprozesse in Auseinandersetzung mit den aktuellen Handlungs-herausforderungen.

Ziel des Professionalisierungsangebots ist die Erweiterung der individuellen Handlungsfähigkeit in Auseinandersetzung mit gesellschaftlich verfügbaren Bedeutungshorizonten. (Vgl. Ludwig 2005). Hierzu werden die berufspraktischen Erfahrungen der Teilnehmer/innen mit theoretisch-konzeptionellen Erkenntnissen aus der Hochschuldidaktik und Hochschulforschung relationiert.³ Der Planung, Organisation und Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung liegen subjektive Begründungsfolien zugrunde, deren didaktische Handlungsprinzipien systematisch analysiert und problematisiert werden können. Auf diesem Hintergrund haben die Teilnehmer/innen Gelegenheit, erweiterte didaktische Handlungsperspektiven für die Planung, Organisation und Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote zu gewinnen und ihr eigenes individuelles Handeln auf unterschiedlichen theoretischen Folien zu modellieren. Die Anforderung, bereits in diesem Professionalisierungsangebot von den individuellen Handlungsproblematiken auszugehen, verweist auf einen Perspektivwechsel, der mit dem zu vollziehenden „shift from teaching to learning“ für die wissenschaftliche Weiterbildung gefordert war. Die Formen der Weiterbildung und deren Inhalte treten nicht in einen Gegensatz. Professionalisierungsprozesse von Lerninteresse und Handlungsproblematik der Lernenden ausgehend zu konzipieren, kann in der Folge zu intendierten ‚Reduktions-, und ‚Differenzierungsleistungen‘ führen.

Die Reduktionsleistung im Professionalisierungsprozess eröffnet den theoretisch fundierten Horizont für ein differenziertes Verständnis der komplexen Bedeutungs- und Interaktionszusammenhänge in der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie die dem Bildungswert des Wissens angemessenen Strukturierungsleistungen. Von großer Relevanz scheint hierbei eine Verortung des eigenen praktischen Handelns in einem gesellschaftlich-institutionalisierten Handlungsfeld. Die Differenzierungsleistung eröffnet demgegenüber die Perspektive für die unterschiedlichen Sinn- und Bedeutungshorizonte der Adressaten und die Frage, auf welche Weise deren Transformation unterstützt werden kann. Krüger formuliert in diesem Zusammenhang, dass „Wissenschaftler und Laien gemeinsam an der pragmatischen Konstruktion des Lernprozesses, d. h. an der Auswahl und Ableitung von Zielen und Inhalten des Lernens, beteiligt sein sollen (...)“, dass „Lernen sowohl lebenspraktische Erfahrung und berufspraktisches Handlungswissen als auch wissenschaftliches Wissen einschließen soll (...) und dabei kritische Praxisreflexion und Wissenschaftskritik angezielt sind“ und dass „eine Verknüpfung von lehrend/lernender und forschender Erkenntnisgewinnung und -vermittlung intendiert ist“ (Krüger 1984: 15).

In Professionalisierungskontexten, die von den Lerninteressen und der Handlungsproblematik der Lernenden ausgehen, kann – folgen wir Krüger – „die konkrete Erfahrung, die unter dem Prinzip der Alltagswissensstruktur zur Problemorientierung führt, über eine reflektierte Beobachtung, die unter dem Prinzip der Reflexivität vor allem zu Vergleichen und Reflexionswissen führt, auf der dritten Ebene eine abstrakte Begriffsbildung [erwirken], die unter dem Prinzip der Wissenschaftsorientierung zu einer Modellbildung führt“ (Krüger 1984: 15).

Unter der didaktischen Prämisse der Relationierung von Theorie und Praxis werden durch Reduktion und Differenzierung zwei zentrale Professionalisierungsfiguren manifest, die dem Bildungspersonal Entwicklungsperspektiven für die Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung eröffnen.

Abschließende Betrachtungen

Wenngleich eher als These formuliert, darf davon ausgegangen werden, dass sich durch die bildungspolitisch forcierte Diskussion um Öffnung und Durchlässigkeit der Hochschulen und durch die allgemeine Entgrenzung der Weiterbildung neue Chancen und zugleich Herausforderungen für die Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung ergeben. Um diesen Entwicklungen angemessenen zu begegnen, sollte den sich verändernden Regulationsmechanismen im System Hochschule eine gegenstandsadäquate und didaktisch anspruchsvolle Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung gegenüber gestellt werden. Denn nur wenn es gelingt, die wissenschaftliche Weiterbildung in einem Gesamtrahmen der Universitätsbildung zu etablieren, wird sie sich eine am Bildungswert des Wissens orientierte Eigenständigkeit bewahren und zu einem integrierten und integrierenden Faktor der Hochschulentwicklung werden können.

Die individuelle Professionalisierung der in der wissenschaftlichen Weiterbildung Beschäftigten ist demzufolge nicht unabhängig von der Entwicklung der strukturellen Zusammenhänge des Universitätssystems zu betrachten. Gerade weil das Personal in der wissenschaftlichen Weiterbildung zumeist unter zentral organisierten Bedingungen arbeitet, kann nicht von ihm verlangt werden, im Spannungsfeld der Hochschulinrichtungen strukturentwickelnde Entscheidungen zu treffen und Handlungsschwerpunkte zu setzen, ohne gleichsam über die hierarchischen Entscheidungsdispositionen zu verfügen.

Die noch nicht beantwortete Frage, wie die Hochschulen die Verhältnisbestimmung der wissenschaftlichen Weiterbildung vorzunehmen gedenken, erschwert gegenwärtig nicht nur die Anerkennung der wissenschaftlichen Weiterbildung als gleichberechtigter Aufgabe an der Hochschule neben Lehre und Forschung, sondern ebenso die Professionalisierung des wissenschaftlichen Personals, das die wissenschaftliche Weiterbildung organisiert und realisiert. Letztlich ist auch die Professionalisierung der Akteure in der wissenschaftlichen Weiterbildung eine Frage der organisationalen Gestaltung einer Hochschule, die der Umsetzung wissenschaftlicher Weiterbildung zu entsprechen vermag.

Um den Professionalisierungsprozess der wissenschaftlichen Weiterbildung zu forcieren, sind flankierend einige Forschungsdesiderate zu bearbeiten. Ein sich an strukturellen Fragen der wissenschaftlichen Weiterbildung orientierendes Forschungsinteresse sollte auf organisationstheoretischer, veranstaltungstechnischer und vermittlungstheoretischer Ebene angesiedelt werden. Perspektivisch ist dabei weniger ein Anbau an die Hochschule namens Weiterbildung intendiert als vielmehr ein vollständiger Umbau ihrer gesamten Architektur im Zeichen einer Professionalisierung der akademischen Lehre.

Anmerkungen

- 1 Unter der von Laclau aufgespannten differenztheoretischen Perspektive repräsentieren Signifikanten den kleinsten gemeinsamen Nenner verschiedener Elemente innerhalb eines Diskurszusammenhangs. Je größer die Menge der Elemente innerhalb eines solchen Zusammenhangs, desto kleiner wird deren gemeinsamer Nenner und desto unspezifischer und damit bedeutungsleerer wird der Signifikant. Die Frage welche Signifikanten zu einem bestimmten Zeitpunkt als leere Signifikanten funktionieren und wie diese (immer wieder) mit Bedeutung gefüllt werden, ist eine Frage hegemonialer Auseinandersetzung (Laclau 1996: 65 ff., Nonhoff 2006: 124 ff.).
- 2 Es wird darauf verzichtet, die Entstehung der Figur der „unvollendeten Professionalisierung“ hier nachzuzeichnen. Zur genaueren Übersicht vgl. DIE-Forum „Die unvollendete Professionalisierung der Lehrenden in der Weiterbildung“ (Bonn, 10./11. Oktober 2006)
- 3 Vgl. zu den aktuellen Erkenntnissen das Potsdamer Forschungsnetzwerk „Hochschuldidaktik“ unter (141.89.99.185/forschungsnetzwerk/index.htm).

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: Bertelsmann
- Faulstich, Peter (2011): Zukünfte wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Tomaschek, N./Gornik, E. (Hrsg.): The Lifelong Learning University. Münster: Waxmann, S. 187-196
- Faulstich, Peter/Graebner, Gernot/Bade-Becker, Ursula/Garys, Bianca (2007): Länderstudie Deutschland. In: Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen an Hochschulen. Münster: Waxmann, S. 84-188
- Gieseke, Wiltrud (1989): Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Oldenburg: BIS
- Hanft, Anke (2009): Hochschulweiterbildung im internationalen Wettbewerb – wie positionieren sich deutsche Hochschulen? In: Knust, M./Hanft, A. (Hrsg.): Weiterbildung im Elfenbeinturm!? Münster: Waxmann, S. 17-26
- Hippel, Aiga von/Tippelt, Rudolf (2009): Fortbildung der Weiterbildungner/innen – Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz
- Holzkamp, Klaus (1995): Lernen Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Jütte, Wolfgang (2008): Wissenschaftliche Weiterbildung im Feld erwachsenenpädagogischer Professionalität. Zwischen individueller Kompetenzentwicklung und kooperativem Innovationstransfer. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4/2008

- Jütte, Wolfgang/Weber, Karl (Hrsg.) (2005): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster: Waxmann
- Kessl, Fabian/Richter, Martina (2005): Lebenslanges Lernen oder ununterbrochene Bildung? Eine symptomale Lektüre aktueller Bildungsprogrammatiken. In: Neue Praxis, Jg. 36, H. 2, S. 308-323
- Koller, Hans-Christoph (2005): Bildung (an) der Universität? Zur Bedeutung des Bildungsbegriffs für Hochschulpolitik und Universitätsreform. In: Liesner, A./Sanders, O. (Hrsg.): Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs. Bielefeld: transcript
- Krüger, Wilfried (1984): Wissenschaftliche Weiterbildung. Untersuchung zur Theorie und Didaktik der Wissenschaft in der universitären Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Laclau, Ernesto (2010): Emanzipation und Differenz. Wien: Verlag Turia+Kant
- Liesner, Andrea (2005): Die Bildung einer ICH-AG. Lehren und Lernen im Dienstleistungsbetrieb Universität. In: Liesner, A./Sanders, O. (Hrsg.): Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs. Bielefeld: transcript
- Ludwig, Joachim (2000): Lernende verstehen. Bielefeld: Bertelsmann
- Ludwig, Joachim (2003): Subjektwissenschaftliche Didaktik. In: GdWZ, Heft , S. 119-121
- Ludwig, Joachim (2005): Bildung und expansives Lernen. In: Hessische Blätter, Heft 4, S. 328-336
- Nonhoff, Martin (2006): Politischer Diskurs und Hegemonie: das Projekt „Soziale Marktwirtschaft. Bielefeld: transcript
- Plessner, H./Strzelewicz, W.: Universität und Erwachsenenbildung. In: Deutscher Volkshochschulverband (Hrsg.): Handbuch für Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik, 1961, wiederabgedruckt in: Zentralstelle für Weiterbildung der Georg-August-Universität Göttingen (Hrsg.): 30 Jahre Zentralstelle für Weiterbildung – Professor Willy Strzelewicz zum 80. Geburtstag, Göttingen 1985, S. 55-67
- Pongratz, Ludwig (2006): Lebenslanges Lernen. In: Dzierbicka, A./Schirlbauer, A. (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien: Löcker
- Schiefner, Mandy (2010): Didaktik universitärer Weiterbildung. Begründung eines neuen Handlungsfeldes für die Hochschuldidaktik. In: Strate, U./Kalis, P.-O. (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung: Zehn Jahre nach Bologna – alter Wein in neuen Schläuchen oder Paradigmenwechsel. Berlin: Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung, S. 143-150
- Schuetze, Hans-Georg (2004): Universities, continuing education, and lifelong learning. In: Fröhlich, Werner/Jütte, Wolfgang (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung. Münster, S. 93-103
- Wanken, Simone/Kreutz, Maren/Meyer, Rita/Eirmbter-Stolbrink, Eva (2011): Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung. Eine Schriftenreihe der Universität Trier. Reihe Wissenschaft und Praxis, Heft 43
- Wimmer, Michael (2005): Die überlebte Universität. Zeitgemäße Betrachtungen einer „unzeitgemäßen“ Institution. In: Liesner, A./Sanders, O. (Hrsg.): Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs. Bielefeld: transcript
- Wittpoth, Jürgen (2005): Wissenschaft und Weiterbildung. In: Jütte, W./Weber, K. (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung, Münster: Waxmann, S. 17-24
- Wolter, Andrä (2005): Hochschule, Weiterbildung und lebenslanges Lernen. Ein Beitrag zum Funktionswandel der Hochschule im Zeichen lebenslangen Lernens. In: Wiesner, G./Wolter, A. (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim und München: Juventa, S. 245-260
- Wolter, Andrä (2007): Von der Universitätsausdehnung zum lebenslangen Lernen. Die Universität als Akteur in der Weiterbildung. In: Heuer, U./Siebers, R. (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Münster: Waxmann, S. 384-398