

# Selbstsorgendes Lernen in Hochschule und wissenschaftlicher Weiterbildung

ULLA KLINGOVSKY

## Kurz zusammengefasst ...

*In diesem Beitrag wird vor dem Hintergrund einer zunehmenden Trivialisierung des Sprechens über das Lernen eine Auseinandersetzung über die theoretische Fundierung des Lernens in der wissenschaftlichen Weiterbildung angeregt. Über historische und bildungstheoretische Verweise wird ein Zusammenhang zwischen Lernen und wissenschaftlicher Erkenntnis her- und als Fundament selbstsorgender Lernprozesse vorgestellt. Schließlich werden einige Konsequenzen für die professionelle Vermittlungsarbeit skizziert.*

## 1 Einleitende Bemerkungen

Die folgenden Ausführungen verstehen sich als eine Annäherung an das Verhältnis von *Lernen* und *wissenschaftlicher Weiterbildung*. Soll das Verhältnis von *Lernen* und *wissenschaftlicher Weiterbildung* bestimmt werden, können zwei unterschiedliche Perspektiven eingenommen werden. Zum einen kann *wissenschaftliche Weiterbildung* unter dem Aspekt des *Lernens* analysiert werden, in dem z.B. gefragt wird, ob und auf welche Weise über oder in der *wissenschaftlichen Weiterbildung* *Lernen* befördert und unterstützt wird. Zum anderen kann umgekehrt *Lernen* unter dem Aspekt der *wissenschaftlichen Weiterbildung* untersucht werden und daraufhin befragt werden, inwiefern Lernprozesse und deren Rahmung zu wissenschaftlicher Weiterbildung führen (können). Während in erster Perspektive das *Lernen* als etwas ‚Fragloses‘ angenommen und als Bekanntes vorausgesetzt wird, impliziert die zweitgenannte Perspektive die Frage nach den *Weiterbildungsmöglichkeiten*, die durch das *Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung* evoziert werden können. Den Bedingungen und Möglichkeiten dieses Lernens soll im Folgenden nachgegangen und damit Konturen einer bildungstheoretischen Fundierung des Lernens für die wissenschaftlichen Weiterbildung ausgearbeitet werden.

Einleitend wird die These einer Trivialisierung des Sprechens über Lernen ausgeführt, die Anlass zu einer ernsthaften Suche nach theoretischer Fundierung der Lernbedingungen und -möglichkeiten in der wissenschaftlichen Weiterbildung gibt. Vor diesem Hintergrund beabsichtigt der Beitrag, eine Auseinandersetzung über einen der wissenschaftlichen

Weiterbildung angemessenen theoretisch anspruchsvollen Begriff des ‚Lernens‘ einzuleiten. Hierfür wird er zweitens einen Zusammenhang zwischen Lernen und wissenschaftlicher Erkenntnis – denn dieser lässt sich wohl als Kern der wissenschaftlichen Weiterbildung ausweisen – herstellen. In einem dritten Schritt werden die Konsequenzen für eine professionelle Vermittlungsarbeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung skizziert.

## 2 Die Trivialisierung des Lernens

Das Sprechen über *Lernen* ist in aller Munde. Lernen – so scheint es, ist allgegenwärtig und selbstverständlich. Wir lernen in der Schule, in der Ausbildung und in anderen formalisierten Kontexten. Neuerdings lernen wir auch non-formal und sogar informell. Wir erwerben und trainieren Fähigkeiten und Kompetenzen, wir üben Vokabeln und das Managen von Projekten, wir verarbeiten ständig neue Informationen und häufen Kenntnisse an, wir ahmen erfolgreiche Handlungen und mimetische Gesten nach, wir lernen uns an Dinge zu gewöhnen, manchmal verstehen wir einen Sachverhalt besser, weil wir uns mit ihm auseinandergesetzt haben und hin und wieder verändern wir uns, weil wir aufgrund einer Erfahrung etwas gelernt haben. Jede\_r hat schon einmal irgendwo irgendetwas gelernt. Man kann gar nicht nicht lernen. Lernen ist überall. Alles, was sich verändern kann, lernt: Systeme, Gesellschaften, Regionen, Maschinen, intelligente Dinge wie der Kühlschrank, der seinen Inhalt kontrolliert und darüber Buch führt. Es ist eine beeindruckende Verallgemeinerung des Sprechens über das Lernen zu beobachten, womit zuweilen auch hilfreiche theoretische Unterscheidungen eingegeben werden. So meint das Lernen gegenwärtig erstaunlicherweise immer etwas Positives. Wir haben Fortschritte gemacht. Wir können etwas, das wir vorher noch nicht meisterten. Wir wissen etwas, das wir vorher noch nicht wussten. Die Rede vom Lernen geht darüber hinaus stets von Resultaten aus. Wir beherrschen einen Tanz, eine Sprache, ein Instrument. Im Ergebnis bezeichnet Lernen immer einen Gewinn, einen Zuwachs, eine Anhäufung. Und es ist neuerdings auf eine ungewisse Zukunft gerichtet.

Das Lernen wird in diesem Zusammenhang auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung gerne als Lösungsformel für alle möglichen gesellschaftlichen Problemlagen und als Zauberformel für die Sicherung von Zukunftsfähigkeit entfaltet. Lernen scheint eine anthropologische Konstante zu sein und zu lernen, wird als eine biologische (Anpassungs-)Notwendigkeit aufgerufen. Die Begründungsfiguren wiederholen sich, denn scheinbar ist die Dynamik der wissenschaftlich-technischen, der beruflichen und der gesellschaftlichen Veränderungen derart gewachsen, dass „die jetzt heranwachsende Generation im Verlauf ihres Lebens – ggf. sogar mehrfach – erlernen muss, was sie zu einem bestimmten Zeitpunkt an neuem Wissen und veränderten Kompetenzen benötigen wird“ (Weinert, 2000, S. 22).

Als Investition in das Humankapital wird in den ressourcenarmen Wissens- bzw. Informationsgesellschaften das Lernen deshalb auch nicht als zunehmend inflationär verwendetes Schlagwort, sondern als zwingende Notwendigkeit zur Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit, der Bewältigung des digitalen und demografischen Wandels und des Fachkräftebedarfs betrachtet. Demgegenüber hat die theoretische Erörterung des wissenschaftlichen Gegenstands ‚Lernen‘ in einer langen Theoriegeschichte eine unübersehbare Vielfalt von Erklärungen motiviert: Das Lernen wird von unterschiedlichen Disziplinen wie der Pädagogik, der Psychologie und neuerdings den Neurowissenschaften als disziplinärer Grundbegriff beansprucht und die Auseinandersetzung verweist nicht nur auf eine lange historische Tradition, sondern – wie oben gesehen – auch auf eine tiefe Verwurzelung im Alltagsverständnis. Vielleicht ist deshalb zu Beginn dieses Beitrags darauf hinzuweisen, dass sich das Lernen – trotz aller gegenteiligen Bekundungen – bis heute seinen undurchsichtigen Charakter bewahrt hat und eine letztgültige Theorie des Lernens noch nicht abzusehen ist. Einschlägige pädagogische Quellen geben deshalb auch zu bedenken, dass sich unter dem Stichwort Lernen „zentrale menschliche Rätsel zusammenfinden, deren Lösung nicht in Aussicht gestellt werden kann“ (Meyer-Drawe, 2008, S. 32).

### 3 Die wissenschaftliche Weiterbildung als Lernort

Quer zu diesen Befunden liegen die häufig scheinbar widerspruchsfreien Begründungsfiguren des Lernens in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Bis auf einige wenige Ausnahmen (vgl. u.a. Faulstich, 2013; Wittpoth, 1985) finden sich kaum lerntheoretische Einlassungen, die die Frage des Verhältnisses von Lernen und wissenschaftlicher Weiterbildung aufzuklären bemüht sind. Dies ist vielleicht auch nicht erstaunlich, stieß doch die Forderung, Hochschulen sollten sich stärker auf dem Feld der Weiterbildung engagieren, innerhalb der Hochschulen vor einigen Dekaden noch 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, S. 384).

Die Hochschule als Ort wissenschaftlicher Weiterbildung gerät nun seit einigen Dekaden stärker in den Fokus der staatlichen Hochschulpolitik sowie der institutionellen Hochschulentwicklung. In den 1970er Jahren allmählich neben dem grundständigen Studium eingeführt, wurde die Weiterbildung als Kernaufgabe von Hochschulen (neben Forschung und Lehre/Studium) mittlerweile in vielen Ländern Europas strukturell verankert und erfährt seitdem einen programmatischen Bedeutungszuwachs (vgl. Jütte & Weber, 2005, S. 9). Viele Hochschulen messen der wissenschaftlichen Weiterbildung eine strategische Bedeutung für ihre zukünftige Entwicklung zu. Den Motiven für die aktuelle Konjunktur der wissenschaftlichen Weiterbildung liegen dabei keineswegs immer höhere Einsichten über die Bedingungen und Möglichkeiten des Lernens zugrunde. Die aktuelle Expansion der wissenschaftlichen Weiterbildung ist primär Teil eines sich im 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, S. 194). Obwohl sich die hochschulpolitische Wahrnehmung für die wissenschaftliche Weiterbildung als Aufgabenfeld der Hochschulen in den letzten 10 bis 15 Jahren damit fundamental verändert hat, bleibt die Rolle der Weiterbildung als Medium des bildungsrelevanten Transfers wissenschaftlichen Wissens in eine wissenschaftsinteressierte Öffentlichkeit gegenwärtig noch unzureichend qualitativ inhaltlich bestimmt. Die Zahl der von Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen angebotenen Weiterbildung wächst seit den 1990er Jahren stetig. Damit ist eine Öffnung des Hochschulzugangs ebenso intendiert wie die Erhöhung der Teilhabe an wissenschaftlichem Wissen für breitere Bevölkerungsgruppen (vgl. Faulstich & Oswald, 2010, S. 7). In diesem Sinne lässt sie sich nach Wolter (2011) über die drei Kriterien ‚Adressaten‘ (Berufserfahrene Hochschulabsolventen\_innen), ‚Institution‘ (Wissenschaftliche Einrichtungen als Anbieter) und über das wissenschaftliche Anspruchsniveau der Angebote eingrenzen. Graeßner (2010) eröffnet eine Perspektive auf wissenschaftliche Weiterbildung, die den Blick insbesondere auf die inhaltliche und didaktisch-methodische Gestaltung richtet. Vor diesem Hintergrund umfasse die Weiterbildung durch Hochschulen berufliche, politische und allgemeine Bildung. Auch Wittpoth akzentuiert die inhaltliche Wissenschaftlichkeit der Angebote und fordert einen Anspruch auf Wissenschaftlichkeit ein. In der wissenschaftlichen Weiterbildung gehe es „um Perspektiven und Inhalte, die sich im wissenschaftlichen Diskurs zu bewähren haben“ (Wittpoth, 2005, S. 17). Für Helmut Vogt geht es bei der wissenschaftlichen Weiterbildung in diesem Sinne um Lernprozesse, die sich

„inhaltlich durch Forschungsnähe auszeichnen und vom didaktischen Ansatz her dadurch, dass es immer auch um die kritisch-analytische Distanz zu den Phänomenen der Welt geht. Wenn die Ausbildung und Einübung von Kritikfähigkeit nicht auch Gegenstand der Lernprozesse ist, handelt es sich nicht mehr um wissenschaftliche Weiterbildung“ (Vogt, 2010, S. 314).

Will die Hochschule „die wichtigste Institution“ bleiben, „die für die Vermittlung wissenschaftlicher Resultate und Denkweisen als kompetent“ (Plessner & Strzelewicz, 1985, S. 58) gilt, dann wird sie ihre Ansprüche mehr denn je nicht nur in der Erstausbildung, sondern auch in der Weiterbildung einlösen müssen. Die qualitativ anspruchsvolle Aufgabe, Weiterbildungsmöglichkeiten zu evozieren, die zu einer kritisch-analytischen Distanzierung der Phänomene der Welt führen dürfen, muss durch Schaffung geeigneter Angebote und inhaltliche Ausgestaltung neuer Organisationsformen erst realisiert werden. Hierfür ist es darüber hinaus notwendig, innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung eine professionelle Handlungslogik zu entwickeln, die die aufscheinende Struktur analogie zwischen dem Verkauf einer Dienstleistung und dem Angebot von Weiterbildung durchkreuzt. Denn nur wenn bildungstheoretische fundierte Qualitätsansprüche an das Lernen 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, S. 51), ist es notwendig, die Weiterbildungsmöglichkeiten durch Wissenschaft inhaltlich-qualitativ exakter zu bestimmen.

#### 4 Selbstsorgendes Lernen als Weiterbildungsmöglichkeit

Die Untersuchung der Frage, welche Weiterbildungsmöglichkeiten durch ein Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung evoziert und unter welchen Bedingungen derartige Möglichkeiten unterstützt werden könnten, soll in diesem Beitrag unter Rückgriff auf den von Michel Foucault begründeten Begriff der „Selbstsorge“ erfolgen.

Der französische Philosoph und Historiker Michel Foucault, einschlägig bekannt für seine differenzierten machtanalytischen Studien, thematisiert in seinem Spätwerk insbesondere die Problematik der Konstitution von Subjektivität.

„Es ging mir nicht darum, Machtphänomene zu analysieren oder die Grundlage für solch eine Analyse zu schaffen. Vielmehr habe ich mich um eine Geschichte der verschiedenen Formen der Subjektivierung des Menschen in unserer Kultur bemüht. Und zu diesem Zweck habe ich die Objektivierungsformen untersucht, die den Menschen zum Subjekt machen.

[...] Das umfassende Thema meiner Arbeit ist also nicht die Macht, sondern das Subjekt“ (Foucault, 2007, S. 269).

Subjektivität erlernt das menschliche Individuum Foucault zufolge über spezifische Verhältnisse zu sich selbst (vgl. ebd., S. 226). Diese Selbstverhältnisse sind das Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels von Selbstführung und Fremdführung – eine Führungslogik, die Foucault über die Analyse sog. Regierungspraktiken dechiffriert. „Der Begriff der Regierung bezieht sich auf die Führung von Menschen im Sinne ihrer Lenkung, Kontrolle und Leitung. Dies beinhaltet Fremdführung ebenso wie ‚Technologien des Selbst‘ als Selbstführung“ (Foucault, 1985, S. 26). Diese Subjektivität – als eine spezielle Form der Individualität – verweist für Foucault stets darauf, dass das Individuum a) der machtvollen Anleitung anderer unterworfen und damit in Abhängigkeiten verweben ist und b) dass es durch Bewusstsein und Selbsterkenntnis an seine eigene Identität gebunden ist (ebd., S. 86). Ein Individuum bildet sich selbst bzw. subjektiviert sich unter je gegebenen Macht- und Wahrheitsdiskursen. Das Subjekt ist in seiner Existenz also weder ein sich unmittelbar Gegebenes noch ein mit sich selbst identisches souveränes Subjekt. Diese Überlegungen deuten an, dass die Rede vom Subjekt „an sich“, die psychologische, aber auch pädagogische Diskurse über das Lernen bislang dominiert, aus Perspektive einer Foucault’schen Macht- und Subjektphilosophie problematisch wird (vgl. Klingovsky & Kossack, 2007).

Ein ausführliches Studium der antiken Praktiken der Selbstsorge sowie historischer Fragen der Lebenskunst legt Foucault in den beiden letzten Bänden seiner Trilogie „Sexualität und Wahrheit“ dar (vgl. Foucault, 1989a, 1989b). Methodisch gesehen ergänzt die Diskussion der Antike Foucaults Projekt einer „Geschichte der Gegenwart“, also der ‚archäologischen‘ und ‚genealogischen‘ Rekonstruktion dessen, wie wir zu dem geworden sind, was wir heute sind. Foucaults Analysen der Geschichte des menschlichen Selbst verweisen darauf, dass die je spezifischen Praktiken der „Selbstsorge“, mit denen sich das Selbst als Subjekt hervorbringt, einem historischen Wandel unterliegen.<sup>1</sup>

Den Ausgangspunkt der stoisch geprägten Idee der „Selbstsorge“ als einer Kultur seiner selbst findet Foucault in Platons Dialogen Alibiades und Apologie. Die Selbstsorge wird in diesen (und anderen Dialogen) als die „Sorge um die Seele“ bezeichnet. Foucault skizziert zahlreiche ‚Technologien des Selbst‘ mit denen die Sorge um die Seele und die Arbeit am eigenen Selbst in der Antike befördert werden sollte. Er analysiert ein Bündel konkreter Übungen und Selbstzuwendungen, die als eine reflexive, soziale und kommunikative Praxis vorgestellt werden.<sup>2</sup> Hierzu zählen asketische Selbstpraktiken, Gewissensprüfungen und Enthaltensübungen, die allesamt einen überprüfenden, keinen Schuld zuwei-

<sup>1</sup> Eine Genealogie des Begriffs der Selbstsorge soll an dieser Stelle nicht versucht werden (vgl. dazu Hadot, 1981).

<sup>2</sup> Zu dem Bündel konkreter Übungen zählen z.B. das nicht-exzessive Körpertraining, die Meditation, die Lektüre, das Notieren von Gedanken zu dieser Lektüre, die kritische Vergewisserung eigener ‚Wahrheiten‘ und ihre zunehmend differenzierte Artikulation usw.

senden Charakter aufweisen (Foucault, 1989b, S. 84ff.). Der sokratischen Ethik zufolge ist die Selbstsorge dabei nicht der individuellen Seele gewidmet, sondern vielmehr einem allgemeinen Guten, welches mit Wissen, Weisheit und Vernunft gleichgesetzt wird. Die Selbstsorge kommt hier insbesondere in politischem Kontext zur Sprache und hat noch nichts mit dem später anzutreffenden Kultus der Innerlichkeit oder dem Pathos der Selbstfindung zu tun. Foucault zufolge, lässt sich ein Wandel der Praktiken der Selbstsorge in der christlich geprägten Hermeneutik des Selbst erkennen. Für das Christentum der ersten Jahrhunderte gab es – Foucault zufolge – zwei Wege, wie man die Wahrheit über sich selbst offenbaren, d.h. sich von seinen Sünden befreien, konnte: Hierzu dienten die Praktiken der Selbsterkenntnis sowie der öffentlichen Beichte. Die christliche Hermeneutik des Selbst unterstellt verborgene Gedanken und innere Unreinheit, von deren Sündhaftigkeit man sich durch die „unablässige analytische Verbalisierung von Gedanken im Zeichen des absoluten Gehorsams gegenüber einem anderen“ (Foucault, 1993, S. 61) befreien muss.

Als Reaktion gegen diese ‚christliche Ethik‘ kann die humanistisch-psychologisch inspirierte Selbstkultur der Spätmoderne verstanden werden. „Der Selbstentsagungspraxis wurde eine romantische, rousseauistisch geprägte Form der Selbstsorge entgegengestellt, welche einer Sakralisierung eines inneren, wahren und „unberührbaren“ Kerns des Menschen gleichkommt (Reichenbach, 2000, S. 183). Diese „Hypostasierung des subjektiven Faktors“ (Klingovsky, 2013a, S. 3) findet sich auch in gegenwärtigen lerntheoretischen Diskursen, in denen es darum geht, die Freiheit des Selbst mit Bezug auf Lernentscheidungen, Auswahl der Inhalte und Methoden, Wahl des Lernorts, kurz: der zunehmenden Kundenorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung, auszugestalten.

Die von Foucault über die Analyse unterschiedlicher Praktiken der Selbstsorge demonstrierten Möglichkeiten können helfen, die konkreten Praktiken zu verstehen, mit denen die lernenden Subjekte ihre Verhältnisse zu sich selbst ausgestalten, sich als Subjekte im Lern- und Bildungsprozessen allererst konstituieren. Dabei betont Foucault bei seiner historischen Analyse der antiken Selbstpraktiken nicht so sehr deren Vermächtnis, sondern die große Differenz zwischen den antiken und den christlichen Praktiken der Selbstsorge.<sup>3</sup> Was Foucault allerdings an der Bezeichnung ‚Ästhetik der Existenz‘ interessiert, ist der praktische Charakter der philosophischen Arbeit an einem selbst, verbunden mit dem Ziel – und hier trennt er sich von der Antike – „sich von sich selbst zu lösen“ (Foucault, 1989a, S. 15). Für Foucault ist die Suche nach dem eigentlichen authentischen Selbst vergebens, da es kein eigentliches oder authentisches Selbst gebe. Bildungstheoretisch entscheidend ist der Sachverhalt, dass die

Selbsttransformation nicht in der Identität ihren Ort haben kann, sondern nur in dieser Differenz“ (Klingovsky, 2013b).

Mit Blick auf das machtvolle Zusammenspiel von Regierungspraktiken und Technologien des Selbst hält Foucault ein Plädoyer für das „Anderswerden“ und grenzt sich bewusst von Vorstellungen der ‚autonomen‘ Selbstwerdung ab. Die Möglichkeit der Transformation wird als Voraussetzung dafür gedacht, das Sosein für den Prozess der immerwährenden Selbstgestaltung zu negieren. Ein solches Anderswerden wird für Foucault möglich in einer „Haltung der Kritik“ einer „kritischen Haltung als Tugend“ (Foucault, 1992, S. 52). In und mit dieser gilt es, „in der Kontingenz, die uns zu dem gemacht hat, was wir sind, die Möglichkeit zu finden, nicht länger das zu sein, zu tun oder zu denken, was wir sind, tun oder denken“ (Foucault, 1990, S. 49).

Die beiden weithin bekannt gewordenen Formeln Foucaults „die Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden“ (Foucault, 1992, S. 12) und die Forderung „wir müssen uns selbst als ein Kunstwerk schaffen“ (Foucault, 1987, S. 274) sind vor diesem Hintergrund zu verstehen. „Aus dem Gedanken, daß uns das Selbst nicht gegeben ist, kann meines Erachtens nur eine praktische Konsequenz gezogen werden: wir müssen uns wie ein Kunstwerk begründen, herstellen und anordnen“ (Foucault, 1984, S. 81).

Eine kritische Ontologie der Gegenwart (vgl. Thompson, 2004) könnte nun als Haltung vorgestellt werden, die eine Auseinandersetzung im Medium der Wissenschaft evoziert und diese mit einer Kritik an denjenigen Wahrheitsdiskursen verbindet, an die die Subjektivität gebunden ist. Eine derartige Ästhetik der Bedingungen und Möglichkeiten des Lernens beunruhigt auch die eigenen Überzeugungen, die offensichtlichen Evidenzen. Diese ‚Sorge um sich selbst‘ geht mit dem berechtigten Zweifel einher, das eigene Selbst nicht erkennen zu können, und damit, weder „wahr“ noch „eins mit sich“ zu sein. Für diese Unruhe und diese Zweifel steht in Foucaults Überlegungen der Begriff der „Selbstsorge“.

Selbstbildungsprozesse so ließe sich im Anschluss an diese Überlegungen konstatieren, zielen im selbstsorgenden Lernen mithin darauf, das eigene Selbst, so wie es ist und die Wahrheitsdiskurse, an die es sich bindet, zu distanzieren. Dabei wird das selbstsorgende Lernen nicht als eine Kreation aus dem Nichts gedacht, denn es gilt das immer schon gewordene Sosein aufzuheben, zu negieren, „umzubilden“, d.h. sich neu zu entwerfen, kurz: anders zu werden. Damit verbunden sind die historische Analyse der uns diskursiv gegebenen Grenzen und das Experimentieren mit den Möglichkeiten ihrer Überschreitung. Selbstsorge im Medium der Wissenschaften wäre dabei nicht so sehr auf das bereits vorhandene Wissen – um es mit Foucault zu sagen: die bereits vorhandenen Wahrheiten –

<sup>3</sup> Entgegen einer Foucault derzeit gelegentlich mit Emphase unterstellten Rückkehr zur ‚Ästhetik der Existenz‘, dienen ihm die antiken Praktiken der Selbstsorge keinesfalls als Modell für die richtige Selbstsorge und Lebenskunst. Im Gegenteil: auch sie vollzogen sich unter exakten normativ-philosophischen Vorgaben und waren als „Technologien des Selbst“ bis ins kleinste Detail geregelt.

gerichtet, sondern auf das Erkennen des in den vorhandenen Wissensstrukturen und Wahrheitsdiskursen jeweils Negierten. Foucault bezeichnet diese selbstsorgende Erkenntnisarbeit in seinen letzten Büchern über die Antike als eine „philosophische Übung“, um das Denken von dem zu lösen, was es im Stillen denkt. Die Konzentration auf das „anders denken“ ist verbunden mit einer „verändernden Erprobung seiner selbst“ (Foucault, 1989a, S. 16).

Ein derartiger Möglichkeitsraum für selbstsorgende Lernprozesse sollte in der wissenschaftlichen Weiterbildung denkbar werden. Denn das selbstsorgende Lernen akzentuiert gegenüber einer zunehmenden Formalisierung des Lernens qualitativ inhaltliche Transformations- resp. Veränderungsprozesse. Der historische Verweis auf die Antike ist allerdings noch aus einem weiteren Grund aufschlussreich. Bereits seit der Antike wurde das Lernverständnis an den Begriff des Wissens geknüpft, bezeichnenderweise häufig in mindestens zweifacher Weise: zum einen wurde Wissen als begründete Sachkenntnis und artikulierbares Regelwissen verstanden, das notwendig ist, um ein funktionsfähiges Werk zu erstellen. Zum anderen wurde es im Zusammenhang mit dem Vollzug und der Gestaltung des Menschseins schlechthin, demzufolge mit der Praxis der Lebensführung (Sorge um sich) bedeutsam und mithin mit der Suche nach wahrer Erkenntnis. Wenn Lernen nun in diesem Sinne bedeutet, etwas Neues in Erfahrung zu bringen, dann stellt es nicht lediglich einen Übergang vom Nicht-Wissen zum Wissen dar, sondern setzt immer schon *etwas* voraus: Als Lernende erfahren wir, indem wir beim Lernen auf unser Vorwissen verwiesen sind, nicht nur etwas über die Sache, sondern entschieden auch über uns selbst. Ich bringe mich als jemanden in den Blick, der mit Vertrautem bricht und nehme mich als jemanden wahr, dessen Selbstgewissheit auf dem Spiel steht: weil sich die Sache schließlich anders darstellt als gedacht, muss ich die Dinge *anders* sehen lernen. Hierbei können Theorien helfen – denn Theoretisieren bedeutet im Wesentlichen – sehen lernen.

Damit wird aber zum einen deutlich, dass beim Lernen dem alten Wissen jeweils das Neue abgerungen werden muss und zum anderen, dass dieses Lernen mithin nicht nur positiv, sondern auch schmerzhaft sein kann: „Das Nicht-Gedachte schmerzt, weil man sich im Schon-Gedachten so wohl fühlt“ (Lyotard, 1989, S. 43). Wissenschaftliche Weiterbildung in selbstsorgender Weise beginnt dort und dann, wo und wenn sich das, was sich bislang noch von selbst verstand qua Lernen als brüchig, haltlos und irritierend zeigt. Das Lernen ist auf diese Weise allerdings ein Übergangspänomen. Das Vertraute versagt seinen Dienst und das Neue steht noch nicht zur Verfügung: „Die alte Welt ist aufgehoben und eine neue existiert noch nicht“ (Mead, 1987, S. 70). Selbstsorgendes Lernen lässt sich demzufolge auf Erkenntnis beziehen und dies

ist für die Frage, nach einem der wissenschaftlichen Weiterbildung angemessenen Lernbegriff, nicht unerheblich. Lange bevor wir es mit dem Lernen als Anhäufung von Wissen und der optimalen Anpassung an vorhandene Wirklichkeiten zu tun hatten, wurde insbesondere die Frage virulent, wie Menschen qua Lernen zu neuer Erkenntnis gelangen, also etwas Neues in Erfahrung bringen.<sup>4</sup>

Die Welt und das Wissen, wie sie uns gegeben sind, verlieren dabei auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung ihren abgeschlossenen und vertrauten Charakter. An die Stelle einer geordneten Wissensordnung, die nur erlernt werden müsste, um gewusst, gekonnt und verstanden zu werden, tritt eine Suchbewegung, in der wir dauerhaft lernend an der kollektiven Distanzierung arbeiten können. Diese lernende Suchbewegung rückt damit in unmittelbare Nähe zum Begriff der „Bildung“ und mithin zu Bildungsprozessen, die ja zumindest in dieser Tradition als unabschließbarer Weg der selbsttätigen Auseinandersetzung mit den vorfindlichen Lebensbedingungen und als ein freies sich-in-ein-Verhältnissetzen zu den selbstverständlich scheinenden Lebensweisen und Gewohnheiten vorgestellt werden.

Die wissenschaftliche Weiterbildung hat vor dem Hintergrund dieser Überlegungen dann die anspruchsvolle Aufgabe, nicht Wissen zu vermitteln, sondern die Bedingungen der Möglichkeit für selbstsorgendes Lernen zu schaffen und dabei zwei Pole miteinander zu verbinden: 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, S.17f.). Selbstsorgende Lernprozesse an Hochschulen orientieren sich dann an der Wissenschaft und an den Praxisbedingungen der Lebens- und Arbeitswelten. Diese „Janusköpfigkeit“ (Schiefer, 2010, S. 5) der wissenschaftlichen Weiterbildung verweist auf ihre beiden unterschiedlichen Referenzsysteme „Wissenschaftlichkeit“ und „Praxisorientierung“ und weist zugleich darüber hinaus. Will die Hochschule via Lernen wissenschaftliche Weiterbildung ermöglichen, hat sie „die Verlaufsformen und Prozessstrukturen jener Veränderungen zu untersuchen, die sich in und mit Welt- und Selbstverhältnissen vollziehen, sowie die Bedingungen zu klären, die zum Zustandekommen bzw. zur Blockierung solcher Bildungsprozesse beitragen“ (Koller, 2005, S. 85).

<sup>4</sup> Vgl. Schleiermacher (1808): In seinen „Gelegentlichen Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn“ wird der Lernbegriff von Schleiermacher wohl erstmals in einen Zusammenhang zu Wissenschaft gebracht. Dieser schreibt er die gesellschaftlich nicht unbedeutende Aufgabe zu, neues Wissen zu schaffen. Indem an Hochschulen Kenntnisse nicht nur angehäuft, sondern forschend distanziiert werden, kann neue Erkenntnis generiert werden.

## 5 Professionelle Herausforderung: selbstsorgendes Lernen ermöglichen

In dieser Lesart wird ein beachtlicher Anspruch an die Vermittlungstätigkeit in Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung herangetragen, der in der Geschichte der Erwachsenen- und Weiterbildung als besonderes Kennzeichen von Professionalität ausgewiesen wird: „[Erwachsenenpädagogische] Professionalität heißt, auf eine Kurzformel gebracht, die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältig abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können“ (Tietgens, 1988, S. 37). Mit diesem spezifischen Anspruchshorizont soll der Transfer von Wissenschaftswissen in Berufshandeln ebenso gelingen wie das kritisch-analytische Befragen spezifischer Fälle von Berufspraxis. Damit soll eine neuartige Verbindung von Theorie und Praxis gelingen: Forschung, Theoriebildung und Selbstsorge sollen helfen, reale Probleme zu lösen, die in außerwissenschaftlichen Diskursen nicht adäquat lösbar wären.

Im Zentrum einer angestrebten Professionalisierungsbemühung stünde die von Jaques Derrida vorgetragene Forderungen, wonach eine Universität „bedingungslos, von jeder einschränkenden Bedingung frei sein sollte“ (Derrida, 2001, S. 9). Vor diesem hier nur angedeuteten Hintergrund akzentuieren Professionalisierungsbemühungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht lediglich didaktische-methodische Qualitätsdimensionen auf der mikrodidaktischen Ebene. Um eine Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung zu befördern, in und mit der Fragen und Probleme, die den Menschen betreffen, frei, bedingungslos und vorbehaltlos, ohne Einschränkung verhandelt werden (ebd.), ist es angezeigt, drei didaktische Handlungsebenen miteinander zu verschränken:

Auf der makrodidaktischen Ebene ist die Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung maßgeblich von der Differenz zwischen Berufslehre und Wissenschaft abhängig. Im Zentrum stünde hier der der wissenschaftlichen Weiterbildung genuin eigene Gegenstand: Ein wissenschaftliches Wissen mit engem Forschungsbezug. Das hieße auch, „nicht auf ein Wissen [zu fokussieren – Anmk. UK], das bloß zur Sprache gebracht wird, sondern auf Diskurse, die das Ereignis, von dem sie sprechen, erst hervorbringen (ebd., S. 42). Im Zuge der Selbstdefinition westlicher Gesellschaften als Wissensgesellschaften, in denen Wissen zum dominanten Produktionsfaktor wird, wird das Wissen demgegenüber 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, S. 35.) Der wissenschaftlichen Weiterbildung bleibt es vorbehalten, in diesem Zusammenhang einen Bildungs- und Erkenntniswert 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 unbedingte Universität“ als Ort einer öffentlichen „Wahrheitssuche, -findung und als der Ort des Vollzugs der Wahrheit, als Ort eines letzten kritischen Widerstands“ (ebd.) ist einem anderen Rationalitätsverständnis verpflichtet als interessensgebundene 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.

Die Hauptaufgabe auf einer mesodidaktischen Ebene bestünde dann darin, nicht quantitativ viele, sondern an hochschulspezifischen Wissensdomänen orientierte Weiterbildungsstudiengänge zu entwerfen. 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 Studienprogramme entwickeln. Dabei sollten sie weniger einer Strategie beliebiger „Proliferation als vielmehr eine solche der Profilierung in der Weiterbildung“ (Wolter, 2005, S. 259) betreiben, d.h. die Bedingungen der Möglichkeit für selbstsorgende Lernprozesse eruieren. Auf einer mikrodidaktischen Ebene gilt es schließlich eine an den skizzierten Möglichkeitsbedingungen orientierte didaktische-methodische Gestaltung der konkreten Lehrveranstaltung zu realisieren. Durch eine bildungstheoretisch informierte Konzeption der wissenschaftlichen Weiterbildung verschiebt sich nicht nur der Fokus von einer lehrendenzentrierten zu einer lernenzentrierten didaktischen Gesamtstrategie. Zu verhandeln wären hier nicht länger unterschiedliche Praktiken der Lehre, sondern Inhalte und Problemlösungsmechanismen wissenschaftlicher Disziplinen, die selbstsorgende Lernprozesse evozieren können. Die Orientierung an den Bedingungen und Möglichkeiten des (selbstsorgenden) Lernens Erwachsener stellt damit eine weitreichende Herausforderung für die wissenschaftliche Weiterbildung dar, die tief in die Strukturen der Zugänge, der Angebotsgestaltung, der Formen des Lehrens und Lernens, des Prüfens und Studierens eingreifen wird.

Um eine derartige Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung zu forcieren, bedarf es einer adäquaten Entwicklungsarbeit auf makro-, meso- und mikrodidaktischer Ebene. Wird die wissenschaftliche Weiterbildung als professionelle Einheit im Rahmen der Hochschulbildung gesehen, stellen die oben beschriebenen Möglichkeitsbedingungen 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, Graeßner, Bade-Becker und Gorys, (2007, S. 128) konstatierten Professionalisierungsdefizit der wissenschaftlichen Weiterbildung. Nach wie vor rekrutiert sich das Bildungspersonal in der wissenschaftlichen Weiterbildung wie das gesamte Weiterbildungspersonal aus den verschiedensten Qualifikationswegen und -ebenen (Hippel & Tippelt, 2009, S. 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, S. 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, S. 19) auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung.<sup>5</sup> Das zu einer Profession gehörige Ineinandergreifen von spezieller wissenschaftlicher Qualifikation und praktischer Handlungskompetenz scheint als einheitlicher Prozess noch nicht konstituiert.

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). *Bildung in Deutschland 2010 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Derrida, J. (2001). *Die unbedingte Universität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Faulstich, P. (2011). Zukünfte wissenschaftlicher Weiterbildung. In N. Tomaschek & E. Gornik (Hrsg.), *The Lifelong Learning University* (S.187-196). Münster: Waxmann Verlag.
- Faulstich, P. (2013). Aufklärung durch öffentliche Wissenschaft. In Präsident der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, *40 Jahre Wissenschaftliche Weiterbildung an der JGU* (S.13-30). Mainz: JGU.
- Faulstich, P., Graeßner, G., Bade-Becker, U. & Gorys, B. (2007). Länderstudie Deutschland. In A. Hanft & M. Knust (Hrsg.), *Weiterbildung und lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 84-188). Münster: Waxmann.
- Faulstich, P. & Oswald, L. (2010). *Wissenschaftliche Weiterbildung. Hans-Böckler-Stiftung: Arbeitspapier 200*. Düsseldorf: Setzkasten.
- Foucault, M. (1984). *Von der Freundschaft als Lebensweise*. Michel Foucault im Gespräch. Berlin: Merve.
- Foucault, M. (1985). Freiheit und Selbstsorge. Gespräch mit Michel Foucault am 20. Jan. 1984. In H. Becker (Hrsg.), *Freiheit und Selbstsorge* (S. 9-28). Frankfurt a.M.: Materialis.
- Foucault, M. (1987). Zur Genealogie der Ethik: Ein Überblick über laufende Arbeiten. In Dreyfus, H.L./ Rabinow, P. (Hrsg.), *M. Foucault: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Frankfurt a.M.: Athenäum.
- Foucault, M. (1989a). *Sexualität und Wahrheit. Der Gebrauch der Lüste*. Bd. 2. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Foucault, M. (1989b). *Sexualität und Wahrheit. Die Sorge um sich selbst*. Bd. 3. Frankfurt a.M.: Frankfurt
- Foucault, M. (1990). Was ist Aufklärung? In Erdmann, E. (Hrsg.), *Ethos der Moderne: Foucaults Kritik der Aufklärung*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Foucault, M. (1992). *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Foucault, M. (1993). *Technologien des Selbst*. Frankfurt a.M.: S. Fischer.
- Foucault, M. (2007). *Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Graeßner, G. (2010). Weiterbildung an Hochschulen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung und Weiterbildung* (S. 499-507). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Hadot, P. (1981). *Exercices spirituels et philosophie antique*. Paris: Etudes augustiniennes.
- Hippel, A. von & Tippelt R. (2009). *Fortbildung der Weiterbildungner/innen – Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Jütte, W. (2008). Wissenschaftliche Weiterbildung im Feld erwachsenenpädagogischer Professionalität: Zwischen individueller Kompetenzentwicklung und kooperativem Innovationstransfer. *magazin erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, (4), 9.1-9.13.
- Jütte, W. & Weber, K. (Hrsg.). (2005). *Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum*. Münster: Waxmann Verlag.
- Klingovsky, U. (2013a). Lebenslanges Lernen im Postfordismus. Zur Transformation von Begründungsfiguren des Lehrens und Lernens. *magazin erwachsenenbildung.at*, 06.2-06.9.

<sup>5</sup> 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)

- Klingovsky, U. (2013b). Differenz statt Kompetenz. Anmerkungen zu einer dekonstruktiven pädagogischen Professionalität. *magazin erwachsenenbildung.at*, 05.2-05.11.
- Klingovsky, U. & Kossack, P. (2007). *Selbstsorgendes Lernen gestalten*. Bern: hep Verlag.
- Koller, H.-C. (2005). Bildung (an) der Universität? Zur Bedeutung des Bildungsbegriffs für Hochschulpolitik und Universitätsreform. In A. Liesner & O. Sanders (Hrsg.), *Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs* (S. 79-100). Bielefeld: transcript.
- Liesner, A. (2005). Die Bildung einer ICH-AG. Lehren und Lernen im Dienstleistungsbetrieb Universität. In A. Liesner & O. Sanders (Hrsg.), *Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs* (S. 43-64). Bielefeld: transcript
- Lyotard, J.-F. (1989). Ob man ohne Körper denken kann. In Ders., *Das Inhumane. Plaudereien über die Zeit* (S. 23-49). Wien: Passagen Verlag
- Mead, G. H. (1987). Vorschläge zu einer Theorie der philosophischen Disziplinen. In Ders., *Gesammelte Aufsätze* (S. 60-80). Band 1. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Plessner, H. & Strzelewicz, W. (1985). Universität und Erwachsenenbildung. In Zentralstelle für Weiterbildung der Georg-August-Universität Göttingen (Hrsg.), *30 Jahre Zentralstelle für Weiterbildung - Professor Willy Strzelewicz zum 80. Geburtstag* (S. 55-67). Göttingen.
- Reichenbach, R. (2000). *Zwischen Pathos und Ernüchterung*. Freiburg: Universitätsverlag.
- Schiefner, M. (2010). Didaktik universitärer Weiterbildung. Begründung eines neuen Handlungsfeldes für die Hochschuldidaktik. In U. Strate & P.-O. Kalis (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung: Zehn Jahre nach Bologna - alter Wein in neuen Schläuchen oder Paradigmenwechsel* (S. 143-150). Berlin: Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung.
- Schleiermacher, F. (1808). *Gelegentliche Gedanken über die Universitäten im deutschen Sinn*. Berlin: Realschulbuchhandlung.
- Thompson, Ch. (2004). Diesseits von Authentizität und Emanzipation. Verschiebungen kritischer Erziehungswissenschaft zu einer ‚kritischen Ontologie der Gegenwart‘. In N. Ricken & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden: VS-Verlag.
- Tietgens, H. (1988). *Professionalität für die Erwachsenenbildung*. In W. Gieseke, (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung* (S. 28-75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vogt, H. (2010). Wissenschaftliche Weiterbildung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 313-315). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weinert, F. E. (2000). Lernen des Lernens. In Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.), *Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung* (S. 22-26). Bonn: Forum Bildung.
- Wimmer, M. (2005). Die überlebte Universität. Zeitgemäße Betrachtungen einer „unzeitgemäßen“ Institution. In A. Liesner & O. Sanders (Hrsg.), *Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs* (S. 19-42). Bielefeld: transcript.
- Wittpoth, J. (1985). *Wissenschaftliche Rationalität und berufspraktische Erfahrung. Studien zu deren Vermittlung im weiterbildenden Studium für das Tätigkeitsfeld außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wittpoth, J. (2005). *Wissenschaft und Weiterbildung*. In W. Jütte & K. Weber (Hrsg.), *Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 17-24). Münster: Waxmann.
- Wolter, A. (2005). Hochschule, Weiterbildung und lebenslanges Lernen. Ein Beitrag zum Funktionswandel der Hochschule im Zeichen lebenslangen Lernens. In G. Wiesner & A. Wolter (Hrsg.), *Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft* (S. 245-260). Weinheim und München: Juventa.
- Wolter, A. (2007). Von der Universitätsausdehnung zum lebenslangen Lernen. Die Universität als Akteur in der Weiterbildung. In U. Heuer & R. Siebers (Hrsg.), *Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts* (S. 384-398). Münster: Waxmann Verlag.
- Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum Lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33 (4), 8-35.

**Autorin**

Prof. Dr. Ulla Klingovsky  
ulla.klingovsky@fhnw.ch