

Relevanz einer Dokumentenanalyse

Zur Geschichtlichkeit der Hochschulweiterbildung am Beispiel ihrer Verbandsarbeit

MARIA KONDRATJUK

Kurz zusammengefasst ...

In diesem Beitrag wird die Entwicklung des Fachverbandes der Hochschulweiterbildung in Deutschland im Lichte ihrer Geschichtlichkeit bearbeitet. Dabei wird der Verband, der 1970 als „Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung“ (AUE) gegründet und 2003 in „Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.“ (DGWF) umbenannt wurde, anhand ausgewählter Dokumente betrachtet. Der Beitrag eröffnet eine forschungsrelevante Perspektive, indem der Erkenntnisgewinn durch den Zugriff auf eine Dokumentenanalyse deutlich gemacht wird.

1 Einleitung

1968 nahm der „Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung“ (AUE) – wenngleich zunächst ohne eigenen institutionellen Rechtsrahmen, jedoch mit vorangegangenen Aktivitäten – seine Arbeit auf, um 1970 als Fachverband und Interessengruppe zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung in Erscheinung zu treten. Auf der Mitgliederversammlung 2003 in Dresden wurde der AUE in „Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.“ (DGWF) umbenannt, die sich bis in die Gegenwart als Sprachrohr der Hochschulen, Plattform für Themen rund um die Hochschulweiterbildung und als übergeordnetes Netzwerk (institutionell wie kompetenzorientiert) versteht. Aus dem Zusammenschluss finden sich Sachstand und Entwicklungen der Hochschulweiterbildung nicht nur auf Verbandsebene in zahlreichen Publikationsformaten dokumentiert.

In diesen Texten als Dokumenten – sozusagen Zeitzeugen und Wegmarken der Hochschulweiterbildung – sind historische Entwicklungslinien erkennbar, wie die Verlagerung der Themenschwerpunkte, die zunehmende Diffusität im Selbstverständnis, aber auch die Quellenvielfalt und die

Funktion von Dokumenten (Wahrnehmung, Sichtbarkeit, Zugriff und Rezeption). So erscheint z.B. 1979 in den *Beiträgen No. 1*, als zentrales Publikationsorgan des Verbandes, das Arbeitsprogramm des AUE (AUE, 1979b), 2005 und 2015 die so genannten DGWF-Empfehlungen, die auch über den Mitgliederkreis eine hohe Verbreitung und Rezeption erhielten, 1996 eine Festschrift zum 25-jährigen Bestehen des AUE (Dikau, Nerlich & Schäfer, 1996) sowie 2017 ein Sammelband der DGWF (Hörr & Jütte, 2017), der als eine Art Rechenschaftsbericht in Form von Erinnerungsarbeit eine Abbildung des kollektiven Gedächtnisses und Zwischenbilanz der Verbandsarbeit gleichermaßen darstellt. Neben diesen mitunter viel zitierten und – zumindest von Teilen der scientific community – stark rezipierten Dokumenten, entstanden weitere nennenswerte Publikationen (z.B. Breloer & Gerhard, 1976; Faulstich, 1982; Schäfer, 1988a und 1988b; Graefner, 1990), die bis heute jedoch kaum Aufmerksamkeit erhalten.

Ausgehend von dieser Befundlage stellen sich Fragen nach Bedingungen der Sichtbarkeit und Rezeption von Dokumenten, nach Zusammenhängen und Entstehungshintergründen von gesetzten Schwerpunkten und Konzepten, auf die bisweilen fortwährend (und unhinterfragt) zurückgegriffen wird – und dies jeweils im Rahmen der Historie der Hochschulweiterbildung. Die Dokumentenanalyse als forschungsmethodischer Zugriff ermöglicht dabei eine ganz spezifische Perspektive auf Geschichtlichkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung, die wiederum nur zu realisieren ist, da so viele Texte, die als Dokumente zu betrachten sind, zur Verfügung stehen. Diese Pluralität von Dokumenten erlaubt eine Deutung der Vielfältigkeit der Geschichte. Während die zeitgeschichtliche Betrachtung eine Chronologie und Linearität der Verbandsgeschichte nachzeichnen lässt, sind vor allem auch Brüche in der Entwicklungsgeschichte, wie auch figurative Betrachtungen von großem Interesse, z.B. durch die Analyse von Narrativen, die sich 1979 und 2019

ähnlich darstellen. „Eine Beschäftigung mit der Historie, wie sie hier intendiert ist, fühlt sich einem Ansatz verpflichtet, der auf der Ebene der Gleichzeitigkeit figurativ und auf der Ebene der Chronologie evolutionär arbeitet (vgl. hierzu Dräger 1984). Figuration meint hier die entwickelte Ordnung der Gesellschaft, den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang als interdependentes Regelsystem sozioökonomischer, soziokultureller sowie politisch-administrativer Beziehungsarchitektur. Die Auseinandersetzung mit den Aspekten einer Sozialgeschichte des Erwachsenenbildungseingagements der Hochschulen leistet Zweifaches: Zum einen hilft sie den Mißbrauch mit der Vergangenheit abzuwehren, zum anderen ist historische Aufklärung unabdingbar für eine Theorie, die sich die Aufgabe stellt, der Praxis dienen zu wollen (vgl. Dräger 1981: 11)“ (Schäfer, 1988b, S. 7-8.)

Der Beitrag beginnt mit einer zeitgeschichtlichen Einordnung der institutionellen Strukturen des Verbandes AUE bzw. DGWF. Im Anschluss wird forschungsmethodisch geklärt, was unter *Dokumenten* verstanden wird und welche Funktion *Text* als Dokument einnimmt, um schließlich auf die unterschiedlichen Analysefoki einzugehen, die in der Durchführung von Dokumentenanalysen eingenommen werden können. Dann wird auf ausgewählte Dokumente aus der Verbandsarbeit eingegangen und Analysemöglichkeiten für eine Dokumentenanalyse dargestellt. Hier wird auf Narrative der Hochschulweiterbildung und Entwicklungsverläufe der Verbandsarbeit eingegangen. Der Beitrag schließt mit der Frage, was im Rahmen einer Dokumentenanalyse noch untersucht werden könnte und präsentiert einige mögliche Foki.

2 Zeitgeschichtliche Einordnung des AUE / der DGWF

Am 03.10.1970 wurde der Verein als „Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e.V.“¹ mit Werner Schneider als Vorsitzendem gegründet, um als Fachverband und Interessengruppe zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung zu agieren. Gründungsmitglieder waren Joachim Dikau, Hans-Dietrich Raapke, Werner Schneider, Hans-Dietrich Schmitz, Wolfgang Schulenberg und Willy Strzelewicz (der 1956 die erste, in Göttingen gegründete, Zentralstelle für wissenschaftliche Weiterbildung leitete) – alle Professoren des damals an deutschen Hochschulen neuen Faches Erwachsenenbildung.

Die Eintragung des AUE als gemeinnütziger Verein beim Amtsgericht Hannover erfolgte am 20.07.1971. In der damaligen Ausrichtung war eine enge Verzahnung mit der anfänglich noch als Kommission Erwachsenenbildung (der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, DGfE) aktiven Vereinigung zu verzeichnen.

1976 fand die hochschulische Weiterbildung ihre gesetzliche Verankerung im Hochschulrahmengesetz (HRG). In der Hochschulreform von 1998 wurde die Hochschulweiterbildung zur Kernaufgabe bestimmt, wenngleich sich an der durch die Vertreter_innen wahrgenommenen Randständigkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung faktisch nicht viel änderte (Kondratjuk, 2017). Zumindest aus der Zeitgeschichte heraus kann der Begründungsstrang angeführt werden, dass es die Hochschulweiterbildung historisch in der deutschen Universität nicht gegeben hat (bspw. Wolter, 2011) und sich erst mit den eingangs skizzierten Bemühungen um 1970 erste Strukturen etabliert haben.

2003 erfolgte die Umbenennung von AUE in DGWF, Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung. Diese Umbenennung kann sozialweltlich als Symbolisierung einer neuen Weltansicht, die zudem neue Standards beinhaltet, gedeutet werden. Z.B. findet ein Umbewerten von Ereignissen nach diesen neuen Standards statt, indem die wissenschaftliche Weiterbildung eine breitere Definition erfährt, Fachhochschulen in das Feld einbezieht, das Fernstudium als besonderem Format berücksichtigt und eine Anschlussfähigkeit an internationale Diskurse hergestellt wird – nicht zuletzt durch die einfachere Übersetzung des Namens (Kondratjuk, 2017).

Die Wahrnehmung und der Stellenwert der Hochschulweiterbildung haben sich ablesbar erst verändert durch die Entwicklungen, die durch den Bologna-Prozess angeschoben wurden, z.B. die Modularisierung oder Anrechnung beruflicher Kompetenzen und nicht zuletzt durch große, mit Bundesmitteln geförderte Programminitiativen wie „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“².

Zahlreiche wissenschaftliche, hochschulpolitische, wie auch das operative Geschäft der wissenschaftlichen Weiterbildung betreffende Bemühungen kennzeichnen bis heute die Arbeit des Verbandes. Dazu zählen unter anderem die Erarbeitung und Herausgabe von Leitlinien und Positionspapieren und deren öffentliche Diskussion. Die Verbandsarbeit hat sich durch die zugenommene Mitgliederzahl und ihre interne Struktur der Landesgruppen und Arbeitsgemeinschaften nicht nur ausdifferenziert, sondern auch professionalisiert (Jütte, Kondratjuk & Schulze, 2017). Profilbildung, Vernetzung und Kooperation sind wichtige Elemente dieser Arbeit.

Mittlerweile ist auch eine rege Forschungsaktivität ausgehend von Akteuren des Verbandes im Feld der Hochschulweiterbildung auszumachen, was weitreichende Entwicklungen für die scientific community angeschoben und begünstigt hat. Zudem haben diese Aktivitäten zu einer ausdifferenzierten Publikationslandschaft (darunter die von der DGWF herausgegebene im Open Access und mit Peer Review erscheinende

¹ Nachdem er als Arbeitskreis ohne institutionellen Rahmen schon seit 1968 aktiv war.

² <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de> und <https://offene-hochschulen.de/start/start>

„Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung“, ZHWB) und der Etablierung und Besetzung erster Professuren mit der Denomination Wissenschaftliche Weiterbildung oder dem Schwerpunkt Lebenslanges Lernen (Kondratjuk, Jütte & Schulze, 2020, S. 11-12) beigetragen.

3 Was sind Dokumente? – Text als Dokument

Dokumente sind schwierig zu systematisieren und zu kategorisieren, weil sie durch ein „Artenreichtum“ (Hoffmann, 2018, S. 9) gekennzeichnet sind. So können Dokumente Texte bzw. Schriftstücke wie Briefe, Akten, Berichte oder Tagebücher (u.a. Festinger & Katz, 1966; Ballstaedt, 1982); Fotos, Audios, Videos, Karikaturen, Schaubilder, Kunstwerke, Kompositionen, Gebrauchsgegenstände oder Architekturen (u.a. Mayring, 2002); standardisierte Artefakte, „Aktennotizen, Fallberichte, Verträge, Entwürfe, Totenscheine, Vermerke, Tagebücher, Statistiken, Jahresberichte, Zeugnisse, Urteile, Briefe oder Gutachten“ (Wolff, 2009, S. 503) und „paintings, tapestries, monuments, diaries, shopping lists, stage plays, adverts, rail tickets, film, photographs, videos, engineering drawings, the content of human tissue archives and World Wide Web [...] pages can all stand as documents in one frame or another“ (Prior, 2009, S. 2) sowie „Kleidung, Nahrungsmittel oder der Müll einer Gesellschaft“ (Lueger, 2010, S. 92) sein.

In den folgenden Ausführungen wird sich auf Text als Dokument bezogen. Für die Analyse von Schriftstücken führt Ballstaedt (1982) „[m]ögliche Klassifikationsdimensionen [ein] z.B. nach institutioneller oder privater Herkunft, nach Motiven der Entstehung oder nach Zweck der Texte, nach Grad der Öffentlichkeit, nach Vollständigkeit, nach Grad der Authentizität usw.“ (S. 166). Vor allem spielt also der zeitgeschichtliche Kontext und die spezifische Figuration eine wesentliche Rolle. Eine kritische und erkenntnisleitende Beschäftigung mit Dokumenten scheint augenscheinlich, da diese Materialien bisweilen „unkommentiert illustrierend eingesetzt oder gar, als seien sie gegebene Fakten, unhinterfragt akzeptiert und zitiert“ werden (Hoffmann, 2018, S. 8). Und doch scheint es nicht nur aufschlussreich, sondern auch notwendig, die Eigenlogik der Entstehungs- und Verwendungsgeschichte der Dokumente zu berücksichtigen. Aber, Dokumente sind dabei nicht auf „Container“ oder oberflächlich leicht zu verstehende „Gegenstände“ zu reduzieren – Wolff (2009) spricht in diesem Zusammenhang von „Fensterscheibe“, also die reine Verwendung von Dokumenten als Repräsentation von etwas. Dokumente sind demnach nicht einfach nur verschriftlichte „Tatsachen“, sondern vielmehr als „eigenständige methodische und situativ eingebettete Leistungen ihrer Verfasser (bei der Rezeption, auch ihrer Leser) anzuerkennen und als solche zum Gegenstand der Untersuchung zu machen“ (Wolff, 2009, S. 504), um der Analyse forschungsmethodisch gerecht zu werden.

Texte als Dokumente in der Hochschulweiterbildung sind Zeitzeugen, fungieren als Archiv des Wissens und instituti-

onelles Gedächtnis. Durch sie wird die Wirklichkeit durch Zeugenschaft glaubhaft repräsentiert. Sie dienen als Quellen, die auf andere, hinter ihnen liegende Phänomene und Absichten verweisen, die es durch Dokumentenanalysen zu ergründen gilt.

4 Sensibilisierung für eine Dokumentenanalyse: mögliche Analysefoki

Ein wesentlicher Vorteil bei der Analyse von Text als Dokument ist, dass die Erschließung dieser zumeist von bereits vorliegenden Materialien und Einbezug dieser erfolgt. Da die Analyse von vorfindlichen Dokumenten mit den verschiedensten wissenschaftlichen oder auch praxisnahen Zielsetzungen verbunden werden kann, fällt auch ihr methodischer Status entsprechend varianten- und facettenreich aus. Je nach Ansatz haben die Dokumente unterschiedlichste Formen bzw. Funktionen (Hoffmann, 2018), so werden sie als a) Daten oder als Trägersubstanzen von Inhalten verstanden; b) sind sie als Quellen kritisch zu lesen; c) wird ihnen als Spuren mit indirektem Verweischarakter begegnet; d) fungieren oder präsentieren sie sich als Medien mit Vermittlungsfunktion; e) als mehrdeutige Zeichen oder f) zeigen sich als Widersacher mit eigener Logik.

Für die Analyse von Dokumenten sind unterschiedliche Ansätze auszumachen: a) welche die Analyse von Dokumenten zur Erfassung von verschiedenartigen Sachordnungen, Mustern oder Zusammenhängen einsetzen (z.B. Programmanalysen, inhaltsanalytisches Arbeiten); b) in denen Dokumente v.a. als Ausdruck von Geschichte und Geschichtlichkeit interpretiert werden (z.B. Historizität von Institutionen); c) in denen ein Akzent auf die Erschließung *tieferer Schichten* oder *fremder Welten* gelegt wird (z.B. indigenious knowledge); d) Dekonstruktionen von Macht bzw. Revisionen von Weltverhältnissen (z.B. Diskursanalysen im Feld der Genderforschung); oder e), in denen Dokumente in primär praktischer Mission, etwa zu Zwecken der Optimierung oder der Aufklärung, genutzt werden (für eine differenzierte Zusammenschau siehe Hoffmann, 2018). Für die Hochschulweiterbildung ist vorrangig der Zugang von besonderem Interesse, in dem die vorliegenden Dokumente als Ausdruck von Geschichte und Geschichtlichkeit interpretiert werden. Dies kann dann z.B. entlang der Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte und ihrer zeitdiagnostischen Marker erfolgen oder durch die Analyse von Narrativen (siehe Abschnitt 5.).

Für alle Analysen gilt, dass ein enger Zusammenhang zwischen Aussagekraft des Dokumentes und Authentizität und Glaubwürdigkeit existiert sowie die soziale Produziertheit und situative Lesbarkeit von Dokumenten im Sinne Garfinkels (1967) eine Rolle spielt. Texte sind Träger von Informationen. In der Analyse geht es um die Erschließung von Material, welches in den meisten Fällen von den jeweiligen Forschenden selbst nicht produziert wurde bzw. werden muss. Als Zeugnisse sozialer Praktiken sind sie innerhalb eines spezifischen kultur- und sozialhistorischen Kontextes entstanden, der in

1978:	Universität und Erwachsenenbildung in Europa (Krüger)
1979:	Bilanz und Perspektive nach 20 Jahren universitärer Erwachsenenbildung (AUE)
1979:	Das Arbeitsprogramm des AUE (AUE)
1980:	Didaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung (Krüger)
1982:	Erwachsenenbildung und Hochschule (Faulstich)
1988:	Wissenschaftliche Weiterbildung als Transformationsprozeß (Schäfer)
1988:	Historische Vorläufer der wissenschaftlichen Weiterbildung (Schäfer)
1990:	Hemmnisse und Desiderate der wissenschaftlichen Weiterbildung (Graeßner)
1996:	Festschrift aus Anlass des 25-jährigen Bestehens des AUE (Dikau, Nerlich & Schäfer)
2000:	Bilanz und Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung aus Sicht der AUE (Prokop)
2002:	Hochschule als Raum lebensumspannender Bildung (Cordes, Dikau & Schäfer)
2005:	Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Jütte)
2005:	DGWF-Empfehlungen: Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland aus Sicht der Einrichtungen an Hochschulen (DGWF)
2005:	Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum (Jütte & Weber)
2010:	DGWF-Empfehlungen: Formate wissenschaftlicher Weiterbildung (DGWF)
2015:	DGWF-Empfehlungen: Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen (DGWF)
2017:	Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung (Hörr & Jütte)
2019:	Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung (Jütte & Rohs)
2020:	Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld (Jütte, Kondratjuk & Schulze)
2020:	Jubiläumsband zu Inklusion zum 50-jährigen Bestehen der DGWF (Iller, Lehmann, Vergara & Vierzigmann)

Abb. 1: Zeitgeschichtliche Listung ausgewählter Dokumente des AUE und der DGWF (eigene Darstellung).

der Analyse berücksichtigt werden muss. Aus diesem Grund ist es notwendig, die Dokumente in ihrem spezifischen Entstehungskontext zu betrachten und sie entsprechend zu rahmen; sie werden durch die Forschenden aktiviert und sozusagen zum Sprechen gebracht.

5 Mögliche Texte für eine Dokumentenanalyse

Der Überblick bietet eine Auswahl von Texten, die für eine Dokumentenanalyse in Betracht kommen. Es handelt sich um ausgewählte und zum Teil sehr unterschiedliche Texte – Publikationen des AUE und der DGWF und ihren Vertreter_innen³. Die Unterschiedlichkeit und Vielfältigkeit der Dokumente speist sich aus ihrer jeweiligen Funktion, ihrem Entstehungskontext, ihrer Wahrnehmung, ihrem Zugriff

und ihrer Rezeption. Einige der Dokumente sollen an dieser Stelle anhand dieser zeitgeschichtlichen Listung mit ihren Titeln bzw. Themen (Abb. 1) exemplarisch angeführt werden.

So zeigen die jeweiligen Dokumente (Abb. 1) in ihrer inhaltlichen Ausrichtung, ihrer Adressierung (Leser_innenkreis) und ihrem soziokulturellen Entstehungskontext eine Heterogenität wie auch Pluralität der Textformate. Zentrale Publikationsorgane des Verbandes und damit auch der Hochschulweiterbildung als ihrer scientific community sind die *Beiträge*, Sammelbände, Empfehlungen als auch Monographien, von denen jeweils einige vorgestellt werden. Ein Beispiel dafür ist die Publikation „Erwachsenenbildung und Hochschule. Bestandsaufnahme, Modell, Perspektiven“ von Peter Faulstich aus dem Jahre 1982, der sich in diesem Werk

³ Gesamtverzeichnis der Veröffentlichungen: <http://alt.dgwf.net/gesamt.htm>

<p style="text-align: right; margin-right: 50px;">19-0-45 IV Ra</p> <h2 style="text-align: center;">Erwachsenenbildung und Hochschule</h2> <p style="text-align: center;">Bestandsaufnahme, Modelle, Perspektiven</p> <p style="text-align: center;">Peter Faulstich</p> <div style="text-align: center; margin: 20px 0;">  </div> <p style="text-align: center;">Urban & Schwarzenberg München-Wien-Baltimore 1982</p>	<h2 style="text-align: center;">Inhalt</h2> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td>Einleitung</td> <td style="text-align: right;">7</td> </tr> <tr> <td>1. Situation und Perspektiven des Verhältnisses von Erwachsenenbildung und Hochschule</td> <td style="text-align: right;">13</td> </tr> <tr> <td>1.1 Weiterbildungsinitiativen als praxisorientierte Hochschulreform</td> <td style="text-align: right;">13</td> </tr> <tr> <td>1.2 Hochschulaktivitäten als Erwachsenenbildungs- innovation</td> <td style="text-align: right;">16</td> </tr> <tr> <td>1.3 Argumentationsketten für Weiterbildungsinitiativen ..</td> <td style="text-align: right;">34</td> </tr> <tr> <td>2. Entwicklungslinien der Erwachsenenbildungs- beteiligung der Hochschulen</td> <td style="text-align: right;">45</td> </tr> <tr> <td>2.1 Bis zum Ende des Kaiserreichs</td> <td style="text-align: right;">46</td> </tr> <tr> <td>2.2 Während der Weimarer Republik und im NS-Staat</td> <td style="text-align: right;">52</td> </tr> <tr> <td>2.3 Initiativen in der Bundesrepublik Deutschland und in Berlin (West)</td> <td style="text-align: right;">58</td> </tr> <tr> <td>3. Modelle und Konzepte der Hochschulbeteiligung an der Erwachsenenbildung</td> <td style="text-align: right;">68</td> </tr> <tr> <td>3.1 Innerbetriebliche Weiterbildung</td> <td style="text-align: right;">71</td> </tr> <tr> <td>3.2 Kooperation zwischen Hochschulen und Trägern der Erwachsenenbildung</td> <td style="text-align: right;">73</td> </tr> <tr> <td>3.3 Praxisorientierung im weiterbildenden Studium</td> <td style="text-align: right;">83</td> </tr> <tr> <td>4. Hochschulausbildung und Fortbildung für Erwachsenenbildner</td> <td style="text-align: right;">91</td> </tr> <tr> <td>4.1 Tätigkeitsanforderungen und Stellenentwicklung in der Erwachsenenbildung</td> <td style="text-align: right;">93</td> </tr> <tr> <td>4.2 Aus- und Weiterbildungsangebote der Hochschulen für Erwachsenenbildner</td> <td style="text-align: right;">100</td> </tr> <tr> <td>5. Ansatzpunkte für eine Expansionsstrategie der Erwachsenenbildungsbeteiligung der Hochschule</td> <td style="text-align: right;">111</td> </tr> <tr> <td>5.1 Wissenschaftliche Theorie und gesellschaftliche Praxis in der Erwachsenenbildung</td> <td style="text-align: right;">112</td> </tr> <tr> <td>5.2 Institutionelle Prämissen</td> <td style="text-align: right;">117</td> </tr> <tr> <td>5.3 Didaktische und curriculare Konzepte</td> <td style="text-align: right;">118</td> </tr> <tr> <td>6. Bibliographie</td> <td style="text-align: right;">122</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: right;">5</td> </tr> </table>	Einleitung	7	1. Situation und Perspektiven des Verhältnisses von Erwachsenenbildung und Hochschule	13	1.1 Weiterbildungsinitiativen als praxisorientierte Hochschulreform	13	1.2 Hochschulaktivitäten als Erwachsenenbildungs- innovation	16	1.3 Argumentationsketten für Weiterbildungsinitiativen ..	34	2. Entwicklungslinien der Erwachsenenbildungs- beteiligung der Hochschulen	45	2.1 Bis zum Ende des Kaiserreichs	46	2.2 Während der Weimarer Republik und im NS-Staat	52	2.3 Initiativen in der Bundesrepublik Deutschland und in Berlin (West)	58	3. Modelle und Konzepte der Hochschulbeteiligung an der Erwachsenenbildung	68	3.1 Innerbetriebliche Weiterbildung	71	3.2 Kooperation zwischen Hochschulen und Trägern der Erwachsenenbildung	73	3.3 Praxisorientierung im weiterbildenden Studium	83	4. Hochschulausbildung und Fortbildung für Erwachsenenbildner	91	4.1 Tätigkeitsanforderungen und Stellenentwicklung in der Erwachsenenbildung	93	4.2 Aus- und Weiterbildungsangebote der Hochschulen für Erwachsenenbildner	100	5. Ansatzpunkte für eine Expansionsstrategie der Erwachsenenbildungsbeteiligung der Hochschule	111	5.1 Wissenschaftliche Theorie und gesellschaftliche Praxis in der Erwachsenenbildung	112	5.2 Institutionelle Prämissen	117	5.3 Didaktische und curriculare Konzepte	118	6. Bibliographie	122		5
Einleitung	7																																												
1. Situation und Perspektiven des Verhältnisses von Erwachsenenbildung und Hochschule	13																																												
1.1 Weiterbildungsinitiativen als praxisorientierte Hochschulreform	13																																												
1.2 Hochschulaktivitäten als Erwachsenenbildungs- innovation	16																																												
1.3 Argumentationsketten für Weiterbildungsinitiativen ..	34																																												
2. Entwicklungslinien der Erwachsenenbildungs- beteiligung der Hochschulen	45																																												
2.1 Bis zum Ende des Kaiserreichs	46																																												
2.2 Während der Weimarer Republik und im NS-Staat	52																																												
2.3 Initiativen in der Bundesrepublik Deutschland und in Berlin (West)	58																																												
3. Modelle und Konzepte der Hochschulbeteiligung an der Erwachsenenbildung	68																																												
3.1 Innerbetriebliche Weiterbildung	71																																												
3.2 Kooperation zwischen Hochschulen und Trägern der Erwachsenenbildung	73																																												
3.3 Praxisorientierung im weiterbildenden Studium	83																																												
4. Hochschulausbildung und Fortbildung für Erwachsenenbildner	91																																												
4.1 Tätigkeitsanforderungen und Stellenentwicklung in der Erwachsenenbildung	93																																												
4.2 Aus- und Weiterbildungsangebote der Hochschulen für Erwachsenenbildner	100																																												
5. Ansatzpunkte für eine Expansionsstrategie der Erwachsenenbildungsbeteiligung der Hochschule	111																																												
5.1 Wissenschaftliche Theorie und gesellschaftliche Praxis in der Erwachsenenbildung	112																																												
5.2 Institutionelle Prämissen	117																																												
5.3 Didaktische und curriculare Konzepte	118																																												
6. Bibliographie	122																																												
	5																																												

Abb. 2: Inhaltsverzeichnis der Publikation „Erwachsenenbildung und Hochschule“ (Faulstich, 1982).

in eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Verhältnisbestimmung von Erwachsenenbildung und Hochschule begeben hat, wie schon am Inhaltsverzeichnis der Publikation abzulesen ist (Abb. 2).

Eine weitere besondere Form der Publikation des Verbandes sind die DGWF Empfehlungen (2005, 2010, 2015), die aus intensiver Zusammenarbeit engagierter Akteure der Gesellschaft in einem kollaborativen Abstimmungsprozess mit den Mitgliedern – meist auf den Jahrestreffen der Arbeitsgemeinschaften – und mit dem Vorstand entstanden sind. Diese Art der Publikation hat eine starke (hochschul-)politische Ausrichtung und wird allen Mitgliedern zur Verfügung gestellt.

Die *Beiträge* waren ca. 35 Jahre lang das Publikationsorgan des AUE und dann der DGWF. Interessant ist deren Entwicklungsverlauf, der auch optisch an den Covern abzulesen ist (Abb. 3). So fanden sich in den *Beiträgen* No. 1 von 1979 das Arbeitsprogramm des AUE und in den *Beiträgen* Nr. 20 von

1987 erneut die Ziele und Aufgaben des AUE. Hier wurde das Ergebnis der Verständigung über das Selbstverständnis, politische Rahmenbedingungen zur ausdifferenzierten Darstellung des Aufgabenspektrums und der Tätigkeitsbereiche, sowie Kooperationen und strategische Dokumente in einer Anlage abgebildet. Im Vorwort von Detlef Kuhlenkamp heißt es: „Wenn der AUE nun – neun Jahre nach der letzten Fassung – im Sommer 1987 eine Neuauflage seiner ‚Ziele und Aufgaben‘ vorlegt, ist diese Neuauflage als eine Reaktion auf politische, ökonomische, soziale und wissenschaftliche Entwicklungen des letzten Jahrzehnts zu verstehen. Die Hoffnungen in den siebziger Jahren auf einen großzügigen Ausbau des Weiterbildungsbereichs und der Institutionalisierung von Weiterbildung an den Hochschulen haben sich bisher nur sehr unzureichend und fragmentarisch realisieren lassen. Umso notwendiger erscheint es, sich nach der ersten Hälfte der achtziger Jahre auf Ausgangsbedingungen zu besinnen, die der weiteren Institutionalisierung von Weiterbildung als öffentlich verantwortetem bzw. mitverantwortetem Bildungs-



Abb. 3: Von den Beiträgen zur ZHWB, Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung (Quelle: Beiträge No. 1, 1979; H&W 1/2013; ZHWB, 1/2017; ZHWB, 1/2019).

bereich und als selbstverständlichem Angebot der Hochschulen zugrunde liegen“ (AUE, 1987, S. 1).

Die *Beiträge* etablierten sich sodann vorrangig als Ort der Dokumentation der Jahrestagungen bis 2013 (*Beiträge Nr. 53*), um schließlich in einem Entwicklungsprozess vollständig in die (nunmehr online verfügbare open access und peer-reviewed) *Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)* zu münden, bevor sie viele Jahre parallel zu dieser (damals noch als *Hochschule & Weiterbildung* bezeichnet) herausgegeben wurden.

Es sollen an dieser Stelle noch vier Sammelbände angeführt werden, von dem sich der Ende 2020 erscheinende Jubiläumsband zum Thema Inklusion derzeit noch in der Fertigstellung befindet. Der Band „Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung“ (Hörr & Jütte, 2017) versammelt Beiträge vorrangig von Akteuren aus der Gesellschaft und präsentiert neben der Arbeit im Vorstand, den Landesgruppen und den Arbeitsgemeinschaften auch die Entwicklungslinien des Verbandes sowie aktuelle und zukünftige Herausforderungen. Damit

fungiert der Band als Rechenschaftsbericht in Form von Erinnerungsarbeit und bildet damit auf eine bestimmte Art das kollektive Gedächtnis der Verbandsarbeit ab. Ähnlich erfolgte dies schon 1996 in der Festschrift zum 25-jährigen Bestehen des AUE (Dikau, Nerlich & Schäfer, 1996), wenngleich hier die inhaltliche Struktur von der Berichtsform abweicht und als Autor_innen vorrangig die Vorstandsmitglieder zu Wort kommen. Der jüngst erschienene Band „Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven“ (Jütte, Kondratjuk & Schulze, 2020), bildet hingegen die aus langjähriger Zusammenarbeit in der Arbeitsgemeinschaft Forschung der DGWF die Bemühungen um eine Systematisierung der Forschung im Feld der Hochschulweiterbildung ab.

In einer Dokumentenanalyse könnten in den heterogenen Texten Themen, die gleich bzw. ähnlich oder unterschiedlich bearbeitet und verhandelt werden in den Blick genommen werden. Vor welchen Hintergründen entstanden die jeweiligen Dokumente, wer war daran beteiligt und für wen wurden diese produziert.

6 Was ließe sich abbilden? Ein erster Blick auf Narrative, Apelle und Entwicklungsverläufe

Was in einer Dokumentenanalyse sichtbar werden kann, soll im Folgenden anskizziert werden und für den möglichen Erkenntnisgewinn einer solchen Herangehensweise sensibilisieren. Zunächst ein Blick auf Narrative⁴, die in diesem Kontext als sinnstiftende Erzählungen verstanden werden; als „Erzählphänomene mit Gemeinschaft fundierender oder legitimierender Wirkungsmacht“ (Ächtler, 2014, S. 246). Während Narrative, Erzählungen auch als Forschungsstrategie bzw. -methode zum Einsatz kommen, sind sie hier als Forschungsobjekt anzusehen, um „ihrer Wirklichkeitskonstruierenden Kraft auf die Spur zu kommen“ (Gadinger, Jarzebski & Yildiz 2014, S. 4). In der Hochschulweiterbildung (hier in spezifischer Betrachtung die Mitglieder des AUE/der DGWF) sind obgleich ihrer jungen hochschulpolitischen und institutionellen Historie Narrative auszumachen, die schon seit Beginn der Verbandsarbeit auftreten, wenngleich mit Verschiebungen oder Akzentuierungen. Wenn in diesem Kontext von neu die Rede ist, dann ist „[d]as Adjektiv ‚neu‘ [...] folglich nicht primär auf die Abfolge geschichtlicher Phasen, [sondern in Abhebung zu der vielerorts noch faktisch anzutreffenden Lernkultur] zu sehen“ (Schäfer, 2002, S. 5). An folgendem Beispiel soll dies verdeutlicht werden.

„Die Geschichte der universitären Erwachsenenbildung ist zugleich eine der **geduldigen und mühsamen Versuche**, [...] Barrieren **abzubauen**“ (Raapke, 1978, S. 72, Hervh. d. A.).

„Die Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung ist eine Geschichte der **wiederholten Versuche, bei den Hochschulen Einsicht in die Notwendigkeit zu wecken**, durch die Übernahme von Weiterbildungsaufgaben einen Beitrag zur hochschulinternen und -externen Innovation **zu leisten**“ (Schäfer, 2002, S. 21, Hervh. d. A.).

Und auch in seinem aktuellen Beitrag, gemeinsam mit Andrä Wolter, zur Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung im Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung (2019) greift Erich Schäfer auf seine Ausführungen von 2002 zurück und verdeutlicht den langwierigen Weg der Etablierung der Hochschulweiterbildung innerhalb der Hochschulstrukturen, aber auch ihre Vernetzung zur Gesellschaft.

In kritischer Analyse können weiter vor allem Narrative, in denen sich offenkundige, aber auch verdeckte Programmatiken (oft in Form von Imperativen) verbergen, aufgedeckt werden. So finden sich in Bezug auf das Narrativ der „Öffnung der Hochschulen“ Erzählungen und Etikettierungen,

in denen die Hochschulweiterbildung entweder selbst als Brücke zwischen z.B. der Hochschule und den beruflichen Handlungsfeldern oder der Wissenschaft und der Praxis ausgeführt wird, oder als Instanz, diese Brücken herzustellen.

„**Wenn** die Hochschule ‚die wichtigste Institution‘ bleiben will, ‚die für die **Vermittlung** wissenschaftlicher Resultate und Denkweisen als kompetent‘ gilt (Plessner und Strzelewicz 1961/1985: 58), **dann** wird sie diesen Anspruch in Zukunft auch in der Weiterbildung und durch ihre **Öffnung einlösen müssen**“ (Wolter & Schäfer, 2019, S. 23, Hervh. d. A.).

In diesem Zusammenhang sind auch die Narrative zu Übergängen, der Anerkennung von im Vorfeld erworbenen Kompetenzen/Qualifikationen usw. zu betrachten. Ein weiteres Narrativ, welches von Imperativen und Forderungen vor allem in Form von Apellen kommuniziert wird, ist das der „gesellschaftlichen Verantwortung“. Hier ist dann oftmals die Rede vom Auftrag der Hochschulen, aber verdeckt wird damit auch die Legitimation der Hochschulweiterbildung bearbeitet. Die Einbettung der Hochschulweiterbildung in den programmatischen Entwurf des lebenslangen Lernens und dem Reagieren auf die Entwicklungen im Zuge des zeitdiagnostischen Konzeptes der Wissensgesellschaft, dem damit verbundenen Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung und der Aufforderung nach einer Nachfrageorientierung sind nur einige der vielen dazugehörigen Narrationselemente.

„Dohmen **fordert** deshalb die Weiterentwicklung der **Wissensgesellschaft** zu einer [...]“ (Schäfer, 2002, S. 6, Hervh. d. A.).

„Hochschulen werden die Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft in der wissenschaftlichen Weiterbildung nur meistern, wenn sich eine **kopernikanische Wende** im Bewusstsein der Hochschulen und ihrer Angehörigen bezüglich der Weiterbildungsaufgaben vollzieht; nämlich weg von der Angebotsorientierung hin zur **Nachfrageorientierung**“ (Schäfer, 2002, S. 23, Hervh. d. A.).

Ein weiteres, oft als Klage hervorgebrachtes Narrativ ist das vom „Abrücken vom traditionellen Bildungsbegriff“. Hier wird Bildung als Ware kritisiert; als individuelles, gesellschaftliches oder ökonomisches Gut diskutiert; in einer Neuorientierung verhandelt sowie in einen bildungsbegriffshistorischen Kontext gestellt.

„Stand lange Zeit der **humanistische** Anspruch auf Persönlichkeitsentwicklung im Vordergrund einer

⁴ Bei der Bestimmung des Narrativbegriffs wird größtenteils auf Jean-Francois Lyotards Werk „La condition postmoderne“ / „Das postmoderne Wissen“ ([1979]2012) und seine großen bzw. Metaerzählungen verwiesen.

Bildung durch Wissenschaft, so rückt heute die Perspektive der **Erschließung und Ausschöpfung von Humankapital** in das Zentrum der Betrachtung“ (Schäfer, 2005, S. 21, Hervh. d. A.).

„Es gibt **kaum** eine Anbindung an **bildungstheoretische** Traditionen und wenn, dann lediglich an einen **verkürzten Bildungsbegriff**“ (Kellermann, 2005, S. 36, Hervh. d. A.).

„Soll wissenschaftliche Weiterbildung sowohl im Sinn von **Wissenschaftlichkeit** als auch im Sinn des umfassenden **Bildungsbegriffs** weitere Handlungskompetenzen persönlich und gesellschaftlich **ermöglichen, müsste** entsprechend **kritische Forschung** strukturell und prozesshaft etabliert werden“ (Kellermann, 2005, S. 39, Hervh. d. A.).

Neben den hier schon angeführten Punkten ist in diesen Narrativen die Selbstreferentialität, die bisweilen starke programmatische Argumentation wie auch die Funktionalität, Optimierung und Instrumentalisierung von hochschulischer Weiterbildung abzulesen und zu erkennen. „Bis heute ist trotz eines anhaltenden Bedeutungszuwachses eine kaum übersehbare Diskrepanz zwischen programmatischer Rhetorik und einer zum Teil dahinter weit zurückbleibenden Realität charakteristisch“ (Wolter & Schäfer, 2019, S. 6-7).

In der Auseinandersetzung mit den Dokumenten wird aber auch eine Rekonstruktion der Genese und organisationalen Entwicklungsverläufe der wissenschaftlichen Weiterbildung möglich. So kann die Entstehungsgeschichte und Gründung des AUE rekonstruiert und nachgezeichnet werden, aber auch die Entwicklung des Handlungs- und Forschungsfeldes Hochschulweiterbildung. Die unterschiedlichen Dokumente bilden dabei vom Selbstverständnis (und damit der Selbstvergewisserung und Legitimation), über die Institutionalisierung (Gründung der Zentralstellen, Geschäftsmodelle, institutionelle Diversifizierung usw.) bis hin zur Professionalisierung (z.B. über die Entwicklung von Supportstrukturen, Netzwerkbildung und Community Building sowie Forschungsaktivitäten und third mission wie Einbezug einer breiteren Öffentlichkeit) die Entwicklungsverläufe ab. Von analytischer Bedeutung, z.B. bei einem stärker diskursanalytischen Vorgehen, sind Fragen nach den sprechenden Akteuren (wer hat das Dokument produziert und erstellt), um welche Art von Dokument handelt es sich und zu welchem Zweck, zu welcher Zeit und für welche Leserschaft wurde es erstellt, was wiederum Aspekte von Medium, Auflage und Distribution betrifft.

7 Abschließende Bemerkungen

In diesem Beitrag wurde sich mit der Geschichtlichkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung anhand ihrer Verbandsarbeit beschäftigt und ist als Sensibilisierung sowie als Vorarbeit für eine mögliche Dokumentenanalyse als spezifischem forschungsmethodischem Zugriff zu verstehen. Dabei wurde deutlich, dass neben der Konkretisierung von Dokumenten - hier Text als Dokument, auch die Analysefoki unterschiedlich sind. Dokumentenanalysen in der Hochschulweiterbildung können in ihrer forschungsmethodischen Relevanz höchst erkenntnisgenerierend sein. So konnte in diesem Beitrag zumindest skizzenhaft aufgezeigt werden, dass nicht nur die Auseinandersetzung mit den Inhalten der jeweiligen Dokumente - hier exemplarisch dargestellt an den Narrativen und Entwicklungsverläufen über eine Zeitspanne hinweg - sondern auch der Entstehungskontext, das Format und die Funktion der mitunter sehr unterschiedlichen Publikationsorgane aufschlussreich sind.

Da begründeterweise einige dieser forschungsmethodischen Detaillierungen nicht weiter ausgeführt werden konnten, soll an dieser Stelle zumindest noch auf zwei mögliche Vertiefungen bzw. Analysefoki hingewiesen werden. Das wäre zum einen die Untersuchung von Metaphern (z.B. Schmitt, Schröder & Pfaller, 2018) und Etikettierungen in der Hochschulweiterbildung und in deren Zusammenhang die so genannte Rhetorikanalyse⁵, da „[d]ie Analyse wissenschaftlicher Rhetoriken [...] eine der beliebtesten Methoden der modernen Wissenschaftssoziologie und Wissenschaftsforschung“ ist (Osrecki, 2012, S. 213). Hier könnte dann z.B. die metaphorische Etikettierung vom „Aschenputtel bzw. Schatten-Dasein und Nischengeschäft“ der Hochschulweiterbildung untersucht werden oder die der hybriden Konstruktion bzw. „hybriden Positionierung“ (Seitter, 2017) oder die der „intermediären Institution“ (DGWF-Empfehlungen, 2015) und ihrer „intermediären Aktivitäten“ (Faulstich, 2004, S. 7). Alles Versuche, etwas begrifflich zu fassen, was konzeptionell nicht erklär- und/oder beschreibbar ist, weil es nicht oder schwer genau bestimmbar ist.

Dieser Beitrag ist aber auch ein Plädoyer für die Ausbildung eines stärkeren Geschichtsbewusstseins in der Hochschulweiterbildung, eingebettet in eine historische Kompetenz, als eine der von Oskar Negts eingeführten gesellschaftlichen Kompetenzen (1998), denn die Gegenwart ist die Schnittstelle von Vergangenheit und Zukunft (Negt, 1986) und „[e]rst die Kenntnis der Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung ermöglicht es, aktuelle Problemstellungen und Herausforderungen in ihren historischen und institutionspolitischen Kontext einzuordnen und besser zu verstehen“ (Wolter & Schäfer, 2019, S. 9).

⁵ In der antiken Tradition meint „Rhetorik keine rational begründbare Überzeugungstechnik [...], sondern sprachlich vermittelte Strategien zur Erlangung oder Sicherung politischer Macht“ (Osrecki, 2012, S. 214). Heute ist es eine Methode der Ideologiekritik („rhetorical turn“). Dabei fungiert Rhetorik als „Anleitung zur sprachlichen Dekonstruktion und Demystifizierung von Objektivitätsansprüchen vertexteter Ideologien“ (Osrecki, 2012, S. 215).

Literatur

- Ächtler, N. (2014). Was ist ein Narrativ? Begriffsgeschichtliche Überlegungen anlässlich der aktuellen Europa-Debatte. *KulturPoetik*, (2), 244-268.
- AUE. (Hrsg.). (1979a). *Hochschule und Weiterbildung - Bilanz und Perspektive nach 20 Jahren universitärer Erwachsenenbildung*. Hannover: AUE.
- AUE. (1979b). *Arbeitsprogramm des AUE*. AUE-Beiträge No. 1.
- AUE. (1987). *Ziele und Aufgaben des AUE*. AUE-Beiträge No. 20. Hannover: AUE.
- Ballstaedt, H. (1982). Lesepsychologie. In G. Wenninger (Hrsg.), *Medienpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen* (S. 68-75). München: Urban & Schwarzenberg.
- Breloer, G. & Gerhard, R. (1976). *Materialien zur Studien- und Berufssituation in der Erwachsenenbildung. Gesamterhebung 1975*. Hannover: AUE.
- Cordes, M., Dikau, J. & Schäfer, E. (Hrsg.). (2002). *Hochschule als Raum lebensumspannender Bildung. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur*. Hannover.
- DGWF. (2005). Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium: *Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland aus Sicht der Einrichtungen an Hochschulen. DGWF-Empfehlungen*. Wien: DGWF.
- DGWF. (2010). Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium: *Formate wissenschaftlicher Weiterbildung. DGWF-Empfehlungen*. DGWF
- DGWF. (2015). Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium: *Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen. DGWF-Empfehlungen*. Oestrich-Winkel: DGWF.
- Dikau, J., Nerlich, B. P. & Schäfer, E. (Hrsg.). (1996). *Der AUE an der Schnittstelle zwischen tertiärem und quartärem Bildungsbereich - Bilanz und Perspektive. Festschrift aus Anlass des 25jährigen Bestehens des AUE*. Bielefeld: AUE.
- Faulstich, P. (2004). Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaftlichkeit. In B. Christmann & V. Leuterer (Hrsg.), *Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft* (S. 134-152) Beiträge 41. Hamburg: DGWF.
- Faulstich, P. (1982). *Erwachsenenbildung und Hochschule. Bestandsaufnahme, Modelle, Perspektiven*. München-Wien-Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Festinger, L. & Katz, D. (1966). *Research Methods in the Behavioral Sciences*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gadinger, F., Jarzebski, S. & Yildiz, T. (2014). Politische Narrative. Konturen einer politikwissenschaftlichen Erzähltheorie. In F. Gadinger, S. Jarzebski & T. Yildiz (Hrsg.), *Politische Narrative* (S. 3-38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Graefner, G. (1990). Zusammenfassung des Kolloquiums "Hemmnisse und Desiderate der wissenschaftlichen Weiterbildung". Hemmnisse und Desiderate bei der Realisierung wissenschaftlicher Weiterbildung durch die Hochschulen: Dokumentation der Fach- und Expertentagung vom 3.-5. Juli 1990 in Bonn. *Beiträge / AUE, Wissenschaftliche Weiterbildung*, (26), 124-129.
- Hochschule & Weiterbildung. (2013). Erfolgskonzept Fernstudium: Betreuung, Individualisierung, Methodenmix und Virtualität. Hochschule und Weiterbildung, 2013(1).
- Hoffmann, N. (2018). *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung: Überblick und Einführung*. Weinheim: Beltz.
- Hörr, B. & Jütte, W. (Hrsg.). (2017). *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung*. Bielefeld: wbv media.
- Iller, C., Lehmann, B., Vergara, S. & Vierzigmann, G. (Hrsg.). (2020). *Von der Exklusion zur Inklusion. Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule. Reihe: Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis*. Bielefeld: wbv media (im Erscheinen).
- Jütte, W. (2005). (Hrsg.), *Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Krems: Donau-Universität.
- Jütte, W., Kondratjuk, M. & Schulze, M. (Hrsg.). (2020). *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven*. Bielefeld: wbv media.
- Jütte, W. & Rohs, M. (Hrsg.). (2019). *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Springer.
- Jütte, W., Kondratjuk, M. & Schulze, M. (2017). Profilbildung und Professionalisierung durch Forschung. Die Arbeitsgemeinschaft Forschung. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 85-92). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Jütte W. & Weber, K. (Hrsg.). (2005). *Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum*. Münster: Waxmann.

- Kellermann, P. (2005). Über kritische Forschung zur wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte (Hrsg.), *Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 21-24). Krems: Donau-Universität.
- Kondratjuk, M., Jütte, W. & Schulze, M. (2020). Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Eine Einleitung. In W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (S. 11-18). Bielefeld: wbv media.
- Kondratjuk, M. (2017). *Soziale Welt Hochschulweiterbildung: Figurationsmerkmale, Arenastruktur, Handlungsmodell*. Bielefeld: wbv media.
- Lueger, M. (2010). *Interpretative Sozialforschung: Die Methoden*. UTB 3307: Soziologie (1. Aufl.). Wien: Facultas.
- Krüger, W. (Hrsg.). (1978). *Universität und Erwachsenenbildung in Europa*. Braunschweig: Westermann.
- Krüger, W. (1980). *Didaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung*.
- Lyotard, J.-F. (2012). *Das postmoderne Wissen: Ein Bericht*. (7. unv. Aufl.). Wien: Passagen Verlag.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Beltz Studium: Erziehung und Bildung (5., überarb. und neu ausgestattete Aufl.). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Negt, O. (1986). Phantasie, Arbeit, Lernen und Erfahrung – Zur Differenzierung und Erweiterung der Konzeption „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“. *Arbeit und Politik. Mitteilungsblätter der Akademie für Arbeit und Politik an der Universität Bremen*, (4/5), 32–44.
- Negt, O. (1998). Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche. In H. Dieckmann & B. Schachtsiek (Hrsg.), *Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung* (S. 21-44). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Osrecki, F. (2012). Die Rhetoriken der Wissenschaft. In S. Maasen, M. Kaiser, M. Reinhardt, & B. Sutter (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftssoziologie* (S. 213–225). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prior, L. (2009). *Using Documents in Social Research*. 2. Auflage, London: Sage.
- Prokop, E. (2000). Bilanz und Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung. *AUE 2000. Beiträge zur Hochschulforschung*, (1/2), 85–100.
- Raapke, H.-D. (1978). Wissenschaftliche Weiterbildung. Die Mitarbeit der Universitäten an der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In W. Krüger (Hrsg.), *Universität und Erwachsenenbildung in Europa* (S. 62-73). Braunschweig: Westermann.
- Schäfer, E. (1988a). *Wissenschaftliche Weiterbildung als Transformationsprozeß*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schäfer, E. (1988b). *Historische Vorläufer der wissenschaftlichen Weiterbildung: von der Universitätsausdehnungsbewegung bis zu den Anfängen der universitären Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske/Budrich.
- Schäfer, E. (2002). Aspekte einer Bildung- und Lernkultur der Hochschule in der Wissensgesellschaft. In M. Cordes, J. Dikau & E. Schäfer (Hrsg.), *Hochschule als Raum lebensumspannender Bildung. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Festschrift für Ernst Prokop* (S. 3–30). Jena: IKS Geramond.
- Schäfer, E. (2005). Entwicklungs- und Forschungsbedarf der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte (Hrsg.), *Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 21-24). Krems: Donau-Universität.
- Schmitt, R., Schröder J. & Pfaller L. (2018). *Systematische Metaphernanalyse*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Seitter, W. (2017). *Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens*. Wiesbaden: Springer.
- Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland. Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge Zur Hochschulforschung*, 8-34.
- Wolter, A. & Schäfer, E. (2019). Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung – Von der Universitätsausdehnung zur Offenen Hochschule. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-17674-7_1-1
- Wolff, S. (2009). Dokumenten- und Aktenanalyse. In U. Flick, E. v. Kardoff & L. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (S. 502-513). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (rowohlts enzyklopädie).
- ZHwB. (2017). Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2017(1).
- ZHwB. (2019). Formate der Hochschulweiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2019(1).

Autorin

Dr. Maria Kondratjuk
 maria.kondratjuk@paedagogik.uni-halle.de