

# Weiterbildung an Hochschulen: Zwischen Disziplin, Bildungspraxis und Profession

BURKHARD LEHMANN

GABRIELE VIERZIGMANN

## Abstract

*Weiterbildung ist ein integraler Bestandteil der Hochschulbildung und die Wissenschaft ist ihr Medium. Wie aber ließe sich die „wissenschaftliche Weiterbildung“ selbst disziplinär verorten? Ist sie überhaupt eine wissenschaftliche Disziplin, die das Wissenschaftssystem mit einer eigenen Fach-Community, originären Wissensbeständen und Methodologien bereichert? Oder ist sie eine Bildungspraxis, die spezifische Zielgruppen hochschuldidaktisch in den Blick nimmt und die einer spezifischen Profession bedarf? In dem Beitrag werden die Spannungsfelder diskutiert, in denen sich die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen wiederfindet. Ausgehend von der Nähe und Distanz der wissenschaftlichen Weiterbildung zur Erwachsenenbildung wird dem Eindruck entgegengetreten, dass die Erwachsenenbildung gleichsam die Mutterdisziplin der Weiterbildung an Hochschulen sei. Letztlich wird für eine transdisziplinäre Verortung der wissenschaftlichen Weiterbildung geworben, die anstatt einer eindeutigen Zuordnung zu Disziplin, Bildungspraxis oder Profession, als Resonanzraum für weitere Debatten dienen kann.*

## Einleitung

Weiterbildung ist ein Aufgabengebiet der Hochschulen wie Lehre und Forschung. Dies gilt unabhängig davon, dass durchaus nicht alle Hochschulen Weiterbildung zum Bestandteil ihre Leistungsportfolios gemacht haben und es insofern noch weiße Flecken in der hochschulischen Weiterbildungslandschaft gibt. Maßgeblich zur Verankerung der Weiterbildung an den Hochschulen hat die Verabschiedung des Hochschulrahmengesetzes im Jahr 1998 (§ 2 Abs. 1 HRG) beigetragen, das Weiterbildung als Aufgabe der Hochschulen festgeschrieben hat. Das Gesetz ist, trotz mancher Mutmaßungen über seine Aufhebung, bis heute in Kraft, da ein von der Bundesregierung vorgelegter Gesetzentwurf zur Aufhebung des HRG nie verabschiedet wurde (Lutz, 2016, S. 131).

Vor Inkrafttreten des Hochschulrahmengesetzes war die Situation gänzlich anders: Bevor sich die Weiterbildung an den Hochschulen etablieren konnte, war sie eine Art von Hobby einzelner Hochschullehrender, die die importierte Idee einer „universitären Ausdehnung“ zu ihrem persönlichen Anliegen machten und in die Rolle von Erwachsenenbildner\*innen schlüpfen. Die extramuralen Bildungsaktivitäten, wie die „Universitäre Ausdehnungsbewegung“ auch genannt wurde, mündeten schließlich in der Gründung des Vereins für „Universitäre Erwachsenenbildung“ (AUE), der sich zum Sammelbecken all derer entwickelte, die das Thema der Weiterbildung an Hochschulen voranbringen wollten.

Die Erwachsenenbildung und die Weiterbildung an Hochschulen weisen also eine enge entwicklungsgeschichtliche und personelle Verzahnung auf, so dass sich die Ansicht gebildet hat, die Weiterbildung an Hochschulen sei tief in der Disziplin Erwachsenenbildung verwurzelt. Zu diesem Urteil trägt maßgeblich bei, dass die Gründung der Sektion Erwachsenenbildung innerhalb der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ aus dem „Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (AUE)“ (heute: Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium - DGWF) heraus erfolgte. Die Sektionsgründung, d.h. die institutionelle Rahmung des wissenschaftlichen Faches der Erwachsenenbildung, kann als deren Ausgründung aus einer der Kommissionen des AUE heraus verstanden werden. Wie Rosenberg und Hof (2014) nachgezeichnet haben, bildete der AUE gewissermaßen den Urgrund der Konstitution der Sektion:

„Die konstituierende Sitzung der Sektion Erwachsenenbildung findet 1971 in Frankfurt am Main im Anschluss an die Jahrestagung des AUE statt. Die Sektion setzte sich damals insbesondere mit der Reform der Studiengänge für Diplompädagog\*innen sowie mit der Frage der Qualifizierung der Praktiker\*innen in der Weiterbildung

auseinander. Infolgedessen sind die Anfänge der Sektion Erwachsenenbildung auch stark geprägt von den Themen und Vorarbeiten des AUE. Der Sektion Erwachsenenbildung sollte, sich davon abhebend, jedoch die Aufgabe der Koordinierung und Konsolidierung der Forschung zur Erwachsenenbildung zukommen (aus dem Protokoll der Sektionssitzung 1971, Schmidt-Lauff, 2011, zit. n. ebd., 2014, S. 82)“.

In Anbetracht dessen, dass es zum großen Teil die gleichen Akteur\*innen waren, die sich für die Erwachsenenbildung und das Thema der Weiterbildung an Hochschulen interessierten, verwundert es nicht, dass es vor allem Erwachsenenbildner\*innen waren, die im AUE über viele Jahre dessen Funktionsträger\*innen waren und die Agenda bestimmten. Dies änderte sich zunächst auch dann nicht, als der AUE in die „Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium“ umfirmiert wurde und sich damit eine neue Akzentsetzung, sprich Emanzipation von der Universitären Erwachsenenbildung hin zur Hochschulbildung, vollzog.

Trotz historischer Verknüpfungen und formaler Gemeinsamkeiten, die die Erwachsenenbildung und die Weiterbildung an Hochschulen verbindet, wird man festhalten müssen, dass die an Hochschulen stattfindende Bildung in erster Linie wissenschaftlich-akademische Bildung ist, die einer eigenen Tradition und Logik folgt. Die universitäre Bildung findet „[...] seit der zweiten wissenschaftlichen Revolution, die in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts beginnt, prinzipiell im Medium von Wissenschaft statt“ (Stichweh, 2017, S. 188). Dies allein unterscheidet sie grundlegend von der Erwachsenenbildung, die auf keinerlei spezifisches Medium referenziert, auch wenn sie die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen betreibt. Wie Stichweh weiter ausführt, vollzieht sich die für Bildung charakteristische Weltaneignung an einer Universität im Umgang mit einem spezifischen Gegenstand des Interesses im Kontakt zu einem wissenschaftlichen Fach, das auf einer fachspezifischen intellektuellen Disziplin ruht.

„In einer ersten Hinsicht gelten die Regeln der wissenschaftlichen Disziplin, auf die man sich eingelassen hat. [...] Im Fall der wissenschaftlichen Bildung wird dann eine Komplizierung der Weltsicht hinzukommen, indem man sich selbst als Beobachter zweiter Ordnung sieht, dessen Beobachtungen nie unmittelbar dem Gegenstand gelten, sondern immer den Weg über Beobachtungen und deren Affirmation oder Kritik wählen, die andere vorherige Beobachter bereits angestellt haben“ (ebd., S. 188).

Stichweh beschreibt den wissenschaftlichen Bildungsprozess als sich gleichzeitig vollziehenden Zugriff auf und Distanzierung von den wissenschaftlichen Gegenständen und somit als eine „Überlagerung von unmittelbaren Sinnschichten durch reflexive Sinnschichten“ (ebd.). Die Toleranz, die Leidenschaft für die Schwierigkeit der Fragestellungen, die Lösungsansätze und insbesondere die „Präferenz für Ambiguitäten

und Uneindeutigkeiten“ (ebd.), die Stichweh (2017, S. 188) als Begleitphänomene eines wissenschaftlichen Bildungsprozesses aufführt, weisen bereits in Richtung eines inter- und transdisziplinären Wissenschaftsverständnisses, auf das später genauer eingegangen wird.

Erwachsenenbildung ist das definitiv nicht. Eher schließt ein solches Verständnis von wissenschaftlich-akademischer Bildung an das an, was in einem emphatischen Sinne als Bildung beschrieben werden kann.

„Dies leisten zu können, muß Wissenschaft von direkten Absichten auf Nützlichkeit rein, von äußeren Zwängen frei sein, was ein als Kulturstaat begriffener Staat zu gewährleisten hat. So beschaffen, also gerade ohne ausdrückliche Zurüstung, ist sie das Medium, in dem Bildung als individuelle Anverwandlung der Welt durch das Subjekt (v. Humboldt 1960, S. 235), ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit und Gewinn moralischer Autonomie für praktisches Handeln möglich wird“ (Huber, 1983, S. 118).

### **Wissenschaftliche Weiterbildung als Erwachsenenbildung?**

Erwachsenenbildung ist einerseits Bildungspraxis und andererseits wissenschaftliche Disziplin. Als Bildungspraxis hat sie das Erbe der „Volksbildung“ angetreten und eine „Erweiterung des Aktionsradius des Gemeindepfarrers“ (Klaus Harney) praktiziert. Erwachsenenbildung ist insofern in erster Linie eine pädagogische, praktische Tätigkeit, d.h. eine Form von Bildungsarbeit für einen definierten Adressat\*innenkreis. Hierbei steht das organisierte Lehren und Lernen im Vordergrund, das einen Teilbereich dessen beschreibt, was das Lernen Erwachsener in seiner Gesamtheit ausmacht. Schließlich findet Lernen auch dann statt, wenn ein\*e Lehrer\*in oder eine lehrende Organisation nicht Initiatoren des Lernens sind. Bekanntlich zählen dazu alle informellen Lernprozesse, die in keiner (Bildungs-) Statistik und auch in keinem Programmangebot auftauchen.

Erwachsenenbildung wird häufig mit Weiterbildung gleichgesetzt. Diese Gleichsetzung spiegelt vor allem das Alltagsverständnis von Erwachsenenbildung wider, kommt aber durchaus auch in wissenschaftlichen Abhandlungen vor. Aus begrifflicher Perspektive ist Erwachsenenbildung gegenüber Weiterbildung allerdings der umfassendere Begriff. Das heißt, dass nicht jede Form von Erwachsenenbildung auch schon dem Anspruch der wissenschaftlichen Weiterbildung genügt (u. a. Weinberg, 1999). Nach klassischem Verständnis handelt es sich bei letzterer um die sogenannte „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ wie der Deutsche Bildungsrat bereits 1970 formuliert hat. Dieses Diktum trifft nicht auf alle Varianten der Erwachsenenbildung zu.

So stellt auch Kemp (1976, S. 4) fest:

„Erwachsenenbildung ist [...] jeder Bildungsvorgang, der bei Personen erfolgt, die als erwachsen gelten, unabhängig davon, ob es Ausbildung oder Weiterbildung ist. Erwachsenenbildung umfasst also nicht nur Weiterbildung, sondern auch Ausbildung: Insbesondere ist die Anlernung oder auch lehrgangsmäßige Ausbildung von Erwachsenen ein häufiger Vorgang. Auch die Umschulung von Erwachsenen gehört begrifflich zur Ausbildung von Erwachsenen [...]“ (ebd.).

Zu den Kennzeichen der Erwachsenenbildung gehört darüber hinaus auch, dass sie auf dem Prinzip der Freiwilligkeit beruht, womit sie sich grundlegend von der gesetzlich vorgeschriebenen Schulpflicht unterscheidet. Erwachsenenbildung, so kann man sagen, findet letztlich überall dort statt, wo Erwachsene lernen.

Bemerkenswert ist, dass trotz der Prominenz des Begriffs „Erwachsener“ dieser, wie Dinkelaker (2018, S. 21) schreibt, kein zentraler Gegenstand systematischer erziehungswissenschaftlicher Untersuchungen ist. Es gilt zumal, dass die Unterscheidung zwischen Jugendlichem und Erwachsenem keine Naturkonstante beschreibt, sondern eine Frage gesellschaftlicher Konvention ist, wie aus den Untersuchungen von Aries (1978; Winkler, 2017) und anderen deutlich hervorgeht. Insofern formuliert auch Seitter (2000, S. 134), dass der Erwachsene „als generalisierte Form eines Bündels von Rechten und Pflichten, die mit einem bestimmten – sozial definierten – Alter beginnen, eine moderne Konstruktion“ ist. Nach Dinkelaker (2018, S. 24 ff.) lassen sich in Annäherung an das Erwachsensein vier Figuren ausmachen, die den Erwachsenen näher bestimmen. Er zählt dazu die Figur des selbstbestimmten, des erfahrenen, des reflexiven und des alternden Erwachsenen (ebd.). Diese Figuren des Erwachsenen sind nicht statisch. Sie unterliegen gesellschaftlich bedingten Dynamiken.

„Statt in Stabilität und Kontinuität zu verharren, oszilliert das Erwachsenenleben zwischen Fortsetzung und Steigerung, zwischen Erweiterung der Fähigkeiten, des Könnens und Wissens und ihrem Erhalt, auch ihrem Verlust, zwischen selbstgewisser Produktivität und tentativ-diffuser Suche, zwischen dem Streben nach Autonomie und Anerkennung, nach Authentizität und Bindung“ (Dinkelaker & Kade, 2013, S. 17).

In der heterogenen Studierendenschaft der Hochschulen finden sich jedoch keineswegs nur Erwachsene ein, sondern auch eine hohe Anzahl Noch-nicht-Erwachsener, die sich gemäß der Konstruktion von „Jugend“ in einem höheren Jugendalter befinden, das heute bis zum 30. Lebensjahr anhalten kann (BMFSFJ, 2017, S. 462 ff.).

Unbestritten ist, dass es im Bereich der Organisation weiterbildender Maßnahmen an Hochschulen auch um Frage-

stellungen geht, die in der Erwachsenenbildung eine Rolle spielen. Das betrifft Themen der didaktischen Gestaltung, der angemessenen (Bildungs-)Organisation, der Programmplanung, des Bildungsmarketings oder der Motivation der Teilnehmenden, um nur einige Themenfelder herauszugreifen. Möglicherweise liegt es an diesen strukturellen Ähnlichkeiten oder auch an den gemeinsamen historischen Wurzeln, dass es Autor\*innen im Umfeld der Weiterbildung an Hochschulen gibt, die diese ganz selbstverständlich für einen Fall von Erwachsenenbildung halten. So schreibt etwa Koller (2021, S. 59): „Das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung sei ein junges Thema der Erwachsenenbildung“ und ergänzt, „wissenschaftliche Weiterbildung werde als ein in den jeweiligen Bezugslogiken eng mit der Erwachsenenbildung verbundenes Feld betrachtet [...]“. In Ergänzung zu solchen Einschätzungen sieht beispielsweise auch Egger (2016, S. 3) einen großen Nutzen, den die Weiterbildung an Hochschulen durch eine Orientierung an der Erwachsenenbildung haben könnte: „Konkret könnte die klassische Hochschulbildung für schon lange in der Erwachsenenbildung diskutierte Fragestellungen wie kulturelle Diversität, Heterogenität der Lerngruppen oder erwachsenengerechte Lehr- und Lernformen [...] sensibler gemacht werden“ (ebd.).

Allein diese kursorischen Bemerkungen können den Eindruck nicht unterlegen, dass die Erwachsenenbildung gleichsam die Mutterdisziplin der Weiterbildung an Hochschulen sei. Trotz der nicht zu bestreitenden Schnittmengen passt Erwachsenenbildung nicht als Überbegriff über alle Facetten der wissenschaftlichen Weiterbildung bzw. geht diese nicht in der Disziplin Erwachsenenbildung auf.

### Zur Disziplin der Erwachsenenbildung

Wissenschaftliche Disziplinen sind Ordnungen des Wissens, die sich im Laufe der Wissenschaftsgeschichte ab dem 17. Jahrhundert an den Universitäten herausgebildet haben. Wahlweise ist auch von Fachkulturen die Rede. Nach Stichweh sind Disziplinen „Formen sozialer Institutionalisierung eines mit vergleichsweise unklaren Grenzziehungen vorlaufenden Prozesses kognitiver Differenzierung der Wissenschaft“ (1979, S. 83). Sie nehmen eine Binnendifferenzierung des Wissenschaftssystems vor.

„Zur Identifizierung und Charakterisierung einer ‚Disziplin‘ verweisen wir typischer Weise: 1) auf einen hinreichend homogenen Kommunikationszusammenhang von Forschern – eine ‚scientific community‘; 2) auf einen Korpus wissenschaftlichen Wissens, der in Lehrbüchern repräsentiert ist, d.h. sich durch Kodifikation, kondensierte Akzeptation und prinzipielle Lehrbarkeit auszeichnet; 3) eine Mehrzahl je gegenwärtig, problematischer Fragestellungen; 4) einen ‚set‘ von Forschungsmethoden und paradigmatischen Problemlösungen; 5) eine disziplinspezifische Karrierestruktur und institutionalisierte Sozialisationsprozesse, die der Selektion und ‚Indoktrination‘ des Nachwuchses dienen“ (ebd.).

Die Handlungs- und Sozialwissenschaften, so heißt es bei Stichweh weiter, gehen „aus einer Synthese methodischer Ansätze der Geistes- und der Naturwissenschaften“ hervor (ebd., S. 83; siehe auch Balsiger, 2005).

Über den disziplinären Status und die Reife des Faches Erwachsenenbildung gibt es unterschiedliche Auffassungen. Nach Gruber „gehört [...] die Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu jenen Wissenschaften, deren Gegenstand wenig eindeutig beschrieben werden kann und deren Begrifflichkeiten im Kontext aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen immer wieder wechseln und auch hinterfragt werden“ (2009, S. 2). Rosenberg kommt nach einer diskursanalytischen Betrachtung sogar zu dem Ergebnis, dass „das disziplinäre Selbstverständnis der Erwachsenenbildung [...] als fragil bezeichnet werden“ (2015) kann. Eingedenk dieser Bedenken an der Geschlossenheit und Eindeutigkeit des Gegenstandes, auf den sich das Fach disziplinär bezieht, besteht weitgehend Konsens darüber, dass das Thema der akademischen Erwachsenenbildung das Lehren und Lernen im Erwachsenenalter ist und zwar in der Zielperspektive, „die Bildungsprozesse bei Erwachsenen zu unterstützen“ (Siebert, 1989, S. 16). Dieses Interesse umfasst die Beschäftigung mit didaktischen Fragestellungen im Kontext der Programm- und Unterrichtsgestaltung, Fragen der Organisation und Institutionalisierung, der Weiterbildungsbeteiligung und -motivation u.v.m. Eine prominente Rolle spielt die Bezugnahme auf gängige Lerntheorien, mit denen plausibilisiert werden soll, wie Erwachsene lernen. Angesichts der Vielzahl von Vorstellungen, die über das menschliche Lernen hervorgebracht worden sind, werden damit eine „Vielzahl von Ismen“ (Kognitivismus, Konstruktivismus etc.) zur Sprache gebracht. Deren Gemeinsamkeit besteht nach Faulstich (2012) in ihrem universalistischen und instruktionalen Charakter. Die Theorien selbst sind keine einheimischen Forschungsergebnisse der Erwachsenenbildung. Es handelt sich um Theorieimporte, zum Beispiel aus dem Bereich der Lernpsychologie. Das gilt auch für die gelegentlich ins Feld geführte Unterscheidung zwischen „defensivem und expansivem Lernen“, deren Erfinder der kritische Psychologe Klaus Holzkamp (2004) ist.

### Wissenschaftliche Weiterbildung als Disziplin?

Die Bewältigung wissenschaftlicher Problemstellungen – und das gilt sicher auch für die Weiterbildung an Hochschulen – lässt sich kaum noch aus einem monodisziplinären Blickwinkel bearbeiten. Gefragt ist mehr denn je eine interdisziplinäre bzw. multidisziplinäre Sichtweise, die die Erkenntnisse unterschiedlicher Disziplinen bündelt, einschließt und in einer Zusammenarbeit fruchtbar macht. Kandidat\*innen für eine disziplinäre Orientierung sind neben der Bildungssoziologie, der Erziehungswissenschaft vor allem die Hochschulforschung und Hochschuldidaktik. Gerade die Hochschulforschung hat in den zurückliegenden Jahren ein umfassendes Wissen über die Weiterbildung an Hochschulen hervorgebracht (Jütte, Kondratjuk & Schulze, 2020). Nicht zuletzt hat die Begleitforschung zum Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene

Hochschulen“ viele Themen ausgeleuchtet, die bislang eher ein Desiderat waren. Wichtige Impulse verspricht ebenso die Hochschuldidaktik als eine „Theorie der Bildung und Ausbildung“ (Huber, 1983). Er schreibt:

„Hochschule ist nicht nur eine Ausbildungseinrichtung. Hochschuldidaktik nimmt daher zwar Fragestellungen und Verfahren der Bildungsforschung und damit der Erziehungs- und Sozialwissenschaften in sich auf, muß aber von der wie auch immer gearteten Verknüpfung der Ausbildung mit der Wissensproduktion als dem konstitutiven spezifischen Merkmal der Ausbildung an der Hochschule ausgehen. Sie ist daher nicht einfach Verlängerung der Schulpädagogik oder Didaktik auf eine weitere Ausbildungsstufe oder ein Zweig der Erwachsenenbildung; sie ist vielmehr auf Wissenschaftstheorie, -geschichte, -Soziologie angewiesen. Hochschuldidaktik ist von Wissenschaftsforschung und Wissenschaftsdidaktik nicht zu trennen, aber kann auch nicht deren gesamte Aufgaben übernehmen“ (ebd., S. 116).

Ein Spezifikum der wissenschaftlichen Weiterbildung ist, dass sie in der Regel Hochschulbildung für langjährig berufserfahrene Menschen anbietet. In den Studienangeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung treffen Wissenschaftler\*innen auf hochqualifizierte Praktiker\*innen, die ihre Expertise nicht an der Schwelle zur Hochschule ablegen. Keineswegs werden in diesem Zusammentreffen neue wissenschaftliche Erkenntnisse und Technologien quasi an die Praxis „übergeben“. Vielmehr treten Wissenschaft und Praxis in einen Austausch, der einerseits den Nutzen und die Sinnhaftigkeit wissenschaftlichen Wissens auf den Prüfstand der Praxis stellt und andererseits das Praxiswissen vor wissenschaftlichen Folien reflektiert und ggf. neu ausrichtet. Hinzu kommt, dass komplexe gesellschaftliche, soziale und technologische Probleme, die die Praxis-Expert\*innen mit an die Hochschule bringen und die wissenschaftlich gelöst und praktisch angegangen werden sollen, sich nicht sauber nach disziplinären Grenzen und Methodologien richten, sondern nach disziplinüberschreitendem Zusammenwirken und Kommunikation rufen (Tippelt, 2021). „Als Voraussetzung (ihrer Bewältigung, d. V.) wird sowohl eine Zusammenarbeit der Disziplinen (Interdisziplinarität) gesehen als auch das Überschreiten der Grenze zwischen Wissenschaft und Gesellschaft (Transdisziplinarität) durch Einbezug von Nicht-Wissenschaftlerinnen“ (Röder, 2021, S. 72).

Insofern, so soll hier argumentiert werden, ist der wissenschaftlichen Weiterbildung ein transdisziplinäres und transformatives Anliegen und Vorgehen zu eigen. Ein solches transdisziplinär ausgerichtetes Vorgehen greift auf die Wissensbestände und Methodologien unterschiedlicher Disziplinen zurück, setzt diese in einem kooperativen Prozess ein, um außerwissenschaftliche Probleme zu lösen (Waag, 2012, S. 22). Es erfasst „die Komplexität der Probleme“, „berücksichtigt die Diversität von wissenschaftlichen und gesellschaft-



lichen Sichtweisen der Probleme“, „verbindet abstrahierende Wissenschaft und fallspezifisch relevantes Wissen“ und „erarbeitet Wissen zu einer am Gemeinwohl orientierten praktischen Lösung von Problemen“ wie Pohl und Hirsch Hadorn genauer ausführen (2008, S. 7). Die gerade in den, in der wissenschaftlichen Weiterbildung prominenten anwendungsorientierten Forschungs- und Lehrgebieten, angesagte

„Suche nach adäquaten Antworten auf Veränderung, Beschleunigung, Ausbreitung und Verschärfung von Problemen erweist sich als geteiltes Motiv in der Entwicklung des Transdisziplinaritätsdiskurses“ (Vilsmaier, 2021, S. 336).

Denn anwendungsorientierte Forschung „bezieht sich vor allem auf die außerwissenschaftliche soziale und natürliche Umwelt und auf in ihr entstandene Herausforderungen“ (Schützenmeister, 2008, S. 260 f., zit. n. Waag, 2012, S. 14).

Transformativ wäre dieses Vorgehen insofern, dass „diese Art anwendungs- oder problemorientierter Forschung danach strebt, dass Forschungsergebnisse in der außerwissenschaftlichen Welt praktische Wirkung haben“ (Jahn, 2008, S. 33, zit. n. Waag, 2012, S. 15). Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium der transdisziplinären Wissenschaft betont den Dreiklang Forschung, Entwicklung und Veränderung, also Implementierung des Neuen in Bestehendes und damit dessen Transformation, und ist somit direkt an der Weiterentwicklung der Praxisfelder und der Lösung deren Aufgaben beteiligt. Die Diskussion, die innerhalb der transdisziplinären Community über die Wirkungsweise transdisziplinärer Vorgehensweisen geführt wird, lässt sich ebenfalls auf die Wirkungen wissenschaftlicher Weiterbildung übertragen, deren Spektrum von, die Praxis irritierenden, „Nadelstichen“ bis zu nachhaltigen und langfristigen Transformationen reicht (Grunwald, Schäfer & Bergman, 2020, S. 113).

„Wissenschaftliche Weiterbildung“ als Disziplin etablieren zu wollen, wäre eher als Rückschritt zu bewerten, weil einer solchen, kooperativ ausgerichteten, problemlösenden Herangehensweise in Forschung und Lehre entgegenstehend. Ganz im Sinn eines Strukturwandels der Wissenschaft (Modus 2, Gibbons et al., 1994, zit. n. Rödder, 2021, S. 72) bzw. von Mittelstraß, der Inter- und Transdisziplinarität als „Reparaturphänomene zur Aufhebung erkenntnisbegrenzender Disziplinarität“ angesehen hat (1987, S. 152, zit. n. ebd.).

### **Wissenschaftliche Weiterbildung als Bildungspraxis?**

Wissenschaftliche Weiterbildung lässt sich nach Auffassung von Wolter und Schäfer (2020, S. 17; Wolter, 2011) grundsätzlich über die Institution, das Anspruchsniveau der Angebote, die wissenschaftliche Qualifikation der Lernenden und die Adressatengruppe bestimmen. Adressat\*innen sind in der Regel Teilnehmende, die bereits einen ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss erworben haben, also über eine akademische Vorbildung verfügen und zur Gruppe der

nicht-traditionell Studierenden gehören. Ebenso gehören inzwischen Menschen dazu, die beruflich qualifiziert sind. Die Zielgruppe, an die sich die Weiterbildung an Hochschulen wendet, besteht häufiger als in der grundständigen Lehre aus Erwachsenen, die das Jugendalter hinter sich gelassen haben und den von Dinkelaker und Kade (2018) skizzierten Kriterien des Erwachsenseins entsprechen. Für die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung für das dritte Lebensalter gilt das ohnehin.

Wissenschaftliche Weiterbildung leistet also Bildungsarbeit für einen definierten Adressat\*innenkreis und ermöglicht zugleich sehr heterogenen Zielgruppen einen Zugang zu hochschulischer Bildung. Hierzu hat sie die Übergänge an die Hochschulen in den Blick genommen und die Aufmerksamkeit der Hochschulbildung auf die Passung von Studienwunsch und Studienanforderungen und die Förderung der (digitalen) Studierfähigkeit gerichtet (u. a. Pohlmann & Vierzigmann, 2019). Sie hat zielgruppengerechte Studienformate wie die berufsbegleitend studierbaren Studiengänge und die kleinteilig, akkumulativ studierbaren Angebote entwickelt. Sie setzt spezifische Modi des Lehrens und Lernens ein, die von dem Studieren auf Distanz über Blended-Learning bis zu hybriden bzw. sogenannten „hy-flex“ Darbietungsformen reichen (Reinmann, 2021). Besonders typisch sind die spezifischen Lehr-Lern-Settings, die auf eine Verzahnung von Wissenschaft und Praxis einerseits und von den Lernorten Hochschule bzw. Unternehmen andererseits abheben. Dazu zählen z. B. das work-based learning oder das problem-based learning mit all ihren aktuellen Ausformungen (Cendon et al., 2020; Mörth, Schiller, Cendon, Elsholz & Fritzsche, 2018).

Diese Bildungspraxis, die sich an den Bedarfen der Studierenden und den von ihnen in Gesellschaft und Wirtschaft zu lösenden Problemen ausrichtet, ohne die Kernmerkmale wissenschaftlichen Denken und Arbeitens aufzugeben, hat eine große Nähe zu dem geschilderten transdisziplinären Ansatz. Wissenschaftliche Weiterbildung täte gut daran, auch ihre Didaktik noch stärker an diesem Kernmerkmal der Transdisziplinarität auszurichten. „Konzepte wie *Community-based Learning*, *erfahrungsbasierte Didaktik* und *Reflection-in-Action*, aber auch *Hybridisierung* oder *Virtualisierung* von Bildung“ (Schmohl & Philipp, 2021, Editorial) können weiter dazu beitragen, den spezifischen Beitrag der wissenschaftlichen Weiterbildung zur Hochschulbildung auszubauen.

### **Wissenschaftliche Weiterbildung als Profession?**

In diesem Kontext interessiert zudem, inwieweit die wissenschaftliche Weiterbildung als eine Profession aufgefasst werden kann. Zur Beantwortung dieser Frage soll ein merkmalsorientiertes Verständnis von Profession herangezogen werden, das in seinen Ursprüngen auf T. Parsons (1968) zurückgeht. Die, in Anlehnung an seine einschlägigen Ausführungen in Umlauf gebrachten, Merkmalkataloge unterscheiden sich lediglich in Nuancen und nehmen folgende Merkmale als relevant an, um von einer Profession sprechen zu können:

„Spezialisierung bzw. akademisch erworbenes Spezialwissen, Dienstleistungsorientierung bzw. Vermittlungstätigkeit, die wegen der Herausforderung, die in der Aufgabe liegt, ausgeübt wird, eine spezifische Standesorganisation, eine eigene Berufsethik, Autonomie als persönliche und sachliche Gestaltungs- und Entscheidungsfreiheit in der Tätigkeit gegenüber kontrollierenden staatlichen oder Organisations-Instanzen“ (van Kessel 2015, S. 364; ähnlich auch Geissler, 2013; Kurz, 2002; Schmeiser, 2006).

Dass die Ausübung einer leitenden oder auch disponierenden Tätigkeit im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung eine hochschulische, sprich akademische Ausbildung voraussetzt, ist unbestritten. Sicher trifft auch zu, dass es eines Spezialwissensbedarf, das im Schnittfeld zwischen sozial-, rechts- und wirtschaftswissenschaftlicher Kompetenz angesiedelt ist. Es geht u. a. um Wissen aus dem Bereich der Bildungs- und insbesondere der Hochschulpolitik, um Kenntnisse der Programmplanung, der Personalführung, der Kostenkalkulation, des Haushalts- und Verwaltungsrechts. Defacto gibt es aber keine spezifische Ausbildung, die in das „Berufsfeld“ einführen würde. Auch fehlen Konturen eines Berufsbildes. Das verfügbare Handlungswissen, zu dem insbesondere die Begleitforschung des Förderprogramms „Offene Hochschule“ beigetragen hat, ist bislang nicht institutionalisiert und man kann auch nicht davon sprechen, dass eine Professionalisierung stattgefunden hat, die mit Prozessen der Verberuflichung einhergeht (dazu Mieg, 2018, S. 63). Ein Beitrag zur Professionalisierung der Weiterbildung an Hochschulen könnte die vollzogene Einrichtung einer Professur für wissenschaftliche Weiterbildung sein. Dies erklärt auch, dass der Arbeitsbereich der wissenschaftlichen Weiterbildung zwar eine akademische Ausbildung voraussetzt, die offenbar aber nicht einschlägig sein muss. Das Spektrum der akademischen Abschlüsse derer, die im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung tätig werden, reicht von Forstwissenschaften, über Komparatistik, Psychologie, Volkswirtschaftslehre, Politikwissenschaft und andere mehr. Diese Mischung von Akteur\*innen mit unterschiedlichen Abschlüssen und die sich daraus ergebenden multidisziplinären und multiprofessionellen Teams passen wiederum zu einer transdisziplinären Verortung der wissenschaftlichen Weiterbildung und damit einhergehenden Transformationen im Hochschulsystem (Schneidewind & Singer-Brodowski, 2014).

Zutreffend ist auch, dass die Weiterbildung an Hochschulen eine Dienstleistung ist, die den Prinzipien des Dienstleistungsmanagements gehorcht. Präziser gesagt, handelt es bei der wissenschaftlichen Weiterbildung um eine Form von wissenschaftlicher Dienstleistung. Die Bildung im Medium der Wissenschaft besteht schließlich in dem Bemühen, durch das Bereitstellen geeigneter Vorkehrungen und Maßnahmen, Bildung zu ermöglichen.

Mit der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF) verfügt die wissenschaftliche Weiterbildung über eine Standesorganisati-

on, die inzwischen auf eine mehr als 50jährige Geschichte verweisen kann. Die in und von dieser Fachgesellschaft geführten Diskurse konfigurieren in Ansätzen berufsethische Überlegungen. Gleichwohl fehlt es der wissenschaftlichen Weiterbildung an einer Berufsethik, die in etwa derjenigen vergleichbar wäre, die man aus der Medizin kennt, in der den Berufspraktiker\*innen sogar ein Eid abverlangt wird.

Das Merkmal „Autonomie als persönliche und sachliche Gestaltungs- und Entscheidungsfreiheit“ kann der Weiterbildung an Hochschulen in dieser Form ebenfalls nicht attestiert werden. Als Teilaufgabe oder Segment der Aufgaben, die eine Hochschule wahrnimmt, ist sie weisungsgebunden und bestenfalls teilautonom, soweit ihre administrativen und disponierenden Tätigkeiten angesprochen sind. Die Freiheit von Forschung und Lehre gilt allerdings auch für sie.

Die Inspektion zeigt, dass die wissenschaftliche Weiterbildung Ansätze einer Profession aufweist. Diese Erkenntnis lässt sich zu der Formel verdichten, dass sie durchaus professionell agiert, ohne aber eine Profession zu sein.

Als Resümee sei festgehalten, dass sich die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen in zahlreichen Spannungsfeldern wiederfindet. Trotz der Nähe zur Erwachsenenbildung kann eine Verortung in dieser Disziplin nicht der Weg für die wissenschaftliche Weiterbildung sein. Anstatt einer eindeutigen Zuordnung zu Disziplin oder Profession wird eine Verortung der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Transdisziplinarität nicht nur ihrer spezifischen Bildungsaufgabe und Bildungspraxis gerecht, sondern kann auch als Resonanzraum für weitere Debatten dienen.

## Literatur

- Aries, P. (1978). *Geschichte der Kindheit*. München: DTV.
- Balsiger, P.W. (2005). *Transdisziplinarität. Systematisch-vergleichende Untersuchung disziplin-übergreifender Wissenschaftspraxis*. München: Fink.
- BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2017). *15. Kinder- und Jugendbericht*. Köln: Bundesanzeiger Verlagsgesellschaft (Köln). Bestellung über [vertrieb@bundesanzeiger.de](mailto:vertrieb@bundesanzeiger.de).
- Cendon, E., Wilkesmann, U., Maschwitz, A., Nickel, S., Speck, K., & Elsholz, U. (Hrsg.) (2020). *Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Deutscher Bildungsrat. (1970). *Deutscher Bildungsrat - Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen*. Verabschiedet am 13. Februar 1970 (S. 51 ff. und S. 197 ff., 4. Aufl.). Stuttgart: Klett-Verlag.

- Dinkelaker, J. (2018). *Lernen Erwachsener*. Stuttgart: Beck.
- Dinkelaker, J. & Kade, J. (2013). Der Erwachsene in der Erwachsenenbildung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (4), 16-17. Abgerufen am 02. März 2022 von <https://www.die-bonn.de/zeitschrift/42013/begriff-01.pdf>
- Egger, R. (2016). (Wissenschaftliche) Weiterbildung an Universitäten. Impulse der Erwachsenenbildung für die Hochschulpraxis. *MAGAZIN erwachsenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, (27), 2-8. Abgerufen am 02. März 2022 von <http://www.erwachsenbildung.at/magazin/16-27/meb16-27.pdf>
- Faulstich, P. (2012.). *Wie Erwachsene lernen*. Abgerufen am 02. März 2022 von <https://www.yumpu.com/de/document/view/5716762/wie-lernen-erwachsene-peter-faulstich>
- Geissler, B. (2013). Professionalisierung und Profession. Zum Wandel klientenbezogener Berufe im Übergang zur postindustriellen Gesellschaft. *die hochschule*, (1), 19-32.
- Gruber, E. (2009). Auf der Spur... Zur Entwicklung von Theorie, Forschung und Wissenschaft in der österreichischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung. *MAGAZIN erwachsenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, (7/8). Abgerufen am 02. März 2022 von <http://www.erwachsenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf>
- Grunwald, A., Schäfer, M. & Bergman, M. (2020). Neue Formate transdisziplinärer Forschung. Ausdifferenzierte Brücken zwischen Wissenschaft und Praxis. *GAIA*, (29), 106-114.
- Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19.01.1999 (BGBl. I S. 18), zuletzt geändert durch Artikel 6 Absatz 2 des Gesetzes vom 23.05.2017 (BGBl. I S. 1228). Abgerufen am 02. Januar 2022 von <http://www.gesetze-im-internet.de/hrg/index.html>
- Holzcamp, K. (2004). Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema >Lernen<. In P. Faulstich & L. Joachim (Hrsg.), *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler, 2004, S. 29-38.
- Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, 10 (S. 114-138). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Jütte, W., Kondratjuk, M. & Schulze, M. (2020). *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Disziplinäre, theoretische, empirische und methodische Zugänge*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (wbv).
- Kemp, T. (1976). Was ist Weiterbildung? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, (1), 2-4.
- Koller, J. (2021). *Vernetzte Lernkulturen. Eine Studie zu Konstruktionsweisen mediatisierter Lernkulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Theorie und Empirie lebenslangen Lernens*. Wiesbaden: Springer
- Kurz, T. (2002). *Berufssoziologie*. Bielefeld: transcript.
- Lutz, S. (2016). Kommentierungen zu den Landeshochschulgesetzen – ein Überblick. *Ordnung der Wissenschaft*, (2), 131-134.
- Mieg, H.A. (2018). *Professionalisierung. Essays zu Expertentum, Verberuflichung und professionellem Handeln*. Potsdam: Verlag der FH Potsdam.
- Mörth, A., Schiller, E., Cendon, E., Elsholz, U. & Fritzsche, C. (2018). *Theorie und Praxis verzahnen in Studienangeboten wissenschaftlicher Weiterbildung. Ergebnisse einer fallübergreifenden Studie. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen"*. Abgerufen am 02. März 2022 von [urn:nbn:de:0111-pedocs-157116](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-157116)
- Parsons, T. (1968). Professions. In D. L. Sills, (Hrsg.). *International Encyclopedia of the Social Sciences*. Bd. 12 (S. 536-546). New York: Macmillan.
- Pohl, C. & Hirsch Hadorn, G. (2008). Gestaltung transdisziplinärer Forschung. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, (1), 5-22.
- Pohlmann, S. & Vierzigmann, G. (2019). Systematische Hilfestellung bei Bildungswegen mit kritischen Übergängen. In C. Driesen & A. Ittel (Hrsg.), *Erfolgreich ankommen – Strategien, Strukturen und Best Practice deutscher Hochschulen für den Übergang Schule-Hochschule* (S. 51-64). Münster: Waxmann.
- Reinmann, G. (2021). Präsenz-, Online- oder Hybrid-Lehre? Auf dem Weg zum Post-Pandemischen Teaching as Design. *IMPACT FREE*, (37). Abgerufen am 02. März 2022 von [https://gabi-reinmann.de/?page\\_id=5292](https://gabi-reinmann.de/?page_id=5292)
- Rödter, S. (2021). Disziplinarität. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 67-78). Bielefeld: transcript.
- Rosenberg, H. (2015). *Erwachsenenbildung als Diskurs. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion*. Bielefeld: transcript.
- Rosenberg, H. & Hof, C. (2014). Die Entwicklung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Lichte ihrer Jahrestagungen. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE*. Opladen: Barbara Budrich.

- Schmeiser, M. (2006). Soziologische Ansätze der Analyse von Professionen, der Professionalisierung und des professionellen Handelns. *Soziale Welt*, (57), 295-318.
- Schmohl T. & Philipp, T. (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (Editorial). Bielefeld: transcript.
- Schneidewind, U. & Singer-Brodowski, M. (2014). *Transformative Wissenschaft. Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem*. Marburg: Metropolis.
- Seitter, W. (2000). *Geschichte der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (wbv).
- Siebert, H. (1989). Entwicklungen und Paradigmen der Erwachsenenbildungsforschung. In R. Guettler & O. Peters, *Grundlagen der Weiterbildung: Praxishilfen* (S. 1-14). Neuwied: Luchterhand.
- Stichweh, R. (1979). Differenzierung der Wissenschaft. *Zeitschrift für Soziologie*, (1), 82-101.
- Stichweh, R. (2017). Interdisziplinarität und wissenschaftliche Bildung. In H. Kauhaus & N. Krause (Hrsg.), *Fundiert forschen* (S. 181-190). Wiesbaden: Springer.
- Tippelt, R. (2021). Forschung und Wissenschaft der Erwachsenen- und Weiterbildung im Kontext interdisziplinärer und transdisziplinärer Kommunikation. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (3), 23-35.
- van Kessel, L. (2015). *Professionalität, Professionalisierung, Professionelles Handeln im Kontext von Supervision und Lehrsupervision*. Wiesbaden: Springer.
- Vilsmaier, U. (2021). Transdisziplinarität. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 333-345). Bielefeld: transcript.
- Waag, P. (2012). *Inter- und transdisziplinäre (Nachhaltigkeits-) Forschung in Wissenschaft und Gesellschaft*. artec-paper Nr. 181. Universität Bremen.
- Weinberg, J. (1999). *Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Abgerufen am 12. Januar 2022 von [https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/weinberg99\\_01.pdf](https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/weinberg99_01.pdf)
- Winkler, M. (2017). *Kindheitsgeschichte. Eine Einführung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33. Jahrgang (4), 8-35.
- Wolter, A. & Schäfer, E. (2020). Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung - Von der Universitätsausdehnung zur Offenen Hochschule. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 14-36). Wiesbaden: Springer. [https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-17643-3\\_1.pdf](https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-17643-3_1.pdf)

### Autor\*innen

Dr. Burkhard Lehmann  
lehmann@uni-koblenz.de

Prof. Dr. Gabriele Vierzigmann  
vierzigmann@hm.edu