

„Bildung“ in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Ein interdisziplinärer Systematisierungsversuch

ELISE GLASS

Abstract

Der Beitrag greift die Frage nach der Relevanz und Ausdeutung des Bildungsbegriffs für die wissenschaftliche Weiterbildung vor dem Hintergrund ihres historischen Wandels und der damit verbundenen interdisziplinären Verortung auf. Aufbauend auf den Perspektiven auf Bildung in den herausgearbeiteten Bezugsdisziplinen Betriebswirtschaftslehre, Hochschuldidaktik, Erwachsenenbildung und Soziologie werden fünf Bildungsverständnisse in der wissenschaftlichen Weiterbildung herausgearbeitet: Bildung als *Weiterentwicklung von berufsbezogenen Kompetenzen*, als *(akademische) Professionalisierung*, als *Erschließung des Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisses*, als *sozialer Aufstieg* und als *variabler systembezogener Auftrag*.

Anschließend wird die häufig formulierte Befürchtung, die Vermarktlichung der wissenschaftlichen Weiterbildung führe zu einseitig nachfrageorientierten Angeboten, die allein der Weiterentwicklung von berufsbezogenen Kompetenzen und damit der Anpassung der Lernenden dienen, anhand von drei darin angelegten Kurzschlüssen entkräftet: dem Generalisierungs-Kurzschluss, dem Mehrebenen-Kurzschluss und dem Materialitäts-Kurzschluss.

Resümiert wird, dass die wissenschaftliche Weiterbildung grundsätzlich weiterhin das Potential hat, ein Ort der *Erschließung des Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisses* und des *sozialen Aufstiegs* zu sein. Hierfür werden die Erwachsenenbildung und, ergänzend, die Soziologie als zentrale Bezugsdisziplinen mit entsprechenden Handlungs- und Forschungsaufträgen skizziert.

Schlagworte: Bildung, Professionalisierung, Personalentwicklung, Hochschuldidaktik, Erwachsenenbildung, Weiterbildungssystem

1 Einleitung

Bildung erfüllt als Containerbegriff verschiedene Funktionen: als Oberkategorie beschreibt er einen politischen Zuständigkeitsbereich, gesellschaftlich ein erstrebenswertes, aber ebenso vieldeutiges Privileg, während er in der Erziehungswissenschaft die „Funktion einer normativen Leitkategorie zur Begründung und Zielbestimmung pädagogischen Handelns“ (Koller, 2018, S. 10) einnimmt. Hier umfasst „jedes Verständnis von Bildung [...] die Beziehungen und Verhältnisse [...], die – erstens – Menschen zu sich selbst, – zweitens – zu ihren Mitmenschen und – drittens – zum Gesamt der Welt eingehen bzw. eingegangen sind“ und die durch das „bestimmende Moment kritischer Reflexivität“, geprägt sind, das „gedanklich und sprachlich – d. h. reflexiv – und differenziert sowie in Frage stellend – d. h. kritisch“ ist (Dörpinghaus, Poentisch & Wigger, 2013, S. 10). Die theoretische Ausdeutung des Bildungsbegriffs stellt damit einen disziplinären Kern der Erziehungswissenschaft dar. Bildung verspricht hier eine klare Abgrenzung von verwertungsorientierten Konzepten der Ausbildung und Qualifikation und Prozessen der unreflektierten Sozialisation ebenso wie einen Bedeutungsüberschuss gegenüber den Begriffen des (beliebigen) Lernens und der (durch Hierarchien geprägten) Erziehung. Bildung betont den Aspekt der Nichtverwertbarkeit von Lernprozessen und die Mündigkeit des Individuums im Horizont der Aufklärung, ist zugleich Prozess und Ideal.

Das skizzierte Bildungsverständnis stellte in Form einer „Aufklärung durch Wissenschaft [als, d. A.] die große Hoffnung der Moderne“ (Faulstich, 2014, S. 7) auch die Geburtsstunde der wissenschaftlichen Weiterbildung dar. Abgesehen von einigen eher historisch reflektierten, epistemologisch-begründenden Zugängen (vgl. v. a. Faulstich, 2014) gestaltet sich die Erhebung des Forschungsstands zum Thema Bildung in der wissenschaftlichen Weiterbildung als Spurensuche, da es wenig explizit thematisiert wurde, jedoch implizit in vielen Diskursen zur Standortbestimmung

der wissenschaftlichen Weiterbildung präsent ist. In der jüngeren Vergangenheit finden sich Zugänge, die die Bildungspotentiale der Wissenschaftlichkeit theoretisch erarbeiten (Rhein, 2013; Tremp, 2020) und empirisch als Form der Reflexion und des reflexiven Lernens (Cendon, 2020) rekonstruieren. Zugleich werden kritische Stimmen laut, die den Bedeutungsverlust klassischer Bildungskonzepte in der wissenschaftlichen Weiterbildung problematisieren (vgl. z. B. Geppert & Steinmüller, 2019).

Ziel des vorliegenden Beitrags ist die Entwicklung eines Systematisierungsangebots, wie Bildung in der wissenschaftlichen Weiterbildung angesichts ihres historischen Wandels und ihrer damit verbundenen Interdisziplinarität gefasst werden kann. Hierfür wird die wissenschaftliche Weiterbildung zunächst begrifflich und hinsichtlich ihrer disziplinären Verortung skizziert (2.), bevor die vier identifizierten Bezugsdisziplinen Betriebswirtschaftslehre, Hochschuldidaktik, Erwachsenenbildung und Soziologie mit Blick auf ihre Bildungsverständnisse im Allgemeinen und bezogen auf die wissenschaftliche Weiterbildung reflektiert werden (3.). Diese Bildungsverständnisse werden anschließend begrifflich verdichtet, diskutiert und neu relationiert (4.). Abschließend werden zentrale Erkenntnisse zusammengefasst und erörtert, inwiefern Bildung weiterhin ein geeignetes Rahmenkonzept für die wissenschaftliche Weiterbildung darstellt und welche disziplinären und politischen Aufträge damit verbunden sind (5.).

2 Das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung

2.1 Definitionen und Diskurse

Untersucht man das Konzept der Bildung in der wissenschaftlichen Weiterbildung aus historischer Perspektive, zeigt sich eine enge Verbundenheit, indem die wissenschaftliche Weiterbildung mit der Universitätsausdehnungsbewegung ihren Ursprung in einem allgemeinen, der Aufklärung verpflichteten Bildungsgedanken fand, der breiten Allgemeinheit Bildung durch Wissen(-schaft) zu ermöglichen (Wolter & Schäfer, 2020). Der Gründung von Fachhochschulen folgend, die zunehmend auch in der Weiterbildung aktiv wurden, wandelte sich der Überbegriff der universitären Weiterbildung zur wissenschaftlichen Weiterbildung, der sich auch angesichts der wachsenden Bedeutung nicht-hochschulförmiger Einrichtungen durchsetzte und sich in der Umbenennung der Fachgesellschaft niederschlug (Faulstich, 2010). Alternativ kursieren jedoch weitere Begriffe, die jeweils unterschiedliche Schwerpunkte setzen, wie etwa die (Forschungseinrichtungen ausschließende) Hochschulweiterbildung oder die (nicht wissenschaftsbezogene) quartäre Bildung (vgl. z. B. Cendon, Maschwitz, Nickel, Pellert & Wilkesmann, 2020, S. 20). Der

dominierende Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung kann ebenso wenig den Ansprüchen eines trennscharf zu identifizierenden und zu beschreibenden Bildungssegments genügen (Kuper, Kaufmann & Widany, 2016), wird gemeinhin jedoch in Anlehnung an die Definition der Kultusministerkonferenz (KMK, 2001, S. 2) als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit“ verstanden, „wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht“. Hierunter fallen je nach Eingrenzung sowohl Senioren- und Akademiestudien, öffentliche Vorlesungen wie auch zulassungsbeschränkte, hochpreisige weiterbildende Studiengänge oder aber berufliche Kurzweiterbildungen an wissenschaftlichen Einrichtungen.

Insgesamt bewegen sich die Ziele und Aufgaben wissenschaftlicher Weiterbildung im Bereich der Arbeitsmarkt- und Berufsorientierung, Sicherung von Mündigkeit und Demokratie sowie der Partizipation und Inklusion aber auch der finanziellen Wertschöpfung (Lehmann, 2020). Seither, (2017, S. 144–146) diskutiert alternativ drei prominente Verständnisse von wissenschaftlicher Weiterbildung: „Wissenschaftliche Weiterbildung als öffentliche Wissenschaft“, als „Treiber und Element lebenslangen Lernens“ und „als curricularisiertes, kostenpflichtiges, marktbezogenes Angebotssegment“. Dabei ist die wachsende Dominanz des dritten Verständnisses in Deutschland häufig Ausgangspunkt kritischer Debatten.

So werden eine Managementisierung, Kommerzialisierung und Vermarktlichung als gemeinsame Tendenzen von Hochschule und Weiterbildung – und damit der wissenschaftlichen Weiterbildung – skizziert (Faulstich, 2011, S. 194), ein „bedauerlich[er] [...] Trend vom Subjekt zum Produkt“ konstatiert (Arnold, 2020, S. 63) und auf didaktischer Ebene ein „crowding-out Effekt der Praxisorientierung“, der „eventuell eine Wissenschaftsorientierung verdrängen kann“, befürchtet (Wilkesmann, 2010, S. 31). So sei historisch betrachtet der „Berufsbezug wissenschaftlicher Lehre, wie er in der wissenschaftlichen Weiterbildung meist unterstellt wird, [...] keineswegs selbstverständlich“ (Faulstich, 2011, S. 190).

Wissenschaftliche Weiterbildung wird damit aktuell „weniger als Teil eines bildungstheoretisch und gesellschaftspolitisch legitimierten Bildungsauftrags der Hochschule nach innen oder außen“ (Wolter & Schäfer, 2020, S. 15) betrachtet. An die Stelle des „humanistische[n] Anspruch[s] auf Persönlichkeitsbildung oder die Idee einer öffentlichen Wissenschaft mit dem Leitmotiv Aufklärung durch Wissenschaft“ tritt „verstärkt die arbeitsmarktpolitische Perspektive der Erschließung und Ausschöpfung von Humankapital in das Zentrum des Interesses“ (ebd., S. 27).

2.2 Disziplinäre Verortungen

Der knapp skizzierte Wandel von der universitären Erwachsenenbildung hin zu vielfältigen, eher marktförmig platzierten Angeboten mit unterschiedlicher organisationaler Anbindung spiegelt sich auch in der disziplinären (Selbst-)Verortung der wissenschaftlichen Weiterbildung wider. Galt „die akademische Erwachsenenpädagogik lange Zeit als eine Art Mutterdisziplin der Wissenschaftlichen Weiterbildung“, löst sich diese Bindung mit der steigenden Arbeitsmarktbezogenheit der Angebote (Arnold, 2020, S. 62). Ungeachtet der historischen Verbundenheit mit der Erwachsenenbildung wird die wissenschaftliche Weiterbildung in ihrer Vielfältigkeit auch grundsätzlich inter- bzw. multidisziplinär zwischen „Bildungssoziologie, der Erziehungswissenschaft [und, d. A.] vor allem [...] Hochschulforschung und Hochschuldidaktik“ verortet (Lehmann & Vierzigmann, 2022, S. 11).

Charakteristisch für die wissenschaftliche Weiterbildung ist das „Oszillieren zwischen verschiedenen Systemreferenzen“ (Seitter, 2017, S. 147) im Bereich „Forschung (Wissenschaft), Lehre (Bildung) und Anwendungsbezug (Wirtschaft)“ (ebd.). Während die Bezüge *Forschung/Wissenschaft* und *Lehre/Bildung* auf didaktischer Ebene disziplinär in der Hochschuldidaktik „mit dem Anspruch einer Bildung durch Wissenschaft“ sowie in der Erwachsenen- und Weiterbildung verortet werden (Schiefner-Rohs, 2020, S. 406), hat die wissenschaftliche Weiterbildung vor allem aufgrund der dritten, an Bedeutung gewinnenden Referenz *Wirtschaft* weitere Bezugsdisziplinen. Im Zuge ihrer Expansion und Pluralisierung, die mit vielfältigen Organisationsformen (Dollhausen & Lattke, 2019) und einer nachfrageorientierten Steuerungslogik (Seitter, 2014) einhergeht, werden „neuerdings auch vermehrt Anleihen aus der Hochschulorganisations- und Governanceforschung, der Betriebswirtschaftslehre, Organisationstheorie und -soziologie genommen“ (Schmid et al., 2019, S. 19). Im Rahmen einer nachfrageorientierten Angebotsgestaltung (Seitter, 2014) steht die wissenschaftliche Weiterbildung vermehrt unter dem Druck, auch Ansprüchen aus der Wirtschaft gerecht zu werden. Die Betriebswirtschaftslehre wird dabei nicht nur mit Blick auf Geschäftsmodelle (Lermen & Vogt, 2020), sondern zunehmend auch als (mehr oder weniger explizierte) Bezugsgröße der Angebotsentwicklung bedeutend, wenn Angebote meist auch als Produkte auf dem Markt betrachtet werden (Glaß, Bauhofer, Gröger, Mai & Klages, 2021).

Anschließend an die Systematisierung von Lehmann und Vierzigmann (2022), den Überlegungen zur didaktischen Verortung wissenschaftlicher Weiterbildung und der steigenden Bedeutung betriebswirtschaftlicher Überlegungen im Prozess der Angebotsentwicklung werden im vorliegenden Beitrag folgende Schwerpunkte gesetzt: Aus der Disziplin der Erziehungswissenschaft sind für die wissenschaftliche Weiterbildung primär die Subdisziplin der Erwachsenenbildung und Fachrichtung der Hochschuldidaktik relevant. Die Bildungs-

soziologie – auch als Teil der interdisziplinär ausgerichteten empirischen Bildungsforschung (Terhart, 2016) – kann jedoch auch breiter gedacht werden. So stellt die Soziologie als „kollektive und intersubjektiv-diskursive Einrichtung zur wissenschaftlichen Selbstbeschreibung von Gesellschaften“ (Kaesler, 2005, S. 24) eine Querschnittsdisziplin dar. Sie wird in der wissenschaftlichen Weiterbildung vor allem mit Blick auf Fragen der organisationalen Steuerung rezipiert, bietet aber neben bildungssoziologischen Ansätzen ebenso Anschlüsse auf der Metaebene der Systembeobachtung. Die *Betriebswirtschaftslehre* wurde in der wissenschaftlichen Weiterbildung als Bezugsdisziplin bisher weniger betrachtet, floss aber indirekt in viele Überlegungen von der Entwicklung von Geschäftsmodellen über die Angebotsentwicklung mit ein und soll hier als Bezugsdisziplin aufgenommen werden.

Wie kann *Bildung* nun in diesem interdisziplinären Feld definiert werden und welche Ansprüche und Erwartungen an die Leistung wissenschaftlicher Weiterbildung lassen sich hieraus ableiten?

Nachfolgend sollen zur Beantwortung dieser Frage zunächst die hier definierten Bezugsdisziplinen der wissenschaftlichen Weiterbildung Betriebswirtschaftslehre, Hochschuldidaktik, Erwachsenenbildung und Soziologie knapp mit Blick auf ihre jeweils zugrundeliegenden Bildungsverständnisse skizziert werden, die für eine nachfolgende Diskussion im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung anschlussfähig erscheinen.

3 Disziplinäre Perspektiven auf „Bildung“ in der wissenschaftlichen Weiterbildung

3.1 Betriebswirtschaftslehre: Humankapital und Return on Investment

In der Betriebswirtschaftslehre wird Bildung zum einen als weiterzuentwickelndes Humankapital in Form von Qualifikation und Kompetenzen der Beschäftigten betrachtet (Becker, 2011, S. 4). Dabei berücksichtigen neuere Ansätze entgegen kritischer pädagogischer Stimmen durchaus die Differenzen von Bildungsbedarfen und -bedürfnissen im Spannungsfeld von Unternehmen, Individuum und Gesellschaft (ebd., S. 32 ff). Zum anderen wird (Weiter-)Bildung als eine von mehreren Maßnahmen der Personalentwicklung aufgegriffen und steht damit in Konkurrenz mit anderen Möglichkeiten wie der Personalversetzung und der Arbeitsplatzumgestaltung (Hess, Grund & Weiss, 2022). Aus beiden Zugängen ergibt sich die Anforderung, Investitionen in Bildungsmaßnahmen gut vor dem Hintergrund entstehender Kosten und Zeitaufwände und erwartetem betrieblichen Mehrwert abzuwägen. Der erwartete Return on Investment von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung ist angesichts ihrer Kosten- und Zeitintensivität bei

hoher allgemeiner, d. h. nicht-betriebsspezifischer Verwertbarkeit in besonderem Maße kritisch (Tietz, 2016).

Aus dieser Perspektive wird Bildung primär an ihrem (erwarteten) Nutzen für die betriebliche Praxis und die wissenschaftliche Weiterbildung entsprechend an ihrer Transferorientierung gemessen (Häßlich & Bartholomäus, 2018). Die Wissenschaftlichkeit der Angebote verspricht dabei die Integration neuester Erkenntnisse aus der Forschung, aber auch die (wissenschaftliche) Reputation der anbietenden Einrichtung hat alleine hohe Strahlkraft (Meyer-Guckel, Schönfeld, Schröder & Ziegele, 2008).

3.2 Hochschuldidaktik: Persönlichkeitsbildung und Professionalisierung

Auch die Hochschuldidaktik adressiert grundsätzlich gesellschaftliche (insbesondere arbeitsmarktbezogene) sowie individuelle Ansprüche an Bildung, steht aber als Fachrichtung der Erziehungswissenschaft (Krüger, 2004, S. 331 f.) klar in einem pädagogischen Bezugsrahmen. Dabei wirkt das neuhumanistische Bildungsideal mit der Unterscheidung „zwischen einer praxisfernen höheren Allgemeinbildung und einer bildungsfernen Berufsbildungspraxis“ (Baethge, 2006, S. 20) bis heute nach. Höhere Bildung an Hochschulen verfolgt hier das Ziel „innerlich die objective Wissenschaft mit der subjectiven Bildung“ zu verknüpfen (Humboldt, 1993 [1809], S. 258), was dem „Anspruch auf ganzheitliches Verstehen der Welt, allseitige Entwicklung der persönlichen Kräfte, Reflexivität“ (Huber, 1983, S. 118) genügen solle. Dieses (in Reinform nie existierende) Ideal zweckfreier Persönlichkeitsbildung wurde im Zuge der Bologna-Reform und hierin angelegten Konzepten von employability (Georg, 2010) weiter dekonstruiert. Die Frage nach der „Arbeitsmarktrelevanz hochschulischer Studienangebote“ (Wissenschaftsrat, 2015, S. 52) führte zu einer Verschiebung der einstigen Zielhorizonte „Personale Bildung“, „Wissenschaft“ und „Praxis“ (Huber, 1983, S. 128) hin zu „(Fach-)Wissenschaft, Persönlichkeitsbildung und Arbeitsmarktvorbereitung“ (Wissenschaftsrat, 2015, S. 40). Insgesamt vertritt die Hochschuldidaktik nach wie vor den Standpunkt, dass eine Beschäftigung mit Theorien und wissenschaftlichen Arbeitsweisen grundsätzlich sowohl persönlichkeitsbildend als auch in gewissem Umfang arbeitsmarktbefähigend wirkt, was in der Entwicklung eines Kritischen Seins (Barnett, 1997) als Hauptziel von Hochschulbildung konvergiert.

3.3 Erwachsenenbildung: Kritik, Kompetenz und Reflexion

Die Erwachsenenbildung als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft (vgl. Krüger, 2004, S. 329) steht mit ihrem Bildungsverständnis ebenfalls in der Tradition der Pädagogik (vgl. etwa die Definition des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1960, S. 20), berücksichtigt jedoch stärker

die Frage der Emanzipation des Subjekts von gesellschaftlichen Zwängen (Meueler, 1998). Diese Schwerpunktsetzung ergibt sich vor dem Hintergrund, dass Erwachsenenbildung häufig einem Begründungszwang unterliegt und zugleich als (falsche) pauschale Antwort auf gesellschaftliche Probleme hinzugezogen wird (Holzer, 2014). Schulenberg (1974, S. 66–68) hat aus sozialhistorischer Perspektive drei Typen von Erwachsenenbildung rekonstruiert, die dieses Spannungsverhältnis abbilden: transitorische, kompensatorische und komplementäre Erwachsenenbildung. Eine ähnliche, aktuelle Systematisierung von Begründungen von Erwachsenenbildung nimmt Nolda (2015, S. 28–30) als Anpassung, Kompensation von Defiziten und Antizipation von Zukunft vor. Deutlich wird in beiden Fällen, dass die erste Form der Transition bzw. Anpassung nicht dem disziplinären Bildungsanspruch genügt.

Darüber hinaus fordern didaktische Ansätze der Erwachsenenbildung mit dem Leitprinzip der Teilnehmendenorientierung den konsequenten Einbezug der Lernenden in didaktische Überlegungen – mit Blick auf ihre Vorerfahrungen, gesellschaftlichen Voraussetzungen, persönlichen Lernziele aber auch im Sinne ihrer Aktivierung, Mitwirkung und Selbststeuerung im Lehr-Lerngeschehen (Luchte, 2012). Aus dieser Perspektive wird unter anderem die sich als naiv entpuppende „Bildungskonzeption“ der Hochschulbildung (Arnold, 2020, S. 70 f.) kritisiert (vgl. auch Siebert, 1979, S. 112 ff.). Faulstich (2000) unterscheidet in diesem Zusammenhang vier Ansätze wissenschaftstheoretischer Ausdeutung, wobei der kritisch-pragmatische Ansatz im Sinne einer Wissenschaft als Gebrauch verschiedener Theoriekonzepte mit jeweils beschränkter Erklärungskraft für die didaktische Rahmung der wissenschaftlichen Weiterbildung anschlussfähig erscheint. Zudem werden die Spannungsverhältnisse zwischen Anpassung und Entfaltung im Rahmen einer „systemisch-konstruktivistischen Bildungstheorie“ als ganzheitliche „Kompetenzreifung“ (Arnold, 2020, S. 72) aufgelöst oder als „Professionalisierung im Medium von (Hochschul-)Bildung“ (Glaß, 2022) mit Blick auf die besonderen Reflexionspotentiale von Hochschulbildung (Cendon, 2020) ausgedeutet.

3.4 Soziologie: soziale Mobilität und Systembeobachtung

Die Soziologie wird in der Erziehungswissenschaft häufig mit Blick auf Fragen der sozialen Vererbung von Bildungschancen und entsprechenden Möglichkeiten und Grenzen der sozialen Mobilität hinzugezogen (Krais, 2016), wobei „sich eine Vielzahl bildungssoziologischer Studien nicht mit Bildungsfragen beschäftigt, sondern eher aus dem Bereich der Sozialstrukturanalyse und insbesondere aus der Mobilitäts- und Ungleichheitsforschung stammt“ (Becker, 2009, S. 10). Bildung wird „zum einen als Teilmenge von Sozialisation [...], zum anderen [als] zentrale[r] Selektionsmechanismus moderner Gesellschaften“ im Zuge dessen „politisch-ideologisch[r]

Funktionalisierung“ (Grundmann, 2009, S. 68) definiert. Fragen der sozialen Mobilität als (ein) Ausdruck von Bildungschancen werden in der Soziologie darüber hinaus auf drei analytischen Ebenen und ihren jeweiligen Wechselwirkungen diskutiert: der Makro- (Gesellschaft), Meso- (Organisation) und der Mikroebene (Individuum) (Becker, 2009).

Dieser Mehrebenen-Zugang eignet sich auch zur Systematisierung von Bildungsbereichen. So schlägt Schrader (2011, S. 103) eine „systemtheoretisch inspirierte Unterscheidung einer Interaktions-, einer Organisations- und einer Systemebene“ vor, die im Mehrebenensystem der Weiterbildung auf fünf Ebenen ausdifferenziert wird und grundsätzlich auch für die wissenschaftliche Weiterbildung anschlussfähig ist (vgl. Sweers, 2019 mit Fokus auf die Mesoebene). Das hierauf aufbauende, „an die neo-institutionalistische Forschung und an sozialwissenschaftliche Modernisierungstheorien“ (Schrader, 2011, S. 107) anknüpfende Modell der Reproduktionskontexte differenziert die institutionelle Umwelt von Organisationen der Weiterbildung hinsichtlich „institutionalisierte[r] Erwartungsstrukturen sowie unterschiedliche[r] Akteurskonstellationen“ aus, die „sich auf die Organisation und die Lehr-Lerninteraktionen in der Weiterbildung auswirken“ (ebd., S. 124).

4 Zusammenführung: Bildungsverständnisse und Perspektiven

4.1 Bildungsverständnisse in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Deutlich wird, dass in einem von Interdisziplinarität und Wandel geprägten Feld wie der wissenschaftlichen Weiterbildung verschiedene Perspektiven auf Bildung Gültigkeit beanspruchen, die sich in einem Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft bewegen und dabei zudem unterschiedliche Ebenen adressieren.

Auf Basis der disziplinären Perspektiven auf den Begriff der Bildung und der damit verbundenen Erwartungen an Leistungen der wissenschaftlichen Weiterbildung lassen sich jedoch Zuspitzungen formulieren, die Bezüge zu den Verständnissen (Seitter, 2017) sowie den Aufgaben und Zielen (Lehmann, 2020) von wissenschaftlicher Weiterbildung erkennen lassen. Diese fünf Verständnisse werden chronologisch aufbauend auf den dargestellten disziplinären Perspektiven vorgestellt, lassen sich aber nicht immer genau einer Disziplin zuordnen.

Bildung als Weiterentwicklung von berufsbezogenen Kompetenzen
In diesem Verständnis dient die wissenschaftliche Weiterbildung primär dem Ausbau von berufs-, bzw. meist sogar betriebsbezogenen Kompetenzen, die in der Praxis einen beobachtbaren Mehrwert versprechen. Wissenschaftliche Weiterbildung wird

in Form eines positivistisch-rationalistischen Wissenschaftsverständnisses als Technologielieferantin (Faulstich, 2000) für konkrete Handlungsanforderungen betrachtet.

Bildung als (akademische) Professionalisierung
Ähnlich wie der vorangegangene Zugang hat dieses Bildungsverständnis einen engen Bezug zu beruflichen bzw. arbeitsmarktbezogenen Anforderungen, die jedoch breiter gedacht und damit weniger auf Ebene konkreter Zweck-Mittel-Relationen verortet werden. Der wissenschaftlichen Weiterbildung kommt die Aufgabe zu, durch unterschiedliche wissenschaftliche Zugänge neue Perspektiven auf die Praxis anzubieten und hierüber Reflexionen eigener Handlungsspielräume anzuregen.

Bildung als Erschließung des Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisses
Dieses klassisch-erziehungswissenschaftliche Bildungsverständnis rückt die lernenden Subjekte und ihre ganzheitliche Entwicklung in den Mittelpunkt. Die wissenschaftliche Weiterbildung hat in diesem Kontext die Funktion, durch vielfältige wissenschaftliche Angebote Reflexionen anzuregen, die die persönliche Entwicklung, das Verhältnis zur sozialen Umwelt und der Welt umfassen.

Bildung als sozialer Aufstieg
Auch dieser Zugang nimmt das Individuum zum Ausgangspunkt der Betrachtungen, fragt jedoch weniger nach persönlichen Lernprozessen, sondern nach den Möglichkeiten sozialer Mobilität, die sich gesellschaftlich vor allem an Bildungsabschlüssen und entsprechenden Arbeitsmarktchancen messen lässt. Der Auftrag der wissenschaftlichen Weiterbildung besteht demnach darin, verwertbare, abschlussbezogene Angebote für bisher (Bildungs-)benachteiligte Personengruppen bereitzustellen.

Bildung als variabler systembezogener Auftrag
Aus der Meta-Perspektive auf das Bildungssystem fragt dieser Zugang jenseits normativer Setzungen, unter welchen Bedingungen welcher Bildungsauftrag in der wissenschaftlichen Weiterbildung dominiert. Dem Gedanken der Reproduktionskontexte folgend, lässt sich in der wissenschaftlichen Weiterbildung eine Verschiebung in der organisationalen Verortung abbilden, die als Vermarktlichung beschrieben werden kann. Aus der Mehrebenenperspektive wirkt sich dies auch auf die Ebene der einzelnen Lehrveranstaltungen aus.

4.2 Konkurrierende Bildungsverständnisse - Kurzschlüsse und Synthesen

Die Ausführungen zum Wandel der wissenschaftlichen Weiterbildung legen die Einschätzung nahe, die Vermarktlichung führe zu einseitig nachfrageorientierten Angeboten, die der Weiterentwicklung von berufsbezogenen Kompetenzen und damit der Anpassung der Lernenden dienen, nicht aber deren persönlicher Weiterentwicklung. So biete ein Akademiestudium der Kulturgeschichte den Lernenden mehr Selbst-, Fremd-

und Weltverstehen als einer der tausenden zweitägigen Kurse für Anwält*innen zur aktuellen Rechtsprechung. Das mag plausibel klingen. Dennoch sind in dieser Auslegung drei konzeptionelle Kurzschlüsse angelegt:

1. Generalisierungs-Kurzschluss

Der Eindruck, dass sich die wissenschaftliche Weiterbildung zunehmend „als curricularisiertes, kostenpflichtiges, marktbezogenes Angebotssegment“ (Seitter, 2017, S. 144) darstellt und infolgedessen von einer stärkeren Berufs- bzw. teilweise Betriebsbezogenheit der Angebote ausgegangen werden kann, stützt sich auf intersubjektive Beobachtungen aber weniger auf belastbare Daten. Ebenso ist wenig über die erreichten Personen bekannt. Es könnte auch argumentiert werden, dass durch die Expansion der wissenschaftlichen Weiterbildung mehr Bildung ermöglicht wurde, da viel mehr Teilnehmende erreicht wurden als in Rahmen der innovativen, aber doch randständigen früheren Formen der universitären Weiterbildung und durch Modularisierung und die Einführung von Zertifikaten die individuelle Verwertbarkeit der Angebote steigt.

2. Mehrebenen-Kurzschluss

Allein die Tatsache, dass sich Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung auf dem Markt behaupten müssen und sich inhaltlich und strukturell deshalb nach den Interessen der zahlenden Kundschaft richten, lässt keine linearen Rückschlüsse auf die Mikroebene der Lernsituationen zu. Angebotsentwickelnde haben gewisse Spielräume bei der Ausgestaltung von Programmen und Angeboten (von Hippel, 2011) und Lehrende bei der Aufbereitung und Vermittlung der Inhalte (Pachner, 2019).

3. Materialitäts-Kurzschluss

Eng mit dem zuvor genannten Kurzschluss verwandt ist die an materiale Bildungstheorien anschließende Überzeugung, dass ganzheitliche Bildung nur im Medium entsprechender Inhalte bzw. Lerngegenstände erreicht werden könne. Diese werden einem neuhumanistischen Ideal folgend eher in den Bereichen der kulturellen, politischen und ggf. sprachlichen, nicht aber in der beruflichen Bildung verortet. Was bildend wirkt, entscheiden jedoch nicht der Themenschwerpunkt des Angebots, sondern die hier ermöglichten Einsichten und Reflexionen – und vor allem die Lernenden selbst.

Bindet man diese drei Kurzschlüsse wieder an die skizzierten Bezugsdisziplinen und Bildungsverständnisse zurück, ergeben sich folgende Erkenntnisse:

Die Erwachsenenbildung hat mit Blick auf die Frage der Bildung in der wissenschaftlichen Weiterbildung nach wie vor eine herausstehende Bedeutung. Zum einen bietet sie als kritisch-hinterfragende Instanz wichtige Impulse, indem sie das erziehungswissenschaftliche Bildungsverständnis als *normatives Leitkonzept* verteidigt und nicht nur als *variablen systembezogenen Auftrag* betrachtet. Zum anderen verfügt sie mit ihren

didaktischen Ansätzen über die Möglichkeit, Bildung dort zu ermöglichen, wo sie intendiert wird: auf der Mikro-Ebene konkreter Angebote. Vor diesem Hintergrund ergibt sich das Paradox, dass die Erwachsenenbildung – und die entsprechende Professionalisierung der Lehrenden und Angebotsentwickelnden – für die Wahrung eines erziehungswissenschaftlichen Bildungsauftrags in der wissenschaftlichen Weiterbildung im Zuge deren Vermarktlichung an Bedeutung gewinnt. Voraussetzung ist, dass sich die Erwachsenenbildung konzeptionell von tradierten Bildungsvorstellungen verabschiedet und sich sowohl hochschuldidaktischen Ansätzen als auch den betriebswirtschaftlichen Überlegungen der Effizienz und des Transfers öffnet. Diesbezügliche Ansätze liegen wie skizziert bereits vor und bieten die Möglichkeit, *Bildung als Weiterentwicklung von berufsbezogenen Kompetenzen und Erschließung des Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisses* als Form der (weiteren) *Professionalisierung* zusammenzudenken. Die für die wissenschaftliche Weiterbildung charakteristische, interdisziplinäre Bearbeitung von Problemstellungen bietet hierfür eine gute Ausgangslage.

Diese Zugänge ergänzend verspricht die Soziologie im Sinne einer Systembeobachtung auf mehreren Ebenen weiterführende Erkenntnisse. Hierzu gehört vor allem der Ausbau eines entsprechenden Monitoringsystems im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung (Widany, Wolter & Dollhausen, 2020), dass sich der Erfassung der Anbieter und Angebote (auch hinsichtlich ihrer Themen, ihres Umfangs und ihrer Abschlüsse) wie auch der soziodemografischen Merkmale der Teilnehmenden sowie deren sozialer Mobilität widmet. Zu prüfen wäre neben der Vermarktlichungsthese, inwiefern der Zugang zu den Angeboten berufs- bzw. arbeitsmarktbezogen erfolgt und dabei das Prinzip der „doppelten Selektivität der Weiterbildung“ (Faulstich, 1981, S. 61) greift. Die im Bundesländer-Wettbewerb entwickelten, im Erprobungsmodus kostenfreien Angebote konnten indes zu einer höheren Durchlässigkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung im Hinblick auf beruflich Qualifizierte beitragen (Freitag et al., 2020, S. 6). Entsprechende Auswertungen könnten dem eher normativ argumentierenden bzw. auf der Mikroebene agierenden erwachsenenbildnerischen Zugang Daten gegenüberstellen, die auch bildungspolitisch z. B. mit Blick auf die Frage des *sozialen Aufstiegs* durch wissenschaftliche Weiterbildung Relevanz beanspruchen dürften.

5 Fazit und Ausblick

Die Frage nach Bildung eröffnet wie gezeigt einen umfassenden wie auch selbstkritischen Blick auf das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung und regt zur weiteren Selbstvergewisserung und Standortbestimmung an. Der Bildungsbegriff dient als Fundament für die Reflexion der Aufgaben und Ziele der wissenschaftlichen Weiterbildung, die wiederum „unmittelbar

mit dem jeweiligen Grundverständnis wissenschaftlicher Weiterbildung“ (Lehmann, 2020, S. 79) in Beziehung stehen.

Der historische Wandel der wissenschaftlichen Weiterbildung von offenen Angeboten universitärer, eher allgemeinbildender Erwachsenenbildung hin zu stärker beruflich-betrieblich ausgerichteten curricularisierten Angeboten ging mit einer Verschiebung der Bezugsdisziplinen einher. Neben der Erwachsenenbildung und Hochschuldidaktik treten zunehmend auch die Betriebswirtschaftslehre und die Soziologie in Erscheinung, die jeweils unterschiedliche Perspektiven auf Bildung werfen. Bildung in der wissenschaftlichen Weiterbildung kann als *Weiterentwicklung von berufsbezogenen Kompetenzen*, als *(akademische) Professionalisierung*, als *Erschließung des Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisses*, als *sozialer Aufstieg* und letztlich als *variabler systembezogener Auftrag* betrachtet werden. Die sich hieraus ergebende Setzung, die wissenschaftliche Weiterbildung könne aufgrund ihrer zunehmenden Marktorientierung einen aufklärerisch-pädagogischen Bildungsauftrag nicht mehr erfüllen, wurde anhand von drei darin angelegten Kurzschlüssen – dem Generalisierungs-Kurzschluss, dem Mehrebenen-Kurzschluss und dem Materialitäts-Kurzschluss – dekonstruiert. Zum einen ist wenig über die tatsächliche Angebotslage und erreichten Teilnehmenden der wissenschaftlichen Weiterbildung bekannt, zum anderen lässt sich der allgemeine Bildungsauftrag der Angebote keine linearen Rückschlüsse auf die konkrete Ausgestaltung der Lehr-/Lernsituationen zu und darüber hinaus entscheidet nicht der Lerngegenstand bzw. das Thema über die Qualität der kritischen Reflexion des Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisses.

Der Erwachsenenbildung kommt in diesem Diskurs gerade aufgrund der angezeigten Verschiebungen eine wichtige Rolle als Bezugsdisziplin zu: als richtungsweisende, kritische Beobachtungsinstanz und Verfechterin eines emanzipativ-aufklärerischen Bildungsverständnisses aber auch als Expertin für die Planung und Realisierung subjektorientierter, reflexionsförderlicher Angebote, sofern sie sich betriebswirtschaftlichen Überlegungen und hochschuldidaktischen Ansätzen öffnet. Dabei bieten genau diese vermeintlichen Gegenspieler wertvolle Impulse für die Ermöglichung effizienter und effektiver wie auch ganzheitlicher und reflexiver Weiterbildungsmöglichkeiten, die im Konzept der (akademischen) Professionalisierung konvergieren. Darüber hinaus verspricht die Soziologie in Form von datengestützten wissenschaftlichen Selbstbeschreibungen des Systems der wissenschaftlichen Weiterbildung und den erreichten Teilnehmenden notwendige Erkenntnisse zur Frage, inwiefern wissenschaftliche Weiterbildung gesellschaftlich-emanzipativ auch soziale Aufstiege ermöglicht oder aber doch eher exklusiv bleibt.

Deutlich wurde, dass Bildung in jedem Fall ein geeignetes Rahmenkonzept für die wissenschaftliche Weiterbildung dar-

stellt, jedoch je nach Kontext mit unterschiedlichen Verständnissen und entsprechenden Erwartungshaltungen gerechnet werden kann. Insbesondere im Rahmen der Angebotsentwicklung gilt es unterschiedliche Ansprüche und Expertisen gewinnbringend zusammenzuführen (Glaß et al., 2021), die durch „Kooperativität und Hybridität“ geprägt sind (Sweers, 2019, S. 337). Die wissenschaftliche Weiterbildung kann aber aus diesem Grund auch als „innovation lab“ (Cendon, Schulte & Mörth, 2021) betrachtet werden, die die längst überfällige Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung bzw. weltfremder Hochschulbildung und verwertungsorientierter Praxisausbildung im Rahmen geeigneter didaktischer Settings und interdisziplinärer, problemorientierter Themenstellungen zu überwinden weiß.

Damit hat die wissenschaftliche Weiterbildung grundsätzlich weiterhin das Potential, ein Ort der *Erschließung des Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisses* und des *sozialen Aufstiegs* zu sein. Dies setzt wie aufgezeigt eine entsprechende Professionalisierung der relevanten Akteur*innen im Rahmen der Angebotsentwicklung und Lehre wie auch entsprechende staatliche Rahmenbedingungen und komplementäre Finanzierungsmöglichkeiten voraus. Diese Bestrebungen gilt es durch entsprechende Forschungsvorhaben auf der Systemebene wie auch im Rahmen der Lehr-/Lern- und Akteursforschung weiter zu flankieren.

6 Literatur

- Arnold, R. (2020). Disziplinäre Blickwinkel auf die Wissenschaftliche Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 61–7). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baethge, M. (2006). Das deutsche Bildungs-Schisma. Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. Göttingen: *SOFI-Mitteilungen*, (34), 13–27. Abgerufen am 01. April 2023 von http://sofi-goettingen.de/fileadmin/Publikationen/SOFI-Mitteilungen_34_Baethge.pdf.
- Barnett, R. (1997). *Higher Education. A Critical Business*. Buckingham, Bristol: SRHE and Open University Press.
- Becker, R. (2009). Bildungssoziologie. Was sie ist, was sie will, was sie kann. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 9–34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, M. (2011). Systematische Personalentwicklung. Planung, Steuerung und Kontrolle im Funktionszyklus (2., überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

- Cendon, E. (2020). The Reflective Practitioner? Entwicklung und Reflexion aus Sicht von Weiterbildungsstudierenden. In W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (S. 225–240). Bielefeld: wbv Media.
- Cendon, E., Maschwitz, A., Nickel, S. & Pellert, A. & Wilkesmann, U. (2020). Steuerung der hochschulischen Kernaufgabe Weiterbildung. In E. Cendon, U. Elsholz, K. Speck, U. Wilkesmann, A. Maschwitz & S. Nickel (Hrsg.), *Wandel an Hochschulen?* (S. 14–36). Münster, New York: Waxmann Verlag.
- Cendon, E., Schulte, D. & Mörth, A. (2021). University continuing education as an innovation lab for future education. Potentials and limitations. *European Journal of University Lifelong Learning (EJULL)*, 15–25. <https://doi.org/10.53807/0501asxt>
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hrsg.) (1960). *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Klett.
- Dollhausen, K. & Lattke, S. (2019). Organisation und Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung. In M. Apelt, I. Bode & R. Hasse (Hrsg.), *Handbuch Organisationssoziologie* (S. 1–23). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Dörpinghaus, A., Poenitsch, A. & Wigger, L. (2013). *Einführung in die Theorie der Bildung* (5. Aufl.). *Grundwissen Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Faulstich, P. (1981). *Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung*. Frankfurt am Main u. a.: Diesterweg; Sauerländer.
- Faulstich, P. (2000). Wissenschaftliche Weiterbildung als Wissenstransfer. In A. Hanft (Hrsg.), *Hochschulwesen. Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien* (S. 258–270). Neuwied: Luchterhand.
- Faulstich, P. (2010). Von der „Universitären Erwachsenenbildung“ zur „Wissenschaftlichen Weiterbildung“. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung, Sonderheft: 40 Jahre AUE/DGWF*, 30–35.
- Faulstich, P. (2011). Zukünfte wissenschaftlicher Weiterbildung. In N. Tomaschek & E. Gornik (Hrsg.), *The Lifelong Learning University* (S. 187–195). Münster, New York: Waxmann Verlag.
- Faulstich, P. (2014). *Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung. Geschichte und Gegenwart einer großen Hoffnung der Moderne*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Freitag, W., Völk, D., Brünjes, J., Beširović, A., Danzeglocke, E.-M., Herrmann, M., Jaudzims, S., Koopmann, J., Rückamp, V., Schwartz, E., Sterzik, L. (2020). Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Ausgewählte Ergebnisse der begleitenden Evaluation zur zweiten Wettbewerbsrunde. Hannover: DZHW. https://doi.org/10.34878/2020.08.dzhw_brief
- Georg, W. (2010). Verschiebung der Bildungsräume. Neue Überschneidungen, Durchlässigkeiten und Barrieren. *Bildung und Erziehung*, 63(2), 227–240.
- Geppert, L. & Steinmüller, B. (2019). Weiter Bildung?! Reflexionsimpuls zum Thema „Offen für den Wandel? Transformationsprozesse durch die Öffnung von Hochschulen“. *Newsletter der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*, 5(2), 11–13.
- Glaß, E. (2022). Professionalisierung im Medium von (Hochschul-)Bildung. Zur Einheit und Differenz von beruflicher und allgemeiner Bildung am Beispiel der pädagogischen Professionalisierung im Studium. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW)*, 45(3), 529–546. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00225-7>
- Glaß, E., Bauhofer, C., Gröger, G., Mai, A. & Klages, B. (2021). Sonderweg oder Königsweg. Ein akteurs- und prozessorientiertes Modell für die Entwicklung weiterbildender Studiengänge. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (2), 26–34. <https://doi.org/10.11576/ZHWB-4321>
- Grundmann, M. (2009). Sozialisation – Erziehung – Bildung. Eine kritische Begriffsbestimmung. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 61–83). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Häblich, L. & Bartholomäus, H. (2018). *Transferorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Köln. DGWF Jahrestagung, Abgerufen am 01. März 2023 von https://www.researchgate.net/publication/342978528_Transferorientierung_in_der_wissenschaftlichen_Weiterbildung#fullTextFileContent.
- Hess, M., Grund, S. & Weiss, W. (2022). *Crashkurs Personalentwicklung. Mitarbeitende fördern und binden* (3. Auflage). Freiburg: Haufe.
- Hippel, A. von (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen. Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34(1), 45–57.

- Holzer, D. (2014). Weiterbildung ist die falsche Antwort auf falsche Fragen. In I. Erler, D. Holzer, C. Kloyber, W. Schuster & S. Vater (Hrsg.), *Schulheft*: Bd. 156. *Wenn Weiterbildung die Antwort ist, was war die Frage?* (S. 37–48). Studienverlag. Abgerufen am 15. Februar 2023 von <https://schulheft.at/wp-content/uploads/2018/02/schulheft-156.pdf>.
- Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung, Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (S. 114–138). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Humboldt, W. von (1993/1809). Ueber die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Wilhelm Humboldt: Werke in fünf Bänden: Bd. 4. Schriften zur Politik und zum Bildungswesen* (5. Aufl., S. 255–266). Stuttgart. Cotta.
- Kaesler, D. (2005). Post-klassische Theorien im Haus der Soziologie. In D. Kaesler (Hrsg.), *Aktuelle Theorien der Soziologie: Von Shmuel N. Eisenstadt bis zur Postmoderne* (S. 11–40). München: Beck.
- Krais, B. (2016). Bildungssoziologie. In D. Fickermann & H.-W. Fuchs (Hrsg.), *Bildungsforschung. Disziplinäre Zugänge: Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse* (S. 264–290). Münster, New York: Waxmann.
- Kuper, H., Kaufmann, K. & Widany, S. (2016). Kategorien der Weiterbildung und Modellannahmen der Weiterbildungsforschung. In H. Kuper, F. Behringer & J. Schrader (Hrsg.), *Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland. Eine Expertise* (S. 5–23). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Abgerufen am 02. Mai 2023 von <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/8101>.
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Krüger, H.-H. (2004). Erziehungswissenschaft und ihre Teildisziplinen. In H. H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. (6., überarb. Aufl., S. 321–336). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2001). *Sachstands- und Problemlbericht zur Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen*. Abgerufen am 10. Januar 2023 von http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_02_01-4-Empfehlung-Weiterbildung.pdf.
- Lehmann, B. (2020). Ziele und Aufgaben wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 79–98). Wiesbaden: Springer VS.
- Lehmann, B. & Vierzigmann, G. (2022). Weiterbildung an Hochschulen: Zwischen Disziplin, Bildungspraxis und Profession. *Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (2), 8–15. <https://doi.org/10.11576/zhwb-5263>
- Lermen, M. & Vogt, H. (2020). Geschäftsmodelle und Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 495–521). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luchte, K. (2012). Teilnehmerorientierung als zentrales Prinzip der Erwachsenenbildung. *Education Permanente*, (3), 19–21.
- Meueler, E. (1998). *Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung* (2., in der Ausstattung veränderte Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Meyer-Guckel, V., Schönfeld, D., Schröder, A.-K. & Ziegele, F. (2008). *Quartäre Bildung. Chancen der Hochschulen für die Weiterbildungsnachfrage von Unternehmen*. Essen: Edition Stifterverband.
- Nolda, S. (2015). *Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung*. Grundwissen Erziehungswissenschaft (3. Auflage). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Pachner, A. (2019). Lehren in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1–18). Wiesbaden: Springer.
- Rhein, V. (2013). Welchen Bildungswert hat Wissenschaft? Theorieperspektiven auf wissenschaftliche Bildung im Kontext lebenslangen Lernens. In H. Vogt (Hrsg.), *Wächst zusammen, was zusammen gehört? Wissenschaftliche Weiterbildung - berufsbegleitendes Studium - lebenslanges Lernen. Beiträge der DGWF* (S. 109–117).
- Schiefner-Rohs, M. (2020). Didaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 405–419). Wiesbaden: Springer VS.
- Schmid, C., Maschwitz, A., Wilkesmann, U., Nickel, S., Elsholz, U. & Cendon, E. (2019). Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland. Ein kommentierter Überblick zum Stand der Forschung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 41, 10–35.

- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schulenberg, W. (1973). Erwachsenenbildung. In H.-H. Groothoff (Hrsg.), *Das Fischer-Lexikon* (S. 64–72). Frankfurt a. M.: Fischer Bücherei.
- Seitter, W. (2014). Nachfrageorientierung als neuer Steuerungsmodus. Wissenschaftliche Weiterbildung als organisationale Herausforderung universitärer Studienangebotsentwicklung. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer & J. Schwarz (Hrsg.), *Organisation und Pädagogik: Bd. 15. Organisation und das Neue: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 141–150). Wiesbaden: Springer VS.
- Seitter, W. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung, Multiple Verständnisse – hybride Positionierung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 67(2), 144–151.
- Siebert, H. (1979). *Wissenschaft und Erfahrungswissen der Erwachsenenbildung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Sweers, F. (2019). *Wissenschaftliche Weiterbildung in der Auseinandersetzung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Terhart, E. (2016). Empirische Bildungsforschung und ihre Disziplinen. Wandlungsprozesse und Konfliktlinien in instabilen Expertenkulturen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(S1), 73–87. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0708-0>
- Tietz, O.B. (2016). Return on Investment? In M. Schönebeck & A. Pellert (Hrsg.), *Von der Kutsche zur Cloud - globale Bildung sucht neue Wege: Das Beispiel der Carl Benz Academy* (S. 471–479). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Tremp, P. (2020). „Wissenschaftlichkeit“ in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 123–136). Wiesbaden: Springer VS.
- Widany, S., Wolter, A. & Dollhausen, K. (2020). Monitoring wissenschaftlicher Weiterbildung. Status quo und Perspektiven. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 235–260). Wiesbaden: Springer VS.
- Wilkesmann, U. (2010). Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30(1), 28–42.
- Wissenschaftsrat. (2015). *Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels* (Drs. 4925–15). Abgerufen am 14. April 2023 von https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- 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.13–40). Wiesbaden: Springer VS.

Autorin

Elise Glaß, M.A.
elise.glass@fernuni-hagen.de