

Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland – Ein kommentierter Überblick zum Stand der Forschung

Christian Schmid, Annika Maschwitz, Uwe Wilkesmann, Sigrun Nickel, Uwe Elsholz, Eva Cendon

Dieser Beitrag gibt einen Überblick über den Stand der empirischen Forschung zur wissenschaftlichen Weiterbildung (wWB) in Deutschland. Damit soll die Hochschul- und Wissenschaftsforschung auf eine gesetzliche Kernaufgabe deutscher Hochschulen aufmerksam gemacht werden, welche bisher sowohl in der Hochschulpraxis als auch in der Hochschulforschung weitgehend vernachlässigt wurde. Nach einer einleitenden Begriffsbestimmung und einer historischen Skizze zur Entwicklung der wWB im deutschen Hochschulsystem folgt eine schlaglichtartige Aufarbeitung des Forschungsstandes, welche nach den drei Analyseebenen Makro, Meso und Mikro sortiert ist. Da die Forschung der wWB zuletzt häufig im Modus drittmittelfinanzierter, anwendungsorientierter Praxis-/Aktions-Forschung erfolgte, wollen die Autorinnen und Autoren die Leserschaft noch einmal für die methodologischen Problemlagen dieser Forschungspraxis sensibilisieren, bevor sie mit Anregungen zur zukünftigen Erforschung der wWB konkludieren.

1 **Warum und wozu ein Themenheft zur wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland?**

Die wissenschaftliche Weiterbildung (wWB) ist besonders in Deutschland ein in der Hochschulpraxis und Hochschulforschung vernachlässigtes Aufgaben- bzw. Themenfeld. Die wesentlichen Gründe für das jahrzehntelange Schattendasein der wWB im Feld der Wissenschaft und an den Hochschulen sind mittlerweile gut bekannt und erforscht (Faulstich 2010; Hanft, Pellert, Cendon & Wolter 2015; Jütte & Rohs 2018; Schmid & Wilkesmann 2018a; Wolter & Schäfer 2018; WR 2019). Damit ist aber noch nicht das Ende der „Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung“ (Wolter & Schäfer 2018) erzählt. In jüngster Vergangenheit hat sich – von der breiteren Hochschulöffentlichkeit sowie der Hochschul- und Wissenschaftsforschung weitgehend ignoriert – einiges getan. Mit großvolumigen Förderinitiativen auf Bundes- und/oder Länderebene wurde ein Experimentierfeld zur (Re-)Etablierung der wWB an deutschen Hochschulen geschaffen, welches gegenwärtig rege genutzt und auch (begleitend) beforscht wird (Hanft, Brinkmann, Kretschmer, Maschwitz & Stöter 2016; Kondratjuk & Schulze 2017; Wolter & Schäfer 2018, S. 18). Was bedeutet dies nun für die Forschung im Kontext von bzw. über wWB?

Zum einen bedarf es einer stärkeren Sichtbarmachung und Bewusstwerdung dieser Entwicklungen. Dazu muss ein Publikum jenseits der damit befassten Förderprojekte sowie einer bisher relativ geschlossenen, kleinen Wissenschaftsgemeinschaft adressiert werden. Zum anderen gilt es, die praktischen Erfahrungen und forscherschen Erkenntnisse, welche zuletzt in zahlreichen drittmittelgeförderten Entwicklungsprojekten generiert wurden, einer aktualisierenden Zusammenschau auszusetzen. Es gibt also Anlass dazu, den Status quo der wWB an deutschen Hochschulen in Praxis und Forschung neu zu bestimmen. Darum auch das vorliegende Themenheft der *Beiträge zur Hochschulforschung*, welches wir mit diesem Überblicksartikel einleiten. Für diesen setzen wir bewusst kein spezifisches thematisches Wissen voraus und hoffen, damit das Interesse einer breiteren Leserschaft aus der Hochschul- und Wissenschaftsforschung sowie auch von Praktikerinnen und Praktikern im Hochschulbereich zu wecken.

2 Zur wissenschaftlichen Weiterbildung im (Praxis-)Feld der Wissenschaft

2.1 Eine Begriffsbestimmung wissenschaftlicher Weiterbildung

Der Begriff der wWB ist selbst an Hochschulen immer noch vielfach erklärungsbedürftig. Das hat zum einen damit zu tun, dass der überwiegende Teil aller Hochschulangehörigen typischerweise keine Berührung mit wWB hat und entsprechend überhaupt nicht oder nur ungefähr weiß, was damit gemeint sein soll. Zum anderen führt die uneinheitliche Begriffsverwendung im wissenschaftlichen Diskurs selbst (Martens & Peyer 2014; Wolter & Schäfer 2018, S. 4–6) zu Verwirrung. So ist hier die Rede von „wissenschaftlicher“, „hochschulischer“ und/oder „akademischer“ Weiterbildung, wobei zusätzlich Unterschiede dahin gehend bestehen, was alles unter diese Etiketten jeweils subsummiert werden soll oder auch nicht. Mittlerweile hat sich der Begriff wissenschaftliche Weiterbildung durchgesetzt. Dabei soll das Adjektiv „wissenschaftlich“ auf eine distinkte methodische und inhaltliche Grundlegung dieses Modus von Weiterbildung verweisen, um sie von sonstigen Formen und Formaten der Erwachsenenbildung abzusetzen.

Die allgemein wohl bekannteste und meistzitierte Bestimmung der wWB dürfte die der Kultusministerkonferenz (KMK) sein (KMK 2001, S. 2). Daran orientiert wollen wir – wie zuletzt auch der Wissenschaftsrat (WR 2019) – die wWB (1) als Weiterbildung verstehen, welche institutionell exklusiv an Hochschulen verortet ist, und verweisen zudem darauf, dass (2) ein bildungsbiografischer und bildungspolitischer Konnex zwischen wWB und dem Konzept lebenslangen Lernens besteht: *„Wissenschaftliche Weiterbildung stellt als dritte Kernaufgabe neben Forschung und Lehre ein zentrales Element Lebenslangen Lernens an Hochschulen dar. Wissenschaftliche Weiterbildung richtet sich – in Abgrenzung zu Studium und Lehre – an Berufstätige und Personen mit Berufserfahrung und bietet Studienangebote auf wissenschaftlichem Niveau an, die entweder als Studiengänge oder als kleinere Formate unterschiedlichen Zuschnitts*

unterhalb eines Studienganges durchgeführt werden“ (Cendon, Maschwitz, Nickel, Pellert & Wilkesmann 2020).

2.2 Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland – Vergangenheit, Gegenwart und Zukunftsaussichten

Das alles, was wir heute als wWB bezeichnen und beobachten können, ist der vorläufige Endpunkt einer doch erstaunlich weit zurückreichenden historischen Entwicklungslinie (Wolter & Schäfer 2018, S. 6–19). Diese nimmt bereits gegen Ende des 19. Jahrhunderts mit Versuchen der Etablierung „volkstümlicher Hochschulkurse“ für ein gebildetes und bildungsaffines Bürgertum ihren Anfang. Ohne jetzt detailliert auf sämtliche nachfolgenden Entwicklungsschritte eingehen zu wollen (Wolter & Schäfer 2018), gilt es, zumindest noch das Jahr 1998 zu erwähnen, seit dem „Weiterbildung“ mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes (HRG) dezidiert als zusätzliche, gleichberechtigte Kernaufgabe der öffentlichen Hochschulen (neben Forschung, Lehre und Studium) eingefordert wird (§ 2 Abs. 1 HRG). Die Idee der wWB wandelte sich damit über die Jahrzehnte von einem hochexklusiven hin zu einem hochinkluisiven Bildungskonzept im Sinne der allgemeinen Bildungsexpansion und Hochschulöffnung für nicht-traditionelle Studierende.

In Vergegenwärtigung aller bisherigen Initiativen, Bemühungen und Institutionalisierungsversuche über den Zeitraum eines ganzen Jahrhunderts verteilt (siehe Wolter & Schäfer 2018, S. 7–19), darf man sich schon darüber wundern, dass die wWB in der deutschen Hochschullandschaft bzw. im Feld der Wissenschaft immer noch marginalisiert wird. Der Anteil der Hochschulen am allgemeinen Markt für Weiterbildung wird sowohl auf der Angebots- als auch der Nachfrageseite im niedrigen einstelligen Prozentbereich geschätzt (Konegen-Grenier 2019, S. 5–10; Stifterverband 2017, S. 22–32; Wolter & Schäfer 2018, S. 21–22; WR 2019, S. 39–40, S. 59–63). Allein, dass die wWB in der ansonsten gut ausdifferenzierten amtlichen Hochschulstatistik (Destatis) oder sämtlichen anderen nationalen (Bildungs-)Panels überhaupt nicht, nicht trennscharf oder inkonsistent erfasst wird (Dollhausen, Wolter, Huntemann & Alexander 2018), ist ein weiteres Indiz für deren weitgehende Vernachlässigung. Da innerhalb der wissenschaftlichen Reputationshierarchie schon die Lehre in grundständigen/konsekutiven Studiengängen der Forschung weit untergeordnet ist (Bloch, Lathan & Mitterle 2014; Schmid 2016; Schmid & Wilkesmann 2018a, S. 4–7), stellt die wWB *„eher das fünfte Rad als die dritte (oder je nach Zählweise vierte) Säule unseres Hochschulsystems“* dar (Wolter & Schäfer 2018, S. 3). Auch vor dem Hintergrund ihrer bereits gegebenen Auslastung und Finanzierungsstruktur können sowohl die Hochschulleitungen als auch das Hochschulpersonal sehr gut und bis dato auch ohne weitere Konsequenzen auf die zusätzliche Belastung eines ernst gemeinten Commitments zur wWB verzichten.

Viel mehr noch wirken die bisher gegebenen Rahmenbedingungen sowie Wettbewerbs-, Verwertungs- und Anerkennungslogiken des wissenschaftlichen Feldes pro Forschung, kontra Lehre und erst recht wider eine Betätigung in der wWB. Diese geltenden Feldstrukturen reproduzieren sich in entsprechenden (Handlungs-)Strategien sämtlicher Akteursgruppen in den Hochschulen (Schmid & Wilkesmann 2018a, S. 4–15). Feldimmanente, substantielle Veränderungen in Richtung eines verstärkten hochschulischen Engagements in wWB-Aktivitäten sind also unter den gegebenen Bedingungen kaum denkbar. Zumindest theoretisch als erfolgversprechender einzuschätzen sind dagegen feldexogene hochschulpolitische Interventionsversuche (Schmid & Wilkesmann 2018a, S. 9–11). Diese verblieben lange Zeit bei weitgehend wirkungslosen Stellungnahmen und Appellen von Vertreterinnen und Vertretern der Wirtschaft, der Politik und verschiedener anderer Verbände, welche – anders als die Hochschulangehörigen selbst – ein genuines ökonomisches oder sozialpolitisches Interesse an der Institutionalisierung und dem Ausbau der wWB im öffentlichen Hochschulsystem haben. So soll damit vor allem der Fachkräftemangel einer alternden Gesellschaft kompensiert (WR 2019, S. 8–9), den gesteigerten Qualifikations- und Bildungs(an)forderungen einer sogenannten „Wissensgesellschaft“ oder „Wissensökonomie“ entsprochen sowie den sozialen Ungleichheitsdynamiken qua ungleich verteilter Bildungschancen, -zugänge und -übergänge zusätzlich entgegengewirkt werden (Wolter, Banscheraus & Kamm 2016). Interessanterweise findet die Dahrendorfsche Forderung „*Bildung ist Bürgerrecht*“ (1966) im Diskussionszusammenhang um die Begründung der wWB keinerlei Erwähnung.

Für die Weiterentwicklung der wWB zumindest vorläufig ungleich wirksamer waren dagegen die extrinsische Anreizstruktur der Förderinitiativen der Länder und/oder des Bundes im weiten Kontext von Lehre und lebenslangem Lernen an Hochschulen. Auf Landesebene waren das vor allem die „Offene Hochschule Niedersachsen“, „Auf- und Ausbau von Strukturen der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Baden-Württemberg“ und die „Initiative zum Ausbau berufsbegleitender Masterangebote“ (ebenfalls Baden-Württemberg). Mit Fokus auf Lehre und deren Anrechnung sind in diesem Zusammenhang auf Bundesebene vor allem der „Qualitätspakt Lehre“ (QPL) und „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM) zu nennen. Von besonderer, aktueller Bedeutung für den Ausbau der wWB ist der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Mit diesem wurden und werden von 2011 bis 2020 insgesamt 77 Verbund- und Einzelprojekte mit einem Volumen von 250 Millionen Euro gefördert. Es sollen damit „Konzepte für berufsbegleitendes Studieren und lebenslanges, wissenschaftliches Lernen besonders für Berufstätige, Personen mit Familienpflichten und Berufsrückkehrer/-innen“ an deutschen Hochschulen entwickelt werden (BMBF 2017). Die Strategie dieser nationalen Förderinitiative ist es, durch die genannte Drittmittelausschüttung zur Förderung von Forschungs- und Entwicklungsvorhaben im Bereich der

wWB und des lebenslangen Lernens die bisherigen Strukturen konzertiert nachhaltig zu beeinflussen. In den Wettbewerbsrichtlinien (BMBF 2011, 2013) wird der Hauptzweck der Förderung konkret vorgegeben: Ziel ist die Entwicklung marktreifer, weiterbildender Studienangebote, welche spätestens zum Projektende erfolgreich in den hochschulischen Betrieb überführt werden (können).

Und tatsächlich lesen sich die aktuellen Zwischenbilanzen dieses Konjunkturprogramms zur Etablierung der wWB an deutschen Hochschulen durchaus beeindruckend: Als Ergebnis der ersten von zwei Wettbewerbsrunden konnten zwischen Oktober 2011 und September 2018 insgesamt 702 neue bzw. weiterentwickelte Studiengänge, Zertifikatsprogramme und -kurse sowie Vorbereitungs- und Brückenkurse entwickelt werden (Nickel, Schulz & Thiele 2018, S. 12, 2019, S. 15). Davon konnten bis zum Erhebungszeitraum September 2017 bereits 295 Angebote implementiert und in den hochschulischen Regelbetrieb überführt werden (Nickel, Schulz & Thiele 2019, S. 3). Unseren Auswertungen nach waren daran insgesamt 101 staatlich anerkannte Hochschulen (62 Fachhochschulen und 39 Universitäten) sowie acht außerhochschulische Einrichtungen beteiligt. Auf öffentlich-rechtliche Trägerschaft (HRK 2019) beschränkt, also ohne die privat und kirchlich geführten, hat man mit dieser Förderung eine aktuelle Gesamtabdeckung von ca. 40 Prozent aller staatlichen deutschen Hochschulen (N=240) erreicht.

Aufgrund der klaren Projektorientierung ist jedoch die Sicherung aller bisherigen Errungenschaften und Ergebnisse über die Förderlaufzeit des Wettbewerbs hinaus eine zentrale Herausforderung. So zeigt sich, dass der Aspekt der Nachhaltigkeit in den Entwicklungsprojekten vielmals (zu) spät in den Blick genommen wurde und Strategien überwiegend auf die Projekt- bzw. Förderlaufzeit ausgerichtet sind. Dazu kommen nicht oder kaum absehbare bzw. nur schwer kontrollierbare Eigendynamiken des Zusammenspiels verschiedenster Einflussfaktoren, wie z. B. etablierte Ex-ante-Strukturen der wWB, die konkrete Unterstützungsbereitschaft der Hochschulleitungen oder politische Agenden der Landesministerien (Maschwitz, Speck, Brinkmann, Johannsen & von Fleischbein 2019). Ungleich problematischer jedoch ist seit dem erstmaligen Inkrafttreten des europäischen „Gemeinschaftsrahmens für staatliche Beihilfen für Forschung, Entwicklung und Innovationen“ von 2007 die Einführung der Trennungsrechnung an allen staatlichen Hochschulen zu sehen. Seitdem wird die wWB – durchaus diskussionswürdig bzw. auslegungsbedürftig – zunehmend als eine wirtschaftliche Tätigkeit eingeordnet. Das hat zur Konsequenz, dass entsprechende Studienangebote (voll-)kostendeckend kalkuliert werden müssen (Maschwitz, Schmitt, Hebisch & Bauhofer 2017). Der eigentliche Stress-Test der entwickelten Angebote erfolgt daher erst nach dem Ablauf der Förderung, wenn sich die längerfristige Profitabilität oder auch nur Überlebenschancen von wWB an deutschen Hochschulen unter echten Marktbedingungen beweisen müssen.

3 Zur sozialen Organisation der Forschung über wissenschaftliche Weiterbildung

Ob die gerade genannten Förderprojekte nachhaltig erfolgreich sein werden, ist zum jetzigen Zeitpunkt also noch nicht verlässlich zu beantworten. Was aber mit Gewissheit jetzt schon behauptet werden kann, ist, dass vor allem der Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ die Forschung zur hochschulischen Weiterbildung nicht nur wiederbelebt, sondern regelrecht neu konstituiert hat. Alle geförderten Entwicklungsvorhaben wurden zugleich auch begleitend beforscht; sowohl durch die jeweiligen Projektleitenden und deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter selbst als auch durch die wissenschaftliche Begleitung des Wettbewerbs (WB 2019). Wir nehmen an, dass der Großteil aller empirischen Studien zur wWB in Deutschland der letzten Jahre sich mit dem Wettbewerb und/oder den durch diesen veranlassten Einzel- und Verbundprojekten befasst bzw. durch Akteure des Wettbewerbs verfasst wurde. Andersherum bedeutet das aber auch, dass die Forschung und die Forschenden ihrerseits sehr stark durch diese Kontextualisierung ihres Gegenstandes präformiert sind (Kondratjuk & Schulze 2017, S. 13–14).

Da jegliche Wissensstrukturen bzw. die Wissensproduktion immer mit sozialen Ordnungen zusammenhängen, wollen wir die soziale Organisation der Gemeinschaft (scientific community) derer kurz charakterisieren, welche in Deutschland zur wWB forschen. Dazu gilt es, sich an dieser Stelle noch einmal zu vergegenwärtigen, dass die bereits thematisierte Randständigkeit der wWB im Hochschulalltag mit ihrer *Marginalisierung in der Hochschul- und Wissenschaftsforschung* korreliert. Analog zur Hochschulforschung ist auch die wissenschaftliche Weiterbildungsforschung in erster Annäherung nicht über theoretische oder methodische Ansätze, sondern primär allein über ihren Forschungsgegenstand integriert. Diesem widmet sich jedoch eine in ihrer Wissens(ko)produktion und -kommunikation relativ geschlossene Gemeinschaft von Forschenden, welche sich bisher fachlich überwiegend aus der Erziehungswissenschaft rekrutiert. Das lässt sich darüber plausibilisieren, dass es in der wWB traditionell um Themen wie Erwachsenenbildung, lebenslanges Lernen oder hochschuldidaktische Lehr-Lern-Prozesse geht.

Die *Kommunikation der Forschungsergebnisse* zur wWB erfolgt überwiegend über thematisch spezialisierte Sammelbände, Eigenpublikationen, Projektberichte, Handlungsempfehlungen oder projekteigene Onlinepublikationen, wenige nationale Fachzeitschriften zur Weiterbildung und eigene Fach- und Arbeitstagungen (Nickel, Schulz & Thiele 2018, S. 18–20; WB 2019). Im direkten Vergleich mit der Hochschul- und Wissenschaftsforschung (BMBF 2019; Tight 2018) werden Erkenntnisse kaum über gelistete, peer-reviewed Journals kommuniziert. Eine internationale, englischsprachige Orientierung der deutschen wWB-Forschung ist bis dato kaum zu erkennen. Eine Begründung für diese Engführung könnte darin bestehen, dass die Funktion, die

Strukturen und der Umsetzungsstand der deutschen wWB international nur bedingt vergleichbar sind (Hanft & Knust 2008). Andererseits kann aber gerade der deutsche Sonderfall auch in internationalen Publikationsformaten vergleichend dargestellt sowie übergreifende Thematiken rund um die wWB und deren Implementation an Hochschulen thematisiert werden. Dass das trotz aller Spezifika des deutschen Bildungssystems gehen kann, zeigt die sonstige Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Die Motive für solche selbstbezüglichen wissensorganisatorischen Ausdifferenzierungstendenzen sowie auch die nachteiligen Konsequenzen derartiger epistemologischer Schließungstendenzen für den potenziellen Erkenntnisfortschritt sind bekannt (Böhme 1974; Fleck 2017; Gläser 2012; Weingart 2003). Die Gemeinschaft der wWB-Forschenden scheint aktuell stark damit befasst zu sein, sich überhaupt erst eine eigene forschersche Identität zu erarbeiten bzw. zu proklamieren (Jütte, Kondratjuk & Schulze 2017).

In Bezug auf den empirischen Gegenstand darf man aber trotzdem fragen, warum die wWB-Forschung sich bis dato nicht viel stärker in die Hochschul- und Wissenschaftsforschung eingebracht hat. Und umgekehrt darf man fragen, wie es sein kann, dass die Hochschul- und Wissenschaftsforschung den Gegenstand der wWB bisher weitestgehend ignorieren konnte (Hüther & Krücken 2016), und zwar sogar dann, wenn es um akademische Lehre ging, zu der die wWB-Studienangebote zu zählen sind (Bloch, Lathan & Mitterle 2014; Schmid 2016; Wilkesmann & Schmid 2011). So können insbesondere die unzähligen, gerade laufenden oder schon abgeschlossenen Entwicklungsprojekte zur Konzeption und Implementierung der wWB an deutschen Hochschulen als hoch erkenntnisversprechende Real- oder Krisen-Experimente gelten. In diesen werden bereits bekannte und zukünftig erst richtig virulente Entwicklungen jetzt schon exemplarisch, antizipatorisch bearbeitet: unter anderem berufsbegleitendes Studieren, duale Hochschulausbildung, heterogene und nicht-traditionelle Studierende; zeitlich und räumlich entgrenzte (digitalisierte) Lehr-Lern-Formen/Formate; flexibilisierte Curricula; Anforderungen oder Dilemmata ökonomisierter, unternehmerischer oder radikal gesellschaftsorientierter Hochschulen. Vordergründig ging es bisher vielleicht um höchst konkrete Probleme der Institutionalisierung und des Managements von wWB-Studienangeboten; hintergründig geht es hier aber um neuartige oder alternative Konzeptionen, Organisationsweisen, Aufgabenstellungen, Herausforderungen und Ideen der Hochschule bzw. des wissenschaftlichen Feldes per se.

4 Zum Forschungsstand über wissenschaftliche Weiterbildung im Überblick

Im Folgenden werden wir den Forschungsstand zur wWB – nach den Analyseebenen Makro, Meso und Mikro unterteilt (Müskens & Hanft 2007; Schmid & Wilkesmann 2018a) – konkreter, inhaltsorientierter skizzieren. Dabei beanspruchen wir keine erschöpfende Rezeption aller Forschung, sondern thematisieren schlaglichtartig Dis-

kurse. Für eine alternative und ausführlichere „kritische Bestandsaufnahme“ zur Weiterbildungsforschung verweisen wir auf Jütte, Kondratjuk und Schulze (2019).

4.1 Makro-Ebene

Die Makro-Ebene sozialwissenschaftlicher Betrachtungen zur wWB beschreibt primär die Ebene des wissenschaftlichen Feldes (Schimank 2006, S. 626–630; Schmid & Wilkesmann 2018a, S. 9–11). Die durchführenden Hochschulen, welche bestimmte Positionen und Positionierungen auf einem (Quasi-)Markt zueinander einnehmen, geraten hier als Population in den analytischen Weitwinkel. Betrachtungen zur Makro-Feld-Ebene beinhalten übergreifende Entwicklungsdynamiken des Wissenschafts- und Bildungssystems, z. B. bildungspolitische und rechtliche Rahmenbedingungen, welche ihrerseits die organisatorische Ausgestaltung der wWB in den Hochschulen beeinflussen können (Makro-Meso-Link).

4.1.1 Forschungsmodi und -ergebnisse

Zur Makro- oder Systemebene gibt es wenig empirisches Datenmaterial und Befunde. Diese Nichtberücksichtigung erklärt sich vermutlich zum einen aus der oben genannten Marginalität der wWB im Wissenschaftssystem, zum anderen aus dem Modus der Governance der wWB im Gegensatz zu den anderen Kernaufgaben von Hochschule und Wissenschaft. Da für Weiterbildungsstudiengänge von den daran Teilnehmenden kostendeckende Gebühren erhoben werden müssen, operiert die wWB gemäß einer nachfrageorientierten Marktlogik (Wilkesmann 2010). Untersuchungen der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ verdeutlichen, dass dies für traditionell angebotsorientierte Hochschulen in einer Fülle von neuartigen Umsetzungsproblemen resultiert (Nickel, Schulz & Thiele 2019, S. 26–29): z. B. die Anwendung der Vollkostenrechnung, die betriebswirtschaftliche Nachfrage- bzw. Kundenorientierung, die Anrechnung auf das Lehrdeputat und die Nebentätigkeitsregelung von Dozierenden. Diesen Folgeproblematiken hat sich in den letzten Jahren verstärkt eine sehr anwendungsorientierte Forschung zur Praxis der wWB gewidmet und diverse Handlungsempfehlungen ausgearbeitet (Bade-Becker 2017; Grotlüschen, Haberzeth & Krug 2010; Maschwitz, Schmitt, Hebisch & Bauhofer 2017).

Ein anderes Forschungsthema auf der Makro-Ebene sind Studien zur Institutionalisierung und Organisation der wWB im internationalen Vergleich von Hochschulsystemen. Hanft & Knust (2007) haben die bisher erste und bislang auch einzige international vergleichende Studie zur Systematisierung und Verortung der wWB in Deutschland durchgeführt. Die Ergebnisse beziehen sich jedoch zumindest für Deutschland auf einen Entwicklungsstand, den es mittlerweile neu zu bestimmen gilt. Erste Ergebnisse

liefert eine als Längsschnittstudie angelegte Webanalyse im Kontext des Bund-Länder-Wettbewerbs (Lermen & Maschwitz 2018; Stöter, Brinkmann & Maschwitz 2013; Stöter & Maschwitz 2017); eine Ausweitung auf alle deutschen Hochschulen ist vorgesehen.

4.1.2 Forschungsdefizite und -bedarfe

Ein Defizit ist, dass es kaum aktualisierte Informationen zu statistischen Vermessungen der wWB (vgl. z. B. Minks, Netz & Völk 2011) im deutschen Hochschulsystem gibt. Dazu müsste zuerst einmal die dafür notwendige Datengrundlage geschaffen werden (Dollhausen, Wolter, Huntemann & Alexander 2018), um damit z. B. eine umfassende Feld-Analyse der „objektiven Struktur“ des sozialen Raums der wWB in Deutschland (Schmid & Wilkesmann 2018a, S. 4) vornehmen zu können. Es stellen sich dabei Fragen wie z. B.: Welche und wie viele Hochschulen engagieren sich in welchem Umfang in der wWB? Welche Angebote in welchen Quantitäten bieten sie für welche Studierendengruppen an bzw. werden von welchen Studierendengruppen tatsächlich nachgefragt? Welche Personal- und Sachmittel werden dafür eingesetzt und wie hoch sind die damit erwirtschafteten Einnahmen? All dies sind Informationen, welche ansonsten für alle anderen Bereiche in der amtlichen Hochschulstatistik größtenteils sehr detailliert und trennscharf ausgewiesen werden.

Bisher wurde der Ausbau der wWB sowohl bildungspolitisch als auch forschersich quasi unhinterfragt als hoch wünschenswert und gewinnbringend vorausgesetzt. Dieser nütze allen und in unterschiedlichster Hinsicht: von der gesamtwirtschaftlichen, sozio-ökonomischen bis hin zur individuellen, bildungsbiografischen Entwicklung. Interessanterweise gibt es keinerlei Studien, in welchen diese Nutzen belastbar operationalisiert und auch um ihre Kosten bereinigt untersucht und bestätigt wurden (siehe auch Shajek & Winterhager in diesem Heft). Hierzu wären vor allem empirische Längsschnittstudien auf belastbarer Datengrundlage notwendig. Dieses Forschungsdefizit kann, muss jedoch nicht zwingend, mit dem schon erwähnten Datendefizit zusammenhängen.

Die in der Bildungsforschung dominante Tradition der Ungleichheitsforschung wird, bis auf wenige Studien zum Matthäuseffekt in der wWB (Tippelt, Reich & Panyr 2004), bisher kaum aufgegriffen. Entsprechend muss auch für den Anwendungsfall der wWB danach gefragt werden, ob und wie genau Entscheidungen zur Teilnahme (siehe hierzu den Beitrag von Gegenfurtner, Fisch & Ebner in diesem Heft) und/oder die tatsächliche Teilnahme an wWB-Angeboten soziale Ungleichheiten reproduziert, verringert oder sogar verstärkt (vgl. Bremer 2007).

4.2 Meso-Ebene

In der sozialwissenschaftlichen Wissenschafts- und Hochschulforschung meint die Meso-Ebene die Organisations- und Interorganisationsebene der Hochschulen (Schimank 2006, 2007), und zwar sowohl als „korporative“ Akteure im Feld der Wissenschaft als auch als organisationale Felder an und für sich. Für die wWB ist die Organisationsebene der intermediäre, mesostrukturelle Kontext, in welchem die eigentliche Leistungserstellung stattfindet (Schmid & Wilkesmann 2018a, S. 3–15). Durch die Hochschulen müssen Vorgaben und Erwartungen aus bzw. in der Organisationsumwelt (Makro-Meso-Link) bearbeitet werden; in den Hochschulen wird die Leistungserstellung der Hochschulmitglieder koordiniert bzw. ausgehandelt (Meso-Mikro-Link).

4.2.1 Forschungsmodi und -ergebnisse

In einem größeren Umfang und als eigenständiges Thema sind die Organisation und das Management von wWB erst seit einigen Jahren – im Zuge der fortschreitenden Entwicklungsprojekte – forschersich virulent geworden. Abgesehen von frühen Vorarbeiten in der Weiterbildungsforschung (Hanft 1998; Hanft & Röbbken 2008) werden dazu neuerdings auch vermehrt Anleihen aus der Hochschulorganisations- und Governanceforschung, der Betriebswirtschaftslehre, Organisationstheorie und -soziologie genommen (Dollhausen & Lattke 2018; Hanft, Brinkmann, Kretschmer, Maschwitz & Stöter 2016; Hanft & Maschwitz 2017; Schmid & Wilkesmann 2018a; Wilkesmann 2007).

Auch für diese forschersiche Konjunktur der Organisationsbetrachtungen waren die zahlreichen Entwicklungsprojekte des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ der Anlass. Spätestens wenn es um die Realisierung der Studienangebotskonzepte in den Hochschulen geht, stellen sich Fragen nach der Organisation sowie dem Management von wWB. Es sind dabei wiederum die ganz praktischen Erfahrungen operativer sowie struktureller Problemlagen bei der Umsetzung und Verankerung von wWB-Angeboten, welche entsprechende (Begleit-)Forschungstätigkeiten katalysieren (Dollhausen & Lattke 2018; Hanft, Brinkmann, Kretschmer, Maschwitz & Stöter 2016). Letztere werden meistens als empirische (Einzel-)Fallstudien zu bestimmten Projekten an bestimmten Hochschulen durchgeführt. Das Ziel so einer vorwiegend anwendungsorientierten „Managementforschung“ ist es, konkretes Know-how dazu anzubieten, wie man durch gezielte (Re-)Organisationsprozesse möglichst effektiv einen Ist-Zustand in einen gewünschten Soll-Zustand überführen kann. So eine auf konkrete Zwecke von Organisationsberatung oder Change-Management ausgerichtete Fallstudien-Forschung (Pflüger, Pongratz & Trinczek 2017) ist – prinzipiell und auch in anderen Anwendungsfeldern – sehr anspruchsvoll im Hinblick auf ihre Methodologie und Durchführung. So ein beratendes Vorgehen ist zumeist begrenzt

in seiner theoretischen Fundierung und Bezugnahme sowie aufgrund der Beauftragung durch interessengeleitete Akteure potenziell ideologieträftig (Pongratz 2003).

Die Organisationsforschung zur wWB ist im Ergebnis eine sehr umfangreiche Fallstudien-Empirie mehr oder minder dichter Beschreibungen sowie Leitfäden und Empfehlungen für Hochschulpraktikerinnen und Hochschulpraktiker. In diesen werden vorwiegend Informationen, Best Practices und Lessons Learned dazu angeboten, wie man die Implementation von wWB – wider alle Eigentümlichkeiten der Organisation Hochschule und wider die Anerkennungs- bzw. Reputationslogiken des wissenschaftlichen Feldes – erfolgreich hinbekommen könnte. In Konkretion wird hier unter anderem Wissen zu rechtlichen Rahmenbedingungen, zur Durchführung von Bedarfsanalysen, zum Projekt-, Personal- und Qualitätsmanagement, zu geeigneten Finanzierungs- und Geschäftsmodellen und/oder Organisationsformen bereitgestellt (DGWF 2015; Hanft, Brinkmann, Kretschmer, Maschwitz & Stöter 2016, S. 245–252; Vierzigmann & Pohlmann 2017; WR 2019).

4.2.2 Forschungsdefizite und -bedarfe

Der Gesamtkorpus dieser – weitgehend unverbunden stattfindenden, theoretisch und methodisch unterschiedlich bewältigten und zumeist interventionsorientierten – (Einzel-)Fallstudien zur Organisation der wWB erinnert an Diagnosen zum Aufarbeitungsbedarf von Fallstudien in der sozialwissenschaftlichen Organisations- und Arbeitsforschung. Entsprechend ist auch hier eine konsequenter auf Organisations-theorien bezogene Forschung zur wWB notwendig, welche es erlaubt, generalisierte Aussagen über den Fall hinaus abzuleiten und damit auch zur Theorieentwicklung beizutragen (Pflüger, Pongratz & Trinczek 2017, S. 395–396, S. 407–408). Zukünftige (und bereits genutzte) Anknüpfungspunkte bietet hierfür unter anderem die sozialwissenschaftliche (Hochschul-)Organisationsforschung (Dollhausen & Lattke 2018; Hüther & Krücken 2016; Schmid & Wilkesmann 2018a; Wilkesmann 2007). Durch stärkere theoretische Bezugnahmen oder Importe dieser Art könnte die wWB-Forschung ihrerseits eine bessere Anschlussfähigkeit in Richtung etablierter (Fach-) Diskurse herstellen, welche sich bereits mit Themen wie z. B. der Ökonomisierung und Managerialisierung von Wissenschaft oder der Governance akademischer Arbeit befassen.

Darüber hinaus erscheint es durchaus vielversprechend, die Fülle vorhandener Einzel-fallstudien zu unterschiedlichsten Themen in koordinierten Anstrengungen zusammenzufassen (Jütte, Kondratjuk & Schulze 2017). Wiederum in Orientierung am Beispiel industriesoziologischer oder organisationaler Fallstudien (Birke & Mayer-Ahuja 2017; Pongratz & Trinczek 2020) könnten am bereits verfügbaren Datenmaterial die zentralen Ergebnisse in Ex-post-Resümeees konkludiert, verglichen und theoretisch (siehe z. B.

Schmid & Wilkesmann 2018a) sowie methodologisch reflektiert werden. Abgesehen davon braucht es noch Forschung, welche ihren Fokus von Einzelfällen weg auf Populationen von hochschulischen wWB-Anbietern ausweitet, um diese im (organisationalen) Feld der Wissenschaft und in Relation zu anderen gesellschaftlichen Feldern positioniert zu analysieren (Bernhard & Schmidt-Wellenburg 2012; Emirbayer & Johnson 2008).

4.3 Mikro-Ebene

Die sozialwissenschaftliche Analyse der Mikro-Ebene umfasst auch in der Wissenschafts- und Hochschulforschung die Ebene individueller Handlungsorientierung und Leistungserstellung bzw. Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata (Schmid & Wilkesmann 2018a, S. 11–15), welche ihrerseits durch übergeordnete Ver- und Aushandlungskontexte informiert sind (Meso-Mikro-Link). In Bezug auf die wWB-Forschung wird hierzu vor allem die Durchführung der Lehrangebote in den Blick genommen und damit die Lehrenden und Lernenden selbst.

4.3.1 Forschungsmodi und -ergebnisse

Die Akteursgruppen der Lehrenden und Lernenden wurden in den letzten Jahren verstärkt in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses zur wWB per se gerückt.

Bei den Studierenden in der wWB handelt es sich um „nicht-traditionelle“ Studierende (Teichler & Wolter 2004), unter anderem die bereits beruflich Qualifizierten, die in der wWB-Forschung als eine wichtige Akteursgruppe identifiziert wurden (Wolter 2016). Eine Reihe von empirischen Studien interessiert sich insbesondere für deren Lern-, Teilnahme- und Studienmotivation und kommt dabei zu unterschiedlichen Ergebnissen. So wurden z. B. auf der Datengrundlage eines Surveys an drei öffentlich-rechtlichen Universitäten (Kerres, Hanft, Wilkesmann & Wolff-Bendik 2012) Studienmotive von Studierenden in grundständigen Studiengängen erhoben und mit Studierenden in Weiterbildungsstudiengängen kontrastiert (Röbken & Mertens 2013; Wilkesmann, Virgillito, Bröcker & Knopp 2012). Ein zentrales Ergebnis daraus ist, dass Weiterbildungsstudierende mit einer akademischen Zusatzqualifikation im Durchschnitt nicht primär einen beruflichen Aufstieg bezwecken, sondern eher eine intrinsische Motivation zu lernen verfolgen. Es konnte zudem gezeigt werden, dass dieses intrinsische Studieninteresse bei den wWB-Studierenden im Durchschnitt höher ausgeprägt ist als bei den grundständig Studierenden (Röbken & Mertens 2013). Die qualitative Forschung zur Lernorientierung von Weiterbildungsstudierenden mit unterschiedlichen beruflichen Hintergründen (Cendon 2019) berichtet für berufsbegleitend studierende MINT-Fachkräfte andere Ergebnisse (Dittmann 2016). Demnach verfolgt diese Studierendenpopulation vorrangig das Ziel einer beruflichen Weiterentwicklung oder eines beruf-

lichen Aufstiegs. Lobe (2015) näherte sich wWB-Teilnehmenden sozio-biografisch. In den von ihr untersuchten Fällen – Studierende in berufsbegleitenden Bachelor- und Masterstudiengängen in den Bereichen Betriebswirtschaft, Erwachsenenbildung und Gesundheitswissenschaft – erweist sich die Teilnahmemotivation an wWB stärker als identitätsstiftendes biografisches Bildungs- und weniger als Karriereprojekt.

Pelz und Herklotz (in diesem Heft) analysieren auf Grundlage des sächsischen Absolventenpanels verschiedene „Berufs- und Lebenseinstellungen“ als Einflussgrößen auf die Teilnahme an wWB. Die Zielsetzung der Studie von Gegenfurtner, Fisch und Ebner (in diesem Heft) ist die Exploration von Teilnahmemotiven nicht-traditioneller Studierender an wWB. Am Beispiel von Teilnehmenden eines Blended-Learning-Studienangebotes werden vier übergeordnete Motivkomplexe identifiziert: epistemische, entwicklungsbezogene, kontextuelle und soziale.

Ein weiteres, zunehmend präsent Thema ist die Heterogenität der Teilnehmenden an wWB-Angeboten. Ein Survey der Begleitforschung zum Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (Thiele, Nickel & Schrand 2019), der alle deutschlandweit geförderten Projekte umfasst, berichtet Zusammenhänge von Charakteristika der Teilnehmenden mit der fachlichen Ausrichtung der Angebote. So studieren z. B. in den wWB-Angeboten aus der Mathematik und Pflege/Gesundheit vergleichsweise häufiger Personen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (HZB) als in den Angeboten anderer Fächer. In den Weiterbildungen aus der Informatik, den Natur- und Wirtschaftswissenschaften dominieren dagegen beruflich Selbstständige. Die Gruppe der Berufsrückkehrenden findet sich hingegen ausschließlich in den Angeboten der Informatik, Ingenieurwissenschaften, Sozialwissenschaften, Pädagogik und Rechtswissenschaften.

Ein paar wenige Begleitstudien fokussieren die Lehrenden einer bestimmten Hochschule, um vor allem Erkenntnisse zur als problematisch bzw. schwierig geschilderten Rekrutierung von Dozierenden für die anbietenden Studienangebote zu bekommen (Büttner, Maaß & Nerdinger 2012; Guttman & Werner 2017). Darüber hinausgehend wurde die Akteursgruppe von wWB-Dozierenden im Rahmen einer groß angelegten Online-Fragebogenerhebung im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (Schmid & Wilkesmann 2018b) erstmals umfassend erhoben und analysiert. Inzwischen liegen auch Daten einer Ausweitung dieser Studie auf die Grundgesamtheit aller wWB-Dozierenden in Deutschland vor, welche gerade ausgewertet werden. Zielsetzung dieser Studien ist es, detailliert zu erfassen, wer sich warum in der wWB-Lehre engagiert und wie dieses Engagement von übergeordneten Rahmenbedingungen der Meso- und Makro-Ebene beeinflusst ist. Ein zentrales Zwischenergebnis hierzu ist, dass Dozierende in der wWB im Durchschnitt eine auffällig hohe intrinsische Motivation zu lehren aufweisen, und zwar gerade in den wWB-

Angeboten und speziell für die Zusammenarbeit mit den wWB-Studierenden. Sämtliche abgefragten extrinsischen Motive (z. B. Honorare, Karriere-Kalküle) hingegen sind durchschnittlich von vernachlässigbarer Wirkung auf das Lehrengagement von aktiv Dozierenden.

Eine explorative Studie zu den Lehrstrategien von besonders lehrerfahrenen Dozierenden kommt zu dem Ergebnis, dass es deren primärer didaktischer Bezugspunkt in der wWB-Lehre ist, immer „an Erfahrungen an[zu]knüpfen“ (Cendon, Mörth & Schiller 2016): Die Dozierenden wertschätzen die Expertise, die beruflichen und lebensweltlichen Erfahrungen ihrer Weiterbildungsstudierenden, empfinden diese als Bereicherung ihrer Lehre und machen diese zum zentralen Bezugspunkt ihrer Lehrstrategien (Mörth & Schiller 2017). Insgesamt verdeutlichen diese Studien Herausforderungen an die wWB, die aus den Erwartungshaltungen von berufserfahrenen Studierenden resultieren, welche sich als Praxisexpertinnen und -experten verstehen. Diese Expertise-Claims haben Konsequenzen für das pädagogische Autoritätsverhältnis zwischen wWB-Studierenden und -Lehrenden in konkreten Lehr-Lern-Settings (Baumhauer 2017; Cendon 2018).

Neben Studierenden und Lehrenden ist das unterstützende Personal in der wWB für deren Durchführung von entscheidender Bedeutung (Maschwitz, Lermen, Johannsen & Brinkmann 2018). Diese Akteure werden jedoch bisher forschersich erstaunlich vernachlässigt. Die unterschiedlichen, oft konfligierenden Rollenanforderungen an diese Mitarbeitenden in der wWB werden von Krähling (in diesem Heft) am Beispiel des Marketings weiterbildender Studienangebote analysiert.

4.3.2 Forschungsdefizite und -bedarfe

Auf der Grundlage der skizzierten Literatursichtung zur Mikro-Ebene der wWB lässt sich Folgendes konkludieren: Die unterschiedlichen Zugänge und Perspektiven auf die Zielgruppen der wWB geben vielschichtige Erkenntnisse und ein vielfältiges Bild der Studierenden und Lehrenden im Hinblick auf ihre Motivationen und Bedarfe. Was bislang noch fehlt, ist eine übergreifende Zusammenschau, Auswertung bzw. Kontrastierung des bereits verfügbaren quantitativen und qualitativen Datenmaterials. Ansonsten bleiben die Forschungsergebnisse in ihrem Erkenntnisgewinn sehr stark auf die jeweils eingenommenen theoretischen und methodologischen Zugänge sowie auf oft hochspezifische Kontextualitäten der Ausgestaltung und Durchführung von wWB-Angeboten beschränkt.

Mit Blick auf die Lehrenden in der wWB wird deutlich, dass der Fokus der bisherigen Forschungen zu dieser Akteursgruppe bislang auf jenen liegt, die bereits in der wWB-Lehre aktiv sind. Unerforscht ist jedoch das Gros von Dozierenden an den Hochschulen,

welches sich gerade nicht in der wWB-Lehre engagieren will. In Bezug auf das Lehrverständnis oder die Lehrorientierung von wWB-Dozierenden braucht es zukünftig Studien, die über den oft eher explorativen Charakter des bisherigen Forschungsstandes hinausgehen und entwickelte Modelle und/oder daraus abgeleitete Hypothesen auf belastbarer, verallgemeinerbarer Datenbasis überprüfen.

5 Zur Praxis der Forschung über wissenschaftliche Weiterbildung

Dieser Überblicksartikel sollte ein grobes Lagebild zu zentralen Themen, Problemstellungen, Akteursgruppen und Tätigkeiten zeichnen, mit denen sich die Forschung zur wWB in Deutschland bisher beschäftigt hat. In der Erarbeitung dieser Zusammenfassung wurde – trotz aller Vielfalt der skizzierten Inhalte sowie der unterschiedlichen Modi deren Erforschung – gewissermaßen die DNA der durch uns rezipierten Produktion von Wissen über die wWB offensichtlich. Was die bisherige hochschulische Weiterbildungsforschung überwiegend charakterisiert, ist deren mehrfach rekursiver „Praxisbezug“: Sie befasst sich, katalysiert durch die verstärkte Drittmittelförderung der letzten Jahre, mit der Praxis der Entwicklung von wWB-Studienangeboten, deren Management sowie sonstigen Umsetzungs- und Implementierungsproblemen. Die Weiterbildungsforschung wird zudem häufig von Forschenden betrieben, welche selbst zugleich auch oder sogar vorwiegend als Hochschulpraktikerinnen und -praktiker (in Projekten und/oder Einrichtungen der wWB) tätig sind und in dieser Funktion verantwortlich gemacht werden. Mit ihrer praxisorientierten Begleit-, Akzeptanz- und/oder Aktionsforschung beanspruchen diese letztlich die Produktion von Wissen, mit welchem sie gegebene Praxen und Praktiken interventionistisch zielgerecht um- oder mitgestalten können. Kurz: Es ist dies die Forschung von (zugleich auch) Praktizierenden aus deren Praxis für deren Praxis¹.

Der Wunsch nach sowohl „*praxisorientierter als auch theoriegestützter und theoriegenerierender Forschung von Hochschulweiterbildung*“ (Kondratjuk & Schulze 2017, S. 91) muss daher mit den gegebenen Machbarkeiten konfrontiert werden. Es geht hier also nicht (nur) um Praxisforschung, sondern um die Praxis dieser Praxisforschung selbst. Diese befasst sich nicht nur mit dem Spannungsfeld und den Dilemmata der wWB (Wilkesmann 2010), sondern sieht sich dabei selbst einem Spannungsfeld und Dilemmata konkurrierender Interessen ausgesetzt. Und diese sind aus einer Forschungsperspektive, d. h. in Bezugnahme auf Kriterien der Wissenschaftlichkeit oder Theoriebildung, vielleicht sogar kritischer zu bewerten als es die (erziehungswissenschaftliche) Weiterbildungsforschung selbst ohnehin schon thematisiert (Cendon 2016; Jütte, Kondratjuk & Schulze 2017; Kahl & Lengler 2014). Hierzu ist erneut ein Blick in die

¹Wichtig: Der hier und in der Weiterbildungsforschung vielfach gebrauchte Begriff von Praxis oder Praktiken ist nicht unbedingt deckungsgleich mit dessen sonstiger sozial- bzw. kulturtheoretischer Verwendung (Hillebrandt 2009; Hirschauer 2016; Schmid & Wilkesmann 2018a).

benachbarte sozialwissenschaftliche bzw. soziologische Forschung hilfreich und lohnenswert. Es gibt dort eine lange Tradition der intensiven Beschäftigung mit den verschiedenartigen Zielsetzungen und Implikationen von Praxisforschung: von der Aktionsforschung (Reason 1993) über den Diskurs zu Mode-2 (Gibbons, Limoges & Nowotny 1994), Organisationsberatung (Kühl 2003), Politikberatung (Weingart & Wagner 2015) bis hin zu diversen Auseinandersetzungen um anwendungsorientierte Sozialforschung (Latniak & Wilkesmann 2005) sowie den Erkenntnissen und vielgestaltigen Ernüchterungen aus der soziologischen Verwendungsforschung (Beck 1980; Beck & Bonß 1984). Hier werden wir umfassend und (selbst-)kritisch über verschiedenartige „Praxis-Verstrickungen“, wie wir sie auch in der wWB-Forschung vorfinden können, aufgeklärt.

In Bezug darauf wollen wir abschließend noch einmal dafür sensibilisieren, dass aus der Konkurrenz zwischen „*Forschungsaufgabe und Entwicklungsimpetus*“ (Seitter 2009, S. 13) oder wissenschaftsnotwendiger „*Handlungsentlastetheit*“ und anwendungspraktischen „*Handlungszwängen*“ (Altrichter, Kannonier-Finster & Ziegler 2005, S. 126; Beck & Bonß 1984) mindestens ein forschungspragmatisches method(olog)isches Problem resultiert. Eine Forschung, welche praxisnahe und praxisrelevante Beiträge zu Entwicklungs- und Veränderungsprozessen liefern will, muss sich notwendigerweise an einen sich fortlaufend wandelnden Gegenstand anpassen und/oder auf unvorhersehbare Problemlagen reagieren (Pflüger, Pongratz & Trinczek 2017, S. 401–406). Damit bringt sie aber auch „*ständig ihr eigenes Design ins Wanken*“ (Kromrey 1988, S. 228) und läuft Gefahr, wissenschaftsirrelevant zu werden. Passt sie sich nicht an und insistiert sie auf einer vorab spezifizierten erkenntnis- oder theoriegeleiteten Forschungsfrage sowie einem vorab festgelegten Forschungsdesign, läuft sie hingegen Gefahr, praxisirrelevant zu werden. Egal wie man es dreht und wendet, es bleibt bei einem Theorie-Praxis-Dilemma eines Forschungsprozesses, welcher fortlaufend entscheidungsrelevantes Wissen liefern soll. Das Wünschenswerte, also eine gleichberechtigte und funktionale Integration von forschersicher Wissenschafts- und Praxisorientierung, scheitert also spätestens an den Wirklichkeiten eines Forschungsfeldes, das durch „Kleinforschung, Resortforschung [sic!] und Begleitforschung“ (Kondratjuk & Schulze 2017, S. 14) und die dadurch restringierten Machbarkeitsbedingungen charakterisiert ist.

6 Konklusionen

Vor dem Hintergrund des zuvor gegebenen Einblicks in das Forschungsfeld, der Forschungsergebnisse/-desiderata sowie der Methodendiskussion wollen wir folgende, zentrale Konklusionen zur weiteren Erforschung der wWB anbieten.

Das Nischendasein der wWB im deutschen Hochschul- und Wissenschaftssystem spiegelt sich auch in den Forschungsarbeiten zur wWB wider, welche zumindest im größeren Kontext der Hochschul- und Wissenschaftsforschung als marginal zu bezeichnen sind. Der Bund-Länder-Wettbewerb hat zuletzt einen wirkmächtigen und flächendeckenden Entwicklungsschub in Richtung einer Etablierung von wWB an deutschen Hochschulen geleistet. Die der konkreten Angebotsentwicklung jeweils vorausgehenden, begleitenden oder nachfolgenden Forschungsarbeiten verblieben aber zumeist bei lokalen (projektbezogenen) Einzelfallstudien, welche – auch aufgrund ihrer gleichzeitigen Entstehung – zumeist relativ unverbunden nebeneinander herlaufen. Es braucht daher auch unserer Ansicht nach eine systematische Aufarbeitung (Jütte, Kondratjuk & Schulze 2020) all dessen, was die letzten Jahre entwickelt und beforscht wurde, um zukünftigen Forschungsvorhaben eine klarere Verortung zu ermöglichen und eine bessere Orientierung zu geben. In einem fortgeschrittenen Stadium berücksichtigen solche „Meta-Analysen“ dann bestenfalls interdependente Akteurskonfigurationen bzw. Verflechtungszusammenhänge in einem Mehrfelder-Mehrebenen-Modell (Schmid & Wilkesmann 2018a, S. 9–16) – vielleicht sogar im erneuten (inter-)nationalen Vergleich.

Die Erfolgsaussichten einer Wissenschaft und deren Forschenden, welche (a) soziale Praxis erforschen wollen, (b) *gleichzeitig* auch „praktisch“ gut verwertbares Anwendungs- oder Entscheidungswissen liefern und/oder (c) zu alledem zusätzlich auch noch Entwicklungsprojekte managen sollen, sind unhintergebar begrenzt. Um diese These zu substantialisieren und den bisher vorherrschenden Forschungsmodus kritisch zu reflektieren, könnte man damit beginnen, auch für die wWB eine Art Verwendungsforschung zu initiieren, wie es in anderen Themen- und Forschungsfeldern bereits geschehen ist. Diese würde dabei helfen zu erkennen, inwiefern und unter welchen Bedingungen man vor allem dem Anspruch einer Praxisverwendbarkeit gerecht werden konnte oder auch nicht. So ein Resümee müsste aber zulassen, dass nicht nur die bisher untersuchte („gescheiterte“) Wissenschafts- und Hochschulpraxis thematisiert wird, sondern auch die Herausforderungen (und/oder das „Scheitern“) der Praxis einer anwendungs- und interventionsorientierten Forschung selbst.

Literatur

Altrichter, Herbert; Kannonier-Finster, Waltraud; Ziegler, Meinrad (2005): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Sozialwissenschaften im Kontext professionellen Handelns. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 30, 2005, 1, S. 22–43

Bade-Becker, Ursula (2017): Rechtliche und organisatorische Herausforderungen bei der Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Jütte, Wolfgang u. a. (Hrsg.): Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld, S. 171–179

Baumhauer, Maren (2017): Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung: Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung. Paderborn

Beck, Ulrich (1980): Die Vertreibung aus dem Elfenbeinturm: Anwendung soziologischen Wissens als soziale Konfliktsteuerung. In: Soziale Welt 31, 1980, 4, S. 415–441

Beck, Ulrich; Bonß, Wolfgang (1984): Soziologie und Modernisierung: Zur Ortsbestimmung der Verwendungsforschung. In: Soziale Welt 35, 1984, 4, S. 381–406

Bernhard, Stefan; Schmidt-Wellenburg, Christian (Hrsg.) (2012): Feldanalyse als Forschungsprogramm 1: Der programmatische Kern. Wiesbaden

Birke, Peter; Mayer-Ahuja, Nicole (2017): Sekundäranalyse qualitativer Organisationsdaten. In: Liebig, Stefan u. a. (Hrsg.): Handbuch Empirische Organisationsforschung. Wiesbaden, S. 105–126

Bloch, Roland; Lathan, Monique; Mitterle, Alexander (2014): Wer lehrt warum? Strukturen und Akteure der akademischen Lehre an deutschen Hochschulen. Leipzig (Hochschulforschung Halle-Wittenberg)

BMBF (2011): Richtlinien zum Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. 1. Wettbewerbsrunde (2011–2017). <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/wettbewerb/1-runde> (Zugriff: 13.02.2019)

BMBF (2013): Richtlinien zum Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. 2. Wettbewerbsrunde (2014–2020). <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/wettbewerb/richtlinie-runde-2> (Zugriff: 13.02.2019)

BMBF (2017): Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/bund-laender-wettbewerb-aufstieg-durch-bildung-offene-hochschulen> (Zugriff: 07.02.2019)

BMBF (2019): Fachzeitschriften der Wissenschafts- und Hochschulforschung. <https://www.wihoforschung.de/de/fachzeitschriften-509.php> (Zugriff: 05.06.2019)

Böhme, Gernot (1974): Die soziale Bedeutung kognitiver Strukturen: Ein handlungstheoretisches Konzept der scientific community. In: Soziale Welt 25, 1974, 2, S. 188–208

Bremer, Helmut (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim (Bildungssoziologische Beiträge)

Büttner, Beatrice C.; Maaß, Stephan; Nerdinger, Friedemann W. (2012): Wissenschaftliche Weiterbildung und Öffnung für nicht-traditionelle Zielgruppen als Herausforderungen für Hochschulen. http://rosdok.uni-rostock.de/resolve/id/rosdok_document_0000000238 (Zugriff: 07.11.2019)

Cendon, Eva (2016): Gemeinsam forschen. Action Research als Arbeitsform der wissenschaftlichen Begleitung. In: Cendon, Eva u. a. (Hrsg.): Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Münster, S. 25–43

Cendon, Eva (2018): Lifelong Learning at Universities: Future Perspectives for Teaching and Learning. In: Journal New Approaches in Educational Research 7, 2018, 2, S. 81–87

Cendon, Eva (2020): The Reflective Practitioner? Entwicklung und Reflexion aus Sicht von Weiterbildungsstudierenden. In: Jütte, Wolfgang u. a. (Hrsg.): Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Disziplinäre, theoretische, empirische und methodische Zugänge. Bielefeld

Cendon, Eva; Maschwitz, Annika; Nickel, Sigrun; Pellert, Ada; Wilkesmann, Uwe (2020): Steuerung der hochschulischen Kernaufgabe Weiterbildung. In: Welpel, Isabell u. a. (Hrsg.): Leistungsbewertung in Universitäten. Berlin, [im Druck]

Cendon, Eva; Mörth, Anita; Schiller, Erik (2016): Rollen von Lehrenden. Empirische Befunde. In: Cendon, Eva u. a. (Hrsg.): Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Münster, S. 201–221

Dahrendorf, Ralf (1966): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg

DGWF (2015): Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen. Bielefeld

Dittmann, Christian (2016): Mit Berufserfahrung an die Hochschule: Orientierungen berufsbegleitend Studierender im MINT-Bereich. Münster

Dollhausen, Karin; Lattke, Susanne (2018): Organisation und Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Jütte, Wolfgang u. a. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden, S. 1–23

Dollhausen, Karin; Wolter, André; Huntemann, Hella; Alexander, Otto (2018): Auf dem Weg zu einer anbieterbezogenen Statistik für die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen. In: Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung, 2018, 1, S. 46–54

Emirbayer, Mustafa; Johnson, Victoria (2008): Bourdieu and organizational analysis. In: Theory and Society 37, 2008, 1, S. 1–44

Faulstich, Peter (2010): Von der „Universitären Erwachsenenbildung“ zur „Wissenschaftlichen Weiterbildung“. Von der Hochschulreform in den siebziger Jahren über die Vereinigung von AUE und AUW bis heute. In: Hochschule und Weiterbildung, 2010, 2, S. 30–35

Fleck, Ludwik (Hrsg.) (2017): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt am Main

Gibbons, Michael; Limoges, Camille; Nowotny, Helga (Hrsg.) (1994): The New Production of Knowledge. Beverly Hills

Gläser, Jochen (2012): Scientific communities. In: Maasen, Sabine u. a. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftssoziologie. Wiesbaden, S. 151–162

Grotlüschen, Anke; Haberzeth, Erik; Krug, Peter (2010): Rechtliche Grundlagen der Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf u. a. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 347–366

Guttman, Julia; Werner, Elena (2017): Auswertung einer Umfrage zur Wissenschaftlichen Weiterbildung unter Lehrenden der Hochschule Fulda. https://www.hs-fulda.de/fileadmin/user_upload/ZWW/FuBile/Veroeffentlichungen/20170301_Lehrendenbefragung_Hochschule_Fulda_final.pdf (Zugriff: 04.03.2019)

Hanft, Anke (1998): Personalentwicklung zwischen Weiterbildung und „organisationalem Lernen“. Eine strukturtheoretische und machtpolitische Analyse der Implementierung von PE-Bereichen. München

Hanft, Anke; Brinkmann, Katrin; Kretschmer, Stefanie; Maschwitz, Annika; Stöter, Joachim (Hrsg.) (2016): Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen. Münster/New York (Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung Band 2)

Hanft, Anke; Knust, Michaela (Hrsg.) (2007): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster

Hanft, Anke; Knust, Michaela (2008): Wissenschaftliche Weiterbildung: Organisation und Geschäftsfelder im internationalen Vergleich. In: REPORT-Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 31, 2008, 1, S. 30–41

Hanft, Anke; Maschwitz, Annika (2017): Hochschulen in Reformprozessen – Managen oder führen? In: Truniger, Luzia (Hrsg.): Führen in Hochschulen: Anregungen und Reflexionen aus Wissenschaft und Praxis. Wiesbaden, S. 51–67

Hanft, Anke; Pellert, Ada; Cendon, Eva; Wolter, André (2015): Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Oldenburg

Hanft, Anke; Rübken, Heinke (2008): Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. München

Hillebrandt, Frank (2009): Praxistheorie. In: Kneer, Georg u. a. (Hrsg.): Handbuch Soziologische Theorien. Wiesbaden, S. 369–394

Hirschauer, Stefan (2016): Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Berlin (Sozialtheorie), S. 45–67

HRK (2019): Hochschulen in Deutschland. http://www.hs-kompass2.de/kompass/xml/download/hs_liste.txt (Zugriff: 11.03.2019)

Hüther, Otto; Krücken, Georg (2016): Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Wiesbaden

Jütte, Wolfgang; Kondratjuk, Maria; Schulze, Mandy (2017): Profilbildung und Professionalisierung durch Forschung. Die Arbeitsgemeinschaft Forschung. In: Hörr, Beate u. a. (Hrsg.): Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld, S. 85–92

Jütte, Wolfgang; Kondratjuk, Maria; Schulze, Mandy (2020): Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Bielefeld (Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis 3)

Jütte, Wolfgang; Rohs, Matthias (Hrsg.) (2018): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden

Kahl, Ramona; Lengler, Asja (2014): Methoden der Erforschung von Akzeptanz wissenschaftlicher Weiterbildung in Hochschulen. In: Schemmann, Michael (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext lebensbegleitenden Lernens. Wien/Köln/Weimar, S. 73–88

Kerres, Michael; Hanft, Anke; Wilkesmann, Uwe; Wolff-Bendik, Karola (Hrsg.) (2012): Studium 2010. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster

KMK (2001): Sachstands- und Problembereich zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembereich-wiss-Weiterbildung-HS.pdf (Zugriff: 02.07.2018)

Kondratjuk, Maria; Schulze, Mandy (2017): Forschungsaktivitäten in der Hochschulweiterbildung. Ein Systematisierungsvorschlag als Auftakt zu einer Kartografie. In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB), 2017, 2, S. 12–18

Konegen-Grenier, Christiane (2019): Wissenschaftliche Weiterbildung: Bestandsaufnahme und Handlungserfordernisse. <http://hdl.handle.net/10419/191734> (Zugriff: 20.02.2019)

Kromrey, Helmut (1988): Akzeptanz- und Begleitforschung. Methodische Ansätze, Möglichkeiten und Grenzen. In: *Massacommunicatie*, 1988, 3, S. 221–242

Kühl, Stefan (2003): Wie verwendet man Wissen, das sich gegen die Verwendung sträubt? In: Franz, Hans-Werner (Hrsg.): *Forschen, lernen, beraten. Der Wandel von Wissensproduktion und -transfer in den Sozialwissenschaften*. Berlin, S. 71–91

Latniak, Erich; Wilkesmann, Uwe (2005): Anwendungsorientierte Sozialforschung. In: *Soziologie* 34, 2005, 1, S. 65–82

Lermen, Markus; Maschwitz, Annika (2018): Organisationale Verankerung wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Maschwitz, Annika u. a. (Hrsg.): *Organisationale Verankerung und Personalstrukturen wissenschaftlicher Weiterbildung an deutschen Hochschulen. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*, S. 5–12

Lobe, Claudia (2015): Hochschulweiterbildung als biografische Transition. Teilnehmerperspektiven auf berufsbegleitende Studienangebote. Wiesbaden (Lernweltforschung 20)

Martens, J.; Peyer, V. (2014): Wissenschaftliche Weiterbildung – Eine definitorische Eingrenzung. https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/Kosmos_Dokumente/WissWeiterbildung_eine_definitorische_Eingrenzung.pdf (Zugriff: 17.12.2018)

Maschwitz, Annika; Lermen, Markus; Johannsen, Maximilian; Brinkmann, Katrin (2018): Organisationale Verankerung und Personalstrukturen wissenschaftlicher Weiterbildung an deutschen Hochschulen. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=16100&la=de (Zugriff: 21.05.2019)

Maschwitz, Annika; Schmitt, Miriam; Hebisch, Regina; Bauhofer, Christine (2017): Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung. Herausforderungen und Möglichkeiten bei der Implementierung und Umsetzung von weiterbildenden Angeboten an Hochschulen. Berlin

Maschwitz, Annika; Speck, Karsten; Brinkmann, Katrin; Johannsen, Maximilian; von Fleischbein, Andrea (2019): Nachhaltigkeit von (Verbund-)Projekten. Ergebnisse einer Mixed-Methods Studie. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Berlin

Minks, Karl-Heinz; Netz, Nicolai; Völk, Daniel (2011): Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland. Status quo und Perspektiven. Hannover (Forum Hochschule)

Mörth, Anita; Schiller, Erik (2017): „... die bringen so viel mit“. Wie Lehrende Studierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung wahrnehmen und ihre Lehrstrategien davon ableiten. In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB), 2017, 2, S. 52–56

Müskens, Wolfgang; Hanft, Anke (2007): Untersuchungsdesign der internationalen Vergleichsstudie. In: Hanft, Anke u. a. (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster, S. 16–33

Nickel, Sigrun; Schulz, Nicole; Thiele, Anna-Lena (2018): Projektfortschrittsanalyse 2017: Befragungsergebnisse aus der 1. und 2. Wettbewerbsrunde. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Berlin

Nickel, Sigrun; Schulz, Nicole; Thiele, Anna-Lena (2019): Projektfortschrittsanalyse 2018: Entwicklung der 2. Wettbewerbsrunde im Zeitverlauf seit 2016. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Berlin

Pflüger, Jessica; Pongratz, Hans J.; Trinczek, Rainer (2017): Fallstudien in der Organisationsforschung. In: Liebig, Stefan u. a. (Hrsg.): Handbuch Empirische Organisationsforschung. Wiesbaden, S. 389–413

Pongratz, Hans J. (2003): Soziologie als Herausforderung für die Beratung von Organisationen. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis 26, 2003, 1, S. 79–93

Pongratz, Hans J.; Trinczek, Rainer (Hrsg.) (2010): Industriesoziologische Fallstudien. Entwicklungspotenziale einer Forschungsstrategie. Berlin

Reason, Peter (1993): Sitting Between Appreciation and Disappointment: A Critique of the Special Edition of Human Relations on Action Research. In: Human Relations 46, 1993, 10, S. 1253–1270

Röbken, Heinke; Mertens, Anne (2013): Studienmotivation von Studierenden in heterogenen Lebenslagen. In: Hanft, Anke u. a. (Hrsg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster, S. 42–52

Schimank, Uwe (2006): Ökonomisierung der Hochschulen: eine Makro-Meso-Mikro-Perspektive. In: Rehberg, Karl-Siegbert (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Frankfurt am Main, S. 622–635

Schimank, Uwe (2007): Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In: Altrichter, Herbert u. a. (Hrsg.): Educational Governance. Wiesbaden, S. 231–260

Schmid, Christian Johann: Die soziale Organisiertheit und Organisierbarkeit von Interessen(freiheit) – Der Fall der managerialen Governance akademischer Lehrtätigkeit. <https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/34952> (Zugriff: 16.10.2018)

Schmid, Christian Johann; Wilkesmann, Uwe (2018a): Eine praxistheoretische Fundierung der Governance wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Jütte, Wolfgang u. a. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden, S. 1–19

Schmid, Christian Johann; Wilkesmann, Uwe (2018b): Warum und unter welchen Bedingungen lehren Dozierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung? <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-154867> (Zugriff: 06.06.2018)

Seitter, Wolfgang (Hrsg.) (2009): Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung. Wiesbaden

Stifterverband (2017): Hochschul-Barometer. <https://www.stifterverband.org/medien/hochschul-barometer-2017> (Zugriff: 06.11.2017)

Stöter, Joachim; Brinkmann, Katrin; Maschwitz, Annika (2013): Weiterbildung und Lebenslanges Lernen – Verankerung an Hochschulen. In: Vogt, Helmut (Hrsg.): Wächst zusammen, was zusammen gehört? Wissenschaftliche Weiterbildung – berufsbegleitendes Studium – lebenslanges Lernen. Bielefeld (DGWF Beiträge 53), S. 53–58

Stöter, Joachim; Maschwitz, Annika (2017): Organisatorische Verankerung. Bestand über Förderung hinaus – Nachhaltige Verankerung von wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen. In: Arnold, Marlen u. a. (Hrsg.): Entwicklung von wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen im MINT-Bereich. Münster, S. 329–337

Teichler, Ulrich; Wolter, Andrä (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In: Die Hochschule 13, 2004, 2, S. 64–80

Thiele, Anna-Lena; Nickel, Sigrun; Schrand, Michaela (2019): Umgang mit den Bedürfnissen heterogener Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17303/pdf/Thiele_Nickel_Schrand_2019_Umgang_mit_den_Beduerfnissen_heterogener_Zielgruppen.pdf (Zugriff: 07.11.2019)

Tight, Malcolm (2018): Higher education journals: their characteristics and contribution. In: Higher Education Research & Development 37, 2018, 3, S. 607–619

Tippelt, Rudolf; Reich, Jutta; Panyr, Sylva (2004): Teilnehmer- und milieuspezifische Aspekte der Weiterbildungsbeteiligung. In: Report 27, 2004, 3, S. 48–56

Vierzigmann, Gabriele; Pohlmann, Stefan (2017): Wissenschaftliche Weiterbildung organisieren. In: Pohlmann, Stefan u.a. (Hrsg.): Weiter denken durch wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden, S. 545–581

WB (2019): Bibliothek der Wissenschaftlichen Begleitung (WB) des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. <https://offene-hochschulen.de/publikationen/bibliothek#> (Zugriff: 12.02.2019)

Weingart, Peter (2003): Wissenschaftssoziologie. Bielefeld (Einsichten. Themen der Soziologie)

Weingart, Peter; Wagner, Gert G. (2015): Wissenschaftliche Politikberatung im Praxistest. Weilerswist

Wilkesmann, Uwe (2007): Wissenschaftliche Weiterbildung als gemeinsame Wissensarbeit an der Grenzstelle von Universitäten und Unternehmen. Eine unterschätzte Form der Wissensproduktion. In: Arbeit. Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik 16, 2007, 4, S. 269–281

Wilkesmann, Uwe (2010): Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 30, 2010, 1, S. 28–42

Wilkesmann, Uwe; Schmid, Christian J. (2011): Lehren lohnt sich (nicht)? – Ergebnisse einer deutschlandweiten Erhebung zu den Auswirkungen leistungsorientierter Steuerung auf die universitäre Lehrtätigkeit. In: Soziale Welt 62, 2011, 3, S. 251–278

Wilkesmann, Uwe; Virgillito, Alfredo; Bröcker, Tobias; Knopp, Laura (2012): Abweichungen vom Bild der Normalstudierenden. Was erwarten Studierende? In: Kerres, Michael u.a. (Hrsg.): Studium 2010. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster, S. 59–81

Wolter, Andrä (2016): Die Heterogenität beruflich Qualifizierter im Hochschulstudium. Aktuelle Forschungsergebnisse zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. In: Hochschule und Weiterbildung, 2016, 1, S. 9–19

Wolter, Andrä; Banscherus, Ulf; Kamm, Caroline (Hrsg.) (2016): Zielgruppen lebenslangen Lernens. Münster

Wolter, Andrä; Schäfer, Erich (2018): Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung – Von der Universitätsausdehnung zur Offenen Hochschule. In: Jütte, Wolfgang u. a. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden, S. 1–28

WR (2019): Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19.pdf> (Zugriff: 30.01.2019)

Manuskript eingegangen: 21.06.2019
Manuskript angenommen: 18.07.2019

Angaben zu den Autorinnen und Autoren:

Dr. Christian Johann Schmid
Universität Kassel
International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel)
Mönchebergstraße 17
34125 Kassel
E-Mail: christian.schmid@incher.uni-kassel.de

Christian Johann Schmid ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am INCHER-Kassel der Universität Kassel und Koordinator des Arbeitsbereichs „Wissenschaftlicher Wandel“.

Prof. Dr. Annika Maschwitz
Hochschule Bremen
Zentrum für Lehren und Lernen (ZLL)
Werderstr. 73 / Gebäude C
28199 Bremen
E-Mail: annika.maschwitz@hs-bremen.de

Annika Maschwitz ist Inhaberin der Professur für Lebenslanges Lernen an der Hochschule Bremen und leitet dort das Zentrum für Lehren und Lernen (ZLL).

Prof. Dr. Uwe Wilkesmann
Technische Universität Dortmund
Zentrum für HochschulBildung (zhhb)
Hohe Straße 141
44139 Dortmund
E-Mail: uwe.wilkesmann@tu-dortmund.de

Uwe Wilkesmann ist Inhaber der Professur für Organisationsforschung, Sozial- und Weiterbildungsmanagement und Direktor des Zentrums für HochschulBildung (zhhb) an der Technischen Universität Dortmund.

Dr. Sigrun Nickel
Centrum für Hochschulentwicklung (CHE)
Verler Str. 6
33332 Gütersloh
E-Mail: sigrun.nickel@che.de

Sigrun Nickel leitet die Abteilung Hochschulforschung am Centrum für Hochschulentwicklung (CHE).

Prof. Dr. Uwe Elsholz
FernUniversität in Hagen
Lehrgebiet Lebenslanges Lernen
Universitätsstr. 33
58084 Hagen
E-Mail: uwe.elsholz@fernuni-hagen.de

Uwe Elsholz ist Inhaber der Professur für Lebenslanges Lernen und Prorektor für Weiterbildung, Transfer und Internationalisierung an der FernUniversität in Hagen.

Prof. Dr. Eva Cendon
FernUniversität in Hagen
LG Wissenschaftliche Weiterbildung und Hochschuldidaktik
Universitätsstr. 27
58097 Hagen
E-Mail: eva.cendon@fernuni-hagen.de

Eva Cendon ist Inhaberin der Professur für Wissenschaftliche Weiterbildung und Hochschuldidaktik an der FernUniversität in Hagen.