



# Wissenschaftliche Weiterbildung als Profilierungsfeld von und für Erwachsenenbildung – eine Skizze

CHRISTIAN KAMMLER, HEIKE RUNDNAGEL, WOLFGANG SEITTER

## Zusammenfassung

*Der Aufsatz fokussiert den Zusammenhang von wissenschaftlicher Weiterbildung und Erwachsenenbildung in dreifacher Hinsicht: wissenschaftliche Weiterbildung als akademische Qualifizierungs- und Professionalisierungsmöglichkeit für Erwachsenenbildner\*innen, wissenschaftliche Weiterbildung als Anwendungsfeld erwachsenenpädagogischer Prinzipien sowie Studiengangkoordination in der wissenschaftlichen Weiterbildung als (potenzielles) Berufs- und Tätigkeitsfeld für Erwachsenenbildner\*innen. Diese dreifache, wechselseitige Profilierungsmöglichkeit wird skizzenhaft ausgeführt und mit Rekurs auf empirische Studien und zukunftsbezogene Gestaltungsoptionen plausibilisiert.*

**Stichworte:** wissenschaftliche Weiterbildung, akademische Professionalisierung, erwachsenenpädagogische Prinzipien hochschulischer Lehre, Studiengangkoordination

## Abstract

*The essay focusses on the connection between academic further education and adult education from three perspectives: academic further education as an opportunity for adult education practitioners for academic qualification and professionalisation, academic further education as a field of application of adult education principles and the coordination of study courses in academic further education as a (potential) professional and occupational field for adult education practitioners. This threefold mutual professionalisation opportunity is outlined and explained in reference to empirical studies and future-oriented planning options.*

**Keywords:** academic further education, academic professionalisation, principles of adult education in higher education teaching, coordination of study courses

## 1 Einleitung

Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen hat in den letzten zehn Jahren einen starken bildungspolitischen *und* hochschulpraktischen Entwicklungsschub genommen und sich zu einem – je nach Standort mehr oder weniger bedeutsamen – Profilelement hochschulischer Lehre entwickelt. Aufgrund ihrer dominanten Ausrichtung als kostenpflichtiges, abschlussorientiertes Angebotssegment für Berufstätige oder Personen mit Familienpflichten nimmt sie eine – vielfach beschriebene – Hybridstellung zwischen Staat und Markt, Wissenschaft und Berufspraxis, Hochschule und Erwachsenenbildung ein (vgl. exemplarisch Christmann 2006). In ihrer konkreten Ausgestaltung ist sie als *wissenschaftliche* Weiterbildung Teil des Wissenschaftssystems, als wissenschaftliche *Weiterbildung* wird sie stark von didaktischen, teilnahme- und nachfragebezogenen samt den damit verbundenen professionellen und organisationalen Herausforderungen geprägt.

Mit Blick auf Fragen von Professionalität und Professionalisierung lässt sich eine *dreifache* Wechselbeziehung zwischen wissenschaftlicher Weiterbildung und Erwachsenenbildung konstatieren:

Wissenschaftliche Weiterbildung wird genutzt als weitere und vertiefte akademische Spezialisierung für Erwachsenenbildner\*innen, d. h. hochschulische Lehrangebote (Studiengänge, Zertifikate) werden für die Professionalisierung des erwachsenenpädagogischen Personals fruchtbar gemacht.

Wissenschaftliche Weiterbildung wird zum Anwendungsfeld erwachsenenpädagogischer Prinzipien, d. h. Erwachsenenbildung wird für die Professionalisierung hochschulischer Lehre fruchtbar gemacht.

Studiengangkoordination als zentrales Aufgabengebiet in der wissenschaftlichen Weiterbildung wird zu einem neuen Berufsfeld für Erwachsenenbildner\*innen, d. h. wissenschaftliche Weiterbildung wird als profiliertes (neues) erwachsenenpädagogisches Tätigkeitsfeld fruchtbar gemacht.

Diese Dreifachthese wird im Folgenden ausgeführt. Die Argumentation erfolgt in einer Kombination aus deskriptiv-systematischer Analyse und programmatisch-entwicklungsorientierter Projektion – mit Rekurs auf empirische Studien und mit Blick auf plausible zukunftsbezogene Gestaltungsoptionen.

## 2 Wissenschaftliche Weiterbildung als akademischer Professionalitätsentwicklungsmodus für Erwachsenenbildner\*innen

Die Bologna-Reform mit ihrer Einführung gestufter Studiengänge hat auch für die akademische Aus- und Weiterbildung für Erwachsenenbildner\*innen massive Konsequenzen mit sich gebracht. Zum einen ist mit der Umstellung vom Diplomstudiengang auf das Bachelor-Master-System eine deutliche Diversifizierung von

Studiengangbezeichnungen, Studieninhalten und Studienausrichtungen einhergegangen. Zum anderen haben sich zahlreiche Formate der wissenschaftlichen Weiterbildung für berufspraktisch Tätige entwickelt, die in ihrer Spezialisierung und Profilierung die existierende Vielfalt des erwachsenenbildnerischen Handlungsfeldes auch auf der Ebene akademischer Studiengänge abbilden. Markus Walber und Claudia Lobe attestieren in ihrer jüngsten Erhebung dem Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland eine Marginalisierung im Bachelor, eine subdisziplinäre Profilbildung im Master und eine Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. Walber/Lobe 2018 sowie Lobe/Walber in diesem Heft). Insbesondere die wissenschaftliche Weiterbildung fokussiert ein breites Spektrum an Zielgruppen und Tätigkeitsfeldern mit einer großen Varianz entsprechender Studienganglabels (Organisation, Marketing, Zielgruppen, Personal, Beratung, Moderation, Kommunikation, etc.).

Nutzt man die von Karl Weber eingebrachte Differenzierung von funktions- und professionsorientierter wissenschaftlicher Weiterbildung (vgl. Weber 2010), so ließe sich mit Blick auf die empirischen Befunde von einer Zweigleisigkeit wissenschaftlicher Weiterbildung für das Feld der Erwachsenenbildung sprechen: Sowohl die *funktionsorientierte* wissenschaftliche Weiterbildung, die tätigkeits- und berufsfeldübergreifende Kompetenzen wie Management, Forschung, Marketing, Evaluation, Beratung oder Kommunikation in den Blick nimmt, ist nachweisbar als auch die *professionsorientierte* wissenschaftliche Weiterbildung mit einer Vertiefung einschlägiger professioneller Fachkompetenzen wie Zielgruppenansprache, Programmplanung oder Lehrkompetenz. Die Funktionalität dieser Zweigleisigkeit entspricht dabei der hohen Varianz von Zugangswegen und Qualifikationsprofilen der in der Weiterbildung Tätigen. Wissenschaftliche Weiterbildung wäre in dieser Perspektive nicht nur eine zusätzliche berufsbegleitende Qualifizierungsmöglichkeit für grundständig ausgebildete Erwachsenenbildner\*innen, sondern auch eine Chance der disziplinären Annäherung bzw. ‚Einverleibung‘ „der riesigen Gruppe faktischer Erwachsenenpädagogen ohne formale pädagogische (Zusatz-)Ausbildung in das explizite Begriffsfeld der Weiterbildung hinein“ (Seitter 2006, S. 114f.). Wissenschaftliche Weiterbildung ließe sich somit begreifen als Professionalitätsentwicklungsmodus für Erwachsenenbildner\*innen in der Vielzahl unterschiedlichster Tätigkeitsfelder, in den zahllosen Varianten pädagogisch-akademischer Vorbildung, in den unterschiedlichsten Formen akademischer Professionalisierung (vgl. Egetenmeyer/Schüsler 2012).<sup>1</sup>

### **3 Erwachsenenpädagogische Prinzipien als Professionalitätsbezugspunkt für wissenschaftliche Weiterbildung**

Die Hybridstellung wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Disziplin und Profession, Wissenschaftlichkeit und Berufsfeldbezug, Hochschule und Erwachsenenbildung zeigt sich auch und gerade bei der makro- und mikrodidaktischen Ausge-

staltung von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung. Anders als in der grundständigen (steuerfinanzierten) Lehre, die vornehmlich im Modus disziplinärer Orientierungen umgesetzt wird, ist die wissenschaftliche (marktfinanzierte) Weiterbildung auf eine enge Passung zu den inhaltlichen, organisatorischen und servicebezogenen Bedürfnissen, Erwartungen und Ansprüchen der Nachfrageseite angewiesen. Pointiert formuliert arbeitet die wissenschaftliche Weiterbildung nur dann professionell und erfolgreich, wenn sie – mit und trotz ihrer Wissenschaftsorientierung – auf allen Ebenen der Angebotsgestaltung Gesichtspunkte zur Anwendung bringt, die als erwachsenenpädagogische Prinzipien gelten können.

Bei den Adressat\*innen der wissenschaftlichen Weiterbildung handelt es sich in der Regel um *Erwachsene*, die das Studienangebot neben ihren Berufs- und Familienpflichten in Teilzeit absolvieren. In Abgrenzung zu Vollzeitstudierenden in der grundständigen Lehre – in (un-) mittelbarem Anschluss an die Schulzeit – geht es bei der wissenschaftlichen Weiterbildung um „Berufstätige, Personen mit Familienverpflichtung, Berufsrückkehrer\*innen, Studienabbrecher\*innen, arbeitslose Akademiker\*innen, beruflich Qualifizierte mit und ohne Hochschulzugangsberechtigung (HZB) sowie Bachelorabsolvent\*innen, die nach dem Erwerb von beruflicher Erfahrung berufsbegleitend studieren wollen“ (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz 2010, S. 1). Diese heterogene Teilnehmendenschaft legt nahe, dass die Angebote – ähnlich denen der Erwachsenenbildung – stark bedarfsorientiert, d. h. schwerpunktmäßig am beruflichen Feld der Akteur\*innen orientiert sein müssen.

In finanzieller Hinsicht erzwingt das *Prinzip der Vollkostendeckung* eine deutlich stärkere *Nachfrageorientierung* mit entsprechenden Bedarfs- und Marktanalysen. Die Gewinnung einer ausreichenden Menge zahlender Kund\*innen setzt einen für Hochschulen ungewöhnlichen neuen Steuerungsmodus voraus, der weniger von disziplinären Setzungen ausgehen kann, sondern Verknüpfungen mit den jeweiligen Praxisfeldern sowie eine Antizipation von vorhandenen „und noch zu weckenden Bedürfnissen und Interessen der Adressat\*innen“ (von Hippel et al. 2019, S. 86) vornehmen muss. Dabei sind zeitaufwändige Such-, Passungs- und Matchingprozesse zu durchlaufen, um die verschiedenen Anspruchsgruppen der wissenschaftlichen Weiterbildung auf institutioneller und individueller Ebene zusammenzubringen (vgl. Seitter/Schemmann/Vossebein 2015).

In diesen Suchbewegungen entfaltet sich häufig – wie in der Erwachsenenbildung generell – eine stark ausgeprägte *Kooperationsorientierung*, die für die Hochschulen zwar eine Dezentrierung ihrer eigenen institutionellen Rolle mit sich bringt, dafür aber mit Blick auf eine stärkere curriculare Passung und finanzielle Risikominimierung von außerordentlichem Vorteil ist. Kooperationsorientierung und kooperative Angebotsgestaltung können Partner in ganz unterschiedlichen Funktionen einbinden und häufig ordnungspolitisch bedeutsame Abstimmungs- und Aushandlungsprozesse gewährleisten, um auf konkurrierenden Feldern eine sinnvolle Arbeitsteilung und Angebotssegmentierung zu erreichen (vgl. in dieser Perspektive ausführlich Sweers 2019).

Des Weiteren ergeben sich aus dem *professionellen Hintergrund* und möglicherweise auch aus der interdisziplinären Streuung und interprofessionellen Mischung der Teilnehmer\*innen besondere didaktische Herausforderungen auf der Mikroebene der Angebotsgestaltung. Aufgrund heterogener Vorkenntnisse und eines feldbezogenen Expert\*innenwissens muss es nicht nur darum gehen, einen festgelegten Wissenskanon abzuarbeiten, sondern teilnehmerorientiert im curricularen Kontext „auf die Voraussetzungen derer, die erwartet werden, Rücksicht zu nehmen“ (Tietgens 1980, S. 177). Darüber hinaus gilt es, vorhandenes Wissen zu aktivieren und aufzuarbeiten, dem vorhandenen Expert\*innenwissen Raum zu geben und „diese Voraussetzungen in der Interaktion der Lehre selbst einzubeziehen“ (von Hippel et al. 2019, S. 88).

Zudem ist es in der wissenschaftlichen Weiterbildung von entscheidender Bedeutung, *theoretisches Wissen und praktische Erfahrung* stark miteinander zu verweben. Aktuelle Studien belegen die Bedeutung der Verzahnung von Theorie und Praxis und beleuchten dabei u. a. den Erwerb von überfachlichen Kompetenzen, Interdisziplinarität oder das Einbeziehen von Praxisthemen (vgl. Mörth et al. 2018). Bedeutsam ist dabei die Entwicklung der eigenen Reflexivität – und zwar unter dem Gesichtspunkt, dass „Reflexion als ‚denkende Erfahrung‘ (Dewey 1961, S. 196) ... sich als Interaktion zwischen dem Individuum und seiner Umwelt zeigt“ (Mörth et al. 2018, S. 30). Durch diese Reflexion wird nicht nur das praktische Handeln im Feld im Sinne eines *erfahrungsbasierten Lernens* (Dewey) evaluiert, sondern ebenso das eigene professionelle Selbstverständnis weiterentwickelt.

Mit Blick auf die *Studienorganisation* ist in der wissenschaftlichen Weiterbildung die Kombination aus seminaristischer Präsenzzeit als Blockzeit am (verlängerten) Wochenende und individueller Selbststeuerung in der (zumeist digital unterstützten) Selbststudienphase das am häufigsten verwendete Modell. Eine teilnehmendengerechte Didaktik verlangt – weit mehr als in der grundständigen Lehre – eine zielgruppenspezifische Methodenvielfalt, Abwechslungsreichtum, Organisation des „Ganztages“ (Pausen, Catering, Abendveranstaltungen) sowie eine an die jeweiligen berufs- und bildungsbiografischen Erfahrungen angepasste Inhaltsstruktur (vgl. Habeck/Rundnagel 2017).

Gleichzeitig konkurrieren didaktische Passung und Teilnehmendenorientierung mit der wissenschaftsorientierten *Komplexität der Inhalte*. Wissenschaftsorientierung im Sinne einer Vermittlung von Inhalten auf wissenschaftlichem, also dem Wahrheitskriterium verpflichteten Niveau und mit dem Anspruch, dabei auch dem wissenschaftlich gesicherten methodischen Vorgehen und der wissenschaftlichen Argumentation gerecht zu werden, stellen unverzichtbare Bezugspunkte mit all den daraus resultierenden Antinomien erwachsenengerechter Didaktik dar. Die diesbezügliche erwachsenenpädagogische Reflexionstradition kann auch für die wissenschaftliche Weiterbildung wichtige Impulse geben (vgl. exemplarisch bereits Wittpoth 1987).

Wie bereits erwähnt, sind in der wissenschaftlichen Weiterbildung als einem berufs- und familienbegleitenden Format die Zeiten für ein *selbstgesteuertes Lernen*

von enormer Bedeutung. Nach der Aneignung von Inhalten in den Präsenzphasen müssen diese in selbstgesteuerten Lernprozessen weiter bearbeitet und entsprechend dem eigenen Handlungsfeld nutzbar gemacht werden. Dabei sind allerdings die Konstitutionsleistungen in räumlicher, zeitlicher und sozialer Hinsicht zu bedenken, die die Teilnehmenden gegen konkurrierende berufliche und familiäre Ansprüche realisieren müssen (vgl. Denninger/Kahl/Präßler 2020). Strukturelle Hilfestellungen können in dieser Hinsicht nicht nur vorgelagerte und begleitende Absprachen mit den Arbeitgebern, Familienmitgliedern oder Partner\*innen sein, sondern auch die Einrichtung von *Professionellen Lerngemeinschaften* (PLG), wie sie aus dem angelsächsischen Raum bekannt sind (vgl. Bonsen/Rolff 2006), oder das Nutzen von Lern-team-Coaching (vgl. Fleischmann et al. 2006).

Nicht zuletzt ist die *Service- und Dienstleistungsorientierung* entlang des gesamten Studierenden-/Teilnehmendenzyklus – von der Ansprache und Information, über die Bewerbung und Einschreibung, die Betreuung und Beratung während des Studiums bis hin zur durchgängig serviceorientierten Ausrichtung aller Verwaltungs- und Organisationsprozesse – von entscheidender Bedeutung für den Erfolg von wissenschaftlicher Weiterbildung. Was für Erwachsenenbildung bereits seit langem ein selbstverständlicher Bestandteil professionellen Handelns ist, stellt für die Hochschulen mit ihrer (fast) ausschließlichen Ausrichtung auf das Massengeschäft der grundständigen Lehre einen enormen Kraftakt dar. Ein Kernelement mit Blick auf die Notwendigkeit einer servicebezogenen Organisations- und Professionsentwicklung ist die Etablierung einer professionellen Studiengangkoordination als zentraler Schnittstelle zwischen den unterschiedlichen externen wie internen Anspruchsgruppen (vgl. dazu ausführlicher Kapitel 4).

Betrachtet man die Ausgestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung auf den unterschiedlichen didaktischen Handlungsebenen, so zeigt sich, dass und wie sich wissenschaftliche Weiterbildung an erwachsenenpädagogischen Prinzipien ausrichtet und für die Professionalisierung der eigenen Lehr-/Lernarrangements – bislang mehr oder weniger konsequent – fruchtbar gemacht wird (vgl. dazu etwa die Fallstudien in Klenk 2018).

## **4      Studiengangkoordination in der wissenschaftlichen Weiterbildung als sich entwickelndes Praxisfeld für Erwachsenenbildner\*innen**

Mit dem Bedeutungsaufschwung der wissenschaftlichen Weiterbildung in den letzten zehn Jahren hat sich auch eine Ausdifferenzierung der Akteursrollen mit entsprechenden Tätigkeitsprofilen ergeben, die sich auf mehreren Systemebenen manifestiert. So führen Walber und Meyer aus, dass es auf der Makroebene insbesondere „um die strategische Gesamtentwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung in der eigenen Organisation, im Verband und im Bildungssystem“ (Walber/Meyer 2019, S.13) geht, die Mesoebene „Tätigkeiten, (...) auf Programmplanung und -ent-

wicklung“ (ebd.) umfasst und es „auf der Mikroebene stärker um die spezifische Durchführung und Umsetzung von Angeboten geht“ (ebd.). Sie führen weiter aus, dass die Differenzierung der Tätigkeiten sich „nicht so deutlich auf der personalen Ebene zeigt“ (ebd., S.14) und dass mehrere Aufgaben oder Funktionen häufig von Personen in Personalunion übernommen werden (vgl. ebd.). Dies wird vor allem auch deutlich in der Betrachtung des Aufgabenfeldes von Studiengangkoordinationen, die in dezentral organisierten Angeboten tätig sind. Hier zeigt sich ein neues Rollenprofil in der wissenschaftlichen Weiterbildung, welches eine zentrale Schnittstelle zwischen verschiedenen Anspruchsgruppen innerhalb und außerhalb der Hochschule darstellt (vgl. Gronert/Rundnagel 2018, S.196). In dieser Position decken die Studiengangkoordinationen eine Vielzahl von Aufgabenfeldern wie operative Abwicklung, Finanzadministration, Marketing, Qualitätsmanagement, Studierenden-support, Prüfungsadministration, Dozierendenmanagement sowie Kooperationsmanagement und auch Lehre ab (ebd., S.189). Die Aufgaben sind je nach Phase des Angebotes – außerhalb oder in den Präsenzzeiten – unterschiedlich ausgeprägt. Die Studiengangkoordinationen sind unter anderem verantwortlich für die Lehrplanung, organisatorische Planung und Durchführung von Lehrveranstaltung sowie Beratung/Unterstützung von Dozierenden und Studierenden insbesondere während der Präsenzphasen. Sie führen die Evaluationen auf Veranstaltungs- und Studiengangebene durch, planen und begleiten Prüfungszeiträume und sind zuständig für die Prüfungsdokumentation. Zudem verwalten sie die Finanzen/Kostenstelle des Angebotes, erstellen und bezahlen Rechnungen, übernehmen Produktion und Distribution von Werbemitteln und stehen in Kontakt mit (potenziellen) Kooperationspartnern, welche innerhalb und außerhalb der Hochschule verortet sind (weiterführend vgl. Gronert/Rundnagel 2017, S. 33 ff.).

Gemäß der hybriden Verortung von wissenschaftlicher Weiterbildung lässt sich die (neue) Rolle der Studiengangkoordination in unterschiedlicher Weise systematisieren und theoretisch deuten:

In einer ersten Deutung sind die Aufgaben und Aufgabenstrukturen der Studiengangkoordination denen der sogenannten Hochschulprofessionellen sehr ähnlich. Hochschulprofessionelle sind Personen, die in einem „dritten Bereich“/“Third Space“ (vgl. Whitchurch 2008; Salden 2013, S.27) tätig sind, aber gleichzeitig Verwaltungsaufgaben und quasi-wissenschaftliche Tätigkeiten ausüben oder eine besondere Nähe zum wissenschaftlichen Bereich haben. Kehm, Merkator und Schneijderberg (2010, S. 26) machen in ihrer Studie deutlich, dass der Begriff „Hochschulmanagement“ das Tätigkeitsfeld lediglich umschreibt, die Hochschulprofessionellen aber eine Varianz an Tätigkeiten aus dem Bereich des Hochschulmanagements übernehmen und ihre Tätigkeit insbesondere durch das Spannungsfeld zwischen Verwaltung, Forschung und Lehre gekennzeichnet ist. Beide Rollenprofile lassen sich durch „eine sehr große Ähnlichkeit bezüglich der Hybridität zwischen Verwaltung und Wissenschaft, den Aufgabenfeldern und Herausforderungen“ (Rundnagel 2018, S.230) charakterisieren, und es lässt sich daraus schlussfolgern, dass „das Wissen um die Zugehörigkeit zur Gruppe der ‚neuen‘ Hochschulprofes-

sionellen einen alternativen Blickwinkel auf Studiengangkoordinierende und ihre Professionalisierung innerhalb der Hochschule eröffnen“ (ebd., S. 231).

In einer anderen Deutung können die herausgearbeiteten Aufgabenfelder der Studiengangkoordination als operatives Bildungsmanagement gefasst werden, welches den Zweck der „Gewährleistung effizienter Abläufe und Routinen/Umsetzung“ (Seufert 2013, S. 30) verfolgt. Die Aufgaben konstituieren sich auf beiden System- bzw. Gestaltungsebenen – Meso- und Mikroebene –, welche den Fokus auf die Gestaltung von Bildungsprogrammen (hier: Weiterbildungsangeboten) und der Kompetenzentwicklung von Learning Professionals (hier: Weiterbildungsteilnehmende) legen (vgl. ebd., S. 32). Mit Blick auf die Einbettung in die Organisation Hochschule spricht sich Hanft (2008) für eine Einordnung im Bereich des „Bildungs- und Wissensschaffensmanagements“ aus. Jedoch lässt sich die spezifische Form der wissenschaftlichen Weiterbildung durch ihre besonderen Merkmale auch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zuschreiben. Somit ließen sich die Aufgabenfelder der Studiengangkoordinationen auch unter dem Aspekt des „Weiterbildungsmanagements“ eingehender betrachten. In dieser Perspektive führt etwa Meisel aus, dass es sich bei den Aufgabenfeldern der Studiengangkoordinationen „[im] Grunde genommen [...] um die Schlüsselsituationen professionellen erwachsenenpädagogischen Handelns übertragen auf ein potientiell Berufsfeld für Erwachsenenbildner [handelt]“ (Meisel 2018, S. 331f.). Studiengangkoordination wäre insofern ein (potenzielles) erwachsenenpädagogisches Berufsfeld, das ähnliche Strukturmerkmale wie andere Handlungsfelder der Erwachsenenbildung aufweist: nämlich eine große Varianz der Arbeitsvollzüge, der Zugangswege, der akademischen und pädagogischen (Vor-)Qualifizierung sowie der Notwendigkeit weiterer Professionalisierung. In dieser letzten Hinsicht wäre Studiengangkoordination als potenzielles Berufsfeld für Erwachsenenbildner\*innen dann selbst ein Anwendungsfall für wissenschaftliche Weiterbildung.

## 5      Fazit

Die wechselseitigen Profilierungsmöglichkeiten von wissenschaftlicher Weiterbildung und Erwachsenenbildung wurden in diesem Aufsatz lediglich cursorisch skizziert. Notwendig wären weitergehende Analysen, die theoretisch, empirisch und konzeptionell ausloten und untermauern, wie sich die inhaltlichen Bezugnahmen konkret vollziehen und gestalten (lassen). Vor allem gälte es, das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung stärker als ein Segment von Erwachsenenbildung zu profilieren und wissenschaftliche Weiterbildung – auch in der Wahrnehmung der Hochschule – als Erwachsenenbildung zu konzipieren. Dies hätte weitreichende Konsequenzen für den Umbau der Hochschulen zu Bildungsdienstleistern lebenslangen Lernens und zu einer stärkeren Adressat\*innenorientierung wissenschaftlicher hochschulischer (Erwachsenen-)Bildung. In diesem Kontext müssten dann



auch die Verknüpfungen (und Abgrenzungen) zur Hochschuldidaktik und Berufspädagogik stärker ausgearbeitet werden.

### Anmerkungen

<sup>1</sup> Dabei wäre in jedem Einzelfall zu klären, was als wissenschaftliche Weiterbildung gilt: Studiengangformate werden höchst unterschiedlich bezeichnet bzw. zugeordnet – je nachdem, ob sie in einer angebots- und finanzierungsbezogenen Logik oder in einer berufs- und bildungsbiografischen Logik betrachtet werden.

### Literatur

- Bonsen, M./Rolff, H.-G. (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, H. 2, S. 167–184.
- Christmann, B. (2006): ‚Dazwischen‘. Intermediäre Institutionen und ihre Bedeutung für die wissenschaftliche Weiterbildung. In: Faulstich, P. (Hrsg.): Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung der wissenschaftlichen Weiterbildung. Bielefeld, S. 119–136.
- Denninger, A./Kahl, R./Präßler, S. (2020): Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie. Zeitvereinbarkeit und Lernzeitbudget in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Wiesbaden.
- Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (2012) (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler.
- Fleischmann, P./Geupel, H./Lorbeer, B. (2006): Lernteamcoaching. In: Szczyrba, B./Voss, H.-P./Wild, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Stuttgart, S. 1–18.
- Gronert, L./Rundnagel, H. (2017): Studiengangkoordination in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Abschlussbericht. Abgerufen von [http://www.wmhoch3.de/images/Studiengangkoordination\\_in\\_der\\_wissenschaftlichen\\_Weiterbildung.pdf](http://www.wmhoch3.de/images/Studiengangkoordination_in_der_wissenschaftlichen_Weiterbildung.pdf) (23.10.2019).
- GWK Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (2010): Bund-Länder Vereinbarung gemäß Artikel 91b Absatz 1 Nummer 2 des Grundgesetzes über den Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen. Abgerufen von [https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Bund-Laender-Vereinbarung-Aufstieg\\_durch\\_Bildung-offene\\_Hochschulen-2010.pdf](https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Bund-Laender-Vereinbarung-Aufstieg_durch_Bildung-offene_Hochschulen-2010.pdf) (01.09.2019).
- Gronert, L./Rundnagel, H. (2018): Studiengangkoordinationen in dezentral organisierten Weiterbildungsprogrammen – eine zentrale Schnittstelle mit vielfältigem Aufgabenspektrum. In: Seitter, W./Friese, M./Robinson, P. (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung. WM<sup>3</sup> Weiterbildung Mittelhessen. Wiesbaden, S. 179–204.
- Habeck, S./Rundnagel, H. (2017): Blockseminare in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Seitter, S. (Hrsg.): Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Wiesbaden, S. 119–137.

- Hanft, A. (2008): Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. München.
- von Hippel, A./Kulmus, C./Stimm, M. (2019): Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung. Paderborn.
- Kehm, B. M./Merkator, N./Schneijderberg, C. M. (2010): Hochschulprofessionelle?! Die unbekannteren Wesen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, H. 4, S. 23–39.
- Klenk, J. (2018) (Hrsg.): Weiterbildung an Hochschulen gestalten. Fallstudien aus Baden-Württemberg. Bielefeld.
- Meisel, K. (2018): Zur Bedeutung der Nachwuchsförderung für Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung. In: Feld, T. C./Lauber-Pohle, S. (Hrsg.): Organisation und Profession. Felder erwachsenenpädagogischer Forschung. Wiesbaden, S. 217–233.
- Mörth, A./Schiller, E./Cendon, E./Elsholz, U./Fritsche, C. (2018): Theorie und Praxis verzahnen in Studienangeboten wissenschaftlicher Weiterbildung. Ergebnisse einer fallübergreifenden Studie. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-157116.
- Rundnagel, H. (2018): Studiengangkoordination in der wissenschaftlichen Weiterbildung als Gruppe der „neuen“ Hochschulprofessionellen – zwischen Verwaltung und Wissenschaft? In: Feld, T. C./Lauber-Pohle, S. (Hrsg.): Organisation und Profession. Felder erwachsenenpädagogischer Forschung. Wiesbaden, S. 217–233.
- Salden, P. (2013): Der „Third Space“ als Handlungsfeld in Hochschulen: Konzept und Perspektive. In: Barant, M./Hofhues, S./Kenneweg, A. C./Merkt, M./Salden, P./Urban, D. (Hrsg.): Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog. Hamburg, S. 27–36.
- Seitter, W. (2006): Entwicklungsperspektiven universitärer Ausbildung von Weiterbildungern. In: Meisel, K./Schiersmann, C. (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Bielefeld, S. 107–116.
- Seitter, W./Schemmann, M./Vossebein, U. (2015): Bedarf – Potential – Akzeptanz. Integrierende Zusammenschau. In: Dies. (Hrsg.): Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz. Wiesbaden, S. 23–59.
- Seufert, S. (2013) Bildungsmanagement. Einführung in Studium und Praxis. Stuttgart.
- Sweers, F. (2019): Wissenschaftliche Weiterbildung in der Aushandlung. Eine empirische Studie zu kooperativer Angebotsgestaltung. Wiesbaden.
- Tietgens, H. (1980): Teilnehmerorientierung als Antizipation. In: Breloer, G./Dauber, H./Tietgens, H.: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. München, S. 122–144.
- Walber, M./Lobe, C. (2018): Das Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland: Marginalisierung im Bachelor – subdisziplinäre Profilbildung im Master – Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Erziehungswissenschaft 29, H. 57, S. 65–80.

- Walber, M./Meyer, K. (2019): Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Jütte, W./Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Reference Sozialwissenschaften. Abgerufen von [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7\\_8-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_8-1) (23.10.2019).
- Weber, K. (2010): Aushandlung von Zeitregimes in der Weiterbildung. In: Schönbächler, M.-T./Becker, R./Hollenstein, A./Osterwalder, F. (Hrsg.): Die Zeit der Pädagogik. Zeitperspektiven im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Bern, S. 103–118.
- Whitchurch, C. (2008): Beyond administration and management: reconstructing the identities of professional staff in UK higher education. In: Journal of Higher Education Policy and Management, H. 4, S. 375–386.
- Wittpoth, J. (1987): Wissenschaftliche Rationalität und berufspraktische Erfahrung. Zum weiterbildenden Studium für Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn.

### **Autoren und Autorin**

Christian Kammler, OStR i. H., Leitung und Geschäftsführung der Lern- und Forschungswerkstatt und Weiterbildungsmaster Kulturelle Bildung an Schulen an der Philipps-Universität Marburg

Heike Rundnagel, M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Philipps-Universität Marburg

Wolfgang Seitter, Prof. Dr., Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Philipps-Universität Marburg

### **Review**

*Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 14.11.2019 zur Veröffentlichung angenommen.*

*This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on 14<sup>th</sup> November 2019.*