

**Marie Brämer & Patricia Heufers**  
(TU Dortmund)

## **Soziale Öffnung der Universität? Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit**

Online unter:

[http://www.bwpat.de/ausgabe19/braemer\\_heufers\\_bwpat19.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe19/braemer_heufers_bwpat19.pdf)

in

*bwp@* Ausgabe Nr. 19 | Dezember 2010

### **Berufliche Weiterbildung**

Hrsg. von Karin Büchter, Rita Meyer & Franz Gramlinger  
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

[www.bwpat.de](http://www.bwpat.de)

The logo consists of the lowercase letters 'bwp' in a bold, dark blue sans-serif font, followed by a red '@' symbol. The entire logo is enclosed within a thin blue rectangular border.

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Ralf Tenberg und Tade Tramm

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

---

**ABSTRACT** (BRÄMER/ HEUFERS 2010 in Ausgabe 19 von *bwp@*)

---

Online: [www.bwpat.de/ausgabe19/braemer\\_heufers\\_bwpat19.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe19/braemer_heufers_bwpat19.pdf)

Seit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes 1998 ist Weiterbildung (neben Forschung und Lehre) eine Kernaufgabe von Hochschulen und richtet sich sowohl an Hochschulabsolventen als auch an nicht akademisch vorgebildete Personen. Wie sich ein Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung gestaltet, an dem Berufstätige teilhaben, die nicht über einen Hochschulabschluss verfügen, ist Gegenstand des vorliegenden Beitrags. Dabei wird insbesondere in den Blick genommen, mit welchen Motiven die Teilnehmer die Universität als Träger der Weiterbildung wählen, was sie grundsätzlich von universitärer Weiterbildung erwarten und inwiefern die Dozenten diese Erwartungen erfüllen können (bzw. wollen). Dazu wurden 21 leitfadengestützte Interviews mit Hochschuldozenten (9) und Teilnehmern (12) aus zwei Weiterbildungsstudiengängen geführt, von denen einer mit einem Zertifikat abschließt und für beide oben genannten Personengruppen geöffnet ist, während der andere sich ausschließlich an Akademiker richtet und mit einem Masterabschluss beendet wird. Im Weiteren werden Zwischenergebnisse des Projekts dargestellt. Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich die Weiterbildung an der Universität – insbesondere mit „neuen“ Zielgruppen – als nicht unproblematisch erweist.

---

**Social opening up of the university? Academic further education between aims and reality**

---

Since the amendments to the German Higher Education Framework Act in 1998 further training (as well as research and teaching) has been a core task of higher education institutions and addresses itself to graduates as well as to people without academic qualifications. The current paper deals with how the available academic further training is designed which employees take part in who do not have a higher degree. The paper looks particularly closely at which motives the participants have to choose the university as the host for the further training, what they expect in principle from university-based further training and the extent to which the lecturers can (or want to) fulfill these expectations. 21 semi-structured interviews were held with university lecturers (9) and participants (12) from two further training courses, of which one ends with a certificate and is open to both of the groups mentioned above, while the other is addressed exclusively to academics and ends with a Master's. In addition, interim results from the project are presented. On the whole it can be stated that further education and training at the university – in particular with “new” target groups – does not prove to be unproblematic.

---

## Soziale Öffnung der Universität? Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit

---

### 1 Einleitung

Die Maxime lebenslangen Lernens ist zu einem gesellschaftlichen Leitbild geworden. Ein formalisierter Teilbereich des lebenslangen Lernens ist die Weiterbildung. Der Deutsche Bildungsrat hat Weiterbildung definiert als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, 197). Diese relativ weit gefasste Definition von Weiterbildung findet zum Teil auch heute noch Verwendung. Die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung ist heute mehr als doppelt so hoch wie noch im Jahr 1979. Die Bedeutung der beruflichen Weiterbildung wird von der Mehrheit der Bevölkerung als sehr hoch eingeschätzt: 92 % stimmten der Aussage „Wer im Beruf erfolgreich sein will, muss sich weiterbilden“ zu (vgl. KUWAN/ THEBIS 2005, 92).

Dass die Weiterbildungsbeteiligung insbesondere von Alter und Bildungsstand abhängig ist, belegen sowohl das Berichtssystem Weiterbildung als auch die Studie „Soziale und regionale Differenzierung von Weiterbildungsverhalten und -interessen“ (vgl. TIPPELT 2006, 219). Insgesamt kann festgehalten werden: Je älter eine Person und je niedriger ihr Bildungsabschluss, desto weniger beteiligt sie sich an Weiterbildung (vgl. auch SCHÖMANN/ LESCHKE 2008). Somit setzt sich die soziale Benachteiligung im Bildungssystem im Bereich der Weiterbildung fort. Mit den Schlagworten der „doppelten Selektivität“ (FAULSTICH 1981) und der „Weiterbildungsschere“ (SCHULENBERG et al. 1978, 525) wurde dieser Sachverhalt bereits vor einigen Jahrzehnten festgestellt. Heute strömen aber „[...] nicht mehr nur die schon immer gut gebildeten Schichten und Milieus in Bildungs- und Weiterbildungseinrichtungen, sondern vermehrt bildungsungewohnte soziale Gruppen. Dadurch geraten Weiterbildungseinrichtungen, etablierte Strukturen und pädagogische Konzepte unter erheblichen Veränderungsdruck [...]“ (BREMER 2007, 23). Durch das Hochschulrahmengesetz, in dem Weiterbildung als zentrale Aufgabe von Hochschulen definiert wird, werden Universitäten unter genau diesen Veränderungsdruck gesetzt.

Der Hochschulzugang ist offensichtlich nicht nur im grundständigen Studium, sondern insbesondere auch im weiterbildenden Studium an deutschen Hochschulen stark von der sozialen Herkunft abhängig. Mit der Aufwertung der wissenschaftlichen Weiterbildung als zentrale Aufgabe der Hochschule sind auch soziale Ziele verknüpft. Jene Bevölkerungsgruppen, die hinsichtlich ihrer Bildungsmöglichkeiten benachteiligt sind, sollen einen besseren Zugang zur Weiterbildung erhalten und an akademischer Bildung teilhaben können (WEBER/ JÜTTE 2005, 291; KUHLENKAMP 2000, 153). Die Zugangsvoraussetzungen für ein weiterbildendes Studium reichen derzeit von Berufserfahrung und -tätigkeit bis zu einem abgeschlossenen

Hochschulstudium. Damit sind bestimmte Gruppen von der universitären Weiterbildung ausgeschlossen, wie z. B. Arbeitslose oder auch nicht akademisch vorgebildete Personen. Demzufolge sind nach wie vor Hochschulabsolventen die primäre Zielgruppe von universitärer Weiterbildung, auch wenn die Hochschulen sich gegenüber Personen ohne Hochschulabschluss öffnen.

Da nicht-akademisch Vorgebildete über keinerlei Erfahrungen mit dem universitären Alltag und wissenschaftlichem Arbeiten verfügen, stellen sich folgende Fragen: Was treibt sie dazu an, an universitärer Weiterbildung teilzunehmen? Was erwarten sie von ihrem weiterbildenden Studium an der Hochschule? Und inwiefern stellen sich die Professoren auf diese Teilnehmerschaft ein? Diesen Fragestellungen liegt der anzunehmende Konflikt zugrunde, dass Praxis und Wissenschaft unterschiedlichen Handlungslogiken verpflichtet sind und in der universitären Weiterbildung die Weltsicht der Wissenschaftler mit jener der Praktiker konfrontiert wird. Zur Bearbeitung dieser Fragen wurden Teilnehmer zweier Weiterbildungsstudiengänge an zwei verschiedenen deutschen Hochschulen vergleichend untersucht. Während der eine Studiengang mit einem Zertifikat abschließt und für Berufstätige unabhängig von einem Bildungsabschluss geöffnet ist, richtet sich der andere Studiengang ausschließlich an Akademiker, die das Studium mit einem Masterabschluss beenden. Nach einer allgemeinen Situationsbeschreibung der Weiterbildung an Hochschulen wird der Terminus „wissenschaftliche Weiterbildung“ geklärt und der bereits angedeutete Konflikt dieser Form der Weiterbildung weiter ausgeführt. Im Anschluss daran werden die zentralen Ergebnisse der vergleichenden empirischen Analyse dargelegt, um letztlich Schlussfolgerungen zu formulieren.

## **2 Weiterbildung an Hochschulen: ein Überblick**

### **2.1 Stellung von Weiterbildung in der deutschen Hochschullandschaft**

Die Hochschulgesetze der einzelnen Bundesländer füllen das Hochschulrahmengesetz mit unterschiedlichen Inhalten. So ist beispielsweise der Zugang zur hochschulischen Weiterbildung (wissenschaftliche Weiterbildung) nicht bundeseinheitlich geregelt. Auch hinsichtlich der Gebühren und Entgelte treten Unterschiede auf. Wenn beispielsweise von „Kostendeckung“ die Rede ist, wie dies u. a. in NRW der Fall ist, herrscht keine Klarheit darüber, was darunter zu verstehen ist (vgl. GRAEBNER et al. 2009, 548).

Die wissenschaftliche Weiterbildung hat nicht nur durch die Novellierung des Hochschulrahmengesetzes an Bedeutung gewonnen. Auch die Strukturveränderungen, die durch den Bologna-Prozess initiiert wurden, führen zu einer Aufwertung der Weiterbildung an Hochschulen. Aufgrund der Dynamik der Wissensentwicklung müssen Arbeitnehmer ihre Qualifikationen kontinuierlich aktualisieren und durch entsprechende Weiterbildungsmaßnahmen auf den neuesten Stand bringen. Für die wissenschaftliche Weiterbildung ist das – in Abgrenzung zu nicht-wissenschaftlicher Weiterbildung, wie sie beispielsweise von Volkshochschulen angeboten wird – besonders von Bedeutung, da die Zahl derjenigen, die in wissensintensiven Branchen tätig sind, stetig zunimmt und sich ein genereller schulischer und beruflicher

Höherqualifizierungstrend beobachten lässt (vgl. WOLTER 2004, 34; WEBER/ JÜTTE 2005, 291). Weiterhin führt die demographische Entwicklung mit sinkenden Studierendenzahlen dazu, dass das benötigte Wissen nicht allein durch Nachwuchskräfte generiert werden kann, sondern auch durch die Weiterqualifizierung älterer Arbeitnehmer (vgl. HANFT/ KNUST 2007, 44). Nicht zuletzt wird die Nachfrage nach wissenschaftlicher Weiterbildung aufgrund der immer stärkeren Verwissenschaftlichung der Gesellschaft zunehmen, das heißt die Gesellschaft orientiert sich zunehmend an der Wissenschaft und misst ihr eine immer stärkere Bedeutung bei (vgl. WOLTER 2004, 34). Mit der Aufwertung der universitären Weiterbildung sind auch soziale Ziele verknüpft. Jene Bevölkerungsgruppen, die hinsichtlich ihrer Bildungsmöglichkeiten benachteiligt sind, sollen einen besseren Zugang zur Weiterbildung erhalten und an akademischer Bildung teilhaben können (vgl. WEBER/ JÜTTE 2005, 291; KUHLENKAMP 2000, 153). Hinsichtlich der sozialen Durchlässigkeit ist Deutschland allerdings rückständig. Während andere Länder, beispielsweise Finnland oder Frankreich, Personen ohne akademische Vorbildung viele Möglichkeiten der Weiterbildung an Hochschulen bieten, bieten deutsche Hochschulen dieser Personengruppe relativ wenige Weiterbildungsmöglichkeiten an (vgl. HANFT/ KNUST 2007, 8).

Wenn auch bisher von einer Aufwertung oder zunehmenden Bedeutung der universitären Weiterbildung die Rede war, führt sie dennoch eine Nischenexistenz – sowohl auf dem gesamten Weiterbildungsmarkt als auch innerhalb der Hochschule. Ein Berichtssystem, das in regelmäßigen Abständen das Weiterbildungsgeschehen an Hochschulen erfasst, existiert noch nicht. Dennoch liegen Ergebnisse zur Lage der wissenschaftlichen Weiterbildung vor, die in verschiedenen Studien erhoben wurden und ein genaueres Bild dieser Form von Weiterbildung zeichnen. Das Institut für Hochschulforschung Wittenberg hat eine qualitative Bestandsaufnahme zur Situation der wissenschaftlichen Weiterbildung an deutschen Universitäten durchgeführt und untersucht, wie die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung in das neue Studiensystem integriert sind und wie die wissenschaftliche Weiterbildung organisatorisch an den Universitäten eingebettet ist (vgl. BLOCH 2006). In einer von der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) geförderten Studie wurde die wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses analysiert, um das Verhältnis von grundständigem Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung zu klären (vgl. BREDL et al. 2006). Zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen liegen Ergebnisse einer vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten internationalen Vergleichsstudie vor, in der die sechs Vergleichsländer Deutschland, Finnland, Frankreich, Großbritannien, Österreich und die USA in den Blick genommen wurden (vgl. HANFT/ KNUST 2007; FAULSTICH et al. 2007). Im Auftrag des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft wurden in einer explorativen Studie zu den Implementierungsstrategien deutscher Hochschulen Weiterbildungsverantwortliche an 18 Hochschulen und Experten aus politischen Institutionen, die über einen Gesamtüberblick der wissenschaftlichen Weiterbildung verfügen, interviewt (vgl. HERM et al. 2003). Im Rahmen einer international vergleichenden Studie zur Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung wurden vorhandene Datenbestände sekundäranalytisch ausgewertet (vgl. SCHAEFER et al. 2006; WOLTER 2006; WEILAND 2006). Weiterhin hat der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft seine Mitgliedsunter-

nehmen zu ihrer Nachfrage nach Weiterbildungsangeboten von Hochschulen befragt (vgl. MEYER-GUCKEL et al. 2008).

Diese Untersuchungen zeigen, dass die Weiterbildung an Universitäten eine marginale Rolle einnimmt. Sie ist keine Kernaufgabe, sondern innerhalb der Universitäten randständig. Von einem umfassenden Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung kann nicht die Rede sein. Trotz der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes engagieren sich die Hochschulen nur sehr zögerlich in der Weiterbildung. Bei der Feststellung dieses Befundes herrscht allgemeine Einigkeit (vgl. zusätzlich BLOCH 2006, 9; HANFT 2007, 46; HRK 2008, 4; WAGNER 2009, 67). Die zuletzt erschienene Veröffentlichung des Berichtssystems Weiterbildung hat für den Zeitraum von 1991 bis 2003 einen Anteil der Universitäten am gesamten Weiterbildungsvolumen ermittelt, der zwischen 2 % und 5 % schwankt (vgl. KUWAN et al. 2006, 297).

## **2.2 Wissenschaftliche Weiterbildung – ein problematischer Begriff**

Der Terminus „wissenschaftliche Weiterbildung“ ist nicht einheitlich definiert, weder in Deutschland noch in anderen Ländern (vgl. HANFT/ TEICHLER 2007, 30). Die vorhandenen Definitionen sind unscharf und interpretationsbedürftig (vgl. WOLTER 2004, 24; GRAEBNER et al. 2009, 544). Die Kultusministerkonferenz orientiert sich an der Definition von Weiterbildung des Deutschen Bildungsrates und ergänzt diese folgendermaßen: „Wissenschaftliche Weiterbildung ist die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht“ (KMK 2001, 2). Demnach setzt wissenschaftliche Weiterbildung den Abschluss der Erstausbildung, die aber nicht an einer Hochschule absolviert sein muss, und eine wissenschaftliche Fundierung der Angebote voraus. Diese Definition bleibt weit gefasst. Obwohl keine einheitliche Definition existiert, lässt sich in der aktuellen, einschlägigen Literatur weitgehend Einigkeit hinsichtlich folgender Bedingungen feststellen (vgl. WEBER 2006, 12; WOLTER 2005, 27; JÜTTE 2005, 15):

- Der Inhalt der Weiterbildung ist wissenschaftlich bzw. die Programme sind entsprechend wissenschaftlich fundiert.
- Die Hochschule ist Trägerin der Angebote.
- Die Angebote richten sich an Hochschulabsolventen.

Der dritte Punkt dieser Definition entspricht nicht der Forderung nach einer umfassenden Öffnung der Hochschulen für nicht-akademisch vorgebildete Gruppen (gut qualifizierte Fachkräfte, wie beispielsweise Meister). Hieran wird der auch weiterhin bestehende selektive Zugang zu hochschulischer Weiterbildung deutlich. Wenn im Folgenden von wissenschaftlicher Weiterbildung gesprochen wird, so liegen diesem Terminus lediglich die ersten beiden Bedingungen zugrunde.

### 2.3 Wissenschafts- versus Praxisorientierung in der universitären Weiterbildung

Traditionell arbeiten deutsche Universitäten angebotsorientiert. Die Angebotslogik lässt sich nach HERM et al. (2003) an folgenden drei Prinzipien erkennen: (1) Die Forschung bildet die Basis der Universität und des gesamten akademischen Karrieresystems; (2) die Fachdisziplinen als die zentralen Organisations- und Handlungseinheiten haben einen hohen Stellenwert, d. h. sie legen die wissenschaftsinternen Bewertungskriterien fest, unabhängig von externen Anforderungen; (3) die akademische Ausbildung ist durch eine geringe Differenzierung gekennzeichnet (vgl. HERM et al. 2003, 25). Hingegen muss sich die wissenschaftliche Weiterbildung an der Nachfrage orientieren, da diese auf einem hoch kompetitiven Weiterbildungsmarkt agiert und somit in starker Konkurrenz zu anderen Weiterbildungsanbietern steht. Ein Angebot der wissenschaftlichen Weiterbildung kann ohne entsprechende Nachfrage nicht zustande kommen (vgl. WOLTER 2009, 35; JÜTTE/ SCHILLING 2005, 151).

WILKESMANN (2010) stellt in diesem Zusammenhang die Frage, ob in der wissenschaftlichen Weiterbildung trotz der Nachfrageorientierung ein hohes Maß an Wissenschaftlichkeit vermittelt werden kann. Dieser Frage liegt die Annahme zugrunde, dass die Teilnehmer aufgrund ihrer Berufstätigkeit vordergründig handlungsrelevantes Wissen erwarten. „Teilnehmerinnen und Teilnehmer erwarten [...] ein hohes Maß an Verwertbarem, d. h. das Gelernte muss sich möglichst gut im Berufsalltag umsetzen lassen“ (WILKESMANN 2010, 38). Bestätigt sich diese Annahme, würde daraus ein Verdrängungseffekt resultieren, der sich darin manifestiert, dass eine praxisbezogene Ausrichtung in den Inhalten dominiert und eine wissenschaftliche Orientierung damit ausgeschlossen ist (vgl. ebd.).

Dieser Verdrängungseffekt ließe sich mit MINTZBERGS Konzept der „experienced reflection“ auflösen. Wenn die Teilnehmer ihre Erfahrungen und die Dozenten ihr Wissen einbringen, können die beruflichen Erfahrungen gemeinsam reflektiert werden. Außerdem erkennen die Wissenschaftler anhand der beruflichen Erfahrungen der Teilnehmer, welche Probleme in der Praxis bestehen. Diese können sie dann in ihre Forschung integrieren und mit wissenschaftlichen Methoden untersuchen. Experienced reflection bedeutet also einerseits Reflexion der beruflichen Praxis, andererseits generiert sie neue Forschungsfragen. Es geht demnach nicht um die reine Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen, sondern um den Erfahrungsaustausch und v. a. um die Reflexion der Erfahrungen der Teilnehmer, also der beruflichen Praxis, anhand des Wissens der Dozenten. Die Didaktik im Rahmen der experienced reflection beschreibt MINTZBERG folgendermaßen: „Our 50:50 rule says that half of the time the material introduced by the presenters should be turned over to the participating managers around the tables on their agendas: What does this mean for you, in your situation?“ (MINTZBERG 2004, 33). Der klassische Frontalunterricht in Form von Vorlesungen der Dozenten wird durch diese Regel abgelöst. Dozenten und Teilnehmer treten in einen Austauschprozess und lernen gewissermaßen voneinander.

Um diesem Konzept nachzugehen, müssten Professoren, die in wissenschaftlicher Weiterbildung lehren, offen sein für die praktischen Probleme der Teilnehmer sowie interessiert sein an den realweltlichen beruflichen Fragen – auch mit der Intention, das eigene Forschungsfeld

dadurch zu bereichern. Voraussetzung dafür wäre, dass sie den „Elfenbeinturm Wissenschaft“ verlassen und sich nicht ausschließlich an der scientific community orientieren. Die Karrierekriterien in der Wissenschaft stehen einer solchen Haltung entgegen. Von dem in der Hochschule tätigen wissenschaftlichen Personal Unterstützung in der Weiterbildung zu erhalten, erweist sich deshalb als Herausforderung, da dieses Personal von Beginn seiner wissenschaftlichen Karriere auf Forschungsleistungen sozialisiert ist. So hat dieses Personal „gelernt“, dass ein Engagement in der Weiterbildung der wissenschaftlichen Karriere wenig Nutzen bringt (vgl. KUHLENKAMP 2005b, 87). Die Forschungsleistungen werden anhand der Publikationshäufigkeit und -qualität (Anzahl der Publikationen in international begutachteten Journals) und der eingeworbenen Drittmittel beurteilt. Die scientific community legt die Bewertungskriterien für Forschungsleistungen und akademische Reputation fest. Die Hochschulen bzw. die Wissenschaftler orientieren sich an innerwissenschaftlichen Kriterien der Wissens- und Erkenntnisproduktion und an der disziplinären Struktur (vgl. RÖBKEN 2007, 19; NUISSL 2009, 141). Die Kriterien der scientific community sind von den Bewertungskriterien der Öffentlichkeit unabhängig und die für die Reputation entscheidenden Publikationen sind in der Regel nicht problemorientiert (vgl. WITTPOTH 2005, 21). Ob sich dieser Konflikt zwischen Wissenschaft und Praxis in der universitären Weiterbildung auflösen lässt, soll im Weiteren untersucht werden. Hierzu existiert bisher kein empirisches Datenmaterial (vgl. WILKESMANN 2010, 38).

### **3 Empirie**

#### **3.1 Forschungsdesign und Fragestellungen**

Bei dem nachfolgend beschriebenen Projekt handelt es sich um eine selbstfinanzierte qualitative Untersuchung, die von Dezember 2009 bis November 2010 durchgeführt wurde. Der gesamte Projektbericht wird voraussichtlich im Sommer 2011 als Buchpublikation erscheinen. Im Rahmen der Untersuchung wurden 21 leitfadengestützte Interviews geführt, davon neun mit Professoren, die in der wissenschaftlichen Weiterbildung lehren, und zwölf mit Teilnehmern, die die Veranstaltungen der befragten Professoren besuchten. Dadurch wird eine mehrperspektivische Analyse der an der wissenschaftlichen Weiterbildung beteiligten Akteure gewährleistet. Die Interviewten setzen sich aus zwei Weiterbildungsstudiengängen an unterschiedlichen Hochschulen zusammen. Die Studiengänge unterscheiden sich hinsichtlich der Zugangsvoraussetzungen und der zu erwerbenden Abschlüsse. Während der eine mit einem Zertifikat abschließt und sowohl Akademiker als auch nicht-akademisch vorgebildete Personen zulässt, nehmen an dem anderen ausschließlich Akademiker teil und beenden ihr Studium mit einem Masterabschluss. Obgleich der Zertifikatsstudiengang für beide Personengruppen geöffnet ist, liegt der konzeptionelle und tatsächliche Schwerpunkt auf jenen Personen ohne Hochschulabschluss. Diese nach wie vor seltene Konstellation, nämlich dass bei einem von einer Universität angebotenen Weiterbildungsstudium Berufstätige mit unterschiedlichem Bildungsstand zusammentreffen, ermöglicht eine vergleichende Analyse im Hinblick auf soziale Unterschiede bei den Teilnehmern. Zum Zeitpunkt der Interviews befan-



den sich die Teilnehmer des Zertifikatsstudiengangs am Ende ihres Studiums und konnten demnach aus einem breiten Erfahrungsraum berichten.

Tabelle 1: **Struktur des Samples.**

Studiengang	Professoren	Teilnehmer
Masterstudiengang	Universitätsprofessoren (3)	Ausschließlich Akademiker (5)
Zertifikatsstudiengang	Universitätsprofessoren (4) Fachhochschulprofessoren (2)	Akademiker (3) Nicht-Akademisch Vorgebildete (4)

Die leitfadengestützten Interviews wurden aufgezeichnet und vollständig transkribiert. Der Leitfaden beinhaltet Fragen zu den Erwartungen an das Studium, zur Motivation, die der Teilnahme zugrundeliegt, sowie zu Erfahrungen in Bezug auf die Teilnahme an dem Weiterbildungsstudium. Weiterhin wurden die Interviewten gebeten, ihren berufsbiografischen Werdegang zu schildern. Die Auswertung der Interviews erfolgte anhand der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp MAYRING (2008). Im Weiteren werden Teilergebnisse der Untersuchung dargestellt.

Zunächst wird nachgezeichnet, wie Berufstätige, die bisher keine Hochschule besucht haben, an die Universität gelangen, um sich weiterzubilden. Darüberhinaus ist von Interesse, ob sich diese Personengruppe für das Angebot entschieden hat, weil es von einer Hochschule durchgeführt wird. Weiterhin wird rekonstruiert, wie jene, die über keine Vorerfahrung mit der Universität und den in ihr tätigen Wissenschaftlern verfügen, diese für sie neue Situation schildern. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse wird dem Bild des rein praktisch orientierten Berufstätigen, der einer wissenschaftlichen Orientierung abgeneigt ist, nachgegangen. Um die Situation der akademisch nicht Vorgebildeten in der wissenschaftlichen Weiterbildung umfassender darzulegen, wird zudem die Perspektive der Professoren auf diese Teilnehmergruppe berücksichtigt.

Um die Besonderheiten jener Teilnehmer ohne Hochschulabschluss zu verdeutlichen, werden sie an entsprechender Stelle mit der Kontrastgruppe der Akademiker in der universitären Weiterbildung verglichen. Der Begriff Non-Traditionals bezeichnet von nun an die Weiterbildungsstudierenden ohne akademische Vorbildung (in Anlehnung an ALHEIT et al. 2008).

### 3.2 Motivation der Teilnehmer

Wie kommen Berufstätige, die bisher keine Hochschule besucht haben, an die Universität, um sich weiterzubilden? Diese Frage lässt sich anhand der Interviews eindeutig beantworten. Die hier untersuchten Non-Traditionals haben nicht eigeninitiativ nach entsprechenden

Angeboten recherchiert, sondern wurden von ihren Vorgesetzten zu der Teilnahme aufgefordert. Vermutlich lassen sich diese Teilnehmer dem Motivationskonzept der identifizierten Regulation zuschreiben. Im Prozess der identifizierten Regulation macht eine Person ein vorgegebenes Ziel zu ihrem eigenen Bedürfnis (vgl. BLES 2002, 238). Diese Zuschreibung scheint nahezuliegen, da sich die Aufforderung des Vorgesetzten als vorgegebenes Ziel fassen lässt. Da die Teilnehmer viel Zeit und Anstrengungen in die Weiterbildung investieren, kann davon ausgegangen werden, dass sie die Teilnahme in ihr eigenes Bedürfnissystem integrieren. Ansonsten wäre ein erfolgreicher Abschluss dieses Vorhabens eher unwahrscheinlich.

Im Gegensatz dazu haben die Studierenden des Masterstudiengangs – also jene, die bereits einen Hochschulabschluss besitzen – eigeninitiativ entsprechende Bildungsmöglichkeiten ermittelt und es kommt deutlich ein selbst-bestimmtes Karrieremotiv zum Ausdruck. Das Karrieremotiv lässt zunächst auf eine extrinsische Motivierung der Teilnehmer schließen. Da sie jedoch selbstorganisiert ausgewählt und selbstbestimmt für sich entschieden haben, diesen Studiengang zu belegen, sind sie Urheber dieser Handlung, was wiederum auf das Motivationskonzept der integrierten Regulation schließen lässt. Dieses Konzept meint, dass eine Person selbst Urheber einer Handlung ist, die daraufhin authentisch und harmonisch in ihrer Beziehung zu anderen Bestrebungen erlebt wird (vgl. BLES 2002, 239 f.).

### **3.3 Welche Bedeutung hat die Universität als Weiterbildungsanbieter für die Teilnehmer?**

Die Intention des Vorgesetzten, eine Hochschule als Anbieter der Weiterbildung auszuwählen, scheinen die Non-Traditionals nicht hinterfragt zu haben. Grundsätzlich lassen sich diesbezüglich zwei Antwortkategorien feststellen. Entweder wird die Vergabe eines universitären Zertifikates betont oder aber das Spezifikum der Hochschulträgerschaft wird nicht gesehen, d. h. es spielt in den Augen der Interviewten keine Rolle, ob sie sich an der Hochschule oder einer anderen Einrichtung weiterbilden. Das in der Theorie beschriebene Potential wissenschaftlicher Weiterbildung, nämlich von neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen zu profitieren (vgl. WAGNER 2009, 68), scheint den Befragten nicht bewusst zu sein.

Weiterhin gibt diese Personengruppe an, grundsätzlich weiterbildungsaffin zu sein. Im Zusammenhang mit der Tatsache, dass sie diesen Zertifikatsstudiengang nicht aus eigenem Antrieb belegen und die Hochschule als Anbieter keine besondere Rolle zu spielen scheint, lässt sich vermuten, dass die Hochschule für jene, die bisher noch keine Hochschule besucht haben, auf dem Weiterbildungsmarkt nicht präsent ist. Demgegenüber wird von den akademisch vorgebildeten Studierenden ausdrücklich betont, dass sie gezielt nach einem hochschulischen Weiterbildungsangebot gesucht hätten. Der Stellenwert der Hochschule für die eigenen Weiterbildungsambitionen unterscheidet sich hier bereits je nach Bildungsstand der Teilnehmer.

### 3.4 Einstellungen der Teilnehmer

Interessant ist, dass sich bei der Beschreibung eines typischen Hochschulprofessors kein einheitliches Bild abzeichnet. Jeder der zwölf Befragten hat ein individuelles Bild eines typischen Hochschulprofessors. Aus diesem Umstand lässt sich schlussfolgern, dass kein einheitliches Bild eines typischen Hochschulprofessors bei Berufspraktikern vorherrscht, unabhängig von Alter und Bildungsstand. Auch die in den Beschreibungen enthaltenen Wertungen, ausgedrückt durch positiv oder negativ konnotierte Adjektive wie „abgehoben“ oder „engagiert“, halten sich die Waage. Bei der Zuschreibung von Eigenschaften eines typischen Hochschulprofessors lässt sich also keine Tendenz feststellen.

Wie zu erwarten war, schildern Non-Traditionals, die noch keine Universität besucht haben, ihre Schwierigkeiten mit dem Bearbeiten und Verfassen von Texten. Diese Einsicht bestätigen auch die interviewten Professoren. Die Studierenden des Zertifikatsstudiengangs müssen am Ende des Studiums eine sogenannte Studienarbeit verfassen, die laut Angaben der Professoren nicht den wissenschaftlichen Standards des grundständigen Studiums entspricht. Die These, wissenschaftliches Wissen bringe sie in ihrer beruflichen Praxis weiter, wird von allen interviewten Teilnehmern bejaht. Allerdings können nur die Teilnehmer mit einem Hochschulabschluss diese allgemeine Aussage konkretisieren (bspw. als Reflexionswissen für die Analyse komplexer Situationen).

Die These, Berufspraktiker würden generell anwendungsbezogenes Wissen erwarten, lässt sich nicht uneingeschränkt halten. Hochschulabsolventen erwarten nicht ausdrücklich Handlungswissen – im Gegenteil: Die meisten Hochschulabsolventen des Masterstudiengangs äußern ein reges Interesse an der Vertiefung wissenschaftlichen Arbeitens, also ein konkretes Interesse an wissenschaftlichen Denkmustern und Arbeitsweisen und betonen die Notwendigkeit wissenschaftlicher Grundlagen für die berufliche Praxis – auch wenn diese nicht handlungsleitend seien. Die These scheint jedoch auf jene Teilnehmer zuzutreffen, die vor der Teilnahme am Weiterbildungsstudiengang kein Hochschulstudium absolviert haben. Das lässt sich vermutlich damit erklären, dass sie bisher keine Erfahrung mit Wissenschaft, also wissenschaftlichem Arbeiten und Wissen, machen konnten und für diese Personengruppe entsprechend schwierig einzuschätzen ist, was eine Hochschule leistet bzw. leisten kann. Denn sie erwarten konkrete Lösungsmöglichkeiten für praktische, beruflich relevante Problemstellungen. Eine konsistente Vorstellung von Wissenschaft scheint bei dieser Personengruppe nicht vorzuliegen. Dass diese Haltung auch am Ende des Studiums vorherrscht, überrascht: Offensichtlich können die Non-Traditionals auch am Ende des Weiterbildungsstudiums nicht einschätzen, was die Aufgabe von Wissenschaft bzw. Wissenschaftlern ist und welche Logik der Hochschule zugrunde liegt. Daher stellt sich die Frage, inwiefern das Handeln der Dozenten diesen Befund begünstigt hat.

### 3.5 Einstellungen der Professoren

Alle interviewten Professoren *unterstellen* den Teilnehmern, unabhängig vom Bildungsabschluss, die Vermittlung anwendungsbezogenen Wissens zu erwarten. Während sich bei den

Berufspraktikern kein einheitliches Bild eines typischen Hochschulprofessors abzeichnet, ist die Zuschreibung der Professoren an die Teilnehmer hinsichtlich der Erwartungshaltung identisch. Diese bemerkenswerte Tatsache führt nicht dazu, dass alle Professoren die Erwartungshaltung bedienen. Die Professoren, die in dem Masterstudiengang lehren, gestalten die weiterbildenden Veranstaltungen dem wissenschaftlichen Anspruch nach wie im grundständigen Studium. Dementsprechend sehen sie hinsichtlich wissenschaftlicher Arbeitsweisen und Denkmuster keine frappierenden Unterschiede zwischen ihrer Lehrtätigkeit im grundständigen Studium und in der Weiterbildung. Allerdings betonen diese Dozenten, dass sie eine Öffnung ihres Weiterbildungsangebots für nicht-akademisch Vorgebildete nicht befürworten, da der Anspruch, den sie in der Lehre verfolgen, wissenschaftlichen Standards entspreche, die nur einem gut vorgebildeten Personenkreis zugänglich sei.

Die Professoren des Zertifikatsstudiengangs haben es hingegen mit solchen „weniger“ vorgebildeten Teilnehmern zu tun. Aufgrund ihrer Sicht auf die Teilnehmer, die durch einen zu hohen wissenschaftlichen Anspruch überfordert würden, verfolgen sie gar nicht erst das Ziel, diese in wissenschaftliches Arbeiten einzuführen. Überwiegend sei es lediglich möglich, wie es beispielsweise einer der befragten Professoren formuliert, „nur auf der inhaltlichen Ebene Informationen zu transportieren, ohne diese inhaltliche Ebene [...] mit entsprechenden Begründungszusammenhängen zu versehen, die aus den jeweiligen Methoden kommen“. Ein anderer Dozent begründet dieses Vorgehen wie folgt: „Ich will aus denen doch keine Wissenschaftler machen“. Hier liegt also implizit die Annahme zugrunde, dass Studierende im grundständigen Studium wissenschaftlich sozialisiert werden sollen – für die Teilnehmer der universitären Weiterbildung gilt dies allerdings nicht. Basierend auf der Annahme, Wissenschaft sei Non-Traditionals kaum zu vermitteln, wird anwendungsorientiert gelehrt. Das führt in einigen Fällen dazu, dass den Teilnehmern „Rezeptwissen“ an die Hand gegeben wird – ein für Wissenschaftler ungewöhnliches Vorgehen. Der Wissenschaft-Praxis-Konflikt wird also dadurch überwunden, dass der wissenschaftliche Anspruch in der Lehre abgesenkt wird.

Ob in der wissenschaftlichen Weiterbildung „[...] ein hohes Maß an Wissenschaftsorientierung vermittelt werden [kann]“ (WILKESMANN 2010, 38), scheint davon abzuhängen, wie die Teilnehmerschaft vorgebildet ist. Konkret bedeutet dies, dass die Professoren dann ein *hohes* Maß an Wissenschaftlichkeit vermitteln, wenn die Teilnehmer bereits über einen Hochschulabschluss verfügen. Für den bereits beschriebenen Wissenschaft-Praxis-Konflikt scheinen demnach die Nachfrageorientierung, die der wissenschaftlichen Weiterbildung zugrundeliegt, und die akademische Vorbildung der Teilnehmer ausschlaggebend zu sein, da die Professoren das Maß an Wissenschaftlichkeit in Veranstaltungen, an denen nicht akademisch vorgebildete Personen teilnehmen, scheinbar geringer halten, und auf diesem Wege den Konflikt auflösen.

Ein elementarer Unterschied bei den Dozenten lässt sich jedoch feststellen: Jene Professoren, die ihre Professur an einer Fachhochschule bekleiden und entsprechend einschlägige berufliche Erfahrungen außerhalb der Hochschule vorweisen, bilden hier eine Ausnahme. Sie sehen in der Personengruppe der Non-Traditionals keine besondere Herausforderung in der Lehre, da sie bereits im grundständigen Studium eher Erfahrungen mit solchen oder ähnlichen Stu-

dierenden gesammelt haben. Hinzu kommt, dass die Bedingung einer Fachhochschulprofessur eine mehrjährige außerhochschulische Berufstätigkeit erfordert, so dass diese Dozenten den Wissenschaft-Praxis-Konflikt in ihrem berufsbiografischen Werdegang „bewältigt“ haben. Ihnen scheint der Spagat zwischen Wissenschaftlichkeit und Praxisrelevanz eher zu gelingen – insbesondere in Bezug auf die Studierenden ohne akademische Vorbildung. Allerdings sei darauf hingewiesen, dass lediglich zwei der interviewten Professoren an der Fachhochschule tätig sind. Hinsichtlich der Auswirkungen der für eine Fachhochschulprofessur notwendigen berufspraktischen Erfahrungen außerhalb des Hochschulbereichs wären weitere Untersuchungen notwendig. Dennoch erscheinen die Ergebnisse, die auf deutliche Unterschiede zwischen Universitäts- und Fachhochschulprofessoren hinweisen, vor dem Hintergrund der berufsbiographischen Differenzen plausibel.

### **3.6 Zusammenfassung der empirischen Befunde**

Zusammenfassend lässt sich zunächst festhalten, dass die Erwartungshaltungen der Teilnehmer von ihrer jeweiligen Vorbildung abhängen. Dabei scheint es nicht überraschend, dass Hochschulabsolventen eher wissenschaftlich orientiert sind, was damit begründet werden kann, dass sie aufgrund ihres ersten Studiums wissen, was an einer Universität vermittelt wird. Die Non-Traditionals, die mit dem weiterbildenden Studium ihre ersten Erfahrungen mit der Institution Hochschule machen, erwarten durchaus handlungsrelevantes, anwendbares Wissen. Trotz dieses weiterbildenden Studiums, welches zum Zeitpunkt der Interviews bereits nahezu beendet war, äußert diese Personengruppe sich anders über *Wissenschaft* als akademisch Vorgebildete. Sie können (im Gegensatz zu den Masterstudierenden) nicht explizieren, was *Wissenschaft* leistet bzw. welche Funktion wissenschaftlichem Wissen zukommt. Das kann insbesondere damit begründet werden, dass die Lehrveranstaltungen ihres Studiengangs nicht der grundständigen akademischen Lehre entsprechen. Die generalisierte Zuschreibung der Professoren an *den* Berufspraktiker, der grundsätzlich Anwendbares erwartet, ist dann handlungsleitend für die Professoren, wenn sich die Teilnehmerschaft u.a. auch aus nicht-akademisch vorgebildeten Personen zusammensetzt, d. h. sie richten den wissenschaftlichen Anspruch in den weiterbildenden Veranstaltungen an dem „Publikum“ aus – mit der Konsequenz, dass die Ambition, *Wissenschaft* zu vermitteln bzw. einem wissenschaftlichen Anspruch gerecht zu werden, nicht systematisch verfolgt wird.

Selbstverständlich sind die empirischen Ergebnisse aufgrund der niedrigen Fallzahl nur begrenzt generalisierbar. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass nahezu alle Professoren der beiden Weiterbildungsstudiengänge befragt wurden. Dadurch wird in Ansätzen eine handlungsleitende Logik in der Weiterbildung erkennbar. Hier müssten weitere Fallbeispiele herangezogen werden, um gegebenenfalls andere Modelle universitärer Weiterbildung zu erfassen.

## 4 Fazit

Die sozialen Ziele, die mit der Aufwertung der wissenschaftlichen Weiterbildung verknüpft sind, sind strukturell zum Teil erfüllt, so dass auch bisher Ausgeschlossene rein formal an akademischer Bildung partizipieren können. Allerdings lassen die vorangegangenen Erläuterungen die Frage zu, inwieweit von Teilhabe an akademischer Bildung die Rede sein kann, wenn Professoren nicht den Anspruch haben, den akademisch nicht Vorgebildeten ein gewisses Maß an Wissenschaftlichkeit zu vermitteln. Auch wenn die Zugangsbedingungen für Nicht-Akademiker rechtlich gegeben sind, scheinen die Professoren der „neuen“ Zielgruppe den Umgang mit wissenschaftlichen Denkmustern und Arbeitsweisen kaum zuzutrauen. Entsprechend zeigen sich die Non-Traditionals am Ende des Weiterbildungsstudiums ähnlich indifferent gegenüber dem Bildungsort Universität wie auch schon vor ihrer ersten Erfahrung mit der Universität.

Die Einstellung der Dozenten gegenüber Non-Traditionals hängt vermutlich weniger mit individuellen Überzeugungen zusammen, sondern vielmehr mit dem System Hochschule, das bezeichnenderweise häufig mit der Metapher des „Elfenbeinturms“ beschrieben wird. Unabhängig von der rechtlichen Öffnung der deutschen Universität zeigt sich in der akademischen Praxis eine „Aura der Exklusivität“ (ALHEIT 2006, 1). Jene der interviewten Professoren, die an der Fachhochschule tätig sind, weisen diesbezüglich deutliche Unterschiede zu den Universitätsprofessoren auf. In den Interviews mit den Fachhochschulprofessoren ließen sich weder Äußerungen zu dem beschriebenen Wissenschaft-Praxis-Konflikt finden noch solche, die auf eine Differenzierung zwischen Akademikern und Teilnehmern ohne Hochschulabschluss hinweisen. Daraus lässt sich schließen, dass Fachhochschulen vermutlich eher geeignet sind, wissenschaftliche Weiterbildung für Non-Traditionals anzubieten, da sie bereits im grundständigen Studium durchlässiger sind und die Lehrenden den Wissenschaft-Praxis-Konflikt in ihrer eigenen Biografie „bewältigt“ haben. Ob Universitäten den sozialen Zielen, die mit der Aufwertung der wissenschaftlichen Weiterbildung verbunden sind, gerecht werden können, kann durchaus in Frage gestellt werden.

## Literatur

ALHEIT, P. (2006): Exklusionsmechanismen des universitären Habitus: Unsichtbare Barrieren für Studierende auf dem ‚zweiten Bildungsweg‘. RANLHE PROJECT: Access and Retention: Experiences of Non-Traditional Learners in Higher Education. Online: <http://www.ranlhe.dsw.edu.pl/files/Alheit-Aufsatz-Exklusionsmechanismen.pdf> (20-05-2010).

ALHEIT, P. / RHEINLÄNDER, K./ WATERMANN, R. (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11, H. 4, 577-606.

BLES, P. (2002): Die Selbstbestimmungstheorie von Ryan und Deci. In: FREY, D./ IRLE, M. (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie. Band 3. Motivations-, Selbst- und Informationsverarbeitungstheorien. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bern, 234-253.

BLOCH, R. (2006): Wissenschaftliche Weiterbildung im neuen Studiensystem – Chancen und Anforderungen. Eine explorative Studie und Bestandsaufnahme. Wittenberg, HoF-Arbeitsbericht 6'06.

BREDL, K./ HOLZER, D./ JÜTTE, W./ SCHÄFER, E./ SCHILLING, A. (2006): Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses. Ergebnisse einer trinationalen Studie zur Neubestimmung des Verhältnisses von grundständigem Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung im Rahmen des Bologna-Prozesses. Jena.

BREMER, H. (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.

FAULSTICH, P. (1981): Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt.

FAULSTICH, P./ GRAEßNER, G./ BADE-BECKER, U./ GORYS, B. (2007): Länderstudie Deutschland. In: HANFT, A./ KNUST, M. (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster, 87-164.

GRAEßNER, G./ BADE-BECKER, U./ GORYS, B. (2009): Weiterbildung an Hochschulen. In: TIPPELT, R./ VON HIPPEL, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden, 543-555.

HANFT, A. (2007): Von der Weiterbildung zum Lifelong Learning: Geschäftsfelder und Angebotsgestaltung in der Hochschulweiterbildung. In: HANFT, A./ SIMMEL, A. (Hrsg.): Vermarktung von Hochschulweiterbildung. Theorie und Praxis. Münster, 45-59.

HANFT, A./ KNUST, M. (2007a): Executive Summary. In: HANFT, A./KNUST, M. (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster, 7-13.

HANFT, A./ KNUST, M. (2007b): Zusammenfassender Vergleich der Ergebnisse der einzelnen Länderstudien. In: HANFT, A./KNUST, M. (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster, 37-86.

HANFT, A./ TEICHLER, U. (2007): Wissenschaftliche Weiterbildung im Umbruch – Zur Funktion und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen im internationalen Vergleich. In: HANFT, A./ KNUST, M. (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster, 23-36.

HERM, B./ KOEPERNIK, C./ LEUTERER, V./ RICHTER, K./ WOLTER, A. (2003): Lebenslanges Lernen und Weiterbildung im deutschen Hochschulsystem. Eine explorative Studie zu den Implementierungsstrategien deutscher Hochschulen – Untersuchungsbericht im Auftrag des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft. Dresden. Online: <http://www.uni-tuebingen.de/uni/qz6/download/master/Hochschulen-Weiterbildung/Stifter/Studie%20Implementierung.pdf> (14-04-2010).

HRK (2008): HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Bonn, Hochschulrektorenkonferenz. Online: [http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beschluss\\_Weiterbildung.pdf](http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beschluss_Weiterbildung.pdf) (15-04-2010).

JÜTTE, W. (Hrsg.) (2005): Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Studies in Lifelong Learning 5. Donau-Universität Krems.

JÜTTE, W./ SCHILLING, A. (2005): Teilnehmerinnen und Teilnehmer als Bezugspunkt wissenschaftlicher Weiterbildung. In: JÜTTE, W./ WEBER, K. (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster, 136-153.

KMK (2001): Sachstands- und Problembericht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001. Online: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2001/2001\\_09\\_21-Problembericht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembericht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf) (16-06-2010).

KUHLENKAMP (2000): Universitäten als Motor lebenslangen Lernens? Das internationale Projekt „Making it work“ der Europäischen Kommission. In: FAULSTICH, P./WIESNER, G./WITTPOTH, J. (Hrsg.): Internationalität der Erwachsenenbildung. Analysen, Erfahrungen und Perspektiven, Beiheft zum Report (Dokumentation der Jahrestagung 1999 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). Bielefeld, 145-156.

KUHLENKAMP, D. (2005): Universitätsinterne Bedingungen für die Weiterbildung. In: JÜTTE, W./ WEBER, K. (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster, 81-92.

KUWAN, H./ BILGER, F./ GNAHS, D./ SEIDEL, S. (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Gefördert und Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn. Online: [http://www.bmbf.bund.de/pub/berichtssystem\\_weiterbildung\\_neun.pdf](http://www.bmbf.bund.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_neun.pdf) (10-06-2010).

KUWAN, H./ THEBIS, F. (2005): Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Hrsg.). Bonn. Online: [http://www.bmbf.de/pub/berichtssystem\\_weiterbildung\\_9.pdf](http://www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_9.pdf) (28-03-2010).

MAYRING, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10. Auflage. Weinheim.

MEYER-GUCKEL, V./ SCHÖNFELD, D./ SCHRÖDER, A.-K./ ZIEGELE, F. (2008): Quartäre Bildung. Chancen der Hochschulen für die Weiterbildungsnachfrage von Unternehmen. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Online: [http://www.stifterverband.info/publikationen\\_und\\_podcasts/positionen\\_dokumentationen/quartaere\\_bildung/quartaere\\_bildung.pdf](http://www.stifterverband.info/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/quartaere_bildung/quartaere_bildung.pdf) (13-04-2010).

MINTZBERG, H. (2004): Managers not MBAs. London.



NUISSL, E. (2009): Zukunft der Einrichtungen für Hochschulweiterbildung im Bologna-Kontext. In: KNUST, M./ HANFT, A. (Hrsg.): Weiterbildung im Elfenbeinturm!? Münster, 141-143.

RÖBKEN, H. (2007): Die Rolle der Hochschulreputation bei der Vermarktung von Weiterbildung. In: HANFT, A./ SIMMEL, A. (Hrsg.): Vermarktung von Hochschulweiterbildung. Theorie und Praxis. Münster, 13-25.

SCHAEPER, H./ SCHRAMM, M./ WEILAND, M./ KRAFT, S./ WOLTER, A. (2006): International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Abschlussbericht. Hannover. Online:  
[http://www.bmbf.de/pub/internat\\_vergleichsstudie\\_teilnahme\\_hochschulweiterbildung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_teilnahme_hochschulweiterbildung.pdf)  
(25-04-2010).

SCHÖMANN, K./ LESCHKE, J. (2008): Lebenslanges Lernen und soziale Inklusion – der Markt alleine wird's nicht richten. In: BECKER, R./LAUTERBACH, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 3. Auflage. Wiesbaden, 347-383.

SCHULENBERG, W./LOEBER, H.-D./LOEBER-PAUTSCH, U./PÜHLER, S. (1978): Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Stuttgart.

TIPPELT, R. (2006): Adressatenorientierte Weiterbildungsplanung: Wie kann das Interesse an Weiterbildung geweckt werden? In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Kosten, Nutzen, Finanzierung beruflicher Weiterbildung. Ergebnisse der BIBB-Fachtagung vom 2. und 3. Juni 2005 in Bonn. Bielefeld, 218-231.

WAGNER, B. (2009): Chancen und Probleme der Umsetzung von Weiterbildung und Lifelong Learning an Hochschulen. In: KNUST, M./ HANFT, A. (Hrsg.): Weiterbildung im Elfenbeinturm!? Münster, 67-72.

WEBER, K. (2006): Forschungsbezug in der universitären Weiterbildung. In: FAULSTICH, P. (Hrsg.): Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Bielefeld, 211-236.

WEBER, K./ JÜTTE, W. (2005): Weiterbildung zwischen Partikularität und Universalität. In: JÜTTE, W./ WEBER, K. (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster, 291-297.

WEILAND, M. (2006): Länderstudie Deutschland. In: SCHAEPER, H./ SCHRAMM, M./ WEILAND, M./ KRAFT, S./ WOLTER, A.: International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Abschlussbericht. Hannover, 87-127. Online:  
[http://www.bmbf.de/pub/internat\\_vergleichsstudie\\_teilnahme\\_hochschulweiterbildung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_teilnahme_hochschulweiterbildung.pdf)  
(25-04-2010).

WILKESMANN, U. (2010): Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 30, H. 1, 28-42.

WITTPOTH, J. (2005): Wissenschaft und Weiterbildung. In: JÜTTE, W./ WEBER, K. (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster, 17-24.

WOLTER, A. (2004): Weiterbildung und Lebenslanges Lernen als neue Aufgaben der Hochschulen. Die Bundesrepublik Deutschland im Lichte internationaler Entwicklungen und Erfahrungen. In: BLK (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung. Zukunftsfähig Lernen und Organisieren im Verbund – Weiterbildung und Hochschulreform. Auftaktveranstaltung zum BLK-Programm „Wissenschaftliche Weiterbildung“. H. 119. Bonn, 17-34.

WOLTER, A. (2006): Zusammenfassung und Folgerungen. In: SCHAEPER, H./ SCHRAMM, M./ WEILAND, M./ KRAFT, S./ WOLTER, A.: International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. I-X. Online: [http://www.bmbf.de/pub/internat\\_vergleichsstudie\\_teilnahme\\_hochschulweiterbildung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_teilnahme_hochschulweiterbildung.pdf) (25-04-2010).

WOLTER, A. (2005): Universität und Weiterbildung. Entwicklungslinien und Forschungsbedarf. In: JÜTTE, W. (Hrsg.): Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Studies in Lifelong Learning 5. Donau-Universität Krems, 25-28.

WOLTER, A. (2009): Die Öffnung der Hochschule für Berufstätige – Nationale und internationale Perspektiven. In: KNUST, M./ HANFT, A. (Hrsg.): Weiterbildung im Elfenbeinturm!? Münster, 27-40.

---

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format:  **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

---

## Zitieren dieses Beitrages

---

BRÄMER, M./ HEUFERS, P. (2010): Soziale Öffnung der Universität? Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 19, 1-17. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe19/braemer\\_heufers\\_bwpat19.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe19/braemer_heufers_bwpat19.pdf) (20-12-2010).

---

## Die Autorinnen:

---



### MARIE BRÄMER

TU Dortmund

Arndtstr. 8, 44135 Dortmund

E-mail: [marie.braemer \(at\) uni-dortmund.de](mailto:marie.braemer@uni-dortmund.de)



## **PATRICIA HEUFERS**

TU Dortmund

Arndtstr. 8, 44135 Dortmund

E-mail: [patricia.heufers \(at\) uni-dortmund.de](mailto:patricia.heufers@uni-dortmund.de)