

Auf dem Weg zu einer anbieterbezogenen Statistik für die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen

Ergebnisse einer empirischen Vorstudie für ein Monitoring wissenschaftlicher Weiterbildung

KARIN DOLLHAUSEN

ANDRÄ WOLTER

HELLA HUNTEMANN

ALEXANDER OTTO

Kurz zusammengefasst ...

Infolge des Bedeutungszuwachses der wissenschaftlichen Weiterbildung im Kontext des lebenslangen Lernens sowie neuen Anforderungen an eine (markt-)strategische Hochschulentwicklung wächst der Bedarf an steuerungsrelevantem evidenzbasiertem Wissen. Die hierzu erforderlichen bereichsspezifischen statistischen Datengrundlagen sind bislang jedoch lediglich in Ausschnitten verfügbar. Angeregt durch die DGWF wurde daher kooperativ vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn und der Abteilung Hochschulforschung der Humboldt Universität zu Berlin (HU) eine empirische Vorstudie zur Entwicklung einer anbieterbezogenen Statistik für die wissenschaftliche Weiterbildung durchgeführt, die in ein umfangreicheres Entwicklungsprojekt einmünden soll. Mit dieser Statistik soll sowohl die Angebotsseite an den Hochschulen als auch die Nachfrageseite – die Teilnehmer_innen – erfasst werden. Ausgewählte Ergebnisse der Studie werden im vorliegenden Beitrag vorgestellt.

1 Ausgangsüberlegungen

Seit gut zwei Jahrzehnten werden unter Stichworten wie „Lebenslanges Lernen“, „Bologna-Prozess“ und „Educational Governance“ bildungs- und hochschulpolitische Reformdiskussionen geführt und entsprechende Entwicklungsaktivitäten auf den Weg gebracht. In Deutschland ist der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ das bislang wohl prominenteste Beispiel hierfür (Hanft, Brinkmann, Kretschmer, Maschwitz, & Stöter, 2016; Cendon, Mörth & Pellert, 2016; Wolter, Banscheraus & Kamm, 2016). Im Kern geht es um die gesellschafts- und wirt-

schaftspolitisch begründbare Öffnung und stärkere Abstimmung des hochschulischen Studien- und Bildungsangebotes mit den steigenden und sich verändernden Qualifizierungs- und Bildungsbedarfen in der fortschreitenden Wissensgesellschaft. Dabei hat sich in den vergangenen zehn Jahren die Aufmerksamkeit zunehmend auch auf die wissenschaftliche Weiterbildung als relevantem Bildungsbereich im Schnittfeld von beruflicher Bildung, Hochschulstudium und Erwachsenenbildung verlagert. Das Problemlösungspotenzial der wissenschaftlichen Weiterbildung wird in verschiedenen Hinsichten identifiziert, so für

- die erweiterte Inklusion von Individuen insbesondere aus traditionell unterrepräsentierten Gruppen in hochschulische Bildungsprozesse;
- die Schaffung von durchlässigen Bildungsstrukturen zur berufsbezogenen akademischen Weiter- bzw. Höherqualifizierung sowohl für Erwerbstätige, die bereits über einen Hochschulabschluss verfügen, als auch für qualifizierte Erwerbstätige, die noch keinen Studienabschluss erworben haben;
- die Entwicklung von flexiblen und innovativen Angebotsformaten sowie didaktischen Konzepten zur verbesserten Verzahnung von wissenschaftlicher Wissensproduktion und den Qualifizierungs- und Kompetenzentwicklungsbedarfen der Praxis;
- die Etablierung der wissenschaftlichen Weiterbildung als Geschäftsfeld, mit dem sich Hochschulen als Weiterbildungsanbieter auf dem umkämpften Bildungsmarkt positionieren können.

Solche Leistungs- und Wirkungserwartungen an die wissenschaftliche Weiterbildung werden heute sowohl von den in der wissenschaftlichen Weiterbildung Tätigen als auch in

der Forschung als weitreichend angesehen, dies eingedenk des Eindrucks, dass einige (z.B. hochschulökonomische) Erwartungen über das realistisch Leistbare weit hinausgehen. Zugleich nimmt die Bedeutung der evidenzbasierten Steuerung und Koordination der wissenschaftlichen Weiterbildung zu. Es zeigt sich ein steigender Bedarf an daten- und informationsgestütztem Wissen sowie darauf aufbauender (Vergleichs-)Forschung, um Aussagen über Zustände und Entwicklungen sowohl innerhalb des Bereichs wissenschaftlicher Weiterbildung als auch in Relation zu anderen (Weiter-)Bildungsbereichen zu ermöglichen. Dies setzt die statistische Erfassung des Bereichs voraus.

Diese Entwicklung im Blick, ist in der Hochschulforschung (Wolter, 2007) wie auch in der Weiterbildungsforschung (Faulstich & Oswald, 2010; Dobischat, Rosendahl & Ahlene, 2010) wiederholt das Fehlen einer auf der Anbieterseite ansetzenden Statistik für die wissenschaftliche Weiterbildung moniert worden (Holzer & Jütte, 2007). Erklärend wird dabei etwa auf die „Größenproblematik“ des Bereichs hingewiesen. Bislang nimmt die wissenschaftliche Weiterbildung nur einen geringen (Markt-)Anteil am Gesamt des Weiterbildungsvolumens ein (Kamm, Schmitt, Banscheraus, Wolter & Golubchikova, 2016), und sie bildet in den Hochschulen lediglich einen schmalen Aufgabenbereich neben der Forschung und der Lehre im Rahmen der akademischen Erstausbildung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 125ff.). Im Zuge der seit einigen Jahren forcierten Entwicklung einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland und den Bemühungen um eine Optimierung der Hochschulstatistik reichen solche Erklärungen jedoch nicht mehr aus. Vielmehr gilt es, auf den statistischen Erhebungsbedarf im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung konstruktiv zu reagieren (Kuper, Widany & Kaufmann, 2016, S. 74) und ein Monitoring wissenschaftlicher Weiterbildung zu entwickeln und zu implementieren.

Vor diesem Hintergrund ist im Jahr 2017 eine bereits vor einigen Jahren von der DGWF angeregte und kooperativ vom DIE und der Abteilung Hochschulforschung der HU zu Berlin durchgeführte Vorstudie für ein weiterführendes Projektvorhaben „Entwicklung einer anbieterbezogenen Statistik für die wissenschaftliche Weiterbildung“ fertiggestellt worden. Zielsetzung der Studie war es, einen Überblick über die bisherige Datenlage zur wissenschaftlichen Weiterbildung zu gewinnen, bestehende Datenlücken zu identifizieren und Ansatzpunkte für die Entwicklung einer anbieterbezogenen Erhebungssystematik zu eruieren, die mittel- und langfristige eine regelmäßige, bereichsspezifisch angelegte statistische Datenerhebung ermöglicht. Ausgewählte Ergebnisse der Studie werden im Folgenden vorgestellt.

2 Methodische Vorgehensweise

In der Vorstudie wurde ein mehrstufiges methodisches Vorgehen gewählt. Zunächst wurden etablierte Datenquellen bzw. Statistiken, aus denen Hinweise auf die Entwicklung der

wissenschaftlichen Weiterbildung gewonnen werden können, ausgewertet. Analysiert wurde, mit welcher Systematik die Daten erhoben werden, welche Datenbestände verfügbar sind und welche „Datenlücken“ sich abzeichnen. Zudem wurden bildungs- und hochschulpolitische Dokumente sowie wissenschaftliche Beiträge zusammengestellt, um einen Überblick über Konzeptionen wissenschaftlicher Weiterbildung, Angebotsformen und -schwerpunkte, Organisationsformen und Personal und Finanzierung zu gewinnen. Zur Ermittlung von Hinweisen zu Datenerhebungsmöglichkeiten und -bedarfen sowie Bereitschaften zur Datenerhebung in der Praxis wurden leitfadengestützte Experteninterviews mit Leitungskräften der wissenschaftlichen Weiterbildung in 11 ausgewählten Hochschulen unterschiedlichen Typs (Universitäten, Fachhochschulen, Technische Hochschulen) aus 10 Bundesländern durchgeführt. Die Auswahl erfolgte mit beratender Unterstützung der DGWF. Einbezogen wurden solche Hochschulen, die sich durch ein hohes Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung auszeichnen. Die im Einzelnen gewonnenen Ergebnisse wurden sodann themenbezogen einem heuristischen Vergleich unterzogen, um Präzisierung- und Ergänzungserfordernisse zur systematisierenden Erfassung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen zu identifizieren. Zielsetzung war es, die weiterführende Arbeit an Indikatoren und (statistischen) Kennzahlen zur wissenschaftlichen Weiterbildung im Rahmen eines zu beantragenden statistischen Entwicklungs- und Implementationsprojekts vorzubereiten. Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse und zur Weiterbearbeitung aufgeworfenen Fragestellungen der Vorstudie vorgestellt.

3 Analyse vorhandener Datenquellen

Analysiert wurden statistische Datenquellen, die (potenziell) Informationen zur wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen enthalten, bundesweit durchgeführt werden und die im Fall von Personenerhebungen repräsentativ (Stichprobe) oder vollständig (Vollerhebung) sind sowie im Fall von hochschulischen (Anbieter-)Erhebungen ebenfalls einigermaßen vollständig sind. Einbezogen wurden folgende Datenquellen:

- Studierendenstatistik der amtlichen Statistik,
- Gasthörerstatistik der amtlichen Statistik,
- Mikrozensus (MZ),
- Sozio-Ökonomisches Panel (SOEP),
- Adult Education Survey (AES),
- Nationales Bildungspanel (NEPS),
- Absolventenstudien des Deutschen Zentrums für Wissenschafts- und Hochschulforschung (DZHW) sowie des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung (INCHER) an der Universität Kassel sowie der
- Hochschulkompass (HK) der Hochschulrektorenkonferenz (HRK).

Die Analyseergebnisse bestätigen eine fragmentierte Datenlage: So basieren die vorhandenen Datenquellen überwiegend auf personenbezogenen Erhebungen, die sich auf unterschiedliche Personengruppen beziehen. Zudem sind die Erhebungen hinsichtlich der Operationalisierung des erhobenen Gegenstandsbereichs und ihrer Systematik unterschiedlich. Ebenso werden unterschiedliche Stichprobengrößen bzw. bald Stichproben, bald Vollerhebungen einbezogen, und das Antwortverhalten wird teils verpflichtend gemacht, teils beruht es auf Freiwilligkeit. Während einige Erhebungen sich nur auf Hochschuldaten beziehen, erfassen andere auch die (wissenschaftliche) Weiterbildung außerhalb der Hochschulen, oft aber in unsystematischer Operationalisierung. Hierdurch ergeben sich verschiedene Datenqualitäten sowie eine insgesamt inkonsistente Datenlage. Somit besteht ein Bedarf an ergänzenden Erhebungen, die sowohl die Heterogenität der Teilnehmenden als auch die unterschiedlichen Beteiligungsmöglichkeiten an wissenschaftlicher Weiterbildung berücksichtigen. Zudem besteht ein augenscheinlicher Bedarf an Erhebungen auf der Anbieter- bzw. Angebotsseite. Bislang liefert lediglich der HK explizit angebotsbezogene Daten. Jedoch werden hier nur Studiengänge differenziert erfasst, darunter auch berufsbegleitende und weiterbildende Masterangebote – dies jedoch nur, wenn die Hochschulen diese auch melden. Darüber hinausgehende Informationen über das hochschulische Angebotsspektrum im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung können aus den bisher vorhandenen Datenquellen nicht gewonnen werden. Hierzu sind zusätzliche und differenziertere Erhebungen erforderlich.

Dennoch empfiehlt es sich, in einer breiter angelegten statistischen Erfassung und Dokumentation der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen auch diese Datenquellen systematisch miteinzubeziehen und gezielt auszuwerten. Sie stellen zumindest teilweise auch Informationen bereit, die eine hochschulbezogene Erfassung nicht liefern kann. So zeigen z.B. Absolventenstudien auf, an welchen Einrichtungen sich Hochschulabsolvent_innen über die Hochschulen hinaus weiterbilden. Bevölkerungs- oder Erwerbstätigenumfragen (wie SOEP, AES) erfassen zudem diejenigen, die keinen Hochschulabschluss haben, sich aber an Hochschulen weiterbilden. Darüber hinaus sind in ihnen auch ältere Absolventengenerationen vertreten. Solche Erhebungen ermöglichen eine genauere Einschätzung der relativen Bedeutung der Hochschulen als Weiterbildungsanbieter im Gesamtspektrum des nationalen Weiterbildungsmarktes. So etwa belegen Auswertungen des AES und von Absolventenstudien, dass nur etwa 2-3% aller Weiterbildungsfälle an Hochschulen stattfinden und dass die Hochschulen mit ihrem Weiterbildungsangebot selbst in der Gruppe von Personen mit Hochschulabschluss nur etwa 6-7% an sich binden können (Kamm et al., 2016, S. 144, 147). Auch soziale Disparitäten in der Beteiligung an (wissenschaftlicher) Weiterbildung lassen sich präziser analysieren. Zu berücksichtigen ist dabei allerdings,

dass die Erhebung der von Hochschulen angebotenen Weiterbildung in den Absolventenstudien oft ungenau erfolgt. Umso dringlicher ist hier der Bedarf an ergänzenden und genaueren Erhebungen.

4 Konzeptionen wissenschaftlicher Weiterbildung

Die Entwicklung einer Statistik wissenschaftlicher Weiterbildung impliziert die Aufgabe, einen analytisch verbindlichen Begriffsrahmen festzulegen, der an bewährte Definitionen und Deutungen wissenschaftlicher Weiterbildung anschlussfähig ist und methodisch trennscharf vorgibt, was als „wissenschaftliche Weiterbildung“ erfasst wird (und was nicht). Die spezifische Herausforderung ergibt sich dabei aus dem Fehlen eines einheitlichen Verständnisses von wissenschaftlicher Weiterbildung. So bestätigen die im Rahmen der Vorstudie durchgeführten Interviews, dass der Gegenstandsbereich wissenschaftlicher Weiterbildung oftmals und teils missverständlich mit der jeweils hochschulspezifisch entschiedenen organisatorischen Bündelung von Aufgaben unter dem „Label“ der wissenschaftlichen Weiterbildung gleichgesetzt wird. Auch deshalb kommt es in einigen Fällen zu Unsicherheiten und mithin Auseinandersetzungen über die Frage, inwieweit hochschulinterne Serviceleistungen, wie beispielsweise Hochschuldidaktik und Personalentwicklung, als „wissenschaftliche Weiterbildung“ zuzurechnen sind. Dazu zwei Interviewzitate¹:

„Ich gebe mal so ein Beispiel, wir sind auch für hochschuldidaktische Fragestellungen zuständig, also ich bin die eingesetzte Koordinatorin für Hochschuldidaktik unserer Universität. Ich stelle immer wieder die Frage: Ist das bei mir wirklich die richtige Ansiedlung oder kann es nicht eine zentrale Stelle an der Universität geben, die sich mit diesem Themenfeld befasst? Oder gehört es zur internen Personalentwicklung, die wir ja auch haben?“ (H3, Segment 18, 36) – „Ich hatte neulich eine Diskussion mit der Vizepräsidentin, weil die nämlich wissenschaftliche Weiterbildung genau als das betrachtet, als das ich es nicht betrachte, als Weiterbildung für [Hochschulangehörige, d. Verf.] und das mache ich nicht“ (H4, Segment 18).

Die in der Praxis anzutreffenden Unsicherheiten resultieren auch daraus, dass sich in den gegenstandsbezogenen politischen, verbandlichen und wissenschaftlichen Diskursen bislang keine verbindliche Konzeption von wissenschaftlicher Weiterbildung durchgesetzt hat. So fasst etwa die Kultusministerkonferenz (KMK) wissenschaftliche Weiterbildung allgemein als „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

¹ Die hier und im Folgenden angeführten Interviewzitate wurden zur besseren Lesbarkeit orthographisch und syntaktisch normiert. Inhaltlich redundante, ergänzende Einschübe wurden zur pointierten Inhaltswiedergabe und Verbesserung des Leseflusses entfernt.

Hochschule entspricht. (...) Wissenschaftliche Weiterbildung knüpft in der Regel an berufliche Erfahrungen an, setzt aber nicht notwendigerweise einen Hochschulabschluss voraus“ (KMK, 2001, S. 2f.).

Speziellere Konzeptionen sind auf der Ebene von Verbänden, hier insbesondere in Zusammenarbeit der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA), des Deutschen Industrie- und Handelskammertags (DIHK), dem Bundesverband der Deutschen Industrie (BDI) und des Stifterverbands für die deutsche Wissenschaft (Stifterverband), entwickelt worden. Sie subsumieren unter wissenschaftlicher Weiterbildung „Hochschulangebote, die die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens zusammenfassen und damit der Erweiterung, Vertiefung oder Spezialisierung von früher erworbenem Wissen und Fähigkeiten dienen“ (BDA, HRK & BDI, 2007, S. 9). Eine differenziertere Konzeption wurde vor einigen Jahren vom Stifterverband und der BDA vorgestellt. Hier geht es um Bildungsangebote, die

- „von Hochschulen konzipiert und in der Regel auch durchgeführt werden,
- sich inhaltlich am aktuellen Stand der Forschung und methodisch an den Grundsätzen des wissenschaftlichen Arbeitens orientieren,
- in der Regel einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss voraussetzen; die genauen Qualifikationsanforderungen variieren je nach Angebot,
- in der Regel auch eine vorherige Berufstätigkeit voraussetzen; auch hier gibt es je nach Programm unterschiedliche Anforderungen an Länge und Art dieser Berufstätigkeit,
- meistens so konzipiert sind, dass sie auch parallel zu einer Berufstätigkeit wahrgenommen werden können; wie genau dies organisiert ist, kann höchst unterschiedlich sein,
- zu einem akademischen Abschluss (meist Bachelor oder Master) führen können, aber nicht müssen“ (Stifterverband & BDA, 2013, S. 6).

Im Vergleich dazu wird in der Konzeption der DGWF auch das inhaltliche und didaktische Anspruchsniveau wissenschaftlicher Weiterbildung im Verhältnis zu Forschung und Erststudium sowie mit Blick auf einen gesellschaftlichen Bildungsauftrag betont:

„Wissenschaftliche Weiterbildung findet (...) ihren Platz neben der Forschung und wird im Zusammenwirken mit dem grundständigen Studium zu einem selbstverständlichen Teil der akademischen Lehre (...). Sie umfasst berufliche, politische und allgemeine Bildung in einer Vielzahl von Veranstaltungsformen (...). Wissenschaftliche Weiterbildungsangebote der Hochschulen wenden sich an Personen mit einem ersten Hochschulabschluss und an Personen, die sich beruflich oder auf andere Weise für eine Teilnahme qualifiziert haben, und ermögli-

chen organisierte, zielgruppengerechte Lernprozesse auf fachlichem und didaktisch-methodischem Niveau der Hochschule. Ihre enge inhaltliche Anbindung an die Forschung sowie ihre Doppelfunktion – mit ihr wird einerseits eine Dienstleistung für die Gesellschaft erbracht, andererseits verhält sie sich ihr gegenüber zugleich kritisch distanzierend (...) – zeichnet wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen im Besonderen aus (...)“ (DGWF, 2010).

Im wissenschaftlichen Kontext ist man ebenfalls von einer konsensfähigen Konzeption noch entfernt. So ist in der Fachliteratur – oft ohne nähere Begründung der Begriffswahl – von postgradualer Weiterbildung, akademischer Weiterbildung, Hochschulweiterbildung oder vom lebenslangen Lernen an Hochschulen die Rede, wenn es um wissenschaftliche Weiterbildung geht. Mit den je verwendeten Begriffen werden – gewollt oder nicht intendiert – unterschiedliche gegenstandsbezogene Akzentuierungen vorgenommen. Nach Wolter (2012, S. 271f.) spiegelt sich darin ein in der Praxis zu beobachtender Wandel von einem engfassten hin zu einem erweiterten Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung wider. D.h. wissenschaftliche Weiterbildung wird heute nicht mehr durchgängig entlang der Unterscheidung von akademischer Erstausbildung und Weiterbildung mit dem Fokus auf postgraduale Angebote konzipiert, sondern – auch als Folge der Bologna-Reformen – deutlich stärker von einem lebenslaufbezogenen und bildungsbiografischen Standpunkt aus gedacht. So kann auch ein Erststudium im bildungsbiografischen Kontext eine Weiterbildung an der Hochschule darstellen, dies insbesondere bei fachlicher Affinität zwischen vorheriger Berufsausbildung und Studienfach. Dazu folgende Interviewzitate:

„Ich meine du kannst natürlich als Berufstätiger einen grundständigen Studiengang belegen und das ist dann für dich auch weiterbildend“ (H11, Segment 20). – „Also wenn du jemanden von der Fakultät oder so fragst, wenn die wissenschaftliche Weiterbildung hören, dann denken die an weiterbildende Studiengänge. Aber wir machen ja viel mehr, also Zertifikatsprogramme, Seminare und Kurse, aber auch das eigentlich dann im Rahmen von Modulen, die in einzelne Seminare unterfächert sind. Dann machen wir das Gasthörstudium, wir machen Vortragsreihen und Vorträge. Wir machen Kinderuni, wir machen Studium Generale. Also ich sag immer von der Wiege bis zu Bahre kann man hier alles machen“ (H11, Segment 10). – „Wir nehmen alle. Wir sind wirklich offen beim Alter, selbst beim Gasthörendenstudium sind die von 19 bis 91 oder so etwas“ (H10, Segmente 261 und 265).

Für eine bereichsspezifische statistische Erhebung plädieren wir daher für ein weit gefasstes Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung.

5 Angebotsformate und -schwerpunkte

Bei einer weit gefassten Gegenstandskonzeption von wissenschaftlicher Weiterbildung geht es auch, aber keineswegs nur, um die Erfassung weiterbildender Studiengänge in ihren unterschiedlichen Flexibilitätsgraden (Spexard, 2016) sowie in ihrer Bedeutung für den Übergang von beruflicher Bildung in ein Hochschulstudium (Freitag, Buhr, Danzeglocke, Schröder & Völk, 2015). Darüber hinaus sind Angebotsformate zu berücksichtigen, die jenseits einer Studiengangsystematik angelegt sind und die unterschiedliche Adressat_innen oder Zielgruppen als „Lifelong Learners“ (Slowey & Schuetze, 2012) ansprechen. Eine weitere Unterscheidung betrifft die Differenzierung zwischen dem institutionellen Angebot einer Hochschule und dem individuellen (privatrechtlich geregelten) Engagement einzelner Hochschullehrender in der Weiterbildung, das hier jedoch unberücksichtigt bleibt. In der Vorstudie wurde das Spektrum an typischen Angebotsformaten ermittelt, von dem ausgegangen werden muss - dies eingedenk der Notwendigkeit, bei systematischen Erhebungen zwecks Konzentration nochmals eine Auswahl treffen zu müssen. Die folgende Zusammenstellung unterscheidet zwischen Lehr-/Lernangeboten und weiteren pädagogischen Dienstleistungen (Wanken, Kreutz, Meyer & Eirnbter-Stolbrink, 2011), die im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung typischerweise anzutreffen sind.

Lehr-/Lernangebote:

- Berufsbegleitende MA-/BA-Studiengänge,
- Fernstudiengänge,
- Zertifikatsprogramme,
- Modulstudium,
- Studienprogramme ohne Zertifikat,
- Studium Generale,
- Zielgruppenspezifische Studienprogramme (z.B. für Senior_innen, Frauen),
- Studienangebote für Gasthörer_innen,
- Ringvorlesungen,
- Offene Angebote für ein außerhochschulisches Publikum, z.B. Bürgeruniversität, allgemeines Vorlesungswesen,
- Workshops,
- Auftragsmaßnahmen (z.B. In-house-Angebote),
- Hochschuldidaktische Angebote.

Pädagogische Dienstleistungen:

- Beratung (z.B. Studien-/Weiterbildungsberatung),
- Angebote zur Studienvorbereitung, u.a. für Studieninteressierte ohne schulische Hochschulreife und andere Studieninteressierte,
- Mentoring-Programme.

In der Zusammenschau der Angebotsformate fallen insbesondere im Bereich der Lehr-/Lernangebote mehrere Unterscheidungskriterien auf, die für die qualifizierende Erfas-

sung des Angebotsspektrums wichtig sind. Sie betreffen die Fragen, ob Weiterbildungsangebote

- entlang einer (semestergebundenen) *Studiengangssystematik* oder einer *Bildungsprogrammlogik* realisiert werden, d.h. in Form von weiterbildenden Studiengängen oder auch modular aufgebauten Bildungsprogrammen, die entweder im Ganzen durchlaufen oder aber individuell kombiniert werden können, so z.B. durch die (wahlpflichtige) Teilnahme an ausgesuchten Modulen, die innerhalb eines Studiengangs oder Programms angeboten werden;
- bestimmte *Zulassungsvoraussetzungen* implizieren, und wenn ja, wie diese nachzuweisen sind (z.B. Abitur, Zulassungsprüfung, mehrjährige Berufserfahrung usw.), oder ob eine allgemeine, wissenschaftlich interessierte Öffentlichkeit ohne spezifische Qualifikationsvoraussetzungen angesprochen wird;
- die *Immatrikulation* oder die *institutionelle Zugehörigkeit der Teilnehmenden* zur durchführenden Hochschule voraussetzen, und wenn ja, wie eng bzw. wie weit diese gefasst ist (z.B. Studierende, Lehrende, Forschende, Verwaltungspersonal, Mitglieder von hochschulischen Vereinen, Gasthörer_innen, Angehörige von kooperierenden Hochschulen usw.);
- von den Fakultäten / Fachbereichen oder von zentralen für Weiterbildung zuständigen Stellen und/oder Einrichtungen oder anderen ausdifferenzierten Organisationseinheiten angeboten werden; dies ist deshalb wichtig, weil für Angebote, die zu einem regulären Hochschulabschluss (z.B. einem Master) führen, in der Regel die Fakultäten / Fachbereiche zuständig sind.

Die genannten Unterscheidungskriterien ermöglichen die Erfassung und Auswertung von Angebotsformaten mit Blick auf die (prinzipiell mögliche) Inklusion von bislang unterrepräsentierten Zielgruppen bzw. „nicht-traditionellen“ Studierenden. Damit zusammenhängend stellt sich die Frage nach fachlich-inhaltlichen Angebotsschwerpunkten, die ebenfalls Aufschluss über den je anvisierten Adressatenkreis bzw. die spezifisch angesprochenen Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung geben können. Mit Blick auf eine statistische Erhebung stellt sich zudem die Frage nach angemessenen Kriterien zur thematischen Clusterbildung. Denn unterhalb der Vielfalt der Angebotsformate hat sich ein nochmals pluralistischer ausfallendes Spektrum an Angebotsschwerpunkten entwickelt. Im Rahmen der Vorstudie zeigte sich in den berücksichtigten 11 Hochschulen, dass speziell die weiterbildenden Studiengänge thematisch zu meist zwar entlang von wissenschaftlichen Fachdisziplinen angelegt werden, dies aber mit einem deutlichen Praxis- und Anwendungsbezug, was dann auf der Ebene von Studienmodulen auch den Einbezug von Wissensinhalten aus weiteren

Disziplinen impliziert. Gerade der Aspekt der interdisziplinären modularen Zusammenstellung von Lehr- bzw. Lerninhalten ist in vielen weiterbildenden Studien- wie auch Zertifikatsangeboten von zentraler Bedeutung. Zudem ist zwischen berufsbezogenen und allgemeinen Angebotsinhalten zu unterscheiden, die sich auf ein individuelles Qualifizierungs- bzw. Bildungsinteresse beziehen. Davon zu unterscheiden sind wiederum solche Angebote, die inhaltlich auf ein *Public Understanding of Research* („PUR“) oder ein *Public Understanding of Science and Humanities* („PUSH“), also auf eine breite, wissenschaftlich nicht einschlägig vorgebildete Öffentlichkeit ausgerichtet sind.

Bei der Entwicklung einer Erhebungssystematik für die wissenschaftliche Weiterbildung sind somit Unterscheidungskriterien anzulegen und Clusterbildungen zu realisieren, die dem Interesse der Praxis an einer stärker evidenzbasierten Leistungssteuerung entgegenkommen. Von unseren Interviewpartner_innen wurde dabei beinahe durchgängig die Relevanz der Möglichkeit angesprochen, bei statistischen Auswertungen auch Zuordnungen von Angebotsformaten und -inhalten zu zielgruppenspezifischen Teilnahmen vornehmen zu können.

6 Strukturelle Verankerung und Organisationsformen

Die Entwicklung einer anbieterbezogenen Statistik für die wissenschaftliche Weiterbildung erfordert die Klärung der Fragen nach der strukturellen Verankerung sowie nach Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung im Hochschulkontext. Das seit der Föderalismusreform 2006 in seinem Regelungsbereich erheblich eingeschränkte Hochschulrahmengesetz (HRG) wie auch die Hochschulgesetze der Länder halten diese Frage „weitgehend offen“ (Bade-Becker, 2017). So haben sich auf der Ebene der Hochschulen unterschiedliche oder vielfach auch Kombinationen von Formen der strukturellen Verankerung und Organisation entwickelt. Zu denken ist auch an sogenannte An-Institute oder andere Ausgründungen, die durch einen Kooperationsvertrag an die Hochschule gebunden sind, sowie an Akademien, Business Schools, Management Schools o.ä. Kennzeichnend für diese Organisationsbildungen ist, dass sie sich als privatrechtliche Unternehmen etablieren, so etwa als eingetragene Vereine (e.V.) oder Gesellschaften (z.B. GmbH, gGmbH), oder auch als kooperative Formen, wie z.B. Hochschulverbände, -netzwerke und strategische Allianzen mit heterogenen Akteuren (Wissenschaftsrat, 2017). Allein die in der Vorstudie aufgefundenen Formen decken, vom Standpunkt der Hochschulleitung aus betrachtet, die Bandbreite zwischen zentralen und dezentralen sowie zwischen wissenschaftlich orientierten oder verwaltungsnahen Formen der Verankerung und Organisation ab (Bade-Becker, 2017, S. 171; Hanft et al., 2016, S. 32ff.). Dabei zeichnet sich eine Systematik der folgenden Art ab:

- Stelle / Abteilung (direkt angesiedelt beim Präsidium / bei dem bzw. der Kanzler_in),
- zentrale wissenschaftliche Einrichtung,
- zentrale Betriebseinheit,
- Fakultät / Institut für wissenschaftliche Weiterbildung (in die Fakultäts- / Fachbereichsstruktur eingeordnet),
- Stelle / Abteilung (angesiedelt in einer Fakultät / einem Fachbereich oder Institut),
- An-Institut,
- Verein (e.V.),
- Privatwirtschaftliches Unternehmen (GmbH, gGmbH usw.),
- Sonstiges (z.B. Hochschulverbund);
- Kooperation/en mit
 - einer / mehrerer Hochschule/n,
 - einem / mehreren Unternehmen,
 - einer / mehrerer Einrichtung/en der allgemeinen und / oder beruflichen Weiterbildung (z.B. VHS, Bildungswerk der Wirtschaft, Bundes-/ Landesakademie usw.),
 - einer / mehreren sonstigen Einrichtung/en;
- Mitwirkung in einem / mehreren institutionalisierten Bildungsverbänden oder -netzwerk/en
 - in koordinierender Funktion,
 - als Partner.

Mit den unterschiedlichen Verankerungs- und Organisationsformen werden jeweils auch verschiedene hochschulseitige Relevanzsetzungen, Steuerungskonzepte und mögliche Entwicklungspfade für die wissenschaftliche Weiterbildung angezeigt (Dollhausen, Ludwig & Wolter, 2013). Ihre Erhebung ermöglicht somit Aussagen darüber, welche spezifischen Verankerungs- und Organisationsform(en) von wissenschaftlicher Weiterbildung sich in der deutschen Hochschullandschaft durchsetzen (werden). Interessant wäre es bei einer systematischen Erhebung darüber hinaus, weitere Strukturdaten etwa zu eingesetzten organisationsbezogenen Qualitätsmanagementverfahren im Hinblick auf die Analyse von Entwicklungen auf der Anbieterseite zu eruieren.

7 Personal

Personalstrukturen und -kapazitäten sind wichtige Indikatoren zur Einschätzung der strategischen Relevanz und (anvisierten) Angebotsqualität wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen. Zudem lassen sich aus statistischen Daten zu zweckspezifisch eingesetztem Personal Aufschlüsse über die Entwicklung und grundlegende Entwicklungsfähigkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung als Aufgaben- bzw. Geschäftsfeld der Hochschulen gewinnen. Bislang liegen breitere systematische und speziell quantitative empirische Untersuchungen zum Personal für die wissenschaftliche

Weiterbildung an Hochschulen jedoch nicht vor. Auch die Ergebnisse der Interviews im Rahmen der Vorstudie bestätigen eher pauschal, dass vor allem drei Gruppen zu berücksichtigen sind, das zweckspezifisch angestellte wissenschaftliche Personal, das ebenfalls zweckspezifisch angestellte nicht-wissenschaftliche Personal sowie die in aller Regel per Honorarvertrag engagierten Lehrkräfte. Eine differenziertere Darstellung liefern Wanken et al. (2011, S. 17). Sie unterscheiden folgende Personalgruppen:

- Wissenschaftliches Personal im Bereich der Angebotsentwicklung und Dienstleistung (pädagogisches und fachwissenschaftlich qualifiziertes Personal),
- Wissenschaftliches Personal im Bereich der Durchführung und Dienstleistung (fachwissenschaftlich qualifiziertes Personal in der Lehre),
- Nicht-wissenschaftliches Personal (Verwaltungskräfte zur Angebotsdurchführung, Organisation von Prüfungen u.ä.),
- Sonstiges Personal (Leitungskräfte von zentralen Einrichtungen u.ä., spezialisiertes Personal für Marketing und Öffentlichkeitsarbeit).

Zudem sind detailliertere Hinweise auf das Leitungspersonal im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung der Länderstudie von Faulstich, Graefner, Bade-Becker & Gorys (2007, S. 110) zu entnehmen. Hier wurden folgende Leitungspositionen erhoben:

- Geschäftsführer_in in hauptamtlicher Tätigkeit,
- Wissenschaftliche_r Leiter_in mit Deputatsreduzierung,
- Wissenschaftliche_r Leiter_in ohne Deputatsreduzierung,
- Geschäftsführer_in mit weiteren Aufgaben in der Hochschule,
- Sonstige (z.B. hauptamtliche Leitung, Leitung aus dem Bereich der Verwaltung oder das Rektorat).

Zur Frage der Rekrutierung von Lehrkräften liefert ebenfalls die Länderstudie von Faulstich et al. (2007, S. 112f.) erste Hinweise. Hier wurden folgende Gruppen von Lehrkräften erhoben:

- Professor_innen der eigenen Hochschule,
- Professor_innen anderer Hochschulen,
- Wissenschaftliche Mitarbeiter_innen der eigenen Hochschule,
- Wissenschaftliche Mitarbeiter_innen anderer Hochschulen,
- Wissenschaftliche Expert_innen,
- Praktiker_innen mit Hochschulabschluss,
- Praktiker_innen ohne Hochschulabschluss,
- Freie Trainer_innen mit Hochschulabschluss,
- Freie Trainer_innen ohne Hochschulabschluss.

Die ermittelte Bandbreite der Lehrkräfte kann als eine Art Maximalspektrum betrachtet werden. In der Auswertung wird betont, dass in der wissenschaftlichen Weiterbildung die Rekrutierung von Professor_innen der eigenen Hochschule (mehr als 50%) deutlich überwiegt, gefolgt von wissenschaftlichen Mitarbeiter_innen der eigenen Hochschule (mehr als 27%). Erst dann folgt mit einigem Abstand der Einsatz von Lehrkräften aus den anderen genannten Gruppen. Dazu Faulstich et al. (2007):

„Einerseits profilieren sich die Hochschulen durch ihr eigenes Personal, andererseits beziehen sie die Kompetenzen anderer Hochschulen, aber auch die Kompetenzen von Praktiker/innen ein. Mit dieser Mischung suchen sie ihr Profil auf dem Gebiet des Lehrangebotes, signalisieren aber auch zugleich, dass sie sich als Mittler zwischen Wissenschaft und Praxis verstehen und diese Leistung erbringen“ (S. 113).

Während die Personalstrukturen vergleichsweise gut abgebildet werden können, ist eine genaue Erhebung der eingesetzten Personalkapazitäten für die wissenschaftliche Weiterbildung kaum möglich. Die Gründe hierfür liegen vor allem darin, dass

- die Stellen und Organisationseinheiten für wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen oftmals lediglich anteilig mit der Verwirklichung wissenschaftlicher Weiterbildung befasst sind;
- die Stellen und Organisationseinheiten wissenschaftliche Weiterbildung oftmals in arbeitsteiligen Beziehungen mit der Hochschulleitung und -verwaltung, den Fakultäten / Fachbereichen und Hochschulinstituten, anderen zentralen Einrichtungen, An-Instituten und ausgegründeten Vereinen und Unternehmen stehen, sodass Personalkapazitäten, die an anderer Stelle in die Verwirklichung wissenschaftlicher Weiterbildung fließen, letztlich nur geschätzt werden können;
- die Zahl und (Stunden-)Kapazität von honorarvertraglich eingebundenen Lehrkräften in Abhängigkeit von den verschiedenen Entwicklungsbedingungen von Angeboten (z.B. Drittmittelprojekte, Aufträge, Eigenentwicklungen), den Angebotsformaten sowie der Laufzeit von Angeboten zu berechnen sind und mithin große Schwankungen aufweisen.

Im Rahmen der Entwicklung eines statistischen Erhebungsinstruments wäre somit zu klären, mit welchem Differenzierungsgrad das Personal sinnvoll erhoben werden kann. Damit zusammenhängend wären auch weitere Überlegungen hinsichtlich einer möglichen und sinnvollen Erfassung der Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen anzustellen.

8 Ausblick

Im Vorangegangenen haben wir gezeigt, wie aus der bisherigen Datenlage und Fachliteratur sowie aus eigenen Erhebungen Anhaltspunkte für die Entwicklung einer Erhebungssystematik für die wissenschaftliche Weiterbildung gewonnen werden konnten. Zugleich wurden der Bedarf und die Notwendigkeit deutlich gemacht, diese Arbeiten weiter voranzutreiben. In der weiteren Entwicklung hin zu einer anbieterbasierten Statistik der wissenschaftlichen Weiterbildung wird es darauf ankommen, herauszuarbeiten, welche Indikatoren und Kennzahlen zu berücksichtigen sind. Gemeinsam mit den Vertreter_innen der Praxis und (Weiter-)Bildungswissenschaft wird zu eruieren sein, in welcher „Tiefe“ bzw. mit welchem Feinheitsgrad eine statistische Erhebung sinnvoll erfolgen kann.

Aus unserer Sicht zeichnet sich ab, dass eine Statistik für die wissenschaftliche Weiterbildung auf der regelmäßigen systematischen Auswertung der amtlichen Statistik(en) und der kontinuierlich durchgeführten Untersuchungen wissenschaftlicher Institutionen sowie einer Eigenerhebung der Anbieter aufbauen müsste. Eine solche Eigenerhebung kann nur in Kooperation mit den Hochschulen und der DGWF konzipiert und implementiert werden. Eine solche Erhebung könnte in drei Schritten aufgebaut werden, nämlich *erstens* mithilfe der DGWF über die Mitgliedshochschulen der DGWF. *Zweitens* könnte dann der Kreis der einbezogenen Hochschulen erweitert werden. Und *drittens* wären langfristig auch die relevanten nicht-hochschulischen wissenschaftlichen Einrichtungen und Organisationen (z.B. Max-Planck, Fraunhofer, Leibniz) einzubeziehen. Für eine solche Eigenerhebung gälte es, ein einigermaßen konsistentes „System“ aus Indikatoren und Kennzahlen mit den zugeordneten Erhebungsinstrumenten/-fragen zu entwickeln. Dabei wäre auch der zusätzliche Aufwand für die einbezogenen Einrichtungen im Auge zu behalten. Ebenso müsste der praktische „Mehrwert“, den die Einrichtungen aus einer solchen Statistik ziehen können, noch deutlicher gemacht werden.

Die Weiterentwicklung der Arbeit an einer solchen anbieterbezogenen Statistik als Grundlage eines evidenzbasierten Monitorings wissenschaftlicher Weiterbildung ist letztlich nur im Rahmen eines umfangreicheren und kooperativ angelegten Forschungs- und Entwicklungsprojektes möglich. Ein solches Projekt kann dabei nur in Abstimmung mit relevanten institutionellen Akteuren des Feldes, darunter insbesondere der DGWF, sowie unter Berücksichtigung der an anderen Stellen und Institutionen laufenden Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zur Verbesserung der statistischen Datenlage für die Weiterbildung im Schnittfeld von beruflicher Bildung, Hochschulbildung und Erwachsenenbildung durchgeführt werden. Im DIE werden derzeit die hierzu erforderlichen Aktivitäten auf den Weg gebracht.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2016). *Bildung in Deutschland 2016: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: wbv. Abgerufen am 8. Januar von <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016>.

Bade-Becker, U. (2017). Rechtliche und organisatorische Herausforderungen bei der Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen: Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 171-180). Bielefeld: wbv.

BDA, HRK & BDI. (2007). *Bildung schafft Zukunft 18: Wissenschaftliche Weiterbildung im System der gestuften Studienstruktur*. Berlin. Abgerufen am 8. Januar von https://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/id/de_omni publikationen#search/ar_publication:Brosch%C3%BCren/page:1/sort:date%7Cdesc/query:Bildung%2520 schafft%2520Zukunft.

Cendon, E., Mörth, A. & Pellert, A. (Hrsg.). (2016). *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Band 3. Münster: Waxmann.

DGWF. (2010). *Formate wissenschaftlicher Weiterbildung*. DGWF-Empfehlung, beschlossen im Dezember 2010. Abgerufen am 8. Januar von <https://dgwf.net/publikationen/>.

Dobischat, R., Rosendahl, A. & Ahlne, E. (2010). Hochschulen als Lernorte für das Lebensbegleitende Lernen?: Probleme und Perspektiven für die (wissenschaftliche) Weiterbildung. *REPORT - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung: Lernorte und Lernwege*, (33) 2, 22-33. Abgerufen am 8. Januar von <http://www.die-bonn.de/id/8962>.

Dollhausen, K., Ludwig, J. & Wolter, A. (2013). Organisation und Re-Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung in einer bewegten Hochschullandschaft. *Hochschule und Weiterbildung*, 13(2), 10-13.

Faulstich, P., Graefner, G., Bade-Becker, U. & Gorys, B. (2007). Länderstudie Deutschland. In A. Hanft, A. & M. Knust (Hrsg.), *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen: Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen* (S. 87-164). Münster: Waxmann.

Faulstich, P. & Oswald, L. (2010). *Wissenschaftliche Weiterbildung*. Arbeitspapier 200. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Abgerufen am 8. Januar von https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_200.pdf.

- Freitag, W.K., Buhr, R. Danzeglocke, E.-M., Schröder, S. & Völk, D. (Hrsg.). (2015). *Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen*. Münster: Waxmann.
- Hanft, A., Brinkmann, K., Kretschmer, S., Maschwitz, A. & Stöter, J. (2016). *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Band 2. Münster: Waxmann.
- Holzer D. & Jütte W. (2007). Das Verhältnis von grundständigen Studien und wissenschaftlicher Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, (2)2, 15-30.
- Kamm, C., Schmitt, S., Banscherus, U., Wolter, A. & Golubchikova, O. (2016). Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt: Marktposition und Teilnehmerstruktur. Ergebnisse einer sekundäranalytischen Untersuchung. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Band 1 (S. 137-164). Münster: Waxmann.
- Kultusministerkonferenz - KMK. (2001). *Sachstands- und Problembereicht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001. Abgerufen am 8. Januar von 2001_09_21-Problembereicht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf.
- Kuper, H., Widany, S. & Kaufmann, K. (2016). Empfehlungen für eine Statistik zur Bildung Erwachsener in Deutschland: Strategien, Indikatoren und Datengewinnung. In H. Kuper, F. Behringer & J. Schrader (Hrsg.), *Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland: Eine Expertise*. Wissenschaftliche Diskussionspapiere (S. 74-106). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Abgerufen am 8. Januar von <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/8101>.
- Slowey, M. & Schuetze, F.G. (2012). All change - no change? Lifelong learners and higher education revisited. In M. Slowey & F.G. Schuetze (Hrsg.), *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners* (S. 3-22). London: Routledge.
- Spexard, A. (2016). Flexibilisierung des Studiums im Spannungsfeld zwischen institutioneller Persistenz und Öffnungsbedarfen. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Band 1 (S. 269-294). Münster: Waxmann.
- Stifterverband & BDA. (2013). *Leitfaden für Unternehmen: Wissenschaftliche Weiterbildung als Baustein der Personalentwicklung nutzen*. Berlin. Abgerufen am 8. Januar von https://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/id/de_omni_publicationen#search/ar_publication:Brosch%C3%BCren/page:1/query:Wissenschaftliche%2520Weiterbildung.
- Wanken, S., Kreutz, M., Meyer, R. & Eirnbter-Stolbrink, E. (2011). *Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung*. Reihe *Wissenschaft und Praxis* (43). Trier: Universität Trier.
- Wissenschaftsrat. (2017). *Bestandsaufnahme und Empfehlungen zu studiengangsbezogenen Kooperationen: Franchise-, Validierungs- und. Anrechnungsmodelle*. Drs. 5952-17. Berlin (20. Januar 2017). Abgerufen am 26. Februar 2018 von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5952-17.pdf>
- Wolter, A. (2007). Von der Universitätsausdehnung zum lebenslangen Lernen: Die Universität als Akteur in der Weiterbildung. In U. Heuer & R. Siebers (Hrsg.), *Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts: Festschrift zum 60. Geburtstag von Wiltrud Gieseke* (S. 384-398). Münster: Waxmann.
- Wolter, A. (2012). Studium neben dem Beruf - eine Realisierungsform lebenslangen Lernens an Hochschulen. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann & K. Wolff-Bendik (Hrsg.), *Studium 2020: Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen* (S. 271-284). Münster: Waxmann.
- Wolter, A., Banscherus, U. & Kamm, C. (Hrsg.). (2016). *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Band 1. Münster: Waxmann.

Autor_innen

Prof. Dr. Karin Dollhausen
dollhausen@die-bonn.de

Prof. Dr. Andrä Wolter
andrae.wolter@hu-berlin.de

Hella Huntemann
huntemann@die-bonn.de

Alexander Otto, Dipl.-Soz.
alexander.otto@hu-berlin.de