

Didaktik universitärer Weiterbildung – Begründung eines neuen Handlungsfeldes für die Hochschuldidaktik

1	Neue Aufgaben für die Hochschuldidaktik	1
2	Bedeutung der Lehrqualität in der universitären Weiterbildung	1
3	Referenzüberlegungen zur Didaktik universitärer Weiterbildung	2
3.1	Lebensbegleitendes Lernen	2
3.2	Betonung des informellen Lernens	2
3.3	Akteure der universitären Weiterbildung	3
3.4	Gegenstand und Formate der universitären Weiterbildung	4
4	Didaktik universitärer Weiterbildung	5
5	Didaktik der universitären Weiterbildung als Qualitäts- und Alleinstellungsmerkmal	7
6	Literatur	7

1 Neue Aufgaben für die Hochschuldidaktik

Die Qualitätssicherung der Lehre ist mittlerweile an vielen Universitäten fest verankert, zum einen durch Lehrevaluationen, zum anderen durch den Aufbau hochschuldidaktischer Einrichtungen. Diese stellen Dozierenden an Universitäten orientierendes Kontext- und Begründungswissen für die Erarbeitung eines geeigneten Handlungsrepertoires in der Lehre zur Verfügung und verbessern somit langfristig die Lehrqualität an Hochschulen. Allerdings sind diese Einrichtungen bisher nur auf die grundständigen Studienstufe ausgerichtet.

Im Rahmen des Bologna-Prozesses ist durch Einrichtung von Weiterbildungsmastern eine neue Studienstufe zu den grundständigen Studiengängen angeschlossen worden. Wird die universitäre Weiterbildung¹ nun als eigene Stufe im Rahmen der Universitätsbildung gesehen, stellt sich die Frage nach der didaktischen Qualifikation und Unterstützung der Dozierenden und Programmleitenden der universitären Weiterbildung. Krüger merkt schon früh an, dass universitäre Weiterbildung an der »Nahtstelle von Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung« (Krüger, 1984, S. 20) steht. Somit kann didaktische Qualifizierung Dozierender der universitären Weiterbildung und die Thematisierung von Fragen des Lehrens und Lernens in der universitären Weiterbildung als neue Aufgabe der Hochschuldidaktik verstanden werden.

2 Bedeutung der Lehrqualität in der universitären Weiterbildung

Die Thematisierung von Lehrqualität im Rahmen von Lehr-Lernprozessen in der universitären Weiterbildung ist bisher eher marginal behandelt worden (bisher nur die Arbeiten von Krüger, 1984). Dennoch ist sie für die universitäre Weiterbildung, vor allem für Forschungsuniversitäten, von zentraler Bedeutung. Wie Hanft (2009, S. 22) darlegt, scheitern Kooperationen von Unternehmen mit Universitäten im Bereich der universitären Weiterbildung z.B. daran, dass Hochschulen »die Bedeutung der

¹ In der Schweiz wird im Rahmen der Weiterbildung an Hochschulen von universitärer Weiterbildung gesprochen, während in Deutschland diese Form von Weiterbildung als wissenschaftliche Weiterbildung bezeichnet wird. Im Folgenden beziehe ich mich in meinen Ausführungen ausschliesslich auf die Weiterbildung an Universitäten, da sich Lehren und Lernen (auch in den Grundständigen Studiengängen) vor allem in der Schweiz an Fachhochschulen von Universitäten unterscheidet.

professionellen Aufbereitung von Lernarrangements« (ebd., S. 22) sowie die *»besonderen didaktischen und methodischen Anforderungen, die Berufstätige an das Lernen stellen«* (ebd., S. 22) unterschätzen. Vor allem Lehr-Lernformate jenseits von Vorlesungen und Seminar werden kaum in der universitären Weiterbildung berücksichtigt. Während die Lehrqualität in grundständigen Studiengängen von den Studierenden noch mehr oder weniger hingenommen wird kann, haben Lernende mit einem Hochschulabschluss, wie sie für die universitäre Weiterbildung typisch sind, gewisse Anforderungen an Professionalität, die auch die didaktische Gestaltung der Weiterbildung betrifft (vgl. Hanft, 2009). Für eine professionelle Ausrichtung universitäre Weiterbildung ist also eine hohe didaktische Qualität unabdingbar, sowohl im makrodidaktischen Bereich, d.h. der didaktischen Konzeption und Gestaltung von Weiterbildungsstudiengängen als auch im mikrodidaktischen Bereich bei der konkreten Durchführung von Lehrveranstaltungen.

Für die Frage der didaktischen Gestaltung im Rahmen der universitären Weiterbildung reicht allerdings eine Orientierung an allgemeinen oder erwachsenenpädagogischen didaktischen Fragestellungen nicht aus, denn *»in der Erwachsenenpädagogik ist »Wissenschaft« nur eine Inhaltsressource neben anderen (...). Ein spezifischer Begriff von Wissenschaft spielt dagegen in der erwachsenenpädagogischen Didaktik bisher keine Rolle. Dagegen steht traditionell der Erfahrungs- und Handlungskontext der Lernenden im Mittelpunkt didaktischer Reflexion in der Erwachsenenbildung«* (Krüger, 1984, S. 17). Die universitäre Weiterbildung kennt somit einige strukturelle und inhaltliche Besonderheiten, die auch Auswirkungen auf die didaktische Gestaltung von Lernsituationen haben und berücksichtigt werden müssen.

3 Referenzüberlegungen zur Didaktik universitärer Weiterbildung

Besonderheiten universitärer Weiterbildung liegen in unterschiedlichen Bereichen und haben Auswirkungen auf ein Angebot zur Qualitätssicherung der Lehrqualität im Rahmen universitärer Weiterbildungen.

3.1 Lebensbegleitendes Lernen

Lebenslanges Lernen ist nicht mehr nur begrenzt auf die Ebene der Weiterbildung, sondern bedeutet einen Einschluss *»aller biographischen Sequenzen, die Übergangstellen des Hochschulsystems von der Studienvorbereitung über den Hochschulzugang, ebenso wie den Studienverlauf, die Organisation des Lehrens und Lernens, den Berufseintritt, die berufliche und die nachberufliche Weiterbildung«* (Wolter, 2007, S. 396). Diese Fragen haben erhebliche Implikationen für die Strukturierung und didaktische Gestaltung universitärer Weiterbildung.

3.2 Betonung des informellen Lernens

Universitäre Weiterbildung kennt (zumindest implizit) beide Pole des Lernens: formale Lehr-Lernsettings sowie informelle Lerngelegenheiten, z.B. die Pausen in den Weiterbildungsstudiengängen. Weiterbildungsteilnehmende verfügen über reichhaltiges Erfahrungswissen. Dieses informell gewonnene Wissen ist eine Grundlage zur Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen in der universitären Weiterbildung. Bisher wird dieses informell erworbene Lernen allerdings wenig in Studiengangs- und Veranstaltungsplanungen integriert. Überdies hinaus werden gerade die informellen Lernangelegenheiten wenig systematisch berücksichtigt und integriert. Aneignung von Wissensbeständen in der universitären Weiterbildung geschieht in Anlehnung an die grundständigen Studiengänge meist in Seminar- oder Vorlesungsform.

Informelle Prozesse in einen Rahmen zu integrieren und die Vorteile der jeweiligen Lernformen zu eruieren stellt eine herausfordernde Aufgabe des Dozierenden in der universitären Weiterbildung dar. Eine weitere Frage, mit der sich vor allem Studiengangsleitende konfrontiert sehen, ist auch die Rückführung oder Integration informell erworbener Kompetenzen (RPL – Recognition of Prior Learning) in die formale Weiterbildung.

3.3 Akteure der universitären Weiterbildung

»Als universitär gilt Weiterbildung dann, wenn sie von den Universitäten angeboten und verantwortet wird, sich an Fachleute mit einem tertiären Bildungsabschluss richtet und wenn ihre Inhalte eine wissenschaftliche Basis aufweisen«(Jütte & Weber, 2005, S. 11).

Das heisst, die Weiterbildung an Universitäten unterscheidet sich von Weiterbildungsmassnahmen an Fachhochschulen und bei externen Bildungsdienstleistern durch Teilnehmende bezogen auf ihre formalen Qualifikationen und durch das Postulat der wissenschaftlichen Basis. Diese wissenschaftliche Basis drückt sich in zweierlei aus. Zum einen in den Akteuren der universitären Weiterbildung, zum anderen im Gegenstand.

Akteure der universitären Weiterbildung sind meist Angehörige von Universitäten, Professoren und Forschende, die den Inhalt der Weiterbildung auch aus ihrer Forschungstätigkeit generieren. Lernende in der universitären Weiterbildung sind Personen mit einem tertiären Bildungsabschluss, die mitten im Berufsleben stehen. Die universitäre Weiterbildung hat somit die Besonderheit, dass in verstärktem Masse sowohl Lehrende als auch Lernende voneinander lernen. Lehrende verfügen meist über ein grosses universitäres Theoriewissen, Lernende meist über ein grosses Praxiswissen, das gut in die Weiterbildung integriert werden kann. *»Lernen in der Weiterbildung ist weniger das Ausmalen eines weissen Flecks als vielmehr ein komplizierter Prozess des Veränderns, Erweiterns, Umdeutens und Infragestellens. Lernen in der Weiterbildung hat in der Regel einen Problembezug, einen stofflichen und persönlichen Bezug zum Alltag und einen Kontext, der über die Berufs-, Lebens- und Familiensituation bis hin zu «einsozialisierten« Prägungen reicht«* (Nuissl von Rein, 2001, S. 25).

Didaktische Herausforderungen in der universitären Weiterbildung liegen nun darin, dass durch die Erfahrung und Routine der Teilnehmenden es schwierig sein kann, neue Erkenntnisse als Fortschrittsprinzip der Wissenschaft zu vermitteln. *»Das didaktische Denken und Handeln in der Alltagspraxis bedarf der wissenschaftlichen Fundierung, aber die wechselseitigen Zuschreibungen und Erwartungen verhindern meist den Erfahrungsaustausch. Wissenschaftler haben meist die Musse, die Praxis unter systematischen Kategorien sehr ausdifferenziert zu beobachten und zu analysieren. Die Ergebnisse ihrer Studien geraten aber für den Praktiker, der keine Zeit hat, die Praxis distanziert zu betrachten, oft genug zur Provokation. Er steht unter alltäglichem Handlungsdruck [...]«* (Meueler, 1994, S. 619).

Weiterhin wissen Teilnehmerinnen und Teilnehmer manchmal genau was sie wollen, aber bleiben zuweilen unter dem Problemniveau stecken, weil sie das Problem nicht exakt kennen. Dies bedeutet allerdings, dass die Teilnehmenden einer Weiterbildung meist eine dezidierte Erwartung an die Weiterbildung haben und ihre Expertise mit einbringen wollen. So kann es zu einem Rollenkonflikt zwischen Lehrenden und Lernenden kommen. Lernende können auch zu Lehrenden werden und unterscheiden sich aufgrund unterschiedlicher Vorerfahrung voneinander. Lehrende können auch zu Lernenden werden und haben die anspruchsvolle Aufgabe, nicht Wissen zu vermitteln, sondern Lernen zu ermöglichen, und zwar ausgerichtet auf und in Zusammenarbeit mit

den Teilnehmenden. »Universitäre Dozierende (ihrerseits) müssen die interaktive Lehre von kritischen Studierenden auf der gleichen Augenhöhe mit eigener relevanter Expertise und hohen Qualitätsansprüchen und die damit verbundenen besonderen didaktischen und thematischen Herausforderungen schätzen« (Reichert, 2007, S. 5).

3.4 Gegenstand und Formate der universitären Weiterbildung

Neben den Akteuren unterscheidet sich auch der Gegenstand universitärer Weiterbildung von anderen Weiterbildungsformen. Der Gegenstand von universitärer Weiterbildung ist wissenschaftliches Wissen. Das Erarbeiten des Gegenstandes erfolgt auf wissenschaftliche Art und Weise (Nuissl von Rein, 2001). Es geht vor allem um Inhalte, die sich im wissenschaftlichen Diskurs bewährt haben: »Während (berufs-)praktische, handlungsorientierte Diskurse notwendigerweise darauf aus sind, etwas ans (bessere) Funktionieren zu bringen, geht es im wissenschaftlichem Diskurs eher darum, ob etwas funktionieren kann, warum dies der Fall ist, welche (unerwünschten) Effekte eintreten, aber auch darum, ob das Problem, das man zu lösen gedenkt, das Problem ist, das man ‚eigentlich‘ hat« (Wittpoth, 2005, S. 17-18, Hervorhebung im Original). Diese Wissenschaftlichkeit, nicht nur in grundständigen Studiengängen, sondern überdies hinaus auch in der Weiterbildung, wird an einigen Stellen dezidiert von universitärer Weiterbildung gefordert: »Bei einer sich zuspitzenden, nach außen gerichteten wissenschaftlichen Profilierung der Hochschulen, wie sie in der Diskussion um Exzellenz forciert wird, müssen die Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung selbst ihre Wissenschaftlichkeit nachweisen.« (DGWF, 2005)

Weiterbildung folgt im Gegensatz zur Forschung und zur grundständigen Ausbildung anderen Logiken und weist eine doppelte Systembindung auf (vgl. Wolter, 2007, S. 387): Universitäre Weiterbildung ist Teil des Hochschul- und Wissenschaftssystems, gleichzeitig aber auch des Weiterbildungssystems, die jeweils beide unterschiedliche Qualitätserwartungen und -standards haben und unterschiedlich funktionieren.

Zum einen ist universitäre Weiterbildung der Wissenschaftlichkeit von Universitäten verpflichtet, auf der anderen Seite dient sie als Weiterprofilieren einer Berufstätigkeit². Und in diesen beiden Bereichen liegen unterschiedliche Wissensarten vor: »Universitäres Wissen basiert auf Lehre und ausserdem auf Forschung. Es ist in der Sprache der Forschung verfasst und folge einer Systematik. Sie baut auf Akkumulation und kritischer Prüfung. Betriebliches Wissen wiederum ist stark durch spezifische Kontexte geprägt. Es ist situativ in Produktion und Dienstleistung eingebunden. Wissen wird vor allem in seiner strategischen Bedeutung wahrgenommen« (Gonon, 2005, S. 19).

So müssen zwei Pole miteinander verbunden werden: universitäre (wissenschaftliche) Distanz mit praktischer Tätigkeit (vgl. Abbildung 1). Dieses Ziel wird in den Zielen der universitären Weiterbildung in der Schweiz sichtbar: »In der Schweiz soll die Universität via Weiterbildung vor allem in die berufliche Praxis hineinwirken, indem sie wissenschaftliche Theorien und Wissen einer Prüfung durch die Praxis aussetzt, aber auch berufliche und gesellschaftliche Praktiken einer wissenschaftlichen und theoretischen Reflexion unterzieht« (Reichert, 2007, S.5)

Somit orientieren sich Weiterbildungsstudiengänge an Universitäten an der Wissenschaft und an den Praxisbedingungen der Arbeitswelt. Dies hat Auswirkungen auf ganz unterschiedliche didaktische Prozesse: von der Auswahl des Lernstoffs über die Integration von Praxis in die Weiterbildung bis hin zur Überprüfung und Zertifizierung. Diese Janusköpfigkeit der universitären Weiterbildung mit zwei unterschiedliche Referenzsysteme gelten aber auch noch auf anderen Stufen: während Wissenschaft sich

² Im Rahmen des Lebenslangen Lernens unter einer breiten Perspektive kommen hier noch persönlichkeitsbildende Ziele universitärer Weiterbildung zum Tragen.

immer an einer zu findenden »Wahrheit« und der Suche nach Erkenntnis orientiert, stellt das Referenzkriterium in der Praxis die »Angemessenheit« dar. Es geht nicht unbedingt darum, das »Wahre« zu finden und zu tun, sondern in Praxissituationen angemessen zu handeln. Im universitären Kontext steht meist die distanzierte Reflexion eines Gegenstandes im Vordergrund, während Handeln in der Praxis stark vom unmittelbaren Handlungsdruck geprägt ist. Wissen entsteht in der Wissenschaft vor allem als Ergebnis systematischer Erkenntnisproduktion, während es in der Praxis meist aufgrund von Erfahrung gewonnen wird. Aufgabe der universitären Weiterbildung ist es somit auch, diese unterschiedlichen Referenzpunkte in die didaktische Planung mit einzubeziehen und didaktisch sinnvoll miteinander in Verbindung setzen.



Abbildung 1: Unterschiedliche Referenzpunkte von Wissenschaft und Praxis in der universitären Weiterbildung

Diese Pole implizieren neben der fachlichen und inhaltlichen Ausrichtung Fragen nach angemessener Didaktik, die Verfahren des Forschungsprozesses auf die Organisation von Lehren und Lernen in einem solchen Umfeld übertragen kann. Dabei kann es häufig zu Spannungen bzw. zu einem Widerspruch zwischen Teilnehmerorientierung und Wissenschaftsorientierung der Disziplinen kommen (Nuissl von Rein, 2001).

4 Didaktik universitärer Weiterbildung

Didaktik beschäftigt sich grob gesprochen mit der Verknüpfung von Lehren und Lernen. »Didaktik ist also keine Lehre über das Lehren. Sie will vielmehr verstanden sein als Reflexion über Lernsituationen« (Tietgens, 1992, S. 10). Somit steht im Rahmen einer »Didaktik universitärer Weiterbildung« nicht nur mikro- und makrodidaktische Fragstellungen im Zentrum, sondern vor allem eine Reflexion über Lehr-Lernprozesse auf Stufe der universitären Weiterbildung unter den oben genannten Situationen. Zwar kann überall und allzeit gelernt werden, ohne dass Lehre stattfindet. Ebenso kann Lehre nicht Lernen bewirken. Lernen muss der Lernende immer noch selber. Dennoch

tut Lehre so »als ob«: »Lehre wartet nicht auf den fruchtbaren Zufall, sondern macht ihn wahrscheinlich.« (Tremml, 2000, S. 84). Diese systematische Planung des fruchtbaren Zufalls kennt unterschiedliche Handlungsebenen: Von der Planung von Weiterbildungsstrukturen über die Durchführung einzelner Angebote bis zur Bereitstellung von Selbstlernmaterialien.

Gemeinhin kann davon ausgegangen werden, dass Dozierende und Programmleitende der universitären Weiterbildung gleichzeitig auch Lehrende an Universitäten sind, also durchaus »fit« in didaktischen Fragestellungen sind. Durch die oben angedeuteten Referenzpunkte ergeben sich allerdings unterschiedliche Rahmenbedingungen für didaktische Bestrebungen innerhalb der universitären Weiterbildung.

Krüger formuliert, dass *»Wissenschaftler und Laien [3] gemeinsam an der pragmatischen Konstruktion des Lernprozesses, d. h. an der Auswahl und Ableitung von Zielen und Inhalten des Lernens beteiligt sein sollen (...), dass »Lernen sowohl lebenspraktische Erfahrung und berufspraktisches Handlungswissen als auch wissenschaftliches Wissen einschließen soll (...) und dabei kritische Praxisreflexion und Wissenschaftskritik angezielt sind« und dass »eine Verknüpfung von lehrend / lernender und forschender Erkenntnisgewinnung und -vermittlung intendiert ist«* (Krüger, 1984, S. 15). Diese didaktischen Prinzipien gilt es nun, in einem Schulungsangebot für Dozierende in der universitären Weiterbildung auch handlungswirksam zu machen.

5 Konkrete Umsetzung eines Professionalisierungsangebots im Rahmen der Hochschuldidaktik der Universität Zürich

Im Rahmen der universitären Weiterbildung ergeben sich wie oben dargestellt einige Besonderheiten, erinnert sei exemplarisch nochmals zum einen an die Breite der Themen, vom methodischen Repertoire über Rollenverständnisse bis hin zu gesellschaftlichen Aspekten im Kontext Lebenslangen Lernens. Die zwei hauptsächlichen Referenzpunkte universitärer Weiterbildung sind dabei Wissenschaftlichkeit und Praxisorientierung. Zu berücksichtigen sind Erfahrungswissen und Kompetenzstufen von Dozierenden und Studiengangsverantwortlichen, sowie Arbeitsbedingungen im Rahmen der universitären Weiterbildung, in denen es z.B. kaum feste Semesterstrukturen mit einem koordinierten Beginn gibt.

Unter diesen Referenzüberlegungen ergibt sich damit für die Universität Zürich eine Kombination von Angeboten in unterschiedlichen Formaten: von standardisierten Selbstlernprogrammen (z.B. »Start«) und Workshops zu ausgewählten Themen über Methodenwerkstätten bis hin zu eher informellen Kamingsgesprächen.

Ein erster Teil ist das Programm »Start«. Dieses Programm richtet sich an akute Fragestellungen von Lehranfängern in der universitären Weiterbildung aus und soll dazu beitragen, vorbereitet erste Erfahrungen im Unterrichten auf der Stufe der universitären Weiterbildung zu sein. Ebenso werden Referenzüberlegungen zur Lehren und Lernen in der universitären Weiterbildung integriert. Dieses Angebot wird den Lehrenden in der universitären Weiterbildung als Selbstlernmaterial zur Verfügung gestellt werden, so dass sie zeit- und ortsunabhängig darauf zurückgreifen können.

Ein zweiter Teil ist ein Professionalisierungsangebot, das unterschiedliche Formate enthält: vom Workshop, in dem vor allem »Handwerkswissen« erworben werden kann über formale Kurse und informelle Lerngelegenheiten bis hin zum Selbststudium mittels

³ Ich würde hier nicht von Laien, sondern von den Lernenden sprechen, die ja schon über eine akademische Ausbildung verfügen und die Weiterbildung aus dem Blickwinkel der Praxis besuchen.

dafür bereitgestellten Lehrmaterialien. Diese Teile richten sich an der Diversität der Anforderungen unterschiedlicher Fachdisziplinen aber auch an individuelle Interessen und Spezialisierungswünschen aus.

Flankiert wird dieses Angebot mit einem Beratungsangebot zu Themen der Lehrentwicklung in der Universitären Weiterbildung, Hospitation und Evaluation.

Darüber hinaus ist es geplant, dass die Dozierenden ein individuelles Lehrportfolio anlegen. Dort können sie sowohl vorher besuchte Kurse als auch informell erworbenes Wissen dokumentieren und dieses Portfolio über ihre Lehr- und Weiterbildungserfahrung hinweg à jour halten.

Dabei orientieren sich die Angebote anhand der didaktischen Prinzipien der wissenschaftlichen Weiterbildung nach Krüger (1984): er unterscheidet erfahrungsorientiertes Lernen in drei Stufen: konkrete Erfahrung, die unter dem Prinzip der Alltagswissensstruktur zur Problemorientierung führt, über eine reflektierte Beobachtung, die unter dem Prinzip der Reflexivität vor allem zu Vergleichen und Reflexionswissen führt und auf der dritten Ebene eine abstrakte Begriffsbildung, die unter dem Prinzip der Wissenschaftsorientierung zu einer Modellbildung führt.

5 Didaktik der universitären Weiterbildung als Qualitäts- und Alleinstellungsmerkmal

Diese pointierte Fokussierung auf der Lehrqualifikation innerhalb der universitären Weiterbildung kann so zu einem Qualitätsausweis für das Weiterbildungsprogramm einer Universität werden.

Für die Hochschuldidaktik bedeutet dies, auch auf der Stufe der universitären Weiterbildung die Analyse im Bereich Lehren und Lernen im Bereich der universitären Weiterbildung auszubauen und ein passendes Angebot für Lehrende im Bereich der Weiterbildung bereitzuhalten. Jütte (2004) formuliert es in seinen Thesen folgendermassen: »Die Didaktik wissenschaftlicher Weiterbildung muss sich von der des Erststudiums und der der Erwachsenenbildung unterscheiden. Hierfür sind angemessene methodisch- didaktische Formen zu entwickeln und zu evaluieren. Überdies sind Kontexte, Wirksamkeit sowie Aufwand und Ertrag zu untersuchen« (Jütte, 2004, S. 2). Diese Aufgabe wird in Zukunft sowohl auf die universitäre Weiterbildung, als auch auf die Hochschuldidaktik zukommen.

6 Literatur

Hanft, A. (2009): »Hochschulweiterbildung im internationalen Wettbewerb- wie positionieren sich deutsche Hochschulen?«, in M. Knust & A. Hanft (Hrsg.): »Weiterbildung im Elfenbeinturm!?, S. 17-26, Waxmann, Münster

Jütte, W. (2004): »Kremser Thesen zum Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung.«

http://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/weiterbildungsforschung/kremser_thesen.pdf,

Zugriff: 31.10.09

Jütte, W.; Weber, K. (2005): »Universitäre Weiterbildung international - ein Spiel ohne Grenzen«, in W. Jütte & K. Weber (Hrsg.): »Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung«, S. 9-16, Waxmann, Münster

- Krüger, W. (1984): »Wissenschaftliche Weiterbildung. Untersuchung zur Theorie u. Didaktik d. Wissenschaft in d. universitären Weiterbildung«, Klinkhardt, Bad Heilbrunn
- Meuler, E. (1994): »Didaktik der Erwachsenenbildung«, in R. Tippelt (Hrsg.): »Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung«, S. 615-630, Leske + Budrich, Opladen
- Nuissl von Rein, E. (2001): »Weiterbildung an und in Hochschulen - Lebenslanges Lernen« Beitrag an der Konferenz Lernen ein Leben lang - Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung. Dokumentation der 30. Jahrestagung des Arbeitskreises Universitäre Weiterbildung, Universität Leipzig.
- Reichert, S. (2007): »Universitäre Weiterbildung in der Schweiz: Bestandsaufnahme und Perspektiven im europäischen Vergleich«, <http://edudoc.ch/record/24427/files/weiterbildung-d.pdf>, Zugriff: 31.10.09
- Tietgens, H. (1992): »Reflexionen zur Erwachsenenbildung«, Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Treml, A. K. (2000): »Allgemeine Pädagogik: Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven«, Kohlhammer, Stuttgart; Berlin; Köln.
- 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«, S. 384-398, Waxmann, Münster

Mandy Schiefner
Stellvertr. Leiterin Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik
Universität Zürich
mandy.schiefner@access.uzh.ch