

Beiträge zur

HOCHSCHULFORSCHUNG

4 | 2011

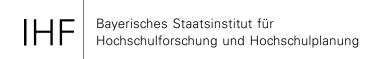
Thema: Weiterbildung

Wolter: Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland

Leuze/Strauß: Einkommenseffekte der Weiterbildung

Briedis/Rehn: Weiterbildung und beruflicher Aufstieg

Hanft/Zilling: Weiterbildung im internationalen Vergleich



Beiträge zur HOCHSCHULFORSCHUNG 4 | 2011

Thema: Weiterbildung

Wolter: Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland

Leuze/Strauß: Einkommenseffekte der Weiterbildung

Briedis/Rehn: Weiterbildung und beruflicher Aufstieg

Hanft/Zilling: Weiterbildung im internationalen Vergleich

Impressum

Beiträge zur Hochschulforschung

erscheinen viermal im Jahr ISSN 0171-645X

Herausgeber: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, Prinzregentenstraße 24, 80538 München

Tel.: 089/21234-405, Fax: 089/21234-450

E-Mail: Sekretariat@ihf.bayern.de Internet: http://www.ihf.bayern.de

Herausgeberbeirat:

Mdgt. a.D. Jürgen Großkreutz, Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst, München

Dr. Lydia Hartwig, Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, München

Professor Dr. Dorothea Jansen, Deutsche Hochschule für Verwaltungswissenschaften, Speyer

Professor Dr. Dr. h. c. Hans-Ulrich Küpper, Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung und Ludwig-Maximilians-Universität, München

Thomas May, Wissenschaftsrat, Köln

Professor Rosalind Pritchard, AcSS, University of Ulster, United Kingdom

Redaktion: Dr. Lydia Hartwig (V.i.S.d.P.)

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung

E-Mail: Hartwig@ihf.bayern.de

Die abgedruckten Beiträge geben die Meinung der Verfasser wieder.

Graphische Gestaltung: Haak & Nakat, München

Satz: Dr. Ulrich Scharmer, München

Druck: Steinmeier, Deiningen

Ausrichtung, Themenspektrum und Zielgruppen

Die "Beiträge zur Hochschulforschung" sind eine der führenden wissenschaftlichen Zeitschriften im Bereich der Hochschulforschung im deutschen Sprachraum. Sie zeichnen sich durch hohe Qualitätsstandards, ein breites Themenspektrum und eine große Reichweite aus. Kennzeichnend sind zudem die Verbindung von Wissenschaftlichkeit und Relevanz für die Praxis sowie die Vielfalt der Disziplinen und Zugänge. Dabei können die "Beiträge" auf eine lange Tradition zurückblicken. Die Zeitschrift erscheint seit ihrer Gründung 1979 viermal im Jahr und publiziert Artikel zu Veränderungen in Universitäten, Fachhochschulen und anderen Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs sowie Entwicklungen in Hochschul- und Wissenschaftspolitik in nationaler und internationaler Perspektive.

Wichtige Themenbereiche sind:

- Strukturen der Hochschulen,
- Steuerung und Optimierung von Hochschulprozessen,
- Hochschulfinanzierung,
- Qualitätssicherung und Leistungsmessung,
- Studium und Studierende, Umsetzung des Bologna-Prozesses,
- Übergänge zwischen Schule, Hochschule und Arbeitsmarkt,
- Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs, akademische Karrieren,
- Frauen in Hochschulen und Wissenschaft
- Wissenschaft und Wirtschaft,
- International vergleichende Hochschulforschung.

Die Zeitschrift veröffentlicht quantitative und qualitative empirische Analysen, Vergleichsstudien und Überblicksartikel, die ein anonymes Peer Review-Verfahren durchlaufen haben. Sie bietet die Möglichkeit zum Austausch von Forschungsergebnissen und stellt ein Forum für Hochschulforscher und Experten aus der Praxis dar. Zwei Ausgaben pro Jahr sind in der Regel einem aktuellen hochschulpolitischen Thema gewidmet, die beiden anderen sind inhaltlich nicht festgelegt. Es besteht die Möglichkeit, Aufsätze in deutscher und englischer Sprache einzureichen. Hinweise für Autoren befinden sich auf der letzten Seite.

Die "Beiträge" richten sich an Wissenschaftler, die sich mit Fragen des Hochschulwesens und seiner Entwicklung befassen, aber auch an politische Entscheidungsträger, Hochschulleitungen, Mitarbeiter in Hochschulverwaltungen, Ministerien sowie Wissenschafts- und Hochschulorganisationen.

Inhalt

Editorial	4
Abstracts	6
Andrä Wolter: Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen	8
Kathrin Leuze, Susanne Strauß: Einkommenseffekte der Weiterbildung von Hochschulabsolventen – der Einfluss von Weiterbildungsquantität und -qualität	36
Kolja Briedis, Torsten Rehn: Welchen Einfluss hat Weiterbildung auf den beruflichen Aufstieg von Hochschulabsolventen?	58
Anke Hanft, Michaela Zilling: Lebenslanges Lernen und Weiterbildung an Hochschulen – Deutsche Hochschulen im internationalen Vergleich	84
Buchvorstellungen	104
Jahresindex 2011	106
Index 2011	107
Hinweise für Autoren	110

Editorial

Vor dem Hintergrund des demographischen Wandels, der umfassenden Bedeutung von Wissen und Wissenschaft für alle Lebensbereiche sowie des wachsenden Bedarfs an hoch qualifizierten Fachkräften gewinnt wissenschaftliche Weiterbildung zunehmende Aktualität. Zwar ist der gesamte Bereich in Deutschland durch einen vielfältigen und stetig wachsenden Markt von privaten Trägern gekennzeichnet, in dem öffentliche Einrichtungen bislang nur eine untergeordnete Rolle spielen. Vor dem Hintergrund der mit dem Bologna-Prozess angestoßenen Neubestimmung des Verhältnisses von Erstausbildung und wissenschaftlicher Weiterbildung sowie der neuen Steuerungsund Managementkonzepte nehmen die Hochschulen diese Aufgabe jedoch stärker in den Blick. Die Beiträge zur Hochschulforschung widmen daher dem facettenreichen Thema der wissenschaftlichen Weiterbildung ein eigenes Themenheft.

Andrä Wolter gibt einen fundierten Überblick über das gesamte Feld der Weiterbildung an Hochschulen. Dabei werden strukturelle Merkmale aufgezeigt, die Position der Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt in Deutschland dargestellt und die Gründe für das neue Interesse der Hochschulen an der Weiterbildung analysiert. Der Artikel definiert den unscharfen Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung und plädiert für ein auf den gesamten Lebensverlauf bezogenes Konzept des lebenslangen Lernens. Abschließend geht er auf die neuen Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung ein sowie die neuen Organisationsmodelle von Weiterbildung an Hochschulen (Öffnung des Hochschulzugangs für nicht-traditionelle Studierende, berufsbegleitende Studienangebote und Teilzeitstudium, Anrechnung beruflicher Kompetenzen etc.).

Wie sich Quantität und Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen auf das Einkommen von Hochschulabsolventen auswirken, untersuchen Kathrin Leuze und Susanne Strauß. Die Autorinnen zeigen anhand einer Analyse der Daten von Absolventen, die im Rahmen des HIS-Absolventenpanels zehn Jahre nach Berufseinstieg befragt wurden, dass vor allem männliche Hochschulabsolventen von einer häufigeren Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen finanziell profitieren. Darüber hinaus führen nur vom Arbeitgeber finanzierte Weiterbildungen zu Einkommenssteigerungen bei Männern und Frauen.

Kolja Briedis und Torsten Rehn gehen in ihrem Artikel der Frage nach, ob sich Weiterbildung auf den beruflichen Aufstieg in Führungspositionen auswirkt. Die Analyse von Daten des HIS-Absolventenpanels des Prüfungsjahrgangs 1997 ergibt, dass Weiterbildung – wenn überhaupt – nicht kurzfristig, sondern lediglich langfristig die berufliche Karriere beeinflusst. Zudem erhöht die Länge der besuchten Weiterbildungen nur dann die Chance auf einen Aufstieg in Führungspositionen, wenn die Initiative dazu vom Arbeitgeber ausgeht.

Die Positionierung der deutschen Hochschulen im Bereich der Weiterbildung und des lebenslangen Lernens im internationalen Vergleich ist Gegenstand des Artikels von Anke Hanft und Michaela Zilling. Die Autorinnen zeigen auf der Basis einer internationalen Vergleichsstudie die hochschulpolitischen Rahmenbedingungen auf, fragen nach der Bedeutung des lebenslangen Lernens als Bestandteil des Hochschulprofils und gehen auf Organisation, Formate, Finanzierung sowie Qualitätssicherung ein. Sie gelangen zu dem Fazit, dass dem Thema in der Bildungspolitik seit einigen Jahren zwar zunehmende Aufmerksamkeit gewidmet wird, die deutschen Hochschulen aber bei der Umsetzung im internationalen Vergleich zurückstehen.

Lydia Hartwig, Judith Klink

Andrä Wolter: The development of further education in Germany: from post graduate further education to lifelong learning

The article gives an overview over the field of academic further education in Germany, starting with a definition of the blurring concept of further education and a sketch on the historical development. It then depicts the features of further education of graduates and illustrates the position of universities in the German market of further education. Based on a broad concept of lifelong learning, it names the target groups of further education and presents different models of lifelong learning at universities (open admission for non-traditional students, work-study programs, part-time studies, crediting of technical and vocational skills, etc.).

Kathrin Leuze, Susanne Strauß: Income effects of further education: the influence of quantity and quality of further education

In work environments which are constantly subject to technological and organisational change, especially the highly qualified are confronted with the expectation of continuous further education. Higher education graduates in Germany meet this expectation to a high degree since in the first five years after graduation almost all of them participate in at least one further training measure. Their further education strategies vary however greatly in terms of frequency and duration of participation (quantity), as well as the type of skills acquired and financing of the measure (quality). Therefore, we analyse how the quantity and quality of further education measures affect the labour income of higher education graduates. Based on data from a German graduate panel (HIS-Absolventenpanel 1997), it is shown that only male graduates benefit from a higher frequency of participation. Moreover, measures paid exclusively by the employer, and courses directed at personality development, have substantial wage premiums.

Kolja Briedis, Torsten Rehn: The effect of further training on the career advancement of graduates

Further education offers the chance for graduates of higher education to react to changes and developments and to promote career opportunities. Thus, almost all graduates participate in further education. Because of this high participation rate our research question is, if further education really has an impact on graduates' career development. Using the panel-data of a graduate survey conducted by the HIS Institute for Higher Education Research, we examine the interrelation between participation in further education and career advancements to a leadership position. The empirical evidence confirms such a correlation, but this effect depends on the graduate's gender and its impact is time-delayed.

Anke Hanft, Michaela Zilling: Lifelong learning and continuing education in universities: German universities in international comparison

Which market position do German universities reach with respect to lifelong learning? In 2006 an international study funded by the German Federal Ministry of Education and Research analysed the structure and organisation of continuing higher education in six countries: Austria, Finland, France, Germany, Great Britain and the United States of America. The study used three levels of analysis: the political framework conditions, the universities lifelong learning profiles and the internal organisation of lifelong learning programs. Using these three levels, the authors explain the developments which have taken place in Germany during the last five years. As a conclusion the authors argue that German universities still have to make huge efforts to release the lifelong learning from its niche existence. The following years will show if public German universities are able to compete with private institutions and enter a sustainable position in the international lifelong learning market.

Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen

Andrä Wolter

Der Artikel gibt einen Überblick über das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Hochschulen in Deutschland, beginnend mit einer Eingrenzung des eher unscharfen Begriffs der wissenschaftlichen Weiterbildung und einem Abriss zur historischen Entwicklung. Ausgehend von den strukturellen Merkmalen der Weiterbildung von Hochschulabsolventen und -absolventinnen stellt er die Position der Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt in Deutschland dar und analysiert die Gründe für das neue Interesse der Hochschulen an der Weiterbildung. Aufbauend auf einem umfassenden, Institutionen und Lebenszyklen übergreifenden Konzept des lebenslangen Lernens werden die Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung benannt und unterschiedliche Realisierungsmodelle lebenslangen Lernens an Hochschulen (Öffnung des Hochschulzugangs für nicht-traditionelle Studierende, berufsbegleitende Studienangebote und Teilzeitstudium, Anrechnung beruflicher Kompetenzen etc.) vorgestellt.

1 Einleitung

In den letzten zehn Jahren häuften sich hochschulpolitische Empfehlungen und Stellungnahmen zur Förderung der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen ebenso wie wissenschaftliche Studien zu diesem Themenfeld. Zwar liegt die letzte Empfehlung des Wissenschaftsrats zur wissenschaftlichen Weiterbildung (1998) schon 13 Jahre zurück, aber er hat das Thema in neueren Verlautbarungen wie den Empfehlungen "zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem" (2006 a), "zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems" (2006 b) oder zuletzt zur "Differenzierung der Hochschulen" (2010) immer wieder aufgegriffen und den Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen angeregt. Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) hat zuletzt im Jahr 2008 ein Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung verabschiedet und ebenfalls deren Förderung gefordert. Zusammen mit den Arbeitgeberverbänden hat die HRK diese Forderung gleich zwei Mal bekräftigt (BDA 2003, 2007). Förderprogramme des Bundes, wie das jüngst ausgeschriebene Programm zur "Offenen Hochschule" (2011), das nicht nur, aber auch die Weiterbildung einbezieht, liegen auf derselben Linie. Auch in

den Ländern (z.B. in Niedersachsen, das hier schon seit Jahrzehnten eine Schrittmacherrolle wahrgenommen hat), lassen sich ähnliche Aktivitäten beobachten.

Die Weiterbildung an Hochschulen scheint Konjunktur zu haben. Wissenschaftliche Weiterbildung scheint heute als Aufgabe der Hochschule keineswegs mehr so umstritten wie vor zwei oder drei Jahrzehnten, als die mit dem damaligen "Studierendenberg" verbundene Auslast, ja "Überlast" genauso wie wettbewerbsrechtliche Argumente gegen ein Engagement der Hochschulen in der Weiterbildung angeführt wurden. So hat in den letzten 10 bis 15 Jahren die Zahl der Hochschulen, die sich in der Weiterbildung engagieren, ebenso wie die Zahl der angebotenen Programme zugenommen, auch wenn im internationalen Vergleich die Weiterbildung an den Hochschulen in Deutschland noch nicht den Platz einnimmt wie in - manchen - anderen Ländern (vgl. Hanft/Knust 2007; Graeßner/Bade-Becker/Gorys 2009). Auf der anderen Seite ist die Weiterbildung auch heute noch trotz des unübersehbaren Aufschwungs keineswegs im Zentrum der Hochschule angekommen. Zwar gehört sie nach den meisten Hochschulgesetzen der Länder inzwischen zu den - je nach Zählweise - drei oder vier Kernaufgaben der Hochschulen - neben Forschung, Studium und Lehre, wie es das Hochschulrahmengesetz schon 1998 regelte. Der Anteil der Hochschulen am gesamten Weiterbildungsmarkt (dazu später mehr) deutet aber darauf hin, dass sich an der eher peripheren Bedeutung der Weiterbildung bislang nur wenig geändert hat. Dazu hat nicht zuletzt beigetragen, wie schon in den Jahrzehnten zuvor, dass aus der "Nachfrageüberlast", von der man lange Zeit meinte, sie sei irgendwann vorüber, inzwischen eine "Dauerlast" geworden ist, die gegenwärtig mit den doppelten Abiturientenjahrgängen sogar einen neuen Höhepunkt erfährt.

Hochschulen sind Einrichtungen, die neben der Systematisierung, Weiterentwicklung und Vermittlung des vorhandenen Wissens vor allem der Produktion und Dissemination neuen Wissens dienen. Wissenschaftliche Einrichtungen konzentrieren sich dabei auf einen bestimmten Wissenstyp, nämlich kognitiv-rationales, methodisierbares und überprüfbares Wissen. Während die kritische Überprüfung vorhandenen und die Generierung neuen Wissens durch Forschung erfolgt, vollzieht sich die Weitergabe und Vermittlung wissenschaftlichen Wissens unterschiedlichen Spezialisierungs- und Innovationsgrades primär über das Medium der akademischen Lehre – in der akademischen Erstausbildung wie in der akademischen Weiterbildung. Zwischen den drei Aufgaben von Hochschulen besteht aber nach wie vor ein eindeutiges Reputations- und Relevanzgefälle in der Reihenfolge Forschung, Lehre (in der Erstausbildung) und an letzter Stelle die Weiterbildung – man denke nur an die Exzellenzinitiative, die vorrangig (oder sogar ausschließlich) forschungsbasiert ist.

2 Begriffliche Eingrenzung

Wie wenig die wissenschaftliche Weiterbildung bislang ihren Platz in der Studienarchitektur des deutschen Hochschulsystems gefunden hat, zeigt schon die uneinheitliche, oft verwirrende Begrifflichkeit (vgl. zu diesem Abschnitt ausführlich Graeßner 2006). Zwar ist der ältere Begriff der universitären Erwachsenenbildung inzwischen weithin unüblich geworden, aber auch der neuere Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung, gelegentlich wird auch von universitärer oder akademischer Weiterbildung gesprochen, entbehrt häufig der Klarheit. Oft fanden oder finden sich daneben die Begriffe weiterbildendes Studium oder Kontaktstudien. Vor Einführung der Masterabschlüsse wurde noch zwischen "weiterführend" (unmittelbar an den ersten Studienabschluss anschließend) und "weiterbildend" (nach einer ersten Erwerbsphase) unterschieden; von hier gibt es einen fließenden Übergang zur heutigen Differenzierung zwischen einem konsekutiven und einem weiterbildenden Master.

Ein – erster – Grund für die begrifflichen Unklarheiten ist die mehrdeutige, unscharfe Semantik des Attributs "wissenschaftlich". Oft werden Weiterbildung und lebenslanges (oder lebensbegleitendes) Lernen miteinander identifiziert und beide Begriffe synonym verwendet. Aber lebenslanges Lernen weist als ein internationales bildungspolitisches Konzept gegenüber dem Weiterbildungsbegriff eine eigenständige Begriffsgeschichte und Traditionslinie sowie eine viel weiter ausgreifende, systemische Bedeutung auf (siehe dazu Abschnitt 6). International finden sich noch die beiden Begriffe "university continuing education" oder "continuing higher education", die gegenüber dem Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung klarer sind, weil sie eher auf die Institution als Anbieter und weniger auf einen Geltungsanspruch wie "wissenschaftlich" abheben (Osborne/Thomas 2003).

Wissenschaftliche Weiterbildung ist abzugrenzen von anderen Weiterbildungsangeboten von Hochschulen, die eher Teil der Personal- und Organisationsentwicklung sind. Selbstverständlich findet sich an allen Hochschulen ein umfangreiches Spektrum an internen Weiterbildungsangeboten für das eigene Personal, das jedoch ganz überwiegend nicht unter den Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung fällt, auch wenn es an manchen Hochschulen von den für wissenschaftliche Weiterbildung zuständigen Einrichtungen mit organisiert wird. Dabei gibt es jedoch durchaus Grenzfälle, zum Beispiel Angebote zur hochschuldidaktischen Qualifizierung des Lehrkörpers, zum Projektmanagement oder zu erfolgreichen Strategien der Drittmitteleinwerbung. Solche Angebote sind sowohl Teil der Personal- und Organisationsentwicklung als auch Teil wissenschaftlicher Weiterbildung. Die ganz überwiegenden Anstrengungen wissenschaftlicher Weiterbildung richten sich jedoch auf externe Zielgruppen, die nicht zum Hochschulpersonal zählen.

Im Kern dominiert(e) im institutionellen Kontext der Hochschule und des Hochschulsystems ein Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung als postgraduale Weiterbildung, welche von den grundständigen Studienangeboten, die zu einem ersten Hochschulabschluss führen, klar unterschieden wurde bzw. wird. Danach ging bzw. geht es bei der wissenschaftlichen Weiterbildung primär um Weiterbildungsangebote für Erwerbstätige, die bereits über einen (ersten) Studienabschluss verfügen. Wissenschaftliche Weiterbildung ließe sich dann grundsätzlich über drei Kriterien eingrenzen:

- über die *Adressaten*, nämlich Hochschulabsolventen und -absolventinnen als primäre Zielgruppe, auch wenn andere Zielgruppen, z.B. Erwerbstätige ohne Hochschulabschluss, durchaus im Horizont wissenschaftlicher Weiterbildung liegen,
- über die Institution, nämlich wissenschaftliche Einrichtungen als Anbieter,
- über das *Anspruchsniveau* der Angebote, d.h. einen wissenschaftlichen Anspruch, der durch entsprechende Anforderungen an die wissenschaftliche Kompetenz des Lehrpersonals gesichert wird.

Wissenschaftliche Weiterbildung kann nach diesen Kriterien auch von anderen Einrichtungen als Hochschulen angeboten werden. So engagieren sich inzwischen auch andere wissenschaftliche Einrichtungen (z.B. Institute der Fraunhofer-Gesellschaft) stärker in der Weiterbildung. Es ist bekannt, dass das individuelle Engagement von Hochschullehrern in der Weiterbildung weit über das institutionelle Engagement der Hochschulen hinausgeht (weil sie im Auftrag externer Institutionen Weiterbildung durchführen).

Die Angebotsformate waren und sind vielfältig: weiterbildende Studiengänge, die zu regulären Abschlüssen führen (in der Regel zum Master) und die dann mindestens über ein Jahr, meist über zwei Jahre, bei Teilzeitstudium auch noch länger gehen; kürzere weiterbildende Programme, die zu Zertifikaten eigener Art führen; kooperative Programme, die zusammen mit außerhochschulischen Einrichtungen initiiert und durchgeführt werden ("inhouse"-Angebote, Weiterbildungsakademien); allgemein bildende Angebote wie eine Bürgeruniversität (auch unter anderen Bezeichnungen), Seniorenprogramme, außerhochschulische ("auswärtige") Seminarkurse und andere Formate. Maßgeblich war aber eine klare Abgrenzung zwischen akademischer Erstausbildung und akademischer Weiterbildung.

3 Historische Entwicklung

Versucht man die historische Entwicklung der akademischen Weiterbildung zu rekonstruieren, dann wären vier Entwicklungsphasen zu unterscheiden, zwischen denen es fließende Übergänge gibt (in Anlehnung an Wolter 2007 a; vgl. die Beiträge in DGWF 2010).

Die erste Entwicklungsphase – die vor-institutionelle Phase – setzt am Ausgang des 19. Jahrhunderts ein und reicht etwa bis zur Mitte der 1950er Jahre. In dem langen Zeitraum zwischen der Entstehung der ersten deutschen Universitäten in der Mitte des 14. Jahrhunderts und der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts war Weiterbildung an Hochschulen kein Thema. Individuelles Weiterlernen galt in den akademischen Professionen und erst recht im wissenschaftlichen Personal als selbstverständlicher. gleichsam selbstreflexiver Teil der Berufsrolle, für den es keiner speziellen institutionellen Vorkehrungen bedurfte. Charakterstischerweise gingen die ersten Impulse in der Zeit um 1890 herum auch gar nicht von einem neu entdeckten berufsbezogenen Weiterbildungsbedürfnis akademischer Berufsgruppen aus. Vielmehr entstand, an englische Vorbilder anknüpfend, mit der sogenannten Universitätsausdehnungsbewegung die Idee einer öffentlichen, extra-muralen Vermittlung wissenschaftlichen Wissens. Durch ein "volkstümliches Vortragswesen" oder "volkstümliche Hochschulkurse" sollte ein bildungsbeflissenes Publikum außerhalb der Universität angesprochen werden. Obwohl solche Ansätze eine gewisse Verbreitung erfuhren, blieben sie alles in allem bescheiden; vor allem ging von ihnen keine langfristige Institutionalisierung aus. Auch den wenigen entsprechenden Bemühungen und Maßnahmen aus der Zeit der Weimarer Republik kam keine Nachhaltigkeit zu (vgl. u.a. Keilhacker 1929, Krüger 1982, Swoboda 1983, Schäfer 1988). Interessant ist aber, dass bereits zu dieser Zeit der Zusammenhang zwischen Universitätsreform und Weiterbildung intensiv erörtert wurde.

Mit der zweiten Entwicklungsphase – zugespitzt könnte man von der Pionierphase der Institutionalisierung universitärer Erwachsenenbildung sprechen – beginnt die eigentliche Entwicklungsgeschichte der Hochschulweiterbildung. Bereits das so genannte Blaue Gutachten formulierte im Jahr 1948 Forderungen zur Öffnung der Hochschule(n), die – bislang uneingelöst – jetzt wieder aktuell werden. Meilensteine der Nachkriegsentwicklung waren vor allem die Errichtung eines Sekretariats für Seminarkurse an der Universität Göttingen im Jahr 1955 – zunächst in unabhängiger Trägerschaft, dann ab 1965 formell in die Universität Göttingen eingegliedert – und wenig später die Gründung einer ähnlichen Einrichtung an der Freien Universität Berlin. Wolfgang Schulenberg (1982, S. 173) hat die Göttinger Seminarkurse als die "Urform der späteren Kontaktstellen bzw. der Zentralen Einrichtungen für Wissenschaftliche Weiterbildung" bezeichnet. "Hier gelingt es erstmals in Deutschland, eine dauerhafte Brücke zwischen Universität und Erwachsenenbildung zu schlagen" (Krüger 1982, S. 39).

Zusammen mit einigen zeitlich wenig später laufenden Aktivitäten formte die universitäre Erwachsenenbildung in Deutschland bis Anfang der 1970er Jahre ihre institutionellen Vorbilder und Konturen aus, an die dann nach 1973 viele der neugegründeten Kontakt- und Zentralstellen für Weiterbildung anknüpfen konnten. Deren Ausbreitung wurde von verschiedenen Faktoren gefördert: die relativ ausgeprägte Reformbereit-

schaft, die an vielen Hochschulen zu dieser Zeit vorhanden war; die Welle der Hochschulneugründungen, von denen sich einige als Hochschulen mit einem spezifischen regionalen Auftrag verstanden, der auch die Weiterbildung einschloss; schließlich gezielte Förderprogramme, welche die Errichtung solcher Stellen als Modellversuch unterstützten.

Seit der zweiten Hälfte der 1960er Jahre wurde intensiver als je zuvor der Zusammenhang zwischen Hochschul- und Studienreform und wissenschaftlicher Weiterbildung thematisiert. Vor allem dem Wissenschaftsrat gebührt das Verdienst, seit dem Jahr 1966 in mehreren Empfehlungen immer wieder auf diesen Zusammenhang hingewiesen zu haben, wenn auch gelegentlich eher in technokratischer Engführung. Darin schlägt sich bereits ein neues, erweitertes Verständnis nieder. Weiterbildung gilt jetzt nicht mehr nur im älteren Sinne als eine externe Dienstleistung der Universität für die Erwachsenenbildung, sondern als Teil des eigenen institutionellen Lehr- und Ausbildungsauftrages mit dem Ziel der Weiterqualifizierung von Hochschulabsolventen und -absolventinnen. Die damals gängigen Begriffe des Kontaktstudiums oder des weiterbildenden Studiums haben hier ihren Ursprung. Damit wird auch schon der Übergang zur dritten Phase akademischer Weiterbildung markiert.

Kern dieser dritten Entwicklungsphase ist der Übergang von der universitären Erwachsenenbildung zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Sie erstreckt sich in etwa über die zweite Hälfte der 1970er und die 1980er Jahre. Sah die universitäre Erwachsenenbildung des älteren Typs ihre Zielgruppe noch primär in einer bildungsinteressierten Öffentlichkeit außerhalb der Mauern der Universität – in der ursprünglichen Bedeutung des aus dem Englischen übernommenen Begriffs "extra-mural" -, so treten jetzt die Hochschulabsolventen und -absolventinnen selbst als zentrale Adressaten ins Blickfeld. Hierfür setzt sich mehr und mehr der Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung durch. Damit veränderten sich Auftrag und Funktion der für Weiterbildung an den Hochschulen zuständigen Stellen. Sie treten seitdem weniger als Vermittlungsagenturen zwischen Universität und Erwachsenenbildung auf, sondern als eigenständiger Anbieter, als Mitbewerber auf dem Weiterbildungsmarkt, indem sie eigene Programme bis hin zu weiterbildenden Studiengängen entwickeln und durchführen. Es ist nicht übertrieben festzustellen, dass die Weiterbildung dadurch zu einem frühen Vorreiter einer stärkeren Markt- und Wettbewerbsorientierung im Hochschulsystem insgesamt wurde. In diesem Zeitraum – etwa ab dem Jahr 1976, mit der noch vorsichtigen Verankerung des weiterbildenden Studiums und der extra-muralen Weiterbildung im ersten Hochschulrahmengesetz (HRG) - hat sich die eigentliche Infrastruktur der Weiterbildung an den Hochschulen in Deutschland ausgeformt.

Der Begriff "universitäre Erwachsenenbildung" passte auf diese neue Entwicklung schon deshalb nicht mehr, weil sich die in Deutschland ab Anfang der 1970er Jahre

errichteten Fachhochschulen zu teilweise regen Anbietern von Weiterbildung entwickelten. Seit den 1980er Jahren wird wissenschaftliche Weiterbildung immer häufiger im Kontext mit den Aktivitäten der Hochschulen auf dem Feld des Wissens- und Technologietransfers gesehen. Dennoch zeigten sich in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre gewisse Stagnations- und Ermüdungserscheinungen in der akademischen Weiterbildung. Die von vielen für die Zeit nach dem "Studierendenberg" gehegte Erwartung, die Entlastung der Hochschulen vom demographischen Druck würde – gleichsam als Kompensation rückläufiger Auslastung in der Erstausbildung – endlich zu dem lange erhofften Aufschwung der Weiterbildung führen, wurde angesichts der weiterhin expansiven Studiennachfrage enttäuscht.

Weil die tatsächliche Entwicklung weit hinter den Erwartungen und Hoffnungen zurückblieb, dominierte bis weit in die 1990er Jahre das Thema "Hemmnisse und Desiderata" (AUE 1990; Teichler 1990, 1992). Die Beobachtung, dass Weiterbildung ganz am Rande der Aufgaben und Aktivitäten von Hochschulen angesiedelt blieb, hatte zur Folge, dass sich ein großer Teil der Weiterbildungsforschung lange Zeit vorrangig auf die vielfältigen Barrieren und Schwierigkeiten konzentrierte, die bislang ein größeres Engagement der Hochschulen in der Weiterbildung verhinderten. Hierzu zählten neben der schon erwähnten Nachfrageüberlast die immer wieder beklagten, inzwischen aber zunehmend flexibilisierten haushalts- und hochschulrechtlichen Restriktionen sowie die geringe Verankerung der Weiterbildung im akademischen Reputationssystem.

Eine *vierte Phase* setzt langsam etwa in der Mitte der 1990er Jahre ein und hält bis heute an. Sie kann als *erst langsame*, *dann beschleunigte Expansion* der wissenschaftlichen Weiterbildung als Teil der Diversifizierung der Hochschulen bezeichnet werden. Inzwischen hat die große Mehrzahl der deutschen Hochschulen für Weiterbildung zuständige Stellen eingerichtet – in unterschiedlichen Organisationsformen: als zentrale Einrichtung, als Teil der Verwaltung, einer Fakultät, zum Teil in selbständigen Einrichtungen oder in anderer Form. Kann man für die ersten Jahre in dieser Phase noch von einer eher stillen Expansion sprechen, so ist die Weiterbildung in den letzten Jahren, wie eingangs dargestellt, stärker in den Blickpunkt hochschulpolitischer Aktivitäten gekommen. Diese Entwicklung wird begleitet von einem deutlichen Funktionswandel der Weiterbildungsaktivitäten von Hochschulen. Weiterbildung wird heute mehr im Kontext von Bildungsmanagement, Organisationsentwicklung und neuer Hochschulsteuerung gesehen – und weniger als Teil eines bildungstheoretisch und gesellschaftspolitisch legitimierten Bildungsauftrags der Universität nach außen.

Peter Faulstich (2010) hat die – aus seiner Sicht – drei zentralen Tendenzen der Hochschulentwicklung, welche die aktuelle Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung prägen, als "Vermarktlichung", "Managementisierung" und "Bolognalisierung" bezeichnet. Die frühen Aktivitäten in der akademischen Weiterbildung waren noch

stark von Öffnungsstrategien der Universität bestimmt, die auf einem Bildungsverständnis basierten, welches einen aufklärerisch orientierten Wissenschaftsbegriff, der die Unterscheidung zwischen Experten und Laien überwinden wollte, in eine externe Öffentlichkeit transferieren wollte. Zugleich sollten neue Zielgruppen, insbesondere solche, die bislang de facto von akademischer Bildung ausgeschlossen waren, gewonnen werden. Seit den 1990er Jahren schiebt sich dagegen eher eine Perspektive in den Vordergrund, die Weiterbildung vorrangig als Teil einer neuen Marktorientierung öffentlicher Dienstleistungen sieht. Auch wenn die deutsche Hochschulverfassung als ganzes noch weit ab vom Modell einer "unternehmerischen Hochschule" ist, so ist die Weiterbildung eines derjenigen Subsysteme, die sich noch am ehesten in diese Richtung entwickelt haben.

Die neuen Steuerungskonzepte verstärkten insofern diese Entwicklung, als sie der – oftmals enttäuschten – Erwartung Auftrieb gaben, mithilfe der Weiterbildung ein neues Geschäftsfeld und damit neue finanzielle Ressourcen erschließen zu können. Eine Zeit lang kam es an vielen Hochschulen zur Auslagerung der Weiterbildung aus den Hochschulen in Einrichtungen mit eigener, meist privater Rechtsform – eine outsourcing-Strategie, die mit einer Reihe gescheiterter Initiativen allerdings auch schnell die Grenzen und Schwierigkeiten dieses neuen Trends deutlich machte. Insgesamt ist die Weiterbildung aber zu einem Vorreiter für die Implementation neuer Steuerungs- und Managementkonzepte geworden. Das wurde durch den Generationenwechsel im Personal der für die Weiterbildung zuständigen Stellen an den Hochschulen unterstützt, durch den an die Stelle der älteren Generation der Akteure, die noch von den Studienreformideen der 1970er Jahre geprägt waren, eine neue Generation trat, die Weiterbildung primär als Teil von Bildungsmanagement und Organisationsentwicklung begreift.

4 Diversifizierung und Segmentierung: Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt

In stärkerem Umfang als andere Hochschulaufgaben weisen die Weiterbildungsangebote und -aktivitäten von Hochschulen eine doppelte Systembindung auf: Sie sind Teil des Hochschul- und Wissenschaftssystems und dessen Qualitätskriterien und -standards unterworfen, und sie sind Teil des nach anderen Regeln funktionierenden Weiterbildungsmarktes. Das Weiterbildungssystem (wenn von einem "System" im soziologischen Sinne überhaupt gesprochen werden kann) unterscheidet sich vom Schul- und Hochschulsystem in erster Linie durch seine plurale Anbieter- und Trägerstruktur, bei der öffentliche Einrichtungen nur eine nachgeordnete und private Anbieter eine dominierende Rolle spielen. Auch der Umfang staatlicher Regulierung ist in der Weiterbildung erheblich schwächer als im staatlichen Bildungssektor. Dagegen kommt Markt und Wettbewerb, Bedarf und Nachfrage als Steuerungsinstanzen ein

beträchtlich größeres Gewicht zu. Weiterbildung unterliegt einer anderen Handlungslogik als wissenschaftliche Forschung und Lehre (Weber 2002, S. 230). Hochschulen sind dagegen prototypisch angebotsorientierte Einrichtungen, ablesbar an der Rolle, die hier die Fachdisziplinen und die Forschung als Referenzsysteme spielen.

Grundsätzlich findet sich diese plurale Struktur auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung, auch wenn hier mit den Hochschulen eine öffentliche Einrichtung als Mitbewerber auftritt. Anders als im Bereich der akademischen Erstausbildung, in dem die Hochschulen ihren Platz durch ihr Monopol bei der Vergabe akademischer Zertifikate behaupten können, wird der Weiterbildungsmarkt nur teilweise über diesen Mechanismus reguliert und ist daher kompetitiver verfasst. Die Vielfalt der Anbieter ist auch darauf zurückzuführen, dass Weiterbildung für Hochschulabsolventen und -absolventinnen einen ausgesprochenen Wachstumsmarkt mit lukrativen Geschäftsperspektiven darstellt. Hochschulabsolventen und Hochschulabsolventinnen sind eine umworbene Zielgruppe. Insgesamt zeichnet sich der Markt an wissenschaftlicher Weiterbildung durch eine recht hohe Intransparenz aus, die primär zwei Merkmalen geschuldet ist, seiner ausgeprägten Diversifizierung und berufsfachlichen Segmentierung. Über Hochschulen, ihre Ausgründungen und Unternehmen bzw. Betriebe hinaus - zum Teil mit eigenen "corporate universities" - bieten eine ganze Reihe weiterer außeruniversitäre Institutionen Weiterbildung an (z. B. Technische Akademien oder Akademien für Lehrerfortbildung, Kammern oder Berufsverbände).

Neben der institutionellen Vielfalt besteht ein zweites strukturelles Merkmal der Weiterbildung von Hochschulabsolventen und -absolventinnen in dem hohen Grad an berufsfachlicher Segmentierung. Anders als Hochschulen sind viele außerhochschulische Anbieter auf ganz bestimmte Fach- oder Berufsgruppen spezialisiert. In diesem Sinne müsste man eher von Teilweiterbildungsmärkten für Lehrer, Ingenieure, Ärzte, Juristen usw. mit je eigenen Institutionen sprechen. Auch wenn sich der Gesamtmarkt an Weiterbildung tendenziell eher kompetitiv entwickelt, so existiert oft innerhalb dieser einzelnen berufsfachlichen Segmente kein oder nur ein begrenzter Wettbewerb.

Der tatsächliche Anteil, in dem die Hochschulen am Weiterbildungsmarkt partizipieren, ist bislang nur näherungsweise bekannt. Hierzu gibt es zwar einige wenige Bestandsaufnahmen, die an die wenigen vorhandenen, meist heterogenen Datenquellen anknüpfen, aber bislang kaum systematische Untersuchungen. In der Zusammenschau belegen die vorliegenden Befunde oder Schätzungen, dass Hochschulabsolventen und -absolventinnen in beträchtlichem Umfang Weiterbildungsangebote nachfragen, aber nur ein schmaler Anteil davon auf die Hochschulen entfällt. Die Varianz ist allerdings erheblich. Die enorme Spannweite erklärt sich primär aus methodischen Unterschieden: Während die einen Teilnahmefälle in der Bevölkerung zählen und den Anteil, der davon auf die Hochschulen entfällt, berechnen, erfassen die anderen den Anteil

der Hochschulabsolventen und -absolventinnen, die sich an Hochschulen weiterbilden. Auch die Erfassungszeiträume decken sich nicht. Der Hauptgrund für die mangelnde statistische Transparenz besteht in dem Fehlen einer trägerübergreifenden einheitlichen Weiterbildungsstatistik in Deutschland. Gilt die unzulängliche Datenlage schon für die Weiterbildung im allgemeinen, so verstärkt sich dieser Mangel noch für die wissenschaftliche Weiterbildung.

Dass die tatsächliche Rolle, welche die Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt spielen, immer noch weitgehend im Dunkeln liegt, ist auch darauf zurückzuführen, dass in der bisherigen Forschung über Weiterbildung an Hochschulen bislang solche Untersuchungsansätze dominierten, die Weiterbildung vorrangig aus einer institutionellen und stark angebotsorientierten Perspektive untersucht haben (salopp ausgedrückt: Was machen Hochschulen in der Weiterbildung?). Solche Forschungsansätze können aber die relative Position der Hochschulen innerhalb des gesamten Weiterbildungsmarktes nur teilweise erfassen. Hier könnte ein stärker nachfrage-, teilnahmeorientierter Ansatz (Wo bilden sich Personen – mit oder ohne Hochschulabschluss – weiter?) weiterhelfen und solche Daten liefern, mit denen sich die relative Bedeutung der Hochschulen innerhalb des gesamten Spektrums an Weiterbildungsangeboten genauer eingrenzen ließe.

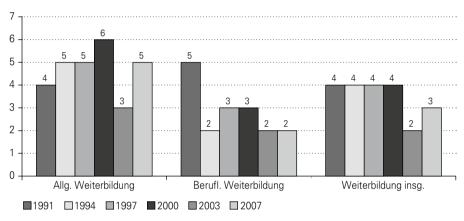
Grundsätzlich bieten sich hierfür zwei Zugänge an: allgemeine Bevölkerungsumfragen, welche die Teilnahme an Weiterbildung institutionell differenziert erfassen, sowie Hochschulabsolventenstudien, die – abhängig vom zeitlichen Abstand zwischen Studienabschluss und Befragungszeitpunkt – auch die Weiterbildung einbeziehen. Während allgemeine Bevölkerungsumfragen (zum Beispiel der Mikrozensus) den Vergleich zwischen Hochschulabsolventen und -absolventinnen sowie anderen Bevölkerungsund Qualifikationsgruppen ermöglichen, eröffnen Absolventenstudien einen tieferen Einblick in die vielfältigen Weiterbildungsaktivitäten nach Berufseintritt – vor allem dann, wenn sie als Panelstudien durchgeführt werden. Absolventenstudien sind ein geeignetes Instrument, das noch stärker zur Erforschung der Weiterbildungsteilnahme von Hochschulabsolventen und Hochschulabsolventinnen genutzt werden sollte.

Unter den Bevölkerungsumfragen ist die wichtigste Datenquelle, die auch Informationen über Weiterbildung an Hochschulen liefert, in Deutschland bislang (bis 2007) das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) gewesen – jetzt abgelöst vom Adult Education Survey (AES)¹. Das BSW untersuchte seit 1979 auf der Basis einer repräsentativen Bevölkerungsbefragung (im Alter von 19 bis 64) mit einer Stichprobengröße zwischen etwa 7.000 und 7.500 Personen die Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung (Teilnahme an Weiterbildung in den letzten 12 Monaten) in bislang neun Erhebungen in

¹ Zukünftig wird auch das Nationale Bildungspanel (NEPS) entsprechende Daten bereitstellen.

dreijährigem Rhythmus, zuletzt für das Erhebungsjahr 2007.² Allerdings wurde die Weiterbildung an Hochschulen innerhalb des BSW nicht sehr trennscharf erhoben, so dass es eine erhebliche Grauzone in der Erfassung der Weiterbildung an Hochschulen gibt (vgl. Widany 2011). So ist es nicht möglich, zwischen wissenschaftlicher Weiterbildung und innerbetrieblicher Weiterbildung an Hochschulen zu unterscheiden.³ Auch ist die Abgrenzung zwischen Hochschulen als Anbietern und zwei weiteren Erhebungskategorien des BSW – Akademien, wissenschaftliche Gesellschaften und Institute; Fernstudium/-kurse/-lehrgänge – nicht eindeutig.

Abbildung 1: Anteil der Hochschulen am Weiterbildungsmarkt in Deutschland, 1991–2007 (Teilnahmefälle in %)



Quelle: BSW 1991-2007

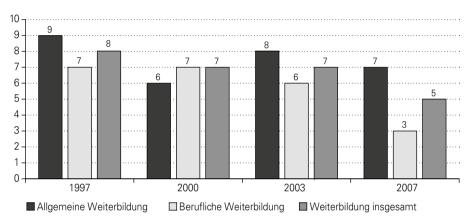
Dennoch liefert das BSW einige interessante Strukturinformationen zum Engagement der Hochschulen in der Weiterbildung. Dabei können zwei Fragerichtungen unterschieden werden. Erstens: Wie hoch ist der Anteil der Hochschulen am gesamten Weiterbildungsvolumen in Deutschland? Und zweitens: Wo bilden sich Hochschulabsolventen und -absolventinnen weiter bzw. welche (relative) Rolle spielt die Hochschule als Anbieter bei der Weiterbildung von Personen mit Hochschulabschluss? Danach entfiel auf die Hochschulen als Anbieter von Weiterbildung, gemessen über Teilnahmefälle, ein Anteil zwischen zwei und vier Prozent für die Kennzahl Weiterbildung insgesamt (vgl. Abbildung 1). Interessant ist, dass die differenzierten Werte für den Anteil der Hochschulen bei der allgemeinen Weiterbildung tendenziell höher liegen als bei der beruflichen Weiterbildung, wobei die Differenzierung des BSW zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung wegen ihrer Unschärfe oft kritisiert wurde

² Die Ergebnisse der AES-Erhebung 2010 waren zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Textes noch nicht veröffentlicht.

³ Aus diesem Grunde wird in den folgenden Ausführungen statt von wissenschaftlicher Weiterbildung von Hochschulweiterbildung gesprochen.

und im AES von der Unterscheidung zwischen betrieblicher, individueller berufsbezogener und nicht-berufsbezogener Weiterbildung abgelöst wird (v. Rosenbladt/Bilger 2008). Ansonsten ist in der zeitlichen Entwicklung der Marktanteile der Hochschulen keine klare Tendenz zu erkennen. Alles in allem scheint der Anteil über die letzten Jahre eher zu stagnieren, wenn nicht sogar rückläufig zu sein. Die bisherigen Anteilswerte sind nicht gering zu schätzen, sprechen aber nicht für eine bedeutsame Rolle der Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt.

Abbildung 2: Anteil der Hochschulen am Weiterbildungsmarkt für Hochschulabsolventen, 1997–2007 (Teilnahmefälle, in %)



Quelle: BSW 1997-2007

Weiterbildung an Hochschulen ist hier zunächst unabhängig von der Qualifikation der Teilnehmer und Teilnehmerinnen erfasst. Zwar sind Personen mit Hochschulabschluss nicht die einzige, aber doch die primäre Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote. Berücksichtigt man lediglich die Gruppe der Personen mit einem Hochschulabschluss (ob erwerbstätig oder nicht), dann fällt der Anteil der Hochschulen in etwa doppelt so hoch aus wie unter allen Befragten (vgl. Abbildung 2). Dahinter verbergen sich Unterschiede nach Fachrichtungen, beruflicher Position und anderen Merkmalen, deren Analyse jedoch bei den Teilstichproben schnell auf statistische Grenzen stößt. Sowohl bei der allgemeinen wie bei der beruflichen Weiterbildung liegt die Hochschule in der Weiterbildungshäufigkeit an sechster Stelle unter den Institutionen, die auf dem Weiterbildungsmarkt auftreten (bzw. die im BSW erfasst werden), wobei sich die Reihenfolge der besuchten Institutionen zwischen beiden Weiterbildungsbereichen vor allem bei zwei Einrichtungen stark unterscheidet (vgl. Abbildung 3). Während die Volkshochschule der wichtigste Anbieter in der allgemeinen Weiterbildung ist, spielt sie unter den Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung kaum eine Rolle. Mit mehr als 40 Prozent der Teilnahmefälle steht hier erwartungsgemäß der Betrieb an erster Stelle, der auch in der Zusammenschau beider Bereiche der mit Abstand wichtigste Träger von Weiterbildung ist.

Abbildung 3: Häufigste Institutionen, an denen sich Hochschulabsolventen und Hochschulabsolventinnen weiterbilden, 1997–2007 (Teilnahmefälle, in %)

Allgemeine Weiterbildung	Berufliche Weiterbildung	
1 Volkshochschule (23,6% bis 25,4%)	1 Arbeitgeber/Betrieb (43,3% bis 50,5%)	
2 Private Institute (12,3% bis 19,3%)	2 Private Institute (12,4% bis 16,5%)	
3 Berufsverband, sonstiger Verband (10,6% bis 13,6%)	3 Berufsverband, sonstiger Verband (8,5% bis 9,1%)	
4 Sonstige Träger (8,8% bis 13,2%)	4 Sonstige Träger (5,1% bis 10,1%)	
5 Arbeitgeber/Betrieb (6,5% bis 11,4%)	5 Akademie (2,7% bis 8,5%)	
6 Hochschule (6,4% bis 8,8%)	6 Hochschule (2,8% bis 7,0%)	
7 Akademie (4,7% bis 6,8%)	7 Volkshochschule (1,8% bis 3,0%)	

Quelle: BSW 1997-2007

Die Teilnahmestrukturen an Weiterbildung allgemein und speziell an Hochschulweiterbildung unterscheiden sich erwartungsgemäß deutlich nach der schulischen und beruflichen Vorbildung der Teilnehmer und Teilnehmerinnen. Mit höherer Vorqualifikation steigt die Weiterbildungsbeteiligung signifikant an. Wie schon erwähnt, sind Personen mit einem Hochschulabschluss die bei weiter weiterbildungsaktivste Gruppe (vgl. Abbildung 4). Die Daten des BSW bestätigen hier einen schon seit den 1960er Jahren immer wieder belegten Zusammenhang zwischen dem Bildungsstatus einerseits und der Teilnahme an Weiterbildung andererseits. In der Weiterbildungsforschung wird dieser oft als Matthäus-Effekt bezeichnet. Danach verstärkt Weiterbildung eher soziale Unterschiede als sie zu reduzieren oder zu kompensieren. Dieser Zusammenhang zwischen Weiterbildungsbeteiligung und dem Bildungsstatus setzt sich fort auf der Ebene der beruflichen Position und anderer Beschäftigungsmerkmale. So sind es vor allem Beamte, Fach- und Führungskräfte sowie solche mit einem überdurchschnittlichen Einkommen, die eine hohe oder überdurchschnittliche Weiterbildungsteilnahme aufweisen (Bilger/v. Rosenbladt 2010). Hier erklärt sich, warum gerade Hochschulabsolventen und -absolventinnen eine auf dem Weiterbildungsmarkt umworbene Gruppe darstellen.

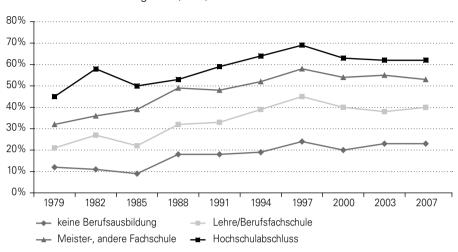


Abbildung 4: Teilnahme an Weiterbildung nach beruflicher Qualifikation, 1979–2007 im Bundesgebiet (in %)

Ouelle: BSW 1997-2007

Da die Nachfrage nach weiterbildenden Angeboten aus dieser Gruppe sich aber über viele Anbieter und Träger verteilt, profitiert die Hochschule bislang nur teilweise von dem hohen Weiterbildungsengagement von Akademikern. Die Zusammensetzung des Teilnehmerkreises an Hochschulweiterbildung nach schulischer und beruflicher Vorbildung erweist sich als weitaus heterogener als erwartet (vgl. Abbildung 5). Verfügt noch die große Mehrzahl der Teilnehmer und Teilnehmerinnen über die Hochschulreife bzw. das Abitur, so haben doch nur etwas mehr als 40 Prozent einen Hochschulabschluss erworben. Dieses ist möglicherweise auf zwei Faktoren zurückzuführen: Wissenschaftliche Weiterbildung richtet sich eben nicht nur an Personen mit einem Hochschulabschluss. Die Daten des BSW enthalten auch, wie bereits erwähnt, Teilnahmefälle für innerbetriebliche Weiterbildung an Hochschulen (also die Weiterbildung des nicht-wissenschaftlich tätigen Hochschulpersonals).

Nimmt man diese Ergebnisse zusammen, dann bleibt als etwas enttäuschender Befund, dass sich bislang weder das Resultat angebotsbasierter Studien, die eine tendenzielle Ausweitung des Angebots an wissenschaftlicher Weiterbildung nahelegen, noch die neue programmatische Wertschätzung wissenschaftlicher Weiterbildung in den Teilnahmedaten abgebildet haben. Hier zeigt sich eher eine Stagnation, teilweise sogar ein Rückgang in den Teilnahmequoten (so auch Widany 2011). Es ist aber hier bereits mehrfach darauf hingewiesen worden, dass diese Daten des BSW den Anteil der Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt wegen der verschiedenen Abgrenzungsschwierigkeiten nur annäherungsweise und wenig differenziert erfassen.

80% 72 70% 60% 50% 12 40% 31 30% 20 20% 10% beut Arsiduralidura 0% ■ Höchster Berufsabschluss ■ Höchster Schulabschluss

Abbildung 5: Zusammensetzung der Teilnehmer an Hochschulweiterbildung nach höchstem Schul- und Berufsabschluss, 1997–2007 (Teilnahmefälle, in %)

Quelle: BSW 1997-2007

Eine der wenigen auf Beteiligungsdaten basierenden internationalen Vergleichsstudien (vgl. Schaeper u.a. 2006, 2007; Wolter 2007 b), in die sieben Länder einbezogen waren, zeigte deutliche statistische Unterschiede in der Teilnahme an Hochschulweiterbildung und damit in den Marktanteilen der Hochschulen zwischen den einbezogenen Ländern. Danach erwies sich Finnland als dasjenige Land, in dem die Partizipation an von Hochschulen angebotenen Weiterbildungsmaßnahmen und -programmen besonders hoch ist. Eine mittlere Gruppe mit sehr ähnlichen Teilnahmequoten besteht aus Österreich, Großbritannien, Kanada sowie den USA, während Deutschland und Frankreich eher eine niedrige Partizipation an Hochschulweiterbildung zeigten. Diese Studie beruht zwar auf Datensätzen, die – von heute aus gesehen – inzwischen gut zehn Jahre alt sind; da die Marktanteile deutscher Hochschulen in den letzten Jahren aber eher stagnierten, dürften die Unterschiede kaum abgenommen haben.

Diese Unterschiede in der Nachfrage nach Hochschulweiterbildung zwischen den verschiedenen Ländern finden ihre Erklärung keineswegs im individuellen Weiterbildungsengagement, das ja zwischen den betrachteten sieben Ländern variieren kann. Das wird deutlich, wenn man die Teilnahme an universitärer Weiterbildung mit derjenigen an außerhochschulischen Angeboten zusammenfasst. Mit Ausnahme von Frankreich und Kanada liegen dann die Teilnahmequoten für die einzelnen Länder relativ dicht beieinander. Auch Deutschland erreicht hier einen sehr hohen Wert. Mit anderen

Worten: Die generelle Beteiligung an beruflicher Weiterbildung streut bei Hochschulabsolventen und Hochschulabsolventinnen weitaus weniger zwischen den Ländern als die Teilnahme an universitären Angeboten. So kommt die Bundesrepublik Deutschland sogar auf den höchsten Wert in der Teilnahme an kürzeren Weiterbildungsmaßnahmen, wenn sie von außerhochschulischen Trägern angeboten werden. So nutzten immerhin 80 Prozent aller befragten deutschen Hochschulabsolventen, die eine Weiterbildung besucht haben, ausschließlich ein außerhochschulisches Angebot. Diese Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass die ausgeprägten Disparitäten in der Teilnahme an Hochschulweiterbildung primär auf die strukturell schwächere Position der deutschen Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt zurückzuführen sind.

In allen Vergleichsländern ist die Weiterbildung wie in Deutschland nach den Prinzipien von Pluralität, Markt und Wettbewerb organisiert, auch wenn sich in der konkreten Ausgestaltung zwischen den Ländern vielfältige Unterschiede zeigen. Für die Hochschulen bedeutet dies, dass sich ihre Wettbewerbsstärke und Marktposition auf diesen differenzierten Weiterbildungsteilmärkten erheblich unterscheiden. Dabei findet sich in den meisten Vergleichsländern ein ähnliches Grundmuster. Den Hochschulen kommt in den industrie- und wirtschaftsnahen Fachrichtungen eine relativ schwache, in den eher wissenschaftsnahen Feldern wie Medizin oder den Naturwissenschaften dagegen eine stärkere Position zu. In anderen Feldern - z.B. bei den Lehrern - sind es vorrangig nationale Besonderheiten in der Organisation der beruflichen Fortbildung, die einen Einfluss auf die Teilnahmequoten ausüben. Das fachspezifische Muster der Teilnahme korrespondiert eng mit dem thematischen Profil der Weiterbildung. Die Stärke der Hochschulen liegt in allen Vergleichsländern in ihrer ureigenen Domäne: der Vermittlung neuen Fachwissens in den wissenschaftsnahen und forschungsbezogenen Feldern. Hier erreichen die Hochschulen einen höheren Marktanteil, während die außeruniversitären Anbieter bei den wirtschaftsnahen, praxisbezogenen und eher fächerübergreifenden Themengebieten einen deutlichen Vorsprung haben.

5 Gegenwärtige Entwicklungsdynamiken in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Unterschiedliche Gründe und Motive kommen für das größere oder neue Interesse der Hochschulen an der Weiterbildung zusammen. Sie lassen sich zu vier Komplexen zusammenfassen.

■ Demographie und Studiennachfrage: In Zeiten rückläufiger oder stagnierender Studienanfängerzahlen taucht immer wieder das Motiv auf, eine sinkende Auslastung der Hochschulen in der Erstausbildung mit dem Ausbau der Weiterbildung zu kompensieren und damit die vorhandenen Kapazitäten und Ressourcen sichern zu können. Eine solche Situation wird in Deutschland von vielen Akteuren für die Zeit nach 2015 erwartet, wenn die doppelten Abiturientenjahrgänge überstanden

sind und die Studienanfängerzahlen wieder von geburtenschwächeren Jahrgängen bestimmt werden. Allerdings ist die demographische Komponente nur eine Determinante der Nachfrage nach Hochschulbildung; oft wird sie von einer expansiven Entwicklung der Bildungsbeteiligung überlagert. Schon in der Vergangenheit folgte auf kurzfristig rückläufige Anfängerzahlen oft der nächste "Boom", so dass sich das Motiv der Kompensation meist nicht als sehr nachhaltig erwies und schnell wieder aus den hochschulpolitischen Diskursen verschwand. Die Ambivalenz dieses Arguments wird durch Projektionen zur Entwicklung der Studiennachfrage bis 2025 bestätigt. So deutet vieles darauf hin, dass zwar nach 2014/2015 rückläufige Anfängerzahlen in Deutschland zu erwarten sind, das Niveau der Studiennachfrage aber bis 2025 voraussichtlich nicht unter das der Jahre 2000 bis 2008 sinken wird, sich also an der hohen Auslastung und am Nachfrageüberdruck grundsätzlich wenig ändern wird (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 179 ff.).

- Institutionelle Eigeninteressen: An erster Stelle ist hier das Interesse der Hochschulen zu nennen, über die Weiterbildung neue, möglichst profitable Geschäftsfelder angesichts häufig stagnierender oder gar rückläufiger staatlicher Budgetzuweisungen zu erschließen. Diese Erwartung geht vor allem von den Hochschulleitungen aus, wird aber oft enttäuscht, weil sich Weiterbildung in der Praxis nicht als die erhoffte "cash cow" erweist. Das ist oft mit der strategischen (und sehr viel realistischeren) Überlegung verbunden, mithilfe der Weiterbildung die Vernetzung der Hochschule mit der Gesellschaft, insbesondere der Wirtschaft, zu verstärken. Eng verbunden ist damit das Motiv, mithilfe der Weiterbildung die Alumniarbeit zu fördern. Weiterbildung wird dabei häufig als Teil der Aufgabe oder Funktion von Hochschulen gesehen, den Transfer wissenschaftlichen Wissens auch durch Weiterbildung zu organisieren.
- Jahren immer wieder das Motiv, die wissenschaftliche Weiterbildung als Instrument der Studienreform zu nutzen, z.B. zur Verkürzung der Studienzeiten. So sollte der scheinbar unaufhaltsame Trend zur Verlängerung der Verweildauer im Hochschulsystem durch die Umverteilung von Studienanteilen aus der Erstausbildung in die Weiterbildung gebrochen werden, was aber schon allein an der ausbleibenden systematischen Verknüpfung zwischen Erststudium und weiterbildendem Studium scheiterte. Ein nachhaltiger Impetus ging dann in den letzten zehn Jahren von der europäischen Ebene aus, obgleich Weiterbildung als postgraduales Angebot bislang nicht im Zentrum des Bologna-Prozesses steht. Der Bologna-Prozess hat zu einer deutlichen Aufwertung der Idee des lebenslangen Lernens geführt, die seit der Prager Konferenz (2001) als ein weiteres Element in die Aktionsfelder dieses Großprojektes eingefügt und zu einem "Eckpfeiler" (Banscherus 2010) aller nachfolgenden Konferenzen und Deklarationen wurde. Unter "lebenslangem Lernen" wird hier allerdings weniger Weiterbildung nach Studienabschluss als vielmehr eine

hochschulpolitische Strategie begriffen, Hochschulen stärker für neue Zielgruppen zu öffnen und das Studium zu flexibilisieren.

Banscherus (2010) nennt vier zentrale Komponenten lebenslangen Lernens, die sich in den Bologna-Dokumenten identifizieren lassen: (1) Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf den Zugang bzw. das Studium; (2) Ausbau und Förderung nicht-traditioneller Zugangswege; (3) Eröffnung flexibler Lernwege und Studienformen sowie (4) die Anpassung von Organisation und Finanzierung der Hochschulen an die Erfordernisse lebenslangen Lernens. In Deutschland hat das neue Konzept eines gestuften Studiums entscheidend dazu beigetragen, die herkömmliche starre Differenzierung zwischen grundständigem und weiterbildendem Studium zu problematisieren und nach neuen Verknüpfungen zu suchen, wie sich an der Einführung eines weiterbildenden Masterabschlusses im Rahmen der KMK-Rahmenvorgaben für die neuen Studiengänge ablesen lässt. Perspektivisch zeichnet sich am Horizont ein erweitertes Verständnis von Hochschule als einer Institution lebenslangen Lernens ab: die Reform der Erstausbildung und der Ausbau der Weiterbildung als eine integrierte Strategie zur Förderung lebenslangen Lernens (siehe dazu Abschnitt 6).

Qualifikationsstrukturwandel und Weiterbildungsbedarf: Die Entdeckung der akademischen Weiterbildung als Wachstumsmarkt gründet auf zwei Entwicklungstendenzen: erstens auf dem gleichsam säkularen Trend "towards a highly qualified society" (Teichler 1991) und zweitens dem besonderen Weiterbildungsbedarf akademischer Berufe. In allen modernen Volkswirtschaften und post-industriellen Gesellschaften werden theoretisches Wissen und wissen(schaft)sbasierte Kompetenzen mehr und mehr zur zentralen Antriebskraft für den Wandel beruflicher Arbeit und den damit verbundenen Qualifikationsstrukturwandel, gekennzeichnet durch Wissensintensivierung, Höherqualifizierung und die Notwendigkeit der ständigen Weiterbildung zum Zwecke des Erhalts der beruflichen Kompetenz. Von daher vollzieht sich in allen wissensbasierten Volkswirtschaften, wenn auch mit unterschiedlicher Geschwindigkeit, ein Wachstum in der Zahl der Erwerbstätigen mit Hochschulausbildung und in ihrem Anteil an der erwerbstätigen Bevölkerung. Im internationalen Vergleich mit anderen OECD-Staaten zählt Deutschland dabei zu denjenigen Ländern, die durch eine niedrige Hochschulabsolventenguote und ein eher gemäßigtes Wachstumstempo im Anteil an allen Erwerbstätigen charakterisiert sind. Diese Differenz wird meist mit der besonderen Leistungsfähigkeit der beruflichen Bildung in Deutschland legitimiert.

Der Qualifikationsstrukturwandel durch "upgrading" ist aber auch in Deutschland deutlich zu beobachten. So hat die Zahl von Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss von 4,3 Millionen (1991) auf 6,8 Millionen (2010) zugenommen. Wegen der demographischen Komponente kommt die zukünftige Entwicklung deutlicher in der Kennzahl "Anteil der Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss an allen Erwerbs-

tätigen" zum Ausdruck: Sie hat von 8 Prozent (1978) auf 16,2 Prozent (2010) zugenommen und wird, je nach Projektionsszenario, bis 2025 auf einen Wert zwischen 17 und 21 Prozent, nach anderen Projektionen sogar auf noch höhere Werte steigen (Helmrich/Zika 2010; Bonin u.a. 2007). Die Gruppe der Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss ist zur Zeit die einzige Qualifikationsgruppe, die eine deutliche Wachstumstendenz zeigt. Treibende Kraft dahinter ist die Expansion der sekundären, humankapitalintensiven Dienstleistungsberufe, die als einziger Wirtschaftszweig bzw. einziges Berufsfeld bis 2025 einen deutlichen Zuwachs aufweisen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 159 ff.). Gerade bei den akademischen Berufen mit ihrer primär wissensbasierten Kompetenz besteht ein überdurchschnittlich hoher Weiterbildungsbedarf. Denn lebenslanges Lernen gehört schon seit langem zum festen Rollenmuster akademischer Berufe, und Hochschulabsolventen und -absolventinnen sind, wie bereits gezeigt, die bei weitem weiterbildungsaktivste Gruppe (siehe Abbildung 4).

Diese Entwicklung wird durch den demographischen Wandel noch verstärkt. Danach vollzieht sich in den entwickelten Gesellschaften angesichts knapper werdenden Nachwuchses und einer "aging society" eine Funktionsverlagerung von der Grundbildung zur Weiterbildung, weil Innovationen zukünftig weniger durch den Generationenaustausch als durch Weiterbildung und lebenslanges Lernen gewährleistet werden müssen. Angesichts des demographischen Wandels wird der akademische Weiterbildungsbedarf möglicherweise schneller wachsen als der Bedarf an Erstausbildung.

6 Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen

Herkömmlich geht es bei der wissenschaftlichen Weiterbildung im engeren Sinne, wie bereits im Abschnitt 2 ausgeführt, primär um Weiterbildungsangebote für Erwerbstätige, die bereits über einen (ersten) Studienabschluss verfügen. Maßgeblich war eine klare Abgrenzung zwischen akademischer Erstausbildung und akademischer Weiterbildung. Angebote der akademischen Erstausbildung gelten in der Systematik der Studiengänge üblicherweise nicht als Weiterbildung. Die Gründe für diese Segmentierung zwischen akademischer Erstausbildung und Weiterbildung sind unterschiedlicher Art: Zum Teil ist sie den gebührenrechtlichen Regelungen geschuldet. Zum Teil ist sie auf die historisch gewachsene Differenzierung zwischen Erstausbildung, Weiterbildung und Hochschule zurückzuführen, wonach Weiterbildung an eine berufliche Erstausbildung anknüpft. Und mit ihren regulären Studiengängen beansprucht die Hochschule ja, basierend auf dem Modell der studentischen "Normalbiographie", eine solche Erstausbildung zu vermitteln.

⁴ Oft standen solche weiterbildenden Angebote auch Zielgruppen offen, die nicht über einen Hochschulabschluss, sondern einen Abschluss aus dem berufsbildenden Bereich verfügten, sich aber an der Hochschule beruflich weiterbilden wollten.

Als Ergebnis des internationalen Diskurses zum Begriff des lebenslangen Lernens hat sich inzwischen ein breiteres, inklusives Konzept durchgesetzt, das weit über die enge sektorale Definition von Weiterbildung hinausgeht und das eher Institutionen und Lebenszyklen übergreifend angelegt ist (Schuetze 2007, Wolter 2011 a). Mit diesem inklusiven Lern- und Bildungsbegriff hat sich mehr und mehr auch eine systemische Vorstellung ausgebildet, die lebenslanges Lernen als Herausforderung für alle Bildungseinrichtungen, nicht nur für die Weiterbildung begreift. "Lifelong learning has become an all-encompassing concept" (Schuller/Schuetze/Istance 2002, S. 9). Kern der Idee lebenslanges Lernen ist es, die "Passfähigkeit" der Institutionen, Angebote und Programme mit den individuellen Anforderungen, Bedürfnissen und den sozialen Lebenslagen der (potentiellen) Teilnehmer und Teilnehmerinnen über alle Phasen des Bildungs- und Lebensverlaufs hinweg zu erhöhen. Dieser Paradigmenwechsel verändert auch die Bedeutung der Hochschule als Einrichtung lebenslangen Lernens (Wolter 2010). Vor allem wird die strikte Unterscheidung zwischen akademischer Erstausbildung und Weiterbildung an der Hochschule wenn nicht aufgehoben, so doch zumindest fließend (so schon Hanft/Knust 2010). Damit weicht auch der traditionelle exklusive Zuschnitt von Weiterbildung auf postgraduale Angebote einem erweiterten Konzept von Weiterbildung, das sich jetzt an den Bildungs- und Berufsbiographien und den individuellen Voraussetzungen der Zielgruppen orientiert und nicht an einer historisch gewachsenen Systematik von Studiengängen.

In einer stärker lebensverlaufsbezogenen Perspektive lebenslangen Lernens gibt es zahlreiche Personen und Gruppen an der Hochschule, die sich dort – z.B. in regulären Studienangeboten – weiterbilden, ohne in postgradualen Weiterbildungsangeboten immatrikuliert zu sein. Von daher ist es heute kaum mehr möglich, eine eindeutige Abgrenzung von Erstausbildung und Weiterbildung an der Hochschule zu finden. Wichtiger als der Studiengang ist die Biographie. Nach der Bedeutung der Hochschule als einer Institution lebenslangen Lernens zu fragen führt dann dazu, die Funktion der Hochschule wesentlich weiter zu fassen, als es dem traditionellen Konzept universitärer Weiterbildung entspricht. Schuetze/Slowey (2012) unterscheiden in Anlehnung an eine ältere OECD-Studie (1987) folgende Typen von "lifelong learners" an Hochschulen:

- "second chance learners", in Deutschland zum Beispiel Studierende des Zweiten oder Dritten Bildungswegs;
- "deferrers", z.B. Studierende, die nach Erwerb der Studienberechtigung zunächst eine Berufsausbildung absolvieren und erwerbstätig sind und erst danach ein Studium aufnehmen;
- "recurrent learners", solche Studierende, die zum Erwerb eines weiteren akademischen Grades (in der Regel des Master) an die Hochschule zurückkehren; in der alten Studiengangsstruktur war dies eine eher kleine Gruppe, erst mit der Einführung der konsekutiven Studienarchitektur wird diese Gruppe deutlich anwachsen;

- "returners", z. B. vorübergehende Studienab- und -unterbrecher, die ihr Studium zu einem späteren Zeitpunkt wiederaufnehmen;
- "refreshers", die ihr Wissen und ihre Kompetenzen durch Weiterbildung an der Hochschule erweitern oder "auffrischen" wollen, und
- "learners in later life", in Deutschland z.B. sogenannte Seniorenstudierende.

Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung im herkömmlichen Sinne (als postgraduale Weiterbildung) sind in dieser Typologie vor allem die "recurrent learners" und die "refreshers". Durch einen solchermaßen erweiterten Begriff lebenslangen Lernens kommen dann über die wissenschaftliche Weiterbildung im engeren Sinn hinaus weitere Zielgruppen, Organisationsmodelle und Maßnahmen in den Blick (vgl. dazu ausführlich Wolter 2010; Kerres/Hanft/ Wilkesmann 2010; Remdisch/Müller-Eiselt 2011):

- Die Öffnung des Hochschulzugangs für nicht-traditionelle Studierende: Die Zulassung nicht-traditioneller Studierender, die auf der Grundlage beruflicher Kompetenzen und Qualifikationen ohne herkömmliche schulische Studienberechtigung ein Studium aufnehmen, ist zwar in den letzten Jahren auf Länderebene neu geregelt worden, kommt aber statistisch bislang über ein stiefmütterliches Dasein nicht hinaus. ⁵ Die beiden wichtigsten Gründe dafür liegen in den zum Teil immer noch restriktiven Zulassungsverfahren und in der mangelnden Flexibilität der Studienformate durch die Dominanz des Vollzeitpräsenz-Studienmodus (vgl. dazu Wolter 2012).
- Berufsbegleitende Studienangebote und Teilzeitstudium: Studienangebote, die ein Studium neben dem Beruf ermöglichen, stellen an deutschen Hochschulen ein deutliches Defizit dar (Hanft/Knust 2010; Wolter 2011 b). Am ehesten sind sie noch im Bereich der weiterbildenden und der dualen Studiengänge (hier in der Regel ausbildungsbegleitend) sowie des Fernstudiums verbreitet (Minks/Netz/Völk 2011). Aber im Bereich der grundständigen (Präsenz-) Studiengänge, also des an deutschen Hochschulen nach wie vor dominierenden Studientyps, sind sie weithin unterentwickelt, wobei sie an privaten Hochschulen deutlich häufiger als an staatlichen Hochschulen zu finden sind. Zwischen berufsbegleitenden und Teilzeitstudiengängen gibt es eine breite Zone der Überschneidung, aber beide Formen sind nicht deckungsgleich. Im Bereich des Teilzeitstudiums ist zwischen einem entsprechend organisierten Studienangebot und dem sehr viel häufigeren Verhaltensmuster des de-facto-Teilzeitstudiums zu unterscheiden.

⁵ Die KMK-Vereinbarung von 2009 und deren nachfolgende Umsetzung durch Ländergesetzgebung können sich allerdings in den Teilnahmezahlen noch nicht ausgewirkt haben. Von daher kann in den nächsten Jahren wohl mit einem Anstieg gerechnet werden.

- Anrechnung beruflicher Kompetenzen: Wie schon erwähnt, ist mit dem Bologna-Prozess das Thema der Anrechnung von Kompetenzen, die durch Berufsausbildung, Fortbildung oder durch Berufsarbeit erworben werden, auf Hochschulzugang und/ oder Hochschulstudium auf die hochschulpolitische Tagesordnung gekommen. Die Europäische Bildungspolitik nimmt die Relevanz formaler Zertifikate gegenüber den tatsächlichen Ergebnissen, den "outcomes" von Bildungs- und Lernprozessen, stark zurück - eine gerade für Deutschland mit seiner ausgeprägten Zertifikats- und Berechtigungskultur herausfordernder Prozess, werden hier doch eher die institutionalisierten Bildungswege mit ihren Abschlüssen als die tatsächlich erworbenen Kompetenzen prämiiert. Dabei geht es auch um die Anerkennung und Aufwertung non-formalen und informellen Lernens gegenüber formaler Bildung durch neue Verfahren der Evaluation und Zertifizierung. Obgleich der ANKOM-Projektverbund, der zunächst gleichsam in einer Pilotfunktion an der Ebene der beruflichen Fortbildung ansetzte, hier wesentliche Entwicklungsarbeiten und Reformimpulse geliefert hat (Stamm-Riemer et al. 2008, 2011), ist die Realität an den Hochschulen, insbesondere den Universitäten, von einer breiten Implementation noch weit entfernt.
- Weiterbildung für ältere Hochqualifizierte: Die unter den demographischen Rahmenbedingungen absehbare Verlängerung der Lebensarbeitszeit wird sich nicht zuletzt in solchen Berufen vollziehen, die ein Studium voraussetzen. Schon jetzt ist die Erwerbsbeteiligung von älteren Arbeitnehmern mit Hochschulabschluss überdurchschnittlich hoch. Zwischen der Dauer der Erwerbstätigkeit und dem Bildungsstand gibt es einen sehr deutlichen Zusammenhang: je höher die berufliche Qualifikation, desto später erfolgt der Eintritt in den Ruhestand. Während in der Altersgruppe der 55- bis 65-jährigen Personen unter denjenigen, die über eine Anlernausbildung oder einen Lehrabschluss verfügen, nur noch etwa die Hälfte erwerbstätig ist, so sind es unter den Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss mehr als 70 Prozent. Damit ist ein besonderer Weiterbildungsbedarf verbunden, gleich ob dieser durch Hochschulen oder andere Anbieter erfüllt wird.
- Nachberufliche Studienangebote: Über die beruflich orientierten Angebote hinaus müssen Hochschulen in einer Gesellschaft, in der ein immer größerer Anteil älterer Menschen lebt, mehr und mehr auch die nachberufliche Lebensphase in den Blick nehmen. Das Weiterbildungsinteresse dieser Gruppe richtet sich überwiegend auf anspruchsvolle, wenngleich nicht primär auf berufsorientierte Angebote. Solche nachberuflichen Angebote gibt es unter wechselnden Bezeichnungen in unterschiedlichen Formen. In den nächsten Jahren wird die Nachfrage aus dieser Personengruppe nach Weiterbildungsangeboten auf akademischem Niveau stark expandieren.

Im Kontext der Studienstrukturreform ist zu beobachten, dass sich das Interesse der Hochschulen vor allem auf weiterbildende Masterprogramme konzentriert und die frühere Vielfalt der Angebote und Formate tendenziell reduziert wird. Auch hier ist daran zu erinnern, dass lebenslanges Lernen ein Mehrebenenkonzept ist, das nicht nur Angebote der beruflichen Weiterqualifizierung, sondern auch die persönliche Weiterbildung und Persönlichkeitsentwicklung einschließt. Von daher haben zum Beispiel auch solche Angebote wie ein Studium generale, eine Bürgeruniversität und Programme nachberuflicher Bildung ihren Stellenwert im Rahmen eines erweiterten Konzepts von lebenslangem Lernen (Faulstich/Oswald 2010).

7 Schlussbemerkungen: Funktionswandel der Hochschule und Weiterbildung

Der Aufschwung der wissenschaftlichen Weiterbildung – sei er noch eher programmatischer, sei er zumindest teilweise bereits faktischer Natur – ist auf die Interdependenz institutioneller, individueller und struktureller arbeitsmarkt- und qualifikationsbezogener Bedingungen zurückzuführen. Sie laufen zusammen in der Entwicklung der Hochschule zu einer gesellschaftlichen Dienstleistungseinrichtung, die den Transfer wissenschaftlichen Wissens auf mehreren "Kanälen" zwischen Hochschule und Gesellschaft zu organisieren hat. Diese zunehmende Vergesellschaftung von Hochschule und Wissenschaft ist Teil eines mehrfachen Transformationsprozesses (Weber 2002), den Helmuth Plessner (1924/1974) bereits vor gut 90 Jahren als wissenschaftliche Rationalisierung des sozialen Lebens einerseits sowie als Industrialisierung, Verberuflichung und fachliche Differenzierung und Spezialisierung der Wissenschaft andererseits bezeichnet hat. Dieser Wandel vollzieht sich in mehreren Formen:

- als sozioökonomischer Wandel in der Struktur der Wertschöpfung, Beschäftigung und Qualifikation durch anhaltende Tertiarisierung, deren Folge eine steigende Akademisierung des Beschäftigungssystems ist,
- als zunehmende ökonomische und gesellschaftliche Relevanz theoretischen Wissens, deren Folge die wachsende Bedeutung des Lernorts Hochschule ist,
- in einer Art funktionaler Bedeutungsverschiebung in Bildungs- und Berufsbiographien von der akademischen Erstausbildung zur Weiterbildung.

Unklar und offen bleibt die Frage, in welchem Umfang die (öffentliche) Hochschule tatsächlich von dieser Expansion und Externalisierung der Wissensproduktion und -dissemination profitiert oder ob, wenn die Hochschule diese Aufgabe strategisch vernachlässigt, es in erster Linie private Bildungseinrichtungen und andere Institutionen der Wissensvermittlung sind. Die Erfolgsaussichten der Hochschulen in diesem Wettbewerb hängen von ihrer Bereitschaft ab, Weiterbildung als strategische Aufgabe und Herausforderung anzunehmen und sich dabei nachfrageorientiert stärker auf die Erwartungen und Bedürfnisse der Teilnehmer und Teilnehmerinnen einzulassen.

Zumindest weist die (öffentliche) Hochschule in diesem Wettbewerb einige Vorzüge auf: als vergleichsweise preiswerter Anbieter anerkannter Zertifikate, als offener Raum für intellektuelle Diskurse und Reflexion und als forschungsnahe Einrichtung. In einer Formulierung von Helmuth Plessner und Willy Strzelewicz (1961/1985, S. 58): Wenn die Hochschule "die wichtigste Institution" bleiben will, "die für die Vermittlung wissenschaftlicher Resultate und Denkweisen als kompetent" gilt, dann wird sie diesen Anspruch mehr denn je nicht nur in der Erstausbildung, sondern auch in der Weiterbildung einlösen müssen.

Literatur

AUE, Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (Hrsg.) (1990): Hemmnisse und Desiderata bei der Realisierung wissenschaftlicher Weiterbildung durch die Hochschulen. Hannover.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Auswirkungen der demografischen Entwicklung auf das Bildungswesen. Bielefeld.

Banscherus, U. (2010): Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess. In: Wiesner, G./ Wolter, A./Koepernik, C. (Hrsg.): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. München. S. 221–238.

BDA, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, zusammen mit der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag (DIHK) (2003): Weiterbildung durch Hochschulen. Gemeinsame Empfehlungen. Berlin.

BDA, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, zusammen mit der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und dem Bundesverband der Deutschen Industrie (BDI) (2007): Wissenschaftliche Weiterbildung im System der gestuften Studienstruktur. Berlin.

Bilger, F./v. Rosenbladt, B.(2010): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2010 Trendbericht. Bonn.

Bonin, H./Schneider, M./Quinke, H./Arens, T. (2007): Zukunft von Bildung und Arbeit. Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2020. Bonn.

DGWF, Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (Hrsg.) (2010): Hochschule & Weiterbildung. 40 Jahre AUE/DGWF. Hamburg.

Faulstich, P. (2010): Von der "Universitären Erwachsenenbildung" zur "Wissenschaftlichen Weiterbildung". Von der Hochschulreform in den siebziger Jahren über die Vereinigung von AUE und AUW bis heute. In: DGWF, Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (Hrsg.): Hochschule & Weiterbildung. 40 Jahre AUE/DGWF. Hamburg. S. 30–35.

Faulstich, P./Oswald, L. (2010): Wissenschaftliche Weiterbildung. Düsseldorf (Hans-Böckler-Stiftung, Demokratische und Soziale Hochschule, Arbeitspapier 200).

Graeßner, G. (2006): Wissenschaftliche Weiterbildung. In: Krug, P./Nuissl, E. (Hrsg.): Praxishandbuch Weiterbildungsrecht. München. S. 3–82.

Graeßner, G./Bade-Becker, U./Gorys, B. (2009): Weiterbildung an Hochschulen. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden. S. 543–555.

Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.) (2007): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen Münster

Hanft, A./Knust, M. (2010): Berufsbegleitendes Studieren: Bildungspolitische Anforderungen und internationale Praxis. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. 30 (1). S. 43–59.

Helmrich, R./Zika, G. (Hrsg.) (2010): Beruf und Qualifikation in der Zukunft. Bielefeld.

HRK, Hochschulrektorenkonferenz (2008): HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Bonn.

Keilhacker, M. (1929): Das Universitäts-Ausdehnungs-Problem in Deutschland und Deutsch-Österreich. Stuttgart.

Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U. (2010): Lifelong Learning an Hochschulen – Neuausrichtung des Bildungsauftrages von Hochschulen. In: Das Hochschulwesen. 58 (6). S. 183–186.

Krüger, W. (1982): Von den volkstümlichen Hochschulkursen zur wissenschaftlichen Weiterbildung, in: Derselbe (Hrsg.): Wissenschaft, Hochschule und Erwachsenenbildung. Braunschweig. 13–56.

Minks, K.-H./Netz, N./Völk, D. (2011): Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven. Hannover (HIS: Forum Hochschule 11).

OECD (1987): Adults in Higher Education. Paris.

Osborne, M./Thomas, E. (eds.) (2008): Lifelong learning in a changing continent. Continuing education in the universities of Europe. Leicester.

Plessner, H. (1974): Zur Soziologie der modernen Forschung und ihrer Organisation in der deutschen Universität. In: Derselbe: Diesseits der Utopie. Frankfurt. S. 121–142 (ursprünglich 1924).

Plessner, H./Strzelewicz, W. (1985): Universität und Erwachsenenbildung. In: Zentralstelle für Weiterbildung der Georg-August-Universität Göttingen (Hrsg.): 30 Jahre Zentralstelle für Weiterbildung – Professor Willy Strzelewicz zum 80. Geburtstag. Göttingen. S. 55–67 (ursprünglich 1961).

Remdisch, S./Müller-Eiselt, R. (2011): Öffnung, Durchlässigkeit, Vernetzung: Gemeinsam auf dem Weg zur Offenen Hochschule. In: Das Hochschulwesen. 59 (1). S. 2–6.

Rosenbladt, B. v./Bilger, F. (Hrsg.) (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. 2 Bände. Bielefeld.

Schäfer, E. (1988): Historische Vorläufer der wissenschaftlichen Weiterbildung. Von der Universitätsausdehnungsbewegung bis zu den Anfängen der universitären Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Opladen.

Schaeper, H./Schramm, M./Weiland, M./Kraft, S./Wolter, A. (2006): International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Projektbericht. HIS Hochschul-Informations-System/ Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Hannover/Bonn.

Schaeper, H./Schramm, M./Wolter, A. (2007): Die Teilnahme an universitärer Weiterbildung im internationalen Vergleich – von der Institutionen- zur Teilnehmerperspektive. In: Gützkow, F./Quaisser, G. (Hrsg.): Jahrbuch Hochschule gestalten 2006 – Denkanstöße zum Lebenslangen Lernen. Bielefeld. S. 31–50.

Schuetze, H.G. (2007): Utopie oder Option? Überlegungen zu einer Politik lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Hochschulrecht. 6. S. 177–188.

Schuetze, H.G./Slowey, M. (eds.) (2012): Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learning. London. Forthcoming.

Schulenberg, W./Knoll, J.H./Pöggeler, F. (1982): Zur Erwachsenenbildung in Niedersachsen 1970–1981. Gutachten über Entstehung, Praxis und Auswirkungen des Niedersächsischen Gesetzes zur Förderung der Erwachsenenbildung. Hannover.

Schuller, T./Schuetze, H.G./Istance, D. (2002): From Recurrent Education to the Knowledge Society. In: D. Istance/H.G. Schuetze/T. Schuller (eds.): International Perspectives on Lifelong Learning. Buckingham. S. 1–22.

Stamm-Riemer, I./Loroff, C./Minks, K.-H./Freitag, W. (Hrsg.) (2008): Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen. Zu Äquivalenzpotenzialen von beruflicher und hochschulischer Bildung. Hannover (HIS: Forum Hochschule 13).

Stamm-Riemer, I./Loroff, C./Hartmann, E. A. (Hrsg.) (2011): Anrechnungsmodelle. Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative. Hannover (HIS: Forum Hochschule 01).

Swoboda, W.H. (1983): Universitäre Erwachsenenbildung. Die deutschen Hochschulen von der Populärbildung zum weiterbildenden Studium. Köln/Wien.

Teichler, U. (1990): Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen. In: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (Hrsg.): Hemmnisse und Desiderata bei der Realisierung wissenschaftlicher Weiterbildung durch die Hochschulen. Hannover. S. 9–17.

Teichler, U. (1991): Towards a Highly Educated Society. In: Higher Education Policy. 4. S. 11–20.

Teichler, U. (1992): Wissenschaftliche Weiterbildung als Zukunftsaufgabe der Hochschulen. In: Das Hochschulwesen. 4. S. 164–169.

Weber, K. (2002): Wissenschaftliche Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxis, Forschung, Trends. S. 229–232.

Widany, S. (2011): Daten zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Ein schwieriger Zugang. In: Strauß, A./Häusler, M./Hecht, T. (Hrsg.): Hochschulen im Kontext lebenslangen Lernens: Konzepte, Modelle, Realität. Hamburg. S. 225–233.

Wissenschaftsrat (1998): Empfehlungen zur Hochschulentwicklung durch Teilzeitstudium, Multimedia und wissenschaftliche Weiterbildung. Köln.

Wissenschaftsrat (2006 a): Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem. Berlin.

Wissenschaftsrat (2006 b): Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems. Berlin.

Wissenschaftsrat (2010): Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen. Lübeck.

Wolter, A. (2007 a): Von der Universitätsausdehnung zum lebenslangen Lernen. Die Universität als Akteur in der Weiterbildung. In: Heuer, U./Siebers, R. (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster. S. 384–388.

Wolter, A. (2007 b): Diversifizierung des Weiterbildungsmarktes und Nachfrage nach akademischer Weiterbildung in Deutschland. In: Österreichische Zeitschrift für Hochschulentwicklung. 2 (1). S. 14–29.

Wolter, A. (2010): Die Hochschule als Institution des lebenslangen Lernens. In: A. Wolter/G. Wiesner/C. Koepernik (Hrsg.): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens. Weinheim und München. S. 53–79.

Wolter, A. (2011a): Lebenslanges Lernen, in: U. Sandfuchs/W. Melzer/A. Rausch/B. Dühlmeier (Hrsg.). Handbuch Erziehung. Bad Heilbrunn. I. E.

Wolter, A. (2011 b): Studium neben dem Beruf – eine Realisierungsform lebenslangen Lernens an Hochschulen. In: Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U. (Hrsg.): Studium 2020. Münster. I.E.

Wolter, A. (2012): From Individual Talent to Institutional Permeability – Changing Policies for Non-traditional Access Routes in German Higher Education. In: H.G. Schuetze/M. Slowey (eds.): Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learning. London. Forthcoming.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Andrä Wolter Humboldt-Universität zu Berlin Philosophische Fakultät IV Institut für Erziehungswissenschaften Geschwister-Scholl-Str. 7 10099 Berlin

E-Mail: andrae.wolter@hu-berlin.de

Andrä Wolter ist Professor für Erziehungswissenschaftliche Forschung zum Tertiären Bildungsbereich an der Humboldt-Universität zu Berlin

Einkommenseffekte der Weiterbildung von Hochschulabsolventen – der Einfluss von Weiterbildungsquantität und -qualität

Kathrin Leuze, Susanne Strauß

Die in Zeiten rasanter technologischer und organisatorischer Veränderungen zunehmende Bedeutung von Weiterbildung für den Erfolg am Arbeitsmarkt gilt in besonderem Maße für hochqualifizierte Arbeitnehmer. Daher nehmen fast alle deutschen Hochschulabsolventen in den ersten fünf Jahren nach dem Studium an mindestens einer beruflichen Weiterbildung teil. Allerdings unterscheiden sich ihre Weiterbildungsstrategien hinsichtlich Häufigkeit und Dauer der Teilnahme (Quantität) sowie der erworbenen Fertigkeiten und Finanzierung (Qualität). Dieser Beitrag untersucht, welche Bedeutung Qualität und Quantität von Weiterbildung für das Einkommen von Hochschulabsolventen haben. Analysen auf Basis des HIS-Absolventenpanels 1997 zeigen, dass nur männliche Hochschulabsolventen von einer häufigeren Weiterbildungsteilnahme finanziell profitieren. Außerdem führen Maßnahmen, die ausschließlich vom Arbeitgeber finanziert werden, sowie Kurse zur Persönlichkeitsentwicklung zu substanziellen Einkommenssteigerungen.

1 Einleitung

Traditionell liegt der Schwerpunkt des deutschen Bildungssystems, genau wie in vielen anderen Ländern Europas, auf der Schul- und Berufsausbildung im frühen Erwachsenenalter. Inzwischen wird jedoch die lebenslange berufliche Weiterbildung im Anschluss an die Erstausbildung für Arbeitsmarkterträge immer wichtiger (Backes-Gellner 1999; Becker/Hecken 2005; Buchholz/Hofäcker/Blossfeld 2006). Aufgrund sich stetig wandelnder technologischer und organisatorischer Arbeitsumfelder wird heute von Erwachsenen erwartet, dass sie ihre beruflichen Qualifikationen kontinuierlich weiterentwickeln, um arbeitsmarktfähig zu bleiben. Dies gilt in besonderem Maße für Hochschulabsolventen¹, die im Durchschnitt häufiger an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen als geringer Qualifizierte (Büchel/Pannenberg 2004; Hubert/Wolf 2007; Schömann/Leschke 2004). So berichten Schömann und Leschke (2004, S. 358), dass 38 Prozent der Hochschulabsolventen an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen – im Vergleich zu 26 Prozent unter den Befragten mit abgeschlossener Lehre und nur 7 Prozent unter den Befragten ohne Berufsausbildung. Deskriptive Auswertungen der

¹ Im Folgenden wird zur sprachlichen Vereinfachung die männliche Bezeichnung für Hochschulabsolventen, Arbeitnehmer und Weiterbildungsteilnehmer gewählt. Angesichts des geschlechtervergleichenden Ansatzes sollte jedoch deutlich werden, dass es sich jeweils um Männer und Frauen handelt.

HIS-Absolventenstudie haben gezeigt, dass nur 6 Prozent der Hochschulabsolventen in den ersten fünf Jahren ihres Erwerbslebens nicht an einer Weiterbildung teilgenommen haben (Kerst/Minks 2004). Zu diesen Weiterbildungsaktivitäten gehört häufig der Besuch von Fachvorträgen, Fachmessen, Kongressen und Workshops sowie seltener die Teilnahme an längerfristigen Kursen, an Facharzt-Fortbildungen und an weiteren Aufbau- und Weiterbildungsstudiengängen.

Ob dieser beständige Aufwand, sich weiterzubilden, Arbeitnehmern auch tatsächlich Vorteile mit Blick auf Einkommen und Karriere bringt, wird jedoch erst seit kurzem empirisch untersucht. In diesem Beitrag fragen wir, inwiefern Hochschulabsolventen nach ihrem Eintritt in den Arbeitsmarkt Weiterbildungsmaßnahmen nutzen können, um ihr Erwerbseinkommen zu erhöhen. Zwar legt die bisherige Forschung nahe, dass der beruflichen Weiterbildung in hochqualifizierten Arbeitsumfeldern ein höherer Wert beigemessen wird als in niedrigqualifizierten (Bassanini 2006; Bolder/Hendrich 2000). Außerdem ist Weiterbildung gerade in den ersten Jahren des Erwerbslebens von besonderer Bedeutung (Bassanini 2006). Allerdings besteht weiterer Forschungsbedarf bei der Klärung der Frage, welche Art von Weiterbildung sich als besonders ertragreich für Hochschulabsolventen erweist.

Wir überprüfen diese Annahmen mithilfe des HIS-Absolventenpanels 1997, das eine Stichprobe von Hochschulabsolventen über einen Zeitraum von bis zu fünf Jahren nach ihrem Studienabschluss im Jahr 1997 verfolgt. Im Folgenden geben wir zunächst einen Überblick über den Stand der Forschung zu Arbeitsmarkterträgen der beruflichen Weiterbildung in Deutschland. Danach stellen wir humankapitaltheoretische Ansätze vor, die erklären sollen, warum und unter welchen Umständen sich Weiterbildung für Hochschulabsolventen finanziell auszahlt. In den nächsten beiden Abschnitten werden Daten, Methoden und empirische Ergebnisse präsentiert. Der letzte Abschnitt fasst die empirischen Ergebnisse zusammen und verortet diese innerhalb der bisherigen empirischen Forschung.

2 Bisherige Forschung zu Arbeitsmarkterträgen beruflicher Weiterbildung

Bisherige Studien zur Weiterbildung befassen sich auf der individuellen Ebene vorrangig mit zwei Hauptthemen: zum einen mit der Frage, wer überhaupt an Weiterbildungsmaßnahmen teilnimmt, zum anderen mit den Folgen von Weiterbildung für Arbeitsmarkterträge. Studien zu den Beteiligungschancen an beruflicher Weiterbildung haben eine Vielzahl von Ergebnissen bezüglich der sozial ungleichen Verteilung dieser Chancen hervorgebracht, die weitgehend unumstritten sind. Diese zeigen unter anderem, wie eingangs schon dargestellt, dass sich Hochqualifizierte häufiger weiterbilden als Geringqualifizierte (Büchel/Pannenberg 2004; Hubert/Wolf 2007; Schömann/Leschke 2004). Im Gegensatz dazu sind Studien zu den Auswirkungen beruflicher

Weiterbildung auf Einkommen, berufliche Mobilität oder Vermeidung von Arbeitslosigkeit durch umstrittene und mitunter widersprüchliche Ergebnisse gekennzeichnet (Büchel/Pannenberg 2004; Fitzenberger/Prey 1998; Jürgens/Schneider 2006; Lechner 1999; Pannenberg 1998; Pischke 2001; Schömann/Becker 1998).

Dies liegt zum Teil an der unterschiedlichen Operationalisierung von Weiterbildung (Wohn 2007), zum Teil am methodologischen Problem der Selektivität: Weiterbildungsbeteiligung ist nicht zufällig, da sich die Gruppen der Teilnehmer und der Nichtteilnehmer in einer Vielzahl von beobachteten und unbeobachteten Merkmalen (z.B. Motivation oder Können) systematisch unterscheiden, die auch einen Einfluss auf das Einkommen und sonstige Arbeitsmarkterträge haben. Die meisten Autoren, die die Situation in Deutschland mithilfe von Selektionskorrekturen analysiert haben, stellen kleine, aber (zumeist) signifikante Effekte der Weiterbildung auf das Einkommen fest (Büchel/Pannenberg 2004; Fitzenberger/Prey 1998; Pannenberg 2008). Beispielsweise finden Wolter und Schiener (2009) einen positiven Effekt von Weiterbildung für jüngere Altersgruppen (20-44 Jahre) in Westdeutschland, allerdings nimmt diese mit zunehmendem Bildungsniveau ab: Während er bei Personen mit Hauptschulabschluss noch 5 Prozent beträgt, liegt der Effekt bei Hochschulabsolventen nur noch bei 2,8 Prozent und ist nicht mehr signifikant. Wenn man die Länge der Weiterbildungsmaßnahme betrachtet, dreht sich der Effekt allerdings um: Bei den Hochqualifizierten stellen die Autoren hier einen signifikant positiven Einkommenseffekt von 1 Prozent pro Monat der Weiterbildungsteilnahme fest (Wolter/Schiener 2009, S. 110). Offensichtlich macht also gerade bei Hochqualifizierten nicht nur die Teilnahme an sich, sondern insbesondere die Quantität der Weiterbildung einen Unterschied.

Hinzu kommen interessante Geschlechterdifferenzen hinsichtlich der Erträge beruflicher Weiterbildung. Zum einen nehmen Frauen deutlich seltener an Weiterbildung teil als Männer (siehe Altonji/Spletzer 1991; Barron/Black/Loewenstein 1993; Green 1991; Lynch 1992 für die USA; Schömann/Leschke 2004 für Deutschland). Frauen nehmen zudem seltener als Männer an formalen, betriebsinternen Fortbildungen während der Arbeitszeit teil, die vom Arbeitgeber durchgeführt und finanziert werden (siehe Evertsson 2004 für Schweden; Schömann/Leschke 2004 für Deutschland). Außerdem besuchen Frauen häufiger branchenspezifische Weiterbildungsmaßnahmen, wohingegen Männer häufiger allgemeine Weiterbildungsaktivitäten und Weiterbildungsmaßnahmen, die die Beförderungschancen erhöhen, absolvieren (Evertsson 2004). Infolge dessen können Frauen nicht im selben Umfang wie Männer finanziell von ihrer Weiterbildung profitieren (Evertsson 2004; Regnér 1997).

Was können wir aus der bisherigen Forschung zu Einkommenseffekten beruflicher Weiterbildung im Hinblick auf Hochschulabsolventen lernen? Zunächst hat die Fokussierung auf Hochschulabsolventen den Vorteil, dass das oben beschriebene Problem

des selektiven Zugangs zur Weiterbildung entschärft wird, da nahezu alle befragten Hochschulabsolventen zu Beginn ihrer Berufslaufbahn an irgendeiner Form der Weiterbildung teilnehmen. Darüber hinaus zeigt sich, dass für die Untergruppe der Hochschulabsolventen weniger die Teilnahme an sich, sondern eher die Quantität der Teilnahme einen Unterschied macht. Schließlich verweisen die Studien zu Geschlechterungleichheiten auch auf die Bedeutung qualitativer Merkmale von Weiterbildungsaktivitäten für Einkommenseffekte.

Anstatt also lediglich die Weiterbildungsteilnahme von Hochschulabsolventen zu analysieren, nehmen wir im Folgenden stärker die Quantität und Qualität von deren Weiterbildungsaktivitäten in den Blick. Wir unterscheiden diesbezüglich zwischen Häufigkeit der Teilnahme und Dauer der Weiterbildungsmaßnahme (Quantität) sowie Finanzierung und Art der erworbenen Qualifikationen (Qualität). Im folgenden Abschnitt erläutern wir theoretisch den Einfluss der Qualität und Quantität von Weiterbildung auf Einkommenserträge von Hochschulabsolventen.

3 Humankapitaltheoretische Erklärung der Einkommenseffekte von beruflicher Weiterbildung für Hochschulabsolventen

Eine der bekanntesten Theorien zur Erklärung von Einkommenserträgen der beruflichen Weiterbildung ist die Humankapitaltheorie. Diese betrachtet Bildung als Investition in das Humankapital einer Person – eine Maßnahme, von der die Theorie annimmt, dass sie die Produktivität der Person steigert und folglich zu Einkommenszuwächsen führt (Becker 1964). Konzentrierten sich die klassischen Versionen dieser Theorie noch auf die schulische Ausbildung im frühen Lebensalter (Buchmann/König/Li/Sacchi 1999), so haben spätere Weiterentwicklungen die Akkumulation von Humankapital als einen lebenslangen Prozess beschrieben, der sich folglich auch auf die Weiterbildung bezieht (Becker/Hecken 2005; Blossfeld/Huinink 1991). Individuen verhalten sich demnach rational, wenn sie über den Lebensverlauf hinweg kontinuierlich in das eigene Humankapital investieren, zum Beispiel durch die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen, so dass das akkumulierte Einkommen, abzüglich der direkten Ausbildungskosten und der indirekten Opportunitätskosten aufgrund von Erwerbsunterbrechungen, maximiert wird (Buchmann/König/Li/Sacchi 1999).

Hinsichtlich der Quantität belegter Weiterbildungskurse folgt daraus, dass eine höhere Anzahl an Kursen zu einer Zunahme des Humankapitals, einer gesteigerten individuellen Produktivität und folglich zu einem höheren Einkommen führt (H1.1). Gemäß dem Grenznutzenprinzip der Humankapitaltheorie ist allerdings auch zu erwarten, dass Erwerbspersonen ihre Investitionen in die Weiterbildung beenden, sobald die direkten und indirekten Kosten den Nutzen übersteigen. Deshalb ist es nötig zu untersuchen, ob die Teilnahme an immer mehr Weiterbildungsmaßnahmen mit einer linearen

Zunahme der finanziellen Erträge einhergeht oder ob es einen Konvergenzpunkt gibt, an dem sich der Grenznutzen der Weiterbildung wieder verringert. Aus Sicht der klassischen Humankapitaltheorie ist mit einem solchen Konvergenzpunkt und einem sich verringerndem Grenznutzen bei der weiteren Investition in Weiterbildung zu rechnen (H1.2).

Die durch Weiterbildung erworbene Menge an Humankapital lässt sich jedoch nicht nur anhand der Anzahl der belegten Kurse messen. Die Dauer der Weiterbildungsmaßnahme sollte gleichfalls eine Rolle spielen, denn längerfristige Maßnahmen entsprechen ebenso wie mehrere Kurse einer höheren Investition der Teilnehmer in ihr Humankapital. Auch die Teilnahme an längerfristigen Aufbau- und Weiterbildungskursen sollte daher zu einer höheren Rendite führen (H1.3).

Bezüglich der qualitativen Unterschiede wird in der Literatur zwischen zwei Arten von Weiterbildung unterschieden: (berufs-)spezifische und allgemeine Weiterbildung. *Becker* (1962) unterscheidet in seinem theoretischen Ansatz zwischen spezifischem und allgemeinem Humankapital. Spezifische Weiterbildung dient dazu, die betriebsoder berufsspezifische Qualifikation einer Erwerbsperson zu erhöhen, und besteht aus (formeller) innerbetrieblicher Fortbildung am Arbeitsplatz, aber auch aus Vorbereitungskursen für die Übernahme neuer Aufgaben oder für die Beförderung auf höhere Positionen innerhalb des Betriebs. Allgemeine Weiterbildung hingegen fördert die allgemeinen Kompetenzen oder die Persönlichkeitsentwicklung einer Erwerbsperson (z.B. durch Computer-, Sprach- oder Management-Kurse). Während der Erwerb allgemeinen Humankapitals durch berufliche Weiterbildung für eine Beschäftigung in vielen verschiedenen Betrieben von Nutzen ist, nützt spezifisches Humankapital nur dem Betrieb, in dem es durch Weiterbildung erworben wird.

Das Hauptproblem beim allgemeinen Humankapital besteht aus Sicht der Arbeitgeber in der möglichen Abwanderung qualifizierter Mitarbeiter zu anderen Betrieben. Aus diesem Grund investieren Arbeitgeber nur ungern in das allgemeine Humankapital ihrer Mitarbeiter, da sie nicht gewillt sind, für Qualifikationen zu zahlen, die auch in anderen Betrieben verwendet werden können. Folglich müssen Arbeitnehmer für die Kosten ihrer allgemeinen beruflichen Weiterbildung selbst aufkommen. Im Gegensatz dazu sind Arbeitgeber oft bereit, die spezifische Weiterbildung ihrer Mitarbeiter zu finanzieren, weil sie von dieser Form gesteigerter Produktivität direkt profitieren.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich die Hypothese, dass Arbeitnehmer, die an allgemeinen Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen, höhere finanzielle Erträge erzielen, da sie häufiger die Kosten selbst tragen (H2.1). Die Finanzierung betriebs- oder berufsspezifischer Weiterbildung durch den Arbeitgeber hingegen sollte die finanziellen

Erträge für Arbeitnehmer reduzieren.² Außerdem ist argumentiert worden, dass unabhängig davon, ob eine Weiterbildung allgemeines oder spezifisches Humankapital vermittelt, die finanziellen Erträge der Maßnahme meist davon abhängen, wer sie bezahlt (Büchel/Pannenberg 2004, S. 79). Demzufolge ist zu erwarten, dass die Einkommenserträge beruflicher Weiterbildung immer geringer sind, wenn der Arbeitgeber die Kosten einer Weiterbildung (mit-) finanziert, da der Arbeitgeber (der die Investition getätigt hat) in diesem Fall auch einen Teil der Rendite für sich beansprucht (H2.2).

4 Daten und Methoden

Zur Überprüfung unserer Hypothesen führen wir eine Analyse auf Basis des HIS-Absolventenpanels der Abschlusskohorte des Jahres 1997 durch, in der Hochschulabsolventen etwa ein Jahr (T1) und fünf Jahre (T2) nach Studienabschluss befragt wurden. Die Grundgesamtheit besteht aus Hochschulabsolventen, die im Jahr 1997 ihren ersten Studienabschluss an einer deutschen Hochschule erworben haben. Die Studie enthält detaillierte Informationen zur Hochschulbildung der Befragten sowie zum Prozess des Eintritts in den Arbeitsmarkt während der ersten fünf Jahre nach Studienabschluss (siehe Fabian/Minks 2006 für eine ausführliche Beschreibung des Datensatzes).

Da das lineare Regressionsmodell bei Wiederholungsmessungen (in dem Maße, in dem zeitkonstante unbeobachtete Einflussfaktoren eine Rolle spielen) zu seriell korrelierten Fehlertermen sowie verzerrten Standardfehlern führen, verwenden wir zur Beurteilung der Einkommenserträge von beruflicher Weiterbildung Random-Effects-Panelregressionen, um den logarithmierten Bruttostundenverdienst zu schätzen.³ Der Fehlerterm der linearen Regression wird in diesem Modell in zwei Teile aufgespalten: einen personenspezifischen Fehler v., der zeitkonstante unbeobachtete Heterogenität

² Neuere ökonomische Literatur zieht hier weniger scharfe Grenzen, sondern legt eher einen Mischcharakter bzw. ein Kontinuum zwischen allgemeinem und spezifischem Humankapital nahe (*Lazear 2003; Stevens 1996*). So investieren häufig beide Parteien, Arbeitgeber und Arbeitnehmer, und schöpfen Renditen aus den Produktivitätsgewinnen ab.

³ In der HIS-Studie wurden die Teilnehmer nach ihrem monatlichen Bruttoeinkommen zu den Zeitpunkten T1 und T2 befragt, nicht jedoch nach dem Einkommen in allen Beschäftigungsverhältnissen seit Beendigung des Studiums. Die Entscheidung, statt dem Monatseinkommen den Stundenverdienst zu berechnen, zielt darauf ab, Einkommenseffekte unabhängig von der Arbeitszeit zu untersuchen (Petersen 1989). Die Möglichkeiten, mithilfe der HIS-Daten den Stundenverdienst zu berechnen, sind jedoch begrenzt, da die vertraglich vereinbarte Arbeitszeit nur im Falle von Teilzeitbeschäftigung angegeben ist. Vollzeitbeschäftigten wird daher eine Arbeitszeit von 40 Stunden pro Woche zugewiesen. Die Alternativoption (Berechnung des monatlichen Bruttoeinkommens) hätte uns gezwungen, Teilzeitbeschäftigte von der Untersuchung auszuschließen, um eine Kontrolle des Arbeitszeiteffekts zu ermöglichen. Dies hätte jedoch das Problem der Selektivität weiter verschärft, besonders im Hinblick auf die Biografien weiblicher Arbeitnehmer im gebärfähigen Alter. Außerdem haben wir selbstständige und im Ausland beschäftigte Erwerbspersonen ausgeschlossen, da ihr Einkommen Mechanismen unterliegt, die sich sehr wahrscheinlich von denen abhängig beschäftigter Hochschulabsolventen in Deutschland unterscheiden.

repräsentiert, z.B. unbeobachtete Fähigkeiten, und einen idiosynkratischen Fehler ε, der über die Personen und die Zeit variiert. Der personenspezifische Fehler v ist in diesem Modell eine Zufallsvariable (Wooldridge 2009).4 Als erklärende Faktoren verwenden wir im ersten Modell Indikatoren zur Quantität und Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen. Aufgrund der erwähnten hohen Teilnahmeraten unter Hochschulabsolventen integrieren wir keine binäre Variable zur Messung der Teilnahme, da die Trennschärfe zu gering wäre.5 Stattdessen messen wir die Quantität der Weiterbildung durch Einbeziehung der Anzahl von Weiterbildungsmaßnahmen, die die Befragten nach eigenen Angaben seit dem Studienabschluss absolviert haben (H1.1),6 sowie der quadrierten Anzahl zur Kontrolle sinkender Grenzerträge (H1.2). Die berücksichtigten Weiterbildungsmaßnahmen umfassen den Besuch von Fachvorträgen. Fachmessen, Kongressen und Workshops sowie – weniger häufig – die Teilnahme an längerfristigen Kursen, an Facharzt-Fortbildungen sowie an Aufbau- und Weiterbildungsstudiengängen.⁷ Nicht dazu zählt die Teilnahme an obligatorischen Praxisphasen direkt im Anschluss an das Hochschulstudium, wie beispielsweise Referendariat oder Arzt im Praktikum, die noch als Teil der regulären Hochschulausbildung gelten. Zur Berücksichtigung der Dauer der Weiterbildungsteilnahme wurde eine Dummy-Variable für längerfristige Maßnahmen, wie weitere Studien, Facharzt-Fortbildungen sowie längerfristige Aufbau- und Weiterbildungsstudiengänge in das Modell einbezogen (H1.3).

Die Qualität der besuchten Weiterbildungsmaßnahmen messen wir zum einen über die Art des Humankapitals (allgemein oder spezifisch), das die Befragten nach eigenen Angaben durch ihre Weiterbildung erworben haben. Die erworbenen Fertigkeiten basieren auf der Frage 4.7 der zweiten Befragungswelle: "Haben sich für Sie infolge der Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsaktivitäten Veränderungen ergeben?" Von den vier möglichen anzugebenden Veränderungen wurde nur die erste berücksichtigt – in der Annahme, dass es sich dabei um die wichtigste durch die Weiterbildung erworbene

⁴ Ein alternatives Verfahren zu den Random-Effect-Modellen stellen Fixed-Effect-Modelle dar, bei denen nur die Varianzen innerhalb der Personen über die Zeit ins Modell eingehen. Der Vorteil dieser Modelle ist in der Kontrolle der zeitkonstanten unbeobachteten Heterogenität zu sehen. Da uns mit der retrospektiven Messung der Weiterbildungsbeteiligung nur eine Querschnittsinformation zur Verfügung steht, führt eine Berechnung von Fixed-Effect-Modellen allerdings zum Ausschluss unserer Weiterbildungsvariablen aus dem Modell und ist daher für unser Erkenntnisinteresse nicht sinnvoll.

⁵ Befragte, die angeben, innerhalb der letzten fünf Jahre an keiner Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen zu haben (139 Personen), werden in den multivariaten Modellen nicht berücksichtigt. Obwohl die Regressoren des Einkommens zum Teil auch die Teilnahmehäufigkeit beeinflussen dürften, ist aufgrund der sehr hohen Teilnahmequoten u.E. das Problem der Endogenität als gering einzuschätzen, weshalb hier auf ein zweistufiges Verfahren bzw. ein Instrumental-Verfahren verzichtet wird.

⁶ Bei mehr als 50 Kursen wird die Anzahl als 50 kodiert, um verzerrte Schätzungen aufgrund von Ausreißern zu vermeiden.

⁷ Die Frage im Fragebogen lautet: "Welche folgenden Formen beruflicher Fort- und Weiterbildung haben Sie seit Ihrem (ersten) Studienabschluss genutzt?" Da nur retrospektiv nach beruflicher Fort- und Weiterbildung gefragt wird, kann leider nicht nachvollzogen werden, zu welchem Zeitpunkt die Befragten an den jeweiligen Maßnahmen teilgenommen haben, so dass der Längsschnittcharakter der Daten hier nicht genutzt werden kann.

Form von Humankapital handelt. Die entsprechende Variable wurde in drei Kategorien unterteilt. Allgemeines Humankapital misst, ob die Befragten ihre Persönlichkeits- oder Sozialkompetenzen weiterentwickelt oder ob sie durch die Weiterbildung ihre Allgemeinbildung verbessert haben. Betriebs- oder berufsspezifisches Humankapital misst, ob die Befragten einen Zuwachs an beruflichen Fertigkeiten, ein höheres Einkommen, eine bessere Position oder einen anspruchsvolleren/interessanteren Arbeitsplatz erlangt haben oder ob sie ihre berufliche Tätigkeit bzw. ihren Arbeitgeber gewechselt oder sich selbstständig gemacht haben.⁸ Die dritte Kategorie, die sich nicht auf der Achse allgemein-spezifisch verorten lässt, zeigt an, ob die Weiterbildung dazu genutzt wurde, Arbeitslosigkeit abzuwenden oder zu beenden, einen sozialen Abstieg zu vermeiden oder Defizite aus der Hochschulbildung zu kompensieren. Zum anderen wird zur Messung der Qualität von Weiterbildung deren Finanzierungsquelle anhand von mehreren Dummy-Variablen operationalisiert, die anzeigen, auf welche Weise die Weiterbildungsmaßnahme finanziert wurde: ausschließlich durch den Arbeitgeber, ausschließlich durch den Arbeitnehmer, durch Arbeitgeber und Arbeitnehmer gemeinsam oder durch die Arbeitsagentur bzw. andere Finanzierungsquellen.9

In einem zweiten Modell beziehen wir zusätzliche Kontrollvariablen mit ein (zeitvariant, sofern verfügbar), denen laut der bisherigen Forschung ein Einfluss auf das Einkommen (und auf die Weiterbildungsteilnahme) zugeschrieben wird. Diese Kontrollvariablen lassen sich in drei Gruppen unterteilen. Erstens berücksichtigen wir Indikatoren zur Bildungsbiografie der Befragten: eine abgeschlossene Lehre, das Alter zum Zeitpunkt des Studienabschlusses (unter 26, 26 bis 29 Jahre, 30 Jahre und älter) sowie die Art des erlangten Hochschulabschlusses. Hier unterscheiden wir zwischen Fachhochschulabschlüssen, Universitätsabschlüssen (Diplom und Magister), Staatsexamen, Lehramtsabschlüssen und Doktorgraden. Außerdem berücksichtigen wir, ob jemand gegenwärtig an einer Dissertation arbeitet. Die Studienfächer wurden anhand der ISCED-Klassifikation in acht Kategorien unterteilt (Unesco 1997): Geisteswissenschaften, Kunst, Sozialwissenschaften, Rechtswissenschaften, Betriebswirtschaftslehre, Naturwissenschaften, Gesundheit, Ingenieurwissenschaften. Zweitens werden verschiedene familiäre Merkmale mit einbezogen: das Bildungsniveau der Eltern

⁸ Diese Operationalisierung spezifischen Humankapitals ist insofern problematisch, als ein Arbeitgeberwechsel auch durch eine Investition in allgemeines Humankapital, das auf neue Arbeitsumgebungen übertragbar ist, erfolgen kann. Eine explizite Erfassung, ob eher allgemeine oder spezifische Kompetenzen erworben wurden, findet in den HIS-Daten allerdings nicht statt.

⁹ Da die Frage nach der Finanzierung ("Wer übernahm ggf. anfallende Kosten?") sich pauschal auf alle Weiterbildungsmaßnahmen bezieht, kann die Antwort nicht einzelnen Maßnahmen zugeordnet werden. Die Art der Weiterbildung und ihre Finanzierung hängen empirisch insofern zusammen als Fertigkeiten, die unserer Restkategorie "andere Fertigkeiten" zugeordnet wurden, häufiger vom Arbeitnehmer und seltener vom Arbeitgeber gezahlt werden als andere Weiterbildungsmaßnahmen. "Andere Fertigkeiten" werden außerdem häufiger aus "anderen Finanzierungsquellen" unterstützt. In Bezug auf die Ausprägungen der Variablen, die im Fokus unseres Interesses stehen, ist jedoch kein starker Zusammenhang zwischen Art der Finanzierung (durch den Arbeitgeber, den Arbeitnehmer bzw. beide) und der Art der Weiterbildung (Allgemeine bzw. Spezifische Weiterbildung) ersichtlich.

(mindestens ein Elternteil mit Abitur), Familienstand (verheiratet oder nicht), Vorhandensein von mindestens einem Kind im Haushalt sowie die Dauer von familienbezogenen Erwerbsunterbrechungen (in Monaten). Drittens beziehen wir verschiedene Variablen mit ein, die die Arbeitsmarkterfahrung der Befragten und ihre gegenwärtige Erwerbssituation erfassen: Karriereorientierung (ob die Befragten der Aussage, dass sie für ihre berufliche Zukunft die folgenden Ziele anstreben, zustimmen oder voll zustimmen: herausragende Leistungen im Berufsleben, Führungsposition), Dauer der Arbeitslosigkeit und Arbeitserfahrung seit dem Studienabschluss (in Monaten), Beschäftigung in Ostdeutschland, vertikale Arbeitsmarktposition (Beschäftigung in einer Profession oder im Management), Betriebsgröße (großer Betrieb mit mehr als 500 Beschäftigten) sowie Beschäftigung im öffentlichen Sektor.

Aufgrund der dargestellten bisherigen Studien ist zu erwarten, dass sich das Weiterbildungsverhalten von Frauen und Männern in verschiedener Hinsicht unterscheidet, was wiederum zu geschlechtsspezifischen Renditen führt. So nehmen Frauen nicht nur seltener an Weiterbildungsmaßnahmen teil, sondern sie werden auch seltener finanziell vom Arbeitgeber dabei unterstützt und besuchen weniger karrierefördernde Maßnahmen. Um diese Unterschiede empirisch nachvollziehen zu können, ohne die Modelle mit Interaktionseffekten zu überladen, berechnen wir im Folgenden die Modelle getrennt für Männer und Frauen.

5 Empirische Ergebnisse

Im Folgenden stellen wir zunächst einige deskriptive Ergebnisse vor, die zum einen den Arbeitsmarktstatus und das Einkommen von männlichen und weiblichen Hochschulabsolventen in den ersten fünf Jahren nach Studienabschluss beschreiben, sowie zum anderen die Art der erlangten Weiterbildung näher beleuchten. Im Anschluss präsentieren wir die Ergebnisse der multivariaten Modelle zu Einkommenserträgen beruflicher Weiterbildung.

5.1 Arbeitsmarkterträge und Weiterbildungsteilnahme von Hochschulabsolventen

Im Hinblick auf die Arbeitsmarktbeteiligung bestätigt der deskriptive Überblick in Tabelle 1, dass es sich bei unserer Absolventenstichprobe um eine äußerst aktive Gruppe handelt. Im ersten Jahr nach ihrem Studienabschluss befinden sich 89 Prozent der Männer und 84 Prozent der Frauen in einem bezahlten Beschäftigungsverhältnis. Vier Jahre später hat sich die "Beschäftigungslücke" zwischen männlichen und weiblichen Hochschulabsolventen etwas geweitet: Während die männlichen Absolventen ihre Arbeitsmarktbeteiligung auf 94 Prozent ausbauen konnten, ist sie bei den weib-

lichen Absolventen auf 79 Prozent gesunken.¹⁰ Im Vergleich zur allgemeinen Bevölkerung sind die weiblichen Absolventen allerdings weiterhin stark in den Arbeitsmarkt eingebunden. Bezüglich der Einkommensentwicklung in den ersten fünf Jahren nach Studienabschluss zeigt sich ein steiler Anstieg: Bei den Männern steigt der Bruttostundenverdienst von 14,56 Euro auf 24,31 Euro, bei den Frauen von 11,49 Euro auf 20,49 Euro. Gleichzeitig ist ein bemerkenswerter Anstieg der Varianzen zu beobachten: Die Standardabweichung für männliche Absolventen steigt von 4,76 Euro auf 21,28 Euro; bei den Frauen steigt sie von 5,06 Euro auf 11,37 Euro.

Tabelle 1: Arbeitsmarkterträge und Weiterbildungsteilnahme

	Männer		Frauen	
Variable	Mittel	Std.abw.	Mittel	Std.abw.
Erwerbstätig T1	89,27		84,62	
Erwerbstätig T2	93,96		78,97	
Bruttostundenverdienst T1	14,564	4,761	11,487	5,064
Bruttostundenverdienst T2	24,307	21,287	20,485	11,366
Weiterbildungsteilnahme	94,42		93,16	
Anzahl der Weiterbildungsmaßnahmen	10,252	8,276	10,290	9,613
Art der Weiterbildung:				
Fachvorträge	0,739		0,714	
Fachmessen, Kongresse	0,604		0,519	
Workshops	0,876		0,884	
längerfristige Kurse	0,169		0,240	
Fortbildung Facharzt/in	0,036		0,055	
weitere Studien	0,042		0,050	
sonstige Maßnahmen	0,026		0,021	
Erworbene Fertigkeiten:				
allgemeine Fertigkeiten	0,076		0,060	
spezifische Fertigkeiten	0,515		0,500	
andere Fertigkeiten	0,031		0,054	
keine Fertigkeiten	0,379		0,386	
Finanzierung:				
durch den Arbeitgeber (AG)	0,597		0,365	
durch den/die Arbeitnehmer/in (AN)	0,078		0,196	
Kofinanzierung durch AG/AN	0,287		0,363	
andere Finanzierungsquelle	0,038		0,076	

Quelle: HIS-Absolventenpanel (Absolventenkohorte des Jahres 1997)

¹⁰ Da wir in unserer multivariate Analyse nur erwerbstätige Frauen berücksichtigen, für die wir einen Stundenlohn berechnen können, werden diejenigen Frauen ausgeschlossen, die sich zur Familiengründung (zeitweise) aus dem Erwerbsleben zurückgezogen haben. Wir gehen davon aus, dass dadurch das Einkommen der Frauen in unserer Analyse tendenziell überschätzt wird.

Im Hinblick auf die gesamte Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen bestätigt unsere Analyse die Ergebnisse bisheriger Studien auf Basis des HIS-Absolventenpanels, dass nur 6 Prozent der Hochschulabsolventen in den ersten fünf Jahren nach Studienabschluss nicht an irgendeiner Form von Weiterbildung teilgenommen haben (Kerst/Minks 2004). Hinsichtlich dieser Zahl gibt es kaum Unterschiede zwischen den Geschlechtern (Männer: 6 Prozent, Frauen: 7 Prozent).

Mit Blick auf die Häufigkeit der Teilnahme an Weiterbildung zeigt sich, dass Hochschulabsolventen recht regelmäßig an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen. Männer wie Frauen nehmen in den ersten fünf Jahren nach Studienabschluss an durchschnittlich zehn Weiterbildungsmaßnahmen teil, wobei die Standardabweichung bei Frauen (9,6) etwas größer ist als bei Männern (8,3). Bezüglich der verschiedenen Formen der Weiterbildung, an denen Hochschulabsolventen teilnehmen, lässt sich feststellen, dass kürzere Maßnahmen mit großem Abstand am häufigsten besucht werden: Mehr als 70 Prozent der Befragten haben nach eigenen Angaben Fachvorträge gehört, und rund 60 Prozent der männlichen sowie 52 Prozent der weiblichen Absolventen haben Fachmessen oder Kongresse besucht. Eine deutlich kleinere Gruppe hat längerfristige Kurse (Männer: 17 Prozent, Frauen: 24 Prozent), Facharzt-Fortbildungen (Männer: 4 Prozent, Frauen: 5 Prozent) absolviert.

Unter den verschiedenen Arten von Fertigkeiten und Kenntnissen, die die Hochschulabsolventen nach eigenen Angaben durch ihre Weiterbildung erworben haben, sind spezifische Fertigkeiten mit großem Abstand am stärksten vertreten (rund 50 Prozent). Eine weitere große Gruppe von nahezu 40 Prozent der Befragten gibt an, keinerlei relevante Veränderungen aufgrund ihrer Teilnahme an Weiterbildung festgestellt zu haben. Schließlich gibt es eine kleinere Gruppe von circa 7 Prozent der Befragten, die angeben, dass ihre Weiterbildung ihnen vor allem ermöglicht hat, sich allgemeine Fertigkeiten anzueignen. Hierzu gehören Befragte, die angeben, durch die Weiterbildung ihre Persönlichkeits- oder Sozialkompetenzen weiterentwickelt oder ihre Allgemeinbildung verbessert zu haben. Hinsichtlich der verschiedenen Arten der erworbenen Qualifikationen sind keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern zu beobachten.

Ein weiterer interessanter Befund ist der Geschlechterunterschied hinsichtlich der finanziellen Unterstützung, die Arbeitgeber ihren angestellten Hochschulabsolventen bei der beruflichen Weiterbildung gewähren: Während 60 Prozent der männlichen Absolventen angeben, dass ihre Arbeitgeber die vollen Kosten für ihre Weiterbildung übernommen haben, haben nur 37 Prozent der weiblichen Absolventen diese Erfahrung gemacht. Gleichzeitig tragen Frauen die Kosten für ihre Weiterbildung häufiger entweder vollständig selbst (Frauen: 20 Prozent, Männer: 8 Prozent) oder gemeinsam mit

ihren Arbeitgebern (Frauen: 34 Prozent, Männer: 29 Prozent). Ein geringer Anteil von 4 Prozent der männlichen und 8 Prozent der weiblichen Absolventen konnte nach eigenen Angaben auf andere Finanzierungsquellen, wie beispielsweise die Bundesagentur für Arbeit, zurückgreifen.

Die deskriptiven Ergebnisse bestätigen somit den bisherigen Befund, dass es sich bei Hochschulabsolventen um eine Gruppe handelt, die in hohem Maße an beruflicher Weiterbildung teilnimmt. Besonders beliebt sind kürzere Maßnahmen wie Workshops, Fachvorträge, Fachmessen und Kongresse. Außerdem erwerben Hochschulabsolventen vor allem betriebs- oder berufsspezifisches Humankapital. Männer haben mit höherer Wahrscheinlichkeit als Frauen Arbeitgeber, die die vollen Kosten ihrer Weiterbildung übernehmen. Im Folgenden wenden wir uns nun der Frage zu, ob – und falls ja, in welchem Umfang – diese Teilnahme an Weiterbildung zu finanziellen Vorteilen auf dem Arbeitsmarkt führt.

5.2 Einkommenseffekte der Quantität und Qualität von Weiterbildung

Zur Schätzung der finanziellen Erträge der verschiedenen Weiterbildungsstrategien berechnen wir Random-Effects-Modelle mit dem logarithmierten Stundenverdienst als abhängiger Variable. Aufgrund der logarithmierten abhängigen Variable können die Koeffizienten als (positive bzw. negative) prozentuale Veränderungen interpretiert werden.

Tabelle 2a: Random-Effects-Panelmodelle zur Schätzung des Bruttostundenlohns

	Mod	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	
Anzahl der Weiterbildungsmaßnahmen							
Anzahl Weiterbildungsmaßn.	0,017**	0,010**					
Anzahl Weiterb.maßn. quadr.	-0,000**	-0,000**					
Lange Weiterbildungskurse	-0,049**	-0,005					
Finanzierung der Weiterbildung (RC: arbeitgeberfinanziert)							
arbeitnehmerfinanziert			-0,292**	-0,219**			
Kofinanzierung AN/AG			-0,085**	-0,113**			
Andere Finanzierungsquelle			-0,247**	-0,224**			

Fortsetzung nächste Seite

Tabelle 2a, Fortsetzung

	Modell 1		Modell 2		Modell 3		
	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	
Durch die Weiterbildung erworbene Fertigkeiten (RC: keine Fertigkeiten erworben)							
Allgemeines Humankapital					0,165**	0,132**	
Spezifisches Humankapital					0,024	0,024	
Anderes Humankapital					-0,223**	-0,032	
Konstante	2,771**	2,570**	2,917**	2,720**	2,846**	2,605**	
Anzahl der Beobachtungen	4114	2835	4114	2835	4114	2835	
Anzahl der Gruppen	2377	1787	2377	1787	2377	1787	
R ² between	0,032	0,006	0,066	0,053	0,029	0,005	

Quelle: HIS-Absolventenpanel (Absolventenkohorte des Jahres 1997), eigene Berechnungen, signifikant *p<0,10, *p<0,05, **p<0,01

Modell 1, das Variablen zur Anzahl der Weiterbildungsmaßnahmen enthält, zeigt einen kleinen (1,7 bzw. 1 Prozent), aber signifikanten positiven Effekt der Anzahl der Weiterbildungsmaßnahmen auf das Einkommen sowohl für die männlichen als auch für die weiblichen Absolventen (Tabelle 2a, Modell 1).

Im zweiten Modell, das die Finanzierung der Weiterbildung erfasst, zeigt sich für Frauen ebenso wie für Männer ein stark negativer Effekt von Maßnahmen, die nicht vom Arbeitgeber finanziert werden; insbesondere wirkt sich arbeitnehmerfinanzierte Weiterbildung im Vergleich zu arbeitgeberfinanzierten Maßnahmen negativ auf das Einkommen aus. Im dritten Modell wird schließlich ein positiver Einfluss von in Weiterbildung erworbenem allgemeinem Humankapital deutlich, der ebenfalls für beide Geschlechter signifikant ist. Ähnliche Effekte zeigen sich bei einer Einbeziehung aller drei erklärenden Variablen in das Modell (Tabelle 2b, Modell 4).

Tabelle 2b: Random-Effects-Panelmodelle zur Schätzung des Bruttostundenlohns

	Mod	Modell 4		Modell 5	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen	
Anzahl der Weiterbildungsmaßnahmen					
Anzahl Weiterbildungsmaßnahmen	0,014**	0,008**	0,009**	0,003	
Anzahl Weiterbildungsmaßnahmen quadriert	-0,000**	-0,000**	-0,000**	-0,000*	
Lange Weiterbildungskurse	0,000	0,031	0,002	0,009	
Finanzierung der Weiterbildung (RC: arbeitgeberfi	nanziert)				
arbeitnehmerfinanziert	-0,262**	-0,218**	-0,056*	-0,061**	
Kofinanzierung AN/AG	-0,090**	-0,120**	-0,022+	-0,047*	
Andere Finanzierungsquelle	-0,167**	-0,202**	-0,078*	-0,042	
Durch die Weiterbildung erworbene Fertigkeiten (RC: keine Fertigke	eiten erwor	ben)		
Allgemeines Humankapital	0,143**	0,087*	0,056**	0,052	
Spezifisches Humankapital	0,013	0,006	0,001	0,004	
Anderes Humankapital	-0,147**	-0,025	-0,144**	-0,020	
Kontrollvariablen				•	
Hochschulabschluss (RC: Fachhochschul-Diplom)					
Universität Diplom			0,086**	0,029	
Magister			0,050	-0,036	
Staatsexamen			-0,140**	-0,091*	
Lehramt			-0,017	-0,014	
Studienfach (RC: Geisteswissenschaften)					
Ingenieurwissenschaften			0,096**	0,014	
Naturwissenschaften			0,086**	0,058*	
Sozialwissenschaften			0,035	-0,055	
Rechtswissenschaften			0,188**	0,030	
Betriebswirtschaftslehre			0,075*	0,049	
Gesundheit			0,067	0,014	
Erziehungswissenschaften			0,060	0,055	
Kunst			0,195**	0,000	
Promoviert			0,028	0,045	
Doktorand/in			-0,067**	-0,072*	
Berufsausbildung (Lehre)			-0,001	0,007	
Alter bei Studienabschluss (RC: 26–29 Jahre)	·				
< 26 Jahre			0,023	-0,030	
> 29 Jahre			0,005	0,036	
Karriereorientierung			0,046**	0,026	
Dauer der Arbeitslosigkeit (in Monaten)			0,003+	0,000	

Fortsetzung nächste Seite

Tabelle 2b, Fortsetzung

	Modell 4		Modell 5	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen
Arbeitserfahrung (in Monaten)			0,008**	0,011**
Profession / Management			0,077**	0,084**
Großer Betrieb			0,077**	0,114**
Öffentlicher Sektor			-0,153**	-0,090**
Beschäftigung in Ostdeutschland			-0,171**	-0,117**
Verheiratet			0,031*	0,031
Kind(er)			0,027+	0,106**
Familienbedingte Erwerbsunterbrechung			0,004+	0,001
Elternteil mit Abitur			0,003	0,012
Konstante	2,813**	2,656**	2,387**	2,302**
Anzahl der Beobachtungen	4114	2835	4114	2835
Anzahl der Gruppen	2377	1787	2377	1787
R ² between	0,099	0,058	0,446	0,381

Quelle: HIS-Absolventenpanel (Absolventenkohorte des Jahres 1997), eigene Berechnungen, signifikant +p<0,10, *p<0,05, **p<0,01

Bezieht man darüber hinaus eine Reihe unterschiedlicher Kontrollvariablen in das Modell mit ein, ist der Effekt der Anzahl von Weiterbildungsmaßnahmen jedoch nur noch für die Männer signifikant und beläuft sich auf einen Einkommenszuwachs von ungefähr 1 Prozent (Tabelle 2b, Model 5). Obwohl ein Effekt von nur einem Prozent sehr klein erscheint, sollte bedacht werden, dass es sich dabei um den Effekt pro Weiterbildungsmaßnahme handelt. Da die Häufigkeit der individuellen Teilnahme unter Hochschulabsolventen recht hoch ist (Mittel: 10), summiert sich der Gesamteffekt auf eine mittlere Einkommenssteigerung von 10 Prozent (für durchschnittliche Hochschulabsolventen) in den ersten fünf Jahren der Berufstätigkeit. Dies bestätigt Hypothese 1.1 zumindest für Männer. Außerdem ist der Befund, dass der positive Effekt der Häufigkeit der Weiterbildungsteilnahme nur für männliche Absolventen signifikant ist, analog zur Situation in Schweden, die darauf hindeutet, dass Männer stärker von ihrer Weiterbildung profitieren als Frauen (Evertsson 2004; Regnér 1997).

Die quadrierte Variable der Häufigkeit der Weiterbildungsteilnahme ist darüber hinaus in allen vier Modellen signifikant negativ, wenn auch mit einer sehr geringen Effektgröße (<0,0005). Dies untermauert die theoretische Annahme der Humankapitaltheorie zu Hypothese 1.2, dass – auch bei Kontrolle der verschiedenen intervenierenden Variablen – bei immer mehr Weiterbildungen der Grenznutzen abnimmt. Für Männer führt die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen bis zu einer Anzahl von über 30 zu steigenden Erträgen; erst danach sinken die Erträge langsam; bei Frauen sinken die Erträge bereits deutlich früher, wie die folgende Abbildung verdeutlicht (Abbildung 1).

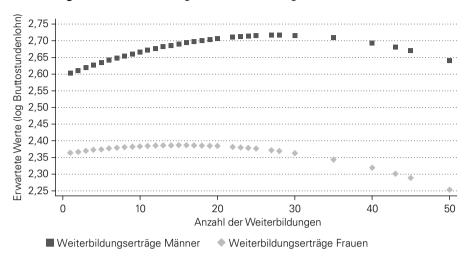


Abbildung 1: Einkommenserträge aus Weiterbildungsteilnahme

Quelle: HIS-Absolventennanel (Absolventenkohorte des Jahres 1997), eigene Berechnungen

Fasst man die bisherigen Ergebnisse für Frauen zusammen, so scheinen diese zwar nicht finanziell von einer größeren Anzahl an Weiterbildungsmaßnahmen zu profitieren, aber dennoch Lohneinbußen hinnehmen zu müssen, wenn sie zu viel in Weiterbildung investiert haben.

Die Annahme eines positiven Effekts von längerfristigen Aufbau- und Weiterbildungskursen auf das Einkommen wird dagegen nicht bestätigt (H1.3). Der Effekt ist zwar in allen Modellen positiv, jedoch nicht signifikant. Dies steht im Widerspruch zu einem Befund aus einer früheren Studie, der zufolge die Dauer einer Maßnahme einen signifikant positiven Effekt auf das Einkommen von Hochqualifizierten hat (Wolter/Schiener 2009). Anders als die Autoren dieser Studie sind wir jedoch nicht in der Lage, die Dauer einer Maßnahme als metrische Variable in die Berechnungen einzubeziehen. Es ist daher denkbar, dass unsere binäre Variable den Effekt der Dauer nicht optimal erfasst.

Im Hinblick auf die Fertigkeiten und Kenntnisse, die die Befragten in ihren Weiterbildungsaktivitäten erworben haben, werden die Erwartungen der Humankapitaltheorie bestätigt (H2.1): Im Vergleich zu den Befragten, die nach eigenen Angaben keine Veränderung durch ihre Teilnahme an Weiterbildung erfahren haben, werden diejenigen, die eine allgemeine Weiterbildung absolviert haben, mit einem vergleichsweise starken und signifikant positiven Einkommenseffekt belohnt. In Modell 3 beläuft sich der Effekt auf 17 Prozent für Männer und 13 Prozent für Frauen (Tabelle 2a). In Modell 5 lässt die Berücksichtigung verschiedener Kontrollvariablen den Effekt auf 6 Prozent für Männer sinken; für Frauen hingegen ist er nicht mehr signifikant.

Eine weitergehende Analyse zeigt, dass sich der positive Effekt hauptsächlich durch Maßnahmen zur Persönlichkeitsentwicklung ergibt. Da wir es hier mit der oberen Schicht des Arbeitsmarkts zu tun haben, können wir annehmen, dass es sich bei diesen Maßnahmen überwiegend um die Vermittlung von Kenntnissen zu Personalmanagement, Teambuilding usw. handelt. Es ist anzunehmen, dass Weiterbildungsmaßnahmen in diesem Bereich auf Führungspositionen in einem Betrieb vorbereiten und somit zu einem Einkommenszuwachs des Arbeitnehmers beitragen. Den Befund der schwedischen Studie, dass Männer mit höherer Wahrscheinlichkeit als Frauen an allgemeinen Weiterbildungsmaßnahmen und solchen, die die Beförderungschancen erhöhen, teilnehmen (Evertsson 2004), können wir zwar nicht bestätigen (siehe Tabelle 1), aber wir stimmen mit der Studie doch insofern überein, als dass die Männer in unserer deutschen Absolventenstichprobe ebenfalls stärker von solchen Weiterbildungsmaßnahmen profitieren.

In unserem Modell kommt es außerdem stark darauf an, ob der Arbeitgeber bereit ist, die vollständigen Kosten der Weiterbildung seiner Mitarbeiter zu übernehmen. Im Gegensatz zur Argumentation der klassischen Humankapitaltheorie haben Weiterbildungsmaßnahmen, die ausschließlich vom Arbeitnehmer oder gemeinsam mit dem Arbeitgeber finanziert werden, im Vergleich mit Maßnahmen, die vollständig vom Arbeitgeber finanziert werden, einen negativen Effekt auf das Einkommen. Dies gilt für Männer wie für Frauen und widerspricht damit unserer Hypothese 2.2. Allerdings muss dieses Ergebnis, insbesondere im Hinblick auf die Kausalität mit Vorsicht interpretiert werden. Es ist durchaus möglich, dass Weiterbildung nicht die Ursache einer Einkommenssteigerung ist, sondern eine Art "Bonus", den der Betrieb denjenigen Mitarbeitern anbietet, die innerhalb des Betriebs erfolgreich aufgestiegen sind.

6 Diskussion und Schlussfolgerungen

Ziel unseres Beitrags war es, die Bedeutung beruflicher Weiterbildung für das Erwerbseinkommen am Beispiel der spezifischen Gruppe von Hochschulabsolventen zu untersuchen. Während die bisherige Forschung nahe legt, dass der beruflichen Weiterbildung in hochqualifizierten Arbeitsumfeldern ein höherer Wert beigemessen wird als in niedrigqualifizierten, beschäftigt sich unsere Studie mit dem Einfluss der Anzahl sowie der Art von Weiterbildungsmaßnahmen auf das Einkommen von Männern und Frauen mit Hochschulabschluss. Was die Häufigkeit der Teilnahme an Weiterbildung betrifft, können wir die bisherigen Forschungsergebnisse bestätigen, dass es einen kleinen positiven Einkommenseffekt gibt, der allerdings nur für Männer signifikant ist. Obwohl sich der Effekt lediglich auf 1 Prozent pro Weiterbildungsmaßnahme beläuft, führt die durchschnittlich hohe Häufigkeit der Teilnahme zu einem erheblichen Einkommenszuwachs als Folge der Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen während der ersten fünf Jahre der Berufslaufbahn männlicher Hochschulabsolventen.

Bezüglich der Qualität der Weiterbildungsmaßnahmen ergeben sich zwei weitere Unterscheidungen: Anders als es nach der Humankapitaltheorie zu erwarten wäre, zeigen wir einen signifikant positiven Einkommenseffekt für Weiterbildungsmaßnahmen, die ausschließlich vom Arbeitgeber finanziert werden. Dieser Befund trifft auf Männer und Frauen gleichermaßen zu. Frauen, die von vollständig arbeitgeberfinanzierter Weiterbildung profitieren, erzielen somit ebenfalls signifikante Einkommenssteigerungen. Hinsichtlich der verschiedenen Arten von Weiterbildungsmaßnahmen zeigt sich - wie von der Humankapitaltheorie vorhergesagt - dass sich Maßnahmen, die die Hochschulabsolventen mit allgemeinem anstatt mit spezifischem Humankapital ausstatten, finanziell auszahlen. Da wir uns hier auf Hochqualifizierte konzentrieren, die im Durchschnitt die oberen Positionen im Arbeitsmarkt besetzen. nehmen wir an, dass es sich bei diesen Weiterbildungsmaßnahmen vorwiegend um die Vermittlung von Kenntnissen, wie Führungsqualität oder Teambuilding, handelt. Wiederum ist dieser Effekt nur für die Männer signifikant. Die Weiterbildungsstrategien der männlichen Hochschulabsolventen erweisen sich somit insgesamt als erfolgreicher als die ihrer weiblichen Pendants, zumindest was die Steigerung des Einkommens als Indikator für vertikale Arbeitsmarktsegregation betrifft.

Allgemein lässt sich konstatieren, dass der Einfluss der akademischen Erstausbildung – zumindest in Deutschland – weiterhin von zentraler Bedeutung für die Einkommensentwicklung von Hochschulabsolventen in den ersten Jahren ihrer Berufslaufbahn ist. Darüber hinaus kann die Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen jedoch zur Einkommensgestaltung in dieser frühen Phase der Karriere beitragen. Insgesamt können wir daher abschließend feststellen, dass die vertikale Arbeitsmarktposition von Hochschulabsolventen im Hinblick auf ihr Einkommen in der Tat durch Weiterbildungsstrategien beeinflusst werden kann. Allerdings kommt es dabei nicht nur auf reine Quantität an, sondern vielmehr auf die Qualität der Maßnahmen, die sich in der Finanzierung durch den Arbeitgeber sowie der Vermittlung von Führungsqualifikationen ausdrückt. Um die Erträge der Weiterbildung von Frauen zu erhöhen, wäre demzufolge ihre stärkere Beteiligung an dieser Art von Maßnahmen zu unterstützen.

Literatur

Altonji, J.G.; Spletzer, J.R. (1991): Work characteristics, job characteristics, and the receipt of on-the-job training. Industrial and Labor Relations Review 45: S. 58–79

Backes-Gellner, U. (1999): Betriebliche Aus- und Weiterbildung im internationalen Vergleich. S. 65–92. In: Timmermann, D. (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung in europäischer Perspektive. Berlin

Barron, J.M.; Black, D.A.; Loewenstein, M.A. (1993): Gender differences in training, capital and wages. Journal of Human Resources 28: S. 343–364

Bassanini, Andrea (2006): Training, wages and employment security: an empirical analysis on European data. Applied Economics Letters 13: S. 523–527

Becker, Gary S. (1962): Investment in human capital: A theoretical analysis. The Journal of Political Economy 70: S. 9–49

Becker, Gary S. (1964): Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. New York: Columbia University Press for NBER

Becker, Rolf; Hecken, Anna (2005): Berufliche Weiterbildung – arbeitsmarktsoziologische Perspektiven und empirische Befunde. S. 133–168. In: Abraham, Martin; Hinz, Thomas (Hrsg.): Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Blossfeld, H.-P.; Huinink, J. (1991): Human capital investments or norms of role transitions? How women's schooling and career affect the process of family formation. American Journal of Sociology 97: S. 143–168

Bolder, A.; Hendrich, W. (2000): Fremde Bildungswelten: alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen: Leske+Budrich

Büchel, Felix; Pannenberg, Markus (2004): Berufliche Weiterbildung in West- und Ostdeutschland. Teilnehmer, Struktur und individueller Ertrag. Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung 37: S. 73–126

Buchholz, S.; Hofäcker, D.; Blossfeld, H.-P. (2006): Globalization, accelerating economic change and late careers. A theoretical framework. S. In: Blossfeld, H.-P.; Buchholz, S.; Hofäcker, D. (Hrsg.): Globalization, Uncertainty and Late Careers in Society. London et al.: Routledge

Buchmann, M.; König, M.; Li, J.H.; Sacchi, S. (1999): Weiterbildung und Beschäftigungschancen. Chur: Rüegger

Evertsson, Marie (2004): Formal on-the-job training: A gender-typed experience and wage-related advantage? European Sociological Review 20: S. 79–94

Fabian, G.; Minks, Karl-Heinz (2006): Dokumentation des Scientific Use Files "HIS Absolventenpanel 1997". Hannover: HIS-Hochschulinformationssystem GmbH

Fitzenberger, Bernd; Prey, Hedwig (1998): Beschäftigungs- und Verdienstwirkungen von Weiterbildungsmaßnahmen im ostdeutschen Transformationsprozess: Eine Methodenkritik. S. 39–95. In: Pfeiffer, Friedhelm; Pohlmeier, Winfried (Hrsg.): Qualifikation, Weiterbildung und Arbeitsmarkterfolg. ZEW Wirtschaftsanalysen Bd. 31. Baden Baden: Nomos

Green, F. (1991): Sex discrimination in job-related training. British Journal of Industrial Relations 29: S. 295–304

Hubert, Tobias; Wolf, Christof (2007): Determinanten der beruflichen Weiterbildung Erwerbstätiger. Empirische Analysen auf der Basis des Mikrozensus 2003. Zeitschrift für Soziologie 36: S. 473–493

Jürgens, Hendrik; Schneider, Kerstin (2006): Dynamische Lohneffekte beruflicher Weiterbildung. Eine Längsschnittanalyse mit den Daten des SOEP. S. 131–149. In: Weiß, Manfred (Hrsg.): Evidenzbasierte Bildungspolitik: Beiträge der Bildungsökonomie. Berlin: Duncker & Humblot

Kerst, Christian; Minks, Karl-Heinz (2004): Fünf Jahr nach dem Studienabschluss – Berufsverlauf und aktuelle Situation von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen des Prüfungsjahrgangs 1997. Hannover: HIS-Hochschulinformationssystem GmbH

Lazear, Edward P. (2003): Firm-specific human capital: a skill-weights approach. NBER Working Paper Series 9679

Lechner, Michael (1999): The effects of enterprise-related training in East Germany on individual employment and earnings. Annales d'Économie et de Statistique 55/56: S. 97–128

Lynch, L.M. (1992): Private-sector training and the earnings of young workers. American Economic Review 82: S. 299–312

Pannenberg, Markus (1998): Weiterbildung, Betriebszugehörigkeit und Löhne: Ökonomische Effekte des "timings" von Investitionen in die berufliche Weiterbildung. S. 257–278. In: Pfeiffer, Friedhelm; Pohlmeier, Winfried (Hrsg.): Qualifikation, Weiterbildung und Arbeitmarkterfolg. ZEW Wirtschaftsanalysen Bd. 31. Baden-Baden: Nomos

Pannenberg, Markus (2008): Individuelle Erträge von Weiterbildung in KMU's und Großbetrieben: Evidenz für Westdeutschland. Sozialer Forschritt 2: S. 39–43

Petersen, T. (1989): The earnings function in sociological studies of earnings inequality: Functional form and hours worked. Research in Stratification and Mobility 8: S. 221–230

Pischke, Jörn-Steffen (2001): Continuous training in germany. Journal of Population Economics 14: S. 523–548

Regnér, H. (1997): Training at the Job and Training for a New Job: Two Swedish Studies. Stockholm: Swedish Institute for Social Research, Akademitryck

Schömann, Klaus; Becker, Rolf (1998): Selektivität in der beruflichen Weiterbildung und Einkommensverläufe. S. 279–309. In: Pfeiffer, Friedhelm; Pohlmeier, Winfried (Hrsg.): Qualifikation, Weiterbildung und Arbeitsmarkterfolg. ZEW Wirtschaftsanalysen Bd. 31. Baden-Baden: Nomos

Schömann, Klaus; Leschke, Janine (2004): Lebenslanges Lernen und soziale Inklusion – der Markt alleine wird's nicht richten. S. 353–391. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Stevens, Margaret (1996): Transferable training and poaching externalities. S. 19–40. In: Booth, A.; Snower, D. (Hrsg.): Acquiring Skills: Market Failures, their Symptoms, and Policy Responses. Cambridge: Cambridge University Press

Unesco (1997): International Standard Classification of Education ISCED 1997. Paris. UNESCO

Wohn, Kathrin (2007): Effizienz von Weiterbildungsmessung. RatSWD Research Notes 15/2007. Berlin: Rat für Sozial- und WirtschaftsDaten

Wolter, Felix; Schiener, Jürgen (2009): Einkommenseffekte beruflicher Weiterbildung. Empirische Anaysen auf Basis des Mikrozensus-Panels. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 61: S. 90–117

Wooldridge, Jeffrey M. (2009): Introductory economics: a modern approach. Mason. South Western

Anschrift der Verfasserinnen:

Prof. Dr. Kathrin Leuze
Juniorprofessorin für Bildungssoziologie, Freie Universität Berlin
Leiterin der Projektgruppe NEPS Berufsbildung und Lebenslanges Lernen am WZB
Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung
Reichpietschufer 50
10758 Berlin
F-Mail: kathrin leuze@wzb.eu

Dr. Susanne Strauß
Akademische Rätin auf Zeit
Universität Tübingen
Institut für Soziologie
Wilhelmstraße 36
72074 Tübingen

E-Mail: susanne.strauss@uni-tuebingen.de

Welchen Einfluss hat Weiterbildung auf den beruflichen Aufstieg von Hochschulabsolventen?

Kolja Briedis, Torsten Rehn

Weiterbildung bietet Hochschulabsolventen die Möglichkeit, auf die sich wandelnden Anforderungen im Arbeitsleben zu reagieren und so die berufliche Entwicklung voranzutreiben. Aufgrund der sehr hohen Weiterbildungsquote unter Akademikern steht jedoch die Frage im Raum, ob Weiterbildung überhaupt einen Einfluss auf die berufliche Entwicklung nimmt. Im Mittelpunkt des Aufsatzes steht deshalb der Zusammenhang zwischen der Weiterbildungsbeteiligung und dem Aufstieg in Führungspositionen anhand einer Panelbefragung von Hochschulabsolventen des HIS-Instituts für Hochschulforschung (HIS-HF). Die empirische Überprüfung anhand logistischer Regressionen belegt, dass es diesen Zusammenhang zwar gibt, dieser jedoch vom Geschlecht der Absolventen abhängt und erst zeitlich verzögert auftritt.

1 Einleitung und Fragestellung

Je höher das Bildungsniveau einer Person in Deutschland ist, desto größer ist die Weiterbildungsbeteiligung (vgl. Hartmann/Kuwan 2011, S. 70ff). Hochschulabsolventen¹ gehören demnach zu der Personengruppe im bundesdeutschen Beschäftigungssystem, die besonders weiterbildungsaktiv ist (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 138). Dieser Befund ist über die letzten Jahre hinweg konstant. Der Begriff der Weiterbildung hat jedoch in den vergangenen 30 Jahren einen deutlichen Wandel erfahren. 1970 definierte der Bildungsrat Weiterbildung noch als die "Fortsetzung oder Wiederaufnahme früheren organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase" (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 197). Unter (beruflicher oder allgemeiner) Weiterbildung wurde somit die Teilnahme an organisierten Formen des Lernens verstanden. Dieses Begriffsverständnis prägte auch die statistische Erfassung von Weiterbildung bis in die 1990er Jahre. In der Folgezeit erweiterte sich das Begriffsverständnis jedoch, und auch eine der zentralen Informationsquellen über das Weiterbildungsverhalten in Deutschland – das Berichtssystem Weiterbildung - hat auf die Erweiterung des Begriffs reagiert (vgl. Rosenbladt/Bilger 2008, S. 26). Seitdem fallen unter Weiterbildung nicht mehr nur organisierte Weiterbildungsveranstaltungen, sondern auch andere Lernaktivitäten.

¹ Im Interesse der Lesbarkeit konnten nicht an allen Stellen des Aufsatzes geschlechtsneutrale Bezeichnungen verwendet werden. Das männliche Geschlecht steht daher hier und an einigen anderen Stellen für beide Geschlechter.

Etabliert haben sich in diesem Kontext die Begriffe "formales Lernen" (Lernen in regulären Bildungsgängen), "non-formales Lernen" (Lernen in organisierten Kontexten außerhalb regulärer Bildungsgänge) und "informelles Lernen" (Lernen außerhalb organisierter Kontexte) (vgl. *Kuper 2008, S. 39*). Seit einigen Jahren wird unter Weiterbildung "die Fortsetzung oder Wiederaufnahme von formalem, nicht-formalen und/oder informellem Lernen allgemeiner oder beruflicher Inhalte nach Abschluss einer ersten berufsqualifizierenden Ausbildung" (*Expertenkommission "Finanzierung Lebenslangen Lernens" 2002, S. 56*) verstanden.

Aus individueller Perspektive kann Weiterbildung beruflich oder außerberuflich motiviert sein. Sofern berufliche Motive den Vorrang haben, stehen meistens Aspekte der Wissenserweiterung, der Arbeitsplatzsicherung, der Eröffnung weiterer beruflicher Optionen oder der Karriere, aber auch die Verpflichtung durch den Arbeitgeber im Vordergrund (vgl. Becker/Hecken 2005, S. 134; Kuwan/Seidel 2011, S. 169f). Diese Sichtweise wird ergänzt durch die betriebswirtschaftliche Perspektive, in der vor allem das Ziel der Weiterqualifizierung der Beschäftigten als Voraussetzung für die Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens im Vordergrund steht (vgl. Staudt/ Kriegesmann 1999, S. 2). Aus volkswirtschaftlicher und gesamtgesellschaftlicher Perspektive kann Weiterbildung wiederum dazu beitragen, dass Arbeitslosigkeit vermieden, gesellschaftliche Teilhabe befördert, die ökonomische Leistungsfähigkeit einer Volkswirtschaft gesichert sowie der permanente Wandel der Arbeitsgesellschaft bewältigt werden kann (vgl. Büchel/Pannenberg 2004, S. 74; Becker/Hecken 2005, S. 134). Aus diesem Grund scheint vor allem die berufliche (und weniger die allgemeine) Weiterbildung - trotz der zum Teil geäußerten Kritik an den verbreiteten Weiterbildungsarten (vgl. dazu Staudt/Kriegesmann 1999, S. 47ff) – ein probates Mittel zu sein, mit dem auf die Herausforderungen der modernen Arbeitsgesellschaft reagiert werden kann.

Hochschulabsolventen scheinen durch ihre formal hohe Qualifikation und die im Studium erworbenen Kompetenzen besonders gut auf die Anforderungen im Arbeitsleben vorbereitet zu sein. Die Beschäftigung von Akademikern ist im Regelfall von anspruchsvollen Aufgaben und wechselnden Anforderungen geprägt. Hochqualifizierte müssen in ihrer Arbeit oftmals Lösungsstrategien für komplexe Probleme entwickeln (vgl. *Spitz-Oener 2006*). Aus diesem Grund ist es nachvollziehbar, dass Akademiker eine hohe Weiterbildungsbeteiligungsquote aufweisen. Außerdem hängt die Chance, sich weiterzubilden, "auch von strukturellen Kontexten und Gelegenheiten" (*Becker/Hecken 2005, S. 141*) ab. Die tendenzielle Abschottung von Teilarbeitsmärkten (wie sie für Hochqualifizierte bestehen) führt zu einem eingeschränkten Wettbewerb um entsprechend qualifiziertes Personal, in dessen Folge Arbeitgeber ein gesteigertes Interesse an der Bindung und Weiterentwicklung von Fachkräften haben (vgl. *Cordes/Gehrke 2009, S. 1*). Aufgrund des Interesses der Arbeitgeber, qualifiziertes Personal zu binden,

bieten sie ihnen entsprechende Entwicklungsperspektiven an, die oftmals mit Weiterbildung verbunden sind. So entstehen für Hochqualifizierte Möglichkeiten zur Teilnahme an Weiterbildung, die Personen mit niedrigem Qualifikationsstatus verwehrt bleiben. Hinzu kommt, dass Hochschulabsolventen die Beschäftigtengruppe mit der geringsten Arbeitslosenquote sind (vgl. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 2011). Für Personen ohne Beschäftigung ist der Zugang zu betrieblicher Weiterbildung jedoch stark eingeschränkt bzw. im Regelfall unmöglich. Auf diesem Wege trägt die geringe Arbeitslosenquote unter Hochqualifizierten auch zu ihrer hohen Beteiligungsquote an Weiterbildung bei. Zudem scheint Weiterbildung gerade bei sich permanent wandelnden Arbeitsanforderungen und der Notwendigkeit zu Innovationen nicht immer geeignet, berufliche Handlungsfähigkeit herzustellen. Zum einen kann Weiterbildung oftmals nur auf innovative Entwicklungen reagieren und kommt aufgrund dieser Logik zu spät. Zum anderen können durch Weiterbildungsveranstaltungen zwar Wissensbestände und Qualifikationen vermittelt werden, diese führen aber nicht zwangsläufig zu Handlungskompetenz (vgl. Staudt/Kriegesmann 1999, S. 50f). Weiterbildung kann also nur einer von mehreren Bestandteilen der Personalentwicklung sein. An dieser Stelle steht somit die Frage im Raum, ob es überhaupt einen Zusammenhang zwischen der Teilnahme an Weiterbildung und der beruflichen Entwicklung gibt.

Viele Hochschulabsolventen sehen Weiterbildung als probates Mittel an, um die berufliche Karriere voranzutreiben. Kerst und Schramm berichten, dass 60 Prozent der Fachhochschulabsolventen des Prüfungsjahrgangs 2001 fünf Jahre nach dem Abschluss angaben, hochschulische Weiterbildung mit dem Ziel einer besseren beruflichen Position besucht zu haben (vgl. Kerst/Schramm 2008, S. 198ff). Außerhochschulische Weiterbildungsangebote wurden von knapp der Hälfte der Fachhochschulabsolventen (47 %) besucht, um dieses Ziel zu erreichen. Für Universitätsabsolventen wurden zwar etwas geringere Anteile ermittelt (47 % bzw. 38 %), allerdings rangiert der berufliche Aufstieg im oberen Drittel der abgefragten Motive für die Teilnahme an Weiterbildung. Bisher ist jedoch unklar, ob Weiterbildung für (noch relativ weit am Anfang des Berufslebens stehende) Hochschulabsolventen geeignet ist, den beruflichen Aufstieg zu realisieren.

Auch die bisherigen Befunde, die vorwiegend auf Basis des sozio-ökonomischen Panels (SOEP) und des Mikrozensus Personen unterschiedlicher Qualifikationsniveaus untersuchen, verweisen auf eine bisher wenig eindeutige Forschungslage zu den Erträgen von Weiterbildungsaktivitäten (vgl. dazu *Wolter/Schiener 2009, S.96f*). In der Tendenz scheint es geringfügige positive Effekte von Weiterbildung auf das Einkommen zu geben. Darüber hinaus stellen *Wolter und Schiener* (2009) in ihrer eigenen Untersuchung fest, dass Weiterbildungsaktivitäten bei Hochqualifizierten keinen signifikanten Effekt auf das Einkommen haben. Die generelle Teilnahme an Weiterbildungen werde nicht gesondert belohnt, weil "Weiterbildung auf hochqualifizierten Berufs-

positionen eine Selbstverständlichkeit sei" und die "ständige Aktualisierung des Wissens [...] hier Bestandteil der Tätigkeit" (*S. 111*) sei. Auch vor diesem Hintergrund steht die Frage im Raum, ob die Teilnahme an Weiterbildung für Hochschulabsolventen Auswirkungen auf die berufliche Positionierung hat.

2 Theoretische Erklärungsansätze für die Auswirkung von Weiterbildung auf berufliche Aufstiege und daraus resultierende Hypothesen

Aus theoretischer Perspektive gibt es mehrere Ansätze, die einen Effekt der Teilnahme an Weiterbildung auf den beruflichen Aufstieg erklären können.² Auf den ersten Blick scheint die Humankapitaltheorie (val. dazu Becker 1993) für die Generierung von Hypothesen geeignet. Weiterbildung würde ihr zufolge das Humankapital einer Person erhöhen, wodurch die Aufstiegschancen stiegen. Allerdings geht die Humankapitaltheorie von vollständigen Informationen der Arbeitsmarktteilnehmer aus. Diese Annahme ist nicht zu halten. Zudem wäre aus Sicht der Humankapitaltheorie Weiterbildung überflüssig, da die Arbeitnehmer bereits vor Stellenantritt perfekt über das erforderliche Bildungsniveau informiert wären. Aus diesem Grund ist statt der Humankapitaltheorie deren Erweiterung in Form der Signaltheorie besser geeignet für die Erklärung der Teilnahme an Weiterbildung. Die Signaltheorie geht davon aus, dass die Akteure nicht über alle relevanten Informationen verfügen und sie berücksichtigt zudem die Nachfrageseite des Arbeitsmarkts. Ihr zufolge steigt die Produktivität von Arbeitskräften nicht automatisch mit zunehmender Bildungsdauer an (vgl. dazu Arrow 1973, Spence 1973, Spence 1974). Stattdessen dienen Bildungszertifikate als Indikator für die Produktivität von Arbeitskräften. Voraussetzung ist die Annahme, dass Weiterbildungen eher von produktiven Arbeitnehmern als von weniger leistungsfähigen Personen besucht bzw. absolviert werden. Bildungszertifikate stellen auf diesem Weg eine Möglichkeit für Arbeitgeber dar, in einem durch unvollständige Informationen gekennzeichneten Arbeitsmarkt das Risiko von Fehlentscheidungen bei der Personalrekrutierung oder -entwicklung zu senken. Der Nachweis der Teilnahme an Weiterbildung ist deshalb eine Möglichkeit für Arbeitnehmer, ihre Attraktivität für Arbeitgeber zu erhöhen. Auf diesem Wege steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Arbeitnehmer diese Personen einstellen bzw. befördern. Deshalb ist der Signaltheorie zufolge ein Aufstieg in Führungspositionen bei weiterbildungsaktiven Personen wahrscheinlicher als bei Personen ohne Weiterbildungsteilnahme.

Darüber hinaus lässt sich ein Zusammenhang zwischen Weiterbildung und beruflicher Position auch aus der Theorie über interne Arbeitsmärkte ableiten (vgl. *Becker/Hecken*

² Beruflicher Aufstieg wird hier im Sinne vertikaler beruflicher Mobilität verstanden, also einem Wechsel von einer hierarchisch niedrigeren in eine höhere berufliche Position, unabhängig davon, ob dieser Wechsel innerhalb eines Betriebs oder zwischen verschiedenen Arbeitgebern stattfindet (vgl. für eine Übersicht über verschiedene Mobilitätstypen *Franz 1984, S. 25*).

2005, S. 141ff, Köhler et al. 2008). Demnach stehen Unternehmen im Wettbewerb um hochqualifizierte Arbeitskräfte und es existieren Teilarbeitsmärkte, auf denen der Wettbewerb der Arbeitskräfte untereinander eingeschränkt ist (dies gilt typischerweise für die Felder, in denen Akademiker beschäftigt sind). In diesen Bereichen haben Betriebe ein Interesse daran, die Beschäftigten längerfristig an sich zu binden. Dies geschieht unter anderem durch Weiterbildung, die oftmals auch dazu genutzt wird, andere als senioritätsbasierte innerbetriebliche Rangfolgen zu rechtfertigen. Demzufolge besteht ein Anreiz zur Teilnahme an Weiterbildung, weil "unter anderem höhere Einkommen und günstigere Arbeitsbedingungen in Aussicht" (Becker/Hecken 2005, S. 144) stehen. Insofern ist anzunehmen, dass auch auf dieser theoretischen Basis ein Zusammenhang zwischen der Teilnahme an einer Weiterbildung und dem Erreichen einer Führungsposition besteht. Aufstiege dürften vor allem dann häufig erfolgen, wenn Arbeitnehmer an betriebsinternen Weiterbildungen teilgenommen haben, die vom Betrieb initiiert wurden. 5

Auf der Basis dieser theoretischen Ansätze lassen sich mehrere Hypothesen generieren, die im Folgenden untersucht werden sollen:

Hypothese 1: Die Teilnahme an Weiterbildung erhöht die Wahrscheinlichkeit des Aufstiegs in Führungspositionen. Signaltheoretisch ist von einem positiven Effekt der Teilnahme an Weiterbildung auf Aufstiege in Führungspositionen auszugehen, da Weiterbildungsaktivitäten Arbeitgebern ein höheres Fähigkeitsniveau signalisieren als sie bei Personen ohne Weiterbildungsteilnahme angenommen wird.

Hypothese 2: Die Teilnahme an längeren Weiterbildungen wirkt sich positiver auf den Aufstieg in Führungspositionen aus als die Teilnahme an kürzeren Weiterbildungen. Diese Hypothese ergibt sich aus signaltheoretischen Überlegungen: Da im Vergleich zu kürzeren Kursen oder Seminaren mit dem Besuch von längeren Weiterbildungen (z.B. Weiterbildungsstudiengängen) in der Regel häufiger Zertifikate erworben werden, üben diese eine stärkere Signalwirkung aus.

³ Zu den Teilarbeitsmärkten vgl. Sengenberger 1978; Alewell 1993; Williamson/Wachter/Harris 1975.

⁴ Darüber hinaus gibt es vor allem in der US-amerikanischen Forschung zahlreiche weitere Modelle zur Erklärung des Zusammenhangs zwischen Investitionen in Humankapital und der (nachfolgenden) beruflichen Entwicklung von Personen im Betrieb, die sich vor allem mit den Konsequenzen für die Ausgestaltung der Arbeitsverträge beschäftigen (z.B. *Carmichael 1983; Kahn/Hubermann 1988*).

⁵ Die verwendete Datenbasis ermöglicht es jedoch nicht, eindeutig festzustellen, ob die festgestellten Aufstiege betriebsintern verlaufen sind.

Hypothese 3: Betrieblich initiierte Weiterbildungsaktivitäten erhöhen die Aufstiegswahrscheinlichkeit stärker als Weiterbildungsaktivitäten, die auf die Eigeninitiative der Weiterbildungsteilnehmer zurückgehen. Gemäß der Theorie über interne Arbeitsmärkte sind Arbeitgeber daran interessiert, hochqualifizierte Beschäftigte an sich zu binden. Dies erfolgt unter anderem über Weiterbildung, die auch zur Strukturierung der betrieblichen Hierarchie genutzt wird. Insofern sollte arbeitgeberinitiierte Weiterbildung eher dazu beitragen, dass berufliche Aufstiege erfolgen.

3 Datenbasis und Methode

Die Datenbasis für die Überprüfung der Hypothesen bildet die dritte Welle des HIS-HF Absolventenpanels des Prüfungsjahrgangs 1997. Dieses Panel basiert auf einer bundesweit repräsentativen Zufallsstichprobe von Hochschulabsolventen, die ihr Erststudium im Prüfungsjahr 1997 beendet haben. Die Absolventen wurden in den Jahren 1998/1999 das erste Mal befragt (Netto-Rücklaufquote: ca. 34 %, N=9 582, vgl. *Holtkamp/Koller/Minks 2000, S. 1ff*). Die zweite Welle der Befragung fand gegen Ende des Jahres 2002 und zu Beginn des Jahres 2003 statt (Netto-Rücklaufquote: 77 %, N=6 247, vgl. *Kerst/Minks 2005, S. 3f*). Schließlich wurden die Absolventen 2007/2008 ein drittes Mal etwa zehn Jahre nach dem Erstabschluss befragt (Netto-Rücklaufquote: 89 %, N=5 477, vgl. *Fabian/Briedis 2009, S. 168ff*).

Dieser Datensatz, der die Befunde aller drei Wellen beinhaltet, bietet als einziger die Möglichkeit, den Zusammenhang von Weiterbildung und beruflichem Aufstieg von Hochschulabsolventen über einen längerfristigen Zeitraum detailliert zu analysieren. Der Datensatz enthält sowohl umfangreiche Informationen über die Weiterbildungsaktivitäten als auch über die berufliche Entwicklung der Absolventen dieses Jahrgangs, die den Ausgangspunkt für die empirische Prüfung der Hypothesen darstellen.⁶

3.1 Operationalisierung der Weiterbildung

Im Fragebogen der zweiten Befragungswelle stellten berufliche Weiterbildungsaktivitäten seit dem Studienabschluss einen der Schwerpunkte dar. Dabei handelt es sich ausschließlich um berufliche Weiterbildung, Formen allgemeiner Weiterbildung wurden nicht erhoben. Ein erster Indikator für die Analyse der Weiterbildungsaktivitäten und deren Auswirkungen ist die Angabe der Befragten, ob sie seit dem Erstabschluss überhaupt an beruflicher Fort- und Weiterbildung teilgenommen haben. Insgesamt weisen 96 Prozent in den ersten 60 Monaten nach dem Erstabschluss berufliche

⁶ Die Fragebögen des HIS-HF Absolventenpanels 1997 sind im Internet verfügbar unter: http://www.his.de/abt2/ab22/fragebogen/.

Weiterbildungsaktivitäten auf. Zu beruflicher Fort- und Weiterbildung zählen laut Fragebogen:

- A1 Besuch von Fachvorträgen (72 %)
- A2 Besuch von Fachmessen oder Kongressen zum Zweck der beruflichen Weiterbildung (58 %)
- A3 Teilnahme an kürzeren Kursen, Workshops oder Seminaren (betriebsintern/-extern) (86%)
- A4 längerfristige Fort- und Weiterbildungen (z.B. pädagogische/psychologische Therapieausbildung oder Steuerberater-Lehrgang) (19%)
- A5 Fortbildung zum Facharzt/zur Fachärztin (5%)
- A6 Weiterbildungsstudium (5 %)

Wenn im Folgenden von Weiterbildung die Rede ist, sind die genannten Formen A1 bis A6 gemeint.⁷ Dabei handelt es sich grundsätzlich um Weiterbildung, die auf formalem und non-formalem Lernen basiert; informelles Lernen (wie z.B. Selbstlernen am Arbeitsplatz) wurde nicht erhoben und kann deshalb nicht berücksichtigt werden. Außerdem ist durch die Angabe der Befragten nicht zu erkennen, ob sie diese Weiterbildungen (erfolgreich) abgeschlossen haben oder ein Zertifikat erlangt wurde, denn es wurde nur nach der Nutzung der verschiedenen Formen gefragt.

Um die Hypothese 2 untersuchen zu können, die den Zusammenhang zwischen der Länge der Weiterbildung und beruflichen Aufstiegen thematisiert, müssen zunächst diese sechs Weiterbildungsformen nach ihrer Länge unterschieden werden. Die Formen A1 bis A3 zählen zu den kurzen, die Formen A4 bis A6 zu den längeren Weiterbildungen.⁸ Da Mehrfachnennungen möglich waren, haben Absolventen teilweise angegeben, sowohl kurze als auch lange Weiterbildungen besucht zu haben (32 %). Diese Fälle werden im Folgenden mit denjenigen zusammengefasst, die nur an langen Weiterbildungen teilgenommen haben (2 %), so dass sich drei Typen ergeben, die die Grundlage für die Überprüfung der Hypothese 2 bilden:

- B1 Keine Weiterbildung (4%)
- B2 nur kurze Weiterbildungen (63 %)
- B3 lange Weiterbildungen (33 %)

⁷ Promotionen unterscheiden sich aufgrund ihrer Dauer und des Inhalts deutlich von den hier aufgeführten Weiterbildungstypen. Ebenso erfüllen sie einen anderen Zweck, weil sie wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt generieren sollen. Zudem sind die Promotionsmotive je nach Fachkultur stark unterschiedlich. Aus diesen Gründen zählen Promotionen hier nicht zu den Formen beruflicher Weiterbildung.

⁸ Die längere Weiterbildungsform A4 scheint aufgrund der im Fragebogen genannten Beispiele stark fachspezifischen Besonderheiten zu unterliegen. Allerdings geben auch Absolventen anderer Fachrichtungen als Pädagogik/Psychologie (Therapieausbildung) oder Wirtschaftswissenschaften (Steuerberater) eine längere Weiterbildung an. Somit ergibt sich – mit Ausnahme der Facharztweiterbildung (A5) – keine Verzerrung der langen Weiterbildungsformen zugunsten bestimmter Fachrichtungen.

Da die Absolventen des Typs B3 an langen Weiterbildungen teilgenommen haben, ist – wenn diese auch abgeschlossen wurden – davon auszugehen, dass sie eher als diejenigen des Typs B2 Zertifikate erworben haben. Zertifikate sind im Sinne der Signaltheorie entscheidend für die Auswirkung von Weiterbildung auf berufliche Aufstiege.

Auf Grundlage der Theorie über interne Arbeitsmärkte wurde in Hypothese 3 davon ausgegangen, dass betrieblich initiierte Weiterbildungen sich positiver auf berufliche Aufstiege auswirken als Weiterbildungen, die durch die Absolventen selber initiiert wurden. Zur Prüfung dieser Annahme erfolgt eine Typenbildung mit dem Ziel, Absolventen, die Weiterbildungen ausschließlich aufgrund von Eigeninitiative besucht haben, von denen zu unterscheiden, bei denen die Initiative vom Betrieb ausging. Die Operationalisierung der Initiativtypen erfolgt parallel zur Weiterbildungsdauer: Anhand von Mehrfachnennungen wurde erhoben, ob die Initiative vom Betrieb bzw. der Dienststelle ausging (70 %) oder ob die Teilnahme aus eigener Initiative erfolgte (92 %). Daraus ergeben sich drei Typen (vgl. Willich/Minks 2004, S. 18ff). Analog zur Weiterbildungsdauer werden die Absolventen mit ausschließlich betrieblich initiierter Weiterbildung (8 %) mit denen, die sowohl aufgrund von Eigen- als auch von Betriebsinitiative teilgenommen haben (59 %), zum Typ C3 zusammengefasst:

- C1 Keine Weiterbildung (4 %)
- C2 nur Eigeninitiative (29%)
- C3 betriebliche Initiative (67 %)

Eine Verknüpfung der Annahmen aus den Hypothesen 2 und 3 lässt vermuten, dass sich die prognostizierten Effekte auf Aufstiege in Führungspositionen überlagern. Eine Kombination der Variablen zu Weiterbildungsdauer und -initiative ermöglicht eine Überprüfung möglicher Wechselwirkungen. Falls derartige Wechselwirkungen bestehen, ist davon auszugehen, dass lange Weiterbildungen, die durch den Betrieb initiiert wurden, im Vergleich zu anderen Formen den positivsten Effekt auf Aufstiege ausüben. Diese Annahme, wie auch die Hypothesen 2 und 3, werden deshalb im Folgenden anhand einer Kombination der beiden Merkmale überprüft:

- D1 Keine Weiterbildung (B1, C1, 4%)
- D2 nur kurze Weiterbildungen / nur Eigeninitiative (B2, C2, 17 %)
- D3 lange Weiterbildungen / nur Eigeninitiative (B3, C2, 12%)
- D4 nur kurze Weiterbildungen / betriebliche Initiative (B2, C3, 46 %)
- D5 lange Weiterbildungen / betriebliche Initiative (B3, C3, 21 %)

⁹ Zusätzlich wurde erhoben, ob die Initiative zur Weiterbildung vom Arbeitsamt oder von anderen Initiatoren (je 2 %) ausging; diese Initiatoren werden im Folgenden nicht weiter berücksichtigt.

Um die Annahmen aus Hypothese 1 zu prüfen, wird Typ D1 mit allen restlichen Typen verglichen. Zur Prüfung der Hypothese 2 (Länge der Weiterbildung) soll erstens ein Vergleich zwischen den Typen D2 und D3 (nur Eigeninitiative) und zweitens zwischen D4 und D5 (betriebliche Initiative) angestellt werden. Um den Einfluss der Initiative der Weiterbildung auf Führungspositionen zu untersuchen (Hypothese 3), werden zunächst die Typen D2 und D4 (nur kurze Weiterbildungen) und anschließend die Typen D3 und D5 (lange Weiterbildungen) in Beziehung gesetzt.¹⁰

3.2 Operationalisierung von Führungspositionen

Die zentrale abhängige Variable in den weiteren Untersuchungen stellt der Aufstieg in eine Führungsposition dar. Der Begriff Führungsposition ist bisher nicht eindeutig definiert (Holst/Busch 2010, S. 16). Zur Operationalisierung von Führungspositionen wird häufig entweder auf Angaben zu Personal- oder Budgetverantwortung (vgl. Körner/ Günther 2011, S. 435) oder aber auf die berufliche Stellung zurückgegriffen. Da für das HIS-HF Absolventenpanel keine detaillierten Angaben zu Personal- oder Budgetverantwortung vorliegen, ergibt sich die Operationalisierung anhand der beruflichen Stellung. Im Fragebogen der dritten Welle wurde dieses Merkmal anhand von 15 Kategorien erhoben (vgl. Fabian/Briedis 2009, S. 178). Zur Bestimmung von Führungspositionen sind insbesondere die Kategorien "Leitende Angestellte (z. B. Abteilungsleiter/in, Prokurist/in, Direktor/in)" sowie "Wissenschaftlich qualifizierte Angestellte mit mittlerer Leitungsfunktion (z. B. Projekt-, Gruppenleiter/in)" relevant. Zu Führungspositionen zählen im Weiteren also sowohl Angestellte in hohen wie auch in mittleren Leitungspositionen. Weiterhin gelten bestimmte Berufe bei Beamten, wie beispielsweise Schulrektor oder Richter, als Führungspositionen. Für Selbständige erfolgt die Definition anhand einer Frage nach der Zahl der Mitarbeiter, die im eigenen Betrieb beschäftigt sind (vgl. Fabian/Briedis 2009, S. 188; zum Umgang mit Selbständigen bei der Operationalisierung von Führungspositionen vgl. Körner/Günther 2011, S. 443f). Alle Selbständigen, die - sich selbst ausgeschlossen - Mitarbeiter beschäftigen, werden den Führungspositionen zugeordnet.¹¹ Gemäß dieser Operationalisierung sind beim Berufsstart 15 Prozent, zum Zeitpunkt der zweiten Befragung fünf Jahre nach

¹⁰ Auf diese Weise ist zwar kein allgemeiner Vergleich zwischen kurzen und langen Weiterbildungen bzw. Eigen- und Betriebsinitiative möglich, durch die Interaktion beider Merkmale kann jedoch bereits eine zusätzliche Ebene kontrolliert werden.

¹¹ Berufliche Aufstiege bei Selbständigen unterliegen zwar anderen Mechanismen als bei abhängig Beschäftigten. Dennoch werden Selbständige hier in die Analysen einbezogen, da beispielsweise ein Wechsel von einem Honorarvertrag zu einer unternehmerischen Tätigkeit als Aufstieg in eine Führungsposition verstanden wird. Zudem spielt Selbständigkeit für bestimmte Fachrichtungen (z. B. Medizin, Jura, Architektur) eine große Rolle, so dass durch einen Ausschluss dieser Gruppen die Aussagekraft der Analysen für die gesamte Gruppe der Hochschulabsolventen stark eingeschränkt wäre.

dem Hochschulabschluss 38 Prozent und nach zehn Jahren 48 Prozent der erwerbstätigen Absolventen¹² in Führungspositionen beschäftigt.

Der exakte Zeitpunkt der Teilnahme an Weiterbildung kann nicht bestimmt werden. In der zweiten Befragungswelle werden alle Weiterbildungen erhoben, die innerhalb der ersten fünf Jahre nach dem Studienabschluss besucht wurden. Da also erstens der genaue Zeitpunkt der Teilnahme unbekannt ist und zweitens unklar ist, ob Weiterbildung Aufwärtsmobilität kurzfristig oder zeitverzögert beeinflusst, erfolgt die Analyse anhand zweier möglicher Aufstiegszeiträume. In einem ersten Schritt wird als abhängige Variable die vertikale berufliche Mobilität von der ersten Stelle nach Studienabschluss zur Beschäftigung fünf Jahre danach gewählt. Mit der Wahl dieses Zeitraums liegen die Weiterbildungen zeitlich relativ nah an den Aufstiegen. Allerdings kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Aufstiege bereits vor der Weiterbildung erfolgten. Deshalb werden in einem zweiten Schritt berufliche Aufstiege im Zeitraum von sechs bis zehn Jahren nach dem Studienabschluss untersucht. Diese Zeitspanne kann zwar bis zu fünf Jahre nach dem Besuch der Weiterbildungen liegen, dafür ist aber ausgeschlossen, dass eine der (erhobenen) Weiterbildungen zeitlich nach dem Aufstieg lag. Allerdings bleiben in diesem Zeitraum weitere Weiterbildungsaktivitäten unbeobachtet.

Um nur die aufgestiegenen Absolventen mit denen ohne Aufwärtsmobilität zu vergleichen, werden diejenigen, die zu den Ausgangszeitpunkten bereits Führungspositionen innehatten, von der Analyse ausgeschlossen. Die zwei abhängigen Variablen sind demnach dichotom (i.e. sie haben nur zwei Ausprägungen) und zeigen an, ob in eine Führungsposition aufgestiegen wurde:

- Aufstiege in den ersten fünf Jahren nach dem Studienabschluss (n=2.921):
 kein Aufstieg (35 %);
 Aufstiege (65 %)
- 2. Aufstiege in den zweiten fünf Jahren nach dem Studienabschluss (n=2.414): 0 = kein Aufstieg (78 %); 1 = Aufstieg: (22 %)

3.3 Analysemethode

Da die abhängigen Variablen zu Führungspositionen dichotom sind, werden die aufgestellten Hypothesen im nächsten Abschnitt anhand binärer logistischer Regressions-

¹² Es werden nur Absolventen berücksichtigt, die zum Zeitpunkt der drei Befragungswellen erwerbstätig waren und für die Angaben zur Ausübung einer Führungsposition, zu den Weiterbildungstypen D1 bis D5 sowie den Kontrollvariablen in den Regressionsmodellen vorhanden sind (n=3 424, dies entspricht 63 % der Ausgangsstichprobe).

modelle überprüft.¹³ Durch dieses Vorgehen wird der Einfluss von Weiterbildung auf die Chance modelliert, in Führungspositionen aufzusteigen. Sowohl für frühe Aufstiege (innerhalb der ersten fünf Jahre nach Studienabschluss) als auch für spätere Aufstiege (innerhalb der Jahre sechs bis zehn) werden jeweils zwei Modelle gerechnet. Zuerst soll anhand einer Variable, die anzeigt, ob überhaupt Weiterbildung stattgefunden hat (0 = Typ D1, 1 = Typen D2-D5), der generelle Einfluss von Weiterbildung abgebildet und damit die Hypothese 1 überprüft werden. In einem zweiten Schritt wird der Einfluss der Weiterbildungstypen D2 bis D5 auf berufliche Aufstiege und somit die Hypothesen 2 und 3 analysiert.

Um den Einfluss anderer Einflussgrößen zu kontrollieren, werden in den Modellen weitere unabhängige Variablen aufgenommen. Die Auswahl erfolgt dabei einerseits theoriebasiert; es werden Variablen berücksichtigt, bei denen entweder von einem direkten Einfluss auf Aufstiege ausgegangen wird (vgl. zu den Einflüssen einiger dieser Kovariaten auf Wirtschaftskarrieren Hartmann/Kopp 2001, S. 449), oder aber ein Zusammenhang mit der Teilnahme an Weiterbildung angenommen werden kann (vgl. dazu eine Übersicht über zentrale Studien zu diesem Thema und deren Ergebnisse in Bellmann/Leber 2005; Offerhaus/Leschke/Schömann 2010; speziell für Hochschulabsolventen: Willich/Minks/Schaeper 2002). Durch die Berücksichtigung solcher Kontrollvariablen wird möglichen Selektionseffekten Rechnung getragen, wenn beispielsweise mit der Arbeitszeit eine Variable kontrolliert wird, bei der sowohl ein positiver Einfluss auf die Teilnahme an Weiterbildungen als auch auf berufliche Aufstiege angenommen werden kann. Andererseits enthalten die Modelle nur Variablen, die die Modellgüte verbessern. 14 Tabelle A1 enthält eine Übersicht der verwendeten Kovariaten und deren Verteilung in der Untersuchungsstichprobe sowie die bivariaten Zusammenhänge mit Weiterbildung und Aufstiegen. Zusätzlich werden die Regressionsmodelle für Männer und Frauen getrennt geschätzt, da gerade bei der Besetzung von Führungspositionen das Geschlecht eine große Rolle spielt und von unterschiedlichen Karrierewegen ausgegangen werden kann (vgl. Abele 2003). Die Ergebnisse der logistischen Regressionen werden anhand von Chancenverhältnissen (Odds-Ratios) dargestellt. Dabei handelt es sich um Werte, die sich als Veränderung der Chance interpretieren lassen, in eine Führungsposition aufzusteigen. So bedeutet beispielsweise ein Chancenverhältnis von 2 für die Variable "Promotion", dass sich für Promovierte im Vergleich

¹³ Da die unabhängige Variable (Weiterbildungsteilnahme und -form) nicht in zeitveränderlicher Form und auch die abhängige Variable (Führungspositionen) nur zu vier Zeitpunkten (Berufsstart und die drei Erhebungszeitpunkte) vorliegt, ist es aufgrund der Datenbasis nicht möglich, Modelle zu berechnen, die zeitlich kausale Zusammenhänge besser abbilden würden (z. B. fixed-effects-Modelle).

¹⁴ Die Modellgüte wurde anhand von Wald-Tests geprüft. Folgende weitere Variablen wurden kontrolliert, aber aufgrund fehlender Verbesserung des Modells und um die Modelle möglichst sparsam zu halten wieder aus den Modellen entfernt: Alter, berufliche Ausbildung, Abitur- und Studienabschlussnote, Studiendauer, Betriebsgröße, Branche.

zu Nicht-Promovierten die Chance auf einen Aufstieg um den Faktor 2 erhöht (i. e. verdoppelt). Chancenverhältnisse von unter 1 zeigen eine verringerte Chance an.

4 Ergebnisse

4.1 Aufstiege in den ersten fünf Jahren nach dem Studienabschluss

Bereits ein Vergleich der Anteile deutet auf einen sehr geringen Einfluss der Weiterbildungsaktivität hin: Von den Absolventen, die Weiterbildungen besucht haben, sind in den ersten fünf Jahren nach dem Studienende 33 Prozent in Führungspositionen aufgestiegen, von denjenigen ohne Weiterbildung waren es 28 Prozent. Die logistischen Grundmodelle (ohne Kontrolle von Kovariaten) in Modell 1 (Tabelle 1) ergeben weder für die Absolventen insgesamt noch für Männer oder Frauen einen signifikanten Effekt der Teilnahme an Weiterbildung auf den beruflichen Aufstieg.

Auch die vier Weiterbildungstypen unterscheiden sich nicht erheblich in den Anteilen an Aufsteigern in Führungspositionen. Von den Absolventen mit ausschließlich Eigeninitiative und kurzen Weiterbildungen (D2) sind 31 Prozent aufgestiegen, von denen mit langen Weiterbildungen (D3) 30 Prozent. Wenn der Betrieb die Initiative zur Weiterbildung ergriffen hat, steigen 35 Prozent (kurze Weiterbildungen, D4) bzw. 34 Prozent (lange Weiterbildungen, D5) der Absolventen auf. Die Berücksichtigung der verschiedenen Weiterbildungstypen in Modell 2 führt nicht zu signifikanten Unterschieden zwischen den Typen D2 bis D5 und Absolventen ohne jede Weiterbildung (D1). Zur Überprüfung der Annahmen aus den Hypothesen 2 und 3 müssen die verschiedenen Weiterbildungstypen zueinander in Beziehung gesetzt werden. 15 Auch diese Analyse ergibt keinerlei signifikante Unterschiede zwischen den Effekten der Weiterbildungstypen D2 bis D5. Aus diesem Grund können die Hypothesen 2 und 3 für Aufstiege in den ersten fünf Jahren nach Studienabschluss nicht bestätigt werden.

Weiterbildung trägt demnach – unabhängig von Länge und Initiative – in den ersten fünf Jahren nach dem Studienabschluss nicht dazu bei, dass Hochschulabsolventen in Führungspositionen aufsteigen.

¹⁵ Dies geschieht durch Neuberechnungen von Modell 2, wobei nicht der Typ D1, sondern jeweils die Typen D2 bis D5 als Referenzkategorie gewählt werden. Aus Platzgründen sind diese Ergebnisse (neun Modelle) nicht dargestellt, können aber bei Interesse bei den Autoren angefordert werden.

Tabelle 1: Binäre logistische Regressionen, abhängige Variable: Aufstieg in Führungspositionen in den ersten fünf Jahren nach dem Studienabschluss (Odds-Ratios)

		Modell 1: ildungstei ja/nein		Weite	Modell 2: rbildungs	typen
Variable	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen
Weiterbildungsteilnahme (Ref.: keine)	1,115	1,042	1,419	-	_	_
Typ D1: Keine Weiterbildung	-	-	-	Ref.	Ref.	Ref.
Typ D2: nur kurze Weiterbildungen / nur Eigeninitiative	-	_	_	0,991	1,094	1,038
Typ D3: lange Weiterbildungen / nur Eigeninitiative	-	-	-	0,925	0,787	1,457
Typ D4: nur kurze Weiterbildungen / betriebliche Initiative	-	_	_	1,233	1,115	1,533
Typ D5: lange Weiterbildungen / betriebliche Initiative	-	-	-	1,093	0,958	1,585
n	2 921	1 900	1 019	2 921	1 900	1 019
Pseudo-R ²	0,000	0,000	0,001	0,002	0,002	0,005
Wald-Test (chi²)	0,271	0,027	0,761	6,863	4,320	5,084

Signifikanz: * = p<0.05, ** = p<0.01, *** = p<0.001

Quelle: HIS-HF Absolventenpanel 1997

4.2 Aufstiege in den zweiten fünf Jahren nach dem Studienabschluss

Im Zeitraum zwischen sechs und zehn Jahren nach dem Abschluss sind 21 Prozent der Absolventen, die in den ersten fünf Jahren nach ihrem Erstabschluss an Weiterbildung teilgenommen haben, in Führungspositionen aufgestiegen. Den (wenigen) Personen, die keinerlei Weiterbildung besucht haben, ist ein solcher Aufstieg nur in elf Prozent der Fälle gelungen (Tabelle A1). Dieser deutliche Unterschied in den Anteilen kommt in Modell 3 (Tabelle 2) in einem signifikanten Odds-Ratio von 2,219 zum Ausdruck. Absolventen mit Weiterbildung haben demnach eine mehr als doppelt so hohe Chance in Führungspositionen aufzusteigen als Absolventen ohne Weiterbildungsaktivität.

Ein Blick auf die geschlechtsspezifischen Modelle führt jedoch zu der Erkenntnis, dass diese positive Wirkung der Weiterbildung nur für Männer, nicht aber für Frauen gilt. Bei weiterbildungsaktiven Absolventinnen ergibt sich zwar ein positives Chancenverhältnis von 1,794, dieser Wert unterscheidet sich aber nicht signifikant von Absolventinnen ohne Weiterbildung.

Tabelle 2: Binäre logistische Regressionen, abhängige Variable: Aufstieg in Führungspositionen in den zweiten fünf Jahren nach dem Studienabschluss, Weiterbildungsteilnahme: ja/nein (Odds-Ratios)

		Modell 3			Modell 4	
Variable	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen
Weiterbildungsteilnahme (Ref.: keine)	2,219**	2,555*	1,794	2,054*	2,332*	1,601
Mann ohne Kind	_	_	-	Ref.	Ref.	_
Mann mit Kind	-	-	_	1,023	0,954	_
Frau ohne Kind	_	-	-	0,785	_	Ref.
Frau mit Kind	_	-	-	0,982	_	1,290
Kein Partner	_	_	-	Ref.	Ref.	Ref.
Fester Partner	_	-	-	1,440*	1,666**	1,071
Verheiratet	_	-	-	1,544*	1,859**	1,159
Akad. Elternhaus (Ref.: kein)	_	-	-	0,784*	0,819	0,738
Abschluss an Fachhochschule (Ref.: Universität)	_	-	_	0,524***	0,577**	0,377**
Studienfach	_	-	_	In den Modellen enthalten, aber nicht dargestellt		
Im Studium fachnah erwerbstätig (Ref.: nicht)	_	_	_	1,274	1,215	1,328
Promotion 2. Welle (Ref.: keine)	_	-	-	2,068***	1,755*	2,829**
Monate Erwerbstätigkeit bis zur 2. Welle	_	_	-	0,935*	0,898**	0,954
Monate Erwerbstätigkeit bis zur 2. Welle (quadriert)	_	_	_	1,001**	1,001**	1,001
Beschäftigung im öffentlichen Dienst 2. Welle (Ref.: Privatwirtschaft)	_	_	-	0,764	0,760	0,767
Arbeitszeit 2. Welle (in Stunden)	_	-	-	1,027***	1,032***	1,020
Tätigkeit im Ausland bis zur 2. Welle (Ref.: nein)	-	_	-	1,594**	1,724**	1,222
n	2 414	1 471	943	2 414	1 471	943
Pseudo-R ²	0,004	0,005	0,002	0,149	0,134	0,165
Wald-Test (chi²)	7,275	6,604	1,383	249,196	144,768	104,194

Signifikanz: * = p<0.05, ** = p<0.01, *** = p<0.001

Quelle: HIS-HF Absolventenpanel 1997

Der signifikant positive Effekt der Weiterbildung auf Aufstiege bleibt auch unter Kontrolle weiterer Einflussvariablen erhalten (Modell 4, gesamt). Der Einfluss schwächt sich zwar leicht ab, dennoch verdoppelt Weiterbildung die Chance auf Aufstiege in Führungspositionen signifikant. Im Vergleich zu Modell 3 erhöht sich auch die Modellgüte durch die Aufnahme weiterer Variablen erheblich. Es ist zwar kein signifikanter Effekt des Geschlechts erkennbar, die geschlechtsspezifischen Modelle führen jedoch

zum gleichen Ergebnis wie Modell 3: Nur für Absolventen, nicht jedoch für Absolventinnen ist ein signifikant positiver Effekt von Weiterbildung auf vertikale berufliche Mobilität festzustellen.

Diese Ergebnisse bestätigen – zumindest für männliche Hochschulabgänger – die signaltheoretischen Annahmen aus Hypothese 1. Für Absolventinnen verhält es sich entgegengesetzt.

In den Modellen 5 und 6 (Tabelle 3) wurden statt der dichotomen Variablen zur Teilnahme an Weiterbildungen die fünf Weiterbildungstypen als unabhängige Variable aufgenommen. Das Grundmodell (5) führt zunächst zum bekannten Ergebnis, dass Weiterbildung sich positiv auf Aufstiege auswirkt. Diese Aussage kann damit dahingehend differenziert werden, dass jeder der Weiterbildungstypen D2 bis D5 einen signifikant positiven Effekt ausübt.

Die Rangfolge der Effektstärken in Modell 5 entspricht zunächst den Annahmen aus Hypothese 2. Gemäß Hypothese 2 müssten die längeren Weiterbildungsformen D3 und D5 einen stärkeren Einfluss auf Aufstiege haben als die kurzen Typen D2 bzw. D4. Dies ist zwar der Fall, eine Neuberechnung des Modells mit veränderten Referenzkategorien ergibt aber keine signifikanten Unterschiede zwischen Typ D3 und Typ D2 (OR=1,288, p=0,178, ohne Tabelle¹⁶). Im Gegensatz dazu ist aber ein signifikant stärkerer Effekt für Typ D5 (lange Weiterbildung, Betriebsinitiative) im Vergleich zu Typ D4 (kurze Weiterbildung, Betriebsinitiative) festzustellen (OR=1,463, p=0,006, ohne Tabelle). Demnach wirken sich im Grundmodell längere Weiterbildungen nur dann stärker auf Aufstiege aus als kürzere Weiterbildungsformen, wenn diese durch den Betrieb initiiert wurden. Werden neben den Weiterbildungstypen zusätzliche Variablen kontrolliert (Modell 6), bleibt dieses Ergebnis bestehen: Der Typ D3 unterscheidet sich nicht signifikant von Typ D2 (OR=0,850, p=0,454, ohne Tabelle), aber Typ D5 hat einen signifikant stärkeren Einfluss als Typ D4 (OR=1,458, p=0,018, ohne Tabelle).

Während sich also Hypothese 2 für Hochschulabsolventen im Gesamtmodell 6 zumindest für betrieblich initiierte Weiterbildungen bestätigt, ergeben die geschlechtsdifferenzierten Analysen aus Modell 6 für Männer nur schwach signifikante Unterschiede zwischen Typ D5 und D4 (OR=1,400, p=0,073, ohne Tabelle). Für Frauen hingegen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Effekten langer und kurzer Weiterbildungen.

¹⁶ Die Tabellen zu den Modellen 5 und 6 mit veränderten Referenzkategorien (18 Modelle), können in diesem Beitrag aus Platzgründen nicht abgebildet werden. Sie stehen aber auf Anfrage bei den Autoren zur Verfügung.

Bereits im Grundmodell (5) ist anhand der Effektstärken nicht von einer Bestätigung der Hypothese 3 auszugehen. Der Effekt für den Typ D4 (kurz, betrieblich initiiert) liegt – entgegen der Annahme, dass betrieblich initiierte Weiterbildung eher zu Aufstiegen führt als eigeninitiierte – unter dem des Typs D2 (kurz, eigeninitiiert) (OR=0,914, p=0,550, ohne Tabelle). Auch im Vergleich der langen Weiterbildungstypen D5 (betrieblich initiiert) und D3 (eigeninitiiert) ist kein signifikant stärkerer Effekt einer betrieblichen Initiative zu erkennen (OR=1,038, p=0,833, ohne Tabelle). Wird in Modell 6 nun für weitere Kovariaten kontrolliert, ergibt sich sogar ein signifikanter Effekt entgegen der Hypothese 3: Im Vergleich der kurzen Weiterbildungstypen D2 und D4 führen betrieblich initiierte Weiterbildungen seltener zu Aufstiegen als solche aus Eigeninitiative (OR=0,642, p=0,010, ohne Tabelle). Der Vergleich zwischen den längeren Typen D3 und D5 bleibt wie schon in Modell 5 nicht signifikant (OR=1,102, p=0,634, ohne Tabelle).

Betrieblich initiierte Weiterbildungen wirken sich also nicht – wie in Hypothese 3 angenommen – stärker auf berufliche Aufstiege aus als Weiterbildungen, die aufgrund von Eigeninitiative begonnen wurden. Stattdessen kann sogar ein stärkerer Effekt von eigeninitiierten kurzen gegenüber betrieblich initiierten kurzen Weiterbildungen festgestellt werden. Dieses Ergebnis gilt sowohl für Hochschulabsolventen insgesamt wie auch für Männer, während sich bei Absolventinnen keinerlei signifikante Unterschiede zwischen den Weiterbildungstypen ergeben.

Tabelle 3: Binäre logistische Regressionen, abhängige Variable: Aufstieg in Führungspositionen in den zweiten fünf Jahren nach dem Studienabschluss, Weiterbildungstypen (Odds-Ratios)

		Modell 5			Modell 6	
Variable	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen
Typ D1: Keine Weiterbildung	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Typ D2: nur kurze Weiterbildungen / nur Eigeninitiative	2,073*	3,002**	1,327	2,580**	3,284**	1,669
Typ D3: lange Weiterbildungen / nur Eigeninitiative	2,670**	3,304**	2,437	2,192*	2,226	2,024
Typ D4: nur kurze Weiterbildungen / betriebliche Initiative	1,894*	1,999	1,579	1,656	1,890	1,247
Typ D5: lange Weiterbildungen / betriebliche Initiative	2,772**	3,344**	2,103	2,414*	2,646*	1,956
Mann ohne Kind	_	_	_	Ref.	Ref.	_
Mann mit Kind	_	_	_	1,020	0,955	
Frau ohne Kind	_	-	-	0,786	_	Ref.
Frau mit Kind	_	-	-	0,975	_	1,291
Kein Partner	_	_	-	Ref.	Ref.	Ref.
Fester Partner	_	-	-	1,431*	1,639*	1,070
Verheiratet	_	_	_	1,566*	1,874**	1,202
Akad. Elternhaus (Ref.: kein)	_	_	-	0,788	0,822	0,736
Abschluss an Fachhochschule (Ref.: Universität)	-	_	-	0,522***	0,573**	0,374**
Studienfach	-	_	-	In den Modellen enthalten aber nicht dargestellt		
Im Studium fachnah erwerbstätig (Ref.: nicht)	-	-	-	1,263	1,196	1,302
Promotion 2. Welle (Ref.: keine)	-	-	-	2,086***	1,739*	2,924**
Monate Erwerbstätigkeit bis zur 2. Welle	_	_	_	0,935*	0,897*	0,953
Monate Erwerbstätigkeit bis zur 2. Welle (quadriert)	_	_	-	1,001**	1,001**	1,001
Beschäftigung im öffentlichen Dienst 2. Welle (Ref.: Privatwirtschaft)	-	_	-	0,746*	0,736	0,747
Arbeitszeit 2. Welle (in Stunden)	-	-	-	1,026***	1,031***	1,019
Tätigkeit im Ausland bis zur 2. Welle (Ref.: nein)	-	_	_	1,595**	1,693**	1,264
n	2 414	1 471	943	2 414	1 471	943
Pseudo-R ²	0,008	0,0150	0,009	0,153	0,139	0,169
Wald-Test (chi²)	17,111	20,144	6,679	259,985	151,889	112,206

Signifikanz: * = p<0,05, ** = p<0,01, *** = p<0,001

Quelle: HIS-HF Absolventenpanel 1997

Das Augenmerk dieses Artikels liegt zwar auf den Einflüssen, die von den Weiterbildungsvariablen ausgehen, darüber hinaus wirken in den Modellen weitere Merkmale auf den Aufstieg, die an dieser Stelle jedoch nur angedeutet werden können. Es werden nur Einflüsse beschrieben, die im vollständigen Modell 6 signifikante Effekte aufweisen. Die statistische Chance, im Zeitraum von sechs bis zehn Jahren nach dem Erstabschluss in eine Führungsposition aufzusteigen, erhöht sich für Absolventen in einer Partnerschaft bzw. Ehe. Hier ist die Kausalität nicht eindeutig zu klären: Es wäre auf der einen Seite möglich, dass Absolventen erst in relativ sicheren beruflichen Situationen mit Aussicht auf Aufstieg heiraten, andererseits ist auch ein positiver Effekt der Partnerschaft auf die Arbeitsleistung denkbar. Der nur in Modell 4 schwach signifikant negative Effekt für Absolventen aus akademischen Elternhäusern erklärt sich durch die Kombination mit anderen Merkmalen wie Promotionen und Auslandsaufenthalten; bivariat unterscheiden sich die Herkunftsgruppen nicht (Tabelle A1). Im Vergleich zu Universitätsabgängern steigen Absolventen von Fachhochschulen nur halb so häufig in Führungspositionen auf. Dies steht zum einen in Verbindung mit dem höheren Prestige, den ein Universitätsabschluss mit sich bringt, zum anderen mit dem stark beschränkten Zugang zu Promotionen für Fachhochschulabsolventen. Denn diese verdoppeln die Chance auf Aufstiege, was sich signaltheoretisch erklären lässt: Eine Promotion als "höchster" Bildungsabschluss dient als Indikator für die Fähigkeit zu wissenschaftlichem Arbeiten und ist zugleich für viele Führungspositionen, z.B. in der Wissenschaft, obligatorisch.

Zwischen den verschiedenen Studienfachrichtungen gibt es teils deutliche Unterschiede in Bezug auf berufliche Aufstiege. Die in den Modellen nicht dargestellten Fächervariablen ergeben im Vergleich zu den Wirtschaftswissenschaften signifikant negative Werte für Geistes- und Sozialwissenschaften, Mathematik/Informatik, Bauingenieurwesen und Lehramt. Ein negativer Effekt für die Berufserfahrung (in Monaten) in Verbindung mit einem positiven Effekt für den quadrierten Term zeigt einen U-förmigen Verlauf an. Mehr Berufserfahrung erhöht demnach die Chance auf Führungspositionen, gleichzeitig steigen aber auch Absolventen mit wenig Berufserfahrung häufig auf. Letztgenannte haben überdurchschnittlich oft entweder ein Zweitstudium aufgenommen oder auf Basis eines Stipendiums promoviert, was die späteren Aufstiege erklärt. Für öffentlich Beschäftigte führen andere Beförderungsregelungen als in der Privatwirtschaft zu einem stark negativen Effekt. Weiterhin erhöht eine höhere Zahl an Arbeitsstunden pro Woche die Chance auf Aufstiege. Dies ist einerseits durch geringere Aufstiegschancen von Teilzeitbeschäftigten begründet, andererseits scheinen sich Überstunden positiv auf die berufliche Mobilität auszuwirken. Und schließlich üben auch arbeitsbezogene Auslanderfahrungen einen deutlich positiven Effekt auf Aufstiege aus, was sich durch die in höheren Positionen öfter erforderlichen interkulturellen Kompetenzen erklären lässt. Fast alle der genannten Kovariaten zeigen jedoch nur im Gesamtmodell für alle Absolventen sowie für Männer signifikante

Effekte. Für Frauen gelten diese Befunde nicht. Bei Absolventinnen sind es ausschließlich Fachhochschulabschlüsse, die die Aufstiegschance verringern und Promotionen, die sich positiv auswirken.

5 Fazit

Ein Großteil der aufgestellten Hypothesen zum Zusammenhang zwischen Weiterbildungsteilnahme bzw. -typ und beruflichen Aufstiegen lassen sich anhand der Analysen nicht bestätigen. Insbesondere für den ersten Untersuchungszeitraum, die ersten fünf Jahre nach dem Abschluss, finden sich keinerlei signifikante Zusammenhänge zwischen Weiterbildung und beruflicher Mobilität. Für den Zeitraum zwischen sechs und zehn Jahren nach dem Abschluss hingegen sind signifikante Effekte vorhanden. Dies deutet darauf hin, dass Weiterbildungen – wenn überhaupt – nicht kurz-, sondern vielmehr langfristig auf die berufliche Karriere wirken. Eine alternative Erklärung für diesen Befund wäre, dass Absolventen, die in den ersten fünf Jahren nach dem Examen weiterbildungsaktiv waren, auch in den zweiten fünf Jahren an Weiterbildung teilnehmen und erst diese spätere Weiterbildung die Aufstiegschancen erhöht.

Es lässt sich – für Männer – ein positiver Zusammenhang zwischen Weiterbildung in den ersten fünf Jahren und dem Aufsteigen in Führungspositionen in den zweiten fünf Jahren nach dem Examen als Ergebnis festhalten. Vor dem Hintergrund, dass mit 96 Prozent nahezu alle befragten Absolventen Weiterbildungen besucht haben, ist dieses Ergebnis aber nicht primär als positiver Effekt einzuschätzen, sondern vielmehr als negativer Effekt für die (wenigen) Personen, die in den ersten fünf Jahren nach dem Erstabschluss keinerlei Weiterbildungsaktivität gezeigt haben. Neben der Hypothese, dass sich Weiterbildung allgemein auf Führungspositionen auswirkt, wurden außerdem Annahmen bezüglich der Länge und der Initiative der Weiterbildung getroffen. Eine Übersicht über die Ergebnisse der Hypothesenprüfung bietet Tabelle 4:

Tabelle 4: Ergebnisse der Hypothesenprüfung

			erste n	tiege in n fünf J ach der ienabsc	ahren n	zweite n	Aufstiege in den weiten fünf Jahren nach dem Studienabschluss	
Hypothese	Annahme	Vergleich der Weiterbildungs- typen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen
Hypothese 1	Weiterbildung wirkt positiv	D1 und D2-D5	0	0	0	Х	Х	0
Hypothese 2	längere Weiter- bildungen wirken stärker als kurze	D2 und D3 (nur Eigeninitiative)	0	0	0	0	0	0
Hypothese 2	längere Weiter- bildungen wirken stärker als kurze	D4 und D5 (betriebliche Initiative)	0	0	0	Х	0	0
Hypothese 3	betriebliche Initiative wirkt stärker als Eigeninitiative	D2 und D4 (nur kurze Weiterbildungen)	0	0	0	-	_	0
Hypothese 3	betriebliche Initiative wirkt stärker als Eigeninitiative	D3 und D5 (lange Weiterbildungen)	0	0	0	0	0	0

X = Hypothese kann aufrechterhalten werden

Die Länge der besuchten Weiterbildungen erhöht nur dann die Chance auf den Aufstieg in Führungspositionen, wenn die Initiative dazu vom Arbeitgeber ausgeht. Dieser Befund gilt für Absolventen insgesamt, für Männer aufgrund schwacher Signifikanz nur eingeschränkt; für Frauen jedoch nicht. Auch für eigeninitiierte Weiterbildungsaktivitäten hat die Länge der Weiterbildungen keinen Einfluss auf Aufstiege. Die Annahme aus Hypothese 2, dass längere Weiterbildungen grundsätzlich auch eine positivere Wirkung ausüben, kann damit nicht bestätigt werden. Auch Hypothese 3 wird durch die Analysen nicht bestätigt, da betrieblich initiierte Weiterbildung nicht stärker auf die berufliche Karriere wirkt als eigeninitiierte. Stattdessen wirken im Vergleich zu kurzen betrieblich initiierten Weiterbildungen (D4) kurze Weiterbildungen, die durch die Absolventen selber initiiert wurden (D2), sogar signifikant stärker auf Aufstiege. Dieses Ergebnis entgegen der Annahme kann im Sinne einer Signalwirkung der Eigeninitiative verstanden werden. Dadurch, dass Absolventen von sich aus an Weiterbildung teilnehmen, zeigen sie ihre Motivation an, Fähigkeiten zu erweitern. Gemäß der Theorie der internen Arbeitsmärkte sollten sich betriebliche Initiativen zur Weiterbildung auch nur positiv auf betriebsinterne Aufstiege auswirken. Dies konnte jedoch aufgrund der verwendeten Daten nicht überprüft werden.

O = kein signifikanter Einfluss festzustellen

^{- =} Ergebnis entgegen der Hypothese

Für Absolventinnen konnten weder für Weiterbildungsaktivität allgemein noch für die verschiedenen Typen signifikante Zusammenhänge mit Aufstiegen festgestellt werden. Auch von den berücksichtigten Kovariaten wirken sich nur die wenigsten auf vertikale Mobilität von Frauen aus. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass bei Frauen – die ohnehin seltener als Männer in Führungspositionen gelangen – andere Mechanismen für Aufstiege ausschlaggebend sind. Um welche es sich handelt, muss weiterer Forschung vorbehalten bleiben.

Anhand der Datenbasis war es nicht möglich, den Zeitpunkt der Teilnahme an Weiterbildung genauer zu bestimmen als innerhalb eines Zeitraums von fünf Jahren nach dem Erstabschluss. Aus diesem Grund konnte – auch wenn mögliche weitere Einflussfaktoren in den logistischen Regressionen kontrolliert wurden - der kausale Zusammenhang zwischen Weiterbildung und Führungspositionen nicht eindeutig bestimmt werden. Idealerweise sollte die zeitliche Komponente stärker berücksichtigt werden, indem sowohl der Zeitpunkt des Aufstiegs als auch der Weiterbildung genauer erfasst wird. Ein weiterer ungeklärter Punkt sind mögliche Einflüsse informellen Lernens auf die berufliche Entwicklung. Viele Lernprozesse finden außerhalb organisierter Weiterbildungsformen während der Arbeit statt. Solche informellen Weiterbildungsaktivitäten sind bisher in Absolventenstudien nicht detailliert erfasst worden, gewinnen jedoch aufgrund der Unvorhersehbarkeit, der die beruflichen Anforderungen an Hochqualifizierte ausgesetzt sind, an Bedeutung. Weiterhin konnten im Rahmen dieses Beitrags Weiterbildungen nur anhand ihrer äußeren Form, nicht jedoch anhand ihrer Inhalte differenziert werden. Gerade für den Nutzen von Weiterbildungen für Aufstiege ist aber davon auszugehen, dass der Erwerb bestimmter Fähigkeiten (wie z.B. Wirtschafts- oder Führungskompetenzen, vgl. Cordes/Gehrke 2009, S. 29) eine wichtigere Rolle spielt als andere Weiterbildungen. Trotz dieser Einschränkungen bieten die Ergebnisse dieses Aufsatzes erste wichtige Erkenntnisse zum Zusammenhang von Weiterbildung und beruflicher Mobilität, denn die Befunde belegen, dass sich Weiterbildungsaktivitäten – unter bestimmten Voraussetzungen – positiv auf die berufliche Position auswirken können. Allerdings bleibt es weiteren Untersuchungen vorbehalten, die genaueren Wirkungsmechanismen zu klären.

Anhang

Tabelle A1: Übersicht über die in den Modellen 3–6 verwendeten Kovariaten (gesamt, n=2.414)

Variable	Anteil/ Mittelwert (%)	mit Weiter- bildungs- teilnahme (%)	mit Aufstieg in den zweiten fünf Jahren (%)
Weiterbildungsteilnahme	95	-	21
Keine Weiterbildungsteilnahme	5	-	11
Typ D1: Keine Weiterbildung	5	-	11
Typ D2: nur kurze Weiterbildungen / nur Eigeninitiative	18	_	20
Typ D3: lange Weiterbildungen / nur Eigeninitiative	14	_	25
Typ D4: nur kurze Weiterbildungen / betriebliche Initiative	42	-	19
Typ D5: lange Weiterbildungen / betriebliche Initiative	21	-	25
Mann ohne Kind	41	94	24
Mann mit Kind	19	96	27
Frau ohne Kind	29	96	15
Frau mit Kind	11	95	14
Kein Partner	24	94	16
Fester Partner	37	95	21
Verheiratet	39	96	24
Akad. Elternhaus	43	94	21
Kein akad. Elternhaus	57	95	21
Abschluss an Fachhochschule	32	95	17
Abschluss an Universität	68	95	23
Studienfach: Sprach- und Kulturwiss.	11	89	16
Studienfach: Gesellschaftswiss.	6	95	9
Studienfach: Rechtswissenschaften	5	95	26
Studienfach: Wirtschaftswissen.	12	96	29
Studienfach: Wirtschaftsingenieurwesen	1	100	37
Studienfach: Mathematik, Informatik	5	94	19
Studienfach: Naturwiss.	7	93	32
Studienfach: Medizin	6	100	50
Studienfach: Agrar-, Forst-, Ernährungswiss.	2	96	17
Studienfach: Maschinenbau	12	96	28
Studienfach: Elektrotechnik	9	98	22
Studienfach: Architektur	2	96	12
Studienfach: Bauingenieurwesen	3	96	12
Studienfach: Lehramt	17	94	3

Fortsetzung nächste Seite

Tabelle A1, Fortsetzung

Variable	Anteil/ Mittelwert (%)	mit Weiter- bildungs- teilnahme (%)	mit Aufstieg in den zweiten fünf Jahren (%)
Im Studium fachnah erwerbstätig	26	95	23
Im Studium nicht fachnah erwerbstätig	74	95	20
Promotion 2. Welle	11	92	47
Keine Promotion 2. Welle	89	95	18
Monate Erwerbstätigkeit bis zur 2. Welle (Mittelwert)	62	62	63
Beschäftigung im öffentlichen Dienst 2. Welle	43	96	16
Beschäftigung in der Privatwirtschaft 2. Welle	57	94	25
Arbeitszeit 2. Welle (Mittelwert, in Stunden)	43	43	47
Tätigkeit im Ausland bis zur 2. Welle	15	93	31

Quelle: HIS-HF Absolventenpanel 1997

Literatur

Abele, Andrea E. (2003): Beruf – kein Problem, Karriere – schon schwieriger: Berufslaufbahnen von Akademikerinnen und Akademikern im Vergleich. In: Abele, Andrea E.; Hoff, Ernst H.; Hohner, Hans-Uwe (Hrsg.): Frauen und Männer in akademischen Professionen. Berufsverläufe und Berufserfolg. Heidelberg, S. 147–172

Alewell, Dorothea (1993): Interne Arbeitsmärkte – eine informationsökonomische Analyse. Hamburg

Arrow, Kenneth J. (1973): Higher education as a filter. In: Journal of public economics 2, 1973, 3, S. 193–216

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld

Becker, Gary S. (1993): Human Capital. A theoretical and empirical analysis with special reference to education. Third Edition. New York

Becker, Rolf; Hecken, Anna E. (2005): Berufliche Weiterbildung – arbeitsmarktsoziologische Perspektiven und empirische Befunde. In: Abraham, Martin; Hinz, Thomas (Hrsg.): Arbeitsmarktsoziologie. Wiesbaden, S. 133–168

Bellmann, Lutz; Leber, Ute (2005): Berufliche Weiterbildungsforschung. Datenlage, Forschungsfragen und ausgewählte Ergebnisse. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 28, 2005, 2, S. 29–40

Büchel, Felix; Pannenberg, Markus (2004): Berufliche Weiterbildung in West- und Ostdeutschland. Teilnehmer, Struktur und individueller Ertrag. In: Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung 37, 2004, 2, S. 73–126

Carmichael, Lorne (1983): Firm-specific human capital and promotions ladders. In: The Bell journal of economics 14, 1983, 1, S. 251–258

Cordes, Alexander; Gehrke, Birgit (2009): Individuelle Weiterbildung von Akademikern. Eine empirische Untersuchung auf Basis der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2005/06. Hannover (Forschungsberichte des NIW 36)

Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart

Expertenkommission "Finanzierung Lebenslangen Lernens" (2002): Auf dem Weg zur Finanzierung Lebenslangen Lernens. Bielefeld

Fabian, Gregor; Briedis, Kolja (2009): Aufgestiegen und erfolgreich. Ergebnisse der dritten HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 1997 zehn Jahre nach dem Examen. Hannover (HIS:Forum Hochschule 2/2009)

Franz, Peter (1984): Soziologie der räumlichen Mobilität. Eine Einführung. Frankfurt

Hartmann, Michael; Kopp, Johannes (2001): Elitenselektion durch Bildung oder durch Herkunft? Promotion, soziale Herkunft und der Zugang zu Führungspositionen in der deutschen Wirtschaft. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 53, 2001, 3, S. 436–466

Hartmann, Josef; Kuwan, Helmut (2011): Determinanten der Weiterbildungsbeteiligung: multivariate Analysen. In: Rosenbladt, Bernhard von; Bilger, Frauke (Hrsg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld, S. 70–79

Holst, Elke; Busch, Anne (2010): Führungskräfte-Monitor 2010. Berlin (Politikberatung kompakt 56)

Holtkamp, Rolf; Koller, Petra; Minks, Karl-Heinz (2000): Hochschulabsolventen auf dem Weg in den Beruf. Eine Untersuchung des Berufsübergangs der Absolventenkohorten 1989, 1993 und 1997. Hannover (HIS:Hochschulplanung 143)

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (2011): Jeder fünfte Geringqualifizierte ist arbeitslos. IAB-Aktuell vom 10.02.2011. http://doku.iab.de/grauepap/2011/Quali_Alo-Quoten_1975-2009.pdf (Zugriff: 14.09.2011)

Kahn, Charles; Hubermann, Gur (1988): Two-sided uncertainty an "up-or-out" contracts. In: Journal of labor economics 6, 1988, 4, S. 423–444

Kerst, Christian; Schramm, Michael (2008): Der Absolventenjahrgang 2000/2001 fünf Jahre nach dem Hochschulabschluss. Berufsverlauf und aktuelle Situation. Hannover (HIS:Forum Hochschule 10/2008)

Kerst, Christian; Minks, Karl-Heinz (2005): Fünf Jahre nach dem Studienabschluss – Berufsverlauf und aktuelle Situation von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen des Prüfungsjahrgangs 1997. Hannover (HIS:Hochschulplanung 173)

Köhler, Christoph; Struck, Olaf; Grotheer, Michael; Krause, Alexandra; Krause, Ina; Schröder, Tim (2008): Offene und geschlossene Beschäftigungssysteme. Determinanten, Risiken und Nebenwirkungen. Wiesbaden

Körner, Thomas; Günther, Lisa (2011): Frauen in Führungspositionen. Ansatzpunkte zur Analyse von Führungskräften in Mikrozensus und Arbeitskräfteerhebung. In: Wirtschaft und Statistik 5, 2011, S. 434–451

Kuwan, Helmut; Seidel, Sabine (2011): Weiterbildungsbarrieren und Teilnahmemotive. In: Rosenbladt, Bernhard von; Bilger, Frauke (Hrsg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld, S. 159–172

Kuper, Harm (2008): Operationalisierung der Weiterbildung: Begriffswelten und Theoriebezüge. In: Gnahs, Dieter; Kuwan, Helmut; Seidel, Sabine (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld, S. 35–42

Offerhaus, Judith, Leschke, Janine und Schömann, Klaus (2010): Soziale Ungleichheit im Zugang zu beruflicher Weiterbildung, in: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 345–376.

Rosenbladt, Bernhard von; Bilger, Frauke (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld

Sengenberger, Werner (1978): Der gespaltene Arbeitsmarkt. Frankfurt

Spence, Michael A. (1973): Job market signaling. In: The quarterly journal of economics 87, 1973, 3, S. 355–374

Spence, Michael A. (1974): Market signaling. Cambridge

Spitz-Oener, Alexandra (2006): Technical change, job tasks and rising educational demands: Looking outside the wage structure. In: Journal of labor economics 24, 2006, 2, S. 235–270

Staudt, Erich; Kriegesmann, Bernd (1999): Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Mißerfolgen der Weiterbildung. Bochum (IAI-Arbeitspapier No. 178)

Williamson, Oliver E.; Wachter, Michael L.; Harris, Jeffrey H. (1975): Understanding the employment relation – the analysis of idiosyncratic exchange. In: The Bell journal of economics 6, 1975, 1, S. 250–280

Willich, Julia; Minks, Karl-Heinz (2004): Die Rolle der Hochschulen bei der beruflichen Weiterbildung von Hochschulabsolventen. Sonderauswertung der HIS-Absolventen-

befragungen der Abschlußjahrgänge 1993 und 1997 fünf Jahre nach dem Studienabschluss. Hannover (HIS-Kurzinformation A7/2004)

Willich, Julia; Minks, Karl-Heinz; Schaeper, Hildegard (2002): Was fördert, was hemmt die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung? Die Rolle von Familie, Betrieb und Beschäftigungssituation für die Weiterbildung von jungen Hochqualifizierten. Hannover (HIS-Kurzinformation A4/2002)

Wolter, Felix; Schiener, Jürgen (2009): Einkommenseffekte beruflicher Weiterbildung. Empirische Analysen auf Basis des Mikrozensus-Panels. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 61, 2009, 1, S. 90–117

Anschriften der Verfasser:

Kolja Briedis, Torsten Rehn HIS-Institut für Hochschulforschung Arbeitsbereich Absolventenforschung und lebenslanges Lernen Goseriede 9 30159 Hannover E-Mail: briedis@his.de rehn@his.de

Kolja Briedis ist Projektleiter am HIS-Institut für Hochschulforschung.

Torsten Rehn ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am HIS-Institut für Hochschulforschung.

Lebenslanges Lernen und Weiterbildung an Hochschulen – Deutsche Hochschulen im internationalen Vergleich

Anke Hanft, Michaela Zilling

Wie positionieren sich deutsche Hochschulen im Themenfeld des lebenslangen Lernens im internationalen Vergleich? In einer vom BMBF geförderten internationalen Studie wurden im Jahr 2006 Struktur und Organisation der Weiterbildung durch Hochschulen international vergleichend untersucht. Auf drei Analyseebenen, den hochschulpolitischen Rahmenbedingungen, der strategischen Ausrichtung von Hochschulen sowie der Organisation lebenslangen Lernens wird nachfolgend kontrastierend zu den damaligen Befunden aufgezeigt, welche Entwicklungen sich an deutschen Hochschulen in den vergangenen Jahren vollzogen haben. Als Fazit wird festgehalten, dass es noch erheblicher Anstrengungen bedarf, um das lebenslange Lernen in Deutschland aus seinem Nischendasein heraus zu führen. Erst die kommenden Jahre werden zeigen, ob öffentliche Hochschulen die Anschlussfähigkeit an diesen international stark expandierenden Bereich erreichen können.

1 Einleitung

Lebenslanges Lernen wird im deutschsprachigen Raum in der Regel mit Weiterbildung gleichgesetzt und ist im Hochschulsektor auf "wissenschaftliche Weiterbildung", die sich überwiegend an Akademiker richtet, begrenzt. Dass lebenslanges Lernen in anderen Hochschulsystemen sehr viel weiter gefasst wird, konnte im Rahmen einer im Jahr 2006 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (BMBF) durchgeführten internationalen Vergleichsstudie ermittelt werden. Während Weiterbildung international in ein System des lebenslangen Lernens eingebettet ist, das auf eine hohe Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung sowie auf flexible Bildungswege für unterschiedliche Zielgruppen abzielt, nimmt Weiterbildung an deutschen Hochschulen lediglich eine Randstellung ein. Die Einbindung von Weiterbildung in gestufte Studienstrukturen mit lebenslangem Lernen als Leitprinzip für die Organisation von Bildungsangeboten, wie vom Wissenschaftsrat bereits im Jahr 2006 gefordert (Wissenschaftsrat, 2006, S. 65 ff.), ist an deutschen Hochschulen bislang nicht umgesetzt. Unter lebenslangem Lernen versteht die Europäische Kommission die Gewährleistung eines umfassenden Zugangs zum Lernen, damit Qualifikationen erworben und fortlaufend aktualisiert werden können. Es beinhaltet auch die Verbesserung der Methoden zur Bewertung von Lernprozessen und Lernerfolg, vor allem von nicht-formalem und informellem Lernen (Kommission der europäischen Gemeinschaften, 2000, S. 4) und geht damit weit über ein traditionelles Verständnis von Weiterbildung hinaus.

Die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudie machen deutlich, dass die Umsetzung des lebenslangen Lernens im deutschsprachigen Raum in wesentlichen Bereichen unterentwickelt ist, obwohl durch den Bologna-Prozess fördernde Rahmenbedingungen gegeben sind. Die Gründe hierfür sind in hochschulpolitischen Restriktionen, die die Umsetzung von lebenslangem Lernen in Hochschulen erschweren, in der mangelnden strategischen Relevanz des lebenslangen Lernens für Hochschulen und in der Angebotsstruktur selbst zu suchen, die sich gegenüber nicht traditionellen Zielgruppen jenseits der "Normalstudierenden" wenig aufgeschlossen zeigt (*Hanft/Knust, 2007b, S. 69 ff.*).

Nachfolgend wird dargelegt, welche Veränderungen sich seit der unter der Federführung der Universität Oldenburg mit drei weiteren Hochschulpartnern durchgeführten international vergleichenden Studie, die neben Deutschland, Österreich, Finnland, Frankreich, Großbritannien auch das US-amerikanische Hochschulsystem untersuchte, an deutschen Hochschulen abzeichnen. Ausgehend von den in der Studie eingesetzten Analyseebenen der hochschulpolitischen Rahmenbedingungen (Kap. 2), der strategischen Ausrichtung der Hochschulen (Kap. 3) sowie der Organisation der Programme und deren Management (Kap. 4), werden aktuelle Entwicklungen und Veränderungen aufgezeigt. Hierzu werden in den folgenden Abschnitten die Befunde aus der internationalen Vergleichsstudie akzentuiert aufgegriffen und jeweils durch aktuelle Entwicklungen kontrastiert.

2 Hochschulpolitische Rahmenbedingungen des lebenslangen Lernens

Einen starken Einfluss auf die Gestaltung des Hochschulsystems hat der Bologna-Prozess, der bereits 1998 mit der Sorbonne-Erklärung initiiert wurde und mit der inzwischen von 47 Staaten ratifizierten Bologna-Erklärung 1999 seinen offiziellen Ausgangspunkt hatte.

Abbildung 1: Bologna Zeittafel¹

Löwener/Louvain- la-Neuve Konferenz	Londoner Kommuniqué	Bergener Kommuniqué	Berliner Kommuniqué	Prager Kommuniqué	Bologna- Erklärung	Sorbonne- Erklärung
2009	2007	2005	2003	2001	1999	1998
	Errichtung eines Euro- päischen Registers für Qualitätssicherung in der Hochschul- bildung (EOAR)	Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung	Qualitätssicherung institutioneller nationaler und europäischer Ebene		Europäische Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung	
	Strategie zur Förde- rung des Europäi- schen Hochschul- raums im globalen Rahmen			Förderung der Attraktivität des Europäischen Hochschulraums	Europäische Dimension im Hoch- schulbereich	
		Verleihung und Anerkennung gemein- samer Abschlüsse	Anerkennung der Studienabschlüsse und -abschnitte (Diploma Supplement)	Hochschul- einrichtungen und Studierenden	Leicht verständliche und vergleichbare Abschlüsse	Gemeinsames zweistufiges Studien- system
	Überwachung der sozialen Dimension	Nationale Qualifikationsrahmen	Europäischer Qualifikationsrahmen	Beteiligung von	Leistungspunkte- system (ECTS)	
	Erarbeitung nationaler Aktionspläne mit einer wirksamen	Stärkung der sozialen Dimension	bildung als dritten Zyklus	Aufnahme der sozialen Dimension		
	Verpflichtung zur		Einbeziehung der Doktorandenaus-	Lebenslanges Lernen		
		Flexible Lemangebote im Hochschulbereich	Enge Verbindung zwischen Bildung und Forschung		Mobilität der Wissenschaftler	Mobilität von Studierenden und Lehrenden

¹ Vgl. Europäische Kommission (2009b, S. 16).

Im Mittelpunkt standen zunächst die Einführung eines gestuften Studiensystems, die Förderung von Mobilität insbesondere durch die Einführung des ECTS-Systems und modularisierter Studienstrukturen, sowie die Entwicklung und Implementierung eines umfassenden Qualitätssicherungssystems ("Bologna-Erklärung", Europäische Bildungsminister, 1999). Im Verlauf des Bologna-Prozesses präzisierten die europäischen Bildungsminister in den Folgekonferenzen in Prag (2001), Berlin (2003), Bergen (2005), London (2007) und Leuven (2009) auch ihre Vorstellungen zum lebenslangen Lernen: So sollen Hochschulen Strategien für das lebensbegleitende und lebenslange Lernen entwickeln ("Prager Kommuniqué", Europäische HochschulministerInnen, 2001, S. 7), die Anerkennung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kenntnissen z.B. für den Hochschulzugang und für die Anrechnung von Kompetenzen auf das Studium verbessern ("Bergen Kommuniqué, Europäische Kommission, 2005, S. 4) sowie den Zugang zu Hochschulbildung und die Vollendung eines Studiums für unterrepräsentierte Gruppen (Bildungsferne, sozial Schwache) durch angemessene Rahmenbedingungen und fördernde Maßnahmen unterstützen ("Leuvener Kommuniqué"; Europäische Kommission, 2009a, S. 2). Auf der Berliner Konferenz im Jahr 2003 wurde zudem die Bedeutung der Anerkennung von "prior learning" (APL) und "prior experiential learning" (APEL) hervorgehoben,² die als integrale Bestandteile der Hochschulbildung gelten sollen.

Hochschulen komme eine zentrale Rolle bei der Realisierung des lebenslangen Lernens zu, der sich die nationalen Hochschulpolitiken und Hochschulinstitutionen zu stellen haben, was die Anerkennung von "prior learning" ebenso einschließe wie das weite Spektrum flexibler Bildungs- und Lernwege, -möglichkeiten und -techniken, was gleichsam "abschichtend" zu berücksichtigen sei, mit dem Ziel "to improve opportunities for all citizens, in accordance with their aspirations and abilities, to follow the lifelong learning paths into and within higher education" ("Berlin Kommuniqué", Europäische Kommission, 2003, S. 6).

In der Vergleichsstudie wurde deutlich, dass sich die deutschen Hochschulen bei der Umsetzung der Bologna-Forderungen auf den grundständigen Bereich beschränkten und bestehende Studiengänge in konsekutive Bachelor- und Masterstudiengänge umwandelten, mit teilweise sehr verschulten Curricula. Die Weiterbildung bzw. das lebenslange Lernen, in dem es um die Akkumulation von Kreditpunkten und eine möglichst große Flexibilität im Bildungssystem unter Einbeziehung von beruflicher und wissenschaftlicher Bildung geht, hatte keine Priorität. Die damit einhergehende Problematik wurde vom Wissenschaftsrat erkannt, der in seiner Empfehlung fordert, dass

² APL ist ein generischer Begriff, der umschreibt, dass Kompetenzen, die irgendwann in der Vergangenheit durch verschiedene Formen des Lernens (formal, nicht-formal oder informell) erworben wurden, auf ein Hochschulstudium angerechnet werden können. APEL ist als Unterkategorie dieses generischen Begriffs zu verstehen und erfasst Kompetenzen, die durch (oftmals) informelles oder unbewusstes Lernen im beruflichen oder privaten Umfeld erworben wurden (Scholten/Teuwsen, 2001, S. 3).

"die Universität stärker zu einem Ort des lebenslangen Lernens gemacht werden" sollte, in dem durch die "Umstellung auf gestufte Studiengänge tatsächlich Schnittstellen [...] und flexible Kombinationen von Studien- und Berufswegen" (Wissenschaftsrat, 2006, S. 62) geschaffen werden. Die vom Wissenschaftsrat angesprochenen "Schnittstellen" betreffen den Zugang und die Durchlässigkeit sowohl innerhalb eines Bildungssystems als auch zwischen den Bildungssystemen. Die Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung ist dabei eng mit der Frage verknüpft, ob auch akademisch nicht oder wenig vorgebildeten Personen der Zugang zu Hochschulen ermöglicht und darüber hinaus auch außerhochschulisch erworbene Kompetenzen auf ein Hochschulstudium angerechnet werden sollen, wobei offen gelassen wird, ob diese in formalen, non-formalen oder informellen Bildungsprozessen erworben wurden.

Die Bereitschaft zur Anerkennung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen ist in Deutschland im Unterschied zu anderen Ländern bislang wenig entwickelt. Ein positives Beispiel liefert allerdings Niedersachsen, wo, orientiert an skandinavischen Beispielen, gegenwärtig vier offene Hochschulen gefördert werden, die modellhaft die Verzahnung von Hochschulstudium und Berufstätigkeit implementieren, insbesondere über die Anrechnung von Kompetenzen und Studiengänge für Berufstätige (MWK Niedersachsen 2011). Gründe für die grundsätzlich zögerliche Haltung können im Bildungssystem selbst liegen: Eine Besonderheit des deutschen Bildungssystems ist die Entkoppelung von beruflicher Bildung und Hochschulbildung, die zwei völlig getrennte und über Jahre gewachsene Bildungszweige repräsentieren, die - jeder für sich - sehr gut etabliert sind. Eine solche Grenzziehung konnte in der internationalen Vergleichsstudie in keinem der anderen Untersuchungsländer beobachtet werden. Im Gegenteil, es gab viele Beispiele der Verzahnung, wie z.B. in Frankreich, wo die Hochschulbildung per Gesetz ein Teil der beruflichen Bildung ist (Dunkel/LeMouillour, 2007, S. 196 ff.) oder auch in Finnland oder den USA, wo ein Großteil der beruflichen Fortbildung durch Hochschulen erfolgt (Röbken, 2007, S. 319; Zawacki-Richter/Reith, 2007, S. 178 f.). Insofern ist es in diesen Ländern sehr viel üblicher, sich "nicht-traditionellen" Zielgruppen zu öffnen und vorhandene Kompetenzen auf ein Hochschulstudium anzurechnen.

Während berufliche Bildung und Hochschulbildung in Deutschland also weitgehend entkoppelt sind, ist in Frankreich und Großbritannien der Übergang zwischen diesen Systemen nahezu fließend. So ist es in Frankreich möglich, auf dem Wege der Anrechnung beruflicher Kompetenzen zu einem vollständigen akademischen Abschluss zu gelangen (*Feutrie, 2009, S. 189 ff.*). Weitgehende Öffnungen finden sich auch in Großbritannien, wo von Universitäten im Rahmen des staatlich geförderten "Widening Participation"-Programms (*Geldermann/Schade, 2007, S. 244*) erwartet wird, einer möglichst breiten Bevölkerungsschicht eine akademische Qualifizierung zu ermög-

lichen. Eine umfassende Öffnung für Personen ohne Hochschulabschluss zeigt insbesondere die Open University, die als Zulassungsvoraussetzung für viele Kurse lediglich ein Mindestalter festlegt. Die Öffnung der Hochschulen wird über teils sachlich, teils finanziell ausgerichtete Optionen unterstützt, z.B. über spezielle Budgets der Funding Councils für die Gewinnung benachteiligter Personen, Studiengebührenstipendien oder die Einrichtung von Zugangskursen (sog. "Pre-Entry-Initiatives") (*Geldermann/Schade, 2007, S. 250 f.*).

Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 5. März 2009 wurden auch in Deutschland die bildungspolitischen Voraussetzungen für einen erweiterten Hochschulzugang geschaffen. Inhaber beruflicher Aufstiegsfortbildungen (Meister, Techniker, Fachwirte und Inhaber gleich gestellter Abschlüsse) haben nach dieser Neuregelung den allgemeinen, beruflich Qualifizierte ohne Aufstiegsfortbildung den fachgebundenen Hochschulzugang. Mit dieser für das deutsche Bildungssystem sehr weitreichenden Regelung ist eine länderübergreifende Basis für den Hochschulzugang beruflich Qualifizierter geschaffen, die inzwischen mit Anpassungen der Landesgesetzgebungen in den 16 Bundesländern umgesetzt wurden. In allen Landesgesetzgebungen ist der Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte bzw. qualifizierte Berufstätige mit landesspezifischen Abweichungen inzwischen geregelt. Nun ist es an den Hochschulen, fachliche Zuordnungen beruflich Qualifizierter zu für sie einschlägigen Studienprogrammen vorzunehmen. Dies ist bislang nur vereinzelt erfolgt. Als good practice-Beispiel kann hier die Universität Oldenburg gelten, die als eine der vom Niedersächsischen Wissenschaftsministerium (MWK) geförderten "offenen Hochschulen" einen Leitfaden für den Hochschulzugang ohne Abitur erstellt hat, der unter anderem auflistet, welche Ausbildungsberufe an der Universität Oldenburg als einschlägig für den fachgebundenen Hochschulzugang gelten.³

Ähnliches lässt sich für die Anrechnung von Kompetenzen feststellen. Zwar wurden mit dem Beschluss der KMK bereits im Jahr 2002 (28.6.2002) die bildungspolitischen Voraussetzungen für die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen geschaffen, und im Beschluss vom 05.02.2009 wurden Hochschulen angemahnt, von diesen Möglichkeiten stärker Gebrauch zu machen, die Umsetzung in den Landesgesetzgebungen und vor allem in den Hochschulen selbst ist bislang aber nur vereinzelt erfolgt. Selbst in Niedersachsen, wo seit der Novellierung des Hochschulgesetzes (Novelle Juni 2010, § 7(3)) von Hochschulen erwartet wird, Prüfungsordnungen so zu gestalten, "dass die Gleichwertigkeit einander entsprechender Prüfungen und die Anerkennung von an anderen Hochschulen im In- und Ausland erbrachten Studien- und Prüfungsleistungen und beruflich erworbener Kompetenzen nach Maßgabe der Gleich-

³ http://www.studium.uni-oldenburg.de/cman/dateien/Infoblaetter_und_broschueren/Hochschulzugang_ Leitfaden.pdf. Download am 28.10.2011.

wertigkeit gewährleistet ist," steht die hochschulinterne Umsetzung vielfach noch aus (Hanft/Müskens. 2011).

Die mangelnde Umsetzung hochschulpolitischer Vorgaben erscheint auch deshalb problematisch, weil der Anteil berufserfahrener Studierender⁴ in Deutschland mit 64 Prozent im internationalen Vergleich überdurchschnittlich hoch ist und ein Viertel aller Studierenden bereits über eine Berufsausbildung verfügt (Tendenz steigend, *HIS*, 2005, S. 38 ff.). Mit Nachdruck fordert daher auch die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) in einer gemeinsamen Erklärung mit dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag (*DIHK vom 14.10.2008, S. 2*), "die Vorqualifikation beruflich Qualifizierter ohne Hochschulzugangsberechtigung fair und ohne Diskriminierung ein(zu)beziehen" und bereits nachgewiesene Kompetenzen nicht einer nochmaligen Prüfung zu unterziehen, mit dem Ziel, "möglichst ganze Studienabschnitte (sog. Module) anzurechnen, so dass diese Module nicht mehr studiert und geprüft werden müssen". Trotz dieser Appelle steht die Umsetzung, abgesehen von einzelnen Modellvorhaben,⁵ noch weitgehend aus.

Die Gründe für die zögerliche Umsetzung des offenen Hochschulzugangs und der Anrechnung von Kompetenzen in Deutschland sind auch in der mangelnden Einführung zielgruppenbezogener Studienangebote für berufstätige Lerner zu suchen. Im Unterschied zu den Vergleichsländern existiert in Deutschland eine systemseitige Trennung in einen konsekutiven und einen weiterbildenden Bereich. Abschlussbezogene Weiterbildung wird hierbei auf die Masterebene begrenzt.⁶ Von Zugangsfragen und der Anrechnung von Kompetenzen sind vor allem berufstätige Studierende berührt, für die das deutsche Hochschulsystem bislang nur eine geringe Anzahl von Studiengängen vorsieht.⁷ In Großbritannien dagegen, wo die Planung von Studiengängen von einer starken Nachfrage- und Zielgruppenorientierung geprägt ist, ist das Angebot weiterbildender Studiengänge breit entwickelt, mit großen Wachstumsraten vor allem bei den weiterbildenden Bachelorstudiengängen und umfassend implementierten Anrechnungsmöglichkeiten (*Geldermann/Schade, 2007, S. 242*).

⁴ Unter berufserfahrene Studierende ("work experience") werden solche gefasst, die vor Beginn ihres Studiums insb. über eine berufliche Ausbildung verfügen oder in der Phase zwischen Schulabschluss und Studienabschluss erwerbstätig waren (http://www.campuseuropae.org/en/support/docs/bologna/eurostudent/eurostudent2005.pdf. Download am 28.10.2011).

⁵ Wie z.B. das ANKOM Projekt (www.ankom.his.de).

⁶ In Deutschland basierend auf den ländergemeinsamen Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen aus dem Jahr 2003 (i.d.F. von 2010).

Ohne einen ersten Hochschulabschluss ist die Aufnahme eines Masterstudiums i.d.R. nicht möglich. Die Einführung "weiterbildender" Bachelorstudiengänge, die berufsbegleitend studiert werden können, ist jedoch aufgrund der KMK-Strukturvorgaben (s. Fußnote 6) nicht vorgesehen. Insofern wird eine bildungswillige Klientel ausgeschlossen, wenn diese sich nicht zu Lasten der Berufstätigkeit in einem – üblicherweise in Vollzeit organisierten – Bachelorstudiengang für die abschlussbezogene Weiterbildung qualifiziert.

3 Strategische Ausrichtung der Hochschulen: Lebenslanges Lernen als Hochschulprofil

Eine Profilierung deutscher Hochschulen in Richtung lebenslangem Lernen und die strategische Einbindung dieses Themas war in der internationalen Vergleichsstudie nur vereinzelt erkennbar. Der Stifterverband bescheinigte der Weiterbildung durch Hochschulen ein "Nischendasein" (Stifterverband für die deutsche Wissenschaft e. V., 2003, S. 10). Auch Wolter kam im Jahr 2005 zu dem Ergebnis, dass lebenslanges Lernen und Weiterbildung in den Profilen und Leitbildern deutscher Hochschulen bislang kaum verankert waren (Wolter, 2005). An dieser Situation hat sich bis heute wenig geändert, wie die Ergebnisse einer Studie aus dem Jahr 2011 zeigen (Kerres et al., 2011). Angebotsstrukturen an Hochschulen sind durch große Homogenität ohne Rücksichtnahme auf heterogene Zielgruppen gekennzeichnet. Der Auftrag, sich durchlässiger für nicht-traditionelle Zielgruppen zu zeigen, wird von den Hochschulen vielfach noch gar nicht angenommen (Kerres et al., 2011).

Die geringe Motivation von Hochschulen, auf diesem Feld aktiv zu werden, ist auch auf mangelnde Anreize zurückzuführen. Die Entkopplung von – (weitgehend) gebührenfreien – grundständigen Studiengängen einerseits und kostenpflichtigen, weiterbildenden Studiengängen andererseits behindert die vollständige Integration der Idee des lebenslangen Lernens. Staatliche Budgetierungen und Mittelzuweisungen sehen die Förderung von lebenslangem Lernen nicht vor, in Leistungsvereinbarungen zwischen Staat und Hochschule fließt sie nur vereinzelt ein. Der Aufbau weiterbildender Studiengänge oder Module erfolgt vor diesem Hintergrund in der Regel nur dann, wenn zusätzliche Mittel für die Anschubfinanzierung eingeworben werden können (*Hanft/Knust, 2007b, S. 64*). Da weiterbildende Studiengänge zudem nicht kapazitätswirksam sind, müssen sie sich ausschließlich aus Gebühreneinnahmen finanzieren. Mit Ausnahme von Schleswig-Holstein, wo 10 Prozent der Kapazitäten für Weiterbildung eingesetzt werden "dürfen", ist die Kapazitätswirksamkeit von Weiterbildung in keinem Land geregelt (*Witte/von Stuckrad, 2007, S. 92*).

Es verwundert also nicht, dass Weiterbildung bzw. lebenslanges Lernen bis heute eher eine Randposition einnimmt und nur sehr wenige Hochschulen hier eine Profilierungsmöglichkeit sehen. Dies ist in den Vergleichsländern der Studie anders, wie das Beispiel Finnland zeigt. Dort stellen sich Hochschulen den verändernden Anforderungen des Arbeitsmarktes, indem sie die Verzahnung von Berufstätigkeit und Hochschulbildung fördern (*Hämäläinen, 2009, S. 55*). Sie reagieren auf geburtenschwache Jahrgänge und Qualifizierungserfordernisse der Wirtschaft, indem sie ihr Leistungsangebot auf die Anforderungen Berufstätiger zuschneiden. Flexible Studienprogramme und Einzelmodule, Supportstrukturen für Berufstätige, um ihnen das berufsbegleitende Studium zu erleichtern, flexible Übergänge zwischen den verschiedenen Sektoren des

Bildungssystems, die Anrechnung vorhandener Kompetenzen und verschiedene Möglichkeiten für erwachsene Lernende, einen ersten wissenschaftlichen Grad zu erlangen, gehören zu den Herausforderungen, denen sich finnische Hochschulen stellen. Sie haben dazu beigetragen, dass das finnische Hochschulsystem im Bologna-Stocktaking-Prozess im lebenslangen Lernen zu den führenden europäischen Ländern zählt (*Rauhvargers et al., 2009*). Um der hohen Bedeutung des lebenslangen Lernens gerecht zu werden, haben 15 von 21 Universitäten und fast alle 28 polytechnischen Hochschulen in Finnland Open Universities eingerichtet (*Fischer, 2011*), was dazu beiträgt, dass die Zahl der erwachsenen Lernenden an finnischen Hochschulen um 30 Prozent höher ist als die der Normalstudierenden (*Hämäläinen, 2009, S. 53*).

Welche Konsequenzen zeichnen sich aus der Vernachlässigung der Weiterbildung und des lebenslangen Lernens zu Gunsten des grundständigen Studiums ab? Bei einer ausschließlichen Orientierung auf den grundständigen Bereich kommen die Hochschulen nicht sämtlichen Anforderungen nach, die an sie gestellt werden. Insbesondere aus dem volkswirtschaftlichen Blickwinkel einer alternden Gesellschaft, einem steigenden Renteneintrittsalter und einem Fachkräftemangel wäre es durchaus zu rechtfertigen, entsprechend nachfrageorientierte Bildungsangebote vorzuhalten, welche sich explizit an nicht-traditionelle Studierende richten, und diesen dann wiederum die gleiche Kapazitätswirksamkeit einzuräumen wie grundständigen Studiengängen (Knust, 2008, S. 126 f.). Nicht-traditionelle Studierende, wie Berufstätige, ältere Personen oder Personen mit entsprechend "reichen" Bildungsbiographien aus der beruflichen Bildung (unter anderem auch Meister) spielten zum Zeitpunkt der Untersuchung jedoch keine Rolle für die Hochschulen. Interessant wird diese Frage mit der Annahme eines merklichen, demographisch bedingten Rückgangs der Studierendenzahlen, mit dem ab 2018 gerechnet wird, nachdem die Verkürzung der Schulzeit in allen Ländern abgeschlossen ist.

In Deutschland wird das mangelnde Engagement öffentlicher Hochschulen von privaten Hochschulanbietern genutzt, um sich auf dem Markt des lebenslangen Lernens zu positionieren. So kann aktuell ein rasant wachsendes Angebot privater Hochschulträger verzeichnet werden, von denen sich viele auf dem Weiterbildungsmarkt positionieren und hier das bislang öffentlichen Hochschulen vorbehaltende Alleinstellungsmerkmal, nämlich wissenschaftliche Abschlüsse vergeben zu können, für sich als Wettbewerbsvorteil nutzen. Seit Januar 2001 wurden vom Wissenschaftsrat in 77 nichtstaatlichen Hochschulen institutionelle Akkreditierungsverfahren durchgeführt, von denen bis zum Juli 2011 insgesamt 66 positiv abgeschlossen wurden, mit von Jahr zu Jahr steigender Tendenz, wie nachfolgende Abbildung zeigt:⁸

⁸ http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/Akkreditierungen.pdf. Download am 28.10.2011

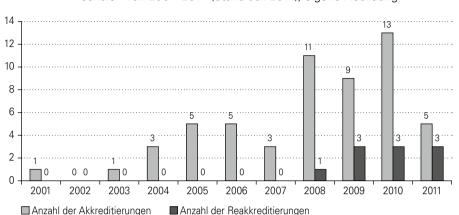


Abbildung 2: Anzahl der Akkreditierungen und Reakkreditierungen privater Hochschulen von 2001–2011 (Stand Juli 2011), eigene Abbildung.

Vor allem international wächst die Zahl der For-Profit und Non-Profit-Einrichtungen, die auf die Zielgruppe der Berufstätigen spezialisiert sind und hier ihr spezifisches Profil entwickeln (*Wolter, 2011*). So kann z.B. die Open University in Großbritannien, finanziert aus staatlichen Leistungen und aus Studiengebühren, auf ein rasantes Wachstum verweisen. Im Jahr 1969 gegründet, konnte sie im Jahr 2006 bereits ca. 180.000 Studierende verzeichnen und war damit bereits größte Hochschule Europas und weltweit größter Anbieter von MBA-Programmen (*Geldermann/Schade, 2007, S. 250 f.*). Inzwischen ist die Zahl ihrer Studierenden auf 253.075 im Wintersemester 2009/2010 gestiegen mit immer mehr Teilnehmenden aus dem deutschsprachigen Raum. Das Durchschnittsalter der Studierenden beträgt 37 Jahre, neu eingeschriebene Studierende sind allerdings wesentlich jünger, besonders die Altersgruppe der 18 bis 21jährigen wächst. 80 Prozent der Studierenden sind berufstätig, die Möglichkeit der Verknüpfung von Studium und Berufstätigkeit gilt als besonders attraktiv. Die Anrechnung beruflicher Kompetenzen, in deutschen Hochschulen bislang nur vereinzelt möglich, ist bereits systematisch in die Angebotsstruktur integriert (*Schmidt, 2011*).

Ungeachtet der wachsenden Differenzierung des Hochschulsektors vor allem in privater Trägerschaft sind die Angebotsstrukturen deutscher Hochschulen nach wie vor durch eine große Homogenität ohne Rücksicht auf den Bedarf spezifischer Zielgruppen gekennzeichnet. Eine Ausdifferenzierung von Hochschulen über Studienangebotsformen, wie vom Wissenschaftsrat (2010) gefordert, ist bislang nur vereinzelt erfolgt (z.B. Duale Hochschule Baden-Württemberg). Ebenso wenig unterscheiden die Hochschulen intern bei der Gestaltung ihrer Studienangebote unterschiedliche Formate für verschiedene Zielgruppen. Zudem betrachten deutsche Hochschulen ein Engagement in der Weiterbildung und Forschungsstärke oft als unvereinbar (Hanft, 2009, S. 21). Durch die Exzellenzinitiative in der Forschung wurde eine Spaltung in der Hochschul-

landschaft vollzogen, d. h. es wurden sogenannte Spitzenhochschulen gekürt, die ihren Schwerpunkt ganz explizit in der Forschung haben. Werden diese Spitzenhochschulen näher analysiert, so sind sie üblicherweise nicht diejenigen mit dem größten Engagement in der Weiterbildung. Offensichtlich trägt die Forschungsstärke wesentlich mehr zur Reputation der Hochschule – und damit zur Attraktivität für renommierte Wissenschaftler und hervorragende Studierende – bei als ein besonderes Engagement in der Lehre bzw. der Weiterbildung. Nur vereinzelt wagen Hochschulen eine strategische Profilbildung jenseits der Forschungsexzellenz (z. B. Leuphana Universität Lüneburg).

Dabei zeigte die internationale Vergleichsstudie, dass es in anderen Ländern, wie z.B. den USA oder Großbritannien, gerade Hochschulen mit einer hohen Reputation in der Forschung sind, die sich durch ein hohes Engagement in der Weiterbildung auszeichnen. Forschungsstarke Doctoral- oder Masteruniversitäten, wie z.B. die University of Chicago, sehen Weiterbildung als wesentliche gesellschaftliche Aufgabe zur Vernetzung mit der Region (*Röbken*, 2007, S. 329 f.). Auch in Großbritannien verfügen vor allem die forschungsstarken Eliteuniversitäten über eine lange Tradition im lebenslangen Lernen, was neben wirtschaftlichen Faktoren auch einer gesellschaftspolitischen Motivation geschuldet ist (*Geldermann/Schade*, 2007, S. 247 ff.). Ihre hohe Reputation in der Forschung nutzen diese Hochschulen, um sich gegenüber potenziellen Wettbewerbern auf dem Weiterbildungsmarkt zu positionieren und Wettbewerbsvorteile zu sichern (*Hanft/Knust*, 2007a, S. 658 f.).

Die Vergleichsstudie zeigte, dass bei der Etablierung von Weiterbildung in Deutschland eher die Marktgängigkeit als eine starke Forschungsnähe als relevant angesehen wird, denn dort wo sich Weiterbildung überhaupt entfaltete, war es üblicherweise in gut monetarisierbaren Feldern, wie z.B. im Management, in der Personal- und Organisationsentwicklung oder im Ingenieursbereich (*Faulstich et al., 2007, S. 134 ff.*).

Aktuell deutet sich auch an deutschen Hochschulen an, dass dem Thema lebenslanges Lernen größere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Dies allerdings vorrangig aufgrund externer Anreize als einer Einsicht in die Bedeutung des Themas. So haben verschiedene Landesregierungen Förderprogramme aufgelegt, um die Öffnung der Hochschulen (z.B. in Niedersachsen) oder die Einrichtung weiterbildender Studiengänge an Hochschulen (z.B. Baden-Württemberg und Sachsen-Anhalt) zu unterstützen. Auch das BMBF hat ein Programm "Aufstieg durch Bildung" ausgeschrieben, das den Aufbau weiterbildender Angebote fördert und eine Vielzahl von Anträgen aus den Hochschulen hervorgebracht hat. Eine Umsetzung der Forderung des Wissenschaftsrats, die funktionale Differenzierung des Hochschulsektors durch strategische Ausrichtungen z.B. in der Weiterbildung über entsprechende Parameter in der leistungsorientierten Mittelvergabe zu fördern (*Wissenschaftsrat, 2010, S. 7*), dürfte die Sensibilität der Hochschulen gegenüber dem Thema des lebenslangen Lernens zusätzlich befördern.

4 Organisation, Gestaltung und Qualitätssicherung von lebenslangem Lernen

Nachdem in den beiden vorangegangenen Kapiteln die Rahmenbedingungen und Profilbildung betrachtet wurden, wendet sich dieses Kapitel der Mikroorganisation von lebenslangem Lernen zu. Neben der Verortung der Programmorganisation werden akzentuiert Formate, Finanzierung sowie Qualitätssicherung von lebenslangem Lernen betrachtet.

Organisatorische Einbettung

Als Ergebnis der internationalen Vergleichsstudie zeigte sich, dass – sofern überhaupt weiterbildende Studiengänge vorhanden waren – diese in den deutschsprachigen Ländern eher in den Fakultäten verortet waren (*Faulstich et al., 2007, S. 109 f.*) und dass kurzzeitige Programme, die ca. 80 Prozent des Gesamtangebots der Hochschulweiterbildung in Deutschland stellen, überwiegend von zentralen Einrichtungen, Stabsstellen, zentralen Verwaltungseinheiten oder auch in ausgegründeten außerhochschulischen Einrichtungen angeboten werden (*Faulstich et al., 2007, S. 130*).

Nur in wenigen Einzelfällen verfügen deutsche Hochschulen, wie dies für Finnland typisch ist, über ausgebaute Center for Continuing Education, die im Gesamtprogramm der Hochschulen fest verankert sind. Die Vergleichsstudie zeigte, dass durch die hohen Drittmittelvolumina, die über die Weiterbildung generiert werden können, das Verhältnis zwischen diesen zentralen Einrichtungen und den Fakultäten nicht immer als kooperativ einzustufen war, da auch die Fakultäten mehr und mehr Interesse an diesen Drittmitteln erhoben. Ein ähnliches Bild zeigte sich bei der Untersuchung in den Vereinigten Staaten von Amerika, wo die Weiterbildung oftmals als "Cash Cow" angesehen wurde und sowohl zentrale Einrichtungen als auch Fakultäten bereits seit vielen Jahren ein starkes Interesse daran haben, solche Programme anzubieten. Anders sah es in Großbritannien aus, wo aufgrund des staatlichen Finanzierungsmodells eine starke Dezentralisierung der Weiterbildung stattgefunden hatte, weshalb zum Zeitpunkt der Untersuchung die meisten Einrichtungen für Weiterbildung in der Auflösung begriffen waren (*Hanft/Knust, 2007b, S. 59 ff.*).

Auffallend im internationalen Vergleich ist, dass lebenslanges Lernen die Hochschulen in den Vergleichsländern strukturell durchdrungen hat und sich in einer vielfältigen organisatorischen Verankerung zeigt (*Hanft/Knust, 2007b, S. 69 f.*). Wissenschaftliche Weiterbildung für Akademiker, die in Deutschland im Zentrum der Angebotsstruktur steht, macht dort nur einen kleinen Teil des Gesamtangebots aus. Das deutsche Hochschulsystem beginnt sich gegenüber einem solchen erweiterten Verständnis von Hochschulweiterbildung gerade erst zu öffnen.

Formate

Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung waren in Deutschland in der Vergangenheit auf kurzzeitige Angebote unter 40 Stunden konzentriert, die in der Regel mit einem Zertifikat (44 % der Angebote) oder einer Teilnahmebescheinigung (27 % der Angebote) abschlossen (*Faulstich et al., 2007, S. 142*). Während die Deutsche Gesellschaft für Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) im Jahr 2005 noch qualitätsgesicherte Zertifikate als Regelabschlüsse weiterbildender Studiengänge empfahl und dem Bologna-Prozess gegenüber eine ambivalente Haltung einnahm (*DGWF, 2005*), hat sich deren Position im Jahr 2010 deutlich geändert. Als Formate werden nun weiterbildende Master- und Bachelorstudiengänge sowie Einzelmodule akkreditierter Studiengänge neben herkömmlichen Angeboten empfohlen, bei einer extensiven Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf abschlussbezogene Programme (*DGWF, 2010*).

Beeinflusst durch die systemseitige Trennung in den grundständigen und weiterbildenden Bereich wurden die Programme, die hier jeweils formal verortet waren, in den deutschsprachigen Ländern üblicherweise ohne gegenseitige Übergangs- bzw. Anrechnungsmöglichkeiten entwickelt. Auch war eine Zusammenarbeit mit anderen Anbietern in der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung zumindest im grundständigen Studium unüblich. Es dominierte eine Angebotsorientierung sowohl an deutschen als auch an österreichischen Hochschulen (Hanft/Knust, 2007b, S. 76), wohingegen in den anderen Vergleichsländern die nachfrageorientierte Programmentwicklung eine lange Tradition hatte, was für das nachhaltige Bestehen am Bildungsmarkt ein wesentlicher Faktor ist. Dies belegen internationale empirische Untersuchungen. So argumentieren Schuetze und Slowey, dass für die Teilnahme Berufstätiger spezifische, auf die besondere Lernsituation dieser Gruppe zugeschnittene Studienformen von zentraler Bedeutung sind (Schuetze/Slowey, 2000). Berufstätige Studierende verfügen nur über ein sehr eingeschränktes Zeitbudget und wägen daher Lernaufwand und Lernertrag ab, indem sie Studiendauer, Gebühren und Zeitaufwand mit dem zu erwartenden Nutzen abgleichen. Sie erwarten eine Anrechnung vorhandener Kompetenzen, um auf einem möglichst effizienten Weg zu einem Abschluss zu gelangen und bestehen auf einem Lernarrangement, das an ihre beruflichen Erfahrungen anknüpft, z.B. in Form von unternehmensbezogenen Projektarbeiten und Fallstudien. Der Transfer des Gelernten hat für sie besonderes Gewicht. Erwachsene Lernende sind gewohnt, selbstgesteuert zu lernen, fordern aber entsprechende Unterstützung in Form einer professionellen Studienorganisation mit einem ansprechenden Lernumfeld. Angesichts ihrer unterschiedlichen Bildungsbiographien und berufsbiographischen Verläufe ist ihr Beratungsbedarf zudem besonders hoch. Von der Programmplanung über die Programmentwicklung bis hin zum Programmmanagement benötigen an Berufstätige gerichtete Programme professionelle Strukturen, die, so die Ergebnisse der Vergleichsstudie, gegenwärtig in Deutschland nur an wenigen Hochschulen vorausgesetzt werden können (Hanft/Knust, 2007b, S. 81f).

Die von berufstätigen Studierenden erhobenen Forderungen nach einer ihren Bedarfen entsprechende Studienorganisation werden durch die Strukturvorgaben der Bologna-Reform unterstützt. Prinzipien wie Modularisierung, Outcome-Orientierung und Credit Transfer Systeme schaffen die Voraussetzung für ein hohes Maß an Flexibilität und Wählbarkeit, die in den grundständigen Studiengängen bislang unzureichend umgesetzt werden. Bei den in der Praxis vorzufindenden Modellen der curricularen Gestaltung überwiegen im grundständigen Bereich traditionelle Lernkonzepte mit stringenten, in feste curriculare Vorgaben und Studienpläne eingebundenen Strukturen. Offene und flexible Systeme dagegen, die Studierenden eine individuelle Gestaltung ihres Studiums entsprechend ihrer zeitlichen Budgets und eingebrachten Kompetenzen ermöglichen, sind bislang vorrangig in der Weiterbildung verbreitet. Hier kann die Weiterbildung als Innovationsmotor für den grundständigen Bereich wirken, wie dies international vielfach der Fall ist (z. B. Röbken, 2007, S. 332).

Die Anforderungen an flexible Studiensysteme werden in amerikanischen und kanadischen Universitäten seit langem umgesetzt und sind nicht auf weiterbildende Angebote begrenzt. So können Studierende neben den jeweils dreimonatigen Herbstund Frühjahrssemestern zusätzliche Kurse in den Winter- und Sommermonaten belegen,
die Anzahl der belegten Module frei wählen und sich Kompetenzen anrechnen lassen.
Die Abrechnung der Studiengebühren erfolgt häufig auf Modulbasis ohne Vorgabe einer
maximalen Studiendauer. Zusätzliche Flexibilität bietet der Modus der Angebotsform,
indem Studierende zwischen Präsenz-Kursen wählen können, die dreimal wöchentlich,
zweimal wöchentlich, wöchentlich oder im Blended-Learning-Modus als Kombination
von Präsenz- und Onlinestudium angeboten werden (*Hanft/Brinkmann, 2011*).

Finanzierung

Eine wesentliche Weichenstellung für den Auf- und Ausbau von Weiterbildung stellt die Möglichkeit der Finanzierung aus externen und internen Mitteln dar. In Großbritannien und den Vereinigten Staaten von Amerika (und in Teilen auch Österreich) spielen Fundraising und Sponsoring zur Drittmittelakquise für den Aufbau weiterbildender Programmen eine große Rolle. Anders als in Deutschland stellen Studiengebühren, die durch die Hochschulen selbst definiert und intern sehr flexibel verwendet werden können, in den USA die Haupteinnahmequelle der Hochschulen dar. Frankreich und die USA nutzen die ihnen verliehene Autonomie in der Hochschulweiterbildung für eine aktive Gestaltung der Preispolitik, Deutschland und Österreich stellen sich diesbezüglich sehr verhalten dar. Lediglich 11 Prozent der Hochschulbudgets wurden nach der internationalen Vergleichsstudie in Deutschland für die Konzeption und Implementierung von Hochschulweiterbildung aufgewendet. In mehr als der Hälfte der Fälle waren Overheads der Einnahmen aus der Weiterbildung an die Hochschulen abzutreten, was den Spielraum für Neuentwicklungen merklich verengt (*Hanft/Knust, 2007b, S. 63 f.*).

Interessant wird die Frage der Finanzierung von Weiterbildung und Programmen des lebenslangen Lernens zusätzlich aufgrund der Erfordernisse der Trennungsrechnung, die fordert, sämtliche wirtschaftlichen Tätigkeiten von den Nicht-wirtschaftlichen zu trennen. Würde ein Programm des lebenslangen Lernens oder der Weiterbildung als wirtschaftlich eingestuft, sind erhebliche Overheads einzukalkulieren, um mögliche Querfinanzierungen staatlicherseits auszuschließen. Bei der Lehrtätigkeit und der Weiterbildung, die analog zur Forschung zu den originären Aufgaben der Hochschulen gemäß der Landeshochschulgesetze gilt, liegt jedoch keine differenzierte und für alle Wissenschaftseinrichtungen gültige Definition von der EU-Kommission vor. Es existiert insofern ein Interpretationsspielraum, welche Tätigkeiten in der Lehre und Weiterbildung als hoheitlich und welche als wirtschaftlich einzustufen sind.

Qualitätssicherung

Außerhalb von Hochschulen erfolgt der Nachweis professioneller Standards in Weiterbildungseinrichtungen in der Regel über eine externe Qualitätstestierung, die gleichzeitig Voraussetzung für die Gewährung öffentlicher Zuschüsse ist. Auch Hochschulen unterliegen seit der Einführung der Akkreditierung einer regelmäßigen externen Qualitätsprüfung, die auf Programme oder auf hochschulweite Qualitätssicherungssysteme bezogen ist. Umso überraschender ist vor diesem Hintergrund der Befund in der internationalen Vergleichsstudie, dass sich Weiterbildungseinrichtungen an deutschen Hochschulen einer externen Qualitätstestierung weitgehend entziehen können. Ihre Beteiligung an den im quartären Sektor eingesetzten organisationsbezogenen Qualitätssicherungssystemen, wie z.B. EFQM, ist äußerst gering. Eine Qualitätssicherung erfolgt kunden- und programmorientiert über Veranstaltungsbewertungen, Fragebogenerhebungen und Beschwerdeanalysen. Akkreditierungen stellen aufgrund der im Jahre 2007 noch geringen Verbreitung weiterbildender Masterprogramme eher eine Ausnahme dar (*Faulstich et al., 2007, S. 114 f.*).

Mit dem zunehmenden Angebot weiterbildender Bachelor- und Masterstudiengänge zeichnen sich hier allerdings Veränderungen ab. Für diese ist, wie für grundständige Studiengänge, eine Programmakkreditierung erforderlich, solange sich die Hochschule keiner systemischen Akkreditierung unterzogen hat. Die wachsende Verbreitung von weiterbildenden Studiengängen hat den Akkreditierungsrat zwischenzeitlich veranlasst, Qualitätsanforderungen an weiterbildende Studienangebote zu definieren, die in Handreichungen für "Studiengänge mit besonderem Profilanspruch" eingegangen sind (Akkreditierungsrat, 2010).

5 Fazit

Welche Veränderungen zeichnen sich nun seit der internationalen Vergleichsstudie ab? Generell lässt sich feststellen, dass auf der politischen Seite die Bedeutung des lebenslangen Lernens zunehmend erkannt worden ist. Hochschulpolitische Strukturvorgaben

zur Öffnung der Hochschulen für nicht traditionelle Zielgruppen und zur Anerkennung von Kompetenzen deuten ebenso darauf hin wie die Auflegung von Förderprogrammen zum Aufbau berufsbegleitender und weiterbildender Studienangebote, z.B. das Programm "Aufstieg durch Bildung". Auch zeichnet sich ab, dass die Möglichkeit der Einrichtung berufsbegleitender Bachelorstudiengänge trotz behindernder KMK-Strukturvorgaben in den Landesgesetzgebungen verankert und damit eine wichtige Lücke in der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung geschlossen wird. Von steuerlichen Anreizen für Unternehmen zur Qualifizierung ihrer Beschäftigten oder Programmen zur Freistellung von Beschäftigten (z.B. Bildungskarenzen in Österreich) könnten weitere Impulse zur Förderung des Iebenslangen Lernens ausgehen. Mit Blick auf Hochschulen kann die Bedeutung des Themas über eine Berücksichtigung in den Leistungsvereinbarungen und der Indikatorensteuerung erhöht werden, aber auch durch den Abbau restriktiver Vorgaben, wie z.B. ausschließlich auf die Deckung grundständiger Lehre ausgerichtete Kapazitätsverordnungen. Hier besteht auf der hochschulpolitischen Ebene noch viel Raum für Veränderungen.

Um international anschlussfähig zu werden, ist es nicht hinreichend, lebenslanges Lernen lediglich im Profil einzelner Hochschulen zu verankern, wie in einigen bildungspolitischen Empfehlungen zu lesen ist. Vor dem Hintergrund einer alternden Gesellschaft sind sämtliche Hochschulen aufgefordert, die gesellschaftlichen Potentiale in einem auf Durchlässigkeit angelegten Bildungssystem zu erschließen. Lebenslanges Lernen geht insofern alle Hochschulen an und muss das gesamte Hochschulsystem durchdringen. Werden diese Herausforderungen von öffentlichen Hochschulen nicht angenommen, ist von einer weiteren Expansion des privaten Hochschulektors auszugehen. Eine Differenzierung des Hochschulsystems in öffentliche Hochschulen, die die akademische Erstausbildung und private Hochschulen, die das lebenslange Lernen verantworten, könnte jedoch nicht intendierte Folgen für das gesamte Hochschulsystem haben.

Im Alltag der Hochschulen geht es gegenwärtig noch gar nicht um die Umsetzung von lebenslangem Lernen, hier kämpft die wissenschaftliche Weiterbildung noch um ihre Anerkennung. Daran hat sich seit der internationalen Vergleichsstudie kaum etwas geändert. Beobachtbar ist allerdings ein wachsendes Interesse der Hochschulen an berufsbegleitenden weiterbildenden Studiengängen, wobei hier vor allem die Fachhochschulen aktiv sind. Die Einrichtung solcher Studienangebote erfolgt oftmals entkoppelt von bestehenden Weiterbildungseinrichtungen in den Fakultäten. Dies ist dann problematisch, wenn vorhandene Expertise bezüglich der Lernerwartungen berufstätiger Zielgruppen bei der Neueinrichtung weiterbildender Programme nicht genutzt wird. Um sich langfristig im Wettbewerb mit privaten Bildungsanbietern behaupten zu können, sind Hochschulen gut beraten, den jeweils vorherrschenden Professionalitätsanforderungen zu entsprechen und alle vorhandenen Ressourcen für den Ausbau ihrer Expertise zu nutzen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich seit der Vergleichsstudie auf bildungspolitischer Ebene zwar einiges getan hat, dass die Hochschulen selbst aber erst beginnen, dem Thema größere Aufmerksamkeit zu schenken, und dies vorrangig veranlasst durch externe Impulse. Insofern ist ein erweitertes Verständnis von Weiterbildung, eingebettet in ein System des lebenslangen Lernens, an deutschen Hochschulen bislang kaum erkennbar.

Literatur

Akkreditierungsrat (2010): Handreichung der AG "Studiengänge mit besonderem Profilanspruch", Beschluss des Akkreditierungsrates vom 10.12.2010.

http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/AGProfil_Handreichung.pdf (Zugriff: 24. August 2011)

DGWF (2005): DGWF – Empfehlungen, Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland aus Sicht der Einrichtungen an Hochschulen, DGWF-Empfehlungen. http://www.dgwf.net/docs/EinwW_DGWF.pdf (Zugriff: 24. August 2011)

DGWF (2010): DGWF-Empfehlungen zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung. http://www.dgwf.net/docs/DGWF-empfehlungen_formate_12_2010.pdf (Zugriff: 24. August 2011)

Dunkel, Torsten; LeMouillour, Isabelle (2007): Länderstudie Frankreich. In Hanft, Anke; Knust, Michaela (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen – Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster, S. 195–236

Europäische Bildungsminister (1999): Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, 19. Juni 1999, Bologna. http://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf (Zugriff 24. August 2011)

Europäische HochschulministerInnen (2001): Prager Kommuniqué: Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum, Treffen der europäischen HochschulministerInnen am 19.05.2001 in Prag. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/prager_kommunique.pdf (Zugriff: 24. August 2011)

Europäische Kommission (2003): Realising the European Higher Education Area – Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf (Zugriff: 01. April 2010)

Europäische Kommission (2005): Der europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen. Kommuniqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Bergen, 19.-20. Mai 2005. http://www.bmbf.de/pubRD/bergen_kommunique_dt.pdf (Zugriff: 24. August 2011)

Europäische Kommission (2009a): Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt. Kommuniqué der Konferenz der für die Hoch-

schulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Leuven/Louvain-la-Neuve, 28. und 29. April 2009. http://www.bmbf.de/pubRD/leuvener_communique.pdf (Zugriff: 24. August 2011)

Europäische Kommission (2009b): Hochschulbildung in Europa 2009: Entwicklungen im Rahmen des Bologna-Prozesses. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/099DE.pdf (Zugriff: 27. Oktober 2009)

Faulstich, Peter; Graeßner, Gernot; Bade-Becker, Ursula; Gorys, Bianca (2007): Länderstudie Deutschland. In Hanft, Anke; Knust, Michaela (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen – Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster, S. 87–164

Feutrie, Michel (2009): Validation of Non-Formal and Informal Learning in Universities in France. In Knust, Michaela; Hanft, Anke (Hrsg.): Weiterbildung im Elfenbeinturm!? Münster et al., S. 187–197

Fischer, Heike (2011): Flexibilität ein Leben lang – Lebenslanges Lernen im finnischen Hochschulsystem. In Kerres, Michael et al. (Hrsg.): Flexibilisierung des grundständigen Studiums – Lifelong Learning an Hochschulen – Positionen und Perspektiven. Münster, im Druck

Geldermann, Brigitte; Schade, Susanne (2007): Länderstudie Großbritannien. In Hanft, Anke; Knust, Michaela (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen – Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster, S. 237–272

Hämäläinen, Kauko (2009): Lifelong Learning at the Universities in Finland. In Knust, Michaela; Hanft, Anke (Hrsg.): Weiterbildung im Elfenbeinturm!? Münster, S. 50–62

Hanft, Anke (2009): Hochschulweiterbildung im internationalen Wettbewerb – Wie positionieren sich deutsche Hochschulen? In Knust, Michaela; Hanft, Anke (Hrsg.): Weiterbildung im Elfenbeinturm!? Münster, S. 17–26

Hanft, Anke; Brinkmann, Katrin (2011): Lifelong Learning als gelebte Hochschulkultur. In Kerres, Michael et al. (Hrsg.): Flexibilisierung des grundständigen Studiums – Lifelong Learning an Hochschulen – Positionen und Perspektiven. Münster, im Druck

Hanft, Anke; Knust, Michaela (2007a): Was deutsche Hochschulen von anderen lernen können – Hochschulweiterbildung im internationalen Vergleich. In: Forschung und Lehre, 11/2007, S. 658–661

Hanft, Anke; Knust, Michaela (2007b): Zusammenfassender Vergleich der Ergebnisse der einzelnen Länderstudien. In Hanft, Anke; Knust, Michaela (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen – Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster, S. 37–86

Hanft, Anke; Müskens, Wolfgang (2011): Qualitätsgesicherte Anrechnung durch bereichsübergreifende Qualitätsrahmen? In Dehnbostel, Peter; Hanf, Georg (Hrsg.): Der deutsche Qualifikationsrahmen. Ein Konzept zur Erhöhung der Durchlässigkeit. In Vorbereitung

HIS (2005): Eurostudent Report: Social and economic conditions of Student life in Europe 2005. http://www.campuseuropae.org/en/support/docs/bologna/eurostudent/eurostudent2005.pdf (Zugriff: 31. August 2011)

Hochschulrektorenkonferenz, & Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2008): Für mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung! Gemeinsame Erklärung des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Berlin, 14.10.2008. http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/081014_HRK_DIHK_Endfassung(1).pdf (Zugriff: 24. August 2011)

Kerres, Michael; Hanft, Anke; Wilkesmann, Uwe; Wolff-Bendik, Karola (2011): Flexibilisierung des grundständigen Studiums – Lifelong Learning an Hochschulen – Positionen und Perspektiven. Münster, im Druck

Knust, Michaela (2008): Wissenschaftliche Weiterbildung im System des lebensbegleitenden Lernens – Abstimmung zwischen Programmen verschiedener Lernphasen. In Vogt, Helmut; Weber, Karl (Hrsg.): Wa(h)re Bildung. Gegenwart und Zukunft wissenschaftlicher Weiterbildung angesichts von Bologna und GATS, S. 120–132

Kommission der europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf (Zugriff: 06. Mai 2009)

Kultusministerkonferenz (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf (Zugriff: 24. August 2011)

Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur (2011): Offene Hochschule Niedersachsen. http://www.mwk.niedersachsen.de/live/live.php?navigation_id=6286&_psmand=19 (Zugriff: 24. August 2011)

Rauhvargers, Andrejs; Deane, Cynthia; Pauwels, Wilfried (2009): Bologna-Process Stocktaking Report 2009. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/conference/documents/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf (Zugriff: 29. Oktober 2009)

Röbken, Heinke (2007): Länderstudie Vereinigte Staaten von Amerika (USA). In Hanft, Anke; Knust, Michaela (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen – Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster, S. 313–350

Schmidt, Andreas (2011): Off Campus und gut betreut – Fallstudie der Open University Milton Keynes. In Kerres, Michael et al.: Flexibilisierung des grundständigen Studiums – Lifelong Learning an Hochschulen – Positionen und Perspektiven. Münster, im Druck

Scholten, A. M.; Teuwsen, R. (2001): Accreditation of Prior Learning: A background report. http://www.web.uni-oldenburg.de/download/service/Background.pdf (Zugriff: 01. November 2011)

Schuetze, Hans; Slowey, Maria (2000): Higher education and lifelong learners – International perspectives on change. London

Stifterverband für die deutsche Wissenschaft e.V. (Hrsg.) (2003): Hochschulen im Weiterbildungsmarkt. Essen

Wissenschaftsrat (2006): Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem. http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7067-06.pdf (Zugriff: 06. Mai 2009)

Wissenschaftsrat (2010): Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen vom 12.11.2010. http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10387-10.pdf (Zugriff: 24. August 2011)

Witte, Johanna; von Stuckrad, Thimo (2007): Kapazitätsplanung in gestuften Studienstrukturen. Vergleichende Analyse des Vorgehens in 16 Bundesländern. CHE Arbeitspapier, 89

Wolter, Andrä (2005): Profilbildung und universitäre Weiterbildung. In Jütte, Wolfgang; Weber, Karl (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung, Münster et al., S. 93–111.

Wolter, Andra (2011): Studium neben dem Beruf – Eine Realisierungsform lebenslangen Lernens an Hochschulen. In Kerres, Michael et al. (Hrsg.): Flexibilisierung des grundständigen Studiums – Lifelong Learning an Hochschulen – Positionen und Perspektiven. Münster, im Druck.

Zawacki-Richter, Olaf; Reith, Alexandra (2007): Länderstudie Finnland. In Hanft, Anke; Knust, Michaela (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen – Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster, S. 165–194.

Anschriften der Verfasserinnen:

Prof. Dr. Anke Hanft Professur für Weiterbildung, Fakultät 1 Carl von Ossietzky Universität Oldenburg E-Mail: anke.hanft@uni-oldenburg.de

Dr. Michaela Zilling Geschäftsführende Direktorin des Center für lebenslanges Lernen Carl von Ossietzky Universität Oldenburg E-Mail: michaela.zilling@uni-oldenburg.de

Buchvorstellungen

Rosenbladt, Bernhard von; Bilger, Frauke (Hrsg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld: Bertelsmann 2011, ISBN 978-3-7639-6906-9. 286 Seiten

Der vorliegende, im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung erarbeitete Band bietet repräsentative Erhebungen und Analysen zur Beteiligung an Weiterbildung sowie zur Struktur des gesamten Bereichs in Deutschland. Damit wird die seit 1979 in dreijährigem Turnus durchgeführte repräsentative Erhebung zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland fortgesetzt und in das europäische Berichtssystem Weiterbildung "Adult Education Survey" (AES) integriert. Das Buch gliedert sich in die vier thematischen Blöcke (A) Weiterbildungsbeteiligung, (B) Strukturen des Weiterbildungsmarkts, (C) Motive, Barrieren, Kosten und Erträge der Weiterbildung sowie (D) Weiterbildung und andere Formen des Lernens Erwachsener. Weitere Themen sind Motive, Kosten, Zeitaufwand und Nutzen der Weiterbildung, das Nachholen von Abschlüssen auf dem zweiten Bildungsweg und das informelle Lernen. Ein Ausblick auf das Lernen Erwachsener im europäischen Rahmen, ein Literaturverzeichnis sowie Erläuterungen zur Methodik und der Erhebungsfragebogen runden den Band ab.

Wolter, Andrä; Wiesner, Gisela; Koepernik, Claudia (Hrsg.): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens. Weinheim und München: Juventa, 2010, ISBN 978-3-7799-1322-1, 264 Seiten

In der bildungspolitischen Debatte wird der Begriff des lebenslangen Lernens in unterschiedlichen Bedeutungszusammenhängen verwendet sowie oftmals auf Weiterbildung und das Lernen von Erwachsenen bezogen. Diesem wissenschaftlichen Aufsatzband liegt dagegen ein erweitertes Verständnis von lebenslangem Lernen zugrunde, das Lebenszyklen übergreifend angelegt ist. Er enthält Artikel zu vier Schwerpunkten: lebenslanges Lernen im Lebensverlauf von der frühkindlichen Entwicklung bis in die nachberufliche Bildung, lebenslanges informelles Lernen, informelles Lernen in Arbeit und Beruf sowie die Bedeutung von lebenslangem Lernen im Hochschulsystem. Ein Kapitel befasst sich speziell mit den Konsequenzen des Bologna-Prozesses für das lebenslange Lernen.

Hanft, Anke; Knust, Michaela (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster/New York: Waxmann, 2007, ISBN 978-3-8309-1915-5, 391 Seiten

Die im Auftrag des BMBF erstellte international vergleichende Studie untersucht Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen in den sechs Staaten Deutschland, Finnland, Frankreich, Großbritannien, Österreich und USA. Die Autoren konstatieren, dass die deutschen Hochschulen in Bezug auf die Entwicklung, Etablierung und professionelle Durchführung der Weiterbildung hinter den anderen Staaten zurückbleiben. Die Untersuchung ergibt, dass sich in den Vergleichsländern (mit Ausnahme von Deutschland und Österreich) die Grenzen zwischen dem grundständigen und dem weiterbildenden Bereich zunehmend auflösen und ein Trend zu eher längerfristigen, mit Zertifikaten versehenen Programmen besteht. In Deutschland und Österreich gelingt es zudem in geringerem Umfang, akademisch nicht oder wenig vorgebildete Personengruppen in das Hochschulsystem aufzunehmen. Der Band enthält neben den Länderstudien, die jeweils mit einem eigenen Literaturverzeichnis abschließen, auch ein Kapitel zu Corporate Universities und Forschungsgesellschaften. Eine Zusammenfassung sowie Handlungsempfehlungen für Hochschulpolitik und Hochschulmanagement vervollständigen diesen informativen Band.

Jahresindex 2011

	Heft	Seite
Briedis, Kolja; Rehn, Torsten: Der Einfluss von Weiterbildung auf den beruflichen Aufstieg von Hochschulabsolventen	4	58
Estermann, Thomas; Bennetot Pruvot, Enora: European Universities Diversifying Income Streams: an overview of the study	2	18
Estermann, Thomas; Steinel, Monika: University autonomy in Europe	2	86
Gupta, Sheila: Professionalisation of management and leadership	2	68
Hafner, Kurt; Schmücker, Stefanie: Ermittlung der Kosten eines BWL-Studienplatzes: Bachelor versus Diplom	3	8
Halbritter, Ulrich: Ein Jahrzehnt Frühstudium an der Universität Köln	1	70
Hanft, Anke; Zilling, Michaela: Lebenslanges Lernen und Weiterbildung an Hochschulen – Deutsche Hochschulen im internationalen Vergleich	4	84
Hasenberg, Svea; Schmidt-Atzert, Lothar; Stemmler, Gerhard; Kohlhaas, Günter: Empirische Erkenntnisse zum Übergang vom Bachelorins Masterstudium: Welche Motive sind für die Wahl eines Masterstudiums entscheidend?	3	40
Jansen, Michael: Funding conditions for research and transparency, some experiences in the Netherlands	2	76
Lammerts, Mark: Challenges of university-business cooperation	2	48
Leuze, Kathrin; Strauß, Susanne: Einkommenseffekte der Weiterbildung von Hochschulabsolventen – der Einfluss von Weiterbildungsquantität und -qualität	4	36
Mertens, Anne; Röbken, Heinke; Schneider, Kerstin: Ist der Lehrerberuf in Deutschland finanziell attraktiv? Bildungsrenditen von Lehrern und anderen Akademikern im Vergleich	3	82
Motion, Joanna; Beney, Adrian: Income diversification through philanthropy in UK higher education	2	58
Neumann, Maria; Perleth, Christoph: Studieren im virtuellen Raum. Erfahrungen mit dem mediengestützten Schülerstudium an der Universität Rostock	1	50
Rapp, Jean-Marc: An introduction to the European University Association's work on financial sustainability	2	12

	Heft	Seite
Röbken, Heinke: Forschungsproduktivität von Wissenschaftlern und Wissen-		
schaftlerinnen – Eine empirische Analyse von Publikationsaktivitäten vor und		
nach der Berufung	3	62
Solzbacher, Claudia: Frühstudium in Deutschland: Ergebnisse einer bundes-		
weiten Untersuchung	1	8
Stumpf, Eva; Greiner, Richard; Schneider, Wolfgang: Erfolgsdeterminanten		
des Frühstudiums: Das Best-Practice-Modell der Universität Würzburg	1	26
Thrift, Nigel: Income diversification at the University of Warwick	2	40
Wolter, Andrä: Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutsch-		
land: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen	4	8

Index 2011

English abstracts of all articles can be found on the first pages of the respective issue. The page numbers below refer to the full articles.

	issue	page
Briedis, Kolja; Rehn, Torsten: The effect of further training on the career		
advancement of graduates	4	58
Estermann, Thomas; Bennetot Pruvot, Enora: European Universities		
Diversifying Income Streams: an overview of the study	2	18
Estermann, Thomas; Steinel, Monika: University autonomy in Europe	2	86
Gupta, Sheila: Professionalisation of management and leadership	2	68
Hafner, Kurt; Schmücker, Stefanie: An estimation model for the total cost		
of a university place in business administration: Bachelor program versus		
diploma program	3	8
Halbritter, Ulrich: The Early Entrance Programme at the University of		
Cologne	1	70
Hanft, Anke; Zilling, Michaela: Lifelong learning and continuing education in		
universities: German universities in international comparison	4	84

	issue	page
Hasenberg, Svea; Schmidt-Atzert, Lothar; Stemmler, Gerhard; Kohlhaas, Günter: Empirical findings on the transition from a bachelor's to a master's program: Which motives are most important for the choice of a master's		
program?	3	40
Jansen, Michael: Funding conditions for research and transparency, some experiences in the Netherlands	2	76
Lammerts, Mark: Challenges of university-business cooperation	2	48
Leuze, Kathrin; Strauß, Susanne: Income effects of further education: the influence of quantity and quality of further education	4	36
Mertens, Anne; Röbken, Heinke; Schneider, Kerstin: Is the profession of a teacher profitable? A comparison of income return rates of teachers and other academics	3	82
Motion, Joanna; Beney, Adrian: Income diversification through philanthropy in UK higher education	2	58
Neumann, Maria; Perleth, Christoph: Real studies in Virtual Space: Experiences with the Media Based Junior Studies Offered by the University of Rostock	1	50
Rapp, Jean-Marc: An introduction to the European University Association's work on financial sustainability	2	12
Röbken, Heinke: Publication ratios of researchers before and after achieving a professorship: an empirical analysis	3	62
Solzbacher, Claudia: Early Entrance into University in Germany. Results of an Investigation into German School Students Attending University Courses	1	8
Stumpf, Eva; Greiner, Richard; Schneider, Wolfgang: Success Factors for Junior Studies: The Best-Practice Model at the University of Wurzburg	1	26
Thrift, Nigel: Income diversification at the University of Warwick	2	40
Wolter, Andrä: The development of further education in Germany: from post graduate further education to lifelong learning	4	8

Wir danken dem Herausgeberbeirat sowie allen anonymen Gutachterinnen und Gutachtern für ihre wertvolle Arbeit.

Hinweise für Autoren

Konzept:

Die Zeitschrift "Beiträge zur Hochschulforschung" bietet Hochschulforschern und Akteuren im Hochschulbereich die Möglichkeit zur Erstveröffentlichung von Artikeln, die wichtige Entwicklungen im Hochschulbereich aus unterschiedlichen methodischen und disziplinären Perspektiven behandeln. Dabei wird ein Gleichgewicht zwischen quantitativen und qualitativen empirischen Analysen, Vergleichsstudien und Überblicksartikeln angestrebt.

Eingereichte Artikel sollten klar und verständlich formuliert, übersichtlich gegliedert sowie an ein Lesepublikum aus unterschiedlichen Disziplinen mit wissenschaftlichem und praxisbezogenem Erwartungshorizont gerichtet sein.

Review-Verfahren:

Wie für eine wissenschaftliche Zeitschrift üblich, durchlaufen alle eingereichten Manuskripte eine zweifache Begutachtung durch anonyme Sachverständige (double blind) innerhalb und außerhalb des Instituts. Dabei kommen je nach Ausrichtung des Artikels folgende Kriterien zum Tragen: Relevanz des Themas, Berücksichtigung des hochschulpolitischen Kontexts, Praxisbezug, theoretische und methodische Fundierung, Qualität der Daten und empirischen Analysen, Berücksichtigung der relevanten Literatur, klare Argumentation und Verständlichkeit für ein interdisziplinäres Publikum. Die Autoren werden über das Ergebnis schriftlich informiert und erhalten gegebenenfalls Hinweise zur Überarbeitung. Die redaktionelle Betreuung der Zeitschrift liegt bei Mitarbeitern des Instituts.

Umfang und Form der eingereichten Manuskripte:

Manuskripte sollten bevorzugt per E-Mail eingereicht werden und einen Umfang von 20 Seiten/50.000 Zeichen mit Leerzeichen nicht überschreiten (Zeilenabstand 1,5, Arial 11). Ergänzend sollten je ein Abstract (maximal 1000 Zeichen mit Leerzeichen) in deutscher und in englischer Sprache sowie Anschrift und Angaben zur beruflichen Funktion des Autors beigefügt sein. Die Druckfassung wird extern von einem Grafiker erstellt. Weitere wichtige Hinweise zur Gestaltung der Manuskripte finden Sie auf unserer Homepage www.ihf.bayern.de unter Publikationen.

Kontakt:

Dr. Lydia Hartwig
Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF)
Prinzregentenstraße 24
80538 München

E-Mail: Hartwig@ihf.bayern.de



Aus dem Inhalt

Andrä Wolter: Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen

Kathrin Leuze, Susanne Strauß: Einkommenseffekte der Weiterbildung von Hochschulabsolventen – der Einfluss von Weiterbildungsquantität und -qualität

Kolja Briedis, Torsten Rehn: Welchen Einfluss hat Weiterbildung auf den beruflichen Aufstieg von Hochschulabsolventen?

Anke Hanft, Michaela Zilling: Lebenslanges Lernen und Weiterbildung an Hochschulen – Deutsche Hochschulen im internationalen Vergleich