

UNIVERSITÄT  
BAYREUTH



# **Nischendasein im Elfenbeinturm? Hemmnisse akademischer Weiterbildung an deut- schen Hochschulen**

*Arbeitspapier im Forschungsprojekt QuoRO (AP 4)*



**Hinweis:**

Diese Publikation entstand im Rahmen des Forschungsprojektes QuoRO – Konzertierte Qualifizierungsoffensive der Region Oberfranken zur Weiterbildung von Fachkräften für die Zukunft. Das Projekt wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen des Bundes-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ gefördert.

**Impressum:**

Herausgegeben im Forschungsprojekt QuoRO, vertreten durch die Projektleiter Prof. Dr.-Ing. Dieter Brüggemann (Lehrstuhl für Technische Thermodynamik und Transportprozesse, Universität Bayreuth) und Prof. Dr. Manfred Miosga (Abteilung Stadt- und Regionalentwicklung, Universität Bayreuth)

Copyright: Vervielfachung oder Nachdruck auch auszugsweise zur Veröffentlichung durch Dritte nur mit ausdrücklicher Zustimmung der Herausgeber

Stand: 31. Januar 2017

## Vorwort

Weiterbildung und lebenslanges Lernen sind vor dem Hintergrund einer alternden Erwerbsbevölkerung und steigender Innovationserfordernisse gesellschaftlich erwünscht, da der demographische Wandel im Verbund mit dem Strukturwandel zu einer Wissensökonomie die kontinuierliche Weiter-, Nach-, Um- und Neuqualifizierung der Beschäftigten erforderlich machen. Dieser wachsende Qualifizierungsbedarf bedingt ein verstärktes Engagement auch der Hochschulen im Bereich der Weiterbildung. Zwar zählt wissenschaftliche Weiterbildung schon lange neben Forschung und Lehre zu den gesetzlich verankerten Kernaufgaben von Hochschulen, jedoch hat die akademische Weiterbildung aufgrund zahlreicher Hemmnisse noch immer eher eine Randstellung an den Hochschulen inne. Und auch im Hinblick auf den Weiterbildungsmarkt ist die Bedeutung der Hochschulen als Weiterbildungsträger – insbesondere im Vergleich zu privaten Anbietern – derzeit noch gering.

Um Weiterbildungsangebote an Hochschulen entwickeln und umsetzen zu können, wie es mit Fokus auf die Region Oberfranken auch das Ziel des Forschungsprojektes QuoRO ist, ist es erforderlich, die bestehenden Hemmnisse akademischer Weiterbildung zunächst zu präzisieren und im weiteren Verlauf zu beseitigen. Dabei sind alle Beteiligten – und zwar sowohl auf Seiten der Nachfrager (also die potentiellen Teilnehmer und Unternehmen) wie auch auf Seiten der Anbieter (also die Hochschulen und die dort für die Weiterbildung verantwortlichen Personen) – in den Blick zu nehmen. Das vorliegende Arbeitspapier widmet sich auf Basis einer Auseinandersetzung mit der vorhandenen Literatur einer solchen detaillierten Analyse der bisherigen Umsetzungshemmnisse akademischer Weiterbildung, die für eine Intensivierung des Engagements der Hochschulen als den Trägereinrichtungen und für eine stärkere Inanspruchnahme durch die Nutzer der Angebote erforderliche Voraussetzung ist.

## Inhalt

1	Einleitung .....	1
2	Vorgehen.....	5
3	Kennzeichen akademischer Weiterbildung.....	6
4	Hochschulinterne Hemmnisse akademischer Weiterbildung.....	13
4.1.	Hochschulen als Orte der Weiterbildung – Weiterbildung als hochschulischer Bildungsauftrag .....	13
4.2.	Einstellungen der Hochschulgremien und des Hochschulpersonals zu akademischer Weiterbildung .....	16
4.3.	Hochschulen im Weiterbildungsmarkt .....	18
4.4.	Hochschulinterne und -externe Organisationsformen akademischer Weiterbildung .....	22
4.5.	Formen akademischer Weiterbildung .....	24
4.6.	Anforderungen an akademische Weiterbildung.....	25
4.7.	Zielgruppen akademischer Weiterbildung.....	27
4.8.	Die Rolle des Hochschulpersonals .....	28
4.9.	Hochschuldidaktische Herausforderungen für die akademische Weiterbildung .....	30
4.10.	Finanzierung.....	30
4.11.	Vermarktung .....	31
4.12.	Inhalte der akademischen Weiterbildung .....	32
4.13.	Zwischenfazit .....	34
5	Hochschulexterne Hemmnisse akademischer Weiterbildung .....	35
5.1.	Hemmnisse aus Unternehmensperspektive.....	35
5.2.	Hemmnisse aus individueller Perspektive .....	37
5.3.	Ausgewählte externe Hemmnisse im Detail.....	39
5.3.1.	Wahrnehmung akademischer Weiterbildung .....	39
5.3.2.	Einstellungen zum (lebenslangen) Lernen.....	40
5.3.3.	Kosten für Weiterbildung .....	40
6	Hemmnisse akademischer Weiterbildung in Oberfranken.....	42
6.1.	Weiterbildungsbedarf oberfränkischer Unternehmen.....	42
6.1.1.	Ergebnisse einer Unternehmensbefragung.....	42
6.1.2.	Ergebnisse aus Interviews mit Unternehmensvertretern .....	49
6.2.	Lücken akademischer Weiterbildung in Oberfranken .....	51
6.3.	Herausforderungen aus der Sicht der Weiterbildungsträger .....	55
7	Fazit .....	60

8	Literatur.....	61
---	----------------	----



# 1 Einleitung

Durch den derzeit zu beobachtenden **Wandel zu einer wissensbasierten Wirtschaft** erhöhen sich die Anforderungen an die Produktion und die Vermittlung von neuem Wissen und dessen Umsetzung in innovative Produkte und Dienstleistungen. Wissen wird heute aufgrund rasanter Erkenntnisfortschritte in den Wissenschaften immer schneller erzeugt und verbreitet. Dadurch veralten bisher als gesichert geltende Wissensbestände deutlich rascher und auch Wissensneuschöpfungen werden immer schneller entwertet. Dies geht unmittelbar einher mit der Notwendigkeit, neues Wissen sofort nutzbar zu machen, indem kontinuierlich technologische und organisatorische Neuerungen hervorgebracht und diese als Innovationen wirtschaftlich verwertet werden.

Um unter diesen Bedingungen auch zukünftig auf einem zunehmend globalisierten Weltmarkt konkurrenzfähig zu sein, müssen gerade Hochlohnländer wie Deutschland ihren Wissensvorsprung und ihre Innovationsfähigkeit erhalten. Die Wettbewerbsfähigkeit von Wirtschaftsstandorten dauerhaft zu sichern, bedingt, Vorreiter bei der Entwicklung wissensintensiver innovativer Technologien und Prozesse zu bleiben.

Da Wissen einen immer höheren Stellenwert gewinnt und sich Innovationen immer schneller entwickeln, **steigt auch der Anspruch an die Qualifikation von Fach- und Führungskräften** – zumal unter den Bedingungen des demografischen Wandels, der bereits heute für Unternehmen verschiedener Branchen spürbar zu Problemen bei der Rekrutierung von Beschäftigten führt und den teilweise schon zu beobachtenden Fachkräftemangel perspektivisch noch verschärfen wird. Wissensintensivierung und Innovationsdruck bringen nicht nur Veränderungen in der schulischen Bildung, der beruflichen Ausbildung und dem Studium mit sich, um die künftigen Arbeitskräfte besser zu qualifizieren. Sie verlangen im Verbund mit der erforderlichen Anpassung an die **demographiebedingte Fachkräfteproblematik** auch eine beständige Anpassung des Qualifikationsniveaus der bereits Erwerbstätigen, um die immer neuen Wissensbestände ins Arbeitsleben integrieren zu können.

Weiterbildung als ein Kernelement des sogenannten **lebenslangen Lernens** bildet dafür eine unabdingbare Voraussetzung. Diese Auffassung wurde durch das Bundesverfassungsgericht (1987, zitiert nach Tannapfel & Greger 2009: 238) bereits vor drei Jahrzehnten wie folgt vertreten: „Unter den Bedingungen des fortwährenden und sich beschleunigenden technischen und sozialen Wandels wird lebenslanges Lernen zur Voraussetzung individueller Selbstbehauptung. Dem Einzelnen hilft die Weiterbildung, die Folgen des Wandels beruflich und sozial besser zu bewältigen. Wirtschaft und Gesellschaft erhält sie die erforderliche Flexibilität, sich auf veränderte Lagen einzustellen.“

Trotz des hier zum Ausdruck gebrachten **hohen persönlichen wie auch gesellschaftlichen Stellenwerts von Weiterbildung** wird gerade für Weiterbildung an Hochschulen (im weiteren auch

als akademische oder wissenschaftliche Weiterbildung bezeichnet)<sup>1</sup> seit langem immer wieder konstatiert, diese sei „bisher nicht hinreichend zu einem integrativen Bestandteil unserer Bildungs-, Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik geworden“ (Fries 1997: 244). Diese nun schon zwei Jahrzehnte alte Feststellung überrascht umso mehr, wenn man sich vergegenwärtigt, dass Weiterbildung an Hochschulen – wenngleich sich Inhalte und Zielgruppen stark gewandelt haben – bereits auf eine lange Tradition zurückblicken kann, die bis ans Ende des 19. Jahrhunderts zurückreicht und sich von dieser Zeit an nach Wolter (2011: 12 ff.) in vier fließend ineinander übergehende Phasen gliedern lässt: Damals entstand zunächst die sogenannte „Universitätsausdehnungsbewegung“, die mit „volkstümlichen Hochschulkursen“ ein außeruniversitäres Publikum adressierte. Es folgte seit Mitte der 1950er Jahre die Phase der ebenfalls noch an eine breite bildungsinteressierte Öffentlichkeit gerichteten universitären Erwachsenenbildung, bevor ab Mitte der 1970er Jahre die bis heute dominierende Vorstellung von wissenschaftlicher Weiterbildung, die sich (zumindest überwiegend) an akademisch vorqualifizierte Zielgruppen richtet, etabliert wurde, die nach anfänglich hohen, aber eher enttäuschten Erwartungen ab Mitte der 1990er Jahre expandierte.<sup>2</sup> Als jüngste Entwicklung bezeichnet Wolter (2016: 23) die zunehmende Öffnung der Hochschulen, die seit Mitte der 2000er Jahre vor dem Hintergrund der (zunächst eher international als im deutschsprachigen Raum geführten) Debatte um lebenslanges Lernen und die Bemühungen um eine europäische Harmonisierung von Studiengängen und Studienabschlüssen im Zuge des Bologna-Prozesses einsetzte, die allerdings als noch immer andauernde Übergangsphase angesehen wird.

---

<sup>1</sup> Wenn im Folgenden überwiegend von akademischer oder wissenschaftlicher Weiterbildung gesprochen wird, so werden diese Begriffe in der Regel (wie auch in der Literatur üblich) synonym gebraucht zu ähnlichen Bezeichnungen wie universitäre oder hochschulische Weiterbildung. Gemeint sind – ähnlich wie bei den international gängigen Bezeichnungen „continuing higher education“ oder „university continuing education“ – Weiterbildungsangebote in der Trägerschaft von Hochschulen (worunter Universitäten und Fachhochschulen/Hochschulen für angewandte Wissenschaften subsumiert werden), insofern sie sich nicht auf das hochschuleigene wissenschaftliche, technische oder Verwaltungspersonal, sondern auf externe Zielgruppen beziehen.

Die hier überwiegend verwendeten Bezeichnungen akademische oder wissenschaftliche Weiterbildung sind für den Diskurs über Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland typisch, während ansonsten im deutschsprachigen Raum außerhalb Deutschlands die Begrifflichkeit der universitären Weiterbildung – entsprechend der englischen Bezeichnung „university continuing education“ – vorherrscht, die allerdings ebenso wenig einen konsensuellen Begriff dargestellt (Jütte & Weber 2005: 10).

Die begriffliche Unschärfe, die mit den hier und ansonsten in der Diskussion um Weiterbildung an Hochschulen verwendeten Bezeichnungen einhergeht, thematisiert knapp Wolter (2011: 10 f.), der von mangelnder begrifflicher Klarheit insbesondere aufgrund eines uneindeutigen Verständnisses des Attributes (und damit gleichzeitig Geltungsanspruchs) der Wissenschaftlichkeit akademischer Weiterbildung spricht. Faulstich (2016: 14) fragt bezüglich des Anspruchsniveaus der wissenschaftlichen Weiterbildung und im Hinblick auf die auch hier verwendete (und zugegeben enge) institutionelle Auslegung des Begriffs der akademischen Weiterbildung als Weiterbildung an Hochschulen – sicherlich mit rhetorischem Unterton: „Sind Angebote außerhalb der Hochschulen ‚unwissenschaftlich‘?“ Die Antwort auf diese Frage gibt Wolter (2016: 25), der feststellt, dass Hochschulen keineswegs ein Monopol im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung haben, da in unterschiedlichen institutionellen Kontexten „von wissenschaftlich qualifiziertem Personal auf wissenschaftlichem Niveau primär für die Zielgruppe Erwerbstätige mit Hochschulabschluss durchgeführt wird.“

<sup>2</sup> Ausführlicher beschreibt Wolter (2001: 36 ff.) die Entwicklung der hochschulischen Weiterbildung in Deutschland.

Am oben zitierten, inzwischen beinahe zwei Jahrzehnte zurückliegenden Befund der **unzureichenden Integration von Weiterbildung an den Hochschulen einerseits und andererseits der akademischen Weiterbildung in der Gesellschaft** hat sich also – trotz deutlich zunehmendem Engagement der Hochschulen im Bereich der Weiterbildung – bislang nur wenig geändert. Dies gilt gerade im internationalen Vergleich: „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“ (Hanft & Zilling 2011: 84).

Nur vereinzelt wird bislang wie von Graeßner, Bade-Becker und Gorys (2011: 543) davon ausgegangen, dass Weiterbildung an Hochschulen „ihren Platz als gleichberechtigte Aufgabe neben der Forschung“ gefunden habe und „im Zusammenspiel mit dem grundständigen Studium zu einem selbstverständlichen Teil der akademischen Lehre“ geworden sei. Viel häufiger finden sich in der Literatur Bewertungen derart, „dass die wissenschaftliche Weiterbildung an deutschen Hochschulen noch weit davon entfernt ist, zu den Kernaufgaben zu gehören“ (Kloke 2009: 47). Gleichwohl gilt Weiterbildung allgemein als „ein interessantes und für die Profilierung der Hochschulen überaus reizvolles Feld“ (Hanft 2007: 9), sodass es umso mehr verwundert, warum dieses Feld bislang nur zögerlich bestellt wird.

Ausgehend von diesen Befunden zur bislang vergleichsweise geringen Beteiligung von Hochschulen am Weiterbildungsmarkt stellt sich – insbesondere auch vor dem Hintergrund des eingangs geschilderten steigenden Weiterbildungsbedarfs – die Frage, **was Hochschulen auf der einen Seite, auf der anderen Seite aber auch Unternehmen als institutionelle und Beschäftigte als individuelle Nachfrager sowie die Gesellschaft als Ganzes hemmt, die bereits existierenden akademischen Weiterbildungsangebote stärker zu nutzen oder sogar noch auszuweiten**. Und weitergehend kann gefragt werden, **wie sich diese Hemmnisse beseitigen lassen**.

Diese Fragen wurden in der Vergangenheit in der Hochschul- und Weiterbildungsforschung verschiedentlich adressiert. Dennoch bleibt es bei der Feststellung von Fries (1997: 244), die für eine wirkungsvolle Etablierung der akademischen Weiterbildung die fortgesetzte Analyse und vor allem auch die eingehende Diskussion von Problemen der Weiterbildung an Hochschulen für dringend erforderlich erachtet. Notwendig sei dies, um nicht dem Fehler aufzusitzen, die Bemühungen zur Verbesserung der Stellung der wissenschaftlichen Weiterbildung allein auf strukturelle Bedingungen zu fokussieren, die angesichts ihrer gegenwärtigen Ausgestaltung vielfach eigentlich kein Hemmnis mehr darstellen müssten: „Therapievorschläge, auf eine Intensivierung der Aktivitäten im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung gerichtet, befassen sich fast unisono mit der Schaffung, Förderung, Verbesserung des institutionellen Rahmens an der Hochschule. Aber auf diesen Vollzugsrahmen kommt es nicht mehr so sehr an. Die Realität hat diese Problematik überholt. Es wurden handhabbare Arrangements gefunden, mit denen sich leben lässt. [...] Für eine wirkungsvolle Therapie fehlen noch Anamnese und Diagnose der eigentlichen Problematik der wissenschaftlichen Weiterbildung bzw., so bereits Befunde vorliegen, deren eingehende Diskussion.“

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es deshalb, den oben genannten Fragen systematisch nachzugehen und auf der Basis einer Literaturanalyse die **Hemmnisse wissenschaftlicher Weiterbildung sowie Möglichkeiten zur Überwindung der mit Weiterbildung an Hochschulen verbundenen Hürden** zu identifizieren. Ergänzt werden soll die Literaturanalyse durch Erkenntnisse, die im Rahmen von empirischen Erhebungen im Forschungsprojekt QuoRO bei Weiterbildungsträgern als den Anbietern und Unternehmen als den Nachfragern zur Situation der Weiterbildung in Oberfranken gewonnen worden.

Diese Problemanalyse ordnet sich als ein grundlegender Baustein in das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Forschungsvorhaben QuoRO – Konzertierte Qualifizierungsoffensive der Region Oberfranken für Fachkräfte für die Zukunft ein. Ziel des Forschungsprojektes ist es, Angebote der akademischen Weiterbildung zu entwickeln und zu erproben, die einerseits systematisch am Bedarf von Unternehmen und Teilnehmern ausgerichtet sind und andererseits die Möglichkeiten der Anbietereinrichtungen berücksichtigen. Dazu ist es erforderlich, die bisherigen Umsetzungsprobleme von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung festzustellen. Aus der Perspektive von Hochschulen als den Trägern akademischer Weiterbildung sollen deshalb hier interne (angebotsseitige) und externe (nachfrageseitige) Hemmnisse von wissenschaftlicher Weiterbildung diskutiert werden.

## 2 Vorgehen

Der vorliegende Beitrag beruht im Wesentlichen auf der Auswertung vorhandener Literatur, die sich mit den Hemmnissen akademischer Weiterbildung beschäftigt, insbesondere im Hinblick auf wirtschaftsnahe, unternehmensbezogene Angebote. Besondere Beachtung fanden in der Literaturanalyse neben grundlegenden wissenschaftlichen Beiträgen zur Thematik und aktuellen Studien zur Weiterbildungssituation in Deutschland auch die Erkenntnisse aus der ersten Programmrunde des seit 2011 laufenden Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, der Teil der 2008 von Bund und Ländern gestarteten Qualifizierungsoffensive „Aufstieg durch Bildung“ ist und sich der Förderung von Konzepten für ein berufsbegleitendes Studium und lebenslanges wissenschaftliches Lernen insbesondere für Berufstätige, Personen mit Familienpflichten und Berufsrückkehrer widmet.

Die Literaturstudie wurde an passender Stelle ergänzt durch die Erkenntnisse aus leitfadengestützten Interviews mit Vertretern der Institutionen für Weiterbildung an den oberfränkischen Universitäten und Hochschulen und bei anderen Weiterbildungsträgern sowie Unternehmen, die in Oberfranken ansässig sind. Außerdem flossen Erkenntnisse aus der Netzwerkarbeit, die im Rahmen des Forschungsprojektes QuoRO zum Aufbau eines regionalen Weiterbildungsnetzwerkes geleistet wurde, in die Darstellung ein. Ziel war es, dadurch neben den Erkenntnissen von dritter Seite auch die regionale Situation adäquat berücksichtigen zu können.

### 3 Kennzeichen akademischer Weiterbildung

Im Hochschulrahmengesetz (HRG) ist seit der Novelle von 1998<sup>3</sup> akademische Weiterbildung als eine der **Kernaufgaben von Hochschulen neben Forschung sowie Lehre und Studium** – und damit als sogenannte „dritte Säule“ – verankert: „Die Hochschulen dienen entsprechend ihrer Aufgabenstellung der Pflege und der Entwicklung der Wissenschaften und der Künste durch Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung [...]“ (§ 2 Abs. 1 HRG).<sup>4</sup> Darüber hinaus ist Weiterbildung (bereits seit dem Inkrafttreten des Hochschulrahmengesetzes im Jahr 1976) ausdrücklich als dienstliche Aufgabe der Hochschullehrer (Professoren und Juniorprofessoren) gesetzlich festgeschrieben (§ 43 HRG).<sup>5</sup>

Im Zusammenhang mit ihren Kernaufgaben – dem mehrfachen Leistungsauftrag mit den Bereichen Forschung, Lehre und Weiterbildung – wird als ein wesentliches Ziel der Hochschulbildung festgeschrieben, auf berufliche Tätigkeiten vorzubereiten, welche die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse oder Arbeitsweisen erfordern (§ 2 Abs. 1 HRG). Zu den Aufgaben von Hochschulen, zu ihrer gesellschaftlichen Funktion, zählt demzufolge (neben anderen) die **Vermittlung von Beschäftigungsfähigkeit**, d.h. von Qualifizierungen, die relevant für den Arbeitsmarkt sind. So heißt es etwa auch in der Sorbonne-Erklärung, die im Jahr 1998 den Bologna-Prozess initiierte, für Studenten durch entsprechende akademische Abschlüsse die „Vermittelbarkeit am Arbeitsmarkt zu fördern“. Neben dem geltenden Recht und den politischen Ansätzen im Hinblick auf Berufsbefähigung zählt die Erreichung von Berufsfähigkeit schließlich und nicht zuletzt auch

---

<sup>3</sup> Bereits in der Erstfassung des Hochschulrahmengesetzes aus dem Jahr 1976 war Weiterbildung als Aufgabe der Hochschulen verankert, wenngleich nachrangig zu den Aufgaben in Forschung, Lehre und Studium: „Die Hochschulen dienen dem weiterbildenden Studium und beteiligen sich an Veranstaltungen der Weiterbildung. Sie fördern die Weiterbildung ihres Personals“ (§ 2 Abs. 3 HRG in der Fassung vom 26. Januar 1976).

<sup>4</sup> In den Landeshochschulgesetzen ist die akademische Weiterbildung analog zum Hochschulrahmengesetz als gleichrangiger Leistungsauftrag der Hochschulen neben Forschung, Lehre und Studium definiert. Die näheren Bestimmungen im Landesrecht – hier etwa im Bayerischen Hochschulgesetz (BayHSchG) – fassen dabei die Kernaufgaben der Hochschulen beinahe wortgleich zum Hochschulrahmengesetz zusammen: „Die Hochschulen dienen der Pflege und Entwicklung der Wissenschaften und der Künste durch Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung [...]“ (Art. 2 Abs. 1 Satz 1 BayHSchG). Darüber hinausgehend wird die Bedeutung akademischer Weiterbildung im Landesrecht sogar noch deutlicher herausgestellt: „Die Hochschulen wirken entsprechend ihrer Aufgabenstellung mit der Wirtschaft und beruflichen Praxis zusammen und fördern den Wissens- und Technologietransfer sowie die akademische Weiterbildung“ (Art. 2 Abs. 5 Satz 1 BayHSchG).

<sup>5</sup> Besondere Leistungen der Hochschullehrer in der akademischen Weiterbildung können durch Leistungszulagen honoriert werden. 2002 wurden im Gesetz zur Reform der Professorenbesoldung (ProfBesReformG) für Professoren der Besoldungsgruppen W2 und W3 variable (befristete oder unbefristete sowie als Einmalzahlung mögliche) Leistungsbezüge für besondere Leistungen auch in der Weiterbildung festgeschrieben (§ 33 ProfBesReformG). Mit der Übertragung des Besoldungsrechts in die Kompetenz der Bundesländer nach der Föderalismusreform 2006 wurden die Vorschriften bezüglich besonderer Leistungsbezüge für besondere Leistungen auch in der Weiterbildung in die entsprechenden Landesgesetze übertragen. So heißt es im Bayerischen Besoldungsgesetz (BayBesG), dass die besonderen Leistungsbezüge im Falle von in der Regel über mehrere Jahre erbrachten besonderen Leistungen als Einmalzahlung oder als monatliche Zahlung bis zu maximal fünf Jahren, bei wiederholter Vergabe auch unbefristet gewährt werden können (§ 71 BayBesG).

zu den Erwartung der Studenten an ihre Hochschulausbildung: „Studierende betrachten das Studium zumindest auch, und zwar in den wohl meisten Fällen primär, als Zugang zu spezifischen Lebenschancen, nämlich als Entree für berufliche Tätigkeiten. Sie verstehen Studium als Instrument des Erwerbs, der persönlichen Verwirklichung in Beruflichkeit und als Medium zum Erlangen sozialer Geltung“ (Kohler 2004: 5 f.).

Beschäftigungsbefähigung („employability“) ist als ein Ziel der Hochschulbildung auch (und vielleicht sogar in ganz besonderem Maße) für akademische Weiterbildung relevant, die – folgt man der Humankapitaltheorie nach Becker (1964, zitiert bei Demary et al. 2013: 6) – nur dann von Individuen und Unternehmen als **Bildungsinvestition** getätigt wird, wenn davon ausgegangen werden kann, dass der erwartete (oder besser erwünschte) Nutzen die entstehenden Kosten übersteigt.<sup>6</sup> Wenn unter Weiterbildung die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit“ (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland 2001: 2) verstanden wird, stellt sich die Frage, was die Teilnehmer nach vorangegangenen erfolgreichen Bildungsinvestitionen erneut dazu bewegt, (finanzielle und zeitliche) Ressourcen für ihre Bildung aufzuwenden.

Die durch die Humankapitaltheorie angesprochene Kosten-Nutzen-Rechnung zugrunde legend, können als Kosten für die Beteiligung an Weiterbildungsmaßnahmen direkte Ausgaben wie Teilnahmegebühren, Reise- und Übernachtungskosten sowie indirekte Kosten wie der entstehende Arbeitsausfall betrachtet werden (siehe auch Kapitel 5.1). Diesen stehen als **erwartete Nutzeffekte** die verwertbaren Erfolge der Weiterbildung entgegen (Demary et al. 2013: 13 f.). Dieser durch die Beteiligung an Weiterbildungsmaßnahmen erwartete Nutzen lässt sich aus unterschiedlichen Perspektiven noch näher charakterisieren:

1. **Aus Sicht der Weiterbildungsteilnehmer** lassen sich verschiedene, sich teilweise überlagernde und ergänzende Motive unterscheiden, die aus den angenommenen Vorteilen von Weiterbildung abgeleitet werden. Dazu zählen (nach Demary et al 2013: 7 f.):
  - eine Verbesserung der Einkommenschancen<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Es sei darauf hingewiesen, dass Weiterbildung an Hochschulen nicht auf berufliche Bildung beschränkt ist, sondern ebenso allgemeine und politische Bildung umfasst (Graeßner et al. 2011: 543). Gleichwohl bemerkt Faulstich (2016: 15) zur Entwicklung der akademischen Weiterbildung im Speziellen und des Weiterbildungsmarktes im Allgemeinen, dass berufsbezogene Weiterbildung stark dominiere und das Segment der allgemeinen Bildung zurückgehe.

<sup>7</sup> Studienergebnisse belegen, dass Teilnehmer von Weiterbildungsmaßnahmen gegenüber Personen, die sich nicht weitergebildet haben, einen finanziellen Vorteil als Mehrverdienst von 10 bis 70 % gemessen am Bruttoeinkommen haben (Kloke, zitiert bei Tannapfel & Greger 2009: 238).

Kellermann (2005: 25) stellt bezüglich der durch Weiterbildung gesteigerten Verdienstmöglichkeiten (und weitergehend hinsichtlich ihrer Funktion zur Erhaltung und Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit) den in der Debatte um Weiterbildung vorherrschenden „instrumentellen Charakter zur Erreichung eines bestimmten Ziels – Gelderwerb“ heraus, den er aus dem gesellschaftlichen Kontext der Notwendigkeit, in einer Geldwirtschaft über Geld zu verfügen, ableitet; zugleich konstatiert er, dass es alternative, von dieser zweckrationalen Betrachtung abweichende Deutungen geben könne, wonach Weiterbildung die „stetige Entfaltung der je eigenen Persönlichkeitsstruktur“ (ebd.) sein könne. Er plädiert sogar ausdrücklich dafür, „Weiterbildung Eigensinn [zu] geben, also sich von der ausschließlichen Ausrichtung auf Gelderwerb zumindest teilweise emanzipieren zu lassen“ (ebd.: 32).

- bessere Möglichkeiten zum beruflichen Aufstieg, die sich aus einer höheren Qualifizierung ergeben,
  - die Erhaltung oder Verbesserung der Kompetenzen zur Anpassung an veränderte Arbeitsanforderungen,
  - die Befähigung zur Aufnahme einer Beschäftigung, insbesondere im Falle von Arbeitssuchenden, und
  - die Möglichkeit, als bereits Erwerbstätiger (wenn etwa der bisherige Arbeitsbereich entfällt) neue Aufgabenbereiche zu übernehmen.<sup>8</sup>
2. **Aus der Perspektive von Unternehmen** soll die Weiterbildung der Beschäftigten einen Beitrag zur Maximierung der wirtschaftlichen Gewinne des Unternehmens leisten. Dabei werden im Hinblick auf die Beschäftigten des Unternehmens folgende Argumentationen zugrunde gelegt (nach Demary et al 2013: 6 f.):
- Die höhere Qualifikation der Mitarbeiter soll dazu führen, dass die Produktions- und Transaktionskosten sinken oder sich die Erlöse steigern lassen.

---

Bezüglich dieses „eigensinnigen“ Charakters von Weiterbildung bemerkt Wolf (2011: 23), dass die Teilnahme an einer Weiterbildungsmaßnahme für den Teilnehmer nicht nur investive Bedeutung im Sinne einer Verbesserung der Verdienst- oder Karrieremöglichkeiten haben muss, sondern Weiterbildung auch als Konsumgut verstanden werden kann, das in Form einer Dienstleistung für einen Endnutzer erbracht und dann keiner weiteren Funktion zugeführt wird.

<sup>8</sup> Die genannten Erwartungen aus der Perspektive der Weiterbildungsteilnehmer sind eher pragmatischer Natur und basieren letztlich auf der Annahme, dass positive Folgeeffekte daraus resultieren, dass akademische Weiterbildung „die berufliche Qualifikation derer, die in wissenschaftlich fundierten Arbeitsvollzügen stehen, fortlaufend dem neuesten Erkenntnisstand der betreffenden Bezugswissenschaft anpaßt. Von der Erfüllung dieser Aufgabe lebt die wissenschaftliche Weiterbildung heute praktisch weitgehend“ (Dohmen 1991, zitiert bei Graeßner 1994: 447). Demgegenüber gibt es einen zweiten großen Komplex von Erwartungen, die im Hinblick auf das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis an akademische Weiterbildung gestellt werden, denn es wird auch „im Hinblick auf die ökologische und politisch-soziale Verantwortung gegenüber der Gesamtentwicklung der menschlichen Gesellschaft in einer kritischen Umbruchsituation von der Wissenschaft erwartet, daß sie über die Relativität ihrer Erkenntnisse aufklärt, die unzulängliche Bewährung ihrer Theorien in der Praxis erklärt und daß sie die Folgen ihrer technisch-industriellen Anwendungen kritisch bewußt macht“ (Dohmen 1991, zitiert bei Graeßner 1994: 447 f.).

Wie Wittpoth (2005: 18) anmerkt, ist es ein solches „besonderes ‚Aufklärungs‘-Potenzial“, um welches die akademische Weiterbildung den Weiterbildungsmarkt in Ergänzung zu stärker praktisch ausgerichteten Angeboten zumindest denkbar bereichern kann: „Während (berufs-)praktische, handlungsorientierte Diskurse notwendigerweise darauf aus sind, etwas ans (bessere) Funktionieren zu bringen, geht es im wissenschaftlichen Diskurs eher darum, ob etwas funktionieren kann, warum dies der Fall ist, welche (unerwünschten) Effekte eintreten, aber auch darum, ob das Problem, das man zu lösen gedenkt, das Problem ist, das man ‚eigentlich‘ hat“ (ebd.: 17 f.).

Auch Kellermann (2005: 33) fasst das Ziel akademischer Weiterbildung gegenüber den aus Teilnehmerperspektive im Vordergrund stehenden pragmatischen Erwägungen bewusst weit und tritt dafür ein, „Weiterbildung und die von ihr angeleitete Arbeit so anzulegen, dass sie zu Erreichung der drei wichtigsten Ziele zukunftsfähiger Gesellschaften Wesentliches beizutragen vermögen: stabile sozio-ökonomische Entwicklung (bezogen auf Qualität von Leben, Arbeit und Bildung; Preise; außenwirtschaftliches Gleichgewicht); Sicherung des gesellschaftlichen Zusammenhalts (bezogen auf legitime Verteilung der Lebenschancen zwischen Individuen und Generationen, Nord/Süd und Ost/West) und Versöhnung mit der Natur (bezogen auf Erhaltung der Selbstregulierung der Naturkräfte; nachhaltige Nutzung der Ressourcen; Bevorratung nicht erneuerbarer Ressourcen)“. Damit stellt der Autor heraus, dass wissenschaftliche Weiterbildung jenseits konkreter Überlegungen, wie sich die individuelle Beschäftigungsfähigkeit verbessern (und dadurch die wirtschaftliche Wertschöpfung erhöhen) lässt, einen wesentlichen Beitrag zu nachhaltiger Entwicklung im Sinne von wirtschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit, sozialer Gerechtigkeit und ökologischer Verantwortung leisten kann.

- Weiterbildung soll zur Erhöhung der Motivation und Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter beitragen und durch die gesteigerte Motivation Geschäftserlöse verbessern.
- Durch ein attraktives Weiterbildungsangebot soll die Mitarbeiterbindung gesteigert und die Rekrutierung neuer Mitarbeiter verbessert werden.

Neben dieser beschäftigtenzentrierten Perspektive können die Erwartungen von Unternehmen in Abhängigkeit von Unternehmensgröße und Forschungsaktivität außerdem hinsichtlich der Art des Wissenstransfers, der durch die Weiterbildung geleistet werden soll, charakterisiert werden (nach Fries 1997: 250 f.):

- Kleine und mittlere Unternehmen des produzierenden Gewerbes erhoffen sich durch Weiterbildungsmaßnahmen einen Beitrag zur Lösung konkreter Probleme – und dies möglichst ad-hoc beim Auftreten von Schwierigkeiten in den Geschäftsprozessen.
- Kleine und mittlere Unternehmen mit ausgeprägter Forschungsaktivität sind nicht nur an den Ergebnissen neuester Forschung interessiert, sondern wollen diese in ihrer Entstehung begreifen, weshalb sie als Praxispartner an Forschungsprojekten Beteiligung suchen und diese zur Weiterbildung nutzen.
- Großunternehmen wünschen passgenaue Weiterbildungsangebote oftmals zur Vermittlung von vertieftem und spezialisiertem Wissen, die sie häufig als Inhouse-Schulung oder Lehrgang realisieren.<sup>9</sup>

3. **Aus dem Blickwinkel der Hochschulen** als den Anbietern akademischer Weiterbildung können verschiedene erwünschte Nutzeneffekte genannt werden, wie sie etwa eine für kleinere Hochschulen exemplarische Fallstudie von Ludwig (2013) zusammenfasst:

- erwartete wirtschaftliche Gewinne,
- die Möglichkeit, sich regional zu profilieren,
- der Versuch, Anforderungen des Bologna-Prozesses hinsichtlich der Kopplung von grundständiger Lehre und Weiterbildung umzusetzen,
- die Erschließung neuer Zielgruppen angesichts der im Zuge des demographischen Wandels perspektivisch (trotz zunehmender Bildungsbeteiligung) sinkenden Zahlen von Studenten in der grundständigen Lehre.

---

<sup>9</sup> Diese Auflistung der sehr diversen Ansprüche von Unternehmen an akademische Weiterbildung zeigt, dass bisweilen ein sehr breit gefasstes Verständnis von Weiterbildung an Hochschulen vorherrscht, dass neben Maßnahmen, die den Wissensstand der Beschäftigten als Zielgruppe erweitern oder aktualisieren sollen, auch Forschungsk Kooperationen (von Hochschulen mit forschungsaktiven Unternehmen) und Angebote des problembezogenen Technologietransfers (von Hochschulen an Unternehmen des produzierenden Gewerbes) umfassen kann.

Gerade was den Aspekt des Wissenstransfers aus der Wissenschaft in Unternehmen als den wesentlichen außenwissenschaftlichen Handlungskontexten betrifft, hat sich die Bedeutung von akademischer Weiterbildung in den letzten Jahrzehnten stark gewandelt: War dieser Aspekt noch in den 1970er Jahren ein früher Treiber der wissenschaftlichen Weiterbildung, ist es inzwischen in Folge des deutlich gestiegenen Anteils akademische Qualifizierter in der Arbeitswelt oftmals so, dass Organisationen sich das von ihnen benötigte Wissens auf anderen Wegen als über Weiterbildung der Beschäftigten an Hochschulen verschaffen können, zum Beispiel durch die Expertise der eigenen Mitarbeiter, die Zusammenarbeit mit außerhochschulischen Forschungs- und Entwicklungseinrichtungen oder die Nutzung angewandter wissenschaftlicher Dienstleistungen (Wittpoth 2005: 18 f.).

4. **Aus einer übergeordneten systemischen Perspektive** schließlich kann der Wert akademischer Weiterbildung in ihrer Brückenfunktion zwischen dem Wissenschaftssystem als der Sphäre der Wissensproduktion und den unterschiedlichen Zusammenhängen der Wissensanwendung gesehen werden. Faulstich (2016: 20) konstatiert eine wachsende Kluft zwischen Wissenserzeugung und Wissensverwertung. Diese führt er einerseits auf das zunehmend disziplinär ausdifferenzierte und spezialisierte, damit gleichsam über einen sehr engen Kreis von Experten in den einzelnen Fächern hinaus unübersichtlich werdende Wissenschaftssystem zurück. Andererseits begründet er seinen Befund mit der unregelmäßigen Verwendung des ständig zunehmenden und komplexer werdenden wissenschaftlichen Wissens in verschiedenen technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Kontexten. Weiterbildung könne vor diesem Hintergrund aus seiner Sicht einen Beitrag dazu leisten, „eine Brücke zu schlagen zwischen Wissenschaftlichkeit und Verständlichkeit, zwischen Wissenserzeugung und Lebenserfahrung, zwischen wissenschaftlichem und alltäglichem Lernen“ (ebd.: 20 f.).

Von verschiedenen Seiten werden also Vorteile angenommen, die Weiterbildung sowohl für die Anbieterseite, also für die Hochschulen (und mit ihnen für das Wissenschaftssystem als Ganzes), als auch für die Nachfrager, sowohl für Unternehmen als auch für den Einzelnen, letztlich sogar gesamtgesellschaftlich haben kann.<sup>10</sup> Weiterbildung – auch an Hochschulen – wird als eine bedeutende Aufgabe eingeschätzt, nicht zuletzt vor dem Hintergrund der einleitend skizzierten Herausforderungen durch einen steigenden Innovationsdruck und die dadurch zunehmenden Qualifikationsanforderungen (vor allem im Bereich abstrakt-wissensbasierter Qualifizierung gegenüber erfahrungsbasierter Qualifizierung) bei gleichzeitig zunehmend eingeschränkter Fachkräftebasis: „Lebenslanges Lernen ist unabweisbar, Weiterbildung die wichtigste Ressource für die Zukunft. Darin stimmen Hochschullehrer, Unternehmen aller Größenordnungen und Branchen, Verbände, die Politik usw. überein“ (Fries 1997: 248). Es wird nicht nur eine generell hohe, sondern sogar eine perspektivisch noch zunehmende Bedeutung hochschulischer Weiterbildung angenommen, was sich nach Freiling und Imhof (2007: 5 f.) anhand verschiedener Entwicklungen begründen lässt:

- Mit dem kontinuierlichen technischen Fortschritt geht eine Wissensintensivierung einher, die **steigende Qualifikationsanforderungen** nach sich zieht, welche vornehmlich durch akademische Aus- und Weiterbildung bewältigt werden sollen.
- Auch wenn akademische Weiterbildung (wie in Deutschland noch immer vielfach üblich) auf postgraduale Weiterbildung enggeführt wird, ist aufgrund des beobachtbaren **Trends der zunehmenden Höherqualifizierung** davon auszugehen, dass mit steigender Zahl der Hochschulabsolventen als einer (oder gar der) Hauptzielgruppe die potenzielle Nachfrage nach

---

<sup>10</sup> Graeßner (1994: 452) fasst den Stellenwert akademischer Weiterbildung dahingehend zusammen, dass er „den Beitrag der wissenschaftlichen Weiterbildung zur Hochschulerneuerung und zur Lösung aktueller sozialer, ökonomischer, ökologischer und kultureller Probleme“ anführt. Wie genau sich dieser Beitrag ausgestaltet, ist nicht Gegenstand des vorliegenden Papiers, verdient jedoch aus der Perspektive der regionalentwicklungspolitischen Bedeutung von Weiterbildung eine eingehendere Betrachtung.

akademischer Weiterbildung wächst, zumal die Weiterbildungsbeteiligung von Hochschulabsolventen gegenüber Personen mit und ohne Berufsausbildung ohnehin deutlich höher liegt.

- Die **Notwendigkeit lebenslangen Lernens**<sup>11</sup> und damit die Erkenntnis, dass die Erstausbildung heute nicht mehr die lebenslang anwendbare Endqualifikation darstellen kann, ist bei Unternehmen wie beim Einzelnen inzwischen weitgehend angekommen. Die mit dem lebenslangen Lernen verbundenen Anforderungen sollen durch akademische Weiterbildung adressiert werden.<sup>12</sup>

Trotz der allgemein als hoch eingeschätzten und auch durch das Hochschulrecht gesicherten Bedeutung von akademischer Weiterbildung hat sie bislang nur einen **geringen Anteil am Weiterbildungsmarkt**: „Die hochschulisch verantwortete wissenschaftliche Weiterbildung ist bislang nur rudimentär als Bestandteil in die Gesamtarchitektur des Lebensbegleitenden Lernens eingebettet“ (Dobischat et al. 2010: 24). Diese Feststellung überrascht umso mehr, als zwar hochschulrechtlich akademische Weiterbildung als eine zentrale Aufgabe von Hochschulen erst seit knapp zwei Jahrzehnten fest etabliert ist, die **Bedeutung von Weiterbildung an Hochschulen hingegen bereits seit einem halben Jahrhundert intensiv diskutiert** wird. Beispielsweise stellte schon Mitte der 1960er Jahre der Wissenschaftsrat (1966, zitiert bei Fries 1997: 245) die Notwendigkeit heraus, „die in ihrem Beruf stehenden Absolventen wissenschaftlicher Hochschulen [...] von neuem in Kontakt mit der Wissenschaft zu bringen.“ Pointiert konstatiert Fries (1997: 246) vor diesem Hintergrund: „Angebote zur wissenschaftlichen Weiterbildung sind nach wie vor eher Ausnahmen – und das trotz einer Flut von ‚Empfehlungen‘, ‚Resolutionen‘, ‚Eckwerten‘ und ‚Maßnahmenkatalogen‘“. Wolter (2004: 17) bezeichnet die Situation der akademischen Weiterbildung in Deutschland als gekennzeichnet von der „anhaltenden Diskrepanz zwischen genereller Relevanzzuschreibung auf der einen Seite und praktischer Marginalisierung als einem randständigen Aufgabenfeld der Hochschulen auf der anderen Seite“. Auch Graeßner, Bade-Becker und Gorys (2011, 552) bemerkten, dass „die Betonung der Notwendigkeit dieser Aufgabe

---

<sup>11</sup> Häufig wird Weiterbildung mit der Forderung nach (oder vielmehr der immer stärker beobachtbaren Realität von) lebenslangem Lernen gleichgesetzt, ohne dass dies gänzlich falsch wäre, aber auch ohne dass Weiterbildung mit lebenslangem Lernen vollkommen identisch wäre. Wolter (2001: 42 ff.) skizziert das Konzept des lebenslangen Lernens knapp, aber umfassend und hebt in seiner Darstellung der Merkmale lebenslangen Lernens zugleich hervor, inwiefern das institutionell stark differenzierte deutsche Bildungssystem aufgrund seiner geringen Flexibilität bei der Organisation von geregelten Lernprozessen im Hinblick auf die Erfordernisse lebenslangen Lernens anzupassen ist, wobei er zu dem Schluss kommt, dem Konzept sei „eine bildungsreformerische Sprengkraft“ (ebd.: 55) implizit, weil das deutsche Bildungssystem noch nicht umfassend auf die Herausforderungen, die mit ihm einhergehen, vorbereitet sei (ebd.: 57).

<sup>12</sup> Wie Thielen (2009: 15 f.) anmerkt, werde der Erkenntnis, dass lebenslanges Lernen heute mehr denn je erforderlich ist, (beinahe) uneingeschränkt zugestimmt, wobei die vermeintliche Selbstverständlichkeit des Befundes Teil der Ursachen sein kann, die in diesem Beitrag ausführlich diskutiert werden: „Die Forderung nach einer Intensivierung des Lernens im Lebenslauf, nach mehr Weiterbildung und Qualifizierung gehört in Deutschland zu den unbedingt zustimmungsfähigen Sätzen in der Bildungsprogrammatis. Vor welchem Publikum auch immer Sie das fordern, immer werden alle nicken, keiner wird widersprechen. Diese allgemeine Zustimmung ist aber noch kein Teil der Lösung, vielleicht sogar eher ein Teil des Problems. Denn oft hört die Debatte dort auf, statt dort zu beginnen.“

der Hochschulen [wissenschaftliche Weiterbildung, Anm. d. Verf.] in einem gewissen Kontrast zu der tatsächlichen Wahrnehmung steht.“

Angesichts dieser Einschätzungen soll nicht der Eindruck entstehen, dass die Situation der Weiterbildung an Hochschulen seit Jahrzehnten unverändert schlecht ist. Zu Recht weißt schon Wittpoth (1990: 25) darauf hin, dass es ohnehin nicht einfach ist, den Zustand der wissenschaftlichen Weiterbildung zu bewerten, „weil sich das Feld in einem außerordentlich disparaten Zustand befindet“. Zudem lassen sich nach Wolter (2004: 18) spätestens seit den 1990er Jahren verschiedene **positive Entwicklungen** beobachten, die er als Institutionalisierung, Expansion und Diversifizierung zusammenfasst. Thielen (2009: 13) nennt ausdrücklich verschiedene gute Beispiele wie das von der Universität Augsburg angebotene „Kontaktstudium Wirtschaft“ oder den Weiterbildungsstudiengang „Arbeitswissenschaft“ an der Universität Hannover, die vorbildgebender Ausdruck einer veränderten Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung sind.

Die jüngere Dynamik im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung und die Erfahrungen mit guter Praxis in diesem Feld haben auch Auswirkungen auf die Forschung zu akademischer Weiterbildung, die inzwischen weit weniger von der lange vorherrschenden Zentrierung auf Hemmnisse und nicht ausgeschöpfte Potenziale der Weiterbildung an Hochschulen geprägt ist und stattdessen handlungspraktische Fragen der Ausgestaltung von Weiterbildungsangeboten oder der Ansprache neuer Zielgruppen in den Blickpunkt rückt (Wolter 2004: 18).

Die angeführten Einschätzungen zur eher marginalen Rolle von Weiterbildung an Hochschulen können auch insofern relativiert werden, als jüngere Entwicklungen einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Stellung von akademischer Weiterbildung geleistet haben und leisten. Hier ist insbesondere der 2011 gestartete **Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“** zu nennen. Borgwardt (2016: 8 f.) führt dazu die folgenden Potenziale an, die durch den Wettbewerb gehoben werden konnten: „Die wesentlichen positiven Effekte sind vor allem qualitativer Natur, indem neue Formen des Studiums an den Hochschulen eingeführt wurden: das berufsbegleitende Studium, das Teilzeitstudium, flexiblere und modulare Studienangebote, die verstärkte Nutzung von Online-Technologien, verbunden mit neuen Formen des Hochschulzugangs und neuen Anrechnungspraktiken von beruflichen Kompetenzen.“

Dass inzwischen ausdrücklich Auswirkungen des Bund-Länder-Wettbewerbs von „vor allem qualitativer Natur“ angeführt werden, deutet darauf hin, dass auch die jüngsten Entwicklungen im Bereich der akademischen Weiterbildung die angenommenen Potenziale der Weiterbildung an Hochschulen noch nicht vollends ausschöpfen. Im Folgenden wird es ausführlich darum gehen, die zugrundeliegenden Ursachen zu erörtern.

## 4 Hochschulinterne Hemmnisse akademischer Weiterbildung

Weiterbildung hat, wie bereits einleitend angemerkt wurde, an deutschen Hochschulen – gerade auch im internationalen Vergleich – bislang noch immer nur eine eher **marginale Position**, die etwa als „Nischendasein“<sup>13</sup> oder „Randstellung“ umschrieben (Hanft & Zilling 2011: 84) oder als „Schattendasein“ (Knust & Hanft 2009: 9) bezeichnet wird. Will man zur Charakteristik der Situation eine blumigere Metapher gebrauchen, so kann die Bedeutung akademischer Weiterbildung auch als „Aschenputtel-Existenz“ (Teichler 1990, zitiert bei Wolter 2001: 33; Kloke 2009: 43) bezeichnet werden.

Vor dem Hintergrund der noch immer eher randständigen Bedeutung von akademischer Weiterbildung fordert etwa der Wissenschaftsrat (2006), dass „die Universität stärker zu einem Ort des lebenslangen Lernens gemacht werden“ sollte, was mit Einschränkungen für Fachhochschulen vermutlich ähnlich postuliert werden kann. Doch warum hat sich Weiterbildung als wie im vorangegangenen Abschnitt beschrieben eine der hochschulrechtlich vorgesehenen Kernaufgaben von Hochschulen bislang noch nicht umfassend etablieren können? Im Folgenden sollen zunächst interne Hemmnisse, also angebotsseitige Herausforderungen dargelegt werden, die Antworten auf diese Fragen geben können.

### 4.1. Hochschulen als Orte der Weiterbildung – Weiterbildung als hochschulischer Bildungsauftrag

Ein wesentlicher Grund für die noch immer eher geringe Bedeutung von Weiterbildung an Hochschulen ist, dass **Hochschulen in der Innenperspektive (wie in der Außenperspektive) nicht als Orte der Weiterbildung wahrgenommen** werden und Weiterbildung bislang noch nicht ausreichend als Teil des gesamtgesellschaftlichen Bildungsauftrags von Hochschulen verankert ist. So konstatiert etwa Wolter (2011: 9) „ein eindeutiges Reputations- und Relevanzgefälle in der Reihenfolge Forschung, Lehre (in der Erstausbildung) und an letzter Stelle die Weiterbildung“.<sup>14</sup> Pellet und Cendon (2008) spitzen diese Feststellung von der vergleichsweise geringen Reputation von Lehre und Weiterbildung gegenüber Forschung wie folgt zu: „Die meisten Universitäten des

---

<sup>13</sup> Der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2003: 10) spricht sogar von einem „doppelten Nischendasein“. Mit dieser Formulierung werden zwei der im Folgenden näher beschriebenen Probleme akademischer Weiterbildung griffig zusammengefasst, die sich auf die Rolle von Weiterbildung an den Hochschulen und auf die Bedeutung akademischer Weiterbildung im Weiterbildungsmarkt beziehen: „Zum einen stellt die Weiterbildung innerhalb des gesamten Spektrums der Hochschulaktivitäten eher eine Nische dar, keine – zumindest keine tatsächliche – Kernfunktion der Hochschule. Und zum anderen scheinen die Hochschulen mit ihrem Weiterbildungsangebot auf dem gesamten Markt der Weiterbildung eher eine Nische, wenn auch keine ganz kleine, zu besetzen“ (ebd.).

<sup>14</sup> Indem der Autor hier expliziert, dass er Lehre in der Erstausbildung meint, verweist er zugleich darauf, dass Weiterbildung nicht losgelöst von den Lehraufgaben der Hochschulen gesehen werden kann, sondern ein Teil dieser ist, was zugleich ein wesentlicher Grund für die bisherige Vernachlässigung der Weiterbildung ist, da – wie es auch im weiteren Verlauf noch ausführlicher dargestellt wird – Lehraufgaben gegenüber den Leistungen in der Forschung mit einer geringeren Reputation verbunden sind (Borgwardt 2016: 9).

deutschsprachigen Raums träumen in ihren Mission Statements von der Reputation einer erstklassigen und nobelpreisverdächtigen Forschungsuniversität, die Profilierung über Lehre oder Weiterbildung findet sich hingegen in den wenigsten Leitbildern in fundierter Form.“ Knust und Hanft (2009: 9) bemühten in diesem Zusammenhang das altbekannte Bild der „Wissenschaft im Elfenbeinturm“, die Vorstellung einer von jeglichen gesellschaftlichen Interessen abgekoppelten und von der Gesellschaft unberührten, letztlich nur ihren eigenen Funktionsmechanismen verpflichteten wissenschaftlichen Forschung, die sie in ihrer Dominanz gegenüber Lehre und Wissenstransfer – trotz eines sich langsam abzeichnenden Wandels – noch immer als charakteristisch für deutsche Hochschulen ansehen.

Die Gründe für die vorherrschende **Forschungsorientierung** (und die damit einhergehende relative Vernachlässigung des Lehrbetriebs und mit ihm der Aktivitäten im Bereich der Weiterbildung) sind im Wesentlichen in den Funktionsmechanismen des Wissenschaftssystems und den daran ausgerichteten Differenzierungsstrategien im Hochschulsystem zu suchen: Es gibt einerseits horizontale Unterscheide zwischen Hochschulen, die sich beispielsweise in fachdisziplinären Schwerpunkten und entsprechenden Profilen im Studienangebot ausdrücken; andererseits gibt es vertikale Unterschiede zwischen Hochschulen, die beispielsweise an der Qualität und Reputation oder an der Ressourcenausstattung festgemacht werden. Beide Arten der Differenzierung im Hochschulsystem berühren und durchdringen sich an vielen Stellen, wenn beispielsweise ein stärkerer Theoriebezug als ein eigentlich horizontales Unterscheidungskriterium mit höherer Reputation als einem vertikalen Destinktionsmerkmal gleichgesetzt wird, womit zugleich die Tendenz angesprochen ist, die vertikale Dimension der Differenzierung in den Vordergrund zu stellen (Teichler 1999: 31). Wenn nun vertikale Unterscheidungskriterien wie das **Reputationssystem, das sich überwiegend an forschungsbezogenen Aspekten wie den eingeworbenen Drittmitteln oder bestimmten Formen der Publikation aktueller Forschungsergebnisse (allenfalls bezogen auf die Lehre noch an Hochschulrankings) orientiert**, hauptausschlaggebend für die Differenzierung der Hochschulen sind, bedeutet dies nach Wittpoth (2005: 21), dass „die Kraftressourcen, will man den verschiedenen Qualitätskriterien genügen, weithin absorbiert werden“, was „für die Sonder- und meist als nachrangige Zusatzaufgabe wahrgenommene wissenschaftliche Weiterbildung“ negative Konsequenzen hat, denn „Prioritäten sind also neu zu setzen und das Zeitbudget wird noch knapper als es bereits war: Drittmittel müssen nicht nur besorgt, sondern auch verwaltet, Projekte nicht nur beantragt, sondern auch einigermaßen seriös zu Ende gebracht werden. Dass es zu einer raschen ‚Verwertung‘ von Forschungsergebnissen außerhalb des Wissenschaftssystems kommen kann, ist eher unwahrscheinlich.“ Vor diesem Hintergrund wird an deutschen Hochschulen ein **Engagement im Bereich der Weiterbildung oftmals als schlecht bis sogar unvereinbar mit der profilbildenden Exzellenz in der Forschung gesehen** (Hanft & Zilling 2011: 93).

Im Selbstverständnis der Hochschulen ist die Funktion als Träger von Weiterbildungsangeboten nicht nur verglichen mit der Bedeutung der Aktivitäten im Forschungsbereich, sondern auch gegenüber der Bedeutung der Lehre für das Erststudium oftmals noch nicht ausreichend verankert: „Insbesondere Universitäten verstehen sich zunächst als grundständige Ausbildungsstätten, nicht immer auch als Weiterbildungsanbieter“ (Pellert & Cendon 2008). Hanft und Zilling (2011: 92) sprechen in diesem Zusammenhang gar von einer „**Vernachlässigung der Weiterbildung und**

**des lebenslangen Lernens zu Gunsten des grundständigen Studiums“**. Dies verwundert insofern, als doch die Umstellung der Studienstrukturen auf das System von Bachelor und Master zumindest prinzipiell die Möglichkeit eröffnete, das Studium entweder unmittelbar nach dem ersten Abschluss fortzusetzen oder aber die Hochschule nach diesem zunächst zu verlassen und zu einem späteren Zeitpunkt zurückzukehren, sodass dasselbe Masterstudium für die Studenten sowohl Erststudium (im Sinne eines konsekutiven Masterstudiums im unmittelbaren Anschluss an das Bachelorstudium), Zusatz-, Aufbau- oder Ergänzungsstudium (zur fachlichen Erweiterung oder Vertiefung oder zur fachfremden weiteren Qualifikation) oder aber auch Weiterbildungsstudium (nach oder neben einer ersten beruflichen Tätigkeit) sein kann, was für die wissenschaftliche Weiterbildung – wie gesagt: zumindest der Möglichkeit nach – bedeuten kann, dass diese nicht Zusatzaufgabe bleibt, sondern Teil der Lehre ist (Wittpoth 2005: 23).<sup>15</sup>

Dieser Möglichkeit steht entgegen, dass die Hochschulen in Deutschland teilweise noch immer der alten Idee ihrer Exklusivität anhängen, was eine Öffnung für neue Zielgruppen eher erschwert (siehe auch Kapitel 4.7). Gerade an den Universitäten herrschte (und herrscht bisweilen noch heute) die Vorstellung, es handle sich um „relativ exklusive Einrichtungen für eine herausgehobene Minorität der jungen Bevölkerung“ (Wolter 2001: 59). Diese **Tradition der Exklusivität** drückt sich beispielsweise in der Überrepräsentanz von Studenten aus Akademiker-Elternhäusern bei gleichzeitiger Unterrepräsentanz von Personen aus den sogenannten bildungsfernen Schichten aus (Hanft 2013: 13). Den Auswirkungen der Exklusivitätstradition gegenüber steht das Ziel, „*allen Bürgern*, je nach ihren Wünschen und Fähigkeiten, lebenslange Lernverläufe hin zur Hochschulbildung und innerhalb der Hochschulbildung zu ermöglichen“ (Europäische Kommission 2003: 8, Hervorhebung d. Verf.).

Pellert und Cendon (2008) resümieren hinsichtlich der Bedeutung von Hochschulen als Orten der Weiterbildung angesichts der skizzierten Befunde: Akademische Weiterbildung wird „aus vielfältigen Gründen von der Mehrheit der Hochschullehrenden und auf den Leitungsebenen nicht als gleichberechtigte Kernaufgabe ihrer Institution gesehen“. Für die Situation der Weiterbildung an Hochschulen bedeutet dies, dass sich die Stellung der akademischen Weiterbildung gegenüber den anderen, als Prioritäten betrachteten Aufgaben nur dann verändern und sie zu einem konstitutiven Bestandteil des Leistungsauftrags von Hochschulen werden kann, wenn ihre **Potenziale** erkannt werden (Faulstich et al. 2008: 15 f.). Graeßner (1994: 451) betont im Hinblick auf Chancen der akademischen Weiterbildung etwa die Möglichkeit, durch ein Weiterbildungsangebot das Profil der Hochschule auch angesichts knapper finanzieller Ressourcen zu erweitern (siehe auch Kapitel 4.2).

---

<sup>15</sup> Mit dem Verweis auf den Zusammenhang von Studienreformen und Weiterbildung ist ein treibender Faktor in der Entwicklung der akademischen Weiterbildung angesprochen, der seit Mitte der 1980er Jahre immer wieder thematisiert wurde. Vor dem Hintergrund der seinerzeit noch auch perspektivisch steigenden, bisweilen sogar zu Überlastungen führenden Studentenzahlen wurde damals wiederkehrend empfohlen, den Ausbau der Weiterbildung für strukturelle Reformen des Studiums zu nutzen, und zwar dergestalt, dass die Erstausbildung verkürzt und Anteile des grundständigen Studiums in spätere Phasen der berufsbegleitenden Weiterbildung umgeschichtet werden (Wolter 2001: 40).

Entsprechend der bislang noch immer nicht vollständigen Etablierung der Weiterbildung als Kernaufgabe an Hochschulen kann die Entscheidung für eine Intensivierung des Engagements in der akademischen Weiterbildung durchaus als „Grundsatzentscheidung“ (Kloke 2009: 48) für Hochschulen angesehen werden, zumal sie einhergeht mit „**Konsequenzen für ihre Organisationsentwicklung, Personal- und Haushaltsplanung**“ (ebd.). Grundsätzlich ist die Entscheidung für eine verstärkte Berücksichtigung von Weiterbildung als Teil des Bildungsauftrags der Hochschulen aber auch insofern, als eine Öffnung der Hochschulen für diese Aufgabe mit dem traditionellen Verständnis ihrer Funktion nicht ohne weiteres vereinbar ist. Für Wolter (2001: 64) stellt sich diesbezüglich zugespitzt die Frage, „ob und wie weit sich Hochschulen eher als relativ autonome Institutionen für Forschung und Lehre im Bezugsrahmen wissenschaftlicher Disziplinen mit einer ausgeprägten Distanz gegenüber gesellschaftlichen Zumutungen verstehen, wie dies für die deutsche kulturstaatliche Tradition charakteristisch ist, oder ob Hochschulen – in einer stärker kommunitaristischen Tradition – bereit sind, sich als gesellschaftliche Dienstleistungseinrichtungen zu verstehen, die eine ‚Bringschuld‘ gegenüber der Gesellschaft zu erfüllen haben.“ Diese „Bringschuld“ besteht für ihn – neben der Produktion neuen Wissens und dessen Diffusion – in der Qualifizierung von Humankapital (ebd.).

Wird der mehrfache Leistungsauftrag ernst genommen und Weiterbildung als gleichrangige Aufgabe der Hochschule gesehen, erfordert dies dann auch, die **Stellung der wissenschaftlichen Weiterbildung im Verhältnis zu den anderen Bereichen des Aufgabenspektrums von Hochschulen** zu definieren: „Insofern steht wissenschaftliche Weiterbildung vor der Aufgabe, ihr Lehrprofil mit dem Forschungsprofil, dem Profil der akademischen Grundbildung und den Transferkonzeptionen einer Hochschule genauer abzustimmen“ (Faulstich et al. 2008: 16).

## 4.2. Einstellungen der Hochschulgremien und des Hochschulpersonals zu akademischer Weiterbildung

Die Einstellung einer Mehrheit der Lehrenden an Hochschulen und der Vertreter der Hochschulgremien zu akademischer Weiterbildung kann mit Pellert und Cendon (2008) als „ambivalente Grundhaltung“ zusammengefasst werden. Einerseits existieren oftmals deutlich **übertriebene Erwartungen an die finanzielle Rentabilität von akademischer Weiterbildung** und ihren Beitrag zur Gesamtfinanzierung der Hochschulen (Pellert & Cendon 2008).

Die Überschätzung der finanziellen Chancen, die akademische Weiterbildung für Hochschulen bringen kann, mag damit zusammenhängen, dass sich Weiterbildung seit vielen Jahren als **Wachstumsmarkt** darstellt, was nicht zuletzt auf den steigenden Anteil von Hochschulabsolventen zurückzuführen ist, deren Weiterbildungsbeteiligung im Durchschnitt am stärksten ausgeprägt ist (Wolter 2016: 27). Angesichts zunehmend knapper finanzieller Ressourcen wird Weiterbildung als eine Möglichkeit gesehen, neue Finanzquellen zu erschließen (Wolter 2001: 33). Insofern diese Erwartung tatsächlich bislang zu einer Intensivierung der Aktivitäten im Bereich der akademischen Weiterbildung geführt hat, wird dies nicht uneingeschränkt begrüßt, da „dieser Wandel weniger aus eigener, höherer Einsicht erfolgte, sondern primär dem Diktat der Verhältnisse geschuldet war“ (ebd.: 34), und dementsprechend als „eher reaktive Aufnahme und

Anerkennung der Hochschulweiterbildung seitens der Hochschulen mehr Konsequenz eines institutionellen Krisenbewußtseins [...] als eines aufklärerischen Aufbruchs zu neuen Ufern ist“ (ebd.: 36).

Die erwünschte Profitabilität von akademischer Weiterbildung – auch jenseits unmittelbarer finanzieller Erlöse – wird oftmals als Grund für die zunehmende Bedeutung von Weiterbildung an Hochschulen (oder zumindest als Intention für den Ausbau dieses Bereichs) angeführt. So beschreiben etwa Freiling und Imhof (2007: 6) mögliche Vorteile einer wirtschaftsbezogenen Weiterbildung: „Für die Hochschulen bietet Weiterbildung die Möglichkeit, Kontakt zum Praxisfeld zu halten. Durch die Verbindung von Wirtschafts- und Hochschulsystem via Weiterbildung können Synergieeffekte ausgenutzt und wichtige Potenziale für den wissenschaftlichen Technologie- und Wissenstransfer erschlossen werden.“ Auch Wolter (2016: 27) nennt solche „immateriellen Interessen“, wie sie die Vernetzung mit Kooperationspartner aus der Wirtschaft in der Standortregion der Hochschule oder auch überregional darstellen, ausdrücklich als einen möglichen Grund dafür, warum sich Hochschulen in der Weiterbildung betätigen. Gleichwohl merkt Wittpoth (2005: 21) an, dass diesem Aspekt Trends der **Internationalisierung im Wissenschaftssystem und Hochschulwesen** entgegenstehen, da diese dazu führen, dass die Region, an dem ein Wissenschaftler tätig und eine Hochschule angesiedelt ist, zunehmend an Bedeutung verliert: „**Aktivitäten im Nahraum haben kaum noch einen Wert.**“

Während einerseits von den Hochschulen in der akademischen Weiterbildung Chancen für die Erschließung neuer Finanzierungsquellen durch die Zusammenarbeit mit der außenwissenschaftlichen Praxis gesehen (womöglich aber tendenziell eher überschätzt) werden, zeigen sich andererseits, wie Kohler (2004: 8) im Hinblick auf die bisweilen wenig berücksichtigte Bedeutung von Berufsbefähigung – die bei akademischer Weiterbildung noch stärker als in der grundständigen Lehre im Fokus steht – als Bildungsziel insbesondere an Universitäten herausarbeitet, „unausgesprochene **Aversionen im Verhältnis von Hochschule und Wirtschaft**“ und diese drücken sich im Falle der Hochschulen als „Ökonomieaversion in Feststellungen aus wie der, dass Hochschulen nicht ‚ökonomischen Verwertungsinteressen‘ dienen und sie nicht ‚Selbstaussverkauf an den Kapitalismus‘ betreiben dürften“.

Wie Wagner (2009: 69) bestätigt, sei die von den Hochschulen eingeforderte Unabhängigkeit von wirtschaftlichem Verwertungskalkül durchaus gerechtfertigt, berge allerdings die Gefahr, dass sich die Hochschulen von der Praxis isolieren.<sup>16</sup> Diesbezügliche Tendenzen ließen sich deutlich erkennen, denn die Anwendungsorientierung, die für akademische Weiterbildung ein bestimmendes Merkmal sein sollte, werde zumindest von Universitäten oftmals eher kritisch gesehen, teilweise sogar „als unwissenschaftlich oder als **Bedrohung der Freiheit von**

---

<sup>16</sup> Um der Gefahr der Vereinnahmung der Wissenschaft durch die kurzfristigen Interessen der Praxis und daraus möglicherweise resultierender Abhängigkeiten entgegen zu können, schlägt Wagner (2009: 69) „eine unabhängige wissenschaftliche Auseinandersetzung mit beruflicher Praxis in kritischer Distanz“ vor, ohne jedoch näher zu präzisieren, wie sich diese konkret ausgestalten ließe.

**Wissenschaft** und Lehre empfunden“ (ebd.: 68), wohingegen Fachhochschulen Praxisorientierung als Profilerkmal definieren und einer Annäherung zwischen Hochschule und außerhochschulischem Kontext damit zumindest dem Postulat nach offener gegenüberstehen (ebd.).

### 4.3. Hochschulen im Weiterbildungsmarkt

In Bezug auf die Verortung akademischer Weiterbildung spricht Wolter (2011: 15) von „doppelter Systembindung“, da sie einerseits Teil des Hochschul- und Wissenschaftssystems, andererseits aber auch dem Weiterbildungsmarkt zuzurechnen ist, wobei sich beide Systeme hinsichtlich ihrer Strukturen (etwa im Hinblick auf die Trägereinrichtungen) und Regeln (beispielsweise hinsichtlich der Qualitätsstandards) deutlich voneinander unterscheiden.

Akademische Weiterbildung befindet sich, betrachtet man die marktseitige Systembindung, als Angebot öffentlicher Einrichtungen im **Wettbewerb mit Angeboten einer Vielzahl anderer Träger**: Dabei ist „das quantitativ marginale Gewicht der Hochschulen im Vergleich zur Zahl der am Markt operierenden außerhochschulischen Bildungsdienstleister“ (Dobischat et al. 2010: 25) zu berücksichtigen.<sup>17</sup> Hochschulen sind neben den Wirtschaftskammern, Berufsverbänden, Akademien und unternehmenseigenen Weiterbildungsangeboten lediglich ein Anbieter unter vielen am Weiterbildungsmarkt – und sie konkurrieren zudem oftmals auch noch untereinander. Die Weiterbildungslandschaft wird als „stark kompetitiv“ (Stifterverband der Deutschen Wissenschaft 2003: 6) eingeschätzt, zumal sich die Zahl der Weiterbildungsträger in den letzten Jahren kontinuierlich vergrößert hat, wozu nicht zuletzt die Internationalisierung des Marktes beigetragen hat (ebd.: 8).<sup>18</sup> Öffentliche Einrichtungen haben im Vergleich zu privaten Anbietern am Weiterbildungsmarkt eine deutlich geringere Bedeutung. Hinzu kommt, dass die staatliche Regulierung im Gegensatz zum öffentlichen Bildungssektor im Bereich der Weiterbildung deutlich geringer ausgeprägt ist (Wolter 2011: 15).

Hochschulen können vergleichsweise als „Latecomer“ am **Weiterbildungsmarkt** betrachtet werden, was Wolter (2001: 31 f.) auf die zeitlich verschobene und von einer gewissen gegenseitigen Geringschätzung geprägten Entwicklung von Hochschulbildung und Weiterbildung zurückführt: „Auf der einen Seite versuchte eine um ihre Eigenständigkeit bemühte Erwachsenenbildung, die in Gestalt der Volksbildungsbewegung auch keineswegs frei von antirationalen und

---

<sup>17</sup> Der Anteil von Hochschulen am Weiterbildungsmarkt in Deutschland wird von Dallinger (zitiert bei Tanapfel & Greger 2009: 238) auf lediglich 5 % geschätzt. Wolter (2016: 28) gibt für den Zeitraum von 1991 bis 2012 als geschätzte Spanne und wahrscheinliche Maximalwerte für den Anteil von Hochschulen am Weiterbildungsmarkt in ähnlicher Dimension 2 % bis 6 % an, wobei die Spannweite variiert, je nachdem ob die Gesamtbevölkerung oder lediglich Hochschulabsolventen betrachtet werden.

Der Grund dafür, dass hier nur Schätzwerte vorliegen, ist die fehlende Erfassung akademischer Weiterbildung in der amtlichen Hochschul- und Weiterbildungsstatistik (Kloke 2009: 44).

<sup>18</sup> Nach Wolter (2011: 14 f.) ist die Marktorientierung im Bereich der akademischen Weiterbildung ein vergleichsweise junges Phänomen, das sich seit den 1990er Jahren durchzusetzen begann. Während die Wettbewerbsorientierung im Hochschulsystem in der Weiterbildung seinerzeit ihren Vorreiter fand, sei der Bereich der akademischen Weiterbildung vorher noch von einem aufklärerischen Bildungs- und Wissenschaftsverständnis und einer entsprechend ausgeprägten Wahrnehmung eines gesellschaftlichen Auftrags verbunden gewesen. Dieser Wandel wird auch charakterisiert als Verschiebung „vom Bildungsauftrag im Interesse von Aufklärung und Partizipation zum markt- und ressourcenorientierten Bildungsmanagement“ (Wolter 2016: 30).

antiintellektuellen Zügen war, ihre institutionelle Selbstständigkeit gerade in Abgrenzung von den Universitäten zu behaupten. Auf der anderen Seite schwankte die Haltung der Hochschulen zwischen Abwehr und Omnipotenz: Entweder wollten die Hochschulen mit Weiterbildung, die ja kaum akademische Reputation verspricht, wenig zu tun haben – dieses ist ohne Zweifel die vorherrschende Reaktion gewesen.<sup>19</sup> Oder aber – weitaus seltener – sie verfielen ins genaue Gegenteil und fühlten sich, wenn man sich denn schon darauf einließ, potentiell für alles zuständig und trachteten danach, die historisch gewachsene Arbeitsteilung aufzuheben.“ Insofern hängt die Stellung der Hochschulen am Weiterbildungsmarkt eng mit der bereits beschriebenen Einschätzung der Bedeutung von Weiterbildung als Teil des hochschulischen Leistungsauftrags zusammen (siehe Kapitel 4.1).

Erst als seit den 1970er Jahren Hochschulabsolventen als Hauptzielgruppe der Weiterbildungsangebote an Hochschulen adressiert wurden, traten die Hochschulen als eigenständige Anbieter auf dem Weiterbildungsmarkt mit speziellen Angeboten (insbesondere weiterbildenden Studiengängen) hervor, nachdem zuvor noch eher vereinzelt ein breites Zielpublikum durch Seminare und Kurse der universitären Erwachsenenbildung angesprochen worden war (Wolter 2001: 38 f.).

**Die Konkurrenzsituation, in der sich Hochschulen mit anderen Anbietern am Weiterbildungsmarkt befinden, variiert entsprechend der Fachrichtung:** „In dem Maße, in dem andere Anbieter auf dem Weiterbildungsmarkt aktiv sind, spielen die Hochschulen nur noch eine untergeordnete Rolle (z.B. in den Wirtschaftswissenschaften oder bei der Lehrerbildung). Umgekehrt kommen die Hochschulen desto eher ins Spiel, je stärker die Weiterbildung wissenschaftsorientiert ist und je weniger dann konkurrierende Einrichtungen vorhanden sind“ (Willich & Minks 2004: 49).<sup>20</sup>

Um sich auf dem stark ausdifferenzierten Weiterbildungsmarkt adäquat positionieren zu können, ist ein klares Verständnis davon erforderlich, was akademische Weiterbildung ist und was

---

<sup>19</sup> Unter Rückgriff auf die Bewertung des Verhältnisses von Hochschule und Öffentlichkeit durch Schulenberg (1981) führt Wolter (2001: 35) die lange Zeit vorherrschende, eher abwehrende Haltung der Hochschulen gegenüber Weiterbildung auf das „Exklusivitätsbewusstsein“ insbesondere der Universitäten zurück, wonach Hochschulen „exklusive, durch feste Zugangs- und Abgangsregelungen formal abgeschlossene Institutionen mit einem Monopol für Forschung und akademische Lehre“ sind, weshalb gerade „die für öffentliche Weiterbildung erforderliche Offenheit der Zugänge und Angebote“ des Universitäten oft „ziemlich fremd“ war. Demgegenüber setzte sich erst in jüngerer Vergangenheit ein gesellschaftliches Verantwortungsbewusstsein durch, dass deren Öffnung begünstigte und so auch zur Etablierung der Weiterbildung als hochschulischer Aufgabe beitragen konnte (ebd.).  
Zugleich wirkt jedoch die Trennung zwischen Hochschulen und anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung noch immer dahingehend fort, dass es kaum Zusammenarbeit im Bereich der Studienvorbereitung gibt (ebd.: 61).

<sup>20</sup> Im Wettbewerb mit privaten Anbietern entsprechender Leistungen unterliegen Hochschulen als Weiterbildungsträger dem Gesetz gegen den unlauteren Wettbewerb (UWG) und haben dementsprechend in ihrem Marktverhalten die allgemeinen Vorschriften zu Verboten unlauterer geschäftlicher Handlungen zu berücksichtigen (§§ 3 ff. UWG). Was die Wettbewerbsstellung von Hochschulen im Weiterbildungsmarkt betrifft, wurde in einem Rechtsgutachten von Mestmäcker und Veelken (1990, zitiert bei Graeßner et al. 2011: 547 f.) festgestellt, dass entsprechend des Grundsatzes der Profiltreue und in Anknüpfung an die anderen hochschulischen Leistungsbereiche „die Hochschulen nur wissenschaftliche Weiterbildung anbieten dürfen [...]. Eine Konkurrenzsituation besteht mithin auch nur zu anderen Anbietern wissenschaftlicher Weiterbildung.“

sie – in Abgrenzung (oder besser noch in Ergänzung) zu den Angeboten anderer Weiterbildungsträger – leisten kann und soll. Zwar findet in Verlautbarungen zur Weiterbildung an Hochschulen immer wieder die bereits angeführte Definition der Kultusministerkonferenz Verwendung, wonach akademische Weiterbildung als Weiterbildungsangebot auf dem fachlichen und didaktischen Niveau von Hochschulen zu verstehen ist, welches nach der Erstausbildung und im Regelfalle nach bereits begonnener Berufs- oder Familienphase in Anspruch genommen wird. Dennoch bleibt eine „klare, gemeinsam geteilte Begriffs- und Aufgabendefinition bislang ein Desiderat“ (Graeßner et al. 2011: 544).

Freilich lassen sich aus der gebräuchlichen Definition von akademischer Weiterbildung wesentliche Merkmale ableiten, etwa bezüglich des Adressatenkreises, der weit gefasst ist und keineswegs nur Hochschulabsolventen umfassen muss. Gleichwohl wird im deutschsprachigen Raum **akademische Weiterbildung oftmals „nur“ als postgraduale Weiterbildung verstanden**. Demnach werden vornehmlich solche Angebote als akademische Weiterbildung bezeichnet, die sich an Hochschulabsolventen richten. So versteht beispielsweise die Hochschulrektorenkonferenz (2008) unter wissenschaftlicher Weiterbildung in einem engen Wortsinn solche Angebote, die sich an Personen mit einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss und Berufserfahrung richten, näherhin sogar speziell an Berufstätige, deren Zeitbudgets bei der Organisation besondere Berücksichtigung finden sollen. Als Hauptzielgruppe von Weiterbildung an Hochschulen werden somit Hochschulabsolventen mit beruflicher Vorerfahrung aufgefasst. Auch in den hochschulrechtlichen Vorgaben des Freistaates Bayern wird Weiterbildung an Hochschulen ausdrücklich als postgraduale Weiterbildung verstanden: „Für Absolventen und Absolventinnen eines Hochschulstudiums können zur Vermittlung weiterer wissenschaftlicher, künstlerischer oder beruflicher Qualifikationen, insbesondere zur Heranbildung des wissenschaftlichen oder künstlerischen Nachwuchses und zur beruflichen Weiterbildung postgraduale Studiengänge angeboten werden“ (Art. 56 Abs. 3 Satz 2 BayHSchG).<sup>21</sup>

Auch bezüglich des Anspruchsniveaus lassen sich aus der oben genannten Definition Schlüsse ziehen, wobei Wissenschaftlichkeit in fachlicher und methodischer Hinsicht der Geltungsanspruch ist. Gleichwohl lässt die Begriffsbestimmung verschiedene Dinge im Unklaren, etwa hinsichtlich der Trägerinstitution. So ist akademische Weiterbildung, definiert man sie ausgehend vom Anspruchsniveau, nicht auf ein Angebot an Hochschulen (oder deren oftmals privatwirtschaftlich organisierten eigenen Weiterbildungseinrichtungen) begrenzt, sondern kann auch

---

<sup>21</sup> Eng verbunden der Frage nach dem Verständnis von der Zielgruppe akademischer Weiterbildung ist die Frage nach dem Zugang zu Weiterbildungsangeboten an Hochschulen. Die Zugangsregelungen werden in den länderspezifischen Hochschulgesetzen bestimmt. So sind im Bayerischen Hochschulgesetz die Qualifikationsanforderungen wie folgt festgelegt: Für weiterbildende Masterstudiengänge sind ein Hochschulabschluss und Berufspraxis von in der Regel nicht weniger als einem Jahr Zulassungsvoraussetzung (Art. 43 Abs. 5 BayHSchG). Sonstige Weiterbildungsangebote stehen neben Hochschulabsolventen mit Berufserfahrung auch Personen offen, die die erforderliche Teilnahmequalifikationen im Beruf oder auf andere Weise erworben haben (Art. 43 Abs. 6 Satz 2 BayHSchG). Die Zulassungsvoraussetzungen sind für potenzielle Teilnehmer, zumal sie in den Ländern teilweise unterschiedlich gehandhabt werden, nicht ausreichend transparent. Sie „stellen das Nadelöhr dar, mit dem die Hochschulen ihre Tradition der Exklusivität fortsetzen und die [sic!] dem Prinzip der Öffnung für solche Personen, die in der Lage und willens sind, an wissenschaftlicher Weiterbildung zu partizipieren, entgegensteht“ (Faulstich et al. 2008: 14).

von außerhochschulischen Einrichtungen wie Forschungsinstituten, Technischen Akademien, Akademien für Lehrerfortbildung, wissenschaftlich ausgerichteten Weiterbildungseinrichtungen in Unternehmen („Corporate Universities“) oder – im Falle spezialisierter Kurse etwa für technische Berufe oder für Mediziner – durch die Wirtschaftskammern und Berufsverbände durchgeführt werden (Wolter 2011: 11, 16).<sup>22</sup>

Dass also **keine einheitliche Auffassung davon existiert, was akademische Weiterbildung im Sinne von Weiterbildung mit Wissenschaftlichkeitsanspruch an Hochschulen ausmacht**, ist insofern problematisch, als es als notwendig erachtet wird, „ein eindeutiges Verständnis davon zu entwickeln, was sich hinter dem Begriff wissenschaftliche Weiterbildung verbirgt, um sich auf dem intransparenten und hinsichtlich der Angebote und auch Anbieter hochgradig diversifizierten Weiterbildungsmarkt zu positionieren“ (Martens & Peyer 2014: 3). Dementsprechend wurde auch in den „Kremser Thesen zum Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ als erstes von insgesamt zehn Desideraten der akademischen Weiterbildung und Weiterbildungsforschung angesichts der unklaren Verwendung des Begriffs der wissenschaftlichen oder akademischen Weiterbildung gefordert, „das ‚Spezifische‘ wissenschaftlicher Weiterbildung als Lehren und Lernen an Hochschulen zu identifizieren“ (Jütte et al. 2005: 13).

Zur Positionierung von Hochschulen als Weiterbildungsträger schlägt Kloke (2009: 46) vor, durch **Anknüpfung an die Kernkompetenzen der jeweiligen Einrichtung** im Sinne der Profiltreue ausgewählte Segmente des Weiterbildungsmarktes zu erschließen und für diese qualitätvolle Angebote zu schaffen. Als öffentliche Einrichtungen haben Hochschulen entsprechend einer aktuellen Handlungsempfehlung zudem eine besondere Verantwortung in den Bereichen, die von privaten Weiterbildungsträgern aus verschiedenen Gründen nicht abgedeckt werden, weil es sich beispielsweise um nicht unmittelbar marktfähige Angebote handelt (etwa aus den Sozial-, Geistes- und Kulturwissenschaften) oder Zielgruppen (wie etwa kleinere und mittlere Unternehmen) angesprochen werden, deren Weiterbildungsbeteiligung aufgrund finanzieller Hemmnisse bislang gering ist (Borgwardt 2016: 7).

Neben der Konkurrenz von Hochschulen als Trägern akademischer Weiterbildung mit außerhochschulischen Weiterbildungsangeboten spielt auch die **Konkurrenz von Hochschulen unter-**

---

<sup>22</sup> Bisweilen wird der wissenschaftliche Geltungsanspruch von Weiterbildungsangeboten auch an der Person der Referenten festgemacht und von wissenschaftlicher oder akademischer Weiterbildung dann gesprochen, wenn die Lehrenden Wissenschaftler sind (Fries 1997: 259). Dies würde die Anwendung des Begriffs der wissenschaftlichen Weiterbildung, der hier ausdrücklich als Weiterbildung an Hochschulen verstanden wird, auch auf die Beteiligung von Hochschullehrern als Referenten oder Berater in der Erwachsenenbildung erlauben, die im Gegensatz zur neueren Entwicklung einer institutionalisierten Weiterbildung an Hochschulen selbst bereits eine längere Tradition hat (Graeßner et al. 2011: 543). Dass sich die Wissenschaftlichkeit von akademischen Weiterbildungsangeboten (auch) durch das wissenschaftliche Personal der Hochschule, das in der Weiterbildung eingesetzt wird, definieren soll, zeigt die gängige Praxis, weitaus überwiegend hochschuleigenes Personal einzusetzen, das durch die Expertise von anderen Hochschulen und von Praktikern ergänzt wird (Faulstich et al. 2008: 11).

Da in der akademischen Weiterbildung die Lehrperson und der vermittelte Inhalt einander bedingen, werden unterschiedliche Auffassungen, woran das Wissenschaftliche der akademischen Weiterbildung festzumachen ist, in der Diskussion zu ähnlichen Ergebnissen führen (Tannapfel & Greger 2009: 239).

**einander** in der Weiterbildung eine Rolle, wobei diese sich hinsichtlich der Ausrichtung des Angebots unterscheiden lässt: Einerseits gibt es einen durch starke Konkurrenz stark ausgeprägten, funktionsorientierten Weiterbildungsmarkt, der sich an eine fachlich heterogene Zielgruppe wendet, deren arbeitsplatzbezogene Aufgaben (etwa im Management oder Marketing) verbessert werden sollen. Andererseits gibt es einen weniger durch Konkurrenz als durch Spezialisierung gekennzeichneten berufsorientierten Weiterbildungsmarkt, der auf die Professionalisierung in ausgewählten Berufsfeldern bezogen ist (Fischer & Senn 2007: 27).

Wenn nun die aktuelle Stellung der Hochschulen im Weiterbildungsmarkt erfasst werden soll, ergeben sich nach Kloke (2009: 44 f.) zwei wesentliche Probleme, die auch potenziellen Nachfragern eine Orientierung erschweren, was gleichzeitig ein erstes Licht auf externe Hemmnisse wirft:

1. Es gibt keine umfassende statistische Erfassung des Weiterbildungsangebots an Hochschulen.<sup>23</sup> Vorhandene Datenbanken zu den Angeboten an Hochschulen weisen entsprechend des nicht einheitlichen Verständnisses von akademischer Weiterbildung eine Vielzahl von Studienfächern aus, die einer genaueren Bestimmung dessen, was Weiterbildung an Hochschulen ist, nicht entsprechen.<sup>24</sup> Dementsprechend schwierig gestalten sich auch vergleichende Analysen des Bestands an Inhalten und Formaten akademischer Weiterbildung sowie Vergleichsstudien zu Fragen der institutionellen (etwa hochschulpolitischen) Verankerung und kapazitiven Rahmenbedingungen (wie Personal- und Finanzierungsstrukturen), die aus der Perspektive der Weiterbildungsforschung allerdings erforderlich wären (vgl. auch Jütte et al. 2005: 13).
2. Auch der Weiterbildungsmarkt außerhalb des Angebotes an Hochschulen ist aufgrund seiner Diversität intransparent.

#### **4.4. Hochschulinterne und -externe Organisationsformen akademischer Weiterbildung**

Nicht nur fehlt es an einem einheitlichen Verständnis von akademischer Weiterbildung (mit den vorher dargestellten Konsequenzen für die Positionierung am Weiterbildungsmarkt und die kaum mögliche Erfassung der Stellung der Hochschulen im Wettbewerb mit anderen Anbietern),

---

<sup>23</sup> Siehe dazu beispielsweise Statistisches Bundesamt (2016). Letztmalig umfassend statistisch erfasst wurde die Bedeutung von Hochschulweiterbildung im Berichtssystem Weiterbildung VIII mit Werten zu den Trägerstrukturen der Weiterbildungslandschaft für das Jahr 2000, für das für Hochschulen ein Anteil von 4 % am Weiterbildungsmarkt (gemessen an den Teilnahmen an Weiterbildungsmaßnahmen) angegeben wird (BMBF 2003: 227).

<sup>24</sup> Siehe dazu beispielhaft [www.hochschulkompass.de](http://www.hochschulkompass.de), wo zum Schlagwort „Weiterbildung“ 46 Treffer (Stand: 1. März 2016) angezeigt werden, darunter auch 14 Angebote aus dem grundständigen Bereich. Auch bei den einzelnen Hochschulen (exemplarisch sei die Universität Bayreuth angeführt) braucht es für Außenstehende einen gewissen Rechercheaufwand, um das Weiterbildungsangebot (hier der Campus-Akademie) im Internetauftritt der Hochschule ([www.uni-bayreuth.de](http://www.uni-bayreuth.de)) ausfindig zu machen, ohne sofort die Suchfunktion zu bemühen.

Zu dieser Erfahrung passt auch die Anmerkung von Pellert und Cendon (2008) im Hinblick auf Probleme bei der Vermarktung von hochschulischen Weiterbildungsangeboten: „Die Außenkontakte beschränken sich vielfach auf individualisierte Einzelkontakte, die das gesamte Wissensrepertoire der Universität den Weiterbildungsinteressierten kaum zur Kenntnis bringen können.“

auch gibt es **aufgrund fehlender hochschulrechtlicher Regelungen eine Vielzahl unterschiedlicher Organisationsformen**.<sup>25</sup> Sehr häufig als hochschulinterne institutionelle Variante der Weiterbildung an Hochschulen anzutreffen sind zentrale Service-Einrichtungen, die als Arbeitsbereich der Hochschulverwaltung, als Stabsstelle, als organisatorisch ähnlich wie Bibliotheken selbstständige zentrale Betriebseinheit oder als wissenschaftliche Einrichtung ausgestaltet sein können (Faulstich et al. 2008: 10).

Präferiert – und auch empfohlen – wird die Organisation der akademischen Weiterbildung in Form einer zentralen wissenschaftlichen Einrichtung angebunden an Hochschulleitung und Fakultäten (Wolter 2016: 26). Wichtig ist in diesem Fall, dass Verantwortlichkeiten klar zugeteilt sind, denn es gibt Beispiele, die zeigen, dass **unklare Zuständigkeiten zwischen zentralen Einrichtungen und den Fakultäten**, beispielsweise hinsichtlich der curricularen Verantwortung im Sinne der wissenschaftlichen Gestaltung von Weiterbildungsangeboten, im Hinblick auf die Studienorganisation oder bezüglich des Qualitätsmanagements, eine effiziente Implementierung akademischer Weiterbildungsangebote verhindern können (Hanft et al. 2015: 18).

Tannapfel und Greger (2009: 240) empfehlen hinsichtlich der institutionellen Verankerung der akademischen Weiterbildung angesichts der sich ausweitenden Berührungspunkte zwischen Forschung und Weiterbildung sowie im Hinblick auf die Wahrnehmung im Außenauftritt die organisatorische Zusammenlegung oder zumindest eine enge Zusammenarbeit zwischen Weiterbildungs- und Technologietransfereinrichtungen der Hochschulen.

Die zentrale Organisation von Weiterbildung an der Hochschule hat verschiedene Vorteile, vor allem für die potenziellen Weiterbildungsteilnehmer, da durch eine zentrale Einrichtung der Dienstleistungscharakter der Weiterbildung deutlich und für die Zielgruppen eine Kontaktstelle erkennbar wird (Faulstich & Graeßner 2009: 146 f.). Zudem eröffnet die interne Organisation der Hochschulweiterbildung die Möglichkeit, Managementstrukturen aufzubauen, die an anderer Stelle nicht vorhanden sind, was etwa bei der Abwicklung der Finanzierung hilfreich sein kann (ebd.: 147).

Die Leitung zentraler hochschulinterner Einrichtungen für die wissenschaftliche Weiterbildung liegt oftmals bei Personen, die in der Hochschule noch andere Aufgaben wahrnehmen, meist bei Wissenschaftlern, um dem Geltungsanspruch der Wissenschaftlichkeit personell Ausdruck verleihen zu können. Seltener finden sich hauptamtliche Geschäftsführer. Dies kann in ungünstigen Fällen dazu führen, dass **bei fehlendem hauptamtlichen Personal Aufgaben im Management der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht ausreichend umfassend wahrgenommen und Handlungsmöglichkeiten nicht ausgeschöpft** werden (ebd.).

Gegenüber den eher traditionellen institutionellen Ansätzen sind zunehmend hochschulexterne, meist privatwirtschaftlich organisierte institutionelle Varianten anzutreffen, beispielsweise in Form von Vereinen oder An-Instituten (Graeßner et al. 2011: 550). Hochschulexterne

---

<sup>25</sup> In Bayern überließ der Gesetzgeber – mit der Konsequenz einer kaum überschaubaren organisatorischen Vielfalt – die Ausgestaltung der Weiterbildung ausdrücklich den Hochschulen (LT-Drs. 15/4396 vom 6.12.2005, S. 48).

Einrichtungen sollen gegenüber hochschuleigenen Einrichtungen flexibler sein, zum Beispiel hinsichtlich der Loslösung von tariflichen Bindungen bei den Entgelten oder bezüglich der Möglichkeiten befristeter Einstellung (Tannapfel & Greger 2009: 241). Das verweist darauf, dass die Handlungsspielräume, die Hochschulen am Weiterbildungsmarkt haben, entsprechend des gewählten Organisationsmodells unterschiedlich, im Falle hochschulexterner Trägerschaft in der Regel breiter sind (Freiling & Imhof 2007: 11). Die größere Flexibilität, die mit hochschulexternen Organisationsformen einhergehen mag, kann, dass sei einschränkend angemerkt, oftmals allerdings nur „auf Kosten der Arbeitsplatzsicherheit der Mitarbeiter und damit der Kontinuität der Arbeit erreicht werden“ (Graeßner et al. 2011: 550).

Neben institutionellen, hochschulinternen oder -externen Lösungen gibt es bisweilen noch immer den Fall, dass das Weiterbildungsangebot an Hochschulen allein auf „fragmentierte Insellösungen“ beschränkt ist, was zurückgeht auf das oft jahre- oder schon jahrzehntelange Engagement von Einzelpersonen, deren **Einzelaktivitäten keine Institutionalisierung erfahren** haben (Pellert & Cendon 2008). Wolter (2016: 26) verweist explizit darauf, dass der „personale Faktor“ oftmals der Erklärungsgrund dafür ist, dass Hochschulen überhaupt im Bereich der Weiterbildung tätig sind und stellt das Engagement einzelner Hochschullehrer als eine treibende Kraft für akademische Weiterbildung deutlich heraus.

#### 4.5. Formen akademischer Weiterbildung

Die akademische Weiterbildung ist nicht nur durch eine Vielfalt unterschiedlicher Organisationsformen, sondern auch durch eine beinahe **unüberschaubare Zahl von verschiedenen Formaten** gekennzeichnet. Dazu zählen nach Wolter (2011: 11) und Wolter (2016: 25) beispielsweise:

- Weiterbildungsstudiengänge mit formalen Studienabschlüssen
- Weiterbildungsmodule
- Zertifikatskurse
- Kurzfristige Angebote wie Seminare oder Workshops
- Kurse zur Studienvorbereitung
- Allgemeinbildende Angebote
- Maßgeschneiderte Weiterbildungsangebote in Kooperation mit einzelnen Unternehmen
- ...

Aus dieser Vielfalt der möglichen Weiterbildungsformate gilt es, bedarfs- und nachfragegerechte Angebote zu entwickeln. Im Rahmen des Forschungsprojektes QuORO wurde in Form einer Unternehmensbefragung bei in Oberfranken ansässigen Firmen versucht, geeignete Formate zu identifizieren. Die Ergebnisse der Unternehmensbefragung sind im Rahmen des Arbeitspapiers zu Arbeitspaket 2 festgehalten (siehe ausführlich Engelhardt & Steppert 2017).

#### 4.6. Anforderungen an akademische Weiterbildung

Bislang zeichneten sich Hochschulen<sup>26</sup> – gerade im Vergleich zu selbstständigen Einrichtungen der Erwachsenenbildung – durch eine **ausgeprägte Angebotsorientierung** aus, die sich beispielsweise entsprechend des wissenschaftlichen Profils hinsichtlich disziplinärer Schwerpunkte niederschlägt. Dass die inhaltliche Ausrichtung der Weiterbildung an Hochschulen eng mit den wissenschaftlichen Schwerpunkten der die entsprechenden Angebote tragenden Hochschule zusammenhängt, ist insofern nicht per se von Nachteil, als die vielfach zu beobachtende Orientierung an den vorhandenen Kompetenzen der Hochschule am Weiterbildungsmarkt neben der Möglichkeit der Verleihung akademischer Grade ein Alleinstellungsmerkmale bedeuten kann (Faulstich et al. 2008: 13 f.). Jütte und Schilling (2005: 151) spitzen diese sogar noch zu und sprechen davon, „dass diese spezifische Weiterbildung nur dann glaubwürdig und erfolgreich ‚vermarktet‘ werden kann, wenn sie auf der nachgewiesenen Wissens- und Forschungskompetenz der jeweiligen Hochschule basiert.“<sup>27</sup>

Im Gegensatz zur bislang üblichen Angebotsorientierung wird **zukünftig eine stärkere Nachfrage- und Bedarfsorientierung im Kontext des lebenslangen Lernens als erforderlich erachtet**, vor allem auch vor dem Hintergrund der zunehmenden Heterogenität der Zielgruppen (Hanft et al. 2015: 14 f.). Zudem ist akademische Weiterbildung wie bereits dargestellt Teil eines stark ausdifferenzierten, von privaten Anbietern dominierten Marktes, in dem weniger staatliche Regelungen als vielmehr Aspekte des Wettbewerbs wie Bedarf und Nachfrage als Steuerungsgrößen fungieren, weshalb für die von Hochschulen getragenen Weiterbildungsangebote eine marktfähige Ausrichtung unerlässlich ist (Wolter 2011: 15 f.).

Die Ausrichtung akademischer Weiterbildung an der Nachfrage geht mit **Praxisrelevanz und Problemorientierung** einher, die als zwei wesentliche Charakteristika oder Voraussetzungen von wissenschaftlicher Weiterbildung gelten (Dikau 1993). Was die Relevanz akademischer Weiterbildung betrifft, ist diese abhängig von „ihrem Bezug zu ökonomisch, sozial und politisch zu thematisierenden Fragen“ (Graeßner et al. 2011: 446). Im Hinblick darauf ist es wichtig festzuhalten, dass Weiterbildung an Hochschulen insbesondere bezüglich ihrer Inhalte, aber auch was Vermittlungsformen anbetrifft, nicht unveränderlich, sondern „dem Wandel politischer und gesellschaftlicher Bewertungen dessen, was als aktuell wichtig, regelungsbedürftig, marktgängig oder förderungswürdig definiert wird“, unterworfen ist (Graeßner et al. 2011: 543).

Hinsichtlich der Nachfrageorientierung ist außerdem zu berücksichtigen, dass es eine **große Vielfalt unter den potenziellen Nachfragern nach Weiterbildung** gibt: Im Gegensatz zur bislang nur

---

<sup>26</sup> An dieser Stelle passend sei noch einmal darauf hingewiesen, dass es im vorliegenden Beitrag (sofern nicht anders angegeben) um die Situation der akademischen Weiterbildung in Deutschland geht. Die folgenden Befunde zur bislang dominierenden Angebotsorientierung der Hochschulen sind nämlich für Deutschland typisch, während in Ländern mit stärker angelsächsischer Bildungstradition eine ausgeprägte(re) Nachfrageorientierung durchaus bereits gängig ist (Jütte & Schilling 2005: 150).

<sup>27</sup> Wolter (2016: 29) nennt als weitere Stärke der Hochschulen jenseits der Möglichkeit, Studienabschlüsse zu verleihen, deshalb auch explizit den Forschungsbezug, dem er gleichwohl einen unzureichenden Praxisbezug als Schwäche gegenüberstellt. Außerdem sieht er Vorteile der Hochschulen am Weiterbildungsmarkt in der Unabhängigkeit der Einrichtungen und den vergleichsweise niedrigen Gebühren.

geringen Berücksichtigung von Zielgruppen aus unterschiedlichen Lebensphasen bei der Gestaltung grundständiger Studiengänge – es dominiert insbesondere an den Universitäten, weniger ausgeprägt aber auch an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften weitgehend die Vorstellung des Schulabsolventen, der unmittelbar nach seinem Schulabschluss ein Vollzeitstudium an der Hochschule aufnimmt – „ist Angeboten universitärer Weiterbildung inhärent, dass sie sich vorrangig an den Bedürfnissen unterschiedlicher Gruppen von Lernenden und damit unterschiedlicher Zielgruppen in vielfältigen Arbeits- und Lebenszusammenhängen orientieren“ (Pellet & Cendon 2008).

Graeßner (1994: 450) sieht in einer **konsequenten Zielgruppenorientierung**, die sich etwa in der Adressierung bestimmter Berufsgruppen oder unterdurchschnittlich an Weiterbildung beteiligten Personengruppen wie Frauen oder Senioren ausdrücken kann, auch insofern eine Notwendigkeit, als sie ermöglicht, sich als Hochschule zu profilieren. Dass Profilbildung durch Weiterbildung durchaus erfolgreich sein kann, zeigen die strukturellen Veränderungen der letzten Jahrzehnte im deutschen Hochschulsystem, die von deutlichen Zuwächsen im Bereich der privaten Hochschulen, gerade bei den privaten Fachhochschulen gekennzeichnet sind, wobei sich diese oftmals im Weiterbildungsbereich spezialisieren und dort nicht zuletzt auch aufgrund der konsequenten Berücksichtigung der Bedürfnisse von Berufstätigen reüssieren (Wolter 2016: 30).

Eine konsequente Orientierung des hochschulischen Weiterbildungsangebotes an den Bedarfen unterschiedlicher Zielgruppen impliziert, dass Hochschulen gefordert sind, den **vorhandenen und prognostizierten Weiterbildungsbedarf systematisch zu analysieren und bei der Angebotskonzeption adäquat zu berücksichtigen, was allerdings noch nicht in umfassendem Maße geschieht** (Freiling & Imhof 2007: 4 f.).<sup>28</sup>

Was die Orientierung des akademischen Weiterbildungsangebots an den Bedarfen der Wirtschaft betrifft, weist Borgwardt (2016: 11) einschränkend darauf hin, dass es nicht darum gehen sollte, maßgeschneiderte Lösungen für einzelne Wirtschaftsakteure zu schaffen und dadurch als Hochschule möglicherweise auch in Abhängigkeit von diesen zu geraten. Das Gebot müsse es sein, „sich nicht von den artikulierten Bedarfen der Wirtschaft treiben lassen“, sondern derartige Weiterbildungsformate zu entwickeln, mit denen „übergreifende Fähigkeiten und allgemeine Lösungskompetenzen vermittelt werden, die über eine kurzfristige und eng gefasste Bedarfsorientierung hinausgehen“ (ebd.). Auch Jütte und Schilling (2005: 149) bewerten eine **zu enge Ausrichtung des akademischen Weiterbildungsangebots an der gegenwärtigen Nachfrage** eher kritisch: „Eine Nachfrageorientierung im Sinne einer ausschließlichen Orientierung auf marktgängige Angebote birgt die **Gefahr, den bildungs- und gesellschaftspolitisch gewichtigen**

---

<sup>28</sup> Die konkrete Nachfrage nach Weiterbildungsangeboten stellt lediglich einen von vielen Einflussgrößen dar, die Einfluss auf die Weiterbildungsaktivitäten von Hochschulen haben: „Neben den gesetzlichen Regelungen und dem Engagement der jeweiligen Hochschulen in der Weiterbildung spielen Faktoren wie Bildungs- und Nachfragestrukturen, regionale Wirtschaftsstrukturen, Bevölkerungsdichte, aber auch die Profile der jeweiligen Hochschulen in den Bundesländern eine Rolle, wenn es um die Quantität und Vielfalt von Angeboten geht“ (Faulstich et al. 2008: 13).

**Auftrag der Universität zu unterlaufen**; dieser kann sich nicht nach partikularen Marktinteressen, (berufs-)ständischen Interessen oder politischen Vorgaben allein ausrichten“.

Faulstich und Graeßner (2009: 145) bemühen das Bild der verlängerten Werkbank, wenn sie die Gefahr ansprechen, als Hochschule durch eine zu offensichtliche Nachfrageorientierung zum Zulieferer für Unternehmen zu werden, und setzen dagegen die Metapher des Leuchtturms (in abgrenzender Anlehnung an das ältere Bild des Elfenbeinturms), der orientierende Funktion hat und keine genaue Festlegung eines Weges vornimmt: „Für die wissenschaftliche Weiterbildung heißt das, dass eine ‚passgenaue Qualifizierung‘ eher disfunktional [sic!] ist, weil sie bestehende traditionelle Tätigkeitsbezüge und Beschäftigungsmodelle festschreiben würde und so notwendige Flexibilität und Dynamik verhindert. Das Leuchtturm-Modell könnte also die relative Autonomie der Wissenschaft in Forschung und Lehre – also auch der wissenschaftlichen Weiterbildung vergrößern. Dies befördert einen **Umbau der Programme von kurzfristig verwertbaren Kursen hin zu offenen, auf Innovation und Veränderung angelegten Studienangeboten.**“ Damit sprechen die Autoren implizit das bereits erwähnte Potenzial wissenschaftlicher Weiterbildung an, durch eine Loslösung von unmittelbaren ökonomischen Verwertungszusammenhängen einen Beitrag zu einer nachhaltigen (oder zumindest nachhaltigeren) Entwicklung zu leisten (siehe auch Fußnote 8).

#### 4.7. Zielgruppen akademischer Weiterbildung

Akademische Weiterbildung wird vielfach noch **im Sinne postgradualer Weiterbildung als auf die Zielgruppe der Hochschulabsolventen bezogen eingeführt**, wenngleich sich diese beschränkte Sichtweise zunehmend auflöst (Wolter 2016: 30). Die vorherrschende Einengung des Verständnisses von akademischer Weiterbildung erklärt sich daher, dass sie lange Zeit in Abgrenzung vom Erststudium definiert wurde, eine Trennung, welche durch die Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen auch in der Erstausbildung immer weniger Bedeutung hat. Insbesondere die Zunahme von beruflich Qualifizierten im Erststudium führt dazu, dass dieses vermehrt bereits als Weiterbildung und nicht mehr nur als Erstausbildung fungiert (ebd.).

Doch stellt die **Öffnung für neue Zielgruppen wie Berufstätige (teilweise auch ohne förmliche, schulisch erworbene Hochschulzugangsberechtigung) eine „nachholende Entwicklung“** dar. Dies hängt damit zusammen, dass die Voraussetzungen für die Ausweitung von Erststudium und akademischer Weiterbildung, etwa die Möglichkeit zum Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte oder die Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kompetenzen, noch vergleichsweise jung sind: Die Vereinbarung zur Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten etwa stammt aus dem Jahr 2002 (Kultusministerkonferenz 2002), die Gleichstellung von beruflichen Aufstiegsfortbildungen wie Meister im Handwerk, Fachwirt, staatlich geprüfter Techniker, Betriebswirt oder Erzieher mit der allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung aus dem Jahr 2009 (Kultusministerkonferenz 2009).<sup>29</sup> Lange Zeit bestand vor dem Hintergrund der erst relativ neuen Beschlüsse im „hochgradig segmentierten

---

<sup>29</sup> Vor dem Hintergrund geltender Regelungen zum Hochschulzugang verfügen etwa 60 % der Bevölkerung – mit regionalen und altersstrukturellen Unterschieden – über eine (schulisch oder durch entsprechende außerschulische Weiterqualifizierung erworbene) Studienberechtigung (Wolter 2016: 33).

deutschen Bildungssystem“ (Dobischat et al. 2010: 22) demzufolge **kaum Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung**. Programme, die ebenfalls jüngeren Datums sind, haben diese Situation in den letzten Jahren begonnen aufzubrechen und die Durchlässigkeit im Bildungssystem zu erhöhen. Als „Schrittmacher“ in diesem Zusammenhang bezeichnet Wolter (2016: 31) ausdrücklich den 2011 mit einer ersten Förderrunde (bis 2017) gestarteten Bundesländer-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, der in einer seit 2014 laufenden zweiten Förderrunde (bis 2020) lebenslanges Lernen an Hochschulen fördern will.

Zu einem zielgruppenspezifischen Weiterbildungsangebot gehört neben einer grundsätzlichen Offenheit der Hochschulen, wie sie durch aktuell laufende Programme verbessert werden soll, auch ein zielgruppenspezifischer Sprachgebrauch in der Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse. Hier sieht Wagner (2009: 67 f.) noch klare Defizite auf Seiten der Hochschulen: „Die Hochschulen haben sich **sprachlich von den ‚extramuralen‘ Welten entfernt**, oft auch von den korrespondierenden Berufswelten. [...] Dass sich die Vertreter der Praxis durch Weiterbildungsangebote der Hochschulen angesprochen fühlen, setzt aber voraus, dass hier an den Sprachmustern der Praxis angeknüpft wird [...]. Dies gilt zumindest dann, wenn man erwartet, dass die Praxis für Weiterbildungsangebote der Hochschulen Geld zu bezahlen bereit ist.“ Neben einer sprachlichen Annäherung betrachtet Wagner (2009: 68) auch eine **Angleichung in den Problemwahrnehmungen von Wissenschaft und außerwissenschaftlicher Praxis** für erforderlich: „Hochschulangehörige sehen die Welt anders als sog. Praktiker. Sie sehen andere Probleme und gehen diese mit anderen Lösungsstrategien an als die Vertreter extramuraler Berufswelten.“

#### 4.8. Die Rolle des Hochschulpersonals

Während die Zielgruppen akademischer Weiterbildung und die aus der Diversität der Teilnehmer und ihrer bereits gemachten Lernerfahrungen in unterschiedlichen beruflichen und akademischen Kontexten resultierenden Anforderungen an eine zielgruppenspezifische Gestaltung von wissenschaftlichen Weiterbildungsmaßnahmen breite Aufmerksamkeit erhalten und damit die Lernenden, Lernprozesse und Lernergebnisse in den Fokus gerückt sind, dürfen die Lehrenden nicht aus dem Blick geraten, da sie diejenigen sind, die Inhalt und Form des Unterrichts in der akademischen Weiterbildung nach ihrer Kompetenz weitgehend selbstverantwortlich gestalten und damit die Lernerfolge in entscheidendem Maße beeinflussen können: „Bei der Entwicklung von Studienprogrammen für neue Zielgruppen werden oft jene ausgeklammert, die für eine erfolgreiche Durchführung der Programme und somit für erfolgreiche Lehr-Lern-Prozesse verantwortlich sind: die Lehrenden“ (Cendon 2014: 29).

**Für die Lehrenden stellt die Weiterbildung eine zusätzliche Aufgabe neben der Lehre in der Erstausbildung und der Forschung dar**, eine – zumindest formalrechtlich – hinzugekommene

---

Durch Zuwanderung aus dem Ausland, die zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Beitrags stark von der Debatte um den Zustrom von Flüchtlingen aus den Krisengebieten des Nahen Ostens und Afrikas geprägt war, nimmt die Diversität der potenziellen Adressaten akademischer Weiterbildung, aber auch das Potenzial, Weiterbildung an Hochschulen zu intensivieren, zusätzlich zu. Insbesondere bei denjenigen, die bereits über einen Hochschulabschluss verfügen – etwa 8 bis 10 % der Flüchtlinge, wird von einem hohen Bedarf an Nach- und Weiterqualifizierung ausgegangen (Wolter 2016: 35).

Aufgabe, die, soll sie, wie gesellschaftlich und hochschulpolitisch gewünscht, ausgeweitet werden, nicht ohne zusätzliches Personal bewältigt werden kann, weshalb bereits vor einem Jahrzehnt der Wissenschaftsrat (2006: 81) den Ausbau der personellen Kapazitäten in der akademischen Weiterbildung forderte. Das angemahnte zusätzliche Personal ist schon allein deshalb sinnvoll, da gegen die Wahrnehmung zusätzlicher Aufgaben häufig mit einer „Überlastung durch die Erstausbildung“ (Fries 1997: 246) argumentiert wird, wenngleich der oftmals befürchtete, kaum zu bezwingende „Studierendenberg“ (Wolter 2011: 9) angesichts der Prognosen zur Entwicklung der Zahl der Studenten in den nächsten Jahren eher ein Phänomen der Vergangenheit sein sollte und **Weiterbildung zunehmend als Strategie gesehen wird, neue Zielgruppen für die Hochschule auch bei sinkenden Studentenzahlen zu erschließen.**

Zwar führt Kloke (2009: 48) aufbauend auf eine Fallstudie an Hochschulen im Ruhrgebiet an, dass **Hochschullehrer in der Weiterbildung häufig aus intrinsischer Motivation engagiert** sind. Was eine weiter vertiefte und vor allem von weiteren Teilen des Hochschulpersonals geleistete Beschäftigung mit der zusätzlichen Aufgabe in der Weiterbildung betrifft, betont Wagner (2009) das **Fehlen von Anreizen, die für das Hochschulpersonal eine Tätigkeit im Rahmen der akademischen Weiterbildung attraktiv machen**, und nannte dabei insbesondere fehlende Karriereoptionen. Bereits Fries (1997: 247) zählte eine Vielzahl möglicher Maßnahmen auf, durch die das Engagement von Dozenten, an Weiterbildungsangeboten mitzuwirken, gesteigert werden kann, die allerdings – obwohl bereits lange diskutiert – noch immer nicht systematisch ausgeschöpft werden:

- Aufstockung der Zahl der wissenschaftlichen Mitarbeiter oder studentischen Hilfskräfte
- Reduzierung der Zeit für nicht-fachbezogene Aufgaben wie Mitwirkung in der universitären Selbstverwaltung
- Entlastung von der Organisation von Weiterbildungsangeboten
- Anrechnung von Weiterbildung auf die Lehrverpflichtung

Seitens der Hochschulleitungen wäre es denkbar, ein Engagement in der akademischen Weiterbildung in Berufungsverfahren zu einem verpflichtenden Kriterium für die Bewerber zu machen. Auch wäre es möglich, die Beteiligung in der Weiterbildung – beispielsweise gemessen an der Zahl der durchgeführten Stunden oder an den eingeworbenen Mitteln wie Teilnahmegebühren – als Indikator für die Honorierung besonderer Leistungen heranzuziehen (Wagner 2009: 70).

Eine Anerkennung der Beteiligung in der Weiterbildung erscheint nicht zuletzt deshalb von Bedeutung, als die Situation vieler Teile des wissenschaftlichen Personals an Hochschulen ohnehin aufgrund mangelnder Perspektiven im Wissenschaftssystem einer Verbesserung bedürfte, wozu über eine Ausweitung der Beschäftigungsmöglichkeiten im Weiterbildungsbereich ein Beitrag zu leisten wäre: „Gegenwärtig besteht das Problem, dass ein **Großteil der Lehraufgaben an Hochschulen von befristet beschäftigten wissenschaftlichen Mitarbeiter\_innen ohne verlässliche Anschlussperspektive wahrgenommen** wird. Um qualifiziertes Personal für die Weiterbildung sicherzustellen, könnte eine eigenständige Personalkategorie für Weiterbildung eingeführt werden, die wissenschaftlichen Mitarbeiter\_innen eine unbefristete Beschäftigungsmöglichkeit an Hochschulen bietet“ (Borgwardt 2016: 10).

Damit sich die Lehrenden auf „ihre ureigene Aufgabe – Produktion und Vermittlung wissenschaftlicher Inhalte“ (Fries 1997: 264) konzentrieren können, ist eine **Unterstützung im Management wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote unerlässlich**. Dieses umfasst beispielsweise die Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs, die Organisation der Veranstaltungen und ihre Vermarktung, welche am effektivsten durch Mitarbeiter einer zentralen oder dezentralen Einheit für Weiterbildung sichergestellt werden (Kloke 2009: 48).

Hinter der Forderung nach umfassender organisatorischer Unterstützung steht im Kern die folgende Überlegung, die neben dem Verhältnis von inhaltlichen und Management-Aufgaben in der Weiterbildung auch das Verhältnis der Weiterbildung zu den Aufgaben des Hochschulpersonals in Forschung und grundständiger Lehre betrifft: Wenn eine nachfrageorientierte Gestaltung der Weiterbildungsangebote an Hochschulen impliziert, dass insbesondere die zeitlichen Restriktionen der Teilnehmer besondere Berücksichtigung bei der Konzeption von Weiterbildungsangeboten finden müssen, bedeutet dies aber auch, dass die **Zeitbedürfnisse der Lehrenden** nicht aus dem Blick geraten dürfen. Dies ist nicht zuletzt insofern von Bedeutung, da neben der eigentlichen Tätigkeit als Dozent in der Weiterbildung **zusätzliche zeitliche Belastungen für die Hochschullehrenden aufgrund der erforderlichen Weiterqualifizierung in der Didaktik der akademischen Weiterbildung** entstehen.

#### **4.9. Hochschuldidaktische Herausforderungen für die akademische Weiterbildung**

Die oben angesprochene Heterogenität der Teilnehmer an akademischen Weiterbildungsmaßnahmen hat verschiedene Konsequenzen für die Ausgestaltung der Angebote, die sowohl inhaltliche Aspekte als auch die didaktisch-methodische Umsetzung der Vermittlung der Inhalte betreffen. Das grundsätzliche Problem einer Hochschuldidaktik für Weiterbildung, auf das bereits Wittpoth (1990: 26) hinweist, besteht dabei im vorherrschenden Verständnis der Aufgabe akademischer Weiterbildung: Wird diese als lediglich **als unidirektionaler Wissenstransfer aus der Wissenschaft in die Praxis begriffen**, so kann damit zumindest implizit die „Grundannahme einer Höherwertigkeit des wissenschaftlichen Wissens gegenüber (berufs-)praktischer Erfahrung“ verbunden sein, die sich darin ausdrückt, „daß praktische Handlungszusammenhänge entscheidende Anstöße aus der Sphäre der Wissenschaft – also einer Belehrung bedürfen“. Wagner (2009: 68) plädiert vor diesem Hintergrund dafür, hochschulisch verantwortete Weiterbildung eher als Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis zu verstehen: „In diesem Sinne wird Weiterbildung zum Wissenstransfer in beide Richtungen, Praxis lernt aus Wissenschaft, Wissenschaft aus Praxis. [...] Eine Win-win-Situation [...]“

#### **4.10. Finanzierung**

Weiterbildung ist zwar zu einer der Kernaufgaben von Hochschulen gemacht worden, soll als zusätzliche Aufgabe allerdings **ohne stattliche Finanzierung** erbracht werden.<sup>30</sup> Im Gegensatz

---

<sup>30</sup> Interessanterweise wird, wie Kloke (2009: 48) am Beispiel der Hochschulen im Ruhrgebiet beschreibt, von Vertretern der Hochschulen die Betätigung in der akademischen Weiterbildung teilweise als eine „Bringschuld der Hochschule gegenüber der Gesellschaft“ (Kloke 2009: 48) angesehen, die sie aufgrund

zur weitgehend aus staatlichen Mitteln finanzierten Erstausbildung „zwingt“ (Dobischat et al. 2010: 28) dies zu kostendeckender Finanzierung, die zum überwiegend Teil privat durch Teilnahmegebühren erfolgen soll (HRK 2008: 2). Weiterbildende Studien sind dementsprechend im Gegensatz zur Erstausbildung (Studium bis zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss und Studium in einem konsekutiven Studiengang, der zu einem weiteren berufsqualifizierenden Abschluss führt) gebührenpflichtig (Art. 71 Abs. 2 BayHSchG).<sup>31</sup> Diese „Entkopplung von – (weitgehend) gebührenfreien – grundständigen Studiengängen einerseits und kostenpflichtigen, weiterbildenden Studiengängen andererseits behindert die vollständige Integration der Idee des lebenslangen Lernens“ (Hanft & Zilling 2011: 91).

Hinzu kommt, dass Weiterbildungsmaßnahmen sich nicht ohne weiteres aus dem vorhandenen Angebot in der grundständigen Lehre entwickeln lassen, da sie für in der Regel berufserfahrene Zielgruppen einen Zusatznutzen generieren müssen und zielgruppenspezifisch auf die Bedürfnisse der Teilnehmer abzustimmen sind. Der Aufbau von Weiterbildungsangeboten erfordert deshalb im Regelfalle **Mittel zur Anschubfinanzierung** (Hanft & Zilling 2011: 91).

Mit Blick auf die Finanzierung von akademischer Weiterbildung ist deshalb von entscheidender Bedeutung, wie diese eingestuft wird: Handelt es sich um eine wirtschaftliche Tätigkeit? Oder stellt die Weiterbildung einen Teil des öffentlichen Bildungsauftrags von Hochschulen dar? Die Antwort auf diese Fragen, die sich für Hochschulen nach dem EU-Beihilferecht seit einigen Jahren zwangsläufig stellen, weil sie **zur Trennungsrechnung verpflichtet** sind und wirtschaftliche von hoheitlichen Tätigkeiten klar trennen müssen (wodurch Möglichkeiten der Quersubventionierungen, wie sie früher nicht unüblich waren, wegfallen), hat „massive steuer- und haushaltsrechtliche Konsequenzen und unterschiedliche Finanzierungswege“ (Borgwardt 2016: 12) zur Folge.

#### 4.11. Vermarktung

Wagner (2009: 70) forderte ein **professionelleres Marketing der Hochschulen**, um auf dem Weiterbildungsmarkt effektiv um Teilnehmer konkurrieren zu können. Dies ist nicht zuletzt deshalb nötig, um den Mehrwert der Teilnahme an einer Weiterbildungsmaßnahme an einer Hochschule vermitteln zu können. Denn die **Qualität von akademischen Weiterbildungsangeboten ist für die potenziellen Teilnehmer aufgrund begrenzter Informationen und fehlender „technischer“ Messkriterien nur schwer direkt zu beurteilen**, weshalb anderen Faktoren wie der Reputation einer Hochschule (Hochschulreputation) oder ihres wissenschaftlichen Personals (akademische

---

der staatlichen Finanzierung festmachen, obwohl gerade der Bereich der Weiterbildung nicht staatlich alimentiert wird.

<sup>31</sup> Nähere Regelungen zur Gebührenpflichtigkeit von Weiterbildung an Hochschulen enthalten einschlägige Verordnungen auf Landesebene, in Bayern die Verordnung über die Erhebung von Gebühren für das Studium in berufsbegleitenden Studiengängen, für die Teilnahme von Studierenden an speziellen Angeboten des weiterbildenden Studiums und für das Studium von Gaststudierenden an den staatlichen Hochschulen (Hochschulgebührenverordnung), wo ein Gebührenrahmen von 10 bis 200 € pro Teilnehmer und Einzelstunde für spezielle Angebote des weiterbildenden Studiums festgeschrieben ist (§2 Abs. 3 HSch-GebV).

Reputation) gewissermaßen ersatzweise ein hohes Gewicht bei der Vermarktung ihrer Weiterbildungsangebote zukommt (Röbken 2007: 13). Insbesondere die akademische Reputation bewirkt Ausstrahlungseffekte auf andere Leistungen der Hochschule, kann also zum Beispiel als Garant für die Qualität von Weiterbildungsangeboten stehen (ebd.: 20).

Problematisch kann dies insofern sein, als die akademische Reputation vorwiegend innerhalb des Wissenschaftssystems (oder sogar nur einzelner Fachdisziplinen) sichtbar und durch die breite Öffentlichkeit eher selten wahrgenommen wird (ebd.: 17). Eine gute Reputation im Sinne eines hohen Ansehens wird als förderlich bei der Anwerbung von Ressourcen (etwa Personal oder Finanzmittel) erachtet und häufig mit hoher Vertrauenswürdigkeit gleichgesetzt (ebd.: 14). Die Reputation einer Hochschule wird von verschiedenen Anspruchsgruppen (wie etwa Studierenden, Wissenschaftlern oder Unternehmen) anhand unterschiedlicher Kriterien bewertet. Wichtige Indikatoren für Reputation, die zugleich ihre Ursache und ihre Wirkung und damit selbstverstärkend sind, sind beispielsweise Selektivität (im Sinne beschränkter Zugangsmöglichkeiten), (überdurchschnittlich hohe) Studiengebühren (die mit einer hohen Leistungsqualität des Studiums assoziiert werden – und durch diese wahrgenommene Qualität zugleich gerechtfertigt werden), durch überdurchschnittliche Forschungsleistungen (gemessen an Publikationszahl und -qualität oder der Summe eingeworbener Drittmittel) oder mediale Präsenz hervortretendes wissenschaftliches Personal, Kooperationen mit angesehenen (privatwirtschaftlichen oder gemeinnützigen) Unternehmen oder anderen wissenschaftlichen Einrichtungen (ebd.: 16 f.).

Insofern die Hochschulreputation wesentlich von akademischer Reputation (und damit von der nach den Evaluationskriterien des Wissenschaftssystems gemessenen Forschungsqualität<sup>32</sup> eines Wissenschaftlers, Forscherteams oder Fachbereichs) bestimmt wird, geht damit auch eine besondere Glaubwürdigkeit einher, weil wissenschaftliches Wissen als „wahres“ (und zugleich für die Gesellschaft relevantes) Wissen beurteilt wird (ebd.: 18 f.). Die Glaubwürdigkeit, die mit akademischer Reputation verbunden wird, ist notwendige Bedingung dafür, nicht nur die Erwartungen der Weiterbildungsteilnehmer zu bedienen, sondern ihnen auch Wissen zu vermitteln, das ihren Annahmen widerspricht, möglicherweise dem ersten Eindruck nach selbst widersprüchlich, zumindest aber differenziert und vielfach auch „unbequem“ ist (ebd.: 22).

#### **4.12. Inhalte der akademischen Weiterbildung**

Aus den oben genannten Herausforderungen bei der Finanzierung von akademischer Weiterbildung geht hervor, dass **Weiterbildung an Hochschulen „fast ,nur‘ ökonomisch begründet ist“** (Fries 1997: 261). Daraus wiederum folgt im Hinblick auf die angebotenen Inhalte, dass **akade-**

---

<sup>32</sup> Der Verweis auf die Abhängigkeit akademischer Reputation von der Qualität der Forschung ist zugleich ein Hinweis darauf, dass die Sicherstellung erfolgreicher Forschungsleistungen eine wesentliche Voraussetzung für eine gute Hochschulreputation und damit zugleich Erfolgsbedingung für akademische Weiterbildung an der Hochschule ist (Röbken 2007: 23). Im Sinne eines erfolgreichen Marketings für Angebote der akademischen Weiterbildung empfiehlt sich angesichts der engen Verknüpfung der Hochschulreputation mit Forschungsleistungen eine inhaltliche Schwerpunktsetzung in forschungsstarken Bereichen (ebd.: 23).

**mische Weiterbildung „rein wirtschaftlich, und zwar vorwiegend technisch und betriebswirtschaftlich orientiert“** (ebd.) ist. Der Grund dafür sei in der Kosten-Nutzen-Rechnung zu sehen, die der Weiterbildung als Bildungsinvestition implizit zugrunde gelegt wird (siehe ausführlich Abschnitt 3).

Die inhaltlichen Schwerpunkte akademischer Weiterbildung liegen im ingenieurwissenschaftlichen und betriebswirtschaftlichen Bereich; demgegenüber sind bestimmte Disziplinen, insbesondere aus den Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften im Weiterbildungsangebot von Hochschulen (im Gegensatz zur grundständigen Lehre) kaum bis gar nicht vertreten, weil deren Inhalte der allgemeinen Bildung zugerechnet werden, worin sich der Einzelne nach Schule und Erstausbildung in eigener Verantwortung autodidaktisch fortbilden soll (ebd.: 261).

Dass Weiterbildung in bestimmten Themenbereichen nicht (oder nicht mehr) durchgeführt wird, wird bisweilen auch mit **schlechten Erfahrungen der Hochschulen hinsichtlich der Nachfrage selbst nach bedarfsorientiert konzipierten Angeboten** begründet. So wird gelegentlich **Desinteresse seitens der potenziellen Nachfrager** unterstellt. Fries (1997: 247) führt als Beispiel das Thema Energieeffizienz in Betrieben an, das seinerzeit, weil der Energieverbrauch allenfalls als untergeordneter Kostenfaktor eingeschätzt wurde, von vielen Unternehmen als uninteressant eingeschätzt wurde. Angesichts der perspektivisch aufgrund der zu erwartenden Verknappung endlicher Energieträger steigenden Energiekosten zeigt dieses Beispiel, wie wichtig es bei der Angebotskonzeption ist, **gesellschaftlich relevante Entwicklungen vorausschauend zu berücksichtigen, wenn auch kein unmittelbarer Bedarf seitens der Nachfrager angegeben wird**. So betont Fries (1997: 248, Hervorhebung d. Verf.) im Hinblick auf ein weiteres Beispiel, das ebenfalls keine relevante Nachfrage fand, dass als Grund seitens der adressierten Unternehmen angegeben wurde, „die Thematik erschien *im Moment* nicht so dringlich“ – was sich inzwischen sicherlich geändert haben mag, befasste sich das Weiterbildungsangebot doch mit Mechatronik und Technischer Informatik.

Die erforderliche Öffnung der Hochschulen, die hochschulpolitisch immer wieder postuliert wird, bezieht Wagner (2009: 70 f.) vor diesem Hintergrund auch weniger auf die Offenheit, neue, nicht traditionelle Zielgruppen für Studium und Weiterbildung aufzunehmen, sondern fordert vor allem thematisch eine prinzipielle Offenheit der Hochschulen ein, sich mit ihrem gesellschaftlichen Umfeld auseinanderzusetzen, indem sie sich der außerwissenschaftlichen Praxis zuwenden: „Will die Hochschule den gesellschaftlichen Auftrag als Dienstleistungseinrichtung für die sie tragende und finanzierende Gesellschaft erfüllen, muss sie diese Gesellschaft kennen, ihre Bedürfnisse, ihre Sprache, ihre Weltsicht, ihre Berufswelt, für die Studenten qualifiziert werden sollen. Die Hochschule muss den sich rapide verändernden Anforderungen in der Arbeitswelt, deren Ansprüchen an Innovationsfähigkeit und Kreativität Rechnung tragen, wie auch anderen sich verändernden Bedingungen demographischer, ökologischer oder sozialer Art.“<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> Anknüpfend an dieses Zitat erfährt der Ansatz des Forschungsprojektes QuoRO seine Legitimation, ausgehend von einer umfassenden Analyse der regionalen Situation und Perspektiven der Regionalentwicklung im Untersuchungsraum Oberfranken Weiterbildungsangebote zu entwickeln, die nicht nur die kurzfristigen Bedarfe der Wirtschaftsakteure adressieren, sondern langfristige Entwicklungstrends zum Anlass

### 4.13. Zwischenfazit

Die Darstellung der internen Hemmnisse akademischer Weiterbildung hat gezeigt, dass es zahlreiche strukturelle, von den hochschulrechtlichen Rahmenbedingungen abhängige Aspekte gibt, die trotz der generellen Bestätigung von Weiterbildung als einem integralen Bestandteil des Leistungsauftrags von Hochschulen eine Intensivierung der akademischen Weiterbildung, wie sie hochschulpolitisch in ungezählten Stellungnahmen eingefordert wurde, behindern. Diese merkwürdige Ambivalenz bemerkte bereits Bartz (1991, zitiert bei Graeßner 1994: 449): „Das Recht der Weiterbildung an Hochschulen erweist sich als seltsam widersprüchlich. Während die Vorschriften einerseits die Hochschulen auffordern, weiterbildende Studienangebote zu entwickeln und anzubieten, sind andere Vorschriften eher geeignet, die Entwicklung zu bremsen und Anreize zu vermeiden“. Hier sei beispielsweise die wettbewerbsrechtlich verkomplizierte Situation der Finanzierung von Weiterbildungsmaßnahmen an Hochschulen noch einmal als Beispiel für derartige bremsende Vorschriften angeführt.

Zu den hinderlichen strukturellen Rahmenbedingungen zählen neben den rechtlichen Vorgaben die fehlenden Anreizstrukturen. Borgwardt (2016: 9) fasst dies als einen wesentlichen Grund für die bisher geringen Aktivitäten von Hochschulen im Weiterbildungsbereich auf und konstatiert klar: „Die Anreizsysteme im deutschen Hochschulsystem belohnen Weiterbildungsengagement in keiner Weise.“

Ein Ziel des Forschungsprojektes QuoRO kann es vor dem Hintergrund dieses Befundes sein, mögliche **Anreizstrukturen zu entwickeln und erproben, die eine Beteiligung der Hochschullehrenden in der Weiterbildung fördern und damit der Weiterbildung an der Hochschule insgesamt zu einem höheren Stellenwert verhelfen**. Die notwendigen Diskussionen in den verantwortlichen Hochschulgremien, die der Einführung solcher noch zu entwickelnder Anreize vorangehen, könnten zugleich einen Beitrag zu einer Reflexion der Bedeutung von akademischer Weiterbildung im Aufgabenspektrum der Hochschule leisten und Anlass geben, die Effekte von Weiterbildung für die Hochschule neu zu bewerten.

Bis solche Anreizsysteme wirksam implementiert und umfassend angewendet werden können, bleibt also im Hinblick auf die hier bisher dargestellten hochschulinternen Hemmnisse akademischer Weiterbildung resümierend festzustellen, womit die „Kremser Thesen zum Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ schlossen: Wenn sich Hochschulen in der Wissensgesellschaft zukunftsfähig aufstellen und ihren Beitrag angesichts der Notwendigkeit lebenslangen Lernens leisten wollen, bedarf dies „einer grundlegenden Neuausrichtung der Hochschulen mit einer konsequenten Fokussierung auf die wissenschaftliche Weiterbildung als eine ihrer Kernaufgaben“ (Jütte et al. 2005: 14).

---

nehmen, Angebote zu entwerfen, die eine zukunftsfeste Entwicklung der Region vor dem Hintergrund von Herausforderungen wie dem demographischen Wandel in einer ländlich-peripheren Region oder dem noch nicht abgeschlossenen wirtschaftlichen Strukturwandel in einem altindustrialisierten Raum ermöglichen sollen.

## 5 Hochschulexterne Hemmnisse akademischer Weiterbildung

Dass neben den bisher beschriebenen internen, die Anbieterseite betreffenden Hemmnissen akademischer Weiterbildung auch solche externer Art vorhanden sind, die auf der Nachfrageseite zu verorten sind und dazu führen, dass Weiterbildungsangebote an Hochschulen nicht wahrgenommen werden, erscheint wenig überraschend, ja sogar als eine banale Erkenntnis, denn „[e]in organisiertes Bildungsangebot kommt erst dann zustande, wenn es von Teilnehmenden nachgefragt wird“ (Jütte & Schilling 2005: 151). Was die Nachfrage betrifft, so gilt, **„nur wenn die Veranstaltungen die Themen und Interessen der Lernenden erreichen, werden sie auch akzeptiert“** (Faulstich 2016: 14).

Diese Feststellung mit ihrem Fokus auf die Lernenden, also die einzelnen Weiterbildungsteilnehmer, wirft bereits ein Licht auf die Nachfragestrukturen bei akademischer Weiterbildung: Wie Wolter (2016: 28) anmerkt, „hat die Weiterbildung an Hochschulen ihren Schwerpunkt immer noch in einem individuellen Weiterbildungsinteresse, während sich die institutionellen Weiterbildungsinteressen eher auf Angebote außerhalb der Hochschule konzentrieren.“ Es ist aufgrund dieser unterschiedlichen Interessen der individuellen und institutionellen Nachfrager sinnvoll, im Folgenden an passender Stelle zwischen Hemmnissen aus der Perspektive des einzelnen (potenziellen) Weiterbildungsteilnehmers<sup>34</sup> und Hemmnissen aus der Perspektive von Unternehmen als den die Teilnehmer häufig entsendenden Institutionen zu unterscheiden.

### 5.1. Hemmnisse aus Unternehmensperspektive

Das Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW) führt seit 1992 regelmäßig in einem dreijährlichen Rhythmus Unternehmensbefragungen zu betrieblicher Weiterbildung durch. 2014 fand die achte IW-Weiterbildungserhebung statt. 1.845 Unternehmen (von etwa 30.000 angeschriebenen) mit insgesamt mehr als 1,5 Millionen Beschäftigten beteiligten sich an der Online-Befragung zu betrieblicher Weiterbildung. Als betriebliche Weiterbildung wurden dabei alle (unternehmenseigenen und von externen Bildungsanbietern durchgeführten) Maßnahmen berücksichtigt, die vollständig oder teilweise durch das Unternehmen finanziert sind (einschließlich des Einsatzes von bezahlter Arbeitszeit für die Weiterbildung). Seyda und Werner (2014) präsentieren die Ergebnisse der letzten IW-Weiterbildungserhebung im Detail. Im Folgenden sollen lediglich die Aspekte angeführt werden, die hinsichtlich der Hemmnisse von Weiterbildung von besonderer Relevanz sind.

---

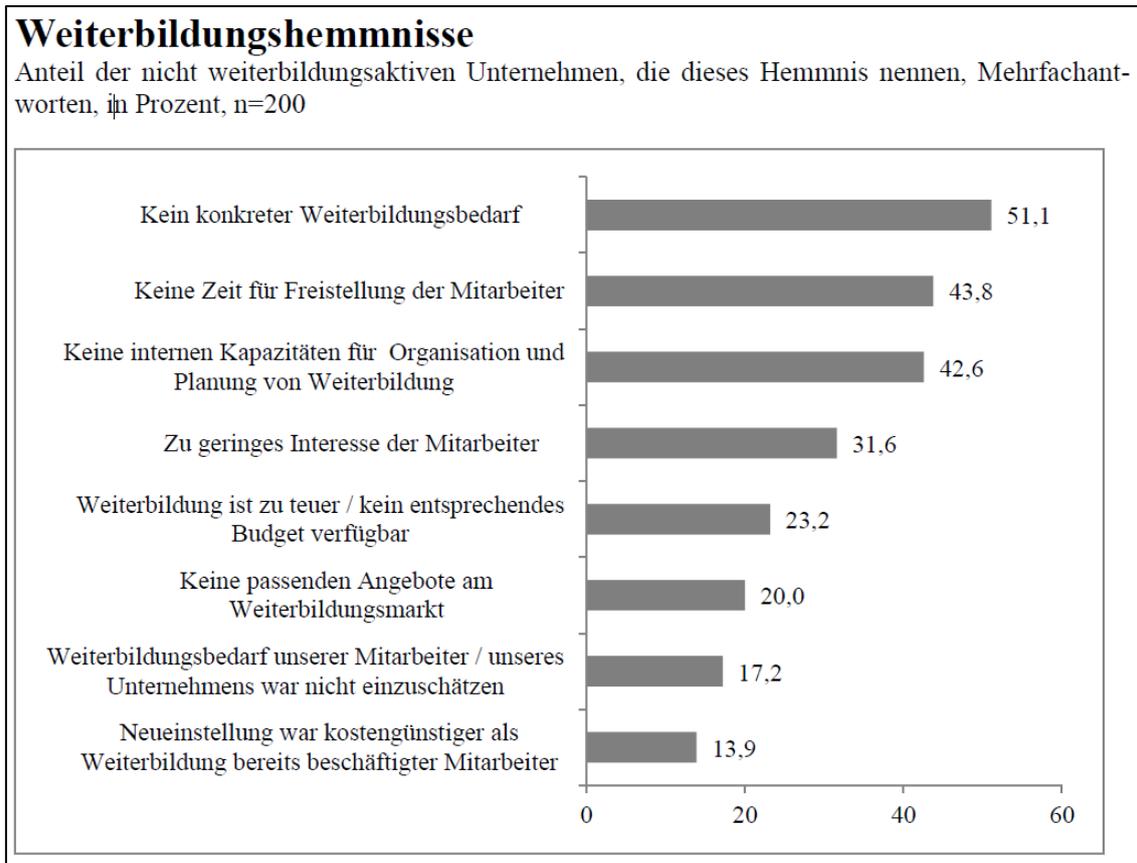
<sup>34</sup> Wenn die Perspektive der Teilnehmer in der wissenschaftlichen Weiterbildung betrachtet wird, lassen sich nach Jütte und Schilling (2005: 136 ff.) vier unterschiedliche Rollen definieren, in denen die Teilnehmer auftreten können: 1. Sie können als Adressaten potenzielle Teilnehmer oder zumindest Interessierte darstellen, die ein Anbieter für die Teilnahme an seinen Angeboten gewinnen möchte. 2. Teilnehmer im engeren Sinne sind sie, wenn sie ein Weiterbildungsangebot tatsächlich in Anspruch nehmen. 3. Als Teilnehmer an einer konkreten Weiterbildungsmaßnahme sind sie auch Lernende in dem Sinne, dass sie sich durch ihre Teilnahme Wissen und Kompetenzen aneignen. 4. Schließlich können sie als Absolventen, die eine Weiterbildungsmaßnahme abgeschlossen haben, als ehemalige Teilnehmer betrachtet werden, die gleichzeitig auch wieder potenzielle Teilnehmer sein oder als Multiplikatoren fungieren können.

Bei der Weiterbildungsbeteiligung der Unternehmen, die 2013 im langjährigen Vergleich einen Spitzenwert von 86 % erreicht hatte, zeigt sich eine deutliche Abhängigkeit von der **Unternehmensgröße**: Während die befragten Großunternehmen (mit mindestens 250 Beschäftigten) nahezu alle weiterbildungsaktiv sind, nutzen kleine Unternehmen mit bis zu 50 Mitarbeitern Weiterbildung nicht jedes Jahr (Seyda & Werner 2014: 3).

200 der insgesamt 1.845 befragten Unternehmen waren vor der Teilnahme an der Befragung des IW Köln zur betrieblichen Weiterbildung nicht weiterbildungsaktiv. Dabei wurden verschiedene **Weiterbildungshemmnisse** angeführt, die, da sie nicht weiter nach den Trägern der Weiterbildungsangebote unterschieden werden, als Hürden betrachtet werden können, die auch für akademische Weiterbildung gelten (nach Seyda & Werner 2014: 9 f., siehe Abbildung 1):

- Als häufigster Grund für die Nicht-Teilnahme an Weiterbildungsangeboten wurde von mehr als der Hälfte der weiterbildungsabstinenten Unternehmen genannt, dass **kein Weiterbildungsbedarf** besteht, wobei beachtet werden muss, dass es sich dabei um die Sicht der Unternehmen, nicht die der Beschäftigten handelt, die in ihrer Bewertung durchaus voneinander abweichen können (siehe auch Kapitel 5.2).
- **Zeitliche Restriktionen** gaben 43,8 % der Unternehmen an, die keine Möglichkeit sahen, Mitarbeiter freizustellen.
- Organisatorische Hemmnisse in Form eines **Mangels an internen Kapazitäten für Planung von Weiterbildung** wurden von 42,6 % der weiterbildungsabstinenten Unternehmen angeführt, was auf entsprechende **Unterstützungsbedarfe** der Unternehmen für die Organisation geeigneter Weiterbildungsmaßnahmen für ihre Beschäftigten hindeutet.
- Einen **Mangel an Interesse und Engagement auf Mitarbeiterseite** konstatierten 31,6 % der befragten Unternehmen und 17,2 % gaben an, den Weiterbildungsbedarf der Mitarbeiter nicht einschätzen zu können, wobei wieder einschränkend angeführt werden muss, dass hier abermals nicht die Perspektive der Beschäftigten repräsentiert ist, die möglicherweise abweichen kann.
- **Zu hohe Kosten** waren für 23,2 % der befragten Unternehmen der Grund, nicht in der Weiterbildung aktiv zu werden.
- Ein **Mangel an passenden Angeboten** wurde von einem Fünftel der Unternehmen als Hemmnis genannt, was als Argument für die Schaffung speziell an den Bedarfen von Unternehmen ausgerichteten Weiterbildungsmaßnahmen gewertet werden kann.

**Abbildung 1: Weiterbildungshemmnisse aus unternehmerischer Perspektive – Ergebnisse der IW-Weiterbildungserhebung 2014**



Quelle: Seyda & Werner 2014: 10

## 5.2. Hemmnisse aus individueller Perspektive

In ihrer umfangreichen Analyse zur Weiterbildung in Deutschland aus individueller Perspektive stellen Demary et al. (2013: 49 ff.) auf der Basis eines Vergleichs verschiedener Studien zur Teilnahme an beruflicher Weiterbildung verschiedene **Einflussfaktoren** dar, welche Auswirkungen auf die Weiterbildungsbeteiligung haben. Demzufolge bestimmen die folgenden Determinanten die individuelle Bereitschaft sich weiterzubilden:

- **Erwerbsstatus:** Je nachdem, ob man einer Beschäftigung nachgeht oder erwerbslos ist, unterscheiden sich die Möglichkeiten der Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen (beispielsweise können Arbeitslose nicht an betrieblicher Weiterbildung teilnehmen) und die Weiterbildungsintensität (die bei Nicht-Erwerbstätigen höher ausgeprägt ist als bei Erwerbstätigen).
- **Herkunft:** Bei Personen mit Migrationshintergrund oder ausländischer Staatsbürgerschaft ist die Weiterbildungsbeteiligung tendenziell geringer ausgeprägt als bei Personen ohne Migrationshintergrund.
- **Sozialer Status:** Personen aus bildungsfernen Schichten nehmen tendenziell weniger an Weiterbildungsmaßnahmen teil.

- **Bildungs- und Berufsabschluss:** Die Weiterbildungsbeteiligung korreliert mit der Höhe des Schulabschlusses und wird auch durch einen Berufsabschluss (Berufsausbildung, berufliche Aufstiegsfortbildung wie Meister, Techniker und Fachwirt, Hochschulabschluss) positiv beeinflusst.
- **Berufliche Anforderungen:** Je größer die Anforderungen im ausgeübten Beruf und je höher der Status des Berufs sind (zum Beispiel bei Führungsaufgaben), desto höher fällt die Weiterbildungsbeteiligung aus.
- **Branche:** Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Weiterbildungsbeteiligung und dem Wirtschaftszweig, in dem eine Person beschäftigt ist. Erwerbstätige im Dienstleistungssektor nehmen häufiger an Weiterbildungsmaßnahmen teil als Beschäftigte im produzierenden Gewerbe und in der Landwirtschaft.
- **Umfang und Dauer der Beschäftigung:** Teilzeit- und befristete Beschäftigung wirkt sich negativ auf die Weiterbildungsbeteiligung aus.
- **Unternehmensgröße:** Je größer das Unternehmen ist, bei dem jemand beschäftigt ist, desto größer ist auch die Weiterbildungsbeteiligung, weil große Unternehmen tendenziell über mehr finanzielle Ressourcen zur Weiterbildung der Mitarbeiter und über bessere Möglichkeiten der befristeten Freistellung zum Zweck der Weiterbildung verfügen und die Mitarbeiterqualifizierung besser planen und organisieren können.

Gegenüber den genannten Faktoren mit signifikantem Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung gibt es auch Einflussgrößen, die zwar angenommene, aber nicht nachweisbare (oder zumindest nicht eindeutige) kausale Zusammenhänge mit der Weiterbildungsaktivität haben mögen. Zu diesen gehören das Geschlecht (Demary et al. 2013: 49 f.) und das Alter (ebd.: 51).

Hinsichtlich der Weiterbildungsbeteiligung können verschiedene **individuelle Motive** und Ziele ausgemacht werden. Dabei dominieren entsprechend einer Studie aus dem Jahr 2010 berufsbezogene Gründe: Weiterbildung soll für 63 % der Befragten helfen, **sich beruflich fortzuentwickeln** oder berufliche Tätigkeiten besser als bisher ausüben zu können. 51 % geben an, durch die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen **Wissen oder Fähigkeiten in einem interessanten Themenfeld erweitern** zu wollen. 22 % der Teilnehmer sehen die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen als **Verpflichtung** und werden von ihren Arbeitsgebern angehalten, eine Weiterbildung zu besuchen, um sich veränderten Betriebsabläufen wie beispielsweise neuen Fertigungsprozessen anpassen zu können. Für 21 % ist Weiterbildung eine **Absicherung gegen den Verlust des Arbeitsplatzes**, 18 % erhoffen sich verbesserte **Chancen auf einen neuen Arbeitsplatz**. Für 15 % der Befragten ist der **Erwerb von Zertifikaten oder anerkannten Prüfungsabschlüssen** zum Nachweis von Kompetenzen oder zur Qualifizierung für bestimmte Berufe Motive für die Weiterbildungsteilnahme. Für 4 % soll eine Weiterbildung dazu dienen, **sich später beruflich selbstständig machen zu können** (Demary et al. 2013: 54 ff.).

Spiegelbildlich zu den Gründen für die Weiterbildungsteilnahme lassen sich **Gründe für die Nichtteilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen** feststellen, die ein direktes Licht auf Hemmnisse der Weiterbildungsbeteiligung werfen. Dabei lassen sich folgende Aspekte unterscheiden (nach Demary et al. 2013: 58 f.):

- Es wird **kein Bedarf im Beruf wahrgenommen**, weil die bisher erworbene Qualifikation für ausreichend erachtet wird.
- Aufgrund beruflicher oder familiärer Verpflichtungen besteht ein **Mangel an Zeit**.
- Die **Kosten** von Weiterbildungsmaßnahmen bilden ein Hemmnis der Weiterbildungsbeteiligung.
- **Fehlende Unterstützung durch den Arbeitgeber** stellt einen Grund dafür dar, warum nicht an Weiterbildungsangeboten teilgenommen wird.
- Wenn **Weiterbildung nicht vorgeschrieben** wird, kann dies eine Ursache dafür sein, entsprechende Angebote nicht wahrzunehmen.

Die genannten Hemmnisse aus individueller Perspektive weisen darauf hin, dass sich durch eine **stärkere Unterstützung der Arbeitnehmer durch die Unternehmen**, in denen sie beschäftigt sind, die Weiterbildungsbeteiligung steigern ließe. Unterstützende Maßnahmen könnten etwa die Übernahme von Kosten<sup>35</sup> oder die Freistellung während der Arbeitszeit<sup>36</sup> sein. Denkbar wäre zudem eine stärkere Unterstützung durch öffentliche Förderung (Demary et al. 2013: 59).

### 5.3. Ausgewählte externe Hemmnisse im Detail

#### 5.3.1. Wahrnehmung akademischer Weiterbildung

Inwiefern akademische Weiterbildung auf eine relevante Nachfrage stößt, hängt damit zusammen, welcher Wert ihr beigemessen wird, was wiederum davon abhängig ist, wie die Wissenschaft in der Gesellschaft wahrgenommen wird. Hier gibt es verschiedene Tendenzen, die die Beteiligung an akademischer Weiterbildung negativ beeinflussen. So haftet schon der Bezeichnung „akademisch“, wie Faulstich (2016: 14) bemerkte, die „Konnotation von langweilig“ an.<sup>37</sup> Weiterhin, so stellte es Wittpoth (2005: 19) fest, kam es in den letzten Jahrzehnten zu einer „Entgrenzung und Verallgemeinerung von Wissenschaft“, die unmittelbar mit ihrer „Trivialisierung“ einherging, was sich in einem „inflationären Gebrauch der Wissenschaft“ im Sinne der Legitimation politischer Entscheidungen, der Anpreisung von Produkten und Dienstleistungen etc.“ niederschlägt. Folge sei, **dass wissenschaftliche Expertise einen Teil ihrer Glaubwürdigkeit verliere**, was sich denn auch auf die Bedeutung wissenschaftlicher Weiterbildung niederschlagen muss.<sup>38</sup>

---

<sup>35</sup> Unternehmen leisten bereits einen erheblichen Beitrag bei der Finanzierung der Weiterbildungsbeteiligung ihrer Beschäftigten. Die Investitionen der Unternehmen in Weiterbildung, beispielsweise die Übernahme direkter Kosten wie Teilnahmegebühren, aber auch in Form von indirekten Kosten wie die durch den Einsatz von Arbeitszeit für Weiterbildungsmaßnahmen entstehenden Kosten beliefen sich 2013 auf durchschnittlich Kosten je Mitarbeiter 1.132 Euro je Mitarbeiter, was gegenüber dem Jahr 2010 einer Steigerung von 9,4 % entspricht und einem gesamtwirtschaftlichem Investitionsvolumen in Weiterbildung von 33,5 Milliarden Euro und damit einem Plus von 16 % gegenüber 2010 entspricht (Seyda & Werner 2014: 6 ff.).

<sup>36</sup> Die Mitarbeiter von Unternehmen leisten einen wesentlichen Beitrag zur insgesamt steigenden Weiterbildungsintensität, da etwa ein Drittel der Weiterbildungsaktivitäten in der Freizeit der Beschäftigten stattfindet (Seyda & Werner 2014: 5).

<sup>37</sup> Bezeichnend sind in diesem Zusammenhang auch die Synonyme, welche die Dudenredaktion (2014: 22) für das Wort „akademisch“ liefert. Es wird gleichgesetzt mit „abstrakt“ und „theoretisch“, mit „müßig“ und „trocken“, nicht zuletzt sogar mit „lebensfern“ und „überflüssig“.

<sup>38</sup> Deutlich gezeigt hat dies zuletzt auch die Diskussion um Postfaktizität.

Wagner (2009: 68) wies auf die „**Entfremdung**“ **zwischen Wissenschaft und Praxis** hin, die sich in unterschiedlichen Problemwahrnehmungen und ausgeprägter sprachlicher Differenzierung niederschlagen. Diese Entfernung voneinander ginge mit „Berührungsängste[n] und Vorurteile[n] seitens der Praxis“ (ebd.) einher.

### 5.3.2. Einstellungen zum (lebenslangen) Lernen

Wie bereits angedeutet, wird Weiterbildung, sofern sie – anknüpfend an die Grundbildung – eine weitere Schulung von Wissen und Können meint, heute oftmals synonym zu lebenslangem Lernen (oder als dieses ermöglichend) verstanden (Kellermann 2005: 27). Mit diesem Verweis auf die Funktion von Weiterbildung, Lernen zu ermöglichen, lassen sich nun unterschiedliche Einstellungen zum Lernen unterscheiden, gerade zu solchen Lernvorgängen, die veranstaltet und von anderen erwartet sind (in Abgrenzung zum handlungsbegleitenden, beiläufigen Lernen und zum entdeckenden, zur Bewältigung eines Problems notwendigen Lernen), die mit ebenso verschiedenen Folgen für die Bereitschaft, an Weiterbildungen teilzunehmen, einhergehen: „Subjektiv kann es begrüßt werden, weil es dem eigenen Bestreben entspricht; es kann aber auch auf sich genommen werden, weil das Erfordernis nach Anpassung an sich wandelnde Verhältnisse eingesehen wird; schließlich mag organisierte, gewissermaßen **verordnete Weiterbildung als Zumutung empfunden** werden, weil implizit das bisherige Können und Wissen sowie damit zusammenhängend ein Teil persönlicher Identität in Frage gestellt werden, man sich sozusagen auf die Schulbank zurückgeschickt sieht“ (ebd.: 27).

Vergleicht man diese grundsätzlichen Einstellungen zum (verordneten) Lernen mit Studien, die sich mit Empfindungen zur Weiterbildung auseinandersetzten, zeigt sich, dass **Weiterbildung vergleichsweise selten als persönliche Bereicherung betrachtet, sondern mehrheitlich als notwendiges Übel akzeptiert oder gar als Zumutung angesehen und abgelehnt** wird. So berichten Baethge und Baethge-Kinsky (2002: 96 f.), dass von 3.594 Befragten nur ein Fünftel Weiterbildung als persönlich bereichernde Erfahrung betrachtet, während 52 % in Weiterbildungsmaßnahmen einen Zwang sahen, den sie akzeptieren, um beruflich weiterhin fit zu bleiben und 28 % Weiterbildung als Zumutung empfanden.

Vor dem Hintergrund ähnlicher Studienergebnisse resümieren Demary et al. (2013: 59 ff.): „Für einen nicht zu vernachlässigenden Personenkreis **scheint Weiterbildung demnach kein erstrebenswertes Ziel zu sein, sondern lediglich ein Muss** [...]. Eine Weiterbildungskultur auf individueller Ebene, in welcher der Einzelne die Vorteile von Weiterbildung im Sinne eines kontinuierlichen lebensbegleitenden Lernens zu schätzen weiß, scheint folglich in einigen Personengruppen noch nicht verankert zu sein.“

### 5.3.3. Kosten für Weiterbildung

Sowohl für Unternehmen als auch für die einzelnen Teilnehmer stellt die **Finanzierung von Weiterbildungsmaßnahmen – je nachdem, wer die Kosten trägt – ein wesentliches Hemmnis** dar.

Hummelsheim (2010: 95 ff.) legte eine Schätzung des Weiterbildungsgesamtbudgets vor, wonach sich das aus direkten und indirekten Ausgaben zusammengesetzte Gesamtfinanzierungsvolumen im Jahr 2007 in Deutschland auf 49,1 Milliarden Euro belief, was einem Anteil von

2,02 % am Bruttoinlandsprodukt entsprach.<sup>39</sup> Der Großteil der Weiterbildungskosten wird durch den privaten Sektor getragen: Betrachtet man die Gesamtausgaben und damit sowohl direkte als auch indirekte Kostenanteile, so wurden 55 % durch Unternehmen und 38,4 % durch die Weiterbildungsteilnehmer selbst finanziert, während der öffentliche Sektor lediglich 6,6 % der Weiterbildungsausgaben trug (ebd.: 96). Berücksichtigt man hingegen nur die direkten Ausgaben wie Teilnahmeentgelte oder Reisekosten, stellt die **individuelle Weiterbildungsfinanzierung mit 50,2 % den größten Anteil am Finanzvolumen für Weiterbildung** dar gegenüber 38,2 % betrieblicher Weiterbildungsfinanzierung und 11,5 % öffentlicher Weiterbildungsfinanzierung (ebd.: 98).

Die Eigenfinanzierung von Weiterbildung stellt demzufolge eine zentrale Form der Weiterbildungsfinanzierung dar, wenngleich sich dies hinsichtlich des Formats der Weiterbildung noch weiter unterscheiden lässt: Während bei kurzen Angebotsformen (wie etwa Zertifikatskursen oder Seminaren) – vornehmlich jedoch solchen außerhalb von Hochschulen – die Übernahme der Weiterbildungskosten durch den Arbeitgeber einen hohen Anteil ausmacht, dominiert bei längerfristigen Weiterbildungsformaten (wie dem weiterbildenden Studium) die individuelle Finanzierung durch die Teilnehmer, die diese aus ihrem Erwerbseinkommen, aus Eigenmitteln, Rücklagen oder Zuwendungen von dritter Seite bestreiten (Wolter 2016: 28).

---

<sup>39</sup> Die Kalkulation unterliegt zahlreichen Beschränkungen und ist mit verschiedenen Schwierigkeiten wie fehlenden statistischen Gesamterfassungen und uneinheitlichen Begriffsabgrenzungen bei den vorhandenen Daten verbunden, die Hummelsheim (2010: 91 ff.) ausführlich darstellt.

## 6 Hemmnisse akademischer Weiterbildung in Oberfranken

### 6.1. Weiterbildungsbedarf oberfränkischer Unternehmen

#### 6.1.1. Ergebnisse einer Unternehmensbefragung

Zur Erfassung des Weiterbildungsbedarfs in Unternehmen wurde im Rahmen von Arbeitspaket 2 des Forschungsprojektes QuoRO eine Unternehmensbefragung durchgeführt. Die Umfrage diente als Bedarfsanalyse, um die Nachfrage oberfränkischer Unternehmen nach Weiterbildungsangeboten ermitteln zu können. Firmen aus ausgewählten Branchen wurden zur Rolle der Weiterbildung in ihrem Unternehmen, zu bereits vorhandenen Erfahrungen mit Weiterbildung an Hochschulen sowie zu ihren Anforderungen an die Ausgestaltung von Weiterbildungsangeboten befragt. Aus den Ergebnissen der Befragung, die vom 2. Juni bis zum 4. August 2015 lief (die Befragung wurde online durchgeführt) und an der sich bei einer Rücklaufquote von 9,5 % insgesamt 121 von 1265 adressierten Unternehmen beteiligten, lassen sich wichtige Hinweise auf Hemmnisse akademischer Weiterbildung aus unternehmerischer Perspektive ableiten. Diese sollen im Folgenden dargestellt werden. Eine umfassende Beschreibung und Interpretation aller Befragungsergebnisse findet sich im Endbericht zu Arbeitspaket 2 (siehe Engelhardt & Steppert 2017).

Hinsichtlich der Bedeutung von Weiterbildung in den Unternehmen zeigte sich, dass 80 % der Unternehmen Weiterbildung generell einen hohen Stellenwert beimessen, wobei Weiterbildung im Speziellen an Hochschulen bislang nur für 18 % der Unternehmen eine hohe Bedeutung aufweist. Entsprechend dieser Einschätzung wurde auch eine allgemein hohe Weiterbildungsbeteiligung unter den befragten Unternehmen deutlich: 88 % gaben an, dass Mitarbeiter des Unternehmens in den vergangenen zwei Jahren an betrieblichen oder berufsbezogenen Weiterbildungen teilgenommen hatten, während lediglich etwas mehr als ein Fünftel der befragten Unternehmen in dieser Zeit mit Hochschulen zusammengearbeitet hatten.

Die Unternehmen, die angaben, dass in den letzten zwei Jahren keiner ihrer Mitarbeiter an einer Weiterbildung teilgenommen hatte, wurden gebeten, Gründe für die nicht erfolgte Weiterbildungsbeteiligung zu nennen (vgl. Abbildung 2). Aus den diesbezüglich gemachten Angaben lassen sich Rückschlüsse auf generelle Hemmnisse der Weiterbildungsbeteiligung aus der Sicht von Unternehmen ziehen, wobei explizit darauf hinzuweisen ist, dass die Perspektive der Mitarbeiter von den genannten Bewertungen abweichen kann, zumal wegen der geringen Fallzahl von nur 14 der befragten Unternehmen, die keine Weiterbildungsbeteiligung aufweisen, keine Repräsentativität der Ergebnisse unterstellt werden darf. Sechs der 14 Unternehmen, deren Beschäftigte in den vergangenen beiden Jahren nicht an Weiterbildungen teilgenommen hatten, gaben an, **keinen Weiterbildungsbedarf** zu haben und ein Unternehmen gab an, den Weiterbildungsbedarf der Mitarbeiter nicht einschätzen zu können. Jeweils fünf der nicht weiterbildungsaktiven Unternehmen nannten **zeitliche Restriktionen**, die eine Freistellung der Beschäftigten für

Weiterbildungsmaßnahmen nicht erlauben würden, und **mangelndes Interesse auf Mitarbeiterseite** als Grund. **Kein passendes Angebot am Weiterbildungsmarkt** zu finden, gaben drei der 14 Unternehmen an. Jeweils zwei Unternehmen nannten **mangelnde Kapazitäten für die Organisation von Weiterbildungsmaßnahmen** und **finanzielle Gründe**.<sup>40</sup> Auch wenn wie gesagt die Angaben hinsichtlich der genannten Weiterbildungshemmnisse nicht als repräsentativ gelten können, spiegeln die Ergebnisse der Unternehmensbefragung damit die Resultate ähnlicher Erhebungen zur Weiterbildungsbeteiligung von Unternehmen wie die bereits angeführte Längsschnittstudie des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln (siehe Kapitel 5.1).

---

<sup>40</sup> Die gegenüber finanziellen Beschränkungen höhere Bedeutung zeitlicher Gründe, die der Weiterbildungsbeteiligung entgegenstehen, spiegelt sich auch in den Aussagen vor allem kleiner Unternehmen auf die Frage, weshalb keine Zusammenarbeit mit Universitäten und Hochschulen in der Weiterbildung stattfindet. So gab ein Unternehmen mit vier Beschäftigten an: „Vorrangig durch die Größe und die Beschäftigtenzahl des Unternehmens war eine Ausgliederung einzelner Mitarbeiter für diverse Maßnahmen nicht realisierbar.“

Zeitliche Restriktionen können auch aus der Perspektive der Beschäftigten, die durch die Unternehmensbefragung nicht direkt abgebildet werden konnte, als ein beschränkender Faktor für die Weiterbildungsbeteiligung angenommen werden. So zeigen die bereits erwähnten letzten Erhebungen des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln zu beruflicher Weiterbildung, dass etwa ein Drittel der Weiterbildungsmaßnahmen neben der Arbeitszeit in der Freizeit der Beschäftigten stattfindet (Seyda & Werner 2014: 5).

**Abbildung 2: Gründe, nicht an Weiterbildungen teilzunehmen, aus Unternehmensperspektive (n = 14)**



Quelle: Eigene Darstellung

Aus den durch die Unternehmen genannten generellen Weiterbildungshemmnissen lassen sich verschiedene Schlussfolgerungen ableiten:

- Insbesondere im Hinblick auf die Einschätzungen der befragten Unternehmen zum vorhandenen Weiterbildungsbedarf und zur Motivation der Beschäftigten, sich an Weiterbildungsmaßnahmen zu beteiligen, ist darauf hinzuweisen, dass es sich ausdrücklich um eine unternehmerische Perspektive handelt. So sollte beispielsweise die Aussage, dass aus Sicht der Unternehmen kein Weiterbildungsbedarf besteht, dahingehend relativiert werden, dass ein solcher Bedarf aus Sicht der Geschäftsführung oder der Personalverantwortlichen (diese waren die die Befragung adressiert worden) nicht wahrgenommen wird, aus der Perspektive der Beschäftigten, die in der Umfrage nicht repräsentiert ist, aber durchaus vorhanden sein kann. Die Erfassung einer solchen individuellen Perspektive auf Weiterbildungshemmnisse würde eine Erhebung erforderlich machen, die sich ausdrücklich an Unternehmensmitarbeiter richtet. Diese Erhebung durchzuführen, war im Rahmen des Forschungsprojektes QuoRO nicht möglich.

- Aus dem Mangel an unternehmensinternen Kapazitäten für die Organisation von Weiterbildung lassen sich **Unterstützungsbedarfe der Unternehmen bei der Planung von Weiterbildung** ableiten. Wie eine solche Unterstützung bedarfsgerecht gestaltet werden könnte, ist Gegenstand weiterführender Diskussionen im Forschungsprojekt QuoRO.
- Der ebenfalls von weiterbildungsabstinenten Unternehmen genannte Mangel an passenden Angeboten rechtfertigt die **Schaffung von speziell auf die Bedarfe der Unternehmen zugeschnittenen Weiterbildungsmaßnahmen**, wie sie im Forschungsprojekt QuoRO angestrebt wird.

Mit Hochschulen arbeiteten 22 % der Unternehmen, die sich an der Befragung beteiligten, in den letzten zwei Jahren im Bereich der Weiterbildung zusammen.<sup>41</sup> Damit bestätigt sich die bislang gering eingeschätzte Bedeutung akademischer Weiterbildung in der tatsächlichen Weiterbildungsbeteiligung. Das Ergebnis kann in zwei unterschiedliche Richtungen interpretiert werden, wobei sich beide Deutungen nicht gegenseitig ausschließen müssen: Einerseits zeigt die bislang **geringe Beteiligung von Unternehmen an akademischer Weiterbildung vor dem Hintergrund einer allgemein hohen Weiterbildungsbeteiligung**, dass für Hochschulen durchaus noch Ausbaupotenzial hinsichtlich ihrer Position unter den Weiterbildungsträgern besteht. Andererseits kann der bisher bereits erreichte Anteil der Weiterbildung an Hochschulen als beachtlich gesehen werden angesichts eines stark ausdifferenzierten Marktes und der Rolle der Universität und Hochschulen als „Latecomer“ in diesem Markt (siehe auch Kapitel 4.3).

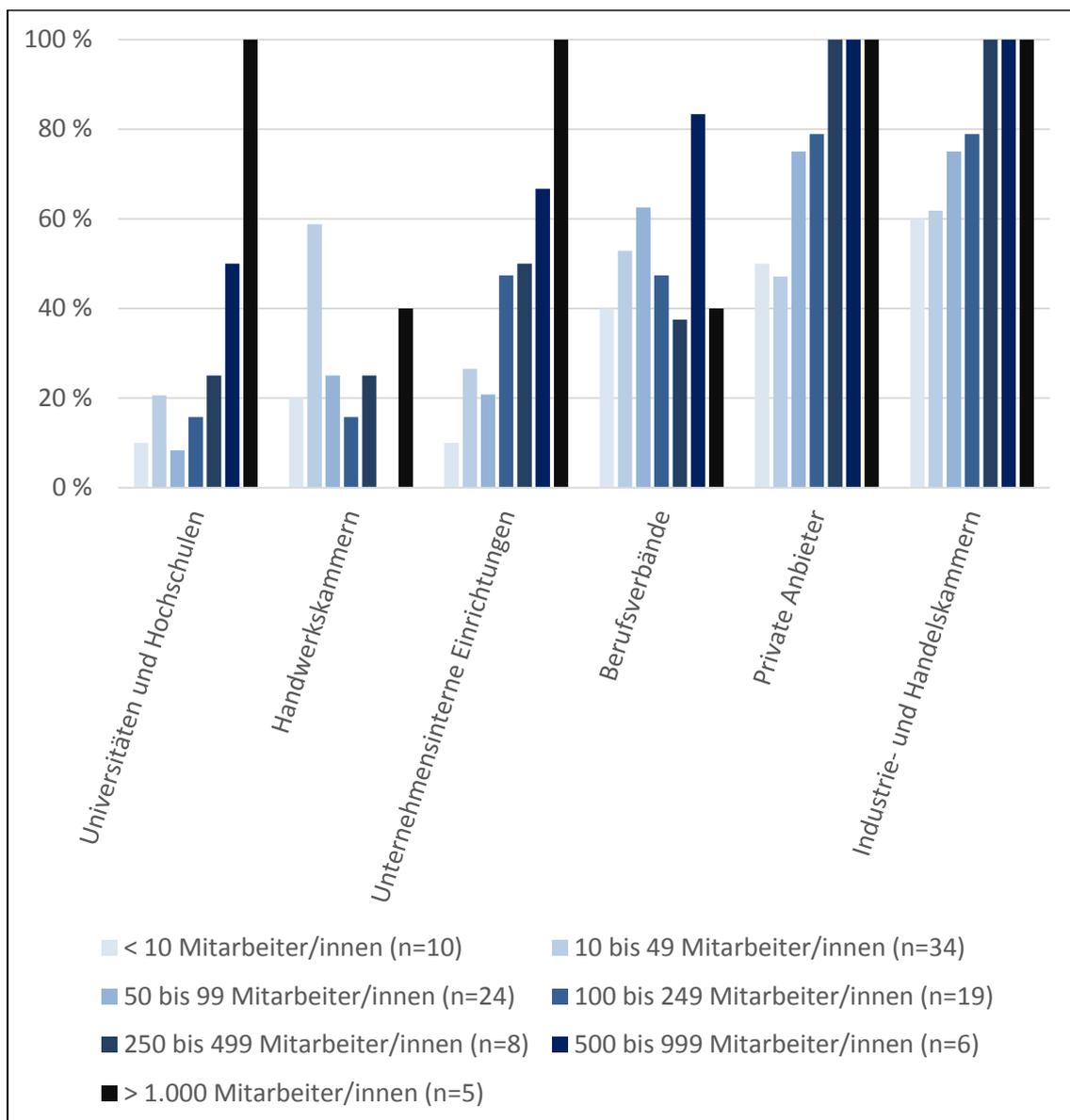
Im Hinblick auf die Beteiligung von Unternehmen an akademischer Weiterbildung ist es relevant, eine Differenzierung nach Unternehmensgröße vorzunehmen (vgl. Abbildung 3). So ließ sich im Ergebnis der Unternehmensbefragung feststellen, dass **größere Unternehmen tendenziell häufiger mit Hochschulen im Bereich der Weiterbildung zusammenarbeiten als kleinere Unternehmen**. Während lediglich eines von zehn Kleinstunternehmen mit weniger als zehn Mitarbeitern in den letzten zwei Jahren mit Hochschulen zusammenarbeitete, waren es bei den Großunternehmen mit mehr als 1000 Mitarbeitern alle fünf Firmen, die sich an der Befragung beteiligten.<sup>42</sup>

---

<sup>41</sup> Mit folgenden oberfränkischen Hochschulen fand bereits eine Zusammenarbeit statt: Hochschule Hof (11 Nennungen), Universität Bayreuth (6 Nennungen), Hochschule Coburg (4 Nennungen), Universität Bamberg (1 Nennung). Hochschulen außerhalb Oberfrankens waren für 13 Unternehmen Partner in der Weiterbildung. Wenn bereits mit Hochschulen außerhalb Oberfrankens zusammengearbeitet wurde, wurden diese den oberfränkischen Hochschulen vorgezogen, weil an den oberfränkischen Hochschulen kein passendes Weiterbildungsangebot der gewünschten inhaltlichen Ausrichtung vorhanden war (8 Nennungen), die Einrichtungen außerhalb Oberfrankens eine höhere Flexibilität in Bezug auf die spezifischen Bedarfe der Unternehmen zeigten (3 Nennungen), eine bessere didaktische Aufbereitung vermutet wurde (2 Nennungen) oder das in Oberfranken an den Hochschulen vorhandene Weiterbildungsangebot nicht ausreichend bekannt war (1 Nennung).

<sup>42</sup> In diesem Ergebnis spiegelt sich die generelle Tendenz, dass mit zunehmender Größe des Unternehmens die Weiterbildungsbeteiligung steigt. So zeigte die bereits erwähnte letzte Weiterbildungserhebung des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln, dass die befragten Großunternehmen mit mindestens 250 Beschäftigten nahezu alle weiterbildungsaktiv waren, während kleine Unternehmen Weiterbildungen nicht jedes Jahr nutzen (Seyda & Werner 2014: 3).

Abbildung 3: Zusammenarbeit mit Weiterbildungsanbietern nach Unternehmensgröße

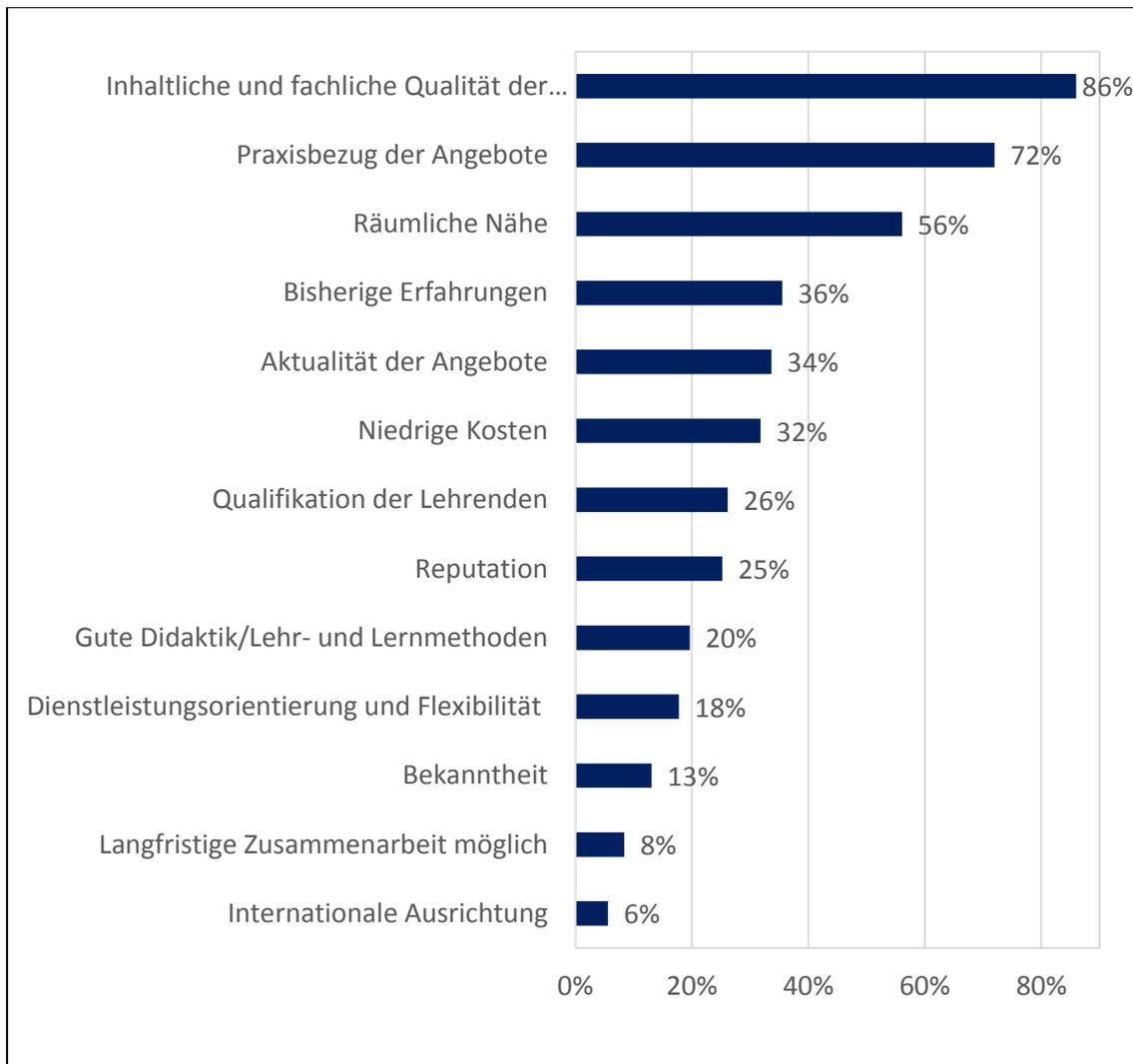


Quelle: Eigene Darstellung

Die Unternehmen, die bislang noch nicht mit Hochschulen in der Weiterbildung zusammengearbeitet haben – immerhin beinahe vier von fünf der befragten Firmen –, wurden gebeten zu erläutern, weshalb noch keine entsprechende Kooperation stattfand. Als häufigster Grund wurde genannt, dass **kein Bedarf an akademischer Weiterbildung** besteht (28 Nennungen), gefolgt von der Angabe, dass **an Hochschulen kein passendes Angebot für bestehende Weiterbildungsbedarfe vorhanden** ist (23 Nennungen) oder das vorhandene **Angebot an akademischer Weiterbildung nicht ausreichend bekannt** ist (13 Nennungen). Weitere Gründe wie der gering eingeschätzte Praxisbezug von Hochschulen (drei Nennungen), ein bereits durch andere Anbieter abgedeckter Bedarf (drei Nennungen), fehlende Kontakte zu Hochschulen (zwei Nennungen), eine zu große Entfernung zwischen dem Unternehmensstandort und dem Standort der Hochschule (eine Nennung) oder die zu hohen Einstiegsqualifikationen (eine Nennung) spielen dagegen eine eher untergeordnete Rolle.

72 % der Unternehmen gaben an, dass zukünftig die Nachfrage des Weiterbildungsangeboten steigen wird; immerhin sahen auch 32 % der Unternehmen einen zunehmenden Bedarf an akademischen Weiterbildungsangeboten. Eine mögliche Erklärung für die bislang geringe tatsächlich eingennommene sowie künftig aus Unternehmenssicht weiterhin eher vergleichsweise gering eingeschätzte Rolle von Hochschulen als Weiterbildungsträger mag in der Vermutung bestehen, dass Angebote an **Hochschulen mit einem vergleichsweise geringen Praxisbezug assoziiert** werden. Diese Wahrnehmung, die in der Unternehmensbefragung bei der offenen Frage nach Gründen für eine nicht erfolgte Zusammenarbeit mit akademischen Weiterbildungseinrichtungen nur von einzelnen Unternehmen geäußert wurde, konnte in zahlreichen der problemzentrierten Interviews, die mit ausgewählten Unternehmen zur Reflexion der Befragungsergebnisse durchgeführt wurden, herausgearbeitet werden. Vor dem Hintergrund, dass 72 % der Unternehmen den **Praxisbezug als wesentliches Gütekriterium für die Auswahl eines Weiterbildungsanbieters** nannten (lediglich die inhaltliche und fachliche Qualität wurde häufiger als ausschlaggebender Faktor genannt), mag verstanden werden, dass nur etwas mehr als ein Fünftel der befragten Unternehmen in der jüngeren Vergangenheit mit Hochschulen zusammengearbeitet haben, denen eher ein mangelnder Anwendungsbezug bescheinigt wird. Werden dagegen Faktoren betrachtet, die typischerweise mit Hochschulen in Verbindung gebracht werden, zum Beispiel die Reputation und Bekanntheit, eine internationale Ausrichtung oder die Qualifikation der Lehrenden, weisen diese für die befragten Unternehmen bei der Auswahl von Weiterbildungsanbietern eine relativ geringe Relevanz auf (vgl. Abbildung 4).

**Abbildung 4: Kriterien für die Auswahl von Weiterbildungsanbietern (n = 107, mehrere Angaben möglich)**



Quelle: Eigene Darstellung

Ein weiterer Grund für die geringe Beteiligung von Unternehmen an akademischer Weiterbildung kann in **unzureichend ausgeschöpften Vermarktungspotenzialen der Weiterbildungsträger an den Hochschulen** gesehen werden. So hat die Unternehmensbefragung gezeigt, dass bislang lediglich 13 % der Firmen die Weiterbildungseinrichtungen an den Hochschulen als Informationsquellen über Weiterbildungsangebote nutzen.

Die Unternehmensbefragung hat ergeben, welche Präferenzen bei den befragten Firmen bezüglich der Ausgestaltung von akademischen Weiterbildungsangeboten im Hinblick auf Veranstaltungsort und -dauer, Studier- und Lernzeiten, Lernformen und Abschlüsse bestehen. Dabei hat sich gezeigt, dass die befragten Unternehmen überwiegend Weiterbildungsangebote sowohl am Unternehmensstandort als auch am Standort der Hochschule mit einer am Abend oder als Blockveranstaltungen an Wochenenden zu absolvierenden Veranstaltungsdauer von unter 40 Stunden wünschen, für die Zertifikate oder Teilnahmebestätigungen ausgestellt werden. Dieses Ergebnis muss Anlass sein, die **vorhandenen Weiterbildungsangebote hinsichtlich ihrer Passung**

**mit den Wünschen der Unternehmen zu überprüfen.**<sup>43</sup> Wenn ein Missverhältnis besteht (was Gegenstand weiterführender Diskussionen im Forschungsprojekt QuoRO sein wird), kann darin ein zusätzlicher Grund für die vergleichsweise geringe Beteiligung der befragten Unternehmen an akademischer Weiterbildung gesehen werden, wobei die artikulierten Präferenzen dann zum Ausgangspunkt für eine **bedarfsgerechte Anpassung des bestehenden Angebots** und zur Grundlage für die Entwicklung neuer Weiterbildungsmaßnahmen gemacht werden können.

### 6.1.2. Ergebnisse aus Interviews mit Unternehmensvertretern

Um ausgewählte Ergebnisse der Unternehmensbefragung reflektieren zu können, wurden mit Vertretern aus 17 in Oberfranken ansässigen Unternehmen, die sich im Vorfeld auch an der oben beschriebenen Befragung beteiligt hatten, Interviews geführt, durch die vertiefte Einschätzungen zur Bedeutung von Weiterbildung im Kontext der Fachkräftesicherung und zur Rolle von Hochschulen als Weiterbildungsträgern gewonnen werden sollten. Die Interviews wurden wie die Unternehmensbefragung ebenfalls im Rahmen des Arbeitspaketes 2 des Forschungsprojektes QuoRO durchgeführt. Die Erkenntnisse aus den Gesprächen mit Unternehmensvertretern sind im Ergebnisbericht zu diesem Arbeitspaket im Detail dargelegt. Im Folgenden sollen wie schon im vorangegangenen Abschnitt lediglich die Aspekte herausgegriffen werden, die sich auf Hemmnisse der Weiterbildung aus Unternehmensperspektive beziehen.

Die Interviews haben wie die Unternehmensbefragung auch gezeigt, dass Weiterbildung in vielen Betrieben eine wichtige Bedeutung für die Fachkräftesicherung hat, da sie zur fachlichen Weiterqualifizierung der Beschäftigten und zum Ausbau ihrer Schlüsselkompetenzen beitragen und damit eine gute Performance des jeweiligen Unternehmens am Markt dauerhaft gewährleisten kann (U3, U4, U8, U9, U11, U12, U13, U16). Die Einbindung von Weiterbildungsaktivitäten in diesen Unternehmen stellt sich allerdings durchaus unterschiedlich dar: Während in einigen Betrieben Weiterbildung Teil einer langfristig ausgerichteten Unternehmensstrategie ist (U3) oder zumindest systematisch etwa in Form der gezielten Schulung einzelner Mitarbeiter oder Beschäftigtengruppen zur Anpassung an neue Anforderungen erfolgt (U6), ist Weiterbildung in anderen Unternehmen eher in Reaktion auf unmittelbare Bedarfe von Bedeutung (U5).

Insgesamt zeigt sich in den weiterbildungsaktiven Unternehmen deutlich die Tendenz, **Weiterbildungsangebote für die Beschäftigten insbesondere dann zu nutzen, wenn ein Mehrwert für das Unternehmen zu erwarten ist**. So gab ein Maschinenbauunternehmen (U6) an, dass die Weiterbildung der Mitarbeiter „direkten Nutzen zur Verbesserung der Produktion haben“ muss. Ein Hersteller von Metallerzeugnissen (U7) drückte aus, dass Weiterbildungen „wirklich einen positiven Effekt auf die Praxis im Unternehmen haben“ sollen. Der Nutzen für das Unternehmen wird von den weiterbildungsaktiven Betrieben etwa darin gesehen, Arbeitsabläufe – ob in der Produktion oder in Management und Verwaltung (U6) – verbessern zu können, neue Mitarbeiter

---

<sup>43</sup> Hier sei ausdrücklich herausgestellt, dass mit dem Verweis auf die Passung zwischen den Erwartungen der Nachfrager und dem bestehenden oder zu entwickelnden Angebot nicht zwingend eine einseitige Nachfrageorientierung propagiert werden soll. Vielmehr ist diese Passung als wechselseitiger Suchprozess zu verstehen: „Zwischen dem institutionellen Lehrangebot, das seine Teilnehmer sucht, und den Weiterlernerwartungen der Erwachsenen, die ihre Lehrangebote suchen, muss sich also eine Passung oder Erwartungskonkordanz herstellen“ (Weinberg 2000: 124, zitiert bei Jütte & Schilling 2005: 151).

durch Umschulung an die Anforderungen im Beruf heranzuführen zu können (U8), neue Ideen in das Unternehmen hineinzutragen (U8) und auf neue Anforderungen wie veränderte Kundenansprüche oder neue technische Ausrüstung reagieren zu können (U8, U11).

Nicht in allen Unternehmen resultiert die Teilnahme der Beschäftigten an Weiterbildungen aus den Nutzenerwägungen auf Unternehmensebene. Teilweise werden Maßnahmen zur Weiterqualifizierung auch genutzt, um dem **ausdrücklichen Wunsch der Beschäftigten nach Weiterbildung** zu entsprechen und so die Zufriedenheit dieser Mitarbeiter zu erhöhen und die Bindung an das Unternehmen zu stärken (U11). Bisweilen hängt die Weiterbildungsbeteiligung gänzlich oder überwiegend von der **intrinsischen Motivation der Beschäftigten** ab, die sich aus eigenem Interesse weiterqualifizieren möchten, teilweise auch dann, wenn in ihrem Unternehmen keine unmittelbaren Aufstiegsmöglichkeiten gegeben sind (U6, U15).<sup>44</sup> In einigen Fällen dient die Weiterbildung der Mitarbeiter auch der **Erfüllung gesetzlicher Anforderungen**, etwa bezüglich Arbeitsplatzsicherheit oder Gesundheitsmanagement (U11, U15).

Neben den weiterbildungsaktiven Unternehmen wurden in den Interviews auch Betriebe identifiziert, in denen Weiterbildung nach eigener Aussage aus verschiedenen Gründen (noch) keinen so hohen Stellenwert genießt (U5, U6, U7, U10). In den Unternehmen, in denen Weiterbildung (bislang) keine große Bedeutung hat, resultiert dies aus einem **geringen Fachkräftebedarf** (U6, U10), **fehlenden Informationen über den Mehrwert von Weiterbildungsmaßnahmen** (U7) oder einer bislang **fehlenden proaktiven Strategie im Hinblick auf kontinuierliche Weiterqualifizierung des Personals** (U5).

Unabhängig von der konkreten Weiterbildungsbeteiligung nannten die interviewten Unternehmensvertreter verschiedene **Gründe, die eine Weiterbildungsbeteiligung ihrer Mitarbeiter erschweren oder verhindern**. Dazu zählen folgende Aspekte:

- Ein als **gering eingeschätzter Weiterbildungsbedarf** (U9, U14, U17)
- **Zeitliche Restriktionen** (U8, U10, U12)<sup>45</sup>
- **Fehlende oder geringe Weiterbildungsbudgets**

---

<sup>44</sup> Dieser Aspekt verweist darauf, dass die Motive von Arbeitgebern und Arbeitnehmern bezüglich der Beteiligung an Weiterbildungsmaßnahmen sich durchaus stark unterscheiden können. Während aus der Unternehmensperspektive häufig die Sicherung der Performance des Unternehmens (im Sinne der Erhaltung und Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit) im Vordergrund steht, verbinden Beschäftigte mit der Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen oftmals eher persönliche Chancen, zum Beispiel Aufstiegschancen in ihrem Unternehmen, ein verbessertes Einkommen oder die Möglichkeit eines Wechsels des Arbeitgebers (B1). Dies führt dazu, dass ein großer Teil der Beschäftigten ohne Kenntnis des Unternehmens, in dem sie mitarbeiten, an Weiterbildungen teilnimmt (W2).

<sup>45</sup> Im Hinblick auf zeitliche Beschränkungen ist aus Beschäftigtenperspektive anzuführen, dass Weiterbildungen nicht nur im Konflikt mit der Arbeitszeit stehen können (etwa im Falle ganztägiger Kurse, die wochentags stattfinden), sondern auch mit familiären Verpflichtungen oder Verpflichtungen in der Freizeit wie Ehrenämtern schwer vereinbar sein können. Deshalb kann es den Beschäftigten entgegenkommen, Weiterbildungsmaßnahmen in Vollzeit bei entsprechender Freistellung von der Arbeit durchführen zu können (U12). Aus Sicht der Unternehmen führt dies allerdings zu Problemen, weil diese nicht über längere Zeit auf Mitarbeiter verzichten können und es bei längerer Abwesenheit dazu kommen kann, dass die Beschäftigten den Bezug zum Tagesgeschäft verlieren und eine entsprechende Phase der Wiedereinarbeitung notwendig wird (U8).

- Eine als zu weit wahrgenommene räumliche **Distanz zwischen dem Unternehmensstandort und dem Standort, an dem Weiterbildungsmaßnahmen stattfinden** und der aus dieser Distanz resultierende zusätzliche Zeit- und Kostenaufwand (U6, U11, U15)
- Ein (aus Perspektive der Unternehmensvertreter) **mangelndes Bewusstsein bei den Beschäftigten (insbesondere bei geringer Qualifizierten) für die Bedeutung lebenslangen Lernens** (U12)
- **Mangelnde Motivation** (vor allem von älteren Beschäftigten) zur Teilnahme an Weiterbildungsangeboten (U11);
- **Fehlende Informationen zum vorhandenen Weiterbildungsangebot**, insbesondere dem an Hochschulen
- Die **Gefahr, höher qualifizierte Mitarbeiter an andere Unternehmen zu verlieren**, die beispielsweise aus fehlenden Aufstiegsmöglichkeiten im Unternehmen resultiert, wodurch Weiterbildung zur Überqualifikation führen kann (U6, U7).

Wesentliches Hemmnis in Bezug auf die Beteiligung an akademischer Weiterbildung ist der als **gering eingeschätzte Praxisbezug von Weiterbildungsangeboten an Hochschulen**. So setzte der interviewte Vertreter eines Glasherstellers (U4) die Qualifizierung eines Weiterbildungsangebots als akademisch unmittelbar gleich mit „zu wenig praxisorientiert“ und zu wenig an der Produktion ausgerichtet. Ähnlich bezeichnete der Vertreter eines Metallerzeugnisse herstellenden Unternehmens (U13) das Niveau von Hochschulen (das er als Hochschulabsolvent einschätzte) als nicht bedarfsgerecht und bezog sich dabei nicht nur auf die Produktion, sondern auch auf Managementkompetenzen. Als Beispiel führte er Inhalte der Betriebswirtschaftslehre an, die aus seiner Sicht fast ausschließlich auf das Management von Großunternehmen zugeschnitten sind und nicht auf die Führung eines kleinen oder mittleren Unternehmens vorbereiten würden.

## 6.2. Lücken akademischer Weiterbildung in Oberfranken

Bei der ersten öffentlichen Veranstaltung im Forschungsprojekt QuoRO, die am 29. Juni 2015 unter dem Titel „Fachkräftesicherung durch Weiterbildung an Universitäten und Hochschulen“ stattfand, wurden mit interessierten Akteure der Weiterbildung – sowohl Anbietern als auch Nachfragern – wesentliche Fragen zur akademischen Weiterbildung gemeinsam diskutiert. Nach einer Vorstellung des Forschungsprojektes durch die Projektleiter von QuoRO, Professor Dr.-Ing. Dieter Brüggemann und Professor Dr. Manfred Miosga, und einem Impulsvortrag von Dr. Eva Cendon, Leiterin der Forschungsstelle Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement an der Deutschen Universität für Weiterbildung in Berlin, zur Bedeutung akademischer Weiterbildung standen vier Diskussionsrunden im Zentrum der Veranstaltung. In den Diskussionen wurden die Themenfelder Fachkräftemangel, Weiterbildungstrends, Lücken im bestehenden Weiterbildungsangebot in Oberfranken sowie zielgruppenorientierte Programmentwicklung behandelt. Ausgewählte Ergebnisse der Diskussion den Lücken im vorhandenen Weiterbildungsangebot in Oberfranken, an der Vertreter der Weiterbildungseinrichtungen an den oberfränkischen Hochschulen, einer hochschuldidaktischen Serviceeinrichtung sowie Vertreter aus in Oberfranken ansässigen Unternehmen teilnahmen, sollen nachfolgend vorgestellt werden. Eine ausführliche Dokumentation, in der die zentralen Erkenntnisse der gesamten Veranstaltung zusammengefasst sind, wurde online auf den Seiten des Forschungsprojektes QuoRO veröffentlicht.

Die Diskussionsrunde leitete ein Impulsvortrag von Tobias Beuschel, Projektkoordinator beim L<sup>3</sup> – Institut für lebenslanges Lernen der Hochschule Coburg, ein. Er referierte über das aktuelle Angebot der Weiterbildung an den Hochschulen in Oberfranken und skizzierte inhaltliche Schwerpunkte der von den jeweiligen Weiterbildungsinstituten an den Universitäten und Hochschulen in Bamberg, Bayreuth, Coburg und Hof ausgerichteten Studiengänge, Seminare, Zertifikatskurse und individuell auf Unternehmen zugeschnittenen Angebote.<sup>46</sup>

Auf der Basis seines Überblicks stellte Tobias Beuschel die These auf, dass es im Bereich der akademischen Weiterbildung in Oberfranken eigentlich keine Lücken gebe, das Angebot zumindest größer sei, als es auf einen ersten Blick vielleicht erscheint.<sup>47</sup> Er plädierte für eine differenzierte Betrachtung von Weiterbildungsangeboten für Unternehmen und Weiterbildungsangeboten für private Nachfrager, die neben institutionalisierten Angeboten auch die Belegung von Kursen als Gasthörer<sup>48</sup>, ein modulares Teilzeitstudium oder das Angebot der Virtuellen Hochschule Bayern umfassten. Seiner Ansicht nach bestehen insbesondere bei den Angeboten für Unternehmen insofern keine Lücken, als die Unternehmen nur aktiv auf die Hochschule zugehen müssten, dann könnten mit einer dem Aufwand für die Vorbereitung entsprechenden Vorlaufzeit von zwei Wochen bis drei Monaten passende nachfrageorientierte akademische Weiterbildungsangebote entwickelt werden. In dieser Mitgestaltung sieht Tobias Beuschel einen zentralen Erfolgsfaktor für die akademische Weiterbildung, die aus seiner Sicht ein noch junges und dynamisches Feld darstellt und entsprechende Möglichkeiten biete, sich bei der Ausgestaltung einzubringen. Inwiefern es sinnvoll sei, bestehende Weiterbildungsangebote noch auszuweiten oder auch um neue zu ergänzen, müsse sich, so Beuschel, dementsprechend vor allem an der vorhandenen Nachfrage und Mitgestaltungsbereitschaft bemessen, wobei die Hochschulen sich an der Frage orientieren könnten, ob sie Potenziale vergeben, wenn sie ihr Weiterbildungsangebot – egal ob „klassische“ Elemente wie ein weiterbildender Masterstudiengang oder Seminare, die sich an Berufstätige richten – nicht erweitern.

Im Fokus der anschließenden Diskussion (die nachfolgende Abbildung zeigt eine stichwortartige Zusammenfassung zentraler Ergebnisse), die Daniela Boß und Sebastian Norck, Mitarbeiter im Forschungsprojekt QuoRO bei der Abteilung Stadt- und Regionalentwicklung, moderierten, wurde zunächst eingegrenzt, was aus Anbieter- und Nutzersicht hinsichtlich akademischer Weiterbildung die besonderen Herausforderungen seien: Auf Anbieterseite seien die Diskussion um eine fachliche oder abschlussorientierte Ausrichtung der Weiterbildungsangebote, die Frage nach dem Selbstverständnis akademischer Weiterbildung und der Praxisbezug der Teilnehmer,

---

<sup>46</sup> Eine ausführliche Darstellung des Angebots der Weiterbildungsträger an den Universität und Hochschulen in Oberfranken findet sich im Arbeitspapier zu den bestehenden Weiterbildungsaktivitäten in Oberfranken (Boß und Reimer 2017), das online auf den Seiten des Forschungsprojektes QuoRO verfügbar ist.

<sup>47</sup> In dieser Aussage schwingt das Problem der teilweise fehlenden Vermarktung akademischer Weiterbildungsangebote mit (siehe Kapitel 4.11).

<sup>48</sup> Der Status als Gasthörer ermöglicht allerdings im Regelfalle nicht die Teilnahme an Prüfungen, den Besuch von Sprachkursen sowie besonderen Lehrveranstaltungen wie Laborpraktika und Exkursionen.

welcher eine andere Didaktik als grundständige Lehre erfordere, im Fokus. Aus Nutzerperspektive stehe dagegen vor allem die Transfersicherung, verstanden als die Übertragung des erworbenen Wissens in die Praxis, sowie die Qualität der Angebote im Vordergrund.

Nach dieser Klarstellung standen die Fragen nach Hemmnissen für die Weiterbildung an Hochschulen sowie mögliche Ansätze zum Ausbau akademischer Weiterbildungsangebote im Zentrum der Diskussion. Als eine zentrale Herausforderung wurde die Vergleichbarkeit der bei den unterschiedlichen Trägern von Weiterbildungsmaßnahmen zu erwerbenden Abschlüsse und Probleme bei der Anrechnung für die Zulassung zu Weiterbildung an Hochschulen genannt. Als ein wesentliches Hemmnis wurde angemerkt, **dass seitens der Unternehmen und privaten Nachfrager Unsicherheit darin bestehe, ob akademische Weiterbildung tatsächlich zu einem Wissenstransfer in die Praxis führt.** Weiterhin sahen einige Teilnehmer der Diskussionsrunde Weiterbildung bei den Unternehmen selbst nicht ausreichend im Fokus, da **bislang noch keine ausreichende Auseinandersetzung mit der Fachkräfteproblematik und den daraus resultierenden Anforderungen an lebensbegleitendes Lernen** stattfinde. Als ein weiteres Hemmnis wurde angeführt, dass die **Angebote der akademischen Weiterbildungsträger nicht ausreichend bekannt** seien, wodurch streng genommen auch keine unmittelbare Vergleichbarkeit zwischen den Angeboten unterschiedlicher Träger möglich ist. Potenzielle Nachfrager würden sich – oftmals aus Unkenntnis über die Möglichkeiten – nicht an die Hochschulen wenden, um ihre Anforderungen hinsichtlich der Weiterbildung zu spezifizieren und auf dieser Grundlage an der Erstellung passgenauer Angebote mitzuwirken.

Neben diesen Hemmnissen aus der Nutzerperspektive wurden auch Hemmnisse auf Anbieterseite angeführt. So erschweren es interne Strukturen der Hochschulen wie etwa **Kosten für die Dozenten und das Personal für die Organisation oder für die Infrastruktur**, attraktive Weiterbildungsangebote zu konzipieren. Die Strukturen der Weiterbildungseinrichtungen an den oberfränkischen Hochschulen unterscheiden sich hinsichtlich der Personalausstattung und der Aufgabenstellungen – von einem eindeutigen Fokus auf Vermarktung bis hin zur Mitwirkung an Forschungsprojekten in der akademischen Weiterbildung – deutlich, was auch Auswirkungen auf die Leistungsfähigkeit der einzelnen Einrichtungen hat. Bisweilen sei es zudem schwer, Professoren zu vermitteln, gerade für geringer Qualifizierte Weiterbildungsangebote zu schaffen. Wichtig sei es, **Lehrende durch attraktive Anreize für die Mitwirkung an Weiterbildungsangeboten zu motivieren.**

Für die Hochschulen sei es wichtig, die Weiterbildungslandschaft nicht nur im Hinblick auf die Nachfrage, sondern auch hinsichtlich des bereits vorhandenen Angebotes genau zu analysieren, um nicht Angebote aufzulegen, die bereits durch andere Träger bedient werden, mit denen man unnötig in Konkurrenz treten würde. Gerade **im technischen Bereich gäbe es Lücken**, die durch Angebote an Hochschulen geschlossen werden könnten, da es in diesem Bereich auch eine schnelle Entwicklung neuen Wissens gibt, das durch die Wissensproduzenten aus der Grundlagen- und angewandten Forschung an den Hochschulen unmittelbar in die Praxis vermittelt werden könnte.

Dass sichergestellt ist, dass das Gelernte in die Praxis transferiert werden kann, sei nicht zuletzt auch eine didaktische Frage, weshalb eine **stärkere Unterstützung der Lehrenden in der akademischen Weiterbildung durch entsprechende Trainings im Bereich der speziell auf Weiterbildung ausgerichteten Hochschuldidaktik** zukünftig an Bedeutung gewinnen werde. Dass Weiterbildung eine besondere Form der Didaktik erfordere, liege beispielsweise an den oftmals sehr heterogenen Zielgruppen. Zudem müsse die Hochschuldidaktik die **unterschiedlichen Kontexte der Lehrenden** ausdrücklich berücksichtigen; so gäbe es beispielsweise zwischen den Professoren an Universitäten und denen an Fachhochschulen den deutlichen Unterschied, dass letztere in viel größerem Maße bereits in außerakademischen Berufsfeldern tätig gewesen seien und damit oftmals auf breitere eigene Erfahrungen im Umgang mit Fragen der Praxisrelevanz verfügten.

Als ein erster Schritt, um den herausgearbeiteten Hemmnissen und Herausforderungen zu begegnen, wurde das **aktive Aufsuchen von Unternehmen durch die Weiterbildungsanbieter** genannt, um sie auf bestehende Angebote und Möglichkeiten wie die Erarbeitung individueller Weiterbildungskonzepte hinzuweisen. Ein weiterer Aspekt sei die **Kooperation akademischer Weiterbildungsträger mit hochschulexternen Akteuren zur Konzeption von Angeboten**. Als weitere Lösungsansätze wurde ein **umfassenderes Marketing** genannt sowie die Zukunftsvision, akademische Weiterbildung als eigene Fakultät an Universitäten und Hochschulen zu integrieren.

Abbildung 5: Ergebnisse der Diskussion zu Lücken im akademischen Weiterbildungsangebot in Oberfranken



Quelle: Eigene Aufnahme

### 6.3. Herausforderungen aus der Sicht der Weiterbildungsträger

Am 22. September 2015 fand, initiiert aus dem Forschungsprojekt QuoRO heraus, ein erstes Vernetzungstreffen zwischen Vertretern der Weiterbildungseinrichtungen an den Universitäten und Hochschulen in Oberfranken statt. Ziel des Treffens war es, einen Erfahrungsaustausch unter den akademischen Weiterbildungsträgern in Oberfranken anzustoßen und verschiedene Möglichkeiten der künftigen Zusammenarbeit auszuloten. Im Rahmen des Vernetzungstreffens wurde unter anderem auch intensiv über die Herausforderungen diskutiert, mit denen die akademische Weiterbildung konfrontiert ist. Ausgehend von der Diskussion um Hemmnisse, die dazu führen, dass das Weiterbildungsangebot an Hochschulen nicht stärker genutzt oder sogar ausgebaut wird, wurden gemeinsam erste Ideen entwickelt in Bezug auf die Frage, wie durch

verstärkte Kooperation mit diesen Herausforderungen umgegangen werden könnte. Wesentliche Ergebnisse dieser Diskussion werden im Folgenden zusammengefasst.

Am Beginn der Diskussion stand ein intensiver Austausch über Hemmnisse, die die Arbeit in der akademischen Weiterbildung erschweren. Es wurde der Eindruck diskutiert, dass trotz einem sich bereits teilweise abzeichnenden Fachkräftemangel berufsbezogene und berufsbegleitende **Weiterbildung – ob akademisch oder außerhochschulisch – bislang erst vereinzelt Teil der Personal- und Organisationsentwicklungsplanung der Unternehmen** sei und Weiterbildungsbeteiligung deshalb oftmals allenfalls auf der Eigeninitiative der Beschäftigten beruhe. Die Betriebe, die Weiterbildung bereits in ihrer Unternehmensstrategie verankert haben, würden mit gewissen „Stammpartnern“ zusammenarbeiten, sofern sie nicht – wie es insbesondere für Großunternehmen durchaus üblich geworden sei – die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter „in-house“ durch eigene Angebote organisieren. Da also viele **Unternehmen bereits mit Weiterbildungsdienstleistern fest kooperieren** würden, hätten es die Hochschulen schwer, auf dem Weiterbildungsmarkt Fuß zu fassen.

Hinzu komme als „psychologisch-mentale Barriere“, dass **Hochschulen eher als zuständig für die Erstausbildung und damit das grundständige Studium betrachtet** würden. Es bestehe seitens vieler Unternehmen die Wahrnehmung, dass die Aufgabe der Hochschulen im Hinblick auf die berufliche Qualifizierung von Beschäftigten mit dem Abschluss des Studiums getan sei. Teilweise sei gänzlich **unbekannt, dass Hochschulen auch über Weiterbildungsangebote verfügen**, dass es sich bei Weiterbildung sogar um eine ihrer gesetzlich festgeschriebenen Kernaufgaben handelt. Und wenn den Unternehmen bekannt ist, dass Hochschulen auch als Weiterbildungsträger aktiv sind, werde ihnen **nicht zugetraut, die Beschäftigten passgenau und problemspezifisch weiterzuqualifizieren**. Bei diesem gesamten Komplex an Ursachen, warum akademische Weiterbildung bislang vergleichsweise wenig nachgefragt ist, handle es sich um ein **„Imageproblem“ der Hochschulen**.

Hier gelte es, so die Teilnehmer der Diskussion, aktiv entgegenzusteuern. Dabei bestand gerade im Hinblick auf die Passgenauigkeit von Weiterbildungsangeboten zu speziellen Unternehmensbedarfen Einigkeit dahingehend, dass die Aufgabe der Hochschulen im Bereich der Weiterbildung durchaus weiter gefasst und als Mehrwert auch entsprechend kommuniziert werden kann: Ziel akademischer Weiterbildung müsse es sein, nicht nur auf den Umgang mit ganz bestimmten, möglicherweise auch akut auftretenden Herausforderungen in Unternehmen vorzubereiten. Vielmehr gehe es darum, in einem umfassenden Sinne **Problemlösungskompetenzen zu vermitteln**, wozu beispielsweise auch die Anleitung zur Entwicklung kreativer Ideen gehören könne. Bezüglich der Ausgestaltung der akademischen Weiterbildung scheine dabei eine **Konzentration auf die Kernkompetenzen der Hochschulen** (zum Beispiel auf Studienangebote, die zur Verleihung akademischer Grade führen) durchaus sinnvoll. Bei der Einbindung der Hochschulen als einem Weiterbildungsträger in einem konkurrenzialen Markt sei aber auch zu bedenken, dass die Hochschulen insofern einen Vorteil genießen würden, als sie **„abwärtskompatibel“ zu den Angeboten etwa der Wirtschaftskammern oder anderen Trägern berufsbezogener Weiterbildung** seien, wohingegen keine „Aufwärtskompatibilität“ in umgekehrter Richtung bestehe.

Diejenigen, die mit der Organisation der Weiterbildungsangebote an ihren jeweiligen Hochschulen betraut sind, stellten in der Diskussion zudem übereinstimmend fest, dass trotz dem Potenzial eines sehr breiten Marktes die **Hochschullehrer die ihnen eigentlich als Dienstpflicht auferlegte Beteiligung an akademischer Weiterbildung häufig nicht als von ihnen zu erbringende Aufgabe betrachten** und stattdessen auf das vorhandene Angebot anderer Träger wie etwa der Wirtschaftskammern verweisen würden. Es gäbe außerdem bestimmte „**Berührungängste**“ innerhalb der akademischen Community bezüglich einer engen Zusammenarbeit mit Unternehmen, die aus der wahrgenommenen Gefahr einer möglichen Vereinnahmung resultierten.

Auf Seiten der Unternehmen als den institutionellen Nachfragern nach Weiterbildungsangeboten bestünden, so der weitere Verlauf der Diskussion, neben dem bereits angesprochenen Fehlen einer strategischen Ausrichtung verschiedene **Befürchtungen hinsichtlich möglicher negativer Auswirkungen der Weiterbildung der Beschäftigten**: Eine berufsbegleitende Weiterbildung könnte sich aufgrund des zusätzlichen Aufwandes die berufliche Belastbarkeit des Beschäftigten auswirken, zumal diese dann gegebenenfalls sowieso während der Dauer der Weiterbildungsmaßnahme je nach zeitlicher Gestaltung nur eingeschränkt zur Verfügung stehen. Durch die Teilnahme an Weiterbildungen steige zudem die Gefahr, dass die Mitarbeiter das Unternehmen verlassen und mit höherer Qualifizierung eine Beschäftigung in einem anderen Unternehmen aufnehmen, das ihrem erweiterten Kompetenzprofil besser entspricht. Oder die Einkommensansprüche der Mitarbeiter steigen aufgrund der höheren Qualifikation, was, wenn die entsprechenden Beschäftigten im Unternehmen gehalten werden sollen, einen Anstieg der Personalkosten bedeuten könnte. Aus diesen Gründen sähen Unternehmen den Nutzen von Weiterbildungsangeboten häufig nicht, sondern würden sie eher als mögliche Belastung wahrnehmen, zumal gerade im Falle akademischer Weiterbildung verschärfend hinzukomme, dass der **Praxisbezug von Weiterbildungsmaßnahmen im Sinne der direkten Verwertbarkeit der dabei vermittelten Inhalte häufig kritisch eingeschätzt** werde. Nicht zuletzt diese angenommene Theorielastigkeit führe zu einem „Türschwellenproblem“, weil die **Zugänglichkeit der Hochschule, zumal vonseiten solcher Unternehmen, in denen wenige Beschäftigte einen Studienabschluss haben, als eher eingeschränkt wahrgenommen** werde und man häufig von umfangreichen Bachelor- oder Masterstudiengängen mit entsprechend hohen Zugangshürden ausgehen würde.

Auf die Befürchtungen der Unternehmen, so die lösungsorientierte Diskussion im Folgenden, müssten die Hochschulen versuchen, adäquat zu reagieren. Ängste bezüglich der Zugänglichkeit der Hochschulen gelte es durch **niedrigschwellige Angebote** wie Seminare oder Zertifikatskurse abzubauen, um durch diese zugleich Akzeptanz für das akademische Weiterbildungsangebot zu schaffen. Zudem müsse der Mehrwert akademischer Weiterbildung sowohl für den einzelnen Beschäftigten als auch für sein Unternehmen klar(er) herausgestellt werden. Einen konkreten Ansatzpunkt, wie dies gelingen könnte, konnten die Diskussionsteilnehmer allerdings nicht formulieren.

Zudem gelte es, die **Hochschulabsolventen als prädestinierte Nutzer akademischer Weiterbildungsprogramme** konsequenter im Blick zu behalten und über Alumni-Vereinigungen oder ähnliche Netzwerke Informationen zum hochschulischen Weiterbildungsangebot an sie aktiv zu

kommunizieren. Hochschulabsolventen seien eine bevorzugte Zielgruppe, da für sie Zugangsvoraussetzungen in der Regel leicht zu erfüllen seien und sie zudem durch ein bereits erfolgreich abgeschlossenes Studium den Nutzen hochschulisch vermittelter Kompetenzen gut einschätzen könnten.

Weiter wurde diskutiert, dass die Vermittlung von aktuellem Wissen an Berufserfahrene neue Methoden brauche. Deshalb sollte, darin waren sich die Teilnehmer des Vernetzungstreffens abermals einig, die **Hochschuldidaktik stärker auch im Bereich der akademischen Weiterbildung eingebunden** werden, ähnlich wie es – wenn auch erst in den letzten Jahren – für die Lehre im Erststudium bereits weitgehend üblich geworden ist. Größte Herausforderung dabei sei eine wirklich **zielgruppenspezifische Kompetenzvermittlung**, da diese erfordere, **auf die berufliche Wirklichkeit der Teilnehmer einzugehen**, was bei oftmals sehr heterogen zusammengesetzten Gruppen ein Problem darstelle.

Wenn, wie es häufig der Fall ist, Interesse an der Teilnahme an akademischen Weiterbildungsangeboten vornehmlich aus der Motivation der Beschäftigten resultiere, hätten diese ohne entsprechende Unterstützung durch ihre Unternehmen oftmals **Schwierigkeiten bei der Finanzierung der Weiterbildungsmaßnahme, insbesondere bei ganzen Studiengängen**. Diese Problematik resultiere aus der rechtlichen Rahmenbedingungen, die eine kostendeckende Finanzierung der Hochschulweiterbildung vorsehen, sodass ein Verzicht auf Teilnahmegebühren in Ermangelung anderer Einnahmen seitens des Anbieters nicht möglich ist. An dieser Stelle wurde in der Diskussion die Frage aufgeworfen, ob es nicht möglich sei, **Weiterbildungsangebote an Hochschulen als nicht wirtschaftliche Tätigkeiten einzuordnen** und dadurch entsprechende finanz- und wettbewerbsrechtliche Hürden zu umgehen. Die Frage konnte allerdings aus dem Kreis der Diskussionsteilnehmer nicht beantwortet werden.

Ein Ziel – auch in Reaktion auf die angesprochene Kostenproblematik – könne es sein, das **Weiterbildungsangebot im Bereich der Studiengänge stärker zu modularisieren**, um dadurch die Flexibilität für die Teilnehmer zu steigern. Ein modularer Aufbau führe möglicherweise zu **Problemen bei der Anerkennung der erbrachten Leistungen** im Falle der Anrechnung auf einen umfassenderen Zertifikatskurs oder gar ein ganzes Studium, insbesondere dann, wenn die Flexibilisierung soweit gehen soll, dass die Teilnehmer sich aus dem Angebot unterschiedlicher Hochschulen „bedienen“ und ihre zu erbringenden Leistungen individuell zusammenstellen können. Deshalb und auch um parallele Aktivitäten zu vermeiden, die im schlechtesten Fall dazu führen, dass für keines der Angebote eine kritische Masse erreicht werden und es so zu einer **„Kannibalisierung“ unter den Trägern akademischer Weiterbildung** kann, sei es anzustreben, unter den Hochschulen stärker zu kooperieren.<sup>49</sup> Dadurch könne einerseits der zunehmend als erforderlich erachteten Nachfrageorientierung Rechnung getragen werden, da die Teilnehmer aus einem umfangreichen Angebot flexibel Inhalte zusammenstellen können. Andererseits würde die Kooperation mehrerer Hochschulen aber auch ermöglichen, die bislang weitgehend

---

<sup>49</sup> Gemäß § 16 Abs. 3 Satz 1 BayHSchG ist das Zusammenwirken von Hochschulen im Bereich der Weiterbildung nicht nur ein hehreres Ziel, sondern die hochschulübergreifende Zusammenarbeit sogar explizit vorgesehen, wenn dies für die Erfüllung der Aufgaben erforderlich ist.

in der akademischen Weiterbildung wie im grundständigen Studium auch verfolgte Angebotsorientierung mit ihren Vorteilen wie der Anknüpfung an Reputation in bestimmten Fachbereichen nicht aufgeben zu müssen. Vielmehr erlaube die Zusammenarbeit von Hochschulen jeder der an der Kooperation beteiligten Einrichtungen, ihre spezialisierten Kompetenzen einzubringen. In Oberfranken könne auf diese Weise ein schlagkräftiges Netzwerk entstehen, das aus den unterschiedlichen Profilen der Universitäten in Bamberg und Bayreuth und den Hochschulen in Coburg und Hof profitieren könnte. In diesem Sinne schloss das von Hemmnissen der akademischen Weiterbildung ausgegangene Vernetzungstreffen mit der Zielsetzung für die weitere Zusammenarbeit, Möglichkeiten zu eruieren, wie zunächst ein gemeinsames Zertifikat auf den Weg gebracht werden könnte.

## 7 Fazit

Heute – und inzwischen eigentlich schon lange – gilt es als unhinterfragt, dass die Hochschulen ihr Engagement in der akademischen Weiterbildung intensivieren sollen. Sowohl aus der Perspektive der Hochschulen als den Anbietern von wissenschaftlicher Weiterbildung, aber auch aus Sicht von Unternehmen und Einzelpersonen bringt Weiterbildung in einer Wissensgesellschaft unabweisable Vorteile mit sich: Die Hochschulen profitieren, indem sie sich in Zeiten von absehbar rückläufigen Studentenzahlen neue Zielgruppen erschließen und sich den Zugang zu neuen finanziellen Ressourcen eröffnen; den Teilnehmern nutzen Weiterbildungsmaßnahmen bei der Erhaltung und Verbesserung ihrer Beschäftigungsfähigkeit, was wiederum die Wertschöpfung von Unternehmen sichern und steigern kann.

Angesichts des breiten Einvernehmens im Hinblick auf die Potenziale akademischer Weiterbildung verwundert es, dass Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland bislang noch immer in einer Randstellung gesehen wird – sowohl bezüglich der Rolle, die akademische Weiterbildung im Leistungsspektrum der Hochschulen spielt, als auch hinsichtlich ihrer Bedeutung im Weiterbildungsmarkt. Im vorliegenden Arbeitspapier wurden ausgehend von den in der einschlägigen Literatur zur Weiterbildungsforschung zusammengetragenen Befunden verschiedene Hemmnisse diskutiert, die verhindern, dass die bereits existierenden akademischen Weiterbildungsangebote noch stärker genutzt oder sogar noch um weitere Angebote ergänzt werden.

Dabei wurden auf der einen Seite hochschulinterne Hemmnisse wie beispielsweise ungünstige hochschulrechtliche Rahmenbedingungen diskutiert. Auf der anderen Seite wurden nachfrage-seitige Hemmnisse aus der Perspektive von Unternehmen als den institutionellen und aus dem Blickwinkeln der Beschäftigten als individuellen Nachfragern beschrieben, zu denen etwa ein Mangel an zeitlichen und finanziellen Ressourcen gehören.

Die hochschulinternen und -externen Hemmnisse akademischer Weiterbildung stehen nicht unverbunden nebeneinander, sondern berühren und durchdringen sich vielfältig, was schon ein Beispiel verdeutlichen kann. Was etwa den hochschulseitigen Aspekt der problematischen Finanzierung von Weiterbildungsangeboten betrifft, hat dieser sein nachfrageseitiges Pendant in den Kosten als hemmenden Faktor der Weiterbildungsbeteiligung: Wie Weber und Jütte (2005: 296) feststellen, ist die akademische Weiterbildung nicht zuletzt deshalb „in einer prekären Situation“, da „ihre Existenz stark von der Zahlungsbereitschaft der Nachfrage abhängig [ist]; bezüglich der Verfügbarkeit von Ressourcen bestehen keine Sicherheiten.“

Mit Blick auf die miteinander verschränkten internen und externen Hemmnisse akademischer Weiterbildung gilt es deshalb, Strategien zu entwickeln, durch die die vielfach eingeforderte Ausweitung des Weiterbildungsangebots an Hochschulen möglich wird.

Wie eine Diskussion unter den Weiterbildungsträgern an den Hochschulen in Oberfranken gezeigt hat, kann eine vielversprechende Strategie in einer stärkeren Vernetzung der Weiterbildner bestehen, da durch den Ausbau von Kooperationen einerseits angebotsseitig an den jeweiligen Profilen der Hochschulen angeknüpft werden kann und andererseits nachfrageseitig sich die Auswahl für die Teilnehmer bei gegenseitiger Anerkennung der Leistungen verbessert.

## 8 Literatur

- BAETHGE, Martin & Volker BAETHGE-KINSKY (2002): Arbeit – die zweite Chance. Zum Verhältnis von Arbeitserfahrungen und lebenslangem Lernen. In: ARBEITSGEMEINSCHAFT BETRIEBLICHE WEITERBILDUNGSFORSCHUNG E.V./PROJEKT QUALIFIKATIONS-ENTWICKLUNGS-MANAGEMENT (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2002: Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Rückblick – Stand – Ausblick. Münster: Waxmann, S. 69-140.
- BMBF – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2003): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- BORGWARDT, Angela (2016): Handlungsempfehlungen. In: Angela BORGWARDT (Hrsg.): Akademische Weiterbildung – Eine Zukunftsaufgabe für Hochschulen. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 7-12.
- BOSS, Daniela & Martin REIMER (2017): Bestehende Weiterbildungsaktivitäten in Oberfranken – Angebote, Erfolge und erfolgreiche Weiterbildungsaktivitäten in vergleichbaren Regionen. URL: N.N.
- CENDON, Eva (2014): Ermöglichen, unterstützen, reflektieren?! Aufgaben von Lehrenden in der Hochschulweiterbildung. In: Hochschule und Weiterbildung 2014/2, S. 29-33.
- DEMARY, Vera, Lydia MALIN, Susanne SEYDA & Dirk WERNER (2013): Berufliche Weiterbildung in Deutschland. Ein Vergleich von betrieblicher und individueller Perspektive. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft Köln Medien GmbH.
- DIKAU, Joachim (1993): Praxisrelevanz, Problemorientierung, Methodenstrenge. Drei Voraussetzungen wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Hochschule und Weiterbildung 1993/1, 7-11.
- DOBISCHAT, Rolf, Eva AHLENE & Anna ROSENDAHL (2010): Hochschulen als Lernorte für das Lebensbegleitende Lernen? Probleme und Perspektiven für die (wissenschaftliche) Weiterbildung. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 33 (2), S. 22-33.
- DUDENREDAKTION (2014): Duden – Das Wörterbuch der Synonyme: Rund 100.000 Stichwörter und Synonyme für den alltäglichen Schreibgebrauch. Mannheim/Zürich: Dudenverlag.
- ENGELHARDT, Daniela & Daniela STEPERT (2017): Weiterbildungsbedarfe aus unternehmerischer Perspektive. URL: N.N.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (2003): Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen. Communiqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin. URL: [http://uniko.ac.at/modules/download.php?key=2712\\_DE\\_O&cs=D93C](http://uniko.ac.at/modules/download.php?key=2712_DE_O&cs=D93C) (letzter Zugriff: 1. März 2016).
- FAULSTICH, Peter (2016): Eine Bestandsanalyse des Weiterbildungsmarktes in Deutschland. In: Angela BORGWARDT (Hrsg.): Akademische Weiterbildung – Eine Zukunftsaufgabe für Hochschulen. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 13-22.
- FAULSTICH, Peter & Gernot GRAESSNER (2009): Aus dem Elfenbeinturm in die Exzellenz-Leuchttürme? In: Michaela KNUST & Anke HANFT (Hrsg.): Weiterbildung im Elfenbeinturm!? Münster: Waxmann, S. 145-153.
- FAULSTICH, Peter, Gernot GRAEßNER & Erich SCHÄFER (2008): Weiterbildung an Hochschulen – Daten zu Entwicklungen im Kontext des Bologna-Prozesses. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 31 (1), S. 9-18.

- FISCHER, Andreas & Peter Th. SENN (2007): Kooperationen als Profilierungschance in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Anke HANFT & Annika SIMMEL (Hrsg.): Vermarktung von Hochschulweiterbildung. Theorie und Praxis. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 27-36.
- FREILING, Thomas & Simone IMHOF (2007): Angebote wirtschaftsnaher akademischer Weiterbildung. In: Handbuch der Aus- und Weiterbildung, 183. Ergänzungslieferung. Köln: Deutscher Wissenschaftsdienst.
- FRIES, Marlene (1997): Probleme wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Beiträge zur Hochschulforschung 19 (3), S. 243-265.
- GRAESSNER, Gernot (1994): Weiterbildung an Hochschulen und Universitäten. In: Rudolf TIPPELT (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 446-454.
- GRAESSNER, Gernot, Ursula BADE-BECKER & Bianca GORYS (2011): Weiterbildung an Hochschulen. In: Rudolf TIPPELT & Aiga VON HIPPEL (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 543-555.
- HANFT, Anke (2007): Vorwort. In: Anke HANFT & Annika SIMMEL (Hrsg.): Vermarktung von Hochschulweiterbildung. Theorie und Praxis. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 7-10.
- HANFT, Anke (2013): Lebenslanges Lernen an Hochschulen – Strukturelle und organisatorische Voraussetzungen. In: Anke HANFT & Katrin BRINKMANN (Hrsg.): Offene Hochschulen: Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann, S. 13-29.
- HANFT, Anke & Michaela ZILLING (2011): Lebenslanges Lernen und Weiterbildung an Hochschulen – Deutsche Hochschulen im internationalen Vergleich. In: Beiträge zur Hochschulforschung 33 (4), S. 84-103.
- HANFT, Anke, Ada PELLERT, Eva CENDON & Andrä WOLTER (2015) (Hrsg.): Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Oldenburg.
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (2008): HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Beschluss des 588. Präsidiums am 7.7.2008. URL: [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-07-Weiterbildung/Positionspapier\\_wissenschaftliche\\_Weiterbildung\\_02.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-07-Weiterbildung/Positionspapier_wissenschaftliche_Weiterbildung_02.pdf) (letzter Zugriff: 1. März 2016).
- HUMMELSHEIM, Stefan (2010): Finanzierung der Weiterbildung in Deutschland. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- JÜTTE, Wolfgang & Axel SCHILLING (2005): Teilnehmerinnen und Teilnehmer als Bezugspunkt wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Wolfgang JÜTTE & Karl WEBER (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster: Waxmann, S. 136-153.
- JÜTTE, Wolfgang & Karl WEBER (2005): Universitäre Weiterbildung international – ein Spiel ohne Grenzen. In: Wolfgang JÜTTE & Karl WEBER (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster: Waxmann, S. 9-13.

- KELLERMANN, Paul (2005): Arbeit und „Weiterbildung“. In: Wolfgang JÜTTE & Karl WEBER (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster: Waxmann, S. 25-33.
- KLOKE, Katharina (2009): ‚Nischen-Dasein, Aschenputtel-Existenz und Nebenschauplatz?‘ Die Rolle der wissenschaftlichen Weiterbildung an deutschen Hochschulen. In: Hochschulmanagement 4 (2), S. 43-49.
- KOHLER, Jürgen (2004): Schlüsselkompetenzen und „employability“ im Bologna-Prozess. In: STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT E.V. (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Essen. S. 5-15.
- KNUST, Michaela & Anke HANFT (2009): Vorwort. In: Michaela KNUST & Anke HANFT (Hrsg.): Weiterbildung im Elfenbeinturm!?. Münster: Waxmann, S. 9-11.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002. URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2002/2002\\_06\\_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf) (letzter Zugriff: 1. März 2016).
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. URL: [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_03\\_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf) (letzter Zugriff: 1. März 2016).
- LUDWIG, Joachim (2013): Fallstudie zur Hochschule Gubernatio. In: Hochschule und Weiterbildung 2013/2, S. 33-38.
- MARTENS, Janet & Vivien PEYER (2014): Wissenschaftliche Weiterbildung – Eine definitorische Eingrenzung. URL: [www.kosmos.uni-rostock.de/fileadmin/KOSMOS/Kosmos\\_Dokumente/WissWeiterbildung\\_eine\\_definitorische\\_Eingrenzung.pdf](http://www.kosmos.uni-rostock.de/fileadmin/KOSMOS/Kosmos_Dokumente/WissWeiterbildung_eine_definitorische_Eingrenzung.pdf) (letzter Zugriff: 1. März 2016).
- PELLERT, Ada & Eva CENDON (2008): Lehre und Weiterbildung. URL: [www.wissenschaftsmanagement-online.de/system/files/downloads-wimoarticle/Themenfeld%20Einleitungsartikel%20Pellert\\_Final.pdf](http://www.wissenschaftsmanagement-online.de/system/files/downloads-wimoarticle/Themenfeld%20Einleitungsartikel%20Pellert_Final.pdf) (letzter Zugriff: 1. März 2016).
- RÖBKEN, Heinke (2007): Die Rolle der Reputation in der Vermarktung wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Anke HANFT & Annika SIMMEL (Hrsg.): Vermarktung von Hochschulweiterbildung. Theorie und Praxis. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 13-25.
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTURMINISTER DER LÄNDER DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2001): Sachstands- und Problebericht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001. URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2001/2001\\_09\\_21-Problebericht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problebericht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf) (letzter Zugriff: 1. März 2016).

- SEYDA, Susanne & Dirk WERNER (2014): IW-Weiterbildungserhebung 2014 – Höheres Engagement und mehr Investitionen in betriebliche Weiterbildung. URL: [www.iwkoeln.de/\\_storage/as-set/201449/storage/master/file/5682200/download/IW-Studie%20Betriebliche%20Weiterbildung.pdf](http://www.iwkoeln.de/_storage/as-set/201449/storage/master/file/5682200/download/IW-Studie%20Betriebliche%20Weiterbildung.pdf) (letzter Zugriff: 1. März 2016).
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2016): Weiterbildung. URL: [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Weiterbildung/BeruflicheWeiterbildung5215001167004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Weiterbildung/BeruflicheWeiterbildung5215001167004.pdf?__blob=publicationFile) (letzter Zugriff: 30., Januar 2017).
- STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT (2003): Hochschulen im Weiterbildungsmarkt. URL: [www.stifterverband.de/pdf/hochschulen\\_im\\_weiterbildungsmarkt\\_2003.pdf](http://www.stifterverband.de/pdf/hochschulen_im_weiterbildungsmarkt_2003.pdf) (letzter Zugriff: 1. März 2016).
- TANNAPFEL, Silke & Reinhard GREGER (2009): Wissenschaftliche Weiterbildung. In: Max-Emanuel GEIS (Hrsg.): Hochschulrecht im Freistaat Bayern. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. Heidelberg: C. F. Müller Verlag, S. 238-243.
- TEICHLER, Ulrich (1999): Profilierungspfade der Hochschulen im internationalen Vergleich. In: Jan-Hendrik OLBERTZ & Peer PASTERNAK (Hrsg.): Profilbildung – Standards – Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 27-38.
- THIELEN, Michael (2009): Zur Zukunft des lebenslangen Lernens in Hochschulen und in Wissenschaftseinrichtungen. In: Michaela Knust & Anke Hanft (Hrsg.): Weiterbildung im Elfenbeinturm!? Münster: Waxmann, S. 13-16.
- WAGNER, Bernd (2009): Chancen und Probleme der Umsetzung von Weiterbildung und Lifelong Learning an Hochschulen. In: Michaela KNUST & Anke HANFT (Hrsg.): Weiterbildung im Elfenbeinturm!? Münster: Waxmann, S. 67-72.
- WEBER, Karl & Wolfgang JÜTTE (2005): Weiterbildung zwischen Partikularität und Universalität. In: Wolfgang JÜTTE & Karl WEBER (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster: Waxmann, S. 291-297.
- WILLICH, Julia & Karl-Heinz MINKS (2004): Die Rolle der Hochschulen bei der beruflichen Weiterbildung von Hochschulabsolventen. Sonderauswertung der HIS-Absolventenbefragungen der Abschlussjahrgänge 1993 und 1997 fünf Jahre nach dem Studienabschluss. Hannover: HIS.
- WISSENSCHAFTSRAT (2006): Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7067-06.pdf> (letzter Zugriff: 1. März 2016).
- WITTPOTH, Jürgen (1990): Wissenschaftliche Weiterbildung als ‚Wissenstransfer‘? Didaktische Überlegungen zu einer brisanten Denkfigur. In: ARBEITSKREIS UNIVERSITÄRE ERWACHSENENBILDUNG (Hrsg.): Hemmnisse und Desiderate bei der Realisierung wissenschaftlicher Weiterbildung durch die Hochschulen. Dokumentation der Fach- und Expertentagung vom 3. – 5. Juli 1990 in Bonn. Hannover: AUE, S. 25-32.
- WITTPOTH, Jürgen (2005): Wissenschaft und Weiterbildung. In: Wolfgang JÜTTE & Karl WEBER (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster: Waxmann, S. 17-24.

- WOLF, Sandra (2011): Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung: Entwicklung eines Erklärungsmodells unter Berücksichtigung des Hochschulimages. Wiesbaden: Gabler.
- WOLTER, Andrä (2001): Hochschule, Weiterbildung und lebenslanges Lernen. Was kann die Bundesrepublik Deutschland aus internationalen Erfahrungen lernen? In: Anke HANFT & Andrä WOLTER (Hrsg.): Zum Funktionswandel der Hochschule durch lebenslanges Lernen. Zwei Vorträge in memoriam Wolfgang Schulenberg. Oldenburg: BIS, S. 29-71.
- WOLTER, Andrä (2004): Weiterbildung und Lebenslanges Lernen als neue Aufgabe an Hochschulen. Die Bundesrepublik Deutschland im Lichte internationaler Entwicklungen und Erfahrungen. In: BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung. Zukunftsfähig Lernen und Organisieren im Verbund – Weiterbildung und Hochschulreform. Auftaktveranstaltung zum BLK-Programm „Wissenschaftliche Weiterbildung“ am 17. und 18. Mai 2004 an der Universität Rostock (= Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung 119). Bonn, S. 17-34.
- WOLTER, Andrä (2011): Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 33 (4), S. 8-35.
- WOLTER, Andrä (2016): Die Rolle von Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt. In: Angela BORGWARDT (Hrsg.): Akademische Weiterbildung – Eine Zukunftsaufgabe für Hochschulen. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 23-36.



UNIVERSITÄT  
BAYREUTH



Universität Bayreuth  
Weiterbildung | Quoro | Prof. Dr.-Ing. Dieter Brüggemann | Prof. Dr. Manfred Miosga  
Universitätsstraße 30 | 95447 Bayreuth | Telefon: 0921 55-7160  
E-Mail: [quoro@uni-bayreuth.de](mailto:quoro@uni-bayreuth.de) | [www.quoro.de](http://www.quoro.de)