

Wolter, Andrä; Geffers, Johannes

Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ausgewählte empirische Befunde

2013, 56 S. - (Thematische Berichte der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen")



Quellenangabe/ Reference:

Wolter, Andrä; Geffers, Johannes: Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ausgewählte empirische Befunde. 2013, 56 S. - (Thematische Berichte der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen") - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-129787 - DOI: 10.25656/01:12978

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-129787>

<https://doi.org/10.25656/01:12978>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

**WISSENSCHAFTLICHE
BEGLEITUNG**



Andrä Wolter/ Johannes Geffers

Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen –

Ausgewählte empirische Befunde

**Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung
des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“**

Juli 2013

Hinweis:

Diese Publikation wurde im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) beauftragten wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ erstellt. Das BMBF hat die Ergebnisse nicht beeinflusst. Die in dieser Publikation dargelegten Ergebnisse und Interpretationen liegen in der alleinigen Verantwortung der Autorinnen und Autoren.

IMPRESSUM

Autoren: Andrä Wolter und Johannes Geffers

Herausgegeben durch: die wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, vertreten durch die Projektleitungen: Prof. Dr. Anke Hanft, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg/ Prof. Dr. Andrä Wolter, Humboldt-Universität zu Berlin/ Prof. Dr. Ada Pellert, Deutsche Universität für Weiterbildung/ Dr. Eva Cendon, Deutsche Universität für Weiterbildung

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

Datum: Juli 2013

ISBN: 978-3-946983-13-2

INHALT

0. Vorbemerkung.....	4
1. Konzepte zur Systematisierung und Beschreibung von Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen	4
1.1. Lebenslanges Lernen an Hochschulen.....	4
1.2. Zielgruppen des Programms ‚Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen‘	8
1.3. Kriterien und Typologie zur Beschreibung und Analyse ‚erwachsener Lernender‘	11
2. Empirische Daten zu Zielgruppen an Hochschulen	16
2.1. Zielgruppen für eine akademische Erstausbildung an der Hochschule	16
2.1.1. Übergangsquoten, Studierwahrscheinlichkeit und Studienverzicht.....	18
2.1.2. Studienabbruch	22
2.1.3. Studienanfängerinnen und Studienanfänger mit beruflicher Qualifikation	24
2.2. Zielgruppen für postgraduale wissenschaftliche Weiterbildung an der Hochschule ..	32
2.2.1. Übergang Bachelor-Master	34
2.2.2. Teilnahme an Weiterbildung nach Qualifikation, Abschlussart und Fachrichtung des Studiums.....	37
2.2.3. Anbieter und Orte der Weiterbildung.....	42
2.2.4. Finanzierung von Weiterbildung	45
3. Abschließende Bemerkungen	47
Literatur	51
Abbildungsverzeichnis	54
Tabellenverzeichnis	55

0. Vorbemerkung

In thematischen Berichten der wissenschaftlichen Begleitung des Programms ‚Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen‘ werden relevante Informationen – in der Regel auf der Grundlage vorliegender Literatur – zusammenfassend aufbereitet und den geförderten Projekten zur Verfügung gestellt. Der vorliegende thematische Bericht behandelt das Thema ‚Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen‘ mit zwei Schwerpunkten: Erstens werden Konzepte zur Systematisierung und Beschreibung solcher Zielgruppen vorgestellt. Daran anschließend werden in einem zweiten Teil empirische Befunde zu Zielgruppen für grundständige Studiengänge (Erststudium) und für postgraduale weiterbildende Angebote zusammengefasst. Die Darstellung der Kriterien und Typologien im ersten Teil kann als Angebot von Heuristiken für eigene Nachfrage- und Bedarfsanalysen angesehen werden, die jedoch weiterer Präzisierung bedürfen. Der zweite, empiriebezogene Teil bietet eine grundlegende Orientierung über Umfang und Struktur von (potenziellen) Zielgruppen für Studierende. Gemeinsam können diese Informationen zur Entwicklung und Durchführung von Nachfrage- und Bedarfsanalysen für Studienangebote beitragen, bei denen die Analyse der Zielgruppen einen wichtigen Teilaspekt darstellt. Auf strategische und methodische Fragen von Nachfrage- und Bedarfsanalysen wird in diesem Beitrag nicht eingegangen, da diese bereits in einem eigenen thematischen Bericht (Banscherus, 2013) behandelt wurden. Der vorliegende Bericht beschränkt sich im empirischen Teil weitgehend auf die Zusammenfassung von Literatur und ist in begrenztem Umfang durch Auswertungen der amtlichen Statistik und von Studierenden- beziehungsweise Absolventensurveys ergänzt worden. Weitergehende empirische Analysen von Zielgruppen lebenslangen Lernens werden gegenwärtig unter anderem auf der Grundlage von Daten des Adult Education Surveys (AES) von der wissenschaftlichen Begleitung durchgeführt.

1. Konzepte zur Systematisierung und Beschreibung von Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen

1.1. Lebenslanges Lernen an Hochschulen

Der Begriff des lebenslangen Lernens war in den letzten Jahrzehnten sowohl international als auch national im Bildungsdiskurs und auf der bildungspolitischen Agenda so präsent wie kaum ein anderer, und es lassen sich in diesem Zeitraum weitreichende Transformationsprozesse feststellen, die Institutionen akademischer Bildung, die Formen der Vermittlung, die Organisation und das Management und nicht zuletzt die Finanzierung betreffen (Slowey & Schuetze, 2012, S. 3). Im Hinblick auf die Implementierung des lebenslangen Lernens kann Deutschland im internationalen Vergleich eher zu den ‚verspäteten‘ Ländern gezählt werden (Wolter, 2012a). Für die Analyse von Zielgruppen lebenslangen Lernens ist es hilfreich, auf einige Kernelemente des Diskurses über das lebenslange Lernen hinzuweisen, die Ausdruck in verschiedenen Förderkonzepten sowie Formen der Institutionalisierung von Bildungsprozessen finden: Welche Personengruppen werden von

den politischen Akteuren als Zielgruppen von (staatlichen) Reformbestrebungen identifiziert? Wer wird finanziell gefördert? Welche spezifischen Veränderungen an bestehenden Organisationsformen von Lernprozessen sollen vorgenommen werden und an wessen oder welchen besonderen Bedarfen orientieren sich diese Interventionen?

Slowey und Schuetze (2012, S. 3) weisen zum Beispiel auf zwei zentrale Achsen des Konzepts des lebenslangen Lernens hin: erstens eine vertikale Achse, wonach Menschen nicht mehr nur während ihrer Jugend lernen, sondern über die gesamte Lebensspanne. Diese heute in der Regel unmittelbar einleuchtende Feststellung bedeutete im historischen Rückblick auf den Bildungsdiskurs einen grundlegenden Bruch mit der lange gültigen Vorstellung, wonach die *Lernfähigkeit* im Wesentlichen auf die Phase der Kindheit und Jugend bezogen sei (Wolter, 2012b, S. 194-195). Zweitens wird von Slowey und Schuetze (2012, S. 3) auf eine horizontale Achse hingewiesen, die für eine veränderte Bewertung der Lernorte und Formen des Lernens steht: Aktives und zielgerichtetes Lernen findet demnach nicht mehr nur in den Institutionen formaler Bildung statt, wie beispielsweise in Schulen und Universitäten, sondern es kommt zu einer Pluralisierung der Lernorte. Damit rücken zugleich non-formelle und informelle Lernprozesse am Arbeitsplatz und an anderen gesellschaftlichen Orten stärker in den Blick, und es stellen sich Fragen der Übertragbarkeit von Lernergebnissen zwischen diesen verschiedenen Lernorten.

Neben diesen neuen Perspektiven auf das Lernen im Biografieverlauf und auf Lernorte ist für die Debatte über das lebenslange Lernen zudem die Frage zentral, welche gesellschaftlichen Funktionen oder Aufgaben mit diesem Konzept verbunden werden (Wolter, 2012a, S. 193-194; Slowey & Schuetze, 2012, S. 4): International wie auch in Deutschland war der frühe Diskurs – etwa ab den 1960er Jahren – über das lebenslange Lernen von Argumenten und Zielsetzungen geprägt, die vor allem auf eine ‚soziale Öffnung‘ der Hochschulen und den Ausgleich sozialer Ungleichheit beim Zugang zu den Institutionen akademischer Bildung zielten. Im Laufe der folgenden Jahrzehnte gewannen gegenüber diesem primär auf soziale Gerechtigkeit und Teilhabe an Bildung gerichteten Diskurs die Argumente der Humankapitaltheorie an Gewicht, die Bildung vor allem als individuelle oder gesamtgesellschaftliche Investition in Beschäftigungsfähigkeit und wirtschaftliches Wachstum und nicht als (individuelles) soziales Recht definiert. Spätestens seit den 1990er Jahren haben zwei weitere Argumentationslinien in diesem Diskurs an Gewicht gewonnen. Die erste Position sieht in dem Konzept des lebenslangen Lernens eine Antwort auf den fortdauernden Qualifikationsstrukturwandel der Arbeitsgesellschaft: Die Beschleunigung der Veränderungen in der Organisation der Arbeit und der eingesetzten technischen Mittel verlangt von den Beschäftigten eine beständige Aktualisierung ihrer Qualifikationen und Kompetenzen – (berufliches) Lernen kann daher nicht mehr nur am Anfang einer Erwerbsbiografie stehen, sondern muss über die gesamte (Erwerbs-)Lebensspanne erfolgen. Diese Sicht auf die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Entwicklung beruflicher Kompetenzen wurde im letzten Jahrzehnt durch einen weiteren vor allem in Deutschland zentralen Aspekt verstärkt: Die demografische Entwicklung, mit der hier in der öffentlichen Debatte neben den sozialpolitischen Argumenten vor allem der bevorstehende Fachkräftemangel assoziiert wird. Durchaus

mit unterschiedlichen Konjunkturen wird dieser entweder gesamtwirtschaftlich oder aber spezifisch für verschiedene Branchen (u. a. die sog. MINT-Berufe oder den Pflege- und Gesundheitssektor) oder einzelne Regionen artikuliert.

Die Frage, wie die Aktualisierung der Kompetenzen einer Belegschaft realisiert werden soll, bedeutet gerade für Deutschland einen tief greifenden Wandel im Bereich der Personalentwicklung, da das ‚deutsche Modell‘ in der Vergangenheit im Gegensatz zu vielen anderen Ländern vorrangig darauf ausgerichtet war, die Aktualisierung der Kompetenzen durch einen Austausch der älteren Teile der Belegschaft durch jüngere Beschäftigte (mit den jeweils aktuellen Qualifikationen) zu erreichen. Unter anderem vor dem Hintergrund des demografischen Wandels und der damit verbundenen geringeren Verfügbarkeit junger Beschäftigter erscheint dieser Ausweg jedoch immer weniger realisierbar. Entsprechend gewannen mit der veränderten Bewertung von Berufsbiografien und gesellschaftlich verfügbaren Humanressourcen in den vergangenen Jahren Fragen der Durchlässigkeit zwischen dem Bildungssystem und der Flexibilität berufsbiografischer Entscheidungen und beruflicher Bildungsprozesse an Bedeutung.

Diese in Deutschland stattfindenden Transformationsprozesse verliefen parallel, wenn auch relativ unabhängig von bildungspolitischen Entwicklungen auf der europäischen Ebene, die sich in verschiedenen Konferenzen und Erklärungen (Bologna, Prag, Kopenhagen, Berlin, Leuven) widerspiegeln (Wolter, 2012b, S. 51-56; Banscherus, 2010). Neben dem Bologna- und dem Kopenhagen-Prozess hat dabei insbesondere die so genannte Lissabon-Strategie eine herausragende Bedeutung gewonnen. Ein zentrales Ziel der Arbeits- und Bildungspolitik der Europäischen Union ist es, Europa zu einem – dem – wettbewerbsfähigen und wissensbasierten Wirtschaftsraum zu machen, wie es unter anderem in der Lissabon-Strategie formuliert ist. Als ein wichtiges Element dafür gilt die Implementierung von Strukturen lebenslangen Lernens an Hochschulen. Diese Programmatik der EU, untersetzt mit Förderprogrammen und Begleitforschung, fand in den letzten Jahren auch in Deutschland Resonanz in Erklärungen verschiedener Akteure wie etwa der Hochschulrektorenkonferenz (HRK, 2008), den Arbeitgeberverbänden (BDA, 2003, 2007, 2010) oder dem Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB, 2012). Trotz vieler Differenzen in den einzelnen Papieren kann als ein gemeinsamer Ausgangspunkt dieser Positionierungen gelten, dass die Hochschulen aufgrund des Strukturwandels der Arbeitsgesellschaft in verstärktem Maße Verantwortung bei der Qualifizierung der Berufstätigen über die gesamte Lebensspanne zu übernehmen haben.

Auch wenn die Weiterbildung neben der akademischen Erstausbildung und der Forschung als eine gesetzliche Aufgabe der Hochschulen verankert ist, so führt(e) sie doch faktisch eher ein Randdasein, oft institutionell eingeschlossen in Zentraleinrichtungen oder einzelnen Instituten. Wie fremd das lebenslange Lernen – und insbesondere die Durchlässigkeit zwischen der beruflichen und hochschulischen Bildung – dem Selbstverständnis des Wissenschaftspersonals ist, konnte zuletzt den Ergebnissen der LESSI-Studie (Schomburg, Flöter, & Wolf, 2012) abgelesen werden: Das Thema der beruflichen Relevanz des Studiums und die Ermöglichung individueller Berufsbiog-

grafien ist für das wissenschaftliche Personal an Hochschulen – insbesondere an Universitäten – kein Ziel mit hoher Priorität (ebd., S. 130). „Der Bologna-Prozess verlangt von Hochschulen, sich als Institutionen des Lebenslangen Lernens auszurichten“ fasst Hanft (2013, S. 13) die Situation zusammen, und für nicht wenige Hochschullehrende scheint es sich offenbar noch um ein Ab-Verlangen zu handeln. Versuche, Strukturen lebenslangen Lernens und Maßnahmen zur Verbesserung der Durchlässigkeit an Hochschulen durchzusetzen, dürfte noch für einige Zeit wenn auch nicht mehr ein Schwimmen gegen den Strom, so doch ein Waten in tiefem Wasser sein.

Bei den Maßnahmen und Förderprogrammen der Europäischen Union und der Mitgliedsstaaten zur Neuausrichtung der Hochschulen auf das lebenslange Lernen lassen sich im Kontext von Bologna und den nachfolgenden Erklärungen vier Kernelemente identifizieren (Banscherus, 2010, S. 226-234): (1) die Anerkennung vorgängiger Lernprozesse („recognition of prior learning“), (2) die Erweiterung nicht-traditioneller Zugangswege, (3) die Schaffung flexibler Lernpfade und Studienangebote wie beispielsweise Teilzeitstudiengänge oder das Fernstudium sowie (4) die Schaffung von Unterstützungsstrukturen (wie beispielsweise die Beratung von Studierenden oder Studieninteressierten sowie der Finanzierung). Schlagwortartig lassen sich diese verschiedenen Bausteine zur Förderung der Durchlässigkeit als Elemente einer ‚beruflichen Öffnung‘ der Hochschulen zusammenfassen.

Blickt man vor diesem Hintergrund auf die empirische Entwicklung der Teilnahme an Angeboten der Weiterbildung in Deutschland, so lässt sich eine starke Diskrepanz zwischen dem Konzept des lebenslangen Lernens, seiner Implementierung und schließlich seiner Realisierung durch eine entsprechende Teilnahme von Personen konstatieren: Weder hat es in den letzten Jahren ein größeres Wachstum in der Teilnahme an Weiterbildung gegeben, noch kann von einer deutlichen Reduzierung der sozialen Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung im Schul- und Hochschulsystem oder in der Weiterbildung gesprochen werden. Im Gegenteil scheint sich eher eine Tendenz der stärkeren sozialen Polarisierung der Bildungsbeteiligung abzuzeichnen. Diese Feststellung sollte jedoch nicht als ein Argument gegen das Konzept des lebenslangen Lernens an sich verstanden werden als vielmehr als ein Hinweis auf dessen mangelnde Realisierung, sodass das Konzept auch als eine ‚Folie‘ zur kritischen Reflexion der empirischen Realität gesehen werden kann, um das Ziel einer Öffnung der Hochschulen weiter zu verfolgen.

Die ‚Öffnung der Hochschulen‘ im Sinne des Konzeptes des lebenslangen Lernens hat dabei sowohl eine quantitative als auch eine qualitative Dimension: Die erste zielt auf eine Erhöhung der Zahl der Teilnehmenden an (Weiter-)Bildungsangeboten der Hochschulen, während sich die zweite Dimension auf eine Erweiterung des Spektrums unterschiedlicher Zielgruppen richtet, die wiederum eine Erweiterung der Angebote erfordert. Es ist vor allem der zweite Aspekt, der die Hochschulen vor qualitativ neue Herausforderungen stellt: Es ist nicht mehr allein der ‚Normalstudierende‘ (oder ‚traditionelle‘ Studierende), der direkt nach dem Erwerb einer (schulischen) Hochschulzugangsberechtigung ein Vollzeitstudium aufnimmt, sondern es kommt zu einer Pluralisie-

rung ‚nicht-traditioneller‘ Zielgruppen, die in unterschiedlichen Lebensphasen, mit verschiedenen beruflichen und familiären Verpflichtungen, divergenten Lern- und Sozialerfahrungen und über teilweise neue Zugangswege ihren Weg an die Hochschulen finden. Diese verschiedenen Gruppen bringen spezifische Anforderungen an Studienformate und Unterstützungsstrukturen mit sich, denen mit den bestehenden Angeboten nur unzureichend Rechnung getragen wird. In diesem Sinne soll das Programm ‚Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen‘ durch Entwicklung neuer Angebote und Formate einen Beitrag zur Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen leisten.

1.2. Zielgruppen des Programms ‚Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen‘

Das Programm ‚Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen‘ ist Teil der umfassenderen Initiative ‚Aufstieg durch Bildung‘ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, das zur Zielsetzung hat, die Bildungschancen der Bürgerinnen und Bürger zu fördern und dabei alle Lern- und Lebensphasen einzubeziehen. Sowohl in der Beschreibung der Ziele des Wettbewerbs selbst als auch in den in der Ausschreibung genannten Zielgruppen lassen sich verschiedene der einleitend skizzierten Perspektiven auf das lebenslange Lernen an Hochschulen sowie von Begründungen für die Öffnung der Hochschulen wiederfinden. In der Ausschreibung des Wettbewerbs wird eine große Heterogenität der Zielgruppen erkennbar, die mit den zu entwickelnden Konzepten erreicht werden sollen:

- „Personen mit Familienpflichten,
- Berufsrückkehrer/innen,
- Studienabbrecher/innen,
- arbeitslose Akademiker/innen oder
- Berufstätige, z. B. im Arbeitsleben stehende Bachelor-Absolventen/innen und berufliche Qualifizierte – auch ohne formale Hochschulzugangsberechtigung.“¹

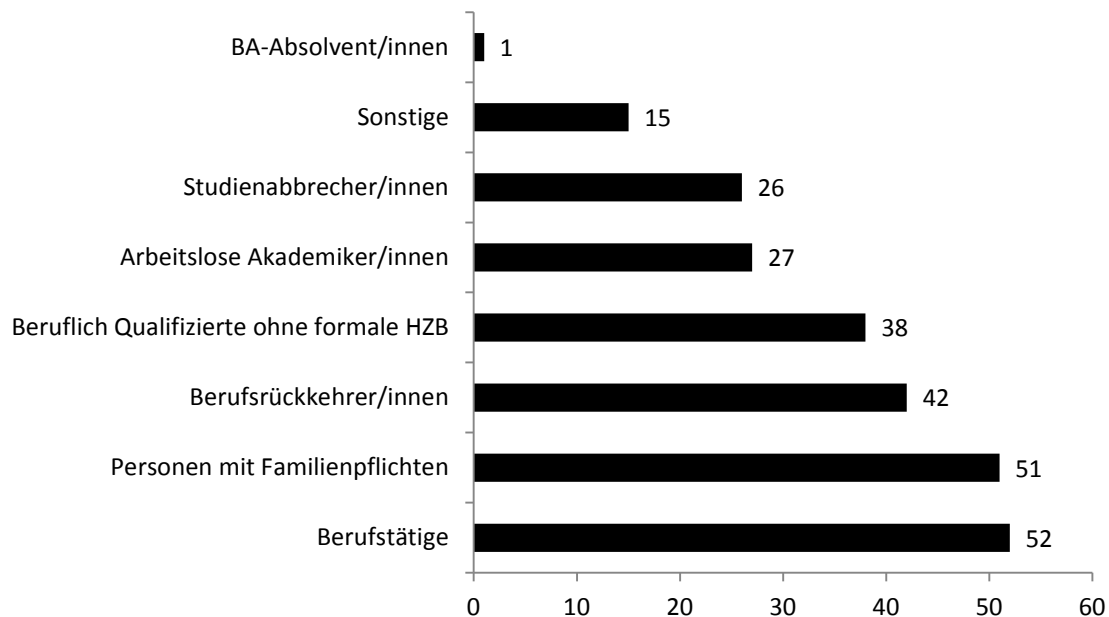
Erkennbar wird in dieser Aufzählung die große Diversität der Zielgruppen, über die sehr unterschiedliches (empirisches) Wissen vorliegt. Darüber hinaus können sich einzelne Zielgruppen überschneiden, so sind Berufstätige häufig auch Personen mit Familienpflichten. Bevor die hier genannten Zielgruppen vor dem Hintergrund alternativer Konzepte erwachsener Lernender diskutiert und im zweiten Teil des Berichts empirisch beschrieben werden, soll noch ein kurzer Blick auf die Zielgruppen geworfen werden, wie sie von den geförderten Projekten in ihren Anträgen explizit benannt beziehungsweise implizit durch die geplanten Angebote angesprochen werden.

Auf der Grundlage der Selbsteinschätzungen der Projekte stehen vor allem Berufstätige und Personen mit Familienpflichten im Zentrum der Angebote, gefolgt von Berufsrückkehrerinnen und -rückkehrern sowie beruflich Qualifizierten ohne formale Hochschulzugangsberechtigung. Bereits

¹ Quelle: www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de [31. Mai 2013]

mit deutlichem Abstand folgen die Gruppen der arbeitslosen Akademikerinnen und Akademiker, der Studienabbrecherinnen und –abbrecher sowie schließlich die Sonstigen und die Absolventinnen und Absolventen eines Bachelorstudiums. Einen Überblick der Selbsteinschätzungen der Projekte zu ihren Zielgruppen bietet die Abbildung 1. Die meisten Projekte kaprizieren sich nicht auf eine einzige Zielgruppe, sondern auf mehrere.

Abb. 1: Zielgruppen der geförderten Projekte



Quelle: eigene, leicht veränderte Darstellung nach: Dokumentation der Auftaktveranstaltung des Programms ‚Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen‘ (Schulz, 2012, S. 18); Anzahl von Zielgruppen nach Selbsteinschätzung der Projekte, Mehrfachnennungen möglich.

Neben diesen expliziten Nennungen von Zielgruppen enthalten die von den Projekten geplanten Angebote Informationen über deren Hauptzielgruppen (Tab. 1). So planen beispielsweise 18 Projekte weiterbildende Masterstudiengänge, die sich aufgrund der Zulassungsbedingungen für dieses Studienformat in der Regel an Personen richten, die bereits einen ersten Hochschulabschluss erworben haben. Auch für berufstätige Fachkräfte, die diese Voraussetzung nicht erfüllen, zugänglich sind hingegen weiterbildende Bachelorstudiengänge, da hier – je nach der Regelung in den Landeshochschulgesetzen – der Zugang auch für Personengruppen möglich ist, deren Berechtigung für den Hochschulzugang nicht notwendig auf einer schulischen Hochschulzugangsberechtigung, sondern alternativ auf einer beruflichen Qualifikation (und ggf. beruflicher Erfahrung) beruhen kann. Auch wenn mit insgesamt 17 Projekten eine vergleichbare Anzahl von Projekten dieses Studienformat plant, so zeigt die Auswertung nach der Zahl der geplanten Studiengänge, dass fast doppelt so viele Masterstudiengänge entwickelt werden sollen wie Bachelorstudiengänge. Die Entwicklung von Masterstudiengängen erscheint also offenbar deutlich attraktiver zu sein als die Entwicklung von Bachelorstudiengängen.

Tab. 1: Hauptzielgruppen und Angebote der Projekte

Hauptzielgruppen	Angebot	Anzahl der Projekte*
Personen mit erstem Hochschulabschluss	Weiterbildende Masterstudiengänge	18 (ca. 61 Studiengänge)
Berufstätige Fachkräfte (ohne schulische Studienberechtigung)	Weiterbildende Bachelorstudiengänge	17 (ca. 32 Studiengänge)
Weiterbildungsinteressierte (unterschiedliche Zielgruppen)	Zertifikatsstudien / Studienmodule (teilweise zu Abschlüssen kumulierbar)	17
Räumlich und/oder zeitlich ‚unflexible‘ Personen (unterschiedliche Zielgruppen)	eLearning / Blended Learning	20
Beruflich Qualifizierte ohne schulische Studienberechtigung	Studienvorbereitungskurse (Vorbereitung Z-Prüfung und/oder Studierfähigkeit und/oder Fachpropädeutika)	9
Beruflich qualifizierte Fachkräfte	Entwicklung von Anrechnungsmodellen	13

Quelle / Anmerkung: eigene Auswertung der Projektanträge; Anzahl der Einzelprojekte beziehungsweise der Projektverbünde mit Zielgruppen und Angeboten (insgesamt werden 26 Projekte gefördert, davon 16 Einzel- und 10 Verbundprojekte).

Flexibilität versprechen sowohl die Angebote der Zertifikatsstudien beziehungsweise Studienmodule, wie sie von 17 Projekten geplant werden, als auch Studienformate wie das eLearning beziehungsweise das Blended Learning, das von 20 Projekten bei der Gestaltung des Studienangebots favorisiert wird. Zertifikatsstudien beziehungsweise Studienmodule werden häufig mit der Option angeboten, sie schrittweise zu Abschlüssen kumulieren zu können. Dies bietet sich vor allem für solche Zielgruppen an, die sich entweder noch nicht für ein komplettes Studium entscheiden können oder wollen, oder die zeitliche Belastung durch die Teilnahme an der Weiterbildungsmaßnahme über einen längeren Zeitraum strecken wollen, als dies üblicherweise für Studiengänge vorgesehen ist. Auf einen Zugewinn von räumlicher und zeitlicher Flexibilität im Alltag ausgerichtet sind die Formate des eLearning und Blended Learning, die sich vor allem an Berufstätige und Personen mit Familienpflichten richten, denen aufgrund ihrer beruflichen und privaten Verpflichtungen eine Teilnahme an einem klassischen Vollzeitstudium nicht möglich ist.²

Zwei weitere Angebote, die der Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen der beruflichen und der allgemeinen Bildung dienen sollen, zielen auf die Gestaltung der Übergänge zwischen der beruflichen Bildung und Angeboten an Hochschulen. Das erste Angebot besteht aus verschiedenen Formen von Studienvorbereitungskursen (Vorbereitung auf die Z-Prüfung und/oder Förderung der Studierfähigkeit und/oder Fachpropädeutika). Insgesamt neun Projekte wollen mit der Entwicklung von Angeboten in diesem

² Die aktuell sehr verbreitete Vorstellung, durch den Einsatz von Blended Learning Formaten jede beliebige Zielgruppe überhaupt oder mindestens ebenso gut wie durch Präsenzveranstaltungen erreichen zu können, kann im Rahmen dieses Berichts nicht eingehend diskutiert werden. Eine empirische Untersuchung der Mediennutzung von Studierenden kommt zu dem Ergebnis, dass es unterschiedliche Mediennutzungstypen gibt und dies bei der Konzipierung von Studienangeboten zu berücksichtigen ist (Zawacki-Richter, 2012).

Spektrum den Zugang zur Hochschule für beruflich Qualifizierte ohne schulische Studienberechtigung erleichtern.³ Ebenfalls auf beruflich qualifizierte Fachkräfte ausgerichtet ist die von 13 Projekten geplante Entwicklung von Anrechnungsmodellen, die außerhochschulisch erworbene Kompetenzen auf Studienangebote an Hochschulen anrechenbar machen wollen, um auf diesem Weg die Studiendauer zu verkürzen oder zumindest den Umfang der zu erbringenden Leistungen zu reduzieren.

Betrachtet man die in der Ausschreibung des Wettbewerbs genannten und die in den Projektvorhaben enthaltenen Zielgruppen vor dem Hintergrund der einleitend skizzierten Diskurse über das lebenslange Lernen, so wird erkennbar, dass vor allem die Weiterqualifizierung von Personen mit einem ersten akademischen Abschluss und danach die berufliche Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung im Vordergrund stehen.

1.3. Kriterien und Typologie zur Beschreibung und Analyse ‚erwachsener Lernender‘

Die Veränderungen im tertiären Bildungsbereich haben in vielen Ländern nicht nur allgemein zu einer Expansion, sondern zumindest bei einigen Merkmalen auch teilweise zu einer größeren Heterogenität in der Zusammensetzung Studierendenschaft geführt (Schuetze & Slowey, 2000; Slowey & Schuetze, 2012). Mit der zunehmenden Heterogenität wird vor allem eine steigende Bildungsteilnahme von sogenannten ‚nicht-traditionellen‘ Studierenden (Teichler & Wolter, 2004; Wolter, 2012a) in Verbindung gebracht, wobei sowohl international als auch in Deutschland kein allgemein anerkanntes Konzept zur Definition von ‚nicht-traditionellen‘ Studierenden existiert. In der Literatur finden sich verschiedene Kriterien, anhand derer verschiedene Gruppen von Studierenden voneinander abgegrenzt und zu verschiedenen Typen zusammengefasst werden (Kasworm, 1993; Slowey & Schuetze, 2012; Teichler & Wolter, 2004).

³ Eine empirische Untersuchung über Zielgruppen, Inhalte und den Umfang von Unterstützungsangeboten in der Studieneingangsphase sowie noch vor dem Studienbeginn an 66 Hochschulen kommt zu dem Ergebnis, dass ein für diese neuen Zielgruppen adäquates Angebot noch weit von einer Realisierung entfernt ist (Banscherus & Pickert, 2013).

Tab. 2: Kriterien zur Beschreibung (nicht-)traditioneller Studierender

Kriterium	Kernmerkmale
Alter	Weit verbreitet ist das Kriterium des chronologischen Alters zur Bestimmung von ‚nicht-traditionellen‘ Studierenden. Häufig wird dabei ein Alter von 25 Jahren zum Zeitpunkt der Einschreibung als Kriterium für die Klassifikation von ‚nicht-traditionell‘ angewendet. Weiterhin werden mit dem chronologischen Alter gesetzliche Regelungen wie etwa zur Finanzierung des Studiums verbunden. Eine Öffnung der Hochschulen wird unter diesem Gesichtspunkt vor allem als eine größere altersbezogene Diversität der Studierendenschaft verstanden.
Teilnahme	Unter diesem Kriterium wird vor allem die (Nicht-)Teilnahme beziehungsweise die Benachteiligung in der Beteiligung spezifischer Gruppen erfasst, wie beispielsweise Personen aus nicht-akademischen Elternhäusern, mit Behinderungen oder mit Migrationshintergrund. Eine Öffnung der Hochschulen wird hier in der Regel mit spezifischen Maßnahmen zur Inklusion strukturell benachteiligter Personengruppen verbunden.
Lebenslauf	Personen, die nicht auf direktem Weg nach der Schule oder in einem allgemein als ‚normal‘ angesehenen Zeitraum den Weg an die Hochschule gehen, werden mit diesem Kriterium identifiziert. Menschen, die aufgrund dieses Kriteriums als ‚nicht-traditionell‘ beschrieben werden, haben oft längere Phasen der beruflichen Ausbildung und Praxis hinter sich oder suchen nach einer Familienphase den Weg an die Hochschule. Politiken, die vor diesem Hintergrund auf eine Öffnung der Hochschulen zielen, wären vor allem darauf ausgerichtet, verschiedene Personen mit einer großen Diversität von (beruflicher und lebensweltlicher) Erfahrung an die Hochschulen zu holen.
Zugang und Zulassung	Viele ‚nicht-traditionelle‘ Studierende kommen über alternative Wege des Zugangs oder zu einem späteren Zeitpunkt an Hochschulen. Dies kann beispielsweise über Zulassungsprüfungen oder die Anerkennung von beruflicher Ausbildung und Erfahrung geschehen. Insbesondere in Deutschland gibt es – nicht zuletzt aufgrund des Bildungsföderalismus – eine Vielzahl unterschiedlicher gesetzlicher Bestimmungen für den allgemeinen oder fachgebundenen Hochschulzugang (Banscherus, 2011, S. 185; Wolter, 2012a, S. 44-47; Kultusministerkonferenz, 2011). Eine Öffnung der Hochschulen ist vor dem Hintergrund des deutschen Bildungsschismas vor allem auf eine Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung ausgerichtet.

Formen des Studierens	Vor dem Hintergrund dieses Kriteriums werden Studierende beispielsweise dann als ‚nicht-traditionell‘ gefasst, wenn sie hauptsächlich in Teilzeit studieren, ein Fernstudium absolvieren oder parallel zu einer Erwerbstätigkeit an Bildungsangeboten der Hochschulen teilnehmen. Der Kerngedanke der Öffnung von Hochschulen besteht hier vor allem in der Förderung von ‚nicht-traditionellen‘ Studierenden durch die Entwicklung von flexiblen Kurs- und Studienangeboten, die sich stärker an den spezifischen Bedürfnissen der Studierenden ausrichten.
Typ des Studienangebots	Weitgehend komplementär zum vorhergehenden Kriterium ist dieser Aspekt auf die Eigenschaften des Studienangebots ausgerichtet: Als ‚nicht-traditionell‘ werden hier vor allem Angebote gefasst, die eng an einem Verständnis des Studiums als beruflicher Weiterbildung ausgerichtet sind und häufig in Kooperation mit Arbeitgebern entwickelt werden. Dabei handelt es sich beispielsweise um spezifische Masterprogramme, Zertifikatsprogramme oder Ähnliches, und das Angebot ist häufig kostenpflichtig.
Typ der anbietenden Institution	Eine weitere Unterscheidung von traditionellen beziehungsweise ‚nicht-traditionellen‘ Studierenden kann anhand der Institution vorgenommen werden, von der das Bildungsangebot ausgeht. Häufig sind dies spezialisierte Institutionen wie ‚Open Universities‘, ‚Universities of the Third Age‘ oder spezialisierte Einrichtungen innerhalb der Hochschulen wie beispielsweise Weiterbildungszentren oder Ausgründungen aus Hochschulen. Nicht nur in Deutschland haben in den letzten Jahren vor allem private Anbieter zielgruppenspezifische Angebote für ‚nicht-traditionelle‘ Studierende entwickelt und bieten sie oft kostenpflichtig an.

Diese Kriterien beziehungsweise Merkmalsdimensionen können bereits für sich als Elemente einer Heuristik zur Beschreibung und Analyse verschiedener Gruppen und Teilnehmende von (Studien-)Angeboten an Hochschulen gelten. In internationalen, vergleichenden Studien konnte zudem verschiedene Hauptgruppen erwachsener Lernender an Hochschulbildung identifiziert werden, von denen einige eine größere, andere eher eine nachrangige Bedeutung in Deutschland haben (Schuetze & Slowey, 2000; Slowey & Schuetze, 2012; Wolter, 2012a).

Tab. 3: Typologie ‚erwachsener Lernender‘

Typ	Kernmerkmale
‚Second Chance Learners‘	Diese Personengruppe ist dadurch gekennzeichnet, dass der Zugang zur Hochschule nicht durch die ‚traditionellen‘ Zugangszertifikate (zum Beispiel das Abitur) erfolgt. In Deutschland zählen zu dieser Gruppe beispielsweise Studierende des Zweiten oder Dritten Bildungswegs. Während Studierende des Zweiten Bildungswegs über eine ‚traditionelle‘ Studienberechtigung verfügen, aber ‚nicht-traditionell‘ aufgrund ihres Bildungsweges sind – oft wird erst eine Ausbildung abgeschlossen und eine Erwerbstätigkeit ausgeübt, bevor das Abitur nachgeholt wird –, gelten die Studierenden des Dritten Bildungswegs darüber hinaus auch aufgrund ihres alternativen Zugangswegs als ‚nicht-traditionell‘. Es sind vor allem Studierende des Dritten Bildungswegs, die aufgrund ihres alternativen Zugangs als ‚nicht-traditionell‘ wahrgenommen werden.
‚Equity Groups‘	Der Typus der ‚equity groups‘ ist eng verknüpft mit dem Kriterium der ‚Teilnahme‘ und der sozialen Diskriminierung und zielt auf Personengruppen, die an Hochschulen unterrepräsentiert sind – entweder aufgrund ihres sozio-ökonomischen Hintergrunds oder anderer Merkmale / Zuschreibungen wie Geschlecht, Behinderung, Migrationshintergrund, oder weil sie aufgrund anderer Umstände (wie beispielsweise Personen in abgelegenen ländlichen Gebieten) in ihrer Teilnahme an Hochschulbildung eingeschränkt werden.
‚Deferrers‘	Kennzeichnend für diese Personengruppe ist der verspätete Einstieg in die Hochschulbildung nach dem Erwerb der formalen Voraussetzungen zur Aufnahme eines Studiums. Für diese Verzögerung kann es verschiedene Gründe geben – wie beispielsweise die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit, eine längere Reise, Freiwilligendienste oder die Übernahme familiärer Verpflichtungen. In Deutschland lassen sich zu dieser Gruppe auch die ‚doppelqualifizierten‘ Schulabsolventinnen und -absolventen zählen, die nach dem Erwerb der Hochschulreife erst eine Berufsausbildung absolvieren, gegebenenfalls erwerbstätig sind und dann zur Verbesserung ihrer Chancen auf dem Arbeitsmarkt ‚verspätet‘ ein Studium aufnehmen.
‚Recurrent Learners‘	Mit den ‚wiederholt‘ Lernenden sind Studierende angesprochen, die zum Erwerb eines weiteren (und in der Regel höheren) akademischen Grades an die Hochschule zurückkehren. Auch kann der Erwerb eines weiteren Abschlusses mit dem Ziel verfolgt werden, einen vergleichsweise weitreichenden berufsbiografischen Schritt wie beispielsweise den Wechsel in ein anderes Berufsfeld oder einen Aufstieg in der Hie-

Typ	Kernmerkmale
	rarchie, mit dem qualitativ neue Anforderungen verbunden werden, vorzubereiten oder zu begleiten – oder aber das wiederholte Lernen wird aus persönlichem Interesse verfolgt.
„Returners“	Zur Gruppe der „Returners“ werden Personen gezählt, die ihr Studium ab- oder unterbrochen haben und es nun wieder aufnehmen. Die Gründe für die Unterbrechung und die verzögerte Wiederaufnahme können vielfältig sein.
„Refreshers“	Als „Refreshers“ werden Studierende bezeichnet, die ihr Wissen und ihre Kompetenzen durch Weiterbildung an der Hochschule zum Zwecke der Auffrischung oder Spezialisierung erweitern wollen. Viele von ihnen haben bereits einen akademischen Abschluss. Für Deutschland ist charakteristisch, dass weiterbildende Angebote von dieser Personengruppe aufgrund der ausgeprägten beruflichen und fachlichen Segmentierung des Weiterbildungsmarktes für Akademiker/innen aktuell hauptsächlich außerhalb von Hochschulen wahrgenommen werden.
„Learners in later life“	Bei dieser oft auch als „Seniorenstudierende“ bezeichneten Gruppe handelt es sich oft um Personen, die nach dem Eintritt in den Ruhestand Studienangebote („nachberufliche Studien“) an Hochschulen wahrnehmen. Normalerweise verfolgt diese Gruppe nicht das Ziel eines formalen Abschlusses aus beruflichen Motiven, sondern studiert primär geleitet von persönlichen Interessen. In Zukunft könnte hier zivilgesellschaftliches oder ehrenamtliches Engagement eine Rolle spielen.

Wie auch die oben genannten Kriterien, so werden auch die hier beschriebenen Typen als nicht abschließend verstanden, und sie schließen sich auch nicht zwingend einander aus: „Recurrent Learners“ und „Refreshers“ beispielsweise haben im ersten Fall notwendig, im zweiten Fall sehr wahrscheinlich bereits einen Hochschulabschluss erreicht, aber ihre Motive für die (Wieder-)Aufnahme von Studienangeboten und die von ihnen gewählten Formate mögen unterschiedlich sein. Mit diesen im ersten Teil des Berichts dargestellten Kriterien und Typen sollte ein erster systematischer Zugang zur Beschreibung und Analyse von Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen eröffnet werden. Im zweiten Teil wird nun ein Überblick über das sehr unterschiedliche empirische Wissen über verschiedene Zielgruppen gegeben.

2. Empirische Daten zu Zielgruppen an Hochschulen

Im zweiten Teil des Berichts werden empirische Informationen über Zielgruppen an Hochschulen mit einem besonderen Blick auf ‚nicht-traditionelle‘ Studierende zusammengetragen und ausgewertet. Dieser Teil des Berichts ist in zwei größere Abschnitte untergliedert:

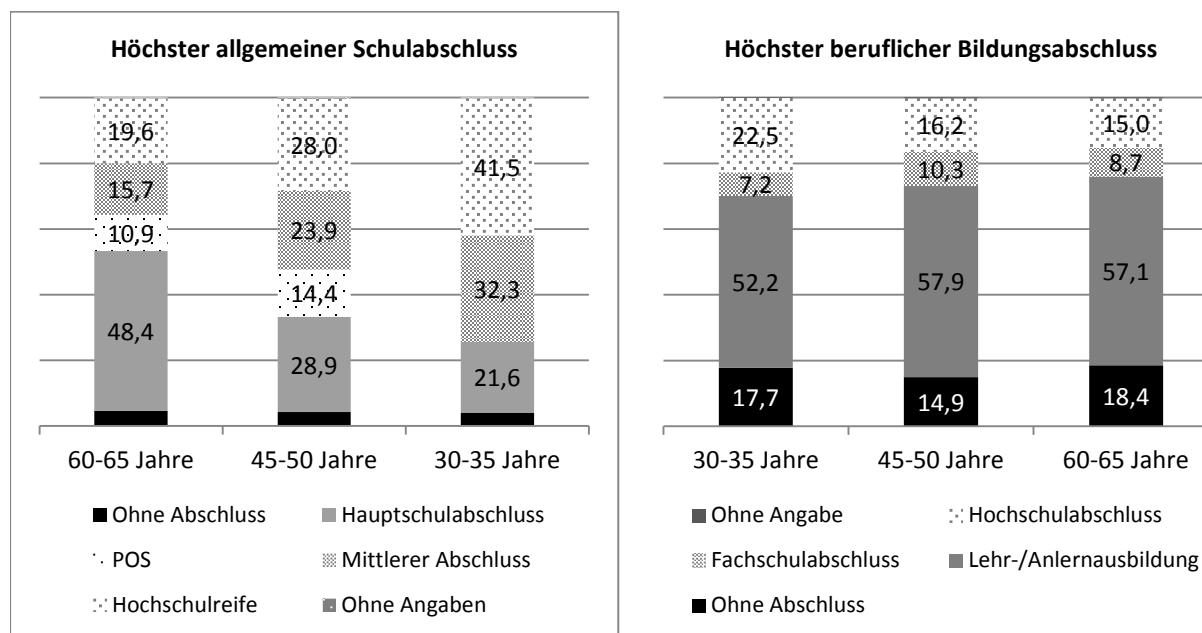
- Im ersten Abschnitt stehen Zielgruppen für eine akademische Erstausbildung, den Bachelor-Abschluss, im Fokus. Damit rücken, unter Rückgriff auf die oben dargestellte Typologie, vor allem die sogenannten ‚Second Chance Learners‘, die ‚Equity Groups‘, die ‚Returners‘ und die ‚Deferrers‘ in den Vordergrund. Zentrale Themen sind der Übergang in ein Studium, die Studierwahrscheinlichkeit verschiedener sozialer Gruppen, der Studienabbruch sowie Motive, die gegen eine Studienaufnahme oder für einen Studienabbruch sprechen. Am Ende dieses Abschnitts wird auf diejenigen Studierenden eingegangen, die vor dem Studium eine berufliche Qualifikation erworben haben.
- Im zweiten Abschnitt dieses Berichtsteils werden Informationen über Zielgruppen einer postgradualen wissenschaftlichen Weiterbildung zusammengefasst. Mit den Formaten der postgradualen wissenschaftlichen Weiterbildung – Masterstudiengänge und Zertifikatsangebote – sollen andere Zielgruppen als für eine akademische Erstausbildung erreicht werden: Im Vordergrund stehen hier die ‚Recurrent Learners‘, die mit dem Ziel des Erwerbs eines weiteren (höheren) Abschlusses an die Hochschule zurückkehren, sowie die ‚Refreshers‘, die ihr Wissen erweitern oder aktualisieren wollen, und dafür eher auf kürzere Formate wie Zertifikatsstudien zurückgreifen. Zunächst wird hier der Übergang vom Bachelor- in ein Masterstudium betrachtet. Da ein Masterstudium nur ein längeres Format neben weiteren und zumeist kürzeren Angeboten der Hochschulweiterbildung darstellt, wird in diesem Abschnitt auch die Teilnahme an Weiterbildung insgesamt dargestellt und für verschiedene Faktoren wie die vorhandene Qualifikation, die Art des Abschlusses und die Fachrichtung des bereits abgeschlossenen Erststudiums differenziert. Aus der Untersuchung des Weiterbildungsverhaltens wird ersichtlich, dass die Hochschulweiterbildung mit ihren Angeboten zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch eher einen randständigen Akteur auf einem hochkompetitiven Weiterbildungsmarkt darstellt, der von außerhochschulischen Anbietern dominiert wird. Den Abschluss der Zusammenstellung empirischer Daten über Zielgruppen für die postgraduale wissenschaftliche Weiterbildung bildet eine Betrachtung der Finanzierungsstrukturen der Hochschulweiterbildung.

2.1. Zielgruppen für eine akademische Erstausbildung an der Hochschule

Für das arbeitsmarkt- und bildungspolitische Ziel, den Anteil von Studienabsolventinnen und –absolventen an einem Altersjahrgang zu erhöhen, bieten sich je nach zu erreichender Zielgruppe verschiedene Maßnahmen an. Dabei standen in den letzten Jahren vor allem Maßnahmen zur Erweiterung der Zugangswege durch die Neuregelung der Zulassung von beruflich Qualifizierten zu einem Hochschulstudium im Vordergrund. Diese aus den bereits genannten Gründen sinnvoll-

len Schritte sollten jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass der quantitative Anteil dieser Gruppe von ‚nicht-traditionellen‘ Studierenden zumindest aktuell immer noch vergleichsweise gering ist: Studierende des Dritten Bildungswegs, also Personen, die über ihre berufliche Qualifikation eine Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, machten im Jahr 2010 nur knapp 2 Prozent der Studienanfängerinnen und –anfänger aus (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 297) – dazu später mehr, auch wenn hier eine leichte Zunahme zu beobachten ist.

Unter dem Aspekt einer quantitativen Erhöhung des Anteils von Studienabsolventinnen und –absolventen an einem Altersjahrgang wäre auch auf eine größere Ausschöpfung des Potenzials ‚traditioneller‘ Studierender zu verweisen, die über eine schulische Hochschulzugangsberechtigung, aber keinen Hochschulabschluss verfügen. Wie aus der Darstellung der Bildungsabschlüsse der Bevölkerung nach Altersgruppen (Abb. 2) sichtbar wird, hat der Anteil von Personen eines Jahrgangs, der die Hochschulreife erwirbt, in den letzten Jahrzehnten deutlich zugenommen: Während im Jahr 2010 nur 19,6 Prozent der 60- bis 65-Jährigen über die Hochschulreife verfügt, liegt dieser Anteil bei der Alterskohorte der 30- bis 35-Jährigen schon bei 41,5 Prozent. Diesem deutlichen Anstieg des Anteils von Studienberechtigten steht jedoch kein entsprechendes Wachstum des Anteils von Personen mit einem Hochschulabschluss gegenüber: Dieser Anteil beträgt bei den 60- bis 65-Jährigen 15,0 Prozent und in der Kohorte der 30- bis 35-Jährigen 22,5 Prozent. Während die Differenz zwischen Studienberechtigten und Absolventinnen und Absolventen eines Studiums bei der älteren Gruppe bei nur 4,6 Prozent liegt, realisieren von der jüngeren Kohorte knapp ein Fünftel (19,0 Prozent) ihre Möglichkeit nicht, einen Hochschulabschluss zu erwerben, das heißt beinahe die Hälfte des Potenzials aus dieser Altersgruppe, das grundsätzlich diese Option hätte.

Abb. 2: Bildungsabschlüsse der Bevölkerung 2010, nach Altersgruppen (in %)

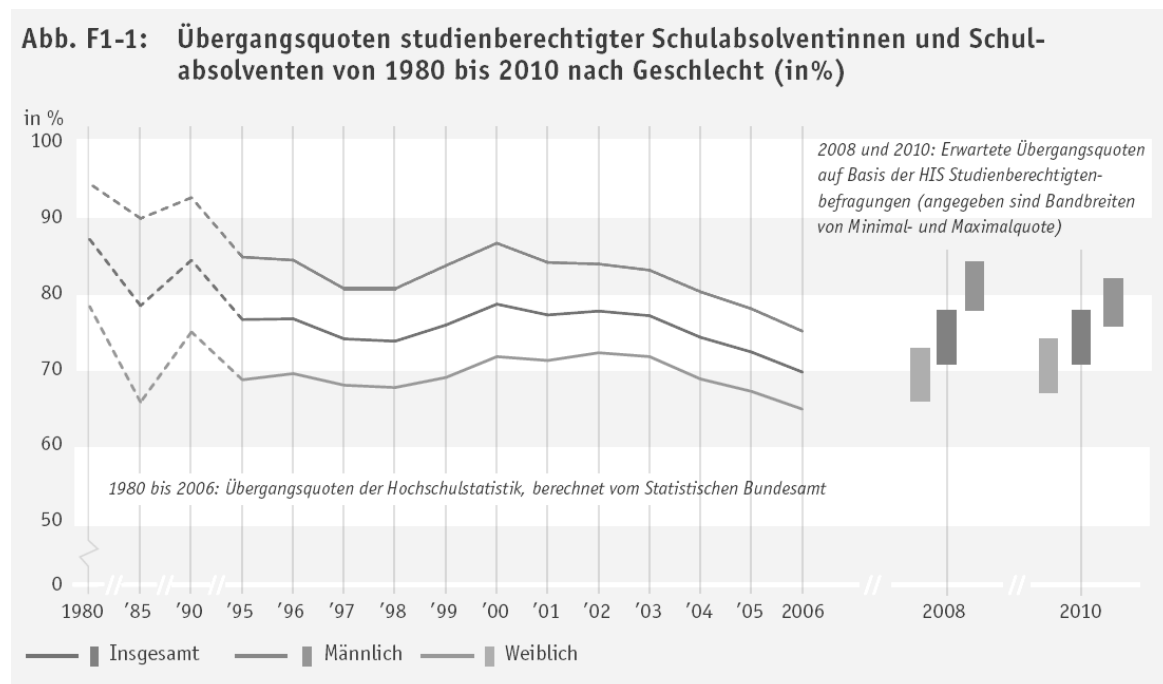
Quelle: eigene Darstellung nach Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 236-237 (Tab. B5-1A und B5-2A); Datengrundlage: Statistische Ämter der Länder und des Bundes, Mikrozensus 2010

Diese Nicht-Realisierung der Studienberechtigung beziehungsweise eines Hochschulabschlusses von knapp der Hälfte der Studienberechtigten ist im wesentlichen auf zwei Gründe zurückzuführen: Erstens kann trotz einer vorhandenen Studienberechtigung auf die Aufnahme eines Studiums vorübergehend oder dauerhaft zugunsten anderer Ausbildungsformen verzichtet werden. Zweitens kann die Nicht-Realisierung eines Hochschulabschlusses durch einen Abbruch des Studiums zustande kommen, wofür eine große Bandbreite von Gründen verantwortlich sein kann. Beide Gründe tragen zu diesem hohen Anteil an Personen bei, die zwar ihren schulischen Bildungsgang mit einer Studienberechtigung abschließen, aber keinen Hochschulabschluss erwerben.

2.1.1. Übergangsquoten, Studierwahrscheinlichkeit und Studienverzicht

Bereits der Kohortenvergleich hatte auf eine in den letzten Jahren deutlich gestiegene Zahl von Menschen hingewiesen, die eine (schulische) Studienberechtigung erwerben – in absoluten Zahlen waren dies im Jahr 2010 knapp 460.000 Personen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 124). Nachdem im Zeitraum zwischen 2000 und 2006 eine zunächst fallende und dann stagnierende Tendenz der Übergangsquoten in ein Studium festzustellen war, ist in den letzten Jahren auf der Basis der prognostizierten Werte – die Studienaufnahme eines Schulabgängerjahrgangs kann sich über einen langen Zeitraum hinziehen – eine tendenzielle Zunahme zu verzeichnen. Unterschiede bei der Realisierung der Studienberechtigung lassen sich zwischen den Geschlechtern feststellen – während die Studienberechtigtenquote bei den Frauen deutlich höher liegt als bei den Männern, wird der Übergang von ihnen in ein Studium seltener realisiert (Abb. 3). Weiterhin ist auf nach wie vor ausgeprägte Unterschiede zwischen Frauen und Männern bei der Wahl Studienfachs hinzuweisen (Scheller, Isleib, & Sommer, 2013, S. 15).

Abb. 3: Übergangsquoten studienberechtigter Schulabsolventinnen und Schulabsolventen von 1980 bis 2010 nach Geschlecht (in %)

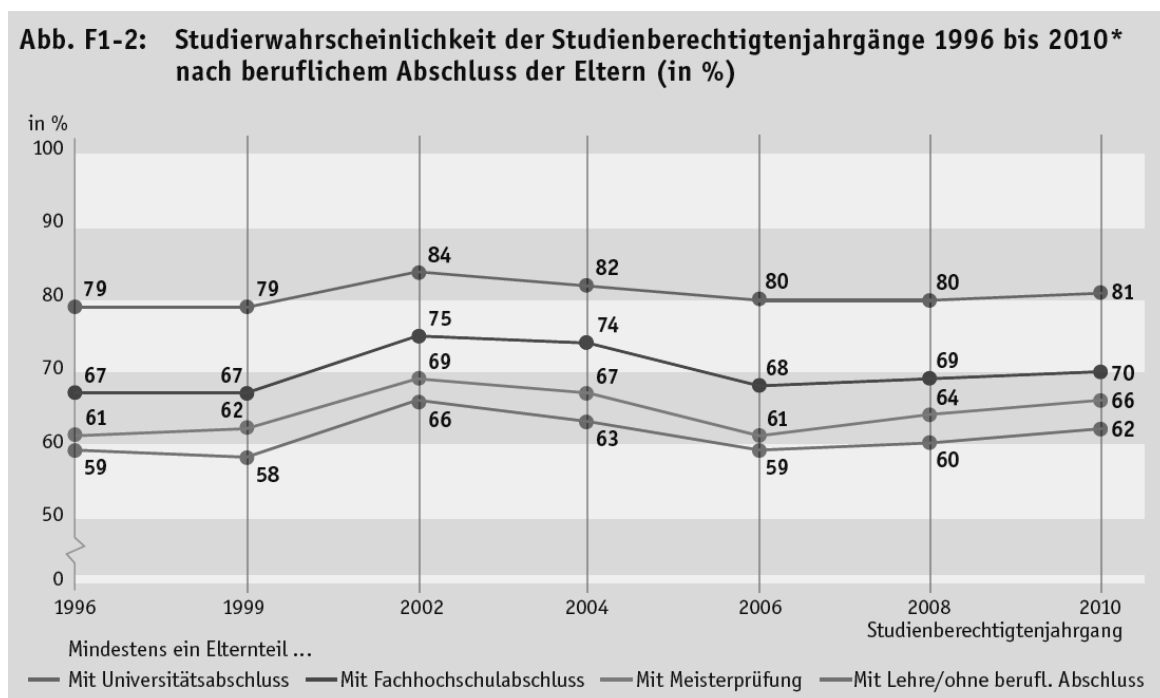


Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 124 (Abb. F1-1); Datengrundlage: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik; HIS Studienberechtigtenpanel

Neben dem unterschiedlichen Übergangsverhalten von Frauen und Männern zeigt sich auch eine Differenz bei der Studierwahrscheinlichkeit der Studienberechtigten nach beruflichem Abschluss der Eltern (Abb. 4): Je höher der berufliche Abschluss der Eltern, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass eine Person ein Studium aufnehmen wird. Hierbei handelt es sich um das Ergebnis einer multivariaten Berechnung, bei der unter anderem die Schulleistung (Durchschnittsnote des Abiturzeugnisses) als ein indirekter Indikator für die individuelle Kompetenzentwicklung kontrolliert wurde – das heißt: diese Unterschiede bestehen bei gleicher Schulleistung. Mit Blick auf die gesamte Bildungsbiografie bis zur Studienaufnahme lässt sich zeigen, dass im Jahr 2009 rund 77 Prozent der Kinder aus Akademikerfamilien ein Studium aufnahmen, aber nur 13 Prozent der Kinder aus Familien, in denen der höchste Abschluss der Eltern ein Hauptschulabschluss war (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 125), wobei hier mangels Daten die individuelle Kompetenzentwicklung nicht kontrolliert werden konnte. Diese Werte beziehen sich auf alle Gleichaltrigen in der deutschen Bevölkerung. Betrachtet man nur für die Gruppe der Studienberechtigten den Übergang zwischen dem Erwerb einer Studienberechtigung und der Aufnahme eines Studiums, so ist diese Differenz zwar nach wie vor deutlich erkennbar, aber nicht mehr ganz so deutlich ausgeprägt: Während rund 80 Prozent der Personen, deren höchster beruflicher Abschluss der Eltern ein Universitätsabschluss ist, ein Studium aufnehmen, liegt der Anteil von Kindern aus Elternhäusern, in denen der höchste berufliche Abschluss eine Lehre oder kein beruflicher Abschluss ist, bei rund 60 Prozent. Unterschiede aufgrund des Bildungshintergrundes zeigen sich also nicht nur bis zum Erwerb der Studienberechtigung, sondern auch noch einmal beim Übergang von der Schule zur Hochschule. Dennoch wird erkennbar, dass der weitaus größere

Anteil von Kindern beziehungsweise Jugendlichen aus nicht-akademischen Elternhäusern bereits vor dem Erwerb einer schulischen Hochschulzugangsberechtigung ‚aussortiert‘ wird. Unter diesem Gesichtspunkt wären Maßnahmen zur sozialen Öffnung der Hochschulen daher nicht erst an der Schwelle zur Hochschule, beim Hochschulzugang, sondern bereits in den vorhergehenden Bildungsinstitutionen erforderlich. Inwieweit die Öffnung alternativer Zugangswege zur Hochschule über die Anerkennung beruflicher Qualifikationen und Erfahrung auch eine Maßnahme zur sozialen Öffnung der Hochschulen bedeuten kann, soll später noch einmal aufgegriffen werden.

Abb. 4: Studierwahrscheinlichkeit der Studienberechtigtenjahrgänge 1996 bis 2010 nach beruflichem Abschluss der Eltern (in %)



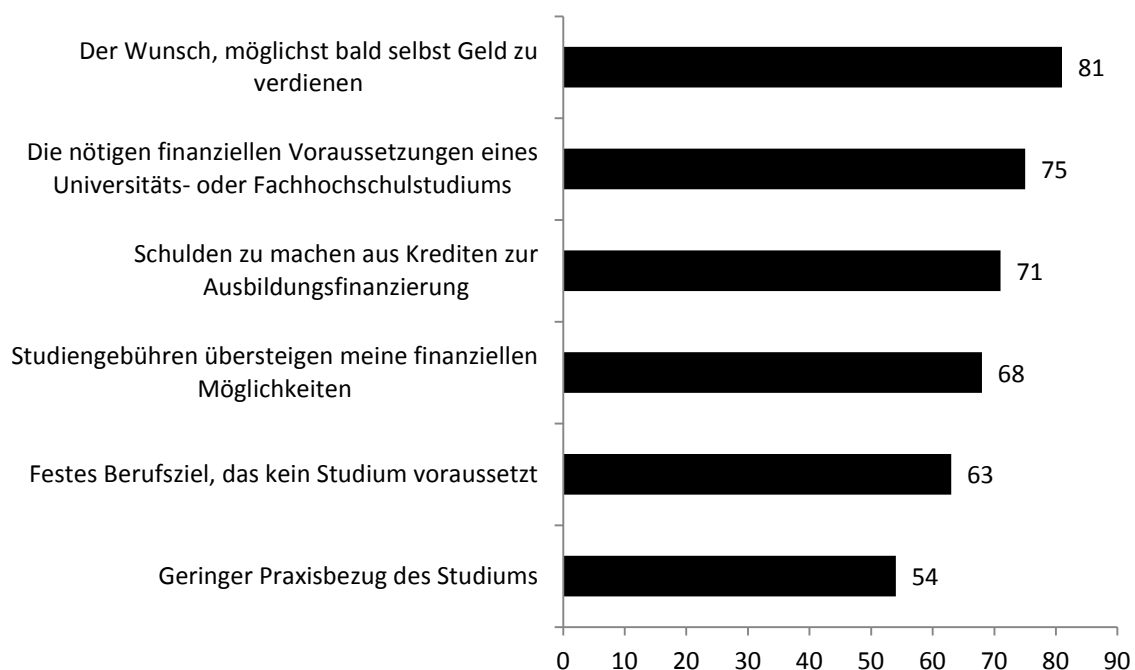
Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 125 (Abb. F1-2)

Im Sinne der eingeführten Typologie von Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen können aufgrund dieser Daten sowohl Frauen als auch Personen aus nicht-akademischen Elternhäusern als ‚Equity Groups‘ bezeichnet werden, die sich durch ihr Bildungsentscheidungsverhalten bei der Studienaufnahme erheblich vom Durchschnitt der Studienberechtigten unterscheiden. Für Personen mit Migrationshintergrund lässt sich feststellen, dass diese unter den Studienberechtigten zwar erheblich unterrepräsentiert sind, der Übergang in ein Studium nach dem Erwerb einer Studienberechtigung jedoch mindestens genauso häufig ist wie bei Personen ohne Migrationshintergrund (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 125).

Für die Frage, wie potenzielle Studierende, die kein Studium aufnehmen, doch für ein Studium zu gewinnen sind, ist die Betrachtung der Gründe für den Studienverzicht sehr aufschlussreich (Abb. 5). Dabei wird deutlich, dass es vorrangig finanzielle Erwägungen sind, die einen Studienverzicht herbeiführen – in zwei Versionen: als Befürchtung zu hoher Kosten und als finanzieller Vorteil alternativer

Formen der Berufsausbildung. An vorderster Stelle steht dabei der von 81 Prozent der Befragten geäußerte Wunsch, möglichst bald selbst Geld zu verdienen. Auf dieses Motiv folgen in der Rangfolge drei Begründungen, die sich alle um einen Kern drehen: die Kosten für ein Studium, die meist die eigenen finanziellen Möglichkeiten übersteigen, und mögliche damit verbundene Schulden. Das Argument der Studiengebühren hat allerdings angesichts der jüngsten Entwicklung an Virulenz verloren. Zwischen drei Vierteln und zwei Dritteln der Befragten weisen auf diese Gründe für eine Entscheidung gegen ein Studium hin. Weiterhin geben 63 Prozent der Befragten an, ein Berufsziel zu verfolgen, das kein Studium voraussetzt. An sechster Stelle schließlich steht der von immer noch 54 Prozent der Befragten genannte Aspekt, dass ihnen der Praxisbezug eines Studiums zu gering erscheint.

Abb. 5: Studienverzicht: Aspekte, die gegen eine Studienaufnahme sprechen (in %)



Quelle / Anmerkungen: Studienberechtigte 2008, sechs häufigste Nennungen, Mehrfachnennungen möglich; eigene Darstellung nach Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 290 (Tab. F1-3A)

Während Begründungen für einen Studienverzicht wie der Wunsch, möglichst bald Geld zu verdienen, oder ein Berufsziel, das kein Studium voraussetzt, durch die Gestaltung und Organisation von Studienangeboten nicht oder nur sehr begrenzt berücksichtigt werden können, sind der Aspekt der finanziellen Risiken und die Wahrnehmung eines zu geringen Praxisbezugs des Studiums schon eher zu beeinflussen. Eine zentrale Schwierigkeit bei der Gestaltung von Weiterbildungsangeboten an Hochschulen – zunächst einmal unabhängig davon, ob es sich um Bachelor- oder Masterstudiengänge oder Zertifikatsstudien handelt – besteht darin, dass sich diese Angebote finanziell selbst tragen müssen. Wenn die Kosten beziehungsweise Gebühren nicht vom Arbeitgeber oder anderen übernommen werden, muss sie der einzelne Weiterbildungsstudierende tragen. Die vorhandenen staatlichen Förderinstrumente sind für

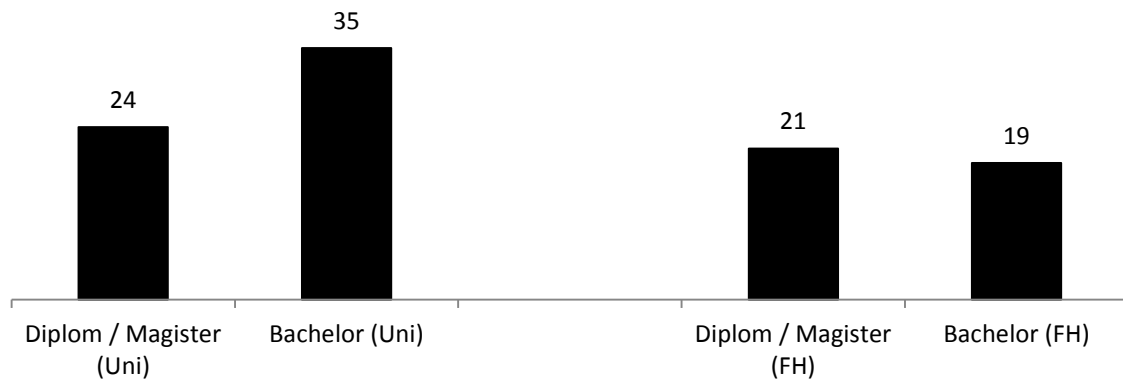
Weiterbildung an Hochschulen nicht oder (wie das Aufstiegsstipendienprogramm) nur begrenzt geeignet. Maßnahmen wie die Heraufsetzung des Höchstalters beim BAföG⁴ weisen in die richtige Richtung sind aber insbesondere für Personen in einer fortgeschrittenen Lebensphase aufgrund vorhandener finanzieller und familiärer Verpflichtungen oft nicht ausreichend.

2.1.2. Studienabbruch

Neben dem Verzicht auf die Aufnahme eines Studiums erklärt sich die eingangs beschriebene Differenz zwischen dem Anteil der Studienberechtigten und dem Anteil der Absolventinnen und Absolventen eines Studiums einer Alterskohorte mit dem Abbruch des Studiums. ‚Studienabbruch‘ wird hier als ein Verlassen des Hochschulsystems ohne Studienabschluss verstanden, wohingegen ein Fach- oder Hochschul(art)wechsel oder ein Wechsel ins Ausland nicht als ein ‚Abbruch‘ verstanden wird, sofern das neu aufgenommene Studium dann beendet wird. Studienabbruch ist also von anderen Formen der Fluktuation an der Hochschule zu unterscheiden (Heublein & Wolter, 2011).

Mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen war bildungspolitisch nicht nur die Hoffnung auf eine Verkürzung der Studiendauer, sondern auch eine Verringerung der Studienabbruchquoten verbunden. Die Daten zeigen für das Jahr 2010 eine nach wie vor hohe Abbruchquote von 28 Prozent in den Bachelorstudiengängen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 133), wobei sich ausgeprägte Differenzen zwischen Universitäten und Fachhochschulen nachweisen lassen (Abb. 6): Während mit einer Abbruchquote von rund 35 Prozent an den Universitäten etwas mehr als ein Drittel der dort eingeschriebenen Studierenden das Hochschulsystem ohne einen Studienabschluss verlässt, sind es an den Fachhochschulen mit 19 Prozent nur knapp ein Fünftel der Studierenden. Unterschiede lassen sich hier weiterhin nach Geschlecht und Studienfach feststellen: Frauen brechen insgesamt seltener ein Studium ab, und in den Ingenieurwissenschaften und der Mathematik sind die Studienabbruchquoten mit einem Anteil von mehr als 50 Prozent außergewöhnlich hoch (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 133).

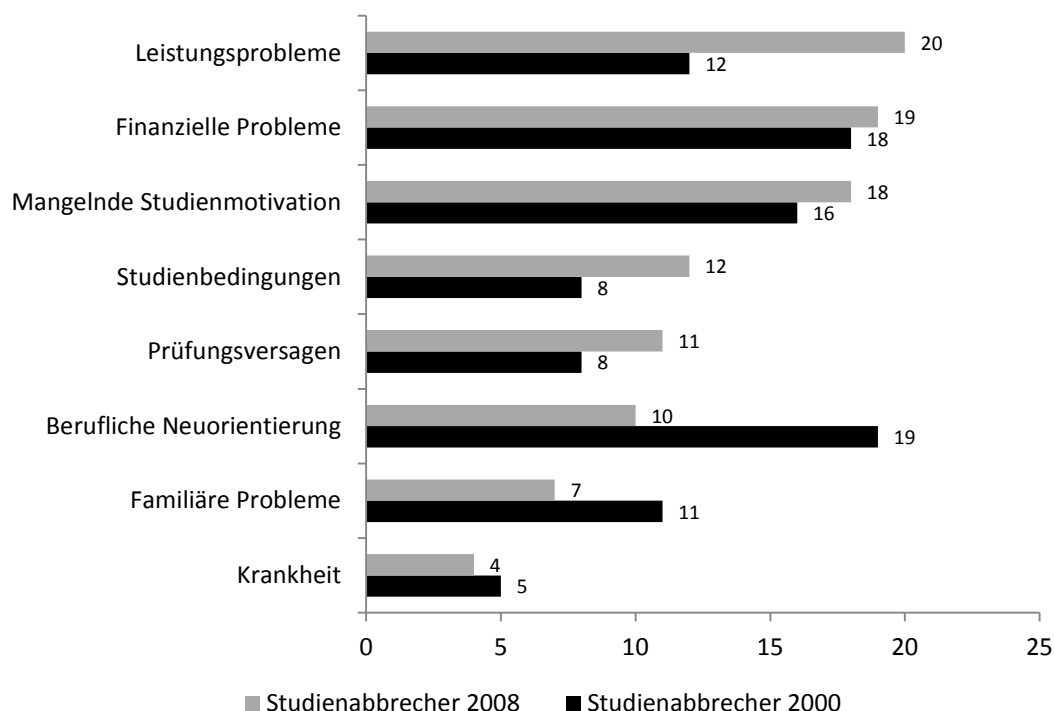
⁴ Die Altersgrenze für die Aufnahme eines Bachelor-Studiums wurde auf 30 Jahre, die Grenze für die Aufnahme eines Masterstudiums auf 35 Jahre heraufgesetzt. Zudem bestehen einige Ausnahmeregelungen. Informationen zu den Altersgrenzen für das BAföG: <http://www.bafoeg.bmbf.de/de/385.php> [3.6.2013]

Abb. 6: Studienabbruchquoten (2010, in %)

Quelle: eigene Darstellung, Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 301 (Tab. F3-1A,

Wie auch für den Studienverzicht, so lohnt auch hier der Blick auf die Gründe und Motive, weshalb Studierende ein Studium abbrechen (Abb. 7). Eine Befragung von Exmatrikulierten des Jahrgangs 2008 (Heublein, Hutzsch, Schreiber, Sommer & Besuch, 2009) weist vor allem auf eine gegenüber dem Jahr 2000 gestiegene Belastung der Studierenden und auf Leistungsprobleme hin, die im Jahr 2008 von einem Fünftel der Befragten als ausschlaggebendes Abbruchmotiv angegeben wurden. Fast gleich häufig werden von 19 beziehungsweise 18 Prozent der Befragten finanzielle Probleme sowie eine mangelnde Studienmotivation genannt. Demgegenüber vergleichsweise nachgeordnet sind die Motive der als unzureichend empfundenen Studienbedingungen (12 Prozent), des Prüfungsversagens (11 Prozent) oder eine berufliche Neuorientierung, die von einem Zehntel der Befragten als ausschlaggebendes Abbruchmotiv genannt wird.

Abb. 7: Ausschlaggebende Studienabbruchmotive der Studienabbrecher/-innen 2000 und 2008 (in %)



Quelle: Heublein, Hutzsch, Schreiber, Sommer & Besuch, 2009, S. 19

Die Gründe, die entweder zu einem Studienverzicht oder zu einem Studienabbruch führen, zeigen, dass zumindest ein Teil davon nicht unüberwindbare Hürden für die Aufnahme oder den Abschluss eines Hochschulstudiums darstellen. Es käme vielmehr entweder auf die Gestaltung des Studiums oder auf die finanziellen Rahmenbedingungen an. Auch könnte ein Studium parallel zu oder nach einer Erwerbstätigkeit durchaus im Horizont derjenigen Personen liegen, die kein Studium aufgenommen haben. Für die Gruppe der Studienabbrecherinnen und -abbrecher stellt sich die Frage, wie diese Personen im Sinne der einleitend beschriebenen Typologie gleichsam zu einer Rückkehr an die Hochschule motiviert werden können (und dann zu ‚Returners‘ würden), die dann doch noch zu einem erfolgreichen Studienabschluss kommen. Als besonders relevant muss dabei die Adressierung der Fragen nach hohen Leistungsanforderungen und der mangelnden Studienmotivation gelten, die gegebenenfalls auf die Notwendigkeit einer besseren Strukturierung des Studiums sowie eine bessere Beratung und Betreuung der Studierenden verweisen.

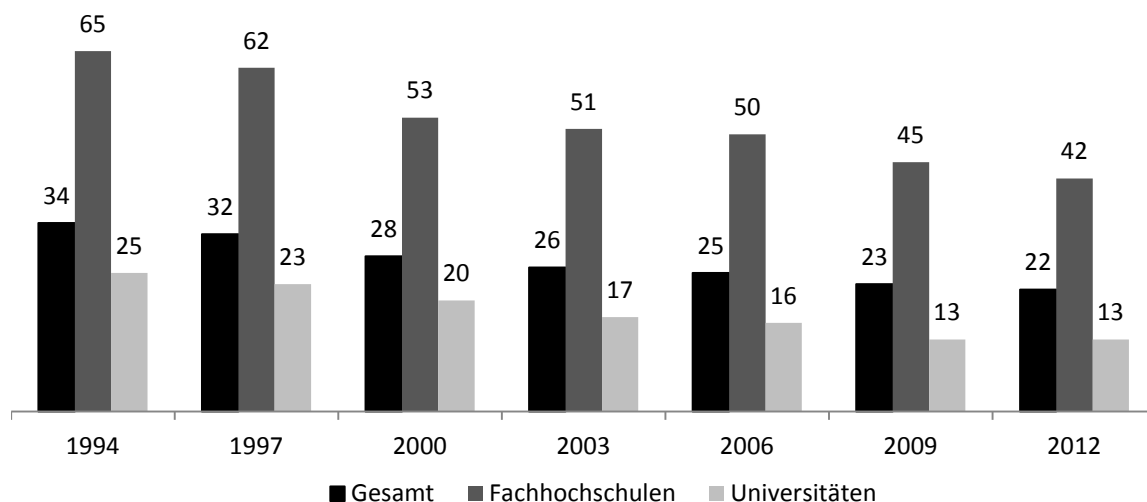
2.1.3. Studienanfängerinnen und Studienanfänger mit beruflicher Qualifikation

Berufstätige und beruflich qualifizierte Personen sind nicht nur in den Vordergrund der bildungspolitischen Debatten gerückt, sie stehen auch im Fokus des Programms ‚Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen‘. Diese Zielgruppe soll nachfolgend im Hinblick auf eine bestehende Berufsausbildung vor der Aufnahme eines Studiums betrachtet werden. Dabei wird deutlich werden, dass sich hinter der Bezeichnung ‚Studierende mit beruflicher Qualifikation‘ eine sehr heterogen zusammengesetzte Gruppe verbirgt, die sich neben anderen Merkmalen vor allem in den biografi-

schen Sequenzen der Berufsausbildung und des Erwerbs der Studienberechtigung (und in der Art der Studienberechtigung) unterscheidet.

Ergebnisse aus der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes weisen darauf hin, dass 22 Prozent der Studierenden bereits vor der Aufnahme eines Hochschulstudiums eine berufliche Ausbildung abgeschlossen haben (BMBF, 2013a, S. 57). Deutliche Unterschiede innerhalb dieser Gruppe zeigt der Vergleich zwischen Studierenden an Universitäten und an Fachhochschulen: Während an Universitäten nur etwa ein Achtel der Studierenden (13 Prozent) vor dem Studium eine berufliche Ausbildung absolviert hat, sind es an Fachhochschulen mit 42 Prozent etwas mehr als zwei Fünftel der Studierenden (Abb. 8). Bemerkenswert ist, dass entgegen der Debatte über eine Heterogenisierung der Studierenden und einen zunehmenden Anteil beruflich Qualifizierter an den Studierenden sich genau dieser Anteil ‚doppelqualifizierter‘ Studierender seit Mitte der 1990er Jahre insgesamt deutlich rückläufig entwickelt hat. Ob die gegenüber dem letzten Bericht zu beobachtende Stagnation des Anteils beruflich qualifizierter Studierender an den Universitäten und der etwas verlangsamte Rückgang des Anteils dieser Personengruppe an den Fachhochschulen (Abb. 8) schon als Trendwende zu bewerten ist, bleibt abzuwarten.

Abb. 8: Studierende mit beruflicher Ausbildung nach Hochschulart (in %)

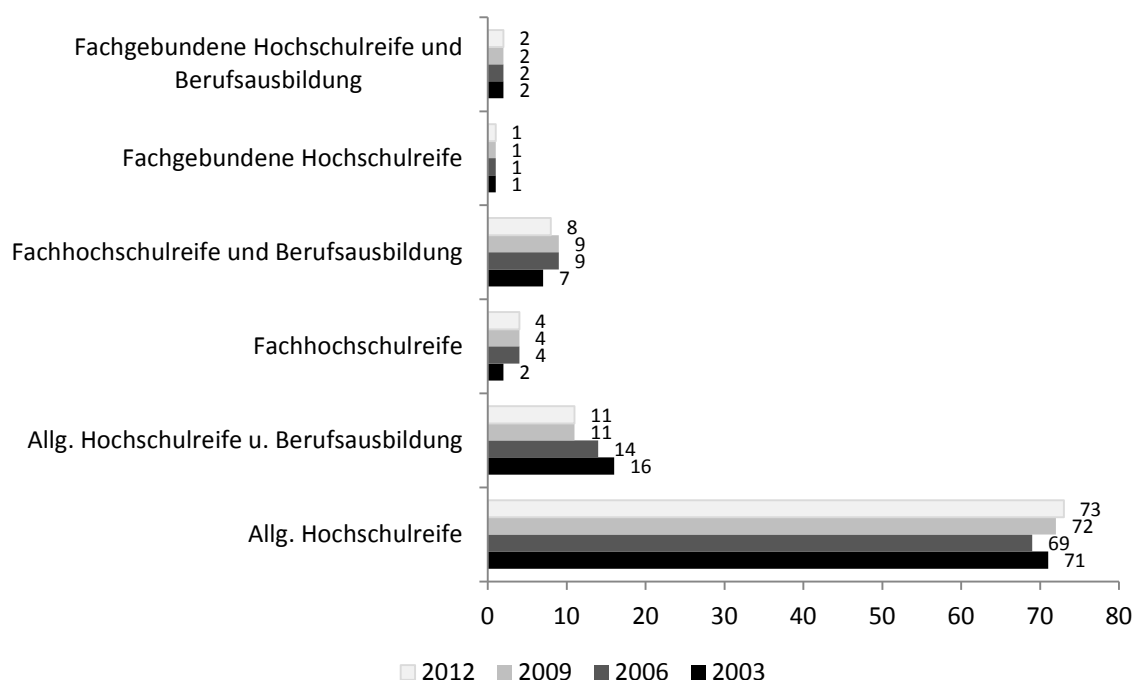


Quelle: eigene Darstellung; BMBF, 2013a, S. 58 (DSW 20. Sozialerhebung, Bild 2.2)

Dieser unerwartete Rückgang im Anteil der beruflich Qualifizierten insgesamt tritt nicht ganz so deutlich hervor, wenn man die nach den wichtigsten Typen aggregierte schulische und berufliche Vorbildung der Studierenden betrachtet. Diese weist im Zeitraum von 2003 bis 2012 eine relativ hohe Konstanz auf (Abb. 9), Veränderungen bewegen sich hier im kleineren einstelligen Prozentbereich. Kaum Veränderungen lassen sich bei der mit Abstand häufigsten Vorbildung – der Allgemeinen Hochschulreife – feststellen, deren Anteil zuletzt von 72 auf 73 Prozent gestiegen ist. Abgenommen hat hingegen die Kombination von Allgemeiner Hochschulreife und Berufsausbildung, die im Jahr 2003 bei 16 Prozent und neun Jahre später bei nur noch 11 Prozent der Studierenden

vorzufinden war. Eine Zunahme lässt sich in diesem Zeitraum für den Anteil von Studierenden mit einer Fachhochschulreife (2003: zwei Prozent, 2012: vier Prozent) feststellen. Ebenfalls ein sehr leichtes Wachstum weist die Kombination von Fachhochschulreife und Berufsausbildung auf, deren Anteil im selben Zeitraum insgesamt von sieben auf acht Prozent gestiegen ist – was letztlich jedoch ein erneuter Rückgang gegenüber den Ständen der 18. und der 19. Sozialerhebung bedeutet, bei denen dieser Wert bei neun Prozent lag.

Abb. 9: Vorbildung der Studierenden (in %)



Quelle: eigene Darstellung; BMBF, 2013a, S. 59 (DSW 20. Sozialerhebung, Bild 2.3.)

Resümiert man diese Zahlen, so kann man feststellen, dass eine berufliche Ausbildung bei Studierenden zum Zeitpunkt der Aufnahme eines Studiums zwar sicher nicht als eine Ausnahme anzusehen ist, aber die Tendenz der letzten 18 Jahre (Abb. 8) weist dennoch eine Abnahme dieses Typs von Studierenden aus, die erst verspätet („Deferrers“) und doppelqualifiziert ein Studium aufnehmen.

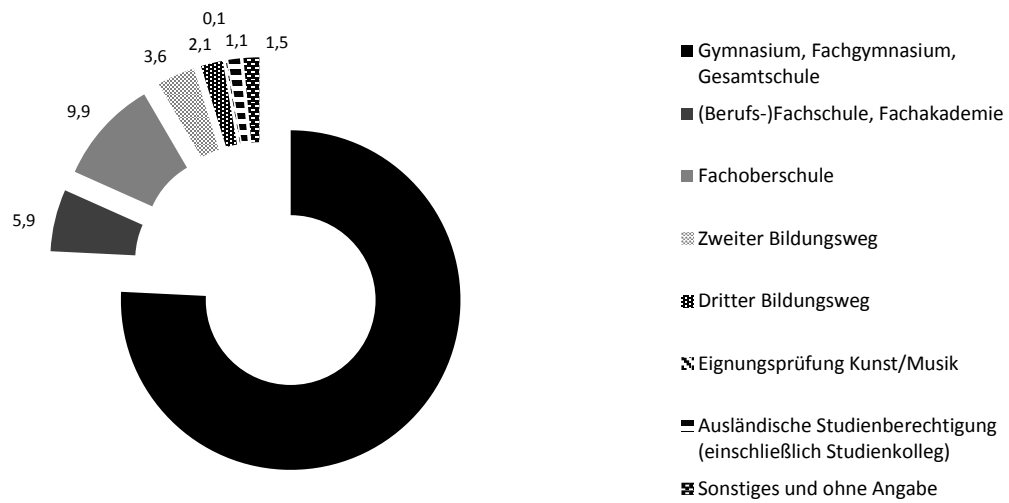
Unter dem Gesichtspunkt einer Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen interessanter als die Gruppe der doppelqualifizierten Schulabsolventinnen und –absolventen sind jene Personen, die auf dem sogenannten ‚Dritten Bildungsweg‘ über Zugangsprüfungen, ein ‚Probestudium‘ oder durch die Neuregelung der Hochschulzugangsberechtigung für beruflich qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber durch die Kultusministerkonferenz (2009, 2011) ihren Weg an die Hochschulen finden. Insbesondere die Neuregelung der Hochschulzugangsberechtigung für beruflich Qualifizierte (insbesondere Meisterinnen und Meister, Inhaber von anderen Fortbildungsabschlüssen sowie Personen mit einer mindestens zweijährigen Berufsausbildung und drei

Jahren Berufserfahrung) kann hier als das bildungspolitisch zentrale Potenzial dieses Zugangsweges angesehen werden, da mit dieser Regelung diesen Personengruppen pauschal eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung zuerkannt wird, wohingegen andere Berufsqualifizierte mit einer Zulassungsprüfung oder einem Probestudium zusätzliche Hürden, zudem noch mit Einschränkungen der Studienfachwahl, zu überwinden haben und diese Zulassungsregelungen damit auf der Ebene des Einzelfalls verbleiben.

Ob die großen bildungspolitischen Hoffnungen zur Verbesserung der Durchlässigkeit, die mit dieser Neuregelung verbunden sind, eingelöst werden können, ist abzuwarten: Der Anteil von Studierenden des Dritten Bildungswegs an den Studienanfängerinnen und Studienanfängern betrug im Jahr 2010 rund 2,1 Prozent, wobei dieser Anteil an Universitäten mit 1,9 Prozent niedriger lag als an Fachhochschulen, an denen 2,5 Prozent der Neuimmatrikulierten über diesen Weg an die Hochschule gekommen sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 297). Eine Sonderauswertung der Daten des Statistischen Bundesamtes für das Jahr 2011 zeigt eine weiterhin steigende Tendenz – wenn auch auf niedrigem Niveau: Für Studierende mit einer Hochschulzugangsberechtigung über die ‚berufliche Qualifikation‘ oder die ‚Begabtenprüfung‘ kann hier ein Anteil zwischen 2,4 und 2,9 Prozent⁵ festgestellt werden (Dahm, Kamm, Kerst, Otto & Wolter, im Erscheinen). Auch wenn nur der niedrigere Wert herangezogen wird, so lässt sich für den Zeitraum von 2000 bis 2011 ein kontinuierliches Wachstum des Anteils nicht-traditioneller Studierender von 0,6 auf 2,4 Prozent beobachten (ebenda). Ob insbesondere die Neuregelungen zur Hochschulzugangsberechtigung für Meister-, Techniker- und Fachschulabsolventen zu einer substantiellen Veränderung des Anteils dieser Personengruppe an den Hochschulen führen wird, wird erst in einigen Jahren zu beantworten sein. Abgesehen von diesen Entwicklungstendenzen lassen sich deutliche Unterschiede zwischen den Hochschultypen ‚Universität‘ und ‚Fachhochschule‘ feststellen: Während an den Universitäten der Zugang über das Abitur – erworben an Gymnasien, Fachgymnasien und Gesamtschulen – mit einem Anteil von 90 Prozent uneingeschränkt dominiert, zeigt sich an den Fachhochschulen ein etwas gemischteres Bild. Neben dem Abitur, das auch hier die häufigste Hochschulzugangsberechtigung darstellt, finden die Studierenden hier zu einem relevanten Anteil über Fachoberschulen und (Berufs-)Fachschulen / Fachakademien ihren Weg an die Hochschulen (Abb. 10 - 12).

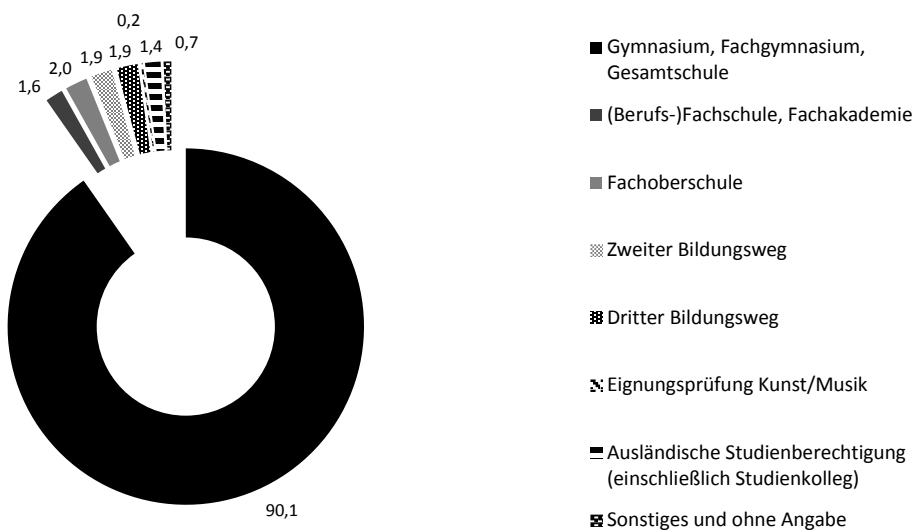
⁵ Die Angabe von zwei Werten begründen die Autorinnen und Autoren mit Erfassungsproblemen an den Hochschulen: Die Vielzahl unterschiedlicher Hochschulzugangsberechtigungen, mit jeweils eigenen Schlüsseln, werden nach Recherchen an den verschiedenen Hochschulen nicht immer einheitlich zugeordnet. Insbesondere werden offenbar Absolventinnen und Absolventen von Meister-, Techniker- und Fachschulen fehlerhaft zugeordnet, sodass es zu einer beträchtlichen Untererfassung dieser Personengruppe kommt (Dahm et al., im Erscheinen). Vor dem Hintergrund der Recherchen und eigener Berechnungen kommen die Autorinnen und Autoren daher zu einem etwas höheren Anteil von nicht-traditionellen Studierenden nach der oben genannten Definition.

Abb. 10: Zusammensetzung Studienanfänger/-innen 2010 nach Studienberechtigung, alle Hochschulen (in %)



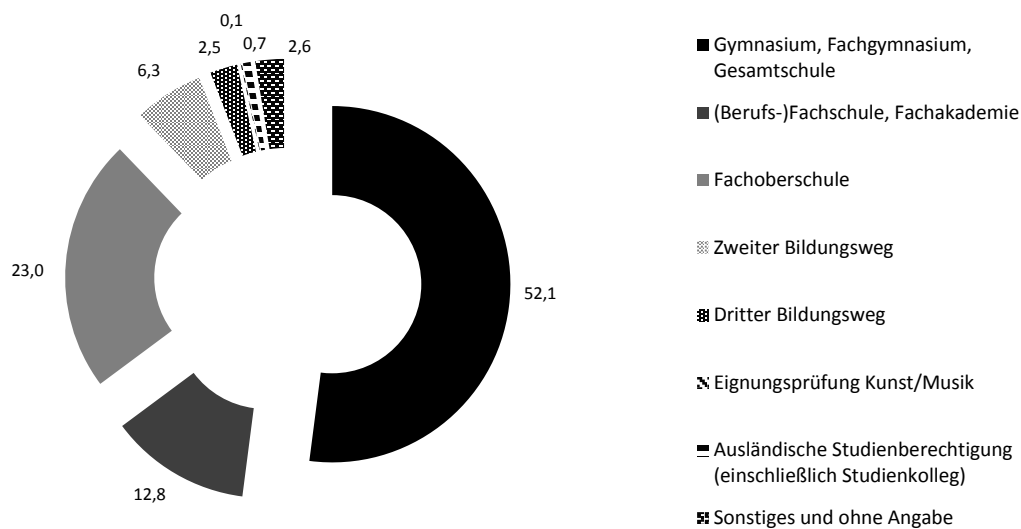
Quelle: eigene Darstellung, Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 297 (Tab. F1-5A)

Abb. 11: Zusammensetzung Studienanfänger/-innen 2010 nach Studienberechtigung, Universitäten (in %)



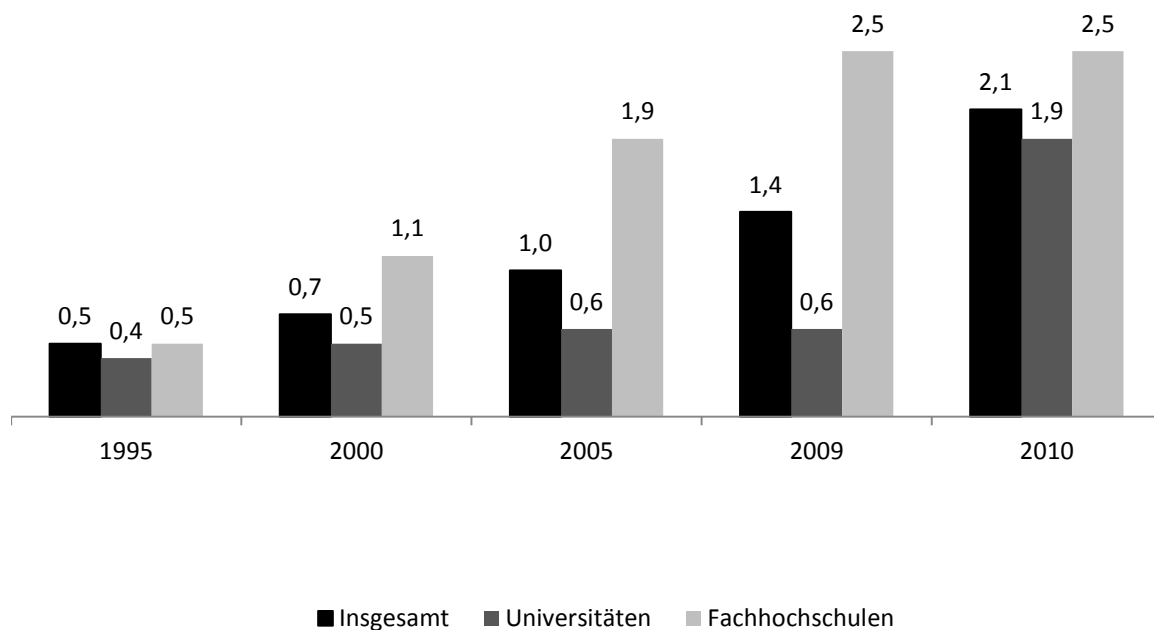
Quelle: eigene Darstellung, Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 297 (Tab. F1-5A)

Abb. 12: Zusammensetzung Studienanfänger/-innen 2010 nach Studienberechtigung, Fachhochschulen (in %)



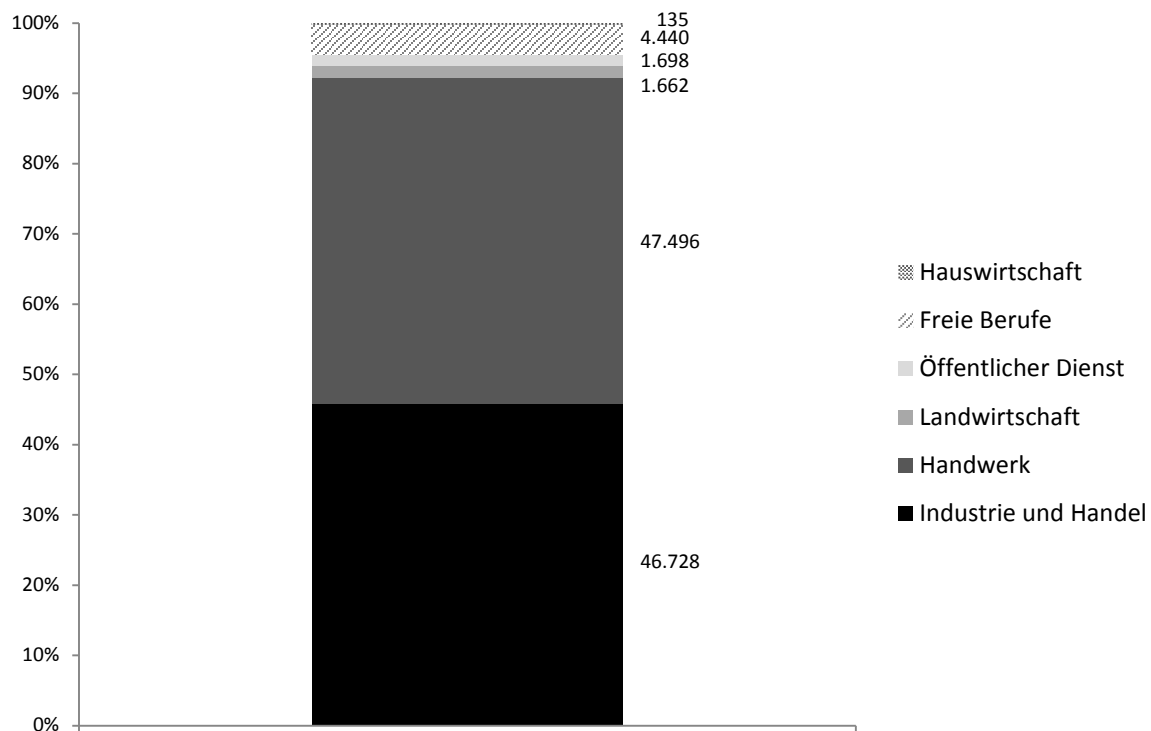
Quelle: eigene Darstellung, Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 297 (Tab. F1-5A)

Da die Neuregelung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte aus dem Jahr 2009 noch nicht zu lange zurückliegt und auch erst ihren Eingang in die Landeshochschulgesetze finden musste, bleibt die weitere Entwicklung der Teilnahme dieser Personengruppe an Angeboten der Hochschulen abzuwarten. Die Entwicklung der Zusammensetzung der Studienanfängerinnen und Studienanfänger nach ihrer Studienberechtigung (Abb. 13) weist zumindest für den Zeitraum zwischen 2009 und 2010 einen deutlichen Anstieg von Studienberechtigungen über den Dritten Bildungsweg an Universitäten aus, wo der Anteil von 0,6 auf 1,9 Prozent gestiegen ist. Dieser Anstieg ist deutlich, verharnt aber insgesamt noch auf einem niedrigen Sockel, sodass derzeit nicht davon auszugehen ist, dass diese Personengruppe in naher Zukunft die Hochschulen ‚überfüllen‘ würde, wie es gelegentlich von – vorsichtig formuliert – gegenüber diesen Personen skeptisch eingestellten Mitgliedern der Hochschulen prophezeit wird. Vorgebracht wurden in diesem Rahmen verschiedene Befürchtungen, die sich auf den Übergang in die Hochschule richten: Studierfähigkeitsdefizite, fachliche Defizite, Defizite in Fremdsprachen und bei Schlüsselkompetenzen sowie in der Wissenschafts- und Studienpropädeutik. Unabhängig davon, ob diese Annahmen eine empirische Grundlage haben und ob diese Voraussetzungen inzwischen nicht auch bei vielen Abiturientinnen und Abiturienten als nicht mehr gegeben angenommen werden können, haben die genannten Defizitannahmen zu einer verstärkten Aufmerksamkeit für die Entwicklung von Unterstützungsmaßnahmen für die Übergänge Schule/Hochschule und Beruf/Hochschule geführt, auch wenn die Entwicklung entsprechender Angebote noch weit hinter dem Wünschenswerten zurückbleibt (Banscherus & Pickert, 2013).

Abb. 13: Studienberechtigung über den Dritten Bildungsweg (in %)

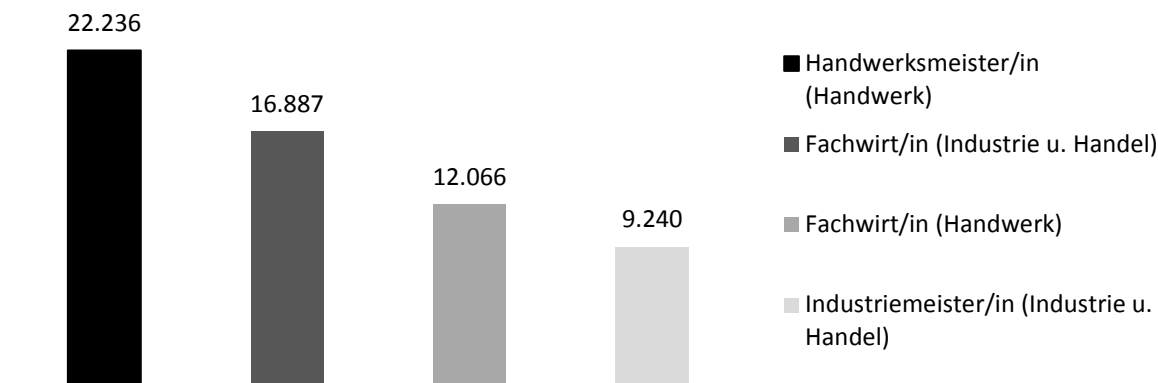
Quelle: eigene Darstellung; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 297 (Tab. F1-5A); Hochschulstatistik

Legt man für das Jahr 2010 die Zahl von 444.608 Studienanfängerinnen und Studienanfängern zugrunde, von denen 2,1 Prozent eine Studienberechtigung über den Dritten Bildungsweg erworben haben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 297, Tab. F1-4A & Tab. F1-5A), dann handelt es sich letztlich um eine vergleichsweise überschaubare Gruppe von ca. 9.300 Personen. Für eine Abschätzung des Potenzials von beruflich Qualifizierten, die über ihre berufliche Qualifikation eine Hochschulzugangsberechtigung erwerben, soll an dieser Stelle nur auf eine Teilgruppe, nämlich die Anzahl bestandener Fortbildungsprüfungen, hingewiesen werden. Über die verschiedenen Wirtschaftsbereiche hinweg haben im Jahr 2011 102.159 Personen eine Fortbildungsprüfung bestanden, wobei mit 46.728 Personen in Industrie und Handel beziehungsweise 47.496 Personen im Handwerk vor allem zwei Wirtschaftsbereiche hervorzuheben sind, aus denen sich dieser Personenkreis rekrutiert (Abb. 14; Statistisches Bundesamt, 2012). Berücksichtigt man, dass in der Gruppe derjenigen, die über den Dritten Bildungsweg in die Hochschule gekommen sind, Personen mit einer Fortbildungsprüfung nur eine Teilgruppe sind und sich diese ja keineswegs nur aus einem Absolventenjahrgang zusammensetzt, dann weist das Verhältnis von Studienanfängerinnen und Studienanfängern, die aufgrund ihrer beruflichen Qualifikation eine Hochschulzugangsberechtigung erhalten haben, und den potenziell Berechtigten darauf hin, dass überhaupt nur eine sehr kleine Minderheit aus dieser Personengruppe ihre Option auf ein Hochschulstudium realisiert hat.

Abb. 14: Fortbildungsprüfungen nach Branche (2011, bestanden)

Quelle: eigene Darstellung; Statistisches Bundesamt (2012)

Hinter der Bezeichnung der ‚Fortbildungsprüfung‘ verbirgt sich eine Vielzahl von Berufsgruppen, auf deren Vielfalt hier nur exemplarisch hingewiesen werden kann (Abb. 15). Die vier häufigsten Gruppen von bestandenen Fortbildungsprüfungen im Jahr 2011 waren die zum Handwerksmeister/in (Handwerk; 22.236 Personen), zum Fachwirt/in (Industrie und Handel; 16.887 Personen), zum Fachwirt/in (Handwerk; 12.066 Personen) und zum Industriemeister/in (Industrie und Handel; 9.240 Personen). Für die Entwicklung von Studienangeboten sind diese groben Klassifikationen jedoch nach wie vor zu abstrakt: Unter der Oberbezeichnung des Handwerksmeisters beziehungsweise der Handwerksmeisterin sind so unterschiedliche Abschlüsse mit sehr unterschiedlichen Anforderungen vereint wie der zum Kraftfahrzeugtechnikermeister/in (3.987 Personen), zum Friseurmeister/in (3.111 Personen), zum Elektrotechnikmeister/in (2.241 Personen) oder zum Maler- und Lackiermeister/in (1.134 Personen), um nur einige Berufsgruppen mit den häufigsten Fortbildungsabschlüssen aus der Gruppe des Handwerksmeisters beziehungsweise der Handwerksmeisterin zu nennen (Statistisches Bundesamt, 2012, S. 13-14). Diese Gruppen unterscheiden sich nicht nur in der Art der beruflichen Anforderungen, insbesondere im Blick auf deren Wissensbasierung, sondern auch in der fachlichen Affinität zu den Studiengangsangeboten deutscher Hochschulen.

Abb. 15: Häufigste Fortbildungsprüfungen (2011, bestanden)

Quelle: eigene Darstellung; Statistisches Bundesamt (2012)

Insgesamt muss das Wissen über beruflich Qualifizierte, die über den Dritten Bildungsweg eine Hochschulzugangsberechtigung erhalten, wie überhaupt über die Gesamtgruppe der beruflich Qualifizierten als sehr begrenzt angesehen werden. Rein quantitativ nimmt aktuell nur eine Minderheit von Absolventinnen und Absolventen einer Fortbildungsprüfung die damit verbundene Möglichkeit der Aufnahme eines Studiums wahr. Inwiefern die verbleibende Mehrzahl zu einem Potenzial gerechnet werden kann, das in absehbarer Zeit auch als Nachfrage für Angebote der Hochschulen auftritt, bedarf jedoch weitergehender Untersuchungen. Eine Schwierigkeit besteht dabei zunächst in der großen Diversität von beruflichen Abschlüssen, die nur sehr begrenzt zu Berufsgruppen zusammengefasst werden können. Zudem gibt es für viele Berufsausbildungs- und -fortbildungen keine Entsprechungen im Studienangebot (und umgekehrt), sodass die Aufnahme eines Studiums hier weniger eine berufliche Weiterentwicklung, sondern vielmehr einen berufsbiografischen Bruch bedeutet, bei dem vorhandenes berufliches Wissen faktisch entwertet wird. Das in Deutschland vorhandene Spektrum der Ausbildungs- und Fortbildungsberufe ist in einer ganz anderen historischen Entwicklungslinie nach gänzlich anderen beruflichen Kriterien geschnitten als das Studienangebot deutscher Hochschulen, sodass beide ‚Systeme‘ nur teilweise zueinander passen. Zudem ist davon auszugehen, dass gerade Personen mit einer Berufsausbildung und gegebenenfalls einer Fortbildung an einem Punkt in ihrer Biografie angelangt sind, der mit anderen finanziellen und familiären Verpflichtungen verbunden ist, als dies bei den ‚Normalstudierenden‘ zu erwarten ist. Für die Entwicklung von Angeboten für diesen Personenkreis besteht daher die besondere Herausforderung, Berufsgruppen zu identifizieren, für die eine Wahrnehmung von Studienangeboten an Hochschulen besonders attraktiv ist.

2.2. Zielgruppen für postgraduale wissenschaftliche Weiterbildung an der Hochschule

Die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen hat in den letzten Jahrzehnten in Deutschland an Akzeptanz gewonnen und ist dabei, sich als drittes wichtiges Aufgabenfeld neben der Lehre und der Forschung zu etablieren (Wolter, 2007, 2011). Auch wenn die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen dabei oft im Zusammenhang mit dem lebenslangen Lernen ge-

nannt wird, und zumindest teilweise auch schon Eingang in die Hochschulleitbilder findet, so wird die Implementierung der Weiterbildung an Hochschulen doch nach wie vor mit diversen institutionellen und praktischen Hindernissen konfrontiert. Neben den institutionellen Herausforderungen innerhalb des Hochschulsystems sieht sich die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen vor die Aufgabe beziehungsweise die Schwierigkeit gestellt, dass sie sich auf einem hochkompetitiven Markt etablieren muss, der bereits von einer Vielzahl anderer Anbieter seit längerer Zeit erfolgreich bedient wird. Diese zumeist privaten Anbieter von Weiterbildung besitzen in der Regel ein hohes Maß an Kompetenz, ihre Angebote bedarfs- und nachfrageorientiert zu entwickeln, während an Hochschulen in der Regel nach wie vor eine Orientierung an den vorhandenen Angeboten dominiert.

Unter den verschiedenen Motiven und Gründen von Hochschulen, sich im Feld der Weiterbildung zu engagieren, dürfte wohl an erster Stelle die Hoffnung stehen, neue profitable Geschäftsfelder zu entwickeln und damit zugleich eine bessere Vernetzung mit der Gesellschaft allgemein und speziell der Wirtschaft zu erreichen (Wolter, 2007, S. 15). Im Vordergrund der Entwicklung von Angeboten für die postgraduale wissenschaftliche Weiterbildung stehen dabei zwei Kategorien:

- weiterbildende Programme, die zu einem Abschluss führen („degree programs“),
- sowie kürzere Weiterbildungsangebote beziehungsweise –veranstaltungen („non-degree programs“).

Als Zielgruppen dieser Formate können zwei der einleitend vorgestellten Typen erwachsener Lernender gelten: Erstens die ‚Recurrent Learners‘, die mit dem Ziel eines weiteren und in der Regel höheren akademischen Abschlusses an die Hochschule zurückkehren, nachdem sie bereits einen ersten Hochschulabschluss erreicht haben. Seit der Einführung der gestuften Studienstruktur im Zuge der Bologna-Reform kann es sich dabei sowohl um Absolventinnen und Absolventen der ‚klassischen‘ Abschlüsse (Diplom, Magister und Staatsexamen) oder aber auch um Personen handeln, die ein Bachelorstudium erfolgreich abgeschlossen haben und nun ein Masterstudium aufnehmen. Wenn Personen nach dem Abschluss eines Bachelorstudiums zunächst die Hochschule verlassen, um dann nach einer Phase der Erwerbstätigkeit oder anderen Unterbrechung ihr Studium wieder aufzunehmen, ließen sich diese Personen auch als ‚Returners‘ bezeichnen. Auf der Unterscheidung dieser beiden Teilgruppen – Aufnahme eines Masterstudiums zeitnah zum ersten Studienabschluss oder verzögert nach einer Phase der Erwerbstätigkeit – beruht die Differenzierung zwischen einem konsekutivem und einem weiterbildenden Masterstudiengang. Die zweite Zielgruppe ist die der ‚Refreshers‘, für die eine Aktualisierung ihres Wissens oder eine weitergehende Spezialisierung im Vordergrund steht, die vor allem durch kürzere Weiterbildungsangebote unterhalb eines Masterstudiums erreicht werden soll.

2.2.1. Übergang Bachelor-Master

Die Einführung der gestuften Studienstruktur im Zuge der Bologna-Reform hat eine Reihe von Veränderungen nach sich gezogen, von denen hier insbesondere auf einige für die Studierenden neue Möglichkeiten der Gestaltung ihres Studiums hingewiesen werden soll (Heine, 2012, S. 3-5): Zum einen bedeutet die Einführung der gestuften Studienstruktur zugleich die Schaffung zweier voneinander unabhängiger und jeweils für sich berufsqualifizierender Studienabschlüsse. Mit dem Abschluss eines Bachelorstudiums bestehen damit grundsätzlich die beiden Optionen, entweder direkt in den Arbeitsmarkt einzutreten oder unmittelbar nach dem Abschluss ein Masterstudium aufzunehmen. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Gleichwertigkeit der an Universitäten und Fachhochschulen erworbenen Abschlüsse, wodurch Absolventinnen und Absolventen eines Bachelorstudiums die Option offensteht, ein Masterstudium auch an einer Hochschule des jeweils anderen Typs aufzunehmen. Trotz dieser neuen Möglichkeiten ist derzeit nicht zu erkennen, dass sich der Bachelorabschluss in der näheren Zukunft zum Regelabschluss entwickeln wird, wie es ursprünglich von der Kultusministerkonferenz vorgesehen war. Verschiedene Absolventenstudien der letzten Jahre weisen auf hohe Übergangsquoten vom Bachelor- zum Masterstudium hin (Tab. 4). Besonders hoch sind dabei die Übergangsquoten an Universitäten, wo zwischen drei Viertel und vier Fünftel der Personen nach dem Bachelor- in ein Masterstudium wechseln (wollen). Deutlich geringer sind die Quoten bei Absolventinnen und Absolventen von Bachelorstudiengängen an Fachhochschulen. Die Spanne der gefundenen Übergangsquoten ist hier weitaus größer und schwankt zwischen 34 Prozent in der KOAB-Absolventenbefragung und bis zu 60 Prozent in der HIS-Bachelorbefragung.

Tab. 4: Übergangsquoten vom Bachelor- zum Masterstudium in verschiedenen Absolventenstudien

Titel der Studie	Abschlussjahrgang	Übergang in weiteres Studium bei Bachelorabschluss in...	
		Fachhochschule	Universität
HIS Bachelorbefragung ^{a)}	2002, 2003	60 %	77 %
Sächsische Absolventenstudie ^{b)}	2006, 2007	67 %	
KOAB Absolventenbefragung ^{c)}	2007	34 %	72 %
Bachelor- und Masterbefragung Rheinland-Pfalz ^{d)}	2007, 2008	50 %	79 %
HIS Absolventenbefragung ^{e)}	2009	53 %	78 %

Quellen: a) HIS Bachelorbefragung (Minks & Briedis, 2005, S. 83 [die Aussage „knapp die Hälfte“ entspricht 48 Prozent]); b) Sächsische Absolventenstudie (Lenz et al., 2010, S. 113; eine Sonderauswertung für das Jahr 2007 ergab Übergangsquoten von 58 % für Fachhochschulen und 75 % für Universitäten); c) KOAB Absolventenbefragung: Schomburg & Teichler, 2009, S. 118; d) Bachelor- und Masterbefragung Rheinland-Pfalz (Neßler, Oestreicher, Berg, & Strübig, 2010, S. 28); e) HIS Absolventenbefragung (Rehn, Brandt, Fabian, & Briedis, 2011, S. 129 [addierte Anteile derer, die ein Masterstudium oder sonstiges Studium zum Befragungszeitpunkt aufgenommen, abgeschlossen oder abgebrochen hatten])

Unter dem Gesichtspunkt einer nachfrageorientierten Entwicklung von Masterstudiengängen sind sowohl die Motive und Gründe interessant, die für die Aufnahme eines Masterstudiums sprechen (Tab. 5), als auch jene, die Bachelorstudierende dazu bewegen, in absehbarer Zeit kein Masterstudium aufnehmen zu wollen (Tab. 6). Das wichtigste Motiv für Studierende sowohl an Universi-

täten als auch an Fachhochschulen für die Aufnahme eines Masterstudiums besteht darin, sich persönlich weiterzubilden (insgesamt: 86 Prozent, Universitäten: 83 Prozent, Fachhochschulen: 90 Prozent). Angesichts einer in den vergangenen Jahren gewachsenen Betonung der Ausbildungsfunktion eines Hochschulstudiums und damit dessen Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt ist die hohe Rangposition dieses Motivs durchaus zu betonen, auch wenn das Motiv der Verbesserung der Berufschancen gleichauf rangiert (insgesamt: 85 Prozent, Universitäten: 82 Prozent, Fachhochschulen: 88 Prozent). Aus der Reihe der Motive hervorzuheben ist auch der Aspekt des geringen Vertrauens in die Berufschancen mit dem Bachelor, wobei hier vor allem der Unterschied zwischen den beiden Hochschultypen hervorzuheben ist (insgesamt: 67 Prozent, Universitäten: 75 Prozent, Fachhochschulen: 56 Prozent): Fast drei Viertel der Masterstudierenden an Universitäten bezweifeln die Akzeptanz des Bachelorabschlusses auf dem Arbeitsmarkt, und auch etwas mehr als die Hälfte der Studierenden an Fachhochschulen teilt diese Ansicht. Ein weiterer markanter Unterschied betrifft die mit dem Abschluss angestrebte berufliche Tätigkeit: Während dieser Aspekt für 59 Prozent der Befragten an Universitäten ein wichtiges Motiv für die Aufnahme eines Masterstudiums ist, betrachten nur 22 Prozent der Befragten an Fachhochschulen einen Masterabschluss als eine Voraussetzung für die von ihnen angestrebte Tätigkeit. In diesen Motiven spiegelt sich ein offenbar verbreitetes Misstrauen in die fachliche und berufliche Qualifizierungsfunktion des Bachelorstudiums. Das große Interesse an einem Masterstudium ist augenscheinlich primär auf das Bestreben zurückzuführen, durch ein Weiterstudium einerseits die fachliche Kompetenzbasis, andererseits die berufliche Marktposition zu verbessern. Die offene Frage ist, ob hier auch ein weiterbildendes Masterstudium anstelle eines konsekutiven diesen Erwartungen gerecht werden und die direkten Übergangsquoten verringern könnte.

Tab. 5: Motive, die bei der Entscheidung für ein Masterstudium eine Rolle gespielt haben (nach Hochschulart und Geschlecht)

Motive für ein Masterstudium	Insgesamt	Universitäten	Fachhochschulen	Frauen	Männer
um mich persönlich weiterzubilden	86	83	90	88	84
um Berufschancen zu verbessern	85	82	88	87	83
um fachlichen / beruflichen Neigungen besser nachkommen zu können	78	76	80	78	78
um bestimmtes Fachgebiet zu vertiefen	73	74	72	74	73
geringes Vertrauen in die Berufschancen mit dem Bachelor	67	75	56	69	65
angestrebte Tätigkeit setzt ein Masterstudium voraus	43	59	22	45	41
um später promovieren zu können	37	40	34	31	42
um an einem interessanten Thema zu forschen	36	42	27	31	40
um akademische Laufbahn einzuschlagen	34	35	32	32	35
um nicht arbeitslos zu sein	29	36	20	32	27
um Kontakt zur Hochschule aufrecht zu erhalten	11	12	10	9	12
um Studierendenstatus aufrecht zu erhalten	11	10	12	13	10

Quelle: Grützmacher, Ortenburger, & Heine, 2011, S. 25. Angaben auf einer Skala von 1 = „überhaupt nicht“ bis 5 = „in sehr hohem Maße“. Stufen 4 + 5, in Prozent der Bachelorstudierenden, die ein konsekutives Masterstudium beginnen wollen.

Ebenso interessant wie die Motive, die für ein Masterstudium sprechen, sind die Gründe, die gegen eine zeitnahe Aufnahme eines Masterstudiums sprechen, was sich in der Studie über die Studien- und Berufsperspektiven von Bachelorstudierenden auf rund 17 Prozent der Befragten bezieht (Grützmacher, Ortenburger, & Heine, 2011, S. 26). Viele der hier genannten Gründe ähneln jenen, die auch bereits gegen die Aufnahme eines Erststudiums vorgebracht wurden: An erster Stelle steht der Wunsch, möglichst bald berufstätig zu werden, was häufiger von den Befragten an Fachhochschulen (72 Prozent) als an den Universitäten (60 Prozent) artikuliert wird. Dieser Grund dürfte weitgehend mit dem Wunsch „möglichst bald selbst Geld zu verdienen“ übereinstimmen, der für rund 81 Prozent der Befragten gegen eine Studienaufnahme überhaupt (Erststudium) sprach. Wie auch schon bei der Abwägung der Argumente für oder gegen die Aufnahme eines Erststudiums, so sind auch bei der Entscheidung über die Aufnahme eines Masterstudiums die fehlenden finanziellen Voraussetzungen eines Studiums aus der Sicht der Befragten der wichtigste Grund, der gegen ein Masterstudium spricht. Unterschiede zwischen den Hochschultypen sind unter diesen Gesichtspunkten eher nachrangig. Eine markante Differenz zwischen den Hochschultypen zeigt sich aber bei der Einschätzung, ob ein Bachelorabschluss als akademische Qualifizierung reicht: Während dies bei nur 25 Prozent der Befragten an Universitäten der Fall ist, sehen sich 42 Prozent der Befragten an Fachhochschulen mit einem solchen Abschluss als hinreichend qualifiziert an. Dies korrespondiert mit der bereits festgestellten Differenz in dem Vertrauen, das Studierende an Universitäten beziehungsweise an Fachhochschulen in die Berufschancen mit einem Bachelorabschluss setzen.

Tab. 6: Gründe, die gegen die Aufnahme eines Masterstudiengangs sprechen (nach Hochschulart und Geschlecht)

Gründe gegen die Aufnahme eines Masterstudiums	insgesamt	Universitäten	Fachhochschulen	Frauen	Männer
weil ich möglichst bald berufstätig sein möchte	68	60	72	68	69
weil mir die finanziellen Voraussetzungen für ein weiteres Studium fehlen	56	53	58	59	54
weil die Studiengebühren meine finanziellen Möglichkeiten übersteigen	47	45	48	54	41
weil mir der Bachelorabschluss als akademische Qualifizierung reicht	37	25	42	34	40
weil ich unsicher bin, die Anforderungen eines Masterstudiums zu meistern	31	34	29	31	30
weil die Anforderungen eines Masterstudiums unklar sind	26	29	25	28	25
weil ich ein interessantes Angebot für eine Berufstätigkeit mit Bachelorabschluss habe / in Aussicht habe	21	15	23	19	23
weil ich nicht die Zugangsvoraussetzungen erfülle (z.B. Mindestnote beim Bachelorabschluss)	21	29	17	19	22
weil ich von dem Studium enttäuscht bin	20	32	16	23	19
weil das Angebot an Studiengängen unübersichtlich ist	20	27	18	24	18
Weil ich keinen für mich passenden Masterstudiengang finden konnte	15	14	15	18	12

Quelle: Grützmacher, Ortenburger, & Heine, 2011, S. 26. Angaben auf einer Skala von 1 = „überhaupt nicht“ bis 5 = „in sehr hohem Maße“. Stufen 1 + 2, in Prozent der Bachelorstudierenden, die in absehbarer Zeit kein Masterstudium aufnehmen wollen.

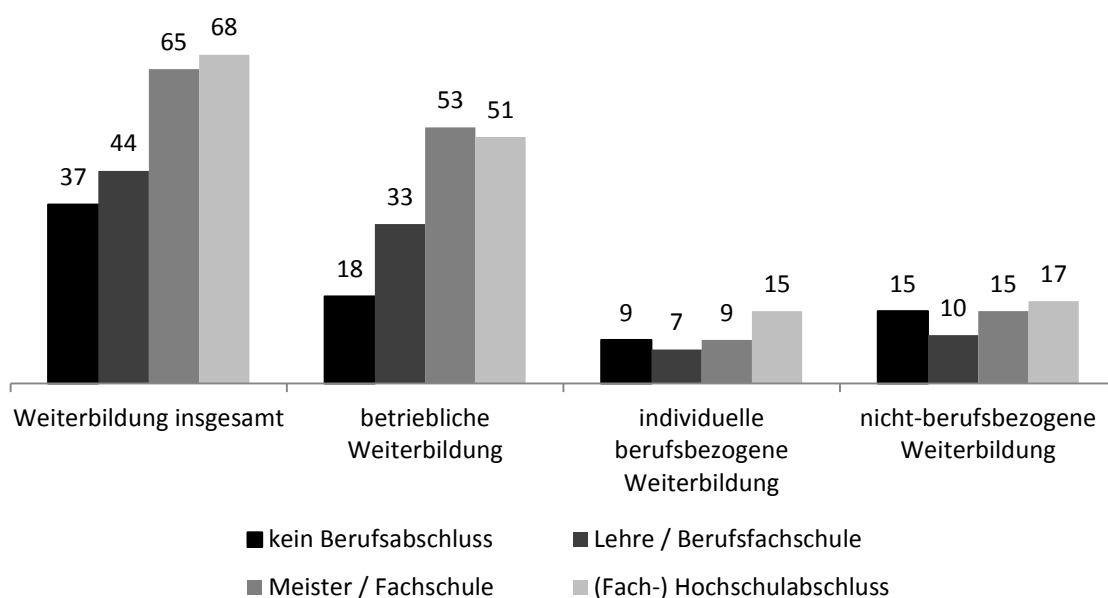
2.2.2. Teilnahme an Weiterbildung nach Qualifikation, Abschlussart und Fachrichtung des Studiums

Für die Analyse der Weiterbildungsbeteiligung und den Anteil, den Hochschulen am Weiterbildungsmarkt haben, gibt es grundsätzlich zwei Zugänge: repräsentative Bevölkerungsumfragen (wie das Berichtssystem Weiterbildung, den jetzigen Adult Education Survey, oder den Mikrozensus) und Absolventenstudien. Bevölkerungsumfragen haben den Vorteil, dass die Teilnahme an Weiterbildung über alle Qualifikationsgruppen hinweg erfasst wird und entsprechend verglichen werden kann. Absolventenstudien dagegen ermöglichen einen tiefenscharfen Blick in das Weiterbildungsinteresse und Weiterbildungsverhalten von Hochschulabsolventen und –absolventinnen und in der Regel einen genaueren Vergleich innerhalb dieser Qualifikationsgruppe (zum Beispiel nach den verschiedenen Fachrichtungen).

Wie sich seit Jahrzehnten in nahezu allen Untersuchungen zur Weiterbildungsbeteiligung immer wieder bestätigt hat, ist die Teilnahme an Weiterbildung sehr eng mit dem bereits erreichten Bildungsniveau – sowohl dem Schul- wie dem Berufsabschluss – verbunden: So nehmen Personen mit einem höheren beruflichen Abschluss (oder Schulabschluss) deutlich häufiger an Weiterbildungen teil als Personen mit einem niedrigeren Abschluss oder ganz ohne Berufsabschluss

(Abb. 16). Dies gilt nicht nur für die Teilnahme an Weiterbildung insgesamt, sondern auch für die betriebliche (berufsbezogene) und die individuelle berufsbezogene Weiterbildung sowie die nicht-berufsbezogene Weiterbildung. Für die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten an Hochschulen besonders relevant ist die individuelle berufsbezogene Weiterbildung. Hier liegt der Anteil von Personen mit einem (Fach-)Hochschulabschluss, die innerhalb der letzten 12 Monate an einer Weiterbildung teilgenommen haben, bei 15 Prozent, während Personen mit einem Meister- oder Fachschulabschluss zu neun Prozent und schließlich Personen mit einer abgeschlossenen Lehre oder Berufsfachschulausbildung nur noch zu sieben Prozent an einer individuellen berufsbezogenen Weiterbildung teilnehmen. Insbesondere Akademikerinnen und Akademiker, aber auch Personen mit einer abgeschlossenen Meisterprüfung oder einem Fachschulabschluss sind damit grundsätzlich von besonderem Interesse für die Ermittlung einer Nachfrage für ein kürzeres oder längeres Weiterbildungsangebot an Hochschulen. Da Weiterbildungsangebote unterhalb eines Studiengangs zunächst einmal keine formalen Zulassungsvoraussetzungen wie die Hochschulzugangsberechtigung haben, können Zertifikatsstudien ein weiteres Personenspektrum erreichen als Bachelor- oder Masterstudiengänge. Es muss aber darauf hingewiesen werden, dass es eine Reihe weiterer wichtiger Faktoren gibt, die einen Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung haben (zum Beispiel das Alter, der Berufsstatus, die Erwerbstätigkeit).

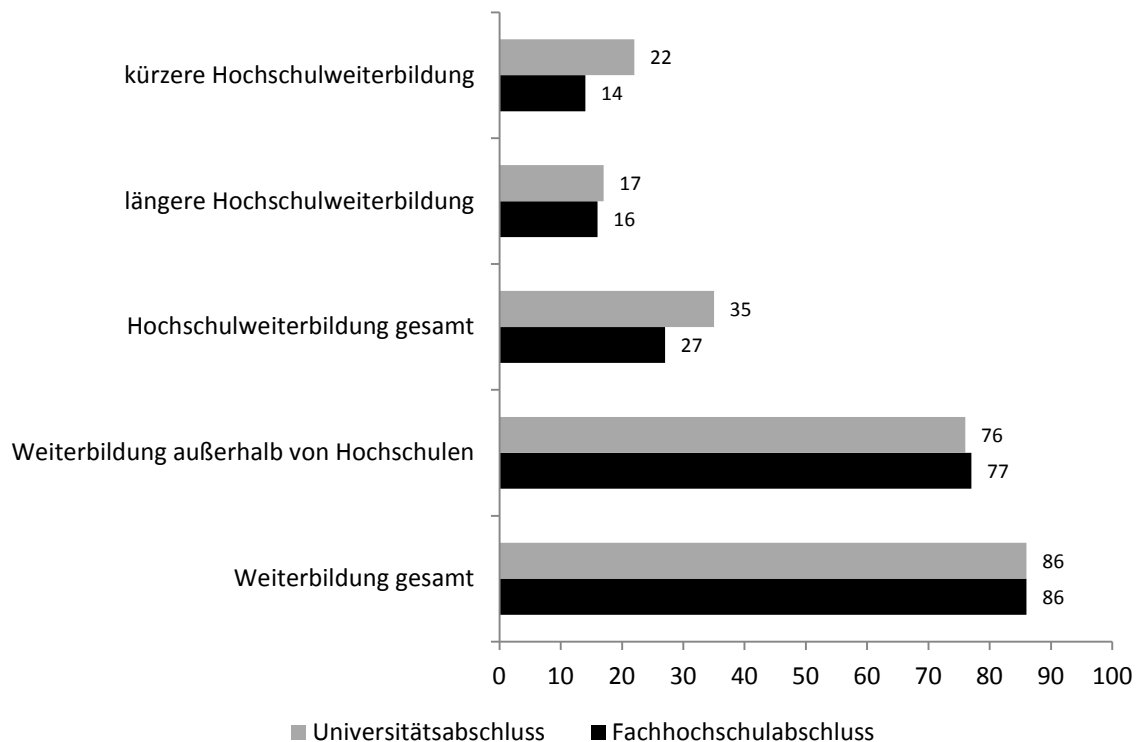
Abb. 16: Weiterbildungsteilnahme nach beruflichem Abschluss und Weiterbildungstypen (2012, in %)



Quelle: eigene Darstellung; BMBF, 2013b, Tabelle 18, S. 32 (Adult Education Survey 2012 Trendbericht). Anmerkung: Aufgrund einer gegenüber dem vorhergehenden Bericht veränderten Erhebungsmethode werden im Bericht jeweils zwei Werte angegeben: der aktuelle Wert auf breiterer Datenbasis sowie eine rechnerische Rekonstruktion der alten Datenbasis. Hier wird der Wert auf der Grundlage der neuen Erhebungsmethode verwendet.

Für eine weitergehende Untersuchung der weiterbildungsaktivsten Gruppe, den Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, ist eine Unterscheidung von Weiterbildungsangeboten nach ihrem Umfang sinnvoll. Längere Weiterbildungs- oder Qualifizierungsangebote umfassen beispielsweise Studiengänge, Studienprogramme oder Studienkurse (Minstdauer: 1 Semester), wohingegen unter kürzeren Angeboten Formate wie Workshops, Seminare oder Kurse zusammengefasst werden können (Kerst & Schramm, 2008, S. 169). In der HIS-Absolventenbefragung des Abschlussjahrgangs 2000/2001 fünf Jahre nach dem Hochschulabschluss zeigt sich (Abb. 17), dass 86 Prozent der befragten Absolventinnen und Absolventen seit ihrem ersten Studienabschluss an einer Weiterbildung teilgenommen haben. Am häufigsten genannt wurden dabei jedoch Weiterbildungen außerhalb der Hochschulen, von denen etwas mehr als drei Viertel der Befragten berichtete. Deutlich nachrangig ist demgegenüber die Beteiligung an Angeboten der Hochschulweiterbildung, wobei Absolventinnen und Absolventen mit einem Universitätsabschluss daran häufiger (35 Prozent) teilnahmen als jene mit einem Fachhochschulabschluss (27 Prozent). Dieser Unterschied zeigt sich auch bei der Wahrnehmung kürzerer Angebote der Hochschulweiterbildung, von denen 22 Prozent der Universitäts-, jedoch nur 14 Prozent der Fachhochschulabsolventinnen und Fachhochschulabsolventen berichten. Kaum Unterschiede zwischen den Institutionen Universität und Fachhochschule lassen sich hingegen bei den längeren Angeboten finden (17 respektive 16 Prozent).

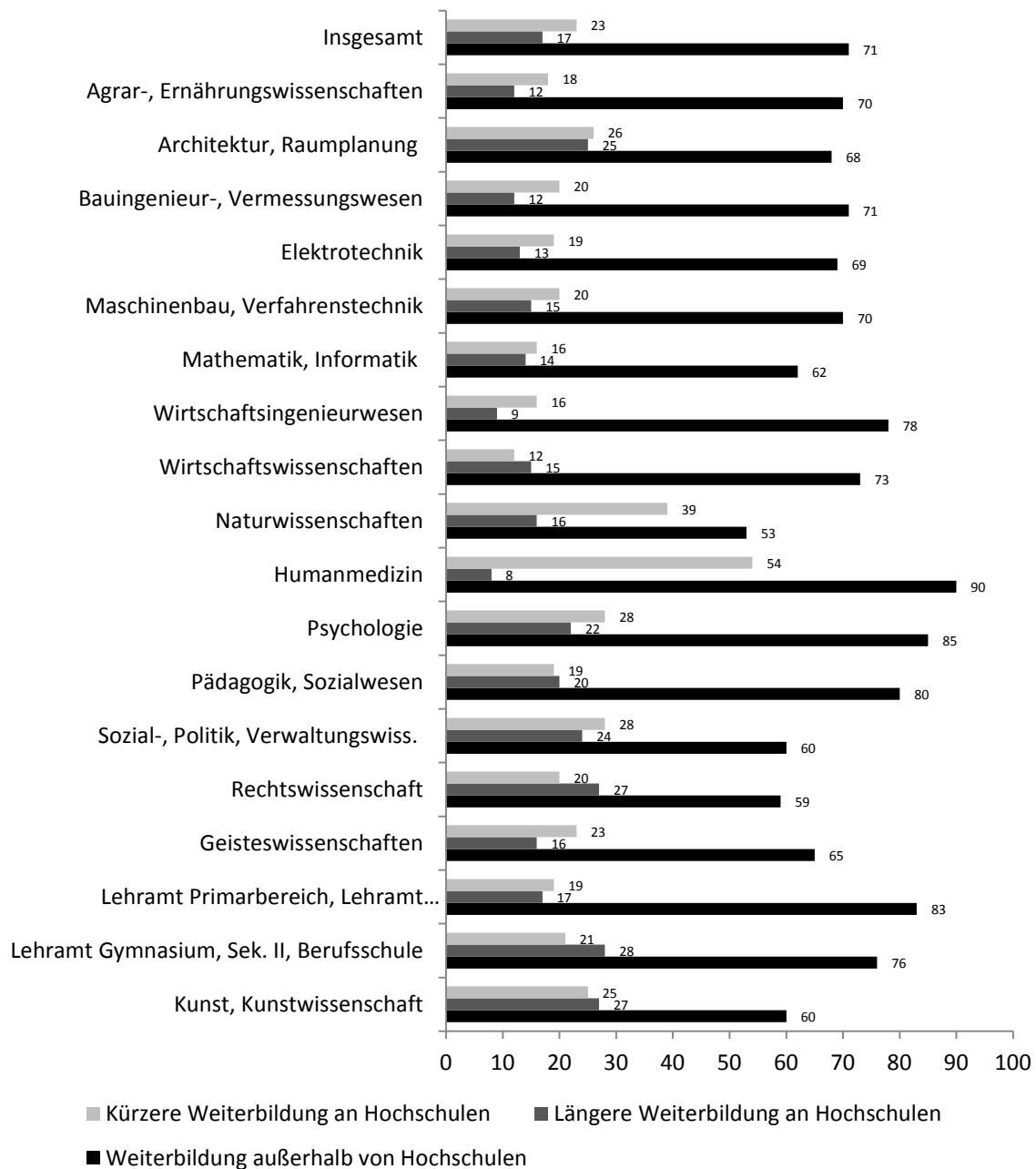
Abb. 17: Teilnahme an Weiterbildungen nach Abschlussart (Abschlussjahrgang 2001, in %)



Quelle: eigene Darstellung; Kerst & Schramm, 2008, S.170 (Tab. 6.1)

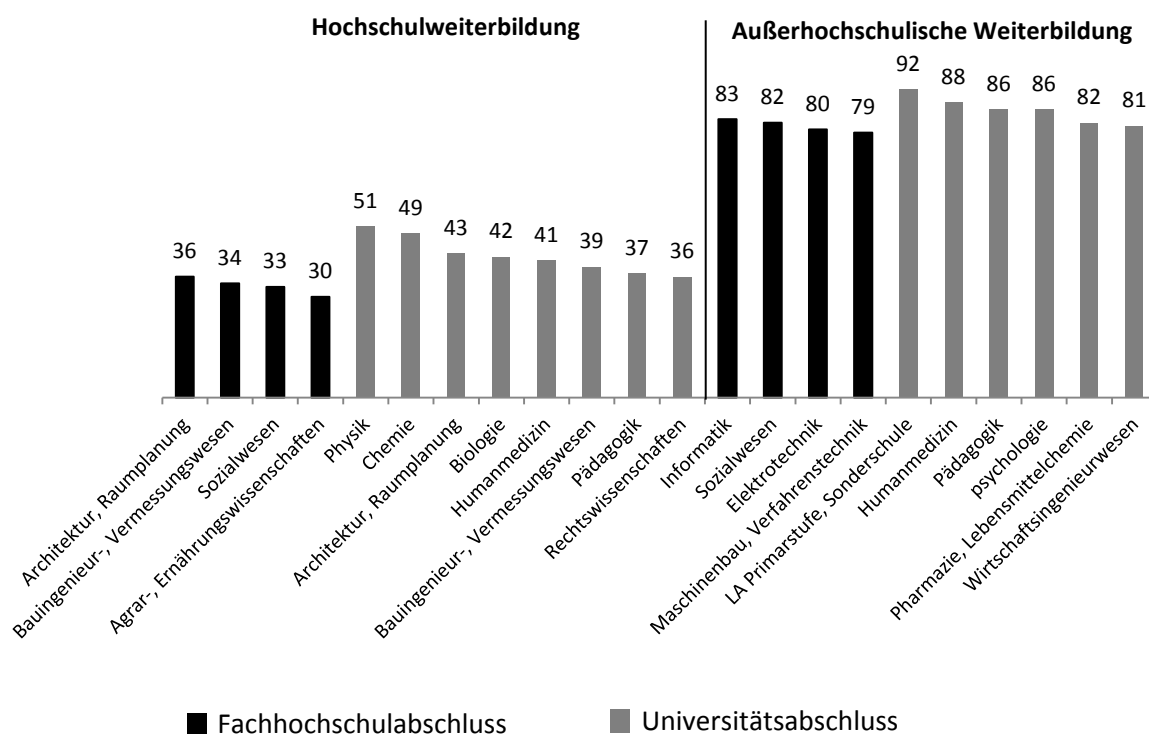
Untersuchungen des Weiterbildungsverhaltens der Hochschulabsolventinnen und -absolventen der Jahrgänge 2001 und 2005 nach Fachrichtung des Studiums und Hochschultyp (Abb. 18 / Abb. 19) sind vor allem unter dem Gesichtspunkt interessant, besonders ‚weiterbildungsaffine‘ Studienfächer zu identifizieren, wobei sich in einigen Fächern zudem deutlich vom Durchschnitt abweichende Muster bei der Wahrnehmung kürzerer und längerer Angebote von Hochschulen zeigen. Bei den kürzeren Angeboten stechen vor allem die Fächer Humanmedizin (54 Prozent) und die Naturwissenschaften (39 Prozent) mit hohen Teilnahmequoten an Hochschulen hervor. Aber auch die Fächer(-gruppen) Psychologie, die Sozial-, Politik- und Verwaltungswissenschaften (jeweils 28 Prozent), die Architektur und Raumplanung (26 Prozent) sowie die Kunst/Kunstwissenschaft (25 Prozent) weisen eine leicht überdurchschnittliche Teilnahme an kürzeren Weiterbildungsangeboten an Hochschulen auf. Längere Angebote hingegen finden sich häufiger bei Absolventinnen und Absolventen der Kunst und Kunstwissenschaft (27 Prozent), der Architektur und Raumplanung (25 Prozent) oder auch der Psychologie (22 Prozent). In allen Fächerrichtungen dominiert aber eindeutig die Teilnahme an außerhochschulischen Weiterbildungsorten, wobei hier die Naturwissenschaften dadurch auffallen, dass in dieser Fächergruppe die Hochschulen im Verhältnis zu außerhochschulischen Anbietern eine deutlich stärkere Marktposition haben.

Abb. 18: Weiterbildungsteilnahme von Hochschulabsolventinnen und –absolventen des Jahrgangs 2005 nach Fachrichtung des Studiums und Formen der Weiterbildung (in %)



Quelle: eigene Darstellung; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 150 beziehungsweise Daten der Abb. G3-8web

Abb. 19: Teilnahme an Weiterbildungen nach abgeschlossener Fachrichtung und Abschlussart (Absolventenjahrgang 2001, in %, Mehrfachnennung)



Quelle: eigene Darstellung; Kerst & Schramm, 2008, S. 170 (Tab. 6.1)

Die hier dargestellten Ergebnisse der beiden Absolventenbefragungen der Jahrgänge 2000/2001 und 2005 sind in dieser Darstellung nur begrenzt aufeinander zu beziehen, da nicht alle Zuordnungen beziehungsweise Gruppierungen der Fächer einheitlich sind und zudem die Unterscheidung nach Hochschultyp zu weiteren Verzerrungen führt. Deutlich erkennbar wird jedoch, dass für die Analyse von Zielgruppen im Rahmen von Nachfrage- und Bedarfsanalysen die unterschiedlichen Gegebenheiten in den einzelnen Fachdisziplinen und Berufsfeldern von großer Relevanz sind. Kerst und Schramm nennen hier beispielsweise eine hohe technische Dynamik, die es vor allem für Absolventinnen und Absolventen von technisch orientierten Fachrichtungen erforderlich macht, ihr Wissen durch die Teilnahme an Weiterbildung auf dem aktuellen Stand zu halten (Kerst & Schramm, 2008, S. 182). In anderen Fachrichtungen oder Berufsfeldern, wie beispielsweise der Sozialarbeit, verbessern therapeutische Zusatzausbildungen die Arbeitsmarktchancen (ebenda). Unabhängig davon ist jedoch festzuhalten, dass der Weiterbildungsmarkt für Hochschulabsolventinnen und –absolventen aktuell von Anbietern außerhalb der Hochschulen praktisch fächerübergreifend dominiert wird.

2.2.3. Anbieter und Orte der Weiterbildung

Aus den bisherigen Darstellungen ist deutlich geworden, dass die besonders weiterbildungsaktive Gruppe der Hochschulabsolventinnen und –absolventen mehrheitlich außerhochschulische Anbieter beziehungsweise Orte der Weiterbildung bevorzugt. Eine Aufschlüsselung von Anbietern von Weiterbildung weist denn auch die Hochschulen sowohl im Bereich der allgemeinen als auch

der beruflichen Weiterbildung mit einem Anteil im einstelligen Prozentbereich und in der Rangfolge verschiedener Anbieter auf dem 6. Rang aus (Tab. 7). Während im Bereich der allgemeinen Weiterbildung die Volkshochschulen die stärksten Anbieter sind (ca. 25 Prozent), stehen im Segment der beruflichen Weiterbildung die Arbeitgeber beziehungsweise Betriebe mit einem Anteil zwischen 43 und 50 Prozent mit großem Abstand an der Spitze. In beiden Segmenten folgen jeweils private Institute mit Anteilen zwischen 12 und 20 Prozent. Der Anteil der Hochschulen liegt deutlich unter 10 Prozent am Weiterbildungsmarkt in der Zielgruppe der Hochschulabsolventen und –absolventinnen.

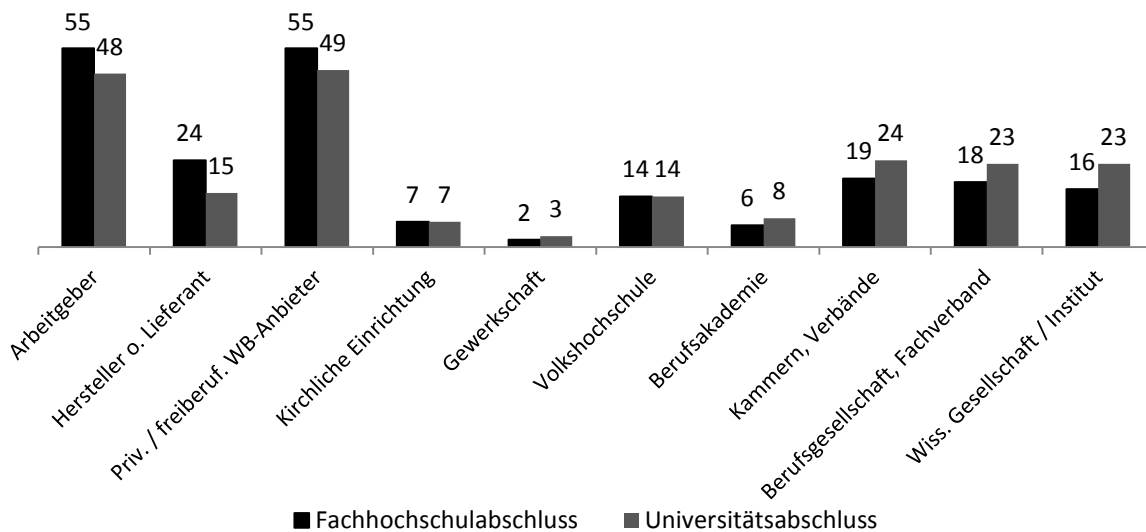
Tab. 7: Häufigste Institutionen, an denen sich Hochschulabsolventinnen und –absolventen weiterbilden (Teilnahmefälle, in %)

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

Quelle: eigene Auswertungen auf der Grundlage der Daten des BSW 1997-2007

Auch eine Aufschlüsselung der Teilnahme an Weiterbildungen außerhalb der Hochschulen durch Absolventinnen und Absolventen mit Fachhochschul- beziehungsweise Universitätsabschluss (Abb. 20) zeigt, dass insbesondere der eigene Arbeitgeber sowie private und freiberufliche Weiterbildungsanbieter mit Anteilen von rund 50 Prozent und mehr die mit Abstand häufigsten Anbieter sind. Erst mit deutlichem Abstand folgen Weiterbildungsanbieter wie Hersteller und Lieferanten, Kammern und Verbände, Berufsgesellschaften und Fachverbände oder wissenschaftliche Gesellschaften beziehungsweise Institute.

Abb. 20: Orte / Veranstalter von Weiterbildungen außerhalb der Hochschule nach Abschlussart (in %)



Quelle: eigene Darstellung; Kerst & Schramm, 2008, S. 188-189 (Tab. 6.2.3)

Auch die Struktur des außerhochschulischen Weiterbildungsmarktes und die dort vorhandenen Spezialisierungen von Anbietern auf spezifische Fachdisziplinen sind aufschlussreich für die Analyse, welche Fächer und Gruppen von Absolventinnen und Absolventen gegebenenfalls aufgrund vorhandener Strukturen für Angebote der Hochschulweiterbildung zugänglich sind (Tab. 8). Die Arbeitgeber wurden beispielsweise besonders häufig von Absolventinnen und Absolventen aus den Fächern Wirtschaftsingenieurwesen (72 – 82 Prozent), Informatik (57 – 64 Prozent), Lehramt (53 – 72 Prozent) und auch den Wirtschaftswissenschaften (53 – 63 Prozent) genannt. Im Lehr- amtsbereich sind es vor allem die landeseigenen Institute für Lehrerfortbildung, die hier aktiv sind. Auch bei den privaten Anbietern stehen die Fächer Wirtschaftsingenieurwesen und Informatik auf den ersten Plätzen, mit Anteilen zwischen 63 und 80 Prozent. Auf den vorderen Plätzen findet sich hier auch die Psychologie (62 – 67 Prozent), das Sozialwesen (58 – 62 Prozent) und die Rechtswissenschaften (58 – 61 Prozent).

Die besondere Bedeutung der Berufsgesellschaften und Fachverbände wird vor allem im Fach Humanmedizin deutlich, wo 55 – 64 Prozent der Befragten diese Institutionen als Anbieter von Weiterbildung angaben. Dass auch Hersteller und Lieferanten eine große Bedeutung als Anbieter von außerhochschulischen Weiterbildungsangeboten haben können, gilt besonders für die Fächer Pharmazie und Lebensmittelchemie (55 – 60 Prozent), das Bauingenieur- und Vermessungswesen (43 Prozent) sowie die Elektrotechnik (38 – 60 Prozent). Auch Kammern und Verbände sind in speziellen Nischen des Weiterbildungsmarktes wichtige Akteure, so insbesondere für die Pharmazie und Lebensmittelchemie (83 – 88 Prozent), die Architektur und Raumplanung (59 – 66 Prozent), die Humanmedizin (54 – 62 Prozent) und schließlich die Rechtswissenschaften (35 – 37 Prozent). Wissenschaftliche Gesellschaften und Institute haben vor allem in der Humanmedizin

eine herausgehobene Bedeutung (45 – 55 Prozent) sowie für die Fächer Psychologie, Physik, Chemie, Maschinenbau und verschiedene Varianten des Lehramtsstudiums.

Tab. 8: Struktur des außerhochschulischen Weiterbildungsmarktes nach ausgewählten Fachrichtungen und Anbietern

Arbeitgeber	Anteil	Hersteller / Lieferant	Anteil
Wirtschaftsingenieurwesen	72 – 82 %	Pharmazie, Lebensmittelchemie	55 – 60 %
Informatik	57 – 64 %	Bauingenieur-, Vermessungswesen	43 %
Lehramt	53 – 72 %	Elektrotechnik	38 – 60 %
Wirtschaftswissenschaften	53 – 63 %	Informatik	35 – 40 %
		Humanmedizin	31 %
Private Anbieter	Anteil	Kammern, Verbände	Anteil
Wirtschaftsingenieurwesen	64 – 80 %	Pharmazie, Lebensmittelchemie	83 – 88 %
Informatik	63 – 71 %	Architektur, Raumplanung	59 – 66 %
Psychologie	62 – 67 %	Humanmedizin	54 – 62 %
Wirtschaftswissenschaften	60 – 69 %	Rechtswissenschaften	35 – 37 %
Sozialwesen	58 – 62 %		
Rechtswissenschaften	58 – 61 %	Wiss. Gesellschaft / Institut	Anteil
Pädagogik	57 – 60 %	Humanmedizin	45 – 55 %
Maschinenbau, Verfahrenstechnik	52 – 62 %	Psychologie	28 – 26 %
Berufsgesellschaft, Fachverband	Anteil	Physik	27 %
Humanmedizin	55 – 64 %	Chemie	26 %
Agrar-, Ernährungswissenschaften	34 – 37 %	Maschinenbau, Verfahrenstechnik	25 – 29 %
Bauingenieur-, Vermessungswesen	32 – 33 %	Lehramt (div.)	20 – 34 %

Quelle / Anmerkungen: eigene Darstellung und Zusammenfassung von Uni / FH; Grotheer, Isleib, Netz, & Briedis, 2012, S. 370-371 (Tab. 8.3.2a). Die angegebenen Spannen spiegeln die Minimal- und Maximalwerte von FH und Uni für die beiden betrachteten Erhebungszeitpunkte 2001 und 2005.

Die große Vielfalt verschiedener außerhochschulischer Weiterbildungsanbieter ist nicht nur ein Ausweis für einen hochkompetitiven Weiterbildungsmarkt, sondern lässt auch die Bedeutung weiterer Aspekte hervortreten, die für die Analyse von Zielgruppen und die nachfrageorientierte Entwicklung von Studienangeboten relevant sind: Nicht nur muss der ‚Lernort Arbeitsplatz‘ in seiner Bedeutung ernst genommen werden, auch sind berufsständische Organisationen sowie Kammern, Verbände, Berufsgesellschaften oder auch Hersteller und Lieferanten in bestimmten Nischen des Marktes etablierte Akteure. Die Gründe für die besondere Bedeutung einzelner Anbieter können vielfältig sein: Exklusives Wissen über Produkte, das als Voraussetzung für Dienstleistungen rund um das Produkt erforderlich ist, die Weiterbildung als Voraussetzung für eine notwendige Zertifizierung oder andere professionsgebundene Alleinstellungsmerkmale der anbietenden Organisation.

2.2.4. Finanzierung von Weiterbildung

Die Weiterbildung an Hochschulen ist zwar seit 1976 gesetzlich als eine der Aufgaben der Hochschulen geregelt, unterscheidet sich jedoch von den Angeboten der Lehre im Rahmen eines Erst-

studiums dadurch, dass sie grundsätzlich gebührenpflichtig ist. Dadurch wird die Frage nach den Finanzierungsquellen für längere und kürzere Angebote der Hochschulweiterbildung zu einem zentralen Element der Zielgruppenanalyse. Was auf der Seite der anbietenden Hochschule beziehungsweise Weiterbildungseinrichtung einerseits als institutionelle Aufwendungen für Weiterbildung und potenzielle Einnahmen erscheint, stellt sich auf der anderen Seite für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer als Kosten dar, die entweder ganz oder teilweise übernommen oder individuell selbst getragen werden müssen. Im letzten Fall können die privaten Aufwendungen für Weiterbildung eine mehr oder weniger hohe Hürde für die Teilnahme sein.

Aus Absolventenbefragungen ist bekannt (Tab. 9), dass die Finanzierung längerer Bildungs- und Qualifikationsangebote an Hochschulen vor allem aus Mitteln der Erwerbstätigkeit der Teilnehmenden gewährleistet werden muss, wobei dies noch häufiger für Absolventinnen und Absolventen mit einem Fachhochschulabschluss (82 Prozent) gilt als für solche mit einem Universitätsabschluss (67 Prozent). Die zweithäufigste Finanzierungsquelle dieser Bildungsangebote sind Eigenmittel, Rücklagen oder Zuwendungen Dritter (Fachhochschule: 39 Prozent, Universität: 48 Prozent). Sehr viel seltener hingegen werden längere Bildungsangebote durch Stipendien beziehungsweise öffentliche Mittel (ca. 10 Prozent) oder aber durch die Arbeitgeber (ca. 10 Prozent) finanziert. Damit sind es gerade die kostenintensiven Formate wie Studiengänge, -programme oder -kurse, deren Kosten von den Teilnehmenden selbst aufgebracht werden müssen.

Etwas anders stellt sich das Bild für die kürzeren Formate wie Workshops, Seminare oder Kurse dar. Auch hier steht die Finanzierung durch Mittel aus der eigenen Erwerbstätigkeit an erster Stelle (Universität: 44 Prozent; Fachhochschule: 38 Prozent), jedoch fallen bei diesen Formaten häufiger keine Teilnahmegebühren an (38 Prozent) oder die Kosten werden durch den Arbeitgeber übernommen (35 Prozent). Nur in einem Fünftel der Fälle (19 Prozent) muss auf Eigenmittel, Rücklagen oder Zuwendungen Dritter zurückgegriffen werden. Hier wird ersichtlich, dass Unternehmen offenbar ein eher geringes Interesse an längeren zeitlichen oder sehr umfassenden Qualifizierungen ihrer Beschäftigten haben und eher kurzfristig zu realisierende Qualifikationsziele und -maßnahmen präferieren. Für Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die zum Beispiel am Erwerb eines weiteren akademischen Grades interessiert sind, bedeutet das, dass sie ganz überwiegend auf Eigenfinanzierung ihrer Weiterbildung angewiesen sind. Es kann hier nur mutmaßt werden, dass mit der unterschiedlichen Finanzierung auch ein unterschiedliches Zeitmanagement für die Weiterbildung einhergeht (zum Beispiel Freistellungen von der Arbeit).

Tab. 9: Finanzierung der Weiterbildung an Hochschulen nach Abschlussart (Absolventenjahrgang 2001, in %, Mehrfachnennung)

Finanzierung längerer Bildungs- und Qualifikationsangebote						
	Mittel aus eigener Erwerbs-tätigkeit	Stipendien / öffentliche Mittel	Eigenmittel / Rücklagen / Zuwendungen Dritter	Kosten-übernahme durch meinen Arbeitgeber	Sonstige Finanzierung	Keine Teilnahme-kosten angefallen
Fachhochschulabschluss	82	9	39	9	6	-
Universitätsabschluss	67	10	48	10	6	-

Finanzierung kürzerer Bildungs- und Qualifikationsangebote						
	Mittel aus eigener Erwerbs-tätigkeit	Stipendien / öffentliche Mittel	Eigenmittel / Rücklagen / Zuwendungen Dritter	Kosten-übernahme durch meinen Arbeitgeber	Sonstige Finanzierung	Keine Teilnahme-kosten angefallen
Fachhochschulabschluss	38	4	19	35	3	38
Universitätsabschluss	44	6	19	35	2	38

Quelle: leicht veränderte Darstellung; Kerst & Schramm, 2008, S. 176 (Tab. 6.1.2)

Unter dem Gesichtspunkt der Gestaltung von Studienangeboten erscheint es vor dem Hintergrund der Finanzierungssituation daher naheliegend, längere Bildungs- und Qualifikationsangebote wie Studiengänge zu modularisieren und als einzeln zertifizierbare Elemente anzubieten. Dies kann Teilnehmenden die Möglichkeit eröffnen, einen Studienabschluss über die Kumulation einzelner Module zu erreichen und auf diesem Weg gegebenenfalls zu einer Kostenteilung mit dem Arbeitgeber zu kommen.

3. Abschließende Bemerkungen

Für die letzten Jahre lassen sich tief greifende strukturelle Veränderungen im Bereich der tertiären Bildung und im Hochschulsektor feststellen: ein sich wandelndes Verständnis von der Rolle und Funktion der Hochschulen für die (wissenschaftliche) Qualifizierung von Beschäftigten, eine Reform der Studienstruktur, eine Neuregelung der Zulassung zu den Hochschulen für beruflich Qualifizierte und nicht zuletzt Förderprogramme, die auf eine Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen den Institutionen des Bildungssystems, insbesondere zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung, zielen. Eine Folge dieser Maßnahmen besteht in einer leichten Zunahme des Anteils nicht-traditioneller Studierender. Für eine stärkere Zunahme ihres Anteils fehlen wesentliche Voraussetzungen: zum Beispiel eine flexiblere Studienorganisation, die den besonderen Bedürfnissen dieser Zielgruppe etwa im Zeitmanagement entgegenkommt, oder bestimmte Unterstützungsstrukturen bei der Studienaufnahme. Nach wie vor dominiert die Vorstellung des ‚Normalstudierenden‘, der in Vollzeit sein Studium auf dem Campus absolviert.

Der vorliegende Bericht war erstens darauf ausgerichtet, Kriterien und eine Typologie zur Beschreibung und Analyse der in sich durchaus heterogenen Gruppe der ‚nicht-traditionellen‘ Studierenden vorzustellen. Dabei ist zwischen Zielgruppen für die akademische Erstausbildung und

solchen für die postgraduale Weiterbildung zu unterscheiden, auch wenn der Weiterbildungsbegriff mit Blick auf die Differenzierung zwischen verschiedenen Studiensequenzen tendenziell fließend wird. Neben Erwerbstätigen, die für den Erwerb eines ersten akademischen Grades an die Hochschule kommen, stehen solche Personen im Vordergrund, die bereits über einen Hochschulabschluss (oder eine als gleichwertig anerkannte Qualifikation) verfügen und die bisher vor allem Angebote von außerhochschulischen Weiterbildungsanbietern wahrnehmen und nun als neue Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen entdeckt werden.

Das zweite Anliegen dieses Berichts war es, die (neuen) Zielgruppen auf der Grundlage vorliegender Daten anhand einiger zentraler Merkmale empirisch zu beschreiben. Dabei sind der Beschreibungstiefe aufgrund der Begrenzung vorliegender Daten und des Formats dieses Berichts enge Grenzen gesetzt. Zusätzlich zu den Konzepten als Heuristiken für eigene Untersuchungen wurden im zweiten Teil öffentlich zugängliche Datenquellen – Adult Education Survey, Absolventenstudien, Projektberichte und amtliche Statistik – genutzt, um Datenquellen vorzustellen, exemplarisch einige Merkmale potenzieller Zielgruppen zu illustrieren und um erste Ansatzpunkte für notwendige Nachfrage- und Bedarfsanalyse zu bieten.

Auch wenn in zwei voneinander getrennten Teilen jeweils verschiedene Zielgruppen untersucht wurden – zuerst für die akademische Erstausbildung und anschließend für die postgraduale Weiterbildung –, so orientiert sich das Vorgehen über die verschiedenen Zielgruppen hinweg an den Fragen: Wie viele Personen sind berechtigt, den nächsten Bildungsabschnitt zu beginnen und zu beenden? Wie lassen sich diese Personen anhand ihrer formalen Zugangsbedingungen systematisieren? Wie hoch sind die Übergangs- beziehungsweise Abbruchquoten? Sowie: Wie groß ist damit das Potenzial, das sich aus der Differenz aus berechtigten und ihre Möglichkeiten realisierenden Personen ergibt und das prinzipiell für ein Studium zu gewinnen wäre? An diese Fragen schließt jeweils die Suche nach den wichtigsten Barrieren institutioneller oder individueller Art an, wobei in diesem Beitrag der Schwerpunkt auf den Motiven liegt, die zu einer (Nicht-)Realisierung der Wahrnehmung von Studienangeboten an Hochschulen führen. Ein zentrales Motiv, das gegen ein Studium – sowohl als akademische Erstausbildung als auch als postgraduale Weiterbildung – spricht, sind die finanziellen Risiken, die von den potenziellen Teilnehmenden mit einem Studium verbunden werden. Ein weiteres wichtiges Motiv, das gegen ein (weiteres) Studium spricht, ist der möglichst direkte Zugang zur Erwerbstätigkeit. Weitere wichtige Hinweise für die Gestaltung von Studienangeboten ergeben sich aus den Motiven von Personen, die ihr Studium abgebrochen haben: Neben finanziellen Schwierigkeiten waren dies vor allem Leistungsprobleme und eine mangelnde Studienmotivation.

Sofern diese Phänomene nicht (allein) als in der individuellen Verantwortung der Studierenden betrachtet werden, schließen hier Fragen an eine zielgruppenadäquate Gestaltung von Studienangeboten an: Welche Inhalte und Studienformate werden von den jeweiligen Zielgruppen nachgefragt? Welche Unterstützungsangebote sind erforderlich? und weitere Fragen mehr. Dass es

auf diese Fragen bereits gute oder zumindest brauchbare Antworten gibt, hat die Darstellung der wichtigsten Institutionen und Orte des postgradualen Weiterbildungssektors gezeigt – bisher sind es vor allem außerhochschulische Anbieter, bei denen die durchaus hochgradig weiterbildungsaktiven Akademikerinnen und Akademiker ihre Nachfrage realisieren. Erkennbar wurde insbesondere bei dieser Darstellung auch der Differenzierungsgrad des Weiterbildungssektors, für den sich je nach Fachrichtung, Abschlussart und Branche ein sehr heterogenes Feld mit unterschiedlich stark ausgeprägter Weiterbildungsneigung und anbietenden Institutionen zeigt. Dass sich auch für eine akademische Erstausbildung ein weitaus differenzierteres Bild hinsichtlich Studienverzicht, -abbruch und damit verbundener Motive anhand von Studierenden- und Absolventenpanels nachvollziehen lässt als dies im Rahmen dieses Beitrags möglich war, soll hier nur der Vollständigkeit halber erwähnt werden. Für die Entwicklung zielgruppenadäquater Studienangebote ist die Ebene des Studienfaches und der relevante(n) Branche(n) nicht zu unterschreiten.

Für Nachfrage- und Bedarfsanalysen für konkrete Angebote der Hochschulweiterbildung bleibt abschließend auf einige zentrale Punkte hinzuweisen:

1. Die Nachfrage von weiterbildenden Studienangeboten kann grundsätzlich von Individuen und/oder Institutionen/Organisationen ausgehen. Bislang dominieren individuelle Nachfragemuster, wie sich unter anderem in der Finanzierungsstruktur der Hochschulweiterbildung zeigt: Organisationen präferieren kürzere, auf eingegrenzte Qualifikationsziele ausgerichtete Formate, wohingegen Personen eher längerfristige Formate für ihre individuelle berufliche Weiterbildung präferieren. Wichtig ist daher, die Art der Studienangebote zu unterscheiden.
2. Bisher steht die von Individuen ausgehende Nachfrage im Zentrum, nicht der organisationale Bedarf. Um die mit dem organisationalen Bedarf verbundenen Potenziale zu gewinnen, ist vorrangig auf die Entwicklung geeigneter Angebotsformate zu achten.
3. Mit der Entwicklung von Angeboten der Hochschulweiterbildung wird meist eine stärkere Orientierung an den Bedarfen der privaten Wirtschaft verbunden. Dabei sollte jedoch die besondere Beschäftigtenstruktur von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen berücksichtigt werden: Diese sind zu jeweils ca. 40 Prozent im öffentlichen Sektor und im privatwirtschaftlichen Bereich beschäftigt. Die verbleibenden 20 Prozent entfallen auf Selbstständige und freie Berufe. Eine einseitige Ausrichtung auf Weiterbildungsangebote für den privatwirtschaftlichen Bereich lässt Potenziale im öffentlichen Sektor ungenutzt.
4. Die ausgeprägte wettbewerbliche Situation auf dem Weiterbildungsmarkt und dessen hochgradige Segmentierung zeigt, dass Hochschulen bei der Entwicklung ihrer Angebote sich an den ihnen zugeschriebenen Stärken (beispielsweise Abschlüsse, Fachwissen, Methodenkompetenz) orientieren sollten. Genauso sollten sich Hochschulen als Anbieter von Weiterbildung dessen bewusst sein, wenn sie sich mit ihren neuen Angeboten in Konkurrenz mit bereits

etablierten Anbietern begeben, die beispielsweise für die Praxisnähe ihrer Angebote oder die Vermittlung überfachlicher Kompetenzen bekannt sind.

5. Nachfrage- und Bedarfsanalysen auf der Makroebene (gesellschaftliche Nachfrage nach Bildung, volkswirtschaftlicher Bedarf an Arbeitskräften) sind zu unterscheiden von Analysen auf der Mikroebene (Studienangebote). Makroanalysen sind zu hoch aggregiert, um auf der Mikroebene Aussagen zuzulassen.
6. Mikroanalysen für Studienangebote entziehen sich bisher weitgehend einer systematischen Methodik und sind eher kasuistisch angelegt (Banscherus, 2013). Auch wenn diesen Analysen durch beschränkte Ressourcen Grenzen in ihrer Aussagekraft gesetzt sind, so können Analysen von Bedarfen als auch der Nachfrage wichtige Hinweise auf Themen, Formate, die ‚Intensität‘ der Nachfrage (Interesse oder Bereitschaft zur Investition?) und damit letztlich die Nachhaltigkeit des geplanten Angebots geben.
7. Die ‚Validität‘ der Bedarfsanalysen auf der Mikroebene kann durch eine engere Kooperation und Abstimmung mit interessierten Institutionen/Organisationen erhöht werden.

Die Umsetzung von Konzepten des lebenslangen Lernens im Hochschulsystem stellt die einzelnen Hochschulen vor neue Herausforderungen, um den neuen Anforderungen an Inhalte und Formate ihrer Angebote und schließlich der Rekrutierung neuer Zielgruppen gerecht zu werden. Dabei ist die Bereitschaft zur Wahrnehmung von Differenzen hilfreich und sinnvoll. In Anbetracht der historischen Entwicklung des deutschen Bildungssystems und seiner vielfältigen Segmentierung in voneinander institutionell abgeschotteten Bildungsinstitutionen sollte nicht vergessen werden, dass die Suche nach Differenzen Teil eines Prozesses ist, der ‚Andere‘ erst als ‚Andere‘ konstituiert: Wenn man lange genug nach Unterschieden sucht, wird man sie auch finden, ohne dass damit notwendig etwas über die Relevanz dieser Unterschiede für die Teilnahme an Angeboten der Hochschulen auszusagen ist. Dass insbesondere an Universitäten nach wie vor eine große Skepsis gegenüber der Zulassung von beruflich Qualifizierten zu einem Hochschulstudium besteht, hat erst kürzlich eine Studie bestätigt (Schomburg, Flöter, & Wolf, 2012). Neben dem Blick auf die ‚Neuen‘ an der Hochschule sollten die Gemeinsamkeiten mit den ‚Alten‘ nicht aus dem Blick geraten.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Online: http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf [20.6.2013]
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Online: http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf [20.6.2013]
- Banscherus, U. (2010). Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess. In A. Wolter, G. Wiesner, & C. Koepf, (Hrsg.), *Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens* (S. 221-237). Weinheim: Juventa.
- Banscherus, U. (2011). Nicht-traditioneller Hochschulzugang in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Eine vergleichende Situationsbeschreibung. In A. Strauß, M. Häusler, & T. Hecht (Hrsg.), *Hochschulen im Kontext lebenslangen Lernens: Konzepte, Modelle, Realität, Beiträge zur wissenschaftlichen Weiterbildung Nr. 50* (S. 181-198). Hamburg: DGWF.
- Banscherus, U. (2013). *Erfahrungen mit der Konzeption und Durchführung von Nachfrage- und Bedarfsanalysen für Angebote der Hochschulweiterbildung: Ein Überblick. Thematischer Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Online verfügbar im Workspace der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms ‚Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen‘ [20. Mai 2013]
- Banscherus, U., & Pickert, A. (2013). *Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studieninteressierte: Stand und Perspektiven. Thematischer Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Online verfügbar im Workspace der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms ‚Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen‘ [20. Mai 2013]
- Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] (2012). *Auftakt des Bund-Länder-Wettbewerbs ‚Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen‘. Dokumentation*. Online: http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/projekttraeger/dateien/Tagungsdokumentation_offene_Hochschulen_barrierefrei.pdf [31.5.2013]
- Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] (2013a). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung*. Online: http://www.sozialerhebung.de/download/20/Soz20_Haupt_Internet_A5.pdf [17.7.2013]
- Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] (2013b). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2012 Trendbericht*. Online: http://www.bmbf.de/pub/trendbericht_weiterbildungsverhalten_2012.pdf [17.7.2013]
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände [BDA] & Bundesverband der Deutschen Industrie [BDI] (2010). *Die Hochschule der Zukunft. Das Leitbild der Wirtschaft*. Online: [http://www.bda-online.de/www/arbeitgeber.nsf/res/Hochschule_der_Zukunft.pdf/\\$file/Hochschule_der_Zukunft.pdf](http://www.bda-online.de/www/arbeitgeber.nsf/res/Hochschule_der_Zukunft.pdf/$file/Hochschule_der_Zukunft.pdf) [17.7.2013]

- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände [BDA] (2003). *Weiterbildung durch Hochschulen. Gemeinsame Empfehlungen*. Online: http://www.hrk-bologna.de/de/download/dateien/Empfehlungen_zur_Weiterbildung.pdf [17.7.2013] (gemeinsame Publikation mit der HRK und der IHK)
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände [BDA] (2007). *Wissenschaftliche Weiterbildung im System der gestuften Studiengänge*. Online: [http://www.bda-online.de/www/arbeitgeber.nsf/res/2862D390136C1878C12574EF0053FBBC/\\$file/BsZ_15_Systemmanagement.pdf](http://www.bda-online.de/www/arbeitgeber.nsf/res/2862D390136C1878C12574EF0053FBBC/$file/BsZ_15_Systemmanagement.pdf) [17.7.2013] (gemeinsame Publikation mit der HRK und der IHK)
- Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., Otto, A., & Wolter, A. (im Erscheinen): „Stille Revolution?“. Der Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende im Umbruch. *Die Deutsche Schule, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 105. Jg., H. 4.
- Deutscher Gewerkschaftsbund [DGB] (2012). *Für eine demokratische und soziale Hochschule. Das hochschulpolitische Programm des Deutschen Gewerkschaftsbundes*. Online: <http://www.dgb.de/themen/++co++61926a20-4053-11e2-a408-00188b4dc422> [17.7.2013]
- Grotheer, M., Isleib, S., Netz, N., & Briedis, K. (2012). *Hochqualifiziert und gefragt. Ergebnisse der zweiten HIS-HF Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005*. HIS: Forum Hochschule 14/2012. Online: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201214.pdf [6.6.2013]
- Grützmacher, J., Ortenburger, A., & Heine, C. (2011). *Studien- und Berufsperspektiven von Bachelorstudierenden in Deutschland. Übergangsverhalten, Studiengangsbewertungen und Berufsaussichten von Bachelorstudierenden im Wintersemester 2009/10*. HIS: Forum Hochschule 7/2011. Online: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201107.pdf [5.6.2013]
- Hanft, A. (2013). Lebenslanges Lernen an Hochschulen – Strukturelle und organisatorische Voraussetzungen. In A. Hanft, & K. Brinkmann (Hrsg.), *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen* (S. 13-29). Münster: Waxmann.
- Heine, C. (2012). *Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium*. HIS: Forum Hochschule 7/2012. Online: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201207.pdf [5.6.2013]
- Heublein, U., & Wolter, A. (2011). Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 214-236.
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D., & Besuch, G. (2009). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/2008*. HIS: Projektbericht. Online: http://www.his.de/pdf/21/studienabbruch_ursachen.pdf [15.5.2012]
- Hochschulrektorenkonferenz [HRK] (2008). *HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung*. http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2008-07_Wissenschaftliche_Weiterbildung.pdf [17.7.2013]
- Kasworm, C. (1993). Adult higher education from an international perspective. *Higher Education*, 25, 411-423.
- Kerst, C., & Schramm, M. (2008). *Der Absolventenjahrgang 2000/2001 fünf Jahre nach dem Hochschulabschluss. Berufsverlauf und aktuelle Situation*. HIS: Forum Hochschule 10/2008. Online: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200810.pdf [6.6.2013]

- Kultusministerkonferenz [KMK] (2009). *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009*. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf [7.6.2013]
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2011). *Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen*. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_07_00-Synopse-Hochschulzugang-berufl-Qualifizierter.pdf [15.7.2013]
- Lenz, K., Wolter, A., Reiche, C., Fuhrmann, M., Frohwieser, D., Otto, M., Pelz, R., & Vodel, S. (2010). *Studium und Berufseinstieg. Ergebnisse der ersten Sächsischen Absolventenstudie*. Online: http://www.kfbh.de/images/Projekte/SaechsAbsolv/SchsischeAbsolventenstudie_2010.pdf [20.7.2013]
- Minks, K.-H., Briedis, K. (2005). *Der Bachelor als Sprungbrett? Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und -absolventen. Teil II – Der Verbleib nach dem Bachelorstudium*. Online: http://www.his.de/pdf/pub_kia/kia200504.pdf [20.7.2013]
- Neßler, C., Oestreicher, W., Berg, H., & Strübig, I. (2010). *Absolventenstudie Rheinland-Pfalz. Bachelor- und Masterabsolvent/innen. Abschlusszeitraum SS 2007 bis SS 2008*. Online: http://www.hochschulevaluierungsverbund.de/Dateien/BaMa_Absolventenstudie_10_Gesamt.pdf [20.7.2013]
- Rehn, T., Brandt, G., Fabian, G., & Briedis, K. (2011). *Hochschulabschlüsse im Umbruch. Studium und Übergang von Absolventinnen und Absolventen reformierter und traditioneller Studiengänge des Jahrgangs 2009*. Online: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201117.pdf [20.7.2013]
- Scheller, P., Isleib, S., & Sommer, D. (2013). *Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011/12. Tabellenband*. HIS: Forum Hochschule 6/2013. Online: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201306.pdf [3.6.2013]
- Schomburg, H., Flöter, C., & Wolf, V. (2012). *Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen – Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden. Projektbericht*. Kassel: Internationales Zentrum für Hochschulforschung (INCHER – Kassel), Universität Kassel. Online: http://www.hrk-nexus.de/uploads/media/HRK_nexus_LESSI.pdf [8.6.2013]
- Schomburg, H., & Teichler, U. (2009). Bachelor – Geht doch. In H. Schomburg (Hrsg.), *Generation Vielfalt. Ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Studienbedingungen und Berufserfolg“*. *Befragung Jahrgang 2007* (S. 115-128). Online: http://www.uni-kassel.de/wz1/absolventen/INCHER_koab_bericht_2009.pdf [25.7.2013]
- Schuetze, H., & Slowey, M. (Hrsg.) (2000). *Higher Education and Lifelong Learners: International Perspectives on Change*. London: RoutledgeFalmer.
- Schulz, E. (2012). Ergebnis der Projektauswahl für die erste Wettbewerbsrunde. In BMBF (Hrsg.), *Auftakt des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. *Dokumentation* (S. 13-19). Online: http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/projekttraeger/dateien/Tagungsdokumentation_offene_Hochschulen_barrierefrei.pdf [31.5.2013]

- Slowey, M., & Schuetze, H. G. (2012). All change – no change? Lifelong learners and higher education revisited. In M. Slowey, & H. G. Schuetze (Hrsg.), *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners* (S. 3-21). London: Routledge.
- Statistisches Bundesamt (2012). *Weiterbildung*. Online: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Weiterbildung/BeruflicheWeiterbildung5215001127004.html> [5.6.2013]
- Teichler, U., & Wolter, A. (2004). Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. *die hochschule*, 2/2004, S. 64-80.
- Wolter, A. (2007). Diversifizierung des Weiterbildungsmarktes und Nachfrage nach akademischer Weiterbildung in Deutschland, *Österreichische Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 2 (1), 14-29.
- Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33, 8-35. Online: http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/2011_4_Wolter.pdf [15.7.2013]
- Wolter, A. (2012a). Germany: From individual talent to institutional permeability: changing policies for non-traditional access routes in German higher education. In M. Slowey, & H. G. Schuetze (Hrsg.), *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners* (S. 43-59). London: Routledge.
- Wolter, A. (2012b). Lebenslanges Lernen. In U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier, & A. Rausch (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 191-197). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Zawacki-Richter, O. (2012). *Medienselektion für heterogene Studierende in Blended Learning Programmen*. Vortrag gehalten auf der Tagung der wissenschaftlichen Begleitung ‚Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen‘ (5.12.2012). Online: http://www.offene-hochschulen.de/download/OH_20121206_Forum-BlendedLearning_Beitrag1_Zawacki-Richter.pdf [31.5.2013]

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Zielgruppen der geförderten Projekte	9
Abb. 2: Bildungsabschlüsse der Bevölkerung 2010, nach Altersgruppen (in %)	18
Abb. 3: Übergangsquoten studienberechtigter Schulabsolventinnen und Schulabsolventen von 1980 bis 2010 nach Geschlecht (in %)	19
Abb. 4: Studierwahrscheinlichkeit der Studienberechtigtenjahrgänge 1996 bis 2010 nach beruflichem Abschluss der Eltern (in %)	20
Abb. 5: Studienverzicht: Aspekte, die gegen eine Studienaufnahme sprechen (in %)	21
Abb. 6: Studienabbruchquoten (2010, in %)	23
Abb. 7: Ausschlaggebende Studienabbruchmotive der Studienabbrecher/-innen 2000 und 2008 (in %)	24
Abb. 8: Studierende mit beruflicher Ausbildung nach Hochschulart (in %)	25
Abb. 9: Vorbildung der Studierenden (in %)	26
Abb. 10: Zusammensetzung Studienanfänger/-innen 2010 nach Studienberechtigung, alle Hochschulen (in %)	28

Abb. 11: Zusammensetzung Studienanfänger/-innen 2010 nach Studienberechtigung, Universitäten (in %)	28
Abb. 12: Zusammensetzung Studienanfänger/-innen 2010 nach Studienberechtigung, Fachhochschulen (in %)	29
Abb. 13: Studienberechtigung über den Dritten Bildungsweg (in %)	30
Abb. 14: Fortbildungsprüfungen nach Branche (2011, bestanden)	31
Abb. 15: Häufigste Fortbildungsprüfungen (2011, bestanden)	32
Abb. 16: Weiterbildungsteilnahme nach beruflichem Abschluss und Weiterbildungstypen (2012, in %)	38
Abb. 17: Teilnahme an Weiterbildungen nach Abschlussart (Abschlussjahrgang 2001, in %)	39
Abb. 18: Weiterbildungsteilnahme von Hochschulabsolventinnen und –absolventen des Jahrgangs 2005 nach Fachrichtung des Studiums und Formen der Weiterbildung (in %)	41
Abb. 19: Teilnahme an Weiterbildungen nach abgeschlossener Fachrichtung und Abschlussart (Absolventenjahrgang 2001, in %, Mehrfachnennung)	42
Abb. 20: Orte / Veranstalter von Weiterbildungen außerhalb der Hochschule nach Abschlussart (in %)	44

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Hauptzielgruppen und Angebote der Projekte	10
Tab. 2: Kriterien zur Beschreibung (nicht-)traditioneller Studierender	12
Tab. 3: Typologie ‚erwachsener Lernender‘	14
Tab. 4: Übergangsquoten vom Bachelor- zum Masterstudium in verschiedenen Absolventenstudien	34
Tab. 5: Motive, die bei der Entscheidung für ein Masterstudium eine Rolle gespielt haben (nach Hochschulart und Geschlecht)	36
Tab. 6: Gründe, die gegen die Aufnahme eines Masterstudiengangs sprechen (nach Hochschulart und Geschlecht)	37
Tab. 7: Häufigste Institutionen, an denen sich Hochschulabsolventinnen und –absolventen weiterbilden (Teilnahmefälle, in %)	43
Tab. 8: Struktur des außerhochschulischen Weiterbildungsmarktes nach ausgewählten Fachrichtungen und Anbietern	45
Tab. 9: Finanzierung der Weiterbildung an Hochschulen nach Abschlussart (Absolventenjahrgang 2001, in %, Mehrfachnennung)	47

