

Hilde Schaeper ▪ Michael Schramm ▪ Meike Weiland
Susanne Kraft ▪ Andrä Wolter

International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung

Abschlussbericht

Projektbericht

Oktober 2006

HIS  Hochschul
Informations
System GmbH

DiE


GEFÖRDERT VOM
 Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Diese Studie wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung erstellt.

<i>Auftragnehmer:</i> HIS Hochschul-Informationen-System GmbH, Hannover	<i>Kennzeichen:</i> M181800
<i>Vorhabenbezeichnung:</i> „International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung/an wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland und anderen Industrienationen – Wissenschaftliche Weiterbildung aus der Sicht der Nachfrager/innen“	

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Inhaltsübersicht

Zusammenfassung und Folgerungen I

Andrä Wolter

Teil I Hochschulweiterbildung im internationalen Vergleich: Grundlagen und Kontrastierungen

Hilde Schaeper

1. Ausgangslage und Fragestellungen 3
2. Untersuchungsansatz und Untersuchungsmethoden 6
3. Hochschulweiterbildung im nationalen Kontext 27
4. Die Beteiligung an Hochschulweiterbildung im Ländervergleich . 48

Teil II Länderstudien zur Hochschulweiterbildung

1. **Deutschland** 87
Meike Weiland
2. **Finnland** 129
Meike Weiland
3. **Frankreich**..... 169
Hilde Schaeper
4. **Vereinigtes Königreich**..... 213
Meike Weiland
5. **Kanada** 253
Hilde Schaeper
6. **Österreich** 305
Meike Weiland
7. **Vereinigte Staaten von Amerika**..... 345
Michael Schramm

Teil III Anhang

- Abkürzungsverzeichnis** 393
- Literaturverzeichnis** 397
- Über die Autorinnen und Autoren** 415

Zusammenfassung und Folgerungen

– Teilnahme an Hochschulweiterbildung im internationalen Vergleich –

Weiterbildung in der Wissensgesellschaft

Sowohl Weiterbildung im Allgemeinen und als auch Weiterbildung für Hochschulabsolvent/inn/en entwickeln sich tendenziell in allen modernen Industrie- und Dienstleistungsgesellschaften – die in der vorliegenden Studie untersuchten sieben Länder stehen dafür gleichsam paradigmatisch – zu einem expansiven und äußerst lukrativen Markt. Hierbei handelt es sich jedoch keineswegs um eine geradlinige, mehr oder weniger automatische Entwicklung, wie nicht zuletzt der in den letzten Jahren beobachtbare Rückgang in der Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland zeigt, welcher der öffentlichen Weiterbildungsrhetorik entgegen gesetzt ist (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006a: 124 ff.). Um die Weiterbildungsteilnahme zu fördern, bedarf es vielmehr entsprechender aktivierender und unterstützender Maßnahmen, die dazu beitragen, dass die empirisch immer wieder, auch in der vorliegenden Studie nachgewiesenen typischen Teilnahmebarrieren – soziale Faktoren, finanzielle Hindernisse, Zeitmangel, Erreichbarkeit der Angebote – abgebaut werden.

Um den tief greifenden Wandel moderner Gesellschaften zu kennzeichnen, der sich sowohl in den nationalen Qualifizierungssystemen wie auch in Arbeit und Beschäftigung vollzieht, wird gegenwärtig häufig der Begriff der Wissensgesellschaft verwendet. Er beinhaltet u.a. zwei eng zusammenhängende Aspekte:

- Erstens breitet sich in Wissensgesellschaften der Typus des Wissensarbeiters immer mehr aus, dessen Qualifikation und Kompetenz auf Verfügung über komplexes theoretisches und methodisches Wissen beruhen. Auch wenn Wissensarbeit nicht automatisch an eine Hochschulqualifikation gebunden ist, vergrößert sich mit diesem Trend der Anteil der Arbeitskräfte, die über einen Hochschulabschluss verfügen. So beträgt in vielen OECD-Ländern der Anteil hoch qualifizierter Arbeitskräfte, d. h. solcher mit Hochschulabschluss, an der erwerbstätigen Bevölkerung bereits zwischen einem Viertel und einem Drittel. In Deutschland liegt er zurzeit noch unter 20 %, wird sich aber voraussichtlich in den nächsten Dekaden auf einen ähnlichen Wert hinentwickeln.

Dieser Wachstumsprozess spiegelt sowohl Angebots- als auch Bedarfsfaktoren wider. So steigt das Angebot an Absolvent/inn/en, die das Bildungssystem mit einem Hochschulabschluss verlassen. Wichtiger ist jedoch der permanente Höherqualifizierungsprozess („upgrading“), der sich in den beruflichen Anforderungen gerade in denjenigen Berufsfeldern vollzieht, die für eine Wissensgesellschaft charakteristisch sind. Je stärker sich wissensgesellschaftliche Strukturen in den OECD-Staaten (und in anderen Ländern) durchsetzen, desto größer wird der Anteil der Erwerbstätigen, die über eine entsprechende Ausbildung und Qualifikation verfügen (müssen). Wissenschaftliches Wissen ist dabei nicht nur ein zentraler gesellschaftlicher Innovationsfaktor, sondern umgekehrt auch von einer besonders hohen Innovationsgeschwindigkeit gekennzeichnet.

- Der akademische Beschäftigungssektor ist daher nicht nur der „expansivste“ Bereich auf dem Arbeitsmarkt bzw. im Beschäftigungssystem, sondern dieser Typus hochqualifizierter, wissensbasierter Arbeit zeichnet sich aufgrund der Dynamik der Wissensentwicklung auch durch einen größeren Weiterbildungsbedarf aus. Es besteht weithin Übereinstimmung darüber, dass wissensbasierte Fähigkeiten einen hohen „Erneuerungsbedarf“ aufweisen. Neben der besonderen Obsoleszenz wissensbasierter Kompetenzen kommt hinzu, dass auch die individuelle Weiterbildungsbereitschaft deutlich von der schulischen und beruflichen Qualifikation beeinflusst wird, wie die empirische Weiterbildungsforschung immer wieder gezeigt hat und auch die vorliegende Studie bestätigt. Nicht nur der Bedarf, auch die Motivation ist unter hoch qualifizierten Erwerbstätigen überdurchschnittlich.

Unter allen Qualifikationsgruppen sind Hochschulabsolvent/inn/en eine der weiterbildungsaktivsten Gruppen oder sogar die weiterbildungsaktivste. Deshalb steigt die Weiterbildungsnachfrage gerade im Bereich der akademischen Berufe an, und sie wird auch zukünftig mit dem weiter steigenden Anteil an Erwerbstätigen, die über einen Hochschulabschluss verfügen, weiter zunehmen. Die anhaltende Hochschulexpansion mit den damit einhergehenden Verschiebungen in der volkswirtschaftlichen Qualifikationsstruktur wird also aller Voraussicht nach in den nächsten Jahrzehnten in eine ähnlich massive Expansion des Weiterbildungsbedarfs einmünden.¹ Die Frage ist, in welchem Umfang die Hochschulen als ein Anbieter auf diesem Markt von dieser Entwicklung profitieren können.

Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt

Weiterbildung für die Zielgruppe Hochschulabsolvent/inn/en, auch Weiterbildungsangebote von Hochschulen für andere professionelle Berufsgruppen (ohne Hochschulabschluss) sind dabei in fast allen untersuchten Ländern (eine Ausnahme ist Finnland) nicht nur ein hochgradig kompetitiver, sondern auch ein stark diversifizierter und weithin intransparenter Markt mit einer Vielfalt an Anbietern. Dies ist zum einen darauf zurückzuführen, dass Weiterbildung sowohl unter Bedarfs- wie unter Nachfrageaspekten einen ausgesprochenen Wachstumsmarkt mit günstigen Geschäftsperspektiven darstellt, zum anderen auf die relativ ausgeprägte berufsfachliche Segmentierung, die für diesen Markt kennzeichnend ist.

Über Hochschulen und Unternehmen bzw. Betriebe hinaus bietet eine ganze Reihe weiterer unterschiedlicher außeruniversitärer Institutionen Weiterbildung an, die sich häufig auf Angebote für eine bestimmte Berufsgruppe (Ingenieure/innen, Lehrer/innen, Ärzte/innen, Juristen/innen usw.) spezialisiert haben. Anders als im Bereich der akademischen Erstausbildung, in dem die Hochschulen ihr Monopol bei der Vergabe akademischer Zertifikate weithin (noch?) behaupten können, wird der Weiterbildungsmarkt nur teilweise über diesen Mechanismus reguliert und ist daher offener strukturiert. Über die Pluralität dieser Anbieter insge-

¹ Es handelt sich hierbei um Aussagen über die Entwicklung des Weiterbildungspotenzials. In welchem Umfang dieses Potenzial tatsächlich von hochschulischen oder außerhochschulischen Anbietern erschlossen werden kann, hängt von einer Vielzahl an Faktoren ab, u. a. wie günstig oder ungünstig sich die finanziellen und institutionellen Rahmenbedingungen der Weiterbildungsteilnahme darstellen oder welche Weiterbildungsstrategien die einzelnen Institutionen betreiben.

samt wie über einzelne Anbieter im Detail ist – mit Ausnahme der Hochschulen – empirisch noch wenig bekannt, hier eröffnet sich ein weiteres Untersuchungsfeld.

Forschungsansätze, die primär aus einer institutionellen Perspektive heraus die Hochschule als Anbieter auf dem Weiterbildungsmarkt fokussieren (Was bieten Hochschulen in welcher Form für wen an?), können die relative Position der Hochschulen innerhalb des gesamten Weiterbildungsraumes nur teilweise erfassen. Eher kann hier ein nachfrage-, teilnahmeorientierter Ansatz (Wo bilden sich Hochschulabsolvent/inn/en, aber auch andere professionelle Berufsgruppen weiter?), wie ihn die vorliegende Studie verfolgt, Daten und Informationen liefern, um die relative Bedeutung der Hochschulen innerhalb des gesamten Spektrums an Weiterbildungsangeboten genauer zu bestimmen. Hierfür bieten sich neben allgemeinen Bevölkerungsumfragen vor allem Hochschulabsolventenstudien an. Angesichts des Umstandes, dass die außerhochschulischen Angebote und Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung weithin noch „Terra incognita“ darstellen, könnten allerdings sektor- und trägerspezifische Studien durchaus vertiefende Einsichten liefern, auch wenn sie Weiterbildungsteilnahme in der Breite nicht abbilden.

Während allgemeine Bevölkerungsumfragen den Vergleich mit anderen Qualifikationsgruppen ermöglichen, eröffnen Hochschulabsolventenstudien einen genaueren Einblick in die vielfältigen Weiterbildungsaktivitäten von Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss, vor allem dann, wenn sie einen längeren Zeitraum nach dem Studienabschluss erfassen. Nationale und internationale Bevölkerungsumfragen leiden zumeist daran, dass sie den Bereich der Hochschulweiterbildung inhaltlich selten mit der erforderlichen Tiefenschärfe erfassen. Unabhängig von den beträchtlichen methodischen Problemen internationaler Vergleiche, vor allem bei nicht miteinander koordinierten Erhebungen, bestätigt die vorliegende Studie die Erfahrung, dass Absolventenstudien, insbesondere solche, die über einen längeren Zeitraum durchgeführt werden, für die Erforschung der Weiterbildungsteilnahme von Hochschulabsolvent/inn/en ein geeignetes Instrument darstellen, das noch stärker genutzt werden sollte.

Aus den in der vorliegenden Untersuchung verarbeiteten Absolventenstudien ergibt sich, dass deutsche Hochschulabsolvent/inn/en im internationalen Vergleich grundsätzlich keineswegs weniger weiterbildungsaktiv sind – insbesondere bei berufsbezogener hochschulischer und/oder außerhochschulischer Weiterbildung – als diejenigen in den Vergleichsländern. Allerdings zeigen die hier ausgewerteten Untersuchungen weitgehend übereinstimmend, dass deutsche Hochschulen auf dem Markt der beruflichen Weiterbildung für Hochschulabsolvent/inn/en weniger präsent sind als diejenigen in den anderen hier einbezogenen Ländern. Dieser Befund spiegelt allerdings Angebotsstrukturen und Partizipationsmuster zu einem Zeitpunkt wider, der im Wesentlichen noch vor dem Bologna-Prozess liegt. In welcher Weise die mit der Einführung der konsekutiven Studienstruktur und der Differenzierung unterschiedlicher Mastertypen, darunter auch der weiterbildende Master, beabsichtigte Studienreform das Weiterbildungsverhalten von Hochschulabsolvent/inn/en verändern wird, auch in Richtung stärkerer Partizipation an hochschulischen Angeboten, kann sich erst erweisen, wenn der Implementationsprozess deutlich weiter vorangekommen ist.

In allen sieben hier untersuchten Ländern decken die Hochschulen nur einen kleinen Teil der gesamten Weiterbildungsnachfrage im Qualifikationssegment der hoch qualifizierten Erwerbstätigen ab. In allen Ländern erreichen außeruniversitäre Anbieter einen deutlich höhe-

ren Anteil als die Hochschulen. Aber deutsche Hochschulen scheinen hier unter den sieben Vergleichsländern wiederum nur einen besonders geringen Anteil am Weiterbildungspotenzial zu erschließen und eine besonders schwache Marktposition zu haben. Hierfür lassen sich mehrere Erklärungsfaktoren anführen, die hauptsächlich mit der unterschiedlichen Stellung der Hochschulen im gesamten volkswirtschaftlichen Qualifizierungssystem eines Landes zusammenhängen. Einer der wichtigsten Gründe für diese Diskrepanz wird deutlich, wenn die fachspezifischen Muster und die Themenfelder der Weiterbildung berücksichtigt werden.

Hier zeigt sich nicht nur, dass der Marktanteil der Hochschulen als Anbieter von Weiterbildung in fast allen Ländern in industrie-/wirtschaftsnahen und stärker anwendungsbezogenen Fächern wie Informatik, Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften eher gering ist, sondern umgekehrt auch in eher wissenschaftsbezogenen Fächergruppen wie Medizin oder Naturwissenschaften deutlich höher ausfällt. Dieses Muster korrespondiert mit den Themen der Weiterbildung: Bei stark berufspraktischen und wirtschaftsnahen Programmen dominieren außerhochschulische Anbieter noch stärker als in den anderen Fachgebieten, während die Hochschulen einen höheren Anteil vor allem in wissenschaftsnahen, forschungsbezogenen Feldern aufweisen. In Deutschland wiederum scheint – international gesehen – die Bedeutung der Hochschulen im Marktsegment wirtschafts- und berufsnaher Weiterbildung noch stärker unterentwickelt zu sein als in einigen anderen Ländern.

So deutet einiges darauf hin, dass es in Deutschland wie in den anderen hier untersuchten Ländern einen insgesamt durchaus nach den jeweiligen Stärken und Schwächen der einzelnen Anbieter – unter Einschluss der Hochschulen – arbeitsteilig strukturierten Weiterbildungsmarkt zu geben scheint. Hierbei spielen nicht nur, wie bereits erwähnt, internationale Unterschiede eine Rolle, welche Funktion Hochschulen innerhalb eines nationalen Bildungs- und Qualifizierungssystems haben, sondern auch in welchem Umfang sie sich über ihre wissenschaftliche „mission“ hinaus auch als eine gesellschaftliche Dienstleistungseinrichtung sehen und sich stärker gegenüber gesellschaftlichen Anforderungen öffnen. Hier scheinen die deutschen Hochschulen vor einer strategischen Weichenstellung zu stehen.¹

Weiterbildung als strategische Hochschulaufgabe

In stärkerem Umfang als andere Hochschulaufgaben weisen die Weiterbildungsangebote und -aktivitäten von Hochschulen eine doppelte Systembindung auf: Sie sind Teil des Hochschul- und Wissenschaftssystems und dessen Qualitätserwartungen und -standards unterworfen, und sie sind zugleich Teil eines nach anderen Regeln funktionierenden Weiterbildungsmarktes. Hier wäre sicher noch zwischen Universitäten und Fachhochschulen als Akteuren auf dem Weiterbildungsmarkt zu unterscheiden. Auch wenn sich Universitäten inzwischen mehr und mehr darauf eingestellt haben, sich gegenüber Nachfrageströmen und externen Bedarfsanforderungen zu öffnen, so bleiben sie doch primär angebotsorientierte Institutionen, wie sich zum Beispiel an der Bedeutung der Fachdisziplinen nicht nur als kognitives Ordnungs-, sondern auch als soziales Organisationsprinzip und vor allem an der überragenden Bedeutung der Forschung als Basis des universitären Karriere- und Reputationssystems

¹ Die folgenden Ausführungen greifen Argumente aus dem folgenden Gutachten auf: Saterdag, Hermann/Weber, Karl/Wolter, André: Wissenschaftliche Weiterbildung als Aufgabe mit wachsender Bedeutung für die Universität Oldenburg, Mainz/Bern/Dresden 2004.

ablesen lässt. Sie unterscheiden sich darin nicht nur graduell von den Fachhochschulen, sondern auch erheblich von dem in erster Linie bedarfs- und nachfrageorientierten Weiterbildungssystem.

Vor diesem Hintergrund stellt sich für die deutschen Hochschulen, insbesondere die Universitäten, die Frage, ob oder in welchem Umfang sie ihre Weiterbildungsaktivitäten zukünftig in solche Bereiche hinein ausdehnen wollen (oder sollen), bei denen anderen Anbietern eher ein Kompetenzvorsprung zugeschrieben wird, oder ob sie sich weiterhin vor allem auf diejenigen Felder spezialisieren sollten, in denen sie einen Wettbewerbsvorteil gegenüber anderen Anbietern haben und die ihren akademischen Kernfunktionen eher entsprechen. Diese ausgeprägte Wettbewerbssituation fordert von den Universitäten,

- ihre spezifische Rolle und ihr Angebotspotenzial auf diesem Markt genauer zu klären,
- ihre Qualitätsstandards und Leistungen, durch die sie sich von anderen Anbietern unterscheiden (oder unterscheiden wollen) präzise zu definieren und zu kontrollieren.

Eine solche systemische Betrachtung des Verhältnisses von hochschulischen und außerhochschulischen Anbietern im Bereich der akademischen Weiterbildung führt eher zu der Überlegung, dass sich Hochschulen vorrangig auf ihre Stärken – direkter Forschungsbezug, eine größere Offenheit bzw. Unabhängigkeit, als dies bei vielen anderen Anbietern der Fall ist, die Vergabe akademischer Grade, hohes Anspruchsniveau – konzentrieren sollten, statt unter dem Druck der Kommerzialisierung eine bloße Strategie der Angebotsausdehnung zu betreiben. Statt in Geschäftsfelder und Angebote einzudringen, die bereits von anderen – erfolgreich – besetzt sind, sollten Hochschulen beim Ausbau ihrer Weiterbildungsaktivitäten nicht eine unspezifische Vielfalt und Breite vorhalten, sondern an ihrem besonderen Profil, an ihren jeweiligen Stärken („Kernkompetenzen“) ansetzen und in diesem Sinne zielorientiert bestimmte Marktsegmente mit Qualitätsprodukten besetzen. In der weiterbildungspolitischen Diskussion wird diese Strategie häufig mit dem Schlagwort „Profiltreue“ bezeichnet. Auch die von manchen Hochschulen bevorzugte „Ausgründung“ von Weiterbildung in rechtlich selbständige Einrichtungen muss vor diesem Hintergrund noch einmal kritisch geprüft werden.

Wie in der Vergangenheit werden sich die deutschen Hochschulen auch in Zukunft in sehr unterschiedlichem Maße der Weiterbildung als einer ihrer – rechtlich gesehen – Kernaufgaben annehmen. Das Weiterbildungsengagement wird nicht nur zwischen den Hochschulen insgesamt, sondern auch zwischen Fachbereichen/Fakultäten und natürlich auch zwischen einzelnen Hochschullehrern/innen erheblich variieren. Hochschulen haben dadurch unter dem Druck einer stärker durch Wettbewerb, Differenzierung und Profilbildung gekennzeichneten Hochschullandschaft die Chance, die Weiterbildung auch als Instrument der Profilbildung und Differenzierung zu nutzen und sich damit gegenüber anderen Hochschulen zu positionieren. Eine solche Strategie kann durchaus an der regionalen Bedeutung einer Hochschule ansetzen, sie wird aber nur erfolgreich sein, wenn die Hochschulen unter den Bedingungen einer durch zunehmenden nationalen und internationalen Wettbewerb geprägten Situation nicht nur auf regionale Angebote, sondern darüber hinaus auch auf mindestens national ausgerichtete und im nationalen Wettbewerb hervorstechende Angebote setzen.

Anforderungen an Hochschulweiterbildung

Aufgrund der für Hochschulen charakteristischen Schwierigkeiten, sich erfolgreich auf dem Weiterbildungsmarkt zu behaupten, sind mindestens sechs Anforderungen an akademische Weiterbildungsangebote zu stellen:

- Erforderlich ist erstens eine intensive *Bedarfserkundung*, z. B. durch kooperative Verfahren der Bedarfsanalyse (in Form von Weiterbildungs- oder Praxisbeiräten, regionale Foren o. Ä.), da Hochschulen in vielen Fällen die außeruniversitären Weiterbildungsbedarfe gar nicht kennen und umgekehrt für Unternehmen und andere „Nachfrager“ von Weiterbildung das Leistungs- und Angebotsspektrum von Hochschulen oft nicht transparent ist. Insbesondere die systematische Kontaktpflege zu Alumnis ermöglicht nicht nur eine Bedarfserkundung, sondern auch die Erschließung einer wichtigen Teilnehmergruppe. (Dies erweist allerdings darauf, dass Hochschulen, von speziellen Weiterbildungshochschulen abgesehen, letztlich in der Weiterbildung nur reüssieren können, wenn sie auch in der akademischen Erstausbildung bei ihren Absolvent/inn/en einen nachhaltig positiven Eindruck hinterlassen.)
- Zweitens muss damit eine *klare Definition der Zielgruppen* oder Kunden einhergehen, welche die Hochschulen mit ihren Weiterbildungsangeboten ansprechen wollen. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass sich die Weiterbildungsangebote der Hochschulen offenkundig nicht nur in Deutschland vor allem durch folgende Merkmale auszeichnen:
 - sie erreichen eher individuelle Teilnehmer/innen als Unternehmen oder andere Einrichtungen,
 - sie sind eher fach- und wissenschaftsnah als unmittelbar „passfähig“ mit dem Bedarf der Wirtschaft oder anderer institutioneller „Nachfrager“,
 - dies hat Konsequenzen für die Art der Teilnahmefinanzierung, die in Deutschland häufiger privat als korporativ (Arbeitgeber) ist,
 - Hochschulen haben einen strukturellen Wettbewerbsvorteil nach wie vor in der Vergabe akademischer Abschlüsse oder anderer Zertifikate.

Hier wäre die Frage zu stellen, ob es sich insbesondere bei den ersten Merkmalen nur um „Schwächen“ handelt, die es im Interesse einer stärkeren, auch kommerziellen Markterschließung zu beseitigen gilt, oder gerade um die besonderen Vorzüge und Leistungen akademischer Weiterbildung, die dann eher auszubauen wären. Wenn sich relativ klar abzeichnet, dass die Hochschulweiterbildung im Wettbewerb der Anbieter bestimmte, von ihr umworbene Gruppen nur in begrenztem Umfang erreicht (dafür aber andere), steht sie vor dem strategischen Dilemma zwischen „Umsteuerung“ oder „Stärken verstärken“. Ein Kompromiss zwischen diesen beiden Alternativen bestünde darin, sich in den Weiterbildungsangeboten auf eine Pluralität unterschiedlicher Zielgruppen einzustellen.

- Universitäre Weiterbildungsangebote, die sowohl Kriterien der Kundennähe, die Vielfalt der Zielgruppen und Heterogenität der Anforderungen wie auch die unterschiedlichen fach- bzw. disziplinspezifischen „Fachlogiken“ („Fächermilieus“) zu berücksichtigen ha-

ben, erfordern daher drittens eine *Pluralität von Programmen* und können nicht auf einen speziellen Angebotstypus festgelegt werden. So sehr der Bologna-Prozess die Chance bietet, die Weiterbildung im Sinne des lebenslangen oder lebensbegleitenden Lernens in ein Gesamtkonzept von akademischer Lehre bzw. Ausbildung mit mehreren Studienzyklen einzubauen, so sehr sollte man doch der Versuchung widerstehen, alle Anstrengungen ausschließlich oder vorrangig auf neue weiterbildende Masterprogramme zu konzentrieren. Folgende Formate können – nicht abschließend – unterschieden werden:

- mittel- oder längerfristige *postgraduale Studiengänge*, die zu anerkannten weiterbildenden Studienabschlüssen (Master) führen;
- fachspezifische oder interdisziplinäre Weiterbildungsangebote, die primär der *Vermittlung neuer Forschungsergebnisse* in fachlichen oder fächerübergreifenden Kontexten dienen;
- Weiterbildungsangebote, die an einer *spezifischen Nachfrage aus bestimmten Berufsgruppen* ansetzen;
- Weiterbildungsprogramme, die „passgenau“ dem *Qualifizierungsbedarf* bestimmter *Institutionen* oder Organisationen (z. B. Unternehmen) entsprechen;
- *allgemeine Weiterbildungsprogramme*, die primär von einem – wie auch immer zu definierenden – Bildungsauftrag der Universität ausgehen oder die der Öffnung der Universität dienen (unter wechselnden Bezeichnungen wie z.B. Studium generale, Bürgeruniversität oder allgemeines Vorlesungswesen; Programme zur Studienvorbereitung für nicht-traditionelle Studierende); solche Angebote sind gerade auch unter dem Aspekt zu sehen, dass die Hochschule auf diese Weise ihre öffentliche Funktion wahrnehmen können;
- *spezielle Qualifizierungsangebote für das wissenschaftliche Personal*, insbesondere den wissenschaftlichen Nachwuchs (z. B. Fremdsprachen oder Hochschuldidaktik, wissenschaftliches Publizieren o. Ä.), die angesichts der „Professionalisierung“ der Nachwuchsausbildung immer wichtiger werden, auch wenn diese Klientel nicht die primäre Zielgruppe akademischer Weiterbildung ist.

Der Pluralität der Angebote und Programme entspräche dann konsequenterweise auch eine der Grade und Zertifikate, d. h. neben dem Mastergrad sollten auch andere Zertifikate (z. B. ein „Diploma“) vergeben werden, die durch Zuerkennung von Leistungspunkten (in der Spannweite von 60 bis 90 Kreditpunkten) als „Partialqualifikation“ für höherwertige Abschlüsse anerkannt werden könnten.

- Die Ergebnisse dieser Studie zeigen für Deutschland im internationalen Vergleich erhebliche Defizite in der Flexibilität der Studienangebote. Es gilt also viertens, *innovative Lehr- und Lernarrangements*, z. B. flexible didaktische und technische Standards zu etablieren, d.h. solche Organisations- und Vermittlungsformen zu finden bzw. auszubauen, welche die spezifischen Lernbedürfnisse und Zeitpotentiale von Erwachsenen berücksichtigen. Hier ist insbesondere auch die Vereinbarkeit von Weiterbildung, beruflicher Tätigkeit und familiären Verpflichtungen zu berücksichtigen, bei der andere Länder, insbesondere Finnland, offenbar schon weiter fortgeschritten sind, insbesondere im Blick auf die Weiterbildungsbeteiligung von Eltern, als dies in Deutschland der Fall ist.

Da Hochschulweiterbildung im Kern eine Form der Kommunikation zwischen Expert/inn/en des Wissenschaftssystem mit Expert/inn/en der Berufspraxis darstellt, müssen universitäre Weiterbildungsangebote auf der einen Seite die Chancen und Möglichkeiten der neuen Medien für eine flexible Gestaltung der Weiterbildungsangebote nutzen, auf der anderen Seite aber auch die Grenzen einer Virtualisierung des Lehrens und Lernens für diese Formen der Expertenkommunikation anerkennen, die sich durch einen hohen direkten Diskurs- und Interaktionsbedarf auszeichnen.

- Fünftens ist aus Gründen der Profilbildung und der institutionellen Selbstlegitimation einer wissenschaftlich profilierten Weiterbildung heraus die Entwicklung eines überregionalen *Qualitätsmanagementsystems* (Qualitätsprüfung und Qualitätssicherung) unerlässlich, das die praktischen Anforderungen an akademische Weiterbildung ebenso berücksichtigt wie die konstitutiven universitären Qualitätsansprüche und Qualitätskriterien.
- Sechstens: Wenn sich Hochschulen im Rahmen ihrer Entwicklungsstrategien für eine expansive Weiterbildungsstrategie entscheiden, dann dürfen sie diese Grundsatzentscheidung auf der nachgeordneten Ebene der organisatorischen, personellen und finanziellen Ressourcen nicht wieder mehr oder weniger verschämt dementieren, sondern müssen sich auch den nachfolgenden *Konsequenzen für ihre Organisationsentwicklung, Personal- und Haushaltsplanung* stellen. Dazu gehört auch, in einem stärkeren Maße, als dies heute meist der Fall ist, materielle und immaterielle Anreizsysteme zur Stimulierung und Belohnung eines stärkeren Engagements in der Weiterbildung zu schaffen, insbesondere im Rahmen einer leistungsorientierten Mittelallokation.

Eine weitere wichtige Frage, insbesondere im Blick auf mögliche Zielgruppen und erweiterte Teilnahme an Hochschulweiterbildung, betrifft die Finanzierung der Teilnahme. Zwischen den Ländern zeigen sich hier starke Unterschiede. Das gilt insbesondere für Gebühren und sonstige Kosten, die von den Teilnehmern zu tragen sind. Da Teilnahme an Hochschulweiterbildung nicht in allen Fällen mit dem unmittelbaren Interesse der Arbeitgeber korrespondiert, in vielen Fällen vielmehr primär einer individuellen Motivation entspringt, wäre es nicht zielführend, generell eine Beteiligung der Arbeitgeber an den Weiterbildungskosten zu fordern. Die individuelle Teilnahme an Hochschulweiterbildung würde jedoch durch eine konsistente steuerrechtliche Anerkennung der Aufwendungen – neben den direkten Maßnahmen auch durch Einbeziehung von Nebenkosten (z. B. Betreuungskosten) – wesentlich gefördert, auch durch die Berücksichtigung der Hochschulweiterbildung im Rahmen des SGB II und III. Bei den neuen kreditbasierten Formen der Studienfinanzierung wäre auch die Hochschulweiterbildung einzubeziehen. Solche Fördermaßnahmen könnten auch dazu beitragen, die im internationalen Vergleich niedrigere Beteiligung von Frauen und Eltern an akademischer Weiterbildung zu reduzieren, wobei hier auch zeitliche Barrieren eine Rolle spielen.

Weiterbildung, Studienzugang und Wandel von Arbeit und Beschäftigung

Eine der besonderen Vorteile von Weiterbildung besteht in ihrem kurzfristigeren und flexibleren Reaktionspotenzial gegenüber sich gelegentlich schnell verändernden quantitativen und qualitativen Qualifikationsbedarfen des Beschäftigungssystems. Eine mögliche zukünftige Herausforderung stellt hier ein bei bestimmten Szenarien drohender Arbeitskräftemangel gerade im Bereich der hoch qualifizierten Arbeitskräfte dar. Weiterbildung wäre ein Instrument,

das solche denkbaren Entwicklungen zwar nicht grundsätzlich korrigieren, aber doch wenigstens etwas „abfedern“ oder kompensieren könnte. Aber auch angesichts der starken zyklischen und nicht-zyklischen Schwankungen in der Studiennachfrage, insbesondere in der häufig eher kurzfristigen Konjunkturen ausgesetzten Nachfrage nach bestimmten Studienfächern, und der sich ebenso schnell ändernden Bedarfe des akademischen Arbeitsmarktes könnte die akademische Weiterbildung eher als die Erstausbildung ein geeignetes Instrument sein, solche Bedarfslücken kurz- oder mittelfristig auszugleichen.

Hier kommen in besonderer Weise solche Personen- und Berufsgruppen in den Blick, die bereits eine hohe berufliche Kompetenz, gleichsam unmittelbar unterhalb der Ebene eines akademischen Studiums, nachweisen können. Bei einer nicht unbeträchtlichen Gruppe von Studierenden sind Weiterbildung und akademische Erstausbildung nicht mehr im Sinne der traditionellen Sequenz „Schule – Studium – Beruf – Weiterbildung“ voneinander abzugrenzen, sondern hängen eng miteinander zusammen. Zwar ist wissenschaftliche Weiterbildung dem herkömmlichen Verständnis nach dadurch definiert, dass sie sich primär an solche Personen(-gruppen) richtet, die bereits über einen ersten akademischen Abschluss verfügen. Ein Teil der Studierenden nimmt jedoch das Studium nach einer bereits abgeschlossenen vorangegangenen Berufsausbildung und Berufstätigkeit auf, absolviert in der Hochschule – entsprechend der üblichen Definition von Weiterbildung – also eine biographische Weiterbildungssequenz und keine Erstausbildung (wenn auch ein Erststudium).

In vielen Ländern ist der Anteil solcher Studierender, meist als nicht-traditionelle Studierende bezeichnet, höher als in Deutschland. Aufgrund der Besonderheiten des Hochschulzugangs in Deutschland fallen hier zwei Gruppen in diese Kategorie, die jeweils unterschiedliche biographische Verlaufstypen repräsentieren: Berufsausbildung nach Erwerb der Hochschulreife (z. B. „doppelt qualifizierte“ Abiturient/inn/en) oder Berufsausbildung vor Erwerb der Hochschulreife (nicht-traditionelle Studierende im engeren Sinne). Insbesondere für die zuletzt genannte Gruppe gilt, dass die Hochschulen sich stärker für qualifizierte Berufstätige ohne herkömmliche Studienberechtigung öffnen sollten. Verschiedene Wege könnten hierfür beschritten werden, zum Teil werden entsprechende Überlegungen in der Bildungspolitik bereits angestellt: die Etablierung oder der Ausbau offenerer Zulassungsverfahren, die Anerkennung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge, in einzelnen Fällen auch die Einrichtung spezieller weiterbildender Bachelorstudiengänge für solche Personen- oder Berufsgruppen sowie die Öffnung weiterbildender Masterstudiengänge für hoch qualifizierte Bewerber/innen aus dem Beruf heraus (ohne vorherigen Studienabschluss). In einigen der hier einbezogenen Länder lassen sich dafür „good practice“-Beispiele finden, so z. B. für die Anerkennung früherer Lernleistungen auf Studienzugang und Studium (z. B. in England, Frankreich oder Finnland).

Dabei muss man sich vor Augen halten, dass sich ja nicht nur im Bereich der Hochschulbildung, sondern in noch stärkerem Maße in der (vorakademischen) beruflichen Bildung und Weiterbildung in den letzten Jahrzehnten ein tief greifender Qualifikationsstrukturwandel vollzogen hat, der das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung vollständig verändert (hat). Die seit dem Ausgang des 18. Jahrhunderts in Deutschland historisch gewachsene Normierung des Hochschulzugangs über das Abitur fand ihre Legitimation vor allem in der Unterstellung, nur das Gymnasium könne durch seine Ausrichtung auf allgemeine Persönlichkeitsbildung eine Vorbildungs- und Vorbereitungsfunktion für das akademische Studium

übernehmen, während berufliche Bildung und Arbeit dazu qualitativ nicht in der Lage seien. Im 19. Jahrhundert entsprach dieses durchaus noch der Realität vorindustriell-ständischer Berufserziehung und Berufsausübung. Gymnasium und Berufsausbildung repräsentierten ganz unterschiedliche Wissenstypen.

Der säkulare Wandel der Arbeitslandschaft und der beruflichen Qualifikationsanforderungen ebenso wie der Qualitätsstandards in der beruflichen Bildung hat jedoch inzwischen dazu geführt, dass dieser kognitive „Vorsprung“ des Gymnasiums immer geringer geworden ist. Als Teil des gesamten sozio-ökonomischen Strukturwandels hat sich gerade in der beruflichen Bildung ein Wandel von erfahrungs- zu wissensbasierten Qualifikationen vollzogen. Der Trend zu mehr „Wissensarbeit“ verändert Kompetenzprofile und Qualifikationsanforderungen in einer Weise, die die überlieferte Scheidung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung nicht mehr gerecht wird. Die bildungstheoretische Differenzierung verläuft nicht mehr entlang der Grenze zwischen wissenschaftspropädeutischer Bildung im Gymnasium und nicht-wissenschaftsbezogener Berufs- und Weiterbildung, sondern quer durch das gesamte Schul-, Berufsausbildungs- und Weiterbildungssystem. Die Bedeutung von „prior learning“ für Hochschulzugang und akademische Weiterbildung ist deshalb ganz neu zu justieren. Auch dies trägt dazu bei, dass akademische Erstausbildung und Weiterbildung mehr und mehr fließend ineinander übergehen.

Teil I Hochschulweiterbildung im internationalen Vergleich: Grundlagen und Kontrastierungen

1.	Ausgangslage und Fragestellungen	3
2.	Untersuchungsansatz und Untersuchungsmethoden	6
2.1	Konzeptualisierung	6
2.2	Datenbasis	11
2.3	Operationalisierung und Vergleichbarkeit	16
2.3.1	Studium von nicht-traditionellen Erststudierenden	17
2.3.2	Zweitstudium	18
2.3.3	Studienprogramme	19
2.3.4	Kürzere hochschulische Weiterbildungsveranstaltungen	22
2.3.5	Außerhochschulische Weiterbildung	24
2.3.6	Soziodemografische, familiäre, bildungsbiografische und berufliche Merkmale	25
3.	Hochschulweiterbildung im nationalen Kontext	27
3.1	Zentrale Kontextdimensionen	28
3.2	Die Bedeutung der Kontextbedingungen für Weiterbildungs- beteiligung und Weiterbildungsangebot	31
3.3	Beschreibung der Weiterbildungskontexte in den Vergleichsländern	33
4.	Die Beteiligung an Hochschulweiterbildung im Ländervergleich	48
4.1	Teilnahmequoten und die Position der Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt	49
4.1.1	Studium von nicht-traditionelles Erststudierenden	50
4.1.2	Zweitstudium	52
4.1.3	Studienprogramme und kürzere hochschulische Weiterbildungsveranstaltungen	54
4.1.4	Außerhochschulische Weiterbildung und ihr Verhältnis zur Hochschulweiterbildung	58
4.2	Art der absolvierten Hochschulweiterbildungen	62
4.3	Bedingungen und Charakteristika der Teilnahme an Hochschulweiterbildung ..	66
4.3.1	Studium von nicht-traditionellen Erststudierenden	67
4.3.2	Zweitstudium	69
4.3.3	Studienprogramme und kürzere hochschulische Weiterbildungsveranstaltungen	71
4.4	Zusammenfassung und Einordnung der Ergebnisse	79

1. Ausgangslage und Fragestellungen

Angesichts des wirtschaftlichen, technologischen und sozialen Wandels hat Weiterbildung auf nationaler (BLK 2004) wie internationaler Ebene (Europäische Kommission 2000) einen zunehmend höheren Stellenwert in der Bildungspolitik erhalten. Kürzer werdende Innovationszyklen und die damit einhergehende hohe Obsoleszenzrate von Anwendungswissen erfordern sowohl unter ökonomischen Gesichtspunkten (Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit von Betrieben und Volkswirtschaften) als auch aus individueller Perspektive (Sicherung von Beschäftigung) eine ständige Erweiterung und Aktualisierung von Wissensbeständen. Prozesse der Individualisierung, die alte Gewissheiten umstoßen, neue Ungewissheiten und Risiken produzieren und Individuen ein höheres Maß an Selbstverantwortung und -steuerung abverlangen, erfordern zur Sicherung der individuellen Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit sowie der sozialen Inklusion und Kohäsion den Erwerb neuer und die Entwicklung vorhandener Kompetenzen. Mit dem Übergang in eine wissensbasierte Ökonomie und Gesellschaft schließlich wachsen die Qualifikationsanforderungen und der Bedarf an hochqualifizierten Fachkräften, die über den neuesten Kenntnisstand verfügen.

Im Rahmen dieser allgemeinen Entwicklungen kommt wissenschaftlicher Weiterbildung bzw. Hochschulweiterbildung und damit der Frage nach ihrer Akzeptanz, ihrem Entwicklungsstand und ihren Entwicklungsperspektiven aus mehreren Gründen eine besondere Bedeutung zu: Erstens zeichnet sich wissenschaftliches Wissen durch eine besonders hohe Dynamik aus; zweitens stellen Hochschulabsolventinnen und -absolventen mit Abstand die weiterbildungsaktivste Gruppe (Kuwan/Thebis 2005: 29 f.) dar; und drittens steigt der Anteil der Hochqualifizierten an der erwerbstätigen Bevölkerung. Lag im Jahre 1975 der Anteil der Hochschulabsolvent/inn/en an der erwerbstätigen Bevölkerung im alten Bundesgebiet noch bei 7 %, stieg er bis zum Jahre 2002 auf knapp 17 % (BMBF 2000a: 380 f., BMBF 2005a: 408 f.; eigene Berechnungen).

Darüber hinaus sind zwei weitere Entwicklungen für die gestiegene und in Zukunft weiter zunehmende Bedeutung der wissenschaftlichen Weiterbildung und Hochschulweiterbildung wesentlich: zum einen der Bologna-Prozess, der dem lebenslangen Lernen eine zentrale Rolle in dem zu schaffenden europäischen Hochschulraum zuweist (vgl. das Prager Communiqué vom 19. Mai 2001) und der mit der Einführung des zweistufigen Studiensystems ein wichtiger Impulsgeber für die Entwicklung weiterbildender Studienangebote („Weiterbildungsmaster“) ist (vgl. auch Wolter 2006); zum anderen die Verlängerung erster Bildungsphasen bis zum Abschluss eines Studiums, die Anlass gibt, über eine grundsätzlich andere Verteilung von Bildungszeiten im Lebenslauf nachzudenken.

In Deutschland gehört Weiterbildung seit 1976 zum Aufgabenspektrum der Hochschulen; entsprechend der gestiegenen Bedeutung von Weiterbildung im Allgemeinen und wissenschaftlicher Weiterbildung/Hochschulweiterbildung im Besonderen wurde im novellierten Hochschulrahmengesetz von 1998 Weiterbildung als weitere Kernaufgabe der Hochschulen verankert. Inzwischen wird den Hochschulen eine Schlüsselrolle bei der Entwicklung eines Systems lebenslangen Lernens zugewiesen (BMBF 2005b), die deutschen Hochschulen haben ihr Engagement in der Weiterbildung ausgeweitet, und Hochschulweiterbildung befindet sich auf dem Weg einer zunehmenden Institutionalisierung (Wolter 2004a: 20). Doch trotz dieser Entwicklungen und trotz eines wachsenden Bedarfs an anspruchsvoller Weiterbildung

kommt der Hochschulweiterbildung in Deutschland weder im internationalen Vergleich noch hinsichtlich der Position der deutschen Hochschulen im gesamten Weiterbildungsmarkt und der Bedeutung von Weiterbildung im Aufgabenspektrum der Hochschulen ein Stellenwert zu, der ihrem gesetzlichen Auftrag als Kernaufgabe entspricht.

Dafür lassen sich vor allem zwei Gründe anführen: erstens die traditionelle Konzentration auf die Ressourcen beanspruchende Lehre im Rahmen der Erstausbildung und die reputations-trächtige Forschung, zweitens die besondere Struktur der Weiterbildungslandschaft in Deutschland mit einem hochgradig kompetitiven Angebotsmarkt, auf dem Hochschulen nur als ein Anbieter unter vielen agieren (Wolter 2004a: 25 f.). Auch für Hochschulabsolventinnen und -absolventen existieren zahlreiche (und etablierte) Möglichkeiten wissenschaftlicher Weiterbildung außerhalb der Hochschulen (Lullies/Berning 1990). So wird die berufliche Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern traditionell an den Akademien/(Landes-)Instituten für Lehrerfortbildung durchgeführt; Ingenieurinnen und Ingenieure finden für sie maßgeschneiderte Angebote bei den Berufsverbänden (z. B. beim Verein Deutscher Ingenieure (VDI)); und seit einigen Jahren bieten Großunternehmen zielgruppenspezifische Weiterbildungen für Hochqualifizierte und Führungskräfte in firmeneigenen „Corporate Universities“ an.¹ Gegenüber den hochschulischen Weiterbildungsmöglichkeiten, denen oft eine mangelnde Nachfrageorientierung und fehlende Praxisnähe zugeschrieben wird (Klink 2001), zeichnen sich diese Angebote auch durch eine stärkere Ausrichtung an konkreten Bedarfen aus und lassen sie somit für Weiterbildungsinteressierte attraktiver erscheinen.

Im Ausland stellt sich die Situation zum Teil deutlich anders dar. In einigen Ländern spielen Hochschulen im Weiterbildungs-geschehen schon deshalb eine aktivere Rolle, weil das außerhochschulische Weiterbildungssegment weniger ausgebaut ist; in anderen Ländern wird Weiterbildung traditionell als Teil des Bildungsauftrags bzw. der Dienstleistungsaufgaben der Hochschulen für die Gesellschaft definiert und ist ein festes Element der korporativen Identität der Hochschulen.

Vorliegende Länderstudien (Davies 1995; Kokosalakis 2000; Mark/Pouget/Thomas 2004; Osborne/Thomas 2003) geben vielfältige, aber verstreute und zum Teil wenig systematisierte Hinweise auf diese und andere Faktoren, die den unterschiedlichen Stellenwert der Hochschulen im Weiterbildungsmarkt erklären können. Darüber hinaus verspricht die gerade präsentierte internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen (Hanft et al. 2006) neue Einblicke und eine entscheidende Erweiterung des Kenntnisstands. Diesen Untersuchungen ist aber gemeinsam, dass sie primär die Angebotsseite fokussieren. Eine systematische, international vergleichende Untersuchung der Teilnahme an Hochschulweiterbildung fehlt bislang. Erst aus dieser Perspektive lassen sich die Position der Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt sowie individuelle Bedingungen, Barrieren und Anreize der Teilnahme an Hochschulweiterbildung bestimmen.

Mit der vorliegenden Untersuchung soll diese Lücke verkleinert werden, indem anhand sekundärstatistischer Analysen vorhandener Individualdatensätze folgenden forschungsleitenden Fragen nachgegangen wird:

- Welche Bedeutung nimmt Hochschulweiterbildung in Bezug auf die gesamte Weiterbildungsbeteiligung ein? Aufgrund der Datenlage wird diese Frage nur für die Gruppe der Hochschulabsolvent/inn/en untersucht werden können. Die Bestimmung der Position der Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt erfolgt über den Anteil von Akademiker/inne/n, die Hochschul- und/oder außerhochschulische Weiterbildungen besuchen. Eine Betrachtung des Weiterbildungsvolumens (gemessen als Zahl der absolvierten Maßnahmen oder Unterrichtsstunden) ist nicht möglich.
- Welche Hochschulweiterbildungen werden absolviert? Im Mittelpunkt dieser Frage stehen die Fachrichtungen/Themengebiete der wahrgenommenen Hochschulweiterbildungen, die – sofern es die Daten erlauben – mit den Themen außerhochschulischer Weiterbildungen kontrastiert werden, um auf diese Weise Erkenntnisse über das spezifische fachliche Profil von Hochschulweiterbildung zu gewinnen.
- Wer nimmt an Hochschulweiterbildung teil und wie unterscheiden sich Teilnehmer/innen von Nicht-Teilnehmenden? Mit der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Weiterbildungsbeteiligung und soziodemografischen, bildungsbiografischen, familiären sowie beruflichen Merkmalen lässt sich nicht nur das Nachfragepotenzial ausloten; sie liefert darüber hinaus auch Hinweise auf Barrieren und Anreize der Teilnahme an Hochschulweiterbildung.
- Welchen Nutzen und welche Funktion hat Hochschulweiterbildung für die Teilnehmer/innen? Für die Beantwortung dieser Frage werden subjektive Nutzenerwartungen, subjektive Weiterbildungsmotive und Aussagen der Weiterbildungsteilnehmer/innen zu den Weiterbildungsfunktionen herangezogen.
- Wie wird die Teilnahme an Hochschulweiterbildung finanziert, und in welcher Form und durch wen erhalten die Teilnehmer/innen Unterstützung? Bei dieser Frage geht es einmal um die Kostenträger von Hochschulweiterbildung und zum anderen um mögliche andere Formen der Unterstützung durch Dritte.
- Welche Faktoren behindern, welche Faktoren fördern die Teilnahme an Hochschulweiterbildung? Zur Beantwortung dieser übergreifenden Frage werden zum einen Weiterbildungsbarrieren identifiziert, die sich z. B. aus Problemen der Vereinbarkeit von Familie und Weiterbildung, aus den Bedingungen der Berufstätigkeit oder aufgrund von finanziellen Aspekten und individuellen, gleichwohl kulturell geprägten Weiterbildungsorientierungen ergeben. Zum anderen werden diejenigen Konstellationen auf der Anbieter- und Nachfrageseite festgestellt, die Weiterbildungsanreize geben.

Auftragsgemäß beschränkt sich die vorliegende Studie auf die Auswertung vorhandener Datenbestände und ist damit vom Design (Stichprobe, Frageprogramm, Datenqualität, Erhebungszeitpunkt) vorliegender Untersuchungen abhängig. Da zudem kaum international vergleichende Erhebungen existieren, müssen Abstriche hinsichtlich der Vergleichbarkeit in Kauf genommen werden. Doch obwohl aufgrund der Beschränkung auf sekundärstatistische Analysen nicht alle Fragen in der wünschenswerten Detailtiefe beantwortet werden können

¹ Die ersten „Corporate Universities“ in Deutschland wurden Ende der 1990er Jahre von Daimler-Chrysler, Lufthansa und Bertelsmann gegründet.

und nicht zu allen Aspekten vergleichbare Daten vorliegen, stellt die Untersuchung neue empirische Informationen zur Verfügung, die eine wichtige Grundlage für die Weiterentwicklung der Hochschulweiterbildung in Deutschland sind.

2. Untersuchungsansatz und Untersuchungsmethoden

In der international vergleichenden Untersuchung zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung sind neben Deutschland vier weitere europäische Länder – Finnland, Frankreich, Großbritannien¹ und Österreich – sowie Kanada und USA als außereuropäische Länder vertreten. Diese Auswahl berücksichtigt die Verfügbarkeit geeigneter Datenquellen und deckt ein breites Spektrum unterschiedlicher Weiterbildungskontexte und -landschaften ab.

Um innerhalb eines kurzen Zeitraums quantitative empirische Ergebnisse vorlegen zu können, greift die Studie, wie erwähnt, ausschließlich auf vorhandene Datenbestände zurück. Da das Untersuchungsthema Individualdaten erfordert, kommen dabei einzig Personenbefragungen und keine Trägerstatistiken, Betriebsbefragungen oder amtliche prozessproduzierte Daten in Betracht. Aus dem Spektrum dieser Individualbefragungen wurden zum einen Hochschulabsolvent/inn/enstudien und zum anderen allgemeine Bevölkerungsumfragen analysiert, die es erlauben, die Weiterbildungsbeteiligung auch von Personen ohne Hochschulabschluss zu untersuchen (s. Pkt. 2.2).

Eine unabdingbare Voraussetzung jeder quantitativen empirischen Untersuchung ist eine theoretisch anschlussfähige und operationalisierbare Definition der zu untersuchenden Konzepte. Die im Projekt zu leistende Konzeptualisierung des Untersuchungsgegenstandes, wissenschaftliche Weiterbildung bzw. Hochschulweiterbildung, stand dabei vor zwei Herausforderungen: Sie hatte zum einen die Qualität der verfügbaren Daten zu berücksichtigen. Und sie musste zum anderen den Gegebenheiten in den Vergleichsländern gerecht werden, aber gleichzeitig international vergleichende Aussagen zulassen. Das Ergebnis dieser konzeptionellen Überlegungen, die sowohl mit dem für das Projekt eingerichteten Beirat als auch mit Expert/inn/en, die als fundierte Kenner der Weiterbildungssysteme in den Vergleichsländern ausgewiesen sind, diskutiert wurden, ist im folgenden Abschnitt dargestellt.

2.1 Konzeptualisierung

Die der vorliegenden Untersuchung zugrunde liegende Definition von Weiterbildung, wissenschaftlicher Weiterbildung und Hochschulweiterbildung hat ihren Ausgangspunkt in den in Deutschland vorherrschenden Konzeptualisierungen und ist von dem sehr viel umfassenderen Begriff des lebenslangen Lernens abzugrenzen. Das Konzept des lebenslangen Lernens umfasst alle Lernaktivitäten von der Wiege bis zur Bahre und löst damit „die statische Zuordnung von Lernrollen zu bestimmten Altersrollen und Lebenszyklen auf“ (Wolter 2004b: 33); es impliziert einen Perspektivenwechsel von Bildung und Lehre zu Lernen und den Lernenden (Schuetze 2005: 232); es schließt nicht nur formelles und nicht-formelles, sondern auch

¹ In diesem Bericht wird Großbritannien als Synonym für das Vereinigte Königreich verwendet.

informelles Lernen ein (Europäische Kommission 2000: 3), geht damit von einer Pluralität der Lernorte aus und stellt auf die Auflösung institutioneller Bildungsmonopole ab (Wolter 2005a: 255).¹

Konstitutiv für den Weiterbildungsbegriff ist dagegen der Abschluss einer ersten Bildungsphase, auf die weitere Bildungsphasen folgen, bzw. im deutschen Kontext (aber nicht nur dort) das Konzept der abgeschlossenen Erstausbildung. So ist einem in Deutschland weit verbreiteten Referenzzitat zufolge Weiterbildung die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Ausbildungsphase ... Das Ende der ersten Bildungsphase und damit der Beginn möglicher Weiterbildung ist in der Regel durch den Eintritt in das volle Erwerbsleben gekennzeichnet.“ (Deutscher Bildungsrat 1970: 197) Dementsprechend bestimmt die Kultusministerkonferenz in ihrem Beschluss vom 21.09.2001 wissenschaftliche Weiterbildung als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht“ (KMK 2001: 2).

Diese Begriffsbestimmung deckt allerdings nur eine, über das Niveau der Weiterbildung abgegrenzte Bedeutungsvariante ab. André Wolter (2005b) identifizierte darüber hinaus zwei weitere gebräuchliche Lesarten: wissenschaftliche Weiterbildung als Hochschulweiterbildung, d. h. Weiterbildung, die von Hochschulen angeboten wird und sich damit über den Weiterbildungsträger von anderen Formen der Weiterbildung unterscheidet (institutionelle Perspektive), und wissenschaftliche Weiterbildung als Weiterbildung von Hochschulabsolvent/inn/en, wodurch die Grenzlinie zwischen wissenschaftlicher und nicht-wissenschaftlicher Weiterbildung aufgrund der Teilnehmer- bzw. Adressatengruppe definiert wird (Zielgruppenperspektive).

Das Forschungsdesign sieht, wie erwähnt, keine Primärerhebung, sondern ausschließlich sekundärstatistische Analysen vor. Die Datenlage stellt deshalb bei der Zuschneidung der Weiterbildungsbegriffe eine entscheidende Restriktion dar. So musste, da die verwendeten Studien nur in Ausnahmefällen eine Bestimmung der Qualität der Weiterbildungen und damit eine Abgrenzung von wissenschaftlicher Weiterbildung über das Niveau zulassen, der Untersuchungsansatz auf Hochschulweiterbildung eingeeengt werden – eine Einengung, die den Ausschluss informeller Weiterbildungen impliziert.

Schon aus der deutschen Perspektive ist eine eindeutige Abgrenzung der Weiterbildung von anderen Bildungsformen und eine genaue Unterscheidung von Hochschulweiterbildung und außerhochschulischer Weiterbildung schwierig. So hat das für den Weiterbildungsbegriff konstitutive Konzept der abgeschlossenen Erstausbildung angesichts sich auflösender Grenzen zwischen Erstausbildung und Weiterbildung an Berechtigung verloren. Die Definitionsprobleme vervielfältigen sich, wenn ein einheitlicher, tragfähiger Begriff für verschiedene Länder mit unterschiedlichen Bildungssystemen gesucht wird. Das Verständnis von Weiter-

¹ Um eine uferlose Breite des Begriffs des lebenslangen Lernens und damit seine Unbrauchbarkeit zu vermeiden, plädiert Hans G. Schuetze (2005: 231) allerdings dafür, ihn auf zumindest teilweise intendierte und organisierte Lernaktivitäten zu beschränken.

bildung im Allgemeinen und Hochschulweiterbildung im Besonderen weist viele Facetten auf und reflektiert Differenzen in den nationalen Bildungs-, politischen, sozialen und ökonomischen Systemen. Teilweise findet sich der Verweis auf eine abgeschlossene Erstausbildung, bei der es sich aber häufig nicht um eine berufliche Erstausbildung handelt. So bezeichnet in Frankreich „la formation continue .. habituellement les formations, quelles qu’elles soient, engagées par les personnes après une certaine rupture avec la formation initiale“ (Feutrie 1998). Teilweise wird sehr viel häufiger der Begriff der Erwachsenenbildung verwendet und als Synonym von Weiterbildung bzw. lebenslangem Lernen gebraucht. Manchmal schließt die Weiterbildungsdefinition „nicht-traditionelle“ Studierende ein, manchmal werden in Abhängigkeit vom Zweck bzw. der Zielgruppe von Weiterbildung und Hochschulweiterbildung unterschiedliche Begriffe gebraucht.

Angesichts dieser Heterogenität der gebräuchlichen Konzepte und der Unterschiedlichkeit der institutionellen Kontexte wurde die Strategie gewählt, vier verschiedene Formen von Hochschulweiterbildung zu unterscheiden und sie durchgehend getrennt zu analysieren:

1. Ein erstes Studium, wenn es von „nicht-traditionellen“ Studierenden absolviert wird (in diesem Bericht auch als „nicht-traditionelles Erststudium“ bezeichnet). Dabei erfolgt die Abgrenzung von traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden nicht unter dem Gesichtspunkt der sozialen Herkunft und Lage, sondern aus der Lebenslaufperspektive (zu dieser Unterscheidung vgl. Schuetze/Wolter 2003: 184): Nicht-traditionell sind Studierende mit einer Berufsausbildung oder beruflicher Erfahrung bzw. anderen unkonventionellen Biografien (ebd.), die also nicht den herkömmlichen, unmittelbaren Weg von der Schule in die Hochschule genommen haben.
2. Ein zweites Studium, das zu einem weiteren akademischen Abschluss führt („Zweitstudium“). Diese Kategorie umfasst ein weiteres „grundständiges“ Studium, postgraduale sowie explizit als Weiterbildungsstudiengänge ausgewiesene Qualifizierungsmöglichkeiten, aber keine Promotionsphasen.
3. Studienprogramme, die zu einem Abschluss, nicht aber zu einem offiziellen akademischen Abschluss führen („Studienprogramme“ oder kurz „Programme“). Studienprogramme lassen sich von den unter Punkt vier aufgeführten Weiterbildungsformen anhand folgender Kriterien abgrenzen: a) hinsichtlich der Dauer: Studienprogramme sind von unterschiedlicher, aber längerer Dauer als Kurse, Seminare, Workshops; b) hinsichtlich des Curriculums: bei Studienprogrammen handelt es sich um eine Kombination verschiedener Kurse, die gemäß einem Lehrplan zusammengestellt werden; c) hinsichtlich der Leistungsbescheinigung und Zertifizierung: die erbrachten Studienleistungen werden geprüft und testiert und führen bei Erfüllung der Voraussetzungen zu einem speziellen Abschluss, der allerdings keinem der anerkannten offiziellen akademischen Grade entspricht (aber durchaus auf solche Abschlüsse angerechnet werden kann).
4. Kürzere Kurse, Seminare, Lehrgänge und Workshops, die nicht im Rahmen eines Studienprogramms besucht werden („kürzere hochschulische Weiterbildungsveranstaltungen“ oder kurz „Kurse“).

Die dritte und vierte Form von Hochschulweiterbildung (Programme, Kurse) wird in diesem Bericht auch unter dem Begriff der „nicht abschlussbezogenen Hochschulweiterbildung“ zusammengefasst.

Die Unterscheidung und Schneidung dieser vier Formen von Hochschulweiterbildung wurden auf verschiedenen Ebenen erörtert und den Länderexpert/inn/en zur Stellungnahme vorgelegt. Die Beratungen und Gutachten führten zu dem Ergebnis, dass die vorgenommene Konzeptualisierung beibehalten werden kann, auch wenn die ersten beiden Weiterbildungsformen kontrovers diskutiert wurden.

Von den eingeholten Stellungnahmen definiert nur die Expertise für Großbritannien (Osborne 2006) das Erststudium von nicht-traditionellen Studierenden vorbehaltlos als Hochschulweiterbildung. In Frankreich dagegen werden Weiterbildungsstudierende unabhängig von der Art ihres Studiums aufgrund ihres rechtlichen Status definiert, der zwischen Studierenden der *formation initiale* und der *formation continue* unterscheidet; Erstere werden als *étudiants*, Letztere als *stagiaires* bezeichnet (vgl. ausführlicher Teil II, Länderstudie Frankreich). Eine ähnliche administrative und rechtliche Kriterien verwendende Unterscheidung wird in Österreich vorgenommen (Winkler 2006): Nach dem österreichischen Hochschulrecht gilt ein „ordentliches“ Studium (vgl. § 51 (2) Universitätsgesetz), das mit Ausnahme der Promotionsstudien als Berufsvorbildung und damit als Erstausbildung eingestuft wird, nicht als Weiterbildung; dieser Begriff ist für die durchaus auch zu einem Masterabschluss führenden Universitätslehrgänge und für die seit 2003 möglichen Weiterbildungslehrgänge der Fachhochschulen reserviert. In den USA wird den nicht-traditionellen Studierenden zwar durchaus ein besonderes Augenmerk gewidmet, sie sind aber – wie in Finnland auch – inzwischen „normal“ und gelten gemeinhin nicht als Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung (Cervero 2006, Manninen 2006). Für den kanadischen Experten zählt zwar ein nicht-traditionelles Erststudium zur Hochschulweiterbildung im weiteren Sinne; diese Studierenden gehören aber nicht zur Zielgruppe der universitären Weiterbildungseinrichtungen (Schuetze 2006).

Trotz des häufigen Ausschlusses von nicht-traditionellen Studierenden aus den vorherrschenden Konzepten von Hochschulweiterbildung findet ihr Einbezug in den Untersuchungsansatz breite Unterstützung. So wird in Frankreich die administrative Unterscheidung von *formation initiale* und *formation continue* durchaus kritisch gesehen (Arquembourg/Pouget 2003, Davies 1995, Jallade 2000), da auch hier der Anteil nicht-traditioneller Studierender im Erststudium hoch ist, die Bedingungen der *formation initiale* nicht den besonderen Bedürfnissen dieser Klientel entsprechen und diese zudem nicht von den für Weiterbildungsstudierende offen stehenden Finanzierungsmöglichkeiten profitieren können. Die österreichische Länderexpertin plädiert für die Berücksichtigung der nicht-traditionellen Studierenden im Untersuchungsansatz, da er dadurch stärker im Paradigma des lebenslangen Lernens verankert wird (Winkler 2006). „... non-traditional students“, so auch Hans G. Schuetze und Andrä Wolter (2003: 183), „are one of those groups which personify the concept of lifelong learning ...“ Ebenfalls unterstützt wird der Einbezug der nicht-traditionellen Studierenden von dem US-amerikanischen Experten, denn: „The professional field of continuing education considers these students central to their mission of increasing access to higher education.“ (Cervero 2006)

Die zweite von uns abgegrenzte Form von Hochschulweiterbildung erwies sich insbesondere in Hinblick auf ein zweites „grundständiges“ und ein Masterstudium als problematisch. In Deutschland werden Masterstudiengänge als auf einem vorherigen Bachelorstudium aufbauend („konsekutiver Master“), als nicht-konsekutive Studiengänge oder als weiterbildendes Studium („Weiterbildungsmaster“) angeboten und weithin nur die weiterbildenden und

gebührenpflichtigen Masterstudien als Hochschulweiterbildung betrachtet. In Finnland wird die Klassifizierung eines zweiten grundständigen und Masterstudiums als Weiterbildung davon abhängig gemacht, wo dieses Studium absolviert wird, ob im normalen Hochschulsystem oder in den Weiterbildungszentren der Hochschulen (Manninen 2006). Auf der anderen Seite fallen der Expertise des finnischen Länderexperten zufolge in Finnland Höherqualifizierungen („*jatkokoulutus*‘ = further education, which means that you continue to study in your own field aiming at a higher degree“) und Umschulungen („*uudelleenkoulutus*‘ = starting a totally new career path, for example from scientist to teacher“) unter den Weiterbildungsbe-griff (ebd.). In Frankreich zählt allein der rechtliche Status, ob ein zweites zur *licence* bzw. zur *licence professionnelle* oder zu weiterführenden Abschlüssen (*maîtrise*, *diplôme d’études supérieures spécialisées* (DESS), *diplôme d’études approfondies* (DEA)) führendes Studium als *formation continue* oder *formation initiale* qualifiziert wird.

In Deutschland ist es zwar weit verbreitet, ein zweites grundständiges Studium nicht als Weiterbildung zu bezeichnen, doch werden in der allgemeinen Weiterbildungsdiskussion Um-qualifizierungen, die auf eine neue berufliche Tätigkeit vorbereiten, häufig diesem Bildungsbereich zugeordnet. Dieses gilt auch für Finnland (s. o.) und Frankreich, dessen Arbeitsgesetzbuch (*Code du travail*) Umschulungen (*actions de conversion*) explizit als Weiterbildungsmaßnahmen definiert. Darüber hinaus können im alten deutschen System grundständige Studiengänge einen weiterbildenden Charakter haben und lassen sich empirisch teilweise nur schwer von genuinen Weiterbildungsstudiengängen abgrenzen. In Österreich gilt ein zweites „ordentliches“ Studium generell nicht als Hochschulweiterbildung, ein Masterstudium nur dann, wenn es im Rahmen eines Universitätslehrgangs bzw. entsprechender weiterbildender Lehrgänge der Fachhochschulen absolviert wird (Winkler 2006).

Dem US-amerikanischen Experten zufolge könnte ein zweites grundständiges (Bachelor-) Studium zur Weiterbildung gezählt werden, wenn es sich um nicht-traditionelle Studierende (z. B. Aufnahme des zweiten Studiums nach einer längeren Unterbrechung) handelt (Cervero 2006); die Zuordnung von Masterstudien wird davon abhängig gemacht, ob es sich um akademische, forschungsorientierte, häufig auf Studierende mit Promotionsabsicht zugeschnittene Studiengänge (*academic master’s programs*) handelt (keine Weiterbildung) oder um an der außerwissenschaftlichen beruflichen Praxis orientierte, meistens nicht zur Promotion führende berufliche Studiengänge (*professional master’s programs* = Weiterbildung). Auch der britische Experte nimmt eine Differenzierung der Masterstudiengänge vor und betrachtet Studiengänge, für die die vollen Kosten von den Studierenden oder deren Arbeitgebern getragen werden, als Weiterbildung, während ein direkt nach dem ersten Abschluss aufgenommenes Masterstudium nicht als Weiterbildung eingeordnet wird (Osborne 2006).

Diese Ausführungen machen deutlich, in welchem Maße die Definition dessen, was Hochschulweiterbildung ist und was nicht, von dem nationalen Bildungssystem abhängt, und wie groß das Spektrum der verwendeten Abgrenzungskriterien ist. Diese beziehen sich im Bereich der Masterstudiengänge zum Beispiel auf den inhaltlichen Zuschnitt der Studiengänge (z. B. *academic* vs. *professional* in den USA), den legalen Status der Studierenden (*étudiant* vs. *stagiaire* in Frankreich), die hochschulrechtliche Definition von Weiterbildungsstudiengängen (z. B. ordentliches Studium vs. Universitätslehrgänge in Österreich), die für das Studienangebot verantwortliche Organisationseinheit (Fakultäten vs. universitäre Weiterbildungszentren in Finnland) und die Kostenfrage bzw. die Frage der zeitlichen Lage (unmittelbar nach

dem Bachelorstudium aufgenommenes Masterstudium vs. Vollkostenfinanzierung durch studentische Beiträge in Großbritannien).

Da es sich verbietet, ausschließlich eines dieser Kriterien zu verwenden, und da zudem die Datenlage eine Unterscheidung verschiedener Formen von Masterstudiengängen nur in Ausnahmefällen erlaubt, werden Masterstudiengänge generell ohne weitere Differenzierung in den Untersuchungsansatz einbezogen. Dabei ist zu beachten, dass einige der Vergleichsländer das zweistufige Studiensystem erst vor kurzem eingeführt haben und diese Umstellung noch nicht mit den vorhandenen Daten erfasst wird. Für die Berücksichtigung von zweiten grundständigen Studien spricht das Argument, dass in mehreren Ländern Umschulungen unter den Weiterbildungsbegriff subsummiert werden und die Grenzen zwischen dieser Studienform und postgradualen Studienmöglichkeiten häufig verschwimmen. Letzteres und das geringe Vorkommen von zweiten grundständigen Studien begründet auch die Zusammenlegung dieser Kategorie mit postgradualen Studien. Explizit als Weiterbildung konzipierte und zu einem akademischen Abschluss führende Studiengänge schließlich werden deshalb nicht gesondert betrachtet, weil diese Kategorie nicht in allen Ländern bekannt ist und die verfügbaren Daten nicht detailliert genug sind, um eine Differenzierung vornehmen zu können.

Der gewählte Begriff von Hochschulweiterbildung umfasst sowohl berufliche wie nichtberufliche Bildungsaktivitäten. Die Frage des Berufsbezugs kann aus Anbietersicht durchaus von Interesse sein, aus Nachfragesicht ist eine Unterscheidung von allgemeiner (auch politischer und kultureller) sowie beruflicher Weiterbildung objektiv jedoch nur schwer zu treffen: Identische Weiterbildungen können für die einen beruflich, für die anderen nicht beruflich motiviert sein. Einige empirische Untersuchungen der Teilnahme an Weiterbildung differenzieren deshalb nicht zwischen beruflicher und nichtberuflicher Weiterbildung; andere überlassen die Einschätzung des Berufsbezugs den Befragten und konzentrieren sich entweder auf Weiterbildungen, die subjektiv einen Berufsbezug aufweisen, oder fragen nach den Teilnahmemotiven (z. B. hauptsächlich beruflich vs. hauptsächlich privat). Sofern sich aber berufsbezogene Hochschulweiterbildungen von aus persönlichem Interesse absolvierten Weiterbildungen abgrenzen lassen, wird der Frage der Veranlassung in den empirischen Analysen nachgegangen.

In Abhängigkeit von der verwendeten Datenquelle, der Zielpopulation und den Operationalisierungsmöglichkeiten werden nicht immer alle vier Formen von Hochschulweiterbildung betrachtet bzw. differenziert. So bleibt bei Hochschulabsolvent/inn/en das nicht-traditionelle Erststudium außer Betracht, da hier nur Weiterbildungen von Interesse sind, die nach dem ersten Studienabschluss absolviert werden. Mit einigen Datensätzen ist es nicht möglich, kürzere hochschulische Weiterbildungsveranstaltungen zu identifizieren (s. auch Pkt. 2.3), bei anderen ist die Zahl der Teilnehmer/innen an Studienprogrammen und Hochschulkursen so klein, dass diese nicht abschlussorientierten Hochschulweiterbildungen nur zusammen ausgewertet werden konnten.

2.2 Datenbasis

Wie erwähnt sind für die sekundäranalytische empirische Bearbeitung des Untersuchungsthemas nur aufgrund von Personenbefragungen erhobene Individualdaten geeignet. Dabei

wurden zwei Gruppen von Erhebungen in Betracht gezogen und hinsichtlich ihrer Verwendbarkeit geprüft: allgemeine Bevölkerungsumfragen, mit denen die Weiterbildungsbeteiligung von Personen unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Bildung analysiert werden kann, sowie Untersuchungen von Hochschulabsolvent/inn/en, mit denen es zum einen möglich ist, auf eine spezielle Klientel von Hochschulweiterbildung zu fokussieren. Zum anderen decken die Hochschulabsolvent/inn/enstudien einen längeren Zeitraum ab, für den die Weiterbildungsteilnahme erhoben wurde, während die verfügbaren, thematisch einschlägigen Bevölkerungsumfragen eher eine Momentaufnahme des Weiterbildungsgeschehens für den Zeitraum von zwölf Monaten vor der Erhebung liefern.

Für die Prüfung der Frage, ob sich vorliegende Datenquellen für den Zweck unserer Untersuchung eignen, wurden mehrere Kriterien angelegt: Die Datensätze müssen eine Abgrenzung von Hochschulweiterbildung erlauben, sie müssen Informationen zu den für die Weiterbildungsteilnahme relevanten Merkmalen der Befragten enthalten, und sie sollten sich möglichst auf einen vergleichbaren und aktuellen Zeitraum beziehen. Die Prüfung der vorhandenen Datensätze ergab, dass diese Voraussetzungen im Bereich der Bevölkerungsumfragen nur von nationalen Studien erfüllt werden, die mit unterschiedlichen Erhebungsprogrammen arbeiten. Daraus ergab sich die methodisch anspruchsvolle Aufgabe, die für den Vergleich herangezogenen Variablen auf Grundlage der nationalen Erhebungsinstrumente und unter Berücksichtigung der nationalen Kontexte konstruieren und eine sog. Output-Harmonisierung der Messinstrumente vornehmen zu müssen. Im Bereich der Absolventenstudien stellt sich die Situation günstiger dar, da hier mit der Untersuchung „Careers after Higher Education – a European Research Study“ (CHEERS) alle europäischen Vergleichsländer abgedeckt sind.

Im Einzelnen wurden folgende allgemeine Bevölkerungsumfragen herangezogen (vgl. auch Übersicht 1.1):¹

Deutschland: Mikrozensus (MZ DE) 2000 und Berichtssystem Weiterbildung (BSW) 2001. Bei diesen Erhebungen handelt es sich um Befragungen der Wohnbevölkerung, bei der die Weiterbildungsbeteiligung im Jahr vor der Erhebung thematisiert wurde. Der Berichtszeitraum für Weiterbildungsaktivitäten umfasst beim Mikrozensus die Monate April 1999 bis April 2000, beim Berichtssystem Weiterbildung das Jahr 2000. Die Stichprobengröße der für die Analysen herangezogenen 20- bis 64-Jährigen mit Angaben zur Weiterbildungsbeteiligung² beläuft sich im ausgewerteten Scientific-Use-File des Mikrozensus auf 143.588 Personen, im BSW auf 6.855 Befragte. Beide Studien wurden parallel analysiert, da die anhand der beiden Datensätze ermittelten Weiterbildungsquoten stark voneinander abweichen und die bisherigen Untersuchungen zur Aufklärung dieser Differenz keine eindeutige Schlussfolgerung zulassen, welche Daten reliabler und valider sind (s. auch Pkt. 2.3).

Finnland: Adult Education Survey (AES) 2000. In dieser Untersuchung wurden insgesamt 3.602 Erwachsene zu den Weiterbildungsaktivitäten im Jahr vor der Erhebung, also im Jahr 1999, befragt. Für die Analysen wurden Daten derjenigen Befragten verwendet, die zum Befragungszeitpunkt zwischen 20 und 64 Jahren alt waren (n = 3.270).

¹ Weitere Einzelheiten sind in den jeweiligen Länderstudien (Teil II dieses Berichts) nachzulesen.

² Die Fragen des Weiterbildungsmoduls wurden nur einer 0,45-prozentigen Unterstichprobe des Mikrozensus gestellt.

Übersicht 1 Verwendete Datensätze

Datensatz-merkmale		Land						
		Deutschland	Finnland	Frankreich	Großbri-tannien	Österreich	Kanada	USA
Allg. Bevölkerungsumfragen	Kurzbe-zeichnung	1) MZ DE 2000 2) BSW 2001	AES 2000	—	—	MZ AT 2003	AETS 1998	AELL 2001
	Referenz-zeitraum	1) 1999/2000 2) 2000	1999	—	—	2002/2003	1997	2000/2001
	Stichpro-bengröße	1) 143.588 2) 6.855	3.270	—	—	30.794	25.778	8.595
	Population	20- bis 64-jäh- rige Bevölke- rung	20- bis 64- jährige Be- völkerung	—	—	20- bis 64- jährige Be- völkerung	20- bis 64- jährige Be- völkerung	20- bis 64- jährige Be- völkerung
Hochschulabs.studien	Kurzbe-zeichnung	CHEERS 1999	CHEERS 1999	CHEERS 1999	CHEERS 1999	CHEERS 1999	NGS 2000	B&B 1997
	Referenz-zeitraum	4 Jahre	4 Jahre	4 Jahre	4 Jahre	4 Jahre	5 Jahre	4 Jahre
	Stichpro-bengröße	3.476	2.675	3.049	3.385	2.251	6.373	11.192
	Population	Examensjäh- gang 1995	Examens- jahrgang 1995	Examens- jahrgang 1995	Examens- jahrgang 1995	Examens- jahrgang 1995	Examens- jahrgang 1995	Examens- jahrgang 1993
Ergänzungsstudien	Kurzbe-zeichnung	1) EB 59.0 2) HIS-Panel	EB 59.0	EB 59.0	EB 59.0	EB 59.0	—	—
	Referenz-zeitraum	2) 5 Jahre	—	—	—	—	—	—
	Stichpro-bengröße	1) 1.515 2) 6.220	744	802	866	777	—	—
	Population	1) 20- bis 64- jährige Be- völkerung 2) Hochschul- absolv. 1997	20- bis 64- jährige Bevölke- rung	20- bis 64- jährige Bevölke- rung	20- bis 64- jährige Bevölke- rung	20- bis 64- jährige Bevölke- rung	—	—

Österreich: Mikrozensus (MZ AT) 2003, der ein Zusatzmodul zum lebenslangen Lernen ent- hält. Befragt wurden insgesamt etwa 60.000 Personen. Für die Analysen zur Beteiligung an Hochschulweiterbildung wurde eine 30.794 Befragte umfassende Unterstichprobe der 20- bis 64-Jährigen verwendet. Der Berichtszeitraum für die Erhebung der absolvierten Weiterbil- dungen umfasst die zwölf Monate von Juni 2002 bis Juni 2003.

Kanada: Adult Education and Training Survey (AETS) 1998. In dieser Erhebung wurde die über 14-jährige Bevölkerung Kanadas ausführlich zu ihren Bildungsaktivitäten im Jahr 1997 befragt. Von der insgesamt 33.410 Befragte umfassenden Gesamtstichprobe wurden die Angaben von 25.778 Personen verwendet, die zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 20 und 64 Jahre alt waren.

USA: Adult Education and Lifelong Learning Survey (AELL) 2001. Im Rahmen dieser 2001 durchgeführten Befragung wurden insgesamt 10.873 über 15-jährige Einwohner/innen der USA zu ihrer Bildungsbeteiligung in den zwölf Monaten vor der Erhebung (2000/2001) befragt. Das für die empirischen Analyse der Teilnahme an Hochweiterbildung verwendete Subsample der 20- bis 64-Jährigen umfasst 8.595 Personen.

Für Frankreich und Großbritannien lassen sich keine Aussagen zur Beteiligung an Hochschulweiterbildung auf der Basis allgemeiner Bevölkerungsumfragen treffen. Die im Rahmen der französischen Arbeitskräfteerhebung des Jahres 2000 durchgeführte Zusatzbefragung zur Weiterbildung, die „Formation continue 2000“, wurde erst so spät zur Verfügung gestellt, dass es nicht möglich war, sie für diesen Bericht zu berücksichtigen. Bei den ins Auge gefassten britischen Erhebungen stellte sich erst bei genauerer Prüfung heraus, dass es mit ihnen nicht möglich ist, Hochschulweiterbildung von anderen Weiterbildungsformen abzugrenzen.

Beide Länder sind allerdings in der Hochschulabsolvent/inn/enstudie CHEERS (s. u.) sowie in einer Bevölkerungsumfrage vertreten, mit der zwar keine Untersuchung der Teilnahme an Hochschulweiterbildung, wohl aber eine europaweit vergleichende Darstellung von Weiterbildungsorientierungen, Weiterbildungsbereitschaften und Weiterbildungshindernissen möglich ist. Es handelt sich um den Eurobarometer 59.0 aus dem Jahre 2003, in den alle europäischen Vergleichsländer einbezogen sind. Die Zahl der für die Analysen ausgewählten 20- bis 64-jährigen Befragten beläuft sich auf 1.515 in Deutschland, 744 in Finnland, 802 in Frankreich, 866 in Großbritannien und 777 in Österreich.

Aus dem Bereich der Hochschulabsolvent/inn/enstudien wurden folgende Untersuchungen berücksichtigt:

Deutschland, Finnland, Frankreich, Großbritannien, Österreich: Careers after Higher Education – a European Research Study (CHEERS). Im Rahmen dieser Untersuchung wurden Hochschulabsolvent/inn/en befragt, die zwischen Herbst 1994 und Sommer 1995 einen Studienabschluss erreicht haben (Examensjahrgang 1995). Die Befragung fand im Zeitraum November 1998 bis Mai 1999 statt. Die Beobachtungsperiode umfasst damit im Schnitt vier Jahre nach dem Studienabschluss. Betrachtet werden also alle Weiterbildungen, die in den vier Jahren zwischen dem Studienabschluss und dem Befragungszeitpunkt absolviert wurden. Die Stichprobengrößen der für die Analysen verwendeten Subsamples belaufen sich auf: 3.476 (Deutschland), 2.675 (Finnland), 3.049 (Frankreich), 3.385 (Großbritannien) und 2.251 (Österreich). Bei der französischen Stichprobe ist zu beachten, dass Absolvent/inn/en von Lehramts- und medizinischen Studiengängen nicht befragt wurden. Für die Beurteilung der Zweitstudienquote ist der Hinweis wichtig, dass die finnische und französische ebenso wie die britische Stichprobe nicht nur Absolvent/inn/en des ersten Studienzyklus (Finnland: *kandidaatin tutkinto/kandidatexamen*, Frankreich: *licence*, Großbritannien: Bachelor) enthält, sondern auch (in Finnland ausschließlich) Absolvent/inn/en weiterführender Studien (Finnland: *maisterin tutkinto/magisterexamen* bzw. *lisensiaatin tutkinto/licentiatexamen* in medizinischen Studiengängen, Frankreich: z. B. *maîtrise*, Großbritannien: z. B. Master). Darüber hinaus ist anzumerken, dass die finnische und österreichische Stichprobe Fachhochschulabsolvent/inn/en aufgrund der erst Anfang (Finnland) bzw. Mitte (Österreich) der 1990er Jahre erfolgten Einführung dieser Bildungseinrichtungen nicht enthalten.

Kanada: National Graduates Survey, Class of 1995 (NGS). Die kanadische Absolvent/inn/enstudie untersucht den weiteren Bildungs- und Berufsweg von Absolvent/inn/en postsekundärer Bildungseinrichtungen, die ihren Abschluss im Jahr 1995 erreicht haben. Die zweite und letzte Befragung dieser Paneluntersuchung wurde im Jahr 2000 durchgeführt. Die Berichtsperiode für Weiterbildungsaktivitäten umfasst die fünf Jahre zwischen dem Abschluss und dem letzten Befragungszeitpunkt. In die Analysen einbezogen sind 6.373 Hochschulabsolvent/inn/en mit einem Bachelorabschluss oder einem *first professional degree*.

USA: Baccalaureate and Beyond Longitudinal Study (B&B) des Abschlussjahres 1993. In diese Panel-Untersuchung mit drei Erhebungswellen (ein Jahr, vier Jahre und zehn Jahre nach Hochschulabschluss) sind College- und Universitätsabsolvent/inn/en einbezogen, die im akademischen Jahr 1993 einen Bachelorabschluss erreicht haben. Herangezogen wurden die Daten der ersten und zweiten, 1997 mit 11.192 Personen durchgeführten Befragung, so dass sich der Berichtszeitraum für die untersuchten Weiterbildungsaktivitäten auf vier Jahre beläuft.

Zusätzlich zu den dargestellten Hochschulabsolvent/inn/enbefragungen wurde punktuell die HIS-Absolvent/inn/enstudie des Examensjahrgangs 1997 ausgewertet. Hierbei handelt es sich um eine Panelbefragung von Hochschulabsolvent/inn/en, die im Prüfungsjahr 1997 ihren ersten Hochschulabschluss erreicht haben und bislang zweimal befragt wurden. Die herangezogene zweite Befragung mit 6.220 Teilnehmer/innen fand 2002, also etwa fünf Jahre nach dem Studienabschluss, statt.

Die Übersicht über die verwendeten Datensätze zeigt, dass die Hochschulabsolvent/inn/enstudien hinsichtlich der Erhebungszeiträume von Weiterbildungsaktivitäten und der Zielpopulationen relativ homogen sind. Mit Ausnahme der US-amerikanischen Untersuchung beziehen sich alle anderen Studien auf den Examensjahrgang 1995 (USA: 1993; das HIS-Absolvent/inn/enpanel des Jahrgangs 1997 wurde nicht zur Analyse der Weiterbildungsbeteiligung verwendet). Mit Ausnahme des kanadischen Datensatzes decken alle anderen Untersuchungen einen für die Bestimmung der Teilnahme an Hochschulweiterbildung maßgeblichen Beobachtungszeitraum von vier Jahren ab (Kanada: fünf Jahre).

Heterogener sind die Berichts- und Erhebungsjahre der allgemeinen Bevölkerungsumfragen. Hier umfassen die Referenzperioden zwar einheitlich zwölf Monate, reichen aber vom Jahr 1997 (Kanada) bis 2003 (Österreich). Für mehrere Länder wäre es möglich gewesen, aktuellere Daten heranzuziehen. Da aber für Frankreich nur Daten aus dem Jahr 2000 vorliegen und nur der deutsche Mikrozensus aus dem Jahr 2000 die Bestimmung von Hochschulweiterbildung zulässt, wurden auch aus den anderen Ländern Erhebungen verwendet, die einen möglichst vergleichbaren Berichtszeitraum abdecken. Alle verwendeten europäischen Datensätze – allgemeine Bevölkerungsumfragen wie Hochschulabsolvent/inn/enstudien – erfassen noch nicht die im Zuge des Bologna-Prozesses eingeführten Studienreformen.

Die Daten der allgemeinen Bevölkerungsumfragen waren direkt zugänglich, so dass sie vom Projektteam persönlich ausgewertet werden konnten.¹ Aus Datenschutzgründen wurden zum Teil allerdings nicht alle interessierenden Variablen bzw. nur hoch aggregierte Variablen zur Verfügung gestellt. Für die Auswertung der europäischen Hochschulabsolvent/inn/enstudie CHEERS sowie der kanadischen und US-amerikanischen Absolvent/inn/enbefragungen dagegen mussten Möglichkeiten der Kooperation mit anderen Forschungseinrichtungen gefunden werden. Eine solche Zusammenarbeit konnte in allen Fällen auf zwar sehr zeitaufwändige, aber insgesamt unproblematische Weise realisiert werden. In Kanada erfolgten Datenzugang und Datenauswertung des NGS in Kooperation mit Hans G. Schuetze sowie Maria Adamuti-Trache von der University of British Columbia. In den USA wurden die statistischen Auswertungen der B&B-Studie von Scott L. Thomas von der University von Georgia durchgeführt. Den CHEERS-Datensatz wertete Harald Schomburg vom Internationalen Zentrum für Hochschulforschung Kassel (INCHER) aus.

2.3 Operationalisierung und Vergleichbarkeit

Abgesehen von der alle europäischen Vergleichsländer umfassenden europäischen Hochschulabsolvent/inn/enstudie CHEERS, die die Weiterbildungsteilnahme mit einem identischen Erhebungsinstrument erfasst, ist das in den anderen Untersuchungen gewählte Vorgehen zur Erhebung von Weiterbildung zum Teil sehr unterschiedlich. Die Differenzen in den Frageprogrammen haben zur Folge, dass die Operationalisierung der verschiedenen Formen von Hochschulweiterbildung nicht in identischer Weise vorgenommen werden konnte und dass somit die Ergebnisse nicht vollständig vergleichbar sind.

Die Problematik der unterschiedlichen Erfassung von Weiterbildung und deren Konsequenzen für die ermittelten Weiterbildungsquoten lassen sich exemplarisch an den zwei deutschen Referenzstudien verdeutlichen: Die auf Grundlage des Berichtssystems Weiterbildung ermittelte Weiterbildungsbeteiligung liegt deutlich über den Ergebnissen des Mikrozensus. Diese Differenz führte in den OECD-Veröffentlichungen „Bildung auf einen Blick“ zu einem Bruch der Zeitreihe und einer deutlichen Veränderung der Weiterbildungsquote. Vor 2005 wurden für Deutschland die Daten des Berichtssystems Weiterbildung verwendet, ab 2005 stützt sich der Indikator auf das im Rahmen des Mikrozensus abgefragte Ad-hoc-Modul „Lebenslanges Lernen“. Diese Umstellung hatte eine Reduzierung der Beteiligungsquote an berufsbezogener Weiterbildung um 14 Prozentpunkte (vgl. die Quoten in OECD 2002a: 280 und OECD 2005: 363) und ein deutliches Absinken der Position Deutschlands in der nach Weiterbildungsaktivität geordneten Länderrangliste zur Folge.

Für die unterschiedlichen Teilnahmequoten wird eine Reihe von Erklärungen angeboten, so die unklare Definition von beruflicher Weiterbildung im Mikrozensus (Weiß 2004: 187), die Verwendung von Proxy-Interviews (Befragung eines Haushaltsmitglieds zu anderen Haus-

¹ Die Mikrodaten wurden aus folgenden Quellen bezogen: Mikrozensus Deutschland: Statistisches Bundesamt; BSW: Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung an der Universität Köln; AES: Statistics Finland; Mikrozensus Österreich: Statistik Austria; AETS: Statistics Canada; AELL: freier Zugang über das Internet; Eurobarometer: Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung an der Universität Köln.

haltsmitgliedern) im Mikrozensus, das Themenspektrum der Studien und die Frageformulierung (Kuwan et al. 2006: 23, 45 f.). Einige dieser Erklärungsansätze wurden zwischenzeitlich jedoch relativiert oder widerlegt (Lois 2005: 6 ff.), so dass gesicherte Erkenntnisse über die Ursachen der Unterschiede weiterhin nicht vorliegen. Aus diesem Grund werden sowohl das Berichtssystem Weiterbildung als auch der Mikrozensus für die Analyse der Teilnahme an Hochschulweiterbildung in Deutschland verwendet.

Auch wenn sich aufgrund unterschiedlicher thematischer Schwerpunkte und Befragungsinstrumente Hochschulweiterbildung mit den herangezogenen Datensätzen nicht völlig deckungsgleich operationalisieren ließ und die Ergebnisse nicht vollständig vergleichbar sind, lassen die Daten bei Beachtung der im Folgenden dargestellten Besonderheiten vergleichende Tendenzaussagen zu.

2.3.1 Studium von nicht-traditionellen Erststudierenden

Zur Operationalisierung dieser Form von Hochschulweiterbildung werden zum einen Informationen darüber benötigt, ob die Befragten ein Studium absolvieren und noch nicht über einen Hochschulabschluss verfügen. Um diese Studierenden in einem Erststudium dann als – aus der Lebenslaufperspektive – „nicht-traditionelle“ Studierende bezeichnen zu können, sind zum anderen Indikatoren für „unkonventionellen Biografien“, z. B. Angaben zu einer abgeschlossenen Berufsausbildung oder das Alter, erforderlich.

Übersicht 2 Operationalisierung eines Studiums von nicht-traditionellen Erststudierenden

Land/Datensatz	Operationalisierung und Bewertung
Deutschland MZ 2000	Studium: ungenau, nur beruflich motivierte Bildungsaktivitäten nicht-traditionell: abgeschlossene Berufsausbildung oder älter als 28 Jahre Bewertung: leichte Unterschätzung nicht auszuschließen
Deutschland BSW 2001	Studium: nur für den Befragungszeitpunkt nicht-traditionell: abgeschlossene Berufsausbildung oder älter als 28 Jahre Bewertung: Unterschätzung wahrscheinlich
Finnland AES 2000	Studium: unproblematisch nicht-traditionell: abgeschlossene Berufsausbildung oder älter als 28 Jahre Bewertung: gute Abgrenzungsmöglichkeit
Österreich MZ 2003	Studium: nur für den Befragungszeitpunkt nicht-traditionell: abgeschlossene Berufsausbildung oder älter als 28 Jahre Bewertung: Unterschätzung wahrscheinlich
Kanada AETS 1998	Studium: unproblematisch nicht-traditionell: älter als 24 Jahre oder postsekundäres Diplom/Zertifikat Bewertung: gute Abgrenzungsmöglichkeit
USA AELL 2001	Studium: unproblematisch nicht-traditionell: älter als 24 Jahre oder berufliche Vorbildung (maximal zwei Jahre College-Studium, berufliche Fachschule oder Abschluss eines <i>associate degree</i>) Bewertung: gute Abgrenzungsmöglichkeit

Die Abgrenzung eines Studiums von nicht-traditionellen Studierenden, die wie erwähnt nur mit den Daten der allgemeinen Bevölkerungsumfragen vorgenommen wurde, gelang unterschiedlich gut (s. Übersicht 2; zu den Details vgl. die Beschreibungen in den Länderstudien). Während die aus Finnland, Kanada und den USA vorliegenden Daten differenziert genug waren, um ein nicht-traditionelles Erststudium in zufriedenstellender Weise bestimmen zu können, war für Deutschland und Österreich eine präzise Operationalisierung dieser Form von Hochschulweiterbildung nicht möglich.

Im deutschen Mikrozensus wurde nicht direkt danach gefragt, ob die Bildungsmaßnahme, die im Referenzzeitraum an einer Hochschule absolviert wurde, zu einem akademischen Abschluss führt. Deshalb wurde hilfsweise das Kriterium der Maßnahmedauer (mindestens zwei Jahre) herangezogen. Darüber hinaus können im Mikrozensus nur solche Studienphasen betrachtet werden, die die Befragten selbst als Maßnahme der beruflichen Aus- oder Fortbildung bzw. Umschulung klassifizierten; Informationen zu einem aus persönlichem Interesse absolvierten Studium (allgemeine Weiterbildung) wurden nicht erhoben. Eine leichte Unterschätzung der Zahl der nicht-traditionellen Studierenden ist daher nicht auszuschließen. Im Berichtssystem Weiterbildung lassen sich Befragte in einem ersten Studium nur bezogen auf den Befragungszeitpunkt identifizieren; Angaben zu einem Studium, das in der Referenzperiode, nicht aber zum Zeitpunkt der Befragung absolviert wurde, liegen nicht vor. Damit ist von einer Unterschätzung der nicht-traditionellen Erststudierenden auszugehen. Auch im österreichischen Mikrozensus wurden Informationen zu einem Studium nur für den Befragungszeitpunkt erhoben, so dass auch hier eine Unterschätzung des nicht-traditionellen Erststudiums vorliegen dürfte.

2.3.2 Zweitstudium

Zur Operationalisierung dieser Form von Hochschulweiterbildung müssen Indikatoren zum höchsten Bildungsabschluss (Hochschulabschluss vs. kein Hochschulabschluss) sowie zur Teilnahme an einem zu einem akademischen Grad führenden Studium im Berichtszeitraum vorliegen. Diese Voraussetzungen sind in den verwendeten Hochschulabsolvent/inn/enstudien erfüllt, so dass mit diesen eine präzise Abgrenzung von Zweitstudien möglich ist. Die Datenqualität der allgemeinen Bevölkerungsumfragen ist dagegen unterschiedlich (s. Übersicht 3). In allen Datensätzen liegen zwar Informationen zum höchsten Bildungsabschluss vor, zum Teil aber keine genauen Angaben zu einem Studium im Berichtszeitraum.

So können im österreichischen Datensatz nur zum Befragungszeitpunkt Studierende berücksichtigt werden, so dass für Österreich die Teilnahmequote an dieser Weiterbildungsform etwas zu niedrig ausfallen dürfte. Die Einschränkungen und Ungenauigkeiten bei der Identifizierung eines Studiums auf Basis des deutschen Mikrozensus wurden schon oben dargestellt; sie führen auch beim Zweitstudium zu einer unscharfen Abgrenzung und leichten Unterschätzung der Weiterbildungsbeteiligung. Mit der finnischen allgemeinen Bevölkerungsumfrage ist es nicht möglich, Promovierende auszuschließen, so dass in Finnland von einer Überschätzung der Teilnahme an einem Zweitstudium auszugehen ist. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass sich die Charakteristika der Zweitstudierenden von denen anderer Länder, in denen keine Promovierenden betrachtet werden, unterscheiden. Auch mit dem Berichtssystem Weiterbildung können Promovierende nicht abgegrenzt werden; jedoch bezie-

hen sich hier die Angaben zu einem Studium nur auf den Befragungszeitpunkt, so dass die durch den Einschluss von Promotionsstudierenden verursachte Überschätzung der Weiterbildungsteilnahme durch die Nichtberücksichtigung von Studierenden, die zwar im Jahr vor der Erhebung, nicht aber zum Befragungszeitpunkt studierten, teilweise kompensiert wird.

Übersicht 3 Operationalisierung eines Zweitstudiums

Land	Allgemeine Bevölkerungsumfragen	Hochschulabsolvent/inn/enstudien
Deutschland	<i>MZ 2000:</i> Studium: ungenau, nur beruflich motivierte Bildungsaktivitäten Bewertung: leichte Unterschätzung nicht auszuschließen <i>BSW 2001:</i> Studium: nur für den Befragungszeitpunkt; Ausschluss von Promovierenden nicht möglich Bewertung: Unterschätzung durch Beschränkung auf Befragungszeitpunkt z. T. durch Einschluss Promovierender kompensiert	CHEERS: unproblematisch
Finnland	Studium: Ausschluss von Promovierenden nicht möglich Bewertung: Überschätzung wahrscheinlich	CHEERS: unproblematisch
Frankreich	—	CHEERS: unproblematisch
Großbritannien	—	CHEERS: unproblematisch
Österreich	Studium: nur für den Befragungszeitpunkt Bewertung: Unterschätzung wahrscheinlich	CHEERS: unproblematisch
Kanada	Studium: unproblematisch Bewertung: gute Abgrenzungsmöglichkeit	NGS: unproblematisch
USA	Studium: unproblematisch Bewertung: gute Abgrenzungsmöglichkeit	B&B: unproblematisch

2.3.3 Studienprogramme

Ein wichtiges Kriterium für die Identifizierung von Studienprogrammen ist die Zertifizierung, also die Frage, ob mit der Hochschulweiterbildung ein Abschluss, der aber nicht einem anerkannten akademischen Abschluss entspricht (z. B. Diplom, Zertifikat), erreicht werden kann. Dieser Indikator wurde jedoch nicht in allen Untersuchungen erhoben, so dass zum Teil auf Hilfskonstruktionen zurückgegriffen werden musste. Auch erlauben es die Datensätze teilweise nicht, Studienprogramme von kürzeren hochschulischen Weiterbildungsveranstaltungen zu unterscheiden. Darüber hinaus beschränken sich einige Studien auf die Erhebung spezieller Studienprogramme (z. B. nur berufsbezogene Maßnahmen oder Programme, die einen Hochschulabschluss voraussetzen). All diese Faktoren führten dazu, dass bei Studienprogrammen ebenso wie bei den in Abschnitt 2.3.4 diskutierten kürzeren Hochschulkursen eine vergleichbare Operationalisierung weniger gut gelang als bei Studiengängen, in denen ein akademischer Abschluss erreicht werden kann (s. auch Übersicht 4).

Übersicht 4 Operationalisierung von Studienprogrammen

Land	Allgemeine Bevölkerungsumfragen	Hochschulabsolvent/inn/enstudien
Deutschland	<p><i>MZ 2000:</i> Programm: Abgrenzung nur über die Maßnahmedauer (mind. ein Monat, aber kürzer als zwei Jahre) und Veranstaltungsart (Ausschluss Tagungen, Seminare, Arbeitsgruppen); nur berufsbezogene Maßnahmen Bewertung: genaue Abgrenzung von Programmen und Kursen nicht möglich; Unterschätzung wahrscheinlich</p> <p><i>BSW 2001:</i> Programm: Unterscheidung von Programmen und Kursen nicht möglich Bewertung: gute Abgrenzungsmöglichkeit der Sammelkategorie „Programme/Kurse“</p>	<p>Programm: Studium, das mit einem anderen Abschluss als Diplom, Magister, Staatsexamen oder Promotion abschließt (Sammelkategorie „andere Abschlüsse“) Bewertung: keine genaue Identifizierung von Programmen, die nicht zu einem akademischen Grad führen</p>
Finnland	<p>Programm: Unterscheidung von Programmen und Kursen nicht möglich Bewertung: gute Abgrenzungsmöglichkeit der Sammelkategorie „Programme/Kurse“</p>	<p>Programm: Studium, das zu einem Diplom oder Zertifikat führt Bewertung: gute Abgrenzungsmöglichkeit</p>
Frankreich	—	<p>Programm: Studium, das mit einem anderen Abschluss als z. B. <i>licence</i>, <i>maîtrise</i>, DEA, DESS abschließt (Sammelkategorie „andere Abschlüsse“); Ausschluss von Promovierenden nicht möglich Bewertung: keine genaue Identifizierung von Programmen, die nicht zu einem akademischen Grad führen</p>
Großbritannien	—	<p>Programm: Studium, das mit einem anderen Abschluss als z. B. Bachelor, Master oder Promotion abschließt (Sammelkategorie „andere Abschlüsse“) Bewertung: keine genaue Identifizierung von Programmen, die nicht zu einem akademischen Grad führen</p>
Österreich	<p>Programm: Unterscheidung von Programmen und Kursen nicht möglich Bewertung: gute Abgrenzungsmöglichkeit der Sammelkategorie „Programme/Kurse“, aber Unterschätzung möglich</p>	<p>Programm: Studium, für das kein Abschluss oder ein anderer Abschluss als Magister, Diplom und Promotion vergeben/angestrebt wurde Bewertung: keine genaue Identifizierung von Programmen, die nicht zu einem akademischen Grad führen</p>
Kanada	<p>Programm: direkte Frage nach von Universitäten angebotenen Programmen, die nicht zu einem akademischen Grad, aber zu einem Abschluss (Diplom, Zertifikat) führen Bewertung: gute Abgrenzungsmöglichkeit</p>	<p>Programm: keine saubere Trennung von Programmen und Kursen möglich; Kategorie umfasst abgeschlossene zertifizierte Programme und laufende/abgeschlossene, berufsbezogene und mindestens 20 Unterrichtsstunden umfassende Kurse, die auf zertifizierte Programme angerechnet werden können Bewertung: Unterschätzung der Sammelkategorie „Programme/Kurse“ wahrscheinlich</p>
USA	<p>Programm: überwiegend nur Berücksichtigung von Angeboten, die einen Hochschulabschluss voraussetzen Bewertung: Unterschätzung wahrscheinlich</p>	<p>Programm: Unterscheidung von College- und universitären Programmen nicht möglich Bewertung: leichte Überschätzung möglich</p>

Mit der kanadischen allgemeinen Bevölkerungsumfrage ließen sich universitäre Studienprogramme, die einen Abschluss, aber nicht einen akademischen Grad, vermitteln, gut abgrenzen. Da in Kanada Colleges wichtige Weiterbildungsanbieter sind, wurden bei diesem Land darüber hinaus auch an Colleges stattfindende und keinen akademischen Abschluss verleihende Studienprogramme in den Blick genommen und gesondert betrachtet, sofern die Teilnehmer/inn/en älter als 24 Jahre sind oder vor ihrem College-Studium ein anderes postsekundäres Diplom oder Zertifikat erworben haben („nicht-traditionelle“ College-Studierende). Mit den Daten der finnischen und österreichischen Bevölkerungsumfrage sowie des deutschen Berichtssystems Weiterbildung kann zwar nicht zwischen Studienprogrammen und kürzeren hochschulischen Weiterbildungsveranstaltungen unterschieden werden, doch erlauben die Erhebungen eine saubere Abgrenzung der Gesamtgruppe der nicht abschlussorientierten Hochschulweiterbildungen.¹ Die Abfrage der die Bildungsmaßnahme durchführenden Einrichtung beschränkte sich im österreichischen Mikrozensus allerdings auf die zuletzt besuchte Veranstaltung, so dass nur diese für die Operationalisierung von nicht abschlussbezogenen Hochschulweiterbildungen herangezogen werden konnte. Eine Unterschätzung der Teilnahme an Hochschulweiterbildung ist deshalb für Österreich nicht auszuschließen.

Bei der US-amerikanischen allgemeinen Bevölkerungsumfrage ist von einer Untererfassung von Studienprogrammen auszugehen, da überwiegend nur Studienangebote berücksichtigt werden konnten, die einen Studienabschluss voraussetzen. Mit dem deutschen Mikrozensus schließlich können nur Weiterbildungen betrachtet werden, die die Befragten als berufliche Weiterbildung bzw. Umschulung definierten. Studienprogramme lassen sich von anderen Formen der Hochschulweiterbildung nur über die Dauer der Bildungsmaßnahme unterscheiden (Kriterium: mindestens ein Monat und weniger als zwei Jahre). Auch hier ist von einer Unterschätzung auszugehen.

In der europäischen Hochschulabsolvent/inn/enstudie CHEERS wurde die Frage, die zur Bestimmung der Teilnahme an Studienprogrammen herangezogen wurde, in allen Ländern in vergleichbarer Weise gestellt.² Jedoch variieren die Antwortvorgaben zur Art des erreichten/angestrebten Abschlusses. In den meisten Fällen (Ausnahme: Finnland) waren andere als akademische Abschlüsse nicht explizit als Antwortmöglichkeit vorgesehen, sondern einer Restkategorie „andere Abschlüsse“ zugeordnet, zu der auch ausländische Studienabschlüsse, in Frankreich auch Promotionen³ zählen können. Dieses hat zur Folge, dass Studienprogramme, die nicht zu einem akademischen Abschluss führen, nicht präzise zu definieren sind.

Mit der kanadischen Hochschulabsolvent/inn/enstudie ist eine saubere Trennung von Studienprogrammen und kürzeren hochschulischen Weiterbildungsveranstaltungen nicht mög-

¹ Als nicht abschlussorientierte/abschlussbezogene Hochschulweiterbildungen werden in diesem Bericht Bildungsmaßnahmen bezeichnet, die nicht zu einem anerkannten akademischen Grad führen (Studienprogramme und Hochschulkurse).

² Es handelt sich um ein Studienverlaufstableau, in dem alle Studienphasen von der Ersteinschreibung bis zum Befragungszeitpunkt u. a. mit Beginn und Ende, Studienfach, Hochschule und angestrebtem/erreichten Abschluss aufgeführt werden sollten. Die Angaben aus dem Tableau wurden zur Identifizierung von Studien, die nach Abschluss des Referenzstudiums im Studienjahr 1994/95 stattfanden, und zur Differenzierung von Zweitstudien und Studienprogrammen verwendet.

³ Das Verzerrungsrisiko aufgrund des Einschlusses von Promotionen in Frankreich ist als gering anzusehen (Details in Teil II dieses Berichts, Länderstudie Frankreich).

lich. Genau erfasst wurden abgeschlossene Studienprogramme, die nicht zu einem akademischen Grad führen, sondern mit einem Universitätsdiplom oder -zertifikat bzw. einem *professional association diploma* abschließen. Details zu anderen und laufenden Maßnahmen wurden aber nur erhoben, wenn sie beruflich motiviert waren und mindestens 20 Stunden dauerten. In diesen Fällen lassen sich Hochschulweiterbildungen als Bildungsmaßnahmen definieren, die mit einem universitären Diplom, Zertifikat oder einem entsprechenden Zeugnis von Berufsverbänden abschließen können. Da zu privat motivierten oder weniger als 20 Stunden dauernden Kursen keine näheren Informationen vorliegen und bei beruflich bedingten Hochschulweiterbildungen nur solche berücksichtigt werden konnten, mit denen theoretisch eine Art von Abschluss zu erreichen ist, muss von einer Untererfassung hochschulischer Studienprogramme und Weiterbildungskurse ausgegangen werden.

Dagegen ist mit den Daten der US-amerikanischen Hochschulabsolvent/inn/enstudie eine leichte Überschätzung der Teilnahme an Studienprogrammen nicht auszuschließen, da hier eine Differenzierung von College- und universitären Programmen nicht möglich war und ein *associate's degree* der Weiterbildungsform Studienprogramm zugeordnet werden musste.

2.3.4 Kürzere hochschulische Weiterbildungsveranstaltungen

Auch die Operationalisierung der kürzeren hochschulischen Weiterbildungsveranstaltungen konnte, wie erwähnt, nicht immer mit der wünschenswerten Genauigkeit erfolgen (s. Übersicht 5). Die allgemeinen Bevölkerungsumfragen lassen es teilweise (Finnland, Österreich und das deutsche Berichtssystem Weiterbildung) nicht zu, zwischen Studienprogrammen und Hochschulkursen zu unterscheiden, erlauben aber – das wurde schon unter Pkt. 2.3.3 dargestellt – eine saubere Abgrenzung der zusammengefassten Kategorie „Programme/Kurse“. Sowohl in der kanadischen als auch der US-amerikanischen allgemeinen Bevölkerungsumfrage wurde nur erhoben, ob die Weiterbildungsmaßnahme von einer Bildungseinrichtung (Kanada) bzw. einer postsekundären Bildungseinrichtung (USA) angeboten wurde. Es mussten deshalb zusätzliche Kriterien zur Abgrenzung von Hochschulweiterbildung herangezogen werden: in Kanada die Frage, ob die Veranstaltung an einer Universität stattfand (*university campus*), in den USA die Frage, ob mit dem Kurs Leistungspunkte (*college credits*) erworben werden konnten. In beiden Fällen resultiert eine gewisse Unschärfe, die sowohl eine Über- als auch Unterschätzung der Weiterbildungsteilnahme zur Folge haben kann. Da die mit dem US-amerikanischen Datensatz vorgenommene Operationalisierung von Hochschulkursen Angebote von Colleges mit einschließt, wurden für Kanada kürzere College-Weiterbildungen (von einer Bildungseinrichtung angebotene und auf einem College-Campus stattfindende Kurse, Seminare, Workshops) ebenfalls bestimmt und gesondert ausgewiesen.

Wie bei den anderen Formen von Hochschulweiterbildung auch berücksichtigt der deutsche Mikrozensus bei Detailfragen nur berufliche Weiterbildungen bzw. Umschulungen, so dass eine Untererfassung vorliegen dürfte. Ein zusätzlicher Hinweis auf eine Unterschätzung von kürzeren hochschulischen Weiterbildungsveranstaltungen ergibt sich aus der Beobachtung, dass im Mikrozensus keine hochschulischen Bildungsmaßnahmen vorkommen, die kürzer als ein Jahr sind.

Übersicht 5 Operationalisierung von kürzeren hochschulischen Weiterbildungsveranstaltungen

Land	Allgemeine Bevölkerungsumfragen	Hochschulabsolvent/inn/enstudien
Deutschland	<p><i>MZ 2000:</i></p> <p>Kurs: berufliche Weiterbildung, in deren Rahmen eine Hochschule besucht wurde und bei der es sich um Tagungen, Seminare oder Arbeitsgruppen handelte</p> <p>Bewertung: genaue Abgrenzung von Programmen und Kursen nicht möglich; Unterschätzung wahrscheinlich</p> <p><i>BSW 2001:</i></p> <p>s. o. Pkt. 2.3.3 und Übersicht 4</p>	<p>Kurs: kürzere Weiterbildungsveranstaltung, die von einer Hochschule angeboten wurde</p> <p>Bewertung: gute Abgrenzungsmöglichkeit</p>
Finnland	s. o. Pkt. 2.3.3 und Übersicht 4	s. obige Ausführungen zu Deutschland
Frankreich	—	s. obige Ausführungen zu Deutschland
Großbritannien	—	s. obige Ausführungen zu Deutschland
Österreich	s. o. Pkt. 2.3.3 und Übersicht 4	s. obige Ausführungen zu Deutschland
Kanada	<p>Kurs: von Bildungseinrichtungen angebotene und an Universitäten durchgeführte Kurse, Workshops, Seminare u. Ä.</p> <p>Bewertung: Über-, aber auch Unterschätzung möglich</p>	s. o. Pkt. 2.3.3 und Übersicht 4
USA	<p>Kurs: von postsekundären Bildungseinrichtungen angebotene Kurse, Seminare, Workshops u. Ä. mit der Möglichkeit des Erwerbs von <i>college credits</i></p> <p>Bewertung: Über-, aber auch Unterschätzung möglich</p>	<p>Kurs: nicht erfasst</p> <p>Bewertung: bei Betrachtung der zusammengefassten Kategorie „Programme/Kurse“ starke Unterschätzung</p>

In der US-amerikanischen Hochschulabsolvent/inn/enuntersuchung wurde die Teilnahme an kürzeren hochschulischen Weiterbildungsveranstaltungen überhaupt nicht erfasst. Die kanadische Absolvent/inn/enbefragung lässt, wie erwähnt (s. Pkt. 3.3.3 und Übersicht 4), keine eindeutige Separierung von Programmen und Kursen zu; hier ist mit einer Unterschätzung der nicht abschlussorientierten Hochschulweiterbildungen (Programme/Kurse) zu rechnen. Mit der europäischen Hochschulabsolvent/inn/enstudie CHEERS schließlich konnten kürzere hochschulische Weiterbildungsveranstaltungen insgesamt klar definiert werden; allerdings ist zu beachten, dass in Österreich nur nach Angeboten von Universitätsinstituten und nicht nach Weiterbildungsveranstaltungen von Fachhochschulen gefragt wurde. Die Fachhochschulen waren allerdings erst wenige Jahre vor der CHEERS-Befragung eingerichtet worden, so dass eine ins Gewicht fallende Untererfassung der Weiterbildungsteilnahme nicht wahrscheinlich ist.

Da nicht durchgehend zwischen Studienprogrammen und Hochschulkursen unterschieden werden kann, werden in der länderkontrastierenden Ergebnisübersicht (Kap. 4) diese For-

men der Hochschulweiterbildung zusammen ausgewiesen. Die vorherigen Ausführungen zusammenfassend sind die präsentierten Quoten wie in Übersicht 6 dargestellt zu beurteilen.

Übersicht 6 Bewertung der Erfassung von Studienprogrammen und kürzeren hochschulischen Weiterbildungsveranstaltungen

Land	Allgemeine Bevölkerungsumfragen	Hochschulabsolv.studien
Deutschland	<i>MZ 2000</i> : Unterschätzung <i>BSW 2001</i> : verlässliche Schätzung	verlässliche Schätzung
Finnland	verlässliche Schätzung	verlässliche Schätzung
Frankreich	—	verlässliche Schätzung
Großbritannien	—	verlässliche Schätzung
Österreich	Unterschätzung möglich	verlässliche Schätzung
Kanada	unscharfe Abgrenzung, aber hinsichtlich der Teilnahmequote relativ realistisch	Unterschätzung
USA	unscharfe Abgrenzung, aber hinsichtlich der Teilnahmequote relativ realistisch	starke Unterschätzung

Da für Deutschland das Berichtssystem Weiterbildung eine genauere Bestimmung der Teilnahme an Studienprogrammen und Hochschulkursen erlaubt als der Mikrozensus, wird bei Detailanalysen dieser Weiterbildungsformen das BSW verwendet. Da der Mikrozensus auf der anderen Seite einen höheren Stichprobenumfang aufweist und da hinsichtlich eines Studiums von nicht-traditionellen Erststudierenden und eines Zweitstudiums ähnliche Teilnahmequoten wie mit dem BSW ermittelt wurden, wird bei Detailanalysen dieser Formen der Hochschulweiterbildung der Mikrozensus herangezogen.¹

2.3.5 Außerhochschulische Weiterbildung

Während sich Hochschulweiterbildung in den allgemeinen Bevölkerungsumfragen zwar nicht völlig deckungsgleich, doch mit Einschränkungen vergleichbar operationalisieren lässt, erlauben die stark divergierenden Herangehensweisen bei der Erhebung von Weiterbildung keine vergleichende Betrachtung des außerhochschulischen Weiterbildungssektors. Für die Untersuchung der außerhochschulischen Weiterbildung wird deshalb vorwiegend auf Hochschulabsolvent/inn/enstudien zurückgegriffen. Aufgrund der guten Qualität der an die allgemeine Bevölkerung gerichteten kanadischen Weiterbildungsstudie AETS kann allerdings in Kanada auch die Teilnahme an außerhochschulischen Weiterbildungen in den Blick genommen werden. Als außerhochschulische Weiterbildungen gelten hier zum einen kürzere Veranstaltungen (Kurse, Seminare, Workshops usw.), die entweder nicht von einer Bildungseinrichtung angeboten wurden oder aber nicht auf einem Universitäts-Campus stattfanden. Zum anderen zählen dazu auch College-Programme (zur Definition s. o. Pkt. 2.3.3). Die Analysen

¹ Die Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden umfasst im BSW nur 42 Fälle, die Gruppe der Zweitstudierenden nur neun Befragte.

wurden nur für die im Rahmen dieser Erhebung befragten Hochschulabsolvent/inn/en vorgenommen.

Übersicht 7 Operationalisierung außerhochschulischer Weiterbildung anhand von Hochschulabsolvent/inn/enstudien

Land	Operationalisierung/Bewertung
Deutschland	Nur Kurse: kürzere Veranstaltungen, die im Referenzzeitraum stattfanden und nicht von einer Hochschule durchgeführt wurden Bewertung: gute Abgrenzungsmöglichkeit
Finnland	s. obige Ausführungen zu Deutschland
Frankreich	s. obige Ausführungen zu Deutschland
Großbritannien	s. obige Ausführungen zu Deutschland
Österreich	s. obige Ausführungen zu Deutschland
Kanada	Programme und Kurse: keine saubere Trennung möglich; Kategorie umfasst absolvierte Programme, für die ein nicht-universitärer Abschluss verliehen wurde, sowie laufende/abgeschlossene, berufsbezogene, mindestens 20 Stunden dauernde und auf außeruniversitäre Programme anrechenbare Kurse Bewertung: Unterschätzung wahrscheinlich
USA	Nur Kurse: für Erwerbstätige vom Arbeitgeber angebotene Bildungsmaßnahmen in den letzten zwölf Monaten vor der ersten bzw. zweiten Befragung Bewertung: starke Unterschätzung anzunehmen

Wie Übersicht 7 zeigt, muss sich die auf Grundlage der Hochschulabsolvent/inn/enstudien vorgenommene Operationalisierung außerhochschulischer Weiterbildung zumeist auf kürzere Veranstaltungen beschränken. Mit der europäischen Hochschulabsolvent/inn/enbefragung gelang diese Abgrenzung recht gut. Die aufgrund der kanadischen und US-amerikanischen Absolvent/inn/enstudien ermittelten Teilnahmequoten dürften aber mehr oder weniger stark unterschätzt sein.

Die kanadische Untersuchung erfasst kürzere Bildungsmaßnahmen nur, wenn es sich um berufsbezogene, mindestens 20 Stunden dauernde und prinzipiell zu einem außer-universitären Abschluss (z. B. berufliches Zertifikat/Diplom, Zertifikat/Diplom eines *community colleges* oder eines technischen Instituts) führende Veranstaltungen handelt. Die US-amerikanische Absolvent/inn/enstudie beschränkt sich bei der Erhebung von kürzeren Weiterbildungen auf Erwerbstätige und auf Bildungsmaßnahmen, die in den zwölf Monaten vor der ersten bzw. zweiten Befragung vom Arbeitgeber angeboten wurden.

2.3.6 Soziodemografische, familiäre, bildungsbiografische und berufliche Merkmale

Bei der Analyse der Weiterbildungsbeteiligung in Abhängigkeit von relevanten soziodemografischen, familiären, bildungsbiografischen und beruflichen Merkmalen wurde versucht, für

Übersicht 8 Operationalisierung von soziodemografischen, familiären, bildungsbio- grafischen und beruflichen Merkmalen

Merkmal	Operationalisierung
Familienstand	Zum Zeitpunkt der Befragung: Verheiratet/in Partnerschaft lebend vs. alleinstehend
Kinder	Zum Zeitpunkt der Befragung: Eigene/im Haushalt lebende Kinder unter 18 Jahren
Migrationshintergrund	Je nach Datensatz unterschiedlich
Alter	Zum Zeitpunkt der Befragung: 20–24 Jahre, 25–34, 35–44, 45–54, 55–64 (wegen der großen Altershomogenität der Absolvent/inn/enstudien nur für die allgemeinen Bevölkerungsumfragen analysiert)
Qualifikationsniveau	Hochschulabschluss vs. kein Hochschulabschluss
Art des Studienabschlusses	Je nach Land unterschiedlich (nur für Hochschulabsolvent/inn/enstudien analysiert)
Fach des abgeschlossenen Studiums	In Anlehnung an ISCED (International Standard Classification of Education; vgl. UNESCO 1997: 35 ff.): Erziehungswissenschaften/Soziales (ISCED 14, 76) Geisteswissenschaften/Kunst (ISCED 21, 22, 32) Sozial-/Verhaltenswissenschaften (ISCED 31) Rechts-/Wirtschaftswissenschaften (ISCED 34, 38) Mathematik/Naturwissenschaften (ISCED 42, 44, 46) Informatik/EDV (ISCED 48) Ingenieurwissenschaften/Bauwesen (ISCED 52, 54, 58) Gesundheit (ISCED 72) Andere
Erwerbsstatus	Größtenteils zum Zeitpunkt der Befragung: erwerbstätig vs. nicht erwerbstätig (AELL (USA): erwerbstätig = mindestens sechs Monate im Berichtszeitraum; AES (Finnland): erwerbstätig = mindestens drei Monate zusammenhängende Erwerbstätigkeit im Berichtszeitraum)
Arbeitszeitumfang	Zum Zeitpunkt der Befragung: Vollzeit (mindestens 30 Stunden/Woche) vs. Teilzeit
Befristung des Arbeitsverhältnisses	Zum Zeitpunkt der Befragung, nur für abhängig Beschäftigte: befristet vs. unbefristet
Wirtschaftszweig	Zum Zeitpunkt der Befragung: Dienstleistungssektor vs. primäre/sekundärer Sektor
Beschäftigtengruppe	Größtenteils zum Zeitpunkt der Befragung: öffentlicher Dienst, private Wirtschaft, Selbständige (z. T. nur Differenzierung öffentlicher Dienst vs. Sonstiges; AELL (USA): Selbständige (bei mind. sechsmonatiger Erwerbstätigkeit im Berichtszeitraum) vs. Sonstige)
Betriebsgröße	Zum Zeitpunkt der Befragung, nur für abhängig Beschäftigte: Je nach Datensatz
Beruf	Zum Zeitpunkt der Befragung: hochqualifizierte Berufe (z. B. klassische Professionen, Manager/innen, Wissenschaftler/innen), kaufmännische und Verwaltungsberufe, manuelle Berufe (z. B. Facharbeiter/innen, Handwerker/innen)

alle Datensätze einheitliche und vergleichbare Abgrenzungen zu verwenden. Da die Merkmale unterschiedlich differenziert erfasst wurden, führte die Notwendigkeit der Homogenisierung dazu, dass zum Teil nur hoch aggregierte Variablen betrachtet werden konnten. So liegt

die Altersvariable in der kanadischen allgemeinen Bevölkerungsumfrage nur gruppiert vor, so dass die Schneidung der Altersgruppen in den anderen Datensätzen dieser Vorgabe angepasst werden musste. Übersicht 8 fasst die vorgenommenen Operationalisierungen zusammen, ohne auf alle Einzelheiten und Abweichungen zwischen den Datenquellen einzugehen.

Informationen zu den veränderlichen Charakteristika der familiären und beruflichen Situation liegen größtenteils nur für den Zeitpunkt der (letzten) Befragung vor. Damit ist die Möglichkeit kausaler Interpretationen eingeschränkt. Dieses betrifft insbesondere die Hochschulabsolvent/inn/enstudien, in denen die Weiterbildungsbeteiligung für einen Zeitraum von vier bis fünf Jahren erhoben wurde. Bei Zusammenhängen zwischen der beruflichen Situation und der Weiterbildungsteilnahme z. B. kann nicht entschieden werden, ob die berufliche Situation eine Folge der Weiterbildungsbeteiligung ist oder auf diese Einfluss genommen hat. Kausale Interpretationen verbieten sich zumeist auch bei der Betrachtung eines Studiums von nicht-traditionellen Erststudierenden oder eines Zweitstudiums. Hier stellen die familiäre Situation und die berufliche Lage eher eine Begleiterscheinung dieser Weiterbildungen dar – und nicht einen die Weiterbildungsteilnahme begünstigenden oder negativ beeinflussenden Faktor – und können nur zur Beschreibung der Weiterbildungsteilnehmer/innen herangezogen werden.

Die Zusammenfassung von Fachrichtungen, in denen Hochschulabsolvent/inn/en ihren Abschluss erreichten, erfolgte, sofern diese Merkmal erhoben wurde, in Anlehnung an die Internationale Standardklassifikation im Bildungswesen (ISCED = International Standard Classification of Education; s. Übersicht 8 und UNESCO 1997). In ähnlicher Weise wurden auch die Themengebiete der absolvierten Weiterbildungen kategorisiert, wenn diese so erfasst waren, dass eine Überführung in die ISCED-Klassifikation möglich war. Ansonsten wurde das in den Datensätzen vorhandene Kategorienschema verwendet.

3. Hochschulweiterbildung im nationalen Kontext

„... the complex forms in which adult and continuing education manifest themselves are a function of and a response to a range of other characteristics of the societies in which it is situated.“ (Osborne 2003a: 25) Aufgrund dieser Kontextabhängigkeit ist es für das Verständnis des Weiterbildungsgeschehens unabdingbar, die nationalen Rahmenbedingungen systematisch zu berücksichtigen. Erst die Einbettung der empirischen Ergebnisse in die spezifische institutionelle Umwelt schützt vor unangemessenen Interpretationen und Schlussfolgerungen.

Auch wenn die Notwendigkeit einer Kontextualisierung der Untersuchungsbefunde nicht in Abrede gestellt werden kann, so ist es auf der anderen Seite für einen internationalen Vergleich wenig hilfreich, Weiterbildung im Allgemeinen und Hochschulweiterbildung im Besonderen ausschließlich als mit nationalen, regionalen und lokalen Besonderheiten aufgeladenes, singuläres und „idiosynkratisches Produkt“ zu begreifen. Statt dessen wird hier – Karl Weber (2005: 34) folgend – die Strategie einer partiellen De-Kontextualisierung verfolgt und das institutionelle Umfeld anhand allgemeinerer, übergreifender Merkmale typisierend cha-

rakterisiert. Eine solche Typisierung erlaubt eine mehr analytisch ausgerichtete Beschreibung der nationalen institutionellen Kontexte, die zum einen das hochschulische Weiterbildungsangebot prägen und durch die zum anderen die Entscheidungen zur Teilnahme an Weiterbildung gefiltert werden, und sie ermöglicht die Herausarbeitung wesentlicher und grundlegender Differenzen und Gemeinsamkeiten zwischen den Vergleichsländern.

3.1 Zentrale Kontextdimensionen

Zu den wichtigsten institutionellen Komplexen, die Weiterbildung und Hochschulweiterbildung prägen, gehört das Bildungssystem mit seiner institutionellen Differenzierung, dem spezifischen Zusammenspiel und der Arbeitsteilung seiner Teilsysteme sowie seiner Verknüpfung mit dem Beschäftigungssystem. Für eine allgemeine Charakterisierung von Bildungssystemen und ihrer Verbindung zum Beschäftigungssystem haben Marc Maurice, François Sellier und Jean-Jacques Silvestre (1982) eine Typologie vorgeschlagen, die vielfach aufgegriffen wurde (z. B. Shavit/Müller 1998, Blossfeld et al. 2005) und die sich – in Verbindung mit der Klassifizierung von Bildungssystemen nach dem Grad ihrer Standardisierung und Stratifizierung (Allmendinger 1989) – auch für die Fragestellung der vorliegenden Studie als nützlich herausstellte.

Die Typologie basiert auf einer Untersuchung der betrieblichen Arbeitsteilung, innerbetrieblichen Mobilitätsprozesse und Arbeitsmarktsegmentierung in Frankreich und Deutschland (eine weitere Untersuchung (Maurice/Sorge/Warner 1980) weitete den Vergleich auf Großbritannien aus) und fasst die Differenzen unter dem Begriff unterschiedlicher „Räume“ zusammen, die durch eine je spezifische Art der Qualifikationsbildung und der Verbindung von Qualifikation und beruflicher Platzierung und Tätigkeit gekennzeichnet sind: der „organisatorische Raum“ und der „qualifikatorische Raum“.

Der „*qualifikatorische Raum*“ („*qualificational space*“, „*espace professionnel*“ oder „*espace de qualification*“) ist dadurch gekennzeichnet, dass das Bildungssystem ein hohes Maß an berufsspezifischen Qualifikationen produziert – Bildung ist relativ eng an berufliche Anforderungen geknüpft – und das Beschäftigungssystem sowie die internen Arbeitsmärkte stark beruflich segmentiert sind (Müller/Shavit 1998, Mills/Blossfeld 2005). Eine solch enge Verbindung zwischen Qualifikationen und Arbeitswelt hat mehrere Konsequenzen: Da bei ausreichendem Arbeitskräfteangebot Arbeitgeber/innen für die Besetzung bestimmter beruflicher Positionen auf schon einschlägig Qualifizierte zurückgreifen können, ist die Notwendigkeit für weitere betrieblich veranlasste Qualifizierungen – zumindest in den ersten Berufsjahren – vergleichsweise gering. Das System der Erstausbildung vermittelt hier in hohem Maße die zur Berufsausübung erforderlichen Qualifikationen, die in anders strukturierten Systemen vermehrt im Prozess der Arbeit oder im Rahmen von Weiterbildungen erworben werden müssen. Für Arbeitnehmer/innen bedeutet dieser Rekrutierungsmechanismus, dass Berufswechsel ohne den Erwerb weiterer formaler Qualifikationen erschwert sind. Da aber Betriebe intern ähnlich, nämlich berufsfachlich, strukturiert sind, ist es für sie auf der anderen Seite relativ leicht möglich, den Arbeitgeber zu wechseln – zumal dann, wenn die Bildungszertifikate landesweit standardisiert sind. Bildungszertifikate haben im Prozess der Arbeitsmarktallokation eine hohe Bedeutung, aber der Wert eines Zertifikats wird nicht allein durch seine Position in der Hierarchie der Abschlüsse bestimmt, sondern auch durch die besonderen Quali-

kationen, die es repräsentiert. Da darüber hinaus in qualifikatorischen Räumen die Ausgänge aus dem Bildungssystem mit spezifischen Eintrittsmöglichkeiten in den Arbeitsmarkt korrespondieren, ist hier der Druck zum Erwerb immer höherer Abschlüsse weniger stark (Müller/Shavit 1998: 7), die Bildungsexpansion auch aus diesem Grund geringer ausgeprägt.

Qualifikationsbestimmte Systeme tendieren im Bereich der Sekundarbildung auch zu einem hohen Maß an Stratifizierung und zu einer klaren Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung (ebd.: 9). Stratifizierung bezieht sich nach Jutta Allmendinger (1989: 233) auf „the proportion of a cohort that attains the maximum number of school years provided by the educational system, coupled with the degree of differentiation within given educational levels (tracking)“. Dieses Konzept von Stratifizierung ist somit zweidimensional und umfasst sowohl die horizontale als auch vertikale Differenzierung (hierarchische Abstufung und Selektivität) der Bildungssysteme. Wichtiges Kriterium für den Grad der Stratifizierung stellen „Ausmaß und Zeitpunkt der durch die Bildungseinrichtungen institutionell erzwungenen Verteilung der Schüler auf die Laufbahnen“ (Weber 2005: 36) dar.

Im „organisatorischen Raum“ („organizational space“, „espace organisationnel“ oder „espace d’organisation“) ist Bildung eher generalistisch und weniger auf spezifische berufliche Tätigkeiten bezogen. Besondere berufliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die für die Ausübung einer bestimmten Tätigkeit erforderlich sind, werden vorwiegend im Prozess der Arbeit erworben (Müller/Shavit 1998, Mills/Blossfeld 2005), ggf. begleitet von gezielten und begrenzten betrieblichen bzw. betrieblich veranlassten Bildungsmaßnahmen. Da dadurch die beruflichen Qualifikationen betriebsspezifisch sind, ist deren Transferierbarkeit auf andere Betriebe eingeschränkt; die horizontale berufliche Mobilität ist jedoch aufgrund des allgemeinen oder theoretischen Charakters der durch Bildungszertifikate testierten Kompetenzen erleichtert. Weil die Arbeitsmärkte weniger stark beruflich segmentiert und die Bildungsabschlüsse in geringerem Maße berufsspezifisch sind, erfolgt die Arbeitsmarktallokation gemäß dem „job queue model“ (Thurow 1975): Für jeden Arbeitsplatz wird unter den Bewerber/innen eine Rangfolge (Warteschlange) gebildet, die sich an den erwarteten Qualifizierungskosten orientiert und auf Bildungszertifikate als Signal für die allgemeine individuelle Leistungs- und Lernfähigkeit zurückgreift. Bei diesem Allokationsmechanismus haben Bewerber/innen mit höheren Bildungsabschlüssen einen Wettbewerbsvorteil, mit der Folge, dass in organisatorischen Räumen ein starke Tendenz zum Erwerb hoher Bildungsabschlüsse besteht (Müller/Shavit 1998: 7).

In organisationalen Strukturen variiert das Ausmaß der Stratifizierung, sie sind aber häufig durch einen geringen Standardisierungsgrad gekennzeichnet. Dieses von Jutta Allmendinger (1989) vorgeschlagene Kriterium zur Klassifizierung von Bildungssystemen bezieht sich auf „the degree to which the quality of education meets the same standards nationwide“ (ebd.: 233).

Neben dem Bildungssystem als wichtigster Kontextbedingung sind u. E. auch grundlegende sozialstaatliche Prinzipien für die Weiterbildungslandschaft und die Weiterbildungsbeteiligung von Bedeutung. Zur Klassifizierung von sozialstaatlichen Systemen (Wohlfahrtssysteme, „Wohlfahrtsregimes“) hat Gøsta Esping-Andersen in seiner einflussreichen Arbeit aus dem Jahr 1999 eine Dreier-Typologie entwickelt, mit der Wohlfahrtsstaaten anhand der Qualität der sozialen Rechte – insbesondere des Dekommodifizierungsgrades, d. h. des Ausma-

ßes, in dem der Warencharakter der Arbeit eingeschränkt wird –, der daraus entstehenden sozialen Ungleichheitsstrukturen und der Beziehung zwischen Staat, Markt und Familie bei der Produktion sozialer Dienstleistungen (Pfau-Effinger 1998: 181, Reuter 2002) klassifiziert werden. Differenzen zwischen den Typen von Wohlfahrtsstaaten manifestieren sich u. a. in der Priorität, die auf eine aktive, Erwerbstätigkeit unterstützende und mobilisierende Arbeitsmarktpolitik gelegt wird, in der Art und dem Ausmaß familienunterstützender Leistungen, in der Orientierung an und der Realisierung von Gleichberechtigung und Chancengleichheit, insbesondere auch zwischen den Geschlechtern, und in der Absicherung sozialer Risiken (Mills/Blossfeld 2005: 12).

Die von Gøsta Esping-Andersen vorgeschlagene Typologie wurde mehrfach modifiziert und erweitert, so dass derzeit fünf Typen von Wohlfahrtssystemen unterschieden werden (Mills/Blossfeld 2005: 12), von denen in den Vergleichsländern allerdings nur die drei Erstgenannten anzutreffen sind: „liberale“, „sozialdemokratische“, „korporatistisch-konservative“ oder kurz „konservative“, „familienorientierte“ und „post-sozialistische“. Bei diesen Bezeichnungen handelt es sich nicht um parteipolitische Etikettierungen; mit ihnen soll vielmehr ein spezifischer Regulierungs- und Steuerungsmechanismus gekennzeichnet werden.

Wohlfahrtsstaaten, die als „*liberal*“ bezeichnet werden, zeichnen sich dadurch aus, dass der Staat sich mit Interventionen insgesamt zurückhält. Die Arbeitsmarktpolitik ist als passiv zu charakterisieren; der Schutz vor sozialen Risiken wird größtenteils über den Markt organisiert, der Staat garantiert nur eine minimale Absicherung von Bedürftigen. Die Politik der Nichteinmischung betrifft auch die Familie: Eine Konzentration auf die häusliche Sphäre wird staatlicherseits nicht unterstützt; die Folge ist eine hohe Erwerbsbeteiligung von Frauen und Müttern.

In als „*sozialdemokratisch*“ bezeichneten Wohlfahrtssystemen sind die sozialen Rechte universal (deshalb auch die Bezeichnung „universalist welfare states“), d. h. sie richten sich weder nach Bedürftigkeit noch sind sie statusabhängig. Die Arbeitsmarktpolitik ist aktiv und versucht, durch mobilitätsstimulierende Maßnahmen wie spezielle Bildungsprogramme, zumeist kombiniert mit einer keynesianischen Nachfragepolitik, ein hohes Maß an Beschäftigung zu erreichen. Auch in Wohlfahrtsstaaten sozialdemokratischen Charakters ist ein hoher Anteil von Frauen und Müttern in das Beschäftigungssystem integriert. Allerdings beruht die hohe weibliche Erwerbsbeteiligung auf einer „equality agenda“, auf einem expliziten Gleichheitsprogramm, dem sich Staaten mit sozialdemokratischen Wohlfahrtssystemen verschrieben haben und das sich u. a. in einer die Verbindung von Erwerbstätigkeit und Elternschaft unterstützenden Politik äußert.

Die Sozial- und Arbeitsmarktpolitik von Wohlfahrtsstaaten, die in der Typologie mit dem Etikett „*konservativ*“ versehen sind, ist stark auf Transferleistungen orientiert, mit denen nicht erwerbstätige Personen gegen ein Absinken des Lebensstandards geschützt werden sollen und die gleichzeitig – da Höhe und Anspruchsberechtigung statusabhängig sind – Statusdifferenzen aufrechterhalten. Konservative Wohlfahrtssysteme sind darüber hinaus der traditionellen Arbeitsteilung in der Familie verpflichtet: Auf verschiedene Weise, z. B. durch die Steuerpolitik und ein geringes Angebot an staatlichen Kinderbetreuungsmöglichkeiten, insbesondere an Ganztagsbetreuung, unterstützen sie das „male breadwinner model“ und erschweren die „dual career family“. In der Konsequenz bewegt sich die Erwerbstätigkeit von

Müttern auf einem vergleichsweise niedrigem Niveau und ist zumeist auf Teilzeitarbeit beschränkt.

Die Bedeutung der bisher entwickelten Typologien von Wohlfahrtsstaaten, bei denen es sich um mehr oder weniger weitreichende Modifizierungen der von Gøsta Esping-Andersen vorgelegten Klassifikation handelt, ist unseres Wissens bislang noch nicht in Hinblick auf das Bildungssystem untersucht wurden. Es ist aber offensichtlich, dass auch hier systematische Zusammenhänge bestehen, die sich aus einem unterschiedlichen Staatsverständnis und unterschiedlichen sozialpolitischen Grundorientierungen ergeben. So ist auffällig, dass in liberalen Systemen, in der die Rolle von Markt und Familie betont wird und staatliche Leistungen auf eine Grundsicherung beschränkt sind, eine Grundbildung öffentlich garantiert und finanziert wird, weiterführende Bildung aber in stärkerem Maße über den Markt organisiert und mit privaten Mitteln zu finanzieren ist. Leitlinie der als sozialdemokratisch bezeichneten Sozialstaaten ist dagegen eine umfassende Teilhabegerechtigkeit, die auf eine Inklusion aller Bürger/innen in die zentralen gesellschaftlichen Institutionen, z. B. Bildung und Arbeit, abzielt. Mit einem weitreichenden öffentlichen Bildungsangebot und der öffentlichen finanziellen, zum Teil bedarfsunabhängigen und auch für Weiterbildungsaktivitäten zu beanspruchenden Unterstützung der Bildungsteilnahme wird dieses Ziel zu erreichen versucht. Auch in Wohlfahrtsstaaten, die unter dem Etikett „konservativ“ firmieren, hat der Staat (bzw. die Sozialpartner) eine tragende Rolle bei der Wohlfahrtsproduktion. Dementsprechend befindet sich auch hier das Bildungssystem (mit Ausnahme des Weiterbildungsbereichs) überwiegend in öffentlicher Trägerschaft.

Während die bisher vorgestellten Dimensionen des institutionellen Umfelds von Weiterbildung und Hochschulweiterbildung ausschließlich strukturelle Aspekte in den Blick nehmen, kommt mit der Lernkultur ein kultureller Faktor hinzu. Kultur als kollektiv geteiltes System von Deutungs- und Orientierungsmustern ist nicht gänzlich unabhängig von Strukturen, sie ist mit der Struktur aber nur lose gekoppelt, steht nicht in einer intrinsischen Beziehung zu ihr und lässt sich nicht deterministisch aus dieser ableiten. Sie stellt deshalb eine zusätzliche wichtige Grundlage für das Verständnis des Weiterbildungsgeschehens in den Vergleichsländern dar.

3.2 Die Bedeutung der Kontextbedingungen für Weiterbildungsbeteiligung und Weiterbildungsangebot

Die Bedeutung, die der Verortung des Bildungssystems im qualifikatorischen Raum oder organisatorischen Raum für die Teilnahme an Weiterbildung zukommt, ergibt sich in erster Linie aus dem Charakter der Qualifikationen, die das jeweilige Bildungssystem produziert. Wenn, wie in qualifikationsbestimmten Systemen, berufsspezifische Kompetenzen in hohem Maße im Rahmen formaler Qualifizierungsprozesse vor der Erwerbsphase vermittelt werden und Berufseinstiegspositionen mit dem Qualifikationsprofil korrespondieren, fällt aufgrund dieser Qualifizierungsleistung der Erstausbildung und der Art der Arbeitsmarktallokation, die stark auf die durch Bildungszertifikate testierten berufsspezifischen Qualifikationen rekurriert, der Weiterbildungsdruck nach dem Berufseinstieg geringer aus. Wenn, wie in organisationsbestimmten Systemen, die Erstausbildung den Schwerpunkt eher auf allgemeine, akademische, theoretische Bildung legt, müssen die zur Ausübung einer bestimmten Tätigkeit erforder-

derlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten verstärkt nach Abschluss der Schul-, Hochschul- oder Berufsausbildung während der Erwerbstätigkeit erworben werden – entweder im Prozess der Arbeit als „training on the job“ oder im Rahmen begleitender Bildungsmaßnahmen. Damit fällt dem beruflichen Weiterbildungssystem nicht nur die Aufgabe zu, Qualifikationen an die technologischen, wirtschaftsstrukturellen und arbeitsweltlichen Veränderungen anzupassen (Anpassungsweiterbildung), die Ausgangsposition für berufliche Aufstiegsmöglichkeiten zu verbessern (Aufstiegsfortbildung) oder auf eine neue berufliche Tätigkeit vorzubereiten (Umschulung); es übernimmt auch in höherem Maße als in qualifikationsbestimmten Systemen die berufliche Erstqualifizierung und begleitet die berufliche Ein-
arbeitung.

Die Zuordnung zum qualifikatorischen oder organisatorischen Raum ist bislang vorwiegend für den nicht-hochschulischen Bildungssektor vorgenommen worden. Wie die Beschreibungen unter Pkt. 3.3 zeigen, lässt sie sich tendenziell aber auch auf den Hochschulbereich übertragen. Damit dürfte aufgrund der spezifischen Arbeitsteilung zwischen Erstausbildung und Weiterbildung in qualifikationsbestimmten Systemen der Weiterbildungsbedarf sowohl von nicht akademisch Gebildeten als auch von Hochschulabsolvent/inn/en insbesondere in den frühen Erwerbsphasen geringer und die Weiterbildungsquote niedriger ausfallen als in organisationsbestimmten Systemen. Hinzu kommt, dass in Bildungssystemen, die dem organisatorischen Raum zuzuordnen sind, eine stärker ausgeprägte Bildungsexpansion und ein höherer Akademisierungsgrad der Bevölkerung zu beobachten ist, und zwar umso mehr, je weniger das System der allgemeinen Bildung stratifiziert ist. Dieses hat Folgen für die Teilnahme an Weiterbildung insgesamt – Hochschulabsolvent/inn/en gehören zu den weiterbildungsaktivsten Bevölkerungsgruppen – und für die Teilnahme an Hochschulweiterbildung im Besonderen.

In Bezug auf die Teilnahme an Hochschulweiterbildung bzw. die hochschulischen Weiterbildungsangebote dürften darüber hinaus auch die Rigidität der Trennung von beruflicher und allgemeiner Bildung und die Rolle, die Hochschulen für die berufliche Bildung spielen, von Bedeutung sein. Aufgrund der schwachen Institutionalisierung eines eigenständigen beruflichen Bildungssektors decken in vielen Ländern des organisatorischen Raums Hochschulen traditionell auch einen Teil der beruflichen Bildung ab. Sie schotten sich weniger stark gegenüber anwendungsbezogenen und berufsorientierten Angeboten auf nicht-akademischem Niveau ab und öffnen sich stärker gegenüber einer nicht akademisch vorgebildeten Klientel.

Als letztes Unterscheidungskriterium zwischen qualifikations- und organisationsbestimmten Systemen, das mit der Weiterbildungsbeteiligung in Zusammenhang stehen kann, sei auf die in unterschiedlichem Maße gegebenen Möglichkeiten von Berufswechseln hingewiesen. Während im qualifikatorischen Raum die Aufnahme einer qualifizierten neuen beruflichen Tätigkeit ohne längere formale Qualifizierungsprozesse erschwert ist, sind sie in organisationsbestimmten Übergangsregimes stärker verbreitet. Dieses gilt insbesondere dann, wenn die Arbeitsbeziehungen als „offen“, d. h. als den freien Marktkräften ausgesetzt und wenig durch gesetzliche Regelungen oder kollektive Verträge zur Beschäftigungssicherheit und -stabilität geschützt (Mills/Blossfeld 2005: 7), zu charakterisieren sind. In solchen deregulierten Arbeitsmärkten ist die Arbeitsplatzsicherheit gering und die Beschäftigungsflexibilität hoch. Dementsprechend erfordert eine offene Ökonomie auch eine permanente Qualifikationsanpassung über den gesamten Lebenslauf (Hofmeister 2004: 4).

Die Rolle, die der Sozialstaat für die Teilnahme an Weiterbildung im Allgemeinen und an Hochschulweiterbildung im Besonderen spielt, ergibt sich im Wesentlichen aus drei Aspekten: Erstens aus der Qualität und Reichweite der sozialen Rechte: Wenn sich, wie in den sog. sozialdemokratischen Wohlfahrtsstaaten, die sozialen Rechte auch auf den Bildungsbe- reich erstrecken und die Finanzierung der Teilnahme an Bildung umfassen, dann ist eine entscheidende Barriere für die Weiterbildungsbeteiligung, die Kosten, beseitigt. Wenn zudem die sozialen Rechte universal sind, also allen Bürger/inne/n unabhängig von ihrer Lebensla- ge zustehen, dann ist zu erwarten, dass die Bildungsbeteiligung in geringerem Maße sozial selektiv ist und auch solche Personen stärker an Weiterbildung teilnehmen, die im Allgemei- nen weniger weiterbildungsaktiv sind.

Zweitens aus der Arbeitsmarktpolitik: Während eine passive Arbeitsmarktpolitik primär auf eine finanzielle Kompensation der Einkommenseinbußen bei Arbeitslosigkeit abzielt, ist eine aktive Arbeitsmarktpolitik darauf gerichtet, die Erwerbsbeteiligung durch verschiedene Maß- nahmen zu erhöhen und zu sichern. Zu diesen Maßnahmen gehört auch das Angebot von bzw. die Verpflichtung zu Bildungsmaßnahmen, mit denen die Beschäftigungsfähigkeit erhal- ten bzw. die Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt erreicht werden soll. Dementspre- chend ist bei einer aktiven Arbeitsmarktpolitik von einer höheren Weiterbildungsbeteiligung auszugehen als bei einer passiven Arbeitsmarktpolitik.

Drittens aus der Familienpolitik und der Erwerbsbeteiligung von Frauen und Müttern: Der Erwerbsstatus stellt in Deutschland einen der wesentlichen Einflussfaktoren für die Partizipa- tion an Weiterbildung, insbesondere an beruflicher Weiterbildung, dar (Kuwan et al. 2006: 73). Darüber hinaus hängt die Weiterbildungsbeteiligung deutlich mit dem Arbeitszeitumfang zusammen: Teilzeitbeschäftigte absolvieren seltener berufliche Weiterbildungen als Vollzeit- beschäftigte (ebd.: 74). Da in konservativen Wohlfahrtsstaaten die Erwerbsintegration und insbesondere eine Vollzeitbeschäftigung von Müttern erschwert wird, ist hier eine geringe Erwerbsbeteiligung und eine vergleichsweise hohe Teilzeiterwerbsquote von Frauen mit Kin- dern zu beobachten. Dementsprechend ist eine geringe Weiterbildungsbeteiligung dieser Personengruppe zu erwarten. In liberalen Wohlfahrtsstaaten wirken zwei Tendenzen gegen- einander: Auf der einen Seite sind hier Mütter relativ häufig erwerbstätig, auf der anderen Seite überwiegt bei berufstätigen Müttern die Teilzeiterwerbstätigkeit, und Kinderbetreuung wird nicht als öffentliche Aufgabe angesehen, sondern muss, falls sie nicht gänzlich von den Eltern übernommen werden soll, familiennah („Ressource Großmutter“) oder über den Markt organisiert werden. In Ländern schließlich, deren Sozialstaat am sozialdemokratischen Mo- dell orientiert ist, ist die Sozial-, Familien- und Steuerpolitik auf die volle Erwerbsintegration von Frauen und Müttern gerichtet; sie dürfte sich somit auch auf deren Weiterbildungsbeteili- gung positiv auswirken.

3.3 Beschreibung der Weiterbildungskontexte in den Vergleichsländern

Die folgenden Beschreibungen der in den Vergleichsländern vorfindbaren Kontextbedingun- gen stellen die für Weiterbildung und Hochschulweiterbildung relevante institutionelle Umwelt in typisierender und damit vereinfachender Weise dar. Typisierungen ist zueigen, dass sie von feineren Differenzen abstrahieren und auf wesentliche Muster fokussieren. Gleichwohl ist vorauszuschicken, dass keines der Vergleichsländer den oben vorgestellten Typen von

Wohlfahrtsstaaten und Bildungssystemen vollständig entspricht. Auf Abweichungen wird in den folgenden Ausführungen eingegangen, wenn sie für unser Untersuchungsthema von Bedeutung sind. Weitere Details zu den Rahmenbedingungen der Weiterbildungsbeteiligung sind in den Länderstudien (Teil II dieses Berichts) zu finden.

Deutschland

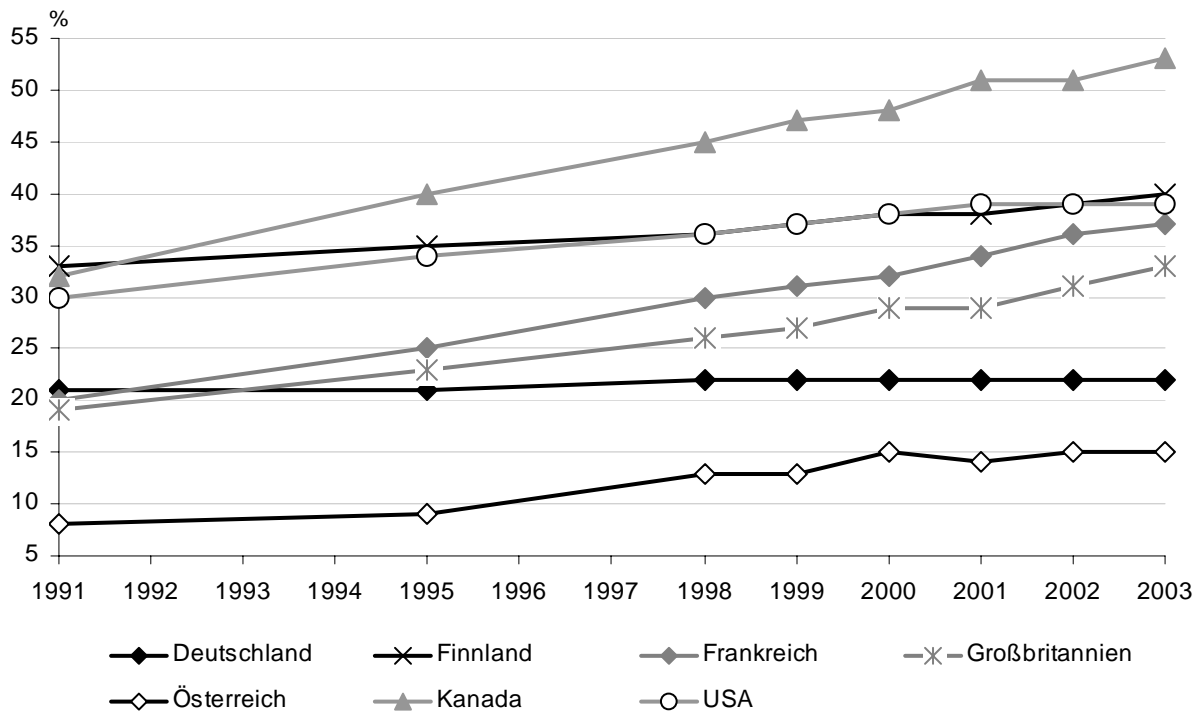
Das deutsche Bildungssystem ist trotz der Kulturhoheit der Länder und ihrer Zuständigkeit für das Schul- und Hochschulwesen als hoch standardisiert und im Sekundarschulbereich auch als stratifiziert zu bezeichnen (Allmendinger 1989). Die Grenzen zwischen den verschiedenen Schulzweigen und zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung sind deutlich markiert und institutionell verfestigt, sie sind zwar theoretisch in gewissem Maße durchlässig, praktisch werden sie aber selten überschritten. Mit einem gut ausgebauten beruflichen Bildungssystem, das entsprechend der Schneidung von Berufen horizontal segmentiert ist und von der Mehrheit der Schulabgänger/innen durchlaufen wird, liegt der Fokus des deutschen Bildungssystems auf der beruflichen Bildung und der Schwerpunkt der vermittelten Kompetenzen auf berufsspezifischen Qualifikationen. Auch wenn die vollzeitschulische Berufsausbildung in den letzten Jahren an Gewicht gewonnen hat (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006a: 79), finden berufliche Ausbildungen nach wie vor überwiegend im dualen System statt. Dementsprechend sind die vermittelten Qualifikationen in stärkerem Maße als in schulbasierten beruflichen Systemen an der beruflichen Anwendungspraxis orientiert. Der horizontalen Segmentierung des Berufsbildungssystems entspricht ein berufsfachlich strukturierter Arbeitsmarkt, in dem berufliche Tätigkeiten hinsichtlich ihres Inhalts und der Qualifikationsanforderungen klar definiert sind, in dem Bildungszertifikate mit beruflichen Tätigkeitsfeldern korrespondieren und der auch trotz beobachtbarer Tendenzen der Entberuflichung von Erwerbsarbeit und betrieblicher Arbeitsorganisation (Baethge/Baethge-Kinsky 1998) nach wie vor dominiert. Mit diesen Eigenschaften lässt sich das deutsche Bildungssystem als typischer Vertreter des „qualifikatorischen Raums“ bezeichnen (Mills/Blossfeld 2005, Brauns/Gangl/Scherer 1999, Müller/Shavit 1998, Müller/Steinmann/Ell 1998).

Der hohe Grad an Stratifizierung im Sekundarschulbereich, die in starkem Maße sozial selektiv wirkt, ist zusammen mit dem institutionalisierten Berufsausbildungssystem und dem spezifischen Mechanismus der Allokation von Arbeitssuchenden auf Stellen zum Teil auch für den geringen Akademisierungsgrad der deutschen Bevölkerung verantwortlich. Wie andere Länder auch hat Deutschland eine starke Bildungsexpansion erfahren. Im Unterschied zu anderen Ländern aber ist der Anteil von Personen mit einem tertiären Bildungsabschluss seit den 1990er Jahren kaum gestiegen und verharrt auf einem relativ niedrigen Niveau (s. Abb. 9).

Die Bildungsexpansion wurde in Deutschland zu einem großen Teil von der weiblichen Bevölkerung getragen. Frauen stellen heute die Mehrheit der Schulabgänger/innen mit Hochschulreife, ihr Anteil unter den Studienanfänger/innen und Hochschulabsolvent/innen hat die 50 %-Marke erreicht (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, s. auch Abb. 10) und wird vermutlich in den nächsten Jahren weiter steigen. Mit dieser Entwicklung holt Deutschland schrittweise das nach, was in anderen Ländern schon länger stattgefunden hat: eine „Feminisierung“ der höheren Stufen des Bildungssystems. Mit Ausnahme von Deutschland,

Großbritannien und Österreich übersteigt in den anderen Vergleichsländern der Anteil von Hochschulabsolventinnen in der Gruppe der 25- bis 34-jährigen Frauen deutlich – in der ISCED 5A/6-Stufe um vier bis sechs Prozentpunkte – den entsprechenden Anteil in der männlichen Vergleichsgruppe.

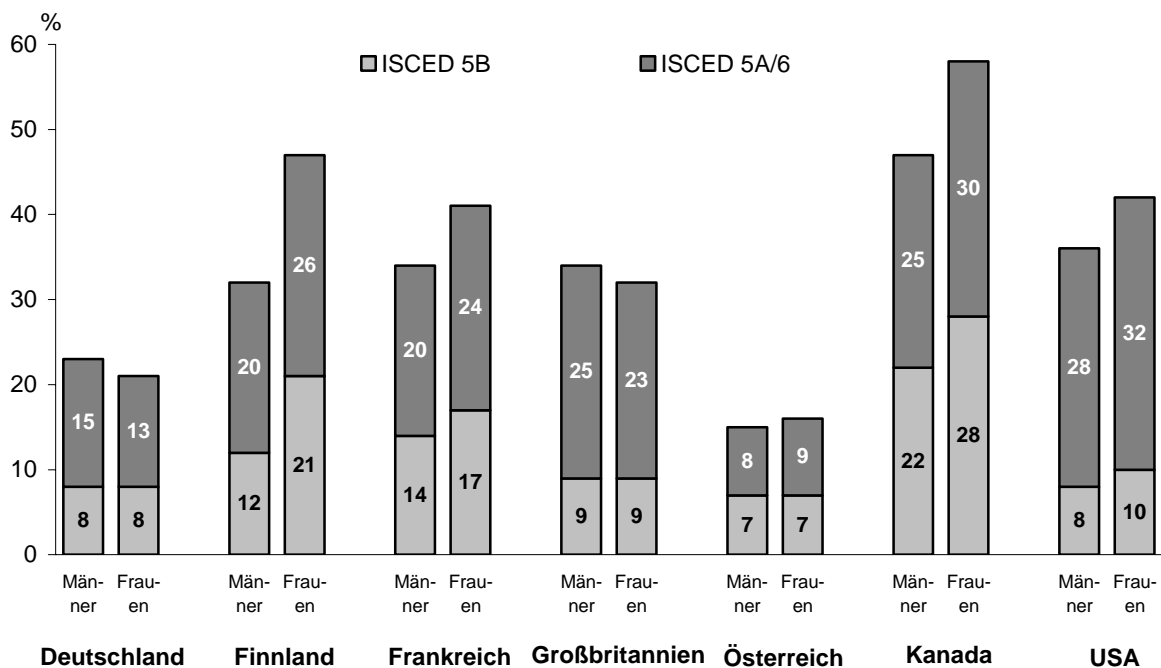
Abb. 9 Anteil der 25- bis 34-Jährigen mit tertiärem Bildungsabschluss 1991–2003 (in Prozent)



Quelle: OECD 2004a: 81, OECD 2005: 41

Im Unterschied zu dem schulischen Bildungssektor gilt das deutsche Hochschulsystem bislang als sowohl horizontal wie vertikal vergleichsweise wenig stratifiziert (Allmendinger 1989) – die diesbezüglichen Auswirkungen der Bologna-Reformen und anderer Veränderungen, z. B. hinsichtlich der Steuerungsmechanismen und Studienfinanzierung, bleiben abzuwarten. Die Berufsspezifität der Bildungsinhalte ist in Fachhochschulstudiengängen höher als bei einem Universitätsstudium, aber insgesamt geringer als im beruflichen Bildungssystem, insbesondere in Studienrichtungen, denen kein klar umrissenes Berufsbild entspricht. Doch existiert nicht nur im öffentlichen Dienst, der nach wie vor der wichtigste Arbeitgeber von Akademiker/innen ist, und in den klassischen Professionen eine enge Verbindungen zwischen beruflicher Platzierung und der fachlichen Ausrichtung des Hochschulstudiums. Auch die Rekrutierungspraxis in der privaten Wirtschaft greift bei der Besetzung von Stellen in erster Linie auf Hochschulabsolvent/innen zurück, die fachlich einschlägig qualifiziert sind und berufsspezifische Kompetenzen vorweisen können. Mit Hildegard Brauns und Susanne Steinmann (1997: 12) kann deshalb resümiert werden, dass „at every level of the .. German educational system, preparation for specific occupations is offered, or put differently, a high number of occupational activities and positions require specific educational certification“.

Abb. 10 Anteil der 25- bis 34-Jährigen mit tertiärem Bildungsabschluss 2003 nach Geschlecht (in Prozent)

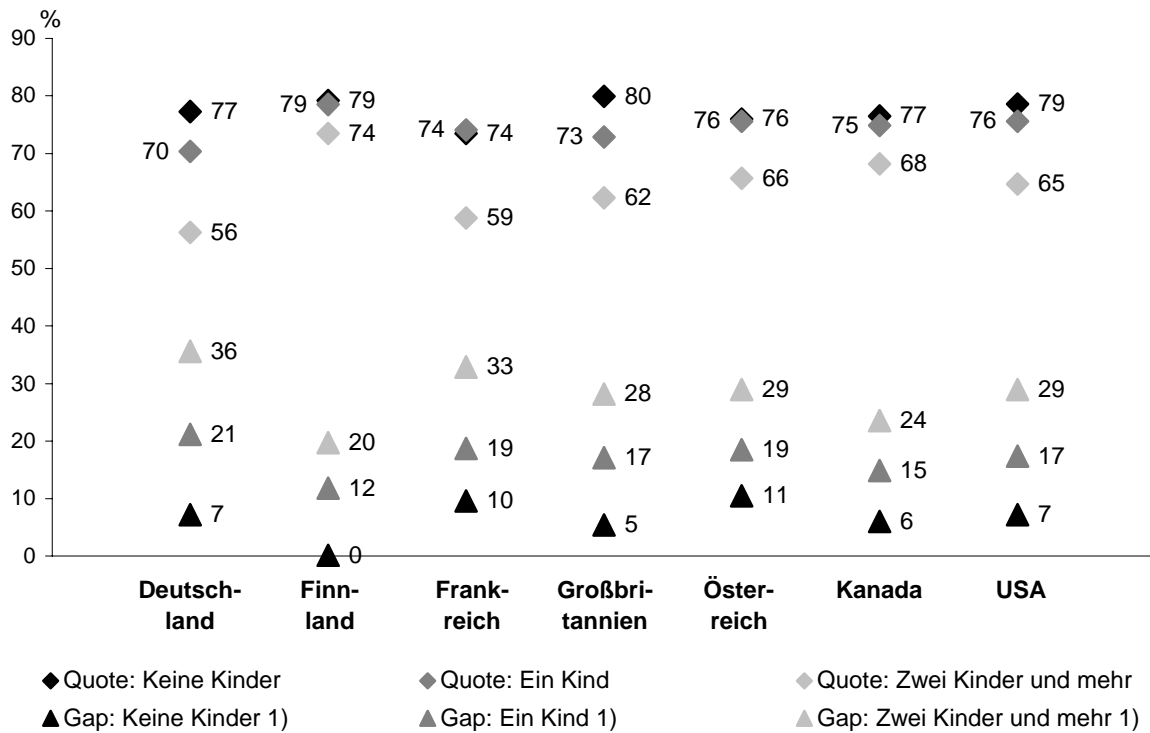


Quelle: OECD 2005, Internet-Tabelle: <http://dx.doi.org/10.1787/684518581842>

Bildung wird in Deutschland überwiegend als staatliche Aufgabe angesehen. Die Bildungseinrichtungen des Primar-, Sekundar- und Hochschulbereichs befinden sich größtenteils in öffentlicher Trägerschaft, ihr Besuch war bis vor kurzem auch im Hochschulbereich gebührenfrei. Weiterbildung ist dagegen primär wettbewerblich organisiert und wird in geringem Maße durch öffentliche Mittel gefördert (Ausnahme: Arbeitslose).

Als typischer Vertreter eines konservativen Wohlfahrtsstaats (im Sinne der Typologie von Gøsta Esping-Andersen) verfolgt Deutschland eine Arbeitsmarktpolitik, die mehr passiv als aktiv ausgerichtet ist. Der Anteil der Ausgaben für aktive Arbeitsmarktpolitik (berufliche Weiterbildung, Arbeitsbeschaffungs- und Struktur Anpassungsmaßnahmen, Eingliederungszuschüsse an Unternehmen und Existenzgründungszuschüsse) ist seit der Jahrtausendwende rückläufig und liegt in den neuen Bundesländern bei etwa 30 %, in den alten Ländern bei unter 25 % (Caliendo/Steiner 2005: 2). Auch aufgrund des Steuersystems, das die traditionelle Arbeitsteilung in der Familie belohnt, und der Familienpolitik, die trotz aller Reformen immer noch eher die sequenzielle statt eine parallele Vereinbarkeit von Familie und Beruf unterstützt, lässt sich Deutschland relativ eindeutig dem Kreis konservativer Sozialstaaten zuordnen. Die Folge sind eine relativ geringe Erwerbsbeteiligung von Müttern (s. Abb. 11) und eine hohe Teilzeitquote von erwerbstätigen Frauen mit Kindern (s. Abb. 12). Deutschlands Mütter weisen von allen Vergleichsländern die niedrigste Erwerbsquote und die höchste Differenz zur Erwerbsquote von Männern auf, zusammen mit den Müttern aus Großbritannien sind sie am häufigsten Teilzeit erwerbstätig.

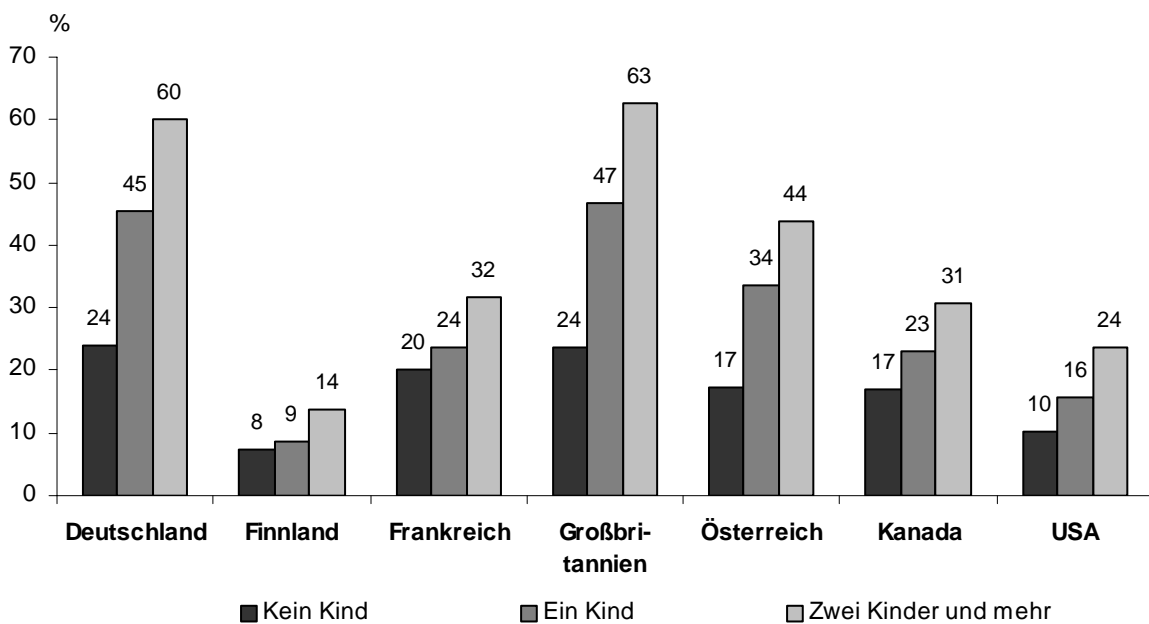
Abb. 11 Erwerbsquote der 25- bis 54-jährigen Frauen und geschlechtsspezifische Differenzen in den Erwerbsquoten nach Kindern im Jahr 2000 (in Prozent bzw. Prozentpunkten)



1) „Gender employment gap“: Differenz zwischen den Erwerbsquoten von Männern und Frauen gemessen in Prozentpunkten.

Quelle: OECD 2001: 77

Abb. 12 Anteil der Teilzeit beschäftigten Frauen an allen erwerbstätigen, 25- bis 54-jährigen Frauen nach Kindern im Jahr 2000 (in Prozent)



Quelle: OECD 2001: 78

Schon diese strukturellen Rahmenbedingungen lassen eine sehr hohe Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland unwahrscheinlich erscheinen. Dazu kommt eine noch wenig ausgeprägte Lernkultur speziell im Bereich der Weiterbildung. Die Deutschen haben wohl die Botschaft vernommen, dass lebenslanges Lernen von großer Bedeutung ist: Fast niemand der im Rahmen des Eurobarometers aus dem Jahre 2003 befragten 20- bis 64-Jährigen ist der Meinung, lebenslanges Lernen sei überhaupt nicht wichtig (s. Tab. 13). Auffällig ist aber, dass ein hoher Prozentsatz die Auffassung vertritt, Weiterbildung sei hauptsächlich für Leute mit schulischen Defiziten und für Menschen im mittleren Alter (30 % gegenüber 11 % bis 18 % in den anderen europäischen Vergleichsländern; dieser Wert reflektiert auch die in den Augen der Befragten gute Berufsvorbereitung durch die Erstausbildung). Bemerkenswert ist des Weiteren, dass es für vergleichsweise viele deutsche Befragte der Aufforderung durch den Arbeitgeber bedarf, um zur Weiterbildungsteilnahme motiviert zu werden, und dass der Verzicht auf Freizeit ein relativ häufig geäußertes Hindernisgrund für ein Weiterbildungsenagement ist.

Tab. 13 Indikatoren für Lernkulturen: Weiterbildungsanreize, Weiterbildungsbarrieren und Weiterbildungsorientierungen der 20- bis 64-jährigen Bevölkerung (in Prozent)

Ausgewählte Items	Land				
	Deutschland	Finnland	Frankreich	Großbritannien	Österreich
<i>Lebenslanges Lernen ...¹⁾</i>					
ist hauptsächlich für Leute, die nicht gut in der Schule waren	48	33	45	34	37
ist hauptsächlich für Leute im mittleren Alter	30	12	11	11	18
ist überhaupt nicht wichtig	0	10	10	7	11
<i>Ich würde zur Weiterbildung ermutigt ...²⁾</i>					
wenn der Arbeitgeber mich dazu auffordern würde	23	13	12	15	15
Nichts könnte mich zur Weiterbildung ermutigen (spontan)	8	9	17	13	14
<i>Weiterbildungshindernisse³⁾</i>					
Ich müsste Freizeit opfern	21	18	17	17	15
Ich möchte nicht auf etwas wie Schule zurückgehen	8	11	20	9	9

1) Von zwei Antwortalternativen („stimme eher zu“, „lehne eher ab“) Anteil der Zustimmungen.

2) Mehrfachnennung; Frage: „What would encourage you most to take up studies or training again? Which three of the following statements come closest to your opinion?“

3) Mehrfachnennung; Frage: „Suppose that you wanted to take part in some kind of studies or training. What could be the three most likely obstacles for you?“

Eurobarometer 59.0

Finnland

Das finnische Bildungssystem ist dezentralisiert – nur die Reifeprüfung ist landesweit einheitlich und standardisiert –, kaum stratifiziert und in geringem Maße sozial selektiv. Etwa 90 % eines Altersjahrgangs gehen nach der neunjährigen Gesamtschule, in der Klassenwiederholungen unbekannt sind und die mit dem einem der mittleren Reife vergleichbarem Zeugnis abgeschlossen wird, in den allgemeinbildenden höheren Sekundarbereich (54 %) oder in den beruflichen Zweig der Sekundarstufe II (36 %) über (Eurydice 2003a: 19).

Die berufliche Ausbildung findet primär in schulischer Form im Sekundarbereich II statt, zu einem geringeren, aber zunehmenden Teil auch als Lehre, in der die theoretische Ausbildung in einer beruflichen Schule mit der praktischen Ausbildung am Arbeitsplatz kombiniert wird.¹ Das Berufsausbildungssystem hat insgesamt einen geringeren quantitativen Stellenwert als in Deutschland und vermittelt in größerem Umfang theoretische Kompetenzen. Ein wichtiger Unterschied zum deutschen System besteht auch darin, dass das berufliche Bildungswesen zwar andersartig, aber dem allgemeinbildenden Sektor gleichwertig ist: Der Abschluss einer beruflichen Lehre oder des beruflichen Zweigs der Sekundarstufe II berechtigt zur Aufnahme eines Studiums an einer Universität oder Fachhochschule.

Diese Option wird auch von einem Großteil der Schul- und Lehrabsolvent/inn/en – wegen der umfassenden Zulassungsbeschränkungen allerdings häufig mit mehrjähriger zeitlicher Verzögerung – wahrgenommen. Der Hochschulsektor Finnlands gehört zu den am stärksten expandierten in Europa. Die Studienanfängerquote – definiert als Anteil der Studienanfänger/innen an der durchschnittlichen Jahrgangsstärke der 19- bis 21-Jährigen – liegt bei 65 % (Unterrichtsministerium Finnland 2005: 21), 40 % der 25- bis 34-Jährigen verfügten im Jahre 2003 über einen Abschluss im Tertiärbereich (s. Abb. 9), darunter 23 % in den Stufen ISCED 5A und 6 (OECD 2005: 41). Auch in Finnland waren die Frauen die treibende Kraft der Bildungsexpansion; die jüngeren Frauen erwerben heute deutlich häufiger als Männer einen tertiären Bildungsabschluss (s. Abb. 10), in den älteren Altersgruppen weisen noch die Männer ein höheres Qualifikationsniveau auf.²

Das finnische Hochschulsystem weist eine binäre Struktur mit Universitäten und Fachhochschulen auf. Die Universitäten sind durch das Humboldtsche Bildungsideal geprägt und traditionell durch ein langes Studium, eine fest verwurzelte, geschlossene disziplinäre Organisation und geringe Berufspraxisbezüge gekennzeichnet (OECD 2006: 18). Dagegen bieten die Fachhochschulen, die seit Anfang der 1990er Jahre eingeführt wurden und nach einer Pilotphase im Jahre 2003 einen dauerhaften Status erhielten (Unterrichtsministerium Finnland 2005: 17), eine stärker berufsbezogene Studienmöglichkeit mit engen Verbindungen zur Arbeitswelt an. Die Fachhochschulen ziehen inzwischen nicht nur mehr Studienanfänger/innen an als die Universitäten (2005: 33.260 gegenüber 20.084; Unterrichtsministerium Finnland 2006: 32, 34), sondern verleihen auch mehr Abschlüsse (2004: 20.670 gegenüber 15.310; ebd.).

¹ Von den für das Jahr 1999 bereit gestellten Plätzen im beruflichen Bildungswesen entfielen 14 % auf duale Ausbildungen (OECD 1998: 65); Ziel war, den Anteil auf 20 % zu erhöhen.

² Anteil der im Jahre 2003 55 bis 64 Jahre alten Männer mit einem ISCED 5A/6-Abschluss: 15 %, Frauen: 10 %; OECD 2005 (Internet-Tabelle: <http://dx.doi.org/10.1787/684518581842>).

Ohne die Strukturierung des Arbeitsmarktes und die innerbetriebliche Arbeitsteilung und Arbeitsorganisation in Finnland zu kennen, ist man versucht, das finnische Bildungssystem aufgrund des vergleichsweise geringen Stellenwerts der beruflichen Bildung im Sekundarbereich und seiner eher theoretischen Ausrichtung als organisationsbestimmtes System zu charakterisieren. Im tertiären Bildungssektor allerdings legt die starke Stellung der Fachhochschulen eher eine Zuordnung zu den qualifikationsbestimmten Systemen nahe. Insgesamt scheint die Annahme nicht unplausibel, dass Finnland eine Zwischenposition zwischen dem qualifikatorischen und organisatorischen Raum einnimmt.

Finnland ist ein prototypischer Vertreter eines sozialdemokratischen Wohlfahrtsstaates (Pfau-Effinger 1996) mit umfassenden Anrechten auf Bildung, die bis in den Hochschulbereich gebührenfrei ist und durch Ausbildungsförderung oder Studiendarlehen unterstützt wird. Auch Hochschulweiterbildung wird mit öffentlichen Mitteln subventioniert, sie ist zum Teil nicht kostenpflichtig, für ggf. anfallende Gebühren können Studiendarlehen oder eine staatliche Förderung in Anspruch genommen werden. Ebenfalls staatlich unterstützt werden die Lebenshaltungskosten von Weiterbildungsstudierenden, wenn die Weiterbildungsmaßnahme eine bestimmte Dauer überschreitet. Wird die Weiterbildungsteilnahme aus eigenen Mitteln finanziert, können die Kosten steuerlich abgesetzt werden.

Die Auffassung von Bildung als öffentliches Gut, die für Sozialstaaten sozialdemokratischer Prägung kennzeichnend ist, kommt nicht nur in der Gebührenfreiheit eines Studiums und der großzügigen Studienunterstützung zum Ausdruck. Sie findet ihren Niederschlag auch darin, dass das Bildungswesen bis in den Hochschulbereich hinein ein öffentliches System ist. Auch die Weiterbildung wird in Finnland nicht dem freien Spiel der Marktkräfte überlassen, sondern überwiegend in öffentlichen Einrichtungen angeboten. Dementsprechend gering ist der Wettbewerb, dem Hochschulen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung ausgesetzt sind.

Der – typologisch gesprochen – sozialdemokratische Charakter des finnischen Wohlfahrtsstaates zeigt sich auch an den weitreichenden familienunterstützenden Leistungen, die – der kulturellen Konstruktion von Kindheit als „öffentlich“ (Pfau-Effinger 1998) und der Definition von Kinderbetreuung und -erziehung als zum großen Teil öffentliche Aufgabe folgend – ein gut ausgebautes und die Erwerbstätigkeit von Müttern erleichterndes öffentliches Kinderbetreuungssystem umfassen. Finnland weist unter allen Vergleichsländern die höchste Müttererwerbsquote, die niedrigste Differenz in den Erwerbsquoten von Müttern und Vätern (s. Abb. 11) sowie die höchste Quote von Vollzeit berufstätigen Müttern auf (s. Abb. 12): 74 % der finnischen Mütter im Alter von 25 bis 54 Jahren mit zwei Kindern sind erwerbstätig (Deutschland: 56 %), davon 86 % mit vollem Arbeitszeitumfang (Deutschland: 40 %).

Die hohe Qualität des finnischen Schulsystems, die positiven Lernerfahrungen in einem eher dem Prinzip des Förderns als des Auslesens verpflichteten Bildungswesen und eine explizite, auf die Förderung des lebenslangen Lernens gerichtete Politik haben mit dazu beigetragen, dass Bildung in der finnischen Bevölkerung eine hohe Wertschätzung genießt und eine ausgeprägte Kultur des lebenslangen Lernens zu beobachten ist, deren Wurzeln lange zurückreichen. So datiert das finnische Sprichwort „All age is learning“ auf das 17. Jahrhundert (Antikainen 2001: 381). Indikator dafür sind auch die Ergebnisse des Eurobarometers (s. Tab. 13). Aussagen, die auf eine reservierte Haltung gegenüber Weiterbildung hindeuten

(z. B. dass Weiterbildung hauptsächlich für Menschen im mittleren Alter und mit Qualifikationsdefiziten wichtig ist), finden vergleichsweise selten Zustimmung.

Frankreich

Frankreichs Bildungswesen weist einen hohen Grad an Standardisierung auf und ist sowohl im Sekundarschulbereich als auch im tertiären Sektor (Brauns/Steinmann 1997, Brauns/Gangl/Scherer 1999) horizontal wie vertikal stratifiziert. Diese Stratifizierung macht sich weniger an einer geringen Zahl von Abiturient/inn/en und Hochschulabsolvent/inn/en bemerkbar. Immerhin haben im Jahre 2004 62 % einer Alterskohorte das Abitur erreicht (MEN 2005c: 225), und der Akademisierungsgrad der jüngeren Bevölkerung liegt weit über demjenigen in Deutschland (s. Abb. 9). Die Stratifizierung äußert sich eher in der Hierarchie der Abschlüsse innerhalb der einzelnen Bildungssektoren (vgl. auch die detaillierteren Ausführungen in der Länderstudie Frankreich in Teil II dieses Berichts) und im Sekundarbereich vor allem in der deutlichen Trennung von beruflicher und allgemeiner Bildung.

Allerdings hat die berufliche Bildung quantitativ einen relativ niedrigen Stellenwert und findet überwiegend in schulischer Form statt. Die Qualifikationen, die das französische nicht-tertiäre Bildungssystem produziert, sind deshalb eher allgemein und theoretisch als berufsspezifisch. Dieses gilt zwar in geringerem Maße, aber tendenziell auch für den Hochschulsektor, der im alten, aus drei Studienzyklen bestehenden System häufig – von etwa 40 % der Studienanfänger/innen (MEN 2005c: 201) – schon nach der ersten, eine allgemeine wissenschaftliche Grundbildung vermittelnden Stufe verlassen wird. Zusammen mit der Dominanz interner und wenig berufsfachlich strukturierter Arbeitsmärkte (Groß 1998, Maurice/Sellier/Silvestre 1982, Müller/Shavit 1998: 4) erlaubt diese Charakterisierung des französischen Bildungssystems die Zuordnung Frankreichs zum „organisatorischen Raum“.

Die Bildungsexpansion ist in Frankreich stärker ausgefallen als in Deutschland und hat sich auch noch in den 1990er Jahren fortgesetzt (s. Abb. 9). Verantwortlich dafür ist zum einen die französische Bildungspolitik, die sich das Ziel einer 80-prozentigen Abiturient/inn/enquote auf die Fahnen geschrieben hat, und zum anderen die starke Abhängigkeit der Beschäftigungs- und Karrierechancen vom Niveau der Bildungszertifikate, die für organisationsbestimmte Systeme kennzeichnend ist. Auch in Frankreich erreichen die jüngeren Frauen prozentual häufiger einen tertiären Bildungsabschluss als Männer (s. Abb. 10).

Das französische Sozialmodell nimmt eine Zwischenstellung zwischen dem konservativen und dem sozialdemokratischen System ein: Mit dem konservativen Typus hat es die an Mitgliedschaft und Status gebundenen (Pflicht-)Versicherungsregelungen gemeinsam (Reuter 2002), mit dem sozialdemokratischen Typus die universellen öffentlichen Grundsicherungsleistungen, die umfassenden Rechte auf Bildung – auch auf Weiterbildung – und das ausgebaute System von Familienleistungen. Arbeitnehmer/innen und Erwerbslose haben gesetzlich verbriefte Ansprüche auf Aus- und Weiterbildung und auf Finanzierung ihrer Bildungsaktivitäten; Arbeitgeber sind verpflichtet, in die Aus- und Weiterbildung zu investieren – entweder durch das Angebot eigener Bildungsmaßnahmen oder durch Zahlung einer Abgabe. Die individuellen Weiterbildungsrechte und Förderungsmöglichkeiten beziehen sich auch auf Weiterbildungen an Hochschulen. Durch die schon frühzeitig und zunehmend erweiterten

Möglichkeiten der Anerkennung von außerhalb des Bildungssystems erworbenen Kompetenzen und Erfahrungen sind die Grundlagen für eine kompetenzorientierte Wende und eine weitgehende Öffnung des französischen Bildungssystems geschaffen worden. Während sich aber das Primar-, Sekundar-, Berufs- und Hochschulwesen weit überwiegend in öffentlicher Trägerschaft befindet, ist der Weiterbildungssektor hochgradig kompetitiv und von privaten Anbietern beherrscht.

Die französische Familienpolitik hat durch verschiedene Maßnahmen, u. a. durch ein gut ausgebautes System der Ganztagsbetreuung für Kinder, lange Zeit die vollzeitige und kontinuierliche Erwerbsintegration von Müttern und eine Homogenisierung der Erwerbsverläufe von Müttern und Vätern gefördert (Reuter 2002, 2003). Die für das Jahr 2000 ermittelte Erwerbsquote von 25- bis 54-jährigen Müttern ist in Frankreich allerdings nicht wesentlich höher, die Differenz der Erwerbsquote von Müttern und Vätern nicht viel niedriger als in Deutschland (s. Abb. 11). Möglicherweise zeigen sich hier schon die Auswirkungen des 1985 eingeführten Erziehungsgeldes, das Silke Reuter (ebd.) als einen Anreiz zum Rückzug von Müttern aus dem Arbeitsmarkt interpretiert. Sofern die französischen Mütter aber erwerbstätig sind, sind sie in weitaus höherem Maße als in Deutschland mit der vollen regelmäßigen wöchentlichen Arbeitszeit beschäftigt (s. Abb. 12).

Die strukturellen Rahmenbedingungen sind in Frankreich für eine Teilnahme an Weiterbildung sehr vorteilhaft, Weiterbildung hat in der französischen Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik eine hohe Priorität. Diese hohe politische Wertschätzung und die günstigen strukturellen Voraussetzungen finden bislang aber noch keinen Niederschlag in einer ausgeprägten Lernkultur und Lernbereitschaft. In Frankreich ist mit 20 % der höchste Prozentsatz unter den im Rahmen des Eurobarometers 2003 befragten 20- bis 64-Jährigen zu finden, die auf die Frage nach Weiterbildungshindernissen antworteten, sie möchten nicht mehr auf so etwas wie Schule zurückgehen (s. Tab. 13). Auf die Frage nach Faktoren, die eine Weiterbildungsteilnahme fördern würden, gaben 17 % spontan an, d. h. ohne dass diese Antwortmöglichkeit vorgegeben war, dass sie durch nichts ermutigt werden würden. Auch dieses ist der höchste Prozentsatz von allen Vergleichsländern. Schließlich meinten 45 % – dieser Anteilswert ist ebenfalls sehr hoch und liegt nur geringfügig unter dem für Deutschland ermittelten –, dass lebenslanges Lernen hauptsächlich für Menschen notwendig ist, die nicht gut in der Schule waren.

Großbritannien

Das britische Bildungssystem gilt insgesamt als wenig standardisiert und stratifiziert (Golsch 2004: 4), auch wenn es Unterschiede zwischen den Bildungsbereichen gibt. So sind die allgemeinen Sekundarschulqualifikationen in stärkerem Maße standardisiert als die berufliche Bildung (Müller/Shavit 1998: 12), der schulische Sektor ist weniger stratifiziert als der tertiäre Bildungsbereich mit seinem gestuften Studiensystem, seiner binären Struktur („alte“ und „neue“, aus den *polytechnics* hervorgegangene Universitäten) und den selektiveren Traditionsuniversitäten Oxford und Cambridge. Bis in die 1990er Jahre hinein konnte das Bildungssystem im Vereinigten Königreich auch relativ eindeutig als organisationsbestimmt charakterisiert werden: Der berufliche Bildungssektor war unreguliert und unstandardisiert, hatte einen geringen Status und eine geringe quantitative Bedeutung; das Bildungssystem bildete

eher Generalisten denn Spezialisten aus; im Beschäftigungssystem herrschten interne und keine berufsfachlich strukturierten Arbeitsmärkte vor (Brauns/Gangl/Scherer 1999: 5). Seit Anfang der 1990er Jahre sind allerdings verschiedene Initiativen ergriffen worden, um die Berufsausbildung zu modernisieren, zu standardisieren und ihren Stellenwert sowie ihre Qualität zu erhöhen. Dieser Prozess ist allerdings noch nicht so weit fortgeschritten, als dass die Einschätzung einer losen horizontalen Koppelung von Bildungs- und Beschäftigungssystem revidiert werden müsste. Nach wie vor zählen bei der Arbeitsmarktallokation weniger spezifische berufliche Zertifikate als vielmehr das Niveau der erreichten Qualifikationen.

Es ist u. a. diesem Rekrutierungsmechanismus, aber auch der Aufwertung der beruflichen und technischen Fachhochschulen geschuldet, dass der tertiäre Bildungssektor im Vereinigten Königreich stark expandiert ist und sich auch noch in den 1990er Jahren ausgeweitet hat (s. Abb. 9). Während 1991 der Anteil der 25- bis 34-Jährigen mit einem tertiären Bildungsabschluss in Großbritannien noch etwas niedriger war als in Deutschland, liegt er im Jahre 2003 mit 33 % um elf Prozentpunkte über demjenigen in Deutschland. Hinsichtlich der Akademisierungsquote hatten im Jahre 2003 die 25- bis 34-jährigen britischen Frauen die Männer noch nicht ganz aufgeholt (s. Abb. 10), doch stellen sie mit 58 % der Mehrheit unter denjenigen, die 2003/2004 einen Hochschulabschluss erworben haben (DfES 2005: 86).

Großbritannien weist viele Merkmale eines Sozialstaatsmodells auf, das in der Fachdiskussion als „liberal“ bezeichnet wird: geringer Staatsinterventionismus, begrenzte soziale Absicherung, deregulierte, flexible Arbeitsmärkte mit einem hohen Maß an Fluktuation, geringe öffentliche Unterstützung für die Vereinbarung von Familie und Beruf. In den letzten Jahren sind zwar verschiedene Maßnahmen in diesem Bereich ergriffen worden (Elternurlaub, Steuererleichterungen für Familien und Kinderbetreuung; Golsch 2004: 6), aber: „... policies for reconciling parenthood and employment remain among the weakest in Europe“ (ebd.). Auf der anderen Seite begünstigen die Einkommenssteuerepolitik, das Lohnsystem sowie eine Sozialpolitik, die zunehmend um die Erwerbsarbeit herum organisiert ist (ebd.), nicht die Konzentration auf die häusliche Sphäre. Dementsprechend ist die Erwerbsquote von kinderlosen Frauen und Müttern relativ hoch, die Differenz zur Erwerbsquote von Männern vergleichsweise gering (s. Abb. 11). Dabei ist für die Erwerbstätigkeit von Frauen und Müttern kennzeichnend, dass sie sehr häufig in Teilzeit ausgeübt wird. Die Anteile von Teilzeitbeschäftigten unter den britischen Frauen liegen auf einem ähnlich hohen Niveau wie in Deutschland (bei Müttern sogar auf einem etwas höheren Niveau; s. Abb. 12).

Während liberale Wohlfahrtsstaaten häufig auch eine passive Arbeitsmarktpolitik betreiben, trifft dieses für das Vereinigte Königreich in den letzten Jahren nicht mehr zu. Die arbeitsmarktpolitischen Programme des *New Deal* setzen vielmehr auf eine aktive Steigerung der Erwerbsbeteiligung – insbesondere durch Qualifizierungsmaßnahmen – bei gleichzeitiger weiterer Rückführung der Arbeitslosenunterstützung und Verschärfung von Sanktionen für Nichterwerbstätige. Weniger als in anderen Wohlfahrtsstaaten liberaler Prägung (USA, Kanada), aber stärker als in Ländern, die sich eher an dem konservativen oder sozialdemokratischen Sozialstaatsmodell orientieren, ist in Großbritannien der Besuch einer Hochschule mit hohen finanziellen Belastungen der Privathaushalte verbunden: Der Anteil der aus öffentlichen Quellen stammenden Mittel für den Tertiärbereich belief sich 2002 auf 72,0 % (Deutschland: 91,6 %, USA: 45,1 %; OECD 2005: 221). Allerdings befinden sich die briti-

schen Hochschulen – im Gegensatz zu den USA – zum großen Teil in öffentlicher Trägerschaft.

Bildung und Weiterbildung erfährt in der Bevölkerung des Vereinigten Königreichs eine hohe Wertschätzung. Das äußert sich nicht nur darin, dass über 90 % der Erwachsenen Weiterbildung als wichtig einschätzen (Hillage et al. 2000: xiii) – solche allgemeinen Aussagen finden in den meisten Ländern eine überwältigende Zustimmung. Auch die etwas spezifischeren Indikatoren für Weiterbildungsorientierungen, die im Rahmen des Eurobarometers erhoben wurden, deuten darauf hin (s. Tab. 13).

Österreich

Österreichs Bildungs- und sozialpolitisches System entspricht in vielen Aspekten dem deutschen, so dass hier nicht auf alle Einzelheiten eingegangen werden muss. Wie in Deutschland ist der Bildungsbereich hoch standardisiert und im nicht-tertiären Sektor stratifiziert. Nur ein geringer Anteil eines Altersjahrgangs erreicht das Abitur, der Akademisierungsgrad der 25- bis 34-jährigen Bevölkerung ist noch geringer als in Deutschland (15 % vs. 22 % im Jahre 2003, s. Abb. 9), hat sich aber ausgehend von einem sehr niedrigen Niveau seit 1991 – zum Teil als Folge der 1994 eingeführten Fachhochschulen – mehr als verdreifacht. Die jüngeren österreichischen Frauen wiesen schon 2003 ein etwas höheres formales Qualifikationsniveau auf als die Männer (s. Abb. 10). Wenn die Hürde der Matura genommen ist, erwartet die Studierenden ein insgesamt wenig selektives und gering stratifiziertes Hochschulsystem. An den Universitäten ist der Zugang offen und unterliegt keinen Auswahlverfahren oder sonstigen Zugangsbeschränkungen (Heublein/Schwarzenberger 2005: 29). Erst seit einigen Jahren ist mit der Errichtung des mehr berufsorientierten Fachhochschulsektors, in dem Auswahlverfahren bei knappen Studienplatzkapazitäten möglich sind (ebd.), das österreichische Hochschulsystem binär strukturiert; der Grad der Stratifizierung hat damit zugenommen, und er wird mit der Einführung einer zweistufigen Studienstruktur, die in Österreich bislang unbekannt war, vermutlich weiter steigen.

Österreich verfügt wie Deutschland über ein gut ausgebautes, institutionalisiertes Berufsbildungssystem, das quantitativ einen hohen Stellenwert hat und berufliche Bildung vorwiegend im Rahmen einer dualen Lehrlingsausbildung vermittelt. Etwa 40 % aller Jugendlichen zwischen dem 15. und 19. Lebensjahr werden im dualen System auf einen der 250 Lehrberufe vorbereitet (bmb:wk 2004: 42), rund 26 % aller 16-Jährigen besuchen berufsbildende höhere Schulen, die nicht nur Qualifikationen vermitteln, die zur Ausübung eines gehobenen Berufes befähigen, sondern gleichzeitig auch zur allgemeinen Hochschulreife führen (ebd.: 38 f.). Mit diesen Merkmalen und einem damit korrespondierenden berufsfachlich strukturierten Arbeitsmarkt ist das österreichische Bildungssystem wie das deutsche im „qualifikatorischen Raum“ zu verorten.

Weitgehende Gemeinsamkeiten mit Deutschland weist Österreich auch hinsichtlich des vorherrschenden „konservativen“ Sozialstaatsmodells auf. In Österreich besuchten im Jahre 2001 sogar weniger dreijährige Kinder eine Einrichtung des Vorschulbereichs als in Deutschland (Europäische Kommission 2004: 98). Dennoch sind österreichische Mütter in stärkerem Maße erwerbstätig (s. Abb. 11), und zwar häufiger auch in vollem Umfang (s. Abb. 12). Mög-

licherweise hat dieses Ergebnis mit unterschiedlichen „regional traditions and structures which constitute ‚regional paths‘ of industrialisation“ (Sackmann/Häußermann 1994: 1381) und den dadurch historisch geprägten Erwerbs- und Familienorientierungen (ebd.: 1392) zu tun. Österreich war lange agrarisch geprägt mit einer Dominanz von kleinen landwirtschaftlichen Betrieben, in denen die Mitarbeit der Frauen selbstverständlich und ökonomisch notwendig war. Der Übergang in die Dienstleistungsgesellschaft mit ihrem hohen Anteil von Frauenarbeitsplätzen erfolgte schneller, die Industrialisierung war weniger umfassend als in Deutschland.

Unterschiede zwischen Deutschland und Österreich zeigen sich schließlich auch hinsichtlich der Kultur eines lebenslangen Lernens, die in Österreich den Ergebnissen des Eurobarometers zufolge stärker entwickelt ist (s. Tab. 13).

Kanada

Das kanadische Bildungssystem gilt im schulischen Bereich bis zur Sekundarstufe II als wenig stratifiziert (Mills 2005: 282 f.) und wegen der Bildungshoheit der kanadischen Provinzen sowie der Autonomie der tertiären Bildungseinrichtungen auch im Tertiärbereich als in geringem Maße standardisiert (Schuetze 2000: 132). Kanada ist darüber hinaus als ein Land zu beschreiben, das zu dem Typus des „organisatorischen Raums“ der Qualifikationsproduktion, der Arbeitsmarktsegmentation und des Verhältnisses von Bildungs- und Beschäftigungssystem zählt (Mills 2005: 282). Diese Beschreibung trifft sowohl für den beruflichen Bildungssektor als auch tendenziell für den Hochschulbereich zu. Die akademische Bildung, insbesondere in den Bachelor-Studiengängen, ist vergleichsweise breit angelegt und vermittelt fachlich wenig spezialisiertes Grundlagenwissen (Schuetze 2000: 129). Berufliche Bildung hat zwar durch die Etablierung eines beruflich orientierten postsekundären Bildungssegments unterhalb des Universitätsniveaus einen Bedeutungszuwachs erfahren, jedoch beinhaltet die Ausbildung wenige praktische Anteile und muss nach dem Berufseinstieg durch betriebliche bzw. betrieblich veranlasste Qualifizierungen um berufspraktische Kompetenzen ergänzt werden.

Die Beschreibung der akademischen Bildung in Kanada als relativ allgemein bedeutet nicht, dass sich die kanadischen Universitäten generell von der Berufspraxis abgeschottet haben. Im Gegenteil: Aufgrund des lange Zeit stark unterentwickelten beruflichen Bildungssystems und der traditionellen Selbstverpflichtung der kanadischen Universitäten, Dienstleistungsaufgaben für die gesamte Gesellschaft zu erfüllen, haben sie mit ihren Weiterbildungsangeboten schon früh nicht nur einen Teil der allgemeinen Erwachsenenbildung, sondern auch der beruflichen Bildung abgedeckt. Unter dem Druck der Kürzung öffentlicher Zuwendungen für die Universitäten, die die universitären Weiterbildungseinrichtungen zu einer kostendeckenden oder sogar gewinnbringenden Arbeit zwang, verstärkte sich seit den 1980er Jahren die Berufsorientierung der universitären Weiterbildungsangebote (Selman 1994: 15, Schuetze 2000: 134).

Durch die Schaffung des College-Sektors, in dem in der Regel keine akademischen Grade, sondern andere tertiäre Abschlüsse der ISCED-Kategorie 5B erworben werden können, hat die Bildungsexpansion zusätzlichen Auftrieb erhalten. Kanada gehört zu dem Kreis der Län-

der, deren Bevölkerung das höchste formale Qualifikationsniveau aufweist. Im Jahre 2003 verfügten mehr als 50 % der 23- bis 34-Jährigen über einen tertiären Bildungsabschluss (s. Abb. 9), 28 % über einen Abschluss des ISCED 5A/6-Niveaus. Der letztgenannte Anteilswert ist etwas niedriger als in den USA (30 %), aber höher als in Finnland (23 %). Beim Erreichen höherer Bildungsabschlüsse haben die kanadischen Frauen die Männer weit hinter sich gelassen: 30 % der 25- bis 34-jährigen weiblichen Bevölkerung verfügten im Jahre 2003 über einen ISCED 5A/6-Abschluss (Männer: 25 %), 28 % über einen Abschluss der Stufe ISCED 5B (Männer: 22 %; s. Abb. 10).

Kanadas Sozialstaat orientiert sich im Großen und Ganzen an dem als liberal bezeichneten Wohlfahrtsmodell (Mills 2005: 284): Die Arbeitsmarktpolitik ist eher passiv, hat aber in der letzten Zeit vermehrt aktivierende Elemente eingeführt. Die private Absicherung sozialer Risiken hat eine hohe Bedeutung, soziale Dienstleistungen, auch die Kinderbetreuung, werden zum großen Teil, aber in geringerem Maße als in den USA marktförmig erbracht. Die Familien- und Steuerpolitik ebenso wie das Lohnsystem sind nicht auf die Ein-Ernährer-Familie zugeschnitten. Dementsprechend sind Frauen und auch – trotz der geringen öffentlichen Unterstützung bei der Kinderbetreuung – Mütter in hohem Maße in das Beschäftigungssystem integriert (s. Abb. 11). Dabei üben sie vergleichsweise selten eine Teilzeiterwerbstätigkeit aus (s. Abb. 12).

Den Prinzipien liberaler Wohlfahrtsstaaten entspricht auch, dass die Finanzierung postsekundärer Bildung zu einem größeren Teil Angelegenheit der privaten Haushalte ist. Zwar ist im Unterschied zu den USA das tertiäre Bildungssystem in Kanada weit überwiegend öffentlich getragen und in geringerem Maße wettbewerblich organisiert, doch muss es sich in ähnlichem Umfang und zu einem steigenden Anteil durch nicht-öffentliche Mittel finanzieren.¹ Die starken Einschnitte in der öffentlichen Hochschulfinanzierung haben zum einen dazu geführt, dass sich die Studiengebühren für universitäre Studiengänge im Nichtgraduierten-Bereich zwischen 1990 und 2005 nominal fast verdreifacht (StatsCan 2005), zwischen 1990 und 2004 real mehr als verdoppelt haben (StatsCan/CMEC 2003: 290, StatsCan/CMEC 2006: 188; eigene Berechnungen). Sie hatten zum anderen – wie oben erwähnt – eine Kommerzialisierung und Verteuerung der universitären Weiterbildungsangebote zur Folge.

USA

Die USA und Kanada weisen hinsichtlich des Bildungssystems und sozialpolitischer Leitlinien viele Parallelen auf, wobei die USA dem Idealtypus eines organisationsbestimmten Bildungssystems und eines liberalen Wohlfahrtsstaats näher kommen als Kanada. Aufgrund der dezentralen Organisation des Bildungssystems und der vergleichsweise hohen Autonomie der Bildungseinrichtungen von den Primarschulen bis zu den Hochschulen ist der Grad an Standardisierung gering (Allmendinger 1989). Das Schulsystem ist kaum stratifiziert – ein hoher Anteil einer Alterskohorte erreicht einen *high school*-Abschluss –, der Hochschulbereich ist jedoch selektiv und nicht nur vertikal stratifiziert, sondern auch horizontal stark di-

¹ Vgl. dazu die in der Länderstudie Kanada (Teil II dieses Berichts) präsentierten Belege; die in der OECD-Veröffentlichung „Bildung auf einen Blick“ aufgeführten Zahlen (OECD 2005: 221) sind nur eingeschränkt mit denjenigen anderer Länder vergleichbar und werden deshalb hier nicht herangezogen.

versifiziert. Die Selektivität betrifft allerdings eher den Zugang zu den angeseheneren und prestigeträchtigen Colleges und Universitäten und bedeutet keine weitgehende Schließung des gesamten Hochschulbereichs. Sonst wäre das hohe formale Bildungsniveau, über das die US-amerikanische Bevölkerung verfügt auch nicht verständlich. Alle tertiären Bildungsabschlüsse zusammengenommen liegt der Anteil der Hochqualifizierten unter den 25- bis 34-Jährigen in den USA zwar unterhalb desjenigen in Kanada und gleichauf mit dem für Finnland ermittelten (s. Abb. 9), doch weisen die USA von allen Vergleichsländern in der jüngeren Bevölkerung mit 30 % (Männer: 28 %, Frauen: 32 %; s. Abb. 10) den höchsten Prozentsatz von Personen auf, die über einen Abschluss der ISCED-Kategorie 5A und höher (also mindestens über einen Bachelor-Abschluss) verfügen.

Berufliche Bildung als eigenständiger, institutionell abgegrenzter Bildungsbereich ist in den USA nahezu unbekannt; eine eher theoretische berufliche Grund- und Ausbildung mit geringen praktischen Anteilen ist in die Sekundarschulen und in postsekundäre Bildungseinrichtungen integriert, duale Formen beruflicher Bildung haben eine marginale Bedeutung. Wie in Kanada vermitteln auch die US-amerikanischen Hochschulen, vor allem in den Studienprogrammen des *undergraduate*-Bereichs, eher berufsunspezifische Qualifikationen; die Curricula sind breiter und allgemeiner angelegt; die Hochschulabschlüsse repräsentieren aufgrund der hohen Autonomie der Hochschulen und der geringen Standardisierung von Abschlüssen und fachspezifischen Curricula keine spezifischen Kompetenzprofile, sondern signalisieren – in Verbindung mit der Hochschule, an der die Abschlüsse erworben wurden – für den potenziellen Arbeitgeber vielmehr eine allgemeine Leistungs- und Lernfähigkeit. Somit lässt sich auch das Bildungswesen der USA als organisationsbestimmtes System charakterisieren, in dem berufs- und arbeitsplatzspezifische Kompetenzen in einem höheren Maße nach dem Berufseinstieg erworben werden müssen.

Aufgrund der schwachen Institutionalisierung eines eigenständigen beruflichen Bildungssektors spielten bei diesen berufsbegleitenden Weiterbildungen die US-amerikanischen Hochschulen schon früh eine gewichtige Rolle. Die hochschulischen Weiterbildungsangebote konzentrieren sich deshalb auch weniger stark auf akademische Weiterbildung mit einem hohen Wissenschaftsbezug, sondern zeichnen sich durch einen vergleichsweise ausgeprägten Praxisbezug, eine Orientierung an der Nachfrage, durch flexible Organisationsformen und eine Offenheit für nicht akademisch gebildete Bevölkerungsgruppen aus.

Die stärkere Ausrichtung an der unmittelbaren beruflichen Verwertbarkeit der in der hochschulischen Weiterbildung vermittelten Kompetenzen und die Öffnung für eine breitere Klientel sind auch vor dem Hintergrund einer geringen öffentlichen Hochschulfinanzierung und der daraus für die Hochschulen erwachsenden Notwendigkeit, zusätzliche Einnahmequellen zu erschließen, zu verstehen. Dieses gilt nicht nur für die privaten Hochschulen, deren Zahl diejenige öffentlicher Hochschulen übertrifft, die allerdings nur 21 % aller Studierenden ausbilden, sondern auch für Universitäten und Colleges in öffentlicher Trägerschaft. Nur 45 % der im Jahre 2002 für tertiäre Bildungseinrichtungen verausgabten Mittel stammten aus öffentlichen Quellen, 39 % flossen aus privaten Haushalten, der Rest aus anderen Quellen (OECD 2005: 221).

So wie der US-amerikanische Sozialstaat als „liberales Wohlfahrtsregime“ bezeichnet wird (Hofmeister 2004), könnte man in Bezug auf das Bildungssystem und in Übertragung der für

Typen von Wohlfahrtsstaaten verwendeten Begrifflichkeit auch von einem „liberalen Bildungsregime“ sprechen. Ebenso wie die sozialen Sicherungssysteme wird das Bildungssystem bei einer „liberalen“ Regulationsweise zu einem großen Teil über den Markt und nicht durch den Staat gesteuert; Leitbild ist Eigenverantwortung und Meritokratie.

Wie aufgrund der Charakterisierung des US-amerikanischen Sozialstaats als liberaler Wohlfahrtsstaat – zu dessen Merkmalen vgl. die obigen Beschreibungen – zu erwarten weisen Frauen und Mütter in den USA eine hohe Erwerbsbeteiligung auf (s. Abb. 11); sie sind zudem nur in einem vergleichsweise geringen Maße Teilzeit erwerbstätig (s. Abb. 12).

4. Die Beteiligung an Hochschulweiterbildung im Ländervergleich

Aufgrund der typisierenden Beschreibungen der Vergleichsländer lassen sich Gruppen von Ländern bilden, die eine Reihe von Gemeinsamkeiten aufweisen und die deshalb – so ist zumindest die Erwartung – auch vergleichbare Muster der Beteiligung an Weiterbildung allgemein und an Hochschulweiterbildung im Besonderen aufweisen dürften. Von feineren Differenzen abgesehen bilden Großbritannien, Kanada und die USA eine relativ homogene Gruppe von Ländern, für die wegen des organisationsbestimmten Bildungssystems und des liberalen Wohlfahrtsstaats eine hohe Weiterbildungsbeteiligung anzunehmen wäre. Aus zum Teil anderen Gründen gilt die Vermutung eines hohen individuellen Weiterbildungsengagements auch für Finnland, das als einziger Vertreter des Typus sozialdemokratischer Wohlfahrtsstaaten in die Untersuchung einbezogen wurde, aber wie Großbritannien, Kanada und die USA ¹ dem „organisatorischen Raum“ von Bildung und Beschäftigung zuzuordnen ist. Das andere Extrem wird von Österreich und Deutschland gebildet, die sich hinsichtlich Bildungssystem und Sozialstaat weitgehend ähnlich sind, aber in Hinblick auf die Haltungen der Bevölkerung gegenüber dem lebenslangen Lernen unterscheiden (vgl. die unter Pkt. 3.3 präsentierten Ergebnisse des Eurobarometers). Frankreich nimmt in dem Spektrum von Sozialstaaten, Bildungssystemen und Lernkulturen eine Zwitterstellung ein: Das Bildungssystem ist eher zum „organisatorischen Raum“ zu zählen, der französische Sozialstaat trägt Züge sowohl des konservativen als auch – insbesondere in Hinblick auf Bildung und Familie – sozialdemokratischen Modells, die Lernmotivation im Bereich der Weiterbildung scheint allerdings eher schwach ausgeprägt zu sein.

Die aufgeführten strukturellen und kulturellen Rahmenbedingungen können selbstverständlich nicht die gesamte Weiterbildungslandschaft erklären. Erstens sind innerhalb dieses verallgemeinernd beschriebenen Rahmens Sonderentwicklungen zu beobachten, die sich z. B. auf den Ausbau und das Angebot hochschulischer Weiterbildung beziehen und die bei der Diskussion der in den folgenden Abschnitten präsentierten Ergebnisse zur Einordnung der Befunde zusätzlich berücksichtigt werden müssen. Zweitens gibt es keinen deterministischen Zusammenhang zwischen Struktur und Handeln. Drittens ist die Gefahr eines ökologischen Fehlschlusses in Rechnung zu stellen, d. h. das Risiko, fälschlicherweise von Zusammenhängen auf der Aggregatebene auf Zusammenhänge auf der Individualebene zu schließen. Und viertens hängen bestimmte Formen von Hochschulweiterbildung, nämlich das Studium

¹ Eine eingehende Analyse des finnischen Arbeitsmarktes konnte nicht geleistet werden.

nicht-traditioneller Erststudierender und insbesondere das Zweitstudium, kaum von den beschriebenen Rahmenbedingungen, sondern eher von anderen Charakteristika der Hochschulsysteme ab.

Trotz dieser Relativierungen stellen die ausgewählten Kontextmerkmale u. E. eine wichtige Grundlage für das Verständnis des Weiterbildungsgeschehens in den Vergleichsländern dar, und sie beugen der Gefahr vor, voreilige Schlüsse zu ziehen. Die Entwicklung von Weiterbildung und Hochschulweiterbildung ist immer ein Stück weit pfadabhängig (Weber 2005: 37)¹, diesen Pfad zu verlassen, ohne das Gelände rechts und links des Weges zu beachten, könnte leicht zu einem Absturz führen. Die Pfadabhängigkeit von Entwicklung und Entwicklungsstand der Hochschulweiterbildung bedeutet auf der anderen Seite aber nicht, dass damit die weitere Entwicklung vorgegeben und Veränderungen ohne einen Umbau des Gesamtsystems ausgeschlossen sind.

Die empirischen Ergebnisse, die auf Grundlage der in Pkt. 2.2 dargestellten Datensätze ermittelt wurden und in den folgenden Abschnitten präsentiert und diskutiert werden, stellen eine verdichtete Auswahl der in den Länderstudien (Berichtsteil II) ausführlich behandelten Befunde dar. Darüber hinaus werden einige zusätzliche Resultate berichtet, die erst in einer ländervergleichenden Perspektive bewertet werden können. Andere ergänzende Befunde werden angeführt, wenn sie für die Einordnung der Länderergebnisse erforderlich sind.

4.1 Teilnahmequoten und die Position der Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt

Die Betrachtung der Teilnahmequoten erlaubt Aussagen darüber, wie viel Prozent der Bevölkerung bzw. der Hochschulabsolvent/inn/en eines Landes sich an den vier Formen von Hochschulweiterbildung, die in dieser Untersuchung unterschieden werden (s. Pkt. 2.1 und 2.3), in den jeweiligen Referenzzeiträumen beteiligt haben. Die Teilnahmequoten werden nach einigen wenigen Merkmalen aufgeschlüsselt, um die Vergleichbarkeit der Länderergebnisse nicht durch wesentliche, die Weiterbildungsbeteiligung beeinflussende Faktoren zu beeinträchtigen. Eine genauere Untersuchung der Bedingungen und Charakteristika der Teilnahme bzw. Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung erfolgt in Kap. 4.3.

Wie erwähnt wurden für Deutschland zwei allgemeine Bevölkerungsumfragen ausgewertet, das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) aus dem Jahre 2001 und der Mikrozensus aus dem Jahre 2000. Um nicht zu einem Sachverhalt Ergebnisse aus mehreren Datenquellen eines Landes vorzulegen, wurde aufgrund der unterschiedlichen Datenqualität folgendes Vorgehen gewählt: Für die Analyse der Teilnahme an einem Studium, das zu einem (weiteren) akademischen Abschluss führt, wurde der Mikrozensus herangezogen, da sich diese Formen der Hochschulweiterbildung mit dem Mikrozensus besser definieren ließen als mit dem BSW und aufgrund der höheren Fallzahlen Detailanalysen möglich sind. Die Quoten der nicht-traditionellen Studierenden und der Zweitstudierenden unterscheiden sich im Übrigen

¹ Karl Weber (2005: 37) beschreibt als pfadabhängig solche Prozesse, „die in hohem Maße durch früher getroffene Entscheide, die sich als nutzenstiftend erwiesen haben, bestimmt werden“.

zwischen dem Mikrozensus und dem BSW nicht. Die Teilnahme an nicht abschlussbezogenen Hochschulweiterbildungen (Studienprogramm/ kürzere hochschulische Weiterbildungsveranstaltungen) wurde dagegen auf Basis des Berichtssystems Weiterbildung untersucht, da mit dieser Erhebung eine präzisere Operationalisierung möglich war. Die mit dem BSW ermittelten Quoten liegen deutlich über denen des Mikrozensus, mit dem die Teilnahme an nicht abschlussbezogenen Hochschulweiterbildungen u. E. erheblich unterschätzt wird; die absoluten Gruppenstärken liegen auf einem ähnlichen Niveau, so dass mit dem BSW im gleichen Umfang Detailanalysen möglich sind wie mit dem Mikrozensus.¹

Sofern Hochschulabsolvent/inn/en in den Fokus der Betrachtung geraten, werden ausschließlich die Ergebnisse der einschlägigen Hochschulabsolvent/inn/enstudien dargestellt.

4.1.1 Studium von nicht-traditionellen Erststudierenden

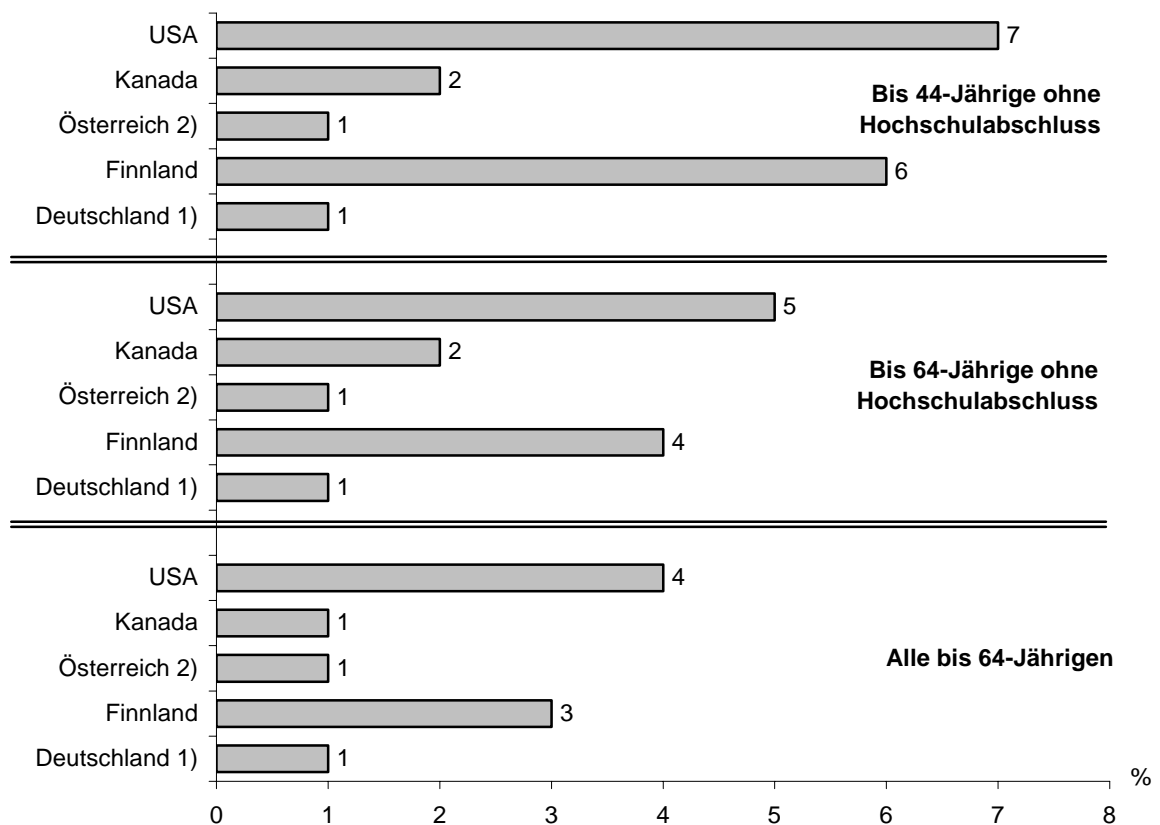
Ein Studium von nicht-traditionellen Erststudierenden wurde als eine Weiterbildungsform definiert, die durch „unkonventionelle Biografien“ der Studierenden gekennzeichnet ist. Die Bewertung dessen, was „unkonventionell“ oder „traditionell“ ist, hängt immer von dem Maßstab ab, der angelegt wird, und ist historisch (und kulturell) variabel. War z. B. in Deutschland vor 30 Jahren der ohne Umwege beschrittene „Königsweg“ von der Schule in die Hochschule normal und eine zwischen das Abitur und das Studium geschobene Berufsausbildung die Ausnahme, so hat sich diese „Doppelqualifizierung“ inzwischen zu einer weit verbreiteten und gar nicht mehr unkonventionellen biografischen Sequenz entwickelt. Deshalb werden heute unter nicht-traditionellen Studierenden häufig nur solche verstanden, die über den Zweiten oder Dritten Bildungsweg an die Hochschule gekommen sind. Solche Wege sind aber nicht in allen Vergleichsländern bekannt, und sie lassen sich mit den verfügbaren Daten auch nicht identifizieren. Aus diesem Grund wurden nicht-traditionelle Studierende vereinfachend als solche definiert, die nicht den „Königsweg“ von der Schule in die Hochschule genommen haben. Operationalisiert wurde dies über eine vor der Studienaufnahme abgeschlossene Berufsausbildung oder das Alter (mindestens 29 Jahre zum Befragungszeitpunkt in Deutschland, Finnland und Österreich, mindestens 25 Jahre in Kanada und den USA).

In Abbildung 14 sind die Quoten von nicht-traditionellen Erststudierenden dargestellt, die auf Basis der allgemeinen Bevölkerungsumfragen ermittelt wurden und deshalb nicht für Frankreich und das Vereinigte Königreich vorliegen. Aufgrund der Momentaufnahme, die die Bevölkerungsumfragen liefern – betrachtet werden die Bildungsaktivitäten in einem Zeitraum von zwölf Monaten bzw. in Österreich nur zum Befragungszeitpunkt – und der Untersuchungspopulation, die Bevölkerung im Alter zwischen 20 und 64 Jahren, sind die niedrigen Anteilswerte nicht überraschend. In Deutschland, Österreich und Kanada liegen sie um 1 %, in Finnland und den USA immerhin bei 3 % bis 4 %. Um mögliche Verzerrungen der Ergebnisse aufgrund unterschiedlicher Anteile von Hochschulabsolvent/innen/en in der Bevölkerung auszuschließen – nicht-traditionelle Erststudierende können per definitionem keine Akademiker/innen sein –, sind in der Abbildung auch die Quoten für die nicht akademisch gebil-

¹ Auf die Ursachen für die unterschiedlichen Beteiligungsquoten im Bereich der nicht abschlussbezogenen Hochschulweiterbildung wurde unter Pkt. 2.3.3 und 2.3.4 ausführlich eingegangen.

dete Bevölkerung ausgewiesen. Es zeigt sich, dass sich die Werte nicht substantiell ändern und auch die Relationen zwischen den Ländern nicht berührt sind. Betrachtet man, weil ein volles Studium im höheren Alter sehr unwahrscheinlich ist, nur die bis 44-jährigen Befragten ohne Hochschulabschluss, erhöhen sich die Quoten weiter – teilweise aber nur im Bereich der Nachkommastellen, so dass aufgrund von Rundungen dieses nicht sichtbar wird; in Finnland und den USA nehmen sie immerhin Werte von 6 % bzw. 7 % an.

Abb. 14 Teilnahmequoten an einem Studium von nicht-traditionellen Erststudierenden (in Prozent)



1) Leichte Unterschätzung möglich; 2) Unterschätzung wahrscheinlich

Allgemeine Bevölkerungsumfragen: MZ 2000 (DE), AES 2000 (FI), MZ 2003 (AT), AETS 1998 (CAN), AELL 2001 (USA)

Die in Finnland und den USA zu beobachtenden relativ hohen Anteile von nicht-traditionellen Studierenden waren zu erwarten gewesen: in Finnland wegen des umfassenden Numerus clausus – das Verhältnis von Studienplatzbewerber/inne/n zu Studienplätzen an Universitäten liegt bei ungefähr 3:1 (Nyyssöla/Hämäläinen 2001: 47, s. auch Länderstudie Finnland in Teil II dieses Berichts) – und der dadurch bedingten verspäteten Studienaufnahme; in den USA ist schon seit längerem die Mehrheit der Studierenden nicht traditionell (s. Länderstudie USA). Der geringe Anteil nicht-traditioneller Studierender in Kanada überraschte dagegen zunächst, das Ergebnis korrespondiert aber mit Befunden zur Zusammensetzung der Studierenden nach Alter: Ende der 1990er Jahre waren 85 % der Studierenden im Nichtgraduier-

ten-Bereich jünger als 25 Jahre (Schuetze 2000: 140), seitdem hat sich dieser Prozentsatz nicht verändert (AUCC 2002).

Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Aufnahme eines nicht-traditionellen Erststudiums sind nicht zu beobachten. In Deutschland und Österreich liegt die Beteiligung der Frauen an dieser Weiterbildungsform zwar unter derjenigen der Männer, doch sind die Unterschiede so gering (weniger als 0,5 Prozentpunkte), dass sie trotz statistischer Signifikanz, die auf die großen Stichproben zurückzuführen ist, als nicht bedeutsam anzusehen sind.

4.1.2 Zweitstudium

Inwieweit nach Erreichen eines ersten Hochschulabschlusses ein weiteres Studium aufgenommen wird, hängt zu einem großen Teil von dem Studiensystem des jeweiligen Landes ab. Großbritannien, Kanada und die USA haben traditionell ein zweistufiges Studiensystem mit Bachelor- und Masterstudiengängen. In Frankreich gliederte sich vor der Vereinheitlichung der Studienstruktur im Rahmen der Etablierung eines europäischen Hochschulraums in den meisten universitären Studiengängen das Studium in drei aufeinander folgende Studienphasen (zu Details vgl. die Länderstudie Frankreich): Der erste, zweijährige Zyklus schloss mit dem *diplôme d'études universitaires générales* (DEUG) oder dem *diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques* (DEUST) ab; in dem zweiten Zyklus wurde nach insgesamt drei Jahren die *licence* und nach einem weiteren Jahr die darauf aufbauende *maîtrise* erreicht; die dritte, ein weiteres Jahr dauernde Studienphase wurde entweder mit dem berufsorientierten *diplôme d'études supérieures spécialisées* (DESS) oder dem forschungsorientierten *diplôme d'études approfondies* (DEA) beendet. In Finnland wurden zwar schon Anfang der 1990er Jahre in fast allen universitären Studiengängen zusätzlich zu dem Masterstudium Studienmöglichkeiten eingeführt, die zu einem Bachelor-Abschluss führen (Leszczensky et al. 2004). Da aber dieser Abschluss nicht Voraussetzung für die Aufnahme eines Masterstudiums war und auf dem Arbeitsmarkt nur eine geringe Bedeutung erlangte, strebte die weit überwiegende Mehrheit der Studierenden einen Masterabschluss an. Daher – zum Teil auch, weil wegen der langen Studiendauer (s. Länderstudie Finnland) das Studium schon vor dieser Reform begonnen wurde – verfügen alle im Rahmen der CHEERS-Studie befragten finnischen Hochschulabsolvent/inn/en über einen Masterabschluss.

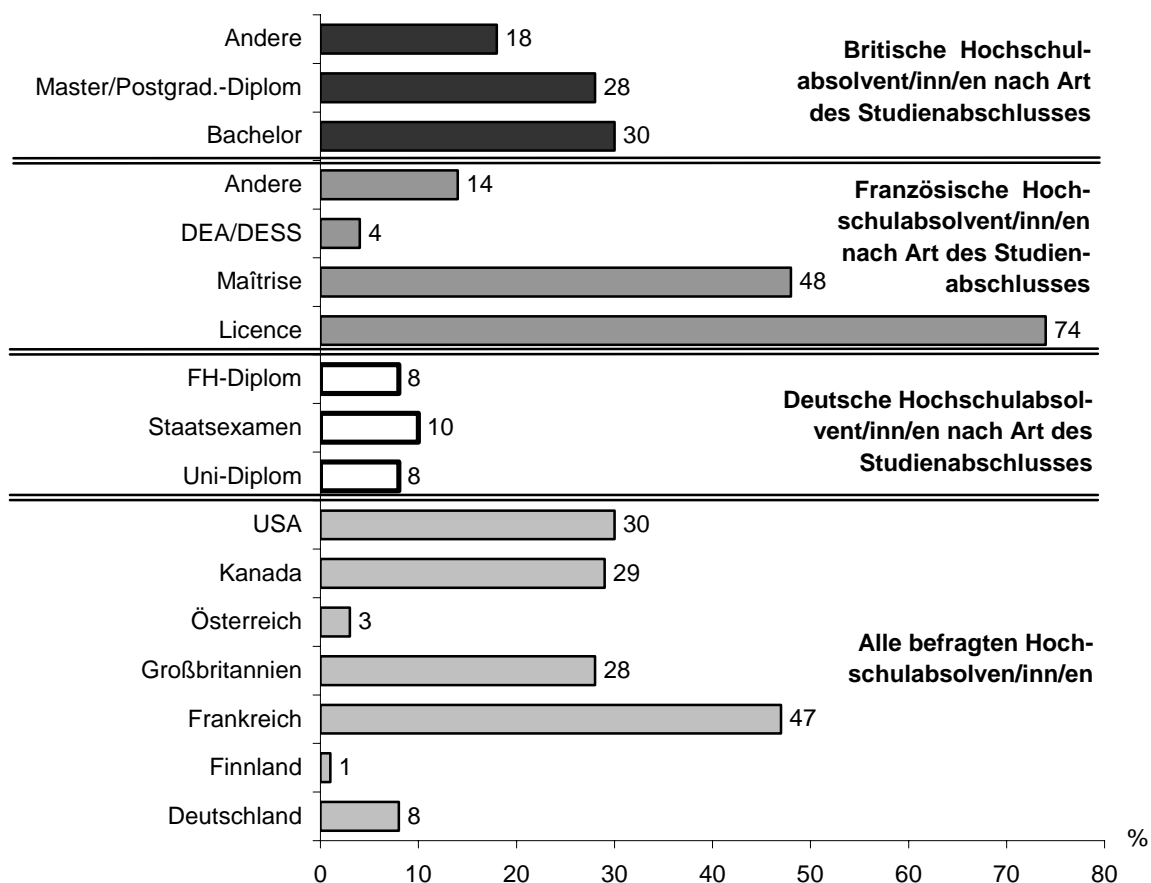
Vor diesem Hintergrund sind die auf Basis der Hochschulabsolvent/inn/enstudien ermittelten niedrigen Anteile von Zweitstudierenden in Deutschland (8 % innerhalb von etwa vier Jahren nach Hochschulabschluss), Finnland (1 %) und Österreich (3 %) ebenso wenig überraschend wie die weitaus höheren Zweitstudierendenquoten in den anderen Ländern (s. Abb. 15). In Großbritannien, Kanada und den USA liegen sie mit Werten zwischen 28 % und 30 % auf gleichem Niveau, in Frankreich mit 47 % weit darüber.

Differenziert nach Art des Studienabschlusses¹ zeigt sich (s. Abb. 15), dass in Frankreich die *licence* zumeist noch nicht das Ende der Hochschulbildung markiert: Fast drei Viertel dieser

¹ Erinnerung sei daran, dass in der britischen und französischen Stichprobe der CHEERS-Studie nicht nur Hochschulabsolvent/inn/en mit einem ersten Studienabschluss befragt wurden, sondern auch Absolvent/inn/en mit weiterführenden Abschlüssen. Das für Kanada und die USA verwendete Analy-(Fortsetzung)

Absolvent/inn/en setzen das Studium fort, zunächst um eine *maîtrise* zu erreichen. Aber auch nach dem Ablegen der Magisterprüfung verbleibt mit 48 % ein hoher Anteil der Befragten an der Hochschule, zumeist um einen Abschluss des dritten Studienzyklus (DEA/DESS) zu erreichen. Die hohen Übergangsquoten in weiterführende Studienprogramme sind Ausdruck der großen Bedeutung, die Titeln und Diplomen bei der Verteilung von Arbeitsmarktchancen und Karriereperspektiven in Frankreich zukommt. Es bleibt abzuwarten, ob dieser Trend zu immer höheren Abschlüssen mit der Einführung der neuen Studienstruktur abgebremst oder sogar umgekehrt wird. Da das LMD-System (*licence–master–doctorat*) allerdings keine tiefgreifenden Änderungen bedeutet (s. Länderstudie Frankreich), ist Skepsis angebracht. Die in der Länderstudie Frankreich präsentierten zusätzlichen Zahlen zeigen darüber hinaus, dass weiterführende Studien in Frankreich bislang zumeist nicht nach einer längeren Phase der Berufstätigkeit aufgenommen werden, sondern überwiegend in unmittelbarem Anschluss an das vorherige Studium.

Abb. 15 Teilnahmekquoten von Hochschulabsolvent/inn/en an einem Zweitstudium (in Prozent)



Hochschulabsolvent/inn/enstudien: CHEERS 1999 (DE, FI, FR, UK, AT), NGS 2000 (CAN), B&B 1997 (USA)

sesample umfasst dagegen nur Befragte mit einem Bachelorabschluss oder (in Kanada) einem *first professional degree* (vgl. zur Stichprobenszusammensetzung die Ausführungen in den Länderstudien und oben Kap. 2.2).

In Deutschland variieren die Zweitstudienquoten der Hochschulabsolvent/inn/en ebenso wenig mit der Art des Studienabschlusses wie im Vereinigten Königreich. Dort nehmen Befragte, die das 1994/95 beendete Studium mit einem Master oder postgradualen Diplom abgeschlossen haben, in etwa gleichem Umfang (28 %) ein weiteres Studium auf wie Bachelor-Absolvent/inn/en (30 %).

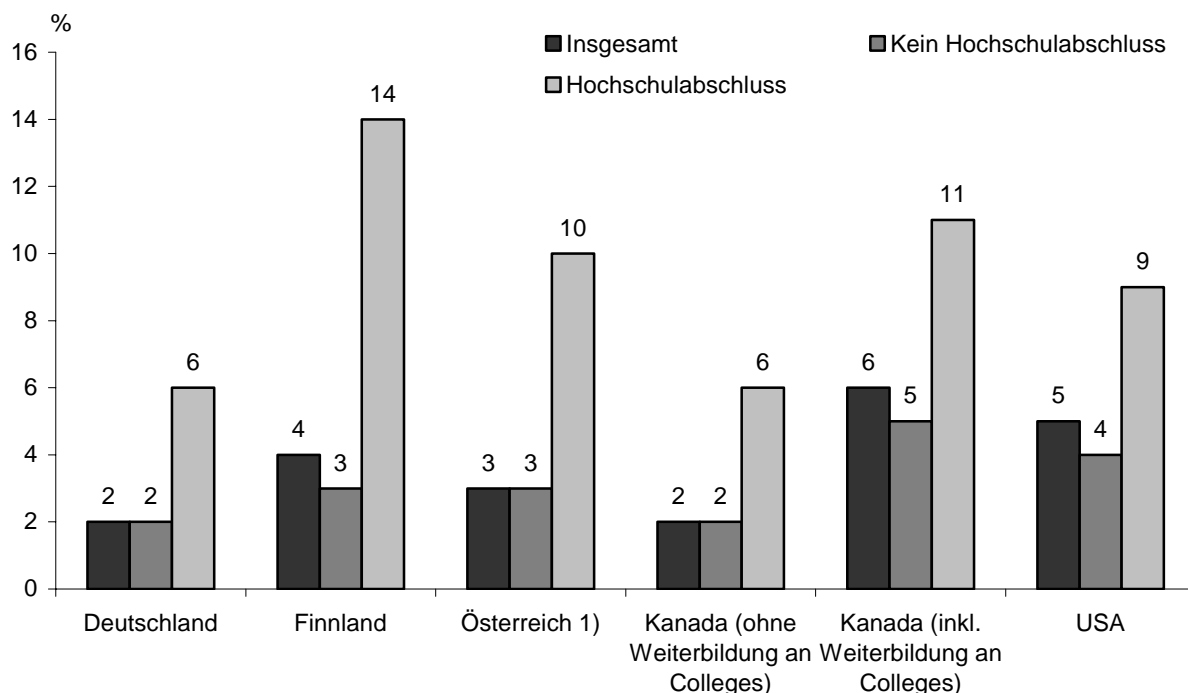
Ebenfalls nicht groß sind die Unterschiede zwischen Männern und Frauen. Nur in Kanada und Großbritannien wurden signifikante Differenzen ermittelt. Im Vereinigten Königreich liegt die Zweitstudienquote der Frauen um vier Prozentpunkte über derjenigen der Männer, in Kanada nehmen Hochschulabsolventinnen etwas seltener als Hochschulabsolventen ein weiteres Studium auf. Die Differenz beläuft sich hier allerdings nur auf zwei Prozentpunkte, so dass trotz statistischer Signifikanz der Geschlechterunterschied als nicht relevant zu beurteilen ist. In Hinblick auf Frankreich ist auffällig, dass sich zwar französische Hochschulabsolventinnen insgesamt nicht seltener oder häufiger als männliche Befragte in ein weiteres Studium einschreiben. Bei gleichem Studienabschluss aber – *licence* oder *maîtrise* – streben Frauen signifikant und deutlich seltener als Männer einen weiteren Studienabschluss an (*licence*: 71 % vs. 78 %, *maîtrise*: 45 % vs. 53 %).

4.1.3 Studienprogramme und kürzere hochschulische Weiterbildungsveranstaltungen

Im diesem Bereich der Hochschulweiterbildung wurden zwei Formen unterschieden: Studienprogramme, die zu einem Abschluss, nicht aber zu einem akademischen Grad führen, und kürzere hochschulische Weiterbildungsveranstaltungen wie Kurse, Seminare, Lehrgänge oder Workshops. Beide Angebotsformen, die – wie oben dargestellt – nicht in allen Datensätzen sauber abgegrenzt werden konnten und deshalb hier nur gemeinsam betrachtet werden, lassen sich von den bisher behandelten hochschulischen Weiterbildungsformen dadurch unterscheiden, dass sie keinen akademischen Abschluss vermitteln (wohl aber durchaus darauf angerechnet werden können), von kürzerer Dauer sind, also geringere zeitliche und finanzielle Investitionen erfordern, und zum Teil weniger hohe Zugangsvoraussetzungen haben. Viele Angebote können ohne einen Hochschulabschluss besucht werden und erreichen auch durchaus nicht akademisch gebildete Bevölkerungsgruppen. Wie Abbildung 16 ausweist, liegt der Anteil der Nicht-Akademiker/inne/n, die hochschulische Programme oder Kurse besuchen, zwar in allen Ländern deutlich unter dem Prozentsatz der weiterbildungsaktiven Hochschulabsolvent/inn/en; aufgrund ihres höheren quantitativen Gewichts in der Bevölkerung sind sie aber in fast allen Ländern – auch in Deutschland – unter den Teilnehmer/inne/n an nicht abschlussbezogenen Hochschulweiterbildungen in der Mehrheit.¹ Sie stellen damit eine wichtige Klientel hochschulischer Weiterbildung dar.

¹ Diese hohen Anteilswerte von Nicht-Akademiker/inne/n unter den Weiterbildungsteilnehmer/inn/en mögen auf den ersten Blick erstaunlich sein. Deshalb sei darauf hingewiesen, dass hier keine Teilnehmerfälle (Belegungen) betrachtet werden und Mehrfachteilnahmen außer Acht bleiben. Nehmen weiterbildungsaktive Hochschulabsolvent/inn/en im Berichtszeitraum an mehr Hochschulweiterbildungen teil als Nicht-Akademiker/innen, wirkt sich das auf die Teilnahmequote und auf die Zusammensetzung der Weiterbildungsteilnehmer/innen nach Bildungsniveau nicht aus.

Abb. 16 Teilnahmekquoten der 20- bis 64-jährigen Bevölkerung an Studienprogrammen und Hochschulkursen nach Bildungsniveau (in Prozent)



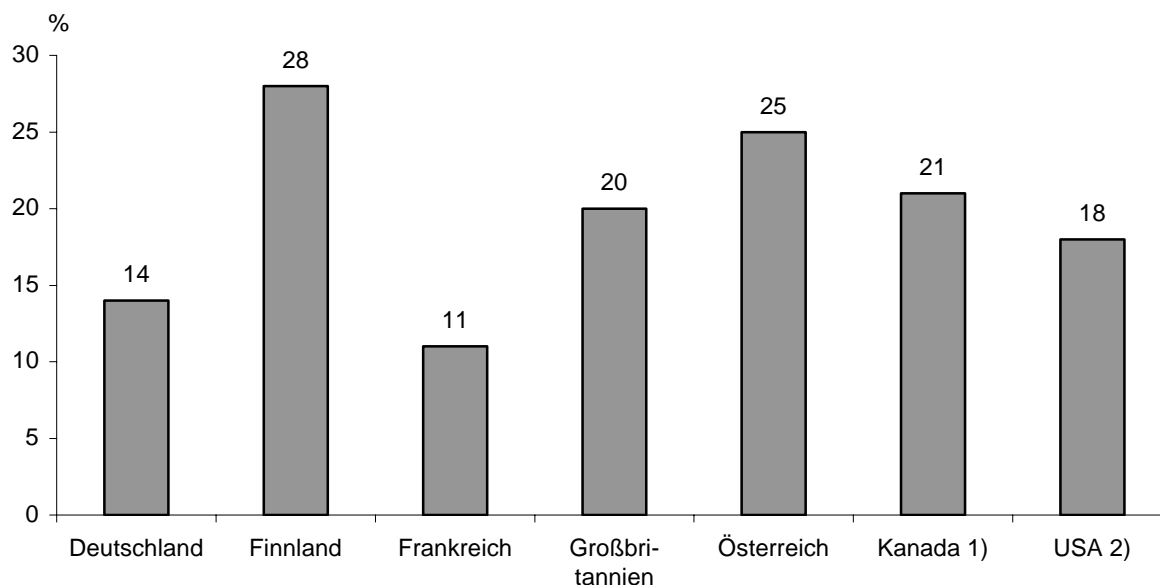
1) Unterschätzung möglich

Allgemeine Bevölkerungsumfragen: BSW 2001 (DE), AES 2000 (FI), MZ 2003 (AT), AETS 1998 (CAN), AELL 2001 (USA)

Betrachtet man die gesamte 20- bis 64-jährige Bevölkerung, so liegen die Teilnahmekquoten relativ nahe beieinander. Die Spannweite reicht von 2 % (Deutschland und Kanada, wenn man hier die Colleges nicht einbezieht) bis 5 % (USA) bzw. 6 % in Kanada bei Berücksichtigung der College-Weiterbildung. Finnland und Österreich liegen mit 4 % bzw. 3 % dazwischen. Diese Gesamtquoten und damit auch die Rangfolge der Länder werden aber entscheidend durch das Qualifikationsniveau der Bevölkerung bestimmt. Werden nur Hochschulabsolventen/innen untersucht, ändert sich deshalb das Bild deutlich: Die Anteilswerte Weiterbildungsaktiver sind merklich höher, Finnland nimmt nicht mehr einen Mittelplatz ein, sondern führt die Rangreihe an, und Österreich zieht mit den USA gleichauf (s. Abb. 16).

Die auf Basis der Hochschulabsolvent/inn/enstudien durchgeführten Analysen ergeben aufgrund des längeren Berichtszeitraums selbstverständlich höhere Teilnahmekquoten; sie bestätigen aber im Großen und Ganzen das Ergebnis der Bevölkerungsumfragen, dass Hochschulweiterbildung in Deutschland ein vergleichsweise geringer Stellenwert zukommt und Finnland als das „El Dorado“ der Hochschulweiterbildung anzusehen ist (s. Abb. 17). Während in Deutschland 14 % der Akademiker/innen nach ihrem Examen ein Studienprogramm oder kürzere hochschulische Weiterbildungsveranstaltungen absolviert haben, beläuft sich dieser Anteil in Finnland auf 28 %, in Österreich auf 25 % und in Großbritannien, Kanada und die USA auf jeweils um die 20 %. Aufgrund der Untererfassung kürzerer Weiterbildungsveranstaltungen dürften dabei die Ergebnisse für Kanada und insbesondere für die USA sogar noch unterschätzt sein.

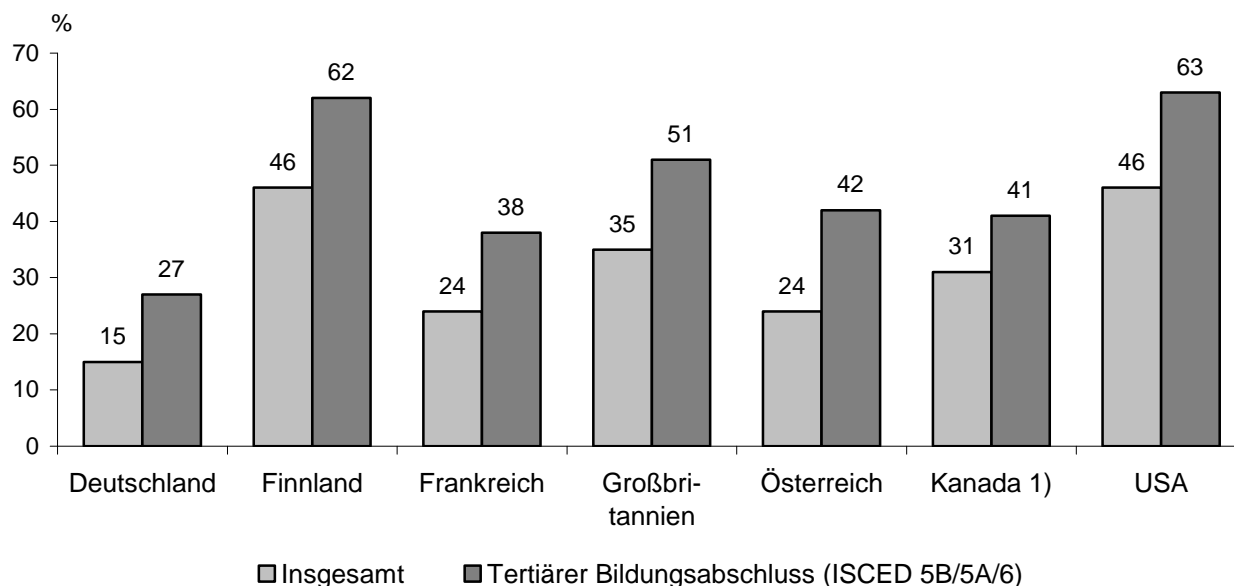
Abb. 17 Teilnahmekquoten von Hochschulabsolvent/inn/en an Studienprogrammen und Hochschulkursen (in Prozent)



1) Unterschätzung möglich; 2) Starke Unterschätzung wahrscheinlich

Hochschulabsolvent/inn/enstudien: CHEERS 1999 (DE, FI, FR, UK, AT), NGS 2000 (CAN), B&B 1997 (USA)

Abb. 18 Teilnahmekquoten der 24- bis 64-jährigen erwerbstätigen Bevölkerung an berufsbezogener non-formaler Weiterbildung 2003 (in Prozent)



1) Referenzjahr 2002

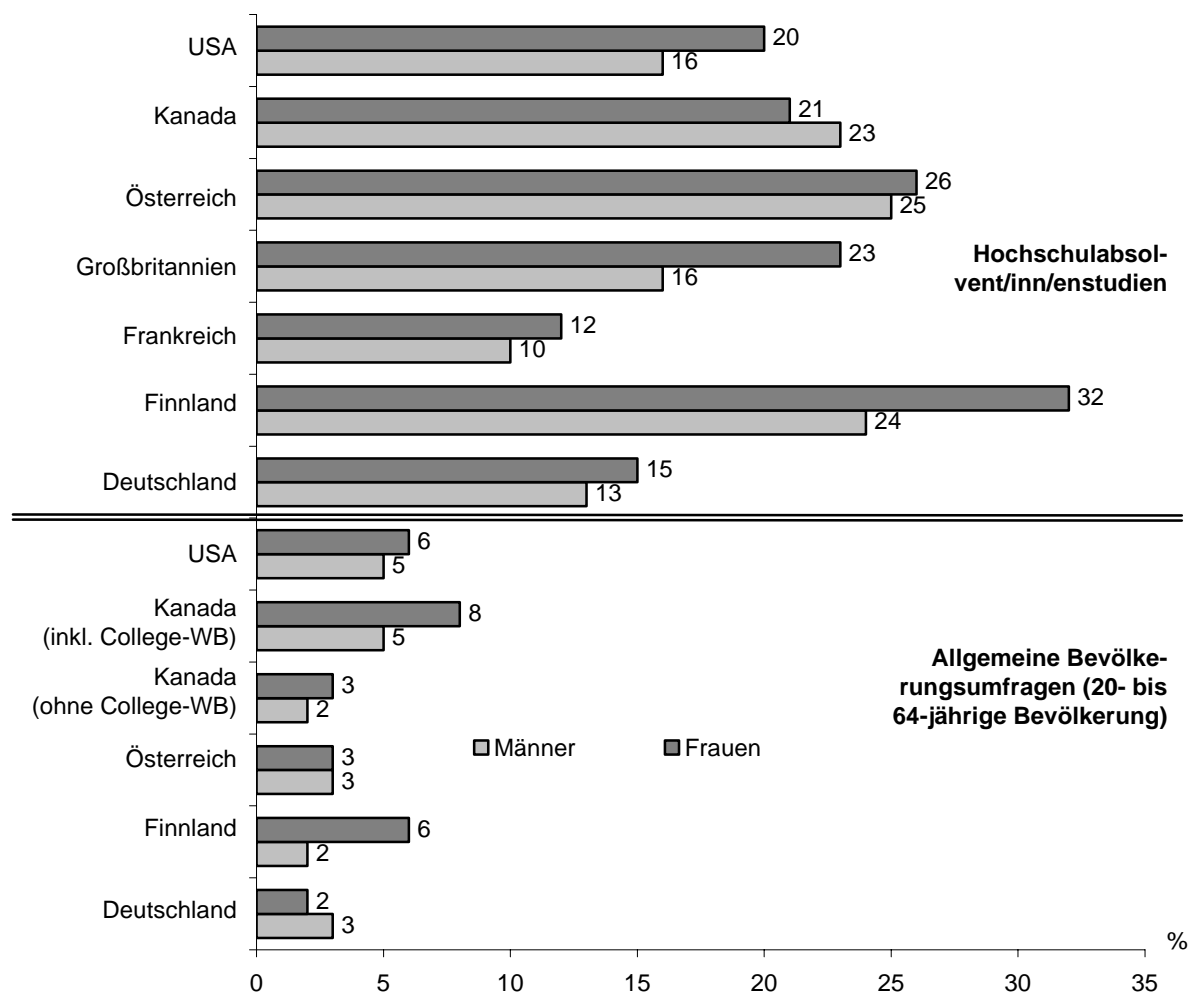
Quelle: OECD 2005: 368 f.

Nur in Frankreich ist mit 11 % eine noch niedrigere Teilnahmekquote an Hochschulangeboten festzustellen, die nicht zu einem akademischen Abschluss führen. Dabei ist zu beachten,

dass in der französischen Stichprobe Medizin nicht vertreten ist und damit eine Fachrichtung, deren Absolvent/inn/en sich in der Regel durch ein hohes Engagement in hochschulischer Weiterbildung auszeichnen. Doch scheint Frankreich trotz der teilweise sehr günstigen Rahmenbedingungen insgesamt nicht durch ein hohes individuelles Weiterbildungsengagement hervorstechen.

Das belegen die von der OECD vorgelegten Daten zur Teilnahme an berufsbezogener nicht-formaler (hochschulischer wie außerhochschulischer) Weiterbildung im Jahre 2003 (s. Abb. 18). Wiederum ist für Deutschland die niedrigste Quote weiterbildungsaktiver Erwerbstätiger mit tertiärem Bildungsabschluss zu verzeichnen, während sich Finnland auch hier an der Spitze befindet, sich diesen Platz aber mit den USA teilt. Die französische Bevölkerung mit einem tertiären Bildungsabschluss weist eine höhere Weiterbildungsbeteiligung auf als Deutschland, liegt aber hinter den anderen Vergleichsländern.

Abb. 19 Teilnahmekquoten an Studienprogrammen und Hochschulkursen nach Geschlecht (in Prozent)



Allgemeine Bevölkerungsumfragen: BSW 2001 (DE), AES 2000 (FI), MZ 2003 (AT), AETS 1998 (CAN), AELL 2001 (USA); Hochschulabsolvent/inn/enstudien: CHEERS 1999 (DE, FI, FR, UK, AT), NGS 2000 (CAN), B&B 1997 (USA)

Natürlich sind solche Daten zur Teilnahme an dem gesamten Bereich berufsbezogener nicht-formaler Weiterbildung nur eingeschränkt geeignet, die Validität der hier ermittelten Ergebnisse zur Beteiligung an Hochschulweiterbildung zu überprüfen. Dazu sind die Datengrundlagen zu unterschiedlich, und es müssten genaue Informationen über den Stellenwert der Hochschulen für die Weiterbildung ihrer Absolvent/inn/en vorliegen. Unter Berücksichtigung der im folgenden Abschnitt vorzustellenden Ergebnisse zur Beteiligung von Hochschulabsolvent/inn/en an außerhochschulischer Weiterbildung lässt sich aber der vorsichtige Schluss ziehen, dass die Teilnahmequote der im Rahmen der CHEERS-Studie befragten französischen Akademiker/inn/en zwar aufgrund der Stichprobenszusammensetzung unterschätzt sein dürfte und möglicherweise über derjenigen deutscher Hochschulabsolvent/inn/en liegt. Die Unterschätzung dürfte aber wiederum nicht so groß ist, dass sich das Bild völlig umkehrt.

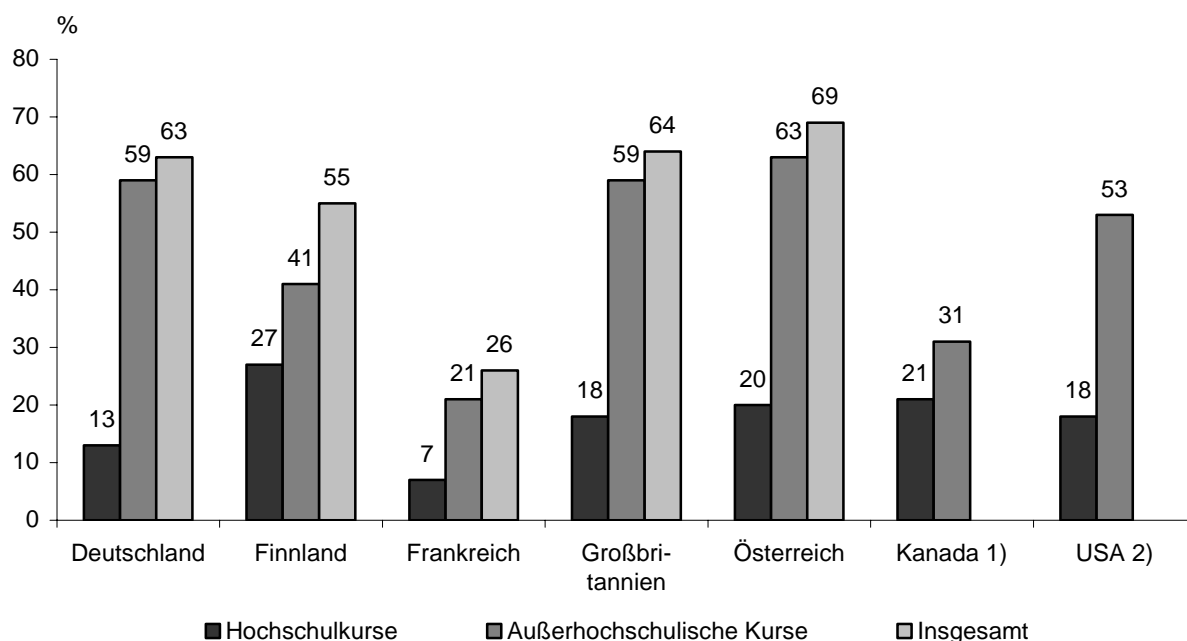
Die Geschlechterunterschiede bei der Teilnahme an nicht abschlussbezogener Hochschulweiterbildung sind überwiegend gering ausgeprägt (s. Abb. 19). Nur Finnland und – bei den Hochschulabsolvent/inn/en – Großbritannien sowie die USA weichen von diesem allgemeinen Muster ab. Hier absolvieren Frauen nicht nur signifikant, sondern auch deutlich häufiger Studienprogramme und hochschulische Weiterbildungskurse als Männer. Für Kanada wurden mit den unterschiedlichen Datensätzen abweichende Resultate ermittelt: Auf Grundlage der allgemeinen Bevölkerungsumfrage ergaben sich signifikant höhere, auf Basis der Hochschulabsolvent/inn/enstudie signifikant niedrigere Teilnahmequoten der Frauen. Die Differenzen sind aber sehr klein und sollten nicht überbewertet werden.

4.1.4 Außerhochschulische Weiterbildung und ihr Verhältnis zur Hochschulweiterbildung

Um die Position der Hochschulen auf dem Markt für Weiterbildung quantifizieren zu können, ist es erforderlich, die Teilnahme an Hochschulweiterbildung in Beziehung zur Teilnahme an außerhochschulischer Weiterbildung zu setzen. Wie oben bereits erwähnt (s. Pkt. 2.3.5), erwiesen sich allerdings die allgemeinen Bevölkerungsumfragen zumeist als für diesen Vergleich nicht geeignet, so dass überwiegend auf Hochschulabsolvent/inn/enstudien zurückgegriffen werden musste und sich die Fragestellung nur für den Weiterbildungsmarkt für Hochqualifizierte und für das Marktsegment der kürzeren Weiterbildungsveranstaltungen untersuchen ließ. Aber auch die Hochschulabsolvent/inn/enstudien haben hochschulische und außerhochschulische Weiterbildungen in zum Teil sehr unterschiedlicher Weise erhoben, so dass die Möglichkeit des Vergleichs der europäischen mit den außereuropäischen Ländern stark eingeschränkt ist. Aus diesem Grund sowie wegen der unterschiedlichen Erfassung und Abgrenzung von kürzeren hochschulischen und außerhochschulischen Weiterbildungen in dem kanadischen und US-amerikanischen Datensatz werden die Befunde für Kanada und die USA zwar aufgeführt, aber nicht ausführlich diskutiert. Bei allen Ergebnissen ist zu beachten, dass sich die dargestellten Relationen nicht auf Teilnahmefälle beziehen, sondern auf Teilnehmer/innen.

Abbildung 20 zeigt zum einen, dass deutsche Hochschulabsolvent/inn/en, wenn es um kürzere Weiterbildungsveranstaltungen wie Kurse, Seminare und Workshops¹ geht, insgesamt kein geringeres Engagement zeigen als die Absolvent/inn/en anderer Länder. 63 % der in der deutschen Stichprobe Befragten haben innerhalb von vier Jahren nach dem Studienabschluss an kürzeren Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen, in Frankreich fällt dieser Anteil deutlich geringer aus (26 %), und sogar in Finnland liegt er mit 55 % noch unter dem für Deutschland ermittelten Wert. Eine etwa gleich hohe Beteiligung an kürzeren Maßnahmen (64 %) kann in Großbritannien beobachtet werden, eine höhere Teilnahmequote (69 %) in Österreich.

Abb. 20 Teilnahmekquoten von Hochschulabsolvent/inn/en an kürzeren berufsbezogenen hochschulischen und außerhochschulischen Weiterbildungsveranstaltungen (in Prozent; Mehrfachnennung)



1) Unterschätzung der Hochschulweiterbildungen, stärkere Unterschätzung außerhochschulischer Weiterbildungen.

2) Nur Studienprogramme, Hochschulkurse nicht erfasst; starke Unterschätzung außerhochschulischer Weiterbildungskurse.

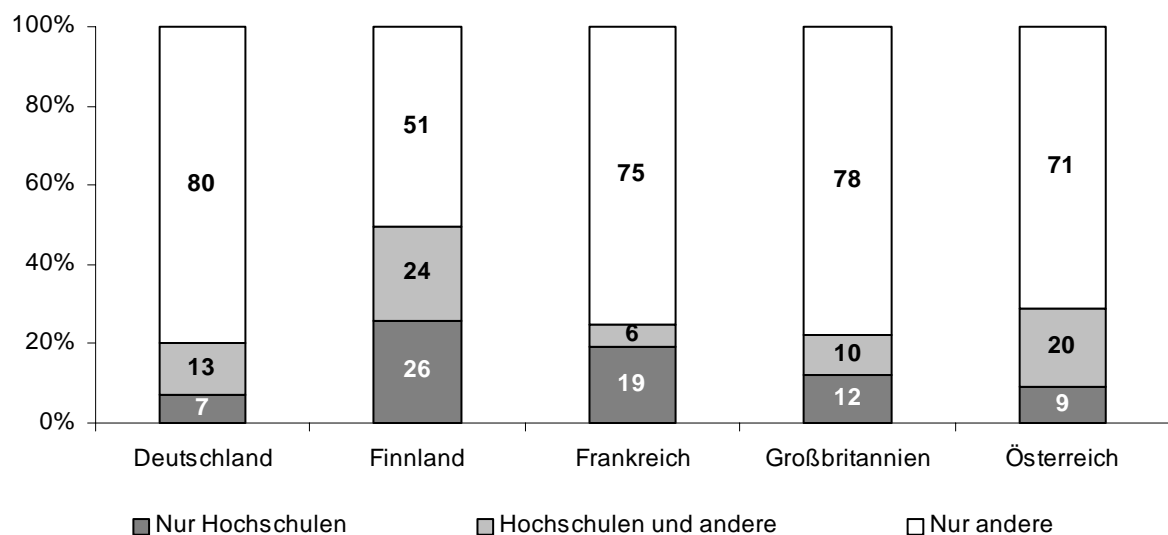
Hochschulabsolvent/inn/enstudien: CHEERS 1999 (DE, FI, FR, UK, AT), NGS 2000 (CAN), B&B 1997 (USA)

Abbildung 20 vermittelt auch eine erste Vorstellung davon, welche Bedeutung die Hochschulen für die Weiterbildung von Hochqualifizierten haben: Im Marktsegment der kürzeren Weiterbildungsangebote decken die Hochschulen in allen europäischen Ländern – auf Kanada

¹ Mit der alle europäischen Vergleichsländer abdeckenden CHEERS-Studie konnten außerhochschulische Weiterbildungsprogramme nicht identifiziert werden. Deshalb beschränken sich die Ausführungen auf kürzere Weiterbildungsveranstaltungen. Gefragt wurde dabei ausschließlich nach berufsbezogenen Maßnahmen.

und die USA wird noch kurz zurückzukommen sein – nur den geringeren Teil des Weiterbildungsbedarfs von Hochschulabsolvent/inn/en ab. Besser verdeutlichen lässt sich die Rolle der Hochschulen, insbesondere für den Ländervergleich, wenn nur für die weiterbildungsaktiven Akademiker/innen untersucht wird, bei welchem Anbieter – in der Differenzierung „nur Hochschulen“, „nur außerhochschulische Veranstalter“, „sowohl Hochschulen als auch andere“ – sie Weiterbildungen absolviert haben (s. Abb. 21). Dabei zeigt sich, dass in Deutschland die Hochschulen die schwächste Marktposition haben: 80 % der deutschen Akademiker/innen, die an kürzeren Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben, nahmen ausschließlich Angebote von außerhochschulischen Einrichtungen wahr. In Finnland beläuft sich dieser Anteil – bei einer allerdings insgesamt niedrigeren Weiterbildungsbeteiligung – auf 51 %, in Österreich auf 71 % und in Frankreich (bei einer sehr niedrigen Beteiligung an Weiterbildungskursen) auf 75 %. Die Situation in Großbritannien stellt sich ähnlich dar wie in Deutschland.

Abb. 21 Anbieter der von Hochschulabsolvent/inn/en besuchten berufsbezogenen kürzeren Weiterbildungsveranstaltungen (in Prozent)



Hochschulabsolvent/inn/enstudie CHEERS 1999

Eine besonders geringe Rolle spielen die deutschen Hochschulen für die Weiterbildung von Fachhochschulabsolvent/inn/en, eine besonders hohe Bedeutung haben sie für die Weiterbildung von Akademiker/inn/en mit einem Staatsexamen: Während nur 12 % der Fachhochschulabsolvent/inn/en, die an kürzeren Weiterbildungsveranstaltungen teilnahmen, hochschulische Angebote wahrnahmen, beläuft sich dieser Anteil bei Absolvent/inn/en universitärer Diplom- und Magisterstudiengänge auf 20 % und bei Absolvent/inn/en von Studiengängen, die mit einem Staatsexamen abschließen, auf 35 % (zu den Teilnahmequoten vgl. die Ergebnisse in der Länderstudie Deutschland). Diese Differenzen hängen zum einen mit dem Umfang und der Struktur des Weiterbildungsangebots sowie mit dem spezifischen Studienprofil der verschiedenen Hochschultypen in Deutschland zusammen, sie spiegeln aber auch das unterschiedliche Weiterbildungsverhalten von Absolvent/inn/en verschiedener Studienfächer wider (s. dazu Pkt. 4.3.3).

Die für Kanada zu beobachtenden Beteiligungsquoten an hochschulischer und außerhochschulischer Weiterbildung (s. Abb. 20) vermitteln den Eindruck, dass die Universitäten dort eine ungleich bessere Position innehaben als in den anderen Vergleichsländern. Dieser Eindruck muss insofern relativiert werden, als mit der kanadischen Absolvent/inn/enstudie zwar die nicht abschlussbezogene Hochschulweiterbildung wahrscheinlich unterschätzt wird, dass aber die Untererfassung der Weiterbildungsteilnahme im außeruniversitären Sektor noch größer sein dürfte. Die Ergebnisse der kanadischen allgemeinen Bevölkerungsumfrage zur Beteiligung von Hochschulabsolvent/inn/en an hochschulischer und außerhochschulischer Weiterbildung lassen die kanadischen Universitäten in einem erheblich ungünstigeren Licht erscheinen (vgl. Länderstudie Kanada). Auch die Resultate der US-amerikanischen Absolvent/inn/enbefragung deuten auf ein vergleichsweise hohes Gewicht der Hochschulen bei der Weiterbildung von Akademiker/inne/n hin. Inwieweit mit den verfügbaren Daten die Situation realistisch eingeschätzt wird, lässt sich nicht abschließend beurteilen, da das Verhältnis von Hochschul- zu außerhochschulischer Weiterbildung in den USA nicht genau bestimmt werden kann. Kürzere hochschulische Weiterbildungsveranstaltungen wurden, wie erwähnt, überhaupt nicht erfasst, außerhochschulische Maßnahmen nur dann, wenn sie vom Arbeitgeber durchgeführt bzw. gefördert wurden. Der hohe Anteil der Befragten, die ein mit einem Zertifikat abschließendes Studienprogramm absolvieren, verweist aber darauf, dass in den USA Hochschulweiterbildung für Akademiker/innen einen nicht unbedeutenden Stellenwert hat.

Hochschulen erreichen mit ihren Angeboten die Absolvent/inn/en verschiedener Fachrichtungen in unterschiedlichem Maße. Wenn für diejenigen Hochschulabsolvent/inn/en, die an kürzeren Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen haben, betrachtet wird, zu welchen Anteilen sie Angebote von Hochschulen oder Angebote anderer Veranstalter wahrgenommen haben, dann ergeben sich bestimmte disziplinspezifische Muster, die tendenziell auch länderübergreifend zu beobachten sind:

- Weiterbildungsaktive Mediziner/innen besuchen stark überdurchschnittlich häufig von Hochschulen angebotene Kurse (Ausnahmen: Großbritannien mit einem durchschnittlichen Anteil und Frankreich, wo Mediziner/innen nicht befragt wurden). So haben in Deutschland 54 % der Absolvent/inn/en medizinischer Studiengänge, die an Weiterbildungskursen teilgenommen haben, auch Angebote der Hochschulen wahrgenommen (Durchschnitt: 20 %).
- Ebenfalls sehr attraktiv sind hochschulische Weiterbildungsangebote für Mathematiker/innen und Naturwissenschaftler/innen (Ausnahme: Großbritannien, wo insgesamt wenige Unterschiede zwischen den Fachrichtungen zu beobachten sind). Die in Deutschland befragten Absolvent/inn/en dieser Fächer haben, wenn sie Weiterbildungskurse besuchten, zu 32 % auf Angebote der Hochschulen zurückgegriffen (Durchschnitt: 20 %).
- Der Bedarf an kürzeren Weiterbildungsmaßnahmen von Erziehungswissenschaftler/inne/n (einschließlich Lehrer/innen), von Wirtschafts- und Rechtswissenschaftler/inne/n, von Informatiker/inne/n und Ingenieurwissenschaftler/inne/n wird dagegen in vielen Ländern in mehr oder weniger deutlich überdurchschnittlichem Maße von außerhochschulischen Anbietern gedeckt. In Deutschland haben jeweils 90 % der weiterbildungsaktiven Absolvent/inn/en der Wirtschafts- und Rechtswissenschaften sowie der Informatik, 85 % der Ingenieurwissenschaftler/innen und 84 % der Erziehungswissenschaftler/innen ausschließlich

Kurse besucht, die von außerhochschulischen Einrichtungen durchgeführt wurden (Durchschnitt aller Fachrichtungen: 80 %).

Für Kanada und die USA lassen sich vergleichbare Analysen nicht durchführen. Vergleicht man aber die Zusammensetzung der an Studienprogrammen und Hochschulkursen teilnehmenden Hochschulabsolvent/inn/en mit der disziplinären Herkunft der Nicht-Teilnehmenden, so ist auffällig, dass in Kanada Rechts- und Wirtschaftswissenschaftler/innen stark überdurchschnittlich häufig an universitären, nicht abschlussbezogenen Weiterbildungen teilnehmen (vgl. im Einzelnen Länderstudie Kanada). In den USA zeigt sich hinsichtlich der hochschulischen Weiterbildungsbeteiligung von Rechts- und Wirtschaftswissenschaftler/inne/n wieder das Bild, das auch für die europäischen Länder zu beobachten ist. Hier allerdings zeichnen sich Absolvent/inn/en erziehungswissenschaftlicher und sozialpädagogischer Studiengänge durch eine deutlich überdurchschnittliche Teilnahmequote an hochschulischen Studienprogrammen aus.

4.2 Art der absolvierten Hochschulweiterbildungen

Die im vorhergehenden Abschnitt berichteten Zusammenhänge zwischen der Fachrichtung des abgeschlossenen Studiums und der Wahrnehmung von Weiterbildungsangeboten der Hochschulen und außerhochschulischer Veranstalter deuteten schon darauf hin, dass sich das thematische Spektrum der an Hochschulen und außerhochschulischen Einrichtungen besuchten Weiterbildungen unterscheidet. Diese Frage soll im Folgenden eingehender behandelt werden. Dabei stehen zunächst kürzere berufsbezogene Weiterbildungsveranstaltungen (Kurse, Seminare, Workshops usw.), die von Hochschulabsolvent/inn/en besucht wurden, im Mittelpunkt. Für die Analysen herangezogen werden konnte nur die internationale Hochschulabsolvent/inn/enstudie CHEERS, so dass sich der Vergleich auf die europäischen Vergleichsländer beschränkt. In einem weiteren Schritt werden dann Ergebnisse aus den allgemeinen Bevölkerungsumfragen vorgestellt, die sich auf hochschulische Weiterbildungskurse beziehen.

Tabelle 22 gibt zunächst einen Überblick darüber, zu welchen Themengebieten die europäischen Hochschulabsolvent/inn/en insgesamt Weiterbildungskurse besucht haben. Gemeinsam ist den Vergleichsländern, dass von Seiten der Hochschulabsolvent/inn/en nur eine geringe Nachfrage nach Kursen zu ökologischen sowie sozialen, politischen und philosophischen Themen besteht. Auch sind die Länder insofern vergleichbar, als sehr häufig Weiterbildungen mit im engeren Sinne fachspezifischen Inhalten (neues Wissen aus dem Fachgebiet, methodologische Kompetenzen) absolviert werden. Unterschiedlich dagegen ist zum einen die Streuung der Weiterbildungsinhalte: In Finnland, Frankreich und Großbritannien verteilt sich die Nachfrage gleichmäßiger über die verschiedenen Themen, während in Deutschland und Österreich eine Konzentration auf Kurse zu beobachten ist, die neues Wissen aus dem Fachgebiet vermitteln. 70 % der weiterbildungsaktiven deutschen und 66 % der österreichischen Akademiker/innen haben Weiterbildungen zu diesem Thema belegt (Frankreich: 33 %, Finnland: 42 %, Vereinigtes Königreich: 50 %).

Unterschiedlich ist zum anderen die Rolle, die die Hochschulen bei der Befriedigung der Nachfrage nach bestimmten Weiterbildungsthemen spielen. Da sich dieser Sachverhalt

kaum durch eine Gegenüberstellung der Verteilung der bei verschiedenen Anbietern absolvierten Weiterbildungskurse verdeutlichen lässt, wird in Abbildung 23 eine andere Darstellungsweise gewählt. Der Anteil der weiterbildungsaktiven Hochschulabsolvent/inn/en, die einen Hochschulkurs zu einem bestimmten Themengebiet besucht haben, wird in Beziehung zum durchschnittlichen Anteil der Teilnehmer/innen an hochschulischen Weiterbildungsveranstaltungen insgesamt gesetzt. So haben in Österreich im Mittel 29 % der an Weiterbildungsveranstaltungen teilnehmenden Befragten Angebote der Hochschulen wahrgenommen (s. Abb. 21), unter denjenigen, die Kurse zu Kommunikations- und Präsentationstechniken absolviert haben, beläuft sich dieser Anteil auf 22 %. Er liegt also absolut um 7 Punkte und prozentual – wie in Abbildung 23, oberster Balken ausgewiesen – um 24 % unter dem Durchschnitt.

Tab. 22 Inhalt der von Hochschulabsolvent/inn/en absolvierten Weiterbildungskurse (in Prozent; Mehrfachnennung)

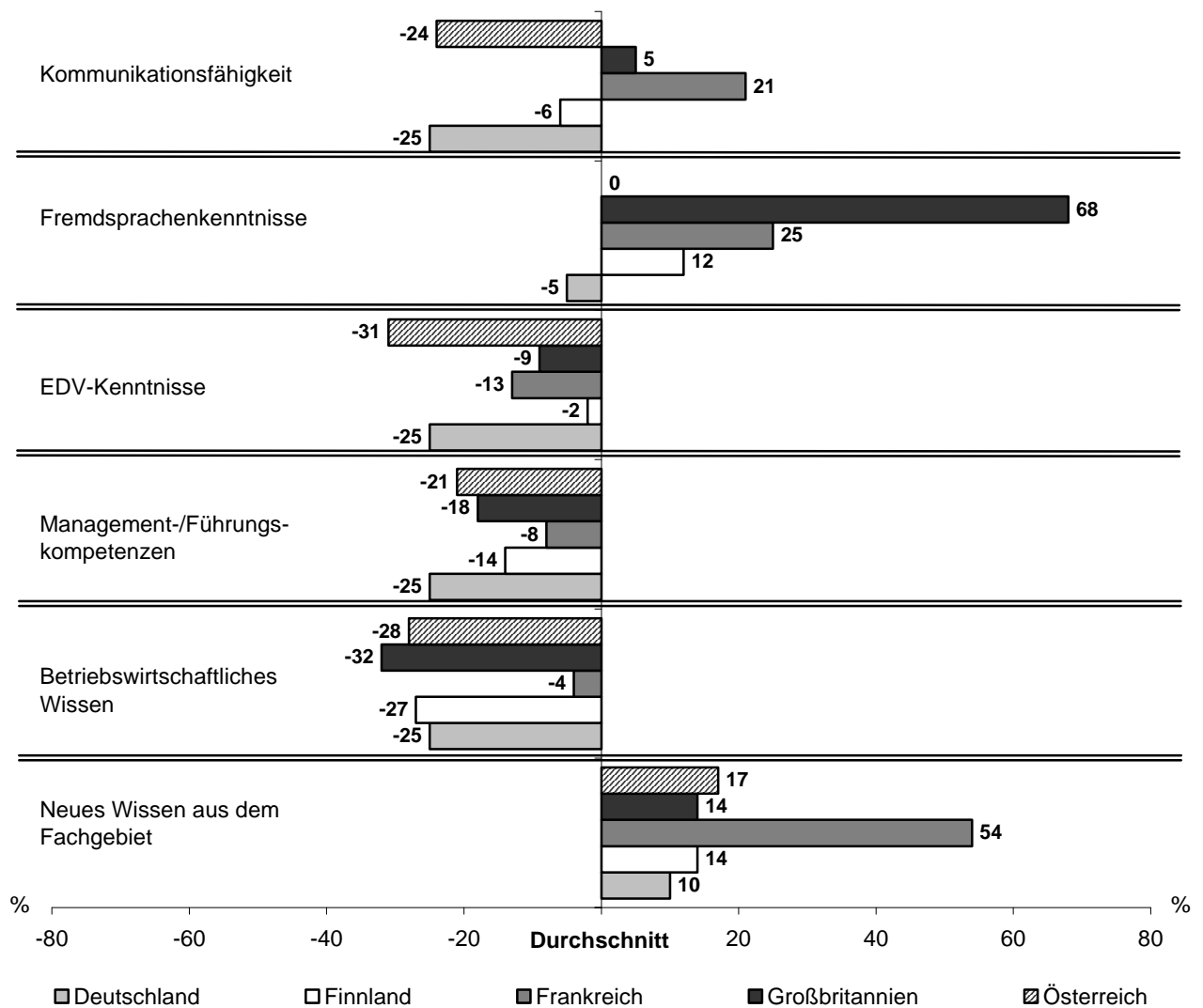
Inhalt des Weiterbildungskurses (Auswahl)	Land				
	Deutschland	Finnland	Frankreich	Großbritannien	Österreich
Neues Wissen aus dem Fachgebiet	70	42	33	50	66
Methodologische Kompetenzen	32	34	45	39	27
Disziplinübergreifendes Fachwissen	32	20	30	26	35
Fremdsprachenkompetenzen	13	20	15	4	22
Computerfertigkeiten	39	42	45	43	34
Mündliche/schriftliche Kommunikation/Präsentationstechniken	26	34	38	41	28
Rechtliche Kenntnisse	27	—	19	20	24
Betriebswirtschaftliches Wissen	17	15	16	21	21
Management-/Führungskompetenzen	22	24	18	36	25
Umgang mit Kunden/Klienten	24	19	16	38	24
Soziale, politische, philosophische Inhalte	13	14	11	15	17
Ökologie, Umweltfragen	6	7	5	7	5

Hochschulabsolvent/inn/enstudie CHEERS 1999

Aus den Ergebnissen wird ersichtlich, dass in allen Vergleichsländern die Weiterbildungsangebote der Hochschulen und außerhochschulischen Einrichtungen ein spezifisches und in der Tendenz ähnliches fachliches Profil aufweisen: Der Schwerpunkt der Hochschulen – und ihre besondere Stärke – liegt auf bzw. in ihrer ureigenen Domäne: der Vermittlung disziplinspezifischer Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen. In allen europäischen Vergleichsländern haben Hochschulen einen überproportionalen Marktanteil, wenn es um Angebote zum Erwerb neuen Wissens aus dem Fachgebiet geht. In allen Ländern können außerhoch-

schulische Anbieter ihren Marktvorsprung ausbauen, wenn wirtschaftsnahe Themen Gegenstand der Weiterbildung sind.

Abb. 23 Hochschulen als Anbieter kürzerer, von Hochschulabsolvent/innen besuchter Weiterbildungsveranstaltungen nach Themengebiet (Auswahl; prozentuale Abweichung vom durchschnittlichen Anteil derer, die Hochschulkurse absolvieren)



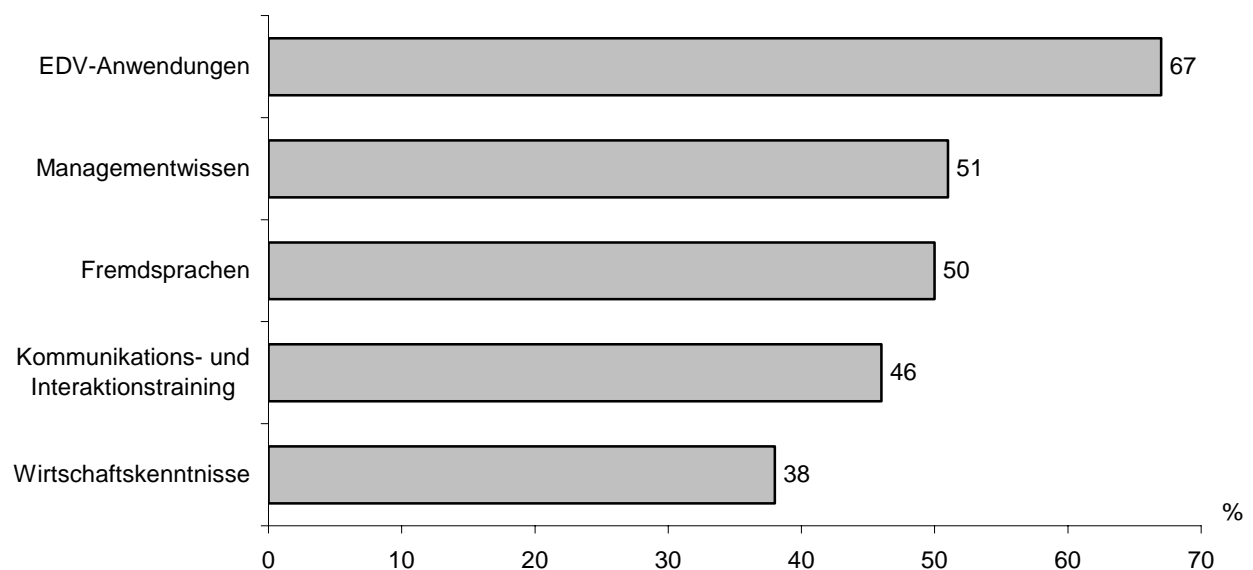
Hochschulabsolvent/inn/enstudie CHEERS 1999

Gleichzeitig lassen sich aber auch bemerkenswerte Unterschiede zwischen den Ländern feststellen: Bei Angeboten zum Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen halten sich deutsche Hochschulen relativ stark zurück, während in den anderen europäischen Vergleichsländern die Hochschulen bei Fremdsprachenangeboten einen zumindest gleich großen, zum Teil aber auch erheblich höheren Marktanteil haben als im Durchschnitt aller Themengebiete. Im Bereich der Informationstechnologie gelingt es den Hochschulen in keinem Land, die starke Position der außerhochschulischen Anbieter zu gefährden. In Deutschland aber – und auch in Österreich – fällt der Marktanteil der Hochschulen noch deutlich geringer aus. Gleiches gilt

für Angebote zum Erwerb kommunikativer Kompetenzen. Hier haben die Hochschulen Großbritanniens, vor allem aber Frankreichs ein relativ großes Gewicht, während die Hochschulen Finnlands, insbesondere aber Deutschlands und Österreichs das Terrain häufiger außerhochschulischen Anbietern überlassen.

Aus diesen Befunden Empfehlungen zum Ausbau des hochschulischen Weiterbildungsangebots in Deutschland direkt abzuleiten, setzt allerdings eine sorgsame Abwägung der Konsequenzen – z. B. für das spezifische Profil der Hochschulen: ihre Wissenschaftlichkeit und ihr Niveau – voraus. Festzuhalten bleibt aber, dass die deutschen Hochschulen gerade in denjenigen Bereichen das Nachfragepotenzial wenig ausschöpfen, in denen bei Hochschulabsolvent/inn/en besonders hoher Bedarf besteht. So ergab die von HIS im Jahre 2002 durchgeführte Befragung der Hochschulabsolvent/inn/en 1997, dass 67 % entweder Weiterbildungen zum Thema EDV-Anwendungen besucht haben oder zumindest Bedarf an einer solchen Maßnahme hatten (s. Abb. 24). Eine hohe Nachfrage besteht auch nach der Vermittlung von Managementwissen (51 %) und Fremdsprachenkenntnissen (50 %), nach Kommunikations- und Interaktionstrainings (46 %) sowie nach Angeboten zur Erweiterung der Wirtschaftskennntnisse (38 %).

Abb. 24 Die am häufigsten nachgefragten Weiterbildungsthemen¹ von Absolvent/innen deutscher Hochschulen (in Prozent; Mehrfachnennung)



1) Nachfrage = Bedarf + realisierte Weiterbildungen

HIS-Panel (Hochschulabsolvent/inn/en 1997)

Die allgemeinen Bevölkerungsumfragen liefern nur für Deutschland, Finnland, Österreich und Kanada Informationen zum Thema der besuchten kürzeren hochschulischen Weiterbildungsveranstaltungen. Die Art und Weise allerdings, wie die Themengebiete erhoben wurden, unterscheidet sich zwischen den Studien. Deshalb sind trotz der Zuordnung der erfragten Themen zur ISCED-Klassifikation die Ergebnisse nur eingeschränkt vergleichbar. Feststellen lässt sich aber länderübergreifend, dass Hochschulkurse zu ingenieurwissenschaftli-

chen Themen sehr selten belegt werden und dass die Teilnehmer/innen an Hochschulkursen am häufigsten Veranstaltungen mit geistes- und kunstwissenschaftlichen Themen wählen (Ausnahme: Finnland). Anhand der kanadischen Daten kann auch gezeigt werden, dass die letztgenannten Kurse überdurchschnittlich häufig aus persönlichem Interesse besucht werden, während für die Teilnahme an Veranstaltungen mit wirtschafts- und rechtswissenschaftlichen Inhalten berufsbezogene Motive ausschlaggebend sind.

Hinsichtlich der Lern- und Organisationsformen der absolvierten Weiterbildungen liegen keine für alle Länder vergleichbaren Daten vor. Zu diesen Aspekten bieten einzig die kanadische und US-amerikanische allgemeine Bevölkerungsumfrage Informationen. So wurde in diesen Erhebungen in weitgehend übereinstimmender Weise danach gefragt, ob die im Jahr vor der Erhebung absolvierte Bildungsmaßnahme in Teilzeitform stattfand. In beiden Ländern ergeben sich ähnliche Anteilswerte: 39 % der nicht-traditionellen Erststudierenden sowohl in Kanada wie in den USA haben zumindest Teile des Studiums im Berichtszeitraum als Teilzeitstudent/in absolviert. Mit etwa 50 % deutlich darüber liegt der Anteil der Teilzeitstudierenden unter denjenigen, die ein Zweitstudium aufgenommen haben. Der höchste Anteil von Befragten, die ihre Hochschulweiterbildung in Teilzeitform durchführten, ist unter den Teilnehmer/innen an Studienprogrammen zu beobachten. In Kanada beläuft er sich auf 71 %, in den USA auf 63 %. Diese Befunde deuten darauf hin, dass die hochschulischen Weiterbildungsangebote in den außereuropäischen Vergleichsländern in hohem Maße flexibel und auf die Bedürfnisse von Studierenden zugeschnitten sind, die Hochschulweiterbildung berufsbegleitend absolvieren. Ein weiterer Indikator dafür ist die Verbreitung von Fernstudien. In Kanada hat immerhin jede/r Fünfte der Teilnehmer/innen an Studienprogrammen diese Weiterbildungsmaßnahme im Fernstudium durchgeführt. Angesichts der flexiblen Angebotsformen, die in Kanada – natürlich auch wegen der Größe des Landes und der dünnen Besiedlung – eine lange Tradition haben, kommt Hans G. Schuetze (2000: 144) zu dem Schluss, „that inconvenient scheduling or the lack of appropriate courses is now rarely seen as a hindrance to engaging in post-secondary education“.

4.3 Bedingungen und Charakteristika der Teilnahme an Hochschulweiterbildung

Während in Kapitel 4.1 vorwiegend Weiterbildungsquoten – zum Teil in Abhängigkeit von bestimmten Merkmalen der Befragten – beleuchtet wurden, wird im Folgenden eine andere Blickrichtung gewählt. Insbesondere in den Kapiteln 4.3.1 und 4.3.2, in denen Ergebnisse zu den Bedingungen und Charakteristika der Teilnahme an einem Studium von nicht-traditionellen Studierenden und an einem Zweitstudium präsentiert werden, wird primär die Zusammensetzung der Weiterbildungsteilnehmer/innen nach verschiedenen (soziodemografischen, bildungsbiografischen, familiären sowie beruflichen) Merkmalen betrachtet. Der Grund für diesen Perspektivenwechsel liegt insbesondere darin, dass Teilnahmequoten eine kausale Interpretation nahe legen, diese sich aber bei einem nicht-traditionellen Erststudium und einem Zweitstudium zum großen Teil verbietet. Die familiären Verhältnisse und die Erwerbssituation stellen hier eher eine Begleiterscheinung der Weiterbildung dar und weniger einen die Weiterbildungsteilnahme begünstigenden oder negativ beeinflussenden Faktor. Entsprechende Merkmale dienen deshalb auch nur zur Beschreibung der Studierenden, diese kann

allerdings für die Gestaltung und Organisation von weiterbildenden Studiengängen wertvolle Hinweise liefern.

Die Angaben zur familiären Situation und zur Erwerbstätigkeit beziehen sich überwiegend auf den Befragungszeitpunkt, während die in den Absolvent/inn/enstudien für einen Zeitraum von vier bis fünf Jahren erhobene Weiterbildungsteilnahme schon lange davor stattgefunden haben kann. Kausale Deutungen der mit den Absolvent/inn/enuntersuchungen ermittelten Zusammenhänge sind deshalb nur mit größten Einschränkungen möglich. Die berufliche Situation z. B. kann ein die Weiterbildungsbeteiligung erklärender Faktor, aber auch Konsequenz des Weiterbildungsengagements sein. Bei den allgemeinen Bevölkerungsumfragen stellt sich das Interpretationsproblem in geringerer Schärfe, da die Zeitspanne zwischen der Weiterbildungsteilnahme und der Erhebung maximal ein Jahr beträgt und eine größere Wahrscheinlichkeit besteht, dass die Angaben zur familiären und beruflichen Situation schon für die Zeit der Weiterbildungsteilnahme gelten. Aus diesem Grund werden für die Untersuchung der familiären und beruflichen Charakteristika der Weiterbildungsteilnehmer/inn/en nur die Daten der allgemeinen Bevölkerungsumfragen herangezogen.

4.3.1 Studium von nicht-traditionellen Erststudierenden

Nicht-traditionelle Erststudierende sind im Durchschnitt – das wird niemanden überraschen – jünger als die übrige Bevölkerung. Die zwischen den Ländern zu beobachtenden Altersunterschiede der nicht-traditionellen Studierenden sind zum großen Teil durch die Operationalisierung dieser Form der Hochschulweiterbildung bedingt. Wegen der nationalen Unterschiede in den Bildungssystemen und in der Verpflichtung, Wehr- bzw. Wehersatzdienst zu leisten, wurden verschiedene Altersgrenzen gezogen. Auffällig ist aber, dass trotz vergleichbarer Operationalisierung nicht-traditionelle Studierende in Finnland deutlich älter sind als in Deutschland. Während 32 % der finnischen nicht-traditionellen Studierenden mindestens 35 Jahre alt sind, beläuft sich dieser Anteilswert in Deutschland auf 13 %.

Ebenfalls nicht aufsehenerregend ist der Befund, dass nicht-traditionelle Studierende in der Regel seltener als die übrige Bevölkerung partnerschaftlich gebunden sind und/oder Kinder haben. Dieses Phänomen kann zum einen einem „Selektionseffekt“ geschuldet sein: Sind familiäre Verpflichtungen zu erfüllen, wird von einer Studienaufnahme eher Abstand genommen. Es kann zum anderen ein „Sozialisationseffekt“ vorliegen, der in Bezug auf die Familiengründung unter dem Begriff des „Institutioneneffekts“ der Bildungsteilnahme diskutiert wird (vgl. z. B. Klein/Lauterbach 1994). Eine Familiengründung während einer Ausbildungsphase ist zum einen wegen mangelnder finanzieller Unabhängigkeit und fehlender materieller Mittel nicht opportun. Darüber hinaus stehen in diesen biografischen Phasen, die zeitlich wenig disponibel sind und deshalb eine Konzentration auf die Bewältigung der Studienanforderungen erfordern, familienbezogene Fragen und Entscheidungen noch gar nicht auf der Agenda. Und sollten sie Eingang in den gedanklichen Horizont finden, dann stehen einer Familiengründung die damit verbundenen hohen Opportunitätskosten und konkurrierende Zeitanforderungen entgegen.

Allerdings gibt es in dieser Hinsicht frappierende Unterschiede zwischen den Vergleichsländern: Ein sehr hoher Anteil von Verheirateten bzw. in Partnerschaft Lebenden findet sich in

Österreich (63 %) und mit 55 % in Finnland (Deutschland: 16 %), hohe Anteile von nicht-traditionellen Studierenden mit Kindern sind ebenfalls in Finnland (32 %) und darüber hinaus in den USA (35 %) zu beobachten (Deutschland: 13 %). Dabei ist bemerkenswert, dass in Finnland im Gegensatz zu allen anderen Vergleichsländern Elternschaft unter den nicht-traditionellen Studierenden keineswegs seltener vorkommt als in der übrigen Bevölkerung. Dieses trifft sowohl für Männer als auch für Frauen zu, die sogar noch häufiger als Männer Studium und Elternschaft verbinden.

In den meisten Ländern geht ein großer Teil der nicht-traditionellen Studierenden einer Erwerbstätigkeit nach. In Deutschland und Finnland liegen die Anteile Erwerbstätiger um die 40 %, in Kanada (63 %) und den USA (75 %) weit darüber, in Österreich mit 11 % weit darunter. Wenn deutsche Studierende erwerbstätig sind, üben sie weit überwiegend eine Teilzeitbeschäftigung aus (Anteil: 75 %). In Kanada und den USA sind nicht-traditionelle Studierende zwar auch häufiger Teilzeit beschäftigt als die übrige erwerbstätige Bevölkerung, dennoch hat die Vollzeitbeschäftigung einen bemerkenswerten Stellenwert.¹ Gut die Hälfte der erwerbstätigen kanadischen nicht-traditionellen Studierenden und über zwei Drittel der entsprechenden Gruppe in den USA gehen einer Vollzeitbeschäftigung nach.

Zu den Kosten und der Finanzierung eines Studiums liefern nur die kanadische und die US-amerikanische Bevölkerungsumfragen Informationen. In den zwölf Monaten vor Durchführung der US-amerikanischen Erhebung wurden von den befragten nicht-traditionellen Studierenden bzw. deren Familien rund 5.200 US-Dollar an Studiengebühren aufgebracht, dazu kamen noch einmal etwa 500 Dollar für Bücher und andere Materialien. Allerdings werden die Studierenden, sofern sie erwerbstätig sind, in nicht unerheblichem Maße von ihrem Arbeitgeber unterstützt. Immerhin ein Viertel der im Rahmen der US-amerikanischen Erhebung befragten nicht-traditionellen Studierenden, die erwerbstätig waren, erhielt vom Arbeitgeber finanzielle Unterstützung, zumeist durch die (teilweise) Übernahme der Studiengebühren. Von den kanadischen nicht-traditionellen erwerbstätigen Studierenden kamen 19 % in den Genuss von Arbeitgeberleistungen, häufig in Form von unbezahlter Freistellung, aber auch durch die (teilweise) Übernahme von Studiengebühren und Materialkosten. Zwei Drittel aller kanadischen nicht-traditionellen Studierenden müssen die Kosten des Studiums bzw. die Studiengebühren², die sich für Bachelor-Programme im Schnitt auf rund 4.200 kanadische Dollar belaufen (StatsCan 2005), ausschließlich selbst tragen; 19 % erhielten einen Zuschuss ihres Arbeitgebers.³ Bei ihrer Förderpolitik machen die Arbeitgeber weder in den USA noch in Kanada einen Unterschied nach Geschlecht, wohl aber nach Beschäftigtengruppe:

¹ In Finnland und Österreich ist die Zahl der Befragten, die ein nicht-traditionelles Erststudium absolvieren und erwerbstätig sind, so klein, dass weitere Analysen für diese Gruppe nicht durchgeführt wurden.

² Die Frage lautete: „Who paid for this program/course?“ Es ist anzunehmen, dass damit die direkten Teilnahmekosten angesprochen wurden.

³ Das Ergebnis, dass 19 % der *erwerbstätigen* Studierenden in irgendeiner Form finanzielle Arbeitgeberunterstützung erhalten haben und bei ebenfalls 19 % *aller* Studierenden der Arbeitgeber einen Beitrag zu den Studiengebühren leistete, erscheint auf dem ersten Blick widersprüchlich. Es ist jedoch auf die Möglichkeit hinzuweisen, dass Erwerbstätige ihre Berufstätigkeit für eine gewisse Zeit unterbrechen, um sich voll auf das Studium konzentrieren zu können. So sind sie zwar während des Studiums im Berichtszeitraum nicht erwerbstätig, können aber gleichwohl Arbeitgeberleistungen erhalten haben.

Teilzeiterwerbstätige und befristet Beschäftigte (dieses Merkmal wurde in den USA nicht erhoben) erhalten deutlich seltener Unterstützung als Vollzeit- und unbefristet Beschäftigte.

4.3.2 Zweitstudium

Die Unterschiede zwischen den Vergleichsländern, die oben für die Charakteristika von nicht-traditionellen Erststudierenden beschrieben wurden, treffen auch weitgehend auf Zweitstudierende zu.¹ Erwartungsgemäß sind Zweitstudierende älter als nicht-traditionelle Erststudierende (und jünger als die übrige Bevölkerung), aber auch hier weist Finnland die ältesten Studierenden auf: Fast die Hälfte ist älter als 34 Jahre (Deutschland: 27 %), gut jede/r Fünfte (Deutschland: jede/r Zehnte) sogar älter als 44 Jahre. Das hohe Durchschnittsalter der finnischen Zweitstudierenden ist zum Teil in Zusammenhang mit der verzögerten Aufnahme eines ersten Studiums (s. oben Kap. 3.3 und Länderstudie Finnland) sowie mit den langen Studiendauern zu sehen, zum Teil aber auch damit, dass nach dem ersten Abschluss häufig zunächst eine Konzentration auf die Erwerbstätigkeit und erst später die Rückkehr an die Hochschule erfolgt (s. Länderstudie Finnland).

Erwartungsgemäß sind Zweitstudierende auch seltener alleinstehend als nicht-traditionelle Erststudierende und haben zum Teil auch häufiger eine Familie gegründet. In Deutschland haben fast 25 % der Zweitstudierenden Kinder unter 18 Jahren, in Kanada und den USA sind es gut 30 % und in Finnland ca. 50 %.² Im Unterschied zu Deutschland, Kanada und den USA, wo die Teilnehmer/innen an dieser Form von Hochschulweiterbildung deutlich seltener als die übrige Bevölkerung Kinder haben, liegt der für Finnland ermittelte Elternanteil sogar über demjenigen in der übrigen Bevölkerung. Dieser Unterschied verschwindet zwar, wenn das Alter kontrolliert wird, doch bleibt festzuhalten, dass in Finnland Elternschaft und Studium anscheinend gut miteinander zu vereinbaren sind und der „Institutioneneffekt“ hier kaum wirkt.

Zweitstudierende weisen eine hohe Erwerbsbeteiligung auf, die mit Ausnahme Deutschlands nicht unter derjenigen in der übrigen Bevölkerung liegt. Die Erwerbsquote beträgt in Deutschland 56 %, in Finnland, Kanada und den USA liegt sie jeweils bei ungefähr 75 %. Auch der Anteil der Vollzeiterwerbstätigen ist höher als unter den nicht-traditionellen Erststudierenden, er beläuft sich in Deutschland auf 56 %, in den anderen Ländern auf mindestens 70 %. Sowohl für die Zweitstudierenden wie die nicht-traditionellen Erststudierenden lässt sich im Ländervergleich also festhalten, dass deutsche Studierende seltener erwerbstätig und auch seltener Vollzeit erwerbstätig sind als die Studierenden in Kanada, den USA und – allerdings bei gleicher Erwerbsquote der nicht-traditionellen Studierenden – in Finnland. Die Ergebnisse zu Finnland sind allerdings mit Vorsicht zu betrachten, da die absolute Zahl der erwerbstätigen Studierenden recht klein ist.

¹ Die hier berichteten Ergebnisse zum Alter sowie zur familiären und beruflichen Situation der Zweitstudierenden sind mit den Daten der allgemeinen Bevölkerungsumfragen ermittelt worden.

² Die Gruppe der österreichischen Studierenden in einem weiteren Studium konnte wegen der sehr kleinen Fallzahl nicht näher betrachtet werden.

Der US-amerikanischen und kanadischen allgemeinen Bevölkerungsumfrage zufolge wird ein Zweitstudium häufiger vom Arbeitgeber gefördert als ein nicht-traditionelles Erststudium. In den USA erhielten fast 50 % der erwerbstätigen Zweitstudierenden finanzielle Unterstützung, in Kanada trugen bei etwa einem Drittel aller Zweitstudierenden die Arbeitgeber die Studiengebühren oder einen Teil davon. Dabei kommen wiederum Teilzeit- und befristet Beschäftigte seltener in den Genuss von Arbeitgeberleistungen als Vollzeit- und unbefristet Beschäftigte.

Tab. 25 Aufnahme eines weiteren Studiums nach Fachrichtung des abgeschlossenen Studiums (Ergebnisse bivariater Analysen)

Fachrichtung des abgeschlossenen Studiums	Land			
	Frankreich ¹⁾	Großbritannien	Kanada	USA
Erziehungswissenschaften/Soziales	²⁾	--	--	++
Geisteswissenschaften/Kunst	--	++	++	++
Sozial-/Verhaltenswissenschaften	∅	++	∅	++
Rechts-/Wirtschaftswissenschaften	++	∅	--	--
Mathematik/Naturwissenschaften	∅	∅	++	++
Informatik/EDV	++	++	--	³⁾
Ingenieurwissenschaften/Bauwesen	++	∅	--	³⁾
Gesundheit	²⁾	--	--	∅
Durchschnittl. Zweitstudienquote	66	28	29	30

++ überdurchschnittliche Zweitstudienquote
 ∅ durchschnittliche Zweitstudienquote
 -- unterdurchschnittliche Zweitstudienquote

1) Ermittelt aufgrund der für die Absolvent/inn/en mit einer *licence* oder *maîtrise* geschätzten und an die durchschnittlichen Anteile der Befragten mit einer *licence* adjustierten Wahrscheinlichkeiten. 2) Nicht befragt. 3) Mathematik/Naturwissenschaften zugeordnet.

Hochschulabsolvent/inn/enstudien: CHEERS 1999 (FR, UK), NGS 2000 (CAN), B&B 1997 (USA)

Auf Grundlage der Hochschulabsolvent/inn/enstudien und nur für die Länder, die traditionell eine mehrstufige Studienstruktur kennen, soll als Letztes untersucht werden, welcher Zusammenhang zwischen der Fachrichtung des Referenzstudiums und der Aufnahme eines weiteren Studiums besteht. Die Ergebnisse sind in Tabelle 25 schematisch dargestellt, um wesentliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Ländern besser verdeutlichen zu können. Für Frankreich ist zu beachten, dass wegen der Besonderheiten der Stichprobe (verschiedene Abschlussarten mit unterschiedlichen Zweitstudienquoten und unterschiedliche Verteilung der Fachrichtungen innerhalb der Abschlussarten) die Ergebnisse auf den mit einem Schätzverfahren ermittelten adjustierten Zweitstudienanteilen beruhen. Dafür wurde in einem ersten Schritt mit Hilfe der logistischen Regression die Wahrscheinlichkeit geschätzt, nach dem 1994/95 abgeschlossenen Studium ein weiteres Studium aufzunehmen. Die Analyse berücksichtigte nur Absolvent/inn/en mit einer *licence* oder *maîtrise* und schloss als erklärende Variablen die Fachrichtung des abgeschlossenen Studiums und die Abschlussart

ein. In einem zweiten Schritt erfolgte dann getrennt für jede Fachrichtung eine Adjustierung der ermittelten Wahrscheinlichkeiten an den durchschnittlichen Anteil von Befragten mit einer *licence*. Bei der britischen Stichprobe erwies sich dieses Verfahren als nicht notwendig, da sie zwar ebenfalls mehrere Abschlussarten umfasst, aber andere Abschlüsse als der Bachelor quantitativ ein geringes Gewicht haben.

Die Ergebnisse lassen nur wenige Muster erkennen, die länderübergreifend gelten. Mit Ausnahme Frankreichs neigen vor allem Absolvent/inn/en geisteswissenschaftlicher und künstlerischer Fächer zur Fortführung ihres Studiums. Sozial- und Verhaltenswissenschaftler/innen weisen ebenso wie Mathematiker/innen und Naturwissenschaftler/innen eine durchschnittliche bis überdurchschnittliche Zweitstudienquote auf. Bei Absolvent/inn/en medizinischer und (sozial-)pädagogischer Fachrichtungen ist dagegen vergleichsweise selten zu beobachten, dass sie ein weiteres Studium absolvieren. Dass diese Aussage nicht für die USA gilt, ist darauf zurückzuführen, dass in der US-amerikanischen Stichprobe Befragte mit einem *first professional degree* nicht enthalten sind. Dieser Abschluss wird u. a. in pädagogischen und medizinischen Fächern zur Berufsausübung benötigt und setzt ein Bachelorstudium voraus.

4.3.3 Studienprogramme und kürzere hochschulische Weiterbildungsveranstaltungen

In allen Vergleichsländern, für die allgemeine Bevölkerungsumfragen ausgewertet werden konnten, zeigt sich eine starke Altersabhängigkeit der Teilnahme an nicht abschlussbezogenen Hochschulweiterbildung, die auch aus Untersuchungen nicht-formaler Weiterbildung insgesamt bekannt ist: Je jünger die Befragten sind, desto eher absolvieren sie Studienprogramme und kürzere hochschulische Weiterbildungsveranstaltungen. Über 55-Jährige sind unter den Teilnehmer/inne/n dieser Weiterbildungsformen kaum noch vertreten.

Die Abhängigkeit der Weiterbildungsteilnahme von der familiären Situation stellt sich nach Vergleichsländern und nach Geschlecht unterschiedlich dar. In Deutschland, Kanada und Österreich wurden signifikant niedrigere Teilnahmequoten von Eltern ermittelt (s. Tab. 26 mit einer schematischen Übersicht über den Einfluss der Elternschaft). Dieses Ergebnis zeigt sich sowohl in den bivariaten Auswertungen, deren Resultate in den Länderstudien präsentiert werden, als auch in multivariaten Analysen, in denen wichtige andere, die Weiterbildungsteilnahme beeinflussende Faktoren (z. B. Alter, Arbeitsmarktstatus, Bildungsabschluss) kontrolliert wurden. Sowohl in den USA als auch in Finnland beteiligen sich Eltern und Kinderlose in gleichem Maße an nicht abschlussbezogener Hochschulweiterbildung. Zwar ergaben die bivariaten Analysen, die mit der finnischen allgemeinen Bevölkerungsumfrage durchgeführt wurden, eine signifikant höhere Teilnahmequote derjenigen Befragten, die Kinder unter 18 Jahren haben (s. Länderstudie Finnland), jedoch ist der Unterschied in der Weiterbildungsbeteiligung in den multivariaten Modellen nicht mehr signifikant.

Auffällig ist die differenzielle Wirkung der Elternschaft in Kanada und den USA. Während dort Mütter signifikant seltener an Studienprogrammen und Hochschulkursen teilnehmen als kinderlose Frauen, unterscheidet sich die Weiterbildungsteilnahme von Vätern und kinderlosen Männern nicht. In Deutschland und Österreich dagegen sind die niedrigeren Teilnahmequoten von Eltern sowohl bei Männern als auch bei Frauen zu beobachten, in Finnland wirkt sich

Elternschaft weder bei Männern noch bei Frauen negativ auf die Weiterbildungsbeteiligung aus.

Tab. 26 Einfluss der Elternschaft auf die Teilnahme an Studienprogrammen und kürzeren hochschulischen Weiterbildungsveranstaltungen (Ergebnisse logistischer Regressionen)

	Land				
	Deutsch-land	Finnland	Öster-reich	Kanada	USA
Kinder unter 18 Jahren/Geschlecht					
Befragte mit Kindern vs. Kinderlose	--	∅	--	--	∅
Mütter vs. kinderlose Frauen	--	∅	--	--	--
Väter vs. kinderlose Männer	--	∅	--	∅	∅

++ Teilnahmequote signifikant höher

∅ Kein Unterschied in den Teilnahmequoten

-- Teilnahmequote signifikant niedriger

Allgemeine Bevölkerungsumfragen: BSW 2001 (DE), AES 2000 (FI), MZ 2003 (AT), AETS 1998 (CAN), AELL 2001 (USA)

Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Merkmalen der beruflichen Situation und der Teilnahme an nicht abschlussbezogener Hochschulweiterbildung zeigen sich in den Vergleichsländern insgesamt recht ähnliche Tendenzen (s. Tab. 27): Vollzeitwerbende nehmen in Deutschland, Österreich, Kanada und den USA signifikant seltener an Studienprogrammen und Hochschulkursen teil als Berufstätige mit reduziertem Arbeitszeitumfang. Nur in Finnland sind in dieser Hinsicht keine Unterschiede zu beobachten. Auch unbefristet Beschäftigte absolvieren in allen Ländern, in denen dieses Merkmal erhoben wurde, seltener als die Vergleichsgruppe der befristet Beschäftigten nicht abschlussbezogene Hochschulweiterbildungen. Dagegen ist eine erhöhte Weiterbildungsteilnahme bei Beschäftigten des öffentlichen Dienstes und des Dienstleistungssektors sowie – mit Ausnahme der USA – bei Angehörigen hoch qualifizierter Berufe zu beobachten.

Die berichteten Ergebnisse, die auf bivariaten Analysen beruhen, bestätigen sich in multivariaten Analysen nur zum Teil. In Kanada z. B. ist der Zusammenhang zwischen einer Beschäftigung im öffentlichen Dienst und der Weiterbildungsteilnahme nicht mehr signifikant, wenn andere Merkmale kontrolliert werden. Erklärt werden kann dieses damit, dass im öffentlichen Dienst die weiterbildungsaktiveren Bevölkerungsgruppen, nämlich Hochschulabsolvent/inn/en und Erwerbstätige, die hoch qualifizierte Berufe ausüben, stark überrepräsentiert sind. Die insgesamt höhere Beteiligung von öffentlichen Angestellten an hochschulischer Weiterbildung dürfte demnach weniger damit zu tun haben, dass die Weiterbildungsangebote der Hochschulen dem Bedarf der privaten Wirtschaft weniger gerecht werden als dem des öffentlichen Dienstes. Sie ist auch nicht so sehr auf die Beschäftigungsbedingungen oder eine offensive Weiterbildungspolitik des öffentlichen Dienstes zurückzuführen, sondern eher auf die besondere Weiterbildungsmotivation der im öffentlichen Dienst Beschäftigten.

Tab. 27 Einfluss der beruflichen Situation auf die Teilnahme an Studienprogrammen und kürzeren hochschulischen Weiterbildungsveranstaltungen (Ergebnisse bivariater Analysen)

Merkmale der beruflichen Situation	Land				
	Deutschland	Finnland	Österreich	Kanada	USA
Vollzeit- vs. Teilzeiterwerbstätigkeit	--	Ø	--	--	--
Unbefristetes vs. befr. Arbeitsverhältnis	1)	--	--	--	1)
Dienstleistungssektor vs. andere	1)	++	++	++	++
Öffentlicher Dienst vs. Privatwirtschaft/ Selbständige	++	++	++	++	1)
Hoch qualifizierte vs. andere Berufe	++	++	++	++	Ø

++ Teilnahmequote signifikant höher

Ø Kein Unterschied in den Teilnahmequoten

-- Teilnahmequote signifikant niedriger

1) Nicht erhoben.

Allgemeine Bevölkerungsumfragen: BSW 2001 (DE), AES 2000 (FI), MZ 2003 (AT), AETS 1998 (CAN), AELL 2001 (USA)

Studien, die die Teilnahme an Weiterbildung insgesamt untersucht haben, kamen zumeist zu dem Ergebnis, dass Teilzeitbeschäftigte und Erwerbstätige mit einem befristeten Arbeitsvertrag seltener Weiterbildungen absolvieren als Vollzeit- und unbefristet Beschäftigte.¹ Deshalb ist zunächst überraschend, dass bei der nicht abschlussbezogenen Hochschulweiterbildung in den meisten Ländern der umgekehrte Zusammenhang zu beobachten ist. Die mit den Daten der kanadischen allgemeinen Bevölkerungsumfrage durchgeführten Detailanalysen können aber zur Aufklärung dieses Phänomens beitragen: Die höhere Weiterbildungsbeteiligung der unbefristet und Teilzeitbeschäftigten ist zum Teil darauf zurückzuführen, dass es vor allem jüngere Hochschulabsolvent/inn/en sind, die in überdurchschnittlichem Maße weiterbildungsaktiv sind, und dass in der Phase des Berufseinstiegs Akademiker/inn/en häufig zunächst befristete Arbeitsverträge auf Teilzeitbasis erhalten.² In multivariaten Analysen der Weiterbildungsbeteiligung sind deshalb die Unterschiede auch nicht mehr signifikant (s. Länderstudie Kanada).

Untersucht man die disziplinäre Herkunft von Hochschulabsolvent/inn/en, dann zeigt sich im Ländervergleich ein heterogenes Bild, aus dem sich keine systematischen Unterschiede, aber doch einige länderübergreifend zu beobachtende Tendenzen ablesen lassen (s. Tab. 28). Erkennbar ist die unterdurchschnittliche, maximal durchschnittliche Weiterbildungsbeteiligung von Absolvent/inn/en der Informatik und Ingenieurwissenschaften, die statt dessen in den meisten Ländern in höherem Maße kürzere außerhochschulische Weiterbildungsveranstaltungen besuchen. Auffällig ist auch das häufig nur durchschnittliche Engagement der Geistes- und Kunstwissenschaftler/innen in der Hochschulweiterbildung, das auch nicht mit

¹ So z. B. in Deutschland (Kuan et al. 2006) und Frankreich (Bélanger et al. 2004).

² So auch in Deutschland, wo Qualifikationsstellen weit überwiegend befristet und mit Teilzeit Erwerbstätigen besetzt sind.

einer höheren Beteiligung an außerhochschulischer Weiterbildung einhergeht. Für Rechts- und Wirtschaftswissenschaftler/innen scheinen die Hochschulen vieler Länder als Weiterbildungsanbieter weniger interessant zu sein als außerhochschulische Einrichtungen. Ihre Teilnahmequote an Studienprogrammen und Hochschulkursen liegt in Finnland, Österreich, den USA und – besonders deutlich – in Deutschland unter dem mittleren Anteilswert. Dagegen haben die Hochschulen häufig eine starke Position, wenn es um die Weiterbildung von Mathematiker/innen und Naturwissenschaftler/innen und insbesondere von Mediziner/innen geht. In Deutschland haben 51 % der letztgenannten Hochschulabsolvent/innen innerhalb von vier Jahren nach dem Studienabschluss nicht abschlussbezogene Weiterbildungsangebote der Hochschulen in Anspruch genommen, unter den österreichischen Mediziner/innen liegt dieser Anteilswert bei 42 % und damit um 17 Prozentpunkte über der durchschnittlichen Beteiligungsquote, in Finnland bei 38 % (zehn Prozentpunkte über dem mittleren Wert).

Tab. 28 Teilnahme an Studienprogrammen und kürzeren hochschulischen Weiterbildungsveranstaltungen von Hochschulabsolvent/innen nach Fachrichtung des abgeschlossenen Studiums (Ergebnisse bivariater Analysen)

Fachrichtung des abgeschlossenen Studiums	Deutschland	Finnland	Land				
			Frankreich	Großbritannien	Österreich	Kanada ¹⁾	USA ²⁾
Erziehungswissenschaften/Soziales	∅	++	³⁾	∅	--	∅	++
Geisteswissenschaften/Kunst	∅	∅	∅	∅	∅	--	∅
Sozial-/Verhaltenswissenschaften	∅	∅	∅	∅	--	++	∅
Rechts-/Wirtschaftswissenschaften	--	--	∅	∅	--	++	--
Mathematik/Naturwissenschaften	++	++	∅	∅	++		∅
Informatik/EDV	--	--	--	∅	--	--	⁴⁾
Ingenieurwissenschaften/Bauwesen	∅	--	∅	∅	∅	--	⁴⁾
Gesundheit	++	++	³⁾	--	++	∅	
Durchschnittl. Teilnahmequote	14	28	11	20	25	21	18

++ überdurchschnittliche Teilnahmequote

∅ durchschnittliche Teilnahmequote

-- unterdurchschnittliche Teilnahmequote

1) Untererfassung von hochschulischen Weiterbildungskursen. 2) Nur Studienprogramme. 3) Nicht befragt. 4) Mathematik/Naturwissenschaften zugeordnet.

Hochschulabsolvent/innenstudien: CHEERS 1999 (FR, UK), NGS 2000 (CAN), B&B 1997 (USA)

Die Kosten für kürzere Weiterbildungsmaßnahmen sind überwiegend nicht von den Teilnehmer/innen selbst zu tragen, sondern werden zum großen Teil vom Arbeitgeber übernommen

(s. Tab. 29):¹ Zwischen 13 % (Finnland) und maximal 36 % (Österreich) der im Rahmen der internationalen Hochschulabsolvent/inn/enstudie CHEERS befragten weiterbildungsaktiven Akademiker/innen gaben an, dass sie die für den Besuch von hochschulischen wie außerhochschulischen Kursen anfallende Kosten hauptsächlich selbst finanzieren mussten, zwischen 53 % (Frankreich) und 69 % (Finnland) wurden von ihrem Arbeitgeber finanziell unterstützt.

Tab. 29 Kostenträger der von Hochschulabsolvent/inn/en absolvierten berufsbezogenen Weiterbildungskurse (in Prozent; Mehrfachnennung)

Kostenträger	Land				
	Deutschland	Finnland	Frankreich	Großbritannien	Österreich
Hauptsächlich Arbeitgeber	61	69	53	71	59
Hauptsächlich Befragter	29	13	19	15	36
Hauptsächlich öffentl. Unterstützung	4	10	2	4	6
Andere	5	3	4	5	4
Weiß nicht	0	0	2	2	0
Keine Kosten angefallen	7	8	13	7	6

Hochschulabsolvent/inn/enstudie CHEERS 1999

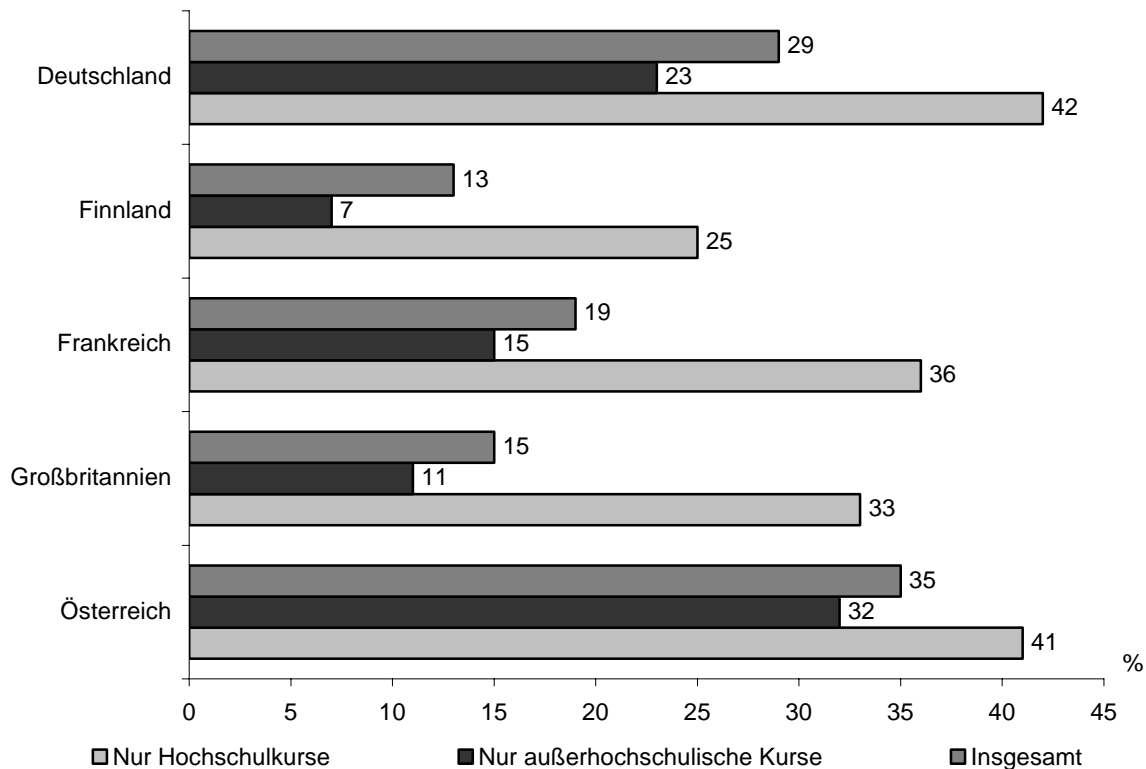
Auch wenn dieses Muster in allen Ländern zu beobachten ist, zeigen sich auch Unterschiede: Unter den österreichischen Hochschulabsolvent/inn/en findet sich der größte, unter den deutschen Befragten der zweitgrößte Anteil von Weiterbildungsteilnehmer/innen, die Kosten hauptsächlich selbst getragen haben. Die Akademiker/innen aus Finnland und Großbritannien müssen sich dagegen deutlich seltener selbst finanzieren, sondern werden in höherem Maße von ihren Arbeitgebern unterstützt.

Dabei sind, wie die Abbildungen 30 und 31 zeigen, erhebliche Unterschiede in der Weiterbildungsfinanzierung je nach durchführender Instanz zu beobachten: Hochschulabsolvent/innen, die ausschließlich Angebote der Hochschulen wahrgenommen haben, tragen die Kosten der Bildungsmaßnahme häufiger selbst und erhalten seltener finanzielle Förderung seitens ihres Arbeitgebers. Im Ländervergleich ist auffallend, dass in Deutschland der höchste Prozentsatz von Hochschulabsolvent/inn/en zu verzeichnen ist, die die Kosten des Besuchs von Hochschulkursen hauptsächlich selbst tragen müssen (42 %). Dagegen weist Finnland mit 25 % den niedrigsten Anteil von Befragten mit eigenfinanzierten Bildungsaktivitäten auf.

¹ Die Ergebnisse der CHEERS-Studie zur Finanzierung der Weiterbildungsteilnahme beziehen sich nur auf kürzere berufsbezogene Weiterbildungsveranstaltungen. Dabei wurde der Kostenträger nicht für jeden besuchten Weiterbildungskurs getrennt erhoben, sondern eine alle absolvierten Weiterbildungsveranstaltungen übergreifende Frage gestellt. Die dargestellten Anteilswerte geben also nicht wieder, wie viele der Weiterbildungsmaßnahmen aus den verschiedenen Quellen finanziert wurden, sondern wie viele Hochschulabsolvent/inn/en diese Quellen in Anspruch genommen haben. Auch liegen keine Angaben zur Höhe der Kosten vor.

Hier, wie im Übrigen auch in Großbritannien, kommen Akademiker/innen häufiger in den Genuss von Arbeitgeberleistungen.

Abb. 30 Anteil der an berufsbezogenen Weiterbildungskursen teilnehmenden Hochschulabsolvent/inn/en, die Kosten hauptsächlich selbst getragen haben, nach Anbieter (in Prozent)¹⁾



1) Prozentuierungsbasis: alle Teilnehmer/innen an Weiterbildungskursen einschließlich derer, für die keine Kosten angefallen sind.

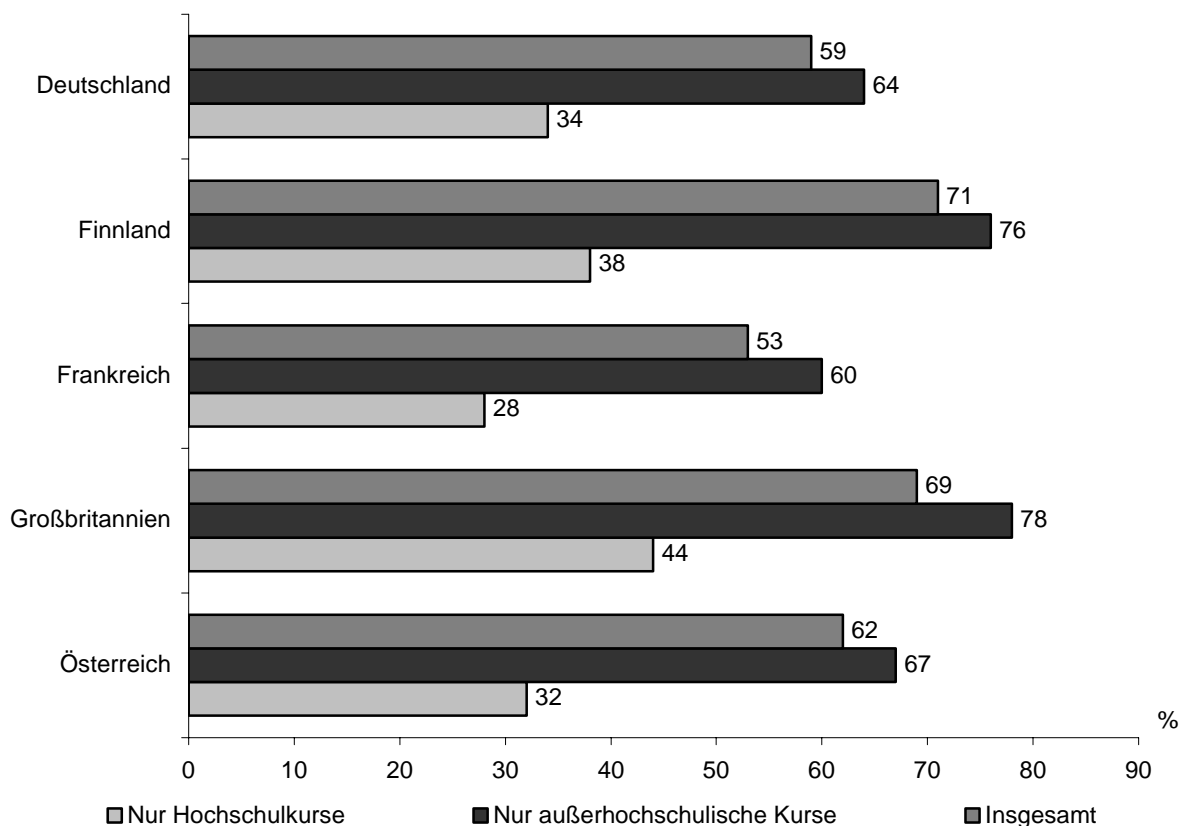
Hochschulabsolvent/inn/enstudie CHEERS 1999

Akademikerinnen nehmen – das wurde oben unter Punkt 4.1.1 dargestellt – nicht seltener, in einigen Ländern sogar deutlich häufiger an nicht abschlussbezogener Hochschulweiterbildung teil als Akademiker. Auch sind für befristet und Teilzeitbeschäftigte nicht niedrigere, sondern höhere Teilnahmequoten als für Erwerbstätige mit unbefristetem Arbeitsvertrag und vollem Arbeitszeitumfang festzustellen. Allerdings reduzieren eine Teilzeitbeschäftigung und ein befristetes Arbeitsverhältnis die Chance deutlich, vom Arbeitgeber gefördert zu werden. Und auch Frauen können – unabhängig von ihrer beruflichen Situation – seltener als Männer mit einer Kostenübernahme durch ihren Arbeitgeber rechnen.

Diese Beobachtung konnte auf Grundlage der CHEERS-Studie für die Hochschulabsolvent/inn/en aller europäischen Vergleichsländer und für hochschulische Weiterbildungen in etwa gleichem Maße wie für außerhochschulische Weiterbildungen gemacht werden, so dass an dieser Stelle nur die für Deutschland gefundenen Resultate für alle (hochschulischen wie außerhochschulischen) Weiterbildungskurse berichtet werden. Wie Abbildung 32 zeigt, erhalten Frauen für ihre Weiterbildungsaktivitäten seltener als Männer Unterstützung

seitens ihres Arbeitgebers (55 % vs. 67 %). Dabei ist – das wurde in weiteren Analysen geprüft und ist exemplarisch für den Arbeitszeitumfang dargestellt – die geringere Förderung der Frauen nicht durch andere Beschäftigungsmerkmale bedingt, von denen die Kostenübernahme durch den Arbeitgeber abhängt: Werden nur weiterbildungsaktive Hochschulabsolvent/inn/en betrachtet, die zum Befragungszeitpunkt Vollzeit erwerbstätig sind, dann reduziert sich die Geschlechterdifferenz zwar etwas, ist aber nach wie vor deutlich und signifikant.

Abb. 31 Anteil der an berufsbezogenen Weiterbildungskursen teilnehmenden Hochschulabsolvent/inn/en, für die hauptsächlich der Arbeitgeber die Kosten übernommen hat, nach Anbieter (in Prozent)

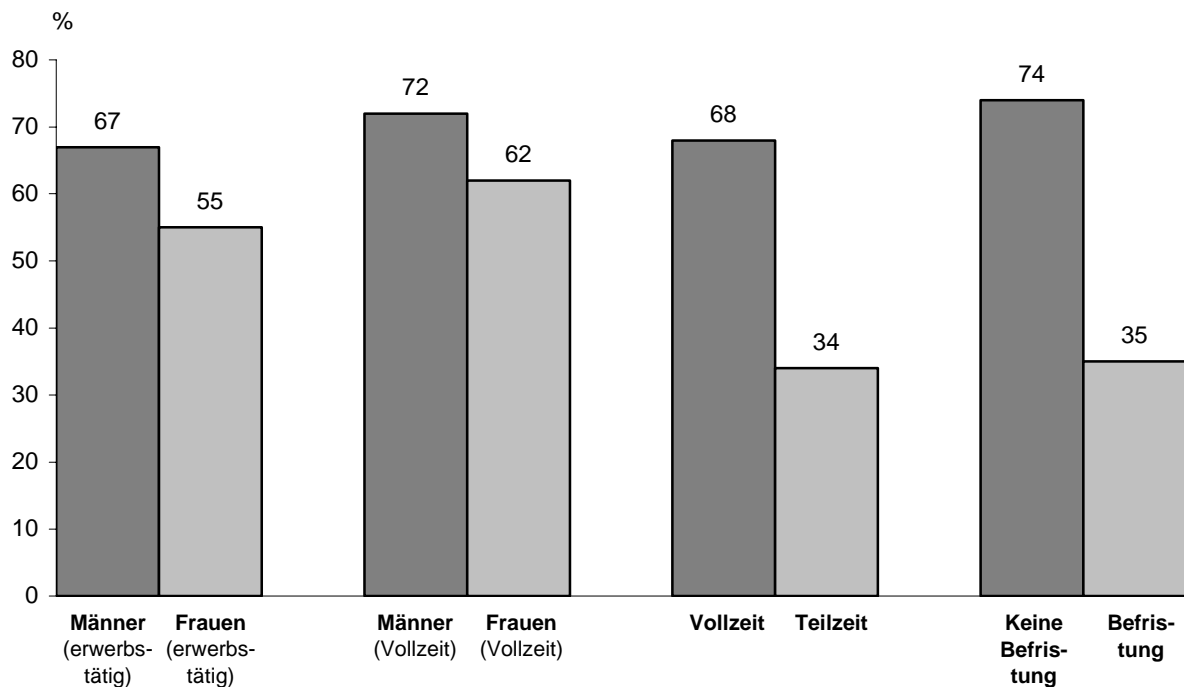


1) Prozentuierungsbasis: alle Teilnehmer/innen an Weiterbildungskursen einschließlich derer, für die keine Kosten angefallen sind.

Hochschulabsolvent/inn/enstudie CHEERS 1999

Abbildung 32 illustriert die erheblichen Unterschiede, die Arbeitgeber bei der finanziellen Unterstützung der Weiterbildungsaktivitäten von Beschäftigten mit unterschiedlicher Arbeitszeit und Dauer des Arbeitsverhältnisses machen: Während bei nur 34 % der Teilzeit Beschäftigten, die an kürzeren Weiterbildungsveranstaltungen teilnahmen, hauptsächlich der Arbeitgeber für die Kosten aufkam, sind es bei den Vollzeit Beschäftigten 68 %. Noch größere Differenzen sind zwischen befristet (Anteil der vom Arbeitgeber Unterstützten: 35 %) und unbefristet (74 %) Beschäftigten zu beobachten.

Abb. 32 Anteil der an berufsbezogenen Weiterbildungskursen teilnehmenden erwerbstätigen Hochschulabsolvent/inn/en aus Deutschland, für die hauptsächlich der Arbeitgeber die Kosten übernommen hat, nach Geschlecht und Merkmalen der Beschäftigungssituation (in Prozent)



1) Prozentuierungsbasis: alle zum Zeitpunkt der Befragung erwerbstätigen Teilnehmer/inn/en an Weiterbildungskursen einschließlich derer, für die keine Kosten angefallen sind.

Hochschulabsolvent/inn/enstudie CHEERS 1999 (deutsche Stichprobe)

In der Einleitung zu Kapitel 3 wurde davor gewarnt, auf Basis der mit den Hochschulabsolvent/inn/enstudien ermittelten Ergebnisse kausale Aussagen über den Zusammenhang von Weiterbildung und Beschäftigungsmerkmalen zu treffen, da sich zum Zeitpunkt der Weiterbildungsteilnahme die berufliche Situation ganz anders dargestellt haben kann als zum Befragungszeitpunkt. Dass aber zumindest die Ergebnisse zur Abhängigkeit der Arbeitgeberunterstützung vom Arbeitszeitumfang und von der Laufzeit des Arbeitsvertrages haltbar sind, legen die Analysen der kanadischen und US-amerikanischen allgemeinen Bevölkerungsumfragen nahe.

Der US-amerikanischen Erhebung zufolge wurden 61 % der Teilnehmer/innen an berufsbezogenen kürzeren hochschulischen Weiterbildungsveranstaltungen in irgendeiner Form von ihrem Arbeitgeber finanziell gefördert, am häufigsten durch die Übernahme oder Bezuschussung der Teilnahmegebühren (50 % aller Weiterbildungsaktiven). Während allerdings 66 % der Vollzeit Beschäftigten Arbeitgeberleistungen in Anspruch nehmen konnten, beläuft sich dieser Anteil bei Erwerbstätigen mit reduzierter Arbeitszeit auf 21 %. In Kanada wurde mit 54 % ein etwa gleich großer Prozentsatz von an beruflich bedingten Hochschulkursen Teilnehmenden ermittelt, bei denen der Arbeitgeber die Kosten der Weiterbildungsveranstaltung ganz oder teilweise übernahm. Auch hier behandeln Arbeitgeber verschiedene Gruppen von Arbeitnehmer/inne/n unterschiedlich (s. Länderstudie Kanada). In beiden Ländern bezieht

sich diese Ungleichbehandlung allerdings nicht auf das Geschlecht der Beschäftigten. Diesbezügliche Unterschiede sind entweder nicht signifikant oder die signifikante Differenz verschwindet, wenn der Erwerbsumfang kontrolliert wird.

4.4 Zusammenfassung und Einordnung der Ergebnisse

Die vorliegende Untersuchung hatte ihren Ausgangspunkt in der Feststellung, dass der Hochschulweiterbildung in Deutschland nicht der Stellenwert zukommt, den sie angesichts der Herausforderungen einer Wissensgesellschaft haben müsste. Sie war darüber hinaus von der Annahme geleitet, dass Hochschulweiterbildung in Deutschland auch im Vergleich mit anderen Industrieländern unterentwickelt ist.

Diese bislang auf vagen Schätzungen beruhende Vermutung konnte nun mittels gezielter Sonderauswertungen vorhandener Datensätze aus fünf europäischen (Deutschland, Finnland, Frankreich, Großbritannien, Österreich) sowie zwei außereuropäischen Ländern (Kanada, USA) überprüft und bestätigt werden. Zwar sind mangels international vergleichender und alle einbezogenen Länder abdeckender Erhebungen die Ergebnisse nicht vollständig vergleichbar und mit einer Reihe von Unsicherheiten behaftet. Eine genaue, nach der Reichweite von Hochschulweiterbildung geordnete Rangliste der Vergleichsländer kann deshalb nicht aufgestellt werden. Doch haben alle Analysen – gleich, ob sie Daten von allgemeinen Bevölkerungsumfragen oder von Hochschulabsolvent/inn/enstudien verwenden – übereinstimmend das Bild einer zweigeteilten Welt der Hochschulweiterbildung gezeichnet: hier eine aus Deutschland und Frankreich bestehende Ländergruppe, die niedrige Teilnahmequoten an Hochschulweiterbildung im engeren Sinne¹ aufweist, dort eine von Finnland angeführte und zusätzlich Österreich, Großbritannien, die USA und Kanada umfassende Ländergruppe, in der sich die akademisch und nicht akademisch gebildete Bevölkerung durch ein hohes Engagement in hochschulischer Weiterbildung auszeichnet.

Allen Ländern, die in der vorliegenden Studie betrachtet wurden, ist gemeinsam, dass die Hochschulen nur einen kleinen Teil der Weiterbildungsnachfrage auch von Hochqualifizierten abdecken. Außerhochschulische Anbieter – zuvorderst die Beschäftigungsbetriebe selbst, aber auch eine Reihe anderer Organisationen – spielen für die Weiterqualifizierung von Akademiker/innen und erst recht für die Weiterbildung von Personen ohne Hochschulabschluss eine ungleich stärkere Rolle. Dabei zeichnet sich wiederum die Tendenz ab, dass deutschen Hochschulen eine vergleichsweise schwache Marktposition zukommt und Finnlands Hochschulen sich relativ gut auf dem Weiterbildungsmarkt behaupten können.

Für die Unterschiede in der Beteiligung an Hochschulweiterbildung und in der Position der Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt lässt sich eine Reihe von Faktoren anführen, die

¹ Für die international vergleichende Untersuchung an Hochschulweiterbildung wurden vier Formen von Hochschulweiterbildung unterschieden. Die folgenden Ausführungen beziehen sich zunächst auf nicht zu einem akademischen Abschluss führenden Studienprogramme und kürzeren hochschulischen Weiterbildungsveranstaltungen, die in allen Ländern einhellig zur Hochschulweiterbildung gezählt werden.

sich auf die Struktur des Weiterbildungsmarktes, auf das hochschulische Weiterbildungsangebot und auf die in Kapitel 3 dargestellten Kontextbedingungen beziehen.

In allen Vergleichsländern sind die Weiterbildungssysteme diversifiziert und wettbewerblich organisiert; Hochschulen konkurrieren mit einer Vielzahl von anderen Anbietern auf einem lukrativen Bildungsmarkt. Die Wettbewerbsbedingungen und das Ausmaß der Konkurrenz unterscheiden sich aber. So wird in Finnland Weiterbildung zu einem größeren Teil als in anderen Ländern in öffentlichen Einrichtungen angeboten, der Wettbewerb, dem Hochschulen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung ausgesetzt sind, ist vergleichsweise gering. Die kanadischen Universitäten haben bei der Weiterbildung von Lehrer/inn/en inzwischen weitgehend ein Monopol erlangt, während in Deutschland hierfür traditionell Akademien bzw. (Landes-)Institute für Lehrerfortbildung zuständig sind. Auch für die Weiterbildung von Angehörigen anderer Professionen, für die die Teilnahme an Weiterbildung eine von Berufsverbänden oder staatlichen Stellen geforderte Voraussetzung für die Berufsausübung ist, spielen die Universitäten in Kanada ebenso wie in den USA eine bedeutendere Rolle als in Deutschland, wo derartige Weiterbildungen überwiegend in der Verantwortung der Berufsverbände oder Kammern selbst durchgeführt werden.

Aufgrund dieser fachspezifisch segmentierten Anbietermärkte erreichen die Hochschulen Absolvent/inn/en verschiedener Fachrichtungen in unterschiedlichem Maße. Dabei ist den meisten Vergleichsländern gemeinsam, dass Wirtschaftswissenschaftler/innen, Ingenieure/innen und Informatiker/innen unterdurchschnittlich häufig Weiterbildungsangebote der Hochschulen wahrnehmen. Auch unterscheiden sich die Länder nicht in dem allgemeinen Muster, dass außerhochschulische Weiterbildungsanbieter ihren Anteil am Weiterbildungsmarkt für Hochqualifizierte steigern können, wenn nicht akademische, forschungs- und wissenschaftsorientierte Themen Gegenstand der Weiterbildung sind, sondern stark anwendungsorientierte und wirtschaftsnahe Inhalte. Doch zeigt sich auch hier die Tendenz, dass deutsche Hochschulen bei diesen Weiterbildungsthemen noch häufiger als Hochschulen anderer Länder das Terrain außerhochschulischen Anbietern überlassen und dass sie gerade in den Bereichen das Nachfragepotenzial wenig ausschöpfen, in denen bei Hochschulabsolvent/inn/en besonders hoher Bedarf besteht.

Die größere Zurückhaltung deutscher Hochschulen beim Angebot von wirtschaftsnahen, unmittelbar anwendungsrelevanten, stark praxisorientierten oder weniger forschungs- und wissenschaftsbezogenen Veranstaltungen bzw. die Zurückhaltung von Weiterbildungsinteressierten bei der Wahrnehmung hochschulischer Angebote in diesem Bereich lässt sich nicht nur auf das vorherrschende Verständnis von Hochschulweiterbildung als wissenschaftlicher Weiterbildung, die sich durch ein besonderes fachliches Niveau auszuzeichnen hat, zurückführen. Sie hat auch mit der Ausdifferenzierung des Bildungssystems und der Spezialisierung der Teilsysteme für unterschiedliche Aufgaben zu tun. So existiert in Deutschland ein gut ausgebautes Berufsbildungssystem und eine traditionelle Arbeitsteilung zwischen beruflicher Bildung auf der einen Seite und allgemeiner sowie akademischer Bildung auf der anderen Seite. Aufgrund der schwachen Institutionalisierung eines eigenständigen beruflichen Bildungssektors decken dagegen die US-amerikanischen und kanadischen Hochschulen traditionell auch einen großen Teil der beruflichen Bildung ab. Zentrale Bedeutung haben dabei die Colleges (in den USA die Zweijahres-Colleges, in Kanada die *community colleges*), doch auch die Universitäten bieten eine Reihe von berufsorientierten Ausbildungsprogrammen an.

Dazu kommt die lange Tradition der Öffnung der Hochschulen für eine nicht akademisch gebildete Klientel (*university extension, university outreach*) und der Definition der Weiterbildung als Teil des Bildungsauftrags bzw. der Dienstleistungsaufgaben der Hochschulen für die Gesellschaft.

Der für die Untersuchung der Teilnahme an Hochschulweiterbildung herangezogenen kanadischen Bevölkerungsumfrage zufolge gehören finanzielle Schwierigkeiten neben Mangel an Zeit und an zeitlich bzw. örtlich günstig gelegenen Angeboten zu den bedeutendsten Hindernissen einer Weiterbildungsteilnahme: 42 % derjenigen, die eine gewünschte Weiterbildung nicht realisiert haben, gaben als Grund dafür an, dass die Angebote zu teuer seien bzw. das Geld dafür fehle. Für Hochschulabsolvent/inn/en, die überwiegend zu den besser bezahlten Erwerbstätigen gehören, wiegen finanzielle Aspekte weniger schwer als für andere Bevölkerungsgruppen, zumindest dann, wenn es um die Entscheidung zum Besuch kürzerer Weiterbildungsveranstaltungen geht. Bei ihnen hat Zeitmangel aufgrund beruflicher Verpflichtungen die ausschlaggebende Bedeutung. Dass die Weiterbildungskosten und die Frage, wer diese Kosten übernimmt, aber auch für Akademiker/inn/en eine Rolle spielen kann, legen die Ergebnisse der europäischen Hochschulabsolvent/inn/enstudie nahe. In Deutschland, dem Land mit einer der niedrigsten Teilnahmequoten an kürzeren hochschulischen Weiterbildungsveranstaltungen, ist der höchste Prozentsatz von Hochschulabsolvent/inn/en zu verzeichnen, welche die Kosten des Besuchs von Hochschulkursen hauptsächlich selbst tragen müssen. Dagegen weist Finnland, das Land mit der höchsten Teilnahmequote an hochschulischen Weiterbildungskursen, den niedrigsten Anteil eigenfinanzierter Bildungsaktivitäten auf.

Allerdings stehen Finanzierungsstrukturen und Kosten nicht in einem eindeutigen, linearen Zusammenhang mit der Teilnahmequote an Hochschulweiterbildung; sie stellen nur einen Faktor dar, der die Beteiligung an Hochschulweiterbildung begünstigen oder erschweren kann, aber nicht muss. Österreichische Hochschulabsolvent/inn/en z. B. müssen in fast gleichem Maße wie deutsche Akademiker/innen die Kosten für den Besuch hochschulischer Weiterbildungskurse selbst tragen, dennoch und trotz der zum Teil sehr hohen Gebühren nehmen sie weitaus häufiger Weiterbildungsangebote an Hochschulen wahr. Auch in Kanada und den USA verursacht die Teilnahme an Hochschulweiterbildung erhebliche Kosten, die zwar zu einem nicht unerheblichen Teil von den Arbeitgebern übernommen werden, aber doch häufig ausschließlich oder zu einem großen Teil selbst finanziert werden müssen. Gleichzeitig weisen diese Länder relativ hohe Teilnahmequoten an Hochschulweiterbildung auf. Möglicherweise spielt hier eine Rolle, dass das Verständnis von Bildung als Investition fest im Bewusstsein verankert ist. Für Österreich, wo relativ hohe Teilnahmequoten an Hochschulweiterbildung festzustellen sind, kann die Attraktivität der Universitätslehrgänge als Erklärung angeführt werden. Diese Universitätslehrgänge, die einheitlich bezeichnete und damit von den Arbeitgebern leicht einzuordnende Abschlüsse verleihen, haben einen bemerkenswerten Zulauf: Die Zahl der Eingeschriebenen hat sich von 2.664 im Jahre 1990 auf 4.537 im Jahre 1995 und auf 9.829 im Jahre 2004 erhöht (bm:bwk 2005b: 124 f.).

Ein weiteres Beispiel dafür, dass die Weiterbildungsteilnahme in einem komplexen Bedingungsgefüge eingebettet ist und Schlussfolgerungen zur Gestaltung der Hochschulweiterbildung diese Komplexität zu berücksichtigen haben, liefert Frankreich. Frankreich kennt sehr großzügige Regelungen zur Beteiligung an Weiterbildung und finanziellen Unterstützung der

Weiterbildungsteilnahme. Französische Hochschulabsolvent/inn/en müssen seltener als Akademiker/innen aus Deutschland oder Österreich ihre Weiterbildungsteilnahme überwiegend selbst finanzieren. Die Teilnahmequote an Hochschulweiterbildung bewegt sich allerdings auf einem niedrigen Niveau, auch die Beteiligung an außerhochschulischer Weiterbildung ist als eher moderat zu beurteilen.

Expert/inn/en für die Hochschulweiterbildung in Frankreich führen für die relativ schwache Position der französischen Universitäten auf dem Weiterbildungsmarkt im Wesentlichen drei Faktoren an: 1) der geringe Stellenwert, den Weiterbildung im Selbstverständnis, und, als Konsequenz, im Tätigkeitsspektrum der Hochschulen besitzt; 2) der hochgradig kompetitive Charakter des französischen Weiterbildungsmarktes in Verbindung mit geringen Marketing-Aktivitäten der hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen; 3) die mangelnde Flexibilität des hochschulischen Weiterbildungsangebots in Verbindung mit dem verbreiteten Image der Hochschulen als praxisferne, unbewegliche Einrichtungen. Für die insgesamt niedrige Weiterbildungsbeteiligung ist schließlich noch ein vierter Faktor zu nennen: die im Vergleich zu anderen Ländern geringere Lernbereitschaft und Lernmotivation der französischen Bevölkerung insgesamt und auch der Hochschulabsolvent/inn/en. Nur etwa die Hälfte der im Rahmen der CHEERS-Studie befragten Hochschulabsolvent/inn/en französischer Hochschulen sieht für sich selbst ein hohes Erfordernis, die eigenen Qualifikationen durch Weiterbildung zu erweitern. In Österreich liegt dieser Anteil bei 95 %, in den anderen europäischen Vergleichsländern zwischen 61 % (Großbritannien) und 67 % (Deutschland).

Der Arbeitgeberbeitrag zur Finanzierung von Weiterbildungsmaßnahmen im Allgemeinen und von hochschulischer Weiterbildung im Besonderen ist nicht zu unterschätzen, gleichzeitig machen die Arbeitgeber aber – und dies ist aus betriebswirtschaftlicher Sicht durchaus verständlich – in allen Ländern deutliche Unterschiede bei Humankapitalinvestitionen. Besonders stark halten sie sich bei Teilzeit- und befristet Beschäftigten zurück. In vielen Vergleichsländern ist darüber hinaus zu beobachten, dass die Ungleichbehandlung der Arbeitgeber auch die Frauen betrifft. Doch sind diese Ergebnisse nicht eindeutig. Mit der HIS-Absolvent/inn/enstudie wurden zwar ebenfalls niedrigere Anteile von Frauen ermittelt, die an betriebsfinanzierter Weiterbildung teilnehmen (Willich/Minks 2004), doch stellte sich bei dieser Untersuchung heraus, dass die geschlechtsspezifischen Unterschiede zum Teil fachrichtungsbedingt sind. Bei gleichem Fach des abgeschlossenen Studiums sind die Differenzen zwischen Männern und Frauen weniger deutlich.

Teilzeiterwerbstätige und Beschäftigte mit einem befristeten Arbeitsvertrag sowie – mit Einschränkungen – auch Frauen können zwar seltener mit einem Beitrag ihres Arbeitgebers zur Finanzierung einer Weiterbildungsmaßnahme rechnen, dennoch nehmen sie nicht seltener, zum Teil sogar häufiger an Hochschulweiterbildung teil. Dieses Phänomen lässt auf eine ausgeprägte Weiterbildungsmotivation bzw. auf einen höheren wahrgenommenen Weiterbildungsbedarf dieser Personengruppen schließen. In fast allen europäischen Vergleichsländern (Ausnahme: Großbritannien) sehen z. B. Akademikerinnen häufiger als Akademiker die Notwendigkeit von Weiterbildung aufgrund von Unzulänglichkeiten ihres ersten Studiums. Wiederum mit der Ausnahme von Großbritannien meinen Frauen auch seltener als Männer, dass das Studium hinreichend auf die berufliche Tätigkeit vorbereitet. Hinsichtlich der höheren Weiterbildungsbeteiligung von Teilzeit- und befristet Beschäftigten ist anzumerken, dass die Erstgenannten mehr Zeit haben, neben der Berufstätigkeit Weiterbildungen zu absolvie-

ren, und die Letztgenannten möglicherweise ihre Chancen auf ein unbefristetes Arbeitsverhältnis durch Bildungsinvestitionen zu erhöhen suchen. Das Ergebnis ist aber auch darauf zurückzuführen, dass es sich bei diesen Arbeitnehmer/innen häufig um jüngere Menschen und Hochschulabsolvent/innen handelt und sowohl der Bildungsabschluss als auch das Alter mit der Weiterbildungsbeteiligung in einem starken Zusammenhang stehen.

Frauen nehmen in keinem Land seltener als Männer an nicht abschlussbezogener Hochschulweiterbildung teil. Nur auf Grundlage der kanadischen Hochschulabsolvent/innenstudie ergab sich eine geringfügig niedrigere Teilnahmequote der Akademikerinnen. In einigen Ländern jedoch – insbesondere in Finnland, aber auch (bei den Hochschulabsolvent/innen) in Großbritannien und den USA – sind Frauen erheblich weiterbildungsaktiver als Männer. In Finnland ist zudem zu beobachten, dass Eltern nicht seltener als Kinderlose, Väter nicht seltener als kinderlose Männer und Mütter nicht seltener als kinderlose Frauen Studienprogramme und Hochschulkurse absolvieren. In Deutschland und Österreich dagegen ergaben sich niedrigere Beteiligungsquoten sowohl für Mütter als auch für Väter, in den USA und in Kanada wirkt sich Elternschaft bei Frauen und Männern unterschiedlich aus: Während sich in den letztgenannten Ländern Mütter signifikant seltener an nicht abschlussbezogener Hochschulweiterbildung beteiligen als kinderlose Frauen, unterscheidet sich die Weiterbildungsbeteiligung von Vätern und Männern ohne Kinder nicht.

Verständlich werden diese Ergebnisse vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Geschlechterkulturen, Geschlechterarrangements und differierender sozial-, arbeitsmarkt- und familienpolitischer Modelle in den Vergleichsländern. Das sozialstaatliche Handeln ist in Finnland auf die Realisierung von Gleichberechtigung und Chancengleichheit, insbesondere zwischen den Geschlechtern, und auf die volle Erwerbsintegration von Frauen und Müttern gerichtet. Das Leitbild der „berufstätigen Frau und Mutter“, auch der berufstätigen Mutter von Kindern im Vorschulalter, findet weitgehende Akzeptanz und wird durch ein umfassendes System öffentlicher Kinderbetreuung institutionell gestützt. Der kanadische und US-amerikanische Sozialstaat fördert zwar auch nicht die Konzentration auf die häusliche Sphäre, doch muss mangels öffentlicher Kinderbetreuungsmöglichkeiten außerhäusliche Kinderbetreuung familiennah oder über den Markt organisiert werden. Da auch hier die Modernisierung des weiblichen Lebenszusammenhangs und der Frauenrolle noch nicht so weit fortgeschritten ist, dass die traditionelle geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in der Familie aufgehoben ist, sind es die Frauen, die primär für die Kinderbetreuung zuständig sind und Familie und Bildung weniger gut vereinbaren können als Männer.

Die Bedeutung des Wohlfahrtsstaates wird auch daran deutlich, dass in Finnland Elternschaft und Studium besser miteinander vereinbart werden können als in anderen Ländern. Der Anteil von Eltern unter den nicht-traditionellen Erststudierenden und den Zweitstudierenden gehört zu den höchsten, die in den Vergleichsländern beobachtet werden konnten.

Ebenfalls auffällig sind die unterschiedlichen Anteile von Erwerbstätigen und Vollzeitbeschäftigten unter den nicht-traditionellen Erststudierenden und den Zweitstudierenden. Die auf Grundlage der allgemeinen Bevölkerungsumfragen ermittelte Erwerbsquote liegt in Deutschland deutlich unter derjenigen in Finnland, Kanada und den USA. Auch eine Vollzeitbeschäftigung ist in Deutschland deutlich weniger verbreitet als in den anderen Ländern.

In Deutschland sind aufgrund des bisherigen Studiensystems Zweitstudien bislang wenig verbreitet. Dieses wird sich mit der Verbreitung der Bachelor-Master-Struktur grundsätzlich ändern. Auf welches Niveau sich die Übergangsquote in ein weiterführendes Studium einpendeln wird, hängt von mehreren Faktoren ab (z. B. Akzeptanz des Bachelor-Abschlusses auf dem Arbeitsmarkt, Zugangsbedingungen zum Masterstudium) und lässt sich zurzeit noch nicht abschätzen. Möglicherweise werden sich ähnliche Werte wie in Großbritannien, Kanada und den USA ergeben: Dort haben jeweils etwa 30 % der im Rahmen der Hochschulabsolvent/inn/enstudie Befragten innerhalb von vier bis fünf Jahren nach ihrem Bachelor-Abschluss ein weiteres Studium aufgenommen. In Frankreich allerdings sind in der alten, mehrstufigen Studienstruktur sehr viel höhere Übergangsquoten zu beobachten.

Auch wenn derzeit noch keine gesicherten Erkenntnisse darüber vorliegen, wie hoch der Zweitstudierendenanteil in Zukunft in Deutschland sein wird, so ist mit hoher Wahrscheinlichkeit davon auszugehen, dass weiterführende Studien in größerem Umfang als bisher berufsbegleitend durchgeführt werden. Die Organisation der Masterstudiengänge, und zwar nicht nur der weiterbildenden Masterstudiengänge, wird diesem Umstand Rechnung zu tragen haben.

Teil II

Länderstudien zur Hochschulweiterbildung

1.	Deutschland	87
2.	Finnland	129
3.	Frankreich.....	169
4.	Vereinigtes Königreich.....	213
5.	Kanada	253
6.	Österreich	305
7.	Vereinigte Staaten von Amerika.....	345

1. Hochschulweiterbildung in Deutschland

1.1	Der institutionelle Kontext von Weiterbildung	89
1.1.1	Das Bildungssystem	89
1.1.2	Wohlfahrtsstaat und politisches System	90
1.2	Die Weiterbildungslandschaft	90
1.2.1	Historische Entwicklung von Weiterbildung und Hochschulweiterbildung	90
1.2.2	Der rechtliche Rahmen für Weiterbildung und Hochschulweiterbildung	91
1.2.3	Die Definition von Weiterbildung und Hochschulweiterbildung	92
1.2.4	Weiterbildungsanbieter und Weiterbildungsmarkt	93
1.2.5	Weiterbildungsfinanzierung	95
1.3	Empirische Analysen der Teilnahme an Hochschulweiterbildung ...	96
1.3.1	Verwendete Datensätze	96
1.3.2	Operationalisierung von Weiterbildung und Hochschulweiterbildung	97
1.3.3	Empirische Ergebnisse	100
1.3.3.1	Der Stellenwert von Hochschulweiterbildung	101
1.3.3.1.1	Teilnahmequoten	101
1.3.3.1.2	Teilnahmequoten von Hochschulabsolvent/inn/en	102
1.3.3.2	Nachgefragte Weiterbildungen	105
1.3.3.2.1	Fachgebiet	105
1.3.3.2.2	Lern- und Organisationsformen	108
1.3.3.3	Beteiligung an Hochschulweiterbildung: Bedingungen und Barrieren	108
1.3.3.3.1	Soziodemografische, bildungsbiografische und familiäre Faktoren	109
1.3.3.3.2	Beruflicher Status und berufliche Situation	113
1.3.3.3.3	Kosten und Unterstützung der Weiterbildungsteilnahme	116
1.3.3.3.4	Subjektive Weiterbildungsmotivation und Weiterbildungsbarrieren	118
1.3.3.3.5	Multivariate Analyse des Teilnahmeverhaltens	122
1.4	Zusammenfassung und Diskussion	125

1.1 Der institutionelle Kontext von Weiterbildung

1.1.1 Das Bildungssystem

Deutschland verfügt über ein stark ausdifferenziertes Bildungswesen, das weitgehend der Gestaltungshoheit der einzelnen Bundesländer unterliegt. Als charakteristische Merkmale lassen sich das dreigliedrige Schulsystem mit Hauptschule, Realschule und Gymnasium im Sekundarbereich I und II nennen und das duale System der Berufsausbildung mit der Kombination der Lernorte Schule und Betrieb und rund 350 verschiedenen Ausbildungsberufen.

Ein besonderes Charakteristikum des deutschen Bildungssystems ist, dass es ein hohes Maß an berufsspezifischen Qualifikationen produziert. Dies geschieht in erster Line über das duale Ausbildungssystem. Deutschland gilt deshalb als Vertreter des qualifikatorischen Raums (Müller/Steinmann/Ell 1998, Mills/Blossfeld 2005). Allgemein sind Länder, die dem qualifikatorischen Raum zugeordnet werden, dadurch gekennzeichnet, dass das Bildungssystem ein hohes Maß an beruflichen Qualifikationen herausbildet und das Beschäftigungssystem sowie die internen Arbeitsmärkte stark beruflich segmentiert sind (Müller/Shavit 1998, Mills/Blossfeld 2005; vgl. auch die Beschreibung in Teil I/Pkt. 3.1 dieses Berichts).

Ein weiteres nennenswertes Charakteristikum ist die föderale Kompetenzverteilung im Bereich der Bildung. Den einzelnen Bundesländern kommt dadurch eine weitgehende Gestaltungshoheit im Bildungssystem insbesondere im Bereich des Schulwesens zu. Die Länder koordinieren sich die Kultusministerkonferenz (KMK). Dem Bund bleiben Kompetenzen bei der Rahmengesetzgebung, nach der Verfassungsänderung im Jahre 2006 allerdings hauptsächlich nur noch bei der Berufsausbildung. Das unterschiedlich gestaltete Schulwesen in den Bundesländern zeigt sich u. a. durch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in den Lehrplänen, Anforderungen oder Strukturen.

Laut der Bestandsaufnahme des nationalen Bildungsberichts „Bildung in Deutschland“ von 2006 befinden sich die deutschen Hochschulen zurzeit in einem Prozess des tiefgreifenden Wandels. „Die Studienreform nach dem Bologna-Prozess, die fortschreitende Differenzierung innerhalb des Hochschulsystems (Exzellenzinitiative) sowie die Einführung neuer, auf Autonomie und Selbststeuerung zielender Management- und Steuerungsverfahren werden die Hochschulen stark verändern.“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006b: 21) Insbesondere die Umstellung auf das System gestufter Abschlüsse (Bachelor-/Masterstudiengänge) führte und führt zu gravierenden Veränderungen der Hochschullandschaft Deutschlands. Im Sommersemester 2005 waren 26,3 % des gesamten Studienangebots Bachelor- oder Masterstudiengänge. Bis 2010 soll dann das gesamte Studienangebot auf das gestufte System umgestellt sein (KMK/BMBF 2004: 3, 8 f.).

1.1.2 Wohlfahrtsstaat und politisches System

Deutschland ist – ebenso wie Österreich – als ein Repräsentant des als „konservativ“ bezeichneten Wohlfahrtsmodells anzusehen.¹ Die Sozial- und Arbeitsmarktpolitik konservativer Wohlfahrtsstaaten ist stark auf Transferleistungen ausgerichtet, mit denen nicht erwerbstätige Personen gegen ein Absinken des Lebensstandards geschützt werden sollen und die gleichzeitig – da Höhe und Anspruchsberechtigung statusabhängig sind – Statusdifferenzen aufrechterhalten. Konservative Wohlfahrtsstaaten verfügen zwar über eine erheblich umfassendere Sozialpolitik als liberale Wohlfahrtssysteme (z. B. USA oder Vereinigtes Königreich), aber auch hier spielt der Markt eine große Rolle, weil die Sozialpolitik zur Aufrechterhaltung von marktbezogenen Statusunterschieden beiträgt. Die prototypische Leistungsart ist die Sozialversicherung, die in Deutschland traditionell stark ausgebildet ist. In Deutschland sind nahezu alle Bürger/innen, insbesondere die Erwerbstätigen, gegen die Standardrisiken wie Invalidität, Krankheit, Arbeitslosigkeit und Pflege abgesichert. Konservative Wohlfahrtssysteme vertreten darüber hinaus verstärkt ein Familienbild, das Mütter weniger als erwerbstätige Mütter, sondern eher in der Rolle der Hausfrau und Mutter sieht. Auf verschiedene Weise, z. B. durch die Steuerpolitik und ein geringes Angebot an staatlichen Kinderbetreuungsmöglichkeiten, insbesondere an Ganztagsbetreuung, unterstützen sie das „male breadwinner model“ und erschweren so die „dual career family“.

Zwar kann Deutschland nach wie vor zu dem Kreis von Sozialstaaten gezählt werden, die als konservativ bezeichnet werden, doch deuten die in den letzten Jahren vorgenommenen Veränderungen der sozialen Sicherungssysteme (u. a. im Zuge der „Agenda 2010“) auf eine Entwicklung in Richtung des „liberalen“ sozialstaatlichen Modells hin. Diese Reformen führten meistens zu massiven Leistungskürzungen oder Beitragserhöhungen und rücken verstärkt die individuelle Verantwortung für soziale Sicherung in den Mittelpunkt. Allerdings wird das Prinzip der Sozialversicherung nicht grundsätzlich in Frage gestellt, sondern es wird versucht, die Leistungsfähigkeit der sozialen Sicherungssysteme gegenüber Belastungsfaktoren wie Arbeitslosigkeit, steigende Gesundheitskosten, Überalterung etc. dauerhaft zu gewährleisten. Auch ist deutlich eine Relativierung des traditionellen Familienleitbilds erkennbar und eine stärkere Unterstützung der Berufstätigkeit von Müttern.

1.2 Die Weiterbildungslandschaft

1.2.1 Historische Entwicklung von Weiterbildung und Hochschulweiterbildung

Lässt man die „volkstümlichen Hochschulkurse“ Ende des 19. Jahrhunderts außer Acht, so kann der eigentliche Beginn der Hochschulweiterbildung in Deutschland auf die 1960er und 1970er Jahre datiert werden (Wolter 2004c: 18). Seitdem wurde die Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland von einer „anhaltenden Diskrepanz zwischen genereller Relevanzzuschreibung auf der einen Seite und praktischer Marginalisierung als einem randständigen Aufgabenfeld der Hochschulen auf der anderen Seite“ (ebd.: 17) geprägt. Relevanz bekam die wissenschaftliche Weiterbildung durch das Hochschulrahmengericht

¹ Vgl. zu den folgenden Ausführungen Esping-Andersen (1999), Mills/Blossfeld (2005) und die Erläuterungen in Teil I/Pkt. 3.1 dieses Berichts.

setz 1976, das mit dem Begriff „weiterbildendes Studium“ einen ersten vagen Versuch unternahm, dem Angebot ein spezielles Profil zu geben: „Gedacht wurde dabei an interdisziplinär organisierte Studiengänge mittlerer Dauer, die sich auf Problemlagen einzelner Berufsfelder beziehen, von den Adressaten berufs begleitend flexibel nutzbar sind und neben Hochschulabsolventen auch solchen Interessenten offenstehen, die entsprechende Voraussetzungen im Beruf oder auf anderer Weise erworben haben.“ (Wittpoth 2001: 340) In den Folgejahren gab es an verschiedenen Hochschulen mehrere Modellprojekte und Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung. Von einem einigermaßen differenzierten Rahmenkonzept als Orientierungsgröße in dieser Phase für die Hochschulen kann in diesem Kontext allerdings nicht gesprochen werden (ebd.). Dagegen gab es in den letzten 10 bis 15 Jahren eine unverkennbare weitere Institutionalisierung, deutliche Expansion und Diversifizierung der Hochschulweiterbildung (Wolter 2004c: 18). Eine Neubestimmung und wesentliche Aufwertung kam der wissenschaftlichen Weiterbildung dann durch die Novellierung des Hochschulrahmengesetzes 1998 zu, in der die wissenschaftliche Weiterbildung als Kernaufgabe der Hochschulen neben Forschung, Lehre und Studium verortet wurde (Graeßner 2006: 21).

Die im Zuge der Bologna-Beschlüsse zunehmende Harmonisierung des europäischen Hochschulraums bringt auch den gesamten Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung in Bewegung. Insgesamt wird dieser Prozess als positiv für die wissenschaftliche Weiterbildung angesehen. Nach allgemeiner Auffassung liegt hier die Chance, dass wissenschaftliche Weiterbildung ins Zentrum universitärer Aufgaben rückt. Es besteht die Hoffnung, dass gerade die Reorganisation der Studienstrukturen mit aufeinander aufbauenden Bachelor- und Masterabschlüssen zu erheblichen Verknüpfungen mit wissenschaftlicher Weiterbildung führt. Die Rückkehr an die Hochschule zur Weiterbildung nach einer zwischenzeitlichen Berufstätigkeit wird dann zu einem selbstverständlichen Schritt (DGWF 2005a: 2). In einem solchen Kontext würden Hochschulen als zentrale Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung zu einem wichtigen Bestandteil eines umfassenden Konzeptes „lebenslanges Lernen“.

Allerdings gestaltet sich die gegenwärtige Neuausrichtung nicht automatisch und unproblematisch. Vielfältige Fragen bleiben derzeit noch unbeantwortet, so z. B. die nach einheitlichen Akkreditierungs- und Qualitätsstandards, gegenseitiger Anrechnung von Abschlüssen und Studienleistungen, der Entwicklung von Standards für die Vergabe von Zertifikaten und insgesamt der Entwicklung von Struktur und Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung auf den Ebenen der Einrichtungen, Träger und Länder. Die Bearbeitung und Lösung der genannten Problemfelder bilden im Kontext der „Bolognarisierung“ (DGWF 2005a: 2) die wichtigsten gegenwärtigen und zukünftigen Handlungsfelder der wissenschaftlichen Weiterbildung.¹

1.2.2 Der rechtliche Rahmen für Weiterbildung und Hochschulweiterbildung

In Deutschland gibt es auf Bundes- und Länderebene eine ganze Reihe von Gesetzen, welche die Weiterbildung betreffen und zumindest teilweise strukturieren. Ein einheitliches Wei-

¹ Die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. greift diese Problemfelder auf und versucht über Empfehlungen (vgl. DGWF 2005a, 2005b) Lösungswege aufzuzeigen. Vgl. zur zukünftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem auch die Empfehlungen des Wissenschaftsrates (2006) sowie darauf bezogenen Faulstich (2006).

terbildungsgesetz des Bundes gibt es allerdings nicht und wird von der aktuellen Bundesregierung auch nicht angestrebt (Schavan 2006: 5). Die wichtigsten Gesetze auf Länderebene sind – soweit vorhanden – die Weiterbildungsgesetze der einzelnen Bundesländer, die wichtige Ordnungsgrundsätze bezüglich institutioneller Grundstruktur, organisatorischer Selbstständigkeit, Qualifikation der Lehrenden, Kooperationen und Zugang regeln (Nuissl/Pehl 2004: 21 f.). Wichtige, die Weiterbildung betreffende Gesetze auf Bundesebene sind z. B. das Sozialgesetzbuch/Drittes Buch (SGB III), das Berufsbildungsgesetz oder das Fernunterrichtsschutzgesetz (ebd.: 20 f.). Ein insbesondere die Hochschulweiterbildung betreffendes Gesetz war bislang das Hochschulrahmengesetz des Bundes, das die Hochschulen verpflichtete, Weiterbildung anzubieten, mit anderen Einrichtungen zusammenzuarbeiten und die Weiterbildung des eigenen Personals zu ermöglichen (ebd.: 21). Anzumerken ist hier, dass die Hochschulgesetze der Bundesländer das Hochschulrahmengesetz des Bundes unterschiedlich ausfüllten, so dass es zwischen den einzelnen Ländern bei Weiterbildungs- und Kooperationsformen, bei Zugang, Status der Teilnehmenden, Gebühren und Zertifizierung teilweise Unterschiede auftreten (Graeßner 2006: 24). Für die wissenschaftliche Weiterbildung, die – eventuell durch universitäre Kooperationsverträge – hochschulextern (z. B. durch Akademien, GmbHs) angeboten wird, ist die jeweilige für die Rechtsträgerstruktur geltende Rechtslage bindend (ebd.: 21).

1.2.3 Die Definition von Weiterbildung und Hochschulweiterbildung

Die Begriffe „Erwachsenenbildung“ und „Weiterbildung“ sind in Deutschland nicht strikt voneinander getrennt und werden häufig synonym verwendet. In den letzten zwanzig Jahren kristallisierten sich allerdings unterschiedliche Verwendungszusammenhänge heraus. Der Terminus Erwachsenenbildung steht für das Lernen Erwachsener und wird vor allem im Kontext von allgemeinen, politischen und nicht-beruflichen Bildungsaktivitäten verwendet. International wird der Begriff Erwachsenenbildung (*adult education*) meist in einem weiten Sinn synonym zum Begriff Weiterbildung gebraucht (Nuissl/Pehl 2004: 62). Der Terminus Weiterbildung steht ebenfalls für das Lernen Erwachsener, wird allerdings häufig im Kontext von Fortbildungen, Umschulungen und beruflicher Weiterbildung verwendet (ebd.: 64).

Für eine Definition von Weiterbildung werden in Deutschland insbesondere die Ausführungen des Deutschen Bildungsrats von 1970 herangezogen. Weiterbildung wird demnach als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase bestimmt. Das Ende der ersten Bildungsphase und damit der Beginn möglicher Weiterbildung ist in der Regel durch den Eintritt in die volle Erwerbstätigkeit gekennzeichnet; dabei ist die Hausfrau den Erwerbstätigen zuzurechnen.“ (Deutscher Bildungsrat 1970: 197) Bezieht man sich auf die wissenschaftliche Weiterbildung, dann schließen die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz vom 21. September 2001 an die Definition des Bildungsrats an, ergänzt um den Hinweis, dass „das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule“ entsprechen muss (KMK 2001: 2). Ähnlich, allerdings präziser, sieht die Hochschulrektorenkonferenz in ihrer EntschlieÙung vom 13. Juli 1993 wissenschaftliche Weiterbildung als Oberbegriff, der „unter funktionalem Aspekt alle Lehrtätigkeiten an Hochschulen zusammenfasst, die der Erneuerung, Erweiterung, Vertiefung etc. des in einer Erstausbildung und im Rahmen

beruflicher Erfahrung erworbenen Wissens dienen oder Erwachsene auf neben- und nachberufliche Tätigkeiten vorbereiten“ (Graeßner 2006: 7).

1.2.4 Weiterbildungsanbieter und Weiterbildungsmarkt

Sowohl die Weiterbildungslandschaft in Deutschland, als auch der Bereich der Hochschulweiterbildung zeigen sich sehr heterogen. Im Folgenden wird zunächst ein Überblick über die Weiterbildung insgesamt gegeben und im Anschluss daran wird speziell auf die Hochschulweiterbildung eingegangen.

Um die Weiterbildungslandschaft in Deutschland zu beschreiben sind einige – je nach Blickwinkel variierende – Strukturierungen in der einschlägigen Literatur zu finden. Die „gängigste und zugleich allgemeinste Typologie“ (Wittpoth 2003: 108) zielt auf den Inhaltsbereich und unterscheidet zwischen beruflicher und allgemeiner Weiterbildung.¹ Eine andere, heute oft verwendete Unterteilung fokussiert den möglichen Adressatenzugang und nimmt eine Gliederung in offene und geschlossene Weiterbildung vor.² Allerdings zeigt sich die Pluralität und Vielfältigkeit der Weiterbildung in Deutschland insbesondere an der institutionellen Struktur, die häufig auch als „heterogen, unübersichtlich und differenziert“ (Nuissl 2001: 87) beschrieben wird. Die Zahl der von Bund oder Ländern anerkannten und öffentlich geförderten Einrichtungen liegt aktuell bei weit über 2.000, darunter sind ca. 1.000 Volkshochschulen. Rein quantitativ ähnlich in der Größenordnung sind Weiterbildungsinstitutionen von Unternehmen, Betrieben, Industrie- und Handelskammern sowie Handwerkskammern. Dazu kommen noch zahlreiche private und kommerziell betriebene Institutionen, die Weiterbildung anbieten (Nuissl/Pehl 2004: 24). Zu den bedeutendsten Einrichtungen der Erwachsenenbildung bzw. deren Zusammenschlüssen zählen u. a. (ebd.: 25 f.):

- Gewerkschaftliche Einrichtungen der Erwachsenenbildung
- Betrieblich organisierte Erwachsenenbildung
- Volkshochschulen (und Heimvolkshochschulen)
- Konfessionelle Erwachsenenbildung seitens der katholischen und evangelischen Kirche
- Kommerzielle Erwachsenenbildung
- Bildungswerke der Wirtschaft
- Hochschulen mit eigenen Weiterbildungs- /Erwachsenenbildungszentren

Die Hochschulen liegen mit ihrem Weiterbildungsangebot quer zu den oben genannten Klassifikationen. Sie bieten sowohl berufliche als auch allgemeine Weiterbildung an, verfügen über offene Programme fast ohne Zugangsbeschränkungen, aber auch über Angebote, die

¹ Zur beruflichen Weiterbildung werden berufsbezogene Fortbildungen und Umschulungen gezählt, die allgemeine Weiterbildung wird traditionell in die Grundbildung und die politische Bildung unterteilt. Grundbildung umfasst alle Angebote von Einrichtungen der Erwachsenenbildung mit Ausnahme der politischen Bildung (Wittpoth 2003: 108).

² Geschlossene Weiterbildung steht nur einem eingeschränkten Personenkreis offen und wird z. B. durch den öffentlichen Dienst, Betriebe und Verbände angeboten. An offener Weiterbildung kann grundsätzlich jeder partizipieren, sie wird insbesondere von den Volkshochschulen angeboten.

maßgeschneidert für bestimmte Zielgruppen entwickelt wurden und deren Teilnehmende ein Auswahlverfahren durchlaufen haben.

Wissenschaftliche Weiterbildung ist an den Hochschulen in unterschiedlicher Weise institutionell angebunden. Hochschulintern besteht die Möglichkeit einer zentralen Organisation (Zentralstelle) oder einer dezentralen Organisation (Fakultäten, Fachbereiche), oft ist jedoch eine Kombination beider Organisationsformen zu finden. In den letzten Jahren wird die wissenschaftliche Weiterbildung meist aus finanziell motivierten Gründen verstärkt von den Hochschulen ausgelagert und extern organisiert (z. B. durch Akademien, GmbHs) (Graeßner 2006: 12 f.).

Die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung unterscheiden sich noch erheblich und die Terminologie ist teilweise noch uneinheitlich. Bisher dominierte eine Vielfalt an Angeboten mit unterschiedlichen Bezeichnungen, wie z. B. weiterbildende Studien, Kontaktstudium, Zusatzstudium, Ergänzungsstudium, Seminare, Kurse, Ausbildungen, Workshops usw. (Faulstich 2004: 155).

Die Studienformen und -strukturen sind je nach Zielgruppe unterschiedlich gestaltet. Es finden sich Angebote in Teil- und Vollzeitform, berufsbegleitend, als Präsenz- oder Fernstudium, die insgesamt in Semester oder Module gegliedert sind. Die definierten Zielgruppen, die mit den Angeboten angesprochen werden sollen, sind unterschiedlichen Wirtschaftsbereichen, Arbeitsfeldern und Gruppen zuzuordnen. Angebote, die für alle offen sind, finden sich ebenso wie solche, die enge Zulassungsregelungen, wie Hochschulabschluss oder Berufserfahrung, aufweisen. Die Zertifizierung der Veranstaltungen ist uneinheitlich. Von einfachen Teilnahmebescheinigungen über Zertifikate bis hin zu formellen Abschlüssen und akademischen Graden finden sich zahlreiche Varianten (Graeßner 2006: 46). Auf nationaler Ebene versuchen Netzwerke wie der Dachverband „Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V.“ (DGWF) die Entwicklung und Koordination der von den Hochschulen oder hochschulnahen Einrichtungen getragenen wissenschaftlichen Weiterbildung zu unterstützen.

Inzwischen wurde die weiterbildungspolitische Prämisse von der öffentlich verantworteten Weiterbildung der 1970er Jahre durch das Proklamieren eines Weiterbildungsmarktes abgelöst, in dem der Staat nur noch eine „Mitverantwortung“ trägt (Meisel 2001: 216). Dieser Markt zeigt sich kaum transparent und reicht von öffentlichen Einrichtungen, über gewerkschaftliche und konfessionelle Träger bis hin zu privaten Anbietern. Allerdings gestaltet sich dieser Weiterbildungsmarkt nicht nach einem klassischen Verständnis des Begriffs „Markt“, denn: „Wenn unter Markt der freiwillige Austausch von Gütern verstanden wird, wenn sich Angebot und Nachfrage über den Markt regeln sollen, die Anbieter einem Leistungs- und Preiswettbewerb unterliegen, der Staat sich nur auf die Regelungen der Rahmenbedingungen konzentriert, die Anbieter vor einem vergleichbaren Kostengefüge stehen und um die Gunst der potenziellen Teilnehmenden werben, dann kann von einem WB-Markt im klassischen Sinne nicht gesprochen werden.“ (Meisel 2001: 216).

In Anlehnung an Rohlmann kann dagegen eher von einem „dualen System der Weiterbildungsmärkte“ (Rohlmann 1997: 65, zit. nach Friedrich/Meisel/Schuldt 2005: 23) gesprochen werden, analog zum Dualismus der Rundfunkordnung in Deutschland, bei der eine öffentlich-

rechtliche Grundversorgung gewährleistet wird, darüber hinaus aber ein expandierender Markt an privaten Gesellschaften besteht.

Auf dem Markt der wissenschaftlichen Weiterbildung sind die Hochschulen wichtige Anbieter in Deutschland. Zudem gibt es angeschlossene Institute, Vereine, Forschungsinstitute und „Corporate Universities“, die Weiterbildung in dem gleichen Segment anbieten. Jedoch ist außerhalb der Hochschulen die Bestimmung der Qualität und des wissenschaftlichen Niveaus schwierig. Unter dem Primat der Hochschule durchgeführte Kurse, Programme oder Studiengänge garantieren ein wissenschaftliches Niveau, das dem der regulären, grundständigen Studiengänge entspricht. Zentrale Weiterbildungseinrichtungen entwickeln die Angebote oft gemeinsam mit den Fachbereichen. Eingesetzt werden hochqualifizierte Dozent/inn/en, die i. d. R. dem akademischen Lehrkörper der Hochschulen entstammen. Durch Zulassungsbestimmungen werden homogene Lerngruppen geschaffen. Für die Prüfungen und anerkannten Zertifikate besteht Rechtssicherheit. Die wissenschaftliche Weiterbildung wird zunehmend in Qualitätsmanagementkonzepte und Aktivitäten zur Qualitätsentwicklung an Hochschulen integriert (z. B. Evaluation).

1.2.5 Weiterbildungsfinanzierung

Analog zu den pluralen Strukturen erfolgt die Finanzierung der Weiterbildung in Deutschland aus verschiedenen Quellen. Beteiligt sind (Nuissl/Pehl 2004: 29)

- Staat (Bund und Länder) und Gemeinden,
- (private) Wirtschaft,
- Trägerorganisationen von Erwachsenenbildungseinrichtungen,
- private Haushalte und die
- Bundesagentur für Arbeit.

Die Ausgaben für die Weiterbildung¹ in Deutschland sind in den letzten Jahren insgesamt gesunken (Nuissl/Pehl 2004: 29). Im Jahre 2003 lagen die direkten Ausgaben der Unternehmen, privaten Organisationen ohne Erwerbszweck und Gebietskörperschaften bei 10 Mrd. Euro (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006a: 127). Volkshochschulen, die Weiterbildungsträger der katholischen und evangelischen Kirche sowie der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten und der Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben gaben im gleichen Jahr 1,46 Mrd. Euro aus. Darin enthalten sind Teilnehmerbeiträge, Zuschüsse der Länder und Gemeinden sowie eingeworbene Drittmittel (z. B. der Bundesagentur für Arbeit). Insgesamt gaben Bund, Länder und Gemeinden (2003) rund 1,2 Mrd. Euro für Weiterbildung aus, davon entfielen 387 Mio. Euro auf die Volkshochschulen. Seit 2001 sind diese öffentlichen Zuschüsse rückläufig und sanken 2003 im Vergleich zu 2000 um 21 %. Auch die Bundesagentur für Arbeit hat ihre Ausgaben für Weiterbildung stark zurückgefahren. Im Jahr 1996 waren es noch fast 8 Mrd. Euro, bis zum Jahr 2004 sanken sie auf 3,6 Mrd. Euro (ebd. 127 ff.). Die Einschränkung der Vergabebedingungen für Maßnahmeförderung nach dem SGB III führte

¹ Die Nennung von Zahlen für Weiterbildungsausgaben in Deutschland ist problematisch, da sie ungenau sind und zum Teil auf Schätzwerten beruhen. Je nach Gesichtspunkt und Autor variieren die Angaben zum Teil erheblich (vgl. dazu auch Wittpoth 2003: 116 f.; Nuissl/Pehl 2004: 29).

in den letzten Jahren zu sinkenden Teilnehmerzahlen (Faulstich 2003: 4 ff., Sattler/Singvogel 2005: 7).

Die Kosten für die Durchführung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen werden in Deutschland durch Mittel aus dem Wirtschaftsplan der Hochschule, durch Drittmittel und zum größten Teil aus Teilnehmerentgelten (bzw., je nach Rechtsform, -gebühren) finanziert. Die Teilnehmerentgelte werden auf Grundlage staatlicher Gebührenordnungen für das Hochschulwesen und teilweise auf Grundlage hochschuleigener Gebührenordnungen erhoben (DGWF 2005a: 14).

Überwiegend müssen die Entgelte bzw. Gebühren von den Teilnehmenden selbst oder von deren Arbeitgebern aufgebracht werden. Stipendien und sonstige Fördermöglichkeiten spielen bei der Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung nur eine sehr geringe Rolle. Unter bestimmten Voraussetzungen bestehen Fördermöglichkeiten für die Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung durch Bildungsgutscheine (SGB III), EU-Programme, Stipendien (DAAD), Bankdarlehen in Form eines „Bildungskredits“ und im begrenzten Umfang durch steuerliche Absetzbarkeit (Graeßner 2006: 48; vgl. zur Finanzierung auch Dohmen 2003).¹ Insgesamt betrachtet gibt es im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung keine öffentliche Förderung, die dem Meister-BAföG (Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz) der beruflichen Weiterbildung auch nur in Ansätzen nahe kommt.

1.3 Empirische Analysen der Teilnahme an Hochschulweiterbildung

1.3.1 Verwendete Datensätze

Die empirische Analyse der Hochschulweiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland basiert auf drei verschiedenen Datensätzen: auf den allgemeinen Bevölkerungsumfragen „Mikrozensus“ und „Berichtssystem Weiterbildung“ sowie der Hochschulabsolvent/inn/enstudie „Careers after Higher Education: a European Research Study“ (CHEERS).

Der Mikrozensus liefert repräsentative Angaben zur allgemeinen Wohnbevölkerung Deutschlands. Aufgrund seiner Anlage als Mehrzweckstichprobe beinhaltet er vielfältige Informationen u. a. über den Arbeitsmarkt, die Erwerbstätigkeit und die wirtschaftliche und soziale Lage der Bevölkerung. An der jährlichen, überwiegend mittels persönlicher Interviews durchgeführten Befragung nehmen 1 % aller Haushalte in Deutschland teil. Neben dem Grundprogramm werden im Rahmen der ergänzenden Arbeitskräftestichprobe der Europäischen Union von 0,45 % der Haushalte weitere Angaben u. a. zur allgemeinen und beruflichen Aus- und Weiterbildung erfragt. Dem Berichtswochenkonzept folgend, beziehen sich die Angaben im Mikrozensus auf eine festgelegte Berichtswoche, in der Regel die letzte feiertagsfreie Woche im April. Dies betrifft insbesondere die Angaben zur Erwerbstätigkeit. Der Referenzzeitraum für die Erhebung der Bildungsaktivitäten beträgt zwölf Monate vor der Berichtswoche. Der Datenzugang erfolgte über das Statistische Bundesamt. Zur Verfügung steht das

¹ Zur weiteren Verbesserung der Finanzierung des lebenslangen Lernens bzw. der Weiterbildung plant die Bundesregierung, das Modell zum „Bildungssparen“ einzuführen (BMBF 2004b, BMBF 2006).

Scientific-Use-File des Mikrozensus aus dem Jahr 2000 (MZ 2000), eine faktisch anonymisierte 70 %-Substichprobe des ‚Original‘-Mikrozensus mit 503.185 Fällen. Verwendet wird ausschließlich die integrierte Arbeitskräftestichprobe mit einem Umfang von 231.913 Fällen. Das Analysesample der 20- bis 64-Jährigen, die zu den Bildungsaktivitäten befragt wurden, umfasst 143.588 Befragte. Es setzt sich zu 51 % aus männlichen und zu 49 % aus weiblichen Befragten zusammen. Zum Befragungszeitpunkt erwerbstätig waren 68 % der Personen; 7 % verfügen über einen Fachhochschulabschluss, 9 % über einen Universitätsabschluss.

Zur Ergänzung des Mikrozensus wurden die Daten des Berichtssystem Weiterbildung 2001 (BSW) herangezogen, weil in dieser thematisch einschlägigen Befragung das Weiterbildungsverhalten z. T. genauer abgebildet wird. Der Datensatz enthält Angaben zu den Weiterbildungsaktivitäten der 19- bis 64-jährigen Wohnbevölkerung Deutschlands und umfasst eine repräsentative Stichprobe von 7.043 Personen, die mit Hilfe von CAPI-Interviews (computer assisted personal interviews) zwischen April und Juli 2001¹ befragt worden sind. Die Angaben zum Weiterbildungsverhalten beziehen sich auf das Kalenderjahr 2000, andere Merkmale (z. B. Angaben zur familiären Situation und zur Erwerbstätigkeit) auf den Befragungszeitpunkt. In die hier vorgenommenen Analysen der Weiterbildungsbeteiligung wurden nur diejenigen einbezogen, die zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 20 und 64 Jahre alt waren (6.855 Personen). Die Hälfte der Befragten ist weiblich, 64 % waren zum Befragungszeitpunkt erwerbstätig; die Anteile von Universitäts- und Fachhochschulabsolvent/inn/en ist mit denjenigen im Mikrozensus identisch.

Im Gegensatz zu den allgemeinen Bevölkerungsbefragungen Mikrozensus und Berichtssystem Weiterbildung wurden im Rahmen der internationalen Hochschulabsolvent/inn/enstudie CHEERS ausschließlich Hochschulabsolvent/inn/en befragt. Die Befragung, die parallel in elf europäischen Ländern durchgeführt wurde, richtete sich an Absolvent/inn/en des Abschlussjahrgangs 1994/95 und fand etwa vier Jahre nach Studienabschluss (zwischen Herbst 1998 und Frühjahr 1999) statt. Die Anlage der Studie erlaubt detaillierte Vergleiche zwischen den in die vorliegende Studien einbezogenen europäischen Ländern. In Deutschland umfasst die Stichprobe 3.476 Hochschulabsolvent/inn/en im Alter von 25 bis 64 Jahren und setzt sich zu 59 % aus männlichen und zu 41 % aus weiblichen Hochschulabsolvent/inn/en zusammen.

1.3.2 Operationalisierung von Weiterbildung und Hochschulweiterbildung

Im Mikrozensus wurden Weiterbildungen mit der Frage erfasst, ob zum Befragungszeitpunkt oder im Jahr vor der Befragung an einer a) beruflichen Aus- oder Fortbildung bzw. Umschulung, b) an einer Maßnahme der allgemeinen Weiterbildung oder c) sowohl an beruflicher oder allgemeiner Weiterbildung teilgenommen wurde. Detailangaben zu den absolvierten Weiterbildungen, die notwendig sind, um Hochschulweiterbildung von anderen Weiterbildungsformen abzugrenzen, wurden allerdings nur dann erhoben, wenn es sich um berufsbezogene Maßnahmen (Kategorie a) oder c)) handelte. Da damit aus persönlichem Interesse besuchte Hochschulweiterbildung unberücksichtigt bleiben muss, wird mit dem Mikrozensus

¹ Aus Gründen der Vergleichbarkeit mit anderen genutzten Erhebungen (z. B. Mikrozensus Deutschland, Adult Education Survey Finland) wurde der Datensatz mit dem Berichtsjahr 2000 ausgewählt.

die Teilnahme an Hochschulweiterbildung, insbesondere an Hochschulweiterbildung, die nicht zu einem akademischen Abschluss führt, unterschätzt. Der Berichtszeitraum für die Weiterbildungsaktivitäten umfasst zwölf Monate von Ende April 1999 bis April 2000.

Die zur Abgrenzung eines Zweitstudiums und eines Studiums von nicht-traditionellen Erststudierenden (im Folgenden auch als „nicht-traditionelles Erststudium“ bezeichnet) erforderlichen Informationen über den höchsten bisher erreichten Bildungsabschluss (Hochschulabschluss oder kein Hochschulabschluss) wurden im Mikrozensus zwar erhoben, allerdings ist die Beantwortung der Frage für über 50-jährige Personen freiwillig, so dass nicht für alle Befragten Angaben vorliegen. Hinsichtlich der für die vorliegende Untersuchung unterschiedenen Formen eines Weiterbildungsstudiums ist auch zu beachten, dass sich ein Studium im Referenzzeitraum nicht genau identifizieren lässt. Die Abgrenzungsschwierigkeiten resultieren daraus, dass keine direkten Angaben zu einem grundständigen Studium (angestrebter Abschluss) vorliegen, sondern diese Qualifizierungsform über mehrere Indikatoren (Ort der Aus- bzw. Weiterbildung und Maßnahmedauer) operationalisiert werden musste. Die Abgrenzung der verschiedenen Formen von Hochschulweiterbildung kann daher nicht mit der wünschenswerten Genauigkeit erfolgen. Wie bei der Identifizierung eines ersten bzw. weiteren, zu einem akademischen Abschluss führenden Studiums mussten zur Bestimmung bzw. zur Abgrenzung von Studienprogrammen Angaben zur Dauer der Maßnahme herangezogen werden.

Die in Teil I, Pkt. 2.1 dieses Berichts vorgestellten Formen von Hochschulweiterbildung wurden auf der Basis des Mikrozensus wie folgt operationalisiert:

Nicht-traditionelle Studierende im Erststudium: Zur Operationalisierung der nicht-traditionellen Studierenden liegen als Indikatoren für eine „unkonventionelle“ Biographie Angaben zu einem Ausbildungsabschluss und zu dem Alter der Befragten vor. Ein Studium wird über den Besuch einer Hochschule operationalisiert, wenn die Dauer der Maßnahme mindestens zwei Jahre beträgt und es sich nicht um ein Selbststudium oder die Teilnahme an Tagungen, Seminaren und Arbeitsgruppen handelt. Befragte, die in diesem Sinne im Referenzzeitraum ein Studium absolvieren, über keinen Hochschulabschluss verfügen und entweder einen beruflichen Ausbildungsabschluss besitzen oder 29 Jahre und älter sind, zählen als nicht-traditionelle Studierende.

Hochschulabsolvent/inn/en in einem zweiten/zusätzlichen Studium sind Befragte, die bereits über einen Hochschulabschluss verfügen und in der Berichtsperiode ein Studium im Sinne der obigen Definition absolvieren.

Teilnehmende an Studienprogrammen der Hochschulen, die nicht mit einem akademischen Grad abschließen: Die Abgrenzung zwischen Studienprogrammen und einem Erst- bzw. Zweitstudium erfolgt über die Angaben zur Maßnahmedauer; weitere Informationen, z. B. über die erworbenen/angestrebten Zertifikate, liegen nicht vor. Als Studienprogramm gilt, wenn die Dauer der an einer Hochschule durchgeführten Bildungsmaßnahme zwischen einem Monat und unter zwei Jahren beträgt.

Als *Teilnehmende an kürzeren hochschulischen Kursen, Seminaren, Lehrgängen, Workshops usw.* wurden Befragte definiert, die an einer Hochschule stattfindende Tagungen, Seminare und Arbeitsgruppen besuchten.

Im Berichtssystem Weiterbildung wurde die Weiterbildungsteilnahme gestützt erfragt, d. h. durch Benennung einzelner, konkreter Weiterbildungsaktivitäten. Im Bereich der beruflichen Weiterbildung erfolgte die Erfassung über die Funktion der Weiterbildung (Umschulung, Einarbeitung, Anpassung, Aufstieg, Sonstiges etc.). Beispiel für eine Antwortvorgabe: „Ich habe an Lehrgängen/Kursen zur Anpassung an neue Aufgaben in meinem Beruf teilgenommen.“ Im Bereich der allgemeinen Weiterbildung wurde eine Liste von Themen vorgegeben und gefragt, ob eine Veranstaltung zu diesen Gebieten besucht wurde (Beispiel: Kurse/Lehrgänge zu Sprachkenntnissen). Die Daten wurden zum einen für die letzten drei Kalenderjahre und zum anderen nur für das Jahr vor der Befragung (2000) erhoben. Berücksichtigt wurde hier nur die Weiterbildungsteilnahme im Jahr 2000, so dass bei allen verwendeten Bevölkerungsumfragen der Berichtszeitraum einheitlich zwölf Monate beträgt.

Mit dem BSW ist es möglich, die zwei Formen von Hochschulweiterbildung, die zu einem akademischen Grad führen, eindeutig zu identifizieren, allerdings nur bezogen auf den Befragungszeitpunkt. Nicht abschlussbezogene Studienprogramme und Hochschulkurse können jedoch nur im Bereich der beruflichen Weiterbildung unterschieden werden. Aus diesem Grund werden diese beiden Formen von Hochschulweiterbildung nur gemeinsam ausgewiesen (Sammelbezeichnung „Programme/Kurse“ oder „nicht abschlussbezogene Hochschulweiterbildung“), so dass nur drei Kategorien betrachtet werden. Diese wurden wie folgt operationalisiert:

Nicht-traditionelle Studierende im Erststudium sind zum Befragungszeitpunkt Studierende (ohne akademischen Abschluss), die 29 Jahre oder älter sind oder bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen haben. Durch die Beschränkung auf den Befragungszeitpunkt dürfte der Anteil der nicht-traditionellen Studierenden etwas unterschätzt werden.

Hochschulabsolvent/inn/en in einem zweiten/zusätzlichen Studium sind zum Befragungszeitpunkt Studierende, die bereits über einen Hochschulabschluss verfügen. Hier können Promotionsstudierende nicht ausgeschlossen werden. Die Unterschätzung durch die Beschränkung auf zum Befragungszeitpunkt Studierende dürfte hier durch die Überschätzung durch den Einbezug von Promovierenden in etwa kompensiert werden.

Als Personen, die an Studienprogrammen oder an kürzeren Veranstaltungen (kürzere Kurse, Seminare, Lehrgänge, Workshops etc.) der Hochschulen teilnehmen, wurden jene identifiziert, die in den letzten zwölf Monaten vor der Befragung an einer allgemeinen oder beruflichen Weiterbildung einer Universität/Fachhochschule teilgenommen haben.

Die befragten Personen können gleichzeitig an verschiedenen Formen der Hochschulweiterbildung teilgenommen haben, diese werden getrennt erfasst. Mehrfachteilnahmen im gleichen Segment werden jedoch nur einmal gezählt. Eine Unterscheidung danach, ob die Weiterbildung an einer Universität oder Fachhochschule stattfand, ist insgesamt nicht möglich.

Die Operationalisierung von Hochschulweiterbildung auf Grundlage der CHEERS-Daten berücksichtigt alle Weiterbildungen, die im Beobachtungszeitraum von durchschnittlich vier Jahren nach dem Studienabschluss aufgenommen oder abgeschlossen wurden, und greift auf verschiedene Fragen und Variablen zurück. Informationen zu einem Zweitstudium, das zu einem weiteren akademischen Abschluss führt, sowie zu Studienprogrammen wurden einem Studienverlaufstableau entnommen, mit dem der gesamte Studienverlauf mit Angaben zu

z. B. Beginn und Ende sowie dem angestrebten/erreichten Abschluss erhoben wurde. Die Operationalisierung von hochschulischen Weiterbildungskursen basiert auf der Frage, ob nach dem Studienabschluss im Jahre 1994 oder 1995 kürzere, auf die derzeitige oder angestrebte berufliche Karriere bezogene Weiterbildungsveranstaltungen besucht wurden, sowie auf den Angaben zum Anbieter dieser Veranstaltungen. Im Einzelnen wurden die hochschulischen Weiterbildungsformen wie folgt eingegrenzt:

Zweitstudium: Dieser Kategorie wurden Befragte zugeordnet, die nach dem 1994/95 abgeschlossenen Studium (= Referenzstudium) ein weiteres Studium mit dem Ziel eines weiteren akademischen Abschlusses (Diplom, Magister, Examen) aufgenommen haben.

Andere Abschlüsse, außer Promotionen, wurden verwendet, um *zertifizierte Studienprogramme* zu definieren.

Kürzere Kurse: Als Teilnehmer/in dieser Form von Hochschulweiterbildung gilt, wer nach dem Abschluss des Referenzstudiums im Jahre 1994/95 eine kürzere, von Hochschulen angebotene Weiterbildungsveranstaltung besucht hat. Wie aus dem oben präsentierten Fragetext hervorgeht, sind nur berufsbezogene Weiterbildungen erfasst.

Zur Verortung der Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt wurde zudem die Teilnahme an außerhochschulischen Weiterbildungen definiert. Dabei wurden nur kürzere Weiterbildungen (Kurse, Seminare, Workshop u. Ä.) berücksichtigt. Als Teilnehmer/in an einer kürzeren außerhochschulischen Weiterbildungsveranstaltung gilt, wer die Frage nach dem Besuch einer kürzeren, berufsbezogenen Weiterbildung mit „ja“ beantwortete und zugleich angab, dass diese Veranstaltung bzw. eine der absolvierten Maßnahmen von einem außerhochschulischen Anbieter durchgeführt wurde.

In der CHEERS-Studie wurde darüber hinaus nach längeren außerhochschulischen Weiterbildungsprogrammen gefragt. Allerdings zählen hierzu in einigen der teilnehmenden Länder, z. B. in Deutschland, auch obligatorische zweite Ausbildungsphasen, die erst die Ausübung des mit dem Studienabschluss angestrebten Berufs ermöglichen (z. B. AiP, Referendariat, Vorbereitungsdienst, Anerkennungspraktikum) sowie Praktika, Volontariate und Traineephasen. Da nicht alle der erhobenen längeren Bildungsaktivitäten zum Bereich der Weiterbildung zu zählen und zum Teil nur in einigen Ländern von Bedeutung sind, da sich zudem die als Weiterbildung zu klassifizierenden Maßnahmen, wie z. B. eine psychotherapeutische Ausbildung, nicht eindeutig identifizieren ließen, mussten die längeren außerhochschulischen Weiterbildungen außer Acht bleiben.

1.3.3 Empirische Ergebnisse

Die Nachfrage nach Hochschulweiterbildung, die in der vorliegenden Untersuchung von zentralem Interesse ist, wird im Folgenden mit Hilfe der genannten Erhebungen bestimmt. Durch die allgemeinen Bevölkerungsumfragen lassen sich die Teilnehmenden an verschiedenen Formen der Hochschulweiterbildung quantitativ feststellen – und dies unabhängig von einem ersten Hochschulabschluss. Es wird also auch ein Einblick in die realisierte Nachfrage nach Hochschulweiterbildung auch von Personen gewährt, die noch nicht über einen ersten Hochschulabschluss und damit über Erfahrung mit der Institution Hochschule verfügen.

Zentral und sehr differenziert sind die Ergebnisse der Hochschulabsolvent/inn/enstudie CHEERS, die den Vergleich zwischen den europäischen Ländern ermöglicht und über Weiterbildungsaktivitäten von Hochschulabsolvent/inn/en innerhalb von vier Jahren nach Studienabschluss berichtet. Die besonderen Bedingungen für die Teilnahme von jungen Akademiker/inne/n werden beschrieben und verdeutlicht.

1.3.3.1 Der Stellenwert von Hochschulweiterbildung

In den folgenden zwei Abschnitten werden die Teilnahmequoten an Hochschulweiterbildung zum einen der allgemeinen Bevölkerung (Pkt. 1.3.3.1.1) und zum anderen von Hochschulabsolvent/inn/en (Pkt. 1.3.3.1.2) betrachtet und nach wenigen Merkmalen differenziert, um auf diese Weise erste Aussagen zur Reichweite von Hochschulweiterbildung in Deutschland machen zu können.

1.3.3.1.1 Teilnahmequoten

Die Daten des Berichtssystem Weiterbildung weisen eine Beteiligung an Hochschulweiterbildung von insgesamt 3 % aller Befragten in der 12-monatigen Referenzperiode aus (s. Tab. 1.1). Nicht abschlussbezogene Programme und Kurse bilden mit 2 % Beteiligung die Mehrheit der besuchten Weiterbildungsformen. Nicht-traditionelle Erststudierende folgen mit rund 1 % Beteiligung, ein Zweitstudium absolvieren lediglich 0,1 % der Befragten. Ebenfalls ein Anteil von 1 % nicht-traditioneller Erststudierender wurde mit dem Mikrozensus ermittelt. Die Zweitstudierendenquote liegt im Mikrozensus bei 0,2 %.

Tab. 1.1 Teilnahmequoten an Hochschulweiterbildung nach Geschlecht und Bildungsniveau (in Prozent; Mehrfachnennung)

Art der Hochschulweiterbildung	Geschlecht		Hochschulabschluss		Insgesamt
	Männer	Frauen	Ja	Nein	
<i>Berichtssystem Weiterbildung</i>					
Nicht-traditionelles Erststudium	1	0	—	1	1
Zweitstudium	0	0	1	—	0
Programme und Kurse insg.	3	2	6	2	2
Hochschulweiterbildung insg.	3	2	6	2	3
<i>Mikrozensus</i>					
Nicht-traditionelles Erststudium	1	1	—	1	1
Zweitstudium	0	0	1	—	0
Programme und Kurse insg.	0	0	0	0	0
Hochschulweiterbildung insg.	1	1	2	1	1

BSW 2001, MZ 2000 (20- bis 64-jährige Bevölkerung)

Während sich bei der abschlussbezogenen Hochschulweiterbildung auf Grundlage der beiden Datenquellen vergleichbare Teilnahmequoten ergeben, weichen die Ergebnisse zu Studienprogrammen und Hochschulkursen deutlich voneinander ab: Nach den Ergebnissen des Mikrozensus haben 0,1 % der befragten 20- bis 64-jährigen Bevölkerung (= 150 Personen absolut) an nicht abschlussbezogener Hochschulweiterbildung teilgenommen, nach den Ergebnissen des BSW immerhin 2 %. Mit dem Mikrozensus werden regelmäßig, auch hinsichtlich der gesamten nicht-formalen beruflichen und allgemeinen Weiterbildung, niedrigere Werte ermittelt als mit dem BSW (s. auch Teil I/Pkt. 2.3 dieses Berichts). Worauf die Differenzen zurückzuführen sind, konnte noch nicht vollständig geklärt werden. Hinsichtlich der Teilnahme an Studienprogrammen und kürzeren hochschulischen Weiterbildungsveranstaltungen ist aber davon auszugehen, dass im Mikrozensus eine Untererfassung vorliegt und der BSW die verlässlicheren Daten liefert.

Die nach Bildungsniveau differenzierten Teilnahmequoten zeigen das erwartete Ergebnis, dass Hochschulabsolvent/inn/en häufiger an Hochschulweiterbildung teilnehmen als nicht akademisch Gebildete (s. Tab. 1.1., BSW-Ergebnisse). An Programmen und Kursen nahmen ca. 6 % der Hochschulabsolvent/inn/en in den zwölf Monaten vor der Befragung teil, bei denjenigen ohne Hochschulabschluss waren es nur 2 %.; der Unterschied ist statistisch signifikant.

Die Unterschiede zwischen Männern und Frauen sind zwar bezogen auf den gesamten Bereich der Hochschulweiterbildung signifikant, aber sehr gering ausgeprägt; die Differenz in den Teilnahmequoten beläuft sich auf nur einen Prozentpunkt (Männer: 3 %, Frauen: 2 %).

1.3.3.1.2 Teilnahmequoten von Hochschulabsolvent/inn/en

Die Teilnahmequoten der Hochschulabsolvent/inn/en beziehen sich auf einen vierjährigen Beobachtungszeitraum, der mit dem Studienabschluss beginnt, während sich die Angaben aus Mikrozensus und Berichtssystem Weiterbildung nur auf eine einjährige Referenzperiode stützen. Zudem wird kein zeitlicher Bezug zum Studienabschluss hergestellt, da es sich um allgemeine Bevölkerungsumfragen handelt. Die auf Grundlage der CHEERS-Studie ermittelten Beteiligungsquoten fallen deshalb erwartungsgemäß höher aus als bei Mikrozensus und Berichtssystem Weiterbildung.

Ungefähr ein Fünftel der in der CHEERS-Studie befragten Hochschulabsolvent/inn/en hat sich innerhalb von vier Jahren an einer Form von Hochschulweiterbildung beteiligt (s. Tab. 1.2). Frauen zeigen eine signifikante, aber nur geringfügig höhere Teilnahme als Männer. Mit 13 % am häufigsten wurden Hochschulkurse besucht, also kürzere Veranstaltungen, die nicht zu einem akademischen Grad führen. 8 % der Absolvent/inn/en haben im Beobachtungszeitraum ein weiteres Studium aufgenommen, 2 % nahmen an längeren, nicht abschlussbezogenen Programmen teil.

Tab. 1.2 Teilnahmequoten von Hochschulabsolvent/inn/en an verschiedenen Weiterbildungsformen nach Geschlecht (in Prozent; Mehrfachnennung)

Weiterbildungsform	Geschlecht		Insgesamt
	Männer	Frauen	
Hochschulweiterbildung insgesamt	20	23	21
<i>Zweitstudium</i>	8	9	8
<i>Programme</i>	2	2	2
<i>Kurse</i>	12	14	13
<i>Programme und Kurse insgesamt</i>	13	15	14
Außerhochschulische Weiterbildung insg.	59	58	59
Weiterbildung insgesamt	66	67	66

CHEERS (Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

Während Weiterbildungsangebote der Hochschulen nur von durchschnittlich 21 % der Befragten in Anspruch genommen wurden, fanden außerhochschulische Weiterbildungsangebote einen deutlich höheren Zuspruch. Die Beteiligung liegt rund dreimal so hoch und beträgt 59 %. Es handelt sich dabei um innerbetriebliche Schulungen des Arbeitgebers, Veranstaltungen privater Anbieter und anderer öffentlicher Träger.

Die Beteiligung an Weiterbildung insgesamt ist bei allen Hochschulabsolvent/inn/en vergleichbar hoch. Es gibt nur geringe Unterschiede zwischen den Personen mit verschiedenen Abschlüssen (s. Tab. 1.3). Befragte mit einem Fachhochschulabschluss nehmen signifikant etwas öfter an Weiterbildung teil (70 %), gefolgt von denjenigen, die einen Universitätsabschluss (Diplom, Magister etc.) erworben haben (66 %). Die Partizipation derjenigen mit einem Staatsexamen ist mit 63 % auf einem ähnlichen Niveau.

Tab. 1.3 Teilnahmequoten von Hochschulabsolvent/inn/en an verschiedenen Weiterbildungsformen nach Art des ersten Studienabschlusses (in Prozent; Mehrfachnennung)

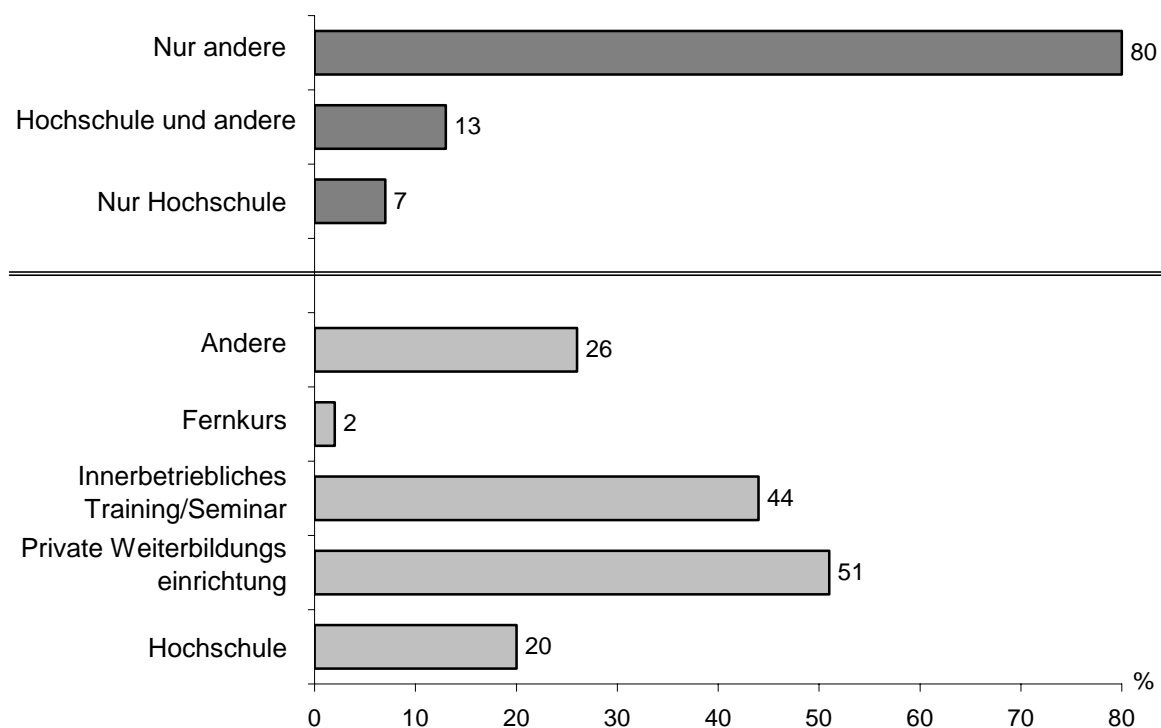
Art der Hochschulweiterbildung	Art des ersten Studienabschlusses		
	Universitätsabschluss (außer Staatsexamen)	Staatsexamen	Fachhochschulabschluss
Hochschulweiterbildung insgesamt	21	31	16
<i>Zweitstudium</i>	8	10	8
<i>Programme</i>	2	3	2
<i>Kurse</i>	13	20	8
<i>Programme und Kurse insgesamt</i>	14	22	9
Außerhochschulische Weiterbildung insg.	57	53	64
Weiterbildung insgesamt	66	63	70

CHEERS (Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

Wird nur die hochschulische Weiterbildung in den Blick genommen, ergibt sich ein anderes Bild. Hier nehmen Personen mit einem Staatsexamen mit 31 % signifikant am häufigsten teil, Befragte mit einem anderen Universitätsabschluss kommen auf 21 % Teilnahmequote und Fachhochschulabsolvent/inn/en auf 16 %. Diese Rangfolge ist auch bei der Teilnahme an Hochschulkursen unverändert. Auch dort sind die Unterschiede signifikant.

Außerhochschulische Veranstaltungen werden dagegen von Fachhochschulabsolvent/inn/en am meisten nachgefragt (64 %, signifikant), von Absolvent/inn/en mit einem Staatsexamen seltener (53 %). Universitätsabsolvent/inn/en liegen mit 57 % Beteiligung dazwischen.

Abb. 1.4 Anbieter der an Weiterbildungskursen teilnehmenden Hochschulabsolvent/inn/en (in Prozent; Mehrfachnennung)



CHEERS (an Weiterbildungskursen teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

Bei der Analyse der Anbieter von Weiterbildungskursen zeigt sich noch mal die schlechte Positionierung der Hochschulen im Weiterbildungsmarkt in Deutschland (s. Abb. 1.4). Nur 7 % der befragten Hochschulabsolvent/inn/en in der Studie CHEERS gaben an, in den vier Jahren seit Studienabschluss ausschließlich Hochschulen als Anbieter von kürzeren Kursen genutzt zu haben. Demgegenüber hatten 80 % der Hochschulabsolvent/inn/en ausschließlich außerhochschulische Anbieter in Anspruch genommen.

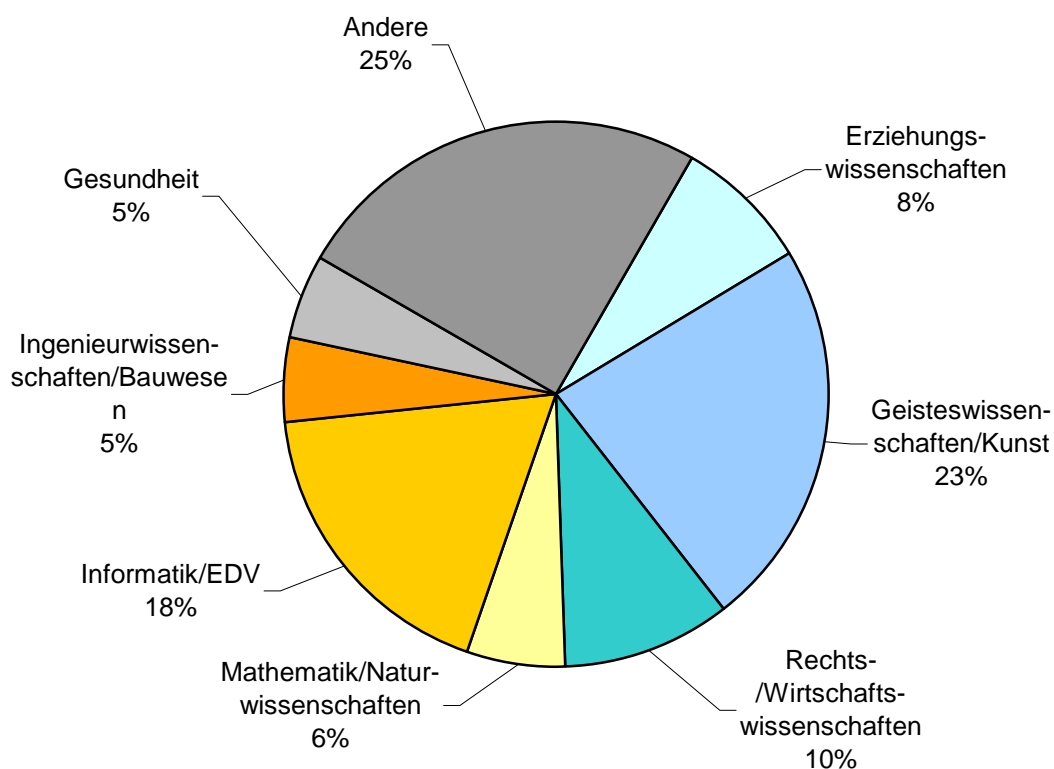
51 % der Befragten besuchten Angebote privater Einrichtungen, 44 % innerbetriebliche Seminare und Trainings und 26 % nahmen an Veranstaltungen anderer Institutionen teil. Fernkurse spielen mit 2 % nur eine marginale Rolle.

1.3.3.2 Nachgefragte Weiterbildungen

1.3.3.2.1 Fachgebiet

In der allgemeinen Bevölkerungsumfrage Mikrozensus wurden die Fachgebiete der besuchten Hochschulweiterbildungen nicht untersucht. Jedoch liegen Daten des Berichtssystems Weiterbildung hierzu vor. Berufliche und allgemeine Weiterbildungsthemen wurden getrennt für jeweils vier verschiedene Kurse erfasst. Für die ländervergleichende Analyse wurden diese Themen übergreifenden ISCED-Kategorien zugeordnet. Im Berichtssystem Weiterbildung wurden die Weiterbildungsthemen sehr umgangssprachlich formuliert und zielten nicht explizit auf Hochschulweiterbildung ab. Die einzelnen Kategorien sind z. T. ungleich besetzt, zu Sozial- und Verhaltenswissenschaften gibt es gar keine Entsprechung im Fragebogen.

Abb. 1.5 Teilnahme an nicht abschlussbezogener Hochschulweiterbildung (Programme/Kurse) nach Themengebiet (in Prozent; Prozentuierung auf Basis der Antworten)



BSW 2001 (an nicht abschlussbezogener Hochschulweiterbildung teilnehmende 20- bis 64-jährige Bevölkerung)

Dem Bereich Geisteswissenschaften/Kunst werden 23 % der besuchten nicht abschlussbezogenen Programme und Kurse zugeordnet, 18 % der Veranstaltungen entfallen auf Informatik/EDV. Rechts- und wirtschaftswissenschaftliche Kurse und Programme machen einen Anteil von 10 % aus, erziehungswissenschaftliche Veranstaltungen 8 %. Hochschulweiterbildungen zu Mathematik, Naturwissenschaften (6 %), Ingenieurwissenschaften/Bauwesen (5 %) und gesundheitlichen Themen (5 %) wurden etwas seltener besucht. Eine Differenzie-

nung nach Geschlecht oder Hochschulabschluss ist aufgrund der kleinen Fallzahlen nicht möglich.

Einen Überblick über die Inhalte der Weiterbildungskurse, die von Hochschulabsolvent/innen besucht wurden, gewährt die Studie CHEERS (s. Tab. 1.6).

Tab. 1.6 Inhalt der von Hochschulabsolvent/innen absolvierten Weiterbildungskurse nach Anbieter (in Prozent; Mehrfachnennung)

Inhalt des Weiterbildungskurses	Anbieter			Insgesamt
	Nur Hochschulen	Hochschulen und andere	Nur andere	
Neues Wissen aus dem Fachgebiet	72	84	68	70
Disziplinübergreifendes Fachwissen	44	47	28	32
Methodologische Kompetenzen	33	38	31	32
Manuelle Fertigkeiten	14	24	9	11
Fremdsprachenkompetenzen	14	12	13	13
Computerfertigkeiten	24	31	41	39
Soziale, politische, philosophische Inhalte	7	13	13	13
Betriebswirtschaftliches Wissen	10	16	18	17
Management-/Führungskompetenzen	12	19	24	22
Rechtliche Kenntnisse	20	31	27	27
Ökologie, Umweltfragen	5	11	5	6
Mündliche/schriftliche Kommunikation/Präsentationstechniken	13	24	28	26
Umgang mit Kunden/Klienten	11	22	26	24
Anderes	6	2	4	4

CHEERS (an Weiterbildungskursen teilnehmende Hochschulabsolvent/innen 1994/95)

Die Teilnahme an Weiterbildungskursen zur Vermittlung neuen Wissens aus dem Fachgebiet ist mit 70 % der Befragten besonders hoch. Kurse über Computerfertigkeiten folgen mit 39 % der Befragten. Veranstaltungen zu disziplinübergreifendem und methodologischem Wissen werden jeweils von weniger als einem Drittel der Teilnehmenden besucht (beide 32 %). Inhalte wie Management und Führung, Recht, Kommunikation und Präsentation sowie Umgang mit Kunden und Klienten kommen auf eine Beteiligung zwischen 22 % und 27 %.

Es kann unterschieden werden zwischen Personen, die ausschließlich Kurse an Hochschulen besucht haben, und Personen, die nur außerhochschulische Anbieter nutzten. Zusätzlich gibt es eine Mischkategorie mit Befragten, die sich sowohl an hochschulischen als auch an außerhochschulischen Veranstaltungen beteiligten.

Die Teilnehmenden verteilen sich nach diesen Anbietergruppen wie folgt: Befragte, die ausschließlich an hochschulischen Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen haben, besuchen deutlich häufiger als Teilnehmer/innen außerhochschulischer Kurse Veranstaltungen zu disziplinübergreifendem Fachwissen und zu manuellen Fertigkeiten. Einen leichten Vorsprung können die Hochschulen noch bei Veranstaltungen zu neuem fachspezifischen Wissen vorweisen. Annähernd ausgeglichen sind die Verhältnisse dagegen bei Kursen zu methodologischem Wissen, Fremdsprachen und zum Thema Ökologie und Umweltfragen. Bei allen anderen Themen und Inhalten liegen die außerhochschulischen Veranstalter weit vorn, z. B. bei Kursen zu Betriebswirtschaft, Management, Computerkenntnissen, Recht, Kommunikation und sozialen, politischen oder philosophischen Fragen.

Die Analyse nach Geschlechtern zeigt einige Differenzen. Diese sind am stärksten ausgeprägt beim Thema Management- und Führungskompetenzen. 28 % der Männer besuchten Kurse zu diesem Thema, aber nur 14 % der Frauen. Ebenso besuchten männliche Hochschulabsolventen öfter Veranstaltungen über Betriebswirtschaft (21 % vs. Frauen 12 %).

Tab. 1.7 Inhalt der von Hochschulabsolvent/inn/en absolvierten Weiterbildungskurse nach Fachrichtung des abgeschlossenen Studiums (in Prozent; Mehrfachnennung)

Inhalt des Weiterbildungskurses (Auswahl)	Fachrichtung ¹⁾						Insgesamt
	Erziehungswissenschaft	Geisteswiss./Kunst	Rechts-/Wirtschaftswiss.	Mathematik/Naturwiss.	Ingenieurwiss./Bauw.	Gesundheit	
Neues Wissen aus dem Fachgebiet	73	65	71	58	65	94	70
Disziplinübergreifendes Fachwissen	38	27	23	36	29	51	32
Methodologische Kompetenzen	50	39	22	43	25	31	32
Manuelle Fertigkeiten	11	11	4	8	5	52	11
Fremdsprachenkompetenzen	6	17	13	19	19	3	13
Computerfertigkeiten	22	38	48	42	49	6	39
Soziale, politische, philosophische Inhalte	33	18	10	10	8	4	13
Betriebswirtschaftliches Wissen	8	9	27	14	17	13	17
Management-/Führungskompetenzen	13	13	25	22	32	8	22
Rechtliche Kenntnisse	29	12	47	16	17	27	27
Mündliche/schriftliche Kommunikation/Präsentationstechniken	23	23	30	27	29	7	26
Umgang mit Kunden/Klienten	36	17	29	17	17	20	24

1) Wegen der geringen Fallzahl von an Weiterbildungskursen teilnehmende Absolvent/inn/en der Sozial- und Verhaltenswissenschaften sowie der Informatik sind diese nicht aufgeführt.

CHEERS (an Weiterbildungskursen teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

Tabelle 1.7 verdeutlicht, dass das Thema der besuchten Kurse stark mit dem Fach des ersten Hochschulabschlusses zusammenhängt. Erziehungswissenschaftler/innen zeigen ein großes Interesse für Kurse über methodologische Kompetenzen (50 %), zum Umgang mit Kunden/Klienten (36 %) sowie zu sozialen, politischen und philosophischen Inhalten (33 %). Dagegen besuchen sie seltener betriebswirtschaftliche und Managementkurse (8 % und 13 %). Absolvent/inn/en der Geisteswissenschaften/Kunst besuchen unterdurchschnittlich oft betriebswirtschaftliche, rechtliche und Managementkurse (9 %, 12 %, 13 %). Rechts- und Wirtschaftswissenschaftler/innen nehmen verstärkt an Kursen über Computerfertigkeiten (48 %), Rechtskunde (47 %) sowie Betriebswirtschaft (27 %) teil. Mathematiker/innen und Naturwissenschaftler/innen zeigen eine leicht überdurchschnittliche Teilnahme an Kursen über Methodologie (43 %), unterdurchschnittlich partizipieren sie an rechtlichen Kursen (16 %). Absolvent/inn/en der Ingenieurwissenschaften/Bauwesen interessieren sich leicht häufiger für Computerfertigkeiten (49 %) und Managementkurse (32 %). Veranstaltungen zu neuem Fachwissen (94 %), zu disziplinübergreifendem Fachwissen (51 %) und zu manuellen Fertigkeiten (52 %) werden sehr oft von Befragten des Fachgebietes Gesundheit besucht (94 %).

1.3.3.2 Lern- und Organisationsformen

Die Daten des Berichtssystems Weiterbildung zeigen, dass überwiegend kürzere berufliche Hochschulweiterbildungen besucht wurden. An Programmen und Kursen mit einer Dauer bis zu ungefähr einem Monat nahmen 75 % der Teilnehmenden teil (25 Unterrichtstage à 6 Stunden bzw. 149 Unterrichtsstunden). Bei einem Viertel der Befragten dauerte die Weiterbildung bis zu rund einem Jahr (293 Unterrichtstage à 6 Stunden bzw. 1760 Stunden). Die durchschnittliche Unterrichtsdauer betrug 181 Stunden bzw. 30 Tage. Die Hälfte der Teilnehmenden nahm an 7 Tagen (40 Stunden) an beruflicher Hochschulweiterbildung teil und ein Viertel an drei Tagen (20 Unterrichtsstunden).

Im Bereich der allgemeinen Weiterbildung wurde die Dauer nicht offen in Stunden erhoben, sondern anhand vorgegebener Kategorien. Allgemeine Hochschulweiterbildungen dauern etwas länger als berufliche Kurse. 45 % der Veranstaltungen waren kürzer als einen Monat, 54 % waren länger, 12 % dauerten ein Jahr und mehr.

1.3.3.3 Beteiligung an Hochschulweiterbildung: Bedingungen und Barrieren

Wie erwähnt werden mit dem Mikrozensus nicht abschlussbezogene Hochschulweiterbildungen unterschätzt und schlechter abgebildet als mit dem Berichtssystem Weiterbildung, das in seiner gesamten Konzeption auf die Erfassung non-formaler Weiterbildungen ausgerichtet ist. Mit Hilfe der Daten des Mikrozensus können lediglich 150 Teilnehmer/innen an nicht abschlussbezogener Hochschulweiterbildung identifiziert werden.

Die Ergebnisse des Mikrozensus stützen sich auf ungefähr sieben mal so viele Fälle wie die Ergebnisse des Berichtssystems Weiterbildung, weshalb bei den Studierenden, für die mit dem BSW und dem Mikrozensus ja ähnliche Beteiligungsquoten ermittelt wurden, eine stärkere Differenzierung nach verschiedenen Merkmalen (Erwerbstätigkeit, Soziodemografie,

Bildungshintergrund etc.) möglich ist. Es wurde deshalb entschieden, beide Datensätze einander ergänzend heranzuziehen. Die nachfolgenden Darstellungen der nicht-traditionellen Erststudierenden und der Hochschulabsolvent/inn/en im Zweitstudium beziehen sich aufgrund der größeren Teilstichproben auf die Ergebnisse des Mikrozensus. Geht es jedoch um nicht abschlussbezogene Weiterbildungen und die Teilnahmequoten an Weiterbildung insgesamt, so wird wegen der besseren Erfassung dieser Formen der Hochschulweiterbildung auf die Daten des Berichtssystem Weiterbildung zurückgegriffen. In jedem Fall wird diese gemeinsame Verwendung der Datensätze explizit kenntlich gemacht.

1.3.3.3.1 Soziodemografische, bildungsbiografische und familiäre Faktoren

Bereits in Kapitel 1.3.3.1.1 wurde deutlich, dass Frauen an Hochschulweiterbildung insgesamt etwas seltener teilnehmen als Männer (s. Tab 1.1). Bei der Untersuchung der Zusammensetzung der Teilnehmenden in den einzelnen Formen von Hochschulweiterbildung nach Geschlecht wird der Unterschied transparenter (s. Tab. 1.8).

Tab. 1.8 Geschlecht, Familienstand und Elternschaft der Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent)

Art der Hochschulweiterbildung	Anteil Frauen	Anteil Verheirateter/ in Partnerschaft Lebender	Anteil Eltern mit Kindern unter 18 Jahren		
			Männer	Frauen	Insgesamt
Nicht-traditionelles Erststudium ¹⁾	38	16	9	18	13
Zweitstudium ¹⁾	48	31	18	27	23
Programme und Kurse ²⁾	42	57	12	18	14
Hochschulweiterbildung insg. ²⁾	39	57	13	20	15
Keine Hochschulweiterbildung ²⁾	50	78	28	36	32

1) MZ 2000 (20- bis 64 Bevölkerung)

2) BSW 2001 (20- bis 64-jährige Bevölkerung)

Der Frauenanteil an Teilnehmenden der Hochschulweiterbildung insgesamt beträgt 39 % und ist damit signifikant unterdurchschnittlich (Nicht-Teilnehmende: 50 %). Unter den nicht-traditionellen Studierenden beträgt der Frauenanteil auch nur 38 %. Personen, die in Partnerschaften leben, also verheiratet sind oder mit einem/r Lebenspartner/in zusammen leben, sind signifikant weniger weiterbildungsaktiv als Ledige und allein Lebende (Hochschulweiterbildung insgesamt: 57 % vs. 78 % unter den Weiterbildungsabstinenten). Unter den Studierenden ist der Anteil noch geringer.¹

¹ Im Mikrozensus liegt der Anteil der Verheirateten/in Partnerschaft Lebenden unter den Nicht-Teilnehmenden mit 71% etwas niedriger als im Berichtssystem Weiterbildung.

Das gleiche Bild ergibt sich für Eltern. Auch sie nehmen an allen Formen der Hochschulweiterbildung signifikant seltener teil als Befragte ohne Kinder. Der Anteil der Eltern an den Teilnehmenden an Hochschulweiterbildung insgesamt ist mit 15 % nur halb so groß wie ihr Anteil unter den Nicht-Teilnehmenden (32 %). Noch niedriger liegt der Elternanteil bei den Teilnehmenden an Programmen und Kursen und bei den nicht-traditionellen Erststudierenden.

Die in Tabelle 1.9 zusammengefassten Ergebnisse der Studie CHEERS zeigen ausschließlich für Hochschulabsolvent/inn/en eine leichte, aber signifikant überdurchschnittliche Beteiligung der Frauen an Hochschulweiterbildung insgesamt (45 %). Zwar liegt der Frauenanteil bei der Zusammensetzung der Teilnehmenden unterhalb von 50 %, jedoch sind nur 41 % aller Befragten in der Stichprobe Frauen. Mit 60 % ist der Anteil von partnerschaftlich Gebundenen unter den Teilnehmer/inne/n an Hochschulweiterbildung signifikant niedriger als unter den Nicht-Teilnehmenden (65 %). Besonders klein ist er unter den Zweitstudierenden (53 %). Insgesamt hat nur ein geringer Teil der Absolvent/inn/en deutscher Hochschulen des Prüfungsjahrgangs 1994/95 bis vier Jahre nach Studienabschluss den Übergang in die Elternschaft realisiert. Dabei sind Eltern unter den Teilnehmer/inne/n an Hochschulweiterbildung insgesamt (16 %) und insbesondere unter den Zweitstudierenden (10 %) deutlich seltener zu finden.

Tab. 1.9 Geschlecht, Familienstand und Elternschaft der an Hochschulweiterbildung teilnehmenden Hochschulabsolvent/inn/en nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent)

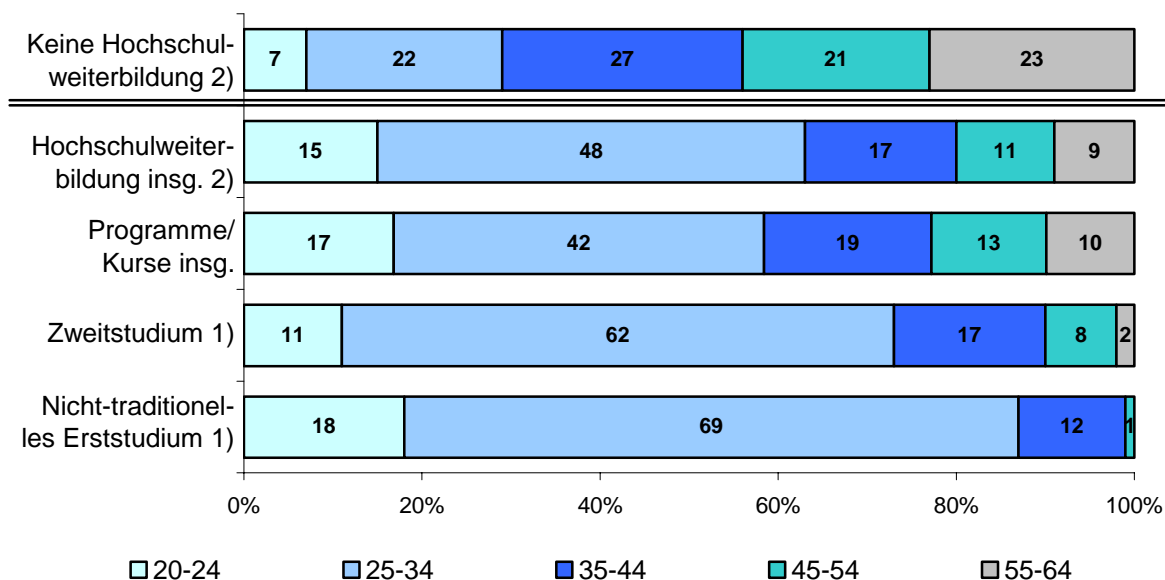
Art der Hochschulweiterbildung	Anteil Frauen	Anteil Verheirateter/ in Partnerschaft Lebender	Anteil Eltern mit Kindern unter 18 Jahren		
			Männer	Frauen	Insgesamt
Zweitstudium	45	53	8	13	10
Programme	47	53	19	16	18
Kurse	44	66	22	17	20
Hochschulweiterbildung insg.	45	60	17	15	16
Keine Hochschulweiterbildung	40	65	22	19	21

CHEERS (an Hochschulweiterbildung teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

Die auf Grundlage der allgemeinen Bevölkerungsumfragen vorgenommene Differenzierung der Teilnehmenden an Hochschulweiterbildung nach Alter zeigt das bekannte Ergebnis, dass jüngere Befragte deutlich häufiger als ältere an Hochschulweiterbildung teilnehmen (s. Abb. 1.10). Das gilt naheliegender Weise für die Aufnahme eines Studiums, aber auch für die Teilnahme an Studienprogrammen und Hochschulkursen. Die 25- bis 34-Jährigen sind am weiterbildungsaktivsten und stellen auch mit 48 % die größte Gruppe unter allen Teilnehmenden an Hochschulweiterbildung. Aber auch die Jüngeren zwischen 20 und 24 Jahren nehmen überdurchschnittlich oft an Weiterbildung teil (15 %, Anteil unter den Nicht-Teilnehmenden: 7 %). Personen über 34 Jahre sind in der Hochschulweiterbildung zwar un-

terrepräsentiert, kommen aber auf einen Anteil von 36 % an allen in der Hochschulweiterbildung Aktiven. Personen zwischen 55 und 64 Jahren stellen 9 % der Teilnehmenden.

Abb. 1.10 Alter der Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent)



- 1) MZ 2000 (20- bis 64-jährige Bevölkerung)
 2) BSW 2001 (20- bis 64-jährige Bevölkerung)

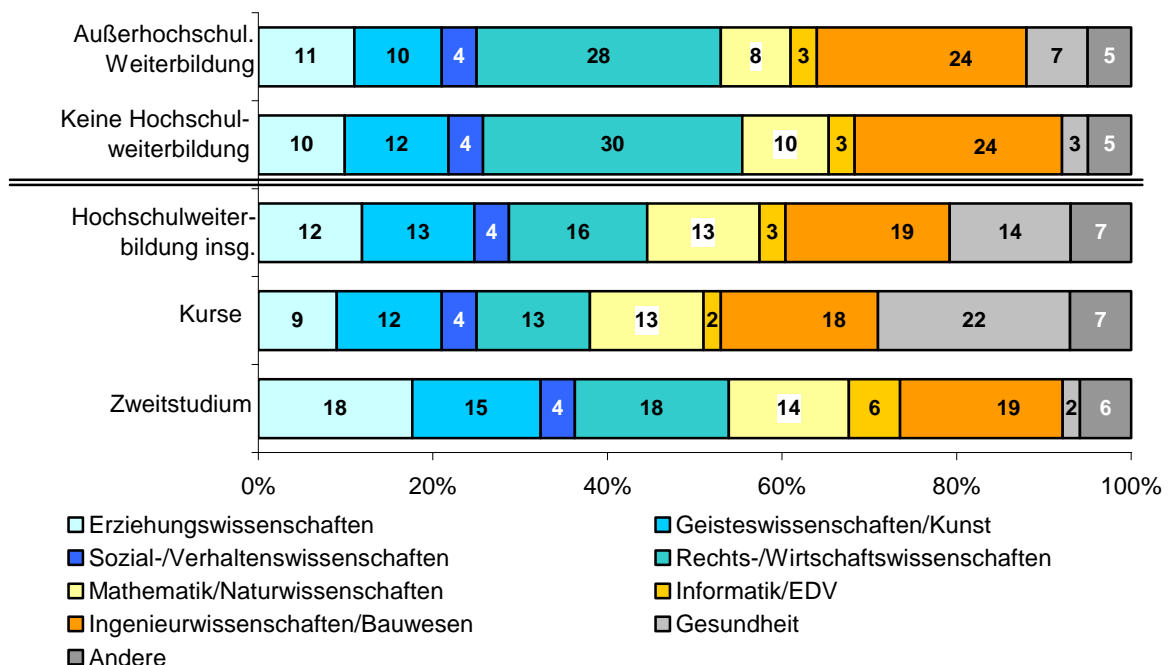
Die Gruppen der Studierenden sind durch die Jüngeren geprägt, insbesondere durch die 25- bis 34-Jährigen. Auf sie entfällt ein Anteil von 69 % bei den nicht-traditionellen Erststudierenden und von 62 % bei den Studierenden im Zweitstudium. Personen, die bereits bis zum Alter von 24 Jahren eine Berufsausbildung abgeschlossen haben und nun ein Studium beginnen (sie gelten als nicht-traditionelle Erststudierende), bilden einen Anteil von 18 %. 11 % der Zweitstudierenden sind jünger als 25 Jahre, sie haben bereits ein Studium abgeschlossen und streben einen weiteren akademischen Abschluss an. Nicht abschlussbezogene Programme und Kurse werden vorwiegend von Befragten bis 34 Jahre genutzt (59 %), jedoch sind auch noch Ältere, insbesondere im letzten Abschnitt des Erwerbslebens stehende Personen, recht gut vertreten (10 %). Ein Bruch zeigt sich zwischen den Gruppen der 25 bis 34-Jährigen und der 35 bis 44-Jährigen. Die erstgenannte Gruppe nimmt insgesamt stark überdurchschnittlich teil (Hochschulweiterbildung insgesamt: 49 % vs. Nicht-Teilnehmende 22 %), während die zweite sich nur unterdurchschnittlich beteiligt (Hochschulweiterbildung insgesamt: 17 % vs. Nicht-Teilnehmende 27 %), und dies auch bei Programmen und Kursen (19 %).

Zwischen 6 % (Berichtssystem Weiterbildung) und 10 % (Mikrozensus) der untersuchten Personen in den Bevölkerungsumfragen und rund 3 % der Hochschulabsolvent/inn/en (CHEERS) sind Personen mit Migrationshintergrund. Sie verfügen nicht über die deutsche

Staatsbürgerschaft.¹ Diese Personen und ihre Herkunftsfamilien leben zum Teil schon sehr lange in Deutschland. Manche kamen aber auch extra für ein Studium aus ihrem Heimatland hierher. An Weiterbildung insgesamt beteiligen sich Migrant/inn/en genauso häufig wie deutsche Befragte. Dies bestätigen auch die Ergebnisse der Studie CHEERS.

Ob Hochschulabsolvent/inn/en an Hochschulweiterbildung teilnehmen, hängt stark von der Fachrichtung des Erststudiums ab (s. Abb. 1.11). Erziehungswissenschaftler/innen und Absolvent/inn/en der Geisteswissenschaften/Kunst weisen eine leicht höhere Teilnahmequote an einem Zweitstudium auf, sie sind unter den Zweitstudierenden mit Anteilen von 18 % bzw. 15 % stärker vertreten als unter den Nicht-Teilnehmenden (10 % bzw. 12 %). Absolvent/inn/en der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften fallen durch eine unterdurchschnittliche Teilnahmequote an Hochschulweiterbildung auf (Anteil unter den Teilnehmer/innen: 16 %, unter den Nicht-Teilnehmenden: 30 %), während außerhochschulische Anbieter durchschnittlich genutzt werden. Seltener an Hochschulweiterbildung nehmen Absolvent/inn/en der Ingenieurwissenschaften/Bauwesen teil (Anteil unter den Teilnehmenden: 19 % vs. 24 % unter den Nicht-Teilnehmenden). Auffällig ist die hohe Weiterbildungsaktivität der Mediziner/innen: Sie stellen unter den Befragten, die kürzere hochschulische Weiterbildungsveranstaltungen besucht haben, einen Anteil von 22 % und sind damit die größte Gruppe (Anteil unter den Nicht-Teilnehmenden: 3 %).

Abb. 1.11 Fachrichtung des abgeschlossenen Erststudiums der an Hochschulweiterbildung teilnehmenden Hochschulabsolvent/inn/en nach Art der Hochschulweiterbildung¹ (in Prozent)



1) Wegen der geringen Fallzahl sind Teilnehmer/innen an Studienprogrammen nicht berücksichtigt.
CHEERS (an Hochschulweiterbildung teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

¹ Bei CHEERS wurde die Staatsbürgerschaft bei der Geburt herangezogen.

1.3.3.3.2 Beruflicher Status und berufliche Situation

Teilnehmende an Hochschulweiterbildung sind nach den Ergebnissen von Mikrozensus und Berichtssystem Weiterbildung signifikant seltener erwerbstätig als Nicht-Teilnehmende (s. Tab. 1.12). Dies trifft erwartungsgemäß insbesondere auf Studierende zu: Während im Mikrozensus der Anteil der Erwerbstätigen unter denen, die nicht an Hochschulweiterbildung teilnehmen, bei 68 % liegt, beläuft er sich unter den nicht-traditionellen Erststudierenden auf 42 % und bei Studierenden im Zweitstudium auf 55 %. Dagegen unterscheidet sich die Erwerbsquote von Teilnehmer/inne/n an nicht abschlussbezogener Hochschulweiterbildung nicht signifikant von derjenigen der Nicht-Teilnehmenden.

Sofern Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung erwerbstätig sind, gehen sie auch seltener einer Vollzeitbeschäftigung nach und haben häufiger einen befristeten Arbeitsvertrag als die nicht weiterbildungsaktive Vergleichsgruppe. Mit 25 % besonders niedrig ist erwartungsgemäß der Anteil Vollzeitbeschäftigter unter den nicht-traditionellen Erststudierenden; von den berufstätigen Zweitstudierenden gehen mit 56 % deutlich mehr Befragte einer Vollzeiterwerbstätigkeit nach

Tab. 1.12 Erwerbsstatus, Arbeitszeitumfang und Befristung des Arbeitsverhältnisses der Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent)

Art der Hochschulweiterbildung	Anteil Erwerbstätiger	Erwerbstätige		
		Anteil Vollzeit-Beschäftigter	Anteil unbefristet Beschäftigter ³⁾	Anteil im öffentlichen Dienst Beschäftigter
Nicht-traditionelles Erststudium ¹⁾	42	25	72	25
Zweitstudium ¹⁾	56	56	56	46
Programme und Kurse ²⁾	63	71	—	39
Hochschulweiterbildung insg. ²⁾	58	70	66	38
Keine Hochschulweiterbildung ²⁾	65	81	90	21

1) MZ 2000 (20- bis 64-jährige Bevölkerung)

2) BSW 2001 (20- bis 64-jährige Bevölkerung)

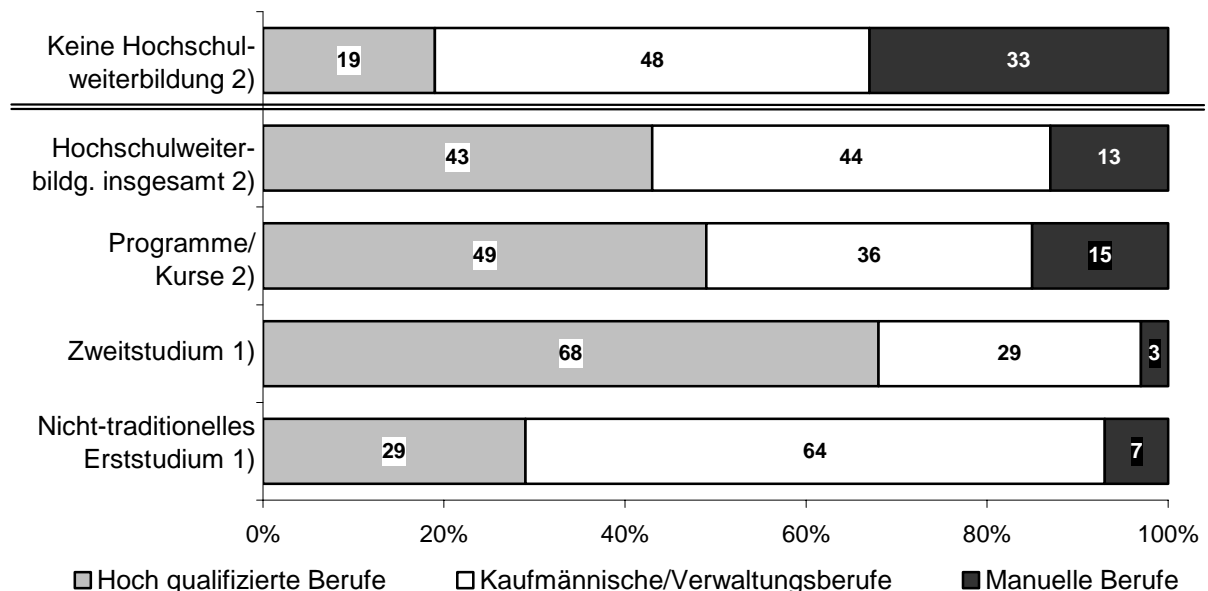
3) Nur Ergebnisse des MZ 2000

Hinsichtlich des Beschäftigungssektors und des Berufs der an Hochschulweiterbildung Teilnehmenden ist festzustellen, dass Bedienstete des öffentlichen Dienstes (s. Tab. 1.12) und Angehörige hoch qualifizierter Berufe (s. Abb. 1.13) unter den Zweitstudierenden und den Teilnehmer/inne/n an nicht abschlussbezogener Hochschulweiterbildung deutlich überrepräsentiert sind. Während z. B. 39 % der Teilnehmer/innen an Studienprogrammen und Hochschulkursen im öffentlichen Dienst beschäftigt sind, beläuft sich dieser Anteil unter den Nicht-Teilnehmenden auf 21 %. Es scheint so, als würde eine Tätigkeit im öffentlichen Dienst die Teilnahme an Hochschulweiterbildung begünstigen. Doch ist zu berücksichtigen, dass in

hoch qualifizierten Berufen Tätige sowohl im öffentlichen Dienst als auch unter den Teilnehmer/innen an nicht abschlussbezogener Hochschulweiterbildung überproportional vertreten sind. 49 % derjenigen, die Studienprogramme oder Hochschulkurse absolvieren, aber nur 19 % der nicht an Hochschulweiterbildung teilnehmenden Befragten üben einen hoch qualifizierten Beruf aus (s. Abb. 1.13). Kontrolliert man den ausgeübten Beruf, sind zwischen den Beschäftigungssektoren (öffentlicher Dienst vs. Privatwirtschaft/Selbständige) keine unterschiedlichen Teilnahmequoten mehr zu beobachten.

Den höchsten Anteil von Erwerbstätigen, die hoch qualifizierte Berufe ausüben, weisen mit 69 % die Studierenden in einem zweiten/weiteren Studium auf.

Abb. 1.13 Beruf der erwerbstätigen Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent)



- 1) MZ 2000 (20- bis 64-jährige Bevölkerung)
- 2) BSW 2001 (20- bis 64-jährige Bevölkerung)

Wie erwähnt wurden in der europäischen Hochschulabsolvent/inn/enstudie CHEERS die Merkmale der Erwerbstätigkeit für den Befragungszeitpunkt erfragt, die Teilnahme an Weiterbildung aber für die gesamten vier Jahre zwischen dem Studienabschluss und dem Befragungszeitpunkt erhoben. Deshalb ist auch nicht überraschend, dass sich zum Befragungszeitpunkt die Erwerbsquoten von weiterbildungsaktiven Hochschulabsolvent/inn/en nicht oder nicht wesentlich von derjenigen unterscheidet, die bei Befragten zu beobachten ist, die nicht an Hochschulweiterbildung teilgenommen haben (s. Tab. 1.14).

Zweistudierende sowie Teilnehmer/innen an Studienprogrammen und Hochschulkursen sind zum Befragungszeitpunkt seltener in Vollzeit und mit unbefristeten Arbeitsverträgen beschäftigt als nicht an Hochschulweiterbildung Teilnehmende. Besonders auffällig ist der niedrige Anteil von unbefristet Beschäftigten unter den Hochschulabsolvent/inn/en, die kürzere

hochschulische Weiterbildungsveranstaltungen besucht haben (52 % vs. 81 % unter den Nicht-Teilnehmenden). Dagegen ist diese Gruppe ebenso wie Zweitstudierende häufiger im Dienstleistungsbereich und im öffentlichen Dienst beschäftigt.

Tab. 1.14 Erwerbsstatus, Arbeitszeitumfang, Befristung des Arbeitsverhältnisses Wirtschaftszweig und Beschäftigungssektor der Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent)

Art der Hochschulweiterbildung	Erwerbstätige ¹⁾				
	Anteil Erwerbstätiger ¹⁾	Anteil Vollzeit Beschäftigter	Anteil unbefristet Beschäftigter ²⁾	Anteil im Dienstleistungssektor Beschäftigter	Anteil im öffentlichen Dienst Beschäftigter ³⁾
Zweitstudium	91	76	69	89	48
Programme	97	74	78	71	37
Kurse	98	79	52	86	56
Hochschulweiterbildung insg.	95	78	60	85	52
Keine Hochschulweiterbildung	96	87	81	79	39
Außerhochschulische Weiterbildung	98	87	80	79	39

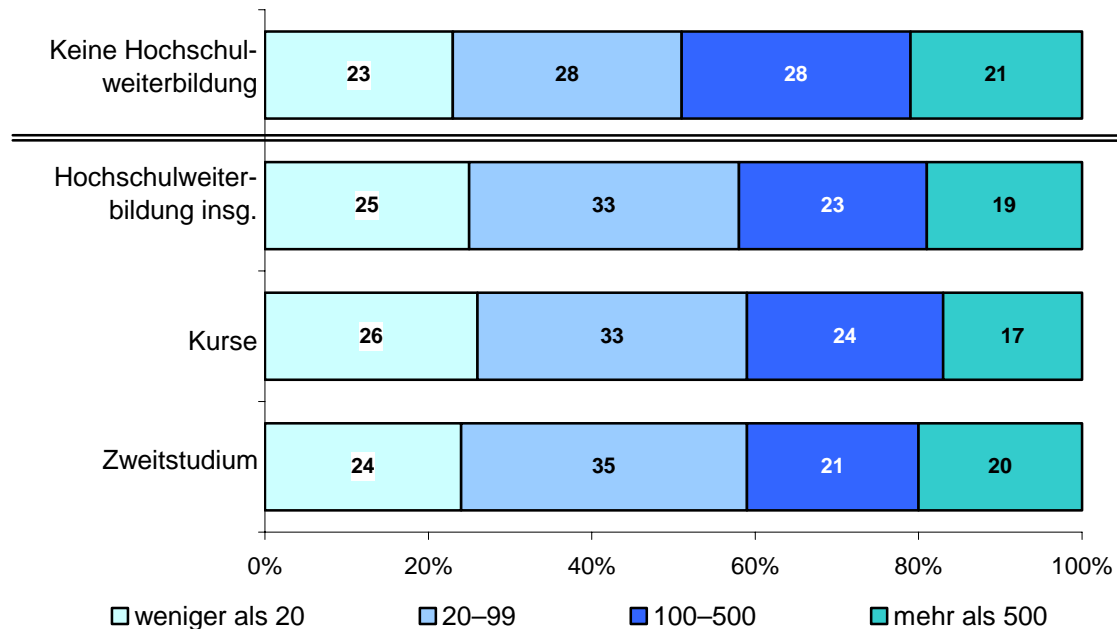
1) Zum Zeitpunkt der Befragung; 2) ohne Selbständige; 3) einschl. gemeinnützige Einrichtungen CHEERS (an Hochschulweiterbildung teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

Der Zusammenhang zwischen der Weiterbildungsteilnahme von Hochschulabsolvent/inn/en und dem ausgeübten Beruf ist gering (ohne Abbildung). Es zeigt sich zwar, dass Hochschulabsolvent/inn/en, die sich während des vierjährigen Beobachtungszeitraums an Hochschulweiterbildung beteiligt haben, signifikant häufiger als Nicht-Teilnehmende in hoch qualifizierten Berufen tätig sind (97 % vs. 94 %), doch sind die Unterschiede vernachlässigbar.

Ebenfalls kaum Unterschiede zeigen sich hinsichtlich der Größe des Betriebs, in dem an Hochschulweiterbildung teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en und Nicht-Teilnehmende beschäftigt sind (s. Abb. 1.15). Dieses Ergebnis, das auch für die Beteiligung an kürzeren hochschulischen Weiterbildungsveranstaltungen zu beobachten ist, überrascht zunächst insofern, als Untersuchungen des gesamten berufsbezogenen Weiterbildungsgeschehens eine deutliche Abhängigkeit von der Größe des Beschäftigungsbetriebs gefunden haben (vgl. z. B. Kuwan et al. 2006). Es lässt sich aber damit erklären, dass Hochschulweiterbildung häufig von den Teilnehmer/inne/n selbst initiiert wird und von diesen auch häufiger selbst finanziert werden muss (s. Pkt. 1.3.3.3.3). Im Bereich der außerhochschulischen Weiterbildung von Hochschulabsolvent/inn/en, die häufiger auf die Initiative der Arbeitgeber zurückgeht und von diesen finanziell unterstützt wird, lässt sich dagegen der erwartete Einfluss der Betriebsgröße finden (ohne Abbildung): Während von den in Großbetrieben (mehr als 500 Arbeitnehmer/innen) beschäftigten Akademiker/inne/n 73 % an außerhochschulischen Wei-

terbildungskursen teilnehmen, liegt die Teilnahmequote bei den in Kleinbetrieben (weniger als 20 Arbeitnehmer/innen) bei 58 %.

Abb. 1.15 Betriebsgröße der abhängig erwerbstätigen und an Hochschulweiterbildung teilnehmenden Hochschulabsolvent/inn/en nach Art der Hochschulweiterbildung¹⁾ (in Prozent)



1) Wegen der geringen Fallzahl sind Teilnehmer/innen an Studienprogrammen nicht berücksichtigt.

CHEERS (an Hochschulweiterbildung teilnehmende, zum Befragungszeitpunkt eine abhängige Erwerbstätigkeit ausübende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

1.3.3.3.3 Kosten und Unterstützung der Weiterbildungsteilnahme

Die Kosten, die mit einer Weiterbildung verbunden sind, können eine erhebliche Barriere für die Teilnahme darstellen. Neben direkten Kosten, wie Kursgebühren und Entgelte, fallen auch indirekte Kosten an, die sich bspw. in Freizeitverlust äußern können. Im Rahmen der Hochschulabsolventenstudie CHEERS wurden unterschiedliche Unterstützungsmöglichkeiten abgefragt. Auch das Berichtssystem Weiterbildung thematisiert Weiterbildungskosten sowie Unterstützungsmöglichkeiten seitens des Arbeitsamtes und des Arbeitgebers.

Teilnehmenden an Programmen und Kursen der Hochschulweiterbildung wurden nach den Ergebnissen des Berichtssystems Weiterbildung nur bei 30 % der besuchten Veranstaltungen Teilnahmegebühren in Rechnung gestellt. Fielen Kosten an, so mussten diese bei der überwiegenden Mehrheit (77 %) der besuchten Veranstaltungen von den Teilnehmer/inn/en ganz oder teilweise selbst getragen werden; vollständig durch andere Stellen bezahlt wurde nur knapp ein Viertel der besuchten Kurse und Programme. 2 % der nicht abschlussbezogenen Hochschulweiterbildungen wurden durch die Agentur für Arbeit unterstützt.

Die Arbeitgeber beteiligten sich an den indirekten Kosten der Teilnahme an berufsbezogenen Studienprogrammen und Hochschulkursen, indem sie ihren Beschäftigten eine Teilnahme während der Arbeitszeit ermöglichten. Bei 55 % der von Erwerbstätigen besuchten berufsbezogenen Veranstaltungen konnte die Weiterbildung komplett während der Arbeitszeit durchgeführt werden; 14 % der nicht abschlussbezogenen Hochschulweiterbildungen fanden zum Teil während der Arbeitszeit statt, 31 % komplett in der Freizeit.

Während es mit dem BSW möglich ist, für jede der besuchten Weiterbildungsveranstaltungen zu bestimmen, inwieweit sie Kosten verursachte und durch wen diese Kosten getragen wurden, erlaubt die CHEERS-Studie nur Aussagen darüber, wie viele derjenigen Hochschulabsolvent/inn/en, die an berufsbezogenen kürzeren Weiterbildungsveranstaltungen teilnahmen, Kosten zu tragen hatten und unterstützt wurden.

Tab. 1.16 Kostenträger der von Hochschulabsolvent/inn/en absolvierten berufsbezogenen Weiterbildungskurse nach Anbieter (in Prozent; Mehrfachnennung)

Kostenträger	Anbieter			Insgesamt
	Nur Hochschulen	Hochschulen und andere	Nur andere	
Hauptsächlich der Arbeitgeber	32	46	67	61
Hauptsächlich Befragte/r	42	53	23	29
Hauptsächlich öffentliche Unterstützung	6	3	4	4
Andere	6	5	5	5
Weiß nicht	0	1	0	0
Keine Kosten angefallen	20	8	6	7

CHEERS (an Weiterbildungskursen teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

Tabelle 1.16 zeigt, dass den meisten Weiterbildungsteilnehmer/inn/en (93 %) Weiterbildungskosten entstanden sind. 61 % der Teilnehmenden wurden umfassend durch ihren Arbeitgeber unterstützt, dieser trug die Hauptlast der Kosten. 29 % der Befragten musste die Kurse hauptsächlich alleine finanzieren, 4 % gelang eine überwiegend öffentliche Finanzierung.

Nach Anbietergruppen differenziert zeigen sich erhebliche Unterschiede. Befragte, die ausschließlich Hochschulen als Weiterbildungsanbieter nutzten, mussten in der Mehrzahl die Hauptlast der Kosten selbst tragen (42 %), nur 32 % der Teilnehmenden konnten die Veranstaltung überwiegend durch den Arbeitgeber finanzieren. Eine öffentliche Unterstützung, die hoch genug war, um den Großteil der Kosten zu decken, erhielten 6 % der Befragten. Einem Fünftel der Teilnehmenden, die ausschließlich an Hochschulweiterbildung partizipierten, entstanden überhaupt keine direkten Kosten. Befragte, die ausschließlich außerhochschulische Anbieter während der vier Jahre seit Studienabschluss nutzten, konnten 6 % der Veranstaltungen kostenlos besuchen. Aber zwei Drittel von ihnen erhielten eine umfassende Unterstützung seitens des Arbeitgebers und weniger als ein Viertel musste den überwiegenden Teil der Kosten selbst tragen.

Differenziert man die Kostenträger nach dem Geschlecht der Befragten, so zeigt sich, dass Weiterbildung von Frauen signifikant seltener durch den Arbeitgeber finanziert wird. 30 % der weiblichen Befragten, die nur außerhochschulische Weiterbildungen besuchten, mussten die Hauptlast der Kosten selbst tragen, bei Männern beläuft sich der entsprechende Anteil auf 19 %. Männer wurden dagegen häufiger vom Arbeitgeber unterstützt. Bei 72 % der teilnehmenden Männer trug der Arbeitgeber den Großteil der Kosten, bei weiblichen Angestellten war dies nur bei 59 % der Fall.

Auch Teilzeiterwerbstätige erhalten signifikant seltener eine umfassende finanzielle Unterstützung bei der Weiterbildungsteilnahme durch den Arbeitgeber. Der Anteil der Teilnehmenden, die ihren Weiterbildungskurs überwiegend durch den Arbeitgeber finanzieren konnten, ist nur halb so groß wie unter den Vollzeitbeschäftigten (35 % vs. 68 %). Entsprechend ist der Anteil von Teilzeiterwerbstätigen, die bei der Finanzierung die Hauptlast selbst tragen müssen, doppelt so groß (48 % vs. 24 %).

Eine andere Form sind indirekte Kosten, die häufig als Freizeitverlust operationalisiert werden. Die Unterstützung seitens des Arbeitgebers kann in einer Freistellung von den beruflichen Aufgaben für Weiterbildungszwecke bestehen. Mit 46 % erhielt fast die Hälfte der Weiterbildungsaktiven, die im Rahmen der Studie CHEERS befragt wurden, die Möglichkeit, ihre Weiterbildungskurse während der Arbeitszeit zu absolvieren. 30 % haben sich zum Teil während der Arbeitszeit, zum Teil während der Freizeit weitergebildet. Nur bei 17 % fand die Weiterbildung vollständig in der Freizeit statt.¹

Die Freistellung variiert deutlich je nachdem, ob Hochschulkurse oder von außerhochschulischen Anbietern durchgeführte Kurse absolviert wurden. Befragte, die ausschließlich hochschulische Weiterbildungsveranstaltungen besuchten, konnten nur zu einem Drittel den gesamten Zeitaufwand für die Kursteilnahme von der Arbeitszeit abrechnen. 24 % mussten nur einen Teil ihrer Freizeit aufwenden, ebenfalls 24 % haben die Hochschulweiterbildung ausschließlich in der Freizeit absolviert.² Bei Befragten, die ausschließlich andere Anbieter nutzten, erfolgte der Kursbesuch bei der Hälfte der Befragten während der Arbeitszeit, 28 % mussten einen Teil der Freizeit opfern, und nur ein Sechstel (15 %) konnte sich gar nicht während der Arbeitszeit fortbilden.³

1.3.3.3.4 Subjektive Weiterbildungsmotivation und Weiterbildungsbarrieren

Wichtigster Grund für die Teilnahme an einem Weiterbildungskurs war bei drei Vierteln der im Rahmen der CHEERS-Studie Befragten die Anpassung des Wissens an den neuesten Stand (s. Tab. 1.17). Bei fast einem Drittel der Teilnehmenden spielt die Verbesserung der Karrierechancen die zentrale Rolle. Umschulung war nur bei 4 % der Befragten Teilnahmezweck. Bei der Differenzierung nach Anbietergruppen zeigen sich keine bedeutenden Unterschiede. Hochschulen werden annähernd genauso häufig wie außerhochschulische Anbieter für den jeweiligen Zweck aufgesucht.

¹ Weitere 8 % gaben an, zum Weiterbildungszeitpunkt nicht erwerbstätig gewesen zu sein.

² 17 % waren nicht erwerbstätig.

³ 7 % waren nicht erwerbstätig.

Tab. 1.17 Wichtigster Zweck der von Hochschulabsolvent/inn/en absolvierten Weiterbildungskurse nach Anbieter (in Prozent; Mehrfachnennung)

Wichtigster Zweck	Anbieter			Insgesamt
	Nur Hochschulen	Hochschulen und andere	Nur andere	
Verbesserung der Karrierechancen	34	29	32	32
Anpassung des Wissens an den neuesten Stand	75	84	77	77
Umschulung	4	2	4	4

CHEERS (an Weiterbildungskursen teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

Tab. 1.18 Nutzen der von Hochschulabsolvent/inn/en absolvierten Weiterbildungskurse nach Anbieter (in Prozent; Werte 1 (= „in sehr hohem Maße“) und 2 einer fünfstufigen Antwortskala zusammengefasst)

Die Weiterbildung hat in hohem Maße geholfen, ...	Anbieter			Insgesamt
	Nur Hochschulen	Hochschulen und andere	Nur andere	
eine Erwerbstätigkeit zu finden	17	11	13	13
mit den Arbeitsanforderungen zurecht zu kommen	39	55	54	53
den Rahmen der Tätigkeiten zu erweitern	46	54	47	48
den Status zu verbessern	8	16	16	15
mit Anforderungen aus anderen Lebensbereichen zurecht zu kommen	19	16	19	18

CHEERS (an Weiterbildungskursen teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

Etwa die Hälfte der befragten weiterbildungsaktiven Hochschulabsolvent/inn/en gab an, dass Weiterbildung ihnen geholfen hat, besser mit den Arbeitsanforderungen zurecht zu kommen (s. Tab. 1.18). Ebenfalls etwa die Hälfte konnte den Rahmen ihrer Tätigkeiten erweitern. 15 % gelang es, den eigenen Status zu verbessern, und 13 % der Absolvent/inn/en gaben an, dass die Weiterbildungsteilnahme dazu geführt hat, dass sie eine Erwerbstätigkeit gefunden haben. 18 % sagen, dass sie infolge der Teilnahme mit den Anforderungen aus anderen Lebensbereichen besser zurecht kommen. Wird nach Anbietergruppen differenziert, lässt sich feststellen, dass Teilnehmende an ausschließlich außerhochschulischen Kursen häufiger angaben, der Weiterbildungsbesuch habe ihnen die Bewältigung der Arbeitsanforderungen erleichtert (54 % vs. 39 % bei ausschließlich an Hochschulweiterbildung Teilnehmenden) und zu einer Statusverbesserung beigetragen (16 % vs. 8 % bei ausschließlicher Hochschulweiterbildung).

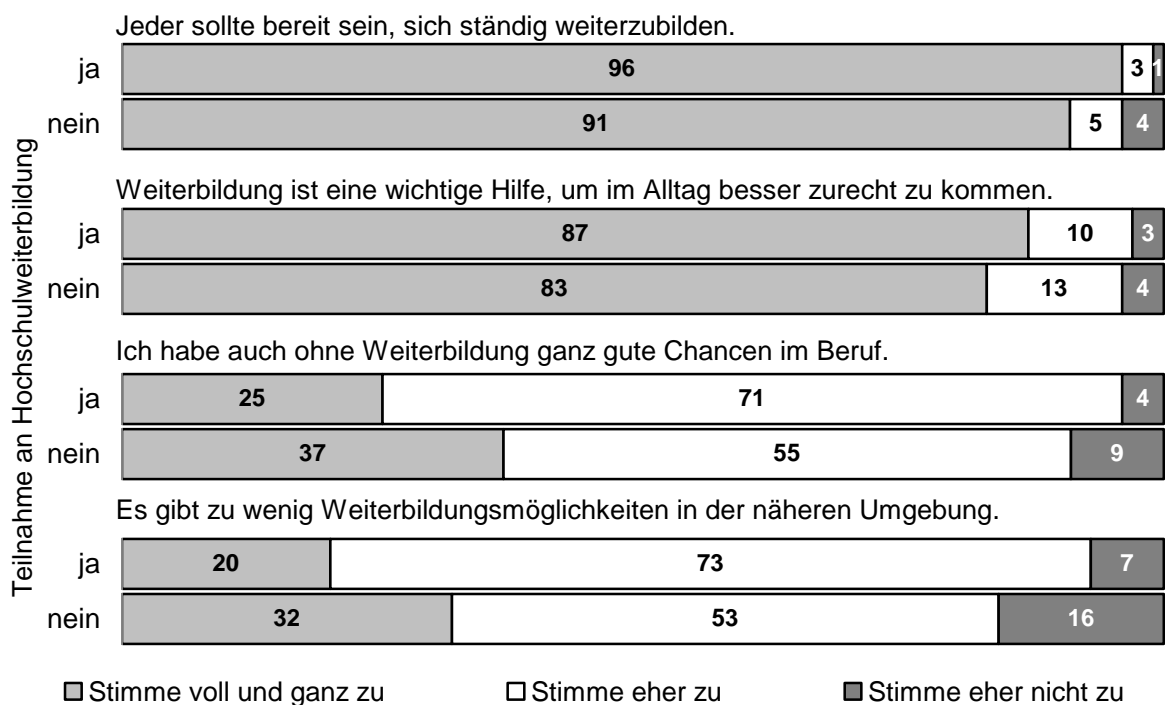
Männer, die ausschließlich an Hochschulkursen teilnahmen, gaben häufiger an als Frauen, durch den Hochschulkurs eine neue berufliche Tätigkeit gefunden zu haben (23 % vs. Frauen 8 %). Männer, die ausschließlich an außerhochschulischen Kursen teilnahmen, gaben

öfter an, den Rahmen der eigenen Tätigkeit erweitert zu haben (51 % vs. Frauen 40 %) sowie den eigenen Status verbessert zu haben (19 % vs. Frauen 11 %).

Die allgemeine Einstellung zur Weiterbildung wird alle drei Jahre im Rahmen des Berichtssystems Weiterbildung in Deutschland abgefragt. Dadurch ist bekannt, dass Weiterbildung eine sehr hohe Wertschätzung innerhalb der Bevölkerung erfährt. Die Auffassung, dass jeder bereit sein sollte, sich ständig weiterzubilden, ist sehr weit verbreitet. Die an Hochschulweiterbildung Teilnehmenden teilen diese Einschätzung sogar noch häufiger (vgl. Abb. 1.19).

Weiterbildung wird von fast allen Befragten als wichtige Hilfe für die Bewältigung des Alltags angesehen. Die Meinung, dass auch ohne eigene Weiterbildungsaktivität ganz gute Chancen im Beruf bestehen, vertritt ein Drittel der Befragten. Personen, die sich in der Referenzperiode an Hochschulen fortgebildet haben, stimmen hier signifikant seltener zu (25 %). Auch Teilnehmende an anderen Weiterbildungsformen, die im Berichtssystem Weiterbildung als solche definiert und erfasst wurden, zeigen mit 31 % Zustimmung (Anteil „stimme voll und ganz zu“) deutlich mehr Distanz zu dieser Aussage als Weiterbildungsabstinenten, von denen 41 % dem Statement „voll und ganz“ zustimmen.

Abb. 1.19 Einstellungen gegenüber Weiterbildung (in Prozent)



BSW 2001 (20- bis 64-jährige Bevölkerung)

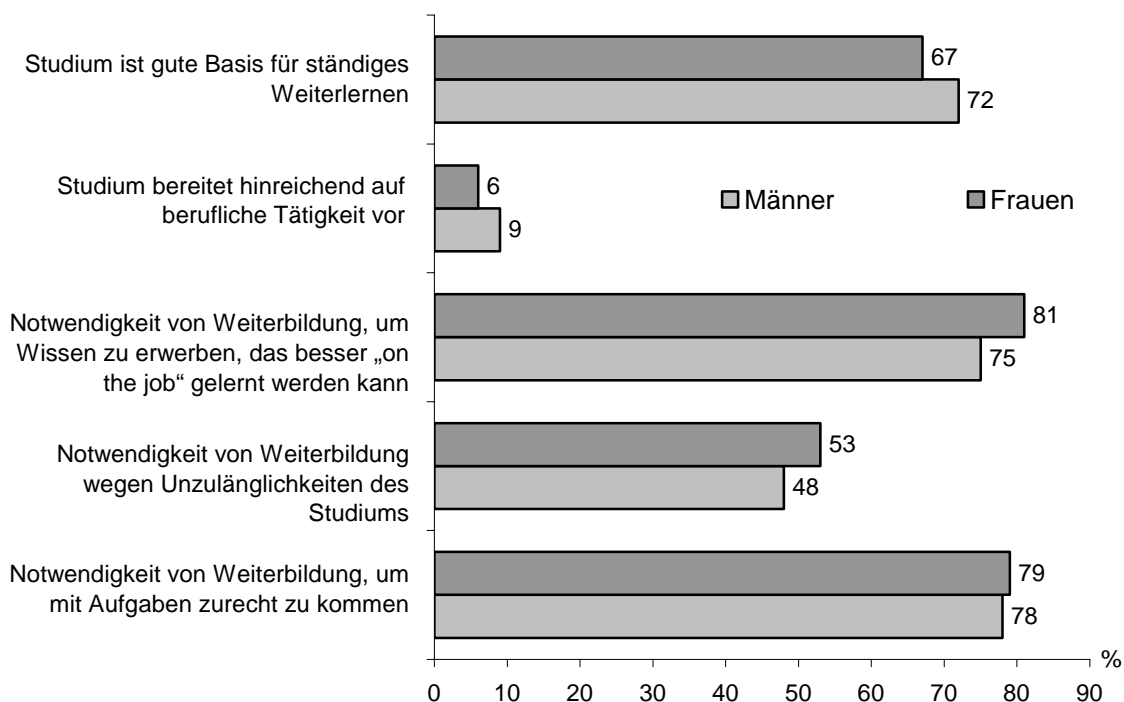
Obwohl Teilnehmende an Hochschulweiterbildung einen entsprechenden Anbieter nur überwiegend in urbanen Zentren finden, geben sie signifikant seltener als Weiterbildungsabstinenten (32 %) und Teilnehmende an außerhochschulischer Weiterbildung (31 %) an, dass es in der Umgebung zu wenig Weiterbildungsmöglichkeiten gäbe (20 %).

Tab. 1.20 Einstellungen zur Weiterbildung von Hochschulabsolvent/inn/en nach Art der Weiterbildung (in Prozent; Werte 1 (= „stimme völlig zu“) und 2 einer fünf-stufigen Antwortskala zusammengefasst)

	Hochschulweiterbildung					Insg.
	Zweit-studium	Pro-gram-me	Kurse	Außer-hoch-schul. WB	Keine WB	
Weiterbildung ist erforderlich, um mit den Aufgaben zurecht zu kommen, die während des Studiums nicht vorhersehbar waren.	74	77	83	80	76	78
Weiterbildung ist erforderlich aufgrund von Unzulänglichkeiten im Studium.	57	63	54	50	50	50
Weiterbildung ist erforderlich, um Wissen zu erwerben, das besser ‚on the job‘ gelernt werden kann.	81	82	76	77	77	77
Das Studium bereitet hinreichend auf die berufliche Tätigkeit vor.	8	6	7	7	9	8
Das Studium stellt eine gute Basis für ständiges Weiterlernen dar.	71	78	72	72	67	70

CHEERS (Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

Abb. 1.21 Einstellungen zur Weiterbildung von Hochschulabsolvent/inn/en nach Geschlecht (in Prozent; Werte 1 (= „stimme völlig zu“) und 2 einer fünf-stufigen Antwortskala zusammengefasst)



CHEERS (Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

Etwas mehr als drei Viertel der Hochschulabsolvent/inn/en der Studie CHEERS halten Weiterbildung für erforderlich, um mit Aufgaben zurecht zu kommen, die während des Studiums nicht vorhersehbar waren (s. Tab. 1.20). Eine fast gleich hohe Zustimmung erhält die Aussage, dass Weiterbildung erforderlich sei, um Wissen zu erwerben, das besser im beruflichen Kontext gelernt werden könne (77 %). 70 % der Hochschulabsolvent/inn/en und 78 % der Teilnehmenden an Hochschulprogrammen sehen das Studium als gute Basis für ein ständiges Weiterlernen. Dass Unzulänglichkeiten des Studiums Weiterbildung erforderlich machen, meint die Hälfte der Befragten. Gerade in der Hochschulweiterbildung Aktive sehen dies häufiger so (Hochschulkursteilnehmende: 54 %, Studierende: 57 %, Teilnehmende an Programmen: 63 %). Nur 8 % der Hochschulabsolvent/inn/en bewerten das Studium als hinreichende Vorbereitung auf die berufliche Tätigkeit.

Bei der Differenzierung nach Geschlecht zeigen sich nur wenige nennenswerte Unterschiede (s. Abb. 1.21). Frauen sind häufiger als Männer der Meinung, dass Weiterbildung erforderlich sei, um Wissen zu erwerben, das besser ‚on the job‘ gelernt werden kann (81 % vs. Männer 75 %). Hingegen sehen Männer im Studium leicht häufiger eine gute Basis für das ständige Weiterlernen (72 % vs. Frauen 67 %).

1.3.3.3.5 Multivariate Analyse des Teilnahmeverhaltens

Abschließend werden die soziodemografischen, bildungsbiografischen und familiären Merkmale sowie die Charakteristika der beruflichen Situation der Befragten bzgl. der Teilnahme an Hochschulweiterbildung mit Hilfe von binären logistischen Regressionen analysiert. Mit diesen multivariaten Analysen, die die Wahrscheinlichkeit untersuchen, an Kursen der Hochschulweiterbildung teilzunehmen, ist es möglich, den Effekt eines Merkmals unter Kontrolle aller anderen in das Modell einbezogenen Variablen zu bestimmen. Dabei werden nur die Daten der europäischen Hochschulabsolvent/inn/enstudie CHEERS herangezogen und die Aufnahme eines weiteren Studiums sowie die Teilnahme an kürzeren hochschulischen Weiterbildungsveranstaltungen betrachtet.

Im Bereich der soziodemografischen, bildungsbiografischen und familiären Merkmale werden die Ergebnisse der bivariaten Analyse weitgehend bestätigt (s. Tab. 1.22). Das Geschlecht der Hochschulabsolvent/inn/en alleine spielt für die Aufnahme eines Zweitstudiums und die Teilnahme an Hochschulkursen keine Rolle. Hingegen sind Zweitstudierende deutlich seltener partnerschaftlich gebunden oder haben Kinder.

Ein Migrationshintergrund spielt – ist der erste Studienabschluss einmal erreicht – für die hier untersuchten Weiterbildungsformen keine Rolle. Ebenso wenig wie die Art des Abschlusses des Erststudiums.

Informatiker/innen nehmen signifikant häufiger an einem zusätzlichen zweiten Studiengang teil als Absolvent/inn/en geisteswissenschaftlicher Fächer. Hingegen studieren Absolvent/inn/en des Fachbereichs Gesundheit deutlich seltener zum zweiten Mal, sondern nehmen signifikant häufiger an Hochschulkursen teil.

Tab. 1.22 Binäre logistische Regressionen der Teilnahme an Hochschulweiterbildung von Hochschulabsolvent/inn/en (unstandardisierte Regressionskoeffizienten)

Kovariate ¹⁾		Art der Hochschulweiterbildung	
		Zweitstudium	Kurse
Sozio-demografische, bildungsbiografische und familiäre Merkmale	Frau	-0,12	-0,04
	Verheiratet/in Partnerschaft	-0,36 *	0,15
	Kinder unter 18 Jahren	-0,66 *	-0,16
	Ausländische Staatsbürgerschaft bei Geburt	0,66	0,64
	Fach des Erststudiums (Ref.kat.: Geist.wiss./Kunst)		
	Erziehungswissenschaft	0,29	-0,13
	Sozial-/Verhaltenswissenschaften	-0,13	0,02
	Rechts-/Wirtschaftswissenschaften	-0,50	-0,54
	Mathematik/Naturwissenschaften	0,05	-0,08
	Informatik	0,97 *	-0,31
	Ingenieurwissenschaften/Bauwesen	0,17	0,08
	Gesundheit	-1,37 *	1,62 ***
	Andere	-0,25	0,52
	Abschluss des Erststudiums (Ref.kat.: FH-Abschluss)		
	Universitätsabschluss (Diplom, Magister etc.)	-0,02	0,16
Staatsexamen	0,20	0,10	
Merkmale der Erwerbstätigkeit	Vollzeiterwerbstätigkeit	-0,50	-0,14
	Unbefristetes Arbeitsverhältnis	-0,25	-0,61 **
	Dienstleistungssektor	0,70*	0,06
	Beschäftigtengruppe (Ref.kat.: Selbständige)		
	Beschäftigte im öffentlichen Dienst	-0,41	0,64 *
	Beschäftigte in der Privatwirtschaft	-0,72	0,32
	Hochqualifizierte Berufe	-0,01	0,00
	Betriebsgröße (Ref.kat.: weniger als 20)		
	20–99	0,24	0,22
	100–500	0,49	0,02
	Mehr als 500	0,62	-0,03
Erwerbstätig	-1,09	0,48	
Konstante	-0,99 *	-2,69 ***	
Pseudo-R ² (Nagelkerke)	0,09	0,15	

1) Jeweils Dummy-Variablen; bei dichotomen Merkmalen ist die jeweilige Komplementärkategorie die Referenzkategorie; bei in Dummy-Variablen zerlegten polytomen Merkmalen ist die Referenzkategorie aufgeführt.

* p < 0,05; ** p < 0,01; ***p < 0,00

CHEERS (Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

Innerhalb der bivariaten Auswertungen stehen diverse Merkmale der Erwerbstätigkeit in einem signifikanten Zusammenhang mit der Teilnahme von Hochschulabsolvent/inn/en an

einem weiteren Studium oder Hochschulkursen. Die multivariate Analyse bestätigt dies nur zum Teil. Weiterhin signifikant ist die höhere Beteiligung von befristet Beschäftigten an kürzeren hochschulischen Weiterbildungsveranstaltungen (negativer Effekt der Variablen „unbefristetes Arbeitsverhältnis“). Für dieses Ergebnis ist möglicherweise von Bedeutung, dass Akademiker/innen mit einem befristeten Arbeitsvertrag auch häufig auf Qualifikationsstellen der Hochschulen beschäftigt sind. Es ist aber auch möglich, dass befristet Beschäftigte unter einem besonderen Weiterbildungsdruck stehen und Weiterbildungen absolvieren, um die Chance auf ein unbefristetes Arbeitsverhältnis zu erhöhen. Weiterhin signifikant für die Beteiligung an Hochschulkursen ist auch eine Beschäftigung im öffentlichen Dienst.

1.4 Zusammenfassung

Aus den Ausführungen im länderspezifischen Teil zu Deutschland können einige Kontextfaktoren identifiziert werden, welche die Vermutung nahe legen, dass die Weiterbildungsteilnahme im Allgemeinen, speziell aber auch die Teilnahme an Hochschulweiterbildung im Vergleich zu den anderen in die Untersuchung einbezogenen Ländern eher gering ausfällt.

Deutschland wurde als ein Land charakterisiert, in dem Bildungssystem, Arbeitsmarkt und Betriebsorganisation stark beruflich strukturiert sind. Durch die duale Berufsausbildung, aber auch durch die Ausbildung an den Hochschulen wird ein hohes Maß an berufsspezifischen Qualifikationen erzeugt. Die in einer Erstausbildung erlangten Qualifikationen korrespondieren häufig mit den Anforderungen des Arbeitsmarktes, so dass der unmittelbare Weiterbildungsdruck, insbesondere der Druck, immer höhere Bildungsabschlüsse zu erwerben, nach dem Berufseinstieg relativ gering ausfällt. Hinzu kommt, dass in der deutschen Gesamtbevölkerung relativ wenige Personen über einen Hochschulabschluss verfügen. Da sich Personen mit einem hohem Bildungsabschluss erfahrungsgemäß häufiger weiterbilden als Personen mit geringen formalen Bildungsqualifikationen, kann ein niedriger Akademisierungsgrad auch mit einer niedrigen Teilnahmequote an Weiterbildung einhergehen.

Aus der Einordnung Deutschlands als Repräsentant eines konservativen Wohlfahrtsstaates können ebenfalls hemmende Auswirkungen auf die Weiterbildungsbereitschaft und -teilnahme abgeleitet werden. So ist u. a. aufgrund einer staatlichen Bevorzugung der traditionellen Arbeitsteilung in der Familie von einer geringen Weiterbildungsbeteiligung der Frauen und Mütter auszugehen. Dies wird auch dadurch verstärkt, dass Frauen in Deutschland eine geringere Erwerbsquote, insbesondere bei Vollzeitbeschäftigungen aufweisen. Da der Erwerbsstatus aber einen der wesentlichen Einflussfaktoren für die Partizipation an Weiterbildung darstellt, ist in konservativen Wohlfahrtsstaaten wie Deutschland mit einer geringeren Weiterbildungsbeteiligung speziell von Frauen zu rechnen.

Verstärkt werden die vom Bildungssystem und Wohlfahrtsstaat ausgehenden negativen Auswirkungen auf die Weiterbildungsteilnahme durch eine stetig sinkende Finanzierung der deutschen Weiterbildung insgesamt. Explizit die enormen Kürzungen der Bundesagentur für Arbeit bei der Förderung der beruflichen Weiterbildung führten in den letzten Jahren zu nachlassenden Teilnehmerzahlen.

Geht man von den Faktoren weg, welche die gesamte Weiterbildung in Deutschland betreffen, und betrachtet man speziell den Bereich der Hochschulweiterbildung, so lassen sich neben den bisher genannten die Weiterbildungsbereitschaft und -teilnahme hemmenden Kontextfaktoren weitere benennen.

So gibt es zwar ein durchaus umfangreiches und qualitativ hochwertiges Angebot an Hochschulweiterbildungen, allerdings zeigt sich auch eine große Heterogenität bezüglich der Zielgruppen, Teilnahmevoraussetzungen, Qualitätsmaßstäbe, Strukturen oder Abschlüsse. Eine solche Heterogenität¹ führt sicherlich auch dazu, dass potenzielle Teilnehmende aufgrund einer hohen Unsicherheit über Qualität, Passgenauigkeit und Rendite der Angebote bei der Auswahl der passenden Veranstaltung vor einer besonderen Herausforderung stehen.

Die deutschen Hochschulen befinden sich aufgrund der Bologna-Beschlüsse zur Harmonisierung des europäischen Hochschulraums in einem tiefgreifenden Wandel. Es bleibt abzuwarten, inwieweit dieser Prozess – und hervorgehoben die Reorganisation der Studienstrukturen mit aufeinander aufbauenden Bachelor- und Masterstudiengängen – auch die Hochschulweiterbildung verändert. Allgemein besteht die Hoffnung, dass die wissenschaftliche Weiterbildung hierdurch stärker ins Blickfeld der hochschulischen Arbeit gerät. Zudem wird erwartet, dass eine Integration in die gestufte Studienstruktur der oben beschriebenen Heterogenität entgegenwirkt.

Die im vorliegenden Länderbericht Deutschland vorgestellten empirischen Ergebnisse, die auf den Datensätzen der beiden allgemeinen Bevölkerungsbefragungen Mikrozensus und Berichtssystem Weiterbildung sowie auf der Hochschulabsolventenstudie *Careers after Higher Education: a European Research Study (CHEERS)* basieren, stützen die aufgestellten Annahmen überwiegend.

Belegt werden kann die Vermutung einer geringen Teilnahmequote an Hochschulweiterbildung. Auf Grundlage der beiden allgemeinen Bevölkerungsbefragungen wurde ermittelt, dass 3 % der Personen zwischen 20 und 64 Jahren an einer der verschiedenen Formen der Hochschulweiterbildung teilgenommen haben. Dieser Wert ist gerade im Vergleich zu anderen untersuchten Ländern äußerst niedrig (z. B. Finnland: 8 %, Kanada: 5 %, Österreich: 4 %). Die Weiterbildungsformen wurden wie folgt besucht: 2 % der Befragten nahmen an nicht abschlussbezogener Hochschulweiterbildung teil und 1 % absolvierte ein nicht-traditionelles Erststudium. Hochschulabsolvent/inn/en im Zweitstudium waren mit 0,2 % nur marginal vertreten.

Die differenzierte Betrachtung der Teilnehmenden nach ihrer Vorbildung verdeutlicht erwartungsgemäß, dass Hochschulabsolvent/inn/en als originäre Zielgruppe von Hochschulweiterbildung signifikant besser erreicht werden als Personen ohne akademischen Bildungshintergrund. Insgesamt nahmen 6 % der befragten Personen mit Hochschulabschluss an Hochschulweiterbildung teil, dagegen nur 2 % der Personen, die keinen akademischen Abschluss vorweisen konnten.

¹ Eine Ursache für diese Heterogenität liegt sicherlich in den föderalen Kompetenzstrukturen (verdeutlicht u. a. an den unterschiedlichen die Hochschulweiterbildung betreffenden Gesetzgebungen).

Die Studie CHEERS ermöglicht für die Gruppe der Hochschulabsolvent/inn/en einen differenzierteren Einblick in das Teilnahmeverhalten. Insgesamt nahm ungefähr ein Fünftel der befragten Personen im Referenzzeitraum an Hochschulweiterbildung teil. Auch hier zeigt sich eine deutlich niedrigere Teilnahmequote der deutschen Akademiker/innen an Hochschulweiterbildung im Vergleich zu den Akademiker/innen aus anderen untersuchten Ländern (z. B. Vereinigtes Königreich: 41 %, Finnland: 29 %, Österreich: 28 %). Der wichtigste Grund von Hochschulabsolvent/inn/en für den Besuch von Hochschulweiterbildung liegt bei drei Vierteln der Befragten in der Anpassung des Wissens an den neusten Stand.

Eine wesentliche Erklärung für die geringe Beteiligung an Hochschulweiterbildung ist die Attraktivität der Angebote außeruniversitärer Einrichtungen. In der Kategorie der kürzeren Weiterbildungskurse besuchten z. B. nur 7 % ausschließlich Angebote der Hochschulen, dagegen 80 % ausschließlich Angebote außeruniversitärer Anbieter. Deutsche Hochschulabsolvent/inn/en sind durchaus weiterbildungsaktiv, allerdings finden sie anscheinend adäquate Angebote überwiegend bei Anbietern außerhalb der Hochschulen.

Aufschlussreich ist in diesem Kontext die Zuordnung der Weiterbildungsinhalte zu den besuchten Anbietern. Die Analysen zeigten, dass außerhochschulische Anbieter ihren Marktvorsprung vor allem bei Themen ausbauen können, bei denen es um Computerfertigkeiten, betriebswirtschaftliches Wissen, Management-/Führungskompetenzen oder den Umgang mit Kunden geht. Nimmt man alle Anbieter zusammen, dann wurden insbesondere Kurse, welche den Inhalt neues Wissen aus dem Fachgebiet beinhalteten, besonders häufig nachgefragt.

Die für Deutschland erwartete geringere Beteiligung von Frauen an Hochschulweiterbildung wird durch die dargestellten empirischen Datensätze ebenfalls, zumindest überwiegend, bestätigt. Die Ergebnisse der beiden allgemeinen Bevölkerungsbefragungen verdeutlichen, dass in Deutschland Männer zwar nur leicht, aber signifikant häufiger an Hochschulweiterbildung teilnehmen als Frauen. Insgesamt nahmen 3 % der Männer und nur 2 % der Frauen an Hochschulweiterbildung teil. Allerdings bestätigt sich nicht die Annahme einer geringeren Teilnahme an Hochschulweiterbildung von Frauen in der Gruppe der Hochschulabsolvent/inn/en. Signifikante Geschlechtsunterschiede bei den Teilnahmequoten der Hochqualifizierten konnten auf der Grundlage der CHEERS-Studie für einzelne Weiterbildungsformen nicht festgestellt werden.

Insgesamt gibt es neben den oben genannten Kontextfaktoren weitere Faktoren, die die Teilnahme an Hochschulweiterbildung beeinflussen, so z. B. die persönliche Lebenssituation oder die entstehenden Weiterbildungskosten.

Ein Faktor, der sich negativ auf die Weiterbildungsteilnahme auswirken kann, sind die Weiterbildungskosten, sowohl die direkten (Fahrtkosten, Gebühren/Entgelte etc.) als auch die indirekten (Einkommens- oder Freizeitverlust).

Hochschulweiterbildungen waren im Vergleich zur überwiegenden Anzahl von außerhochschulischen Weiterbildungen zum Befragungszeitpunkt noch nicht generell kostenpflichtig. Dies zeigt sich darin, dass nur bei weniger als einem Drittel der besuchten Veranstaltungen (Programme und Kurse), die im Berichtssystem Weiterbildung erfasst wurden, überhaupt

direkte Kosten anfielen. Mussten aber Gebühren oder Entgelte entrichtet werden, so trugen die Teilnehmenden weit überwiegend selbst die Hauptlast. Eine finanzielle Unterstützung durch das Arbeitsamt spielte so gut wie keine Rolle, hingegen beteiligten sich die Arbeitgeber an den indirekten Weiterbildungskosten und ermöglichten bei 55 % der von Erwerbstätigen besuchten Studienprogramme und Hochschulkurse die Weiterbildung während der Arbeitszeit.

Bezogen auf die Gruppe der Hochschulabsolvent/inn/en, die an Hochschulweiterbildung teilnahmen, konnte festgestellt werden, dass bei fast zwei Dritteln von ihnen der Arbeitgeber die Hauptlast der Kosten trug, wobei dies durch direkte Bezahlung der Gebühren/Entgelte geschah. Bei insgesamt 29 % lag die Hauptlast der Kosten bei den Teilnehmenden selbst, öffentliche Finanzierungsmöglichkeiten spielten kaum eine Rolle. Bei der Verteilung der Weiterbildungskosten sind allerdings zwei Aspekte interessant: Zum einen werden wesentlich häufiger Hochschulabsolvent/inn/en durch den Arbeitgeber unterstützt, die nur an außerhochschulischer Weiterbildung teilnehmen, als solche, die nur Hochschulkurse besuchen. Zum anderen werden Frauen signifikant seltener vom Arbeitgeber gefördert.

Zusammenfassend lässt sich Deutschland als ein Land charakterisieren, das aufgrund spezifischer Kontextfaktoren nur eine – gerade im Vergleich zu den anderen untersuchten Ländern – sehr niedrige Teilnahmequote an Hochschulweiterbildung aufweist. Ebenso nehmen in Deutschland insgesamt relativ wenige hochqualifizierte Personen, die über einen akademischen Abschluss verfügen, an Hochschulweiterbildung teil.

2. Hochschulweiterbildung in Finnland

2.1	Der institutionelle Kontext von Weiterbildung	131
2.1.1	Das Bildungssystem	132
2.1.2	Wohlfahrtsstaat und politisches System	135
2.2	Die Weiterbildungslandschaft	136
2.2.1	Historische Entwicklung von Weiterbildung und Hochschulweiterbildung	136
2.2.2	Der rechtliche Rahmen für Weiterbildung und Hochschulweiterbildung	137
2.2.3	Die Definition von Weiterbildung und Hochschulweiterbildung	137
2.2.4	Weiterbildungsanbieter und Weiterbildungsmarkt	138
2.2.5	Weiterbildungsfinanzierung	139
2.3	Empirische Analysen der Teilnahme an Hochschulweiterbildung ...	140
2.3.1	Verwendete Datensätze	140
2.3.2	Operationalisierung von Weiterbildung und Hochschulweiterbildung	141
2.3.3	Empirische Ergebnisse	143
2.3.3.1	Der Stellenwert von Hochschulweiterbildung	143
2.3.3.1.1	Teilnahmequoten	143
2.3.3.1.2	Teilnahmequoten von Hochschulabsolvent/inn/en	144
2.3.3.2	Nachgefragte Weiterbildungen	146
2.3.3.2.1	Fachgebiet	146
2.3.3.2.2	Lern- und Organisationsformen	149
2.3.3.3	Beteiligung an Hochschulweiterbildung: Bedingungen und Barrieren	149
2.3.3.3.1	Sozio-demografische, bildungsbiografische und familiäre Faktoren	150
2.3.3.3.2	Beruflicher Status und berufliche Situation	153
2.3.3.3.3	Kosten und Unterstützung der Weiterbildungsteilnahme	156
2.3.3.3.4	Subjektive Weiterbildungsmotivation und Weiterbildungsbarrieren	158
2.3.3.3.5	Multivariate Analyse des Teilnahmeverhaltens	162
2.4	Zusammenfassung und Diskussion	164

2.1 Der institutionelle Kontext von Weiterbildung

Bildung nimmt in der Gesellschaft Finnlands einen zentralen Stellenwert ein. Das Bildungssystem wird als chancengerecht und qualitativ hochwertig beschrieben und u. a. als Grundlage für den wirtschaftlichen Erfolg gesehen. Bei internationalen Vergleichsstudien wie PISA belegte Finnland Spitzenpositionen. Zu Recht gilt der skandinavische Staat in Sachen Bildung als Vorzeigeland (Baumert et al. 2001).

Die Erhöhung der Teilnahme an Erwachsenenbildung/Weiterbildung, die bereits eine über hundertjährige Tradition besitzt, ist ein Ziel der Bildungspolitik. Hierdurch sollen „gesellschaftliche Unversehrtheit, Chancengleichheit und aktive Bürgerschaft“ (Unterrichtsministerium Finnland 2006: 37) gefördert werden. Speziell in den letzten zwei Jahrzehnten wurde das Prinzip des lebenslangen Lernens zu einem Leitfaden gestaltender Maßnahmen der Bildungspolitik. Auf allen Bildungsniveaus wurden die Angebote erweitert, neue Lernformen (bspw. internetbasierter Unterricht) wurden zur Verfügung gestellt und Informations- und Beratungsdienstleistungen wurden weiterentwickelt (ebd.: 6).

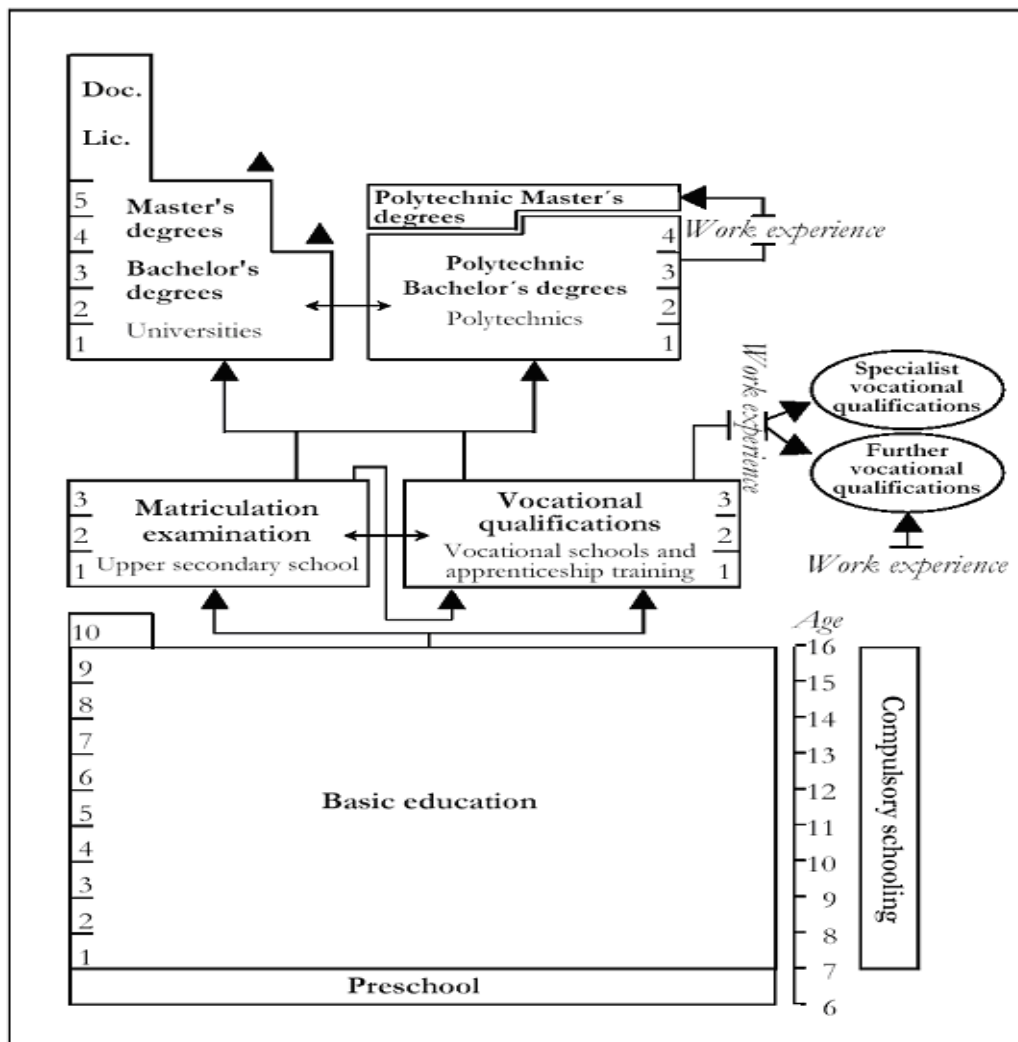
Vielfältige und flexible Weiterbildungsangebote in verschiedenen Angebots- und Organisationsformen mit und ohne Zugangsbeschränkungen an unterschiedlichen, wechselnden oder kombinierten Lernorten ermöglichen es erwachsenen Lernern, ihre Weiterbildung an die jeweilige Lebenssituation anzupassen. Über 1.000 Bildungseinrichtungen bieten Kurse, Seminare, Vorträge, Exkursionen u. v. m. an. Dazu zählen Universitäten und Fachhochschulen, berufliche Schulen (auch für berufliche Erwachsenenbildung), Volks- und Abendschulen, Heimvolksschulen und Sommeruniversitäten¹, gymnasiale Oberstufen für Erwachsene, Studienzentralen, Sportausbildungszentren und Musikschulen. Insbesondere die Fachhochschulen sehen die Erwachsenenbildung als eine ihrer Hauptaufgaben an und stellen ein breites anwendungsorientiertes Fortbildungsangebot zur Verfügung, das ungefähr ein Fünftel aller Kurse, die zu einem Abschluss führen, umfasst. Zusätzlich werden berufsorientierte kürzere Kurse ohne Zugangsbeschränkungen, so genannte *open polytechnic studies*, angeboten, die z. T. beim Erwerb weiterer Abschlüsse angerechnet werden können. Die Open University in Finnland stellt keine Institution wie in Großbritannien dar, sondern eine weitere Angebotsform von Erwachsenenbildung. Es handelt sich dabei um vernetzte Programme, die von Universitäten angeboten werden und sich ohne Zugangsbeschränkungen an alle Altersgruppen richten. Teil dieser Angebotsform ist auch die *University of third age*, die ein spezielles Bildungsprogramm für ältere Lerner bereitstellt (Manninen/Engblom 2004: 122 ff.).

¹ So genannte Sommeruniversitäten sind keine Hochschuleinrichtungen, sondern werden von privaten oder kommunalen Organisationen getragen. Diese Art der ‚offenen‘ Universität bietet Weiterbildungsangebote zum Teil auf hochschulähnlichem Niveau an. Die Kurse schließen aber meist ohne formale Abschlüsse ab. Die Entwicklung der Sommeruniversitäten Anfang des 20. Jahrhunderts hat Wesentliches zur heutigen Open University beigetragen (Osborne/Sandberg/Tuomi 2004: 140).

2.1.1 Das Bildungssystem¹

Die meisten Kinder in Finnland besuchen mit sechs Jahren eine der kostenfreien Vorschulen (*Päivähoito*), die dem Ministerium für Soziales und Gesundheit unterstehen. Auf Grund des *Basic Education Acts* ist seit August 2001 jedem Kind ein Vorschulplatz garantiert. Mit sieben Jahren werden die Kinder in die neunjährige Gesamtschule eingeschult. Diese Schulen unterstehen öffentlichen Trägern und sind kostenfrei für alle Schüler/innen. Das im deutschen Schulsystem unter dem Begriff des ‚Sitzenbleibens‘ bekannte Wiederholen eines Schuljahrs aufgrund schlechter Noten ist im finnischen Bildungssystem nicht möglich. Auf freiwilliger Basis kann lediglich ein zusätzliches zehntes Schuljahr besucht werden. Am Ende der Gesamtschule erhält der Schüler nach Absolvierung des erforderlichen Lernpensums und entsprechender Beurteilung durch die Lehrenden das Abschlusszeugnis, welches mit der mittleren Reife vergleichbar ist. Es gibt kein Abschlussexamen (Jiricka 2004: 19).

Abb. 2.1 Das finnische Bildungssystem



¹ Die Informationen dieses Kapitels sind, wenn nicht anders kenntlich gemacht, der Homepage des Ministry of Education Finland (<http://www.minedu.fi/minedu/education/index.html>) entnommen.

Das Abschlusszeugnis berechtigt zum Wechsel in den dreijährigen Sekundarbereich II. Zur Auswahl stehen das Gymnasium (*Lukiokoulutus*) und berufsbildende Lehranstalten. Im Unterricht der gymnasialen Oberstufe liegt der Schwerpunkt auf den allgemein bildenden Fächern sowie auf der Vorbereitung zur Hochschulreife. Die Ausbildung findet in Form von Kursen statt, und der Verlauf ist individuell. Die zentralen gymnasialen Abschlussprüfungen können nach der Erfüllung des festgelegten Lernpensums nach zwei bis vier Jahren abgelegt werden (siehe hierzu auch Unterrichtsministerium Finnland 2006: 26).

Die berufliche Erstausbildung (*Oppisopimuskoulutus*) wird überwiegend an kostenfreien öffentlichen Berufsschulen angeboten, Lehrverhältnisse direkt am Arbeitsplatz nehmen aber immer mehr zu. Für über einhundert Berufe können Ausbildungen absolviert werden, die in der Regel zwei bis drei Jahre dauern (Unterrichtsministerium Finnland 2006: 27). Die Ausbildungen sind in erster Linie auf die Erlangung fachlicher Kompetenzen ausgerichtet. Zusätzlich führen sie aber auch zur Hochschulreife und ermöglichen somit den uneingeschränkten Zugang zu Fachhochschulen und Universitäten.

Der Tertiärbildungsbereich (*korkea-asteen koulutus*) umfasst die Fachhochschulen (*ammattikorkeakoulu*) und die Universitäten (*yliopisto*). Allerdings gelten Fachhochschulen, die Anfang der 1990er Jahre aus beruflichen Schulen des postsekundären Bereichs hervorgegangen sind, zwar als eigenständiger, jedoch als nicht-universitärer Hochschulbereich mit eigenem Abschlussgrad. Gebührenfrei kann dort nach dreieinhalb bis viereinhalb Jahren ein beruflicher Fachabschluss (unterer Fachhochschulabschluss) erworben werden (Manninen/Engblom 2004: 132). Nach mindestens dreijähriger Erwerbstätigkeit und weiteren eineinhalb bis zwei Jahren Studium kann der höhere Fachhochschulabschluss erworben werden, der im beruflichen Kontext ähnlich bewertet wird, wie ein höherer Universitätsabschluss¹ (Unterrichtsministerium Finnland 2006: 32). Fachhochschulen werden von Kommunen und privaten Körperschaften getragen und durch den Staat und öffentliche Behörden mitfinanziert.

Zudem verfügt Finnland über 20 Universitäten und gleichgestellte Hochschulen, in denen in drei bis fünf Jahren, ebenfalls gebührenfrei, erste und höhere Studiengänge absolviert werden können (mit Bachelor- und Masterabschlüssen). Alle Studienfächer sind mit einem Numerus clausus belegt und erfordern eigene Aufnahmeprüfungen an den jeweiligen Hochschulen. Das Verhältnis von Bewerber/inne/n zu Universitätsstudienplätzen liegt ungefähr bei 3:1 (Nyyssölä/Hämäläinen 2001: 47). Im Jahre 2002 erhielten etwa 30 % der Schulabgänger/innen einen Studienplatz (Fachhochschulen: 37 %) (Manninen/Engblom 2004: 121). Abgewiesene Studieninteressent/inn/en bewerben sich oft im nächsten Jahr erneut.

Der Hochschulsektor Finnlands gehört zu den am stärksten expandierten in Europa. Die Studienanfängerquote – definiert als Anteil der Studienanfänger/innen an der durchschnittlichen Jahrgangsstärke der 19- bis 21-Jährigen – liegt bei 65 % (Unterrichtsministerium Finnland 2005: 21), 40 % der 25- bis 34-Jährigen verfügten im Jahre 2003 über einen Abschluss im Tertiärbereich. In Finnland waren die Frauen die treibende Kraft der Bildungsexpansion; die jüngeren Frauen erwerben heute deutlich häufiger als Männer einen tertiären Bildungs-

¹ Beide Abschlüsse umfassen 300 ECTS-Anrechnungspunkte.

abschluss, in den älteren Altersgruppen weisen noch die Männer ein höheres Qualifikationsniveau auf.¹

Die Universitäten sind durch das Humboldtsche Bildungsideal geprägt und traditionell durch ein langes Studium, eine fest verwurzelte, geschlossene disziplinäre Organisation und geringe Berufspraxisbezüge gekennzeichnet (OECD 2006: 18). Dagegen bieten die Fachhochschulen, die, wie erwähnt, seit Anfang der 1990er Jahre eingeführt wurden und nach einer Pilotphase im Jahre 2003 einen dauerhaften Status erhielten (Unterrichtsministerium Finnland 2005: 17), eine stärker berufsbezogene Studienmöglichkeit mit engen Verbindungen zur Arbeitswelt an. Die Fachhochschulen ziehen inzwischen nicht nur mehr Studienanfänger/innen an als die Universitäten (2005: 33.260 gegenüber 20.084; Unterrichtsministerium Finnland 2006: 32, 34), sondern verleihen auch mehr Abschlüsse (2004: 20.670 gegenüber 15.310; ebd.).

Das Alter der Studierenden im ersten Semester ist in Finnland höher als in anderen europäischen Ländern. 18 % der Studienanfänger/innen und 51 % der Studierenden insgesamt sind 25 Jahre und älter (Manninen/Engblom 2004: 123). Dies wird einerseits darauf zurückgeführt, dass viele der Schulabgänger/innen ihren Bildungsweg nach dem Abitur unterbrechen, um den Wehrdienst² abzuleisten oder eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen, weil sie keinen Studienplatz erhalten haben (Manninen 2006: 3). Andererseits liegt die durchschnittliche Dauer der Studiengänge beim höheren Universitätsabschluss nicht bei den angestrebten vier bis fünf Jahren, sondern bei sechs bis acht Jahren. Begründet wird dies mit der Wahlfreiheit bei der Kombination der Studienfächer und mit der umfangreichen Erwerbstätigkeit der Studierenden zur Studienfinanzierung. Oft erfolgt auch ein Eintritt in die volle Berufstätigkeit nach Erreichen eines ersten Abschlusses (Manninen/Engblom 2004: 123).

Ältere Studierende, die aus deutscher Perspektive einen z. T. nicht-traditionellen Bildungsweg eingeschlagen haben, sind in Finnland demnach nicht „außergewöhnlich“ und auch nicht zwangsläufig als Studierende der wissenschaftlichen Weiterbildung einzuordnen. Sie werden als *perustutkinto-opiskelija*, Erststudierende, bezeichnet.

Anfangs betrachtete Finnland den Bologna-Prozess als negative Entwicklung. Fast alle Hochschulabsolvent/inn/en beendeten ihr Studium bisher noch mit einem Master (Manninen 2006: 3). Die Hochschulen bereiten inzwischen jedoch ihre Teilnahme am Bologna-Prozess aktiv vor und führen das modulare Bachelor-Master-System ein. Zudem wird das ECTS-System eingeführt, das die Mobilität und Flexibilität der Studierenden ermöglichen soll (Ministry of Education 2006: The Finnish Education System). In Folge der Umstellung der Studienstruktur wird der Bachelor-Abschluss zum ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss werden. Inwieweit dieser auf dem Arbeitsmarkt Akzeptanz finden wird und ob er die Studierenden ausreichend für die Berufstätigkeit qualifiziert, bleibt abzuwarten.

¹ Anteil der im Jahre 2003 55 bis 64 Jahre alten Männer mit einem ISCED 5A/6-Abschluss: 15 %, Frauen: 10 %; OECD 2005 (Internet-Tabelle: <http://dx.doi.org/10.1787/684518581842>).

² Der Wehrdienst ist für Männer verpflichtend, für Frauen ist die Teilnahme freiwillig.

2.1.2 Wohlfahrtsstaat und politisches System

Der Länderexperte Jyri Manninen betont die Wichtigkeit des finnischen Wohlfahrtsstaates¹, der ausgeprägten sozialen Dienste und des hohen Einkommenslevels im Hinblick auf das sehr gut ausgebaute Weiterbildungssystem und das insgesamt hohe Bildungsniveau (Manninen 2006). In diesem Kontext lässt sich Finnland als Repräsentant eines sozialdemokratischen Wohlfahrtsregimes charakterisieren.² In sozialdemokratischen Wohlfahrtssystemen sind die sozialen Rechte universal (deshalb auch die Bezeichnung „universalist welfare states“), d. h. sie richten sich weder nach Bedürftigkeit noch sind sie statusabhängig. Die Arbeitsmarktpolitik ist aktiv und versucht, durch mobilitätsstimulierende Maßnahmen wie spezielle Bildungsprogramme, zumeist kombiniert mit einer keynesianischen Nachfragepolitik, ein hohes Maß an Beschäftigung zu erreichen. Auch ist in Wohlfahrtsstaaten sozialdemokratischen Charakters ein hoher Anteil von Frauen und Müttern in das Beschäftigungssystem integriert. Allerdings beruht die hohe weibliche Erwerbsbeteiligung auf einer „equality agenda“, auf einem expliziten Gleichheitsprogramm, dem sich Staaten mit sozialdemokratischen Wohlfahrtssystemen verschrieben haben und das sich u. a. in einer die Verbindung von Erwerbstätigkeit und Elternschaft unterstützenden Politik äußert.

Die Republik Finnland ist seit 1919 eine parlamentarische Demokratie. Oberstes Exekutivorgan ist der Staatspräsident. Neben dem Staatsoberhaupt bildet das Einkammerparlament (*Eduskunta* bzw. Reichstag) die zweite Säule der dualen Führungsstruktur (Forsberg 2004: 127). Innerhalb der Regierung ist das Bildungsministerium für die Bereiche Bildung, Wissenschaft, Kultur, Sport, Jugendpolitik und die internationale Vernetzung dieser Gebiete zuständig. Als strategische Schlüsselbereiche und Herausforderungen werden aktuell u. a. gleichberechtigte Zugangschancen zu Bildung und Kultur, Wettbewerbsfähigkeit im Bildungs-, Kultur- und Wirtschaftsbereich und soziale Inklusion und Partizipation genannt (vgl. Ministry of Education 2006).

Die aktuelle wirtschaftliche Lage Finnlands ist gerade im Vergleich zu den anderen europäischen Staaten als gut und stabil zu bezeichnen. Finnland lässt sich als ein hoch entwickeltes Industrieland charakterisieren, dessen Bruttoinlandsprodukt-Pro-Kopf-Einkommen etwas über dem EU-Durchschnitt liegt. Als die bedeutendsten Wirtschaftszweige sind neben Forstwirtschaft und Maschinenbau heutzutage vor allem die Informations- und Kommunikationstechnologien zu nennen. Die Stärke der finnischen Wirtschaft belegt auch eine in den letzten Jahren verliehene Auszeichnung des Schweizer Weltwirtschaftsforums, die in ihrem „Global Competitiveness Report“ die finnische Wirtschaft als eine der wettbewerbsfähigsten der Welt ansieht (Forsberg 2004: 126). Allerdings gibt es auch wirtschaftliche Problemfelder. So schmilzt in Folge einer Einkommens- und Unternehmenssteuerreform von 2005 der Haushaltsüberschuss weiter ab. Die Finanzausstattung der Kommunen verschlechtert sich zudem wegen der Kostensteigerungen für die öffentlichen Dienstleistungen (Gesundheit/Soziales). Die Arbeitslosenquote lag 2005 bei 8,4 % und entspricht annähernd dem Durchschnittswert der Europäischen Union (vgl. Statistics Finland: http://www.stat.fi/tup/suoluk/index_de.html).

¹ Zur Definition der Begrifflichkeiten siehe Kap. 3.1 in Teil I des Berichts.

² Vgl. zu folgenden Ausführungen die Dreier-Typologie von Wohlfahrtsstaaten von Gøsta Esping-Andersen (1999) und die Erläuterungen zu den einzelnen Typologien in Teil I, Punkt 3.1.

Im Gefolge einer Wirtschaftskrise in Finnland zu Beginn der 1990er Jahre sank die finanzielle Förderung für Kultur und Bildung durch die öffentliche Hand spürbar. Nach der daraus notwendig gewordenen grundlegenden Umstrukturierung der finnischen Volkswirtschaft nehmen die Zuwendungen seit dem Jahr 2000 jedoch wieder zu. Für Kultur und Bildung sind im Haushaltsjahr 2006 6,5 Mrd. EUR ausgewiesen, eine Steigerung gegenüber 2005 (6,2 Mrd. EUR) um 5%.¹ Das Bruttoinlandsprodukt lag im Jahr 2003 bei insgesamt 143,3 Mrd. Euro (Pro-Kopf 27.995). Die Ausgaben von ca. 5 Mrd. Euro (3,4 % des BIP) flossen in den Bereich Forschung und Entwicklung, zu dem auch der gesamte Hochschulsektor gezählt wird. Der Wohlfahrtsstaat Finnland finanziert sein sehr umfangreiches Sozialsystem, wie alle skandinavischen Länder, durch vergleichsweise hohe Steuern. 2003 machten sämtliche Steuern in Finnland 44,3 % des Bruttoinlandsprodukts aus. Die Sozialausgaben lagen im selben Jahr bei 26,9 % des Bruttoinlandsprodukts.²

2.2 Die Weiterbildungslandschaft

2.2.1 Historische Entwicklung von Weiterbildung und Hochschulweiterbildung

Das erste universitäre Weiterbildungszentrum der Universität von Helsinki wurde 1980 in der Stadt Lahti gegründet. Der Bedarf ergab sich aus der lokalen Nachfrage nach Fortbildungen für arbeitslose Ingenieure, die in der Kunststoffindustrie benötigt wurden. Zeitgleich entwickelte die Open University ein Programm für diesen Bereich. Bald erweiterte die Universität von Helsinki ihr Angebot, deren Beispiel weitere Universitäten folgten. Heutzutage haben alle Universitäten in Finnland mindestens ein Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (Manninen 2006: 8) und sind untereinander stark vernetzt. 1991 wurde mit der Gründung von Fachhochschulen ein duales Hochschulsystem in Finnland eingeführt, um das Angebot der Universitäten zu ergänzen. Die heute bestehenden 29 multidisziplinären Fachhochschulen bieten u.a. berufsorientierte Weiterbildungskurse an (Manninen/Engblom 2004: 122).

Wie in Kapitel 2.1.3 bereits beschrieben, liegt der Altersdurchschnitt der Studierenden in Finnland bei über 25 Jahren. Allerdings ist in Finnland mit dem 1998 begonnenen Bologna-Prozess zur stärkeren Vereinheitlichung der europäischen Hochschulausbildung und -landschaft die Erwartung verbunden, dass die Studierenden ihr Studium früher als bisher abschließen. Um dies zu erreichen, wird neben der Erleichterung des Übergangs von der Schule zum Studium auch ein kürzerer und starrer Studienablauf erwartet. Manninen/Engblom (2004: 129) sehen als Folge einen erhöhten Weiterbildungsbedarf und damit eine Reorganisation und einen Ausbau der universitären Bildungsangebote für Erwachsene an den Weiterbildungszentren der Universitäten. Erwartet wird ebenso eine Stärkung anderer Anbieter, wie zum Beispiel der Fachhochschulen. Manninen (2006: 8f.) sieht als weitere Auswirkung des Bologna-Prozesses die Nutzung berufsqualifizierender Bachelor-Abschlüsse für den Einstieg in die Berufstätigkeit und eine zunehmende Optionalität der Master-Programme. Damit verringere sich zwar die Studienzeit, aber auch das Niveau der Fachkenntnisse würde sinken: „From diversity and quality to basic standards“ (ebd.). Für die wis-

¹Vgl. hierzu die Internetseite des deutschen auswärtigen Amtes: <http://www.auswaertiges-amt.de/diplo/de/Laender/Finnland.html> (02.09.2006).

²Vgl. zu den Ausführungen zum Bruttoinlandsprodukt und den Sozialausgaben die Internetseite Statistics Finland. Finnland in Zahlen: http://www.stat.fi/tup/suoluk/index_de.html (24.07.2006).

senschaftliche Weiterbildung entstehen neue Zielgruppen, einerseits diejenigen, die einen Bachelor als erste höhere Qualifikation erwerben wollen, und andererseits jene, die nach einer Phase der Berufstätigkeit weitere Qualifikationen benötigen.

2.2.2 Der rechtliche Rahmen für Weiterbildung und Hochschulweiterbildung

Das Bildungsministerium (*Opetusministeriö*) ist für die Bildungspolitik inklusive der Gesetzgebung zuständig. Mit dem Grundgesetz von 1919 wurde zugesichert, dass der Staat berufliche Weiterbildung und Erwachsenenbildung fördert. Es gilt das *resource direction model*, welches festlegt, dass Finanzmittel in erster Linie an Felder mit hoher Priorität fließen müssen. Die Partizipation an Weiterbildung insgesamt zu fördern, ist in der jetzigen Situation nicht vorrangig. Eher werden noch innovative Konzepte für die Weiterbildung unterstützt. Trotzdem steht eine Grundförderung zur Verfügung, wie zum Beispiel für Lehrerfortbildungen oder für die Entwicklung neuer Programme an universitären Weiterbildungszentren.

Eine spezielle Gesetzgebung, die Organisation und Angebotsformen wissenschaftlicher Weiterbildung regelt, gibt es in Finnland nicht (ebd.: 4). Jedoch dürfen nur universitäre Fakultäten Master- und Dokortitel verleihen. Deshalb werden Kooperationsabkommen zwischen universitären Weiterbildungszentren und Fakultäten geschlossen, damit auch im Rahmen von Weiterbildungsstudiengängen akademische Grade verliehen werden können.

Die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung wird durch eine Reihe weiterer Vorgaben gefördert. Für Teile der Arbeitgeber (hauptsächlich in medizinischen oder erzieherischen Berufsfeldern) besteht die Verpflichtung, Arbeitnehmer/innen für Weiterbildungskurse freizustellen. Langjährige Berufstätige haben zudem das Recht eine Studienpause einzulegen, die staatlich gefördert wird. Allerdings soll die Förderung der beruflichen Weiterbildung von der Verantwortung des Staates in die der Arbeitgeber zunehmend übergehen. Etwa 65 % der Finanzmittel zur Durchführung von universitärer Weiterbildung stammt heute schon von den Arbeitgebern, die die Bildungsmaßnahmen für ihre Arbeitnehmer bezahlen (Osborne/Sandberg/Tuomi 2004: 149).

2.2.3 Die Definition von Weiterbildung und Hochschulweiterbildung¹

Weiterbildung insgesamt ist in Finnland als Bildungsform definiert, die nach einer Erstausbildung und gewöhnlich nach einer längeren Berufstätigkeit in Anspruch genommen wird. Meistens handelt es sich um eine Zusatzausbildung/Spezialisierung oder um eine Anpassungsfortbildung. Als wissenschaftliche Weiterbildung (*yliopistojen täydennyskoulutus*) werden bis zu zwei Jahre dauernde Kurse und Programme bezeichnet, die von Universitäten bzw. von Weiterbildungszentren an Universitäten organisiert werden und sich an Hochschulabsolventen richten. Der Erwerb von höheren universitären Graden zählt nur dann zur wissenschaftlichen Weiterbildung, wenn sie in den Weiterbildungszentren der Universitäten absolviert werden. Fachhochschulen, die zwar zum Hochschulbereich zählen, aber nicht den Status einer

¹ Die Informationen dieses Kapitels, insbesondere die finnischen Bezeichnungen, sind dem unveröffentlichten Expertenbericht von Jyri Manninen (2006) entnommen.

Universität besitzen, bezeichnen ihre Weiterbildungsveranstaltungen nicht als ‚wissenschaftliche Weiterbildung‘.

Akademische Laufbahnqualifizierungen (*jatkokoulutus*), wie bspw. die Fortsetzung des wissenschaftlichen Studiums nach dem Masterabschluss zur Erlangung eines Doktorgrades, werden von den Fakultäten der Universitäten organisiert, aber nicht als wissenschaftliche Weiterbildung bezeichnet. Eine Umschulung (*uudeleenkoulutus*) zu einem neuen Beruf zählt auch in Finnland als völlig neuer Bildungsweg und damit zur Weiterbildung.

2.2.4 Weiterbildungsanbieter und Weiterbildungsmarkt

Die finnische Weiterbildungslandschaft ist geprägt durch ein sehr umfassendes Bildungsangebot staatlicher wie freier Bildungsträger in diversen Themenbereichen. Es gibt Angebote für Erwachsene auf allen Stufen des formalen Bildungssystems, die berufsbegleitend das Ablegen aller schulischen und beruflichen Abschlüsse – auch unabhängig von der Art und Weise der Wissensaneignung – ermöglichen. Praktisch alle beruflichen Bildungseinrichtungen und Hochschulen bieten Fort- und Weiterbildungen mit unterschiedlicher Dauer und differenziertem Anspruchsniveau an. Berufstätige können an Fachhochschulen in eigenen Studiengängen nebenberuflich studieren und Erstabschlüsse erwerben. Hingegen unterscheiden die Universitäten nicht zwischen Berufserfahrenen und Schulabgänger/innen, jedoch sind auf verschiedene Zielgruppen und unterschiedliche Bedürfnisse zugeschnittene bzw. maßgeschneiderte, flexible Programme und Angebote die Regel.

Eine besondere Herausforderung stellt in dem dünn besiedelten Land die regionale Erreichbarkeit von Bildungseinrichtungen dar. Die Open University bietet deshalb, den Examensanforderungen der Universitäten und Fachhochschulen entsprechende Kurse an, die allen Bevölkerungsgruppen ohne Zugangsbeschränkungen offen stehen und auch von anderen Bildungsorganisationen unter der Aufsicht der Universitäten durchgeführt werden können. Dort erbrachte Studienleistungen können in ein reguläres Studium eingebracht und anerkannt werden.

Neben den öffentlichen Bildungsanbietern gibt es ein breites Spektrum an freier Bildungsarbeit. Hierzu zählen Volkshochschulen, Volksbildungszentren, Studienzentren, Sportbildungszentren und Sommeruniversitäten. Ziele und Inhalte der Bildungsangebote werden frei von den Anbietern festgelegt. Zudem können mit Genehmigung des Unterrichtsministeriums allgemein bildende und berufliche Kurse durchgeführt werden.

Als Entwicklungsziele zur Verbesserung der Weiterbildungslandschaft werden der Ausbau der Beratungsdienstleistungen genannt, die Flexibilisierung der Übergänge zwischen den einzelnen Schulungsstufe sowie die Anerkennung von früheren Lernleistungen, dem so genannten *prior learning* (Unterrichtsministerium Finnland 2006: 37 ff.).

Das universitäre Weiterbildungssystem in Finnland gilt als differenziert und umfassend, nicht minder dadurch, dass bis vor kurzem strenge zentralisierte Gesetzgebungen Universitäten

zur Förderung der Maxime des lebenslangen Lernens verpflichtet haben.¹ Erwachsenenbildung insgesamt wird als Kernaufgabe von Universitäten angesehen und immer in Verbindung zu Forschung und Entwicklung betrachtet. An jeder Universität existiert ein Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung², welche mittlerweile nicht mehr nur Fortbildungsmaßnahmen durchführen, sondern umfassende Dienstleistungen für die Studierenden anbieten (Osborne/Sandberg/Tuomi 2004: 142). Wie bereits in Kapitel 2.2.3 beschrieben, wird wissenschaftliche Weiterbildung überwiegend von Universitäten und in Kooperation mit Fakultäten und Departments angeboten. Es handelt sich dabei um kürzere oder längere (ca. 1 bis 2-jährige) Kurse und Programme für Hochschulabsolvent/inn/en, die bereits einen Bachelor-, Master- oder Doktorgrad besitzen und die für gewöhnlich schon berufstätig waren. Wissenschaftliche Weiterbildung dient in erster Linie dazu, die eigenen fachlichen Kompetenzen zu erweitern, z. T. wird hierzu ein weiterer höherer universitärer Abschluss angestrebt. Längere Programme der wissenschaftlichen Weiterbildung sind spezielle Masterprogramme und Programme zur Weiterentwicklung persönlicher Kompetenzen („personal development programmes“). Unter kürzeren Angeboten sind Konferenzen, Vorlesungen, Seminare und Weiterbildungskurse insgesamt zu fassen (Manninen 2006: 1 ff.).

Die einzigen Mitbewerber im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung sind einige wenige private Institute, die Hochschulprofessor/inn/en als Lehrpersonal gewinnen konnten, Fortbildungszentren der Gewerkschaften, die Angebote für bestimmte Berufsfelder wie Recht oder Medizin entwickelt haben, sowie einzelne Professor/inn/en, die selbständig tätig sind. Der Grund hierfür ist, dass nur Universitäten oder Professor/inn/en wissenschaftliche Weiterbildung anbieten können (Manninen 2006: 6).

Insgesamt zeichnet sich die wissenschaftliche Weiterbildung durch eine hohe Qualität und flexible Studienstrukturen aus. Bis in ländliche Regionen glänzt sie durch geografische Präsenz.

2.2.5 Weiterbildungsfinanzierung

In Finnland ist seit Ende der 1990er Jahre eine deutlich sinkende Beteiligung an universitären Weiterbildungsangeboten zu beobachten (Manninen/Engblom 2004: 126 f.). Dieser Rückgang ist mit der staatlichen Förderungs politik zur Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung zu begründen, da sich diese an der jeweiligen Arbeitsmarktsituation orientiert: In Zeiten hoher Arbeitslosigkeit fließen mehr Geldmittel in den Bereich der Weiterbildung als in Zeiten besserer wirtschaftlicher Entwicklung.

Seit den 1980ern war es Ziel der Förderung, die Teilnahmequoten von Erwachsenen an wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten zu erhöhen. Die Anzahl der neu eingerichteten Weiterbildungszentren innerhalb von Universitäten stieg erheblich an. Einen Förderungsschwerpunkt bildeten Umschulungsprogramme für Arbeitslose. Die Verbesserung der arbeitsmarktpolitischen Situation nach 1999 und die damit einhergehende Reduzierung der finanziellen Förderung für wissenschaftliche Weiterbildung, führten zu großen finanziellen

¹ Genauere Informationen zur jetzigen Situationen finden sich im Kap. 2.2.5.

² Vgl. University Continuing Education in Finland unter <http://www.uta.fi/council/centres.html> (16.08.2006).

Problemen innerhalb der universitären Weiterbildungszentren, jedoch haben die universitären Weiterbildungszentren ihr hohes qualitatives Niveau und die gute Versorgungsdichte beibehalten können (Manninen/Engblom 2004: 125f.).

Die Universitäten selbst werden annähernd zu 70 % aus dem Staatshaushalt finanziert, indem eine jährliche Anteilsfinanzierung pro Student/in errechnet wird. Die Erwachsenenbildung wird mit 14 % des Gesamtbildungsbudgets vom Unterrichtsministerium direktfinanziert. Da Finnland ein öffentlich finanziertes Weiterbildungssystem hat, ist es auch Erwachsenen mit einem ersten Berufsabschluss möglich, gebührenfrei eine höhere oder zusätzliche Qualifikation an Universitäten zu erwerben. Dabei entsteht bereits nach einer Studiendauer von zwei Monaten ein Anrecht auf Ausbildungsförderung. Werden für Weiterbildungskurse Gebühren veranschlagt, so haben erwachsene Studierende die Möglichkeit ein Studiendarlehen oder staatliche Förderung zu beantragen. Steuerliche Vergünstigungen stehen denjenigen zu, die die Weiterbildungskosten selbst tragen (Manninen 2006: 7). Die Regierung Finnlands sieht bei der finanziellen Förderung von beruflicher Weiterbildung in starkem Maße die Arbeitgeber in der Verantwortung (s. Pkt. 2.2.2). Im Jahr 2000 wurden 83 % der besuchten beruflichen Weiterbildungskurse vom Arbeitgeber finanziell gefördert, und nur an 16 % mussten sich Lernende selbst finanziell beteiligen (Blomqvist/Ruuskanen/Niemi/Nyysönen 2000: 27).

2.3 Empirische Analyse der Teilnahme an Hochschulweiterbildung

2.3.1 Verwendete Datensätze

Für die empirische Analyse der Hochschulweiterbildung in Finnland stehen zwei Datensätze zur Verfügung. Einmal handelt es sich um die international vergleichende Hochschulabsolvent/inn/enstudie *Careers after Higher Education: a European Research Study (CHEERS)*. Im Rahmen dieser Untersuchung wurden Hochschulabsolvent/inn/en befragt, die zwischen Herbst 1994 und Sommer 1995 einen Studienabschluss erreicht haben (Examensjahrgang 1995). Die Befragung fand im Zeitraum November 1998 bis Mai 1999 statt. Die Beobachtungsperiode umfasst damit im Schnitt vier Jahre nach Studienabschluss. Betrachtet werden also alle Weiterbildungen, die in den vier Jahren zwischen dem Studienabschluss und dem Befragungszeitpunkt absolviert wurden. In Finnland umfasst die für die Analysen verwendete Stichprobe 2.675 Hochschulabsolvent/inn/en, die zwischen 23 und 64 Jahre alt waren. Die finnische Teilstudie setzt sich zu 44 % aus männlichen und zu 56 % aus weiblichen Hochschulabsolvent/inn/en zusammen.

Für die Beurteilung der Zweitstudienquote ist der Hinweis wichtig, dass die finnische Stichprobe nicht nur Absolvent/inn/en des ersten Studienzyklus (*kandidaatin tutkinto/kandidatexamen*) enthält, sondern ausschließlich Absolvent/inn/en weiterführender Studien (*maisterin tutkinto/magisterexamen* bzw. *lisensiaatin tutkinto/licentiatexamen* in medizinischen Studiengängen). Darüber hinaus ist anzumerken, dass die finnische Stichprobe Absolvent/inn/en der Fachhochschulen (*polytechnics*) aufgrund der erst Anfang der 1990er Jahre erfolgten Einführung dieser Bildungseinrichtungen nicht enthalten.

Zusätzlich wurde die finnische allgemeine Bevölkerungsbefragung *Adult Education Survey* (AES) aus dem Jahr 2000 ausgewertet. Im Rahmen des AES wurden insgesamt 3.602 Erwachsene mit Hilfe von CAPI-Interviews (computer-assisted personal interviewing) befragt, von denen 3.270 zwischen 20 und 64 Jahren alt sind. Die Hälfte der Befragten¹ ist weiblich, 69 % waren zum Befragungszeitpunkt erwerbstätig und 11 % der Befragten verfügten über einen akademischen Abschluss (10 % Universitätsabschluss, 1 % Fachhochschulabschluss).

Die Untersuchung erhob die Weiterbildungsaktivitäten sehr detailliert. Aufgrund der relativ kleinen Stichprobe von 3.602 Befragten und fehlender Hintergrundmerkmale ist die fokussierte Betrachtung einzelner Gruppen jedoch nur eingeschränkt möglich. Die dargestellten Ergebnisse können nur Trends widerspiegeln.

2.3.2 Operationalisierung von Weiterbildung und Hochschulweiterbildung

Weiterbildung wurde im AES über die durchführende Institution definiert und mit einer ausführlichen Liste erhoben. Die Fragen beziehen sich zum einen auf die gesamte Lebensspanne, zum anderen auf die letzten zwölf Monate. Weiterbildungen, die kürzer als sechs Stunden sind, wurden nicht erfasst, hingegen explizit auch Maßnahmen, die nicht abgeschlossen sind. Eine Differenzierung nach beruflicher und allgemeiner Weiterbildung erfolgt nur indirekt über die Erfassung von Teilnahmemotiven. Für die Auswertungen zur Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung ist der Referenzzeitraum von zwölf Monaten in den Jahren 1999/2000 maßgeblich.

Durch die Kombination verschiedener Merkmale konnten im AES die zwei zu einem akademischen Grad führenden Formen von Hochschulweiterbildung, das Erststudium nicht-traditioneller Studierender und das Zweitstudium, eindeutig identifiziert werden. Auch die nicht abschlussbezogenen Hochschulweiterbildungen ließen sich operationalisieren, jedoch ist eine Unterscheidung nach formalen und non-formalen Angeboten nicht möglich. Folgende Formen der Hochschulweiterbildung werden unterschieden (zur allgemeinen Beschreibung der verschiedenen Formen von Hochschulweiterbildung vgl. Teil I/ Kap. 2.1 dieses Berichts):

Nichttraditionelle Studierende im Erststudium sind Befragte, die über keinen Hochschulabschluss verfügen, zum Befragungszeitpunkt oder in den letzten zwölf Monaten vor der Befragung in einem grundständigen Studiengang an einer Universität studiert haben und die zum Befragungszeitpunkt 29 Jahre oder älter sind oder bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen hatten.

Hochschulabsolvent/inn/en in einem zweiten/zusätzlichen Studium sind entweder zum Befragungszeitpunkt Studierende, die bereits über einen Hochschulabschluss verfügen, oder Hochschulabsolvent/inn/en, die angaben, während der letzten zwölf Monate vor der Befragung an einem grundständigen oder post-graduierten Studium an einer Universität teilgenommen zu haben. Bei dieser Gruppe können Promotionsstudierende nicht ausgeschlossen werden.

¹ Die Angaben beziehen sich auf den gewichteten Datensatz (N=3304).

Als Personen, die an Veranstaltungen (Studienprogramme, kürzere Kurse, Seminare, Lehrgänge, Workshops etc.) der Hochschulen teilnehmen, die nicht mit einem akademischen Grad abschließen, wurden jene identifiziert, die in den letzten zwölf Monaten vor der Befragung an einem (Fortbildungs-)Kurs einer Universität, eines universitären Weiterbildungszentrums oder der Open University teilgenommen haben (Antwortkategorien: „study at university or ist continuing education centre in a further training course“ und „study at university or its contiuing education centre for a separate degree or open university courses“). Die einzelnen Organisationsformen wurden nicht getrennt erfasst, sondern in einer gemeinsamen Kategorie. Diese Angebote werden als nicht abschlussorientiert¹ eingestuft, weil an der Open University keine akademischen Grade erworben werden können. Jedoch ist eine Anrechnung von Leistungen, die an der Open University erworben werden, auf einen Studiengang möglich, so dass in dieser Mischkategorie auch Weiterbildungsmaßnahmen enthalten sind, die zu einem akademischen Abschluss führen. An den universitären Weiterbildungszentren können Studiengänge nur in Kooperation mit einer Fakultät angeboten werden. Hier kann es aufgrund von möglichen Doppelnennungen zu einer Überschätzung nicht abschlussorientierter Hochschulweiterbildung (Programm/Kurse) kommen. Jedoch dürfte ihre Anzahl gering sein. Formale und non-formale Weiterbildungsangebote können in diesem Datensatz nicht durchgängig voneinander unterschieden werden, sie werden daher gemeinsam ausgewiesen.

Die befragten Personen können gleichzeitig an verschiedenen Formen der Hochschulweiterbildung teilgenommen haben, diese werden getrennt erfasst.

Die Operationalisierung von Hochschulweiterbildung auf Grundlage der CHEERS-Daten berücksichtigt alle Weiterbildungen, die im Beobachtungszeitraum von durchschnittlich vier Jahren nach dem Studienabschluss aufgenommen oder abgeschlossen wurden, und greift auf verschiedene Fragen und Variablen zurück. Informationen zu einem Zweitstudium, das zu einem weiteren akademischen Abschluss führt, sowie zu Studienprogrammen wurden einem Studienverlaufstableau entnommen, mit dem der gesamte Studienverlauf mit Angaben zu z. B. Beginn und Ende sowie dem angestrebten/erreichten Abschluss erhoben wurde. Die Operationalisierung von hochschulischen Weiterbildungskursen basiert auf der Frage, ob nach dem Studienabschluss im Jahre 1994 oder 1995 kürzere, auf die derzeitige oder angestrebte berufliche Karriere bezogene Weiterbildungsveranstaltungen besucht wurden, sowie auf den Angaben zum Anbieter dieser Veranstaltungen. Im Einzelnen wurden die hochschulischen Weiterbildungsformen wie folgt eingegrenzt:

Zweitstudium: Dieser Kategorie wurden Befragte zugeordnet, die nach dem 1994/95 abgeschlossenen Studium ein weiteres Studium mit dem Ziel eines weiteren akademischen Abschlusses (bachelor bzw. *kandidaatin tutkinto/kandidatexamen*; master bzw. *maisterin tutkinto/magisterexamen*) aufgenommen haben. Nicht zu einem Zweitstudium gezählt wurde die im Datensatz enthaltene Sammelkategorie „*lisensiaatin tutkinto/licentiatexamen, doctorate*“.

Andere Abschlüsse (professional diploma/further training) wurden verwendet, um *zertifizierte Studienprogramme* zu definieren.

¹ Als nicht abschlussorientiert oder nicht abschlussbezogen werden Veranstaltungen bezeichnet, die nicht zu einem akademischen Grad führen.

Kürzere Kurse: Als Teilnehmer/in dieser Form von Hochschulweiterbildung gilt, wer nach dem Abschluss des Referenzstudiums im Jahre 1994/95 eine kürzere, von Hochschulen angebotene Weiterbildungsveranstaltung besucht hat. Wie aus dem oben präsentierten Fragetext hervorgeht, sind nur berufsbezogene Weiterbildungen erfasst.

Zur Verortung der Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt wurde zudem die Teilnahme an außerhochschulischen Weiterbildungen definiert. Dabei wurden nur kürzere Weiterbildungen (Kurse, Seminare, Workshop u. Ä.) berücksichtigt. Als Teilnehmer/in an einer kürzeren außerhochschulischen Weiterbildungsveranstaltung gilt, wer die Frage nach dem Besuch einer kürzeren, berufsbezogenen Weiterbildung mit „ja“ beantwortete und zugleich angab, dass diese Veranstaltung bzw. eine der absolvierten Maßnahmen von einem außerhochschulischen Anbieter durchgeführt wurde.

In der CHEERS-Studie wurde darüber hinaus nach längeren außerhochschulischen Weiterbildungsprogrammen gefragt. Allerdings zählen hierzu in einigen der teilnehmenden Länder auch obligatorische zweite Ausbildungsphasen, die erst die Ausübung des mit dem Studienabschluss angestrebten Berufs ermöglichen (z. B. AiP, Referendariat, Vorbereitungsdienst, Anerkennungspraktikum) sowie Praktika, Volontariate und Traineephasen. Da nicht alle der erhobenen längeren Bildungsaktivitäten zum Bereich der Weiterbildung zu zählen und zum Teil nur in einigen Ländern von Bedeutung sind, da sich zudem die als Weiterbildung zu klassifizierenden Maßnahmen, wie z. B. eine psychotherapeutische Ausbildung, nicht eindeutig identifizieren ließen, mussten die längeren außerhochschulischen Weiterbildungen außer Acht bleiben.

2.3.3 Empirische Ergebnisse

Bei der Auswertung der finnischen allgemeinen Bevölkerungsumfrage AES und der europäischen Hochschulabsolvent/inn/enstudie CHEERS war die Bestimmung der Nachfrage nach Hochschulweiterbildung von zentralem Interesse. Hierzu wurden allgemeine Teilnahmequoten an Hochschulweiterbildung bestimmt sowie nach unterschiedlichen Formen differenziert dargestellt. Mit weiteren Auswertungen nach soziodemografischen, familiären und beruflichen Merkmalen können die Teilnehmenden in Kapitel 2.3.3.3 detaillierter beschrieben werden. Dabei werden in den Tabellen und Grafiken Ergebnisse für Gruppen mit einer Fallzahl von weniger als 30 Fällen nicht ausgewiesen; in den Tabellen ist dieses durch zwei runde Klammern () symbolisiert.

2.3.3.1 Der Stellenwert von Hochschulweiterbildung

2.3.3.1.1 Teilnahmequoten

Wie die Analyse des AES zeigt, wird Hochschulweiterbildung in Finnland vergleichsweise gut nachgefragt. An allen Formen von Hochschulweiterbildung zusammengerechnet nahmen insgesamt rund 8 % der Befragten teil. Fast 4 % besuchten dabei nicht abschlussbezogene Veranstaltungen der Hochschulen, knapp über 3 % sind nicht-traditionelle Studierende im Erststudium und rund 2 % absolvieren ein Zweitstudium.

Tab. 2.2 Teilnahmekquoten an Hochschulweiterbildung nach Geschlecht und Bildungsniveau (in Prozent; Mehrfachnennung)

Art der Hochschulweiterbildung	Geschlecht		Hochschulabschluss		Insg.
	Männer	Frauen	Ja	Nein	
Hochschulweiterbildung insg.	6	11	25	6	8
<i>Nicht-traditionelles Erststudium</i>	3	4	—	4	3
<i>Zweitstudium</i>	1	2	14	—	2
<i>Programme und Kurse insgesamt</i>	2	6	14	3	4

AES 2000 (20- bis 64-jährige Bevölkerung)

Die Vorbildung der Teilnehmenden an Hochschulweiterbildung ist sehr unterschiedlich. Die Mehrzahl der Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung verfügt über keinen Hochschulabschluss.

Betrachtet man nur die Gruppen der Hochschulabsolvent/inn/en, dann haben jeweils rund 14 % an nicht abschlussorientierten Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen bzw. ein Zweitstudium absolviert. Die Teilnahmekquoten derjenigen ohne akademische Vorbildung sind deutlich niedriger. Von ihnen haben nur rund 3 % an nicht abschlussorientierter Hochschulweiterbildung teilgenommen und nur rund 4 % als nicht-traditionelle Studierende ein Erststudium besucht. Die Unterschiede zwischen Hochschulabsolvent/inn/en und Personen ohne akademische Vorbildung sind hoch signifikant (s. Tab. 2.2).

In der finnischen Hochschulweiterbildung bilden die Frauen die teilnahmestärkste Gruppe, bei manchen Weiterbildungsformen nehmen sie sogar bis zu dreimal häufiger an Hochschulweiterbildung teil als Männer. Der geringste Unterschied besteht noch bei den nicht-traditionellen Studierenden in einem ersten Studium. Rund 4 % aller befragten Frauen beteiligen sich hier im Vergleich zu rund 3 % der Männer. Die Teilnahmekquote an einem Zweit- oder zusätzlichem Studium ist zwar insgesamt geringer, jedoch sind Frauen auch hier aktiver (Frauen: 2 %, Männer: 1 %). Nicht abschlussbezogene Hochschulweiterbildungen werden von Frauen mit 6 % dreimal so oft besucht wie von Männern (2 %). Insgesamt erreichen die Männer auch nur eine Gesamtteilnahmekquote an Hochschulweiterbildung von 6 %, während die der Frauen bei 11 % liegt. Lassen sich die Unterschiede zwischen den Geschlechtern im Bereich eines nicht-traditionellen Erststudium und eines Zweitstudium noch als nicht signifikant bezeichnen, sind sie bei nicht abschlussbezogener Hochschulweiterbildung und bei der Beteiligung an Hochschulweiterbildung insgesamt hoch signifikant.

2.3.3.1.2 Teilnahmekquoten von Hochschulabsolvent/inn/en

Hochschulweiterbildung hat für Hochschulabsolvent/inn/en eine größere Bedeutung als für Personen ohne akademischen Abschluss. Dies zeigen die Ergebnisse des AES. Die Daten der Studie CHEERS erlauben einen differenzierten Blick auf die Weiterbildungsaktivitäten der finnischen Hochschulabsolvent/inn/en.

Tab. 2.3 Teilnahmequoten von Hochschulabsolvent/inn/en an verschiedenen Weiterbildungsformen nach Geschlecht (in Prozent; Mehrfachnennung)

Weiterbildungsform	Geschlecht		Insgesamt
	Männer	Frauen	
Hochschulweiterbildung insg.	24	33	29
<i>Zweitstudium</i>	1	2	1
<i>Programme</i>	1	3	2
<i>Kurse</i>	23	31	27
<i>Programme und Kurse insgesamt</i>	24	32	28
Außerhochschulische Weiterbildung insg.	43	40	41
Weiterbildung insgesamt	55	58	57

CHEERS (Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

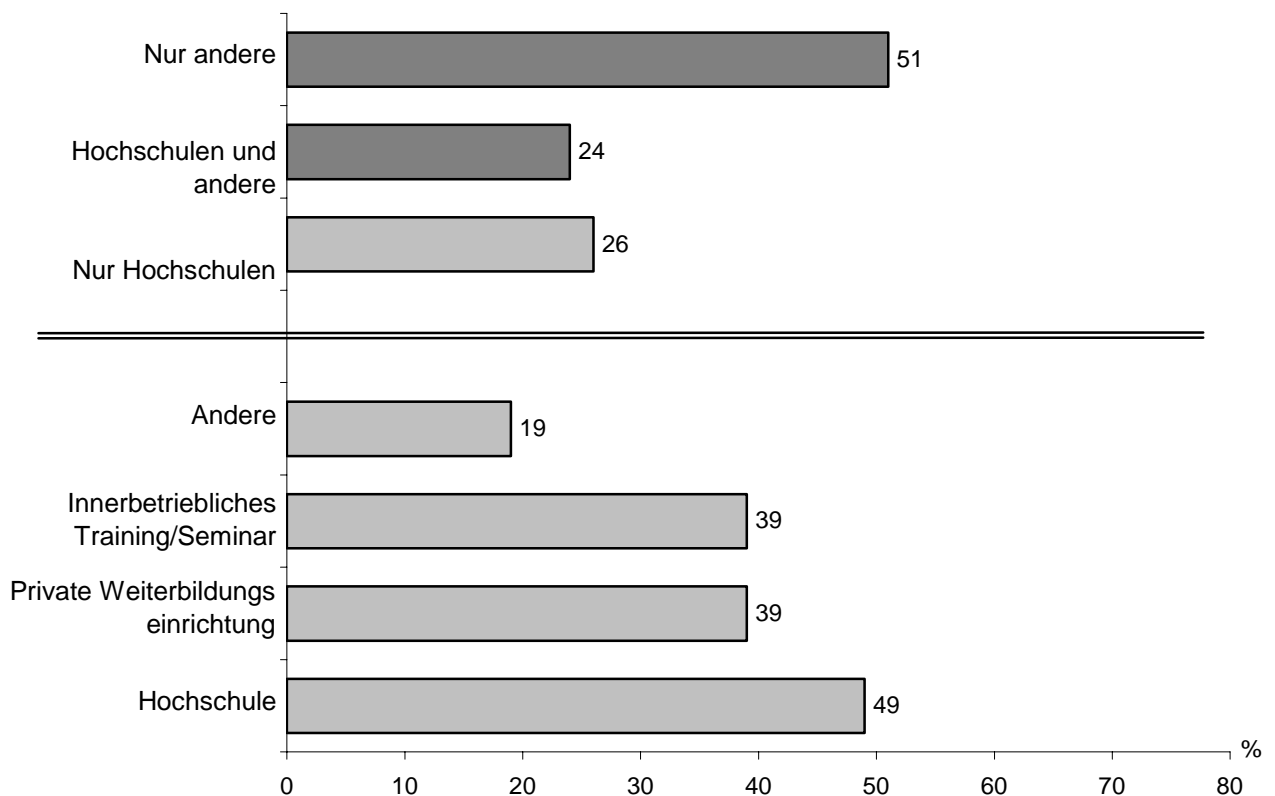
29 % aller Befragten gaben an, seit dem ersten Studienabschluss an Hochschulweiterbildung teilgenommen zu haben (s. Tab. 2.3). 28 % besuchten Programme oder Kurse, die zu keinem akademischen Grad führten, wobei die kürzeren Kurse mit 27 % Beteiligung gegenüber den längeren Programmen mit 2 % dominierten. Die geringe Teilnahmequote von 1 % beim Zweitstudium ist auf die Zusammensetzung der Stichprobe zurückzuführen (vgl. Pkt. 2.3.1).

Außerhochschulische Weiterbildung ist aber für diese Gruppe ebenfalls von großer Bedeutung. 41 % besuchten Seminare, Kurse oder Schulungen ihres Arbeitgebers, bei privaten Instituten oder in anderen öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen. Damit ist die Beteiligung deutlich höher als bei Angeboten der Universitäten.

In der Hochschulweiterbildung sind Frauen weiterbildungsaktiver als Männer. Dabei sind die Unterschiede insgesamt und bei den nicht abschlussbezogenen Programmen und Kursen signifikant. Männer beteiligen sich hingegen signifikant häufiger als Frauen an außerhochschulischen Weiterbildungskursen.

Von allen befragten Personen, die seit dem Studienabschluss an derartigen Veranstaltungen teilgenommen haben, nutzte die Hälfte ausschließlich Angebote außerhochschulischer Veranstalter, 26 % bevorzugten Hochschulen und 24 % nutzten sowohl Angebote von Hochschulen als auch von anderen Anbietern (s. Abb. 2.4). Insgesamt kommen die Hochschulen Finnlands auf einen Anteil von 49 %. Private Weiterbildungseinrichtungen und innerbetriebliche Fortbildungsveranstaltungen wurden jeweils von 39 % der Hochschulabsolvent/inn/en besucht. 19 % nutzten andere Veranstalter.

Abb. 2.4 Anbieter der an Weiterbildungskursen teilnehmenden Hochschulabsolvent/inn/en (in Prozent; Mehrfachnennung)



CHEERS (an Weiterbildungskursen teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

2.3.3.2 Nachgefragte Weiterbildungen

Die nachgefragten Weiterbildungen lassen sich nach mehreren Aspekten unterscheiden, z. B. nach dem Fachgebiet, dem angestrebten Abschluss, der Lern- und Organisationsform. Während keine Informationen zu den angestrebten Abschlüssen vorliegen, lassen sich die in diesem Bereich besuchten Weiterbildungskurse und -programme sehr gut nach Fachgebieten bzw. Themen sowie nach der Dauer aufschlüsseln.

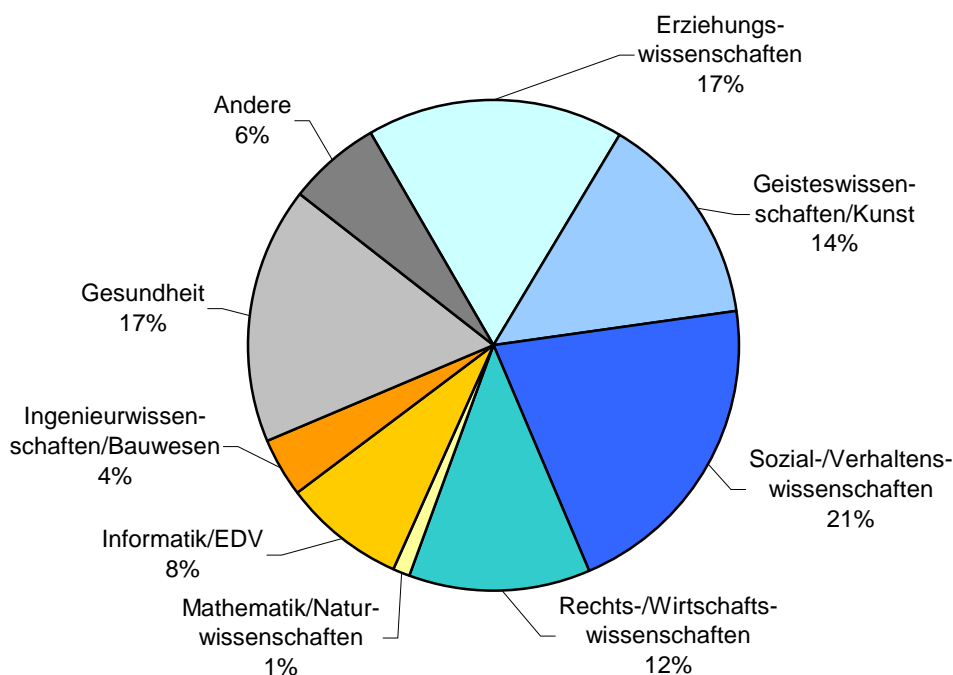
2.3.3.2.1 Fachgebiet

In der allgemeinen Bevölkerungsumfrage AES wurden die von den Befragten besuchten Weiterbildungen 25 verschiedenen Themenbereichen zugeordnet. Diese Themenbereiche, die ein weites Spektrum beruflich orientierter Kurse abdecken sowie einige Bereiche der allgemeinen Weiterbildung aufgreifen, wurden für die ländervergleichende Analyse in Anlehnung an ISCED zu acht Kategorien zusammengefasst, die thematisch die wissenschaftliche Weiterbildung fokussieren.

Wie aus Abbildung 2.5 deutlich wird, lassen sich fünf Themenbereiche identifizieren, die bei nicht abschlussbezogenen Hochschulweiterbildungen besonders nachgefragt wurden: Sozi-

al- und Verhaltenswissenschaften, Erziehungswissenschaften, Gesundheit, Geisteswissenschaften/Kunst sowie Rechts- und Wirtschaftswissenschaften. Bei 70 % der Veranstaltungen waren berufliche Motive¹ für die Teilnahme ausschlaggebend. Es gibt auch geschlechtsspezifische Präferenzen. Die Themenfelder Erziehungswissenschaften, Sozial- und Verhaltenswissenschaften sowie Gesundheit werden von Frauen stärker nachgefragt als von Männern, während die Beteiligung der Männer in den Bereichen Rechts- und Wirtschaftswissenschaften und Informatik, EDV ausgeprägter ist. Auffällig ist ebenfalls, dass Hochschulabsolvent/inn/en sich im Bereich Erziehungswissenschaften vermehrt beteiligen und Personen ohne Hochschulabschluss bei Themen rund um Gesundheit besonders aktiv sind. Die hohe Beteiligung in diesem Themenfeld ist nicht nur auf ein hohes Bildungsinteresse der Berufsgruppe der Ärzte und Mediziner zurückzuführen, sondern ebenso auf (Berufs-)Gruppen, die über keinen Hochschulabschluss verfügen, jedoch die Universitäten als wichtigen Anbieter von Fortbildungsveranstaltungen nutzen. Zu nicht-traditionellen Studierenden im Erststudium und Hochschulabsolvent/inn/en im Zweitstudium liegen aus der Erhebung keine Angaben zu den Studienfächern vor.

Abb. 2.5 Teilnahme an nicht abschlussbezogener Hochschulweiterbildung (Programme/Kurse) nach Themengebiet (in Prozent; Prozentuierung auf Basis der Antworten)



AES 2000 (an Hochschulweiterbildung teilnehmende 20- bis 64-jährige Bevölkerung)

Die Auswertung der Studie CHEERS erlaubt keinen Einblick in die Fachgebiete der Studiengänge, die im Rahmen eines Zweitstudiums besucht werden, sowie der längeren nicht ab-

¹ Nennungen zu „Was/Is the training related primarily to your job or occupation?“

schlussbezogenen Hochschulprogramme. Jedoch für die kürzeren Veranstaltungen liegen Ergebnisse zu den Inhalten der Weiterbildungen vor, die sich auch Anbietergruppen zuordnen lassen (s. Tab. 2.6).

Fachspezifische Kurse zu neuem Wissen aus dem Fachgebiet (42 %) und zu methodologischen Kompetenzen (34 %) werden besonders häufig nachgefragt sowie weniger spezialisierte Veranstaltungen zu Computerfertigkeiten (42 %) und Kommunikations- und Präsentationstechniken (34 %). Hingegen finden Themen zu manuellen Fertigkeiten (8 %) und Ökologie und Umweltfragen (7 %) den geringsten Zuspruch. Die Hochschulen weisen in den Bereichen disziplinübergreifendes Fachwissen, soziale, politische, philosophische Inhalte sowie Ökologie und Umweltfragen deutliche höhere Werte auf als außerhochschulische Anbieter, während diese besonders häufig aufgesucht werden, wenn es um die Aneignung von Kommunikations- und Präsentationstechniken, Management-/Führungskompetenzen, betriebswirtschaftlichen Wissens oder um den Umgang mit Kunden geht.

Tab. 2.6 Inhalt der von Hochschulabsolvent/inn/en absolvierten Weiterbildungskurse nach Anbieter (in Prozent; Mehrfachnennung)¹

Inhalt des Weiterbildungskurses	Anbieter			Insgesamt
	Nur Hochschulen	Hochschulen und andere	Nur andere	
Neues Wissen aus dem Fachgebiet	41	54	36	42
Disziplinübergreifendes Fachwissen	26	28	13	20
Methodologische Kompetenzen	33	42	30	34
Manuelle Fertigkeiten	9	9	7	8
Fremdsprachenkompetenzen	20	25	18	20
Computerfertigkeiten	34	49	43	42
Soziale, politische, philosophische Inhalte	18	14	13	14
Betriebswirtschaftliches Wissen	10	11	19	15
Management-/Führungskompetenzen	15	27	28	24
Ökologie, Umweltfragen	10	8	5	7
Mündliche/schriftliche Kommunikation/Präsentationstechniken	30	34	36	34
Umgang mit Kunden/Klienten	12	16	24	19
Anderes	13	10	10	11

CHEERS (an Hochschulweiterbildung teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

Die Differenzen nach Geschlechtern sind gering (ohne Tabelle). Männer besuchen lediglich deutlich häufiger Kurse, die Management- und Führungskompetenzen zum Inhalt haben (Männer: 33 % vs. Frauen: 18 %) sowie betriebswirtschaftliches Wissen vermitteln (Männer:

¹ 4.164 Antworten bei 1.444 gültigen Fällen. Das Thema "rechtliche Kenntnisse" wurde in Finnland nicht abgefragt.

22 % vs. Frauen: 10 %). Auffallend Frauen nutzen deutlich häufiger außerhochschulische Anbieter als Hochschulen, wenn es um Fortbildungen im Bereich Computerfertigkeiten geht (Hochschule: 29 % vs. andere Anbieter: 44 %).

Die Unterscheidung nach akademischem Abschluss zeigt interessante thematische Schwerpunkte. Der Erwerb neuen Wissens ist für Personen aus dem Gesundheitsbereich von besonderer Relevanz. Hier bildeten sich 71 % der Befragten seit Abschluss des Studiums in Kursen weiter. Methodologische Kompetenzen werden vermehrt von Personen im Rahmen der Weiterbildung erworben, die ein Studium der Sozial- und Verhaltenswissenschaften abgeschlossen haben (45 %). Ebenfalls besonders häufig nachgefragt werden von dieser Absolvent/inn/engruppe Kurse zu Kommunikations- und Präsentationstechniken (43 %) sowie zum Umgang mit Kunden und Klienten (31 %). Fortbildungen in manuellen Fertigkeiten spielen wiederum für Absolvent/inn/en aus dem Gesundheitsbereich, aber auch aus dem Fachgebiet Erziehungswissenschaften eine auffällig große Rolle (23 % und 19 %). Computerfertigkeiten werden von Absolvent/inn/en in Mathematik und Naturwissenschaften oft nachgefragt (57 %), ebenso wie Kurse zur Ökologie und zu Umweltfragen (19 %). Absolvent/inn/en der Fächer Rechts- und Wirtschaftswissenschaften (31 %) sowie Ingenieurwissenschaften und Bauwesen (26 %) sind besonders aktiv bei Kursen zu betriebswirtschaftlichem Wissen (ohne Tabelle).

2.3.3.2 Lern- und Organisationsformen

Mit Hilfe der Bevölkerungsumfrage AES lässt sich die Dauer der nicht abschlussbezogenen Hochschulweiterbildungen bestimmen. Durchschnittlich verbrachten die Teilnehmenden im untersuchten Referenzzeitraum von zwölf Monaten in den Jahren 1999/2000 insgesamt rund 26 Tage/156 Stunden in diesen Weiterbildungsveranstaltungen. Dabei variiert die Dauer bei den einzelnen Befragten zwischen einem Tag und ungefähr einem Jahr (244 Unterrichtstage à 6 Stunden). Ein Viertel der Befragten besuchte maximal 4 Tage/24 Unterrichtsstunden lang Hochschulweiterbildungen. Die Hälfte der Befragten bildete sich rund 9 Tagen/54 Unterrichtsstunden lang fort. Nur ein Viertel der Befragten gab an, dass sie an 30 oder mehr Tagen bzw. 180 Unterrichtsstunden oder länger, Veranstaltungen nicht abschlussbezogener Hochschulweiterbildung besuchte.

2.3.3.3 Beteiligung an Hochschulweiterbildung: Bedingungen und Barrieren

Es gibt diverse Faktoren, die die Teilnahme an Hochschulweiterbildung beeinflussen. Die in den Kapiteln 2.3.3.3.1 und 2.3.3.3.2 beschriebenen sozio-demografischen, bildungsbiografischen, familiären sowie beruflichen Faktoren wurden in den verschiedenen Datensätzen sehr ähnlich abgefragt, weshalb eine hohe Vergleichbarkeit der Länder untereinander gegeben ist. Hingegen variieren die Angaben zu direkten und indirekten Weiterbildungskosten sowie zu Teilnahmemotiven und Barrieren.

2.3.3.3.1 Sozio-demografische, bildungsbiografische und familiäre Faktoren

Wie bereits bei der Beschreibung der Teilnahmequoten (s. Pkt. 2.3.3.1.1 bzw. Tab. 2.2) festgestellt wurde, sind Frauen in der finnischen Hochschulweiterbildung signifikant überrepräsentiert. Fast drei Viertel aller Teilnehmenden an nicht abschlussbezogenen Kursen und Programmen, die im AES identifiziert wurden, sind Frauen (s. Tab. 2.7). Dieser Unterschied zu den Nicht-Teilnehmenden ist hoch signifikant. Die Differenzen zwischen den Geschlechtern sind hinsichtlich der Teilnahme an zu einem akademischen Abschluss führenden Hochschulweiterbildungen weniger gravierend. Zwar bilden die Frauen unter denjenigen, die ein Zweitstudium oder ein zusätzliches Studium absolvieren sowie bei den nichttraditionellen Erststudierenden im AES noch die größere Gruppe, jedoch sind die Unterschiede nicht mehr signifikant (Nicht-traditionelles Erststudium: Frauen: 58 %; Zweitstudium: Frauen: 62 %).

Tab. 2.7 Geschlecht, Familienstand und Elternschaft der Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent)

Art der Hochschulweiterbildung	Anteil Frauen	Anteil Verheirateter/ in Partnerschaft Lebender	Anteil Eltern mit Kindern unter 18 Jahren		
			Männer	Frauen	Insgesamt
Nicht-traditionelles Erststudium	58	55	24	38	32
Zweitstudium	62	79	()	()	52
Programme und Kurse	72	70	53	51	51
Hochschulweiterbildung insg.	64	64	40	45	43
Keine Hochschulweiterbildung	48	69	36	41	38

AES 2000 (an Hochschulweiterbildung teilnehmende 20- bis 64-jährige Bevölkerung)

Bezüglich des Familienstandes – es wurde im AES nach allein lebend und mit einem/r Partner/in zusammen lebend differenziert – zeigen sich bei den Teilnehmenden an Hochschulweiterbildung im Vergleich zu Nichtteilnehmenden keine Auffälligkeiten. Nichttraditionelle Studierende im Erststudium sind lediglich signifikant häufiger allein lebend. Betrachtet man die im Haushalt lebenden Kinder bis einschließlich 17 Jahre, so zeigt sich, dass Kinder den Daten zufolge keine Teilnahmebarriere – auch nicht für Frauen – für Hochschulweiterbildung darstellen. Allerdings haben Zweitstudierende sowie Teilnehmer/innen an Kursen und Programmen zum Zeitpunkt der Befragung deutlich häufiger Kinder als Nicht-Teilnehmende.

Die Studie CHEERS lässt einen differenzierten Blick auf die Hochschulabsolvent/inn/en zu.

Die Zusammensetzung nach Geschlecht unterscheidet sich bei den untersuchten Hochschulabsolvent/inn/en der Studie CHEERS nicht von den Ergebnissen des AES. Frauen mit Hochschulabschluss sind in der Hochschulweiterbildung insgesamt und insbesondere bei längerfristigen Programmen signifikant überrepräsentiert. Die Abweichungen im Bereich des Zweitstudiums bestehen hier nicht die statistischen Prüfverfahren (Chi-Quadrat-Test) und sind zufällig bedingt.

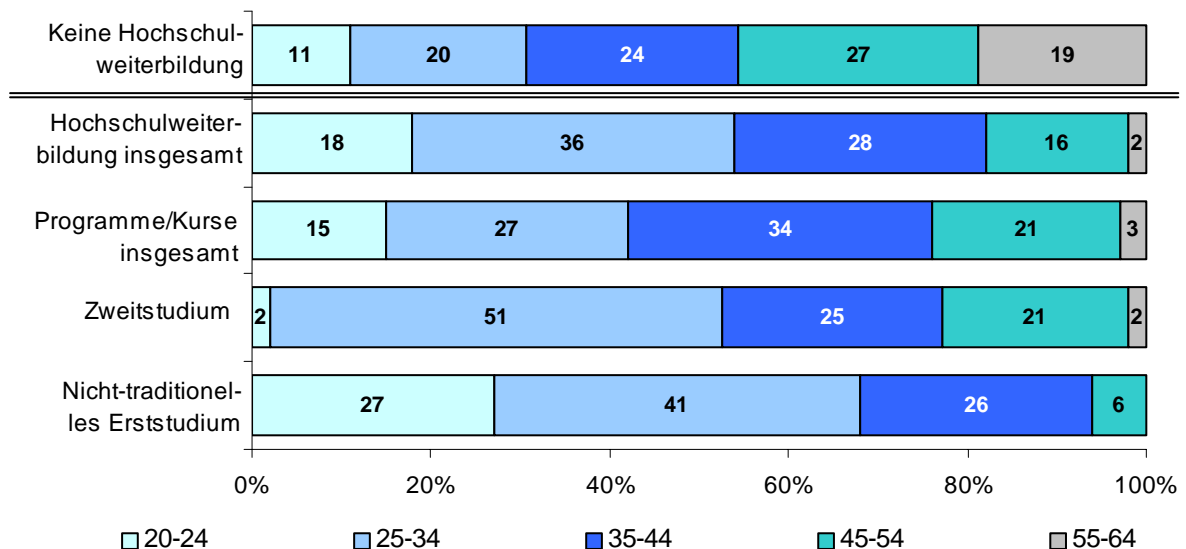
Bezogen auf die Elternschaft werden ebenfalls die Ergebnisse des AES für alle Aktiven in der Hochschulweiterbildung bestätigt.¹ Kinder bis unter 18 Jahre stellen in Finnland auch für Hochschulabsolvent/inn/en keine Barriere für die Teilnahme an Weiterbildung dar. An Hochschulweiterbildung teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en haben nicht seltener Kinder als Nichtteilnehmende (s. Tab. 2.8).

Tab. 2.8 Geschlecht und Elternschaft der an Hochschulweiterbildung teilnehmenden Hochschulabsolvent/inn/en nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent)

Art der Hochschulweiterbildung	Anteil Frauen	Anteil Eltern mit Kindern unter 18 Jahren		
		Männer	Frauen	Insgesamt
Zweitstudium	65	()	()	()
Programme	78	()	()	36
Kurse	63	41	44	43
Hochschulweiterbildung insg.	64	40	42	42
Keine Hochschulweiterbildung	53	41	44	43

CHEERS (an Hochschulweiterbildung teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

Abb. 2.9 Alter der Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent)



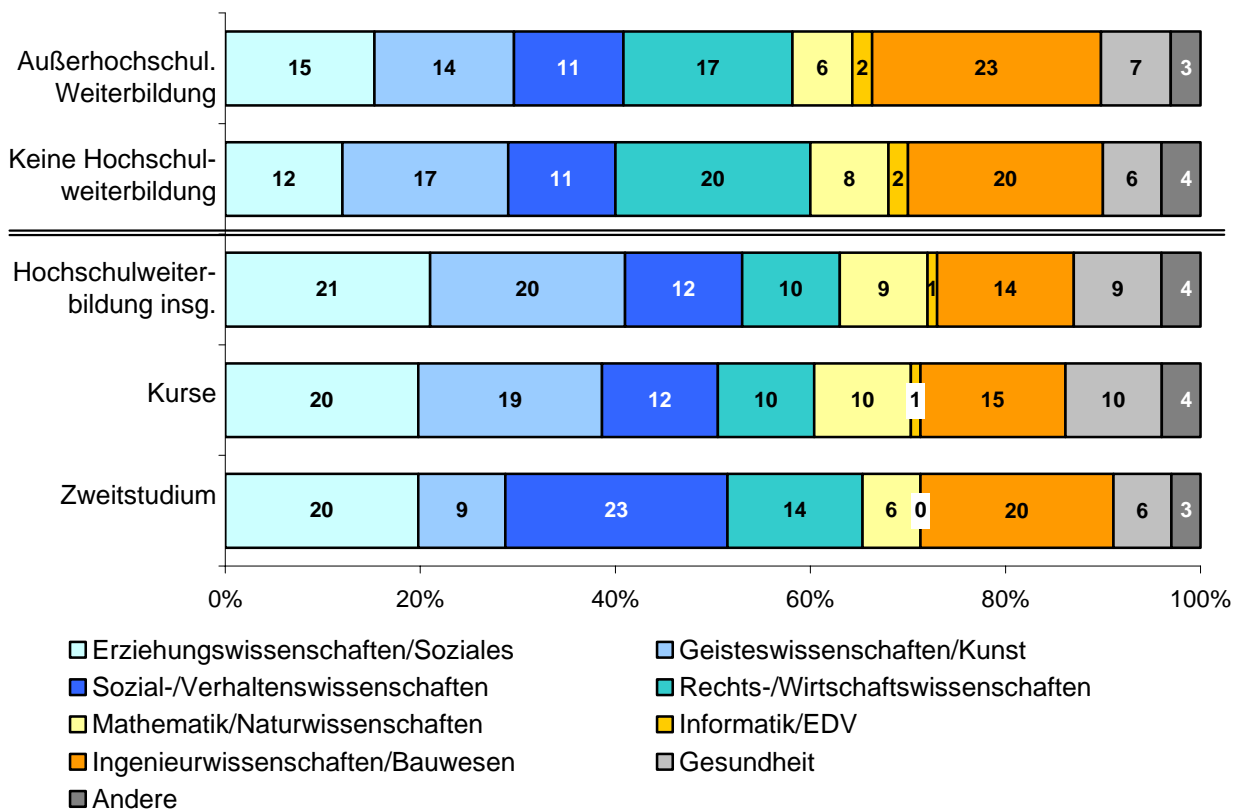
AES 2000 (an Hochschulweiterbildung teilnehmende 20- bis 64-jährige Bevölkerung)

¹ Zum Familienstand der finnischen Hochschulabsolvent/inn/en liegen in der CHEERS-Studie keine Informationen vor.

Die Altersverteilung im AES zeigt Charakteristika des finnischen Bildungssystems (s. Pkt. 2.1.1). Die Gruppe der 20-24-Jährigen bildet mehr als ein Viertel der nicht-traditionellen Erststudierenden. Dies sind vorwiegend Personen, die über den beruflichen Zweig der Sekundarbildung eine Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, indem sie eine anerkannte Berufsausbildung abgeschlossen haben. Die 25- bis 34-Jährigen bilden unter den nicht-traditionellen Erststudierenden in Finnland mit 41 % die größte Altersgruppe. Mit 51 % ist diese Altersgruppe auch dominant im Bereich des Zweitstudiums. Das vergleichsweise hohe Durchschnittsalter der finnischen Studierenden wird hier deutlich. Nicht abschlussorientierte Hochschulweiterbildung wird von allen Altersgruppen recht gut besucht, lediglich die Älteren zwischen 55 und 64 Jahren sind kaum noch vertreten.

Die Frage, ob Migration die Teilnahme an Hochschulweiterbildung in Finnland beeinflusst, kann anhand der vorliegenden Daten nicht geklärt werden, weil die Anzahl derjenigen Personen mit Migrationshintergrund im Datensatz zu klein ist.

Abb. 2.10 Fachrichtung des abgeschlossenen Erststudiums der an Hochschulweiterbildung teilnehmenden Hochschulabsolvent/inn/en nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent)



CHEERS (an Hochschulweiterbildung teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

Die Darstellung in Abb. 2.10 der in der wissenschaftlichen Weiterbildung Aktiven und Abstinenten nach Fachgebiet des Erstabschlusses zeigt, welche Absolvent/inn/en sich seit Stu-

dienabschluss wissenschaftlich fortgebildet haben, ob sie dafür Angebote der Universitäten genutzt haben und welche Organisationsformen diese Weiterbildungen hatten.

Befragte, die ihren ersten akademischen Abschluss im Fachgebiet Erziehung absolviert haben, dies sind 15 % aller untersuchten Personen, sind an Hochschulen auffällig weiterbildungsaktiv. Sie nutzen kürzere Kurse, sind aber auch häufig unter denjenigen anzutreffen, die ein weiteres Studium absolvieren. Daten zum thematischen Schwerpunkt dieses Zweitstudiums liegen nicht vor, weshalb es unklar bleibt, ob es sich um eine zusätzliche Qualifikation im eigenen Fach handelt oder um eine Neuorientierung in einem völlig anderen Gebiet. Ein Zweitstudium ist ebenfalls besonders oft bei Absolvent/inn/en aus dem Bereich Sozial- und Verhaltenswissenschaften zu beobachten. Kürzere Kurse oder außerhochschulische Angebote nutzen sie nur durchschnittlich. Außerhochschulische Angebote werden dagegen von Personen aus den Fachgebieten Rechts-/Wirtschaftswissenschaften und Ingenieurwissenschaften/Bauwesen häufiger genutzt als hochschulische Kurse. Studiengänge werden hingegen auch von diesen Absolvent/inn/en durchschnittlich besucht.

2.3.3.3.2 Beruflicher Status und berufliche Situation

Teilnehmende und Nichtteilnehmende an Hochschulweiterbildung unterschieden sich in der Erhebung des AES hinsichtlich der Erwerbstätigkeit¹ nicht (Nichtteilnehmende: parallele Berufstätigkeit: 69 %; Teilnehmende an Hochschulweiterbildung: parallele Berufstätigkeit: 67 %; s. Tab. 2.11). Lediglich nicht-traditionelle Erststudierende sind signifikant etwas seltener parallel zur Weiterbildung berufstätig (parallele Berufstätigkeit: 41 %), Teilnehmende an nicht abschlussbezogenen Veranstaltungen signifikant etwas häufiger (parallele Berufstätigkeit: 87 %).

In Finnland partizipieren überdurchschnittlich häufig Beschäftigte des öffentlichen Sektors an Weiterbildungsangeboten der Hochschulen. Arbeitnehmer/innen aus dem privaten Sektor und Selbständige sind signifikant deutlich unterrepräsentiert (s. Abb. 2.11). Die Mehrzahl der berufstätigen Teilnehmenden (87 %) ist zudem im Dienstleistungsbereich beschäftigt. Bei den Nichtteilnehmenden sind dies lediglich zwei Drittel. Bezüglich der Betriebsgröße lassen sich keine Unterschiede feststellen.

Die Quote der Vollzeit Erwerbstätigen ist mit ca. 93 % sehr hoch. Erstaunlich ist, dass trotz des Engagements in der wissenschaftlichen Weiterbildung der zeitliche Umfang der Berufstätigkeit nicht reduziert wird. Von den erwerbstätigen Hochschulabsolvent/inn/en im Zweitstudium sind 97 % Vollzeit erwerbstätig, von den Teilnehmenden an nicht abschlussbezogenen Hochschulweiterbildungen sind es 93 %. Hingegen scheinen die betrachteten Weiterbildungsaktiven insgesamt etwas häufiger von befristeten Arbeitsverträgen betroffen zu sein (Nichtteilnehmende: befristeter Arbeitsvertrag: 14 %; Teilnehmende an Hochschulweiterbildung: befristeter Arbeitsvertrag: 23 %, signifikant).

¹ Personen, die in den letzten zwölf Monaten keine drei Monate zusammenhängend gearbeitet haben (hierzu zählen nicht „summer work as a student and temporary or occasional work“), gelten als nicht parallel berufstätig. Die Angaben zur Erwerbstätigkeit beziehen sich auf den Befragungszeitpunkt.

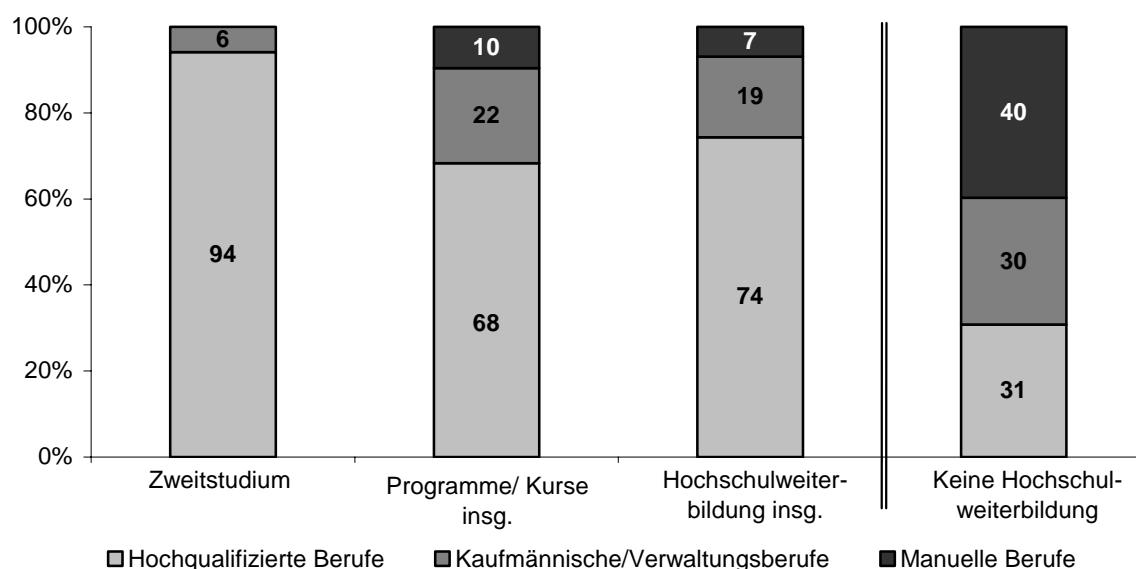
Tab. 2.11 Erwerbsstatus, Arbeitszeitumfang, Befristung des Arbeitsverhältnisses Wirtschaftszweig und Beschäftigungssektor der Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent)

Art der Hochschulweiterbildung	Anteil Erwerbstätiger ¹⁾	Erwerbstätige ¹⁾			
		Anteil Vollzeit-Beschäftigter	Anteil unbefristet Beschäftigter	Anteil im Dienstleistungssektor Beschäftigter	Anteil im öffentlichen Dienst Beschäftigter
Nicht-traditionelles Erststudium	41	()	()	()	()
Zweitstudium	76	97	()	88	82
Programme/Kurse	87	93	()	90	69
Hochschulweiterbildung insg.	67	93	77	87	68
Keine Hochschulweiterbildung	69	93	86	67	32

1) Zum Zeitpunkt der Befragung

AES 2000 (an Hochschulweiterbildung teilnehmende 20- bis 64-jährige Bevölkerung)

Abb. 2.12 Beruf der erwerbstätigen Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent)¹⁾



1) Angaben zum Nicht-traditionellen Erststudium sind aufgrund zu geringer Fallzahlen nicht ausgewiesen.

AES 2000 (an Hochschulweiterbildung teilnehmende 20- bis 64-jährige Bevölkerung)

Wie zu erwarten, arbeiten trotzdem ca. 74 % der Partizipierenden an Hochschulweiterbildung in hoch qualifizierten Berufen, während dies unter den Nichtteilnehmenden nur 31 % tun. 30 % der erwerbstätigen Nichtteilnehmenden sind in kaufmännischen oder Verwaltungsberufen tätig, 40 % in manuellen Berufen. Bei den Aktiven in der wissenschaftlichen Weiterbildung

derung sind dies nur 19 % (kaufmännischen oder Verwaltungsberufe) bzw. 7 % (manuelle Berufen). Die Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden sind alle statistisch signifikant.

Angesichts der beruflichen Positionen überrascht es nicht mehr, dass auch das Bruttoeinkommen bei Teilnehmenden an wissenschaftlicher Hochschulweiterbildung höher ist als bei Nichtteilnehmenden. Während diese durchschnittlich nur ca. 1.447 € brutto verdienen, sind es bei den erwerbstätigen Weiterbildungsaktiven ca. 1.853 €

Tab. 2.13 Erwerbsstatus, Arbeitszeitumfang, Befristung des Arbeitsverhältnisses Wirtschaftszweig und Beschäftigungssektor der Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent)

Art der Hochschulweiterbildung	Erwerbstätige ¹⁾				
	Anteil Erwerbstätiger ¹⁾	Anteil Vollzeit-Beschäftigter	Anteil unbefristet Beschäftigter ²⁾	Anteil im Dienstleistungssektor Beschäftigter	Anteil im öffentlichen Dienst Beschäftigter ³⁾
Zweitstudium	97	97	()	82	62
Programme	98	96	37	100	90
Kurse	99	95	61	85	72
Hochschulweiterbildung insg.	99	95	59	86	73
Keine Hochschulweiterbildung	97	96	68	79	56

1) Zum Zeitpunkt der Befragung; 2) ohne Selbständige; 3) einschl. gemeinnütziger Einrichtungen
CHEERS (an Hochschulweiterbildung teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

In der Studie CHEERS wird für die Hochschulabsolvent/inn/en eine noch höhere Erwerbstätigkeitsquote festgestellt als in der Bevölkerungsumfrage AES für alle in der wissenschaftlichen Weiterbildung Aktiven. Fast alle Akademiker/innen sind erwerbstätig, unabhängig davon, ob sie an Weiterbildung partizipieren oder nicht (s. Tab. 2.13). Auch hinsichtlich des zeitlichen Umfangs der Erwerbstätigkeit sind keine Unterschiede zur Referenzgruppe festzustellen. Jedoch befinden sich die Weiterbildungsaktiven an Hochschulen insgesamt signifikant häufiger in befristeten Arbeitsverhältnissen. Besonders viele sind im Dienstleistungssektor und im öffentlichen Dienst beschäftigt.¹ Wie die multivariate Analyse jedoch zeigt, spielen Merkmale der Erwerbstätigkeit wie sie hier beschrieben werden für die Weiterbildungsteilnahme an Hochschulkursen keine entscheidende Rolle. Lediglich die Tatsache, dass ein/e Hochschulabsolvent/in einer beruflichen Beschäftigung nachgeht, beeinflusst sein/ihr Weiterbildungsverhalten (s. Pkt. 2.3.3.3.5).

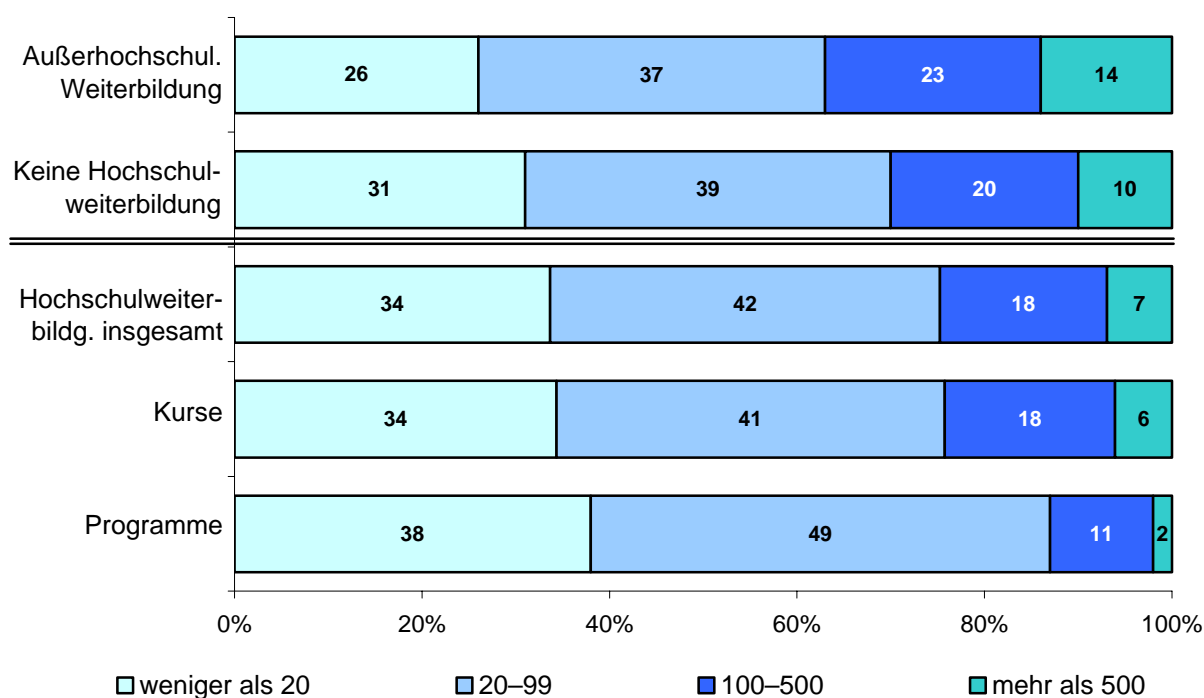
Tabelle 2.14 zeigt, dass Hochschulabsolvent/inn/en, die in Betrieben mit weniger als 100 Beschäftigten erwerbstätig sind, insgesamt häufiger an Hochschulweiterbildung an wissen-

¹ Bis auf die Teilnehmenden an einem Zweitstudium sind die Unterschiede signifikant.

schaftlichen Kursen teilnehmen, als Hochschulabsolvent/inn/en aus Betrieben die mehr als 500 Personen beschäftigen.¹ Gegenteilig sind die Ergebnisse bei Absolvent/inn/en, die außerhochschulische Bildungsmaßnahmen seit Studienabschluss besucht haben. Bei ihnen sind diejenigen in Betrieben mit 100 und mehr Beschäftigten die Weiterbildungsaktiveren. Im Rahmen der bivariaten Analyse sind diese Effekte signifikant. Jedoch zeigt sich in der multivariaten Auswertung, dass die Betriebsgröße nicht ursächlich mit der höheren Teilnahme an Hochschulweiterbildung, zumindest bei den Kursen, zusammenhängt (s. Pkt. 2.3.3.3.5).

Wie die Daten von CHEERS zeigen, sind die Hochschulabsolvent/inn/en fast ausschließlich in hochqualifizierten Berufen – unabhängig von einer Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung – tätig (ohne Tabelle).

Abb. 2.14 Betriebsgröße der abhängig erwerbstätigen Hochschulabsolvent/inn/en nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent)



CHEERS (zum Befragungszeitpunkt eine abhängige Erwerbstätigkeit ausübende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

2.3.3.3.3 Kosten und Unterstützung der Weiterbildungsteilnahme

Im Kontext einer Weiterbildungsteilnahme fallen direkte und indirekte Kosten an. Aufwendungen für Teilnahmegebühren, Fahrten zum Weiterbildungsort oder Unterkunft sind den direkten Kosten zuzuordnen, während Einkommensverlust (z. B. bei zeitweiser Aufgabe der Berufstätigkeit) und Freizeitverlust zu den indirekten Kosten gezählt werden. Entsprechend unterschiedlich sind die Unterstützungsmöglichkeiten.

¹ Bei den Programmen sind die Ergebnisse nicht signifikant.

In der finnischen Bevölkerungsumfrage AES wurden verschiedene Kostenarten und Unterstützungsformen abgefragt (ohne Tabelle). 57 % aller berufstätigen Teilnehmenden an Hochschulweiterbildung gaben an, dass sie die Arbeitszeit nutzen durften, um sich weiterzubilden. 76 % erhielten zudem von ihrem Arbeitgeber finanzielle Unterstützung zur Deckung der Weiterbildungskosten, wobei in 19 % der Fälle sämtliche Kosten vom Arbeitgeber getragen wurden. Eigene Mittel mussten nur 43 % aufbringen, eine staatliche Studienunterstützung erhielten lediglich 3 % der erwerbstätigen Teilnehmenden. Diese Ergebnisse belegen deutlich das hohe Engagement finnischer Arbeitgeber für die Weiterbildung ihrer Mitarbeitenden.

Tab. 2.15 Kostenträger der von Hochschulabsolvent/inn/en absolvierten Weiterbildungskurse nach Anbieter (in Prozent; Mehrfachnennung)

Kostenträger	Anbieter			Insgesamt
	Nur Hochschulen	Hochschulen und andere	Nur andere	
Hauptsächlich der Arbeitgeber	44	76	78	69
Hauptsächlich Befragte/r	25	11	7	13
Hauptsächlich öffentliche Unterstützung	21	5	6	10
Andere	2	4	3	3
Weiß nicht	0	0	0	0
Keine Kosten angefallen	12	8	7	8

CHEERS (an Weiterbildungskursen teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

Im Rahmen der Hochschulabsolvent/inn/en-Studie CHEERS wurde die Frage nach den Kosten etwas anders gestellt als im AES, denn es wurde nach demjenigen bzw. der Stelle gefragt, der/die *hauptsächlich* die Kosten für die wissenschaftliche Weiterbildung trägt. Jedoch zeigt sich auch hier das hohe Engagement der finnischen Arbeitgeber (s. Tab. 2.15). Bei durchschnittlich 69 % der Teilnehmenden aller kürzeren Maßnahmen trug der Arbeitgeber die Hauptlast der Kosten. Weiterbildungsteilnehmende an Hochschulen werden aber deutlich seltener überwiegend durch den Arbeitgeber gefördert. Ein Viertel der Teilnehmenden finanzierte den Kurs selbst und ein Fünftel durch öffentliche Unterstützung. Bei 12 % der Teilnehmenden an hochschulischen Weiterbildungsmaßnahmen fielen keine Kosten an. Besucher außerhochschulischer Kurse konnten sich zudem zu einem signifikant höheren Anteil während der Arbeitszeit weiterbilden. 70 % nahmen während der Arbeitszeit an außerhochschulischen Kursen teil, 17 % zumindest zum Teil, und nur 13 % der Teilnehmenden mussten den Kurs komplett in der Freizeit absolvieren. Bei den Hochschulkursen nahm ein Drittel der Teilnehmenden während der Freizeit teil, 27 % teilweise während der Arbeitszeit und nur 39 % durften sich komplett während der Arbeitszeit weiterbilden.

Vergleicht man weiterbildungsaktive männliche und weibliche Hochschulabsolvent/inn/en, dann fällt auf, dass Frauen in deutlich höherem Maße die Hauptlast der Kosten für ihre Weiterbildungskurse selbst tragen müssen als Männer (Frauen 17 % vs. Männer 7 %). Entsprechend seltener werden Frauen von ihrem Arbeitgeber unterstützt (Frauen 63 % vs. Männer

76 %). Dafür werden sie etwas häufiger mit öffentlichen Mitteln gefördert (Frauen 12 % vs. Männer 7 %).

Tab. 2.16 Kostenträger der von Hochschulabsolvent/inn/en absolvierten Weiterbildungskurse nach Anbieter und Geschlecht (in Prozent; Mehrfachnennung)

Kostenträger	Anbieter							
	Nur Hochschulen		Hochschulen und andere		Nur andere		Insgesamt	
	M	F	M	F	M	F	M	F
Hauptsächlich der Arbeitgeber	52	39	80	74	84	73	76	63
Hauptsächlich Befragte/r	17	29	4	16	4	10	7	17
Hauptsächlich öffentliche Unterstützung	20	21	2	8	5	8	7	12
Andere	2	1	4	5	3	2	3	3
Weiß nicht	0	0	0	0	0	0	0	0
Keine Kosten angefallen	12	13	13	5	6	7	9	8

CHEERS (an Weiterbildungskursen teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

2.3.3.3.4 Subjektive Weiterbildungsmotivation und Weiterbildungsbarrieren

Die Studie CHEERS enthält einige Fragen zur Weiterbildungsmotivation, zum Weiterbildungsnutzen sowie zur Einstellung gegenüber Weiterbildung. Die Ergebnisse für die Teilnehmenden an wissenschaftlicher Weiterbildung werden im Folgenden dargestellt.

Tab. 2.17 Wichtigster Zweck der von Hochschulabsolvent/inn/en absolvierten Weiterbildungskurse nach Anbieter (in Prozent; Mehrfachnennung)

Wichtigster Zweck	Anbieter			
	Nur Hochschulen	Hochschulen und andere	Nur andere	Insgesamt
	Verbesserung der Karrierechancen	41	25	30
Anpassung des Wissens an den neuesten Stand	58	77	69	68
Umschulung	4	2	4	3

CHEERS (an Weiterbildungskursen teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

Tabelle 2.17 zeigt: Wichtigster Grund für die Teilnahme an einem Weiterbildungskurs ist für Hochschulabsolvent/inn/en die Aktualisierung des eigenen Wissens. 68 % der Befragten geben dies an. Die Karrierechancen durch die Kursteilnahme verbessern möchten 31 % der Absolvent/inn/en, lediglich 3 % streben eine Umschulung an. Wird eine Anpassung an den aktuellen Stand des Wissens angestrebt, so werden bevorzugt außerhochschulische Anbieter aufgesucht, oft auch in Kombination mit den Hochschulen. Hingegen versprechen sich

mehr Teilnehmende von einem hochschulischen Weiterbildungskurs eine Verbesserung der Karrierechancen als von einem außerhochschulischen Angebot.

Die Einstellung zu Weiterbildung wurde in der Absolventenstudie CHEERS mit Hilfe von Statements, zu denen die Zustimmung bzw. Ablehnung erfragt wurde, erfasst (s. Tab. 2.18). Die finnischen Absolvent/inn/en zeigen eine hohe Zustimmung zu der Aussage „Weiterbildung ist erforderlich, um mit den Aufgaben zurecht zu kommen, die während des Studiums nicht vorhersehbar waren.“ 85 % der Befragten teilen diese Einschätzung. Besonders hoch ist die Zustimmung bei jenen, die seit Studienabschluss bereits an einer außerhochschulischen Weiterbildung teilgenommen haben. Ebenfalls wird von vielen die Auffassung geteilt, dass Weiterbildung erforderlich ist, um Wissen zu erwerben, das besser im beruflichen Alltag erlernt werden kann. Weiterbildungsaktive, die ein Zweitstudium absolvieren (82 %) sowie außerhochschulische Anbieter nutzten (81 %), stimmen besonders häufig zu. Die Kompensation von Unzulänglichkeiten des Studiums sehen immerhin 44 % der Befragten Absolvent/inn/en als Erfordernis für Weiterbildung. Und nur 17 % meinen, dass das Erststudium hinreichend auf die berufliche Tätigkeit vorbereitet. Das Studium wird eher als Basis für das ständige Weiterlernen gesehen (83 % Zustimmung).

Tab. 2.18 Einstellungen zur Weiterbildung von Hochschulabsolvent/inn/en nach Art der Weiterbildung (in Prozent; Werte 1 (= „stimme völlig zu“) und 2 einer fünf-stufigen Antwortskala zusammengefasst)

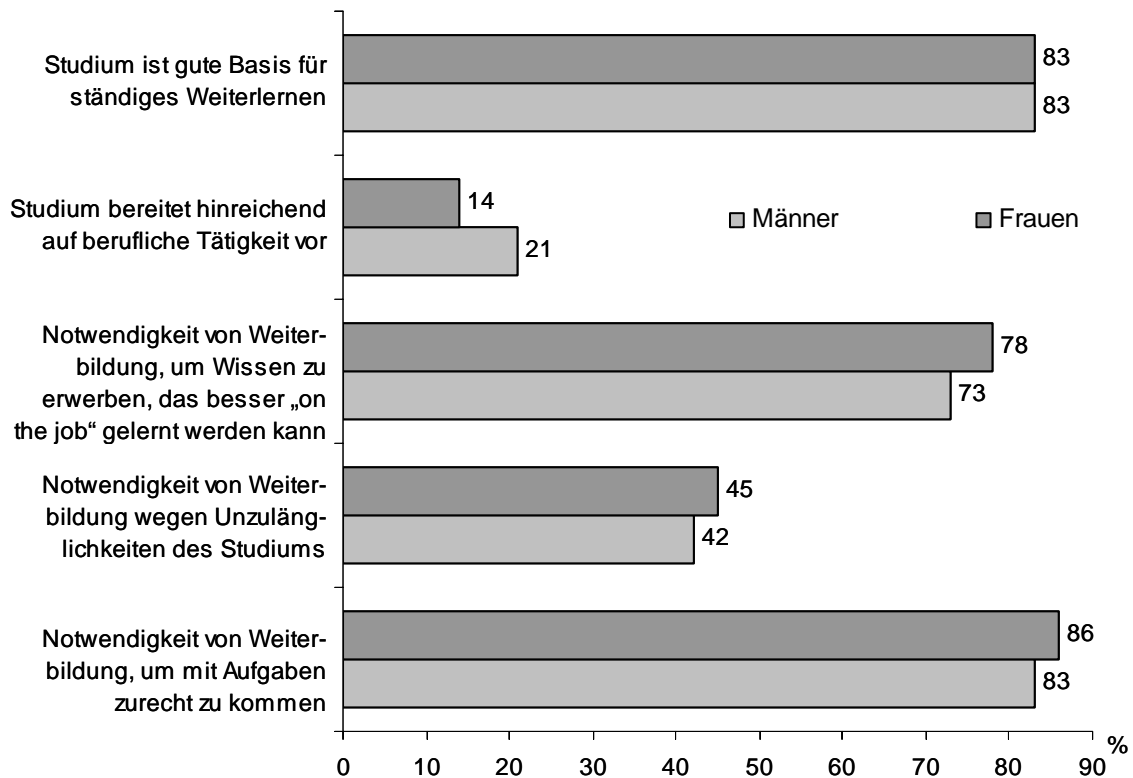
	Hochschulweiterbildung			Außer- hoch- schul. WB	Keine WB	Insg.
	Zweit- studium	Program- me	Kurse			
Weiterbildung ist erforderlich, um mit den Aufgaben zurecht zu kommen, die während des Studiums nicht vorhersehbar waren.	77	84	89	90	79	85
Weiterbildung ist erforderlich aufgrund von Unzulänglichkeiten im Studium.	50	36	48	48	38	44
Weiterbildung ist erforderlich, um Wissen zu erwerben, das besser ‚on the job‘ gelernt werden kann.	82	71	76	81	70	76
Das Studium bereitet hinreichend auf die berufliche Tätigkeit vor.	16	14	14	15	20	17
Das Studium stellt eine gute Basis für ständiges Weiterlernen dar.	86	82	84	84	82	83

CHEERS (Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

Die Zustimmung zu diesen Statements verdeutlicht die Einstellung der finnischen Absolvent/inn/en zu Studium und Weiterbildung. Lebenslanges Lernen scheint weitgehend internalisiert zu sein. Das Erststudium wird als „erste“, qualitativ hochwertige Ausbildung begriffen,

und Weiterlernen in Form von Fortbildung und der Aneignung tätigkeitsspezifischer Kenntnisse erscheint bei rund vier Fünftel der Befragten selbstverständlich.

Abb. 2.19 Einstellungen zur Weiterbildung von Hochschulabsolvent/inn/en nach Geschlecht (in Prozent; Werte 1 (= „stimme völlig zu“) und 2 einer fünfstufigen Antwortskala zusammengefasst)



CHEERS (Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

Die Einstellungen bei Männern und Frauen sind sehr ähnlich. Männer fühlen sich lediglich etwas häufiger durch das Erststudium hinreichend auf die berufliche Tätigkeit vorbereitet. Entsprechend liegen die Zustimmungswerte der Frauen bei den Items zum Erwerb zusätzlichen Wissens durch Weiterbildung etwas höher.

Mit Hilfe der Daten des AES lassen sich verschiedene Bevölkerungsgruppen in Hinblick auf Weiterbildungsbarrieren vergleichen. Unterschieden wird zwischen Personen, die keinen Hochschulabschluss besitzen und auch nicht an Hochschulweiterbildung teilnehmen, Hochschulabsolvent/inn/en, die ebenfalls nicht teilnehmen sowie Teilnehmenden an Hochschulweiterbildung (mit und ohne Hochschulabschluss). Abgefragt wurde die Einstellung zu bestimmten Aspekten im Rahmen hypothetischer Szenarios.

Gefragt nach Gründen, nicht an einer Weiterbildungsmaßnahme teilzunehmen, die auf eigene Kosten und in der Freizeit stattfinden würde (s. Tab. 2.20), gaben 13 % derjenigen ohne Hochschulabschluss einen Mangel an Interesse an. Bei Hochschulabsolvent/inn/en und noch

deutlicher bei Aktiven in der Hochschulweiterbildung spielt diese Barriere eine deutlich geringere Rolle (9 % und 5 %). Hingegen scheinen familiäre Gründe und Probleme bei der Kinderbetreuung für die höher Gebildeten von einer stärkeren Relevanz zu sein, Alter oder gesundheitliche Einschränkungen aber nicht. Ein Fehlen passender Angebote beklagen insbesondere Hochschulabsolvent/inn/en, die im Referenzzeitraum an keiner Maßnahme der Hochschulweiterbildung teilgenommen haben (7 %). Weiterbildungsaktive nennen zu 13 % schlecht erreichbare Veranstaltungsorte als Hinderungsgrund. Als weitere zentrale Barrieren sind schwierige Arbeitszeiten (zwischen 15 % und 18 % der Befragten gaben dies an) sowie finanzielle Gründe (9 % bis 11 % der Befragten) zu nennen

Tab. 2.20 Hinderungsgründe zur Teilnahme an Weiterbildung in der Freizeit (in Prozent)

Hauptgrund, nicht an Weiterbildung teilzunehmen, die in der Freizeit auf eigene Kosten stattfinden würde. ¹	ohne Hochschulabschluss	mit Hochschulabschluss	Teilnehmende an Hochschulweiterbildung
Kein Interesse	13	9	5
Probleme bei der Kinderbetreuung	7	11	12
Familiäre Gründe	3	5	8
Alter oder Gesundheit	10	4	1
Mangel an passenden Angeboten	4	7	4
Veranstaltungsort schlecht zu erreichen	7	7	13

1) Auswahl aus 16 Barrieren, nur eine Nennung möglich.

AES 2000 (20- bis 64-jährige Bevölkerung)

Tab. 2.21 Hinderungsgründe zur Teilnahme an Weiterbildung während der Arbeitszeit (in Prozent)

Hauptgrund, nicht an Weiterbildung teilzunehmen, die während der Arbeitszeit und auf Kosten des Arbeitgebers stattfinden würde ¹	ohne Hochschulabschluss (N=1306)	mit Hochschulabschluss (N=214)	Teilnehmende an Hochschulweiterbildung (N=117)
Kein Interesse	5	5	2
Arbeitsbelastung	41	50	54
Schwieriger Zugang zu interessanten Angeboten	5	8	9
Fehlendes Angebot durch Arbeitgeber	21	8	5

1) Auswahl aus 11 Barrieren, nur eine Nennung möglich.

AES 2000 (20- bis 64-jährige Bevölkerung)

Geht es um Weiterbildungsveranstaltungen, die während der Arbeitszeit und auf Kosten des Arbeitgebers besucht werden könnten, spielen andere Hinderungsgründe eine Rolle (s. Tab.

2.21¹). Zentrale Barriere ist die Arbeitsbelastung, die allerdings von jenen, die an Hochschulweiterbildung bereits teilnehmen, besonders häufig genannt wird (54 %). Ein fehlendes Weiterbildungsangebot des Arbeitgebers beklagen insbesondere Abstinente ohne Hochschulabschluss (21 %), während der Zugang zu interessanten Angeboten von den höher Gebildeten als schwieriger eingeschätzt wird (8 % bzw. 9 %). Eine weitere wichtige Barriere – allerdings für alle Gruppen gleichermaßen bedeutsam – sind fehlende Angebote insgesamt. 11 % bis 13 % der Nennungen entfielen hierauf. Fehlendes Interesse spielte dagegen so gut wie keine Rolle mehr.

2.3.3.3.5 Multivariate Analyse des Teilnahmeverhaltens

Abschließend werden die sozio-demografischen, bildungsbiografischen und familiären Merkmale sowie die Charakteristika der beruflichen Situation der Befragten bzgl. der Teilnahme an Hochschulweiterbildung mit Hilfe einer binären logistischen Regressionen analysiert. Mit diesen multivariaten Analysen, die die Wahrscheinlichkeit untersuchen, an Kursen der Hochschulweiterbildung teilzunehmen, ist es möglich, den Effekt eines Merkmals unter Kontrolle aller anderen, in das Modell einbezogener Variablen zu bestimmen. Eine Analyse der Teilnahme an einem Zweitstudium oder an Studienprogrammen ist möglich. Aber aufgrund der geringen Zahl von Weiterbildungsteilnehmenden und demzufolge der geringen Varianz der abhängigen Variablen, werden die Schätzungen bei Einbezug eines größeren Sets unabhängiger Variablen schnell instabil. Deshalb erfolgt hier nur eine Berechnung für die Teilnahme an Hochschulkursen (s. Tab. 2.22).

Insgesamt zeigen sich wenig signifikante Effekte in der binären logistischen Regression. Jedoch werden die Ergebnisse hinsichtlich der erhöhten Teilnahme von Frauen an Kursen der Hochschulweiterbildung bestätigt. Ebenfalls bestätigt wird der Befund, dass Hochschulabsolvent/inn/en des Fachbereichs Rechtswissenschaften und Wirtschaftswissenschaften besonders selten Kursangebote der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen nutzen.

Im Bereich der Einflussfaktoren der Erwerbstätigkeit wird deutlich, dass einzelne Faktoren wie die Tätigkeit im Dienstleistungssektor, im öffentlichen Dienst oder in einem hochqualifizierten Beruf unter Kontrolle anderer Merkmale nicht mehr signifikant sind. Es handelt sich hierbei vielmehr um typische Beschäftigungsfelder der Hochschulabsolvent/inn/en. Entscheidend ist lediglich, ob der/die Hochschulabsolvent/in erwerbstätig ist oder nicht. Bei 98 % Erwerbstätigkeitsquote ist die Zahl der Benachteiligten aber nur gering.

Somit ergibt sich für die Hochschulweiterbildungslandschaft in Finnland bezogen auf die Hochschulabsolvent/inn/en und die Angebotsform Kurs ein recht ausgeglichenes Bild, bei der alle Akademiker/innen weitgehend gleiche Partizipationschancen haben, unabhängig von sozio-demografischen, bildungsbiografischen und familiären Merkmalen wie auch differenzierten Aspekten der Erwerbstätigkeit.

¹ Befragt wurden nur Erwerbstätige.

Tab. 2.22 Binäre logistische Regression der Teilnahme an Hochschulkursen von Hochschulabsolvent/inn/en (unstandardisierte Regressionskoeffizienten)

Kovariate ¹⁾		Hochschulkurse
Sozio-demografische, bildungsbiografische und familiäre Merkmale	Frau	0,23 *
	Kinder unter 18 Jahren	-0,03
	Ausländische Staatsbürgerschaft bei Geburt	-0,05
	Fach des Erststudiums (Referenzkategorie: Geisteswiss./Kunst)	
	Erziehungswissenschaft	0,28
	Sozial-/Verhaltenswissenschaften	-0,19
	Rechts-/Wirtschaftswissenschaften	-0,71 ***
	Mathematik/Naturwissenschaften	0,18
	Informatik	-0,28
	Ingenieurwissenschaften/Bauwesen	-0,31
	Gesundheit	0,35
Andere	0,07	
Merkmale der Erwerbstätigkeit	Vollzeiterwerbstätigkeit	-0,14
	Unbefristetes Arbeitsverhältnis	0,09
	Dienstleistungssektor	-0,15
	Beschäftigtengruppe (Referenzkategorie: Selbständige)	
	Beschäftigte im öffentlichen Dienst	-0,02
	Beschäftigte in der Privatwirtschaft	-0,44
	Hochqualifizierte Berufe	-0,18
	Betriebsgröße (Referenzkategorie: weniger als 20)	
	20–99	-0,07
	100–500	0,09
Mehr als 500	-0,25	
Erwerbstätig		1,87 **
Konstante		-2,23 ***
Pseudo-R ² (Nagelkerke)		0,07

1) Jeweils Dummy-Variablen; bei dichotomen Merkmalen ist die jeweilige Komplementärkategorie die Referenzkategorie; bei in Dummy-Variablen zerlegten polytomen Merkmalen ist die Referenzkategorie aufgeführt.

* p < 0,05; ** p < 0,01; ***p < 0,00

CHEERS (Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

2.4 Zusammenfassung und Diskussion

Finnlands Bildungssystem genießt international eine sehr gute Reputation und dient – spätestens seit den PISA-Studien – im Sinne eines „best practice“ als Vorzeigemodell insbesondere für andere europäische Länder. In diesem Kontext liegt es nahe, dass auch der in Finnland traditionsreichen Erwachsenenbildung/Weiterbildung eine enorme Leistungs- und Inklusionsfähigkeit zugesprochen wird. Die internationale Anerkennung korreliert mit der hohen Bedeutung und Wertschätzung, welche die finnischen Bürger/innen ihrem Bildungssystem zukommen lassen. Bildung nimmt in der Gesellschaft Finnlands einen zentralen Stellenwert ein. Zudem wird das gesamte – in der Regel gebührenfreie – Bildungssystem als gerecht und qualitativ hochwertig erachtet. Gut ausgebaut ist auch die Palette an Weiterbildungen in den verschiedensten Angebots- und Lernformen. Es gibt in Finnland eine sehr differenzierte und umfassende Weiterbildungslandschaft, die geprägt ist durch ein Zusammenspiel staatlicher und freier Bildungsträger, die in diversen Themenbereichen ein umfassendes Bildungsangebot realisieren. Besonders trifft dies auf das universitäre Weiterbildungssystem zu. Das Bereitstellen von anwendungsorientierten Angeboten der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung, an denen alle Gesellschaftsschichten und Berufsgruppen die Möglichkeit haben sollen teilzunehmen, ist eine bei den finnischen Bildungsinstitutionen fest verankerte Hauptaufgabe. Universitäten haben sich zudem zur Förderung der Maxime des lebenslangen Lernens verpflichtet. So gilt Weiterbildung an den Universitäten als gleichwertige dritte Aufgabe neben Forschung und Lehre. Es ist daher nachvollziehbar, dass sich im Sektor der wissenschaftlichen Weiterbildung¹ gerade die Hochschulen und Fachhochschulen des Landes mit zahlreichen Angebotsform, z. B. der „Open University“,² besonders hervortun. Ziel ist es dabei u. a. Angebote ohne Zulassungsbeschränkung für alle Altersgruppen durchführen zu können. Die Durchführung findet in der Regel in Weiterbildungszentren statt, die an jede Universität des Landes angeschlossen sind. Eine spezielle gesetzliche Regelung, die Organisation und Angebotsformen wissenschaftlicher Weiterbildung reguliert, existiert in Finnland nicht, so dass den Hochschulen eine enorme Gestaltungsfreiheit bezüglich Weiterbildungsangebot und -konzeption zukommt. Da nur universitäre Fakultäten Master- und Dokortitel verleihen können, werden – nicht zuletzt um die wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote aufzuwerten – Kooperationsabkommen zwischen den universitären Weiterbildungszentren und den Fakultäten geschlossen.

Zusammengefasst zeichnet sich die wissenschaftliche Weiterbildung in Finnland durch eine hohe Qualität und flexible Studienstrukturen aus. Das Durchschnittsalter der Studierenden ist aufgrund des späten Studienbeginns relativ hoch. Das Bildungssystem in Finnland ist zudem gekennzeichnet durch seine öffentliche Finanzierung, die es auch Erwachsenen mit einem ersten Berufsabschluss ermöglicht, gebührenfrei eine höhere oder zusätzliche Qualifikation z. B. im Rahmen eines grundständigen Studienganges an Universitäten zu erwerben. Werden für die Weiterbildungsangebote Gebühren oder Entgelte veranschlagt, so bestehen Möglichkeiten von Studiendarlehen oder steuerlichen Vergünstigungen.

¹ Zu den unterschiedlichen Definitionen von Weiterbildung und wissenschaftlicher Weiterbildung vgl. Kapitel 2.2.3.

² „Open University“ bezeichnet in Finnland eine spezielle Angebotsform hochschulischer Weiterbildung und ist nicht gleichzusetzen mit der Institution „Open University“ im Vereinigten Königreich.

Die hohe internationale und nationale Wertschätzung des Bildungssystems, der traditionell gewachsene gute Ausbau der Erwachsenenbildung mit differenzierten Angeboten, die öffentliche Finanzierung, die Gestaltungsfreiheit der Hochschulen und die institutionelle Verankerung der Auffassung, Weiterbildung möglichst allen Bürger/inn/en zukommen zu lassen, sind begünstigende Faktoren für eine relativ hohe Weiterbildungsbeteiligung – insbesondere auch bei Hochschulweiterbildung –, die gleichermaßen in allen Gesellschafts- und Bevölkerungsgruppen zu finden ist.

Als bedeutsamer Kontextfaktor ist aber auch zu erwähnen, dass Finnland ein typischer Repräsentant eines sozialdemokratischen Wohlfahrtsystems ist. Grundsätzlich sind in solchen Staaten die sozialen Rechte universal, d.h. sie richten sich weder nach der Bedürftigkeit noch sind sie statusabhängig. Ein zentrales Merkmal der Arbeitsmarktpolitik ist ihre (progressiv ausgerichtete) Aktivierung, d. h. durch mobilitätsstimulierende Maßnahmen, wie etwa spezielle Bildungsprogramme, soll aktiv z. B. eine Verringerung der Arbeitslosigkeit herbeigeführt werden. Auch ist in Wohlfahrtsstaaten sozialdemokratischen Charakters ein hoher Anteil von Frauen und Müttern in das Beschäftigungssystem integriert, was wiederum dazu führt, dass diese Gruppe stärker als z. B. in konservativen Wohlfahrtsstaaten an Angeboten der beruflichen Weiterbildung in den Betrieben und an wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen teilnimmt. Zudem dürfte es in Staaten, die eine aktive Arbeitsmarktpolitik betreiben, eine höhere Weiterbildungsbeteiligung und eine geringere Abhängigkeit der Weiterbildungsbeteiligung vom Erwerbsstatus geben als in Ländern, die eine passive Arbeitsmarktpolitik betreiben.

Die im vorliegenden Länderreport zu Finnland gemachten empirischen Aussagen bestätigen grundsätzlich die aufgestellten Annahmen.

Aufgrund der aktuell relativ guten wirtschaftlichen Situation in Finnland spielen spezielle Förderungsprogramme für die Weiterbildung gegenwärtig keine besondere Rolle. Zwar bekommen die meisten Weiterbildungsträger Finnlands finanzielle Unterstützung durch öffentliche Gelder, und auch die Universitäten werden mit über zwei Dritteln aus dem Staatshaushalt finanziert, dennoch ist der Trend zu bemerken, dass sich der Staat zunehmend aus der finanziellen Förderung zurückzieht. Deutlich wird dies u. a. an dem Bestreben, die Förderung der beruflichen Weiterbildung zunehmend aus der Verantwortung des Staates in die der Arbeitgeber zu überführen. Eine solche Politik der Verschiebung scheint auch zu funktionieren, da bereits über zwei Drittel der Finanzmittel zur Durchführung von universitärer Weiterbildung aus privaten Quellen entstammen. Zum überwiegenden Teil sind dies Arbeitgeber, die gezielte Fortbildungsmaßnahmen der eigenen Arbeitnehmer/innen bezahlen bzw. finanziell unterstützen.

Die allgemeine Bevölkerungsbefragung AES zeigt, dass Hochschulweiterbildung bei den Personen zwischen 20 und 64 Jahren in Finnland im Vergleich zu anderen untersuchten Ländern stark nachgefragt wird. Zusammengerechnet nahmen rund 8 % der Befragten an einer der verschiedenen Formen universitärer Weiterbildung teil. Die größte Gruppe waren dabei „nicht abschlussbezogene Hochschulweiterbildungen“ mit rund 4 % vor den „nicht-traditionell Studierenden im Erststudium“ mit 3 % und den „Hochschulabsolvent/inn/en im Zeitstudium“ mit knapp 2 %. Erwartungsgemäß beteiligen sich Akademiker/innen häufiger an Hochschulweiterbildung als Befragte ohne Hochschulabschluss. Es ist allerdings überra-

schend welche signifikante Breite zwischen den Beteiligungszahlen der beiden Gruppen liegt. So nahmen zwar 25 % aller befragten Akademiker/innen an einer Form von Hochschulweiterbildung teil, allerdings nur 6 % der befragten Personen ohne akademischen Abschluss. Die Teilnehmenden setzen sich aber aufgrund der ungleichen Anteile an der Gesamtbevölkerung¹ zu 65 % aus Personen ohne akademischen Grad und zu 35 % aus Hochschulabsolvent/inn/en zusammen. Dennoch zeugen die Zahlen davon, dass die universitären Weiterbildungsangebote eher bereits akademisch vorgebildete Personen ansprechen. Zudem scheint es so, dass Personen die bereits Erfahrungen mit dem Lernort Universität in einem ersten Studium gemacht haben, eine geringere Hemmschwelle bezüglich der Teilnahme an Hochschulweiterbildung besitzen. Wenn man in Betracht zieht, dass sich viele Akademiker/innen in ihrem beruflichen Kontext fortbilden und nicht in erster Linie an Hochschulen, so ist die Teilnahmequote von einem Viertel der befragten Akademiker/innen an Hochschulweiterbildung bemerkenswert hoch.

Die für Finnland oben angenommene stärkere Weiterbildungsaktivität von Frauen gegenüber Männern im Bereich der Hochschulweiterbildung wird sowohl von der allgemeinen Bevölkerungsumfrage AES als auch von der Studie CHEERS² belegt. Bei der Verteilung der Teilnahme an Hochschulweiterbildung insgesamt nach Geschlecht fällt auf, dass die Teilnahmequoten der Frauen (11 %) jene der Männer (6 %) deutlich übersteigen, bei den Angeboten der „nicht abschlussbezogenen Hochschulweiterbildung“ sogar bis zum Dreifachen höher liegen. Die hohe Zahl der Teilnehmerinnen an Hochschulweiterbildung liegt an der in Finnland – im Vergleich zu anderen Vergleichsländern – relativ weit vorangeschrittenen Emanzipation in den Bereichen Beruf und Familie. Erwerbstätigkeit ist in Finnland auch für Frauen selbstverständlich. Hier korrelieren die empirischen Ergebnisse mit der Charakterisierung Finnlands als Repräsentant eines sozialdemokratischen Wohlfahrtsstaats, der versucht Erwerbstätigkeit und Elternschaft durch eine unterstützende Politik zu verbinden und die Vereinbarkeit zu optimieren. Bestätigend kommt hinzu, dass die Ergebnisse von der Bevölkerungsumfrage AES zeigen, dass sich eine Hochschulweiterbildung auch mit familiären Verpflichtungen, aber auch mit einer Vollzeit-erwerbstätigkeit kombinieren lässt. Das heißt sowohl für Männer als auch für Frauen bringen Partnerschaft, Kinder, aber auch eine (Vollzeit-)Erwerbstätigkeit keine besonderen Teilnahmebarrieren für Hochschulweiterbildung mit sich. Diese Feststellung bezieht sich gleichermaßen auf Personen mit als auch ohne Hochschulabschluss.

Bei den nachgefragten Weiterbildungsthemen lässt sich feststellen, dass bei den Teilnehmenden an „nicht abschlussbezogener Hochschulweiterbildung“ die Themen Sozial- und Verhaltenswissenschaften, Erziehungswissenschaften und Gesundheit am stärksten nachgefragt werden. Für die Teilnahme an Kursen waren bei über zwei Dritteln berufliche Motive ausschlaggebend. Auffällig ist, dass Hochschulabsolvent/inn/en sich im Bereich Erziehungswissenschaften vermehrt beteiligen und Personen ohne Hochschulabschluss bei Themen rund um Gesundheit besonders aktiv sind. Die hohe Beteiligung in diesem Themenfeld ist nicht nur auf ein hohes Bildungsinteresse der Berufsgruppe der Ärzte und Mediziner zurückzuführen, sondern ebenso auf (Berufs-)Gruppen, die über keinen Hochschulabschluss verfü-

¹ 11% aller Befragten verfügen über einen Hochschulabschluss.

² Die allgemeinen Bevölkerungsumfrage AES stammt aus dem Jahr 2000, der Erhebungszeitraum der Absolventenstudie CHEERS lag zwischen November 1998 und Mai 1999.

gen, jedoch die Universitäten als wichtigen Anbieter von Fortbildungsveranstaltungen nutzen.

Interessant ist, dass durch die Auswertung der Studie CHEERS gezeigt werden konnte, dass die Hochschulen in den Bereichen disziplinübergreifendes Fachwissen, soziale, politische, philosophische Inhalte sowie Ökologie und Umweltfragen deutliche höhere Anteile aufweisen als außerhochschulische Anbieter, während diese besonders häufig aufgesucht werden, wenn es um die Aneignung von Kommunikations- und Präsentationstechniken, Management-/Führungskompetenzen, betriebswirtschaftlichen Wissen oder um den Umgang mit Kunden geht. Als Schlussfolgerung liegt es hier nahe, dass es den Hochschulen nicht gelingt, in diesen Themenbereichen genügend attraktive Weiterbildungsmöglichkeiten anzubieten. Eine weitere Ursache liegt sicherlich auch darin, dass gerade bei Weiterbildungsthemen in den Bereichen Management, Führung und Betriebswirtschaft privaten Weiterbildungsanbietern ein höheres Vertrauen aufgrund von Kompetenzzuschreibungen zukommt.

Es gibt diverse Faktoren, die die Teilnahme an Hochschulweiterbildung beeinflussen, so zum einen die Kontextfaktoren, wie zeitliche oder finanzielle Ressourcen, Unterstützung durch den Arbeitgeber, Verfügbarkeit und Erreichbarkeit von passenden Angeboten und zum anderen motivationale Gründe. Wie bereits oben festgestellt werden konnte, stellen in Finnland familiäre Gegebenheiten keine Barriere für die Teilnahme an Hochschulweiterbildung dar. Anders sieht dies allerdings beim Betrachten der Zusammensetzung der Teilnehmenden an Hochschulweiterbildung nach Altersgruppen aus. Nicht überraschend bilden die 20-34-Jährigen mit 35 % die größte Gruppe, die an Hochschulweiterbildung insgesamt partizipiert. Allerdings deutet die doch geringe Beteiligung der Gruppe der 55-64-Jährigen mit lediglich 2 % auf erhebliche Teilnahmebarrieren hin. Zwar sind in den anderen Vergleichsländern die Teilnahmequoten in dieser Altersgruppe auch niedriger als bei Jüngeren, allerdings konnte gerade für Finnland mit seiner insgesamt hohen Weiterbildungsteilnahme und der enormen Bedeutung von Weiterbildung mit einer durchaus höheren Zahl älterer Teilnehmer gerechnet werden. Ursachen für die Nichtteilnahme¹ können u. a. in fehlenden, spezifisch für ältere Personen konzipierten, Weiterbildungsangeboten liegen. Allerdings ist auch eine mangelnde Motivation aufgrund des fehlenden beruflichen Verwendungszusammenhangs bei Älteren ein wahrscheinlicher Mitgrund für deren geringe Beteiligung. So stellt die „Verbesserung der Karrierechancen“ neben der „Anpassung des Wissens an den neuesten Stand“ die wichtigsten motivationalen Gründe für eine Teilnahme an Hochschulweiterbildung dar. Bei älteren Arbeitnehmern liegt es nahe, dass der Grund der Karriereverbesserung bei der Entscheidung für Hochschulweiterbildung aufgrund weniger noch verbleibender Arbeitsjahre und bereits erreichter hoher Positionen relativ irrelevant ist. Neben diesen möglichen Teilnahmebarrieren ist es vor allem die „hohe Arbeitsbelastung“, die insgesamt einen Teilnahmeverzicht an Hochschulweiterbildung begünstigt. Nichtteilnehmende ohne Hochschulabschluss beklagen zudem „fehlende Angebote“, bereits in der Hochschulweiterbildung Aktive „schlecht erreichbare Veranstaltungsorte“ und „Probleme bei der Kinderbetreuung“.

Ein weiterer Faktor, der sich negativ auf die Weiterbildungsteilnahme auswirkt, sind die Weiterbildungskosten, sowohl direkte (Fahrtkosten, Gebühren/Entgelte etc.) als auch indirekte

¹ Die absolute Anzahl von Weiterbildungsteilnehmenden dieser Altergruppe ist für weitergehende Analysen zu gering.

(Einkommens- oder Freizeitverlust). Für Finnland kann festgestellt werden, dass ein Großteil der Weiterbildung öffentlich finanziert wird und zusätzlich eine hohe Unterstützung bei den Weiterbildungskosten durch die Arbeitgeber stattfindet. So trugen die Arbeitgeber der Hochschulabsolvent/inn/en bei durchschnittlich 69 % aller Maßnahmen die Hauptlast der Kosten, wobei dies sowohl durch direkte Bezahlung der Gebühren/Entgelte und auch durch die Bereitstellung von Arbeitszeit geschah. Für Finnland stellen die entstehenden Kosten an Hochschulweiterbildung – dies kann festgehalten werden – keine signifikanten Teilnahmebarrieren dar.

3. Hochschulweiterbildung in Frankreich

3.1	Der institutionelle Kontext von Weiterbildung	171
3.1.1	Das Bildungssystem	171
3.1.1.1	Überblick	171
3.1.1.2	Berufliche Bildung	171
3.1.1.3	Der Hochschulbereich	172
3.1.1.4	Grundlegende Charakteristika des Bildungssystems	174
3.1.2	Wohlfahrtsstaat	176
3.2	Die Weiterbildungslandschaft	177
3.2.1	Historische Entwicklung von Weiterbildung und Hochschulweiterbildung	177
3.2.2	Der rechtliche Rahmen für Weiterbildung und Hochschulweiterbildung	179
3.2.3	Die Definition von Weiterbildung und Hochschulweiterbildung	181
3.2.4	Das hochschulische Weiterbildungsangebot	182
3.2.5	Weiterbildungsanbieter und Weiterbildungsmarkt	185
3.2.6	Weiterbildungsfinanzierung	186
3.3	Empirische Analysen der Teilnahme an Hochschulweiterbildung ...	188
3.3.1	Verwendeter Datensatz	188
3.3.2	Operationalisierung	189
3.3.3	Empirische Ergebnisse	191
3.3.3.1	Der Stellenwert von Hochschulweiterbildung	191
3.3.3.2	Nachgefragte Weiterbildungen	193
3.3.3.3	Beteiligung an Hochschulweiterbildung: Bedingungen und Barrieren	196
3.3.3.3.1	Soziodemografische, bildungsbiografische und familiäre Faktoren	196
3.3.3.3.2	Beruflicher Status und berufliche Situation	199
3.3.3.3.3	Finanzierung und Unterstützung der Weiterbildungsteilnahme	201
3.3.3.3.4	Subjektive Weiterbildungsmotivation, Weiterbildungsnutzen und Weiterbildungseinstellungen	203
3.3.3.3.5	Multivariate Analyse des Teilnahmeverhaltens	206
3.4	Zusammenfassung und Diskussion	208

3.1 Der institutionelle Kontext von Weiterbildung

3.1.1 Das Bildungssystem¹

3.1.1.1 Überblick

Das Bildungssystem Frankreichs kann grob in vier aufeinanderfolgende Stufen eingeteilt werden: 1) der Vorschulbereich, der für Kinder ab zwei Jahren bis zum Beginn der Schulpflicht offen steht und von fast allen Dreijährigen besucht wird; 2) der Primarbereich, der mit der Schulpflicht im Alter von sechs Jahren beginnt und fünf Grundschuljahre umfasst; 3) der Sekundarbereich, der in die Sekundarstufe I (maximal vier Jahre an einem *collège*) und eine stärker diversifizierte Sekundarstufe II (drei Jahre *lycée*) zu unterteilen ist; 4) der Tertiärbereich, der sich aus einem offenen universitären Sektor (bestehend z. B. aus Universitäten und den universitären Fachinstituten (*instituts universitaires de technologie/IUT*)) und einem geschlossenen nichtuniversitären Sektor (bestehend z. B. aus den berufsbildenden „Lycée-Fachklassen“ (*sections de techniciens supérieurs/STS*) sowie den Vorbereitungsklassen zu den *grandes écoles* (*classes préparatoires aux grandes écoles/CPGE*) zusammensetzt (Einzelheiten unter Pkt. 3.1.1.3).

Die Schulpflicht endet im Alter von 16 Jahren. Im *collège* erfolgt nach einer einheitlichen, zwei Jahre dauernden Schulbildung die Differenzierung in einen berufsbildenden und allgemeinbildenden Zweig; es kann nach dem neunten Schuljahr mit der mittleren Reife (*brevet*) abgeschlossen werden. Die dreijährige Gymnasialzeit (vom neunten bis zwölften Schuljahr) auf einem beruflichen Gymnasium (*lycée professionnel*) oder einem allgemeinen Gymnasium (*lycée général*) führt zum berufsorientierten Fachabitur (*baccalauréat professionnel*), das 1985 eingeführt wurde und auch im Rahmen einer Lehre erworben werden kann, zum technologisch-fachlichen Abitur (*baccalauréat technologique*) oder zum allgemeinen Abitur (*baccalauréat général*). Mit Ausnahme von Medizin und Pharmazie berechtigt das Abitur zur Aufnahme eines Universitätsstudiums ohne ein weiteres Auswahlverfahren. Studienberechtigte mit einem *baccalauréat professionnel* nehmen allerdings nur selten ein weiterführendes Studium auf (Convert/Gugenheim 2005: 22).

3.1.1.2 Berufliche Bildung

Berufliche Bildung findet in Frankreich primär in schulischen Ausbildungsgängen statt und ist im Vergleich mit dualen Formen beruflicher Ausbildung eher theoretisch denn praktisch orientiert. Unterhalb des Tertiärbereichs können mehrere Abschlüsse erworben werden, die sich hinsichtlich ihres Niveaus und Prestiges, ihrer Arbeitsmarktchancen und inhaltlichen Ausrichtung unterscheiden. Im unteren Bereich der Skala rangiert der Berufsbefähigungsnachweis (*certificat d'aptitude professionnelle/CAP*), der im Anschluss an die siebte Klasse des *collège* nach einer dreijährigen Ausbildung an einem *lycée professionnelle* erworben wird, praktische Fähigkeiten in bestimmten Gebieten vermittelt und auf den anschließenden

¹ Für die Darstellung des Bildungssystems wurde – soweit nicht anders erwähnt – auf folgende Quellen zurückgegriffen: Alesi et al. 2005, Circé 2000, Brauns/Steinmann 1997, Eurydice 1999, Kaiser 2001, Oerter/Hörner 1995 ff., Internet: www.internationale-kooperation.de (15.08.2006).

Berufsübergang vorbereiten soll. Eine breitere, höhere und mehr theoretisch ausgerichtete Qualifikation wird in Ausbildungsgängen erworben, die zu einem Berufsbildungsdiplom (*brevet d'aptitude professionnelle/BEP*) führen. Durch die Einführung des beruflichen Fachabiturs wurde Absolvent/inn/en dieses Bildungsgangs ermöglicht, den Bildungsweg bis hin zu einem Hochschulstudium fortzusetzen.

Formal schon zum tertiären Bereich oder Hochschulsektor (*enseignement supérieur*) gehören die zweijährigen beruflichen Ausbildungsgänge an den *sections de techniciens supérieurs (STS)*, die in die Gymnasien integriert sind und mit einer höheren technischen Qualifikation, dem *brevet de technicien supérieur (BTS)*, abschließen. Das Niveau des BTS ist dem dualen Berufsabschluss von guten Abiturient/inn/en vergleichbar und unterhalb eines deutschen Fachhochschulabschlusses anzusiedeln. Ebenfalls zum Tertiärbereich gehören die etwa 1.500 höheren Berufsfachschulen (z. B. für Architektur, Sozialwesen, Ingenieurwesen), die in drei bis sechs Jahren zu einem Abschluss führen.

Neben den in Vollzeit stattfindenden schulischen Berufsausbildungsgängen des Sekundarbereichs II und den berufsorientierten Kurzstudiengängen im Tertiärbereich wird die Möglichkeit einer beruflichen Ausbildung in Form der Lehrlingsausbildung (*apprentissage*) angeboten, die quantitativ einen deutlich geringeren Stellenwert hat als die schulischen Berufsausbildungen und ähnlich wie in Deutschland im Betrieb durchgeführt wird und durch theoretischen Unterricht in einem Ausbildungszentrum (*centre de formation des apprentis/CFA*) ergänzt wird. Im Lehrlingswesen können grundsätzlich die gleichen Abschlüsse wie im beruflichen Schulsystem erworben werden, jedoch überwiegt das CAP.

3.1.1.3 Der Hochschulbereich

Wie erwähnt besteht der Hochschulbereich aus einem universitären Sektor und einem nicht-universitären Sektor. Der nicht-universitäre Bereich, der im Folgenden weitgehend außer Acht gelassen wird, umfasst über 2.000 *sections de techniciens supérieurs*, etwa 1.500 höhere Berufsfachschulen, die *grandes écoles* und die Vorbereitungsklassen für die *grandes écoles*. Die *grandes écoles* sind Spezialhochschulen, die als Eliteeinrichtungen gelten und sehr selektive Zulassungsverfahren haben. Der Zugang ist durch ein strenges Auswahlverfahren (*concours*) geregelt, das in der Regel eine intensive zweijährige Vorbereitung in den Vorbereitungsklassen voraussetzt. Die Vorbereitungsklassen, die den Gymnasien angegliedert sind, haben denselben Stellenwert wie der *premier cycle* an den Universitäten (s. u.) und werden bei einem Wechsel anerkannt. Das Studium selbst dauert in der Regel zwischen zwei und drei Jahren und schließt mit einem Diplom (*diplôme*) ab.

Zum universitären Sektor zählen 81 Universitäten (*universités*), 114 universitäre Fachinstitute (*instituts universitaires de technologie/IUT*), die an die Universitäten gekoppelt sind, 30 Institute für die Ausbildung von Lehrer/inne/n (*instituts universitaires de formation de maîtres/IUFM*) sowie 70 den Universitäten angegliederte Ingenieurhochschulen (*écoles d'ingénieurs rattachées*; MEN 2005c : 61).

Vor der Anpassung der Studienstruktur an den europäischen Hochschulraum gliederte sich das Studium an den Universitäten in den meisten Fächern in drei aufeinander folgende Studienphasen, die jeweils einen berufsqualifizierenden Abschluss verleihen (s. auch Abb. 3.1):

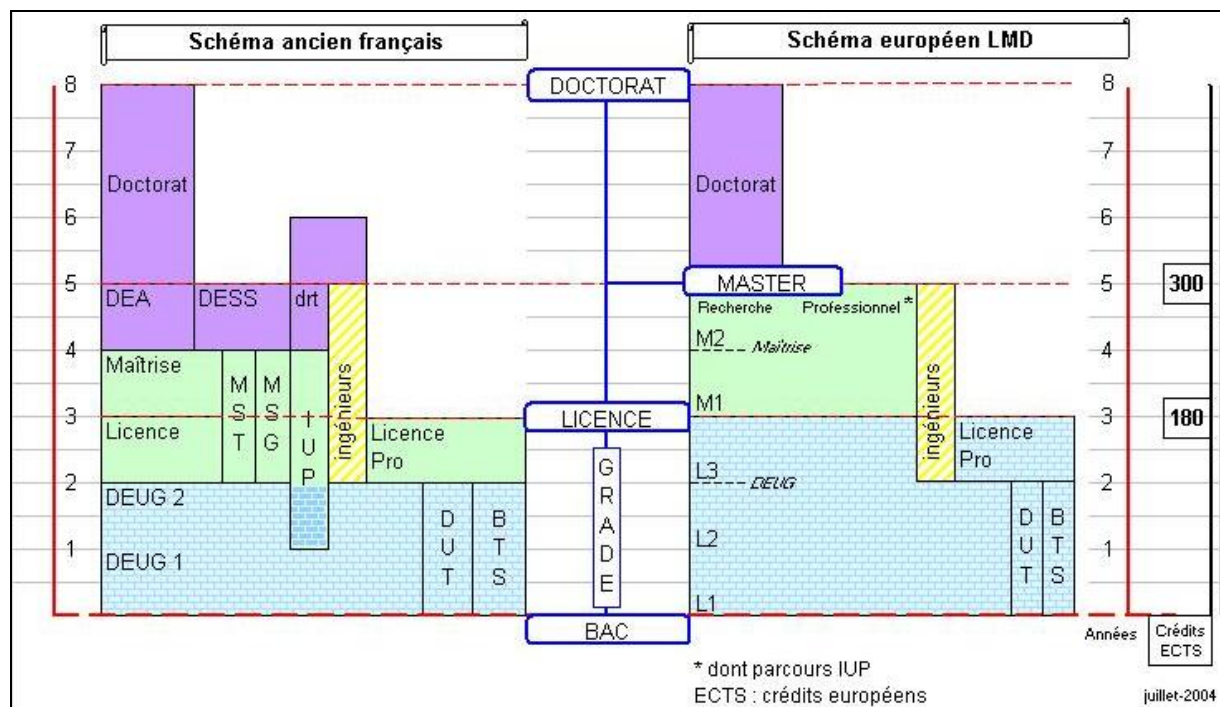
(1) Die erste Studienphase (*premier cycle*) dient der allgemeinen Orientierung, der Vermittlung des Grundlagenwissens und der Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens. Sie kann entweder mit dem *diplôme d'études universitaires générales* (DEUG) oder dem *diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques* (DEUST) abgeschlossen werden. Etwa 60 % derjenigen Universitätsstudierenden, die die erste Studienphase beginnen, gehen in die zweite Studienphase über, darunter ca. 35 % nach den vorgesehenen zwei Jahren (MEN 2005c: 201).

(2) Nach diesem zweijährigen Studium können Studierende in der zweiten Stufe (*deuxième cycle*), die als umfassendes berufsqualifizierendes Fachstudium konzipiert ist, nach einem Jahr die *licence* erreichen und nach zwei Jahren die Magisterprüfung (*maîtrise*) ablegen.

(3) Die dritte Studienphase (*troisième cycle*) baut auf der *maîtrise* auf und ist entweder auf die Forschung oder hohe berufliche Qualifikationen orientiert. Sie wird nach einem Jahr entweder mit dem berufsorientierten *diplôme d'études supérieures spécialisées* (DESS) oder dem forschungsorientierten *diplôme d'études approfondies* (DEA) abgeschlossen.

Nach dem Abschluss des DEA kann in einem mindestens dreijährigen Studium der Dokortitel erworben werden.

Abb. 3.1 Schematische Übersicht über die alte und neue Studienstruktur



Quelle: <http://www.sup.adc.education.fr/lmd/schmEtudsup.htm> (14.07.2006)

An den technologischen Instituten oder den Universitäten angegliederten universitären Fachinstituten (IUT) findet eine mehr theoretisch orientierte, breitere Ausbildung (in technischen,

kaufmännischen und sozialen Berufen) statt, die in zwei Jahren zum *diplôme universitaire de technologie* (DUT) führt.

Beginnend mit dem Studienjahr 2004/2005 wird bis zum Jahre 2007 in Frankreich das gesamte Studiensystem auf das LMD-Modell (*Licence–Master–Doctorat*) umgestellt. Die Licence-Programme werden dreijährig sein, die Masterprogramme zweijährig. Bei den Licence-(Bachelor-)Abschlüssen wird eine Unterscheidung zwischen praxisorientierten (*licence professionnelle*) und theorieorientierten Abschlüssen (*licence recherche*) vorgenommen. Auch bei den Masterabschlüssen wird zwischen einer forschungsbezogenen (*master recherche*; entspricht dem DEA und ist Voraussetzung für die Aufnahme einer Promotion) und praxisorientierten Richtung (*master professionnel*; entspricht dem DESS) differenziert (www.studieren-in-frankreich.de (13.07.2006)). Wer von vornherein einen Master anstrebt, wird keine *licence professionnelle* ablegen, sondern einen der bisherigen *licence* vergleichbaren Abschluss erhalten, der aber nur in Ausnahmefällen die direkte Aufnahme einer Berufstätigkeit ermöglicht. Da es in Frankreich bislang ohnehin die *licence* nach drei Studienjahren und die Grade DEA und DESS nach zwei weiteren Jahren gegeben hat, stellt die Umstellung keine tiefgreifende Neuerung dar.

Neben diesen neuen Abschlüssen bleiben einige alte Abschlüsse bestehen, nämlich das DEUG und die *maîtrise*. Die *maîtrise* bleibt Voraussetzung für die Teilnahme am *concours* für den höheren öffentlichen Dienst, auch das DEUG ist weiterhin Eingangsvoraussetzung für bestimmte Laufbahnen des öffentlichen Dienstes. Um die *maîtrise* zu erhalten, sehen die Masterprogramme nach einem Jahr eine Prüfung vor, die der bisherigen *maîtrise* entspricht.

3.1.1.4 Grundlegende Charakteristika des französischen Bildungssystems

Bildungsexpansion und Bildungsstand

Frankreich hat eine besonders starke Bildungsexpansion erlebt. Der Anteil der Abiturient/in/en an einer Altersklasse ist von 20,1 % im Jahre 1970 auf 61,8 % im Jahre 2004 gestiegen (MEN 2005c: 225). Noch deutlicher als in Deutschland unterscheiden sich die Abiturient/in/enquoten zwischen den Geschlechtern: Während von den Männern der entsprechenden Altersjahrgänge 56,0 % die Hochschulreife erwerben, beläuft sich dieser Anteil bei den Frauen auf 67,8 %. Die Absolvent/inn/enquote (Anteil an der Bevölkerung im typischen Abschlussalter) im Tertiärbereich A (ISCED 5A)¹ lag 2003 bei 26,7 % und damit deutlich über der für Deutschland ermittelten (19,5 %; OECD 2005). In den jüngeren Generationen weisen auch hier die Frauen einen Bildungsvorsprung auf: 2003 verfügten 24 % der 25- bis 34-jährigen Frauen, aber nur 20 % der gleichaltrigen Männer über einen Hochschulabschluss in den Kategorien ISCED 5A oder ISCED 6 (Deutschland: 13 % der Frauen vs. 15 % der Männer; OECD 2005).

¹ ISCED = International Standard Classification of Education

Standardisierung und Stratifizierung

Das Bildungssystem in Frankreich ist als hoch standardisiert zu bezeichnen. Curricula und die nationalen Diplome werden auf nationaler Ebene definiert; die Prüfungsaufgaben für das Abitur werden zentral vorgegeben, die Leistungen werden anonymisiert bewertet (Lauer 2003: 6). Zugleich ist das französische Schulsystem stark stratifiziert, vor allem hinsichtlich der Unterscheidung von beruflicher und allgemeiner Bildung (Goux/Maurin 1998: 108). Da der Übergang in die beruflichen Bildungszweige aufgrund einer negativen Selektion erfolgt, bei der die Leistungsschwächeren aussortiert werden, ist die berufliche Bildung wenig attraktiv und hat einen niedrigen Stellenwert; es existiert eine klare Hierarchie zwischen den beruflichen und den allgemeinen Bildungsgängen. Mit dem allgemeinen Abitur an der Spitze sind auch die verschiedenen Abiturtypen (allgemein, technologisch, beruflich) hierarchisch geordnet. Darüber hinaus gliedern sich die drei Abiturtypen intern nach fachlichen Schwerpunkten, die ebenfalls nicht als gleichwertig betrachtet werden können. Zwar wurde 1992 die Zahl der fachlichen Schwerpunkte erheblich reduziert, um so die problematische starke interne Hierarchisierung (der mathematisch-physikalische Zweig, das „Bac C“, genoss das höchste Ansehen und war der Königsweg zu den Elitehochschulen) zu verringern (Lauer 2003: 20 f.). An der starken Abhängigkeit der nachschulischen Bildungslaufbahn vom gewählten Schwerpunkt hat diese Reform aber nichts geändert (Brauns/Steinmann 1997: 7; vgl. auch die Zahlen zur Herkunft der Studierenden in den Vorbereitungsklassen der Elitehochschulen, die die Dominanz des naturwissenschaftlichen Zweigs belegen (MEN 2005c: 185)).

Auch das tertiäre Bildungssystem ist hoch stratifiziert (und stark diversifiziert), und zwar sowohl horizontal (unterschiedliche Bildungseinrichtungen und Studienprogramme mit unterschiedlicher Fokussierung berufspraktischer und theoretischer Elemente) als auch vertikal (Studienprogramme mit unterschiedlicher Dauer (*filières courtes, filières longues*), hierarchische Staffelung der Diplome; Brauns/Steinmann 1997: 7, Brauns/Gangl/Scherer 1999: 5).

Allgemeine und berufliche Bildung, Bildungssystem und Beschäftigungssystem

In den letzten Jahrzehnten sind verschiedene Maßnahmen ergriffen worden, um die Berufsausbildung aufzuwerten und mehr Schüler mit einem berufsbildenden Abschluss auszustatten. Doch trotz eines starken Anstiegs von Schulabgänger/innen mit beruflichen Abschlüssen ist der Stellenwert der beruflichen Bildungsgänge nach wie vor deutlich geringer und das Gewicht der allgemeinen Bildung erheblich höher als in Deutschland. Infolge der deutlichen Dominanz schulbasierter beruflicher Ausbildungen gegenüber dualen Formen überwiegt auch die theoretische Ausbildung; praktisches Erfahrungslernen am Arbeitsplatz ist relativ wenig verbreitet.

Auch im Tertiärbereich werden die beruflich orientierten Studienmöglichkeiten weniger stark nachgefragt als die mehr theoretisch ausgerichteten. An den Universitäten ist die Berufsspezifität des Studiums – wie in anderen Ländern auch – von der gewählten Studienrichtung abhängig: In Studiengängen, die auf die klassischen Professionen oder hoch professionalisierte Berufsfelder vorbereiten, ist sie stärker ausgeprägt als in Fachrichtungen mit einem weniger deutlichen Berufsfeldbezug. Den meisten Studiengängen ist aber gemeinsam, dass (im alten System) die ersten beiden Jahre der Orientierung und den allgemeinen Grundlagen des

Fachs sowie des wissenschaftlichen Arbeitens gewidmet sind und dass sie mit einem eigenständigen Diplom, dem DEUG oder dem DEUST abgeschlossen werden. Ein nicht unerheblicher Teil verlässt die Hochschule mit dieser allgemeinen wissenschaftlichen Grundbildung (s. o.).

Aufgrund der beschriebenen Eigenheiten des französischen Bildungssystem erscheint die Einschätzung gerechtfertigt, dass in Frankreich im höheren Maße als in Deutschland berufsunspezifische Qualifikationen produziert werden (vgl. die Kurzbeschreibung des deutschen Bildungssystem in der Länderstudie Deutschland und Teil I/Pkt. 3.3 dieses Berichts).

Daraus den Schluss einer lockeren Beziehung zwischen Bildungsabschluss und Erwerbstätigkeit zu ziehen, wäre allerdings verfrüht. Zumindest in der vertikalen Dimension, d. h. hinsichtlich des Qualifikationsniveaus, sind Bildungs- und Beschäftigungssystem trotz voranschreitender Flexibilisierung nach wie vor eng gekoppelt (Davies 2000: 219). Insbesondere aufgrund der Bestimmungen und Bedingungen, die den Zugang zu Positionen im öffentlichen Dienst regeln, ist „the achievement of qualifications ... an important mechanism in the distribution of employment prospects“ (Davies 1995: 155). Aber auch in der Privatwirtschaft sind institutionalisierte Verbindungen zwischen Bildungsniveau und beruflichem Verbleib zu beobachten: So werden z. B. in Tarifverträgen häufig präzise und spezifische Voraussetzungen für Führungskräfte (*cadres*), insbesondere hinsichtlich des notwendigen Bildungsniveaus, festgelegt (Goux/Maurin 1998: 100).

In der horizontalen Dimension ist die Beziehung zwischen Bildungstitel und beruflicher Tätigkeit weniger eindeutig. In Frankreich herrschen interne Arbeitsmärkte vor, in denen gegenüber beruflich segmentierten Arbeitsmärkten berufliche Profile und Arbeitsanforderungen betriebsspezifisch ausgeprägt sind. Damit korrespondierend differenziert Frankreichs Bildungssystem zwar stark nach beruflichen und allgemeinen Bildungsgängen, doch werden aufgrund des geringen Stellenwerts beruflicher Ausbildungen und ihrer größeren theoretischen Ausrichtung insgesamt eher generalistische und weniger berufsspezifische, unmittelbar anwendbare Qualifikationen erworben. Aus diesem Grund lässt sich Frankreich tendenziell, wenn auch nicht so deutlich wie z. B. Kanada oder die USA, dem „organisatorischen Raum“ zuordnen (zur Klassifikation von Bildungssystemen als zum organisatorischen oder qualifikatorischen Raum gehörend vgl. oben Teil I/Pkt. 3.1). Spezifische Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten müssen in einem höheren Maße als in qualifikatorischen Räumen während der Berufstätigkeit erworben werden; Bildungszertifikate repräsentieren weniger besondere, auf eine bestimmte Berufstätigkeit zugeschnittene Qualifikationen, sondern dienen dem Arbeitgeber aufgrund ihres Niveaus als Indikator für die allgemeine Leistungsfähigkeit. Sie regeln eher den Zugang zu bestimmten beruflichen Positionen in der vertikalen Dimension und weniger die Allokation auf verschiedene Berufsfelder in der horizontalen Dimension.

3.1.2 Wohlfahrtsstaat

In der Typologie von Wohlfahrtsstaaten, die in Teil I/Pkt. 3.1 dieses Berichts vorgestellt wurde, nimmt Frankreich eine Zwitterstellung zwischen den als „konservativ“ und als „sozialdemokratisch“ bezeichneten Systemen ein, der französische Sozialstaat stellt eine Mischform zwischen „Bismarck und Beveridge“ dar (Reuter 2002). Mit dem konservativen Modell hat

Frankreich die korporatistischen, statusgebundenen (Pflicht-)Versicherungsregelungen gemeinsam, mit dem sozialdemokratischen Modell die universellen öffentlichen Grundsicherungsleistungen, die umfassenden Rechte auf Bildung (s. u. Pkt. 3.2.2) und vor allem das ausgebaute System von Familienleistungen. Frankreich „ist beispielhaft für eine explizite, kohärente und institutionalisierte Familienpolitik“ (ebd.). Diese ist zwar nicht explizit der Gleichstellung der Geschlechter verpflichtet, sondern vorrangig durch das Ziel der Steigerung der Geburtenrate motiviert (Crompton 1998: 170), doch wird die kontinuierliche Vollzeitbeschäftigung von Frauen durch ein gut ausgebautes System öffentlicher Kinderbetreuung, durch Ganztagschulen und Familienlastenausgleich gefördert (Reuter 2002). Im Zuge der in den 1990er Jahren ergriffenen familienpolitischen Maßnahmen – zu nennen sind insbesondere die Erziehungsgeld- und Erziehungsurlaubsregelungen – ist die Homogenisierung weiblicher und männlicher Erwerbsverläufe rückläufig: Erwerbsunterbrechungen von Müttern ebenso wie Teilzeitarbeit haben zugenommen (ebd.). Nach wie vor gilt aber (bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung der traditionellen geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung innerhalb der Familie): „... working women with children have a more unbroken and full-time activity status than in other European countries.“ (Kieffer et al. 2005: 110)

3.2 Die Weiterbildungslandschaft

3.2.1 Historische Entwicklung von Weiterbildung und Hochschulweiterbildung

Weiterbildung hat in Frankreich und an französischen Universitäten eine lange Tradition, die bis zur Zeit der französischen Revolution zurückreicht und von deren Ideen geprägt ist. Die Forderung nach Weiterbildung, insbesondere für sozial Benachteiligte, wurde erstmals 1792 von dem Philosophen und Mathematiker Condorcet vertreten: „... instruction should not abandon individuals at the time they leave school; it should embrace all the ages; there are none for which it is not useful and possible to learn, and that second instruction is particularly needed when education in childhood was limited and narrow ...“ (zit. nach Colardyn 2004: 545) Zwei Jahre später wurde das *Conservatoire National des Arts et Métiers* (CNAM) gegründet, mit dem der Grundstein für eine „Bildung der zweiten Chance“ und für die universitäre Weiterbildung gelegt wurde (Arquembourg/Pouget 2003: 154).

Die Idee der sozialen Gerechtigkeit, die den Weiterbildungsansätzen lange Zeit zugrunde lag und in Konzepten wie Arbeiterbildung (*éducation ouvrière*) und Volksbildung (*éducation populaire*) mit dem Ziel des sozialen Aufstiegs (*promotion social, promotion ouvrière*) und der kulturellen wie persönlichen Entwicklung ihren Ausdruck fand, wurde seit den 1960er Jahren zugunsten einer auf die Bedürfnisse des Beschäftigungssystems gerichteten Weiterbildungspolitik zurückgedrängt. Das primäre Ziel des Gesetzes zur beruflichen Weiterbildung vom 17. Juli 1971 (*Loi d'orientation sur l'enseignement technologique*), mit dem der Rechtsanspruch auf Bildungsurlaub (*congé individuel de formation*, CIF) und eine Unternehmenssteuer für die Finanzierung von Weiterbildung eingeführt wurde, „was no longer to provide adults with ‚second chance‘ opportunities, an objective that puts clear emphasis on social justice, but to adapt the labour force to changing economic and technological conditions“ (Jallade 2000: 304). Begleitet wurde diese Umorientierung von einem Wandel der Begrifflichkeit: von der *éducation permanente* mit einem sozialen, kulturellen und beruflichen Anspruch zur beruflichen Weiterbildung (*formation professionnelle continue*). Mit zahlreichen

weiteren, zunehmend der Logik des lebenslangen Lernens (*formation tout au long de la vie*) folgenden Gesetzen – zuletzt das *Loi relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social* vom 4. Mai 2004, das allen Arbeitnehmer/innen zusätzlich zu dem Bildungsurlaub ein individuelles Recht auf 20 Tage Ausbildung im Jahr (*droit individuelle à la formation*, DIF) einräumt – wurden die allgemeinen Regelungen zur beruflichen Weiterbildung verfeinert und ausgebaut.

Das Hochschulwesen spielte in dieser Entwicklung immer eine Rolle, allerdings keine tragende. Das kurz nach der französischen Revolution gegründete *Conservatoire National des Arts et Métiers* (CNAM) wurde schon erwähnt; es ist heute der größte Anbieter von Weiterbildung auf Hochschulniveau. Um die Wende zum 20. Jahrhundert wurde mit der Einrichtung von Volksuniversitäten (*universités populaires*) ein Experiment zur Demokratisierung von Wissenschaft und Kultur gestartet, das zwar scheiterte, aber als Vorläufer des lebenslangen Lernens an Universitäten angesehen werden kann (Jallade 2000: 302 f.). Der Gedanke der Arbeiterbildung wurde in den 1950er Jahren erneut aufgegriffen, als an mehreren Universitäten Arbeiterinstitute (*instituts du travail*) geschaffen wurden, die als unabhängige Einrichtungen gemeinsam von Gewerkschaften und Professor/innen betrieben wurden und sich der Weiterbildung von Gewerkschaftsfunktionären widmeten (ebd.: 304). Mit diesen noch heute existierenden, inzwischen in die Universitäten integrierten Instituten wurden zum ersten Mal spezielle Weiterbildungseinrichtungen an französischen Hochschulen errichtet (Feutrie 1998).

1968 definierte das *Loi d'orientation sur l'enseignement supérieur* Weiterbildung erstmals als eine Aufgabe der Hochschulen. Eine weitere Aufwertung erfuhr die Hochschulweiterbildung durch das Hochschulgesetz von 1984, das die Weiterbildung in den gleichen Rang wie Erstausbildung (*formation initiale*) und Forschung erhob und in dessen Folge an jeder Universität eine spezielle Stelle für Weiterbildung (*service commun de formation continue*), zumeist verbunden mit einer Weiterbildungsabteilung (*département d'éducation permanente*, DEP), geschaffen wurde (Arquembourg/Haeringer 2004: 134 f.).

Für die Entwicklung von lebenslangem Lernen und Weiterbildung an den französischen Hochschulen wesentlich sind auch die zur Öffnung des Zugangs zu Hochschulstudium und Hochschulabschlüssen ergriffenen Maßnahmen. Um Nichtabiturient/innen die Aufnahme eines Studiums zu ermöglichen – die Regelvoraussetzung für den Hochschulzugang ist, wie erwähnt, das *baccalauréat*, das zugleich einen Rechtsanspruch auf Zulassung zum ersten Studienabschnitt (*premier cycle*) verleiht (Davies 1995: 142) –, wurde 1957 ein besonderes Zugangsexamen geschaffen, das 1969 von dem *Examen Spécial d'Entrée à l'Université* (ESEU) abgelöst wurde (Arquembourg/Haeringer 2004: 134). Seit 1994 ist diese Prüfung unter der Bezeichnung *diplôme d'accès aux études universitaires* (DAEU) als nationales Diplom anerkannt. Die einjährige Vorbereitung der Kandidat/innen, die mindestens 24 Jahre alt sein oder aber ein Mindestalter von 20 Jahren und gleichzeitig eine zweijährige Berufserfahrung aufweisen müssen (MEN 2006: 4), auf die Prüfung obliegt den universitären Weiterbildungseinrichtungen.

Ein zweiter Ansatzpunkt für die Öffnung der Hochschulen wird in Frankreich seit 1985 mit der Anerkennung beruflicher und persönlicher Erfahrungen und Kompetenzen verfolgt. Per Erlass wurde den Universitäten zunächst die Möglichkeit eröffnet, durch Anrechnung von au-

ßerhalb des Bildungssystems erworbenen Kompetenzen den Zugang zu universitären Studienprogrammen zu erlauben, wenn die Bewerber/inn/en eine mindestens fünfjährige einschlägige Erfahrung vorweisen können (*validation des acquis professionnelles*, VAP 85). Durch Gesetz von 1992 und Erlass von 1993 wurden die Anerkennungsmöglichkeiten ausgeweitet (VAP 92): Berufliche und persönliche Kompetenzen und Erfahrungen können nun Studienleistungen (*unités de valeur*) und Teile der Diplomprüfungen ersetzen (Jallade 2000: 309 f.). Das Gesetz zur sozialen Modernisierung (*Loi de modernisation sociale*) vom 17. Januar 2002 brachte zusätzliche wesentliche Neuerungen (Arquembourg/Pouget 2003: 161 ff.). Mit ihm wurde zum einen ein nationaler Qualifikationsrahmen (*répertoire national des certifications professionnelles*) geschaffen, der alle vom Staat, von den Berufsvereinigungen oder privaten Organisationen vergebenen Diplome, Titel und Zertifikate klassifiziert. Das Gesetz führte zum anderen den Rechtsanspruch auf Akkreditierung von beruflichen und außerberuflichen Erfahrungen (*validation des acquis d'expérience*, VAE) für den Erwerb aller im Qualifikationsrepertoire aufgeführten Abschlüsse ein; dieser Rechtsanspruch ist nunmehr sowohl in der Bildungsgesetzgebung (*Code de l'éducation*) als auch im Arbeitsgesetzbuch (*Code du travail*) festgeschrieben. Mit dem Gesetz wurden schließlich auch die Voraussetzungen für den Akkreditierungsprozess von fünf auf drei Jahre fachlicher Erfahrungen (ob bezahlt, unbezahlt oder ehrenamtlich) reduziert. Für die Durchführung der Anerkennungsverfahren für den Zugang zu universitären Studienprogrammen und Abschlüssen sind ebenfalls die universitären Weiterbildungseinrichtungen zuständig.

Das Modernisierungsgesetz markiert einen historischen Schritt in der Umsetzung des Konzepts des lebenslangen Lernens und setzt die Wende „from a principle of giving dispensations for units and specific qualifications to that of evaluating competencies“ (Arquembourg/Pouget 2003: 163) fort. Diese Wende wurde von den französischen Universitäten allerdings nur zögerlich vollzogen: „Progress is significant with regard to using VAP to grant non-traditional access, but it meets with strong resistance when it is used to exempt applicants from curricular obligations. Substituting work experience for normal courses and assessment procedures is indeed the crux of the matter, because it means that one can learn just as well outside the university, a challenge that many academics are reluctant to accept.“ (Jallade 2000: 310)

3.2.2 Der rechtliche Rahmen für Weiterbildung und Hochschulweiterbildung

Die Weiterbildung in Frankreich ruht auf einem relativ gut ausgebauten gesetzlichen Fundament. Im Arbeitsgesetzbuch sind die individuellen Bildungsrechte von Arbeitnehmer/inne/n und Erwerbsspersonen allgemein sowie die Pflichten der Arbeitgeber zur Aus- und Weiterbildung ihrer Beschäftigten und zu deren Finanzierung verankert. So sind die Betriebe gehalten, in die Weiter- und Ausbildung ihrer Beschäftigten zu investieren – entweder durch eigene Bildungsaktivitäten oder durch Abführen einer Abgabe. Diese beträgt für Unternehmen mit mehr als zehn Beschäftigten 1,6 % der Lohn- und Gehaltssumme, für Betriebe mit weniger Arbeitnehmer/inne/n 0,45 %. Die tatsächlichen Aufwendungen der Betriebe für Aus- und Weiterbildung liegen weit darüber und belaufen sich auf über 3 % der Lohn- und Gehaltssumme (Feutrie 2006, Colardyn 2004: 552).

Die individuellen Rechte auf Aus- und Weiterbildung umfassen:

- Das Recht auf Bildungsurlaub (*congé individuel de formation*, CIF), das Arbeitnehmer/inne/n mit einer bestimmten Betriebszugehörigkeitsdauer zusteht. Bei Vollzeitmaßnahmen kann die Dauer des Bildungsurlaubs bis zu einem Jahr betragen. Für die Finanzierung der direkten und indirekten Aus- und Weiterbildungskosten wurden paritätisch besetzte, staatlich anerkannte Fonds eingerichtet, die aus Arbeitgeberbeiträgen und ggf. staatlichen Zuschüssen gespeist werden.
- Das Recht auf berufliche Qualifikation, das allen Erwerbspersonen den Anspruch auf eine berufliche Ausbildung gewährt.
- Das Recht auf Bildung (*droit individuel à la formation*, DIF), das seit dem Jahr 2004 besteht, unbefristet beschäftigten Arbeitnehmer/inne/n mit einer Betriebszugehörigkeitsdauer von mindestens einem Jahr zusteht und jedes Jahr die Möglichkeit auf 20 Tage Aus- und Weiterbildung eröffnet; die Maßnahme erfolgt auf Initiative der Arbeitnehmer/innen, aber im Einvernehmen mit den Arbeitgebern.
- Das Recht auf Erstellung einer Kompetenzbilanz (*bilan de compétence*). Damit können alle Personen ihre beruflichen und persönlichen Kompetenzen, Eignung und Motivation analysieren lassen, um auf dieser Grundlage einen individuellen Karriereplan festzulegen und ggf. Bildungsbedarfe und -möglichkeiten zu identifizieren. Arbeitnehmer/innen können für die Erstellung einer Kompetenzbilanz Freistellung von der Arbeit für die Dauer von bis zu 24 Arbeitsstunden beanspruchen (*congé de bilan de compétences*).
- Das schon erwähnte Recht auf Anerkennung beruflicher und außerberuflicher Kompetenzen und Erfahrungen (*validation des acquis de l'expérience*; VAE); auch für dieses Verfahren muss Arbeitnehmer/inne/n Arbeitsbefreiung gewährt werden.

Neben diesen von der Initiative der Arbeitnehmer/innen ausgehenden Weiterbildungsmöglichkeiten¹ existiert eine weitere Kategorie von beruflichen Weiterbildungen für abhängig beschäftigte Erwerbstätige, die ausdrücklich im Arbeitsgesetzbuch benannt ist: Bildungsmaßnahmen, die der Arbeitgeber im Rahmen des betrieblichen Weiterbildungsplans initiiert.

Für die von Hochschulen angebotenen und an Hochschulen absolvierten Weiterbildungen gelten zum einen die übergreifenden Regelungen des Arbeitsgesetzbuches, das auch die Rechte und Pflichten der Weiterbildungsanbieter festlegt. So sind Weiterbildungseinrichtungen gehalten, jährlich ein detailliertes Ausbildungsprogramm und einen Finanzplan (*bilan pédagogique et financier*) vorzulegen. Darüber hinaus unterliegen die französischen Hochschulen den speziellen Vorschriften der Bildungsgesetzgebung. Seit 1984 definiert diese, wie erwähnt, Weiterbildung als zum Aufgabenbereich der Hochschulen gehörend: „Les missions du service public de l'enseignement supérieur sont: la formation initiale et continue; la recherche scientifique et technique ainsi que la valorisation de ses résultats; la diffusion de la culture et l'information scientifique et technique; la coopération internationale.“ (Code de l'éducation, Art. L123-3) Auch die Ziele und Inhalte universitärer Weiterbildung sind gesetzlich festgelegt: Weiterbildung an Hochschulen soll sich an individuellen oder kollektiven Be-

¹ Die Erstellung einer Kompetenzbilanz kann auch vom Arbeitgeber angeregt, nicht aber gegen den Willen der Arbeitnehmer/innen durchgeführt werden.

dürfnissen orientieren und schließt die Öffnung des Zugangs zum Erststudium für Erwachsene sowie Weiterbildung zu beruflichen oder kulturellen Zwecken ein.

Ebenfalls mit dem Hochschulgesetz von 1984 (*Loi sur l'enseignement supérieur*) wurde für die Hochschulen die Möglichkeit geschaffen, auf Weiterbildung spezialisierte Einrichtungen (*services communs de formation continue*) zu schaffen – eine Möglichkeit, die ein Erlass vom 18.10.1985 konkretisierte und inzwischen von allen Universitäten genutzt wird. Da der Erlass Organisationsform und Zuständigkeiten nicht genau regelt, unterscheidet sich die Ausgestaltung dieser Weiterbildungseinrichtungen von Universität zu Universität (Feutrie 2006): Es kann sich um zentrale Einrichtungen, die die Weiterbildungsaktivitäten universitätsweit koordinieren und weiterentwickeln, handeln, um Organisationseinheiten der Fachbereiche oder Institute oder um gemeinsame Einrichtungen mehrerer Universitäten.

Das Bildungswesen in Frankreich war lange Zeit als hoch zentralisiert zu bezeichnen. Im Zuge der seit Anfang der 1980er Jahre verfolgten Dezentralisierungspolitik allerdings wurden den Regionen zunehmend Zuständigkeiten im Bereich der Weiterbildung übertragen: Seit 1983 können sie – im Rahmen der allgemeinen Gesetze und abgestimmt mit nationalen Richtlinien – ihre eigenen Weiterbildungsprioritäten, -programme und -politiken definieren (Arquembourg/Pouget 2003: 156 f.). Seit 2006 ist diese Kompetenz allumfassend (Feutrie 2006). 1990 wurde darüber hinaus eine dezentrale regionale Hochschulplanung eingeführt (Davies 1995: 134). Infolge dieser Dezentralisierung hat sich die (Weiter-)Bildungslandschaft in Frankreich regional differenziert.

Nicht nur die Regionen, auch die Universitäten haben mehr Autonomie erhalten. Seit den 1990er Jahren schließen Universitäten und Bildungsministerium alle vier Jahre einen Vertrag (eine Zielvereinbarung) über die Arbeitsschwerpunkte, geplanten Entwicklungen und Budgets ab (Arquembourg/Pouget 2003: 170, Feutrie 2006). Im Rahmen dieser Verträge können auch Mittel für die universitäre Weiterbildung, die sich ansonsten selbst über Studiengebühren finanzieren muss, vereinbart werden. Da allerdings auch an französischen Universitäten Erstausbildung und Forschung Priorität haben und Weiterbildung trotz ihres gesetzlich garantierten Status noch auf der Suche nach Anerkennung ist bzw. sogar noch auf Widerstand stößt (Jallade 2000: 313, Jallade 2001: 300; s. auch Pkt. 3.2.5), fließen aus dieser Quelle bislang wenig Mittel in die universitäre Weiterbildung (Feutrie 2006). Guy Arquembourg und Mireille Pouget (2003: 170) stellen fest, dass das Instrument der Verträge zwischen Universitäten und Staat nicht dazu beigetragen hat, die universitäre Weiterbildung zu einem integralen Bestandteil der Universitäten und ihres Selbstverständnisses zu machen.

3.2.3 Die Definition von Weiterbildung und Hochschulweiterbildung

Das in Frankreich vorherrschende Konzept von Weiterbildung und Hochschulweiterbildung ist im Wesentlichen ein legalistisches, administratives und Finanzierungskonzept. Es beschreibt "the education and training which takes place within the framework of specific legislative and funding arrangements" (Davies 1995: 138). Was Weiterbildung ist, wer als Weiterbildungsteilnehmer/in gilt und deshalb den Status *stagiaire de la formation professionnelle* erhält, ist gesetzlich geregelt. Zur beruflichen Weiterbildung (*formation professionnelle continue*) zählen alle Bildungsmaßnahmen, die nach einer ersten Bildungsphase (*formation ini-*

tiale, s. u.) stattfinden und das Ziel haben, die berufliche (Wieder-)Eingliederung zu unterstützen, den Arbeitsplatz zu sichern, die Kompetenzentwicklung zu fördern, den Zugang zu verschiedenen Qualifikationsniveaus zu öffnen oder zur kulturellen und wirtschaftlichen Entwicklung sowie zum sozialen Aufstieg beizutragen (Code du travail). Sie richtet sich an Erwachsene und Jugendliche, die im Erwerbsleben stehen bzw. eine Erwerbstätigkeit anstreben (Arbeitssuchende, Erwerbslose).

Entsprechendes gilt für den Hochschulbereich: Die Frage, was Weiterbildung und wer Weiterbildungsteilnehmer/in ist, richtet sich nicht nach dem Curriculum, nach der Art und dem Niveau des Studiums, nach dem Alter oder dem Erwerbsstatus der Studierenden (Davies 1995: 138). Als Weiterbildungsteilnehmer/in zählt (auch in den Statistiken), wer in den Weiterbildungseinrichtungen der Hochschulen eingeschrieben ist, also offiziell im Status der gebührenpflichtigen *formation continue* studiert und als *stagiaire* registriert ist. Dabei ist es unerheblich, welches Studienprogramm die Weiterbildungsstudierenden absolvieren und ob sie z. B. an einem regulären grundständigen Studium teilnehmen (s. Pkt. 3.2.4).

Diese Abgrenzung zwischen *formation initiale* und *formation continue* wird allerdings auch als unbefriedigend empfunden (Arquembourg/Pouget 2003, Davies 1995, Jallade 2000). Die im Status der *formation initiale* eingeschriebenen traditionellen Studierenden, die jung sind, ein Vollzeitstudium absolvieren, ihr Studium mehr oder weniger direkt nach Abschluss der Sekundarschule aufgenommen haben und im Unterschied zu den Weiterbildungsstudierenden (*stagiaires*) als *étudiants* bezeichnet werden, sind auf dem Rückmarsch. Viele nicht-traditionelle Studierende, die nach einer längeren Phase der Erwerbstätigkeit ein Studium beginnen, befinden sich in den traditionellen Studiengängen der *formation initiale*. Jean-Pierre Jallade (2000: 309) schätzt deren Anteil auf über 10 % – ein Prozentsatz, der in absoluten Zahlen die Zahl der Weiterbildungsstudierenden übertrifft (Jallade 2001: 292) und im Steigen begriffen ist. Andere Schätzungen, die auf das Alter der Studierenden rekurrieren, gingen schon Ende der 1980er Jahre von einem ungefähr 18-prozentigen Anteilswert aus (Davies 1995: 154). Als problematisch wird angesehen, dass die Bedingungen der *formation initiale* nicht den besonderen Bedürfnissen dieser Studierenden in Hinblick auf Curriculum, Studienstruktur, Beratungsangebote und Lehr-/Lernverhalten entspricht und sie nicht von den für Weiterbildungsstudierende offenstehenden Finanzierungsmöglichkeiten profitieren können (Davies 1995: 153).

3.2.4 Das hochschulische Weiterbildungsangebot

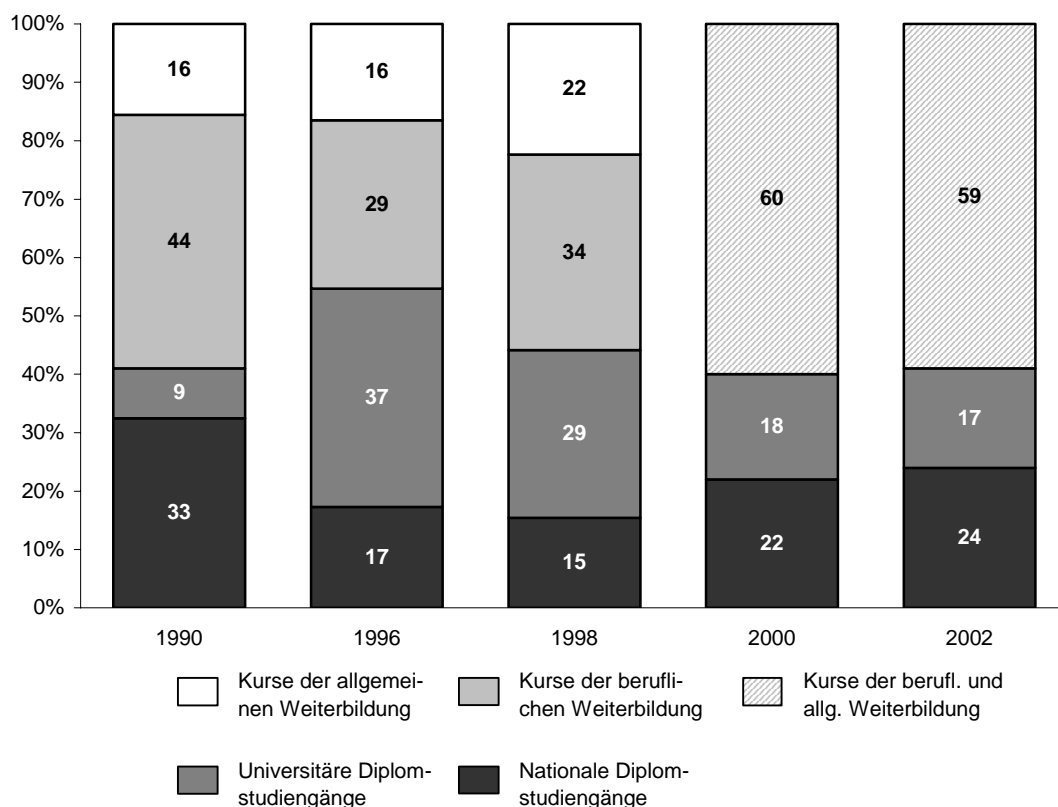
Michel Feutrie (1998) folgend lassen sich mindestens vier Arten hochschulischer Weiterbildungsangebote unterscheiden (vgl. auch Arquembourg/Haeringer 2004: 137 ff., Arquembourg/Pouget 2003: 164, Jallade 2000: 307 f.):

1. Kürzere Kurse allgemeinbildenden und kulturellen Charakters.
2. Kürzere berufsbezogene Kurse, die auf die Bedürfnisse der Betriebe und öffentlichen Einrichtungen zugeschnitten sind und mit diesen ausgehandelt werden. Die Universitäten müssen in diesem Feld unter Wettbewerbsbedingungen handeln und sich in der Regel um die Durchführung dieser Kurse aufgrund öffentlicher Ausschreibungen bewerben. Diese

Weiterbildungsmaßnahmen führen nicht zu offiziellen Diplomen, sondern schließen mit einer Teilnahmebestätigung ab.

3. Längere Studienprogramme, die ein Universitäts-/Hochschuldiplom (*diplôme d'université* bzw. *diplôme d'établissement*) vermitteln. Im Unterschied zu den vom Bildungsministerium vergebenen nationalen Diplomen wie *licence*, *maîtrise* und *doctorat*, für die der curriculare Rahmen auf nationaler Ebene festgelegt wird, handelt es sich bei Universitätsdiplomen um eigene, berufsorientierte Abschlüsse der Universitäten, mit denen flexibel und zeitnah auf die Bedürfnisse von Weiterbildungsnachfragern und Beschäftigungssystem reagiert werden kann. Seit Einführung dieser Möglichkeit wurden Tausende verschiedener Universitätsdiplome geschaffen. Ab den 1990er Jahren ist diese Entwicklung aber zugunsten der berufsorientierten nationalen Abschlüsse *licence professionnelle* und *diplôme d'études supérieures spécialisées* (DESS) rückläufig (Arquembourg/Haeringer 2004: 136).
4. Längere Studienprogramme, die zu einem nationalen Diplom führen. Hierbei kann es sich zum einen um für Weiterbildungsstudierende maßgeschneiderte Angebote mit modularisiertem Curriculum und Abend- sowie Blockveranstaltungen handeln. Zum anderen werden existierende Studiengänge entsprechend den besonderen Bedürfnissen der Klientel umorganisiert oder Weiterbildungsstudierende direkt in bestehende Programme ohne weitere Modifikation einbezogen.

Abb. 3.2 Verteilung der Weiterbildungsstudierenden an französischen Hochschulen auf verschiedene Weiterbildungsformen 1990 bis 2002 (in Prozent)

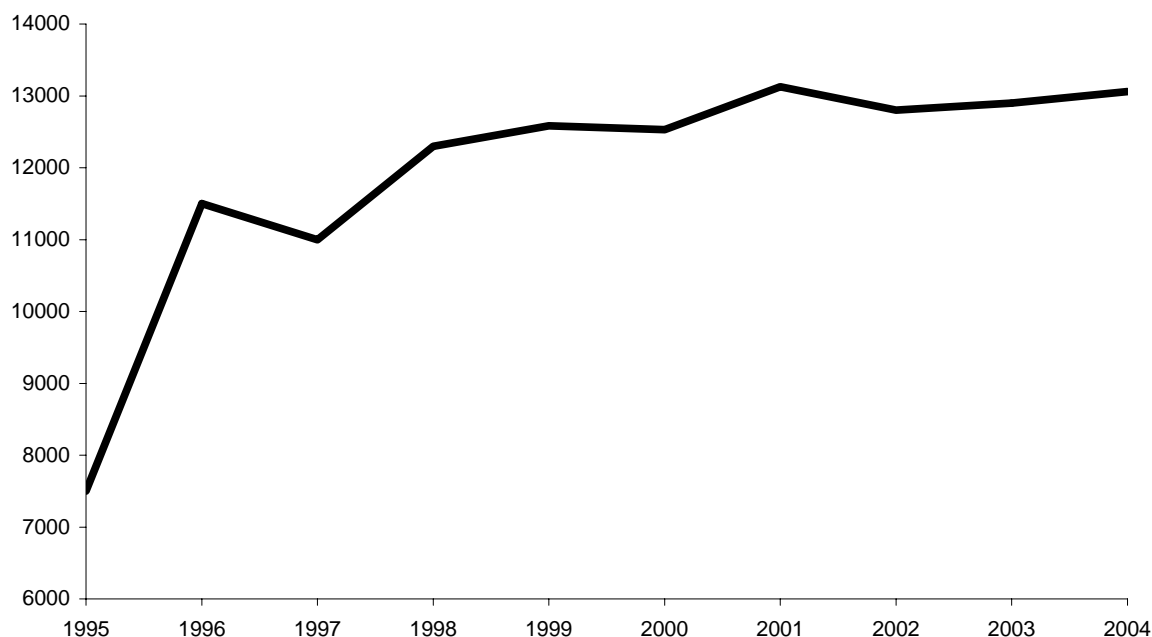


Quellen: Davies 1995, MEN 1999, MEN 2000, MEN 2005a; z. T. eigene Berechnungen

Wie aus Abbildung 3.2 zu entnehmen ist, die die Verteilung der Weiterbildungsstudierenden auf diese vier Weiterbildungsformen zeigt, strebte im Jahre 2002 ungefähr ein Viertel der *stagiaires* ein nationales Diplom an. Der Anteil dieser Studierenden war bis zur Jahrtausendwende zunächst rückläufig – bis zu diesem Zeitpunkt erfuhren die universitären Diplome einen erheblichen Bedeutungszuwachs – und stieg danach, die hochschuleigenen Diplome zurückdrängend, wieder an. Mit dem Ziel eines Universitätsdiploms waren im Jahre 2002 weniger als 20 % in den Weiterbildungseinrichtungen der Hochschulen eingeschrieben. Die größte Rolle im hochschulischen Weiterbildungsangebot spielen – gemessen an der Zahl der Studierenden – die berufsbezogenen Kurse. Auch wenn die aktuelleren Zahlen nicht nach berufsbezogenen und allgemeinen Weiterbildungen differenzieren, ist aufgrund der für die vorausgehenden Jahre zu beobachtenden Verhältnisse davon auszugehen, dass etwa 30 % bis 35 % der Weiterbildungsstudierenden eine kürzere berufsbezogene Weiterbildungsmaßnahme absolvieren.

Wie erwähnt gehören zu den Aufgaben der hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen auch die Durchführung der Verfahren zur Anrechnung beruflicher und persönlicher Kompetenzen und Erfahrungen sowie die Vorbereitung auf das Hochschulzugangsdiplom für Nichtabiturient/inn/en (*diplôme d'accès aux études universitaires* (DAEU)). Die Zahl der in den Vorbereitungskursen für das DAEU eingeschriebenen Studierenden hat seit Einführung dieser Hochschulzugangsmöglichkeit 1994 eine bemerkenswerte Entwicklung genommen (s. Abb. 3.3). Im Jahre 2004 bereiteten sich etwa 13.100 Personen auf die Prüfung vor – eine Steigerung gegenüber 1995 um 74 %, 4.330 Kandidat/inn/en (33 %) bestanden das Diplom (MEN 2006).

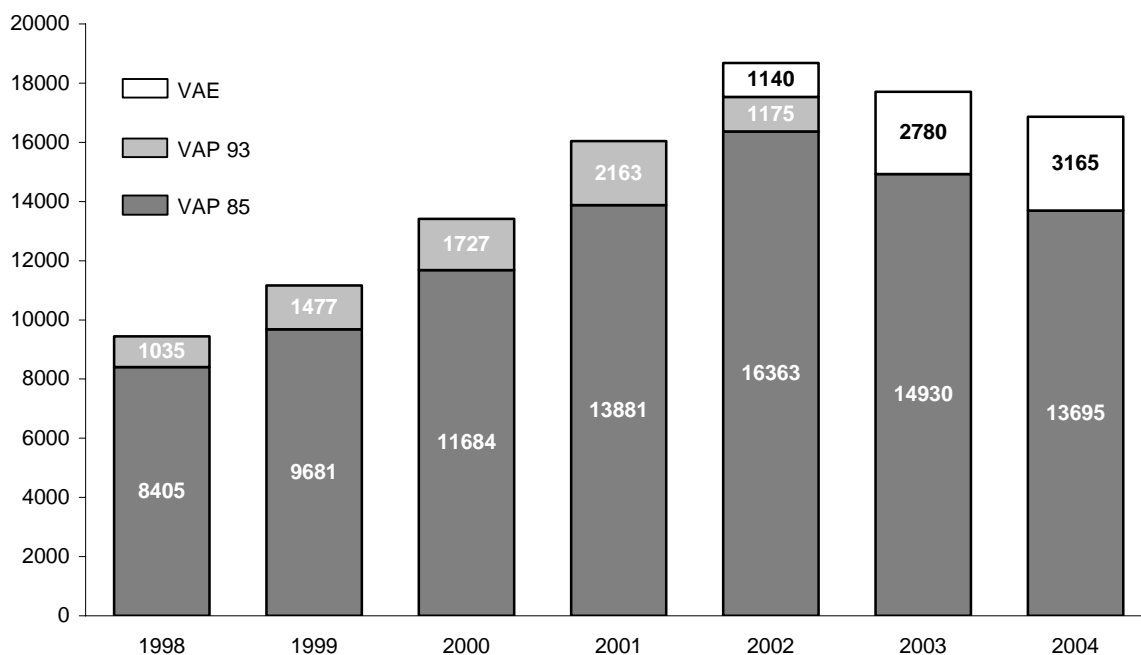
Abb. 3.3 Zahl der in den Vorbereitungskursen für das *Diplôme d'accès aux études universitaires* (DAEU) eingeschriebenen Studierenden 1995–2004



Quelle: MEN 2006

Auch die Zahl derjenigen, die von den verschiedenen Verfahren zur Anrechnung beruflicher und persönlicher Kompetenzen und Erfahrungen für den Hochschulzugang bzw. Hochschulprüfungen profitieren konnten, entwickelte sich zunächst positiv, ist aber seit dem Jahre 2003 rückläufig (s. Abb. 3.4). Im Jahre 2004 erhielten 13.695 Bewerber/innen Zugang zu einem Hochschulstudium aufgrund ihrer außerhalb des Bildungssystems erworbenen Kompetenzen und Erfahrungen (VAP 85), 3.165 Personen wurde gemäß dem VAE-Verfahren ein Hochschulabschluss vollständig (1.282 Bewerber/innen = 41 %) oder teilweise zuerkannt (MEN 2005b). Beim VAP 85-Verfahren war mit 30 % (Zahlen für 2004) der Zugang zu dem auf der *maîtrise* aufbauenden und zu den Abschlüssen *diplôme d'études supérieures spécialisées* (DESS) oder *diplôme d'études approfondies* (DEA) führenden dritten Studienzyklus am stärksten nachgefragt, gefolgt von der klassischen *licence* (ebd.). Auch die VAE wird am häufigsten für das DESS und das DEA durchgeführt (22 %), zu fast gleichen Anteilen aber auch für die klassische *licence* (19 %) und die im Rahmen des Bologna-Prozesses neu eingeführte *licence professionnelle* (20 %). Die Erfolgsquote der Verfahren lag 2004 bei 74 % (VAP 85) bzw. 69 % (VAE) – allerdings mit großen Unterschieden zwischen den verschiedenen Universitäten (ebd.).

Abb. 3.4 Zahl der erfolgreichen Anrechnungsverfahren im Hochschulsektor 1998–2004



Quellen: MEN 2005c, MEN 2005b

3.2.5 Weiterbildungsanbieter und Weiterbildungsmarkt

Als Haupteffekt des Gesetzes zur beruflichen Weiterbildung von 1971 wird angesehen, dass mit ihm eine große Nachfrage nach Weiterbildung ausgelöst (Jallade 2000: 305) und ein enormer Weiterbildungsmarkt (Colardyn 2004: 550) geschaffen wurden. Auf diesem Weiterbildungsmarkt tummeln sich inzwischen (im Jahre 2003) 42.900 Organisationen und Einzel-

personen, die Weiterbildung anbieten – darunter 9.100 Einrichtungen mit Weiterbildung als Hauptaktivität (DARES 2006b). Die für Weiterbildung insgesamt aufgewendeten finanziellen Mittel beliefen sich 2003 auf fast 23 Milliarden Euro (DARES 2006a); Betriebe (Anteil von 41 % an den Gesamtausgaben) und der Staat (Anteil von 42 % (inkl. Aufwendungen für die Weiterbildung der öffentlichen Bediensteten)) sind die Hauptfinanzierer, die privaten Haushalte spielen mit 3 % nur eine marginale Rolle (zur Finanzierung von Hochschulweiterbildung vgl. Pkt. 3.2.6).

Folgende Gruppen agieren auf dem Weiterbildungsmarkt:

- Öffentliche Einrichtungen, die Weiterbildungen auf Hochschulniveau (Universitäten, CNAM sowie anderen Ministerien unterstehende Organisationen) oder Sekundarschulniveau anbieten. Die öffentlichen Anbieter von Weiterbildungen auf Sekundarschulniveau, *collèges* und *lycées*, haben sich 1973 zum *Groupement d'Établissements* (GRETA) zusammengeschlossen (Davies 2000: 216) und vermitteln berufliche Qualifikationen wie z. B. das *brevet de technicien supérieur* (BTS), das *certificat d'aptitude professionnelle* (CAP) oder das *baccalauréat professionnel*. Die öffentlichen Bildungseinrichtungen sind am Umsatz des gesamten Weiterbildungsmarktes mit etwa 10 % beteiligt (MEN 2005b: 206), der Anteil des Hochschulsektors am Weiterbildungsumsatz wird auf 4 % (Jallade 2000: 307) bis knapp 6 % (Feutrie 2006) beziffert.
- Halböffentliche Einrichtungen wie Innungen, Handelskammern und die *Association nationale pour la formation professionnelle des adultes* (AFPA) – ein Netzwerk von Ausbildungszentren unter der Ägide des Arbeitsministeriums, die sich primär an gering qualifizierte arbeitslose Personen wenden und Kurzeitbildungen anbieten (Davies 2000: 216); die semistaatlichen Weiterbildungsanbieter decken ungefähr 7 % bis 8 % des Weiterbildungsmarktes ab.
- Gewinnorientierte oder gemeinnützige private Anbieter, die mit einem Anteil am Umsatz von etwa 80 % den Weiterbildungsmarkt dominieren.

Die Hochschulen spielen auf dem Weiterbildungsmarkt also nur eine marginale Rolle. Doch stellen die Weiterbildungsaktivitäten für die Hochschulen eine wichtige zusätzliche Quelle an Studierenden und Finanzmitteln dar (Davies 1995: 141). Die Zahl der eingeschriebenen Weiterbildungsstudierenden belief sich im Jahr 2003 auf gut 393.000; sie brachten den Hochschulen etwa 247 Millionen Euro ein (s. u.). Michel Feutrie (2006) gibt zudem zu bedenken, dass sich die Universitäten fast ausschließlich an Hochqualifizierte wenden, die nur etwa ein Drittel des Potenzials an Weiterbildungsteilnehmer/inne/n stellen. Bezogen auf den Weiterbildungsmarkt für diese Klientel schätzt Michel Feutrie, dass die Universitäten etwas mehr als 10 % des Marktes abdecken.

3.2.6 Weiterbildungsfinanzierung

Die Hochschulweiterbildung in Frankreich muss sich über die Erhebung von Gebühren und Entgelten selbst finanzieren. Die Kosten der Weiterbildungsmaßnahme sind allerdings nicht unbedingt von den Teilnehmer/inne/n persönlich zu tragen. Sofern sie arbeitslos sind, haben sie unter bestimmten Bedingungen die Möglichkeit, eine staatliche Unterstützung über die Arbeitslosenversicherung zu erhalten. Diese Möglichkeit besteht prinzipiell auch für universi-

täre Weiterbildungsangebote. Sofern Weiterbildungsinteressierte als abhängig Beschäftigte erwerbstätig sind, können sie von einer der im Gesetz zur beruflichen Weiterbildung vorgesehenen Finanzierungsquellen profitieren: dem bezahlten Bildungsurlaub oder einer Weiterbildungsmaßnahme im Rahmen des betrieblichen Ausbildungsplans. Im Jahre 2003 verteilten sich die Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung auf die verschiedenen Personengruppen wie folgt (s. Tab. 3.5): Von den etwa 313.000 Weiterbildungsstudierenden an Universitäten hat ein Drittel direkt oder indirekt – über die von den Arbeitgeberbeiträgen gespeisten Fonds zur Verwaltung des Bildungsurlaubs – Unterstützung durch den Arbeitgeber erhalten, ein Zehntel war arbeitslos, und etwa die Hälfte zahlte für die universitäre Weiterbildungsmaßnahme selbst.

Tab. 3.5 Erwerbsstatus und Finanzierungsform der Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung 2003 (abs. (in Tsd.) und in Prozent)

Erwerbsstatus/Finanzierungsform	Universitäten		Hochschulen insg.	
	Tsd.	%	Tsd.	%
Abhängig Beschäftigte, finanziert über Arbeitgeber	103,81	33,2	121,37	30,9
– im Rahmen des betrieblichen Weiterbildungsplans	86,65	27,7	103,32	26,3
– im Rahmen eines Bildungsurlaubs	12,36	3,9	12,77	3,2
– im Rahmen einer alternierenden Weiterbildung (duales Studium)	4,8	1,5	5,28	1,3
Arbeitslose	32,17	10,3	35,63	9,1
Privatpersonen (Selbstzahler)	155,93	49,8	213,85	54,4
Selbständige	21,01	6,7	22,19	5,6
Insgesamt	312,92	100,0	393,04	100,0

Quelle: MEN 2005c: 213; z. T. eigene Berechnungen

Tab. 3.6 Einnahmequellen der Hochschulweiterbildung 2003 (abs. (in Mio. Euro) und in Prozent)

Einnahmequelle	Universitäten		Hochschulen insg.	
	Mio. €	%	Mio. €	%
Private Unternehmen	44,39	23,0	58,65	23,7
OPCA ¹⁾	28,34	14,7	30,69	12,4
Privatpersonen	45,05	23,4	54,31	22,0
Öffentliche Mittel	62,04	32,2	84,11	34,0
– für die Weiterbildung der eigenen Beschäftigten	11,06	5,7	13,84	5,6
Andere Quellen	12,83	6,7	19,66	7,9
Insgesamt	192,65	100,0	247,42	100,0

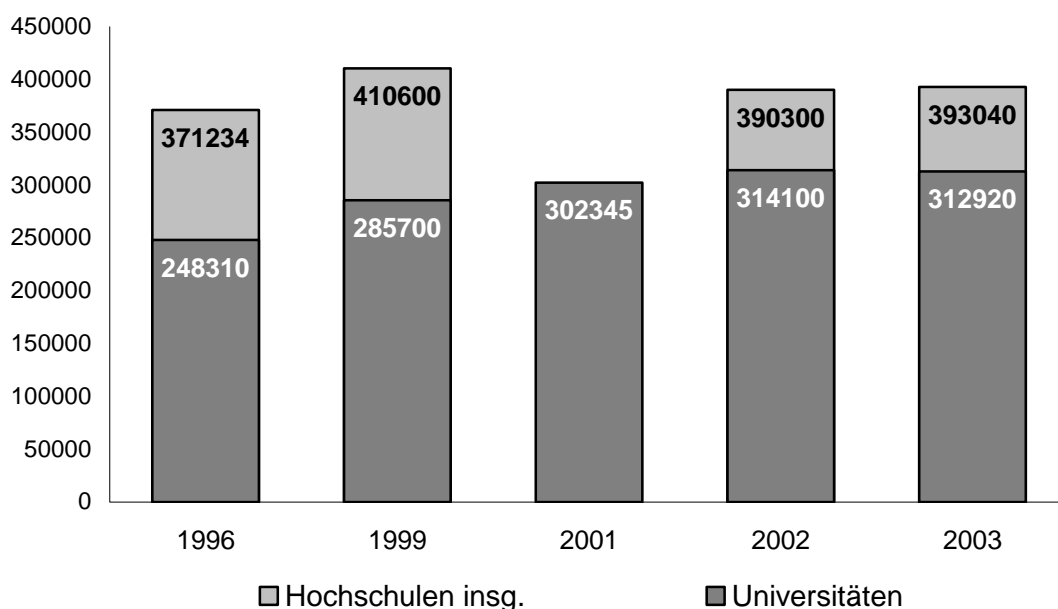
1) OPCA = Organisme paritaire collecteur agréé: paritätisch besetzte Organisationen zur Sammlung und Verwaltung der von den Unternehmen zu leistenden Bildungsabgaben

Quelle: MEN 2005c: 213; z. T. eigene Berechnungen

Damit stellen Selbstzahler/innen die größte Gruppe unter den Weiterbildungsstudierenden; und sie leisten mit einem Anteil von mehr als 20 % einen erheblichen, allerdings nicht den größten Beitrag zu den Weiterbildungseinnahmen der Universitäten (s. Tab. 3.6). Den größten Teil ihrer Weiterbildungsmittel – insgesamt gut 43 % – erhalten die Universitäten von den Arbeitgebern: direkt von der Privatwirtschaft (23,0 %), indirekt von privaten Betrieben über deren Bildungsabgaben (14,7 %) und von öffentlichen Arbeitgebern (5,7 %).

Die Zahl der Weiterbildungsstudierenden an Universitäten ist zwischen 1996 und 2002 von knapp 250.000 auf etwas über 314.000 gestiegen (s. Abb. 3.7). Der leichte Rückgang im Jahre 2003 wird auf die Einführung der erweiterten Möglichkeiten der Anerkennung beruflicher und außerberuflicher Erfahrungen und Kompetenzen, mit denen Hochschulabschlüsse vollständig oder teilweise zuerkannt werden können, zurückgeführt (MEN 2005c: 212).

Abb. 3.6 Zahl der Weiterbildungsstudierenden 1996 bis 2003¹⁾



1) Für das Jahr 2001 liegen keine Angaben zur Zahl der Weiterbildungsstudierenden im gesamten Hochschulsektor vor.

Quellen: MEN 2005c: 213, MEN 2004: 197, MEN 2003: 189, MEN 2002: 195, MEN 1999: 2

3.3 Empirische Analysen der Teilnahme an Hochschulweiterbildung

3.3.1 Verwendeter Datensatz

Für die empirischen Analysen der Teilnahme an Hochschulweiterbildung in Frankreich konnte nur die europäische Hochschulabsolventenstudie „Careers after Higher Education: a European Research Study“ (CHEERS) herangezogen werden. Wie in den anderen Vergleichsländern war geplant, zusätzlich die Daten einer allgemeinen Bevölkerungsumfrage zu verwenden, die es erlauben würde, die Teilnahme an Hochschulweiterbildung auch von nicht

akademisch Gebildeten zu untersuchen. Es war jedoch nicht möglich, rechtzeitig Zugang zu dem in Frage kommenden Datensatz, der „Formation Continue 2000“, zu erhalten.

In der CHEERS-Studie wurden Hochschulabsolvent/inn/en aus verschiedenen europäischen Ländern und aus Japan befragt, die zwischen Herbst 1994 und Sommer 1995 einen Studienabschluss erreicht haben (Examensjahrgang 1995). Die Befragung fand zwischen November 1998 und Mai 1999 statt. Die Beobachtungsperiode umfasst damit im Schnitt vier Jahre nach dem Studienabschluss.

Die Frankreich-Stichprobe umfasst 3.051 Hochschulabsolvent/inn/en – zwei über 64-Jährige wurden aus den Analysen ausgeschlossen, so dass sich das Analyse-Sample auf 3.049 reduziert –, und weist zwei Besonderheiten auf: Zum einen sind Absolvent/inn/en eines Lehrestudiums sowie medizinischer Studiengänge nicht befragt worden. Zum anderen gehören zur Stichprobe auch Hochschulabsolvent/inn/en, die den zweiten Studienzyklus mit der *maîtrise* und den dritten Studienzyklus mit dem DESS oder dem DEA abgeschlossen haben. Die Befragten verteilen sich auf die verschiedenen Abschlüsse wie folgt (gewichtete Häufigkeiten):

Licence:	1.291
Maîtrise:	821
DEA/DESS:	488
Andere (z. B. Abschluss der Ingenieurhochschulen):	451

Das Weiterbildungsverhalten dieser Gruppen unterscheidet sich deutlich, allerdings ist es nicht möglich, bei der Darstellung der Ergebnisse durchgängig zwischen den verschiedenen Hochschulabschlüssen zu differenzieren. Die Weiterbildungsquoten werden jedoch separat ausgewiesen.

Der Datenzugang und die Datenauswertungen erfolgten in Kooperation mit Harald Schomburg vom Internationalen Zentrum für Hochschulforschung (INCHER) der Universität Kassel.

3.3.2 Operationalisierung

Die Operationalisierung von Hochschulweiterbildung auf Grundlage der CHEERS-Daten berücksichtigt alle Weiterbildungen, die im Beobachtungszeitraum von durchschnittlich vier Jahren nach dem Studienabschluss aufgenommen oder abgeschlossen wurden, und greift auf verschiedene Fragen und Variablen zurück. Informationen zu einem Zweitstudium, das zu einem weiteren akademischen Abschluss führt, sowie zu Studienprogrammen wurden einem Studienverlaufstableau entnommen, mit dem der gesamte Studienverlauf mit Angaben zu z. B. Beginn und Ende sowie dem angestrebten/erreichten Abschluss erhoben wurde. Die Operationalisierung von hochschulischen Weiterbildungskursen basiert auf der Frage, ob nach dem Studienabschluss im Jahre 1994 oder 1995 kürzere, auf die derzeitige oder angestrebte berufliche Karriere bezogene Weiterbildungsveranstaltungen besucht wurden, sowie auf den Angaben zum Anbieter dieser Veranstaltungen. Im Einzelnen wurden die hochschu-

lischen Weiterbildungsformen, die in Teil I/Pkt. 2.1 allgemein beschrieben sind, wie folgt eingegrenzt:

Zweitstudium: Dieser Kategorie wurden Befragte zugeordnet, die nach dem 1994/95 abgeschlossenen Studium ein weiteres Studium mit dem Ziel eines weiteren akademischen Abschlusses (*licence, maîtrise*, DEA, DESS, DEUG, Abschluss an einem *institut universitaire de technologie* (IUT), einer Ingenieur- oder Wirtschaftshochschule) aufgenommen haben. Nicht zu einem Zweitstudium gezählt wurden der Besuch einer Vorbereitungsklasse zu den *grandes écoles* sowie Bildungsmaßnahmen, die zu einem *brevet de techniciens supérieurs* (BTS) oder nicht spezifizierten anderen Abschlüssen führen.

Diese nicht spezifizierten anderen Abschlüsse wurden verwendet, um *zertifizierte Studienprogramme* zu definieren. Da in der Liste der Studienabschlüsse Promotionen nicht explizit aufgeführt sind, ist nicht auszuschließen, dass promovierende Befragte als Teilnehmer/innen eines Studienprogramms klassifiziert werden. Da die Aufnahme einer Promotion aber ein *diplôme d'études approfondies* (DEA) voraussetzt und nur ein geringer Anteil der Befragten über diesen Abschluss verfügt, ist das Risiko einer Verzerrung aufgrund einer solchen Fehlklassifizierung als gering einzuschätzen.

Kürzere Kurse: Als Teilnehmer/in dieser Form von Hochschulweiterbildung gilt, wer nach dem Abschluss des Referenzstudiums im Jahre 1994/95 eine kürzere, von Hochschulen angebotene Weiterbildungsveranstaltung besucht hat. Wie aus dem oben präsentierten Frage- text hervorgeht, sind nur berufsbezogene Weiterbildungen erfasst.

Zur Verortung der Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt wurde zudem die Teilnahme an außerhochschulischen Weiterbildungen definiert. Dabei wurden nur kürzere Weiterbildungen (Kurse, Seminare, Workshop u. Ä.) berücksichtigt. Als Teilnehmer/in an einer kürzeren außerhochschulischen Weiterbildungsveranstaltung gilt, wer die Frage nach dem Besuch einer kürzeren, berufsbezogenen Weiterbildung mit „ja“ beantwortete und zugleich angab, dass diese Veranstaltung bzw. eine der absolvierten Maßnahmen von einem außerhochschulischen Anbieter durchgeführt wurde.

In der CHEERS-Studie wurde darüber hinaus nach längeren außerhochschulischen Weiterbildungsprogrammen gefragt. Allerdings zählen hierzu in einigen der teilnehmenden Länder auch obligatorische zweite Ausbildungsphasen, die erst die Ausübung des mit dem Studienabschluss angestrebten Berufs ermöglichen (z. B. AiP, Referendariat, Vorbereitungsdienst, Anerkennungspraktikum) sowie Praktika, Volontariate und Traineephasen. Da nicht alle der erhobenen längeren Bildungsaktivitäten zum Bereich der Weiterbildung zählen und zum Teil nur in einigen Ländern von Bedeutung sind, da sich zudem die als Weiterbildung zu klassifizierenden Maßnahmen, wie z. B. eine psychotherapeutische Ausbildung, nicht eindeutig identifizieren ließen, mussten die längeren außerhochschulischen Weiterbildungen außer Acht bleiben.

3.3.3 Empirische Ergebnisse

3.3.3.1 Der Stellenwert von Hochschulweiterbildung

Im Beobachtungszeitraum hat gut die Hälfte der befragten Hochschulabsolvent/inn/en des Jahres 1994/95 an irgendeiner Form von Hochschulweiterbildung teilgenommen (s. Tab. 3.8); der weit überwiegende Teil (47 %) absolvierte ein zweites Studium, 4 % besuchten hochschulische Weiterbildungsprogramme und 7 % hochschulische Weiterbildungskurse. Ein größerer Prozentsatz, nämlich gut 20 %, nahm an außerhochschulischen Weiterbildungskursen teil.

Tab. 3.8 Teilnahmequoten von Hochschulabsolvent/inn/en an verschiedenen Weiterbildungsformen nach Geschlecht (in Prozent; Mehrfachnennung)

Weiterbildungsform	Geschlecht		Insgesamt
	Männer	Frauen	
Hochschulweiterbildung insg.	52	54	53
<i>Zweitstudium</i>	46	48	47
<i>Programme</i>	4	4	4
<i>Kurse</i>	6	8	7
<i>Programme und Kurse insgesamt</i>	10	12	11
Außerhochschulische Weiterbildung insg.	22	21	21
Weiterbildung insgesamt	66	66	66

CHEERS (Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

Bei der Weiterbildungsteilnahme sind kaum Geschlechterunterschiede zu beobachten – nur die geringe Differenz von zwei Prozentpunkten beim Besuch von universitären Weiterbildungskursen ist auf dem 5 %-Niveau statistisch signifikant –, wohl aber ausgeprägte Unterschiede nach Art des Studienabschlusses (s. Tab. 3.9). Etwa drei Viertel der Befragten, die ihr 1994/95 beendetes Studium mit der *licence* abgeschlossen haben, nahmen anschließend ein weiteres Studium auf; unter den Hochschulabsolvent/inn/en mit einer *maîtrise* beläuft sich dieser Anteil auf 48 %, unter denen mit einem Abschluss der dritten Studienphase (DEA/DESS) beträgt er 4 %. Die Letztgenannten weisen dagegen die höchste Beteiligungsquote an hochschulischen Weiterbildungsprogrammen und -kursen auf: Insgesamt 15 % haben diese Weiterbildungsmaßnahmen absolviert.

Fast spiegelbildlich zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung verhält es sich beim Besuch von außeruniversitären Weiterbildungskursen: Unter den Befragten mit einer *licence* ist die Teilnahmequote am geringsten (14 %); wurde eine *maîtrise* erreicht, steigt die Beteiligung an dieser Weiterbildungsform auf 19 %, bei Absolvent/inn/en mit einem DEA oder einer DESS auf 30 %. Von den Absolvent/inn/en mit einem anderen Hochschulabschluss nahmen 37 % an außeruniversitären Weiterbildungskursen teil.

Für den Vergleich der Weiterbildungsaktivitäten in verschiedenen Ländern ist wichtig, dass die Beteiligung an Weiterbildungsformen, die nicht zu einem hochschulischen Regelabschluss führen, von der Verbreitung der Zweitstudien abhängen kann. In Frankreich zeigt sich dieser Zusammenhang deutlich für den Besuch kürzerer außerhochschulischer Weiterbildungsveranstaltungen: Von Absolvent/inn/en französischer Universitäten, die nach ihrem Studienabschluss 1994/95 kein weiteres Studium aufgenommen haben, absolvierten 27 % außeruniversitäre Weiterbildungskurse. Bei den Zweitstudierenden liegt dieser Anteilswert mit 15 % erheblich niedriger.

Tab. 3.9 Teilnahmequoten von Hochschulabsolvent/inn/en an verschiedenen Weiterbildungsformen nach Art des ersten Studienabschluss (in Prozent; Mehrfachnennung)

Weiterbildungsform	Art des ersten Studienabschlusses			
	Licence	Maîtrise	DEA/DESS	Andere
Hochschulweiterbildung insg.	77	54	17	21
<i>Zweitstudium</i>	74	48	4	14
<i>Programme</i>	3	4	7	6
<i>Kurse</i>	7	7	8	3
<i>Programme und Kurse insgesamt</i>	10	11	15	9
Außerhochschulische Weiterbildung insg.	14	19	30	37
Weiterbildung insgesamt	81	63	43	52

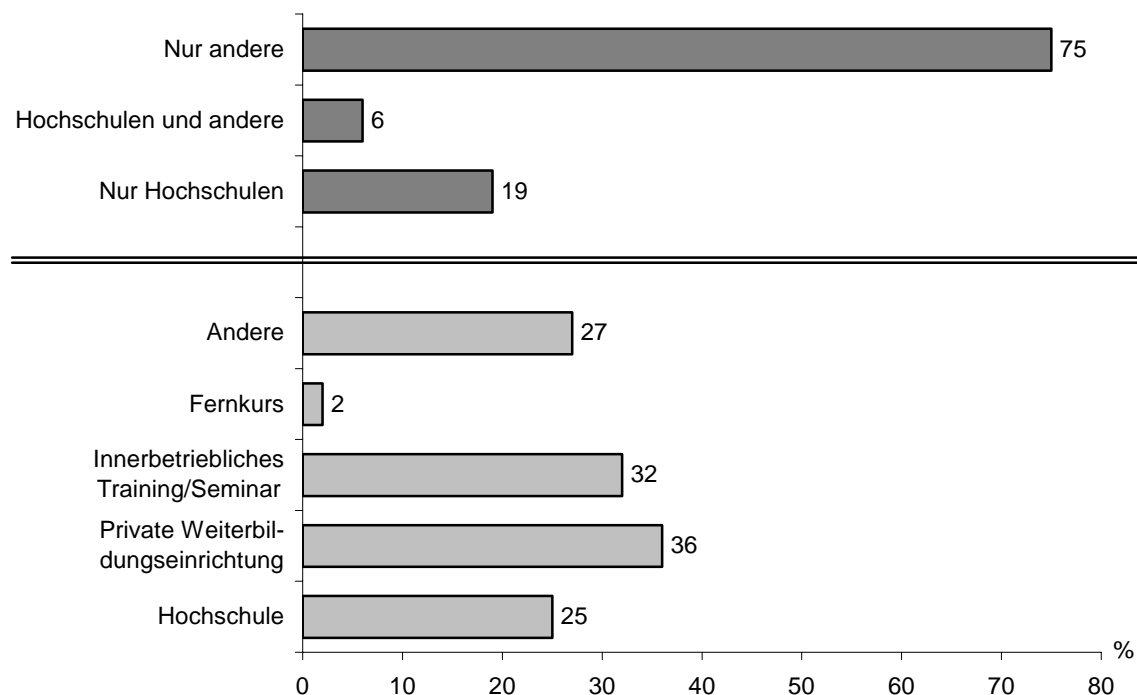
CHEERS (Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

Wenn nach der Art des abgeschlossenen Studiums differenziert wird, kommt auch ein weiterer Unterschied zwischen Männern und Frauen zum Vorschein: Bei gleichem Studienabschluss – *licence* oder *maîtrise* – streben Frauen signifikant seltener als Männer einen weiteren Studienabschluss an (*licence*: 71 % vs. 78 %, *maîtrise*: 45 % vs. 53 %).

Nach Schätzung von Michel Feutrie (2006) decken die französischen Universitäten etwa 10 % der Weiterbildungsnachfrage von Hochqualifizierten ab. Betrachtet man die Teilnahme von Hochschulabsolvent/inn/en des Jahres 1994/95 an kürzeren universitären und außeruniversitären Weiterbildungsveranstaltungen in den ersten Jahren nach dem Studienabschluss, dann stellt sich die Position der Universitäten günstiger dar (s. Abb. 3.10): Ein Viertel der Hochschulabsolvent/inn/en, die an Weiterbildungskursen teilgenommen haben, hat Angebote der Hochschulen wahrgenommen, etwa jede/r Zweite sogar ausschließlich hochschulische Angebote; drei Viertel der Teilnehmer/innen von kürzeren Weiterbildungsveranstaltungen besuchten ausschließlich Kurse, die nicht von Hochschulen, sondern von privaten Bildungseinrichtungen (36 %), den Arbeitgebern (32 %) oder von anderen Anbietern (27 %) durchgeführt wurden. Weitere 6 % nahmen die Angebote sowohl von Hochschulen als auch von außerhochschulischen Einrichtungen wahr. Da keine Angaben darüber vorliegen, wie viele Kurse an Hochschulen und wie viele Veranstaltungen außerhalb der französischen Hochschulen

besucht wurden, lässt sich mit diesen Zahlen die Position der Hochschulen auf dem französischen Weiterbildungsmarkt für Hochqualifizierte allerdings nur näherungsweise bestimmen.

Abb. 3.10 Anbieter der an Weiterbildungskursen teilnehmenden Hochschulabsolvent/inn/en (in Prozent; Mehrfachnennung)



CHEERS (an Weiterbildungskursen teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

3.3.3.2 Nachgefragte Weiterbildungen

Die CHEERS-Studie erlaubt keine Untersuchung der Fachrichtung der absolvierten Zweitstudien und Studienprogramme, wohl aber die Analyse der Themengebiete der besuchten Weiterbildungskurse. Da die Frage aber übergreifend für alle absolvierten kürzeren Weiterbildungsveranstaltungen gestellt wurde und nicht nach Anbieter differenziert, ist eine Zuordnung der Weiterbildungsthemen – wie auch anderer Charakteristika der Weiterbildungskurse, z. B. Kostenträger (s. Pkt. 3.3.3.3.3) und Weiterbildungszweck (s. Pkt. 3.3.3.3.4) – zu hochschulischer und außerhochschulischer Weiterbildung nur eingeschränkt möglich. Hilfsweise wird deshalb danach unterschieden, ob die befragten Hochschulabsolvent/inn/en ausschließlich an universitären Weiterbildungskursen teilgenommen, ausschließlich außerhochschulische Angebote wahrgenommen oder sowohl von Hochschulen als auch von anderen Anbietern durchgeführte Kurse absolviert haben.

Die Ergebnisse zeigen ein deutliches fachliches Profil der verschiedenen Anbieter (s. Tab. 3.11): Der Schwerpunkt der hochschulischen Weiterbildungskurse liegt auf bzw. in der ureigenen Domäne der Universitäten: der Vermittlung disziplinspezifischer Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen. So haben fast zwei Drittel derjenigen, die ausschließlich hochschulische Weiterbildungskurse besuchten, aber nur 41 % der ausschließlich nicht-universitäre Weiterbildungen absolvierenden Befragten an Veranstaltungen zur Vermittlung methodologi-

scher Kompetenzen teilgenommen. Und während gut die Hälfte der nur Hochschulkurse besuchenden Akademiker/innen Veranstaltungen zum Erwerb neuen Wissens aus dem Fachgebiet besuchten, beläuft sich dieser Anteil unter den Befragten, die ausschließlich an außerhochschulischer Weiterbildung teilnahmen, auf 28 %. Eine relativ starke Position haben die französischen Universitäten darüber hinaus bei Weiterbildungsangeboten zu juristischen Themen, die überwiegend von Rechtswissenschaftler/inne/n nachgefragt werden, und zur Vermittlung kommunikativer Kompetenzen. Dagegen konzentrieren sich außerhochschulische Weiterbildungsanbieter stärker auf Angebote zu wirtschaftsnahen Themen (betriebswirtschaftliches Wissen, Management-/ Führungskompetenzen und Umgang mit Kunden/Klienten) sowie zur Vermittlung von EDV-Kenntnissen.

Tab. 3.11 Inhalt der von Hochschulabsolvent/inn/en absolvierten Weiterbildungskurse nach Anbieter (in Prozent; Mehrfachnennung)

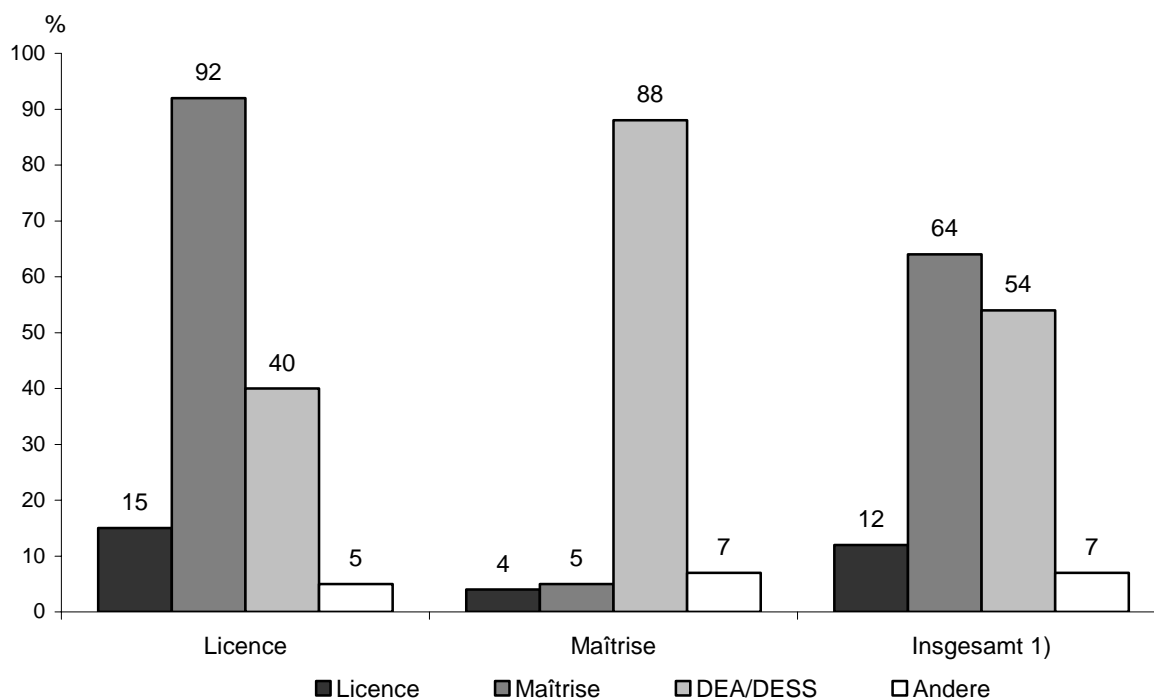
Inhalt des Weiterbildungskurses	Anbieter			Insgesamt
	Nur Hochschulen	Hochschulen und andere	Nur andere	
Neues Wissen aus dem Fachgebiet	51	51	28	33
Disziplinübergreifendes Fachwissen	29	52	28	30
Methodologische Kompetenzen	64	51	41	45
Manuelle Fertigkeiten	3	8	4	4
Fremdsprachenkompetenzen	14	34	14	15
Computerfertigkeiten	35	53	48	45
Soziale, politische, philosophische Inhalte	16	23	9	11
Betriebswirtschaftliches Wissen	13	23	17	16
Management-/Führungskompetenzen	12	29	19	18
Rechtliche Kenntnisse	29	24	17	19
Ökologie, Umweltfragen	7	9	3	5
Mündliche/schriftliche Kommunikation/Präsentationstechniken	47	37	35	38
Umgang mit Kunden/Klienten	10	18	17	16
Anderes	7	8	11	10

CHEERS (Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

Dass die französischen Hochschulen einen Schwerpunkt auf fachspezifische wissenschaftliche Weiterbildung legen, heißt nicht, dass sie in diesen Gebieten die Dominanz der außeruniversitären Weiterbildungsanbieter brechen können. Insgesamt, das wurde oben dargestellt, haben drei Viertel der französischen Hochschulabsolvent/inn/en, die seit ihrem Studienabschluss kürzere Weiterbildungsveranstaltungen besuchten, ausschließlich Angebote wahrgenommen, die außerhalb der Hochschulen durchgeführt wurden. Wurden Weiterbildungskurse zum Erwerb neuen Wissens aus dem Fachgebiet oder methodologischer Kom-

petenzen besucht, dann ist dieser Anteil deutlich niedriger (63 % bzw. 68 %), er liegt aber noch weit oberhalb der 50-Prozent-Marke.

Abb. 3.12 Angestrebter/erreichter Abschluss von Zweitstudien nach Abschluss des ersten Studienabschlusses (in Prozent; Mehrfachnennung)



1) Einschließlich anderer Erstabschlüsse.

CHEERS (ein Zweitstudium absolvierende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

Wie erwähnt haben etwa drei Viertel der französischen Hochschulabsolvent/inn/en, die ihr Studium 1994/95 mit einer *licence* abschlossen, anschließend ein weiteres Studium aufgenommen. Wie Abb. 3.12 ausweist, wird dabei weit überwiegend – von über 90 % – eine *maîtrise* angestrebt. Auch das Ablegen der Magisterprüfung markiert häufig noch nicht das Ende der Hochschulbildung, sondern den Beginn eines dritten, entweder forschungsorientierten (Abschluss: *diplôme d'études approfondies* (DEA)) oder berufliche Spezialqualifikationen vermittelnden (Abschluss: *diplôme d'études supérieures spécialisées* (DESS)) Studienzyklus. Von den Magisterabsolvent/inn/en des Jahres 1994/95 hat etwa die Hälfte ein weiteres Studium begonnen (s. o.), davon fast 90 % mit dem Ziel eines DEA oder DESS (s. Abb. 3.12). Auch ein Gutteil derjenigen, die 1994/95 eine *licence* erreichten und anschließend weiterstudierten, ließ es nicht bei der *maîtrise* bewenden, sondern schrieb sich danach in den dritten Studienzyklus ein: 40 % dieser Befragten – das entspricht etwas 30 % aller Absolvent/inn/en, die 1994/95 eine *licence* erwarben – setzten im Beobachtungszeitraum ihr Studium mit dem Ziel eines DEA oder DESS fort.

Die hohen Übergangsquoten in weiterführende Studienprogramme sind Ausdruck der großen Bedeutung, die Titeln und Diplomen bei der Verteilung von Arbeitsmarktchancen und Karriereperspektiven in Frankreich zukommt. Es bleibt abzuwarten, ob dieser Trend zu im-

mer höheren Abschlüssen mit der Einführung der neuen Studienstruktur abgebremst oder sogar umgekehrt wird. Da das LMD-System (*licence–master–doctorat*) allerdings keine tiefgreifende Änderung bedeutet, ist Skepsis angebracht. Die präsentierten Zahlen zeigen darüber hinaus, dass weiterführende Studien zumeist nicht nach einer längeren Phase der Berufstätigkeit aufgenommen werden, sondern überwiegend in unmittelbarem Anschluss an das vorherige Studium. Auch hier ist zu erwarten, dass sich dieses Bildungsverhalten nicht einschneidend ändert – es sei denn, die *licence professionnelle* wird vom Beschäftigungssystem angenommen und eröffnet gute Arbeitsmarktaussichten.

3.3.3.3 Beteiligung an Hochschulweiterbildung: Bedingungen und Barrieren

Zu der Frage, welcher Zusammenhang in Frankreich zwischen soziodemografischen, bildungsbiografischen und familienbezogenen Merkmalen auf der einen Seite und der Teilnahme an Weiterbildung auf der anderen Seite besteht, liegen verschiedene Untersuchungen vor, die mit den Daten der allgemeinen Bevölkerungsumfrage „Formation continue“ aus dem Jahre 2000 gearbeitet haben (z. B. Bélanger et al. 2004, Fournier 2003, Fournier 2005). Die Analysen, die das gesamte berufsbezogene Weiterbildungsgeschehen betrachteten, ergaben, dass – ähnlich wie in Deutschland (Kuwan et al. 2006) – die Weiterbildungsbeteiligung mit zunehmendem Alter, geringerer formaler Qualifikation und beruflicher Position sinkt, dass erwerbstätige Frauen gleich häufig wie erwerbstätige Männer Weiterbildungsmaßnahmen absolvieren, dass sich Teilzeitbeschäftigung negativ auf die Teilnahmequote auswirkt und Beschäftigte in größeren Betrieben bessere Weiterbildungschancen haben, dass Beschäftigte im öffentlichen Dienst weiterbildungsaktiver sind als in anderen Wirtschaftsbereichen Tätige und dass Mutterschaft, aber nicht Vaterschaft die Teilnahme an Weiterbildung reduziert.

Für die Gruppe der Akademiker/innen und auf der Basis der europäischen Hochschulabsolvent/inn/enstudie soll im Folgenden der Frage nachgegangen werden, ob sich solche Zusammenhänge auch hinsichtlich der Beteiligung an Hochschulweiterbildung zeigen. Dabei wird gegenüber Abschnitt 3.3.3.1, in dem Weiterbildungsquoten – zum Teil in Abhängigkeit von bestimmten Merkmalen der Befragten – präsentiert wurden, die Blickrichtung geändert. Dargestellt werden nicht Teilnahmequoten, sondern die Zusammensetzung der Weiterbildungsteilnehmer/innen nach verschiedenen (soziodemografischen, bildungsbiografischen, familienbezogenen sowie beruflichen) Merkmalen. Mit dieser Betrachtungsweise sind zum einen Aussagen über die Zusammensetzung der Klientel hochschulischer Weiterbildung möglich. Durch die Gegenüberstellung mit denjenigen, die nicht an Hochschulweiterbildung partizipieren – diese Referenzgruppe ist in allen Abbildungen und Tabellen ausgewiesen –, lässt sich zum anderen aber auch das Ausmaß der Weiterbildungsaktivität verschiedener Gruppen vergleichen.

3.3.3.3.1 Soziodemografische, bildungsbiografische und familiäre Faktoren

Aufgrund der ausgeglichenen Geschlechterverteilung in der gesamten Stichprobe und der geringen Differenzen in den Teilnahmequoten der französischen Hochschulabsolventinnen und -absolventen an hochschulischer Weiterbildung ist auch unter den Teilnehmer/inne/n an den verschiedenen Formen von Hochschulweiterbildung das Merkmal Geschlecht fast gleich

verteilt (s. Tab. 3.13). Nur unter denjenigen, die hochschulische Weiterbildungskurse besucht haben, stellen Frauen mit 59 % eine Mehrheit.

Deutlichere Unterschiede zeigen sich dagegen hinsichtlich der familiären Situation: Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung sind seltener partnerschaftlich gebunden, insbesondere wenn sie ein weiteres nationales Diplom anstreben (Anteil von in Partnerschaft Lebenden unter den Zweitstudierenden: 45 % vs. 60 % unter den Nicht-Teilnehmenden; s. Tab. 3.13). Hochschulabsolvent/innen französischer Hochschulen, die ein weiteres Studium oder ein Studienprogramm absolvieren, haben auch seltener Kinder als Befragte, die nicht an Hochschulweiterbildung teilnehmen. Der Elternanteil unter den Teilnehmer/innen kürzerer hochschulischer Weiterbildungskurse dagegen unterscheidet sich nicht von demjenigen unter den Nicht-Teilnehmenden. Auch wenn Zurückhaltung bei kausalen Interpretationen angebracht ist – die Merkmale der familiären Situation beziehen sich auf den Befragungszeitpunkt ca. drei Jahre nach dem Studienabschluss, und Weiterbildungen können schon vor dem Übergang in die Elternschaft besucht worden sein –, kann der vorsichtige Schluss gezogen werden, dass der Besuch kürzerer Weiterbildungsveranstaltungen nicht von der Frage abhängt, ob Kinder vorhanden sind oder nicht, und zwar weder für Frauen noch für Männer. Dieses wird deutlicher, wenn Teilnahmequoten betrachtet werden (ohne Tabelle): Die Anteile der Teilnehmer/innen an kürzeren Weiterbildungsveranstaltungen belaufen sich bei den Müttern auf 10 %, bei den kinderlosen französischen Hochschulabsolventinnen auf 7 %, unter den Männern liegen sie – unabhängig davon, ob es sich um Väter oder Kinderlose handelt – bei 6 %.

Tab. 3.13 Geschlecht, Familienstand und Elternschaft der an Hochschulweiterbildung teilnehmenden Hochschulabsolvent/inn/en nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent)

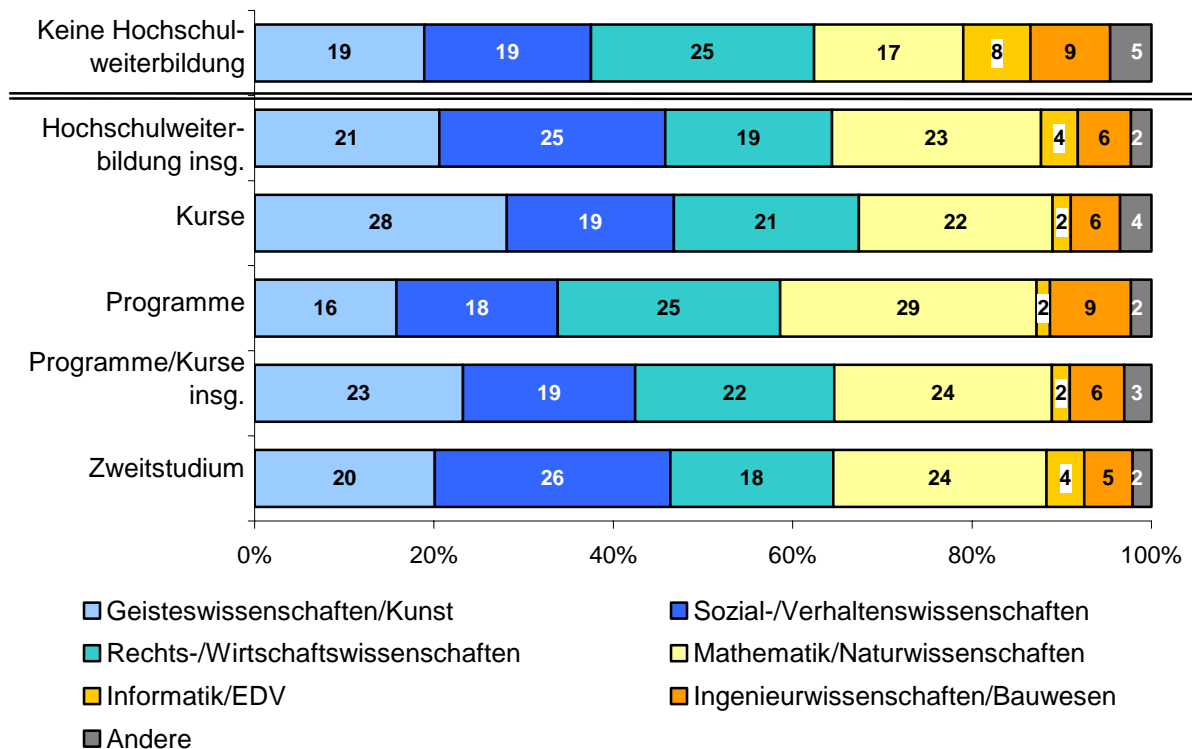
Art der Hochschulweiterbildung	Anteil Frauen	Anteil Verheirateter/ in Partnerschaft Lebender	Anteil Eltern mit Kindern unter 18 Jahren		
			Männer	Frauen	Insgesamt
Zweitstudium	52	45	6	7	6
Programme und Kurse insg.	55	54	10	12	12
<i>Programme</i>	50	55	8	8	8
<i>Kurse</i>	59	53	12	17	15
Hochschulweiterbildung insg.	52	47	7	8	7
Keine Hochschulweiterbildung	50	60	16	18	17

CHEERS (an Hochschulweiterbildung teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

In der CHEERS-Studie wurden mehrere Indikatoren erhoben, die auf einen Migrationshintergrund der Befragten hinweisen können, aber nicht müssen: die Staatsbürgerschaft zum Befragungszeitpunkt, die Staatsbürgerschaft zum Zeitpunkt der Geburt und das Land, in dem die Studienberechtigung erworben wurden. Hinsichtlich der Staatsbürgerschaft bei Geburt, die hier betrachtet wurde, zeigen sich keine Unterschiede in der Teilnahme an Hochschul-

weiterbildung. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass es sich bei den ausländischen Hochschulabsolvent/inn/en zum Teil nicht um Migrant/inn/en, sondern nur zum Zweck des Studiums in das Land Einreisende handelt und dass für die „echten“ Migrant/inn/en die entscheidenden Selektionshürden vor der Aufnahme eines Studiums liegen.

Abb. 3.14 Fachrichtung des abgeschlossenen Erststudiums der an Hochschulweiterbildung teilnehmenden Hochschulabsolvent/inn/en nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent)



CHEERS (an Hochschulweiterbildung teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

In welchem Maße und an welcher Art von Hochschulweiterbildung die Absolvent/inn/en französischer Hochschulen teilnehmen, wird maßgeblich – das wurde oben unter Pkt. 3.3.3.1 dargestellt – von der Art des 1994/95 abgeschlossenen Studiums bestimmt. Darüber hinaus spielt auch das Fach des abgeschlossenen Studiums eine Rolle (s. Abb. 3.14): Absolvent/inn/en der geisteswissenschaftlichen und künstlerischen Fächer sind überproportional unter den Teilnehmer/inn/en von Weiterbildungskursen vertreten, Sozial- und Verhaltenswissenschaftler/innen sind unter den Zweitstudierenden überrepräsentiert, bei Rechts- und Wirtschaftswissenschaftler/innen ist insgesamt eine relativ geringe Weiterbildungsaktivität – zumindest im Bereich der Hochschulweiterbildung – zu beobachten (unter den Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung stellen sie einen Anteil von 19 %, unter den Nicht-Teilnehmer/innen einen Anteil von 25 %), Absolvent/inn/en mathematischer und naturwissenschaftlicher Fächer dagegen nehmen vergleichsweise häufig an hochschulischer Weiterbildung teil. Differenziert man allerdings nach Art des vorherigen Studienabschlusses, relativiert sich dieses Bild: So weisen unter Kontrolle des erreichten Hochschulabschlusses Absolvent/inn/en eines geisteswissenschaftlichen oder künstlerischen Studiums die niedrigste

Zweitstudienquote auf (vgl. auch die in Pkt. 3.3.3.3.5 dargestellten Ergebnisse der multivariaten Analyse) – bei allerdings nach wie vor leicht erhöhter Beteiligung an kürzeren universitären Weiterbildungsveranstaltungen –, während unter den Rechts- und Wirtschaftswissenschaftler/inn/en die Aufnahme eines weiteren Studiums stark überdurchschnittlich verbreitet ist.

3.3.3.3.2 Beruflicher Status und berufliche Situation

Wie in den anderen für die international vergleichende Studie der Teilnahme an Hochschulweiterbildung herangezogenen Datensätze beziehen sich auch die in der CHEERS-Studie erhobenen Merkmale der beruflichen Situation auf den Befragungszeitpunkt. Aus diesem Grund lassen sich keine eindeutigen Aussagen über die Ursache-Wirkungs-Richtung treffen. Darüber hinaus ist zu beachten, dass ein hoher Anteil der in der CHEERS-Studie befragten Absolvent/inn/en französischer Hochschulen, nämlich bis zu 20 %, die Fragen zum Charakter der Erwerbstätigkeit nicht beantwortet haben. In den Analysen wurden die Fälle mit fehlenden Angaben durchgängig ausgeschlossen. Diesem Vorgehen liegt die Annahme zugrunde, dass das Antwortverhalten nicht mit den erfragten Merkmalen zusammenhängt, dass also z. B. der Anteil Vollzeitbeschäftigter unter denjenigen, die die Frage nach dem Arbeitszeitumfang beantwortet haben, genauso hoch ist wie unter den Antwortausfällen. Da diese Annahme nicht überprüft werden kann und der Anteil der fehlenden Angaben relativ hoch ist, kann eine Verzerrung der Ergebnisse nicht ganz ausgeschlossen werden. Auf der anderen Seite sind die Ergebnisse aber plausibel und stehen nicht in Widerspruch zu den Befunden anderer Studien (vgl. die eingangs von Pkt. 3.3.3.3 zitierten Untersuchungen), so dass nur von einem geringfügigen Bias auszugehen ist.

Tab. 3.15 Erwerbsstatus, Arbeitszeitumfang, Befristung des Arbeitsverhältnisses, Wirtschaftszweig und Beschäftigungssektor der Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent)

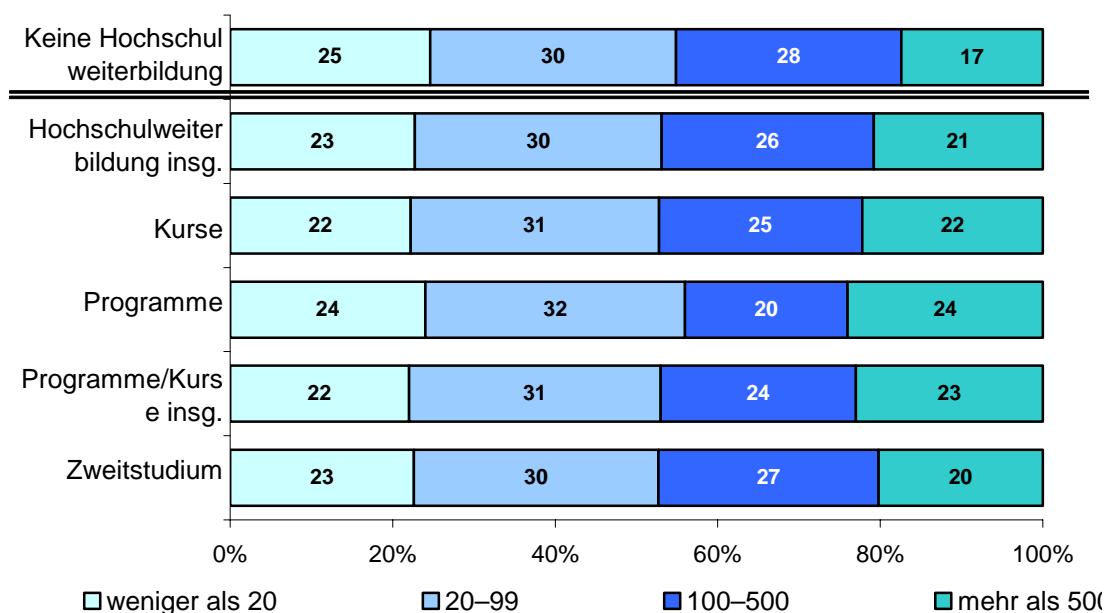
Art der Hochschulweiterbildung	Anteil Erwerbstätiger ¹⁾	Erwerbstätige ¹⁾			
		Anteil Vollzeit-Beschäftigter	Anteil unbefristet Beschäftigter ²⁾	Anteil im Dienstleistungssektor Beschäftigter	Anteil im öffentlichen Dienst Beschäftigter ³⁾
Zweitstudium	75	90	74	85	51
Programme und Kurse insg.	83	90	81	85	51
<i>Programme</i>	75	84	74	79	35
<i>Kurse</i>	89	92	84	87	58
Hochschulweiterbildung insg.	76	90	75	85	43
Keine Hochschulweiterbildung	89	94	86	77	38

1) Zum Zeitpunkt der Befragung; 2) ohne Selbständige; 3) einschl. gemeinnütziger Einrichtungen
CHEERS (an Hochschulweiterbildung teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

So ist das Ergebnis zum Zusammenhang zwischen Erwerbsstatus und Weiterbildungsbeteiligung wenig zweifelhaft: Befragte, die einen weiteren Studienabschluss anstreben oder sich in längere universitäre Weiterbildungsprogramme eingeschrieben haben, sind deutlich und signifikant seltener erwerbstätig als Hochschulabsolvent/inn/en, die universitäre Weiterbildungskurse besuchen oder nicht an Hochschulweiterbildung teilnehmen (s. Tab. 3.15). Doch ist bemerkenswert, dass immerhin drei Viertel der Zweitstudierenden und Programmteilnehmer/innen erwerbstätig sind und weit überwiegend, allerdings signifikant seltener als nicht an Hochschulweiterbildung Teilnehmende mit der vollen regelmäßigen Arbeitszeit arbeiten (Zweitstudium: 90 %, Programme: 84 %, keine Hochschulweiterbildung: 94 %). Hochschulabsolvent/inn/en, die ein weiteres Studium aufgenommen oder ein Studienprogramm absolviert haben, sind auch häufiger befristet beschäftigt (26 % vs. 14 % von den nicht an Hochschulweiterbildung Teilnehmenden) und – im Falle eines Zweitstudiums – eher im Dienstleistungssektor und im öffentlichen Dienst tätig.

Betrachtet man die Teilnahme an universitären Weiterbildungskursen, so ist auffällig, dass sie weder mit dem Arbeitsmarktstatus noch mit dem Beschäftigungsumfang oder der Befristung des Arbeitsverhältnisses in Zusammenhang steht: Der Anteil Erwerbstätiger, Vollzeitbeschäftigter und unbefristet Beschäftigter unter den Absolvent/inn/en von kürzeren hochschulischen Weiterbildungsveranstaltungen unterscheidet sich nicht signifikant von den entsprechenden Anteilen unter den Nicht-Teilnehmenden. Unterschiede lassen sich jedoch hinsichtlich des Wirtschaftszweiges und des Beschäftigungssektors beobachten: Kursteilnehmer/innen sind deutlich häufiger im Dienstleistungssektor sowie im öffentlichen Dienst beschäftigt als Befragte, die nicht an Hochschulweiterbildung teilnehmen.

Abb. 3.16 Betriebsgröße der abhängig erwerbstätigen Hochschulabsolvent/inn/en nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent)



CHEERS (zum Befragungszeitpunkt eine abhängige Erwerbstätigkeit ausübende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

Lässt man sich dazu verleiten, dieses Ergebnis kausal zu interpretieren – auf die damit verbundenen, bei der Frage der Teilnahme an kürzeren Weiterbildungsveranstaltungen allerdings weniger einschneidenden Probleme wurde hingewiesen –, dann bedeutet das, dass der Besuch von hochschulischen Weiterbildungskursen bei einer Erwerbstätigkeit im öffentlichen Dienst oder dem tertiären Wirtschaftssektor begünstigt, aber von einer Nicht-Erwerbstätigkeit, einer Teilzeitbeschäftigung und einem befristeten Beschäftigungsverhältnis nicht negativ beeinflusst wird.

Auch die Beschäftigung in kleineren Betrieben schränkt die Weiterbildungsaktivität kaum ein. Es sind nur leichte, statistisch nicht signifikante Tendenzen zu beobachten, dass Weiterbildungsteilnehmer/innen eher in größeren Betrieben beschäftigt sind (s. Abb. 3.16). Ebenfalls eine nur geringe Rolle spielt der von den Hochschulabsolvent/inn/en ausgeübte Beruf (ohne Abbildung). Mit 90 % üben die Hochschulabsolvent/inn/en französischer Hochschulen weit überwiegend hoch qualifizierte Berufe aus. Unter den Teilnehmer/inne/n an Hochschulweiterbildung insgesamt findet sich ein gleich hoher Anteilswert. Nur unter den Kursteilnehmer/inne/n sind Angehörige hoch qualifizierter Berufe mit 95 % in signifikant stärkerem Maße vertreten als unter den Nicht-Teilnehmer/inne/n.

3.3.3.3.3 Finanzierung und Unterstützung der Weiterbildungsteilnahme

Im CHEERS-Datensatz liegen Informationen zur Weiterbildungsfinanzierung und -unterstützung nur für kürzere Weiterbildungsveranstaltungen und für die Frage vor, wer die Kosten dieser Kurse, Seminare, Workshops u. Ä. getragen hat. Da auch hier eine eindeutige Zuordnung der Kostenträger zum Anbieter der Weiterbildungsveranstaltung nicht möglich ist, wird – wie schon oben bei der Analyse des Weiterbildungsinhalte – danach differenziert, ob die Befragten nur an universitären, ausschließlich an außeruniversitären Veranstaltungen oder sowohl an von Hochschulen als auch an von außerhochschulischen Anbietern durchgeführten Kursen teilgenommen haben.

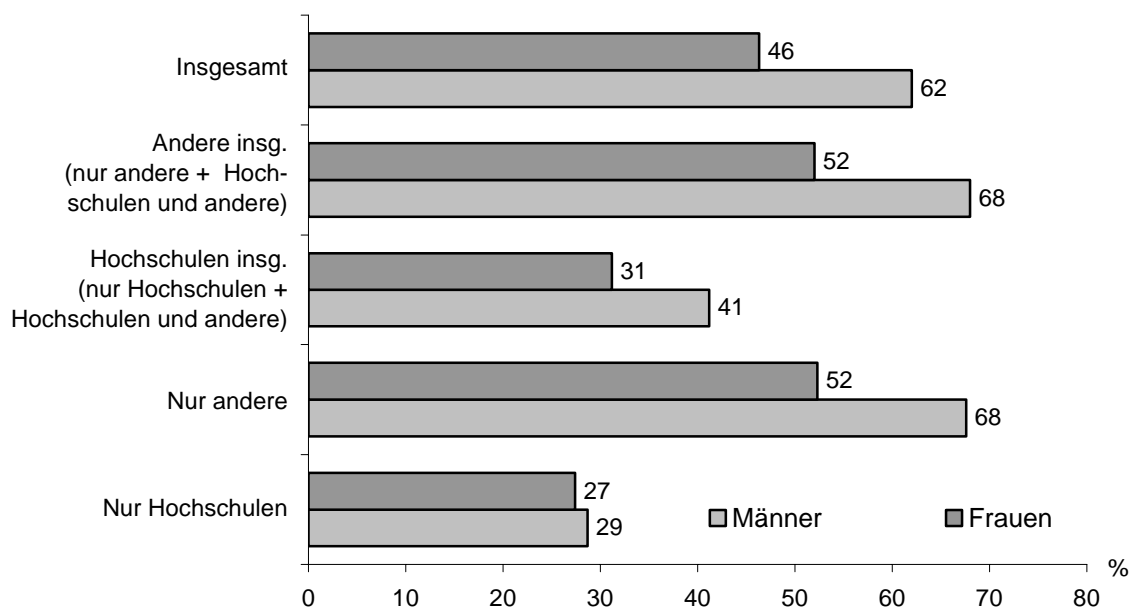
Tab. 3.17 Kostenträger der von Hochschulabsolvent/inn/en absolvierten Weiterbildungskurse nach Anbieter (in Prozent; Mehrfachnennung)

Kostenträger	Anbieter			Insgesamt
	Nur Hochschulen	Hochschulen und andere	Nur andere	
Hauptsächlich der Arbeitgeber	28	58	60	53
Hauptsächlich Befragte/r	36	20	15	19
Hauptsächlich öffentliche Unterstützung	27	27	13	2
Andere	3	6	4	4
Weiß nicht	4	0	1	2
Keine Kosten angefallen	11	15	13	13

CHEERS (an Weiterbildungskursen teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

Die in Tabelle 3.17 präsentierten Ergebnisse zeigen deutliche Unterschiede in der Weiterbildungsfinanzierung je nach durchführender Instanz: Während bei nur gut einem Viertel derjenigen, die ausschließlich universitäre Weiterbildungskurse besucht haben, der Arbeitgeber den größten Teil der Kosten trug, erhielt über die Hälfte der Teilnehmer/innen an kürzeren außerhochschulischen Weiterbildungsveranstaltungen finanzielle Unterstützung seitens des Arbeitgebers.¹ Teilnehmer/innen hochschulischer Weiterbildungskurse müssen sich dagegen erheblich häufiger selbst finanzieren (36 % vs. 15 % bei ausschließlichem Besuch außeruniversitärer Veranstaltungen), können aber auch in nicht unerheblichem Maße öffentliche Unterstützung in Anspruch nehmen (27 %).

Abb. 3.18 Kostenübernahme durch den Arbeitgeber von an Weiterbildungskursen teilnehmenden Hochschulabsolvent/inn/en nach Anbieter und Geschlecht (in Prozent)



CHEERS (an Weiterbildungskursen teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

Hochschulabsolventinnen französischer Hochschulen absolvieren etwa gleich häufig kürzere Weiterbildungsmaßnahmen wie Hochschulabsolventen, ihre Weiterbildungskosten werden aber deutlich seltener hauptsächlich vom Arbeitgeber getragen – zumindest dann, wenn die Veranstaltungen von außeruniversitären Anbietern durchgeführt wurden (s. Abb. 3.18): Gut zwei Drittel der Männer, aber nur etwa die Hälfte der Frauen, die ausschließlich außerhochschulische Weiterbildungsveranstaltungen absolvierten, konnten zur Bestreitung der Weiterbildungskosten auf ihren Arbeitgeber zurückgreifen. Dabei ist – das wurde in weiteren Auswertungen geprüft – die geringere Förderung der Frauen nicht durch andere Beschäftigungsmerkmale bedingt, von denen die Unterstützung seitens des Arbeitgebers abhängt. Zwar werden, wie in anderen Ländern auch, die Weiterbildungskosten von Teilzeiterwerbstitigen, befristet Beschäftigten und nicht in hochqualifizierten Berufen tätigen Befragten deut-

¹ Dieser hohe Anteil ergibt sich zum Teil auch daraus, dass zu den kürzeren außerhochschulischen Weiterbildungsmaßnahmen auch innerbetriebliche Trainings und Seminare zählen.

lich und signifikant seltener von ihrem Arbeitgeber getragen (ohne Abbildung). Zwar üben Frauen häufiger als Männer eine Teilzeiterwerbstätigkeit aus, und sie sind häufiger befristet und nicht in hochqualifizierten Berufen tätig. Doch auch wenn sie in vollem Umfang erwerbstätig sind, einen unbefristeten Arbeitsvertrag haben und einen hochqualifizierten Beruf ausüben, wird ihre Weiterbildungsteilnahme seltener vom Arbeitgeber finanziell unterstützt als die Bildungsaktivitäten der männlichen Vergleichsgruppe.

3.3.3.3.4 Subjektive Weiterbildungsmotivation, Weiterbildungsnutzen und Weiterbildungseinstellungen

Bei den von Absolvent/inn/en französischer Hochschulen besuchten kürzeren Weiterbildungsveranstaltungen handelt es sich überwiegend um Anpassungsweiterbildung mit dem Ziel, die erworbenen beruflichen Qualifikationen auf den neuesten Stand zu bringen (s. Tab. 3.19).¹ Dieses Weiterbildungsmotiv ist etwas, allerdings nicht signifikant stärker ausgeprägt, wenn außeruniversitäre Weiterbildungsmaßnahmen absolviert wurden: 57 % der ausschließlich außerhochschulische Weiterbildungsangebote wahrnehmenden Hochschulabsolvent/inn/en gegenüber 51 % der nur Hochschulkurse besuchenden Akademiker/innen gaben die Anpassung des Wissens an den neuesten Stand als wichtigsten Zweck der Weiterbildungsmaßnahme an. Der zweitwichtigste Weiterbildungszweck besteht in der Verbesserung der Karrierechancen, der insgesamt – die Unterschiede zwischen den Weiterbildungstypen sind nicht signifikant – von 32 % der Weiterbildungsteilnehmer/innen genannt wurde. Mit einer Nennungshäufigkeit von 17 % spielt Umschulung als Motiv der Weiterbildungsteilnahme eine geringe Rolle. Interessanterweise unterscheiden sich die Weiterbildungsmotive von Männern und Frauen nicht.

Tab. 3.19 Wichtigster Zweck der von Hochschulabsolvent/inn/en absolvierten Weiterbildungskurse nach Anbieter (in Prozent; Mehrfachnennung)

Wichtigster Zweck	Anbieter			Insgesamt
	Nur Hochschulen	Hochschulen und andere	Nur andere	
Verbesserung der Karrierechancen	35	45	31	32
Anpassung des Wissens an den neuesten Stand	51	52	57	55
Umschulung	19	13	17	17

CHEERS (an Weiterbildungskursen teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

Die Erwartung, die Qualifikationen und Kompetenzen an neue Entwicklungen und die Anforderungen der beruflichen Tätigkeit anzupassen, wird anscheinend in den meisten Fällen erfüllt: Etwa zwei Drittel der Weiterbildungsteilnehmer/innen gaben an, dass ihnen die Weiterbildungsteilnahme in hohem Maße geholfen hat, mit den Arbeitsanforderungen zurecht zu

¹ Auch die Informationen zum Weiterbildungszweck und Weiterbildungsnutzen wurden nur für kürzere Weiterbildungsveranstaltungen erhoben.

kommen (s. Tab. 3.20). Französische Hochschulabsolvent/inn/en, die ausschließlich an universitären Kursen teilgenommen haben, konnten in dieser Hinsicht etwas weniger von ihrer Weiterbildungsteilnahme profitieren.

Deutlicher seltener trugen die absolvierten Weiterbildungsmaßnahmen dazu bei, den Rahmen der Tätigkeiten zu erweitern und z. B. interessantere Aufgaben übernehmen zu können (40 % schätzten den Nutzen in dieser Hinsicht als hoch ein), eine Erwerbstätigkeit zu finden oder mit Anforderungen aus anderen Lebensbereichen zurecht zu kommen (jeweils 25 %). Am wenigsten verhalf die Weiterbildungsteilnahme dazu, den Status zu verbessern (20 %).

Tab. 3.20 Nutzen der von Hochschulabsolvent/inn/en absolvierten Weiterbildungskurse nach Anbieter (in Prozent; Werte 1 (= „in sehr hohem Maße“) und 2 einer fünfstufigen Antwortskala zusammengefasst)

Die Weiterbildung hat in hohem Maße geholfen, ...	Anbieter			Insgesamt
	Nur Hochschulen	Hochschulen und andere	Nur andere	
eine Erwerbstätigkeit zu finden	35	36	22	25
mit den Arbeitsanforderungen zurecht zu kommen	57	77	66	65
den Rahmen der Tätigkeiten zu erweitern	37	55	39	40
den Status zu verbessern	19	30	19	20
mit Anforderungen aus anderen Lebensbereichen zurecht zu kommen	25	35	24	25

CHEERS (an Weiterbildungskursen teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

Den im Rahmen der CHEERS-Studie befragten Hochschulabsolvent/inn/en wurden mehrere Aussagen zur Notwendigkeit von Weiterbildung und zum Studium als Basis für Beruf und lebenslanges Lernen vorgelegt. Auffällig an den in Tabelle 3.21 präsentierten Ergebnissen ist die schlechte Bewertung der berufsvorbereitenden Funktion eines Hochschulstudiums: Nur etwa jede/r zehnte französische Hochschulabsolvent/in stimmt der Aussage zu, dass das Studium hinreichend auf eine berufliche Tätigkeit vorbereitet. Günstiger wird die Hochschulbildung hinsichtlich der Vorbereitung auf lebenslanges Lernen beurteilt: Immerhin fast zwei Drittel meinen, dass das Studium ein solides Fundament für ständiges Weiterlernen legt. Entsprechend der kritischen Einschätzung der Berufsvorbereitung durch das Studium äußert ein hoher Prozentsatz der Befragten (fast 60 %) die Überzeugung, dass Weiterbildung aufgrund von Unzulänglichkeiten im Studium erforderlich sei. Diese Auffassung ist bei Teilnehmer/inne/n an kürzeren hochschulischen Weiterbildungsveranstaltungen besonders stark ausgeprägt – ein Ergebnis, das darauf hindeutet, dass Hochschulweiterbildung häufig zur Kompensation fachlicher Defizite aus dem Studium absolviert wird.

Tab. 3.21 Einstellungen zur Weiterbildung von Hochschulabsolvent/inn/en nach Art der Weiterbildung (in Prozent; Werte 1 (= „stimme völlig zu“) und 2 einer fünf-stufigen Antwortskala zusammengefasst)

	Hochschulweiterbildung			Außer- hoch- schul. WB	Keine WB	Insg.
	Zweit- studium	Program- me	Kurse			
Weiterbildung ist erforderlich, um mit den Aufgaben zurecht zu kommen, die während des Studiums nicht vorhersehbar waren.	72	63	79	74	70	71
Weiterbildung ist erforderlich aufgrund von Unzulänglichkeiten im Studium.	60	52	71	55	55	57
Weiterbildung ist erforderlich, um Wissen zu erwerben, das besser ‚on the job‘ gelernt werden kann.	82	71	77	80	79	80
Das Studium bereitet hinreichend auf die berufliche Tätigkeit vor.	10	8	9	11	11	11
Das Studium stellt eine gute Basis für ständiges Weiterlernen dar.	61	68	59	72	61	63

CHEERS (Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

Angesichts der Dynamik wirtschaftlicher, technologischer und arbeitsweltlicher Veränderungen sowie des raschen Verfalls beruflichen Anwendungswissens ist die hohe Zustimmung zu der Aussage, dass Weiterbildung erforderlich sei, um mit nicht vorhersehbaren Aufgaben zurechtzukommen, nicht überraschend (Anteil der Zustimmungen: 71 %). Noch häufiger geteilt (Zustimmung: 80 %) wird die Auffassung, dass Weiterbildung für den Erwerb von Wissen notwendig sei, das besser berufsbegleitend und nicht im Rahmen formaler Bildung angeeignet werden kann (Aussage: „Weiterbildung ist erforderlich, um Wissen zu erwerben, das besser ‚on the job‘ gelernt werden kann.“).

All diese Ergebnisse – die kritische Bewertung der berufsvorbereitenden Funktion des Studiums und die positive Beurteilung von Weiterbildungserfordernissen – verweisen auf den hohen Stellenwert, den Weiterbildung bei Absolvent/inn/en französischer Hochschulen besitzt – zumindest theoretisch und allgemein. Denn Einstellungen sind nur eine Seite der Medaille und stehen nicht in unmittelbarem Bezug zum Handeln. Sieht man vom Zweitstudium ab, so ist die Weiterbildungsbeteiligung französischer Hochschulabsolvent/inn/en im Ländervergleich als eher moderat zu bezeichnen (s. Teil I). Und auch ein konkreter Bedarf an Weiterbildung wird nur von knapp der Hälfte der Befragten – und damit von deutlich weniger Hochschulabsolvent/inn/en als in anderen Ländern (s. Teil I) – geäußert.¹

¹ Die Befragten wurden gebeten, auf einer fünfstufigen, von 1 („in sehr hohem Maße“) bis 5 („gar nicht“) reichenden Antwortskala anzugeben, in welchem Ausmaß zum Befragungszeitpunkt das Erfordernis (Fortsetzung)

3.3.3.3.5 Multivariate Analyse des Teilnahmeverhaltens

Mit den abschließenden multivariaten Analysen der Teilnahme an Hochschulweiterbildung soll geprüft werden, ob die bivariat ermittelten Ergebnisse auch bei Kontrolle anderer Merkmale Bestand haben, d. h. ob Zusammenhänge möglicherweise auf den Einfluss anderer Variablen zurückzuführen sind oder aber ob existierende Zusammenhänge durch das Ignorieren wesentlicher Merkmale verdeckt werden. Die schon oben dargestellten Ergebnisse zu den Geschlechterdifferenzen bei der Aufnahme eines Zweitstudiums verdeutlichen die Notwendigkeit multivariater Schätzungen: Insgesamt absolvieren Frauen nicht seltener als Männer ein weiteres Studium; vergleicht man aber männliche und weibliche Befragte, die über den gleichen Studienabschluss verfügen, wird offenbar, dass Männer signifikant häufiger ein Zweitstudium aufnehmen. Dieser Zusammenhang blieb in der Gesamtbetrachtung verdeckt, weil die in der Stichprobe vertretenen Frauen häufiger als Männer ihr Studium im Jahr 1994/95 mit der *licence* abgeschlossen haben und Absolvent/inn/en des ersten Studienzyklus stark überdurchschnittlich häufig weiterstudieren.

Dass diese Geschlechterdifferenz bestehen bleibt, wenn weitere Variablen, mit denen die Aufnahme eines Zweitstudiums zusammenhängt, kontrolliert werden, zeigen die in Tabelle 3.22 dargestellten Ergebnisse:¹ Der zum Merkmal „Frau“ ausgewiesene Regressionskoeffizient ist auf dem 5 %-Niveau signifikant und negativ, d. h., dass Hochschulabsolventinnen im Vergleich zur männlichen Referenzgruppe seltener ein weiteres Studium absolvieren. Ebenfalls bestätigt wird die hohe Bedeutung des Abschlusses, mit dem das Studium im Jahr 1994/95 beendet wurde: Absolvent/inn/en mit einer *licence* streben am häufigsten einen weiteren akademischen Grad an, Absolvent/inn/en mit einer *maîtrise* am zweithäufigsten. Im Vergleich zur Referenzgruppe haben Befragte mit dem Abschluss *licence* eine 34 Mal so hohe, Befragte mit dem Abschluss *maîtrise* eine 10 Mal so hohe „Chance“, ein weiteres Studium aufzunehmen; das Chancenverhältnis zwischen Absolvent/inn/en mit einer *licence* und solchen mit einer *maîtrise* liegt bei 3,5 zu 1.²

Der Art des 1994/95 abgeschlossenen Studiums kommt insgesamt auch die höchste Erklärungskraft für die Aufnahme eines weiteren Studiums zu. Die anderen Merkmale sind zum großen Teil nicht signifikant oder korrelieren mit der abhängigen Variablen in deutlich geringerem Maße. Einen relativ starken Einfluss hat noch die Fachrichtung des abgeschlossenen Studiums. Bei Kontrolle der Abschlussart – darauf wurde schon oben (Pkt. 3.3.3.3.1) hingewiesen – haben Absolvent/inn/en geisteswissenschaftlicher und künstlerischer Fächer die niedrigste, Wirtschafts- und Rechtswissenschaftler/innen die höchste Neigung zum Erwerb eines weiteren Studienabschlusses. Die Unterschiede in der Studierquote der letztgenannten Befragten und Absolvent/innen anderer Fächer sind allerdings nicht signifikant.

dernis besteht, die eigenen Qualifikationen durch Weiterbildung zu erweitern. Aufgeführt ist der Prozentsatz derjenigen, die die Werte 1 und 2 angaben.

¹ Als geeignetes Verfahren für die Analyse dichotomer abhängiger Variablen wurde die logistische Regression verwendet.

² Diese Werte stellen den natürlichen Antilogarithmus der in Tabelle 3.22 präsentierten unstandardisierten Regressionskoeffizienten dar.

Tab. 3.22 Binäre logistische Regressionen der Teilnahme an Hochschulweiterbildung von Hochschulabsolvent/inn/en (unstandardisierte Regressionskoeffizienten)

Kovariate ¹⁾		Art der Hochschulweiterbildung		
		Zweitstudium	Programme	Kurse
Soziodemografische, bildungsbiografische und familiäre Merkmale	Frau	-0,28 *	0,06	0,47 *
	Verheiratet/in Partnerschaft	-0,09	0,10	-0,23
	Kinder unter 18 Jahren	-0,81 **	-0,75	0,33
	Ausländische Staatsbürgerschaft bei Geburt	-0,34	0,62	0,07
	Abschluss des Erststudiums (Ref.kat.: andere)			
	Licence	3,54 **	-1,36 **	0,75
	Maîtrise	2,26 **	-1,02 **	0,69
	DEA/DESS	-0,91 **	-0,42	0,85 *
	Fach des Erststudiums (Ref.kat.: Geist.wiss./Kunst)			
	Sozial-/Verhaltenswissenschaften	0,64 **	0,21	-0,51
	Rechts-/Wirtschaftswissenschaften	0,85 **	0,60	-0,09
	Mathematik/Naturwissenschaften	0,63 **	0,79	0,14
	Informatik	0,66 *	-1,46	-0,83
	Ingenieurwissenschaften/Bauwesen	0,75 **	0,44	0,17
	Andere	0,34	0,49	0,25
Merkmale der Erwerbstätigkeit	Vollzeiterwerbstätigkeit	-0,22	-1,23 *	-0,36
	Unbefristetes Arbeitsverhältnis	-0,54 **	-0,57	0,39
	Dienstleistungssektor	0,15	0,15	0,38
	Beschäftigtengruppe (Ref.kat.: Selbständige)			
	Beschäftigte im öffentlichen Dienst	-0,49	0,85	0,18
	Beschäftigte in der Privatwirtschaft	0,10	1,33	-0,30
	Hochqualifizierte Berufe	0,74 **	-0,31	0,98
	Betriebsgröße (Ref.kat.: weniger als 20)			
	20–99	0,12	0,13	-0,08
	100–500	0,49 *	-0,48	0,07
	Mehr als 500	0,83 **	0,34	0,36
Erwerbstätig	-1,22 *	-0,59	-0,61 **	
Konstante	-1,82 **	-2,18 **	-4,00 **	
Pseudo-R ² (Nagelkerke)	0,50	0,10	0,06	

1) Jeweils Dummy-Variablen; bei dichotomen Merkmalen ist die jeweilige Komplementärkategorie die Referenzkategorie; bei in Dummy-Variablen zerlegten polytomen Merkmalen ist die Referenzkategorie aufgeführt.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

CHEERS (Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

Die multivariate Analyse der Aufnahme eines weiteren Studiums bestätigt die in den bivariaten Auswertungen gefundenen Zusammenhänge mit dem Vorhandensein von Kindern, dem Arbeitsmarktstatus (erwerbstätig vs. nicht erwerbstätig), der Befristung des Arbeitsverhältnisses sowie dem Arbeitszeitumfang: Hochschulabsolvent/inn/en, die einen weiteren Studienabschluss anstreben, sind häufiger kinderlos und seltener erwerbstätig, sie haben – wenn sie erwerbstätig sind – häufiger einen befristeten Arbeitsvertrag, sind aber nicht seltener Vollzeit beschäftigt. Der Zusammenhang zwischen dem Familienstand und der hier betrachteten Weiterbildungsform verschwindet allerdings. Der Grund dafür liegt darin, dass aufgrund der weiten Verbreitung kindorientierter Eheschließungen der Familienstand mit Elternschaft konfundiert ist. Mit anderen Worten: Befragte in einem zweiten Studium sind häufiger alleinstehend, weil sie seltener während eines Studium den Übergang in die Elternschaft realisieren.

Abweichungen gegenüber den bivariaten Analysen ergeben sich ebenfalls hinsichtlich des Wirtschaftssektors der Erwerbstätigkeit, der Betriebsgröße und des ausgeübten Berufs: Zweitstudierende sind, wenn andere Merkmale der Berufstätigkeit, insbesondere die Betriebsgröße und der ausgeübte Beruf, konstant gehalten werden, nicht häufiger im Dienstleistungssektor und im öffentlichen Dienst beschäftigt als Befragte, die kein weiteres Studium aufgenommen haben. Dagegen weisen der ausgeübte Beruf und die Betriebsgröße nun einen signifikanten Zusammenhang mit einem Zweistudium auf. Auch für diese Ergebnisse ist als Erklärung die starke Korrelation der unabhängigen Variablen untereinander anzuführen: Bei öffentlichen Einrichtungen handelt es sich zumeist um Betriebe mit einer hohen Zahl von Beschäftigten, in ihnen sind – wie auch im Dienstleistungssektor – Erwerbstätige, die hoch qualifizierte Berufe ausüben, überrepräsentiert.

Die Teilnahme an hochschulischen Weiterbildungsprogrammen und -kursen wird – das zeigen die niedrigen Pseudo- R^2 -Werte¹ – nur in geringem Maße durch die einbezogenen Variablen erklärt. Mit der Beteiligung an Studienprogrammen stehen nur die Art des abgeschlossenen Studiums (Absolvent/inn/en mit einer *licence* oder *maîtrise* absolvieren diese Form hochschulischer Weiterbildung seltener) und der Arbeitszeitumfang von erwerbstätigen Befragten (Teilnehmende an einem Studienprogramm sind häufiger Teilzeit beschäftigt) in einem signifikanten Zusammenhang. Insofern werden die Ergebnisse der bivariaten Analysen bestätigt.

Auch hinsichtlich der Teilnahme an kürzeren hochschulischen Weiterbildungsveranstaltungen sind keine wesentlichen Differenzen zu den Ergebnissen der bivariaten Analysen festzustellen. Die höhere Weiterbildungsaktivität der Frauen bleibt signifikant. Die weiteren soziodemografischen, bildungsbiografischen und beruflichen Charakteristika der Befragten spielen überwiegend keine Rolle.

3.4 Zusammenfassung und Diskussion

Weiterbildung genießt in Frankreich einen hohen politischen Stellenwert, der nicht nur in politischen Programmen behauptet wird, sondern sich auch im politischen Handeln manifestiert.

¹ In Analogie zur linearen Regression kann der Pseudo- R^2 -Index als Maß für die Erklärungskraft des Schätzmodells aufgefasst werden, das Werte zwischen null und eins annehmen kann.

Frankreich kennt von allen Vergleichsländern die großzügigsten Regelungen zur Beteiligung an Weiterbildung und finanziellen Unterstützung der Weiterbildungsteilnahme. Arbeitnehmer/innen und Erwerbslose haben gesetzlich verbriefte Ansprüche auf Aus- und Weiterbildung und auf Finanzierung ihrer Bildungsaktivitäten; Arbeitgeber sind verpflichtet, in die Aus- und Weiterbildung zu investieren – entweder durch das Angebot eigener Bildungsmaßnahmen oder durch Zahlung einer Abgabe.

Schon diese aktive, mit Anreizen und Pflichten arbeitende Förderpolitik lässt eine rege Weiterbildungsnachfrage in Frankreich erwarten. Dazu kommt ein Bildungssystem, das vergleichsweise berufsunspezifische, nicht unmittelbar in der Erwerbstätigkeit anwendbare Qualifikationen produziert. Da aus diesem Grund die für die Ausübung einer bestimmten Tätigkeit erforderlichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten in stärkerem Maße als z. B. in Deutschland nicht im Rahmen der Erstausbildung vermittelt werden, sondern während der Erwerbsphase erworben werden müssen, ist von einem ausgeprägten Weiterbildungsbedarf auszugehen. Eine relativ hohe Weiterbildungsaktivität ist schließlich auch bei Frauen zu vermuten. Der französische Staat sorgt durch ein gut ausgebautes System öffentlicher Kinderbetreuung und durch Ganztagschulen für Entlastung bei der Familienarbeit, die auch in Frankreich vorwiegend von Frauen zu tragen ist, und fördert damit nicht nur eine kontinuierliche Erwerbstätigkeit von Frauen, sondern mildert auch die zeitlichen Restriktionen von Müttern, die eine Weiterbildungsteilnahme verhindern können.

Dass auch die französischen Universitäten von dem hohen Weiterbildungsbedarf und dem positiven Weiterbildungsklima profitieren sollten, ist eine naheliegende Vermutung, die sich auf mehrere Argumente stützt: Weiterbildung ist zwar nicht tief in der Tradition der französischen Universitäten verwurzelt, wurde aber schon früher als in Deutschland, nämlich im Jahre 1968, als Auftrag der Hochschulen gesetzlich definiert; sie hat inzwischen an allen Hochschulen einen festen organisatorischen Platz und ist landesweit vernetzt. Die Universitäten haben aufgrund der ihnen zugestandenen Autonomie die Möglichkeit, flexibel auf die Bedürfnisse von Weiterbildungsnachfragern und Beschäftigungssystem zu reagieren und maßgeschneiderte Angebote unterschiedlichen Niveaus zu entwickeln. Durch die etablierten Verfahren der Anerkennung und Anrechnung beruflicher Kompetenzen haben sich die Universitäten darüber hinaus zunehmend für eine nicht-traditionelle Klientel geöffnet. Schließlich ist auch die starke Bildungsexpansion anzuführen. Mit der relativ hohen Akademiker/innenquote hat auch die traditionelle Klientel universitärer Weiterbildung quantitativ an Bedeutung gewonnen.

Trotz der ausgesprochen günstigen Rahmenbedingungen liegt Frankreich im internationalen Vergleich hinsichtlich der Teilnahmequote an berufsbezogener Weiterbildung insgesamt und des Weiterbildungsangebots der Unternehmen eher im Mittelfeld und weit hinter den nord-europäischen Ländern, dem Vereinigten Königreich und den nordamerikanischen Staaten, allerdings noch vor Deutschland (OECD 2005; Grünewald/Moraal/Schönfeld 2003; vgl. auch Teil I dieses Berichts). Auch die Weiterbildungsbeteiligung der französischen Frauen ist weniger stark ausgeprägt als vermutet; sie ist zwar nicht niedriger als die der Männer, aber übertrifft sie auch nicht (OECD 2005).

Trotz der genannten Faktoren, die die Nachfrage nach universitärer Weiterbildung stimulieren müssten, ist auch – sieht man von der Aufnahme eines Zweitstudiums ab, auf die noch

zurückzukommen sein wird – die Beteiligung an Hochschulweiterbildung als eher moderat zu beurteilen. Nur etwa jede/r zehnte Hochschulabsolvent/in des Jahres 1994/95 hat innerhalb von vier Jahren nach dem Hochschulabschluss kürzere universitäre Weiterbildungsveranstaltungen (7 %) oder Studienprogramme (4 %) absolviert, die nicht zu einem nationalen Diplom führen. Allerdings ist bei dieser Examenskohorte auch die Weiterbildungsaktivität im außerhochschulischen Bereich nicht besonders stark ausgeprägt. Aus diesem Grund fällt der Marktanteil der französischen Universitäten im Weiterbildungssegment für Hochqualifizierte – gemessen als Anteil der weiterbildungsaktiven Akademiker/innen, die kürzere Angebote der Hochschulen wahrnehmen – mit 25 % höher aus als der von Michel Feutrie (2006) geschätzte Anteil von 10 %.

Für die relativ schwache Position der französischen Universitäten auf dem Weiterbildungsmarkt, die sich, da geeignete allgemeine Bevölkerungsumfragen nicht rechtzeitig zugänglich waren, nur anhand einer Absolvent/inn/enstudie untersuchen ließ, können im Wesentlichen drei Gründe angeführt werden: 1) der geringe Stellenwert, den Weiterbildung im Selbstverständnis und, als Konsequenz, im Tätigkeitsspektrum der Hochschulen besitzt. Zwar hat Weiterbildung de jure einen gleichrangigen Status wie Forschung und Lehre im Rahmen der Erstausbildung, de facto aber konzentrieren sich die französischen Universitäten auf die beiden letztgenannten Bestandteile ihres Bildungsauftrags. Insofern ist die Situation in Frankreich mit derjenigen in Deutschland vergleichbar. 2) Der hochgradig kompetitive Charakter des französischen Weiterbildungsmarktes, auf dem sich eine Vielzahl von Anbietern ein Stück vom lukrativen Kuchen zu sichern sucht, in Verbindung mit geringen Marketing-Aktivitäten der hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen. Auch in dieser Hinsicht weisen Frankreich und Deutschland Parallelen auf. 3) Die mangelnde Flexibilität des hochschulischen Weiterbildungsangebots in Verbindung mit dem in der Wirtschaft verbreiteten Image der Hochschulen als praxisferne, unbewegliche Einrichtungen (Feutrie (mündliche Kommunikation auf dem internationalen Workshop „Continuing Higher Education from the Demand Perspective“ am 22./23.06.2006 in Hannover)). Zwar haben die französischen Hochschulen die Möglichkeit, in Kooperation mit den Betrieben Angebote zu entwickeln, die auf die Weiterbildungsbedürfnisse des Beschäftigungssystems zugeschnitten sind, und sie nehmen diese Möglichkeit auch durchaus wahr. Immerhin absolvieren mindestens 30 % der Weiterbildungsstudierenden Kurse der beruflichen Weiterbildung (s. Pkt. 3.2.4). Allerdings nutzen Frankreichs Universitäten den gegebenen Spielraum anscheinend nicht in einem Maße, der sie zu einer ernsthaften Konkurrenz für außerhochschulische Weiterbildungsanbieter macht.

Die Konzentration der französischen Universitäten auf die Lehre in der Erstausbildung¹ wird vor dem Hintergrund der hohen Studierendenzahlen verständlich: Bei einer um ein 25 % geringeren Einwohnerzahl sind an Frankreichs Universitäten ungefähr genauso viele Studierende eingeschrieben wie an den deutschen Universitäten. Von den gut 1,4 Millionen Universitätsstudent/inn/en des Studienjahres 2004/2005 befinden sich etwa 690.000 im ersten Studienzyklus, 490.000 im zweiten Studienzyklus und 250.000 in der dritten Studienphase

¹ Wie oben ausgeführt bezieht sich in Frankreich der Begriff der Erstausbildung (*formation initiale*) nicht auf Studierende, die keinen Studienabschluss besitzen, sondern auf alle Studierende, die mit dem Ziel eines nationalen Diploms studieren und nicht in den Weiterbildungseinrichtungen der Universitäten eingeschrieben sind. Insofern ist der in Frankreich verwendete Begriff der Erstausbildung nicht mit dem Begriff des Erststudiums, wie er in Deutschland gebraucht wird, gleichzusetzen.

(MEN 2005c). Zwar beendet ein nicht unerheblicher Teil der Studierenden ihre Hochschulbildung (vorerst) mit dem Abschluss des ersten Studienzyklus und dem Erreichen des *diplôme d'études universitaires générales* (DEUG) oder des *diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques* (DEUST) (schätzungsweise 40 %, s. Pkt. 3.1.1.3), wird aber der zweite Studienzyklus erfolgreich mit der *licence* abgeschlossen, ist die Wahrscheinlichkeit der Fortsetzung eines Studiums groß: Ungefähr drei Viertel der im Rahmen der europäischen Hochschulabsolvent/inn/enstudie CHEERS befragten Graduierten haben sich im Zeitraum von vier Jahren nach dem Erreichen einer *licence* in den zweiten Studienzyklus eingeschrieben, fast die Hälfte der Absolvent/inn/en mit einer *maîtrise* nahm im Beobachtungszeitraum ein Studium mit dem Ziel eines *diplôme d'études approfondies* (DEA) oder *diplôme d'études supérieures spécialisées* (DESS) auf. Die oben (Pkt. 3.3.3.2) präsentierten Ergebnisse deuten auch darauf hin, dass der Übergang in weiterführende Studienprogramme zumeist direkt im Anschluss an das vorherige Studium erfolgt.

Bei gleichem Studienabschluss setzen Frauen ihre universitäre Bildungslaufbahn signifikant seltener fort als Männer; allerdings nehmen sie signifikant, wenn auch geringfügig häufiger an kürzeren hochschulischen Weiterbildungsveranstaltungen teil. Die Teilnahmequote an außerhochschulischen Weiterbildungsveranstaltungen unterscheidet sich zwischen den Geschlechtern nicht. Trotz dieser insgesamt etwa gleich hohen Weiterbildungsaktivität von Frauen bei nicht zu einem akademischen Abschluss führenden Weiterbildungsformen erhalten Hochschulabsolventinnen seltener finanzielle Unterstützung von ihrem Arbeitgeber und müssen häufiger als Männer die Kosten ihrer Weiterbildungsteilnahme selbst tragen, und zwar auch dann, wenn sie unbefristet, Vollzeit und in hochqualifizierten Berufen beschäftigt sind. Dieses Ergebnis deutet auf eine hohe Weiterbildungsmotivation von Akademikerinnen bzw. auf einen ausgeprägteren Weiterbildungsbedarf hin. Diese Interpretation wird durch die geschlechtsspezifischen Analysen der Weiterbildungseinstellungen bestätigt: Frauen sehen z. B. deutlich häufiger als Männer die Notwendigkeit von Weiterbildung wegen Unzulänglichkeiten des Studiums (62 % vs. 52 %), und sie schätzen das Studium erheblich seltener als gute Basis für das lebenslange Lernen ein (58 % vs. 69 %).

Die Ungleichbehandlung der Arbeitgeber bei der Unterstützung der Weiterbildungsbeteiligung betrifft nicht nur Frauen, sondern auch befristet Beschäftigte, Teilzeiterwerbstätige und Berufstätige, die keine ausbildungsadäquaten Berufe ausüben. Dass die Arbeitgeber Unterschiede bei den Humankapitalinvestitionen machen, ist aus betriebswirtschaftlicher Sicht verständlich, aus einer gesamtwirtschaftlichen und gesellschaftlichen Perspektive aber problematisch. Die diskriminierende Förderpolitik der Unternehmen vollzieht allerdings zum Teil nur die Vorgaben der Legislative nach: Anspruch auf Bildungsurlaub (*congé individuel de formation* (CIF)) und das Recht auf Bildung (*droit individuel à la formation* (DIF)) besteht nur ab einer bestimmten Betriebszugehörigkeitsdauer, das DIF zusätzlich nur für unbefristet Beschäftigte.

Auch wenn diese Beschäftigungsbedingungen kaum mit der Weiterbildungsaktivität der in der CHEERS-Studie befragten französischen Hochschulabsolvent/inn/en zusammenhängen, würde eine Lockerung dieser gesetzlichen Beschränkungen die Beteiligung an Weiterbildung im Allgemeinen und an universitärer Weiterbildung im Besonderen möglicherweise erhöhen. Sie würde allerdings ein zentrales Hindernis für das individuelle Weiterbildungsengagement nicht beseitigen: die im Vergleich zu anderen Ländern geringer ausgeprägte Lernmotivation

und Lernbereitschaft, die möglicherweise auf negative Erfahrungen im formalen Bildungssystem zurückzuführen ist. Anhaltspunkte dafür liefern die Ergebnisse des Eurobarometers, der im Jahre 2003 einen Schwerpunkt auf Weiterbildung und lebenslanges Lernen legte. Gefragt nach den Barrieren für das Absolvieren einer Bildungsmaßnahme, gaben 20 % der Französinen und Franzosen an, sie würden nicht mehr auf so etwas wie eine Schule gehen wollen.¹ Dieses ist der höchste Prozentsatz, der in den hier betrachteten europäischen Ländern zu beobachten ist. In Deutschland z. B. gaben nur 8 % der Befragten diesen Grund an. Auch der Anteil der französischen Befragten, die spontan, ohne dass diese Antwort vorgegeben war, äußerten, nichts würde sie zu einer Weiterbildungsteilnahme ermutigen, ist mit 17 % erstaunlich hoch und liegt wiederum deutlich über dem in anderen Ländern ermittelten.

¹ Die Frage lautete: „Suppose that you wanted to take part in some kind of studies or training. What could be the three most likely obstacles for you?“ Unter den 15 vorgegebenen Antworten befand sich die Aussage: „I would not want to go back to something that is like school.“

4. Hochschulweiterbildung im Vereinigten Königreich

4.1	Der institutionelle Kontext von Weiterbildung	215
4.1.1	Das Bildungssystem	215
4.1.2	Wohlfahrtsstaat und politisches System	219
4.1.3	Weitere relevante Kontextbedingungen	220
4.2	Die Weiterbildungslandschaft	221
4.2.1	Historische Entwicklung von Weiterbildung und Hochschulweiterbildung	222
4.2.2	Der rechtliche Rahmen für Weiterbildung und Hochschulweiterbildung	223
4.2.3	Die Definition von Weiterbildung und Hochschulweiterbildung	223
4.2.4	Weiterbildungsanbieter und Weiterbildungsmarkt	224
4.2.5	Weiterbildungsfinanzierung	226
4.3	Empirische Analysen der Teilnahme an Hochschulweiterbildung ...	227
4.3.1	Verwendeter Datensatz	227
4.3.2	Operationalisierung von Weiterbildung und Hochschulweiterbildung	228
4.3.3	Empirische Ergebnisse	229
4.3.3.1	Der Stellenwert von Hochschulweiterbildung	229
4.3.3.2	Nachgefragte Weiterbildungen	231
4.3.3.3	Beteiligung an Hochschulweiterbildung: Bedingungen und Barrieren	235
4.3.3.3.1	Sozio-demografische, bildungsbiografische und familiäre Faktoren	235
4.3.3.3.2	Beruflicher Status und berufliche Situation	237
4.3.3.3.3	Kosten und Unterstützung der Weiterbildungsteilnahme	239
4.3.3.3.4	Subjektive Weiterbildungsmotivation und Weiterbildungsbarrieren	242
4.3.3.3.5	Multivariate Analyse des Teilnahmeverhaltens	245
4.4	Zusammenfassung und Diskussion	248

4.1 Der institutionelle Kontext von Weiterbildung

4.1.1 Das Bildungssystem

Das Vereinigte Königreich, bestehend aus Großbritannien (England, Schottland, Wales) und Nordirland, wird charakterisiert durch ein unterschiedlich strukturiertes Bildungssystem. Lediglich die Länder England und Wales weisen wesentliche Übereinstimmungen auf (BMBF 2000b: 122). Im Folgenden werden die den Ländern gemeinsamen Grundstrukturen beschrieben, auf wichtige Unterschiede wird jedoch kurz eingegangen.

Die meisten Kinder in Großbritannien besuchen, bevor sie mit fünf (bzw. in Nordirland mit vier) Jahren zur Primarbildung zugelassen werden, eine kostenfreie, öffentlich geförderte vorschulische Bildungseinrichtung (*nursery schools* oder *nursery classes*). Die sechs bzw. sieben Schuljahre umfassende Primarstufe wird in England und Wales mit schriftlichen Tests abgeschlossen, deren Ergebnisse zwar eine Einschätzung zur Entwicklung des Kindes geben sollen, jedoch – im Gegensatz zum deutschen Bildungssystem – keine Empfehlung für die weitere Schullaufbahn darstellen. In Schottland und Nordirland endet die Primarerziehung lediglich mit einer Beurteilung durch die Lehrer, die durch landeseinheitliche Tests präzisiert werden kann.

Mit 11 (bzw. in Schottland mit 12) Jahren beginnt die Sekundarstufe I, die verpflichtend bis zum 16. Lebensjahr besucht werden muss und mit dem *General Certificate of Secondary Education (GCSE)* endet.¹ Der Abschluss der Sekundarstufe II (16. bis 18. Lebensjahr) berechtigt mit dem Bestehen des *Certificate of Education at Advanced Level (GCE A-Level)* zum Hochschulbesuch.²

Im Sekundarschulbereich existieren verschiedene Schultypen und -formen: Zu den staatlichen Schulen gehören die *comprehensive schools*, die unabhängig von Herkunft und Begabung alle Schüler/innen aufnehmen und somit vergleichbar mit den deutschen Gesamtschulen sind. Hinzu kommen selektive Schulen (*grammar schools*). Das *Specialist Schools Programme* erlaubt es Sekundarschulen, sich in einem bestimmten Gebiet wie z. B. Fremdsprachen, Künste, Wissenschaften oder Sport zu spezialisieren. In Schottland bieten alle Sekundarschulen neben Allgemeinbildung auch vermehrt beruflich orientierte Kurse für ältere Schüler/innen an. Kostenpflichtige (private) Schulen, die irreführend als *public schools* bezeichnet werden, sind Jugendlichen nur nach bestandem Eignungstest zugänglich. Die *Further Education Colleges*, die aus den früheren technischen Hochschulen hervorgegangen sind (Osborne 2006: 2), die *Tertiary Colleges* und die *Sixth-form Colleges* bieten eine weitere Alternative der beruflichen Qualifizierung im Bereich der Sekundarstufe II. Neben dem *Certificate of Education at Advanced Level* führen diese Schulformen auch zu beruflichen Qualifikationen. Teilweise werden die Abschlüsse von Universitäten als Hochschulzugangsberechtigung anerkannt. Die beruflichen Qualifikationen selbst werden aber im Vereinigten Königreich oft nur in kurzen Ausbildungsgängen erworben. Das erreichte Qualifikationsniveau ist

¹ In Schottland schließt die Sekundarstufe I mit dem *Scottish Standard Grade Certificate* ab, das dem GCSE gleichzusetzen ist.

² In Schottland bietet die Sekundarstufe II die Möglichkeit zum Erwerb des *Scottish Certificate Examination at Higher*, kurz als *Higher* bezeichnet. Für eine Hochschulzugangsberechtigung sind drei bis fünf *Highers* erforderlich.

deutlich niedriger als in anderen Ländern wie z. B. Deutschland (Schröter 2003: 7). Seit 1995 gibt es deshalb zusätzlich die Möglichkeit, berufliche Qualifikationen in kombinierter Form analog zum deutschen dualen System der Berufsausbildung zu erwerben (*Modern Apprenticeship*). Der Auf- und Ausbau dieses Qualifikationsweges wird vorangetrieben und ist noch nicht abgeschlossen (Eurydice 2003b: 29 ff.). Aufgrund der strukturellen Schwäche der beruflichen Erstausbildung herrscht ein Mangel an mittleren Qualifikationen; daraus entsteht ein erhöhter Bedarf an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen (Schröter 2003: 12, 7).

Der Tertiärbereich wird in erster Linie von Universitäten gebildet. Im Jahr 1992 wurde den beruflich und technisch orientierten Fachhochschulen (*Polytechnics*) durch den *Further and Higher Education Act* der Status von Universitäten zuerkannt. Deshalb teilen sich die Universitäten in „alte“, vor 1992 entstandene, und „neue“, nach 1992 entstandene Einrichtungen. Die „neuen“ Universitäten gelten eher als liberal, während die „alten“ Universitäten traditioneller ausgerichtet sind. Der Sektor der ehemaligen *Polytechnics* hat wesentlich zur Öffnung der Hochschulen und zur Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung im Vereinigten Königreich beigetragen (Osborne/Sandberg/Tuomi 2004: 141f.).

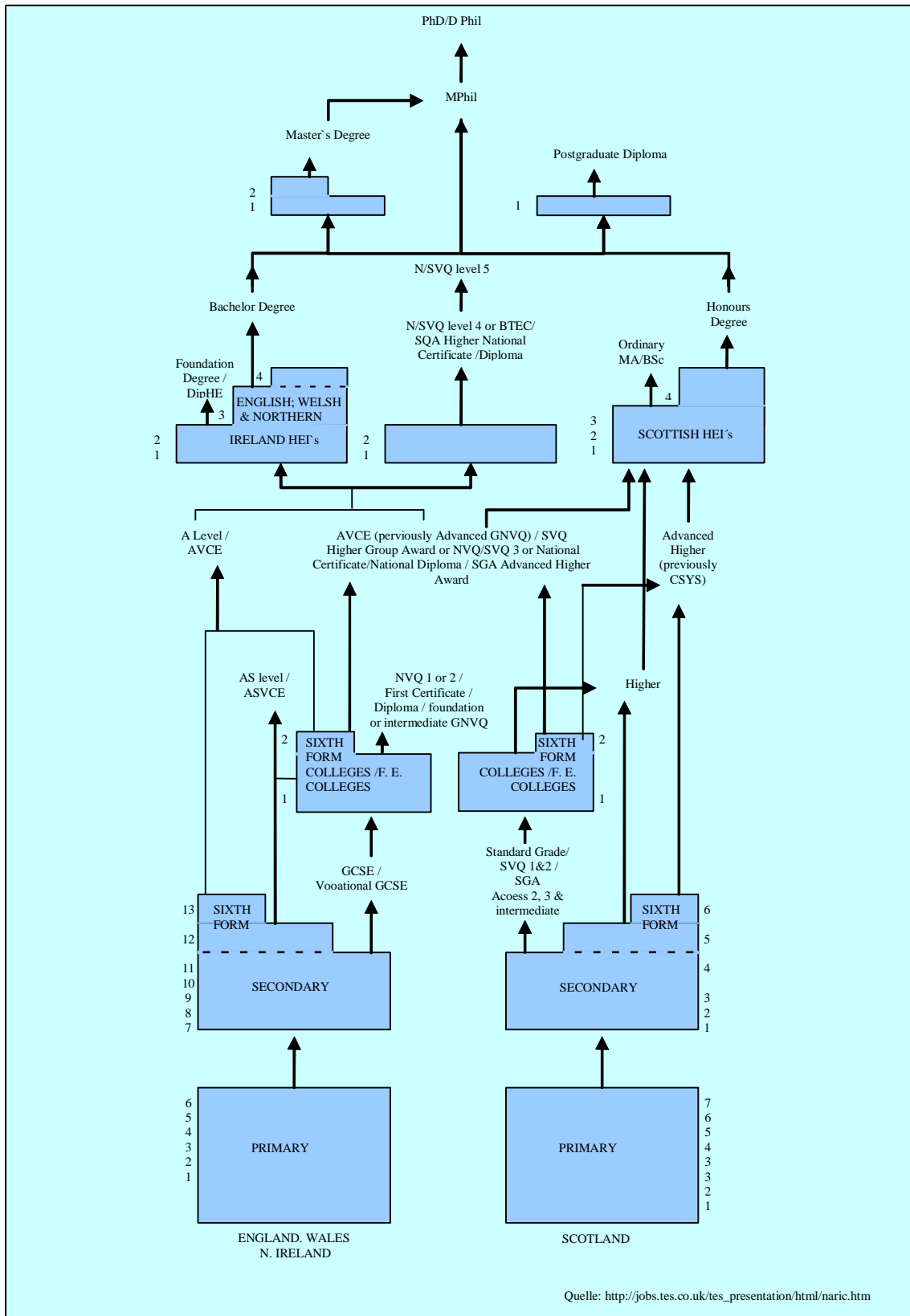
Die Anzahl der Studierenden an Hochschulen nimmt stetig zu. 1989 waren eine Million Studierende zu verzeichnen, zehn Jahre später schon 1,8 Millionen und 2002 über zwei Millionen, wobei der Frauenanteil annähernd 57 % beträgt (Higher Education Funding Council for England 2005: 2, 8). 2003 wechselten etwa 48 % eines Altersjahrgangs als Studienanfänger/innen an die Hochschulen. In Deutschland ist die Übergangsquote um mehr als 10 % niedriger (36 % eines Jahrgangs; BMBF 2005: 5 f.). 2003/04 wurden insgesamt 595.600 Hochschulqualifikationen vergeben. Darunter waren 292.100 erste Abschlüsse, 166.800 Mastergrade und 15.300 Doktorgrade. 58 % aller Qualifikationen wurden von Frauen erworben (Department for Education and Skills 2005: 77).

Neben den Universitäten sind zudem die *Colleges of Higher Education*, eine geringe Anzahl von *University Colleges* und die *Open University* für Fernstudien, an denen auch akademische Abschlüsse abgelegt werden können, als Einrichtungen der Hochschulbildung zu nennen. Für den Besuch einer Hochschule sind in der Regel Studiengebühren zu entrichten. Obwohl noch an den meisten Universitäten die Studienzeit in Trimester unterteilt ist, wird das zweisemestrige, modularisierte Jahr – initiiert durch den Bologna-Prozess – immer häufiger parallel oder ausschließlich angeboten. Der übliche Abschluss nach zwei- bis dreijährigem Studium an der Universität ist der Bachelor of Arts (BA) oder der Bachelor of Sciences (BSc). Postgradual kann der Masterabschluss oder der Dokortitel erworben werden. Diese drei von den Bologna-Bestimmungen geforderten Hauptzyklen des Studiums existieren somit bereits im Hochschulsystem des Vereinigten Königreichs. Unabhängig von diesen Qualifikationen können zudem verschiedene Zertifikate und Diplome¹ in einem kürzeren Studienzeitraum absolviert werden. So dauert beispielsweise die Absolvierung eines Postgraduierten-Diploms in der Regel ein Jahr und richtet sich an Hochschulabsolvent/inn/en, die bereits einen Abschluss in einem Fach besitzen und akademische Kenntnisse auf einem weiteren Gebiet erwerben wollen. Der Abschluss des Postgraduierten-Diploms bescheinigt, Leistungsnachweise aus dem *undergraduate*-Studium des jeweiligen Faches erworben zu haben (Theisens 2003: 17).

¹ Diese Diplome sind nicht zu verwechseln mit dem deutschen Diplomabschluss.

Trotz der in den letzten Jahren verstärkten Bemühungen um eine Ausweitung von berufsspezifischen Qualifikationen, die durch das Bildungssystem vermittelt werden sollen, lässt sich die Verbindung zwischen Bildungssystem und Beschäftigungssystem im Vereinigten Königreich aufgrund des geringen Stellenwerts der beruflichen Bildung dem Typus des „organisatorischen Raums“ (Heat/Cheung 1998) zuordnen. Die oben angesprochene Einführung einer dualen Berufsausbildung nach deutschem Muster verstärkt zwar den Trend hin zu einer Steigerung berufsspezifischer Qualifikationen, da aber u. a. der Auf- und Ausbau dieses Qualifikationsweges noch nicht abgeschlossen ist, ist seine quantitative und qualitative Bedeutung im Kontext des gesamten Bildungssystems gegenwärtig als eher gering einzuschätzen. Wie in anderen Ländern, die dem „organisatorischen Raum“ zugeordnet werden, ist auch in Großbritannien die Bildung eher generalistisch und weniger auf spezifische berufliche Tätigkeiten bezogen. Besondere berufliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die für die Ausübung einer bestimmten Tätigkeit erforderlich sind, werden vorwiegend im Prozess der Arbeit erworben (Müller/Shavit 1998, Mills/Blossfeld 2005, s. auch Teil I, Pkt. 3.1 dieses Berichts), ggf. begleitet von gezielten und begrenzten betrieblichen bzw. betrieblich veranlassten Bildungsmaßnahmen.

Abb. 4.1 Das Bildungssystem des Vereinigten Königreichs¹.



¹ Quelle: http://jobs.tes.co.uk/tes_presentation/html/naric.htm.

4.1.2 Wohlfahrtsstaat und politisches System

Der Begriff Wohlfahrtsstaat (*welfare state*) charakterisiert als analytisches Konzept einen bestimmten Typus der Staatstätigkeit. Zusammengefasst ist das Konzept des Wohlfahrtsstaates eine Kurzbezeichnung für eine Anzahl unterschiedlicher (Fürsorge-)Maßnahmen, Programme und Politiken, die der sozialen, materiellen und kulturellen Wohlfahrt der Bevölkerung dienen (Alber/Schölkopf 1996: 705 ff.). Ausgehend von idealtypischen Charakteristika von Wohlfahrtsstaaten lassen sich mindestens die Typen liberale, konservative und sozialdemokratische Wohlfahrtsstaaten unterscheiden (Esping-Anderson 1999; weitere Typen sind bei Mills/Blossfeld (2005) beschrieben).

Das Vereinigte Königreich gilt als Repräsentant eines liberalen Wohlfahrtsstaates (Schmidt 2002). Liberale Wohlfahrtsstaaten (u. a. auch USA, Australien) sind geprägt von individueller Verantwortung, einer hohen Bedeutung des Marktes bei der Produktion sozialer Dienstleistungen und begrenzter sozialer Absicherung. Sozialtransfers werden auf die Allerbedürftigsten konzentriert, und ihr Ziel ist weniger die Sicherung menschenwürdiger Lebensumstände als die Verhinderung extremster Armut. Flexible, kaum geregelte Arbeitsmärkte schaffen einen großen Dienstleistungssektor mit niedrigen Löhnen. Dieses führt auf der einen Seite zu hohen Beschäftigungsquoten, niedrigen Steuerbelastungen und ausgeglichenen Staatshaushalten, auf der anderen Seite aber zu verbreiteter Armut und Ungleichheit (Pearce/Dixon 2005: 1). In den letzten Jahren hat sich das Vereinigte Königreich allerdings von dem idealtypischen Modell eines liberalen Wohlfahrtsstaates wegentwickelt und versucht, unter Beibehaltung seiner besten Elemente, einige Prinzipien des sozialdemokratischen Wohlfahrtsstaatstypus zu übernehmen (ebd.: 2). Hauptsächlich zeigt sich dies an einer aktiv betriebenen Arbeitsmarktpolitik, die insbesondere durch Umschulungen versucht, die Erwerbstätigkeit zu steigern (Golsch 2004). Das dahinter stehende Grundverständnis sieht Beschäftigung als besten Weg aus der Armut. In der Praxis bedeutet dies größere Konditionalität – Empfänger/innen von Sozialleistungen haben ihrerseits bestimmte Verpflichtungen zu erfüllen, z. B. regelmäßige Vorstellungsgespräche oder Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen (Pearce/Dixon 2005: 2).

In den 1990er Jahren erhielten Nordirland, Wales und Schottland eigene Landesparlamente und -regierungen und damit u. a. auch die Hoheit über den Bildungsbereich. Im Jahr 2003/04 lagen die staatlichen Ausgaben für das Bildungssystem insgesamt bei ca. 87,2 Milliarden Euro, wobei ca. 5,4 Milliarden Euro (ca. 5 % des Brutto-Inlands-Produkts) für die Elementarbildung, ca. 50,9 Milliarden Euro für Schulen, ca. 10,6 Milliarden Euro für die berufliche Weiterbildung und ca. 10,4 Milliarden Euro für die Hochschulbildung verwendet wurden. Seit 1995/96 stiegen die Ausgaben um 36 Prozent (Department for Education and Skills 2005: 9, 103).

Die hoch entwickelte und technisierte Landwirtschaft, Primärenergien wie Öl, Kohle und Erdgas, der Bankendienstleistungssektor sowie der sich allerdings ungünstig entwickelnde Export zählen zu den wichtigsten Wirtschaftsfaktoren (Gruner/Woyke 2004: 222 ff.). Die Arbeitslosenquote im Vereinigten Königreich lag 2004 bei 4,5 % und damit weit unter dem EU-Durchschnitt von 8,1 % und unter der Arbeitslosenquote Deutschlands (9,7 %).

4.1.3 Weitere relevante Kontextbedingungen

Innerhalb des Beschäftigungssystems des Vereinigten Königreichs besteht aufgrund struktureller Schwächen des beruflichen Erstausbildungssystems – kurze Ausbildungsgänge, die nur zu einem geringen Qualifikationsniveau führen, geringes Ausbildungsplatzangebot etc. – ein besonderer Bedarf an der beruflichen (Nach-)Qualifizierung der Arbeitskräfte (Schröter 2003: 8). Die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung ist deshalb vergleichsweise hoch (s. auch Teil I, Kap. 4, dieses Berichts). Jim Hillage und Ko-Autor/inn/en (2000: xiii) berichten, dass über 90 % der Erwachsenen in England Weiterbildung insgesamt als sehr wichtig oder ziemlich wichtig einschätzen.¹ Zwei Drittel der Befragten geben zudem an, selbst gerne an Weiterbildung teilnehmen zu wollen. Im Jahre 2006 halten es 47 % der Befragten, die ihre Berufsausbildung abgeschlossen haben, für wahrscheinlich, dass sie sich in den folgenden drei Jahren weiterbilden werden, 50 % halten dies für unwahrscheinlich (Aldridge 2006: 2).

Die Teilnahmemotive sind vergleichbar mit denen in Deutschland (vgl. dazu: Kuwan/Thebis 2005: 92, 102; Tippelt et al. 2003: 35): An erster Stelle stehen berufliche Motive wie der Erwerb und die Verbesserung der beruflichen Fertigkeiten und Fähigkeiten – allerdings geht hier die Initiative häufiger vom Arbeitgeber aus als von den Beschäftigten selbst. Des Weiteren spielen der Wunsch, das eigene Wissen, den eigenen Horizont zu erweitern, aber auch Kontakte zu anderen Kursteilnehmenden zu knüpfen, eine ausschlaggebende Rolle.

Um die Vergleichbarkeit von Qualifikationen auf der Grundlage von definierten Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erleichtern und transparenter zu gestalten, wurde Mitte der 1980er Jahre das System der *National Vocational Qualifications* (NVQs)² eingeführt. Dies ist ein Bewertungssystem, bei dem eine Zertifizierung von informell, non-formal oder formal erworbenen Qualifikationen (z. B. durch selbst gesteuertes Lernen, Weiterbildung im Betrieb und/oder in Colleges) erfolgen kann (Eurydice 2003b: 35, 41). Die Besonderheit ist, dass nicht der Lernprozess und damit der Abschluss einer bestimmten Bildungsmaßnahme für die Zertifizierung entscheidend ist, sondern der individuelle Nachweis über die beschäftigungsrelevanten Resultate einer Bildungsphase: Es „soll in einer Art Einzelfallprüfung der Nachweis erbracht werden, dass die individuelle Arbeitskraft den beruflichen Standards entsprechen kann, die im jeweiligen Berufsfeld erforderlich sind. Dabei wird die berufliche Leistungsfähigkeit losgelöst von einer Ausbildungsordnung, unabhängig von einem begrenzten Zeitumfang und ohne die Festlegung von Lernorten bewertet.“ (Schröter 2003: 18). Die Verantwortung für die Weiterqualifikation liegt bei jedem einzelnen Individuum (ebd.: 11).

Als weiterer wichtiger Kontextfaktor gerade auch im Hinblick auf die wissenschaftliche Weiterbildung sind die hohen finanziellen Belastungen zu nennen, mit denen im Vereinigten Königreich ein wissenschaftliches Studium verbunden ist. Fast jeder Studierende geht neben seinem Studium einer Erwerbstätigkeit nach, wodurch sich die Studienzeit verlängert. Vor allem die Gruppe der älteren Studierenden mit schlechter finanzieller und sozialer Absicherung weist eine erhöhte Studienabbruchquote auf (Osborne 2004: 416 f.).

¹ In Deutschland erfährt Weiterbildung eine ähnlich hohe Wertschätzung (Kuwan/Thebis 2005: 92).

² Für Schottland: *Scottish Vocational Qualifications* (SVQs).

4.2 Die Weiterbildungslandschaft

Weiterbildung insgesamt wird in Großbritannien mit einem regional unterschiedlichen Fokus betrachtet, aber von den jeweiligen Landesparlamenten als wichtige Aufgabe anerkannt und organisiert. In England, Wales und Nordirland liegt der Schwerpunkt auf der Förderung des lebenslangen Lernens (Eurydice 2003b: 39). In Schottland hingegen gilt das Hauptaugenmerk dem *community learning and development*, bei dem es um die Stärkung und Entwicklung von Gemeinden/Stadtteilen durch Lernen geht (Eurydice 2004: 32).

Die Teilnahme an Weiterbildung wird durch typische Merkmale wie Alter, Geschlecht, sozio-ökonomischer Hintergrund und Erwerbstätigkeit beeinflusst: Frauen beteiligen sich 2006 zum ersten Mal häufiger als Männer¹, Jüngere nehmen eher teil als Ältere. Personen aus höheren sozialen Schichten sind aktiver als Personen aus niedrigeren Schichten, Arbeitnehmer/innen und Arbeitslose beteiligen sich öfter als Rentner/innen und Nichterwerbstätige. Hinzu kommt, dass Beschäftigte aus den Bereichen Gesundheit und Erziehung besonders hohe Teilnahmequoten an Weiterbildung aufweisen (Aldridge 2006: 1 f.). Die Wertschätzung für Erwachsenenbildung ist, wie oben erwähnt (Pkt. 4.1.3), insgesamt hoch.

Die wissenschaftliche Weiterbildung ist im Vereinigten Königreich Teil einer nationalen Agenda zum lebenslangen Lernen und erfüllt somit Aufgaben, die über die Bereitstellung und Durchführung von Kursen der wissenschaftlichen Weiterbildung hinausgehen. Innerhalb der Hochschulen führte wissenschaftliche Weiterbildung bereits zu weit reichenden institutionellen Veränderungen bei den Angebotsformen, aber auch bei den Teilnehmerstrukturen hinsichtlich der Zusammensetzung nach Altersgruppen. Zudem wird durch die wissenschaftliche Weiterbildung die Kooperation zwischen den verschiedenen Bildungseinrichtungen unterstützt (Osborne/Sandberg/Tuomi 2004: 151 ff.).

Viele Universitäten haben, trotz des zur Flexibilität und Mobilität anhaltenden Bologna-Prozesses, eine sehr starre Curriculum-Struktur, die nicht auf die speziellen Bedürfnisse älterer berufstätiger Studierender eingeht. Oft existieren keine Unterstützungs- und Beratungsstrukturen für nicht-traditionelle Studierende während des Studiums, so dass für die Zukunft ein System zur Begleitung der Studierenden in allen Phasen des Studiums wünschenswert wäre. Als positiver Effekt wäre die Senkung der hohen Abbruchquoten zu erwarten (Osborne 2004: 416 f.).

Trotz Bemühungen, die Zugangsmöglichkeiten zur wissenschaftlichen Weiterbildung zu verbessern, hat es bis jetzt wenige Veränderungen in der sozialstrukturellen Zusammensetzung gegeben. Vor allem die Kluft zwischen alten traditionellen und neuen Universitäten wächst. So kann davon ausgegangen werden, dass die ökonomischen und beruflichen Voraussetzungen weiterhin eng mit der Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung zusammenhängen (Osborne/Sandberg/Tuomi 2004: 151 ff.).

Die Interessen von Hochschulbildung und speziell der wissenschaftlichen Weiterbildung werden von einem Netzwerk von sachverständigen Organisationen vertreten. Die promi-

¹ Seit 1990 nähern sich die Teilnahmequoten von Frauen und Männern stetig an (Sargant/Aldridge 2002: 18).

nenntesten Vertreter sind die *Universities Association for Continuing Education* (UACE) und das *Forum for the Advancement of Continuing Education* (FACE). Die *Universities Association for Continuing Education* repräsentiert ausschließlich die Interessen von wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen, während das *Forum for the Advancement of Continuing Education* auch andere Felder, z. B. die berufliche Weiterbildung, mit einbezieht. Ein weiterer Vertreter innerhalb des Bereichs der Erwachsenenbildung an Universitäten ist das *National Institute of Adult and Continuing Education* (NIACE) (Osborne 2003b: 476).

4.2.1 Historische Entwicklung von Weiterbildung und Hochschulweiterbildung

1873 bot die University of Cambridge als erste Universität wissenschaftliche Weiterbildung an, 1930 wurde an der University of Nottingham die erste speziell für wissenschaftliche Weiterbildung zuständige Abteilung gegründet. Heute ist in den Leitbildern der Universitäten das Engagement für die Organisation und Bereitstellung von wissenschaftlicher Weiterbildung zwar klar formuliert, doch in der Realität liegt vor allem bei den „alten“ Universitäten der Schwerpunkt mehr auf der Produktion neuer Forschungsergebnisse als auf der Organisation und Entwicklung von wissenschaftlicher Weiterbildung. Auch die Tradition der Erwachsenenbildung insgesamt reicht bis ins späte 19. Jahrhundert zurück, wobei sich die Angebote auf die *liberal adult education* konzentrierten und nicht auf einen akademischen Abschluss zielten. Diese Form existiert heute kaum noch, stattdessen liegt der Fokus, vor allem seit den Anfängen der Labour Regierung im Jahre 1997, auf besseren und gleichberechtigten Zugangsmöglichkeiten zur allgemeinen und höheren Weiterbildung an Universitäten.

Die ersten Zugangskurse (*access courses*) für Erwachsene ohne Hochschulzugangsberechtigung, die studieren wollen, wurden in den frühen 1970er Jahren in Nordirland entwickelt. Diese Kurse wurden vollständig vom nordirischen Bildungsministerium gefördert, aber damals stark kritisiert, da Sorge bestand, dass sie den hohen Standard der Universitäten schwächten.

Die aktuelle Debatte um das lebenslange Lernen beruht hauptsächlich auf den europäischen Handlungsempfehlungen *Teaching and Learning: Towards the Learning Society* von 1995. So werden die Hauptthemen dieses Papiers, nämlich die wirtschaftlichen Herausforderungen, die Notwendigkeit zum sozialen Zusammenhalt und die Chancengleichheit, in britischen Dokumenten zur Weiterbildung wieder aufgenommen (Osborne 2004: 397 ff.).

Entsprechend der Beschlüsse von Bologna zur stärkeren Vereinheitlichung der europäischen Hochschulausbildung und -landschaft, wird die Hochschulbildung auch im Vereinigten Königreich umgewandelt. Insbesondere findet hier eine Umstellung von Trimestern auf Semestern statt, während die drei Hauptzyklen des Studiums – zunächst der Erwerb des Bachelors, darauf aufbauend die Möglichkeit zum Erwerb des Masters und danach des Doktorgrades – bereits vor der Reform bestanden (Eurydice 2005: 198, Higher Education Funding Council for England 2005: 10). „Die Studienprogramme können von Studierenden jeden Alters im Vollzeit- oder Teilzeitstudium oder auf flexibler Basis absolviert werden.“ (Eurydice 2005: 199) Dies ist unter anderem durch die Entwicklung von Systemen zur Übertragung von Leistungspunkten möglich geworden.

4.2.2 Der rechtliche Rahmen für Weiterbildung und Hochschulweiterbildung

Nationale und lokale Regierungsorgane sind zuständig für das Bildungssystem, wobei sowohl private als auch öffentliche Bildungseinrichtungen das Recht auf Selbstverwaltung haben. Naturgemäß ist jedoch der staatliche Einfluss bei den öffentlichen Universitäten größer. Der *National Learning and Skills Council* plant und unterstützt Bildung und Ausbildung für über 16-Jährige. Die universitäre Bildung ist davon jedoch ausgenommen.

Für wissenschaftliche Weiterbildung an sich gibt es keine speziellen rechtlichen Grundlagen (Osborne 2006), da keine konkrete staatliche Förderung oder klare politische Richtlinien existieren. Versuche der staatlichen Intervention bezogen sich bisher hauptsächlich auf die Forschungsförderung, Qualitätssicherung und allenfalls auf zweckgebundene Geldmittel zur Erreichung staatlicher Ziele.

4.2.3 Die Definition von Weiterbildung und Hochschulweiterbildung

Das sehr ausdifferenzierte Bildungssystem des Vereinigten Königreichs spiegelt sich auch in den unterschiedlichen Begriffen, die für Weiterbildung verwendet werden, wider. Jedoch bezieht sich auch hier Weiterbildung meist auf berufsorientierte Bildungsaktivitäten, die erst nach einer beruflichen Erstausbildung stattfinden, deren Abschluss durch den Eintritt in die Berufstätigkeit gekennzeichnet ist (Osborne/Sandberg/Tuomi 2004: 140).

Der Begriff *adult education (AE)* bezieht sich allgemein auf Weiterbildung für Erwachsene (21 Jahre und älter), aber auch oft auf Grundbildung wie z. B. Alphabetisierung. *Further education* wird umgangssprachlich ebenfalls für Weiterbildung benutzt, obwohl *Further Education Colleges* berufliche Weiterbildung anbieten. Ebenso ist mit *continuing education (CE)* im generellen Kontext berufliche Weiterbildung gemeint. Im universitären Zusammenhang gestaltet sich der Begriff *continuing education* jedoch komplexer, da keine allgemeine Organisationsstruktur für wissenschaftliche Weiterbildung besteht. Dennoch gibt es oft Continuing Education Departments, die zwar keine eigenständige Fakultät bilden, aber eine übergreifende Funktion in den Universitäten haben und wissenschaftliche Weiterbildung anbieten. Wenn spezielle berufliche Weiterbildungsbedarfe bei Arbeitnehmer/inn/en abgedeckt werden sollen und dabei die vollen Kosten bei den Lernenden selbst oder beim Arbeitgeber liegen, dann wird diese Art der Weiterbildung als *continuing professional development (CPD)* oder auch als *continuing vocational education (CVE)* bezeichnet. Die meisten Programme des *continuing professional development*, die von Universitäten und anderen Hochschulen angeboten werden, sind kurz und schließen nicht immer mit einem Zertifikat oder ähnlichem ab. Allerdings können im Rahmen der *continuing professional development* auch postgraduale Abschlüsse erreicht werden, so dass der Erwerb eines zweiten Hochschulabschlusses nach einer Phase der Berufstätigkeit durchaus zur wissenschaftlichen Weiterbildung zählt (Osborne/Thomas 2003: 470). Die Bezeichnung *higher education* meint nur Hochschulbildung allgemein und bezieht sich damit auf alle abschlussbezogenen Studiengänge an Universitäten, auf Angebote anderer Hochschuleinrichtungen und der Open University. Der Begriff *university continuing education (UCE)* wird benutzt, um auf das wissenschaftliche Weiterbildungsangebot der Universitäten und der *wenigen Colleges of Higher Education and University Colleges* zu verweisen. Wissenschaftliche Weiterbildung an sich ist im Vereinigten Königreich

sehr ungenau definiert. Zusammengefasst zählen in der Regel Veranstaltungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung, die auf einen Hochschulabschluss nicht anrechenbar sind, die berufsbegleitend angeboten werden und deren Vollkostenfinanzierung durch die Teilnehmenden bzw. deren Arbeitgeber zu tragen ist (Osborne 2006: 2 f.).

4.2.4 Weiterbildungsanbieter und Weiterbildungsmarkt

Das Weiterbildungssystem des Vereinigten Königreichs ist auf Grund einer Vielzahl privater und öffentlicher Anbieter, Einrichtungen und Zusammenschlüsse extrem heterogen und unübersichtlich.

Allgemeine und berufliche Weiterbildung wird von *Colleges*, Universitäten und Lernzentren angeboten. Auf lokaler Ebene existieren als Pendant zu den deutschen Volkshochschulen die *Adult Education Institutes*, die unter der Verantwortung lokaler Bildungsbehörden (*Local Educational Authorities*) stehen. Hinzu kommen freie Weiterbildungsanbieter, Gewerkschaften, Arbeitgeber, Verbände und freiberufliche Trainer. Wegen der Intransparenz diverser Angebote und Qualifikationen nimmt für das Vereinigte Königreich die Bedeutung von Zusammenschlüssen in Netzwerken zu.

Die Universitäten sind die wichtigsten Anbieter von wissenschaftlicher Weiterbildung. An zweiter Stelle folgen einige wenige *Higher Education Institutes*, die zwar nicht den Status einer Universität haben, aber Weiterbildung auf wissenschaftlichem Niveau anbieten. An dritter Stelle steht die Open University, die auch als Anbieter von wissenschaftlicher Weiterbildung gilt. Im Folgenden werden die genannten Anbieter und die jeweiligen Formen der wissenschaftlichen Weiterbildung näher beschrieben.

Innerhalb der meisten Universitäten existieren Fakultäten oder Abteilungen für Weiterbildung, die jedoch unterschiedlich strukturiert und organisiert sind. So liegt in manchen Universitäten die Organisation von wissenschaftlicher Weiterbildung zentral in der Verantwortung des *pro-vice chancellor* (vergleichbar der Position eines Pro-Rektors). In anderen Einrichtungen ist die Verantwortung auf verschiedene Bereiche verteilt.

Insgesamt ist ein Trend zum Abbau von zentralen Entscheidungsorganen hin zu einer Dezentralisierung der Organisation von Weiterbildung zu beobachten (Osborne 2003b: 474 ff.). Die Weiterbildungsabteilungen nehmen häufig eine Zwischenposition ein, sie sind einerseits Teil einer Fakultät, handeln andererseits eigenständig und stellen ein übergreifendes Bildungsangebot mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten bereit: „... there is considerable differentiation across institutions of the various activities that come under the banner of UCE, and varying commitment to the different elements that constitute UCE whether they be widening participation, liberal adult education or continuing professional development and technology transfer. All of these elements exist in the system, but there is no one common model of provision“ (Osborne/Sandberg/Tuomi 2004: 142). Als Beispiel wäre hier das „Department for Adult and Continuing Education“ (DACE) der University of Glasgow zu nennen, das einerseits breite, z. T. nicht-wissenschaftliche Bildungsangebote für Erwachsene bereitstellt. Hierzu zählen Vorbereitungskurse, so genannte *access courses* für Erwachsene, die ein Studium aufnehmen wollen. Andererseits können postgraduale Abschlüsse (Diplom,

Master und Zertifikate in der Erwachsenenbildung) im Teil- und Vollzeitstudium von meist bereits langjährig Berufstätigen erworben werden (vgl. <http://www.gla.ac.uk/departments/adult-education/index.html>).

Dass dem Feld der universitären Weiterbildung eine große Bedeutung zukommt, kann an der steigenden Beteiligung von Erwachsenen an wissenschaftlicher Weiterbildung abgelesen werden (Osborne/Sandberg/Tuomi 2004: 141). Dies ist primär dem aktuellen Bestreben der universitären Weiterbildung zuzuschreiben, sich sozial zu öffnen und nicht-traditionellen Studierenden ein Studium zu ermöglichen. Den Studierenden steht ein breites Beratungsangebot zur Verfügung. In den Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung finden sie gezielte Unterstützung z. B. bei Fragen der eigenen Studienorganisation und der Anerkennung früher erbrachter Leistungen. Der Gedanke der sozialen Inklusion spiegelt sich auch in der Namensgebung der Departments wider. Frühere Bezeichnungen wie *extra-mural*, *adult education* oder *continuing education* im Titel werden heute ersetzt durch Begriffe wie *lifelong learning* oder *widening participation*. Mittlerweile beteiligen sich auch andere akademische Einrichtungen und traditionelle akademische Einheiten der Universitäten an der Bereitstellung eines Weiterbildungsangebots und bieten eine flexible Studienstruktur an (Osborne 2004: 399).

Die wenigen *University Colleges* und *Colleges of Higher Education*, die nicht den Status einer Universität innehaben, bieten meist teure, auf einen Studienabschluss anrechenbare oder nicht anrechenbare Kurse der *continuing professional development* an. Insgesamt existieren im Vereinigten Königreich 47 solcher Einrichtungen neben den 101 Universitäten (Department for Education and Skills 2005: 37). Vermehrt bieten auch *Further Education Colleges* wissenschaftliche Kurse an und vergeben eigene Abschlüsse, die jedoch durch Universitäten akkreditiert sein müssen (Theisens 2003: 11).

Die Open University (OU) ist eine der wichtigsten Fernuniversitäten der Welt (Kogan 2000: 346). Für die meisten Kurse sind im Voraus keine Qualifikationen notwendig, der Zugang ist nur über das Alter beschränkt, so dass erst ab 18 Jahren an der Open University studiert werden kann. Es gibt einige spezielle Kurse, die sich an Hochschulabsolvent/inn/en oder bereits Berufstätige richten und somit bestimmte Zugangsanforderungen stellen. Fast alle Studierenden der Open University sind Teilzeitstudierende, und die meisten werden von ihren Arbeitgebern finanziell unterstützt. Die Abschlüsse, die an der Open University erworben werden können, werden bei akademischen Institutionen im Vereinigten Königreich, aber auch über die britischen Landesgrenzen hinaus anerkannt. Die Studierenden finden ein Betreuungsangebot vor, das u. a. ein persönliches Tutorensystem zur Unterstützung der Studierenden im Fernstudium umfasst. Zusätzlich erhalten sie die Möglichkeit, mit Hilfe des nationalen Qualifikationsrahmens bereits früher erbrachte Leistungen auf das aktuelle Studium angerechnet zu bekommen, wodurch Hochschulwechsel oder aber auch das Zurückkehren an die Universität nach einer längeren Studienpause/Berufstätigkeit für die Studierenden erleichtert wird (Universities UK 2001).

Die Definition für universitäre Weiterbildung der Open University entspricht jener des „European Universities Continuing Education Networks“ (EUCEN): „*ULLL (university lifelong learning; HIS/DIE) is any form of education, vocational or general, resumed after an interval following the continuous initial education*‘. This may include for example, education for full

time mature students, liberal adult education, part time degrees and diplomas, post-experience, continuing professional development and training courses, staff development, open access courses and regional development through open and distance learning and networks of partnerships and collaboration with local stakeholders.“ (EUCEN 2006).

4.2.5 Weiterbildungsfinanzierung

Für Jugendliche bis 19 Jahre ist die Ausbildung im Vereinigten Königreich grundsätzlich kostenlos; Erwachsene, die sich in Weiterbildungsinstitutionen ausbilden lassen, müssen Gebühren bezahlen. Je nach finanzieller Lage und Lebensumständen des Einzelnen ist eine Vergünstigung der Beiträge möglich. Grundsätzlich müssen 25 % der Kosten, die ein Kurs verursacht, durch Teilnehmergebühren gedeckt werden (Eurydice 2003b: 12 ff.). Die Regierung sieht ihre Aufgabe darin, einen breiten Gesetzgebungsrahmen für das Erziehungswesen und die Weiterbildung zu setzen, eng mit zuständigen lokalen Stellen zusammenzuarbeiten und Bildung durch Finanzanreize, die meistens von der Erfüllung bestimmter Vorgaben abhängig sind, zu fördern (Eurydice 2003b: 10). Die staatlichen Kompetenzen sind jedoch begrenzt, da das Bildungswesen vollständig dezentral organisiert, von unten nach oben aufgebaut ist und sehr unterschiedliche Strukturen im Bereich der Weiterbildung aufweist. Für Universitäten nehmen zum Beispiel unabhängige halbstaatliche Institutionen, so genannte *Arms Length Bodies* (ALBs), Beraterfunktionen ein und sind für die Akkreditierung und Evaluation von Studiengängen und Forschungsprojekten zuständig (Schneider 2005: 20).

Der *Further and Higher Education Act 1992* bzw. der *Further and Higher Education (Scotland) Act 1992* trug zur Entstehung neuer Gremien für die finanzielle Förderung von Weiterbildung bei. So fördern seit April 1993 *Funding Councils*¹ alle Institute der Hochschulbildung im Vereinigten Königreich, beraten die Regierung bezüglich der Bedarfe der Hochschulbildung und stellen die Qualität der akademischen Programme sicher (Theisens 2003: 43). Die Einnahmen der Hochschulinstitute können zusätzlich durch die Erhebung von Studiengebühren, Sponsoring, Konferenzen und durch die Bereitstellung von Dienstleistungen aufgestockt werden. Ermöglicht wurden diese zusätzlichen Finanzquellen durch das Hochschulgesetz (*The Higher Education Act*) für England, Wales und Nordirland aus dem Jahre 2004, das festlegt, dass ab dem Jahre 2006 variable Studiengebühren erhoben werden dürfen. Für Studierende aus unterrepräsentierten Bevölkerungsgruppen ist es jedoch möglich, ein Studendarlehen oder einen Unterhaltszuschuss von bis zu £ 2700 im Jahr zu beantragen (Higher Education Funding Council for England 2005: 16 f.). Laut Maurice Kogan (2000: 353) werden Teilzeitstudierende jedoch bezüglich finanzieller Unterstützung stark vernachlässigt, was eine große Barriere darstellt. Eine größere Transparenz der finanziellen Förderungsmöglichkeiten würde hier Abhilfe schaffen. Staatlich unterstützt werden Universitäten, wenn sie wissenschaftliche Weiterbildung in Form von anrechenbaren allgemeinen Veranstaltungen anbieten. Nicht anrechenbare allgemeine Angebote müssen, außer in Wales, hingegen durch Studiengebühren finanziert werden. Die bereits erwähnten *access courses*, die Erwachsenen den Wiedereinstieg in die Hochschulbildung erleichtern sollen, werden nicht ge-

¹ Für England: „Higher Education Funding Council for England“ (HEFCE); für Schottland: „Scottish Higher Education Funding Council“ (SHEFC); für Wales: „Higher Education Funding Council for Wales“ (HEFCW); für Nordirland: „Northern Ireland Education Council“ (NIEC). Die Einrichtungen selbst werden vom Parlament finanziert und sind ihm unterstellt.

nerell finanziell unterstützt, sondern hauptsächlich durch Anschubförderungen, um die anfängliche Entwicklung solcher Angebote zu fördern (Osborne 2003b: 470).

4.3 Empirische Analysen der Teilnahme an Hochschulweiterbildung

4.3.1 Verwendeter Datensatz

Die empirische Analyse der Hochschulweiterbildung im Vereinigten Königreich basiert auf den Daten der international vergleichenden Hochschulabsolventenstudie *Careers after Higher Education: a European Research Study (CHEERS)*. Im Rahmen dieser Untersuchung wurden Hochschulabsolvent/inn/en befragt, die zwischen Herbst 1994 und Sommer 1995 einen Studienabschluss erreicht haben (Examensjahrgang 1995). Die Befragung fand im Zeitraum November 1998 bis Mai 1999 statt. Die Beobachtungsperiode umfasst damit im Schnitt vier Jahre nach Studienabschluss. Betrachtet werden also alle Weiterbildungen, die in den vier Jahren zwischen dem Studienabschluss und dem Befragungszeitpunkt absolviert wurden. In Großbritannien umfasst die für die Analysen verwendete Stichprobe 3.385 Hochschulabsolvent/inn/en im Alter von 23 bis 64 Jahren.

Die Teilstichprobe der Studie *CHEERS* setzt sich zu 42% aus männlichen und zu 58% aus weiblichen Hochschulabsolvent/inn/en zusammen. 81% der Befragten waren zwischen 25 und 34 Jahren alt, 10% zwischen 35 und 44 Jahren sowie 9% zwischen 45 und 64 Jahren.

Für die Beurteilung der Zweitstudienquote ist der Hinweis wichtig, dass die britische Stichprobe nicht nur Absolvent/inn/en des ersten Studienzyklus (Bachelor) enthält, sondern auch Absolvent/inn/en weiterführender Studien (z. B. Master).

Zusätzlich war vorgesehen, als allgemeine Bevölkerungsumfrage den *Labour Force Survey* zu nutzen, um Hochschulweiterbildung auf Grundlage einer größeren Stichprobe und auch für Personen ohne Hochschulabschluss zu untersuchen. Dieses Vorhaben musste aufgegeben werden, weil die zur Verfügung stehenden Daten keine ausreichende Identifikation von Hochschulweiterbildung zuließen und die einzelnen Formen, die hier verglichen werden sollen, nicht unterschieden werden konnten.

Hochschulen als Anbieter und durchführende Organisationen der zu bestimmenden Weiterbildungsformen konnten nicht trennscharf von anderen Anbietern unterschieden werden, weil sie in einer gemeinsamen Kategorie mit Colleges und *Sixth-form Colleges* abgefragt wurden. Anhand des angestrebten Abschlusses hätten Studiengänge noch identifiziert werden können, jedoch nicht Hochschulweiterbildungen, die keinen akademischen Abschluss vermitteln. Diese wurden gar nicht systematisch erfasst und hätten nur teilweise identifiziert werden können, ohne dass eine Abschätzung der Untererfassung möglich gewesen wäre. Deshalb wurde auf die Verwendung des *Labour Force Survey* verzichtet. Die zunächst ins Auge gefasste Erhebung *National Adult Learning Survey* erwies sich bereits im Vorfeld als ungeeignet, weil dort die von uns benötigten Variablen zur Identifikation der Hochschulweiterbildung gar nicht oder nur rudimentär erhoben wurden.

4.3.2 Operationalisierung von Weiterbildung und Hochschulweiterbildung

Die Operationalisierung von Hochschulweiterbildung auf Grundlage der CHEERS-Daten berücksichtigt alle Weiterbildungen, die im Beobachtungszeitraum von drei bis fünf Jahren nach Studienabschluss aufgenommen oder abgeschlossen wurden, und greift auf verschiedene Fragen und Variablen zurück. Informationen zu einem Zweitstudium, das zu einem weiteren akademischen Abschluss führt, sowie zu Studienprogrammen wurden einem Studienverlaufstableau entnommen, mit dem der gesamte Studienverlauf mit Angaben zu z. B. Beginn und Ende sowie dem angestrebten/erreichten Abschluss erhoben wurde. Die Operationalisierung von hochschulischen Weiterbildungskursen basiert auf der Frage, ob nach dem Studienabschluss im Jahre 1994 oder 1995 kürzere, auf die derzeitige oder angestrebte berufliche Karriere bezogene Weiterbildungsveranstaltungen besucht wurden, sowie auf den Angaben zum Anbieter dieser Veranstaltungen. Im Einzelnen wurden die hochschulischen Weiterbildungsformen wie folgt eingegrenzt:

Zweitstudium: Dieser Kategorie wurden Befragte zugeordnet, die nach dem 1994/95 abgeschlossenen Studium ein weiteres Studium mit dem Ziel eines weiteren akademischen Abschlusses (bachelor; master, postgraduate certificate oder diploma) aufgenommen haben.

Andere Abschlüsse (z. B. sub-degree qualifications) wurden verwendet, um *zertifizierte Studienprogramme* zu definieren.

Kürzere Kurse: Als Teilnehmer/in dieser Form von Hochschulweiterbildung gilt, wer nach dem Abschluss des Referenzstudiums im Jahre 1994/95 eine kürzere, von Hochschulen angebotene Weiterbildungsveranstaltung besucht hat. Wie aus dem oben präsentierten Frage-Text hervorgeht, sind nur berufsbezogene Weiterbildungen erfasst.

Zur Verortung der Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt wurde zudem die Teilnahme an außerhochschulischen Weiterbildungen definiert. Dabei wurden nur kürzere Weiterbildungen (Kurse, Seminare, Workshop u. Ä.) berücksichtigt. Als Teilnehmer/in an einer kürzeren außerhochschulischen Weiterbildungsveranstaltung gilt, wer die Frage nach dem Besuch einer kürzeren, berufsbezogenen Weiterbildung mit „ja“ beantwortete und zugleich angab, dass diese Veranstaltung bzw. eine der absolvierten Maßnahmen von einem außerhochschulischen Anbieter durchgeführt wurde.

In der CHEERS-Studie wurde darüber hinaus nach längeren außerhochschulischen Weiterbildungsprogrammen gefragt. Allerdings zählen hierzu in einigen der teilnehmenden Länder auch obligatorische zweite Ausbildungsphasen, die erst die Ausübung des mit dem Studienabschluss angestrebten Berufs ermöglichen (z. B. AiP, Referendariat, Vorbereitungsdienst, Anerkennungspraktikum) sowie Praktika, Volontariate und Traineephasen. Da nicht alle der erhobenen längeren Bildungsaktivitäten zum Bereich der Weiterbildung zu zählen und zum Teil nur in einigen Ländern von Bedeutung sind, da sich zudem die als Weiterbildung zu klassifizierenden Maßnahmen, wie z. B. eine psychotherapeutische Ausbildung, nicht eindeutig identifizieren ließen, mussten die längeren außerhochschulischen Weiterbildungen außer Acht bleiben.

4.3.3 Empirische Ergebnisse

4.3.3.1 Der Stellenwert der Hochschulweiterbildung

An Hochschulweiterbildung nahmen insgesamt 41 % der befragten Absolvent/inn/en teil (s. Tab. 4.2). Die Mehrheit von 28 % absolvierte innerhalb von vier Jahren nach Abschluss des Referenzstudiums im Jahre 1994/95 ein weiteres Hochschulstudium, 14 % besuchten kurzzeitige Hochschulkurse, 7 % längere Hochschulprogramme. An Kursen, Seminaren oder Schulungen bei außerhochschulischen Anbietern, wie bspw. dem Arbeitgeber, privaten oder anderen öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen, beteiligten sich mit 56 % der Absolvent/inn/en zwar mehr Personen als an Hochschulweiterbildung, jedoch beträgt die Differenz nur 15 Prozentpunkte. Insgesamt bildeten sich drei Viertel der Befragten im Beobachtungszeitraum weiter.

Tab. 4.2 Teilnahmequoten von Hochschulabsolvent/inn/en an verschiedenen Weiterbildungsformen nach Geschlecht (in Prozent; Mehrfachnennung)

Weiterbildungsform	Geschlecht		Insgesamt
	Männer	Frauen	
Hochschulweiterbildung insg.	36	45	41
<i>Zweitstudium</i>	26	30	28
<i>Programme</i>	5	8	7
<i>Kurse</i>	11	17	14
<i>Programme und Kurse insgesamt</i>	16	23	20
Außerhochschulische Weiterbildung insg.	53	58	56
Weiterbildung insgesamt	70	77	74

CHEERS (Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

Diese auffällig hohe Beteiligung an einem Zweitstudium muss in Zusammenhang mit der traditionellen Studienstruktur im Vereinigten Königreich gesehen werden, in der es bereits vor der Umsetzung der Beschlüsse von Bologna eine Unterteilung in Bachelor- und Master-Studiengänge gab (s. u. Pkt. 4.1.1). Die nachfolgenden Ergebnisse werden dies noch weiter illustrieren.

Hochschulabsolventinnen beteiligen sich an allen hier untersuchten Formen der Weiterbildung signifikant häufiger als Hochschulabsolventen. Ihre Teilnahmequoten liegen zwischen drei bis neun Prozentpunkten höher als die der Männer.

Tab. 4.3 Teilnahmequoten von Hochschulabsolvent/inn/en an verschiedenen Weiterbildungsformen nach Art des ersten Studienabschluss (in Prozent; Mehrfachnennung)

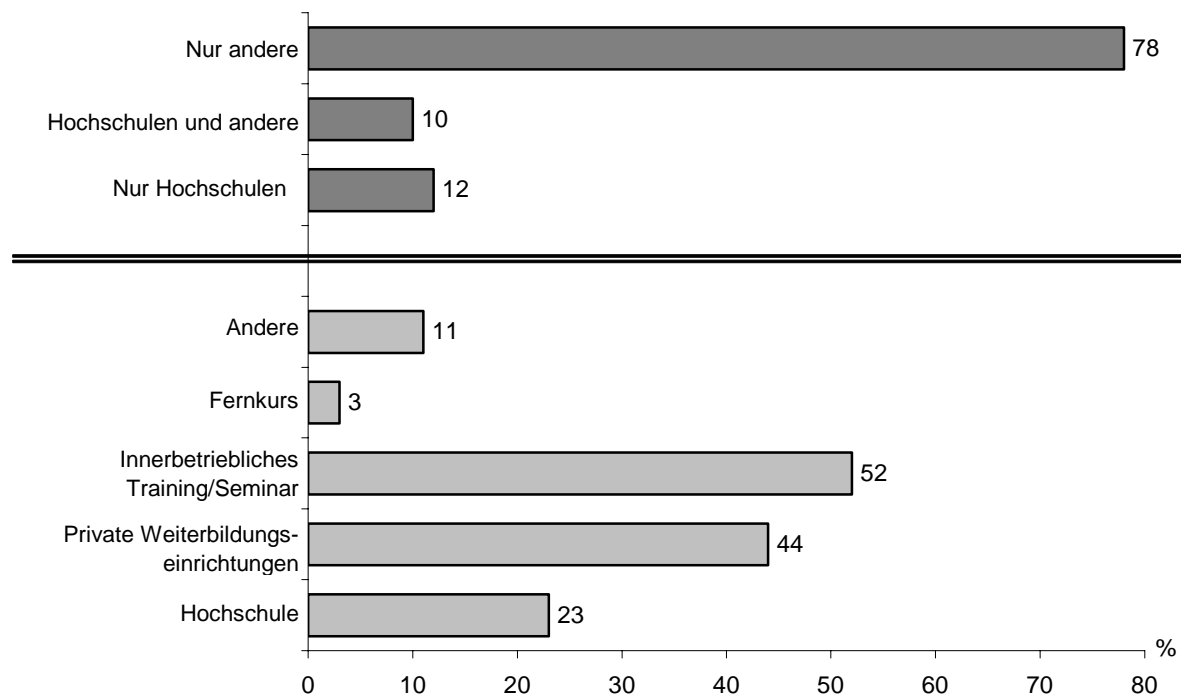
Weiterbildungsform	Art des ersten Studienabschlusses		
	Bachelor	Postgraduales Diplom/Master	Andere/keine Angabe
Hochschulweiterbildung insg.	42	37	39
<i>Zweitstudium</i>	30	28	18
<i>Programme</i>	7	3	13
<i>Kurse</i>	14	11	18
<i>Programme und Kurse insgesamt</i>	20	14	27
Außerhochschulische Weiterbildung insg.	55	58	59
Weiterbildung insgesamt	74	75	72

CHEERS (Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

Bei der Analyse der Hochschulabsolvent/inn/en, differenziert nach der Art des Abschlusses, gibt es insgesamt kaum Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung derjenigen, die über einen Bachelor, einen Master/ein Postgraduierten-Diplom oder einen anderen Abschluss (diese Kategorie kann aufgrund der verfügbaren Datenlage nicht näher beschrieben werden) verfügen (s. Tab. 4.3). Die Teilnahme an Hochschulweiterbildung und außerhochschulischen Angeboten ist in allen drei Gruppen ähnlich hoch. Lediglich innerhalb der Hochschulweiterbildung gibt es einige unterschiedliche Werte. So beteiligen sich Personen, die bereits über einen Bachelor oder einen Master verfügen, signifikant häufiger an einem Zweitstudium als Absolvent/inn/en, die über einen anderen Abschluss verfügen oder diesbezüglich keine Angaben machten. Diese Personengruppe zeigt aber eine außerordentliche Beteiligung an Hochschulprogrammen, was sich ebenfalls in einem signifikanten Unterschied bei der Kategorie „Programme und Kurse insgesamt“ ausdrückt. Befragte mit einem Master/Postgraduierten-Diplom weisen in beiden Kategorien die niedrigsten Teilnahmequoten auf.

Für Weiterbildungskurse erlaubt die CHEERS-Studie eine differenzierte Auswertung nach Anbietern. Die in Abbildung 4.4 dargestellten Ergebnisse zeigen deutlich, dass außerhochschulische Anbieter den Markt für kürzere Veranstaltungen dominieren. 78 % der befragten Absolvent/inn/en nutzten ausschließlich deren Angebote. Dagegen geben lediglich 12 % der Teilnehmenden an, nur Hochschulweiterbildung besucht zu haben, insgesamt 23 % besuchten Kurse der Hochschulen. Die Mehrzahl beteiligte sich an innerbetrieblichen Veranstaltungen, bei privaten Einrichtungen liegt die Beteiligung der Befragten etwas darunter. Fernkurse spielen mit 3 % der Absolvent/inn/en nur eine untergeordnete Rolle.

Abb. 4.4 Anbieter der an Weiterbildungskursen teilnehmenden Hochschulabsolvent/inn/en (in Prozent; Mehrfachnennung)



CHEERS (an Weiterbildungskursen teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

4.3.3.2 Nachgefragte Weiterbildungen

Die internationale Hochschulabsolvent/inn/enstudie enthält nicht viele Informationen zu den Charakteristika der absolvierten Weiterbildungen. So liegen keine Angaben zu den Fachrichtungen der Studiengänge vor, die Hochschulabsolvent/inn/en mit dem Ziel eines weiteren akademischen Abschlusses absolvierten. Es lässt sich jedoch auswerten, zu welchen Themengebieten Teilnehmer/innen an kürzeren Weiterbildungsveranstaltungen Kurse absolviert haben.

Insgesamt die Hälfte der Weiterbildungsaktiven besuchte Kurse, die neues Wissen aus dem Fachgebiet vermitteln, 43 % nahmen an Veranstaltungen zu Computerfertigkeiten teil, 41 % bildeten sich im Bereich Kommunikations- und Präsentationstechniken weiter. Kurse zu methodologischen Kompetenzen wurden von 39 % der Teilnehmenden besucht, im Umgang mit Kund/inn/en und Klient/inn/en schulten sich 38 %. Veranstaltungen zu Ökologie und Umweltfragen sowie Fremdsprachen wurden von den wenigsten Befragten besucht (7 % und 4 %) (s. Tab. 4.5).

Tab. 4.5 Inhalt der von Hochschulabsolvent/inn/en absolvierten Weiterbildungskurse nach Anbieter (in Prozent; Mehrfachnennung)

Inhalt des Weiterbildungskurses	Anbieter			Insgesamt
	Nur Hochschulen	Hochschulen und andere	Nur andere	
Neues Wissen aus dem Fachgebiet	52	62	48	50
Disziplinübergreifendes Fachwissen	26	38	24	26
Methodologische Kompetenzen	38	47	39	39
Manuelle Fertigkeiten	18	29	19	20
Fremdsprachenkompetenzen	8	7	4	4
Computerfertigkeiten	36	40	45	43
Soziale, politische, philosophische Inhalte	14	14	15	15
Betriebswirtschaftliches Wissen	9	18	23	21
Management-/Führungskompetenzen	20	39	38	36
Rechtliche Kenntnisse	12	25	20	20
Ökologie, Umweltfragen	7	8	7	7
Mündliche/schriftliche Kommunikation/Präsentationstechniken	42	43	41	41
Umgang mit Kunden/Klienten	22	38	41	38
Anderes	9	8	7	7

CHEERS (Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

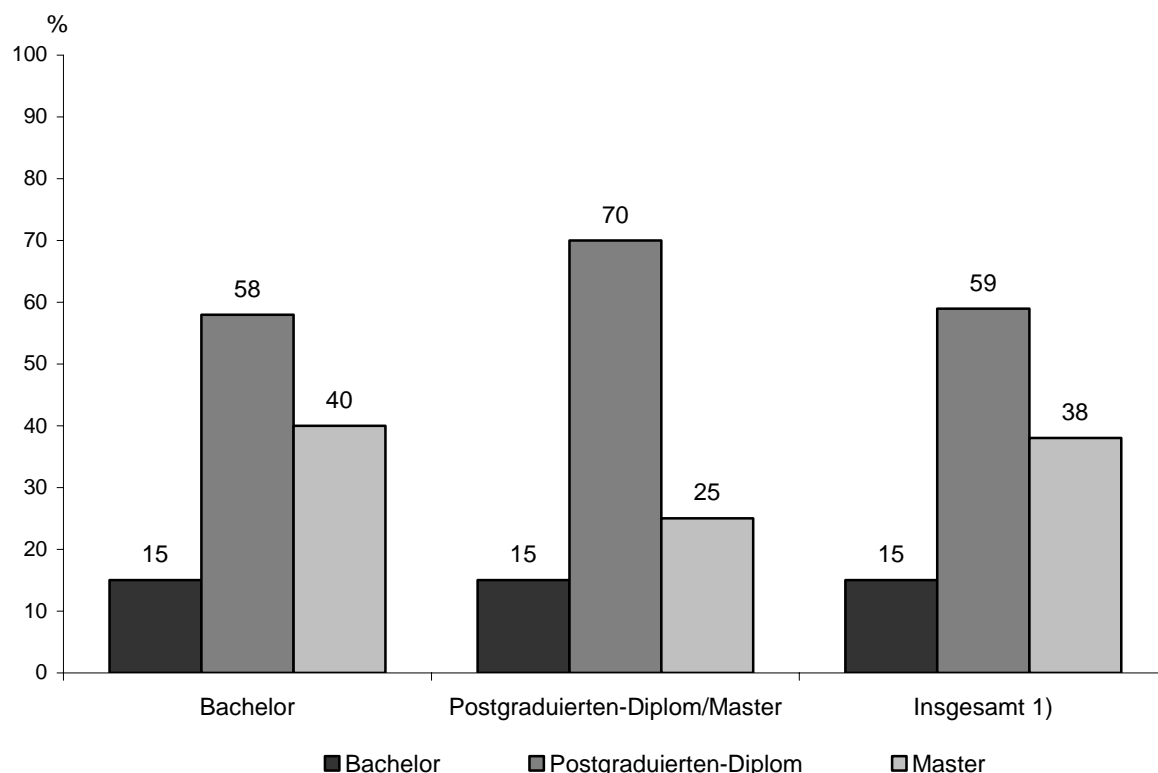
Bei den ersten vier Themen in der Tabelle 4.5 – neues Wissen aus dem Fachgebiet, disziplinübergreifendes Fachwissen, methodologische Kompetenzen und manuelle Fertigkeiten – sind die Unterschiede zwischen den Hochschulen und anderen Anbietern nur äußerst gering. Gleiches gilt für Veranstaltungen zu sozialen, politischen und philosophischen Inhalten, zur Ökologie und Umweltfragen sowie zu Kommunikations- und Präsentationstechniken. Der Anteil der Teilnehmenden an Kursen, die Fremdsprachenkompetenzen vermitteln sollen, ist bei Hochschulen doppelt so hoch wie bei anderen Anbietern. Hingegen ist der Anteil der Teilnehmenden an Computerkursen (nur außerhochschulische Anbieter: 45 %, nur Hochschulen 36 %), an Veranstaltungen zum Umgang mit Kund/inn/en und Klient/inn/en (nur andere: 41 %, nur Hochschulen: 22 %), zu Management- und Führungskompetenzen (nur andere: 38 %, nur Hochschulen: 20 %), betriebswirtschaftlichem Wissen (nur andere: 23 %, nur Hochschulen: 9 %) und zu rechtlichen Kenntnissen (nur andere: 20 %, nur Hochschulen: 12 %) bei außerhochschulischen Anbietern deutlich höher als bei den Hochschulen. Absolut gesehen sind die Unterschiede noch bedeutend größer als sie hier scheinen. Mehr als sechs Mal so viele Befragte besuchten ausschließlich Kurse bei außerhochschulischen Anbietern als ausschließlich bei Hochschulen.

Die Themenwahl von Männern und Frauen ist weitgehend vergleichbar (ohne Tabelle). Frauen besuchen aber etwas häufiger als Männer Veranstaltungen zum Umgang mit Kund/inn/en und Klient/inn/en (40 % vs. 35 % bei den Männern) sowie zu manuellen Fertigkeiten (22 %

vs. 17 %). Die männlichen Absolventen sind hingegen öfter in Kursen zu methodologischen Kompetenzen (46 % vs. 35 % bei den Frauen) und zu Computerfertigkeiten (48 % vs. 39 %) anzutreffen. Eine Analyse nach einzelnen Anbietergruppen und Geschlecht kann aufgrund der geringen Fallzahl der ausschließlich an hochschulischen Weiterbildungskursen teilnehmenden Befragten nicht durchgeführt werden.

Die Vermutung ist naheliegend, dass die Weiterbildungsinteressen der Absolvent/inn/en durch das Fach beeinflusst, in dem der Studienabschluss erfolgte. Der Einfluss ist aber – wie die Ergebnisse zeigen – relativ gering. Veranstaltungen zu interdisziplinärem Wissen (32 %) und zu manuellen Fertigkeiten (26 %) werden von Erziehungswissenschaftler/inn/en etwas öfter nachgefragt, Kurse über rechtliche Themen etwas seltener (13 %). Absolvent/inn/en der Geisteswissenschaften/Kunst beteiligen sich etwas seltener an Kursen, in denen neues Fachwissen (45 %), interdisziplinäres Wissen (23 %) oder Kenntnisse zum Umgang mit Kund/inn/en und Klient/inn/en (33 %) vermittelt werden. Bei allen anderen Themen liegt ihre Beteiligung im Bereich des statistischen Erwartungswertes. Sozial- und Verhaltenswissenschaftler/inne/n können vier Themenbereiche zugeordnet werden, die diese besonders oft besuchen. Dies sind Veranstaltungen, in denen Kommunikations- und Präsentationstechniken (52 %), der Umgang mit Kund/inn/en und Klient/inn/en (46 %), Betriebswirtschaft (26 %) und rechtliche Kenntnisse (26 %) vermittelt werden. Rechts- und Wirtschaftswissenschaftler/innen besuchen etwas häufiger Kurse mit neuen fachlichen Inhalten (56 %), dagegen etwas seltener Veranstaltungen zu Kommunikations- und Präsentationstechniken (36 %), zum Umgang mit Kund/inn/en und Klient/inn/en (31 %) und über ökologische Themen (4 %). Absolvent/inn/en der Mathematik bzw. Naturwissenschaften beteiligen sich im Vereinigten Königreich durchschnittlich an fast allen Themen, auch im Bereich Ökologie und Umweltschutz, jedoch zeigen sie an rechtlichen Themen (25 %) ein erhöhtes Interesse. Hingegen partizipieren Befragte der Fachrichtung Ingenieurwissenschaften/Bauwesen und Gesundheit an diesen Kursen unterdurchschnittlich (15 % und 12 %). Während die Ingenieurwissenschaftler/inn/en vermehrt Kurse zu Kommunikations- und Präsentationstechniken besuchten (45 %), ist hier die Teilnahmequote der Absolvent/inn/en medizinischer Studiengänge besonders niedrig (36 %). Bei ihnen besteht dagegen ein erhöhtes Interesse an Kursen zu Computerfertigkeiten (48 %).

Abb. 4.6 Angestrebter/erreichter Abschluss von Zweitstudien nach Abschluss des ersten Studienabschlusses (in Prozent; Mehrfachnennung)



1) Einschließlich andere Abschlüsse des Referenzstudiums.

CHEERS (ein Zweitstudium absolvierende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

Neben Informationen zu den Inhalten der besuchten kürzeren Weiterbildungsveranstaltungen liegen aus der internationalen Hochschulabsolvent/inn/enstudie auch Angaben zum angestrebten bzw. erreichten Abschluss des weiteren Studiums vor, das – wie erwähnt – von 28 % der Befragten im Beobachtungszeitraum aufgenommen wurde. Am häufigsten wurde ein postgraduales Diplom (*post-graduate diploma*) angestrebt bzw. erworben (59 %, s. Abb. 4.6), jedoch werden auch Master-Studiengänge mit 38 % recht oft absolviert. Einen Bachelor-Abschluss strebten hingegen nur 15 % der Akademiker/innen in einem Zweitstudium an.

Nach hochschulischem Erstabschluss differenziert zeigt sich, dass Personen, die bereits über einen Master-Abschluss oder ein Postgraduierten-Diplom verfügen, deutlich häufiger als weiteren Studienabschluss ein Postgraduierten-Diplom anstreben (70 %) als einen weiteren Master-Abschluss (25 %). Auch nach Geschlechtern differenziert gibt es leichte Unterschiede: Frauen streben häufiger ein Postgraduierten-Diplom (63 %) an und seltener einen Master-Abschluss (34 %), Männer hingegen öfter einen Master-Abschluss (45 %) und in geringerem Maße als Frauen ein Postgraduierten-Diplom (53 %).

4.3.3.3 Beteiligung an Hochschulweiterbildung: Bedingungen und Barrieren

Sozio-demografische, bildungsbiografische und familiäre Faktoren können die Teilnahme an Weiterbildung ebenso beeinflussen wie berufliche Aspekte. Jedoch spielen auch Weiterbildungskosten, Einstellungen, motivationale Faktoren, Nutzenerfahrungen und Zielvorstellungen eine Rolle. Mit Hilfe der internationalen Absolvent/inn/enstudie CHEERS stehen vergleichbare Ergebnisse für die europäischen Länder zur Verfügung. Kausale Aussagen sind aber nur eingeschränkt möglich, da sich die Angabe der Befragten zu Beruf und Familie auf den Befragungszeitpunkt beziehen, die Weiterbildungsteilnahme aber innerhalb des vierjährigen Referenzzeitraumes erfolgte. Es kann also nicht genau gesagt werden, ob bspw. die berufliche Situation eine Folge der Weiterbildungsteilnahme ist oder umgekehrt, ob aufgrund der beruflichen Anforderungen die Fortbildung erfolgte.

4.3.3.3.1 Sozio-demografische, bildungsbiografische und familiäre Faktoren

Tab. 4.7 Geschlecht, Familienstand und Elternschaft der an Hochschulweiterbildung teilnehmenden Befragten nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent)

Art der Hochschulweiterbildung	Anteil Frauen	Anteil Verheirateter/ in Partnerschaft Lebender	Anteil Eltern mit Kindern im Alter unter 18 Jahre		
			Männer	Frauen	Insgesamt
Zweitstudium	62	44	17	11	13
Programme	68	37	17	11	13
Kurse	67	47	18	17	17
Hochschulweiterbildung insg.	63	45	16	14	14
Keine Hochschulweiterbildung	55	46	11	12	12

CHEERS (an Hochschulweiterbildung teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

Wie oben dargestellt beteiligen sich Hochschulabsolventinnen signifikant häufiger an Hochschulweiterbildung als Akademiker. Der Anteil der Frauen unter denjenigen, die ein weiteres Studium absolvieren, beträgt 62 %, bei den nicht abschlussbezogenen Programmen und Kursen liegt ihr Anteil sogar bei 68 % bzw. 67 % (s. Tab. 4.7). Insgesamt sind 63 % aller Teilnehmenden an Hochschulweiterbildung weiblich.

Die Lebenssituation, die hier anhand der Frage nach dem Zusammenleben mit einem/r Partner/in abgefragt wurde, zeigt keinen Zusammenhang mit der Weiterbildungsbeteiligung. Lediglich Hochschulabsolvent/inn/en, die an längeren Studienprogrammen teilnehmen, sind signifikant seltener partnerschaftlich gebunden. Insgesamt ist mit 45 % die Quote derjenigen, die in einer Partnerschaft leben, unter den Hochschulabsolvent/inn/en relativ niedrig.

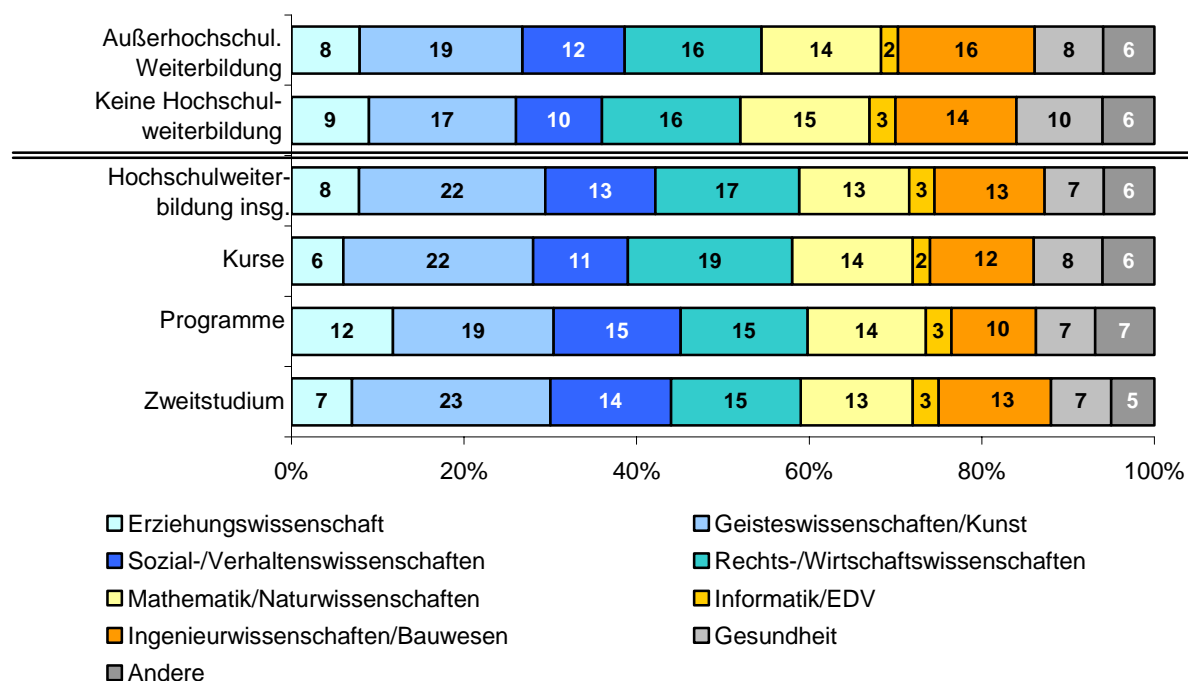
Der Einfluss der Elternschaft auf die Teilnahme an Hochschulweiterbildung ist ebenfalls gering. Insgesamt bewegt sich der Elternanteil unter den Weiterbildungsaktiven auf einem ähn-

lich hohen Niveau wie unter denjenigen, die nicht an Hochschulweiterbildung teilgenommen haben, mit anderen Worten: Hochschulabsolvent/inn/en, die zum Befragungszeitpunkt Kinder haben, beteiligten sich im gleichen Umfang an Hochschulweiterbildung wie Kinderlose. Auch differenziert nach den einzelnen Formen ergeben sich keine Unterschiede. Nur an kürzeren Hochschulkursen nehmen signifikant mehr Personen teil, die bereits Kinder haben als Kinderlose (Elternanteil unter den Kursteilnehmer/inne/n: 17 %, Elteranteil unter den Nicht-Teilnehmenden: 12 %). Dieser Unterschied findet sich bei Frauen (signifikant) wie bei Männern (nicht signifikant). Väter beteiligen sich zudem signifikant häufiger an einem Zweitstudium (Väteranteil unter den Studierenden: 17 %, unter den Nicht-Teilnehmern: 11 %). Auffällig ist, dass unter den teilnehmenden Frauen (bis auf Kurse) weniger Mütter sind als Väter unter den männlichen Teilnehmern. Dies gilt insbesondere für ein Zweitstudium (11 %), längere Programme (11 %) und Hochschulweiterbildung insgesamt (12 %). Deshalb wurde zusätzlich das Geschlechterverhältnis analysiert. Bei der Zusammensetzung der Teilnehmenden mit Kindern gibt es jedoch keine signifikanten Unterschiede nach Geschlecht, bis auf die Hochschulkurse, an denen sich sowohl Mütter als auch Frauen ohne Kinder signifikant überdurchschnittlich oft beteiligen. Eine signifikant höhere Beteiligung der Frauen ergibt sich jedoch innerhalb der Gruppe der Kinderlosen.

In der CHEERS-Studie wurden mehrere Indikatoren erhoben, die auf einen Migrationshintergrund der Befragten hinweisen können, aber nicht müssen. Rund 9 % der untersuchten Hochschulabsolvent/inn/en sind Personen mit Migrationshintergrund. Hinsichtlich der Staatsbürgerschaft bei Geburt, die hier betrachtet wurde, ergab die Analyse, dass sie sich an allen Formen der Hochschulweiterbildung wie auch der außerhochschulischen Weiterbildung gleich häufig beteiligen wie britische Absolvent/inn/en ohne Migrationshintergrund. Allerdings handelt es sich bei den ausländischen Hochschulabsolvent/inn/en zum Teil nicht um Migrant/inn/en, sondern nur zum Zweck des Studiums in das Land Einreisende.

Die Weiterbildungsbeteiligung der im Rahmen der CHEERS-Studie befragten Hochschulabsolvent/inn/en verschiedener Fachrichtungen unterscheidet sich kaum (s. Abb. 4.8). Auffällig ist lediglich, dass Erziehungswissenschaftler/innen etwas häufiger an längeren Hochschulprogrammen teilnehmen (12%) und Absolvent/inn/en der Geisteswissenschaften/Kunst leicht überproportional an Zweitstudiengängen (23%) und hochschulischen Kursen (22%) partizipieren. Befragte des Fachbereichs Sozial-/Verhaltenswissenschaftler/innen nehmen etwas häufiger an Studienprogrammen teil (15%). Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung von Absolvent/inn/en gleicher Fachrichtungen lassen sich nicht beobachten.

Abb. 4.8 Fachrichtung des abgeschlossenen Erststudiums der an Hochschulweiterbildung teilnehmenden Hochschulabsolvent/inn/en nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent)



CHEERS (an Hochschulweiterbildung teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

4.3.3.3.2 Beruflicher Status und berufliche Situation

Tab. 4.9 Erwerbsstatus, Arbeitszeitumfang, Befristung des Arbeitsverhältnisses Wirtschaftszweig und Beschäftigungssektor der Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent)

Art der Hochschulweiterbildung	Erwerbstätige ¹⁾				
	Anteil Erwerbstätiger ¹⁾	Anteil Vollzeit-Beschäftigter	Anteil unbefristet Beschäftigter ²⁾	Anteil im Dienstleistungssektor Beschäftigter	Anteil im öffentlichen Dienst Beschäftigter ³⁾
Zweitstudium	93	92	77	88	50
Programme	96	91	75	83	43
Kurse	96	89	74	84	53
Hochschulweiterbildung insg.	95	92	76	86	49
Keine Hochschulweiterbildung	96	94	86	81	38

1) Zum Zeitpunkt der Befragung; 2) ohne Selbständige; 3) einschl. gemeinnützige Einrichtungen
CHEERS (an Hochschulweiterbildung teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

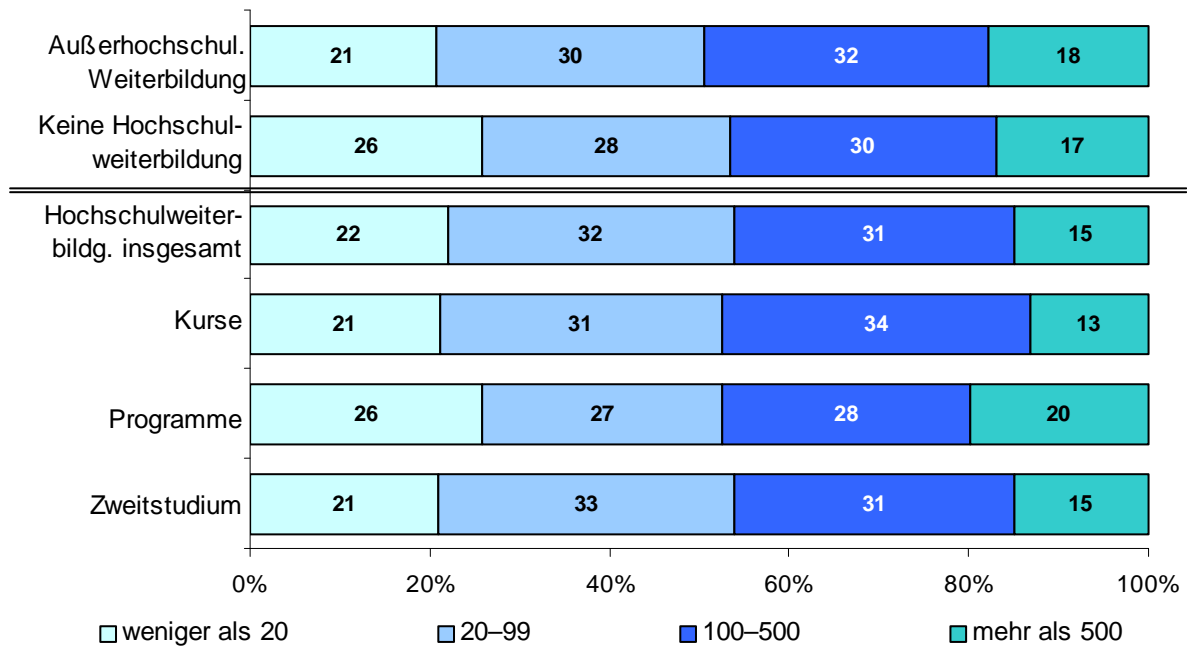
Die Erwerbstätigenquote der britischen Hochschulabsolvent/inn/en beläuft sich rund vier Jahre nach Studienabschluss auf 96 %. Auch unter den Teilnehmenden an Hochschulweiterbildung bleibt dieser Anteil unverändert hoch, nur Absolvent/inn/en, die ein Zweitstudium absolvieren, weisen einen leicht niedrigeren Anteil an Erwerbstätigen auf (s. Tab. 4.9). Die nach Geschlecht differenzierende Analyse ergab, dass dieses insbesondere auf die niedrige Erwerbsbeteiligung von weiblichen Studierende zurückzuführen ist. Sie sind zum Befragungszeitpunkt signifikant seltener erwerbstätig als Frauen, die innerhalb des Beobachtungszeitraumes nicht studierten. Durchschnittlich sind 93 % der Hochschulabsolvent/inn/en Vollzeit beschäftigt. Aktive in der Hochschulweiterbildung sind zwar nur minimal seltener Vollzeit tätig, der Unterschied ist jedoch bereits signifikant. Ebenfalls signifikant seltener mit der vollen regelmäßigen wöchentlichen Arbeitszeit erwerbstätig sind Personen, die an kürzeren Hochschulkursen teilgenommen haben. Der Anteil der Vollzeit erwerbstätigen Frauen liegt hier mit 87 % signifikant deutlich unter dem der nicht teilnehmenden Frauen (93 %). Ob Kinder im Haushalt leben, spielt hierbei keine Rolle, der Zusammenhang bleibt bei Frauen unverändert bestehen, Männer bzw. Väter weisen hier keinen Unterschied auf.

Weiterbildungsaktive Hochschulabsolvent/inn/en sind – so zeigen es die Analysen für die Hochschulweiterbildung – signifikant überdurchschnittlich häufig in befristeten Beschäftigungsverhältnissen beschäftigt. Dies trifft für alle untersuchten Formen der Hochschulweiterbildung zu. Von den Nichtteilnehmenden verfügen 86 % über einen unbefristeten Arbeitsvertrag, unter den Weiterbildungsaktiven sind es hingegen mit 76 % immerhin zehn Prozentpunkte weniger. Jedoch sind Absolvent/inn/en, die an Hochschulweiterbildung teilgenommen haben, häufiger als die Vergleichsgruppe im Dienstleistungssektor (Teilnehmer/inn/en: 86 %, Nicht-Teilnehmende: 81 %) und in deutlich stärkerem Maße im öffentlichen Dienst beschäftigt (49 % vs. 38 %). Diese signifikanten Unterschieden gelten ebenfalls für Studierende im Zweitstudium – von ihnen sind 88 % im Dienstleistungssektor beschäftigt – und für Teilnehmende an Hochschulkursen – 53 % von ihnen sind im öffentlichen Dienst.

Hochschulabsolvent/inn/en, die sich während des vierjährigen Referenzzeitraums an Hochschulweiterbildung beteiligt haben, sind signifikant öfter als Nichtteilnehmende in hochqualifizierten Berufen tätig (91 % vs. 87 %). Gleiches gilt für Studierende in einem Zweitstudium (92 %) und für Teilnehmende an außerhochschulischen Weiterbildungen (93 %).

Die Größe des Betriebes, in dem ein/e Hochschulabsolvent/in tätig ist, steht nur in einem geringen Zusammenhang mit der Beteiligung an Hochschulweiterbildung (s. Abb. 4.10). Teilnehmende an Hochschulweiterbildung sind etwas seltener in Kleinbetrieben (weniger als 20 Beschäftigte) tätig. Diejenigen, die sich bei anderen Anbietern weitergebildet haben, kommen häufiger aus mittelgroßen und größeren Unternehmen ab 100 Beschäftigte aufwärts.

Abb. 4.10 Betriebsgröße der abhängig erwerbstätigen und an Hochschulweiterbildung teilnehmenden Hochschulabsolvent/inn/en nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent)



CHEERS (an Hochschulweiterbildung teilnehmende, zum Befragungszeitpunkt eine abhängige Erwerbstätigkeit ausübende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

4.3.3.3.3 Kosten und Unterstützung der Weiterbildungsteilnahme

Die im Rahmen einer Weiterbildung anfallen Kosten können eine erhebliche Barriere für die Teilnahme darstellen. Neben direkten Kosten, wie Kursgebühren und Entgelte, fallen auch indirekte Kosten an, die sich bspw. in Freizeitverlust äußern können. In der Hochschulabsolventenstudie CHEERS wurden unterschiedliche Unterstützungsmöglichkeiten erhoben.

Tab. 4.11 Kostenträger der von Hochschulabsolvent/inn/en absolvierten Weiterbildungskurse nach Anbieter (in Prozent; Mehrfachnennung)

Kostenträger	Anbieter			Insgesamt
	Nur Hochschulen	Hochschulen und andere	Nur andere	
Hauptsächlich der Arbeitgeber	38	70	76	71
Hauptsächlich Befragte/r	33	25	11	15
Hauptsächlich öffentliche Unterstützung	12	4	3	4
Andere	9	2	5	5
Weiß nicht	2	1	2	2
Keine Kosten angefallen	9	1	7	7

CHEERS (an Weiterbildungskursen teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

In 71 % der Teilnahmefälle übernahm der Arbeitgeber den überwiegenden Anteil der anfallenden direkten Kosten (s. Tab. 4.11). In nur 15% der Fälle mussten die Teilnehmenden selbst den Großteil bezahlen. Bei jeweils 4 % der an kürzeren Weiterbildungsveranstaltungen teilnehmenden Hochschulabsolvent/inn/en erfolgte die Finanzierung überwiegend durch eine öffentliche oder andere Unterstützung. Und für 7 % fielen keine direkten Kosten an.

Es gibt deutliche Unterschiede in der Unterstützung der Teilnahme je nach Anbieter der jeweiligen Weiterbildung. Insgesamt müssen Teilnehmende an ausschließlich hochschulischer Weiterbildung häufiger die Kosten überwiegend selbst tragen (33 % vs. 11 % bei ausschließlich anderen Anbietern). Vom Arbeitgeber erhalten sie sehr viel seltener eine umfassende finanzielle Unterstützung (38 % vs. 76 % bei ausschließlich anderen Anbietern), dagegen können sie öfter eine öffentliche Förderung in Anspruch nehmen (12 % vs. 3 % bei ausschließlich anderen Anbietern).

Tab. 4.12 Kostenträger der von Hochschulabsolvent/inn/en absolvierten Weiterbildungskurse nach Anbieter und Geschlecht (in Prozent; Mehrfachnennung)

Kostenträger	Anbieter							
	Nur Hochschulen		Hochschulen und andere		Nur andere		Insgesamt	
	M	F	M	F	M	F	M	F
Hauptsächlich der Arbeitgeber	48	33	- ¹	68	77	76	74	69
Hauptsächlich Befragte/r	24	38	-	28	10	11	13	17
Hauptsächlich öffentliche Unterstützung	19	9	-	4	2	4	4	4
Andere	3	12	-	2	3	5	3	6
Weiß nicht	3	2	-	1	2	1	2	1
Keine Kosten angefallen	6	11	-	2	7	7	7	7

CHEERS (an Weiterbildungskursen teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

Bei der Differenzierung nach Geschlecht zeigt sich, dass Männer vom Arbeitgeber signifikant öfter finanziell umfassend unterstützt werden als Frauen (vgl. Tab. 4.12). Allerdings gilt dies nur für ausschließlich an Hochschulweiterbildung Teilnehmende. Während bei 48 % der Männer die Arbeitgeber den überwiegenden Teil der Kosten getragen hat, beläuft sich dieser Anteil bei den Frauen nur auf 33 %. Diese mussten dagegen deutlich öfter selbst die Hauptlast der Bildungskosten tragen (38 %, Männer: 24 %). Selbst öffentliche Förderung konnten Männer häufiger in Anspruch nehmen als Frauen (19 % vs. 9 %). Von kostenfreien Maßnahmen profitierten weibliche Teilnehmende nur geringfügig öfter als Männer (11 % vs. 6 %).

Vergleichbare Unterschiede gibt es auch bei Vollzeit und Teilzeit Erwerbstätigen. Vollzeit Erwerbstätige werden signifikant häufiger von ihrem Arbeitgeber bei der Weiterbildungsteilnahme unterstützt als Teilzeit Erwerbstätige. Dies zeigt sich sowohl für ausschließlich hoch-

¹ Zu wenig Fälle, N=64.

schulische Weiterbildungen (Vollzeit: 45 %, Teilzeit: 12 %) als auch für ausschließlich von anderen Anbietern durchgeführte Veranstaltungen (Vollzeit: 78 %, Teilzeit: 60 %). Das umgekehrte Bild ergibt sich für die eigene finanzielle Beteiligung an den Weiterbildungskosten. Vollzeit Erwerbstätige müssen seltener die Hauptlast der Kosten für hochschulische Weiterbildung tragen als Teilzeit Erwerbstätige (33 % vs. 50 %). Auch bei anderen Anbietern zeigt sich dieser Trend (Vollzeit: 9 %, Teilzeit: 14 %). Jedoch können Teilzeit Erwerbstätige öfter öffentliche Unterstützungen nutzen (Hochschulkurse: 22 % vs. 7 %; andere Anbieter 9 % vs. 3 %).

Auch bei unbefristet Beschäftigten tragen die Arbeitgeber in signifikant höherem Maße die Hauptlast der Weiterbildungskosten als bei Arbeitnehmer/innen mit befristetem Arbeitsvertrag. Dies ist bei Hochschulkursen (47 % vs. 36 %) ebenso zu beobachten wie bei Kursen anderer Anbieter (81 % vs. 62 %). Die überwiegenden Kosten selbst tragen müssen unbefristet Beschäftigte überdurchschnittlich oft, wenn sie sich an Hochschulkursen beteiligen (40 %), unterdurchschnittlich oft aber, wenn sie an Maßnahmen anderer Anbieter teilnehmen (8 %). Bei befristet Beschäftigten ergibt sich das umgekehrte Bild: Sie tragen überdurchschnittlich oft die Kosten für Maßnahmen bei ausschließlich außerhochschulischen Anbietern (16 %), während ihre Beteiligung an der Finanzierung von Hochschulkursen unterdurchschnittlich ausfällt (24 %). Die Finanzierung erfolgt dabei verstärkt über andere Quellen (17 %), und besonders oft fallen auch gar keine direkten Kosten an.

Die signifikant höhere Unterstützung der Weiterbildungsteilnahme bei Männern durch den Arbeitgeber (unabhängig vom Anbieter) lässt sich statistisch auch dann noch nachweisen, wenn man ausschließlich Erwerbstätige, Vollzeit Erwerbstätige und unbefristet Beschäftigte betrachtet. Die Ungleichbehandlung der Geschlechter während der vierjährigen Referenzperiode lässt sich also anscheinend nicht auf diese Faktoren, die für den Befragungszeitpunkt gelten, zurückführen, sondern ist u.U. unabhängig davon zu sehen. Eine kausale Aussage ist allerdings aufgrund der unterschiedlichen zeitlichen Bezugspunkte nicht möglich.

Eine andere Form sind indirekte Kosten, die häufig als Freizeitverlust operationalisiert werden. Die Unterstützung seitens des Arbeitgebers besteht oft in einer Freistellung von den beruflichen Aufgaben für Weiterbildungszwecke. Von den Hochschulabsolvent/innen, die im Vereinigten Königreich befragt wurden, gaben insgesamt 60 % an, dass die Weiterbildungskurse vollständig während der Arbeitszeit stattfanden, also überhaupt gar kein Freizeitverlust entstand. 18 % der Befragten beteiligten sich während bzw. nur zum Teil außerhalb der Arbeitszeit und 17 % mussten die Veranstaltungen während der Freizeit besuchen.¹

Die Unterstützung bei den indirekten Kosten seitens des Arbeitgebers variiert stark nach dem Anbieter der Kurse. Die Teilnahme an hochschulischen Kursen wurde seltener gefördert. Lediglich 36 % der Befragten gaben an, den Kurs innerhalb der Arbeitszeit absolviert zu haben, hingegen mussten 21 % einen Teil ihrer Freizeit aufwenden und sogar 31 % der Befragten besuchten den Hochschulkurs ausschließlich in der Freizeit.² Bei außerhochschulischen Kursen ergibt sich ein völlig anderes Bild. Hier konnten 65 % der Absolvent/innen den

¹ 5 % waren während der Weiterbildungsteilnahme nicht erwerbstätig.

² 12 % waren nicht erwerbstätig.

Kurs ganz und 18 % zum Teil während der Arbeitszeit absolvieren. Nur bei 14 % erfolgte die Kursteilnahme komplett in der Freizeit.¹

4.3.3.3.4 Subjektive Weiterbildungsmotivation und Weiterbildungsbarrieren

Tab. 4.13 Wichtigster Zweck der von Hochschulabsolvent/inn/en absolvierten Weiterbildungskurse nach Anbieter (in Prozent; Mehrfachnennung)

Wichtigster Zweck	Anbieter			Insgesamt
	Nur Hochschulen	Hochschulen und andere	Nur andere	
Verbesserung der Karrierechancen	63	50	53	54
Anpassung des Wissens an den neuesten Stand	42	51	51	49
Umschulung	11	13	11	12

CHEERS (an Weiterbildungskursen teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

Gefragt nach dem Zweck der Teilnahme an kürzeren Weiterbildungsveranstaltungen gab knapp über die Hälfte der im Rahmen der CHEERS-Studie befragten Hochschulabsolvent/inn/en an, mit Hilfe der Weiterbildung die eigenen Karrierechancen verbessern zu wollen (vgl. Tab. 4.13). Ebenfalls die Hälfte der Befragten strebt die Anpassung des Wissens an den neuesten Stand an. Umschulungen sind für jeden Zehnten Teilnahmegrund. Die Motive derjenigen, die ausschließlich Weiterbildungsangebote außerhochschulischer Anbieter wahrnahmen, verteilen sich durchschnittlich. Teilnehmende, die ausschließlich an Hochschulweiterbildung partizipiert haben, bezwecken dagegen etwas häufiger eine Verbesserung der Karrierechancen und deutlich seltener eine Anpassung des Wissens an den aktuellen Stand. Männer streben öfter eine Verbesserung der Karrierechancen an als Frauen (58 % vs. 52 %), wohingegen Frauen vermehrt an Weiterbildung partizipieren, um ihr Wissen zu aktualisieren (55 % vs. 43 %).

¹ Alle Werte sind signifikant. 4 % waren nicht erwerbstätig.

Tab. 4.14 Nutzen der von Hochschulabsolvent/inn/en absolvierten Weiterbildungskurse nach Anbieter (in Prozent; Werte 1 (= „in sehr hohem Maße“) und 2 einer fünfstufigen Antwortskala zusammengefasst)¹

Die Weiterbildung hat in hohem Maße geholfen, ...	Anbieter			Insgesamt
	Nur Hochschulen	Hochschulen und andere	Nur andere	
eine Erwerbstätigkeit zu finden	29	31	32	32
mit den Arbeitsanforderungen zurecht zu kommen	56	68	70	68
den Rahmen der Tätigkeiten zu erweitern	43	53	52	51
den Status zu verbessern	31	36	39	38
mit Anforderungen aus anderen Lebensbereichen zurecht zu kommen	29	32	21	23

CHEERS (an Weiterbildungskursen teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

Die meisten befragten Hochschulabsolvent/inn/en geben an, dass Weiterbildung ihnen geholfen hat, besser mit den Arbeitsanforderungen zurecht zu kommen (68 %, s. Tab. 4.14). 51 % konnten infolge der Weiterbildungsteilnahme den Rahmen ihrer Tätigkeiten erweitern, 38 % sogar den eigenen Status verbessern. 32 % der Absolvent/inn/en geben an, dass die Weiterbildungsteilnahme dazu geführt hat, dass sie eine Erwerbstätigkeit gefunden haben, und 23 % sagen, dass sie nun mit den Anforderungen aus anderen Lebensbereichen besser zurecht kommen. Personen, die ausschließlich in der Hochschulweiterbildung aktiv waren, geben etwas seltener an, besser mit den Arbeitsanforderungen zurecht zu kommen (56 %), den Rahmen der Tätigkeit erweitert (43 %) oder eine Statusverbesserung erfahren zu haben (31 %). Jedoch gelang es ihnen überdurchschnittlich oft infolge des Kurses die Anforderungen aus anderen Lebensbereichen besser zu bewältigen (29 %). Frauen stimmen allen Aussagen – bis auf eine Statusverbesserung aufgrund des Kurses – etwas häufiger zu als Männer: 71 % der Frauen kommen seit der Weiterbildung besser mit den Arbeitsanforderungen zurecht (Männer: 64 %) und 27 % kommen nun auch mit Anforderungen aus anderen Lebensbereichen besser zurecht (Männer: 18 %). Diese Geschlechtsunterschiede finden sich auch bis auf zwei Ausnahmen unter den Teilnehmenden an ausschließlich Hochschulkursen bzw. außerhochschulischen Kursen.

¹ Die Angaben beziehen sich nur auf ca. 58% der Befragten.

Tab. 4.15 Einstellungen zur Weiterbildung von Hochschulabsolvent/inn/en nach Art der Weiterbildung (in Prozent; Werte 1 (= „stimme völlig zu“) und 2 einer fünf-stufigen Antwortskala zusammengefasst)

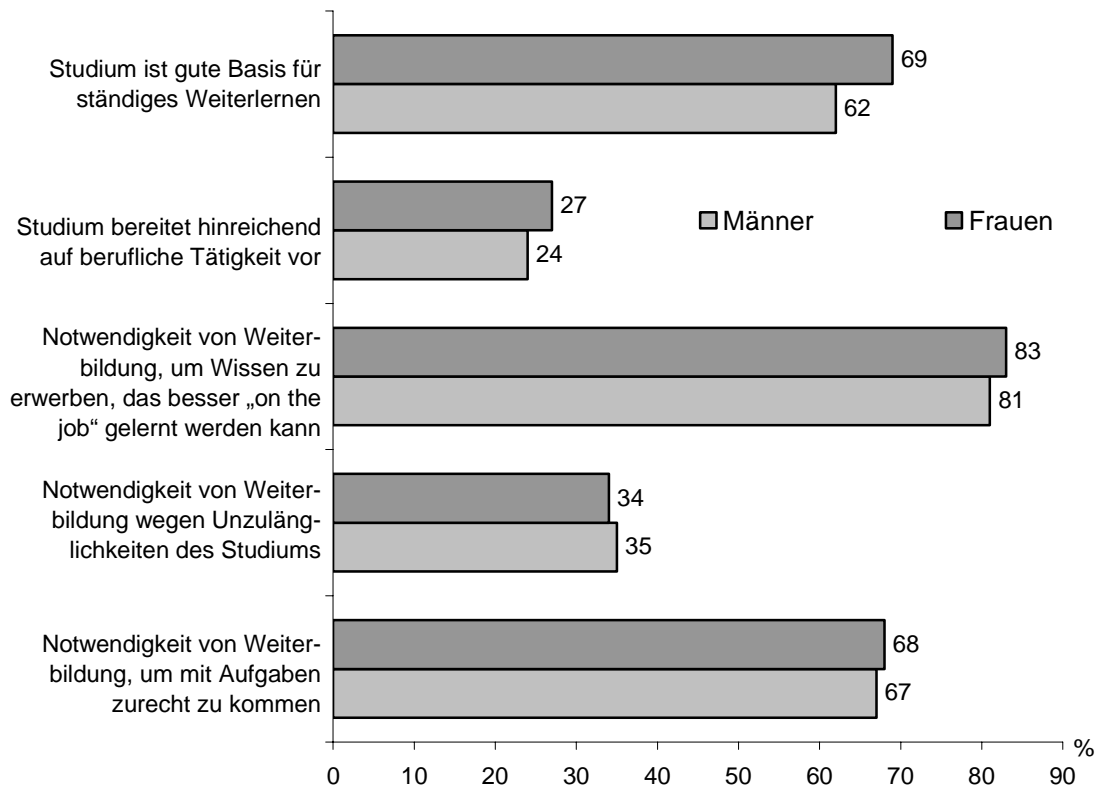
	Hochschulweiterbildung			Außer- hoch- schul. WB	Keine WB	Insg.
	Zweit- studium	Program- me	Kurse			
Weiterbildung ist erforderlich, um mit den Aufgaben zurecht zu kommen, die während des Studiums nicht vorhersehbar waren.	70	68	69	71	61	67
Weiterbildung ist erforderlich aufgrund von Unzulänglichkeiten im Studium.	35	36	36	34	32	35
Weiterbildung ist erforderlich, um Wissen zu erwerben, das besser ‚on the job‘ gelernt werden kann.	81	84	79	87	76	82
Das Studium bereitet hinreichend auf die berufliche Tätigkeit vor.	25	24	35	25	29	26
Das Studium stellt eine gute Basis für ständiges Weiterlernen dar.	64	69	72	68	63	66

CHEERS (Hochschulabsolvent/inn/en 1995/95)

Die Erhebung des tatsächlichen Nutzens, der Weiterbildung zugeschrieben wird, findet eine Ergänzung in den Einstellungen gegenüber Weiterbildung. Die Hochschulabsolvent/inn/en sehen mit überwiegender Mehrheit (82 %) in der Teilnahme an Weiterbildung die Möglichkeit, Wissen zu erwerben, das besser im beruflichen Kontext gelernt werden kann (s. Tab. 4-15). Unter den Befragten, die sich in den vier Jahren seit Studienabschluss fortgebildet haben, liegen die Zustimmungswerte alle auf dem gleichen hohen Niveau, Teilnehmende an außerhochschulischer Weiterbildung stimmen dieser Aussage mit 87 % am häufigsten zu. 67 % aller Hochschulabsolvent/inn/en sind der Auffassung, dass Weiterbildung erforderlich ist, um mit Aufgaben zurecht zu kommen, die während des Studiums nicht vorhersehbar waren. Das Studium als gute Basis für ein ständiges Weiterlernen wird von zwei Dritteln der Befragten gesehen. Unzulänglichkeiten des Erststudiums macht dagegen ein Drittel der Hochschulabsolvent/inn/en für die Notwendigkeit von Weiterbildung verantwortlich. Ein Viertel hingegen sieht sich durch das Erststudium hinreichend auf die berufliche Tätigkeit vorbereitet. Mit 35 % Zustimmung stechen hier die Teilnehmenden an Hochschulkursen besonders hervor. Die Weiterbildungsabstinenten weisen sich durch jeweils leicht abweichende Einstellungen zu Weiterbildung aus. Den Aussagen, dass Weiterbildung erforderlich sei, um Wissen zu erwerben, das besser ‚on the job‘ erworben werden kann (76 %), dass das Studium eine gute Basis für das Weiterlernen darstelle (63 %), dass die Bewältigung nicht vorhersehbarer Aufgaben durch Weiterbildung ermöglicht werde (61 %) sowie dass Fortbildung aufgrund der Unzulänglichkeit des Erststudium erforderlich werde (32 %), stimmen die Nichtteilnehmen-

den jeweils etwas seltener zu als die Weiterbildungsaktiven. Hingegen sehen sie sich mit 29 % Zustimmung etwas öfter durch das Erststudium hinreichend vorbereitet auf die berufliche Tätigkeit. Frauen sehen häufiger das Studium als Basis für ein ständiges Weiterlernen an als Männer und zeigen damit ihre hohe Weiterbildungsbereitschaft (Frauen 69 % vs. Männer 62 %).

Abb. 4.16 Einstellungen zur Weiterbildung von Hochschulabsolvent/inn/en nach Geschlecht (in Prozent; Werte 1 (= „stimme völlig zu“) und 2 einer fünfstufigen Antwortskala zusammengefasst)



CHEERS (Hochschulabsolvent/inn/en 1995/95)

4.3.3.3.5 Multivariate Analyse des Teilnahmeverhaltens

Abschließend werden mit den Daten der Hochschulabsolvent/inn/enstudie CHEERS die sozio-demografischen, bildungsbiografischen und familiären Merkmale sowie die Charakteristika der beruflichen Situation der Befragten hinsichtlich der Teilnahme an Hochschulweiterbildung mit Hilfe binärer logistischer Regressionen analysiert. Mit diesen multivariaten Analysen, die die Wahrscheinlichkeit untersuchen, an Hochschulweiterbildung teilzunehmen, ist es möglich, den Effekt eines Merkmals unter Kontrolle aller anderen, in das Modell einbezogener, Variablen zu bestimmen. Die multivariaten Analysen zeigen eine Vielzahl signifikanter Effekte und ergänzen die bisherigen bivariaten Auswertungen der Hochschulabsolvent/inn/enstudie.

Tab. 4.17 Binäre logistische Regressionen der Teilnahme an Hochschulweiterbildung von Hochschulabsolvent/inn/en (Regressionskoeffizienten)

Kovariate ¹⁾		Art der Hochschulweiterbildung			
		Zweitstudium	Programme	Kurse	
Soziodemografische, bildungsbiografische und familiäre Merkmale	Frau	0,14 *	0,31	0,40 **	
	Verheiratet/in Partnerschaft	0,03	-0,39 *	0,12	
	Kinder unter 18 Jahren	0,07	0,04	0,61 ***	
	Ausländische Staatsbürgerschaft bei Geburt	0,19	-0,52	0,06	
	Abschluss des Erststudiums (Ref.kat.: andere/k.A.)				
	Bachelor	0,92 ***	-1,01 ***	0,16	
	Postgraduate diploma/Master	0,81 **	-2,22 ***	-0,16	
	Fach des Erststudiums (Ref.kat.: Geist.wiss./Kunst)				
	Erziehungswissenschaft	-0,50 **	0,46	-0,54 *	
	Sozial-/Verhaltenswissenschaften	0,15 **	0,31	-0,12	
	Rechts-/Wirtschaftswissenschaften	-0,20	-0,02	-0,11	
	Mathematik/Naturwissenschaften	-0,19	-0,02	-0,05	
	Informatik	-0,38	0,08	-0,64	
	Ingenieurwissenschaften/Bauwesen	-0,12	-0,57	-0,31	
	Gesundheit	-0,51 *	-0,52	-0,47	
	Andere	-0,62 **	0,12	-0,33	
Merkmale der Erwerbstätigkeit	Vollzeiterwerbstätigkeit	-0,40 *	-0,41	-0,54 *	
	Unbefristetes Arbeitsverhältnis	-0,61 **	-0,31	-0,26	
	Dienstleistungssektor	0,42 **	0,02	-0,19	
	Beschäftigtengruppe (Ref.kat.: Selbständige)				
	Beschäftigte im öffentlichen Dienst	1,29 ***	-0,59	0,06	
	Beschäftigte in der Privatwirtschaft	0,93 **	-0,30	-0,51	
	Hochqualifizierte Berufe	0,44 **	0,20	0,92 **	
	Betriebsgröße (Ref.kat.: weniger als 20)				
	20–99	0,35 **	0,14	0,15	
	100–500	0,33 *	0,17	0,43 *	
	Mehr als 500	0,23	0,42	0,05	
Erwerbstätig	-1,86 ***	0,83	0,19		
Konstante		-1,06 ***	-1,92 ***	-2,34 ***	
Pseudo-R ² (Nagelkerke)		0,09	0,06	0,07	

1) Jeweils Dummy-Variablen; bei dichotomen Merkmalen ist die jeweilige Komplementärkategorie die Referenzkategorie; bei in Dummy-Variablen zerlegten polytomen Merkmalen ist die Referenzkategorie aufgeführt.

* p < 0,05; ** p < 0,01; ***p < 0,00

CHEERS (Hochschulabsolvent/inn/en 1995/95)

Das Geschlecht der Hochschulabsolvent/inn/en spielt eine geringere Rolle, als es in Folge der bivariaten Analyse erscheint. Jedoch verschwindet der Effekt des Geschlechts bei längerfristigen Programmen und einem zusätzlichen Studium erst, wenn berufliche Merkmale kontrolliert werden. Bei gleichem Studienfach und Abschluss bleiben die Geschlechterdifferenzen signifikant. An Hochschulkursen nehmen Frauen signifikant etwas häufiger teil als Männer. Im Bereich der Programme wird die signifikant geringere Teilnahme von Personen, die in Partnerschaften leben, bestätigt. Es ist schwierig zu sagen, ob hier andere Prioritäten gesetzt und Ziele verfolgt werden als bei allein lebenden Akademiker/inne/n, weil die familiäre Situation zum Zeitpunkt der Weiterbildungsteilnahme selbst nicht erfasst wurde. Ähnlich schwierig ist auch das Ergebnis zu interpretieren, dass Elternschaft keinen signifikanten Einfluss auf das Weiterbildungsverhalten hat, bzw. sich Eltern sogar signifikant häufiger an Hochschulkursen beteiligen. Ob die Befragten bereits zum Zeitpunkt der Weiterbildungsteilnahme Kinder hatten, kann anhand der Daten nicht festgestellt werden. Jedenfalls lässt sich für das Vereinigte Königreich hier nicht nachweisen, dass Frauen bzw. Mütter in stärkerem Maße mit Barrieren bei der Weiterbildungsteilnahme konfrontiert sind als Männer bzw. Väter.

Die Beteiligung der Erziehungswissenschaftler/innen an einem Zweitstudium und an Kursen sowie der Absolvent/inn/en medizinischer Fächer an Zweitstudiengängen ist im Vergleich zur Weiterbildungsaktivität derjenigen mit einem Studienabschluss in den Fächern Geisteswissenschaften/Kunst als leicht unterdurchschnittlich zu bewerten. Befragte, die über einen Bachelor-, einen Masterabschluss oder ein Postgraduierten-Diplom verfügen, beteiligen sich signifikant häufiger an Zweitstudiengängen als Personen, die einen anderen Abschluss vorweisen können oder gar keine Angaben hierzu machten. Umgekehrt ist das Bild bei den längeren Hochschulprogrammen. Hier zeigen Personen mit den genannten Abschlüssen eine geringere Teilnahme als jene, die einen anderen Abschluss haben oder keine Angaben machten. Der Unterschied jedoch zwischen Personen mit einem Bachelor und einem Master/Postgraduierten-Diplom in der Teilnahme an einem Zweitstudium ist nur äußerst gering, bei den Programmen liegt die Beteiligung der höher Qualifizierten dagegen ungefähr doppelt so hoch.

Der sich in den bivariaten Analysen zeigende Zusammenhang zwischen Vollzeitbeschäftigung und Teilnahme an Hochschulweiterbildung bestätigt sich auch in der multivariaten Analyse. Zweitstudierende und Teilnehmer/innen an Hochschulkursen gehen zum Befragungszeitpunkt signifikant seltener einer Vollzeitbeschäftigung nach als Nicht-Teilnehmende. Längere Hochschulprogramme werden von ihnen zwar auch etwas seltener besucht, jedoch ist dies nicht als statistisch überzufälliger Zusammenhang zu beurteilen.

Die Weiterbildungsaktivität spielt für die Erwerbstätigkeit eine bedeutende Rolle. Hochschulabsolvent/inn/en, die sich an einem Studiengang beteiligen, gehen seltener einer Erwerbstätigkeit nach. Dies ist – ebenso wie die geringere Beteiligung an einer Vollzeitbeschäftigung – angesichts des mit dieser Weiterbildungsform verbundenen Zeitaufwands auch zu erwarten. Die Erwerbstätigkeit der Teilnehmenden an Programmen und Kursen bewegt sich im Durchschnitt. Studierende sind zusätzlich signifikant seltener unbefristet beschäftigt.

Es gibt aber eine Vielzahl weiterer Merkmale der Erwerbstätigkeit, die durch die Teilnahme an einem Zweitstudium begünstigt werden. Studierende sind häufiger im Dienstleistungssek-

tor beschäftigt und öfter im öffentlichen Dienst bzw. in der Privatwirtschaft anzutreffen als unter den Selbständigen. Sie arbeiten auch öfter in hochqualifizierten als in anderen Berufen.

Auch in Bezug auf die Betriebsgröße bestätigen die Ergebnisse der logistischen Regression die bivariate Auswertung. Teilnehmende an Hochschulkursen und Studiengängen sind signifikant öfter in Betrieben mit 20 bis 99 bzw. 100 bis 500 Beschäftigten tätig als in kleineren Betrieben.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass familiäre Merkmale gering und nur bei einzelne Weiterbildungsformen beeinflusst werden. Teilnehmende an Kursen sind etwas öfter Frauen und Mütter, Befragte, die an Programmen partizipierten, leben etwas seltener in einer Partnerschaft. Das Erststudium erweist sich in Teilbereichen der Weiterbildungsteilnahme als wirksamer Faktor. Teilnehmende an Hochschulprogrammen verfügen häufiger über einen Master-Abschluss/Postgraduierten-Diplom.

Insbesondere bei Studiengängen zeigen sich Einflüsse auf die Merkmale der Erwerbstätigkeit. Studierende sind seltener erwerbstätig, vollzeitbeschäftigt und in einem unbefristeten Beschäftigungsverhältnis. Hingegen üben sie häufiger eine Tätigkeit im Dienstleistungssektor, im öffentlichen Dienst, in hochqualifizierten Berufen sowie in Betrieben mit 20 bis 500 Beschäftigten aus.

4.4 Zusammenfassung und Diskussion

Betrachtet man die gesellschaftlichen, institutionellen und politischen Kontextfaktoren, die die Teilnahme an Weiterbildung insgesamt und an Hochschulweiterbildung im Besonderen beeinflussen, so zeigt sich für das Vereinigte Königreich ein uneinheitliches und zum Teil widersprüchliches Bild. Es lassen sich sowohl bedeutende Faktoren aufzeigen, die für eine eher hohe Weiterbildungsbeteiligung sprechen, als auch solche, die eher eine geringe Teilnahmequote an Weiterbildung vermuten lassen.

Für das Vereinigte Königreich lassen sich folgende, die Weiterbildungsbeteiligung begünstigende Kontextfaktoren identifizieren: Das Bildungssystem ist eher allgemein und weniger berufsspezifisch ausgerichtet, hinzu kommt ein deregulierter Arbeitsmarkt mit einer hohen Erwerbsbeteiligung von Frauen und Müttern. Da die formalen Qualifizierungsprozesse nur eine geringe Berufsspezifität aufweisen, sind Arbeitnehmer/innen darauf angewiesen, durch arbeitsplatzbezogene Weiterbildungsmaßnahmen weitere Qualifikationen zu erwerben. Hinzukommt, dass auf dem Arbeitsmarkt Bewerber/innen mit einem hohen Bildungsabschluss ungleich höhere Chancen besitzen als Personen mit niedrigem Bildungsabschluss, was dazu führt, dass insgesamt hohe Bildungsabschlüsse angestrebt werden. Im Vereinigten Königreich zeigt sich das Streben nach hohen formalen Bildungsabschlüssen u. a. an stetig steigenden Studierendenzahlen. Da sich Personen mit einem hohen Bildungsniveau, wie etwa einem Hochschulstudium, erfahrungsgemäß häufig weiterbilden, dürfte die Beteiligung an Weiterbildung und speziell an Hochschulweiterbildung relativ hoch liegen. In diesem Kontext gesehen, dürfte gerade auch die Weiterbildungsbeteiligung von Frauen hoch sein, da in den letzten Jahren die Quote von Frauen mit Hochschulbildung die der Männer überstieg. Darüber hinaus begünstigt die vorherrschende, auf Umschulungen und Qualifizierungsmaßnah-

men setzende aktive Arbeitsmarktpolitik eine eher hohe, geschlechtsunabhängige Weiterbildungsbeteiligung.

Weiterbildung wird im Vereinigten Königreich insgesamt anerkannt und wertgeschätzt. Dies zeigt sich u. a. darin, dass über 90 % der Erwachsenen Weiterbildung als sehr wichtig oder ziemlich wichtig einschätzen (Hillage 2000: xiii). Anzeichen für eine wahrgenommene hohe Bedeutung von Weiterbildung finden sich allerdings nicht nur in der Gesellschaft, sondern auch in der Politik und bei den Bildungsinstitutionen selbst. Gerade die „neuen“ Universitäten förderten in den letzten Jahren die Öffnung der Hochschulen und die Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung.¹ Insgesamt stellen die drei wichtigsten Anbieter von wissenschaftlicher Weiterbildung – Universitäten, *Higher Education Institutes* und Open University - ein umfangreiches und differenziertes Angebot bereit. Insbesondere die Fernstudiengänge der Open University sprechen mit ihren flexiblen Studienstrukturen, alternativen Zugangsmöglichkeiten und intensiven Beratungsaktivitäten zunehmend verschiedene Gesellschaftsschichten, verstärkt auch die Gruppe der „nicht-traditionellen“ Studierenden, an. Insgesamt spielt der Gedanke der sozialen Inklusion bei allen Anbietern der wissenschaftlichen Weiterbildung eine bedeutende Rolle.

Neben den beschriebenen Faktoren, die eine Weiterbildungsbeteiligung begünstigen, lassen sich allerdings auch gewichtige Kontextfaktoren nennen, die eine hemmende Wirkung auf die Teilnahmequote von Weiterbildung und Hochschulweiterbildung im Vereinigten Königreich ausüben können.

Dazu gehört die enorme Heterogenität und Unübersichtlichkeit des Weiterbildungsmarkts, der durch eine Vielzahl von privaten und öffentlichen Anbietern geprägt ist. Hinzu kommen von staatlicher Seite – aufgrund der dezentralen Organisation des Bildungswesens – uneinheitliche Zuständigkeiten. Dass die nationalen und lokalen Regierungsorgane für das Bildungssystem zuständig sind und dass speziell für die wissenschaftliche Weiterbildung keine konkreten politischen Richtlinien, staatlichen Förderprogramme oder spezielle gesetzliche Grundlagen existieren, verstärkt die Intransparenz des Weiterbildungssystems.

Trotz der oben dargestellten positiven Bemühungen der „neuen“ Universitäten und den durchaus erkennbaren Veränderungen bei den Angebotsformen und Zielgruppen lässt sich feststellen, dass die in den Leitbildern der Universitäten verankerte Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung in der Realität nur zurückhaltend umgesetzt wird. Der Schwerpunkt der Universitäten liegt stärker auf der Forschung als auf der Organisation und Entwicklung von wissenschaftlicher Weiterbildung.

Ein weiterer Faktor, der die Weiterbildungsteilnahme reduziert, sind die hohen finanziellen Belastungen, welche die Teilnehmenden an Weiterbildung tragen müssen. Besonders für wissenschaftliche Weiterbildungen sind zum Teil enorme Gebühren zu zahlen. Die hohen Weiterbildungskosten und die eher geringen und nicht transparenten finanziellen Unterstützungsmöglichkeiten stellen gerade für Personen aus sozial schwächeren Gesellschaftsschichten eine erhebliche Weiterbildungsbarriere dar.

¹ Als „neue“ Universitäten werden die ehemaligen beruflichen und technischen Fachhochschulen bezeichnet, die 1992 durch den *Further and Higher Education Act* den Status von Universitäten zuerkannt bekamen.

Zusammengefasst lassen die beschriebenen begünstigenden und hemmenden Faktoren keine besonders hohe, aber auch nicht besonders niedrige Teilnahmequote an Hochschulweiterbildung erwarten. Ebenso kann von einer in etwa gleich hohen Beteiligung von Männern und Frauen ausgegangen werden.

Auf Grundlage der europäischen Absolvent/inn/enuntersuchung CHEERS wurde ermittelt, dass insgesamt 41 % der befragten Hochschulabsolvent/inn/en im Alter zwischen 25 und 64 Jahren im vierjährigen Beobachtungszeitraum an Hochschulweiterbildung teilnahmen, darunter waren 28 %, die ein weiteres Studium absolvierten. Dieser relativ hohe Anteil von Zweitstudierenden ist allerdings vor dem Hintergrund der traditionell gestuften Studienstruktur im Vereinigten Königreich zu sehen. Hier gab es bereits vor dem 1998 begonnenen Bologna-Prozess zur stärkeren Vereinheitlichung der europäischen Hochschulraums eine Unterteilung in Bachelor- und Masterstudiengänge. Zusammengenommen besuchten 20 % der Befragten ein Studienprogramm oder eine kürzere, als Kurs, Workshop, Seminare u. Ä. angebotene Weiterbildung. Dieser Wert liegt im Vergleich zu den Ergebnissen der anderen Vergleichsländer im Mittelfeld. Es lassen sich sowohl Länder mit einer deutlich geringeren Teilnahmequote identifizieren (z. B. Deutschland (14 %), Frankreich (11 %)) als auch Länder, die eine höhere Teilnahmequote bei Kursen und Programmen aufweisen (z. B. Finnland (28 %), Österreich (25 %)).

An allen untersuchten Formen beteiligen sich Hochschulabsolventinnen signifikant häufiger als Hochschulabsolventen. Die Teilnahmequote lag insgesamt bei den Frauen bei 45 % und bei den Männern bei 36 %. Der wichtigste Grund für den Besuch von Hochschulweiterbildung liegt bei knapp zwei Drittel der Befragten darin, die eigenen Karrierechancen zu verbessern. Weit weniger streben die Anpassung des Wissens an den neuesten Stand an. Umschulungen spielen in diesem Kontext nur eine geringe Rolle.

Interessant ist, dass die Hochschulen im Vereinigten Königreich für die Akademiker/innen offensichtlich nicht die erste Adresse sind, wenn es um eine Weiterbildung geht. 56 % der Hochschulabsolvent/inn/en besuchten eine kürzere Weiterbildung bei einem außerhochschulischen Anbieter. Dieser Wert, der signifikant über dem Teilnahmewert an Hochschulweiterbildung liegt (41 %) spricht zwar für eine insgesamt hohe Weiterbildungsbereitschaft von Hochschulabsolvent/inn/en, deutet allerdings auch darauf hin, dass es vielen außerhochschulischen Anbietern gut gelingt, mit ihren Angeboten die Klientel der gut qualifizierten Akademiker/innen anzusprechen. Die Hochschulen im Vereinigten Königreich befinden sich mit ihren Angeboten zur Hochschulweiterbildung auf einem Weiterbildungsmarkt mit etlichen Konkurrenten. 78 % der an kürzeren Weiterbildungsveranstaltungen teilnehmenden Absolvent/inn/en nutzten ausschließlich Angebote außerhochschulischer Anbieter. Diese enorm hohe Zahl lässt vermuten, dass die Hochschulen gerade bei dieser Form der Hochschulweiterbildung erhebliche Angebots- und Qualitätsdefizite aufweisen.

Betrachtet man die Verteilung der Inhalte der absolvierten Weiterbildungskurse nach Anbietern, dann wird deutlich, dass bei Computerfertigkeiten, betriebswissenschaftlichem Wissen, Management-/Führungskompetenzen, Umgang mit Kund/inn/en und Klient/inn/en und rechtlichen Kenntnissen die außerhochschulischen Anbieter besonders hohe Teilnahmequoten zu verzeichnen haben. Hochschulen konnten nur bei Kursen mit dem Inhalt Fremdsprachenkompetenzen einen deutlich besseren Wert erzielen. Nimmt man alle Anbieter zusammen,

dann wurden Kurse, welche die Inhalte neues Wissen aus dem Fachgebiet, Computerfertigkeiten und mündliche/schriftliche Kommunikation/Präsentationstechniken beinhalteten, besonders häufig nachgefragt.

Es gibt neben den oben genannten Kontextfaktoren diverse weitere Faktoren, die die Teilnahme an Hochschulweiterbildung beeinflussen, so zum Beispiel die persönliche Lebenssituation oder die entstehenden Weiterbildungskosten.

Wie bereits ausgeführt nehmen Frauen im Vereinigten Königreich häufiger an Hochschulweiterbildung teil als Männer, so dass sich auf der Grundlage der Ergebnisse der Hochschulabsolventenstudie CHEERS keine Hinweise ergeben, dass Frauen und Mütter in besonderem Maße von Weiterbildungsbarrieren betroffen sind. In Partnerschaft Lebende und Eltern scheinen nur selten in besonderem Maße mit hemmenden Faktoren konfrontiert zu sein. Lediglich bei lang andauernden und damit zeitintensiven Programme scheint dies in geringem Ausmaß der Fall zu sein.

Ein weiterer Faktor, der sich negativ auf die Weiterbildungsteilnahme auswirkt, sind die Weiterbildungskosten, sowohl direkte (Fahrtkosten, Gebühren/Entgelte etc.) als auch indirekte (Einkommens- oder Freizeitverlust). Für das Vereinigte Königreich kann festgestellt werden, dass bei über zwei Drittel der an kürzeren Weiterbildungsveranstaltungen teilnehmenden Hochschulabsolvent/inn/en die anfallenden Kosten hauptsächlich vom jeweiligen Arbeitgeber getragen werden. Diese auf den ersten Blick großzügige Kostenübernahme durch die Arbeitgeber relativiert sich beim Betrachten der Unterschiede in der Unterstützung der Teilnahme nach Anbieter. Hier zeigt sich, dass Weiterbildungen, die an Hochschulen besucht werden, in einem viel geringeren Umfang von den Arbeitgebern finanziell getragen oder unterstützt werden als Weiterbildungen, die bei anderen außeruniversitären Anbietern absolviert werden. Unter einer geschlechtsspezifischen Betrachtung verschärft sich die ungleiche Kostenübernahme weiter. Männer werden vom Arbeitgeber insgesamt öfter finanziell umfassend unterstützt als Frauen, signifikant häufiger sogar bei Hochschulweiterbildung.

5. Hochschulweiterbildung in Kanada

5.1	Der institutionelle Kontext von Weiterbildung	255
5.1.1	Das Bildungssystem	255
5.1.1.1	Überblick	255
5.1.1.2	Berufliche Bildung	256
5.1.1.3	Der Hochschulbereich	257
5.1.1.4	Grundlegende Charakteristika des Bildungssystems	258
5.1.2	Wohlfahrtsstaat	260
5.2	Die Weiterbildungslandschaft	261
5.2.1	Historische Entwicklung von Weiterbildung und Hochschulweiterbildung	261
5.2.2	Der rechtliche Rahme für Weiterbildung und Hochschulweiterbildung	263
5.2.3	Die Definition von Weiterbildung und Hochschulweiterbildung	264
5.2.4	Das hochschulische Weiterbildungsangebot	265
5.2.5	Weiterbildungsanbieter und Weiterbildungsmarkt	267
5.2.6	Weiterbildungsfinanzierung	267
5.3	Empirische Analysen der Teilnahme an Hochschulweiterbildung ...	269
5.3.1	Verwendete Datensätze	269
5.3.2	Operationalisierung	270
5.3.3	Empirische Ergebnisse	273
5.3.3.1	Der Stellenwert von Hochschulweiterbildung	273
5.3.3.1.1	Teilnahmequoten	273
5.3.3.1.2	Teilnahmequoten von Hochschulabsolvent/inn/en	275
5.3.3.2	Nachgefragte Weiterbildungen	276
5.3.3.2.1	Fachgebiet	276
5.3.3.2.2	Lern- und Organisationsformen	279
5.3.3.2.3	Veranlassung	280
5.3.3.3	Beteiligung an Hochschulweiterbildung: Bedingungen und Barrieren	281
5.3.3.3.1	Soziodemografische, bildungsbiografische und familiäre Faktoren	281
5.3.3.3.2	Beruflicher Status und berufliche Situation	285
5.3.3.3.3	Finanzierung und Unterstützung der Weiterbildungsteilnahme	290
5.3.3.3.4	Subjektive Weiterbildungsmotivation und Weiterbildungsbarrieren	292
5.3.3.3.5	Multivariate Analyse des Teilnahmeverhaltens	295
5.4	Zusammenfassung und Diskussion	300

5.1 Der institutionelle Kontext von Weiterbildung

5.1.1 Das Bildungssystem¹

5.1.1.1 Überblick

Im föderalen System Kanadas liegt die Zuständigkeit für den Bildungssektor primär bei den zehn Provinzen und drei Territorien.² Die verfassungsmäßige Verantwortlichkeit der Bundesregierung im Bereich von Bildung und Erziehung beschränkt sich auf spezifische Gruppen (z. B. die indianische Bevölkerung/*First Nations*) bzw. Gebiete (zwei Territorien; Schneider 2005: 28). Dennoch ist die Rolle, die die zentrale Ebene im Bildungssektor spielt, nicht zu unterschätzen; sie hat sich im Laufe der Zeit – sozusagen durch die Hintertür (Schuetze 2000: 130) – entwickelt „under conditions akin to chronic schizophrenia“, caused by the attempt to ‘combine constitutional propriety with political expediency’“ (ebd.) und erstreckt sich auf bestimmte Fragen des Bildungssystems (z. B. Ausbildung von Arbeitskräften) und finanzielle Aspekte (Transfer finanzieller Mittel auf die Provinzen, Forschungsförderung, Finanzierung der hochschulischen Infrastruktur und Unterstützung von Studierenden (Schuetze 2006)). Der konstitutionell nachrangige Stellenwert der Bundesebene kommt auch darin zum Ausdruck, dass in Kanada kein Bundesministerium für Bildung existiert. Als Koordinations- und Diskussionsgremium wurde 1967 das *Council of Ministers of Education, Canada* (CMEC) eingerichtet.

Aufgrund der dezentralisierten Kompetenzen im Bildungsbereich ist das Bildungssystem Kanadas nicht einheitlich strukturiert. Die Bildungssysteme in den föderalen Staaten weisen zwar viele Gemeinsamkeiten auf, nehmen aber je nach Provinz/Territorium eine spezifische Gestalt an, die die unterschiedliche Geschichte und Kultur sowie die sozialen, politischen und ökonomischen Gegebenheiten reflektiert. Länderübergreifend und ohne auf alle Abweichungen einzugehen, lässt sich der Aufbau des kanadischen Bildungssystems grob wie folgt charakterisieren:

Die zumeist freiwillige Vorschulerziehung beginnt überwiegend im Alter von fünf Jahren (in einigen Provinzen werden Vorschulklassen auch für jüngere Kinder angeboten) und wird von fast allen Kindern durchlaufen: 95 % der Fünfjährigen besuchen einen Kindergarten oder eine Primarschule³, 40 % der Vierjährigen werden im einem *junior kindergarten* betreut (CMEC 2005: 2). Im Alter von mehrheitlich sechs Jahren beginnt die Pflichtschulzeit, die überwiegend im Alter von 16 Jahren endet und zunächst an einer zumeist sechsjährigen Grundschule absolviert wird. Danach folgt der Besuch der Sekundarstufe I (*junior high school*, in der Regel drei Jahre) und der Sekundarstufe II (*senior high school*, in der Regel ebenfalls drei Jahre). Die Bildungsprogramme der Sekundarstufe II sind im Allgemeinen zweizügig: Der

¹ Für die Darstellung des Bildungssystems wurde – soweit nicht anders erwähnt – auf folgende Quellen zurückgegriffen: Dunning 1997, OECD 2002b, Heublein/Schwarzenberger 2005, Stephan et al. 1995 ff., Internet: www.internationale-kooperation.de.

² Provinzen: Alberta, British Columbia, Manitoba, New Brunswick, Newfoundland & Labrador, Nova Scotia, Ontario, Prince Edward Island, Quebec, Saskatchewan; Territorien, die nicht den gleichen verfassungsmäßigen Status haben wie die Provinzen und weniger autonom sind: Northwest Territories, Nunavut, Yukon Territory.

³ Teilweise beginnt die Schulpflicht im Alter von fünf Jahren.

akademische Zweig bereitet auf postsekundäre Bildungsgänge vor, der berufliche Zweig – zumeist in den letzten beiden Jahren der Sekundarschule – auf den direkten Übergang in der Beschäftigungssystem. Bei kontinuierlichem Schulbesuch wird der High-School-Abschluss nach zwölf Jahren (Quebec: elf Jahre) im Alter von 18 Jahren erreicht.

Der postsekundäre Bereich hat sich zunehmend diversifiziert: Bis zu den 1960er Jahren wurde postsekundäre Bildung zum allergrößten Teil durch Universitäten abgedeckt, die sich hauptsächlich in privater Trägerschaft befanden. Die steigende Nachfrage nach und der wachsende Bedarf an höherer Bildung führte zu einem grundlegenden Wandel des postsekundären Bildungssektors: Das Universitätssystem wurde ausgeweitet, und neue Einrichtungen unterhalb der universitären Ebene (*non-degree granting post-secondary institutions*) wurden geschaffen. Bei diesen handelt es sich um *community colleges*, *collèges d'enseignement général et professionnel* (CEGEPs), *colleges of applied arts and technology* (CAAT in Ontario), *technical institutes*, *hospital and regional schools of nursing* und auf spezielle Berufsfelder ausgerichtete Einrichtungen (z. B. *hospital schools of radiography*, *medical technology and health records*). Auf die gesamte Gruppe der im Allgemeinen keinen akademischen Abschluss verleihenden tertiären Einrichtungen wird in der Regel mit dem Begriff der *community colleges* Bezug genommen. Was die Studienprogramme und die Verleihung von akademischen Graden betrifft, sind die Grenzen zwischen Universitäten und *community colleges* in den letzten Jahren (insbesondere seit den 1990er Jahren) allerdings fließender geworden. Es gibt immer mehr dieser Hochschulen, die für verschiedene Studiengänge einen akademischen Grad (*applied degree* oder auch reguläre akademische Grade) verleihen. Auch nimmt die Zahl der gemeinsam von Universitäten und *community colleges* angebotenen Studienprogramme zu.

5.1.1.2 Berufliche Bildung

Die berufliche Bildung in Kanada ist stark ausdifferenziert und durch keine klare Struktur gekennzeichnet. Sie wird in einer Vielzahl unterschiedlicher Bildungseinrichtungen und auf unterschiedlichem Niveau angeboten. Vorwiegend findet sie in schulischer Form und im postsekundären Bereich statt. Im Sekundärbereich sind die beruflichen Zweige der Sekundarstufe II zu nennen, die vor allem in den letzten zwei Schuljahren berufsbildende bzw. berufsvorbereitende Kurse anbieten. Im postsekundären Bereich sind für die berufliche Erst- und Weiterbildung die *community colleges* und vergleichbare Einrichtungen von zentraler Bedeutung. Aber auch an den Universitäten können berufsorientierte Ausbildungsprogramme absolviert werden.

Neben den genannten beruflichen Bildungsgängen an Universitäten und Colleges werden gewerbliche/berufliche Ausbildungen und berufsvorbereitende Kurse mit einer Dauer von weniger als einem Jahr bis zu fünf Jahren angeboten, die auch als „third formal post-secondary option“ (Dunning 1997: 77) bezeichnet werden. Im Jahre 1999 haben gut 191.000 junge Menschen eine derartige Ausbildung absolviert (StatsCan/CMEC 2003: 343); zum größten Teil handelt es sich dabei um Programme der Berufsvorbereitung, Berufsorientierung und Berufsgrundbildung. Fast 43.000 Abschlüsse wurden im Rahmen eines „apprenticeship“-Programms verliehen. Eine solche Berufsausbildung dauert zwei bis fünf Jahre und ist der Lehre im deutschen dualen System vergleichbar. Etwa 80 % der Ausbildungszeit wird im Be-

trieb verbracht; die „off-site“-Ausbildung findet schwerpunktmäßig in *community colleges* statt. Die dualen Ausbildungen werden überwiegend mit dem *certificate of qualification*, aber auch dem *diploma* abgeschlossen. 1999 existierten 216 anerkannte Ausbildungsberufe. 45 dieser anerkannten Ausbildungsberufe gehören dem *red seal*-Programm an: An Ausbildung und Abschlüsse werden landesweit einheitliche Standards angelegt, und die Ausübung des Berufs ist in allen Landesteilen ohne zusätzliche Voraussetzungen möglich. Der Schwerpunkt der Ausbildungen in Form einer Lehre liegt im gewerblich-industriellen Bereich, der auch in Kanada eine Domäne der Männer ist; dementsprechend sind Frauen unter den Lehrlingen in der Minderheit (Frauenanteil 2002: 9 % (StatsCan/CMEC 2006: 237)).

5.1.1.3 Der Hochschulbereich

In Kanada gliedert sich der Hochschulbereich in zwei Gruppen von Einrichtungen: die Universitäten (*universities, university colleges, institutes*) sowie die *community colleges* und vergleichbare Einrichtungen. Der Titel „Universität“ ist für staatlich anerkannte Einrichtungen reserviert; in den meisten Provinzen ist auch der Begriff *degree* auf staatlich anerkannte, akademische Grade verleihende Einrichtungen beschränkt. Im Unterschied zu den USA handelt es sich bei den Universitäten zum großen Teil um öffentliche Einrichtungen: Es existieren 75 staatlich anerkannte öffentliche Universitäten; nur einige private, gewinnorientierte Einrichtungen haben das Recht, akademische Grade zu verleihen und sich Universität zu nennen. Während die Universitäten Einrichtungen für Forschung und Lehre sind, konzentrieren sich die *university colleges* und die spezialisierten *institutes* auf die Lehre; in den letzten Jahren hat hier aber die angewandte Forschung an Bedeutung gewonnen. Im Jahre 2002 gab es insgesamt 175 öffentlich finanzierte *community colleges* und vergleichbare Einrichtungen mit Niederlassungen in 900 Kommunen. Neben den öffentlichen Einrichtungen auf *College*-Ebene gibt es eine sehr viel größere Zahl an privaten Einrichtungen, die zu einem geringen Teil auch staatliche Zuschüsse erhalten.

Die Universitäten bieten bis zu drei akademische Abschlüsse an: Nach drei bis fünf Jahren in einem *undergraduate program* kann der Bachelor-Abschluss erworben werden. Für die Zulassung zu einem Bachelor-Studium wird in der Regel der Abschluss der Sekundarstufe II und häufig darüber hinaus auch ein bestimmter Notenschnitt verlangt; in Quebec ist der Abschluss des Vorstudiums an einem *collège d'enseignement général et professionnel* (CE-GEP) oder eines *university transfer program* erforderlich. Während der ersten beiden Jahre eines Bachelor-Studiums wird der Schwerpunkt auf allgemeine Inhalte gelegt, in der Folgezeit erfolgt eine Spezialisierung durch die Wahl von Haupt- und Nebenfächern. Neben einem „einfachen“ Bachelor-Abschluss kann auch ein *honours bachelor's degree* erworben werden, der bei besseren akademischen Leistungen verliehen wird.

Nach dem Bachelor-Abschluss besteht die Möglichkeit, in einem zumeist zwei Jahre dauernden Master-Studium den Master-Abschluss zu erreichen. Die Option wird nur von einem kleinen Teil der Bachelor-Absolvent/inn/en gewählt: Von den Hochschulabsolvent/inn/en des Jahrgangs 1995 mit Bachelor-Abschluss haben innerhalb von fünf Jahren nach Studienabschluss insgesamt etwa 60 % einen weiteren postsekundären Bildungsgang aufgenommen oder abgeschlossen, von diesen war nur knapp ein Drittel in einem Master- oder Doktorandenstudium eingeschrieben (Butlin 2001; vgl. auch Abb. 5.1, die die Abschlussquoten diffe-

renziert nach Art des Hochschulabschlusses ausweist, und die eigenen empirischen Analysen in Pkt. 5.3.3). Als dritte Stufe kann nach dem Master-Abschluss ein mindestens dreijähriges Promotionsstudium aufgenommen werden.

In einigen Studiengängen – insbesondere in solchen, die zu einem *professional degree* führen – weicht der Studienaufbau von der klassischen Bachelor-Master-Struktur ab. Wer z. B. ein Jurastudium aufnehmen will, muss zuvor ein mindestens dreijähriges Bachelor-Studium in einem anderen Fach absolviert haben. Ähnliche Regelungen gelten für Human- und Zahnmedizin, teilweise auch für Lehramtsstudiengänge.

Neben den genannten, zu einem akademischen Grad führenden Studienmöglichkeiten bieten die kanadischen Universitäten eine Reihe von Programmen an, die mit einem Zertifikat oder Diplom abschließen (*non-degree programs*).

Unter dem Begriff des *community college* wird eine Vielzahl von tertiären Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft subsumiert, an denen im Allgemeinen kein dem Universitätsabschluss vergleichbares Examen möglich ist. Sie bieten vorwiegend berufsbezogene, am Arbeitsmarkt orientierte Studiengänge sowie Programme für den Übergang zur Universität (*university transfer programs*) an. Die Studiengänge dauern in der Regel ein bis drei Jahre und schließen zumeist mit einem Diplom (zwei- und dreijährige Programme) oder Zertifikat (einjährige oder kürzere Programme) ab. Wie erwähnt haben auch einige *community colleges* das Recht, akademische Grade (*applied degrees*, aber auch reguläre Bachelor- und Master-Abschlüsse) zu verleihen; auch werden in Kooperation mit Universitäten Teile eines Bachelor-Programms oder gemeinsame Diplom- und Bachelor-Kurse angeboten. Die CEGEPs in Quebec haben einen besonderen Status: Sie bieten zum einen berufliche Ausbildungsprogramme im postsekundären Bereich an, bewegen sich aber auf der anderen Seite auf einem Zwischenniveau zwischen Sekundar- und Tertiärbereich: Für die Zulassung zu einer Universität in Quebec ist, wie erwähnt, die Absolvierung eines zweijährigen Vorstudiums an einem CEGEP Voraussetzung.

Die nicht-akademischen College-Abschlüsse werden in der internationalen Bildungsklassifikation (*International Standard Classification of Education/ISCED*) der Kategorie ISCED 5B zugeordnet und sind demnach unterhalb der deutschen Fachhochschulabschlüsse (ISCED 5A) anzusiedeln.

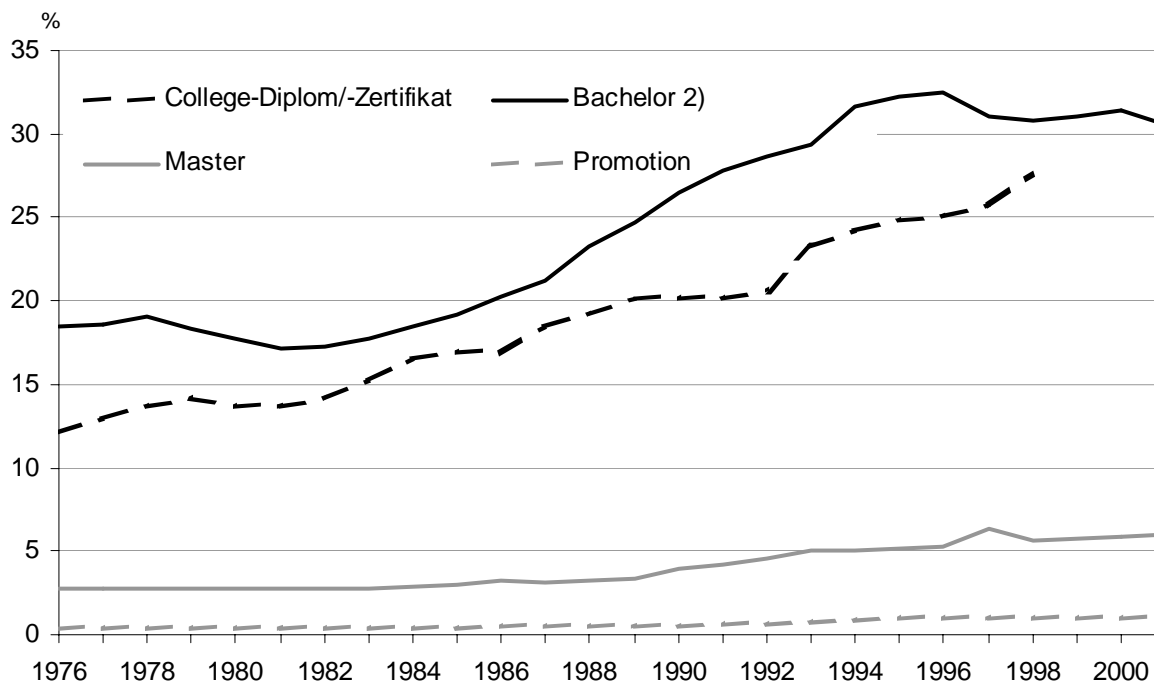
5.1.1.4 Grundlegende Charakteristika des Bildungssystems

Bildungsexpansion und Bildungsstand

Die Bevölkerung Kanadas gehört weltweit zu der (formal) am besten qualifizierten. Im Jahre 2003 verfügten 44 % der 25- bis 64-Jährigen über einen Abschluss im Tertiärbereich (ISCED 5B/5A/6), in den USA beläuft sich dieser Anteil auf 38 %, in Deutschland auf 24 % (OECD 2005). Auch hat Kanada eine enorme Bildungsexpansion erlebt, die zum großen Teil vom nicht-universitären Sektor (s. Abb. 5.1) und von den Frauen getragen wird: 2003 verfügten 30 % der 25- bis 34-jährigen Frauen, aber nur 25 % der gleichaltrigen Männer über einen

Hochschulabschluss in den Kategorien ISCED 5A oder ISCED 6 (Deutschland: 13 % der Frauen vs. 15 % der Männer; OECD 2005).

Abb. 5.1 Abschlussquoten¹⁾ im Tertiärbereich 1976 bis 2001 (in Prozent)



1) Anteil der Absolvent/inn/en an der Bevölkerung im typischen Abschlussalter (College: 21 Jahre, Bachelor: 22 Jahre, Master: 24 Jahre, Promotion: 27 Jahre)

2) einschl. „first professional degree“

Quelle: StatsCan/CMEC 2006: 238

Standardisierung und Stratifizierung

Das kanadische Bildungssystem gilt im schulischen Bereich bis zur Sekundarstufe II als wenig stratifiziert, „giving all children the opportunity to attend school which may lead to post-secondary education, not tracking them into a certain academic or vocational stream at a young age“ (Mills 2005: 282 f.). Zugleich ist es wenig standardisiert (Schuetze 2000: 132), zum einen aufgrund der heterogenen, kaum koordinierten Bildungssysteme in den Gliedstaaten, zum anderen wegen der Autonomie, die die Universitäten bei der Definition von Kriterien und Voraussetzungen für die Zulassung zum Studium sowie bei der Setzung von Standards für die Anerkennung von Leistungen genießen (ebd.).

Allgemeine und berufliche Bildung, Bildungssystem und Beschäftigungssystem

Kanada ist als ein Land zu charakterisieren, das zu dem Typus des „organisatorischen Raums“ der Qualifikationsproduktion, der Arbeitsmarktsegmentation und des Übergangsgregimes zwischen Bildung und Beschäftigung gehört (Mills 2005: 282; zur allgemeinen Charakterisierung von Bildungssystemen als qualifikations- oder organisationsbestimmt vgl. Teil I/ Pkt. 3.1 dieses Berichts): Bildung hat insgesamt eher einen allgemeinen Charakter, spezifi-

sche berufliche Qualifikationen werden zum großen Teil „on-the-job“ erworben. Durch die Einführung und starke Ausweitung des College-Sektors hat im Zuge der Bildungsexpansion der Stellenwert berufsspezifischer Qualifikationen zugenommen, doch erfolgt der überwiegende Teil der beruflichen Ausbildungen in schulischer Form, die dualen „apprenticeship“-Programme haben quantitativ einen geringen Stellenwert und zudem in den letzten Jahren noch an Bedeutung verloren (StatsCan/CMEC 2006: 237).

Zwar hat es in den letzten Jahrzehnten einen klaren Trend zu einer stärkeren Berufsorientierung und Betonung der Arbeitsmarktrelevanz von akademischen Programmen gegeben, doch ist akademische Bildung nach wie vor stark durch die Tradition der *liberal arts education* geprägt, d. h., das Studium ist vergleichsweise breit angelegt und vermittelt fachlich wenig ausgeprägtes Grundlagenwissen (Schuetze 2000: 129). Wie Analysen zur Ausbildungsadäquanz der Erwerbstätigkeit von Hochschulabsolvent/inn/en zeigen, gilt dieses in deutlich stärkeren Maße für Bachelor-Studiengänge als für Programme, die zum Master-Abschluss oder zur Promotion führen (Finnie 2001).¹

5.1.2 Wohlfahrtsstaat

Der kanadische Wohlfahrtsstaat gehört zum Kreis derer, die als „liberal“ bezeichnet werden (Mills 2005: 284; zur Klassifikation von Sozialstaaten als „liberal“, „konservativ“ oder „sozialdemokratisch“ vgl. Teil I/Pkt. 3.1 dieses Berichts). Er gleicht dem US-amerikanischen System hinsichtlich der geringen Bedeutung staatlicher, an Bedürftigkeit gebundener (residualer) Transferleistungen und der hohen Bedeutung privater Absicherung. Er unterscheidet sich aber von dem Nachbarland durch seine Geschichte universeller Bürgerprogramme, durch Familienbeihilfen, Rentensystem und Krankenversicherung (ebd.). Auch bietet Kanada mehr öffentliche Unterstützung für die Kinderbetreuung als die USA. Allerdings gibt es keinen allgemeinen Anspruch auf Erziehungsgeld, und nur Erwerbstätige können – finanziert über die Arbeitslosenversicherung – einen kurzen bezahlten Mutterschafts- und Erziehungsurlaub nehmen.

Diese Familienpolitik steht im Einklang mit einem Frauenbild, das Frauen nicht primär in der reproduktiven Sphäre verortet, sondern sie hauptsächlich als Erwerbstätige ansieht (ebd.: 280). Dementsprechend sind Frauen – auch Mütter mit kleinen Kindern – in hohem Maße in das Beschäftigungssystem integriert und üben häufiger als in anderen, dem „konservativen“ Wohlfahrtsmodell folgenden Ländern eine Vollzeitberufstätigkeit aus. Dementsprechend sind in Kanada auch Doppelverdiener-Haushalte die vorherrschende Familienform.

Die kanadische Arbeitsmarktpolitik wird als passiv und wenig auf aktive, Beschäftigung stimulierende Bildungsprogramme gerichtet charakterisiert (ebd.: 284), auch wenn ein Trend zu einer aktiveren Arbeitsmarktpolitik zu beobachten ist (CMEC 1997).² Im Vergleich mit vielen

¹ Es ist darauf hinzuweisen, dass der verwendete Indikator aufgrund seiner Mehrdimensionalität – er kombiniert die horizontale und vertikale Dimension (Fach- und Positionsadäquanz) – nur eingeschränkt Rückschlüsse auf die Ausrichtung der Curricula universitärer Bildungsgänge zulässt.

² Ausdruck dafür ist die 1996 durchgeführte Reform der Arbeitslosenversicherung und deren Umbenennung von *Unemployment Insurance* in *Employment Insurance* (CMEC 1997).

europäischen Ländern führt die Arbeitsgesetzgebung zu geringer Arbeitsplatzsicherheit, leichteren Einstellungs- und Entlassungsmöglichkeiten und allgemein zu einer größeren Flexibilität auf dem Arbeitsmarkt.

5.2 Die Weiterbildungslandschaft

Ist schon die schulische und hochschulische Bildungslandschaft Kanadas zerklüftet, so trifft dies erst recht für die Weiterbildungslandschaft zu. Auch die in den vergangenen Jahren seitens der Bundesregierung und einiger Provinzen ergriffenen Initiativen für eine kohärentere Erwachsenen- und Weiterbildungspolitik (Myers/de Broucker 2006: 67 ff.) haben nichts Wesentliches daran geändert, dass „provincial adult learning systems remain complex, fragmented, and incomplete“ (ebd.: 69). Weiterbildung/Erwachsenenbildung wird angeboten von „a bewildering array of sponsors, including colleges and universities, community colleges, libraries, labour organizations, commercial organizations and businesses“ (Bélanger/Tuijnman 1997, zit. nach Myers/de Broucker 2006: 67). Ihr fehlt es an Koordination – in keiner Provinz ist eine einzige Regierungsorganisation für Erwachsenenbildung zuständig –, an Information, an finanzieller Hilfestellung und an Unterstützung durch die Arbeitgeber (Myers/de Broucker 2006: 69).

Aufgrund der Mannigfaltigkeit, Heterogenität, Ausdifferenzierung und Komplexität der kanadischen Erwachsenen-/Weiterbildungs„systeme“ ist deren umfassende Beschreibung ein aussichtsloses Unterfangen und eine Beschränkung auf grobe Muster unumgänglich.

5.2.1 Historische Entwicklung von Weiterbildung und Hochschulweiterbildung

Gordon Selman und Mitautoren (1998: 62 ff.) unterteilen die Geschichte der Erwachsenenbildung in Kanada in sechs Perioden: (1) Die Phase vor 1867 war durch verstreute, private und freiwillige Initiativen gekennzeichnet. (2) In der Zeit zwischen 1867 und 1914 dominierte zwar weiterhin die privat organisierte Erwachsenenbildung, doch wurden in dieser Periode wichtige Schritte für die Etablierung eines öffentlichen Weiterbildungssektors unternommen. So wurden 1880 in Toronto Abendklassen an den öffentlichen Schulen eingerichtet; seit Ende der 1880er Jahre engagierte sich die Queen's University und wenige Jahre später auch die Universität von Toronto in der *university extension*. (3) Die Jahre zwischen 1915 und 1939 erlebten „the beginning of a conscious adult education movement in Canada“ (ebd.: 64). In dieser Zeit wurde eine Reihe von wichtigen Einrichtungen der Erwachsenenbildung geschaffen. Die Idee der *university extension* verbreitete sich an vielen Universitäten; seit den späten 1930er Jahren wurde durch die Gründung der „Canadian Broadcasting Corporation“ das Radio in der Erwachsenenbildung eingesetzt, um insbesondere der Bevölkerung auf dem Land Zugang zu Bildung zu verschaffen (OECD 2002b: 26); zur etwa gleichen Zeit wurde mit dem „National Film Board“ eine weitere wichtige Einrichtung geschaffen, die sich zu einem erfolgreichen System der Verbreitung von Informationen, Wissen und Bildung entwickelte. Ausdruck dieser erstarkenden Erwachsenenbildungsbewegung war die Gründung der „Canadian Association for Adult Education“, die 1935 erfolgte. (4) In der Zeit zwischen 1940 und 1959 wurde das Fundament der Erwachsenenbildung in Kanada durch ein aktiveres Engagement der öffentlichen Hand auf der Ebene der Gemeinden und Provinzen ver-

stärkt: Vielerorts wurden Gemeindezentren und damit neue Zugangsmöglichkeiten zu Bildungs- und Freizeitangeboten auf Nachbarschaftsebene eingerichtet; bis 1961 hatten alle Provinzen eine eigene Erwachsenenbildungsabteilung innerhalb des Bildungsministeriums etabliert. Gleichzeitig professionalisierte sich die Erwachsenenbildung: In einigen Provinzen organisierten sich die Erwachsenenpädagog/inn/en in eigenen Verbänden; in den 1950er Jahren boten erstmals mehrere Universitäten Kurse in Erwachsenenbildung an; 1957 wurde an der Universität von British Columbia der erste Masterstudiengang in diesem Fach eingerichtet. (5) Die Jahre zwischen 1960 und 1979 erlebten die Schaffung eines neuen Typs von Bildungseinrichtungen, der *community colleges*, die zunehmende Akzeptanz der Idee, „that education must be seen not as ‘preparation for life’ but as an ongoing part of life“ (Selman et al. 1998: 66), einen Bedeutungszuwachs der Provinzen im Bereich der Erwachsenenbildung und wichtige Initiativen auf Bundesebene: So investierte die Bundesregierung große Summen in die technische und berufliche Bildung und begann selbst, Angebote in diesem Bereich zu schaffen. Erwachsenenbildung wurde zu einem expandierenden Unternehmen: In den gut zwanzig Jahren zwischen 1960 und 1983 stieg der Zahl der Personen, die in irgendeiner Form von Erwachsenenbildung registriert waren, von ca. 4 % auf ungefähr 20 % (ebd.: 68). (6) Die Zeit ab 1980 wurde zunehmend durch eine neo-konservative Politik bestimmt, es fand ein „power shift from community to the self“ (Newman 1995, zit. nach Selman et al. 1998: 68) und eine „erosion of the welfare ‘provider state’“ (Selman et al. 1998: 68) statt: Insbesondere der Bereich der beruflichen Bildung wurde mehr und mehr privatisiert, was zu einem enormen Anstieg privater Bildungsanbieter führte; die öffentlichen Bildungseinrichtungen mussten starke Einschnitte in der Steuerfinanzierung hinnehmen. Besonders hart betroffen von diesen Mittelkürzungen waren die Erwachsenen- und Weiterbildungsabteilungen, die sich zunehmend selbst tragen oder sogar gewinnbringend arbeiten mussten. Der Rückzug des Staates aus der Erwachsenenbildung wurde durch ein verstärktes Engagement privater und kirchlicher Organisationen kompensiert und führte nicht zu einem Rückgang der Bildungsaktivitäten der kanadischen erwachsenen Bevölkerung: Der Anteil der Erwachsenen, die an einer Bildungsmaßnahme teilnahmen, stieg bis 1992 auf 33 % (ebd.: 71).

In Kanada spielten in den frühen Jahren der Erwachsenenbildung Universitäten durch das erwähnte Angebot von *extension services* eine bedeutende Rolle: „... in many parts of Canada, if university extension did not provide certain adult education services at the community level, it simply didn’t happen.“ (Selman 1994: 9) *University extension* existierte in zwei Formen: zum einen als Vorlesungen über wissenschaftliche Themen für ein breiteres Publikum, zum anderen als Bildungsangebote, die an den Bedürfnissen der Bevölkerung in der Region ansetzten (ebd.: 7). Mit der Ausweitung der Erwachsenenbildung und des Kreises von Anbietern ging der Stellenwert der Universitäten relativ zurück, gewann aber absolut weiter an Bedeutung. Mitte des 20. Jahrhunderts waren alle Universitäten auf dem Gebiet der *university extension* aktiv, 1954 wurde die CADESS, die „Canadian Association of Directors of Extension and Summer Sessions“ gegründet.

Die 1960er und 1970er Jahre werden als eine Phase beschrieben, in der sich der Charakter der universitären Weiterbildung wandelte, in der sich die starke Tendenz abzeichnete „to pull back from involvement in broadly-based community education work and to concentrate on ‘higher level’ activity, such as part-time study towards degrees and continuing professional education“ (Selman 1994: 14). Symptomatisch für diese Entwicklung war, dass zunehmend weniger von *university extension* gesprochen wurde, sondern sich immer mehr der Begriff

der *university continuing education* einbürgerte. Daher erscheint folgerichtig, dass 1974 die „Canadian Association of Directors of Extension and Summer Sessions“ in „Canadian Association for University Continuing Education“ (CAUCE) umbenannt wurde. Drei Jahre später gründete diese Vereinigung das „Canadian Journal of University Continuing Education“.

Der Wandel des Charakters der universitären Weiterbildung – von einem integralen Bestandteil der traditionellen Erwachsenenbildungsbewegung, die zur Realisierung einer gerechteren und gleicheren Gesellschaft beitragen wollte, hin zu einer stärkeren Kommerzialisierung und Ausbildung für berufliche, professionelle und akademische Bedürfnisse – setzte sich seit den 1980er Jahren unter dem Druck von Mittelkürzungen, aber auch aufgrund der zunehmenden Professionalisierung und Institutionalisierung dieses Feldes fort (Selman 1994: 15): Angebote allgemeinbildenden Charakters (*general interest courses*) und Kurse ohne akademische Leistungsnachweise (*non-credit courses*) verloren zugunsten von professioneller Weiterbildung und auf akademische Abschlüsse orientierte Programme an Stellenwert (ebd.: 17).

5.2.2 Der rechtliche Rahmen für Weiterbildung und Hochschulweiterbildung

Der Weiterbildungssektor ist insgesamt gesetzlich kaum reguliert. Rechtliche Regelungen variieren stark zwischen den Gliedstaaten, sie finden sich verstreut in verschiedenen Gesetzeswerken und betreffen einzelne Aspekte von Weiterbildung, z. B. die finanzielle Unterstützung von Weiterbildungsteilnehmer/inne/n (s. Pkt. 5.2.6) und die Zulassung von privaten Bildungsanbietern. Allerdings haben fast alle Provinzen und Territorien Richtlinien zur Akkreditierung von Kursen der Erwachsenen- und Weiterbildung erlassen. Im Allgemeinen definieren die Regierungen die Standards für die Sekundarschulbildung, die Lehrlingsausbildung und für nicht-universitäre Programme im postsekundären Bereich.

Im Universitätssektor fällt die Akkreditierung von Studienangeboten allerdings in der Regel in den Zuständigkeit der einzelnen Hochschulen (OECD 2002b: 28), die eine hohe Autonomie genießen. Die Universitätsgesetze der Provinzen regeln zumeist primär Fragen der Hochschulsteuerung, -organisation und -finanzierung und halten sich überwiegend aus innerakademischen Angelegenheiten heraus. Nur selten findet sich in der Gesetzgebung eine explizite Verpflichtung der Universitäten auf die Erfüllung bestimmter Aufgaben. Eine Ausnahme bildet das Universitätsgesetz (*university act*) von British Columbia, in dem es heißt: „A university must ... provide a program of continuing education in all academic and cultural fields ...“ Allerdings haben die öffentlichen kanadischen Universitäten traditionell neben Lehre und Forschung einen dritten Auftrag, den Dienst an dem Gemeinwesen (*service to the community*; Schuetze 2006). Diese Aufgabe wurde inzwischen zwar weitgehend von den etablierten akademischen Gliederungen der Universitäten (Fakultäten, Abteilungen, *schools*) und vor allem von den *community colleges* übernommen, doch ist sie nach wie vor „part and parcel of the rationale of public universities and therefore uncontested as a legitimate and central part of the university's mandate“ (Schuetze 2006).

5.2.3 Die Definition von Weiterbildung und Hochschulweiterbildung

Erwachsenenbildung (*adult education*) ist in Kanada der wohl am meisten verwendete Begriff. Trotz dieser weiten Verbreitung hat sich – weder in der Forschung noch in der Politik – eine einheitliche Definition durchgesetzt. Als operationale Definition verwendet Statistics Canada in ihrem Bericht über Erwachsenenbildung die folgende Begriffsbestimmung: „The definition of adult education and training used for this report is a modified version of the definition developed by UNESCO ... According to this source, adult education is organised, structured programs of education adapted to the needs of persons 15 and older who are not in the regular school or university systems. This definition, then, excludes students who are still involved in their first or initial cycle of education. The boundaries of this target population as defined by UNESCO have been adapted to better reflect the Canadian context. In most provinces and territories school is compulsory until age 16. For the purposes of this report, then, the adult population includes those aged 17 and over. In order to focus on learners not attending regular school or university, the population used in this report excludes all regular, full-time students, except the following: full-time students subsidized by employers; full-time students over 19 enrolled in elementary or secondary programs; and full-time students over 24 enrolled in postsecondary programs. All other students in the age range of 17 to 24 are excluded.“ (StatsCan 2001: 7 f.)

Als Synonym für Erwachsenenbildung wird häufig der Begriff der Weiterbildung (*continuing education*) gebraucht (Selman et al 1998: 19). Auch hier existiert keine klare, geschweige denn gesetzliche Definition. In verschiedenen institutionellen Kontexten hat Weiterbildung allerdings die Konnotation „of furthering one’s education beyond a significant level which has already been achieved“ (ebd.), so z. B. in den Universitäten, die sich mit dem Begriff unter der Annahme angefreundet haben, „that it implies the subsequent education of their graduates, or at least educational activities at a reasonably advanced level“ (ebd.).

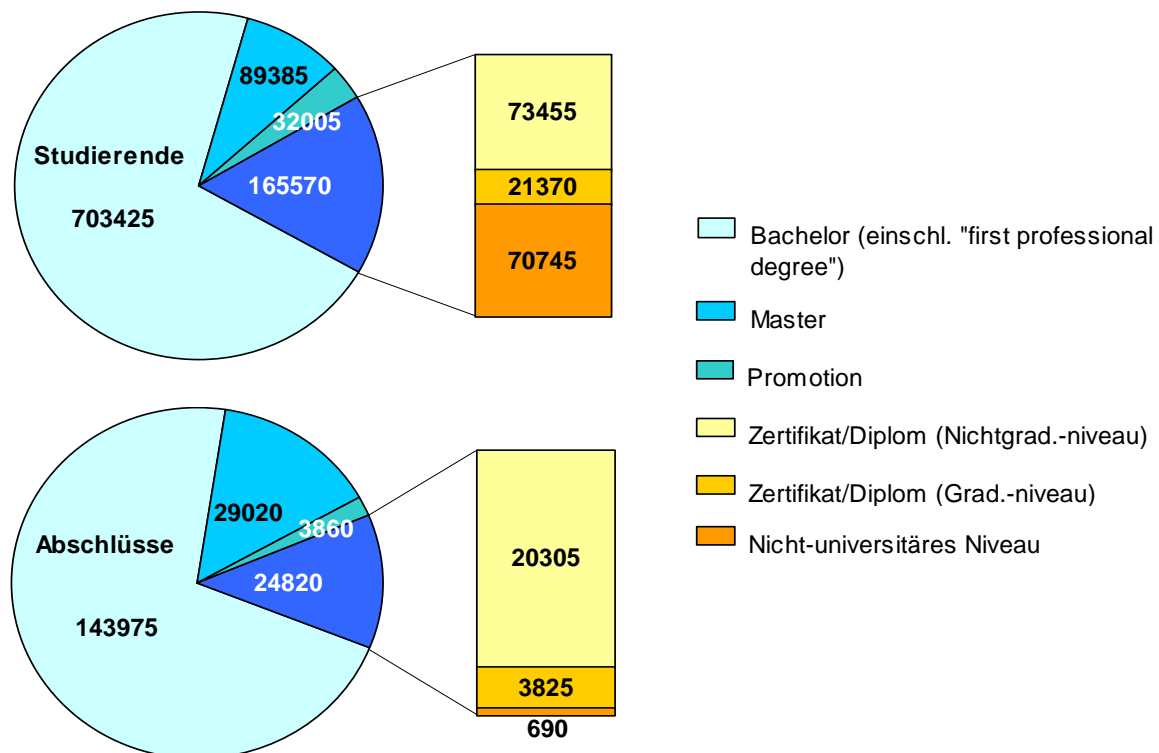
Der Begriff der universitären Weiterbildung ist deshalb auch spezifischer und klarer definiert. In einem engeren Sinne bezieht er sich auf „courses, programs and other offerings that are offered by special units within the university, called variably University Extension, Continuing Education Department, Continuing Studies, or other similar terms“ (Schuetze 2006). Die Angebote dieser speziellen universitären Weiterbildungseinrichtungen, die inzwischen an jeder Universität existieren, decken allerdings nicht die Vielzahl von Studienmöglichkeiten ab, die im Bereich der „professionellen Weiterbildung“ (*continuing professional education*) existieren. Professionelle Weiterbildung meint in der Regel Kurse oder Programme, die von den Fachbereichen (*departments, faculties, schools*) angeboten werden und die mit einem berufsorientierten Master-Abschluss, einer Promotion, einem Diplom oder Zertifikat abschließen oder auch ohne Leistungsbescheinigung besucht werden können. Für Angehörige bestimmter Professionen (z. B. Lehrer/innen, Ingenieure/innen, Rechtsanwälte/innen oder Ärzte/innen) kann von den Berufsverbänden bzw. Genehmigungsbehörden die Teilnahme an solchen Programmen oder Kursen verbindlich sein, um weiterhin die Erlaubnis zur Ausübung ihres Berufs zu erhalten (Schuetze 2006). Ganz im Gegensatz zu Deutschland haben im Bereich der Weiterbildung von Lehrer/inne/n die Universitäten inzwischen weitgehend ein Monopol.

5.2.4 Das hochschulische Weiterbildungsangebot

Das Weiterbildungsangebot der Universitäten – *community colleges* bleiben im Folgenden außer Betracht, da sie zwar zum tertiären Bildungssektor gehören, aber im Allgemeinen nicht das Niveau der deutschen Fachhochschulen erreichen – hat, das machten schon die vorherigen Ausführungen deutlich, mehrere Zielgruppen (Schuetze 2006): (1) Studierende, die ihr Studium als reife Erwachsene nach einer längeren Unterbrechung der Bildungsbiografie aufnehmen (nicht-traditionelle Studierende); (2) Studierende, die einen zweiten akademischen Abschluss anstreben, entweder direkt nach Erreichen des ersten Studienabschlusses oder später; (3) Studierende mit oder ohne Hochschulabschluss, die aus beruflichen Gründen zusätzliche Qualifikationen oder Kenntnisse erwerben wollen; (4) Studierende mit oder ohne Hochschulabschluss, die universitäre Bildungsangebote aus allgemeinem Interesse und persönlichen Gründen (Persönlichkeitsentwicklung, Selbstbestätigung) wahrnehmen.

Damit umfasst die universitäre Weiterbildung in Kanada sowohl berufliche (*professional continuing education*) als auch allgemeine Weiterbildung und mehrere Niveaus: akademische Grade, nicht-akademische Abschlüsse wie Diplome und Zertifikate sowie nicht-kreditierte Veranstaltungen (*non-credit courses*). Von den insgesamt fast einer Million Studierenden an Universitäten des Jahres 2003 waren gut 17 % in Studienprogrammen eingeschrieben, die nicht zu einem akademischen Abschluss führen (s. Abb. 5.2), von den gut 200.000 im Jahre 2003 an kanadischen Universitäten verliehenen Abschlüssen entfielen etwa 13 % auf nicht-akademische Grade (Abb. 5.2).

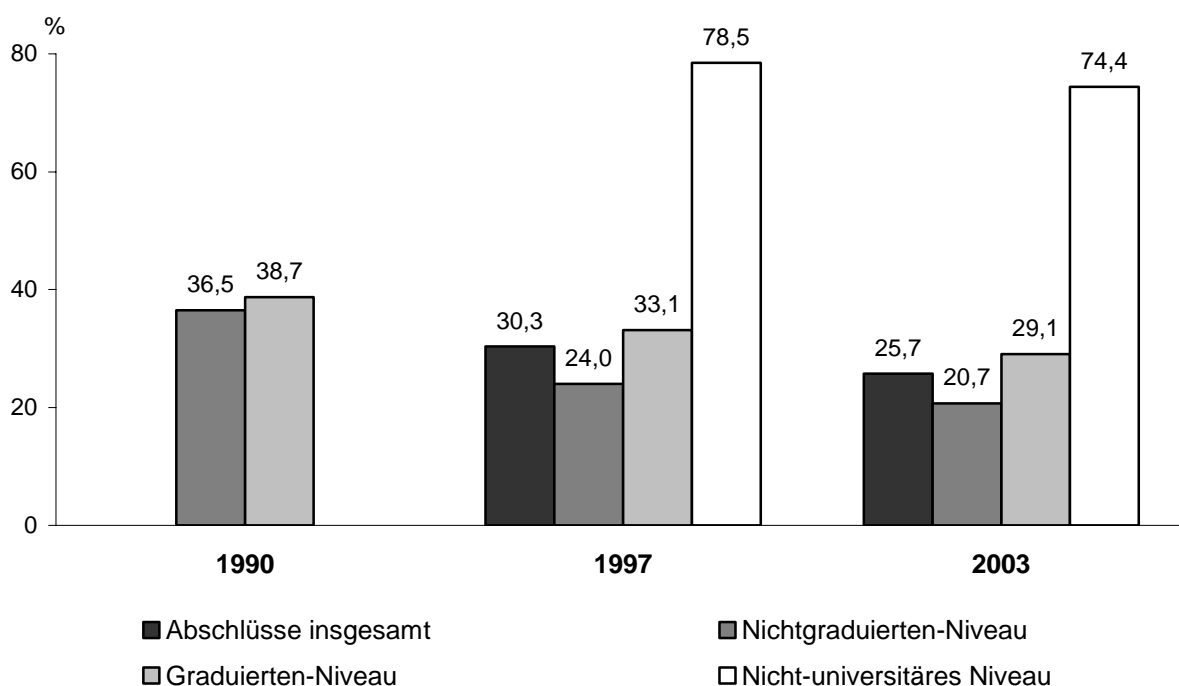
Abb. 5.2 Studierende und Abschlüsse an Universitäten 2003 nach Abschlussniveau (absolut)



Quelle: Statistics Canada (Internet: <http://www40.statcan.ca/l01/cst01/index.htm> (31.07.2006))

Im Prinzip richten sich die Studienangebote der kanadischen Universitäten an alle vier aufgeführten Zielgruppen (Schuetze 2006), jedoch sind die letzten beiden Gruppen die primären Adressaten der universitären Weiterbildungsabteilungen, während die ersten beiden in die regulären akademischen Organisationseinheiten integriert sind. In den letzten Jahren hat deren Rolle als Weiterbildungsanbieter innerhalb der Universitäten zugenommen (Schuetze 2000: 134). Insbesondere die medizinischen, ingenieur-, rechts-, erziehungs- und wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereiche „tend to run their own continuing education programmes to serve their alumni and the professional community; not least in order to generate revenues outside the regular university budget“ (ebd.: 135 f.).

Abb. 5.3 Teilzeit-Studierende an Universitäten nach Abschlussniveau 1990, 1997 und 2003 (in Prozent)



Quellen: StatsCan 1997; Statistics Canada: University Enrolment, The Daily, Tuesday, October 11, 2005 (Internet: <http://www.statcan.ca/Daily/English/051011/d051011b.htm> (31.07.2006))

Kanadas Universitäten haben eine lange Tradition flexibler Angebotsformen. In Bezug auf den Anteil von Teilzeitstudierenden war Kanada zusammen mit den USA Mitte der 1980er Jahre führend unter den industrialisierten Ländern und wurde deshalb als Land betrachtet, in dem die Erwachsenenbildung besonders gut entwickelt war (Schuetze 2000: 138). Bis Anfang der 1990er Jahre stieg die Prozentzahl von Teilzeitstudierenden kontinuierlich an: 1990 studierten jeweils mehr als ein Drittel der in Nichtgraduierten- und Graduiertenprogrammen Eingeschriebenen in Teilzeitform (s. Abb. 5.3). In der Folgezeit hat das Teilzeitstudiums sukzessive an Stellenwert verloren; nach wie vor spielt es in Graduiertenprogrammen eine größere Rolle als in Nichtgraduierten-Programmen, in denen 2003 nur noch zwei von zehn in Teilzeit studierten. Zum Teil ist dieser Negativtrend auf wirtschaftliche Konjunkturen zurückzuführen, die die Ausübung einer Erwerbstätigkeit neben dem Studium erschweren.

Die kanadischen Universitäten haben auch schon frühzeitig Angebote entwickelt, die im Fernstudium absolviert werden können. Diese Studienmöglichkeiten expandierten besonders stark in den 1960er und 1970er Jahren (Selman 1994: 11). In Quebec, Alberta und British Columbia wurden spezielle Fernuniversitäten errichtet, die nach dem Vorbild der britischen „Open University“ arbeiten (Schuetze 2000: 134). Die Télé-université in Quebec sowie die Athabaska University in Alberta wurden im Jahre 1972 gegründet, die British Columbia Open University (bis Anfang 2005 Teil der „Open Learning Agency“, seitdem eine Abteilung der neu gegründeten Thompson Rivers University) im Jahre 1978 (Selman 1994: 11).

Zusammenfassend stellt Hans G. Schuetze 2000 (144) fest, „that inconvenient scheduling or the lack of appropriate courses is now rarely seen as a hindrance to engaging in post-secondary education“. Allerdings seien flexible Zeitpläne und speziell auf erwerbstätige Studierende zugeschnittene Angebote noch nicht die Norm an allen Universitäten und in allen Fachrichtungen.

5.2.5 Weiterbildungsanbieter und Weiterbildungsmarkt

Auf dem Weiterbildungsmarkt allgemein und auf dem Weiterbildungsmarkt von Hochqualifizierten tummeln sich viele öffentliche und private Anbieter, unter denen die *community colleges* mit ihrer Vielzahl von kürzeren, praxisorientierten und flexibel organisierten Bildungsmöglichkeiten eine herausragende Position einnehmen (vgl. auch die empirischen Ergebnisse unter Pkt. 5.3). Auch die Universitäten können sich auf dem umkämpften, lukrativen Markt gut behaupten: Nach Schätzungen der OECD (zit. nach Weber 2002: 229) betrug Mitte der 1990er Jahre der Anteil der Hochschule am Weiterbildungsmarkt für Hochqualifizierte etwa 30 % (aktuelle Ergebnisse unter Pkt. 5.3).

Ein Grund dafür mag darin liegen, dass – wie oben erwähnt – ein Teil der unter Umständen verpflichtenden beruflichen Weiterbildung verschiedener Professionen an den Universitäten stattfindet.

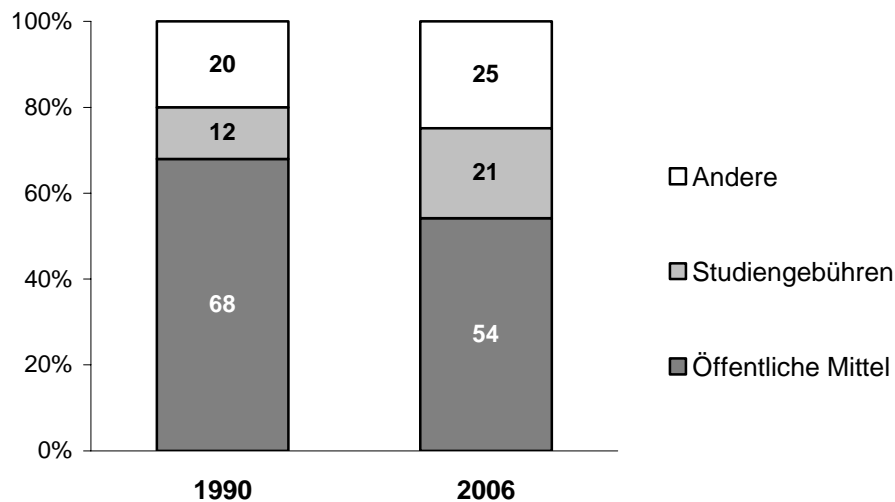
5.2.6 Weiterbildungsfinanzierung

Die institutionelle und individuelle Finanzierung von Weiterbildung speist sich aus verschiedenen Quellen, die je nach Provinz/Territorium ein unterschiedliches Gewicht haben. Ein Grundpfeiler der institutionellen Finanzierung der Universitäten waren und sind Transfers der öffentlichen Hand. Diese sind allerdings seit Anfang der 1990er Jahre erheblich zurückgegangen (s. Abb. 5.4): Im Jahre 1990 betrug der Anteil der öffentlichen Gelder an den Budgets der Universitäten und Colleges noch 68 %, bis zum Jahre 2006 ist er auf 54 % gesunken.

Die starken Einschnitte in der öffentlichen Finanzierung wurden zu einem großen Teil durch eine erhebliche Anhebung der Studiengebühren kompensiert: Zwischen 1990 und 2005 sind die Studiengebühren für Nichtgraduierten-Programme von durchschnittlich 1.464 auf durch-

schnittlich 4.214 kanadische Dollar gestiegen und haben sich damit fast verdreifacht (Stats-Can 2005).¹ Studierende in Graduierten-Programmen waren von einer noch stärkeren Gebührenanhebung betroffen (ebd.); die durchschnittlichen Gebühren im Jahre 2005 beliefen sich auf 5.699 kanadische Dollar.

Abb. 5.4 Einnahmequellen der Universitäten und Colleges 1990 und 2006 (in Prozent)



Quellen: StatsCan/CMEC 2003: 291; Statistics Canada (Internet: <http://www40.statcan.ca/I01/cst01/index.htm> (31.07.2006)); z. T. eigene Berechnungen

Die Kürzung der öffentlichen Gelder hatte auch merkliche Auswirkungen auf die Weiterbildungseinrichtungen der Universitäten. Während sich diese in der Vergangenheit auch aus dem regulären Etat der Universitäten finanzierten, müssen nun alle Weiterbildungsabteilungen kostendeckend oder sogar gewinnbringend arbeiten (Schuetze 2000: 134, Schuetze 2006). Der Änderung des Finanzierungsmodus brachte auch eine Veränderung der Angebotsstruktur hervor: „Most courses offered now cater to professionals or corporations that can afford the fees, while classical adult education programmes are offered only to the extent that the costs are borne by government.“ (Schuetze 2000: 134) Und sie hatte auch Auswirkungen auf den Stellenwert der Weiterbildung als zentrale Aufgabe der Universität (Schuetze 2006).

Die Weiterbildungsteilnehmer/innen selbst können für die Finanzierung ihrer Bildungsmaßnahme zum Teil die Arbeitslosenversicherung in Anspruch nehmen, Mittel von Gewerkschaften bekommen, auf den Arbeitgeber zurückgreifen oder Darlehen und Stipendien beantragen.

¹ In konstanten Preisen von 2001 haben sich die Studiengebühren für Nichtgraduierten-Programme an Universitäten zwischen 1990 und 2004 mehr als verdoppelt (StatsCan/CMEC 2003: 290, StatsCan/CMEC 2006: 188; eigene Berechnung). Die Studiengebühren variieren stark zwischen den Studienfachrichtungen und Provinzen; auch der Anstieg der Studiengebühren fiel in den Provinzen unterschiedlich aus.

Eine Verpflichtung der Arbeitgeber, einen finanziellen Beitrag zur Weiterbildung zu leisten, besteht nur in Quebec: Hier schreibt das *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre* Betrieben, deren Lohn- und Gehaltskosten einen bestimmten Betrag überschreitet, vor, jährlich 1 % dieser Summe in die Weiterbildung zu investieren. Stipendien sind insgesamt eher rar gesät, Darlehensprogramme bestehen auf Bundesebene (*Canada Student Loan Program/CLSP*; vgl. HRDC 2003, HRSDC 2005) und zum Teil auch in den Provinzen. Ein Darlehen der Bundesregierung können sowohl Vollzeit- als auch Teilzeitstudierende in Anspruch nehmen; die Höhe des Kredits ist von der Bedürftigkeit abhängig: Es werden maximal 210 kanadische Dollar pro Woche (= etwa 60 % der gesamten Lebenshaltungskosten von Vollzeitstudierenden; Angabe für das Jahr 2005) für eine Laufzeit von höchstens 340 Wochen (Doktorand/inn/en: bis zu 400 Wochen, Behinderte: bis zu 520 Wochen) bei Vollzeitstudierenden bzw. eine Summe von maximal 4.000 Dollar bei Teilzeitstudierenden ausgezahlt. Die Gewährung setzt eine Mindestdauer des zu einem Abschluss (akademischer Grad, Diplom oder Zertifikat) führenden Studienprogramms voraus (Mindestdauer von zwölf Wochen in einer Periode von 15 aufeinander folgenden Wochen). Insbesondere für Teilzeitstudierende sind die Konditionen nicht besonders attraktiv, da die – nicht unbeträchtlichen – Zinsen schon während des Studiums anfallen und zu zahlen sind.

Die Vielfalt der Finanzierungsmöglichkeiten und ihrer je besonderen Modalitäten können, so Hans G. Schuetze (2000: 144), eine Weiterbildungsbarriere darstellen: „Current financial mechanisms are mostly specific to the sector, programme, or institution ... For the student this fragmentation of educational finance means different rules govern eligibility, the level of support, and the terms and conditions under which grants or loans are awarded and loans paid back. Thus, the choice of whether or not to enrol and in which programme, and where and by which mode to learn, will often be determined by the availability of financial support ...“

5.3 Empirische Analysen der Teilnahme an Hochschulweiterbildung

5.3.1 Verwendete Datensätze

Für die empirischen Analysen der Beteiligung an Hochschulweiterbildung in Kanada wurden zwei Datensätze verwendet: Der *Adult Education and Training Survey 1998* (AETS 1998) sowie der *National Graduates Survey, Class of 1995* (NGS 2000).

Bei dem AETS handelt es sich um eine Befragung zu den Bildungsaktivitäten im Jahr vor der Erhebung (hier: 1997), die mit einer Unterstichprobe des *Labour Force Survey* durchgeführt wurde. Einbezogen ist die über 14-jährige Wohnbevölkerung. Die Stichprobe umfasst insgesamt 33.410 Befragte. Für die im Folgenden präsentierten Analysen wurden allerdings nur diejenigen Personen berücksichtigt, die zum Befragungszeitpunkt zwischen 20 und 64 Jahre alt waren ($n = 25.778$). Die Daten wurden als Public Use File von Statistics Canada zur Verfügung gestellt. Aus Gründen des Datenschutzes sind in diesem Datensatz verschiedene Variablen nicht enthalten (z. B. Einkommen, Merkmale des Migrationshintergrunds), so dass nicht allen interessierenden Fragestellungen nachgegangen werden konnte.

Die kanadischen *National Graduates Surveys*, in die bislang die Absolventenkohorten der Jahre 1982, 1986, 1990, 1995 und 2000 einbezogen wurden, richten sich an Absolvent/innen staatlicher postsekundärer Bildungseinrichtungen (Universitäten, Colleges und berufliche Schulen), die in dem jeweiligen Prüfungsjahr ihren Abschluss (akademischer Grad, Diplom oder Zertifikat) erworben haben. Jede Absolventenkohorte wird zwei Mal befragt: das erste Mal zwei Jahre, das zweite Mal fünf Jahre nach Erreichen des Abschlusses. Das Erhebungsprogramm fokussiert auf den beruflichen Verbleib, die beruflichen Werdegänge und die berufliche Situation nach Abschluss des Studiums bzw. der beruflichen Ausbildung, es erstreckt sich aber auch auf Detailfragen zu den nachfolgenden Bildungsaktivitäten.

Die hier verwendete Stichprobe der 1995er Absolvent/innen, die letztmalig im Jahre 2000 befragt wurden, umfasst insgesamt 43.040 Personen. In den Analysen berücksichtigt wurde allerdings nur die Untergruppe derjenigen, die im Jahre 1995 ihr erstes universitäres Studium mit dem Bachelor abgeschlossen (Erstabsolvent/innen) oder einen *first professional degree* erworben haben ($n = 6.373$). Bei den Absolvent/innen mit einem *first professional degree* handelt es sich nicht um Erstabsolvent/innen, sie wurden jedoch berücksichtigt, damit nicht ganze Studienfachrichtungen (z. B. Medizin, Jura) außer Acht blieben.

Der Datenzugang und die Datenauswertungen erfolgten in Kooperation mit Hans G. Schuetze und Maria Adamuti-Trache, beide von der University of British Columbia. Die Auswertungen werden von Statistics Canada, dem Datenlieferanten, kontrolliert und nur dann zur weiteren Verwendung freigegeben, wenn die Zellenbesetzungen in Häufigkeitstabellen nicht zu klein sind. Um dieser Anforderung zu genügen, mussten in mehreren Fällen einzelne Merkmalsausprägungen der Variablen zu größeren Kategorien zusammengefasst werden.

5.3.2 Operationalisierung

Die in Teil I dieses Berichts vorgestellten und ausführlich diskutierten Formen von Hochschulweiterbildung wurden auf der Grundlage des AETS wie folgt operationalisiert:

Studium von nicht-traditionellen Erststudierenden (im Folgenden auch als „nicht-traditionelles Erststudium“ bezeichnet): Dieser Kategorie wurden Befragte zugeordnet, die noch keinen Hochschulabschluss erreicht haben, sich in der Referenzperiode (1997) in einem Bachelor-Studium befinden und zum Befragungszeitpunkt entweder älter als 24 Jahre sind oder älter als 19 Jahre sind und zugleich vor ihrem Studium ein postsekundäres Diplom oder Zertifikat erworben haben.

Zweitstudium: Als Studierende in einem Zweitstudium wurden diejenigen Befragten identifiziert, die über einen Hochschulabschluss (Bachelor und höher) verfügen und im Jahre 1997 mit dem Ziel eines Bachelor- oder Master-Abschlusses studieren.

Zertifizierte Studienprogramme (im Folgenden auch nur als Programme bezeichnet): In dieser Gruppe finden sich Befragte (mit oder ohne Hochschulabschluss), wenn sie an einem von einer Universität angebotenen, zu einem Diplom oder Zertifikat führenden Studienprogramm teilnehmen.

Kürzere Kurse (im Folgenden auch nur als Kurse bezeichnet): Als Teilnehmer/in an Hochschulweiterbildung dieses Typs gilt, wer an einem Kursus, einem Seminar, Workshop u. Ä. teilnimmt, wenn diese Veranstaltung von einer Bildungseinrichtung angeboten und an einer Universität durchgeführt wird.

Zugunsten einer übersichtlichen Darstellung werden bei den berichteten Ergebnissen Weiterbildungskurse und Weiterbildungsprogramme nicht durchgängig getrennt ausgewiesen, sondern häufig zu einer Kategorie (Programme/Kurse) zusammengefasst, die auch als nicht abschlussbezogene Hochschulweiterbildung bezeichnet wird.

Das Erhebungsprogramm des AETS ist in mehrere Teile untergliedert. In einem ersten Teil werden Fragen zur Teilnahme an Bildungsprogrammen gestellt, die zu einem schulischen (*elementary school, high school*), beruflichen (*apprenticeship, trade-vocational diploma/certificate*), College- (*college diploma/certificate*) oder Universitätsabschluss (*degree, diploma, certificate*) führen. Auf Grundlage dieses Fragebogenabschnitts lassen sich die ersten drei Formen von Hochschulweiterbildung sauber abgrenzen. Theoretisch konnten die Befragten Angaben zur Teilnahme an mehr als einem Programm machen; bei den drei ersten Formen von Hochschulweiterbildung kommt allerdings keine Mehrfachnennung vor.

Ein weiterer Teil der Befragung widmet sich der Teilnahme an Kursen, Workshops, Seminaren u. Ä., ohne von vornherein eine Abgrenzung von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung vorzunehmen. Hier wurden nähere Angaben für bis zu fünf Kursen erhoben, u. a. zum Anbieter und zum Veranstaltungsort. Da allerdings die Frage nach dem Anbieter nur grobe Kategorien unterscheidet (*educational institution, commercial school/private training provider, employer, non-profit organization, producer/supplier of equipment, others*) musste zur Abgrenzung von Hochschulweiterbildung zusätzlich die Frage nach dem Veranstaltungsort herangezogen werden, die explizit die Antwortvorgabe *university campus* vorsieht. Als Hochschulweiterbildung gelten demnach von Bildungseinrichtungen angebotene und an Universitäten durchgeführte Kurse. Mit dieser Operationalisierung ist eine leichte Unschärfe verbunden, da prinzipiell auch nicht-universitäre Einrichtungen Veranstaltungen an Universitäten durchführen und universitäre Weiterbildungsangebote an anderen Orten stattfinden können.

Ein dritter Befragungsabschnitt fragt dezidiert nach Bildungsmaßnahmen, die aus persönlichem Interesse absolviert wurden (*hobby, recreational or interest courses, personal development courses*). Derartige Kurse wurden, wenn sie sich über den Anbieter (Bildungseinrichtung) und dem Veranstaltungsort (Universitätscampus) als Hochschulweiterbildung klassifizieren ließen, in gleicher Weise berücksichtigt wie die oben genannten Weiterbildungsveranstaltungen.

Die auf Grundlage des AETS vorgenommene Operationalisierung schließt Angebote auf College-Ebene aus der Definition von Hochschulweiterbildung aus. Wenn im Folgenden von Hochschulweiterbildung gesprochen wird, ist demnach immer nur universitäre Weiterbildung gemeint, wenn der Begriff der Hochschulen verwendet wird, bezieht er sich immer nur auf Universitäten. Da aber in Kanada Colleges ein wichtiger Weiterbildungsanbieter sind und sich im US-amerikanischen Vergleichsdatensatz die an Colleges oder Universitäten absolvierten Weiterbildungsmaßnahmen teilweise nicht trennen lassen, werden College-Weiterbildungen zum Teil gesondert ausgewiesen. Als Teilnehmer/in an einem zertifizierten College-

Programm gelten dabei Befragte, die ein zu einem Diplom oder Zertifikat führendes Studienprogramm an einem College absolvieren und entweder älter als 24 Jahre sind oder vor ihrem College-Studium ein anderes postsekundäres Diplom oder Zertifikat erworben haben. Es handelt sich sozusagen um nicht-traditionelle College-Studierende. Als Teilnehmer/in an einem College-Kurs gelten Befragte, die einen Kursus, ein Workshop oder ein Seminar besucht haben, wenn diese Veranstaltung von einer Bildungseinrichtung angeboten und auf einem College-Campus durchgeführt wurde.

Um die Position der Hochschulweiterbildung im Weiterbildungsmarkt für Hochqualifizierte zu bestimmen, wurde auch analysiert, in welchem Maße Hochschulabsolvent/inn/en an Weiterbildungen teilgenommen haben, die weder von Universitäten noch von Colleges angeboten wurden. Als solche Weiterbildungen gelten Kurse, die entweder nicht von einer Bildungseinrichtung durchgeführt wurden oder aber nicht auf einem College- oder Universitäts-Campus stattfanden. Die gesamte Kategorie der außerhochschulischen Weiterbildung umfasst demnach von Colleges angebotene Studienprogramme, die zu einem Diplom oder Zertifikat führen, sowie Kurse, die an Colleges oder von anderen nicht-universitären Weiterbildungsanbietern durchgeführt wurden.

Die Operationalisierung von Hochschulweiterbildung im NGS 2000 berücksichtigt Bildungsmaßnahmen, die während des gesamten Beobachtungszeitraums von fünf Jahren durchgeführt wurden. In der Erhebung wurde zum einen danach gefragt, ob seit dem Studienabschluss bzw. der letzten Befragung ein weiterer postsekundärer Abschluss erreicht wurde, und zum anderen nach anderen Kursen, Seminaren, Workshops, Lehrgängen oder Ausbildungen. Für den Fall, dass eine der letztgenannten Bildungsaktivitäten aus beruflichen Gründen unternommen wurde und mehr als 20 Stunden dauerte, wurde für maximal sechs Maßnahmen erhoben, ob sie zu einem Diplom, Zertifikat oder akademischen Abschluss führen könnten und um welchen Abschluss es sich dabei handelt. Da ansonsten nicht nach dem Anbieter gefragt wurde, ist es nur für beruflich bedingte, länger dauernde und theoretisch zu einer Art von Abschluss führende Bildungsmaßnahmen möglich, Hochschulweiterbildung von nicht-universitärer Weiterbildung abzugrenzen. Aus diesem Grund und weil zu privat motivierten oder weniger als 20 Stunden dauernden Kursen keine näheren Informationen vorliegen, ist von einer Untererfassung universitärer Weiterbildung auszugehen. Auch kann eine saubere Unterscheidung zwischen Weiterbildungsprogrammen und kürzeren Kursen nicht getroffen werden.

Deshalb wurden auf Grundlage des NGS 2000 nur zwei universitäre Weiterbildungsformen unterschieden: Zweitstudium und universitäre Weiterbildungsprogramme/-kurse. Als *Zweitstudium* wurde definiert, wenn im Beobachtungszeitraum, d. h. zwischen dem Zeitpunkt des ersten Studienabschlusses im Jahre 1995 und der letzten Befragung im Jahre 2000, ein weiteres, zu einem Bachelor-Abschluss, einem *first professional degree* oder zu einem Master-Abschluss führendes Studium abgeschlossen oder aufgenommen wurde.

Die zweite Kategorie, *universitäre Weiterbildungsprogramme/-kurse* (kurz: Programme/Kurse), umfasst sowohl abgeschlossene zertifizierte Studienprogramme als auch laufende/absolvierte Kurse, die auf zertifizierte Studienprogramme angerechnet werden können. Als abgeschlossene zertifizierte Studienprogramme zählen Bildungsmaßnahmen, die mit einem Universitätsdiplom oder -zertifikat oder mit einem *professional association diploma* abge-

schlossen wurden. Die Abschlüsse von Berufsverbänden wurden deshalb dieser Weiterbildungsform zugeordnet, weil sie – wie oben dargestellt – häufig an Universitäten erworben werden. Als Teilnehmer/in an Kursen, die auf zertifizierte Studienprogramme angerechnet werden können, gelten Befragte, die an anderen, beruflich motivierten und mehr als 20 Stunden dauernden Bildungsmaßnahmen teilgenommen haben, die theoretisch zu einem universitären Diplom oder Zertifikat oder zu einem entsprechenden Abschluss von Berufsverbänden führen könnten (Fragetext: „Could it (the education and training) lead to a certificate, diploma or degree?“ Wenn ja: „What type of certificate, diploma, degree or licence would that be?“)

Auch mit den Daten des NGS 2000 wurde untersucht, in welchem Maße Hochschulabsolvent/inn/en an außerhochschulischer Weiterbildung teilnehmen. Außerhochschulische Weiterbildung umfasst dabei zum einen absolvierte Bildungsmaßnahmen, für die die Befragten einen nicht-universitären Abschluss (z. B. Diplom/Zertifikat eines *community college* oder *technical institute*) erhalten haben, und zum anderen Kurse, Seminare, Lehrgänge u. Ä., die theoretisch zu einem der genannten nicht-universitären Abschlüsse führen könnten. Da wiederum nur beruflich motivierte, mehr als 20 Stunden dauernde und auf außeruniversitäre Bildungsprogramme anrechenbare Kurse erfasst sind, ist auch hier von einer Unterschätzung der Weiterbildungsteilnahme auszugehen.

5.3.3 Empirische Ergebnisse

5.3.3.1 Der Stellenwert von Hochschulweiterbildung

5.3.3.1.1 Teilnahmequoten

Im Jahre 1997 haben insgesamt 5 % der 20- bis 64-jährigen Bevölkerung Kanadas an universitärer Weiterbildung und fast ebenso viele, nämlich 4 %, an Weiterbildungen teilgenommen, die von Colleges angeboten werden (s. Tab. 5.5). Lässt man allerdings Studienprogramme, die zu akademischen Abschlüssen führen, außer Acht, dann erreichen die Colleges mehr Weiterbildungsteilnehmer/innen als die Universitäten: Insgesamt 4 % der kanadischen Erwachsenen besuchten Weiterbildungsprogramme und -kurse, die von Colleges angeboten wurden, dagegen nur 2 % vergleichbare universitäre Angebote.¹ Die Beteiligungsquote an universitärer und College-Weiterbildung insgesamt lag im Berichtszeitraum bei 9 %.

Was schon bei den Schul- und Hochschulabschlüssen zu beobachten war, setzt sich bei der Weiterbildung fort: Die Frauen Kanadas gehören zu dem bildungsaktiveren Teil der Bevölkerung. Unabhängig von der Weiterbildungsform beteiligen sie sich etwas häufiger an universitärer oder College-Weiterbildung als Männer. Im Bereich der universitären wie der College-Weiterbildung belaufen sich die Anteilswerte auf jeweils 5 % vs. 4 %. Insgesamt an universitärer oder College-Weiterbildung teilgenommen haben 10 % der Frauen und 7 % der Männer. Während die Geschlechterdifferenzen hinsichtlich der Aufnahme eines Studiums von nicht-traditionellen Studierenden und eines Zweitstudiums nicht signifikant sind, sind sie für

¹ Die genannten Werte liegen etwas unter der Summe der einzelnen Weiterbildungsformen, da Mehrfachnennung möglich ist.

alle anderen Weiterbildungsformen mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von weniger als 1 % von null verschieden, aber als gering anzusehen.

Tab. 5.5 Teilnahmequoten an universitärer und College-Weiterbildung nach Geschlecht und Bildungsniveau (in Prozent; Mehrfachnennung)

Art der Hochschulweiterbildung	Geschlecht		Hochschulabschluss		Insg.
	Männer	Frauen	Ja	Nein	
Universitäre Weiterbildung insg.	4	5	11	3	5
Nicht-traditionelles Erststudium	1	2	—	2	1
Zweitstudium	1	1	6	—	1
Programme und Kurse insgesamt	2	3	6	2	2
<i>Programme</i>	1	2	2	1	1
<i>Kurse</i>	1	2	4	1	1
College-Weiterbildung insg.	4	5	5	4	4
Programme	2	2	2	2	2
Kurse	2	3	3	2	2
Universitäre und College-Weiterbildung insg.	7	10	16	7	9

AETS 1998 (20- bis 64-jährige Bevölkerung)

Die Abhängigkeit der Weiterbildungsteilnahme vom Bildungsstand ist ein Phänomen, das weltweit zu beobachten und im Bereich der Hochschulweiterbildung besonders stark ausgeprägt ist: Insgesamt 16 % der Befragten mit einem akademischen Abschluss und 7 % der Nicht-Akademiker/innen haben an universitärer oder College-Weiterbildung teilgenommen; 6 % der Akademiker/innen gegenüber 2 % der Befragten ohne Hochschulabschluss besuchten universitäre Weiterbildungsprogramme oder -kurse, 5 % (Akademiker/innen) bzw. 4 % (Nicht-Akademiker/innen) nahmen vergleichbare College-Angebote wahr. Bemerkenswert an diesen Ergebnissen ist zweierlei: Zum einen – und dieses ist zum Teil auch auf die Zulassungsvoraussetzungen universitärer Bildungsangebote zurückzuführen, die allerdings häufig wenig restriktiv sind und nur einen High-school-Abschluss verlangen – sind im Bereich der College-Weiterbildung die Differenzen in der Beteiligungsquote zwischen den Bildungsgruppen deutlich geringer ausgeprägt als bei den universitären Weiterbildungsprogrammen und -kursen. Zum anderen hat die College-Weiterbildung auch bei Hochschulabsolvent/inn/en eine starke Position: Der Anteil der Akademiker/innen, die an von Colleges angebotenen Weiterbildungsprogrammen und -kursen teilnehmen, ist kaum geringer als die Teilnahmequote an universitären Weiterbildungsprogrammen und -kursen.

Eine weitere Aufschlüsselung nach Geschlecht zeigt (ohne Abbildung), dass sich insbesondere die Hochschulabsolventinnen durch eine hohe Weiterbildungsaktivität auszeichnen. Auch unter den Befragten ohne Hochschulabschluss nehmen Frauen häufiger als Männer an universitärer und College-Weiterbildung teil (8 % vs. 6 %), doch sind die Geschlechterdifferenzen nicht so deutlich wie unter den Befragten mit Hochschulabschluss (19 % vs. 14 %).

5.3.3.1.2 Teilnahmequoten von Hochschulabsolvent/inn/en

Bei Hochschulabsolvent/inn/en hat Hochschulweiterbildung naheliegender Weise einen höheren Stellenwert als bei Nicht-Akademiker/inne/n. Betrachtet man jedoch zusätzlich alle außerhalb von Universitäten absolvierten Weiterbildungen, dann wird deutlich, dass Hochschulen auch in Kanada nur den kleineren Teil des Weiterbildungsbedarfs von Hochschulabsolvent/inn/en befriedigen. Auf der Grundlage des AETS wurde ermittelt, dass im Berichtsjahr insgesamt 6 % der Akademiker/innen universitäre Weiterbildungsprogramme oder -kurse besucht haben, während 40 % an Weiterbildungsprogrammen und -kursen außerhalb der Hochschulen teilnahmen (s. Tab. 5.6); die Daten des NGS ergaben Beteiligungsquoten an universitären Programmen und Kursen in Höhe von 21 % und an außeruniversitären Programmen und Kursen in Höhe von 31 %. Dabei ist allerdings zu beachten, dass mit der kanadischen Hochschulabsolvent/inn/enstudie zwar auch die nicht abschlussbezogene Hochschulweiterbildung unterschätzt werden dürfte, dass aber die Untererfassung der außerhochschulischen Weiterbildung wahrscheinlich noch größer ist.

Der AETS und der NGS sind nicht direkt vergleichbar. Der NGS deckt eine Beobachtungsperiode von insgesamt fünf Jahren nach Studienabschluss ab, der AETS erfragt nur Weiterbildungen im Jahr vor der Befragung, liefert also nur eine Momentaufnahme. Dieses und das höhere Durchschnittsalter der im AETS Befragten erklärt die mit dem NGS ermittelten höheren Beteiligungsquoten bei Zweitstudien und Weiterbildungsprogrammen. Darüber hinaus wird mit dem NGS, wie erwähnt, die Teilnahme an Weiterbildungskursen unterschätzt, da nur beruflich motivierte, länger als 20 Stunden dauernde und auf ein Zertifikat/einen Abschluss anrechenbare Kurse erfasst werden. Aufgrund dieser Unterschätzung fällt die mit dem NGS ermittelte Beteiligung an außeruniversitärer Weiterbildung vergleichsweise gering aus.

Tab. 5.6 Teilnahmequoten von Hochschulabsolvent/inn/en an verschiedenen Weiterbildungsformen nach Geschlecht (in Prozent; Mehrfachnennung)

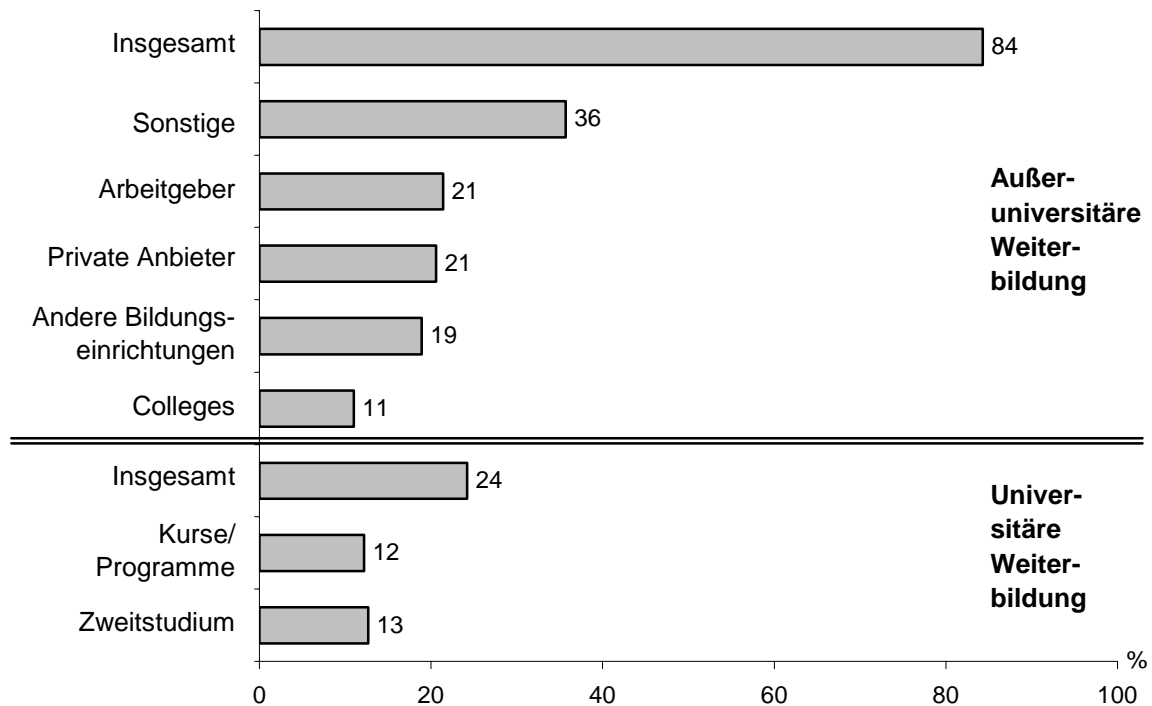
Weiterbildungsform	AETS 1998			NGS 2000		
	Männer	Frauen	Insg.	Männer	Frauen	Insg.
Hochschulweiterbildung insgesamt	9	14	11	49	44	46
<i>Zweitstudium</i>	5	7	6	30	28	29
<i>Programme/Kurse</i>	3	7	6	23	21	21
Außerhochschulische Weiterbildung	36	44	40	32	31	31
Weiterbildung insgesamt	43	52	47	67	63	64

AETS 1998 (20- bis 64-jährige Hochschulabsolvent/inn/en); NGS 2000 (Erstabsolvent/inn/en 1995 (einschl. *first professional degree*))

Die unterschiedlichen Referenzperioden, Untersuchungspopulationen und Erhebungsprogramme können zum Teil auch dafür verantwortlich gemacht werden, dass mit dem NGS bei allen Weiterbildungsformen niedrigere Weiterbildungsquoten für die Frauen gefunden wurden, während es sich beim AETS andersherum verhält. Die Unterschiede zwischen den Ge-

schlechtern sind allerdings überwiegend relativ gering. Im AETS sind die Differenzen beim Zweitstudium nicht signifikant, im Bereich der Programme und Kurse sowie für die universitäre Weiterbildung insgesamt sind sie nicht mehr signifikant, wenn multivariate Analysen durchgeführt werden; im NGS – zum Teil aufgrund der hohen Fallzahlen – bleibt der Geschlechtereffekt aber durchgängig signifikant.

Abb. 5.7 Anbieter von Weiterbildungen weiterbildungsaktiver Hochschulabsolvent/inn/en (in Prozent; Mehrfachnennung)



AETS 1998 (20- bis 64-jährige, an Weiterbildung teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en)

Der AETS erlaubt es, die Anbieter der Weiterbildungen, die von Hochschulabsolvent/inn/en besucht werden, weiter aufzuschlüsseln (s. Abb. 5.7). Dabei zeigt sich, dass auch die Colleges nur ein kleines Segment des Weiterbildungsmarktes für Hochqualifizierte bedienen; einen größeren Marktanteil haben andere Bildungseinrichtungen – 19 % der befragten 20- bis 64-jährigen Hochschulabsolvent/inn/en, die 1997 an einer Weiterbildung teilgenommen haben, nahmen deren Angebot wahr –, private Anbieter (21 %) und Arbeitgeber (21 %). Der Stellenwert der Arbeitgeber als Anbieter von Weiterbildungen ist noch größer, wenn nur beruflich motivierte Weiterbildungen betrachtet werden (ohne Abbildung).

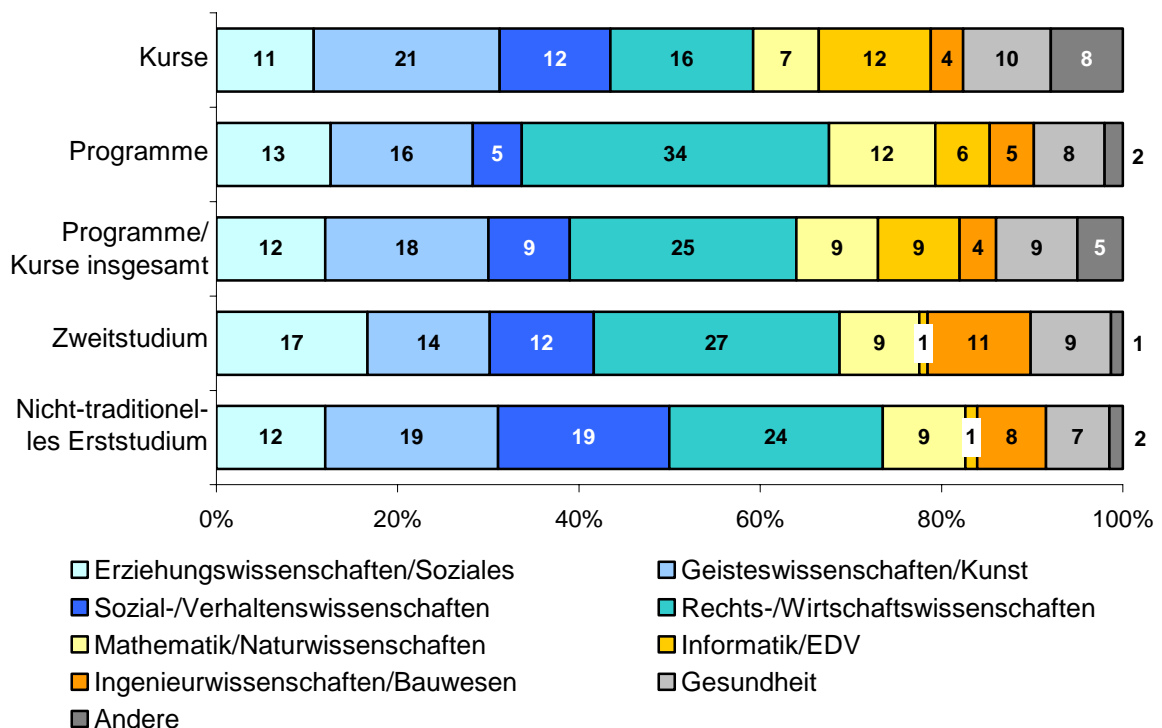
5.3.3.2 Nachgefragte Weiterbildungen

5.3.3.2.1 Fachgebiet

Die Fachgebiete der besuchten Hochschulweiterbildungen unterscheiden sich deutlich je nachdem, welche Art von Weiterbildung absolviert wird (s. Abb. 5.8): Bei der 20- bis 64-jährigen Bevölkerung Kanadas haben insgesamt Weiterbildungen auf dem Gebiet der

Rechts- und Wirtschaftswissenschaften das größte Gewicht, unter den Teilnehmer/innen an universitären Weiterbildungskursen stellt diese Fachrichtung jedoch einen relativ kleinen Anteil (16 %), während sie bei den besuchten Programmen mit 34 % sehr stark verbreitet ist. Informatik ist ein Weiterbildungsthema, das – wenn es gewählt wird – vorwiegend in Form von kürzeren Kursen behandelt wird (Anteil von 12 %); unter den nicht-traditionellen Studierenden im Erststudium sowie den Studierenden im Zweitstudium ist diese Fachrichtung kaum vertreten (Anteil von jeweils 1 %). Größere Unterschiede sind darüber hinaus in Bezug auf die Geisteswissenschaften sowie auf die Ingenieurwissenschaften zu beobachten: Von Studierenden in einem zweiten Studium werden geisteswissenschaftliche und künstlerische Fächer deutlich seltener belegt (14 %) als von nicht-traditionellen Erststudierenden (19 %) oder Teilnehmer/innen an universitären Weiterbildungskursen (21 %). Die Befragten, die einen universitären Weiterbildungskurs absolviert haben, wählen diese Fachrichtung sogar am häufigsten. Dagegen werden universitäre Weiterbildungskurse zu ingenieurwissenschaftlichen Themen sehr selten belegt – mit einem Anteil von 4 % hat dieses Studienfeld den geringsten Stellenwert –, unter den Studierenden im Zweitstudium sind die Ingenieurwissenschaften deutlich attraktiver (Anteil von 11 %).

Abb. 5.8 Fachgebiet der Hochschulweiterbildung nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent; z. T. Mehrfachnennung; Prozentuierung auf Basis der Antworten)

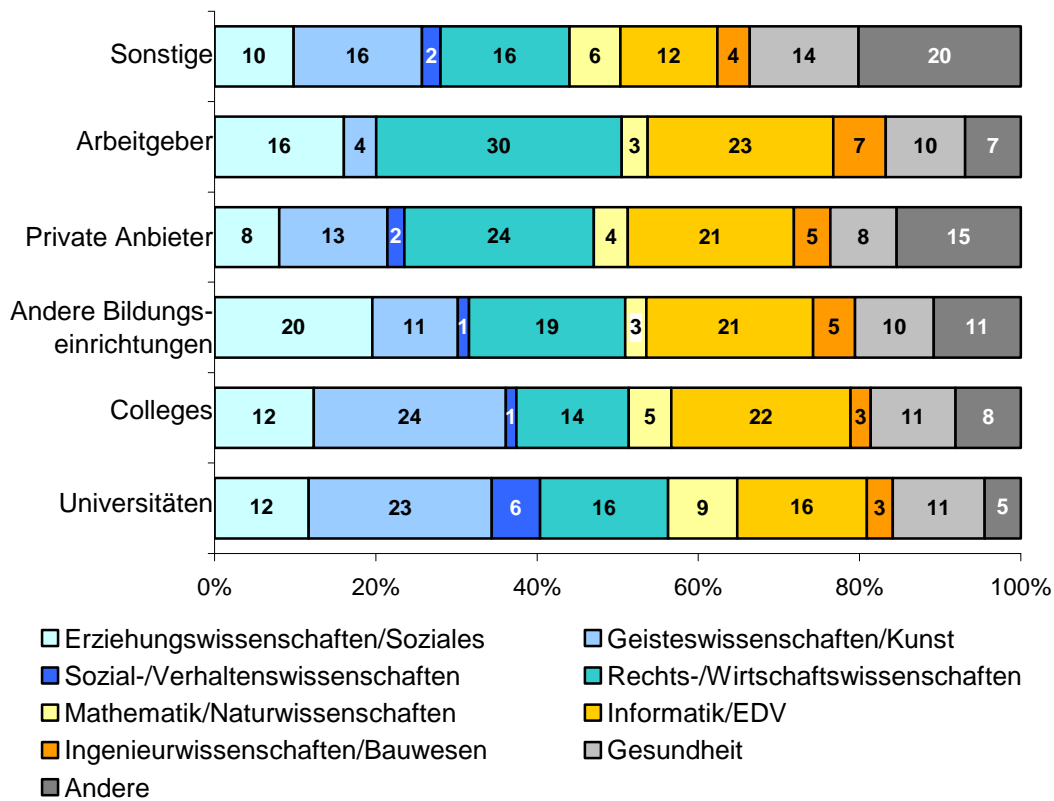


AETS 1998 (20- bis 64-jährige, an Hochschulweiterbildung teilnehmende Bevölkerung)

Die Fach- und Themenwahl von Frauen und Männern folgt auch im Bereich der universitären Weiterbildung den bekannten Mustern (ohne Tabelle): Frauen schreiben sich häufiger als Männer in Studiengängen, Programmen und Kursen erziehungs-, geistes-, sozialwissen-

schaftlicher und medizinischer Ausrichtung ein, Männer wählen in stärkerem Maße als Frauen natur-, ingenieur-, wirtschafts- und rechtswissenschaftliche Gebiete.

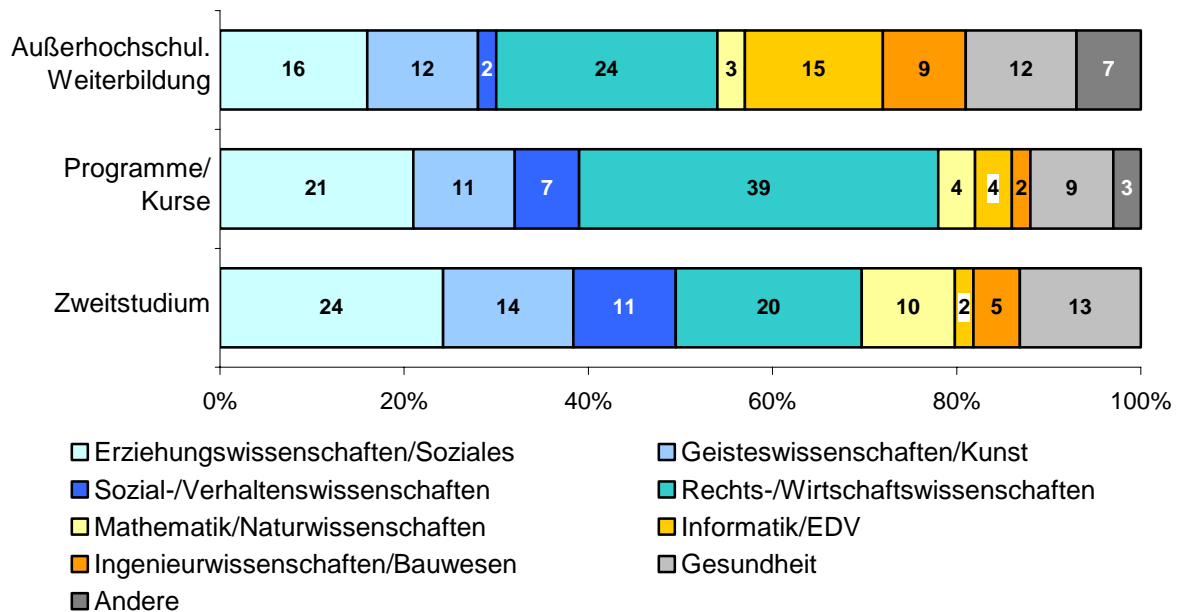
Abb. 5.9 Fachgebiet der von Hochschulabsolvent/inn/en absolvierten Weiterbildungskurse nach Anbieter (in Prozent; Mehrfachnennung; Prozentuierung auf Basis der Antworten)



AETS 1998 (an Weiterbildungskursen teilnehmende 20- bis 64-jährige Hochschulabsolvent/inn/en)

Werden auf der Grundlage der allgemeinen Bevölkerungsumfrage nur die Weiterbildungskurse betrachtet, die 20- bis 64-jährige Hochschulabsolvent/inn/en absolviert haben, und wird das Fachgebiet der Weiterbildungskurse getrennt nach Anbieter ausgewertet, dann wird deutlich, dass sich die Weiterbildungsanbieter zum Teil auf bestimmte Themenfelder konzentrieren (s. Abb. 5.9): So sind die Geisteswissenschaften eine Domäne der von Universitäten und Colleges angebotenen Weiterbildungskurse: Fast ein Viertel der Kurse, die von Hochschulabsolvent/inn/en an Colleges und Universitäten besucht wurden, fand zu geisteswissenschaftlichen oder künstlerischen Themen statt; unter den von anderen Anbietern veranstalteten Kursen haben diese Gebiete ein deutlich geringeres Gewicht, bei von Hochschulabsolvent/inn/en und von Arbeitgebern veranstalteten Kursen stellen sie z. B. nur einen Anteil von 4 %. Arbeitgeber konzentrieren sich dagegen auf Rechts- und Wirtschaftswissenschaften sowie auf Informatik und EDV: Unter den wahrgenommenen Arbeitgeberangeboten stellen diese Fachgebiete einen Anteil von über 50 %. Auch ein erheblicher Teil der an Universitäten wahrgenommenen Kursangebote entfällt auf diesen Bereich, er hat aber mit einem Anteil von gut 30 % ein deutlich geringeres Gewicht als bei den von Arbeitgebern, privaten Anbietern (45 %) oder anderen Bildungseinrichtungen (40 %) angebotenen Kursen.

Abb. 5.10 Fachgebiet der von Hochschulabsolvent/inn/en absolvierten Weiterbildungen nach Art der Weiterbildung (in Prozent: Mehrfachnennung; Prozentuierung auf Basis der Antworten)



NGS 2000 (an Weiterbildung teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en 1995)

Die Analyse der kanadischen Hochschulabsolvent/inn/enstudie bestätigt die hohe Attraktivität von Studienprogrammen und Hochschulkursen rechts- und wirtschaftswissenschaftlicher Ausrichtung (s. Abb. 5.10). 39 % der an Programmen und Kursen teilnehmenden Akademiker/innen haben diese Fachrichtung gewählt. Unter den Zweitstudierenden und den Teilnehmer/inn/en an außerhochschulischer Weiterbildung stellen diese Fachgebiete nur einen Anteil von 20 % bzw. 24 %. Wie schon anhand der Daten der allgemeinen Bevölkerungsumfrage beobachtet werden konnte, sind Zweitstudierende dagegen häufiger in (sozial-)pädagogischen (24 %) und medizinischen (13 %) Studiengängen zu finden. Dieser hohe Anteil von Erziehungswissenschaftler/inn/en und Mediziner/inn/en unter den Zweitstudierenden ist im Zusammenhang damit zu sehen, dass in Kanada das Medizinstudium und ein Studium mit dem Ziel Lehrer/in schon einen Bachelorabschluss voraussetzt (vgl. Pkt. 5.1.1.3). Unter den Zweitstudierenden ebenfalls relativ stark vertreten sind Mathematik und Naturwissenschaften – ein Hinweis darauf, dass Erstabsolvent/inn/en mathematischer und naturwissenschaftlicher Studienfächer höhere Übergangsquoten in ein Masterstudium aufweisen als Absolvent/inn/en anderer Fachrichtungen (s. dazu auch Pkt. 5. 3.3.1).

5.3.3.2.2 Lern- und Organisationsformen

Ein nicht unerheblicher Teil der hochschulischen Weiterbildungen wird in Teilzeitform absolviert (s. Tab. 5.11): Auf Basis des AETS wurde ermittelt, dass 39 % der nicht-traditionellen Erststudierenden, mehr als die Hälfte der Zweitstudierenden und fast drei Viertel der Teilnehmer/inn/en an zertifizierten Weiterbildungsprogrammen zumindest Teile der Bildungsmaßnahme in Teilzeit durchgeführt haben. Auch das Fernstudium hat eine gewisse Verbreitung – am wenigsten unter Teilnehmer/inn/en an universitären Weiterbildungskursen (8 %),

was aufgrund der Kürze dieser Bildungsmaßnahmen nicht verwundert, am häufigsten unter den Teilnehmer/inne/n der Weiterbildungsprogramme (20 %). Audio-/Videomaterial sowie Lernsoftware wird an den kanadischen Universitäten insgesamt relativ wenig eingesetzt. Dieser geringe Stellenwert moderner Lehrmittel wird bei einem Vergleich der Anbieter von Weiterbildungskursen, die von Hochschulabsolvent/inn/en besucht wurden, deutlich (ohne Tabelle): 20 % der Akademiker/innen haben in den Kursen, die von Arbeitgebern angeboten wurden, mit Lernsoftware gearbeitet, 19 % mit Audio- oder Videomaterial. Wurden die Kurse von privaten Anbietern durchgeführt, haben 24 % der teilnehmenden Hochschulabsolvent/inn/en Erfahrungen mit dem Einsatz von Audio- und Videomaterial gemacht, 14 % haben Lernsoftware benutzt.

Tab. 5.11 Lern- und Organisationsformen der Hochschulweiterbildung nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent; Mehrfachnennung)

Lern- und Organisationsform	Art der Hochschulweiterbildung			
	Nicht-traditionelles Erststudium	Zweitstudium	Programme	Kurse
Lernsoftware	7	14	11	11
Audio-/Videomaterial	11	11	12	10
Fernstudium	13	15	20	8
Teilzeitstudium	39	53	71	—

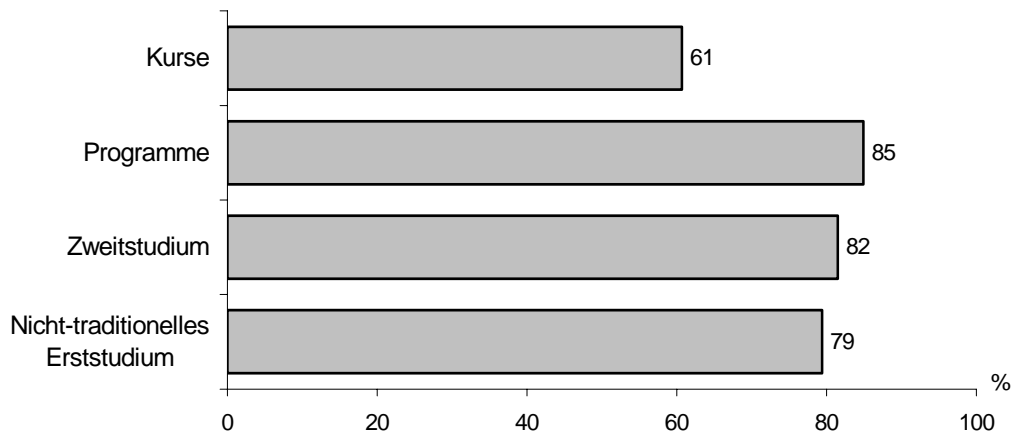
AETS 1998 (20- bis 64-jährige, an Hochschulweiterbildung teilnehmende Bevölkerung)

In welcher Form eine Weiterbildung absolviert wird – ob als Fernstudium oder als Präsenzstudium, ob in Teilzeit oder in Vollzeit–, hängt einmal vom Angebot ab, zum anderen von der persönlichen Situation der Teilnehmer/innen, insbesondere von der Frage, ob sie familiäre und berufliche Verpflichtungen haben. Die Daten erlauben es allerdings nicht, diese Faktoren auseinander zu halten.

5.3.3.2.3 Veranlassung

An Hochschulweiterbildung wird hauptsächlich aus beruflichen Gründen teilgenommen (s. Abb. 5.12): Jeweils etwa 80 % oder ein noch höherer Prozentsatz der Teilnehmer/innen an einem nicht-traditionellen Erststudium, einem Zweitstudium oder einem universitären Weiterbildungsprogramm gaben an, sie hätten die Weiterbildungsmaßnahme wegen ihrer derzeitigen oder einer zukünftigen Erwerbstätigkeit absolviert. Weitgehend ähnliche Ergebnisse wurden für Hochschulabsolvent/inn/en auf Grundlage des NGS ermittelt, so dass auf diese Resultate nicht im Einzelnen eingegangen werden muss. Nur unter den im Rahmen des AETS Befragten, die universitäre Weiterbildungskurse besucht haben, haben andere Teilnahmegründe einen vergleichsweise großen Stellenwert: Nur für 61 % der Kurse wurden berufliche Motive angeführt. Dabei sind es insbesondere Kurse mit geisteswissenschaftlichen und künstlerischen Themen, die aus anderen als beruflichen Gründen besucht werden (ohne Abbildung).

Abb. 5.12 Anteil beruflich motivierter Hochschulweiterbildungen nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent; z. T. Mehrfachnennung; Prozentuierung auf Basis der Antworten)



AETS 1998 (20- bis 64-jährige, an Hochschulweiterbildung teilnehmende Bevölkerung)

5.3.3.3 Beteiligung an Hochschulweiterbildung: Bedingungen und Barrieren

Gegenüber Abschnitt 5.3.3.1, in dem Weiterbildungsquoten – zum Teil in Abhängigkeit von bestimmten Merkmalen der Befragten – präsentiert wurden, wird in den folgenden beiden Abschnitten die Blickrichtung geändert. Dargestellt werden nicht Teilnahmequoten, sondern die Zusammensetzung der Weiterbildungsteilnehmer/innen nach verschiedenen (soziodemografischen, bildungsbiografischen, familienbezogenen sowie beruflichen) Merkmalen. Mit dieser Betrachtungsweise sind zum einen Aussagen über die Zusammensetzung der Klientel hochschulischer Weiterbildung möglich. Durch die Gegenüberstellung mit denjenigen, die nicht an Hochschulweiterbildung partizipieren – diese Referenzgruppe ist in allen Abbildungen und Tabellen ausgewiesen –, lässt sich zum anderen aber auch das Ausmaß der Weiterbildungsaktivität verschiedener Gruppen vergleichen.

Die Perspektive auf die Zusammensetzung der Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung wurde zum einen deshalb eingenommen, weil Teilnahmequoten eine kausale Deutung nahe legen, die bei einigen Formen der Hochschulweiterbildung nicht angebracht ist. Zum anderen kann die Analyse der Charakteristika von Weiterbildungsteilnehmer/inne/n auch wertvolle Hinweise für die Entwicklung und Gestaltung des hochschulischen Weiterbildungsangebots liefern.

5.3.3.3.1 Soziodemografische, bildungsbiografische und familiäre Faktoren

Unter den Teilnehmer/inn/en an Hochschulweiterbildung sind Frauen in der Überzahl. Dieses Ergebnis war für die allgemeine Bevölkerung zu erwarten (s. Tab. 5.13), da auf Grundlage des AETS höhere Beteiligungsquoten der Frauen an Hochschulweiterbildung ermittelt wurden (vgl. Pkt. 5.3.3.3.1 bzw. Tab. 5.6). Die Aussage gilt aber auch für Hochschulabsolvent/inn/en, die im Rahmen des NGS befragt wurden (s. Tab. 5.14). Zwar beteiligt sich, wie oben dargestellt, ein etwas geringerer Prozentsatz der vom NGS erfassten Hochschulabsol-

ventinnen an universitärer Weiterbildung, da aber Frauen gut 60 % der Befragten ausmachen, sind sie auch unter den Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung in der Mehrheit.

Tab. 5.13 Geschlecht, Bildungsniveau, Familienstand und Elternschaft der Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent)

Art der Hochschulweiterbildung	Anteil Frauen	Anteil Hochschulabsolvent/inn/en	Anteil Verheirateter/in Partnerschaft Lebender	Anteil Eltern mit Kindern unter 18 Jahren		
				Männer	Frauen	Insg.
Nicht-traditionelles Erststudium	56	0	39	11	30	22
Zweitstudium	53	100	55	39	25	31
Programme und Kurse insg.	62	43	49	33	33	33
<i>Programme</i>	63	32	58	40	42	41
<i>Kurse</i>	63	53	42	29	25	27
Hochschulweiterbildung insg.	58	44	48	29	31	30
Keine Hochschulweiterbildung	50	16	69	45	51	48

AETS 1998 (an Hochschulweiterbildung teilnehmende 20- bis 64-jährige Bevölkerung)

Nichtakademiker/innen beteiligen sich zwar seltener an Hochschulweiterbildung als Hochschulabsolvent/inn/en, doch sind sie eine bedeutsame Klientel universitärer Weiterbildungsprogramme und -kurse (s. Tab. 5.13): Unter den Teilnehmer/innen universitärer Weiterbildungsprogramme stellen sie einen Anteil von etwa zwei Dritteln, in universitären Weiterbildungskursen sind sie mit einem Anteil von fast 50 % vertreten.

Tab. 5.14 Geschlecht, Familienstand und Elternschaft der an Hochschulweiterbildung teilnehmenden Hochschulabsolvent/inn/en nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent)

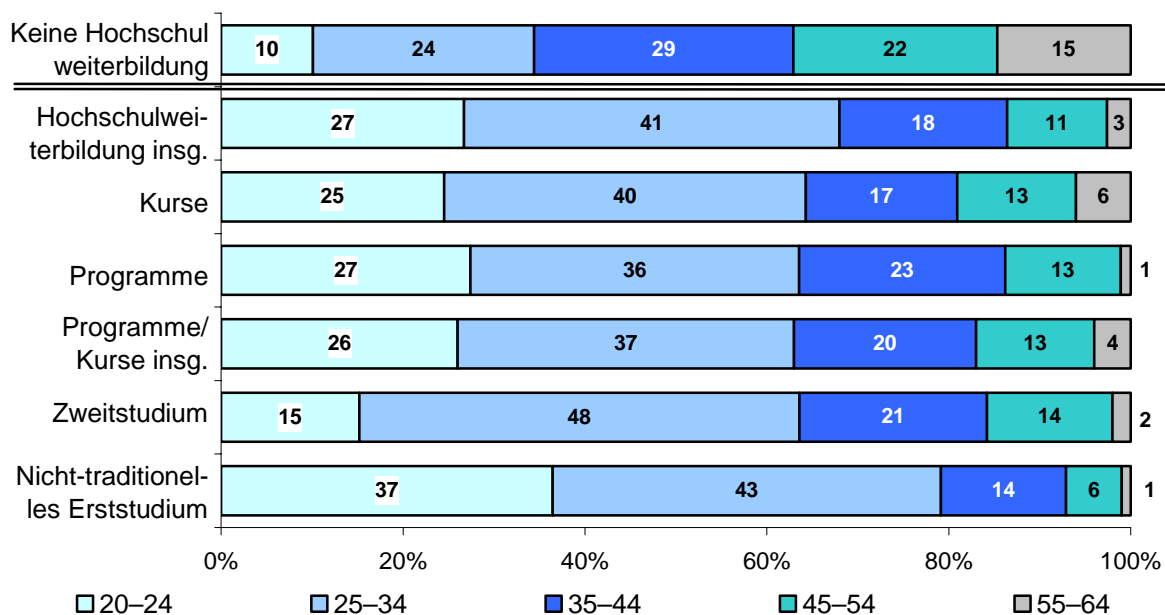
Art der Hochschulweiterbildung	Anteil Frauen	Anteil Verheirateter/in Partnerschaft Lebender	Anteil Eltern mit Kindern unter 18 Jahren		
			Männer	Frauen	Insg.
Zweitstudium	59	47	15	18	17
Programme/Kurse	58	50	17	24	21
Hochschulweiterbildung insg.	59	49	16	21	19
Keine Hochschulweiterbildung	63	58	25	34	31

NGS 2000 (an Hochschulweiterbildung teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en 1995)

Verheiratete bzw. in Partnerschaft Lebende und Befragte mit Kindern nehmen seltener an Hochschulweiterbildung teil als Alleinstehende und Eltern: Während von der 20- bis 64-jährigen Bevölkerung, die nicht an Hochschulweiterbildung teilnimmt, 69 % verheiratet sind oder in fester Partnerschaft leben, beläuft sich dieser Anteil bei den Weiterbildungsaktiven auf 48 % (s. Tab. 5.14). Der Prozentsatz von Eltern beträgt unter den Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung 30 %, unter den Nicht-Teilnehmer/innen 48 %. Die mit dem NGS ermittelten Ergebnisse weisen in die gleiche Richtung, auch wenn aufgrund der größeren Altershomogenität der befragten Absolvent/inn/enkohorte die Anteile von Verheirateten/in Partnerschaft Lebenden sowie von Eltern niedriger sind und die Differenzen in der Weiterbildungsbeteiligung der Vergleichsgruppen geringer ausfallen (s. Tab. 5.14).

Die je nach Familienstand unterschiedliche Weiterbildungsteilnahme lässt sich nicht ohne Weiteres dahingehend deuten, dass dieser Faktor eine Weiterbildungsbarriere darstellt. Die Differenzen sind vielmehr zum großen Teil auf die bekannte Altersabhängigkeit der Weiterbildungsbeteiligung zurückzuführen: Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung sind deutlich jünger als die Vergleichsgruppe der Nicht-Teilnehmer/innen (s. Abb. 5.15). Während unter den Erstgenannten der Anteil über 44-Jähriger bei 14 % liegt (Basis: AETS), beläuft er sich unter den Letztgenannten auf 37 %.

Abb. 5.15 Alter der Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent)



AETS 1998 (an Hochschulweiterbildung teilnehmende 20- bis 64-jährige Bevölkerung)

Anders zu bewerten sind die unterschiedlichen Teilnahmequoten von Eltern und Kinderlosen. Kinder bedeuten zeitliche Verpflichtungen, die in Konkurrenz zum Zeitaufwand für Bildungsaktivitäten stehen und die auch in Kanada von Frauen in stärkerem Maße übernommen werden. Dementsprechend wirken sich Kinder bei Frauen stärker auf die Weiterbildungsbeteiligung aus als bei Männern (s. Tab. 5.13, 5.14). Die bivariate Analyse des AETS zeigt, dass auch Väter seltener als kinderlose Männer an nicht abschlussbezogener Hoch-

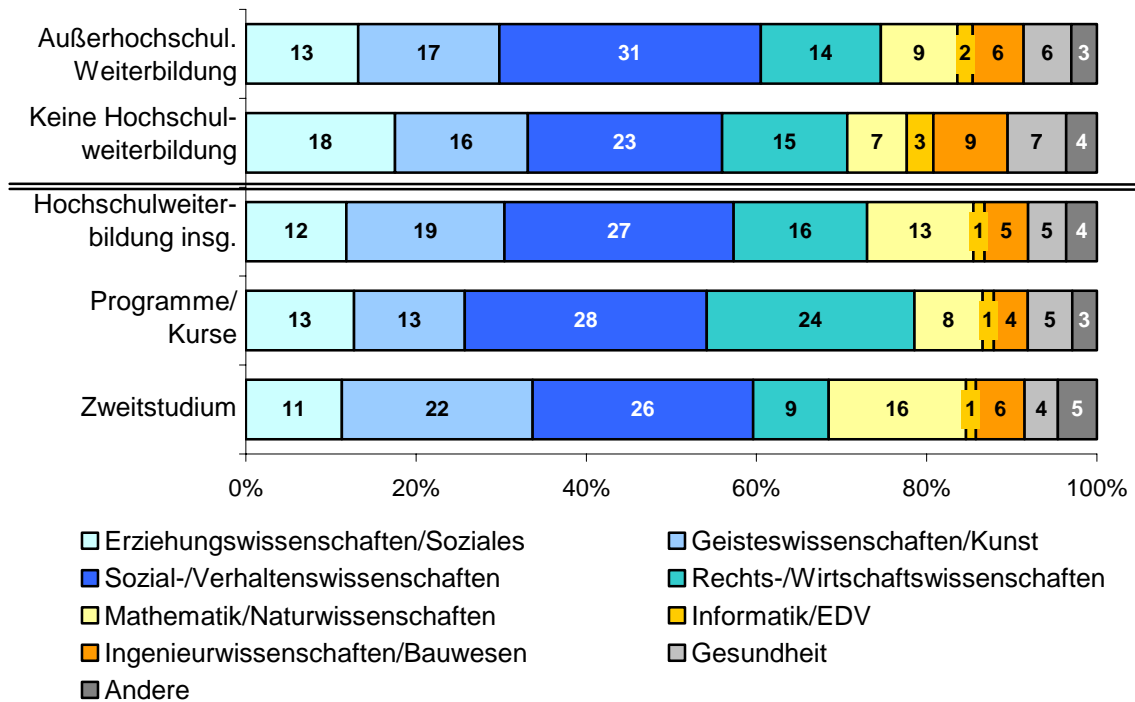
schulweiterbildung teilnehmen, dass aber die Differenz in den Teilnahmequoten geringer ist als der Unterschied zwischen Müttern und Frauen ohne Kinder. In einer getrennt für Frauen und Männer durchgeführten multivariaten Analyse der Weiterbildungsteilnahme, in der wesentliche Einflussfaktoren (z. B. Bildungsstand, Alter, Erwerbsstatus) kontrolliert wurden, waren keine Unterschiede mehr zwischen Vätern und kinderlosen Männern zu beobachten. Dagegen hatte der die Weiterbildungsteilnahme reduzierende Effekt von Kindern bei Frauen weiter Bestand. Diese differentielle Auswirkung der Elternschaft zeigt sich auch daran, dass Frauen deutlich häufiger als Männer familiäre Verpflichtungen als Grund dafür angeben, Weiterbildungswünsche nicht realisiert zu haben (s. Pkt. 5.3.3.3.4).

Wie erwähnt ist es mit dem AETS nicht möglich zu untersuchen, inwieweit und wie sich der Migrationshintergrund auf die Teilnahme an Weiterbildung auswirkt. Dagegen wurden im NGS mehrere Merkmale erhoben, von denen zwei als Indikator für den Migrationshintergrund verwendet werden konnten: zum einen die Sprache, die in der Kindheit zuerst gelernt und gesprochen wurde, und zum anderen das Geburtsland. Die Auswertungen ergaben, dass Hochschulabsolvent/inn/en, die nicht in Kanada geboren sind oder in der Kindheit zuerst eine andere Sprache als Englisch oder Französisch gelernt und gesprochen haben, etwas, aber signifikant häufiger an Hochschulweiterbildung teilnehmen als die Vergleichsgruppen. Dieses Resultat ist auf dem ersten Blick überraschend, kann aber damit erklärt werden, dass es sich bei den Hochschulabsolvent/inn/en mit Migrationshintergrund um eine selektive Gruppe handelt. Darüber hinaus ist die kanadische Einwanderungspolitik der letzten Jahrzehnte dadurch gekennzeichnet, dass Migrant/inn/en mit höherem Qualifikationsniveau bevorzugt werden (Schuetze 2000: 137).

Die kanadische Hochschulabsolvent/inn/enstudie erlaubt auch die Untersuchung der Frage, inwieweit die Beteiligung an Hochschulweiterbildung mit dem Fach des abgeschlossenen ersten Studiums zusammenhängt und wie sich die Klientel universitärer Weiterbildung hinsichtlich ihres fachlichen Hintergrundes zusammensetzt.

Die Ergebnisse, die in Abbildung 5.16 dargestellt sind, machen deutlich, dass sich Studierende in einem Zweitstudium und Teilnehmer/innen an universitären Weiterbildungsprogrammen und -kursen aus unterschiedlichen Fachrichtungen rekrutieren und dass die Weiterbildungsteilnahme sowie die gewählte Weiterbildungsform mit dem Fach des abgeschlossenen Erststudiums stark variiert. Zu den am wenigsten weiterbildungsaktiven Hochschulabsolvent/inn/en gehören diejenigen, die ihren Abschluss in Informatik, ingenieurwissenschaftlichen, medizinischen oder (sozial-)pädagogischen Fächern gemacht haben. Das Ergebnis zu den zwei letztgenannten Fachrichtungen widerspricht nur scheinbar den oben berichteten Befunden zum Fachgebiet der absolvierten Hochschulweiterbildung, die einen hohen Anteil von in erziehungswissenschaftlichen und medizinischen Studiengängen eingeschriebenen Zweitstudierenden ergaben. Denn ein Lehramts- oder Medizinstudium setzt zwar einen Bachelorabschluss voraus, nicht aber einen Abschluss in fachverwandten Studienrichtungen. Dies erklärt auch zum Teil den hohen Anteil von Absolvent/inn/en geistes- und kunstwissenschaftlicher Fächer, die ein weiteres Studium aufnehmen (22 %, s. Abb. 5.16). Während der ebenfalls hohe Zweitstudierendenanteil unter den Mathematiker/inne/n und Naturwissenschaftler/inne/n (16 %) primär mit der hohen Forschungsorientierung dieser Akademiker/innen zusammenhängen dürfte, ist anzunehmen, dass ein Großteil derer, die den Lehrerberuf anstreben, zuvor ein geisteswissenschaftliches Studium absolvieren.

Abb. 5.16 Fachrichtung des abgeschlossenen Erststudiums der an Hochschulweiterbildung teilnehmenden Hochschulabsolvent/inn/en nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent)



NGS 2000 (an Hochschulweiterbildung teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en 1995)

Zu den weiterbildungsaktivsten Gruppen gehören die Mathematiker/innen und Naturwissenschaftler/innen, die Absolvent/inn/en geisteswissenschaftlicher und künstlerischer Fächer sowie die Sozial- und Verhaltenswissenschaftler/innen, wobei, wie erwähnt, Absolvent/inn/en der Studienrichtung Geisteswissenschaften/Kunst sowie der Mathematik/Naturwissenschaften vorwiegend einen weiteren akademischen Abschluss anstreben. Rechts- und Wirtschaftswissenschaftler/innen zeichnen sich zwar insgesamt nicht durch eine hohe Weiterbildungsbeteiligung aus, sie nehmen aber stark überdurchschnittlich häufig an universitären Weiterbildungsprogrammen und -kursen teil. Sie bilden unter den Teilnehmer/inne/n dieser Weiterbildungsform nach den Sozial- und Verhaltenswissenschaftler/inne/n die zweitgrößte Gruppe.

5.3.3.3.2 Beruflicher Status und berufliche Situation

Aus in Deutschland durchgeführten Untersuchungen ist bekannt, dass die Weiterbildungsteilnahme stark mit Merkmalen der Erwerbstätigkeit zusammenhängt (vgl. z. B. Kuwan et al. 2006): Erwerbstätige nehmen häufiger an Weiterbildung teil als Nichterwerbstätige, Vollzeitbeschäftigte weisen gegenüber Teilzeitbeschäftigten eine höhere Weiterbildungsaktivität auf, mit zunehmender Betriebsgröße, mit höherer beruflicher Position und bei Beschäftigung im öffentlichen Dienst steigen die Chancen, an Weiterbildung teilzunehmen. Wie im Einzelnen noch darzustellen sein wird, zeigen sich größtenteils ähnliche Tendenzen für die Beteiligung an Hochschulweiterbildung in Kanada. Bei allen Ergebnissen ist aber zu berücksichtigen,

dass sie sich nur mit Einschränkungen kausal interpretieren lassen. Zum einen muss durchgängig auf die Erwerbstätigkeit zum Befragungszeitpunkt rekurriert werden, während die Teilnahme an Weiterbildung für zurückliegende Zeiträume erhoben wurde. Damit ist nicht eindeutig zu trennen, ob die berufliche Situation Ursache oder Konsequenz der Weiterbildungsbeteiligung ist. Zum anderen verbietet sich bei einigen Weiterbildungsformen, insbesondere beim nicht-traditionellen Erststudium und beim Zweitstudium, die kausale Interpretation, weil die Erwerbssituation eher eine Begleiterscheinung dieser Weiterbildungen denn einen die Weiterbildungsteilnahme begünstigenden oder negativ beeinflussenden Faktor darstellt. Merkmale der Berufstätigkeit können hier nur zur Beschreibung der Weiterbildungsteilnehmer/innen herangezogen werden.

Tab. 5.17 Erwerbsstatus, Arbeitszeitumfang, Befristung des Arbeitsverhältnisses Wirtschaftszweig und Beschäftigungssektor der Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent)

Art der Hochschulweiterbildung	Anteil Erwerbstätiger ¹⁾	Erwerbstätige ¹⁾			
		Anteil Vollzeit-Beschäftigter	Anteil unbefristet Beschäftigter ²⁾	Anteil im Dienstleistungssektor Beschäftigter	Anteil im öffentlichen Dienst Beschäftigter
Nicht-traditionelles Erststudium	63	54	69	93	25
Zweitstudium	77	70	76	92	28
Programme und Kurse insg.	76	74	82	87	27
<i>Programme</i>	74	77	87	88	24
<i>Kurse</i>	78	71	78	87	30
Hochschulweiterbildung insg.	73	69	78	89	26
Keine Hochschulweiterbildung	71	83	91	73	16

1) Zum Zeitpunkt der Befragung; 2) ohne Selbständige

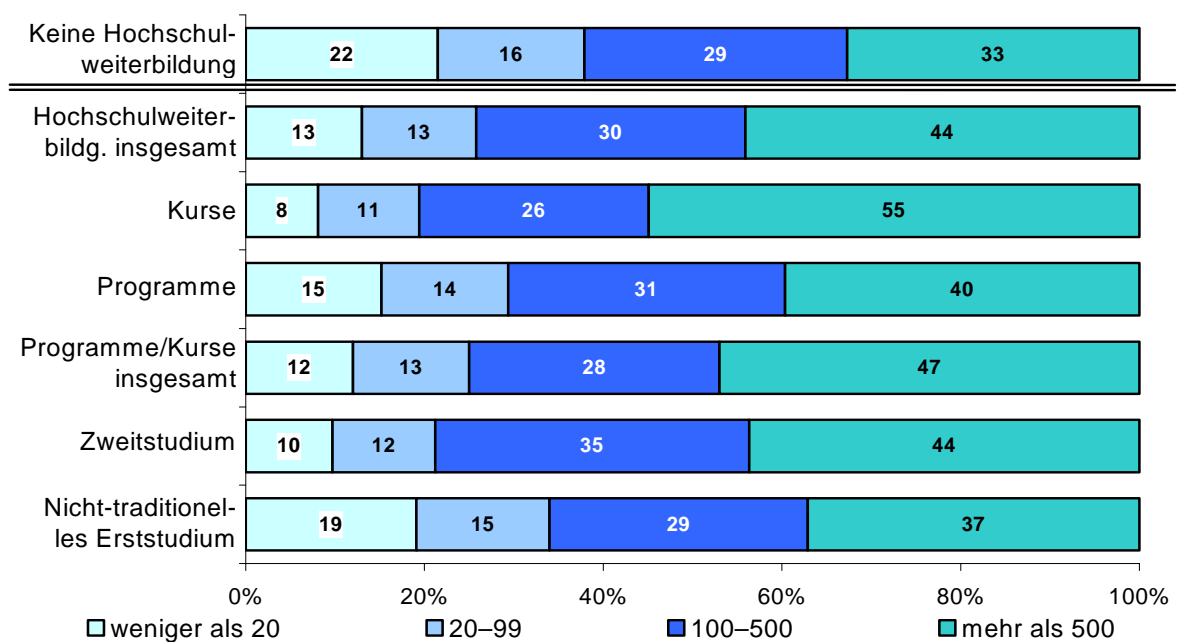
AETS 1998 (an Hochschulweiterbildung teilnehmende 20- bis 64-jährige Bevölkerung)

Bei der allgemeinen Bevölkerungsumfrage stellt sich das Interpretationsproblem weniger scharf, da die Zeitspanne zwischen der Erhebung der beruflichen Situation und der absolvierten Weiterbildung maximal zwölf Monate beträgt und mit höherer Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden kann, dass die beruflichen Merkmale schon die Zeit der Weiterbildungsteilnahme charakterisierten. Deshalb lassen die in Tabelle 5.17 für die allgemeine Bevölkerung präsentierten Daten auch den Schluss zu, dass Erwerbstätigkeit, eine Beschäftigung im Dienstleistungssektor, im öffentlichen Dienst und in größeren Betrieben sowie eine höhere berufliche Position die Teilnahme an Hochschulweiterbildung begünstigt: Der Anteil Erwerbstätiger sowie der im tertiären sowie öffentlichen Sektor Beschäftigter ist unter den Teilnehmer/innen an universitären Weiterbildungsprogrammen und -kursen deutlich höher als unter denjenigen, die nicht an Hochschulweiterbildung teilgenommen haben. Auch sind Erwerbstätige, die in größeren Betrieben angestellt sind und in hochqualifizierten Berufen ar-

beiten, unter den Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung erheblich häufiger zu finden als unter den Nichtteilnehmenden (s. Abb. 5.18, 5.19).

Die Ergebnisse zum Beschäftigungsumfang und zur Art des Arbeitsverhältnisses (befristet vs. unbefristet) fügen sich allerdings nicht in den Trend ein, der in anderen Ländern in Bezug auf Weiterbildung insgesamt zu beobachten ist: Vollzeit und unbefristet Beschäftigte nehmen in Kanada seltener an Hochschulweiterbildung – auch an kürzeren universitären Weiterbildungskursen – teil als Teilzeiterwerbstätige und Beschäftigte mit einem unbefristeten Arbeitsvertrag (s. Tab. 5.17). Paul Bélanger et al. (2004) haben höhere Beteiligungsquoten für befristet und Teilzeitbeschäftigte auch hinsichtlich der Teilnahme an Weiterbildung insgesamt gefunden, während sich für Frankreich, das zum Vergleich herangezogen wurde, der erwartete negative Effekt von befristeter und Teilzeitbeschäftigung auf die Teilnahmequote ergab. Die Autor/inn/en erklären die Differenz damit, dass in Frankreich diese Beschäftigungsformen eine Domäne von gering Qualifizierten sind; in Kanada dagegen handele es sich bei den Weiterbildungsteilnehmer/innen häufig um Personen, die ihre Bildungsaktivität durch Teilzeit- und befristete Beschäftigung finanzieren.

Abb. 5.18 Betriebsgröße der abhängig erwerbstätigen Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent)



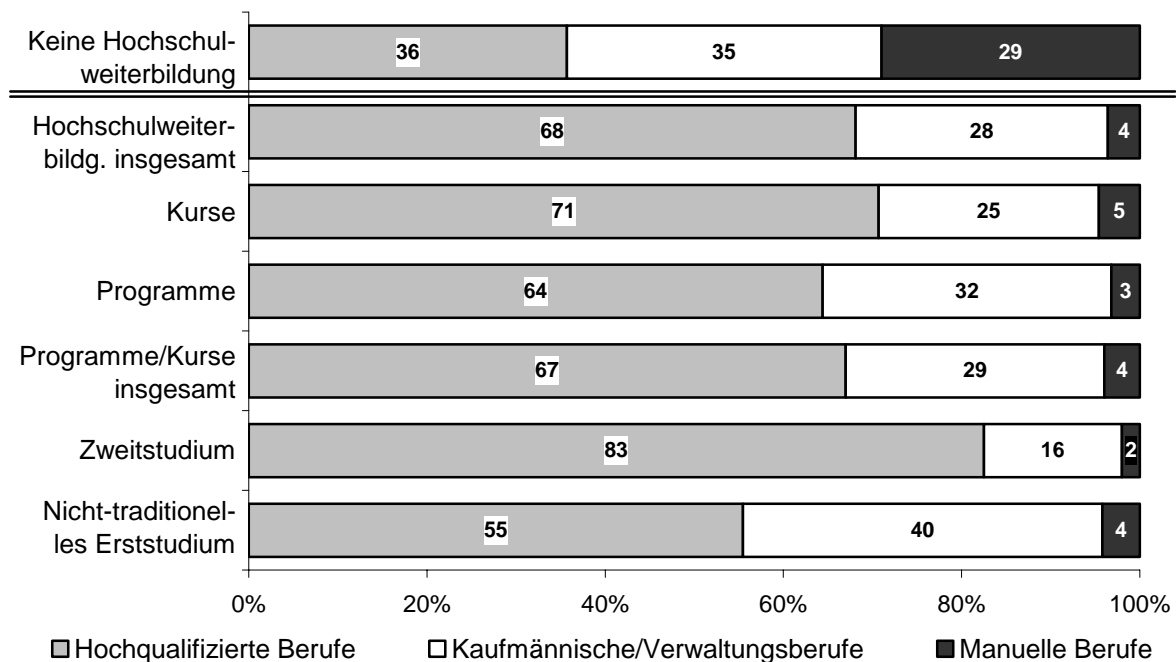
AETS 1998 (an Hochschulweiterbildung teilnehmende, zum Befragungszeitpunkt erwerbstätige (ohne Selbständige) 20- bis 64-jährige Bevölkerung)

Für die hier im Mittelpunkt stehende Hochschulweiterbildung trifft dieses Argument zwar auf die nicht-traditionelle Erststudierende und Zweitstudierende zu, weniger aber auf universitäre Weiterbildungsprogramme und -kurse. Hier ist vielmehr zu berücksichtigen, dass es vor allem jüngere Hochschulabsolvent/inn/en sind, die sich an diesen Weiterbildungsformen beteiligen, und dass in der Phase des Berufseinstiegs Akademiker/innen häufig zunächst befristete Arbeitsverträge erhalten. In der multivariaten Analyse der Weiterbildungsbeteiligung (s.

Pkt. 5.3.3.3.5), in der diese Faktoren kontrolliert werden, sind die Unterschiede auch nicht mehr signifikant.

Die Abhängigkeit der Weiterbildungsbeteiligung von beruflichen Merkmalen ist im Bereich der Weiterbildung an Colleges weniger stark als hinsichtlich der universitären Weiterbildung (ohne Tabelle). Die Tendenzen sind ähnlich, aber nicht so deutlich: Erwerbstätige Teilnehmer/innen an College-Weiterbildung sind häufiger als Teilnehmende an universitärer Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben, in der Privatwirtschaft sowie im primären und tertiären Sektor beschäftigt und sie üben häufiger kaufmännische, Verwaltungs- und manuelle Berufe aus.

Abb. 5.19 Beruf der erwerbstätigen Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent)



AETS 1998 (an Hochschulweiterbildung teilnehmende, zum Befragungszeitpunkt erwerbstätige 20- bis 64-jährige Bevölkerung)

Die für die allgemeine Bevölkerung ermittelten Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen der Teilnahme an Hochschulweiterbildung und Merkmalen der Beschäftigungssituation zeigen sich nur zum Teil in ähnlicher Weise auch bei Hochschulabsolvent/inn/en, die im Rahmen des NGS befragt wurden (s. Tab. 5.20, Abb. 5.21). Der Tendenz nach vergleichbare Ergebnisse wurden für den Beruf und den Wirtschaftsbereich der Befragten gefunden: Akademiker/innen, die an Hochschulweiterbildung teilnehmen, sind häufiger als Nicht-Teilnehmende in hoch qualifizierten Berufen tätig und im Dienstleistungssektor beschäftigt. Ganz überwiegend arbeiten die Hochschulabsolvent/inn/en des Jahres 1995 in hoch qualifizierten Berufen, auch dann, wenn sie an keiner Hochschulweiterbildung teilgenommen haben.

Für die im Rahmen des NGS befragten Hochschulabsolvent/inn/en zum Teil nicht bestätigt werden konnte, dass Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung seltener Vollzeit und un-

befristet beschäftigt sind. Dieses trifft allenfalls hinsichtlich eines zweiten Studiums zu; bei Teilnehmer/innen an universitären Weiterbildungsprogrammen und -kursen sind aber in etwa gleich große Anteile von unbefristet und Vollzeitbeschäftigten zu finden wie unter den Nichtteilnehmer/innen. Hierbei ist allerdings zu beachten, dass der NGS nur in eingeschränktem Maße erlaubt, die berufliche Situation als Ursache der Weiterbildungsteilnahme zu interpretieren. Während im AETS Merkmale der Erwerbstätigkeit relativ zeitnah zur Berichtsperiode für die Weiterbildungsteilnahme erhoben wurden, beziehen sich im NGS die Angaben zur Berufstätigkeit auf den Zeitpunkt fünf Jahre nach dem ersten Studienabschluss, während die Weiterbildungsteilnahme lange vorher, z. B. im ersten Jahr nach dem Examen, stattgefunden haben kann. Deshalb muss eher von einer umgekehrten Ursache-Wirkungs-Richtung ausgegangen werden (z. B., dass die Teilnahme an einer universitären Weiterbildung die Chance erhöht, in hoch qualifizierten Berufen tätig zu werden).

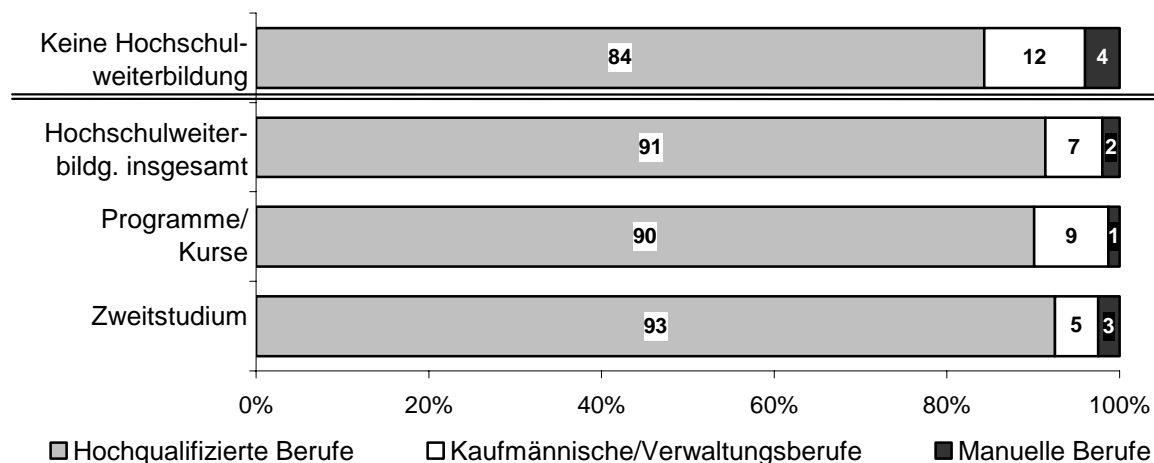
Tab. 5.20 Erwerbsstatus, Arbeitszeitumfang, Befristung des Arbeitsverhältnisses und Wirtschaftszweig der an Hochschulweiterbildung teilnehmenden Hochschulabsolvent/innen nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent)

Art der Hochschulweiterbildung	Anteil Erwerbstätiger ¹⁾	Erwerbstätige ¹⁾		
		Anteil Vollzeit-Beschäftigter	Anteil unbefristet Beschäftigter ²⁾	Anteil im Dienstleistungssektor Beschäftigter
Zweitstudium	85	87	78	92
Programme/Kurse	93	92	91	90
Hochschulweiterbildung insg.	89	90	84	91
Keine Hochschulweiterbildung	91	91	90	86

1) Zum Zeitpunkt der Befragung; 2) ohne Selbständige

NGS 2000 (an Hochschulweiterbildung teilnehmende Hochschulabsolvent/innen 1995)

Abb. 5.21 Beruf der an Hochschulweiterbildung teilnehmenden, erwerbstätigen Hochschulabsolvent/innen nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent)

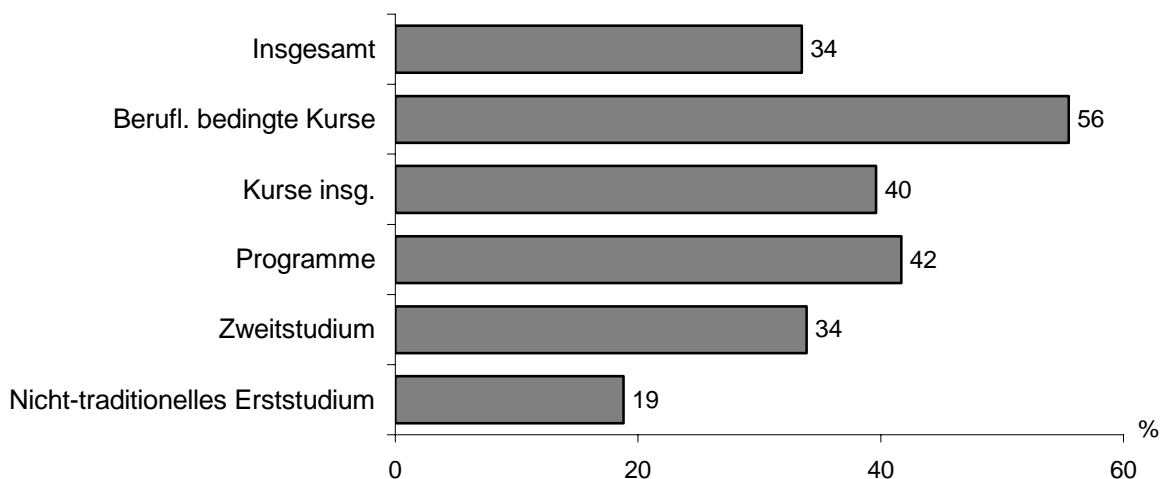


NGS 2000 (an Hochschulweiterbildung teilnehmende, zum Befragungszeitpunkt erwerbstätige Hochschulabsolvent/innen 1995)

5.3.3.3.3 Finanzierung und Unterstützung der Weiterbildungsteilnahme

Insgesamt ein Drittel der im Rahmen des AETS befragten 20- bis 64-jährigen, erwerbstätigen Bevölkerung erhielt für die Teilnahme an Hochschulweiterbildung in der ein oder anderen Form Unterstützung vom Arbeitgeber (s. Abb. 5.22): Der Arbeitgeber zahlte entweder die Gebühren oder Kursmaterialien, er stellte Räume, Unterkunft, Verpflegung oder Transport zur Verfügung, gewährte bezahlte oder unbezahlte Arbeitsbefreiung oder organisierte selbst die Weiterbildungsmaßnahme. Am wenigsten wird die Teilnahme an einem Erststudium gefördert – zwei von zehn nicht-traditionellen Studierenden kamen in den Genuss von Arbeitgeberleistungen, häufig in Form von unbezahlter Freistellung, aber auch durch die (teilweise) Übernahme von Studiengebühren und Materialkosten –, am häufigsten die Teilnahme an Weiterbildungsprogrammen und -kursen (Anteil von unterstützten Teilnehmer/innen jeweils in Höhe von ungefähr 40 %). Ist der Besuch der universitären Weiterbildungskurse beruflich bedingt, dann wird sogar über die Hälfte der Teilnehmer/innen vom Arbeitgeber unterstützt.

Abb. 5.22 Anteil der vom Arbeitgeber unterstützten, erwerbstätigen Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent)



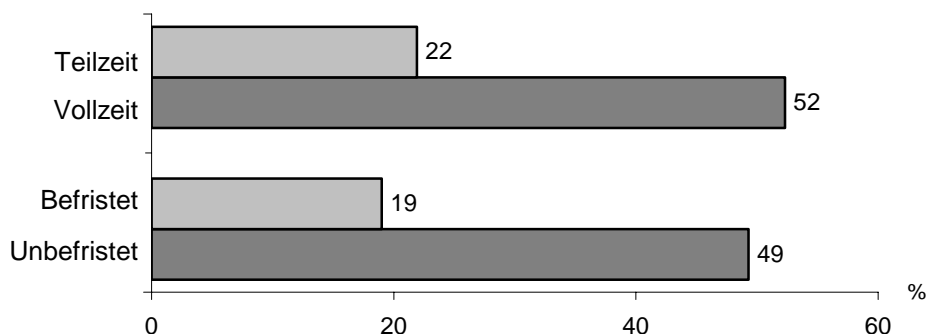
AETS 1998 (an Hochschulweiterbildung teilnehmende, zum Zeitpunkt der Weiterbildungsteilnahme erwerbstätige 20- bis 64-jährige Bevölkerung)

Frauen, die sich an irgendeiner Form von Bildung beteiligen, erhalten seltener Unterstützung seitens ihres Arbeitgebers als Männer (StatsCan 2001). Dieses trifft – mit Ausnahme der nicht-traditionellen Studierenden (stärkere Unterstützung der Frauen) und der Weiterbildungskurse, wenn diese beruflich bedingt sind (keine Geschlechterdifferenzen) – auch tendenziell für die Teilnahme an universitärer Weiterbildung zu. Doch sind die Unterschiede nicht signifikant und darauf zurückzuführen, dass Frauen häufiger Teilzeit arbeiten.

Eine reduzierte Arbeitszeit führt in Kanada zwar nicht zu einer geringeren Weiterbildungsbeilegung – im Gegenteil: Teilzeitbeschäftigte weisen eine höhere Teilnahmequote auf als Vollzeitbeschäftigte –, sie reduziert aber deutlich die Chancen, dafür Unterstützung vom Arbeitgeber zu erhalten (s. Abb. 5.23): Nur 22 % der Teilzeitbeschäftigten, aber 52 % der Vollzeitbeschäftigten werden von ihrem Arbeitgeber gefördert, wenn sie an Hochschulweiter-

bildung teilnehmen.¹ Auch sind Arbeitgeber eher bereit, in die universitäre Weiterbildung ihrer Beschäftigten zu investieren, wenn sie unbefristet beschäftigt sind: Der Anteil der Unterstützung erhaltenden Teilnehmer/innen beläuft sich unter den unbefristet Beschäftigten auf 49 %, unter den Erwerbstätigen mit einem befristeten Arbeitsvertrag auf 19 %. Darüber hinaus erhalten Erwerbstätige, die hoch qualifizierte Berufe ausüben, häufiger Unterstützung durch ihren Arbeitgeber als Angehörige anderer Berufe. Andere Merkmale der Beschäftigungssituation (Betriebsgröße, Wirtschaftszweig, Beschäftigungssektor) oder der Person (z. B. Bildungsniveau) stehen jedoch in keinem Zusammenhang mit dem Engagement der Arbeitgeber.

Abb. 5.23 Anteil der vom Arbeitgeber unterstützten, erwerbstätigen Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung nach Arbeitszeitumfang und Befristung des Arbeitsverhältnisses (in Prozent)



AETS 1998 (an Hochschulweiterbildung teilnehmende, zum Zeitpunkt der Weiterbildungsteilnahme erwerbstätige 20- bis 64-jährige Bevölkerung)

Tab. 5.24 Kostenträger der Hochschulweiterbildung nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent; Mehrfachnennung; Auswahl der am häufigsten genannten Kostenträger)

Kostenträger (Auswahl) ¹⁾	Art der Hochschulweiterbildung					Hochschulweiterbildung insg.
	Nicht-traditionelles Erststudium	Zweitstudium	Programme	Kurse insg.	Berufliche bedingte Kurse	
Selbst/Familie	89	89	80	70	59	80
Arbeitgeber	19	34	40	38	54	31
Regierungsstellen	13	7	8	4	5	11
Nur selbst/Familie	67	59	52	56	41	58

1) Die Frage lautete: „Who paid for this program/course?“ Aufgrund der geringen Zahl von Nennungen sind die Antwortvorgaben „Gewerkschaft/Berufsverband“, „andere“ und „keine Gebühren“ nicht ausgewiesen.

AETS 1998 (an Hochschulweiterbildung teilnehmende 20- bis 64-jährige Bevölkerung)

¹ Wegen kleiner Fallzahlen wird auf eine Differenzierung nach Art der Hochschulweiterbildung verzichtet. Die für alle Hochschulweiterbildungen ausgewiesenen Unterschiede zeigen sich in ähnlicher Weise auch für die einzelnen Weiterbildungsformen und sind zum größten Teil auch signifikant.

Die Mehrheit der Weiterbildungsteilnehmer/innen muss die Weiterbildungsmaßnahme zum Teil oder ausschließlich selbst bzw. aus Mitteln der Familie finanzieren (s. Tab. 5.24), wobei der Anteil der eigenfinanzierten Weiterbildungen im Falle der nicht-traditionellen Erststudierenden oder Zweitstudierenden am höchsten ist. Für die Finanzierung von universitären Weiterbildungskursen und insbesondere von Weiterbildungskursen, die aus beruflichen Gründen absolviert werden, müssen am wenigsten eigene Mittel in Anspruch genommen werden

5.3.3.3.4 Subjektive Weiterbildungsmotivation und Weiterbildungsbarrieren

Das vorherrschende Motiv für die Teilnahme an Hochschulweiterbildung besteht in dem Wunsch nach Erwerb neuer Kenntnisse und Fähigkeiten. Gefragt danach, wie wichtig es für den Besuch der Bildungsmaßnahme war, Kenntnisse und Fähigkeiten für den derzeitigen oder einen zukünftigen Beruf zu verbessern, antworteten fast 100 % Prozent der im Rahmen des AETS befragten Weiterbildungsteilnehmer/innen mit „sehr wichtig“ oder „wichtig“ (s. Tab. 5.25). Auch der Erwerb formaler Qualifikationen hat einen hohen Stellenwert, und zwar nicht nur für Befragte, die an Weiterbildungen teilnehmen, die zu einem Abschluss (akademischer Grad oder Diplom/Zertifikat) führen. Auch wenn ein Weiterbildungskurs besucht wird, wird zwar seltener, aber doch noch sehr häufig Wert auf eine formale Qualifikation gelegt: Immerhin ca. 70 % halten diesen Aspekt für wichtig oder sehr wichtig.

Tab. 5.25 Gründe für die Aufnahme einer Hochschulweiterbildung nach Art der Hochschulweiterbildung (Anteil „wichtig“ (Werte 1 und 2 einer vierstufigen Skala); in Prozent)

Gründe für die Aufnahme der Hochschulweiterbildung	Art der Hochschulweiterbildung					Hochschulweiterbildung insg.
	Nicht-traditionelles Erststudium	Zweitstudium	Programme	Kurse insg.	Beruflich bedingte Kurse	
Qualifikationsentwicklung	95	96	96	96	100	97
Formale Qualifikation	98	87	90	69	72	87
Verbesserung der berufl. Position	43	51	59	43	70	49
Rechtliche/berufliche/berufsständische Erfordernisse	49	47	60	34	55	48
Persönliche Entwicklung/Gesundheit/soziale Aktivitäten	20	19	15	37	2	23

AETS 1998 (an Hochschulweiterbildung teilnehmende 20- bis 64-jährige Bevölkerung)

Die Verbesserung der beruflichen Position stellt für die Hälfte der Teilnehmenden an Hochschulweiterbildung ein wichtiges Motiv für ihre Bildungsaktivität dar. Überdurchschnittlich stark ist diese Motivation unter den Teilnehmer/innen an Weiterbildungsprogrammen und beruflich bedingten Weiterbildungskursen ausgeprägt. Insgesamt fast gleich häufig werden rechtliche, berufliche oder berufsständische Anforderungen („legal or professional requirements“) als wichtiger Teilnahmegrund genannt. Persönliche Entwicklung, soziale und ge-

sundheitliche Aspekte werden am seltensten als wichtiges Bildungsmotiv aufgeführt. Einen nennenswerten Stellenwert hat es nur beim Besuch von universitären Weiterbildungskursen, insbesondere dann, wenn sie nicht beruflich bedingt sind.

Aus den Daten des AETS lassen sich keine direkten Hinweise auf Faktoren entnehmen, die die Teilnahme an Hochschulweiterbildung behindern. Wohl aber wurde danach gefragt, ob und aus welchen Gründen erforderliche oder gewünschte Bildungsmaßnahmen nicht realisiert wurden. Insgesamt knapp ein Viertel der 20- bis 64-jährigen Befragten konnten eine als notwendig erachtete oder gewünschte Weiterbildung nicht aufnehmen, nicht einmal jeder Zehnte hielt eine berufliche Weiterbildung für erforderlich und konnte diese nicht realisieren (s. Tab. 5.26). Befragte, die hoch qualifizierte Berufe ausüben, in größeren Betrieben erwerbstätige Arbeitnehmer/innen sowie Frauen gaben deutlich und signifikant häufiger an, gewünschte Weiterbildungen nicht absolviert zu haben (ohne Tabelle). Diese Ergebnisse lassen sich aber nicht unbedingt in der Weise interpretieren, dass Angehörige hoch qualifizierter Berufe, Beschäftigte von größeren Betrieben und Frauen in stärkerem Maße an einer Weiterbildungsmaßnahme gehindert werden. Aufgrund der Fragestellung des AETS können sie auch Ausdruck einer unterschiedlich hohen Weiterbildungsmotivation und Wahrnehmung des Weiterbildungsbedarfs sein.

Tab. 5.26 Gründe für die Nichtrealisierung von notwendigen oder gewünschten Weiterbildungen (Mehrfachnennung; in Prozent)

Gründe für die Nichtrealisierung	Nicht realisierte, als <i>notwendig</i> erachtete berufliche Weiterbildung ¹⁾	Nicht realisierte, <i>gewünschte</i> berufliche und allgemeine Weiterbildung ²⁾	Nicht realisierte Weiterbildung insgesamt
Zu hohe Arbeitsbelastung	43	51	50
Unpassende Zeiten/Orte	35	42	42
Zu teuer/kein Geld	40	41	42
Familiäre Verpflichtungen ³⁾	16	26	24
Kein Angebot	25	9	15
Fehlende Unterstützung des Arbeitgebers	23	7	12
Anteil nicht realisierte Weiterbildungen	8	19	24

1) Die Frage lautete: „At any time during 1997, was there any training or education you needed to take for job-related or career reasons but did not?“

2) Die Frage lautete: „At any time during 1997, were there any job-related, hobby, recreational or interest courses you wanted to take but did not?“

3) Die Angaben zu „fehlende Kinderbetreuung“ und „andere familiäre Verpflichtungen“ wurden zusammengefasst.

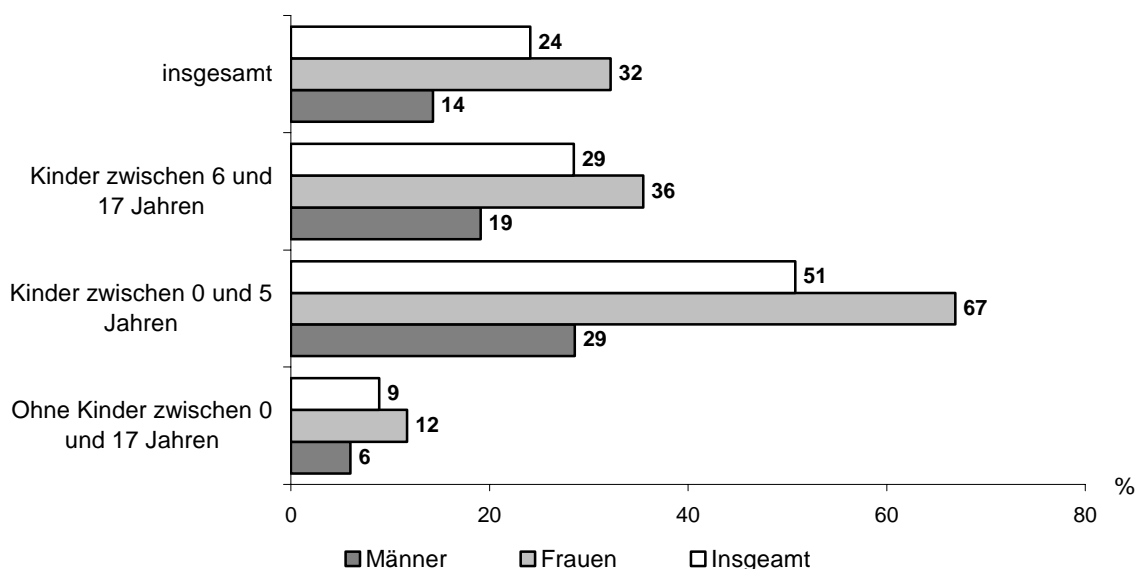
AETS 1998 (20- bis 64-jährige Bevölkerung, die Weiterbildungen nicht realisiert hat)

Unter den Gründen für nicht realisierte Weiterbildungen rangiert Zeitmangel aufgrund beruflicher Verpflichtungen, der von der Hälfte der Befragten als Hindernis genannt wird, an erster Stelle (s. Tab. 5.26), gefolgt von einem Mangel an in zeitlicher und örtlicher Sicht günstigen Angeboten sowie von finanziellen Aspekten (jeweils etwa 42 %). Familiäre Gründe führt etwa

ein Viertel an, sie stehen aber weniger einer Teilnahme an *erforderlichen* beruflichen Weiterbildungen entgegen, sondern eher der Beteiligung an *gewünschten* allgemeinen und beruflichen Bildungsmaßnahmen. Fehlende Angebote und mangelnde Arbeitgeberunterstützung spielen insgesamt eine vergleichsweise geringe Rolle (von 15 % bzw. 12 % als Hinderungsgrund genannt), werden aber häufiger als Faktor angeführt, wenn beruflich benötigte Weiterbildungen nicht realisiert wurden.

In Bezug auf fehlende Unterstützung durch den Arbeitgeber als Hindernisgrund für eine Weiterbildungsbeteiligung sind keine signifikanten Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen von Befragten festzustellen, hohe Arbeitsbelastung aber wird weit häufiger von Angehörigen hoch qualifizierter Berufe (64 %) als von in kaufmännischen, Verwaltungs- und manuellen Berufen beschäftigten Erwerbstätigen (54 %) und häufiger von Männern (61 %) als von Frauen (56 %) als Barriere der Weiterbildungsteilnahme genannt. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass ein höherer Anteil der Männer Vollzeit erwerbstätig ist und bei Vollzeiterwerbstätigkeit erheblich häufiger als bei Teilzeiterwerbstätigkeit Zeitmangel aufgrund beruflicher Verpflichtungen als Grund für nicht realisierte Weiterbildungen angeführt wird (65 % vs. 45 %). Wird der Arbeitsumfang kontrolliert, sind keine Differenzen zwischen den Geschlechtern mehr festzustellen.

Abb. 5.27 Familiäre Verpflichtungen als Hindernisgrund für die Teilnahme an Weiterbildung nach Geschlecht und Kindern (in Prozent)



AETS 1998 (20- bis 64-jährige Bevölkerung, die Weiterbildungen nicht realisiert hat)

Finanzielle Hindernisgründe stehen natürlich im engen Zusammenhang mit dem Einkommen. So werden sie von Vollzeitbeschäftigten häufiger angeführt als von Teilzeiterwerbstätigen (35 % vs. 48 %), von in hochqualifizierten Berufen Tätigen seltener als von kaufmännischen und Verwaltungsangestellten sowie Arbeiter/innen (36 % vs. 44 %), sie werden umso häufiger genannt, desto jünger die Befragten sind, und umso seltener, je länger sie bei ihrem derzeitigen Arbeitgeber beschäftigt sind. Doch auch wenn alle erhobenen, das Einkommen beeinflussenden Merkmale kontrolliert werden – das Einkommen selbst steht im Public Use File des AETS nicht zur Verfügung –, bleibt der Geschlechterunterschied bestehen: Ein sig-

nifikant höherer Anteil der Frauen (46 %) als der Männer (37 %) konnte nicht an gewünschten Weiterbildungen teilnehmen, weil das Geld dafür fehlte.

Ausgeprägte Differenzen zwischen den Geschlechtern sind auch hinsichtlich familiärer Hindernisse zu beobachten: Während 14 % der Männer familiäre Verpflichtungen als Grund dafür angeben, gewünschte Weiterbildungen nicht realisiert zu haben, traf dieses auf 32 % der Frauen zu (s. Abb. 5.27). Geschlechterunterschiede ergeben sich auch dann und sind signifikant, wenn keine Kinder unter 18 Jahren vorhanden sind. Sie sind aber erheblich größer, wenn die Befragten Kinder haben und insbesondere wenn die Kinder im Vorschulalter sind. Insgesamt etwa die Hälfte der Eltern mit kleinen Kindern, die eine gewünschte Weiterbildung nicht absolviert haben, geben als Grund familiäre Verpflichtungen an, bei Frauen beläuft sich dieser Anteil auf 67 %, bei Männern auf 29 %.

5.3.3.3.5 Multivariate Analyse des Teilnahmeverhaltens

In dem letzten empirischen Kapitel werden die Ergebnisse binärer logistischer Regressionen der Teilnahme an Hochschulweiterbildung auf soziodemografische, bildungsbiografische und familiäre Merkmale sowie auf Charakteristika der beruflichen Situation der Befragten vorgestellt. Mit diesen multivariaten Analysen, die die Wahrscheinlichkeit untersuchen, an einer der verschiedenen Formen von Hochschulweiterbildung teilzunehmen, ist es möglich, den Effekt eines Merkmals unter Kontrolle aller anderen, in das Modell einbezogenen Variablen zu bestimmen.

Die Ergebnisse für ein Studium nicht-traditioneller Erststudierender und ein Zweitstudium, die mit den Daten des AETS ermittelt wurden, bestätigen weitgehend die in den bivariaten Analysen gefundenen Zusammenhänge zwischen der Teilnahme an Hochschulweiterbildung sowie soziodemografischen, familienbezogenen und beruflichen Merkmalen der Befragten (s. Tab. 5.28): Nicht-traditionelle Studierende in einem Erststudium sowie Befragte, die ein zweites Studium absolvieren, haben deutlich seltener als nicht Studierende Kinder und sind erheblich jünger; sie gehen häufiger keiner Erwerbstätigkeit nach, sie arbeiten – wenn sie berufstätig sind – seltener mit dem vollen Arbeitszeitumfang und auf einer unbefristeten Stelle, sie üben häufiger hoch qualifizierte Berufe aus, sind im Falle eines nicht-traditionellen Erststudium seltener selbständig und im Falle eines Zweitstudium häufiger in größeren Betrieben beschäftigt. Im Unterschied zu den bivariaten Analysen ist aber der zum Familienstand geschätzte Parameter nicht mehr signifikant. Das Ergebnis, dass Befragte, die ein Weiterbildungsstudium aufgenommen haben, häufiger alleinstehend sind, ist im Wesentlichen darauf zurückzuführen, dass sie im Durchschnitt wesentlich jünger sind als die Vergleichsgruppe.

Hinsichtlich der Teilnahme an nicht zu einem akademischen Abschluss führenden universitären Weiterbildungen (Programme/Kurse) sind alle einbezogenen soziodemografischen, bildungsbiografischen und familiären Merkmale auch in der multivariaten Analyse mindestens auf dem 5 %-Niveau signifikant: Frauen, Alleinstehende, Kinderlose, Akademiker/innen und Jüngere nehmen häufiger an diesen Weiterbildungsformen teil als Männer, partnerschaftlich Gebundene, Befragte ohne Hochschulabschluss und Ältere.

Tab. 5.28 Binäre logistische Regressionen der Teilnahme an Hochschulweiterbildung
(unstandardisierte Regressionskoeffizienten)

Kovariate ¹⁾		Art der Hochschulweiterbildung		
		Nicht-traditionelles Erststudium	Zweitstudium	Programme/Kurse
Soziodemografische, bildungsbiografische und familiäre Merkmale	Frau	0,03	-0,18	0,39 **
	Verheiratet/in Partnerschaft	-0,21	-0,04	-0,29 *
	Kinder unter 18 Jahren	-0,93 **	-0,74 **	-0,35 *
	Hochschulabschluss	—	—	0,90 **
	Alter (Ref.kat.: älter als 54)			
	20–24	3,73 **	2,23 **	2,26 **
	25–34	3,58 **	2,70 **	1,61 **
	35–44	2,63 **	1,94 *	1,00 **
45–54	1,85 **	1,63 *	0,71 *	
Merkmale der Erwerbstätigkeit	Vollzeiterwerbstätigkeit	-0,93 **	-0,65 **	-0,24
	Unbefristetes Arbeitsverhältnis	-0,62 *	-0,62 *	-0,22
	Dienstleistungssektor	0,48	0,45	-0,20
	Beschäftigtengruppe (Ref.kat.: Selbständige)			
	Beschäftigte im öffentlichen Dienst	1,60 **	0,40	-0,17
	Beschäftigte in der Privatwirtschaft	1,24 *	0,31	-0,42
	Beruf (Ref.kat.: manuelle Berufe)			
	Hochqualifizierte Berufe	1,89 **	3,13 **	2,06 **
	Kaufmännische und Verwaltungsberufe	1,36 **	1,44	1,43 **
	Betriebsgröße (Ref.kat.: weniger als 20)			
	20–99	0,08	0,37	0,30
	100–500	0,24	0,94 **	0,51 *
	Mehr als 500	0,18	0,85 **	0,74 **
Erwerbstätig	-2,61 **	-2,56 **	-1,05 *	
Konstante	-6,50 **	-6,28 **	-5,27 **	
Pseudo-R ² (McFadden)	0,16	0,14	0,12	

1) Jeweils Dummy-Variablen; bei dichotomen Merkmalen ist die jeweilige Komplementärkategorie die Referenzkategorie; bei in Dummy-Variablen zerlegten polytomen Merkmalen ist die Referenzkategorie aufgeführt.

* p < 0,05; ** p < 0,01

AETS 1998 (20- bis 64-jährige Bevölkerung)

Tab. 5.29 Binäre logistische Regressionen der Teilnahme an Hochschulweiterbildung von Hochschulabsolvent/inn/en (unstandardisierte Regressionskoeffizienten)

Kovariate ¹⁾		Art der Hochschulweiterbildung	
		Zweitstudium	Programme/Kurse
Soziodemografische, bildungsbiografische und familiäre Merkmale	Frau	-0,29 **	-0,18 **
	Verheiratet/in Partnerschaft	-0,09 **	-0,08 **
	Kinder unter 18 Jahren	-0,54 **	-0,23 **
	Zuerst gelernte Sprache (Ref.kat.: englisch)		
	Französisch	0,05 **	0,15 **
	Weder englisch noch französisch	-0,06 *	0,33 **
	Nicht in Kanada geboren	0,06 *	0,18 **
	Fach des Erststudiums (Ref.kat: Geisteswiss./Kunst)		
	Erziehungswissenschaften/Soziales	-0,65 **	-0,04
	Sozial-/Verhaltenswissenschaften	-0,28 **	0,36 **
	Rechts-/Wirtschaftswissenschaften	-1,00 **	0,76 **
	Mathematik/Naturwissenschaften	0,44 **	-0,10 *
	Informatik/EDV	-1,03 **	-0,77 **
	Ingenieurwissenschaften/Bauwesen	-0,56 **	-0,78 **
Gesundheit	-0,93 **	-0,17 **	
Andere	-0,04	-0,17 **	
Merkmale der Erwerbstätigkeit	Vollzeiterwerbstätigkeit	-0,54 **	0,17 **
	Unbefristetes Arbeitsverhältnis	-0,92 **	0,38 **
	Dienstleistungssektor	0,50 **	0,05
	Hochqualifizierte Berufe	0,69 **	0,45 **
	Hohe Berufszufriedenheit	0,44 **	-0,25 **
	Hohe Einkommenszufriedenheit	0,03	0,04
	Qualifikationsadäquate Erwerbstätigkeit	0,23 **	0,16 **
	Erwerbstätig	0,08	0,03
Konstante		-0,75 **	-2,4 **
Pseudo-R ² (Nagelkerke)		0,13	0,07

1) Jeweils Dummy-Variablen; bei dichotomen Merkmalen ist die jeweilige Komplementärkategorie die Referenzkategorie; bei in Dummy-Variablen zerlegten polytomen Merkmalen ist die Referenzkategorie aufgeführt.

* p < 0,05; ** p < 0,01

NGS 2000 (Hochschulabsolvent/inn/en 1995)

Einige der Berufsvariablen stehen aber bei Kontrolle anderer Variablen nicht mehr in einem signifikanten Zusammenhang mit den Zielvariablen. Dieses gilt – darauf wurde schon hingewiesen – zum einen für den Arbeitszeitumfang und die Befristung des Arbeitsverhältnisses. Unter sonst gleichen Erwerbsbedingungen begünstigen eine Vollzeitwerbstätigkeit und ein unbefristetes Arbeitsverhältnis in Kanada zwar nicht die Teilnahme an universitären Weiterbildungsprogrammen und -kursen, eine Teilzeiterwerbstätigkeit und ein befristetes Arbeitsverhältnis wirken sich allerdings auch nicht negativ aus.

Im multivariaten Modell ist auch der geschätzte Effekt der Beschäftigtengruppe (öffentliche Bedienstete/in der Privatwirtschaft Beschäftigte/Selbständige) nicht mehr signifikant. Dieses hängt damit zusammen, dass im öffentlichen Dienst die weiterbildungsaktiveren Bevölkerungsgruppen, nämlich Hochschulabsolvent/inn/en und Erwerbstätige, die hoch qualifizierte Berufe ausüben, stark überrepräsentiert sind. Die Schlussfolgerung liegt also nahe, dass es in Kanada nicht so sehr die Beschäftigungsbedingungen oder eine offensive Weiterbildungspolitik des öffentlichen Dienstes sind, die zu einer hohen Weiterbildungsbeteiligung führen, sondern dass dafür die besondere Weiterbildungsmotivation der im öffentlichen Dienst Beschäftigten verantwortlich ist.

Die gleichen Argumente sind dafür anzuführen, dass der Effekt des Wirtschaftszweiges in der multivariaten Analyse nicht signifikant ist: Auch im Dienstleistungssektor sind Akademiker/innen und Angehörige hoch qualifizierter Berufe überproportional vertreten, auch hier ist zu vermuten, dass die hohe Weiterbildungsbeteiligung der Beschäftigten dieses Bereichs primär auf deren hohe Bildungsbereitschaft zurückzuführen ist.

Im Unterschied zu diesen Beschäftigungsmerkmalen, deren bivariat ermittelter Zusammenhang mit der Weiterbildungsteilnahme auf andere Faktoren zurückzuführen ist, bestätigt sich der Zusammenhang zwischen der Teilnahme an Hochschulweiterbildung und der Betriebsgröße sowie dem Beruf der Befragten auch bei Kontrolle anderer Merkmale: Die Chance, universitäre Weiterbildungsprogramme und -kurse zu besuchen, steigt mit wachsender Größe des Beschäftigungsbetriebs, sie ist bei Angehörigen kaufmännischer und Verwaltungsberufe höher als bei Erwerbstätigen, die manuellen Berufe ausüben, und sie ist am höchsten, wenn die Befragten in hoch qualifizierten Berufen tätig sind.

Die mit den NGS-Daten durchgeführte logistische Regression der Aufnahme eines zweiten Studiums von Hochschulabsolvent/inn/en (s. Tab. 5.29) ergab kaum Resultate, die von den bivariaten Analysen abweichen: Studierende mit einem ersten Hochschulabschluss sind seltener weiblichen Geschlechts, partnerschaftlich gebunden und Eltern. Ein Zweitstudium wird am häufigsten absolviert, wenn zuvor ein Studium der Mathematik und Naturwissenschaften abgeschlossen wurde, auch Absolvent/inn/en eines geisteswissenschaftlichen und künstlerischen Studiums neigen häufig dazu, ein weiteres Studium anzuschließen. Am niedrigsten ist die Wahrscheinlichkeit eines Zweitstudiums bei Absolvent/inn/en der Informatik sowie der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften; auch Befragte, die ein medizinisches, ingenieurwissenschaftliches oder (sozial-)pädagogisches Studium abgeschlossen haben, tendieren seltener zum Erwerb eines weiteren akademischen Grades.

Hinter diesen fachspezifischen Unterschieden in der Aufnahme eines zweiten Studiums stehen unterschiedliche Motivationen, Anlässe und Bedingungen. Ein Aspekt ist die Arbeits-

marktsituation: Diese ist für Informatiker/innen günstig und gibt vermutlich wenig Anlass zu einer akademischen Weiterqualifizierung. Für Absolvent/inn/en geisteswissenschaftlicher und künstlerischer Studienrichtungen dagegen sind die Beschäftigungsperspektiven vergleichsweise schlecht, so dass die Aufnahme eines Zweitstudiums durch die Absicht, die Arbeitsmarktchancen zu verbessern, motiviert sein kann. Dazu kommt, dass viele dieser Absolvent/inn/en zunächst ein geisteswissenschaftliches Studium absolviert haben können, um im Anschluss daran ein Lehramtsstudium aufzunehmen. Ein zweiter Aspekt ist die Forschungsorientierung, die bei Naturwissenschaftler/inne/n besonders stark ausgeprägt sein und zur verstärkten Aufnahme eines Masterstudiums als Voraussetzung für eine Promotion führen dürfte. Ein Indikator für die hohe Forschungsorientierung der Naturwissenschaftler/innen ist die hohe Promotionsquote: Unter den im Jahre 2003 abgeschlossenen Promotionen stellen die Naturwissenschaftler/innen mit 26,9 % die größte Gruppe, unter den Bachelor-Absolvent/inn/en sind sie mit einem Anteil von weniger als 10 % vertreten. Ein dritter Faktor schließlich ist darin zu sehen, dass für das Erreichen eines *professional degree* und zum Teil auch für die Ausbildung von Lehrer/inne/n der vorherige Abschluss eines Studiums Voraussetzung ist. Dieses würde die niedrigere Zweitstudienquote der Absolvent/inn/en medizinischer und pädagogischer Fächer erklären.

Im Unterschied zur bivariaten Analyse kehrt sich der Zusammenhang zwischen dem Migrationshintergrund und der Aufnahme eines zweiten Studiums um: Migrant/inn/en streben – *ceteris paribus* – signifikant seltener einen weiteren akademischen Grad an. In der logistischen Regression der Beteiligung an universitären Weiterbildungsprogrammen und -kursen bestätigt sich aber die höhere Teilnahmequote der Hochschulabsolvent/inn/en mit Migrationshintergrund. Ebenfalls signifikant bleibt der Zusammenhang mit dem Geschlecht, dem Familienstand und der Elternschaft.

Absolvent/inn/en eines Informatik- oder ingenieurwissenschaftlichen Studiums nehmen nicht nur relativ selten ein zweites Studium auf, sie beteiligen sich auch seltener an universitären Weiterbildungen, die nicht zu einem akademischen Abschluss führen. Die höchsten Teilnahmequoten weisen Befragte auf, die ein sozial-, verhaltens-, rechts- oder wirtschaftswissenschaftliches Studium abgeschlossen haben.

Auch in der multivariaten Analyse zeigt sich der positive Zusammenhang zwischen der Teilnahme an universitären Weiterbildungsprogrammen/-kursen und einer Vollzeitbeschäftigung, einem unbefristeten Beschäftigungsverhältnis und einer Tätigkeit in hoch qualifizierten Berufen, wobei – wie erwähnt – keine Aussage über die Richtung des Zusammenhangs möglich ist. Wie auch auf Grundlage der AETS-Daten zu beobachten war, hat der Wirtschaftszweig nur einen indirekten Effekt auf die Weiterbildungsteilnahme; der Zusammenhang schwindet bei Kontrolle anderer Merkmale, insbesondere des Berufs.

Zusätzlich zu den in den vorhergehenden Abschnitten diskutierten Charakteristika der beruflichen Situation von Weiterbildungsteilnehmer/inne/n wurden in die mit der Absolvent/inn/enstudie durchgeführte multivariate Analyse drei weitere Merkmale aufgenommen: die generelle Berufszufriedenheit, die Zufriedenheit mit dem Erwerbseinkommen und die Entsprechung

von Bildungsabschluss und Berufstätigkeit.¹ Es zeigt sich, dass Weiterbildungsteilnehmer/innen häufiger entsprechend ihrem Bildungsabschluss berufstätig sind als Nichtteilnehmende – dieses kann natürlich auch eine Folge der Weiterbildungsmaßnahme sein –, dass sie zwar genauso zufrieden mit ihrem Einkommen sind, aber ein geringeres Maß an allgemeiner Berufszufriedenheit aufweisen. Hier liegt der Schluss nahe, dass die Unzufriedenheit mit der Berufstätigkeit die Aufnahme einer Weiterbildung motiviert.

5.4 Zusammenfassung und Diskussion

Kanada ist als ein Land zu beschreiben, in dem Bildung eher allgemein und weniger berufsspezifisch ausgerichtet ist, in dem aufgrund eines stärker als in Deutschland deregulierten Arbeitsmarktes Arbeitsplatzwechsel häufig sind und in dem infolgedessen von einem hohen Bedarf an Qualifizierungsmaßnahmen nach Abschluss der Erstausbildung an einer Sekundarschule oder einer postsekundären Bildungseinrichtung, etwa einem College oder einer Universität, auszugehen ist. Auch wenn nur ein Teil dieses Bedarfs durch formale und non-formale Bildung gedeckt wird und die notwendige Qualifizierung häufig durch informelles Lernen im Prozess der Arbeit erfolgt, ist aufgrund dieser Merkmale des kanadischen Arbeitsmarkts und des Verhältnisses von Bildung und Beschäftigung von einer relativ hohen Weiterbildungsbeteiligung auszugehen. Diese Erwartung erscheint umso mehr berechtigt, als sich die kanadische Bevölkerung durch ein hohes formales Qualifikationsniveau auszeichnet und die Teilnahme an Weiterbildung mit dem Bildungsniveau steigt. Angesichts des hohen Anteils von Hochschulabsolvent/inn/en, die eine wichtige Adressatengruppe universitärer Weiterbildung darstellen, der langen Tradition, die Weiterbildung an kanadischen Universitäten besitzt, der Verankerung des „Dienstes an der Gemeinschaft“ im Selbstverständnis der Universitäten sowie der vergleichsweise flexiblen zeitlichen Organisation der universitären Bildungsangebote ist die Hypothese einer hohen Bildungsbeteiligung auch im Bereich der universitären Weiterbildung plausibel.

Allerdings wirken in Kanada mehrere Faktoren negativ auf die Weiterbildungsbereitschaft ein. Dazu gehört die Heterogenität des Weiterbildungsmarktes mit einer Vielzahl von Anbietern, Abschlüssen und Teilnahmevoraussetzungen, die die Kosten der Suche nach einem passenden Angebot erhöht und die Einschätzung der Rendite einer Weiterbildungsbeteiligung erschwert. Diese Vielfalt (und Unübersichtlichkeit) wird dadurch begünstigt, dass der Weiterbildungsmarkt in Kanada – wie in anderen Ländern auch – kaum reguliert ist. Hinzu kommt, dass das kanadische föderale System den Provinzen und Territorien ein hohes Maß an Autonomie in Bildungsfragen gewährt und die freie Konvertierbarkeit von Bildungszertifikaten über Provinzgrenzen hinweg einschränkt. So verständigte sich erst im Jahre 1995 der Rat der Bildungsminister der Provinzen auf eine länderübergreifende Anerkennung der in den ersten zwei Jahren eines Nichtgraduierten-Studiums erworbenen Leistungsnachweise (Schuetze 2000: 133). Aufgrund der hohen Autonomie der Universitäten bei der Gestaltung ihrer Bildungsangebote – eine Autonomie, die gleichzeitig eine flexible und schnelle Reaktion

¹ Die Fragen lauteten: „Considering all aspects of the job you had last week, how satisfied were you with the job?“ (allgemeine Berufszufriedenheit), „Considering the duties and responsibilities of that job, how satisfied were you with the money you made?“ (Einkommenszufriedenheit) und „How closely is your current job related to your degree?“ (qualifikationsadäquate Erwerbstätigkeit)

auf wahrgenommene Weiterbildungsbedarfe ermöglicht – trifft die Beschreibung einer hohen Diversität auch auf den Bereich der universitären Weiterbildung zu.

Zu den die Weiterbildungsteilnahme reduzierenden Faktoren gehören auch die Weiterbildungskosten. Durch die Einschnitte in der öffentlichen Finanzierung der kanadischen Universitäten sind diese gezwungen, Weiterbildungsangebote kostendeckend oder sogar gewinnbringend zu gestalten. Die Folge sind relativ hohe Gebühren. So kostet an der Universität von British Columbia ein zwölfstündiger Kurs in Linux-Administration 412,00 kanadische Dollar, umgerechnet also etwa 270 Euro. Ein 17-wöchiges Vollzeit-Zertifikatsprogramm in Projektmanagement schlägt mit 9.200 Dollar (etwa 6.100 Euro) zu Buche. Diese Kosten müssen nicht immer ausschließlich von den Teilnehmer/inne/n selbst getragen werden, die Arbeitgeber leisten direkt, durch Zahlung der Gebühren, oder indirekt, z. B. durch bezahlte oder unbezahlte Freistellung, einen wesentlichen Beitrag, insbesondere zu der Teilnahme an kürzeren universitären Weiterbildungskursen. Immerhin mehr als die Hälfte der erwachsenen, 20- bis 64-jährigen Bevölkerung, die im Jahre 1997 an einem universitären Weiterbildungskurs teilnahm, erhielt Unterstützung durch den Arbeitgeber; betrachtet man nur die Erwerbstätigen, beträgt dieser Anteil sogar über 60 %. Dennoch bleibt der Eigenbeitrag erheblich: Von den Teilnehmer/inne/n an beruflich bedingten universitären Kursen müssen etwa 40 % die Weiterbildung ausschließlich aus Eigenmitteln finanzieren, bei den erwerbstätigen Teilnehmer/inne/n dieser Weiterbildungsform sind es immerhin noch gut 30 %. So wird verständlich, warum die Weiterbildungskosten zu den am häufigsten genannten Gründen dafür gehören, dass eine notwendige oder gewünschte Weiterbildung nicht absolviert wurde.

Auch wenn der Arbeitgeberbeitrag zur Finanzierung und Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen nicht zu unterschätzen ist, bleibt problematisch, dass deutliche Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen von Beschäftigten gemacht werden: Teilzeiterwerbstätige erhalten in erheblich geringerem Maße Unterstützung seitens ihres Arbeitgebers als Vollzeitbeschäftigte, befristete Beschäftigte müssen wesentlich häufiger als Erwerbstätige mit einem unbefristeten Arbeitsvertrag auf das Engagement ihres Arbeitgebers verzichten. Dass dennoch Teilzeit- und befristete Beschäftigte nicht oder nicht wesentlich weniger an universitärer Weiterbildung teilnehmen, liegt nicht daran, dass sie vermehrt aus anderen Quellen Unterstützung erhalten – öffentliche Mittel spielen bei der Finanzierung der Kosten universitärer Weiterbildung eine marginale Rolle, und der liberale Wohlfahrtsstaat sowie die als eher passiv zu beschreibende Arbeitsmarktpolitik sind kein Motor der Bildungsbeteiligung –, sondern an ihrer ausgeprägteren Weiterbildungsbereitschaft und -motivation sowie möglicherweise auch an ihrem höheren Weiterbildungsbedarf.

Zusammengenommen lassen diese die Weiterbildung fördernden und behindernden Faktoren keine überragend hohe, aber auch nicht sehr niedrige Teilnahmequote erwarten. Auf Grundlage der allgemeinen Bevölkerungsumfrage wurde für die gesamte 20- bis 64-jährige Bevölkerung ermittelt, dass 5 % an einer der verschiedenen Formen universitärer Weiterbildung teilgenommen haben, darunter 2 % an Weiterbildungen, die nicht zu einem akademischen Abschluss führen. Diese Werte muten klein an; die Einschätzung relativiert sich aber, wenn die Zahlen im internationalen Vergleich gesehen, zusätzlich die Weiterbildung an Colleges berücksichtigt (insgesamt 9 % der erwachsenen Bevölkerung Kanadas haben 1997 an universitärer oder College-Weiterbildung teilgenommen) oder nur Hochschulabsolvent/inn/en betrachtet werden.

Nicht überraschend beteiligen sich Akademiker/innen deutlich häufiger an Hochschulweiterbildung als Befragte ohne Hochschulabschluss: Die Momentaufnahme für das Jahr 1997 ergab einen Anteil von 6 % der Hochschulabsolvent/inn/en und 2 % der Nicht-Akademiker/innen, die universitäre Weiterbildungsprogramme oder -kurse besucht haben. Betrachtet man nur die Examenskohorte 1995 und den gesamten Zeitraum von fünf Jahren nach dem ersten Studienabschluss, beläuft sich der Anteil von Teilnehmer/inne/n an diesen Weiterbildungsformen auf gut 20 %, wobei aufgrund der Beschränkung des Erhebungsprogramms auf beruflich bedingte, längere und auf Zertifikate bzw. Abschlüsse anrechenbare Kurse von einer erheblichen Unterschätzung der Weiterbildungsteilnahme auszugehen ist.

Die geringere Teilnahmequote der Befragten ohne Hochschulabschluss verdeckt allerdings, dass diese wegen ihres höheren Anteils an der Bevölkerung eine wichtige Klientel von Hochschulweiterbildung sind: Nach den Daten des AETS stellen sie mindestens die Hälfte der Teilnehmer/innen an universitären Weiterbildungsprogrammen und -kursen – ein bemerkenswerter Prozentsatz, der für die Offenheit des universitären Weiterbildungssektors in Kanada spricht und belegt, dass die Universitäten in größerem Umfang auch nicht akademisch gebildete Bevölkerungsgruppen erreichen.

Die höhere Beteiligung von Hochschulabsolvent/inn/en an universitärer Weiterbildung verdeckt auch, dass die Hochschulen zwar einen nennenswerten, aber nur den kleineren Teil der Weiterbildungsnachfrage von Hochqualifizierten befriedigen. Eine genaue quantitative Bestimmung der Position der Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt ist anhand der vorliegenden Daten nicht zu leisten. Die Schätzung der OECD aber, nach der Mitte der 1990er Jahren die Hochschulen in Kanada etwa 30 % des Weiterbildungsmarktes für Hochqualifizierte ausmachten (zit. nach Weber 2002), dürfte ein wenig zu optimistisch sein: Von den Hochschulabsolvent/inn/en aller Altersgruppen zwischen 20 und 64 Jahren, die 1997 an Weiterbildung teilnahmen, hat etwa ein Viertel eine Weiterbildung (einschließlich Zweitstudium) an einer Hochschule absolviert, aber über 80 % nahmen Angebote außeruniversitärer Anbieter wahr. Die Ergebnisse der kanadischen Hochschulabsolvent/inn/enstudie lassen die Hochschulen in einem erheblich günstigeren Licht erscheinen – gut 20 % der befragten Akademiker/innen des Prüfungsjahres 1995 haben innerhalb von fünf Jahren nach Studienabschluss universitäre Weiterbildungsprogramme oder -kurse besucht, gut 30 % außerhochschulische Weiterbildungen. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass von einer Untererfassung der Weiterbildungsteilnahme insbesondere im Bereich des außeruniversitären Sektors auszugehen ist.

In den präsentierten Ergebnissen lassen sich einige wenige Hinweise darauf finden, was Hochschulen tun könnten, um ihre Position auf dem Weiterbildungsmarkt zu stärken. So zeigt die Verteilung der Fachgebiete absolvierter kürzerer Weiterbildungsveranstaltungen, dass die kanadischen Universitäten gerade bei den am meisten nachgefragten Weiterbildungsthemen, nämlich Themen aus dem Gebiet der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften sowie der Informatik und EDV, einen relativ geringen Marktanteil erreichen. Zertifizierte Studienprogramme rechts- und wirtschaftswissenschaftlicher Ausrichtung scheinen allerdings eine hohe Attraktivität zu besitzen. Auffällig ist auch, dass sich die Universitäten bei dem Einsatz moderner Lehr-/Lernmittel zurückhalten. Wenn das Angebot marktgängiger, profitabler Weiterbildungen ausgebaut werden sollte, dann scheint es allerdings wenig ratsam zu sein, dieses auf Kosten anderer Angebote zu tun. Dieses würde dem Auftrag der Universitäten wi-

dersprechen, *service to the community* zu leisten, es würde einer weiteren Kommerzialisierung des universitären Bildungsangebotes Vorschub leisten und Bevölkerungsgruppen treffen, die weniger an direkt auf den Arbeitsmarkt bezogenen Angeboten interessiert sind, nämlich Frauen und Ältere.

In Kanada ist die Modernisierung des Frauenbildes und des weiblichen Lebenszusammenhangs stärker vorangeschritten als in Deutschland: Erwerbstätigkeit ist auch bei Müttern mit Kleinkindern selbstverständlicher, Vollzeitberufstätigkeit ist weiter verbreitet.¹ Dieses veranlasst zu der Vermutung, dass sich die Weiterbildungsbeteiligung kanadischer Frauen kaum von derjenigen der Männer unterscheidet. In der Tat ergaben die Analysen, die mit der Befragung der allgemeinen Bevölkerung Kanadas vorgenommen wurden, hinsichtlich der Aufnahme eines Studiums von nicht-traditionellen Erststudierenden oder eines Zweitstudiums keine signifikanten Geschlechterdifferenzen. In Bezug auf universitäre Weiterbildungsprogramme und -kurse war sogar eine leicht höhere Teilnahmequote der Frauen zu beobachten. Dagegen wurde mit den Daten der Hochschulabsolvent/inn/enstudie durchgängig und auch unter Kontrolle anderer Merkmale eine etwas geringere Weiterbildungsbeteiligung der Akademikerinnen ermittelt. Vollständig aufgeklärt werden können die Unterschiede in den Ergebnissen nicht, doch ist darauf hinzuweisen, dass die in der Hochschulabsolvent/inn/enbefragung gefundenen Geschlechterunterschiede zwar signifikant, aber nicht stark ausgeprägt sind. Die Quoten der Teilnahme an einem Zweitstudium und an universitären Weiterbildungsprogrammen bzw. -kursen weichen jeweils nur um gut zwei Prozentpunkte voneinander ab.

Die Modernisierung des weiblichen Lebenszusammenhangs hat nicht alle Lebensbereiche in gleichem Maße ergriffen, sondern ist in der Familie, in der die traditionelle geschlechtsspezifische Arbeitsteilung nach wie vor häufig anzutreffen ist, weniger fortgeschritten als in der Erwerbsarbeits-sphäre oder dem Bildungssektor. Indiz dafür ist, dass Kinder, vor allem Kinder im Vorschulalter, für Frauen ein größeres Hindernis der Weiterbildungsteilnahme darstellen als für Männer. Sie nehmen seltener an Hochschulweiterbildung teil und berichten häufiger, dass sie aufgrund familiärer Verpflichtungen notwendige oder gewünschte Bildungsaktivitäten nicht realisieren konnten: Zwei Drittel der Frauen mit Kindern im Vorschulalter, aber weniger als ein Drittel der Väter kleiner Kinder gaben als Grund für nicht realisierte Weiterbildungen familiäre Verpflichtungen an.

Die Teilnahme an einer Weiterbildung wird von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst, zum einen von Kontext- oder situativen Bedingungen – wie z. B. zeitliche Ressourcen, deren Knappheit das häufigste Hindernis für den Besuch notwendiger oder gewünschter Weiterbildungsveranstaltungen darstellt, finanzielle Möglichkeiten, Unterstützung durch den Arbeitgeber oder den Staat, Verfügbarkeit und Erreichbarkeit von passenden Angeboten –, zum anderen von motivationalen Faktoren. In den kanadischen Datensätzen wurden Weiterbildungsmotivation und Lernbereitschaft nicht direkt erhoben. Ihre Bedeutung lässt sich aber aus einigen der gefundenen Zusammenhänge zwischen Weiterbildungsbeteiligung und Merkmalen

¹ Dieses hat selbstverständlich nicht nur mit kulturellen Leitbildern zu tun, sondern kann auch mit ökonomischen Notwendigkeiten zusammenhängen. Diese ergeben sich z. B. dann, wenn die staatliche Steuer- und Sozialpolitik nicht die Hausfrauenehe unterstützt oder das Einkommensniveau nicht auf den Unterhalt mehrerer Personen angelegt ist.

der Befragten bzw. ihrer Erwerbstätigkeit ableiten. So ist die mit steigendem Bildungsniveau zu beobachtende Zunahme der Weiterbildungsaktivität weniger Ausdruck unterschiedlicher Weiterbildungserfordernisse oder Unterstützungsleistungen. Zumindest für die Teilnahme an universitärer Weiterbildung ergeben sich aufgrund der vorliegenden Daten dafür keine Anhaltspunkte: Hochschulabsolvent/inn/en werden nicht häufiger von ihrem Arbeitgeber unterstützt als Befragte ohne Hochschulabschluss. Die geringere Teilnahme von nicht akademisch Gebildeten an universitärer Weiterbildung mag mit deren Niveau oder Zulassungsbedingungen, die aber wie erwähnt häufig wenig restriktiv sind, zu tun haben. Sie ist aber auch auf ihre weniger positiven und erfolgreichen Lernerfahrungen zurückzuführen, die ihrerseits Lernbereitschaft und Lernmotivation dämpfen.

Um eine Kultur des lebenslangen Lernens zu fördern, bedarf es zum einen institutionalisierter Unterstützungsleistungen; die Entwicklung einer Kultur des lebenslangen Lernens muss aber auch schon früh ansetzen und darauf gerichtet sein, positive Lernerfahrungen zu ermöglichen.

6. Hochschulweiterbildung in Österreich

6.1	Der institutionelle Kontext von Weiterbildung	307
6.1.1	Das Bildungssystem	307
6.1.2	Wohlfahrtsstaat und politisches System	308
6.2	Die Weiterbildungslandschaft	309
6.2.1	Historische Entwicklung von Weiterbildung und Hochschulweiterbildung	310
6.2.2	Der rechtliche Rahmen für Weiterbildung und Hochschulweiterbildung	311
6.2.3	Die Definition von Weiterbildung und Hochschulweiterbildung	312
6.2.4	Weiterbildungsanbieter und Weiterbildungsmarkt	312
6.2.5	Finanzierung von Hochschulweiterbildung	314
6.3	Empirische Analysen der Teilnahme an Hochschulweiterbildung ...	315
6.3.1	Verwendete Datensätze	315
6.3.2	Operationalisierung von Weiterbildung und Hochschulweiterbildung	315
6.3.3	Empirische Ergebnisse	317
6.3.3.1	Der Stellenwert von Hochschulweiterbildung	318
6.3.3.1.1	Teilnahmequoten	318
6.3.3.1.2	Teilnahmequoten von Hochschulabsolvent/inn/en	318
6.3.3.2	Nachgefragte Weiterbildungen	320
6.3.3.2.1	Fachgebiet	320
6.3.3.2.2	Lern- und Organisationsformen	324
6.3.3.3	Beteiligung an Hochschulweiterbildung: Bedingungen und Barrieren	324
6.3.3.3.1	Sozio-demografische, bildungsbiografische und familiäre Faktoren	324
6.3.3.3.2	Beruflicher Status und berufliche Situation	328
6.3.3.3.3	Kosten und Unterstützung der Weiterbildungsteilnahme	331
6.3.3.3.4	Subjektive Weiterbildungsmotivation und Weiterbildungsbarrieren	334
6.3.3.3.5	Multivariate Analyse des Teilnahmeverhaltens	338
6.4	Zusammenfassung und Diskussion	340

6.1 Der institutionelle Kontext von Weiterbildung

6.1.1 Das Bildungssystem¹

Die ersten Erfahrungen mit institutioneller Bildung sammeln die Jüngsten in Österreich im öffentlichen oder privaten, teilweise kostenfreien Kindergarten, den sie auf Wunsch der Eltern besuchen können. Derzeit nutzen 90 % der Fünfjährigen dieses Angebot. Bevor die Kinder in der Regel mit Vollendung des sechsten Lebensjahres in Österreich in die Grundschule eingeschult werden, kann eine Vorschulstufe besucht werden, die zur Förderung noch nicht schulreifer Kinder dient. Verfahren zur Leistungsfeststellung finden bereits in der Grundschule Anwendung. Bei ungenügenden Ergebnissen ist eine Wiederholung der Schulstufe möglich. Nach vier Jahren erfolgt der Übergang zur Hauptschule oder zur allgemeinbildenden höheren Schule (AHS)², die nach vierjähriger Unterstufe und vierjähriger Oberstufe mit der Matura (vergleichbar mit unserem Abitur) abschließt und zum Hochschulstudium berechtigt. Nach der Unterstufe besteht zudem die Möglichkeit eines Wechsels zu berufsbildenden Schulen.

Nach dem Besuch der Hauptschule folgt in der Regel eine berufliche Ausbildung. Neben der Berufslehre mit gleichzeitigem Besuch der Berufsschule (duales System) gibt es die Möglichkeit der Vollzeitausbildung an berufsbildenden mittleren (9. bis maximal 12. Schulstufe) oder höheren Schulen (9. bis maximal 13. Schulstufe). Die berufsbildenden höheren Schulen schließen seit 1997 ebenfalls mit der Reifeprüfung ab und beinhalten zusätzlich oft eine Lehrabschlussprüfung (Diplom). Dies ermöglicht den Absolvent/inn/en die Wahl zwischen einer weiteren Ausbildung im Hochschulbereich und dem direkten Berufseinstieg. Neben pädagogischen und medizinisch-technischen Akademien und technischen, gewerblichen, kaufmännischen und pädagogischen Kollegs, bilden 22 Universitäten, darunter sechs Universitäten der Künste und eine Weiterbildungsuniversität, Privatuniversitäten und Fachhochschulen den Tertiärbereich.

Mit Einführung des Universitätsgesetzes 2002 haben die Hochschulen weitgehende Autonomie bei der Gestaltung ihrer Studienprogramme und Weiterbildungsangebote erhalten (Eurydice 2003c: 38). Der Hochschulzugang wird nicht durch einen Numerus clausus beschränkt und lässt neben der Hochschulreife alternative Zugangsberechtigungen zu. Pro Semester ist ein Studienbeitrag in Höhe von derzeit ca. 370 € zu entrichten (Kasparovsky/Wadsack 2004: 30). Diplomstudiengänge, die im Unterschied zu Deutschland in den meisten Fächern zu einem Magister-Grad führen, waren bisher die Regel. Die Umstellung der Studiengänge auf Bachelor und Master im Zuge des Bologna-Prozesses hat jedoch umfassend begonnen (Lenz 2005: 14).

Österreich kann als typischer Vertreter des „qualifikatorischen Raums“ angesehen werden (Müller/Steinmann/Ell 1998, Mills/Blossfeld 2005). Das Bildungssystem ist standardisiert und weist insbesondere im Bereich der allgemeinen schulischen Bildung einen hohen Grad an vertikaler Stratifizierung auf. Allgemein sind Länder, die dem qualifikatorischen Raum zuge-

¹ Die Informationen in diesem Kapitel sind, wenn nicht anders kenntlich gemacht, aus Eurydice (2003c) entnommen.

² Etwa 30 % der Schülerinnen und Schüler besuchen eine allgemeinbildende höhere Schule, etwa 70 % eine Hauptschule (Eurydice 2003c: 17).

ordnet werden, dadurch gekennzeichnet, dass das Bildungssystem ein hohes Maß an berufsspezifischen Qualifikationen produziert und das Beschäftigungssystem sowie die internen Arbeitsmärkte stark beruflich segmentiert sind (Müller/Shavit 1998, Mills/Blossfeld 2005; s. auch Teil I, Kap. 3.1).

Abb. 6.1 Das österreichische Bildungssystem



Quelle: http://www.bildungonline.at/archiv/kooperationstreffen/indexDateien/slide0019_image021.gif (02.08.2006)

6.1.2 Wohlfahrtsstaat und politisches System

Österreich ist – ebenso wie Deutschland – als ein Repräsentant eines Sozialstaatsmodells anzusehen, das in der Fachwissenschaft als „konservativ“ bezeichnet wird.¹ Die Sozial- und Arbeitsmarktpolitik konservativer Wohlfahrtsstaaten ist generell stark auf Transferleistungen ausgerichtet, mit denen nicht erwerbstätige Personen gegen ein Absinken des Lebensstandards geschützt werden sollen und die gleichzeitig – da Höhe und Anspruchsberechtigung statusabhängig sind – Statusdifferenzen aufrechterhalten. Konservative Wohlfahrtsstaaten ver-

¹ Vgl. zu den folgenden Ausführungen die von Gøsta Esping-Andersen (1999) entwickelte Typologie von Wohlfahrtssystemen und die Erläuterungen in Teil I, Kap. 3.1 dieses Berichts.

fügen zwar über eine erheblich umfassendere Sozialpolitik als liberale Wohlfahrtssysteme (z. B. USA oder Großbritannien), aber auch hier spielt der Markt eine große Rolle, weil die Sozialpolitik vor allem auf die Aufrechterhaltung von eben benannten marktbezogenen Statusunterschieden gerichtet ist. Die prototypische Leistungsart ist die Sozialversicherung, die auch in Österreich stark ausgebildet ist. Konservative Wohlfahrtssysteme sind darüber hinaus der traditionellen Arbeitsteilung in der Familie verpflichtet. Auf verschiedene Weise, z. B. durch die Steuerpolitik und ein geringes Angebot an staatlichen Kinderbetreuungsmöglichkeiten, insbesondere an Ganztagsbetreuung, unterstützen sie das „male breadwinner model“ und erschweren so die „dual career family“.

Das österreichische Wirtschaftssystem ist als soziale Marktwirtschaft zu bezeichnen. Der wichtigste Wirtschaftszweig ist der Tourismus (Gruner/Woyke 2004: 163). Die Erwerbstätigen sind zu einem großen Teil im Dienstleistungssektor beschäftigt.¹ Die Arbeitslosenquote liegt bereits seit einigen Jahren zum Teil weit unter dem Durchschnitt der Europäischen Union. Die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung beliefen sich in Österreich im Jahr 2001 auf 5,7 % des Bruttoinlandsprodukts² und sind damit höher als in anderen vergleichbaren europäischen Ländern (Deutschlands Bildungsausgaben lagen 2001 bei 4,57 % des BIP). Die oberste Aufsichtsbehörde für Schule und Hochschule ist das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Das Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit hingegen ist für die Ausbildung im Lehrbetrieb verantwortlich. (Eurydice 2003c: 7f.).

6.2 Die Weiterbildungslandschaft³

Weiterbildung in Österreich ist durch eine Vielzahl von Anbietern und durch ein großes Angebot auch in ländlichen Regionen gekennzeichnet. Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) ist zuständig für allgemeine Erwachsenenbildung, Schulen für Berufstätige und Erwachsenenbildung in Hochschulen, soweit diese nicht in die Autonomie der Universitäten und Fachhochschulen selbst fällt. Betriebliche Aus- und Weiterbildung und arbeitsmarktbezogene Qualifizierungen liegen in der Hand der öffentlichen österreichischen Arbeitsvermittlung, dem Arbeitsmarktservice Österreich (AMS), die selbst zwar keine Kurse anbietet, aber Schulungen finanziert.⁴ Das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang ist für die Aus- und Weiterbildung von Erwachsenenbildner/inn/en zuständig.⁵ Neben öffentlichen Instanzen in Bund und Ländern zeigen in Österreich vor allem Interessensvertretungen und auch Religionsgemeinschaften großes Engagement, die Weiterbildungslandschaft aktiv mitzugestalten (Eurydice 2003c: 35 ff.). Allerdings besteht zwischen den Weiterbildungsinstituten selbst eine zu geringe Vernetzung (Winkler 2006).

¹ Vgl. bezüglich Dienstleistungssektor, Arbeitslosenquote und Bruttoinlandsprodukt die Internetseite „Die EU im Überblick“ (http://www.europa.eu/abc/index_de.htm (27.07.2006)).

² 2000 wurden ebenfalls 5,7 % des Bruttoinlandsprodukts in Bildung investiert, wovon 1,2 % in den Tertiärbereich und 0,1 % in den postsekundären, nicht-tertiären Bereich flossen (vgl. bm:bwk 2004b: 17).

³ Die Informationen in diesem Kapitel stammen, wenn nicht anders kenntlich gemacht, aus Eurydice (2003c: 35 ff.).

⁴ Vergleiche hierzu die Internetseite des Arbeitsmarktservices <http://www.ams.or.at/neu/> (04.08.2006).

⁵ Vergleiche hierzu die Internetseite des Instituts <http://www.bifeb.at/> (04.08.2006).

Der hoch formalisierten Erstausbildung steht ein wenig reguliertes, stark heterogenes Feld der Weiterbildung gegenüber. Der Weiterbildungsbereich ist geprägt durch einen Anbieterpluralismus und geringe Transparenz, durch fehlende rechtliche Rahmenbedingungen und einheitliche Definitionen und durch einen allgemein schlechten Informationsstand zum Weiterbildungssystem (Lassnigg 2000: 1, 4). Auch zu Teilnehmenden der wissenschaftlichen Weiterbildung ist die Datenlage unzureichend. Auf organisatorischer Ebene gibt es zudem nur wenige Maßnahmen zur Erleichterung der Studiensituation von berufstätigen Studierenden.

Verbesserungen seitens der Universitäten sind in Folge der Universitätsgesetze zu erwarten. Im Rahmen der Leistungsvereinbarungen zwischen Staat und Universitäten stellt die wissenschaftliche Weiterbildung einen eigenen Leistungsbereich mit eigenen Zieldefinitionen dar und kann somit einen Beitrag zur Profilierung der konkurrierenden Universitäten leisten (Winkler 2006: 12).

6.2.1 Historische Entwicklung von Weiterbildung und Hochschulweiterbildung

Die Ursprünge dieser vielfältigen Weiterbildungslandschaft gehen zurück bis ins 18. Jahrhundert, und die historische Entwicklung ist vergleichbar mit der in anderen europäischen Ländern. Veränderungen im (Weiter-)Bildungsbereich waren eng an die gesellschaftlichen Entwicklungen während der Aufklärung und Industrialisierung gekoppelt. Schon im 18. Jahrhundert existierten Einrichtungen der Volksbildung, z. B. Sonntagsschulen für nicht mehr schulpflichtige Jugendliche, landwirtschaftliche Gesellschaften, die neues Wissen im Agrarbereich vermittelten, Lernangebote für Beschäftigte im Manufaktur- und Handelsbereich sowie „Patriotische Gesellschaften“, die sich vor allem mit politischen Fragen beschäftigten (Lenz 2005: 16). Bereits Anfang des 19. Jahrhunderts wurden von Vertretern der Universitäten Kurse zur allgemeinen Weiterbildung angeboten sowie eine Stätte für Forschung, Lehre und Weiterbildung und erste Volksbibliotheken gegründet. Um 1900 entstanden erste Institutionen, die die Vorläufer der heutigen Volkshochschulen darstellten. Die Betonung der sozialen, demokratiepolitischen und emanzipatorischen Komponente dieser volksbildnerischen Aktivitäten in Verbindung mit wissenschaftlichem Wissen hält bis heute an (OECD 2004b: 8). Die Erwachsenenbildung – dieser Begriff löste erst Anfang der 1980er Jahre den Terminus Volksbildung ab – gewann zudem durch das noch heute gültige Bundesgesetz über die „Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens“ an gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Bedeutung (Lenz 2005: 20).

Im 17. und 18. Jahrhundert gab es im heutigen Gebiet Österreichs vier Universitäten, die ausschließlich unter kirchlichem Einfluss standen und somit von der Entwicklung der neuzeitlichen Wissenschaft ausgeschlossen waren. Dazu gehörten die 1365 gegründete Universität Wien, die als älteste Universität im deutschen Sprachraum gilt, die Universität Graz (1585), die Universität Salzburg (1622) und die Universität Innsbruck (1669). Ende des 18. Jahrhunderts wurden die Universitäten in öffentliche Anstalten unter staatlicher Kontrolle überführt. Doch erst mit der Revolution 1848 erhielten sie auch ein gewisses Ausmaß an Selbstverwaltung in Bezug auf die Lehr- und Lernfreiheit und Verwaltung (Kasparovsky/Wadsack 2004: 7 f.).

Die Popularisierung der Wissenschaft zählt in Österreich erst seit wenigen Jahren zu den universitären Aufgaben. Die Öffnung der Universitäten, der Kontakt zwischen Wissenschaft und Gesellschaft und die Bereitstellung von Weiterbildungsangeboten wurden erst mit dem Universitätsgesetz 2002 rechtlich festgehalten (Lenz 2005: 54).

6.2.2 Der rechtliche Rahmen für Weiterbildung und Hochschulweiterbildung

Die Bundesländer und Gemeinden Österreichs sind in erster Linie verantwortlich für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Deshalb gibt es Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern. Auf Bundesebene besteht jedoch seit 1973 (mit Änderungen in den Jahren 1990 und 2003) das bereits erwähnte Förderungsgesetz für Erwachsenenbildung und das Büchereiwesen¹. Neben förderungswürdigen Zielen und Aufgaben, ist darin auch die Finanzierung staatlicher Einrichtungen, allerdings ohne festgesetzte Subventionshöhe, festgelegt (Lenz 2005: 23). Auch für die Hochschulbildung bzw. die wissenschaftliche Weiterbildung ist der Bund verantwortlich. Die Zuständigkeit obliegt dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

Mit dem Universitätsgesetz von 2002 (zuletzt geändert 2004) wurde die Fortbildung der Hochschulabsolvent/inn/en als offizielle Aufgabe der Universitäten festgelegt, um die Hochschulen als Weiterbildungsanbieter zu stärken und das Repertoire an postgradualer Weiterbildung zu erweitern. Den Universitäten und Fachhochschulen wurde die völlige Autonomie und der Status von Institutionen des öffentlichen Rechts zuerkannt (Kasparovsky/Wadsack 2004: 11). Der Einsatz von Steuerungsinstrumenten (Entwicklungsplanung, Wissensbilanz, Leistungsvereinbarung, Rechnungsabschluss, Leistungsbericht etc.) sollen das Hochschulmanagement unterstützen (Winkler 2006: 16).

Während das Universitätsgesetz 2002 die Eigenständigkeit und alternative Zugangsberechtigungen für Universitäten ermöglichte, wurde dies für die Fachhochschulen durch das Bundesgesetz über Fachhochschulstudiengänge bereits zur Gründung dieses Sektors im Jahre 1993 festgelegt.

Eine weitere besondere Rechtsgrundlage stellt das DUK-Gesetz von 2004 dar, das speziell für die Donau-Universität Krems gilt und die zentralen Punkte des Universitätsgesetzes 2002 übernommen hat. Dieses Universitätszentrum für Weiterbildung ist ebenfalls eine Körperschaft öffentlichen Rechts mit weitgehender Selbstverwaltung und dient ausschließlich der postgradualen Aus- und Weiterbildung (Kasparovsky/Wadsack 2004: 12).

Ein Gesetz, das allen Berufsgruppen ein Recht auf Bildungsurlaub oder -freistellung gewährt, existiert nicht. Lediglich Betriebsräte dürfen für Schulungsveranstaltungen für drei Wochen von ihrer Arbeit freigestellt werden (Lenz 2005: 27).

¹ Das Bundesgesetz (BGBl. Nr. 171/1973) über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens aus Bundesmitteln vom 21. März 1973 einsehbar unter: <http://www.erwachsenenbildung.at/grundlagen/gesetze/foerderungsgesetz.php> (31.07.2006).

6.2.3 Die Definition von Weiterbildung und Hochschulweiterbildung

Die Weiterbildung insgesamt ist in Österreich ein sehr heterogener Bereich, da eine Vielzahl an Einrichtungen auf diesem Feld aktiv ist. Erwachsenenbildung/Weiterbildung wird als erneuter Lernprozess nach einer ersten Bildungsphase, als Akt des „Lernens Erwachsener in Bildungseinrichtungen und im Arbeitsumfeld“ (Winkler 2006: 3) betrachtet. Jedoch verschwimmen die Grenzen zwischen „Erstausbildung und Weiterbildung, allgemeiner und beruflicher Bildung sowie formellen und informellen Lernumgebungen“ (ebd.) zusehends. Erwachsene und/oder berufserfahrene Studierende im Regelstudium befinden sich nach österreichischem Studienrecht in einer „berufsvorbildenden Lernphase“ (ebd.: 4), d. h. in einer Erstausbildung, und auch ein Zweitabschluss an Universitäten wird als weitere Berufsvorbildung und nicht als Weiterbildung eingestuft. Studierende in Universitätslehrgängen, die auch zu einem akademischen Grad führen können, werden hingegen als Weiterbildungsstudierende betrachtet.

Oft werden in Österreich die Begriffe Erwachsenenbildung, Fortbildung und Weiterbildung synonym verwendet, jedoch müssen sie voneinander unterschieden werden, wenn die differenzierte konzeptionelle Bedeutung betont werden soll. *Erwachsenenbildung* insgesamt wird als übergreifender Begriff für allgemeine (traditionelle) Volksbildung, politische Bildung und berufliche Weiterbildung verwendet. Der Begriff *Weiterbildung* dagegen bezieht sich in der Regel auf die berufliche Weiterbildung und wird aktuell in privatwirtschaftlich organisierten Unternehmen vermehrt durch den Begriff *Training* ersetzt (Lenz 2005: 21). Zusätzlich bezieht sich auch *Fortbildung* auf berufliche bzw. fachbezogene Weiterbildung, jedoch lediglich in stark reglementierten Berufen, wie z. B. bei Ärzt/inn/en, Jurist/inn/en und in Ingenieurberufen. *Postgraduale Weiterbildung* bezeichnet ausschließlich Universitätslehrgänge, nicht jedoch ordentliche Master- oder Doktoratsstudien. Zugangsvoraussetzung ist hier ein abgeschlossenes Erststudium oder eine gleichwertige Qualifikation, die auch außerhalb der Universitäten oder durch Berufserfahrung erworben sein kann. *Universitäre* oder *wissenschaftliche Weiterbildung* hingegen benennt alle Bildungsangebote der Universitäten und Fachhochschulen außerhalb des ordentlichen Studiums. Sie umfasst berufsbezogene sowie persönlichkeitsbildende Angebote, die kostenpflichtig sind, und richtet sich an Personen mit akademischem Abschluss sowie an Personen mit vergleichbarer Vorbildung. Berufliche und außeruniversitär erworbene Qualifikationen werden stark berücksichtigt, teilweise sogar gefordert. Wissenschaftliche Weiterbildung ist neben Forschung und Lehre eine gleichwertige Kernaufgabe der Universitäten (AUCEN 2002: 1).

6.2.4 Weiterbildungsanbieter und Weiterbildungsmarkt

In der österreichischen Weiterbildungslandschaft findet man gemeinnützige Einrichtungen, Sonderformen öffentlicher Schulen, spezialisierte Anbieter für bestimmte Berufsgruppen, Universitäten und Fachhochschulen mit Angeboten im Bereich der Erwachsenenbildung sowie kommerzielle Institute. Dabei werden allgemeine und berufliche Bildung oft in unterschiedlichen Einrichtungen angeboten. Den stärksten Stellenwert in der allgemeinen und der außerbetrieblichen beruflichen Weiterbildung haben die gemeinnützigen Anbieter, von denen sich die größten bereits 1972 in der Konferenz der Erwachsenenbildungsanbieter Österreichs (KEBÖ) zusammengeschlossen haben. Hierzu zählen der Verband Österreichischer

Volkshochschulen (VÖV), das Forum Katholischer Erwachsenenbildung, die Arbeitsgemeinschaft der Bildungshäuser Österreich, der Ring Österreichischer Bildungswerke, das Berufsförderungsinstitut Österreich (BFI), der Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung (VÖGB), die Wirtschaftsförderungsinstitute der Wirtschaftskammer Österreich (WIFI), die Volkswirtschaftliche Gesellschaft Österreich (VG-Ö), das Ländliche Fortbildungsinstitut (LFI) und auch die Öffentlichen Büchereien Österreichs.

Erwachsene können alle schulischen Abschlüsse der Lehrlingsausbildung und Sekundarstufen I und II, meistens in berufsbildenden höheren Schulen, nachholen. Universitäten bieten postgraduale Studiengänge, Universitätslehrgänge und Kurse der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie Sprachkurse, Abendlehrgänge, Summerschools und Sommeruniversitäten für einen breiteren Interessentenkreis und spezielle Angebote für Senioren (3rd age students) an. Des Weiteren kooperieren viele Universitäten mit außeruniversitären Einrichtungen¹, wie z. B. Volkshochschulen, um bildungsfernere Bevölkerungsschichten zu erreichen (Winkler 2006: 8). Die seit 1994 bestehende Donau-Universität Krems ist ausschließlich Weiterbildungszentrum und deckt derzeit etwa ein Drittel des universitären Weiterbildungsangebotes ab. Ein Zentrum für Fernstudien stellt Angebote für Berufstätige, Personen mit Betreuungsverpflichtungen, Studieninteressierte aus universitätsfernen Regionen und behinderte Menschen bereit (Kasparovsky/Wadsack 2004: 29). Zudem nehmen auch die relativ spät entstandenen Fachhochschulen eine immer wichtigere Funktion in der Erwachsenenbildung ein; etwa ein Viertel der Studierenden an Fachhochschulen ist berufstätig.

Universitäre Weiterbildung findet in Österreich direkt an den Instituten, Fachbereichen, eigens eingerichteten Büros für Weiterbildung und Departments der Universitäten statt, an denen primär gebührenpflichtige postgraduale Universitätslehrgänge und sekundär fachspezifische Weiterbildung, offene Programme und kürzere Kurse angeboten werden. Über das Weiterbildungsangebot entscheidet der Senat einer Universität, der dafür auch international gebräuchliche Masterabschlüsse festlegen kann. Laut dem Universitätsbericht (2005: 57) haben alle Universitäten Beauftragte für Weiterbildung benannt. Zudem haben einige Universitäten „eigenständige Zentren für alle spezifischen Weiterbildungsbelange eingerichtet“ (bm:bwk 2005a: 57). Andere widmen sich in so genannten Koordinationsstellen neben Weiterbildungsbelangen auch Aufgaben der Qualitätssicherung und Personalentwicklung. Zu den Aufgaben der universitären Weiterbildung zählt Winkler (2006: 10) die Unterstützung bei Programmkonzeptionen, die Koordination bzw. die Durchführung von Angeboten, Weiterbildungsberatung, Unterstützung bei der Evaluation von wissenschaftlicher Weiterbildung und Öffentlichkeitsarbeit. Die Verantwortlichen für wissenschaftliche Weiterbildung sind in dem Netzwerk AUCEN organisiert, um Erfahrungen auszutauschen, einheitliche Qualitätskriterien und ein gemeinsames Marketing zu entwickeln. Universitäten decken jedoch nur einen geringen Teil an wissenschaftlicher Weiterbildung ab. Interessens- und Berufsvertretungen, insbesondere stark reglementierter akademischer Berufe, bieten sehr erfolgreich eigene Fortbildungen an (Winkler 2006: 21). Die Universitäten streben eine Ausweitung der Zielgruppen und eine stärkere Beteiligung insgesamt an universitärer Weiterbildung sowie eine Verbesserung der Studienorganisation für Berufstätige an. Hier soll der Einsatz von Steue-

¹ Seit 1998 bietet z. B. die Universität Wien in Kooperation mit dem Verband Wiener Volksbildung das Programm „University meets public“ als einen Beitrag zur Umsetzung des Konzeptes des lebenslangen Lernens an (bm:bwk 2005a: 57).

rungsinstrumenten (s. Pkt. 6.2.2) helfen. Auf der Grundlage bisheriger Erfahrungen und erhobener Daten sollen die Planungen für künftige Angebote erfolgen.

Hervorzuheben ist die für Österreich einzigartige Weiterbildungsuniversität „Donau-Universität Krems“, welche ausschließlich wissenschaftliche Weiterbildung – zum größten Teil berufsbegleitend – anbietet und dafür eine eigene Rechtsgrundlage erhalten hat. Mit 132 postgradualen Universitätslehrgängen, die mit denselben akademischen und international anerkannten Mastergraden abschließen wie an anderen österreichischen Universitäten, ist Krems der größte Anbieter auf diesem Gebiet. Neben finanzieller Unterstützung vom Bund und dem Land Niederösterreich werden die Kosten zu einem großen Teil durch Studiengebühren gedeckt. Zugangsvoraussetzungen sind ein abgeschlossenes Hochschulstudium oder eine gleichwertige Qualifikation und teilweise entsprechende Berufserfahrung (bm:bwk 2005a: 70 f.).

Fachhochschulen, Akademien für Sozialarbeit, Privatuniversitäten sowie außeruniversitäre Bildungseinrichtungen sind zudem als Anbieter von *Lehrgängen universitären Charakters* zu nennen. Es handelt sich dabei um ein österreichisches Spezifikum, das es außeruniversitären Einrichtungen erlaubt, universitäre Weiterbildung, die jedoch einem Anerkennungsverfahren unterliegt, anzubieten. Im Jahre 2010 läuft hierfür die gesetzliche Grundlage aus, doch ist anzunehmen, dass ein Großteil der Angebote in Universitätslehrgänge überführt werden kann. Die Universität Klagenfurt nimmt im Weiterbildungsbereich der Universitätslehrgänge mit ihrem Institut für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IFF) eine besondere Stellung ein, da etwa 15 % ihrer Studierenden in solche Universitätslehrgänge eingeschrieben sind (bm:bwk 2005a: 57).

6.2.5 Finanzierung von Hochschulweiterbildung

Die Finanzierung der Universitäten und der Hochschulweiterbildung wird durch das Universitätsgesetz von 2002 geregelt. Fördermittel von Bund und Land, Studienbeiträge und zusätzliche Finanzquellen, die erschlossen werden dürfen, stehen zur Deckung der Kosten zur Verfügung. Von einer privaten Förderung profitiert jedoch die wissenschaftliche Weiterbildung bisher kaum. Insgesamt gilt in der Hochschulweiterbildung – auch für die Weiterbildungsuniversität Krems – das Prinzip der Kostendeckung (Winkler 2006).

Die Teilnehmenden der wissenschaftlichen Weiterbildung finanzieren ihr Studium weitgehend selbst. Selten existieren Stipendien von Firmen oder von den Anbietern selbst. In Universitätslehrgängen besteht zudem kein Anspruch auf Studienförderung. Die Kosten beruflicher Weiterbildungen oder Umschulungen sind für Einkommensbezieher steuerlich absetzbar.

6.3 Empirische Analyse der Teilnahme an Hochschulweiterbildung

6.3.1 Verwendete Datensätze

Die empirische Analyse der Hochschulweiterbildung in Österreich stützt sich auf zwei Datensätze. Im Rahmen der international vergleichenden Hochschulabsolventenstudie *Careers after Higher Education: a European Research Study (CHEERS)* wurden Hochschulabsolvent/inn/en befragt, die zwischen Herbst 1994 und Sommer 1995 einen Studienabschluss erreicht haben (Examensjahrgang 1995). Die Befragung fand im Zeitraum November 1998 bis Mai 1999 statt. Die Beobachtungsperiode umfasst damit im Schnitt vier Jahre nach Studienabschluss. Betrachtet werden also alle Weiterbildungen, die in den vier Jahren zwischen dem Studienabschluss und dem Befragungszeitpunkt absolviert wurden. In Österreich umfasst die für die Analysen verwendete Stichprobe 2.251 Hochschulabsolvent/inn/en im Alter von 25 bis 64 Jahren.

Die österreichische Teilstudie setzt sich zu 55 % aus männlichen und zu 45 % aus weiblichen Hochschulabsolvent/inn/en zusammen. Darüber hinaus ist anzumerken, dass die österreichische Stichprobe Fachhochschulabsolvent/inn/en aufgrund der erst Mitte der 1990er Jahre erfolgten Einführung dieser Bildungseinrichtungen nicht enthalten.

Außerdem wird der österreichische Mikrozensus mit der Zusatzbefragung zum lebenslangen Lernen aus dem Jahr 2003 ausgewertet. Diese allgemeine Bevölkerungsbefragung, bei der die Teilnahme am Grundprogramm verpflichtend ist, erhob u. a. die Weiterbildungsaktivitäten der erwachsenen Wohnbevölkerung in den zwölf Monaten vor der Erhebung und umfasst eine Stichprobe von insgesamt ca. 60.000 Personen, die in 33.600 repräsentativ ausgewählten Wohnungen leben. Für die Analysen wurde die sog. Nettostichprobe von Frauen und Männern herangezogen, die in Privathaushalten leben. Das Analysesample umfasst 30.794 Personen im Alter von 20 bis 64 Jahren alt.

6.3.2 Operationalisierung von Weiterbildung und Hochschulweiterbildung

Weiterbildung umfasst im österreichischen Mikrozensus „alle organisierten Lerntätigkeiten außerhalb des regulären Schulwesens“ (Statistik Austria 2003: 6) und wurde über den Verwendungszusammenhang erhoben mit der Unterscheidung zwischen berufsbezogenen Kursen, Schulungen etc. und sonstigen Veranstaltungen, die sich auf Freizeit, Sport und Hobby beziehen. Das Themengebiet wurde nur für die letzte Bildungsaktivität offen erfasst, unabhängig davon, ob diese nun beruflich oder privat motiviert war. Im Datensatz liegen diese Angaben in aggregierter Form vor. Die durchführende Organisation wurde anhand einer Liste mit 14 vorgegebenen Kategorien ebenfalls für die letzte Bildungsaktivität bestimmt. Neben diesen Weiterbildungen hat der Mikrozensus Bildungsaktivitäten im regulären Schul- und Hochschulwesen erhoben, allerdings z. T. nur für zum Befragungszeitpunkt laufende Bildungsmaßnahmen.

Mit dem Mikrozensus wurden die unterschiedlichen Formen von Hochschulweiterbildung wie folgt operationalisiert:

Nicht-traditionelle Studierende im Erststudium sind zum Befragungszeitpunkt Studierende an einer Fachhochschule, Hochschule oder Universität, die noch nicht über einen Hochschulabschluss verfügen, 29 Jahre oder älter sind oder bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen haben. Promotionsstudierende sind in dieser Gruppe nicht enthalten. Eine Unterschätzung dieser Gruppe ist aufgrund der auf den Befragungszeitpunkt beschränkten Angaben wahrscheinlich.

Hochschulabsolvent/inn/en in einem zweiten/zusätzlichen Studium sind zum Befragungszeitpunkt Studierende an einer Fachhochschule, Hochschule oder Universität, die bereits über einen Hochschulabschluss verfügen. Promotionsstudierende sind auch hier nicht enthalten. Auch hier ist von einer Untererfassung der Weiterbildungsteilnahme auszugehen.

Als Personen, die an Veranstaltungen (Studienprogramme, kürzere Kurse, Seminare, Lehrgänge, Workshops etc.) der Hochschulen teilnehmen, die nicht mit einem akademischen Grad abschließen, wurden jene identifiziert, die in den letzten zwölf Monaten vor der Befragung an einem Kurs/Schulung etc. einer Universität, Hochschule oder Fachhochschule teilgenommen oder einen Universitäts-/Hochschullehrgang absolviert haben. Studienprogramme und kürzere hochschulische Weiterbildungsveranstaltungen konnten nicht sinnvoll unterschieden werden und sind deshalb gemeinsam ausgewiesen.

Eine Identifikation der Teilnahme an nicht abschlussbezogenen Veranstaltungen der Hochschulen ist durch die zusätzliche Erfassung von Bildungsaktivitäten im regulären Schul- und Hochschulwesen auch bei nicht-traditionellen Erststudierenden und Hochschulabsolvent/inn/en im Zweitstudium möglich. Jedoch beziehen sich alle Angaben immer nur auf die zuletzt besuchte Maßnahme. Erfolgte also eine Teilnahme an Studienprogrammen oder Hochschulkursen im Referenzzeitraum, die zeitlich vor der zuletzt besuchten Maßnahme liegt, so wird diese hier nicht erfasst und der/die Befragte gilt nicht als Teilnehmer/in an dieser Form von Hochschulweiterbildung. Auch hier ist von einer Untererfassung der Weiterbildungsteilnahme auszugehen.

Die befragten Personen können gleichzeitig an verschiedenen Formen der Hochschulweiterbildung teilgenommen haben, diese werden getrennt erfasst.

Die Operationalisierung von Hochschulweiterbildung auf Grundlage der CHEERS-Daten berücksichtigt alle Weiterbildungen, die im Beobachtungszeitraum von drei bis fünf Jahren nach Studienabschluss aufgenommen oder abgeschlossen wurden, und greift auf verschiedene Fragen und Variablen zurück. Informationen zu einem Zweitstudium, das zu einem weiteren akademischen Abschluss führt, sowie zu Studienprogrammen wurden einem Studienverlaufstableau entnommen, mit dem der gesamte Studienverlauf mit Angaben zu z. B. Beginn und Ende sowie dem angestrebten/erreichten Abschluss erhoben wurde. Die Operationalisierung von hochschulischen Weiterbildungskursen basiert auf der Frage, ob nach dem Studienabschluss im Jahre 1994 oder 1995 kürzere, auf die derzeitige oder angestrebte berufliche Karriere bezogene Weiterbildungsveranstaltungen besucht wurden, sowie auf den Angaben zum Anbieter dieser Veranstaltungen. Im Einzelnen wurden die hochschulischen Weiterbildungsformen wie folgt eingegrenzt:

Zweitstudium: Dieser Kategorie wurden Befragte zugeordnet, die nach dem 1994/95 abgeschlossenen Studium ein weiteres Studium mit dem Ziel eines weiteren akademischen Abschlusses (Magister, Diplom) aufgenommen haben.

Andere Abschlüsse wurden verwendet, um *zertifizierte Studienprogramme* zu definieren.

Kürzere Kurse: Als Teilnehmer/in dieser Form von Hochschulweiterbildung gilt, wer nach dem Abschluss des Referenzstudiums im Jahre 1994/95 eine kürzere, von Hochschulen angebotene Weiterbildungsveranstaltung besucht hat. Wie aus dem oben präsentierten Fragetext hervorgeht, sind nur berufsbezogene Weiterbildungen erfasst.

Zur Verortung der Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt wurde zudem die Teilnahme an außerhochschulischen Weiterbildungen definiert. Dabei wurden nur kürzere Weiterbildungen (Kurse, Seminare, Workshop u. Ä.) berücksichtigt. Als Teilnehmer/in an einer kürzeren außerhochschulischen Weiterbildungsveranstaltung gilt, wer die Frage nach dem Besuch einer kürzeren, berufsbezogenen Weiterbildung mit „ja“ beantwortete und zugleich angab, dass diese Veranstaltung bzw. eine der absolvierten Maßnahmen von einem außerhochschulischen Anbieter durchgeführt wurde.

In der CHEERS-Studie wurde darüber hinaus nach längeren außerhochschulischen Weiterbildungsprogrammen gefragt. Allerdings zählen hierzu in einigen der teilnehmenden Länder auch obligatorische zweite Ausbildungsphasen, die erst die Ausübung des mit dem Studienabschluss angestrebten Berufs ermöglichen (z. B. AiP, Referendariat, Vorbereitungsdienst, Anerkennungspraktikum) sowie Praktika, Volontariate und Traineephasen. Da nicht alle der erhobenen längeren Bildungsaktivitäten zum Bereich der Weiterbildung zu zählen und zum Teil nur in einigen Ländern von Bedeutung sind, da sich zudem die als Weiterbildung zu klassifizierenden Maßnahmen, wie z. B. eine psychotherapeutische Ausbildung, nicht eindeutig identifizieren ließen, mussten die längeren außerhochschulischen Weiterbildungen außer Acht bleiben.

6.3.3 Empirische Ergebnisse

Bei der Auswertung des österreichischen Mikrozensus und der europäischen Hochschulabsolvent/inn/enstudie CHEERS war die Bestimmung der Nachfrage nach Hochschulweiterbildung von zentralem Interesse. Hierzu wurden allgemeine Teilnahmequoten an Hochschulweiterbildung bestimmt sowie nach unterschiedlichen Formen differenziert dargestellt. Mit weiteren Auswertungen nach soziodemografischen, familiären und beruflichen Merkmalen können die Teilnehmenden in Kapitel 6.3.3.3 detaillierter beschrieben werden. Dabei werden in den Tabellen und Grafiken Ergebnisse für Gruppen mit einer Fallzahl von weniger als 30 Fällen nicht ausgewiesen; in den Tabellen ist dieses durch zwei runde Klammern () symbolisiert.

6.3.3.1 Der Stellenwert der Hochschulweiterbildung

6.3.3.1.1 Teilnahmequoten

Die Ergebnisse des Mikrozensus weisen eine Gesamtteilnahmequote von 4 % an allen Formen der Hochschulweiterbildung aus (s. Tab. 6.2). Die höchste Beteiligung ist mit 3 % bei Veranstaltungen zu verzeichnen, die nicht zu einem akademischen Abschluss führen. Nur 1 % sind nicht-traditionelle Studierende im Erststudium, ein Zweitstudium kommt so gut wie gar nicht vor (0,1 %). Unterschiede in der Weiterbildungsaktivität von Frauen und Männern sind insgesamt nicht zu beobachten.

Tab. 6.2 Teilnahmequoten an verschiedenen Formen der Hochschulweiterbildung nach Geschlecht und Bildungsniveau (in Prozent; Mehrfachnennung)

Art der Hochschulweiterbildung	Geschlecht		Hochschulabschluss		Insg.
	Männer	Frauen	Ja	Nein	
Nicht-traditionelles Erststudium	1	1	—	1	1
Zweitstudium	0	0	1	—	0
Programme und Kurse insgesamt	3	3	10	3	3
Hochschulweiterbildung insgesamt	4	4	11	3	4

Mikrozensus 2003 (20- bis 64-jährige Bevölkerung)

Die differenzierte Betrachtung der Teilnehmenden nach ihrer Vorbildung zeigt deutlich, dass Hochschulabsolvent/inn/en als originäre Zielgruppe von Hochschulweiterbildung in Österreich signifikant besser erreicht werden als Personen ohne akademischen Bildungshintergrund. Von allen untersuchten Hochschulabsolvent/inn/en haben 10 % an nicht abschlussorientierten Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen und ca. 1 % ein Zweit- oder zusätzliches Studium absolviert (s. Tab. 6.2). Die Teilnahmequoten derjenigen ohne akademische Vorbildung liegen weit darunter. Nur 3 % von ihnen haben an nicht abschlussorientierter Hochschulweiterbildung teilgenommen; 1 % hat als nicht-traditionelle Studierende ein Erststudium absolviert.

6.3.3.1.2 Teilnahmequoten von Hochschulabsolvent/inn/en

Wie Tabelle 6.2 mit den Ergebnissen des Mikrozensus zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung nach Bildungsabschluss zeigt, ist die Beteiligung der Hochschulabsolvent/inn/en an Weiterbildungsangeboten der Hochschulen deutlich höher als die anderer Bildungsgruppen. Differenzierte Erkenntnisse zum Weiterbildungsverhalten der Hochschulabsolvent/inn/en liefert die Absolventenbefragung CHEERS.

Tab. 6.3 Teilnahmequoten von Hochschulabsolvent/inn/en an verschiedenen Weiterbildungsformen nach Geschlecht (in Prozent; Mehrfachnennung)

Weiterbildungsform	Geschlecht		Insgesamt
	Männer	Frauen	
Hochschulweiterbildung insg.	28	28	28
<i>Zweitstudium</i>	3	4	3
<i>Programme</i>	7	8	8
<i>Kurse</i>	20	20	20
<i>Programme und Kurse insgesamt</i>	25	26	25
Außerhochschulische Weiterbildung insg.	63	64	63
Weiterbildung insgesamt	71	71	71

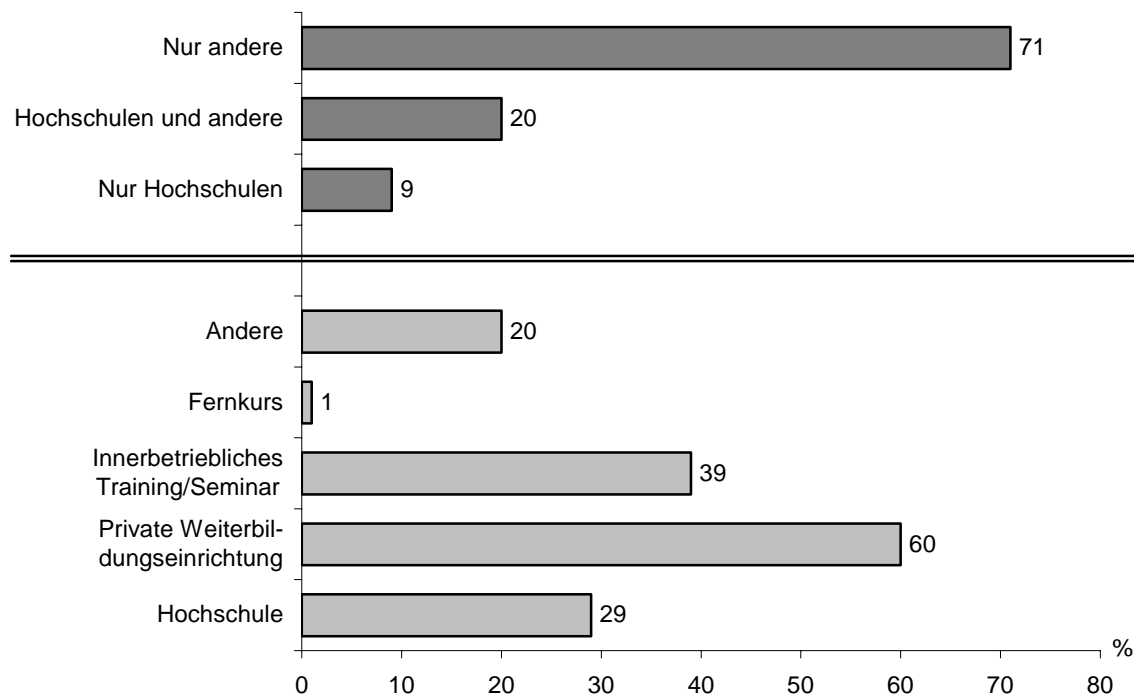
CHEERS (Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

An Hochschulweiterbildung nahmen insgesamt 28 % der befragten Absolvent/inn/en teil. Die Mehrheit besuchte kürzere Hochschulveranstaltungen (20 %), immerhin 8 % absolvierten längerfristige Programme. 3 % haben im Beobachtungszeitraum von vier Jahren nach dem Studienabschluss ein weiteres Studium aufgenommen. Wie in der allgemeinen Bevölkerungsumfrage gibt es in der Weiterbildungsbeteiligung von Männern und Frauen keine signifikanten Unterschiede.

Außerhochschulische Weiterbildungsangebote wurden mehr als doppelt so häufig genutzt wie Hochschulangebote. 63 % aller Absolvent/inn/en waren hier aktiv und absolvierten Kurse, Seminare oder Schulungen beim Arbeitgeber, in privaten oder anderen öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen. Nimmt man alle bei der Befragung erfassten Weiterbildungen zusammen, so haben sich mehr als zwei Drittel aller Absolvent/inn/en in irgendeiner Weise seit dem Studienabschluss fortgebildet.

Für Weiterbildungskurse lassen sich in der Studie CHEERS hochschulische und andere Veranstalter identifizieren (s. Abb. 6.4). 60 % der Teilnehmer/innen an kürzeren Weiterbildungsveranstaltungen nahmen Angebote von privaten Weiterbildungseinrichtungen wahr, 39 % besuchten innerbetriebliche Angebote. Die Hochschulen wurden von 29 % der Befragten zu Weiterbildungszwecken genutzt. 9 % der befragten Weiterbildungsaktiven besuchten ausschließlich Hochschulkurse seit Studienabschluss und 71 % der Befragten nur außerhochschulische Anbieter. 20 % besuchten sowohl Hochschulkurse als auch Veranstaltungen außerhochschulischer Anbieter.

Abb. 6.4 Anbieter der an Weiterbildungskursen teilnehmenden Hochschulabsolvent/inn/en (in Prozent; Mehrfachnennung)



CHEERS (an Weiterbildungskursen teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

6.3.3.2 Nachgefragte Weiterbildungen

Die nachgefragten Weiterbildungen an Hochschulen und Universitäten lassen sich nach verschiedenen Aspekten differenzieren, z. B. nach Fachgebiet, angestrebtem Abschluss, Lern- und Organisationsform. Während Informationen zu den angestrebten Abschlüssen im Mikrozensus, wie auch in anderen allgemeinen Bevölkerungsumfragen, komplett fehlen und im Bereich der Lern- und Organisationsformen nur die Dauer der nicht zu einem akademischen Abschluss führenden Veranstaltungen erfragt wurde, lassen sich die in diesem Bereich besuchten Weiterbildungskurse und -programme sehr gut nach Fachgebieten bzw. Themen aufschlüsseln.

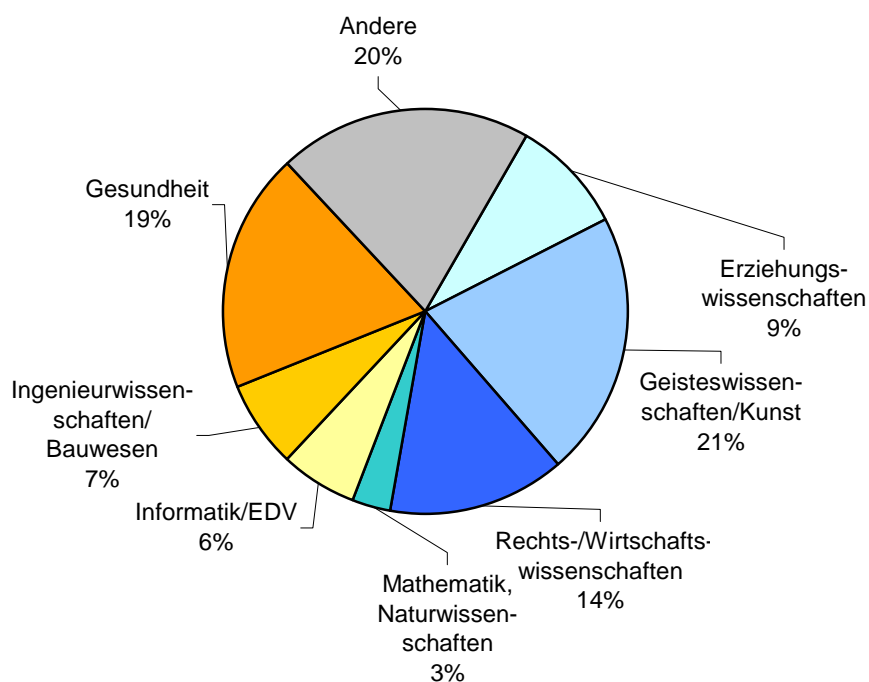
6.3.3.2.1 Fachgebiet

In der allgemeinen Bevölkerungsumfrage Mikrozensus wurden die von den Befragten besuchten regulären Bildungsgänge über 100 verschiedenen Themenbereichen zugeordnet. Die absolvierten Weiterbildungen wurden zu 15 verschiedenen Themenfeldern zusammengefasst. Um einen Vergleich zwischen den hier untersuchten Ländern zu ermöglichen, wurde für die hier präsentierten Auswertungen eine Aggregation dieser Themengebiete zu acht Kategorien vorgenommen. Dabei ist zu beachten, dass in Abweichung zu der sonst gewählten Vorgehensweise Studienprogramme und Hochschulkurse, die zu einem sozialwissenschaftlichen Thema besucht wurden, zusammen mit den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften, und Veranstaltungen sozialpädagogischen Inhalts zusammen mit Gesundheits-

themen ausgewiesen sind. Auch kann aufgrund vieler fehlender Angaben und sehr kleiner Gruppengrößen die Fachrichtung eines nicht-traditionellen Erststudiums oder eines Zweitstudiums nicht analysiert werden.

In Abbildung 6.5 sind jene Themen dargestellt, zu denen nicht abschlussorientierte Hochschulweiterbildungen absolviert wurden. Auffällig ist, dass die Restkategorie 25 % aller Nennungen ausmacht. Darunter sind überwiegend Veranstaltungen zu Dienstleistungen (12 %). Die Kategorie Sozial- und Verhaltenswissenschaften wird bei den Themen der Weiterbildungskurse nicht getrennt ausgewiesen und fehlt deshalb. Besonders häufig wurden Themen aus den Bereichen Geisteswissenschaften/Kunst (darunter Fremdsprachen 12 %), Gesundheit und Rechts- und Wirtschaftswissenschaften nachgefragt.

Abb. 6.5 Teilnahme an nicht abschlussbezogener Hochschulweiterbildung (Programme/Kurse) nach Themengebiet (in Prozent; Prozentuierung auf Basis der Antworten)



Mikrozensus (an Studienprogrammen und Hochschulkursen teilnehmende 20- bis 64-jährige Bevölkerung)

Nach Geschlecht differenziert, ergeben sich – im Gegensatz zu den Teilnahmequoten – bei den Themen typische Unterschiede. Während bei Männern wie Frauen die Teilnahme an Veranstaltungen des Bereichs Gesundheit mit 19 % und Informatik/EDV mit 6 % gleich ist, ergibt sich bei Frauen eine etwas stärkere Beteiligung an Kursen und Programmen zu Geisteswissenschaften/Kunst (Frauen: 25 %, Männer: 17 %). Deutlich unterdurchschnittlich betei-

ligen sich Frauen jedoch an Veranstaltungen zu Ingenieurwissenschaften/Bauwesen (Frauen: 2 %, Männer: 14 %).

Hochschulabsolvent/inn/en sind im Bereich Gesundheit/Sozialwesen besonders weiterbildungsaktiv (Befragte mit Hochschulabschluss: 24 %, ohne Hochschulabschluss: 17 %) sowie leicht überdurchschnittlich im Bereich Geisteswissenschaften/Kunst (mit Hochschulabschluss: 24 %, ohne Hochschulabschluss: 20 %). Überraschend ist die geringe Teilnahme von Hochschulabsolvent/inn/en an nicht abschlussbezogene Hochschulweiterbildung zu ingenieurwissenschaftlichen Themen (1 %), während von den nicht akademisch gebildeten Teilnehmer/innen dieser Form von Hochschulweiterbildung 10 % Veranstaltungen zu diesem Themengebiet besuchten.

Private Teilnahmemotive überwiegen nur bei nicht abschlussbezogenen Hochschulweiterbildungen zum Thema Geisteswissenschaften, Kunst (hauptsächlich berufliche Teilnahmegründe: 13 %, hauptsächlich private Teilnahmegründe: 38 %), während bei Veranstaltungen zu Gesundheit (hauptsächlich berufliche Teilnahmegründe: 27 %, hauptsächlich private Teilnahmegründe: 4 %), Erziehungswissenschaften (hauptsächlich berufliche Teilnahmegründe: 12 %, hauptsächlich private Teilnahmegründe: 2 %), Rechts- und Wirtschaftswissenschaften (hauptsächlich berufliche Teilnahmegründe: 17 %, hauptsächlich private Teilnahmegründe: 8 %) und Mathematik, Naturwissenschaften (hauptsächlich berufliche Teilnahmegründe: 5 %, hauptsächlich private Teilnahmegründe: 0 %) die beruflichen Teilnahmemotive dominant sind.

Einen Überblick über die Fachgebiete der Studiengänge, die Hochschulabsolvent/inn/en mit dem Ziel eines zweiten akademischen Abschlusses besuchen, gewährt auch die Studie CHEERS nicht. Jedoch liegen für die kürzeren Veranstaltungen Informationen zu den Inhalten, die sich auch Anbietergruppen zuordnen lassen.

Insgesamt nehmen zwei Drittel aller Teilnehmenden an Kurse zu neuem fachspezifischen Wissen teil (s. Tab. 6.6). Jeweils ein Drittel besuchte Veranstaltungen zu disziplinübergreifendem Fachwissen bzw. Computerfertigkeiten. Kurse zu Betriebswirtschaft, Management, Recht, Methoden, Fremdsprachenkenntnisse und Kommunikations-/Präsentationstechniken sowie zum Umgang mit Kund/inn/en wurden jeweils von einem Viertel der Teilnehmenden besucht, während soziale, politische und philosophische Inhalte genauso wie ökologische Themen und manuelle Fertigkeiten sehr viel weniger Teilnehmende zu verzeichnen hatten.

Tab. 6.6 Inhalt der von Hochschulabsolvent/inn/en absolvierten Weiterbildungskurse nach Anbieter (in Prozent; Mehrfachnennung)

Inhalt des Weiterbildungskurses	Anbieter			Insgesamt
	Nur Hochschulen	Hochschulen und andere	Nur andere	
Neues Wissen aus dem Fachgebiet	68	82	62	66
Disziplinübergreifendes Fachwissen	39	47	31	35
Methodologische Kompetenzen	32	33	24	27
Manuelle Fertigkeiten	11	20	8	10
Fremdsprachenkompetenzen	18	25	22	22
Computerfertigkeiten	15	27	38	34
Soziale, politische, philosophische Inhalte	16	18	17	17
Betriebswirtschaftliches Wissen	8	19	23	21
Management-/Führungskompetenzen	7	26	28	25
Rechtliche Kenntnisse	16	24	25	24
Ökologie, Umweltfragen	10	6	4	5
Mündliche/schriftliche Kommunikation/ Präsentationstechniken	12	26	31	28
Umgang mit Kunden/Klienten	7	21	27	24
Anderes	4	4	5	5

CHEERS (Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

Die Differenzierung der Weiterbildungsinhalte nach Anbietergruppen ermöglicht die Identifizierung jener Fachgebiete, in denen die jeweilige Anbietergruppe besonders viele Teilnehmende zu verzeichnen hat. Für die Hochschulen ist das Ergebnis wie folgt: Für die fachspezifischen Themen zu neuem Wissen aus dem Fachgebiet, disziplinübergreifendem Fachwissen, methodologischen Kompetenzen und manuellen Fertigkeiten sowie für die Themen Ökologie und Umweltfragen ist der Anteil an allen Teilnehmenden etwas größer als bei außerhochschulischen Anbietern. Hingegen weisen die außerhochschulischen Anbieter in den Bereichen Betriebswirtschaft, Management, Recht und Kommunikation deutlich höhere Anteilswerte auf.

Frauen zeigen keine besondere Beteiligung an speziellen Themen, jedoch nehmen Männer an Kursen zu methodologischen Kompetenzen (30 % vs. 24 % bei den Frauen), Betriebswirtschaft (26 % vs. 16 %) und Management-/Führungskompetenzen (30 % vs. 20 %) deutlich häufiger teil als Frauen.

Bei der Betrachtung der Weiterbildungsthemen, die Hochschulabsolvent/inn/en verschiedener Fachrichtungen gewählt haben, ergeben sich interessante Zusammenhänge: Erziehungswissenschaftler/innen besuchten vergleichsweise häufig Kurse zu neuem Wissen aus dem eigenen Fachgebiet (75 %), zu methodologischen Kompetenzen (41 %) sowie zu sozialen, politischen und philosophischen Inhalten (25 %). Auch Absolvent/inn/en der Geisteswis-

senschaften/Kunst waren im zuletzt genannten Bereich aktiver als andere (26 %). Zudem besuchten sie gehäuft Kurse zu Kommunikations- und Präsentationstechniken (41 %). Sozial- und Verhaltenswissenschaftler/innen zeigten ebenfalls ein verstärktes Interesse für soziale, politische und philosophische Inhalte (35 %), ebenso für disziplinübergreifende Kurse (41 %) und Veranstaltungen zum Umgang mit Kund/inn/en und Klient/inn/en (39 %) sowie zu methodologischen Kompetenzen (35 %). Für die Themen Betriebswirtschaft (34 %) und Recht (38 %) zeigten erwartungsgemäß die Rechts- und Wirtschaftswissenschaftler/innen ein besonderes Interesse. Absolvent/inn/en der Ingenieurwissenschaften/Bauwesen besuchen Weiterbildungskurse zu Fremdsprachenkompetenzen (31 %) öfter als andere sowie die für ihren Fachbereich besonders relevanten Veranstaltungen zu Ökologie und Umweltfragen (9 %). Mediziner/innen besuchten sehr häufig Veranstaltungen mit interdisziplinärem Zuschnitt (50 %) und Kurse, in denen spezifische manuelle Fertigkeiten erworben werden können (43 %) und die neues Wissen im eigenen Fachgebiet vermitteln (92 %).

6.3.3.2.2 Lern- und Organisationsform

Anhand der Daten des Mikrozensus lässt sich die Zeit bestimmen, die Weiterbildungsaktive in Kursen oder Programmen der Hochschulen verbrachten. Durchschnittlich dauerte die zuletzt besuchte nicht abschlussbezogene Hochschulweiterbildung im untersuchten Referenzzeitraum von zwölf Monaten in den Jahren 2002/2003 insgesamt rund 15 Tage/89 Stunden. Dabei variiert die Dauer bei den einzelnen Befragten zwischen zwei Stunden und ungefähr einem dreiviertel Jahr (940 Unterrichtsstunden/157 Unterrichtstage à 6 Stunden). Ein Viertel der Befragten besuchte maximal 3 Tage/20 Unterrichtsstunden lang Hochschulweiterbildungen. Die Hälfte der Befragten bildete sich rund 7 Tage/40 Unterrichtsstunden lang fort. Nur ein Viertel gab an, dass sie an 13 oder mehr Tagen bzw. 80 Unterrichtsstunden oder länger Veranstaltungen nicht abschlussbezogener Hochschulweiterbildung besuchte.

6.3.3.3 Beteiligung an Hochschulweiterbildung: Bedingungen und Barrieren

Die Teilnahme an Hochschulweiterbildung wird durch viele verschiedene Faktoren beeinflusst. In den Kapiteln 6.3.3.3.1 und 6.3.3.3.2 werden sozio-demografische, bildungsbiografische, familiäre sowie berufliche Faktoren beschrieben. Diese wurden in den verschiedenen Datensätzen sehr ähnlich abgefragt, weshalb eine hohe Vergleichbarkeit der Länder untereinander gegeben ist. Hingegen variieren die Angaben zu direkten und indirekten Weiterbildungskosten sowie zu Teilnahmemotiven und Barrieren. Zusätzlich werden die Ergebnisse der internationalen Absolventenstudie CHEERS herangezogen, die einen direkten Vergleich zwischen den europäischen Ländern ermöglicht.

6.3.3.3.1 Sozio-demografische, bildungsbiografische und familiäre Faktoren

Die in Kapitel 6.3.3.1.1 nach den Daten des Mikrozensus dargestellten Teilnahmequoten nach Geschlecht lassen auf den ersten Blick keine Differenzen erkennen (s. Tab. 6.2). Schaut man sich aber die Zusammensetzung der Teilnehmenden in den einzelnen Gruppen genauer an, so werden geschlechtsspezifische Unterschiede deutlich. So sind nicht-

traditionelle Erststudierende zu 58 % männlich und nur zu 42 % weiblich (signifikant)., während das Geschlechterverhältnis unter den Nichtteilnehmenden ausgeglichen ist (Männer: 50%). Nicht abschlussbezogene Hochschulweiterbildung wird hingegen gleich häufig von beiden Geschlechtern besucht.

Tab. 6.7 Geschlecht, Bildungsniveau, Familienstand und Elternschaft der Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent)

Art der Hochschulweiterbildung	Anteil Frauen	Anteil Hochschulabsolvent/inn/en	Anteil Verheirater/in Partnerschaft Lebender	Anteil Eltern mit Kindern im Alter bis zu 18 Jahren		
				Männer	Frauen	Insg.
Nicht-traditionelles Erststudium	42	0	63	17	21	18
Zweitstudium	()	100	()	()	()	()
Programme und Kurse insg.	53	21	67	27	36	31
Hochschulweiterbildung insg.	51	19	66	24	34	29
Keine Hochschulweiterbildung	50	6	79	39	42	41

Mikrozensus 2003 (an Hochschulweiterbildung teilnehmende 20- bis 64-jährige Bevölkerung)

Bezüglich des Familienstandes – es wurde nach allein lebend und mit einem/r Partner/in zusammen lebend differenziert – zeigt sich bei den Teilnehmenden an Hochschulweiterbildung, dass diese signifikant seltener in einer Partnerschaft leben. Dies gilt für alle Formen der Hochschulweiterbildung und für Frauen und Männer gleichermaßen. Von den Teilnehmenden insgesamt leben 34 % allein und 66 % mit einem/r Partner/in zusammen während von den Nichtteilnehmenden nur 21 % allein leben und 79 % mit einem/r Partner/in.

Betrachtet man die im Haushalt lebenden Kinder bis einschließlich 18 Jahre, so zeigt sich eine signifikant geringere Anzahl von weiterbildungsaktiven Familien (Kinder bis einschließlich 18 Jahre bei Teilnehmenden an Hochschulweiterbildung: 29 %, bei Nichtteilnehmenden: 41 %). Auch Eltern im nicht-traditionellen Erststudium sowie als Teilnehmende nicht abschlussbezogener Programme und Kurse nehmen deutlich seltener teil. Eltern sind gegenüber Kinderlosen stärker mit Barrieren bei der Weiterbildungsteilnahme konfrontiert. Die Ergebnisse deuten ebenso darauf hin, dass Väter hiervon stärker betroffen sind als Mütter. Denn unter den weiterbildungsaktiven Eltern befinden sich nur 41 % Männer gegenüber 59 % Frauen. Dieser Unterschied ist signifikant.¹

¹ Beachtet werden muss jedoch, dass sich die Weiterbildungsteilnahme auf den Referenzzeitraum von 12 Monaten bezieht, während die Elternschaft für den Befragungszeitpunkt erhoben wurde.

Tab. 6.8 Geschlecht, Familienstand und Elternschaft der an Hochschulweiterbildung teilnehmenden Hochschulabsolvent/inn/en nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent)

Art der Hochschulweiterbildung	Anteil Frauen	Anteil Verheirateter/ in Partnerschaft Lebender	Anteil Eltern mit Kindern im Alter unter 18 Jahre		
			Männer	Frauen	Insgesamt
Zweitstudium	51	44	11	9	10
Programme	46	53	16	23	20
Kurse	45	60	26	17	22
Hochschulweiterbildung insg.	45	57	23	18	21
Keine Hochschulweiterbildung	45	66	28	25	27

CHEERS (an Hochschulweiterbildung teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

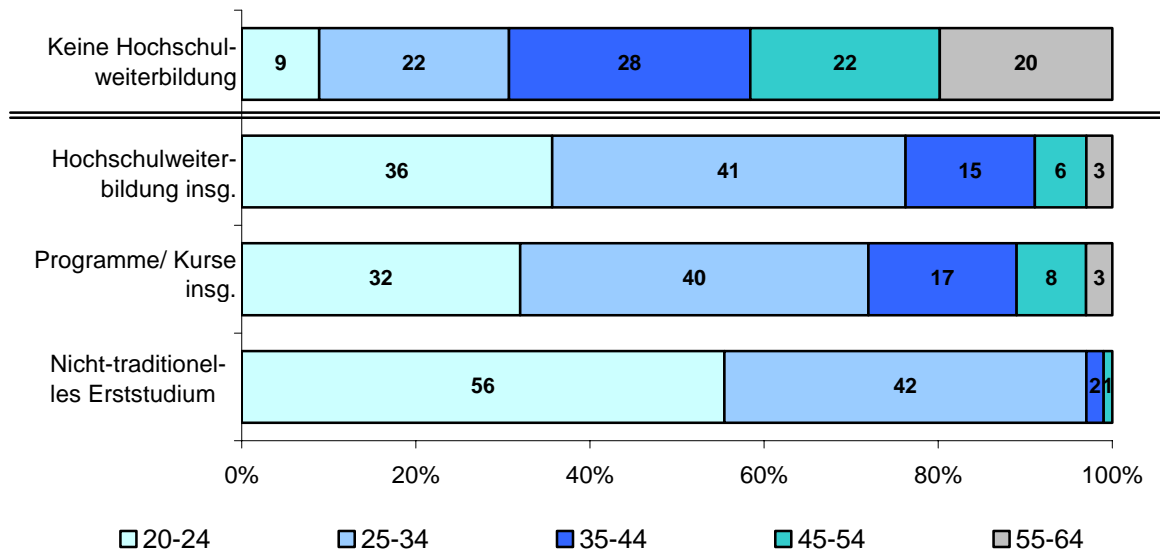
Wie schon oben unter Pkt. 6.3.3.1.2 dargestellt sind bei den im Rahmen der CHEERS-Studie befragten Hochschulabsolvent/inn/en keine geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Teilnahme an Hochschulweiterbildung festzustellen. In Bezug auf den Zusammenhang zwischen Familienstand und Weiterbildungsverhalten werden die oben für alle Bildungsgruppen beschriebenen Ergebnisse des Mikrozensus durch die Daten der internationalen Hochschulabsolvent/inn/enstudie weitgehend bestätigt. Zwar ist der Anteil derjenigen, die in einer Partnerschaft leben, hier insgesamt geringer, jedoch sind befragten Hochschulabsolvent/inn/en auch deutlich jünger, der Studienabschluss liegt erst rund vier Jahre zurück. Teilnehmende an Hochschulweiterbildung leben signifikant seltener mit einem Partner zusammen als Nichtteilnehmende (57 % vs. 66 %). Dies gilt ebenso für Studierende im Zweitstudium (44 %) und Personen, die an längeren Hochschulprogrammen (53 %) teilnehmen. Lediglich bezogen auf Hochschulkurse ist der Unterschied nicht signifikant.

Weiterbildungsaktive Hochschulabsolvent/inn/en sind auch signifikant seltener Eltern als nicht an Hochschulweiterbildung teilnehmende Akademiker/innen (21 % vs. 27 %). Der Unterschied bezieht sich aber nur auf Teilnahme an einem Zweitstudium (10-prozentiger Elternanteil). Der geringere Elternanteil unter den Teilnehmer/inne/n an Studienprogrammen und kürzeren hochschulischen Weiterbildungsveranstaltungen ist nicht signifikant vom entsprechenden Anteil in der Vergleichsgruppe verschieden. Die Unterschiede zwischen Männern und Frauen mit Hochschulabschluss zeigen folgendes Bild: Mütter nehmen signifikant seltener an Hochschulweiterbildung teil als Hochschulabsolventinnen ohne Kinder. Bei den Vätern ist zwar auch eine Differenz zur Teilnahmequote der Männer ohne Kinder zu beobachten, jedoch ist dieser Unterschied zufällig bedingt. Nur bei Programmen und Zweitstudiengängen sind Väter seltener vertreten. Mütter nehmen nicht seltener an Programmen teil, aber signifikant leicht weniger häufig an Hochschulkursen und ebenfalls an einem Zweitstudium. Insgesamt liegen die Werte der Mütter unter denen der Väter (Ausnahme: Hochschulprogramme), jedoch sind die Unterschiede nicht signifikant, sondern zufällig bedingt.

Hochschulweiterbildung in Österreich ist durch junge Teilnehmende geprägt. Die Verteilung nach Altersgruppen zeigt eine sehr starke Beteiligung der Jüngeren zwischen 20 und 24 Jah-

ren an einem Erststudium (56 %). Diese Personen verfügen bereits über einen Beruf, weshalb das Studium als Weiterbildung gezählt wird.

Abb. 6.9 Alter der Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent)

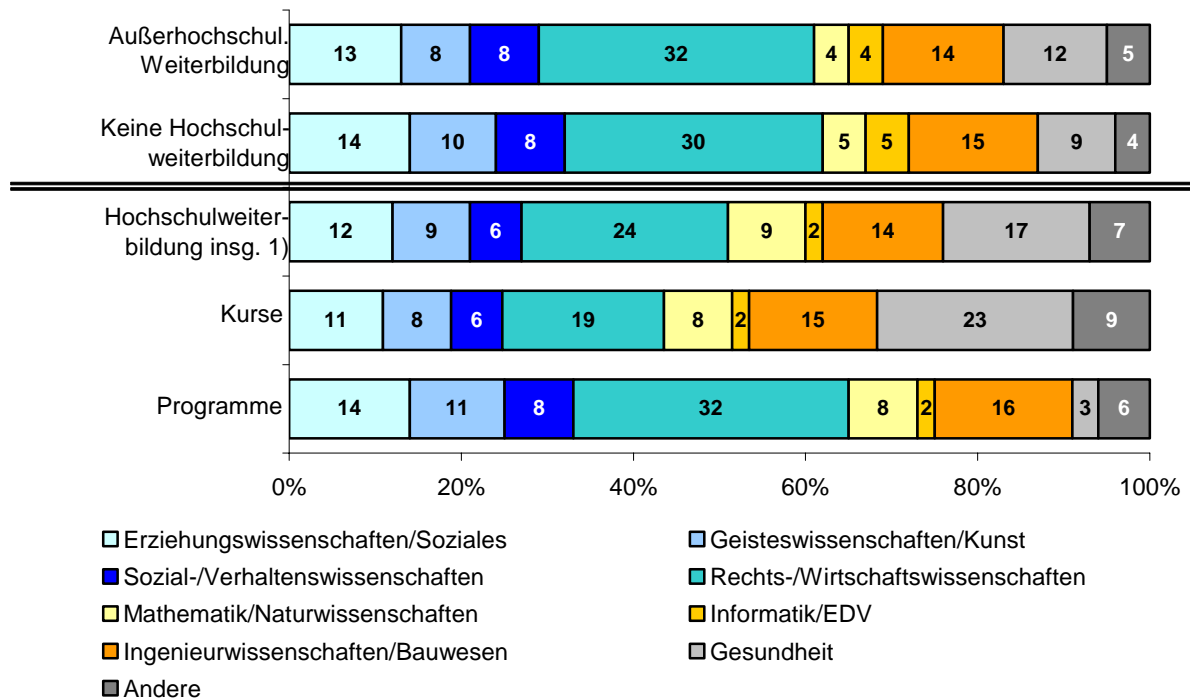


Mikrozensus 2003 (an Hochschulweiterbildung teilnehmende 20- bis 64-jährige Bevölkerung)

Personen zwischen 25 und 34 Jahren bilden mit 42 % die zweitgrößte Gruppe innerhalb der nicht-traditionellen Erststudierenden. Ältere über 34 Jahre sind so gut wie nicht vertreten. Auch nicht abschlussbezogene Hochschulweiterbildung ist durch die jüngeren Altersgruppen bis 34 Jahre geprägt. Ältere Teilnehmende bilden ein Drittel der Teilnehmenden.

Rund 3 % der untersuchten Hochschulabsolvent/inn/en sind Personen mit Migrationshintergrund, d.h. ihre Staatsangehörigkeit bei der Geburt war nicht die Österreichische. Es handelt sich sowohl um Personen, die oder deren Eltern nach Österreich eingewandert sind, als auch um Ausländer, die für das Studium nach Österreich gekommen sind. Die Analyse ergab, dass sie sich an allen Formen der Hochschulweiterbildung wie auch der außerhochschulischen Weiterbildung gleich häufig beteiligen wie österreichische Absolvent/inn/en ohne Migrationshintergrund.

Abb. 6.10 Fachrichtung des abgeschlossenen Erststudiums der an Hochschulweiterbildung teilnehmenden Hochschulabsolvent/inn/en nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent)



1) Einschließlich Zweitstudium

CHEERS (an Hochschulweiterbildung teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

Hochschulabsolvent/inn/en mit einem medizinischen Studienabschluss erweisen sich nach den Daten der CHEERS-Studie in Österreich als besonders weiterbildungsaktiv. Unter den Nichtteilnehmenden machen sie gerade 9 % aus, während ihr Anteil unter den Weiterbildungsteilnehmenden deutlich höher liegt (s. Abb. 6.10). Bei außerhochschulischen Weiterbildungskurse stellen sie 12 % der Teilnehmenden, bei hochschulischen Weiterbildungsveranstaltungen sogar 17 %. Zudem lässt sich deutlich erkennen, dass sie vorzugsweise an kürzeren Weiterbildungskursen (23 %) teilnehmen und weniger an längeren Programmen (3 %). Ebenfalls besonders weiterbildungsaktiv – allerdings nur in der Hochschulweiterbildung (9 %) – sind Absolvent/inn/en der Studienfächer Mathematik und Naturwissenschaften. Sie stellen jeweils 8 % der Teilnehmenden an Kursen bzw. Programmen und nur 5 % der Nichtteilnehmenden. Von denjenigen, die außerhochschulische Weiterbildungen besuchten, waren 4 % Absolvent/inn/en dieser Fächer. Rechts- und Wirtschaftswissenschaftler/innen beteiligen sich nur durchschnittlich an Bildungsmaßnahmen, und wenn, dann nutzen sie in stärkerem Maße außerhochschulische Anbieter (Anteil dieser Absolvent/inn/en unter den Teilnehmer/inn/en an außerhochschulischer Weiterbildung: 32 %) als Angebote der Hochschulen (24 %).

6.3.3.3.2 Beruflicher Status und berufliche Situation

Personen, die im Referenzzeitraum der Erhebung Mikrozensus an Hochschulweiterbildung partizipiert haben, gehen deutlich seltener einer Erwerbstätigkeit nach als Nichtteilnehmende

(Nichtteilnehmende: keine Berufstätigkeit: 30 %, Berufstätigkeit: 71 %; Teilnehmende an Hochschulweiterbildung: keine Berufstätigkeit: 50 %, Berufstätigkeit: 51 %). Insbesondere Personen, die ein nicht-traditionelles Erststudium oder ein Zweitstudium absolvieren, sind selten gleichzeitig erwerbstätig (Anteil Erwerbstätiger: etwa 10 %).¹

Tab. 6.11 Erwerbsstatus, Arbeitszeitumfang, Befristung des Arbeitsverhältnisses und Wirtschaftszweig der Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent)

Art der Hochschulweiterbildung	Anteil Erwerbstätiger ¹⁾	Erwerbstätige ¹⁾		
		Anteil Vollzeit-Beschäftigter	Anteil unbefristet Beschäftigter ²⁾	Anteil im Dienstleistungssektor Beschäftigter
Nicht-traditionelles Erststudium	11	()	()	()
Zweitstudium	10	()	()	()
Programme und Kurse insg.	58	71	87	95
Hochschulweiterbildung insg.	50	69	86	95
Keine Hochschulweiterbildung	71	83	97	70

1) Zum Zeitpunkt der Befragung; 2) ohne Selbständige

Mikrozensus 2003 (an Hochschulweiterbildung teilnehmende 20- bis 64-jährige Bevölkerung)

Tab. 6.12 Beschäftigungstyp und Beruf der Teilnehmer/innen an Studienprogrammen und Kursen (in Prozent)

Beschäftigungstyp/Beruf ¹⁾	Teilnahme an Hochschulweiterbildung	
	Programme/Kurse	Keine Teilnahme
<i>Beschäftigungstyp</i>		
Öffentlicher Dienst	23	13
Private Wirtschaft	65	75
Selbständigkeit	12	12
<i>Beruf</i>		
Hochqualifizierte Berufe	53	18
Kaufmännische und Verwaltungsberufe	30	24
Manuelle Berufe	18	57

1) Zum Zeitpunkt der Befragung

Mikrozensus 2003 (an Hochschulweiterbildung teilnehmende 20- bis 64-jährige Bevölkerung)

¹ Die Ergebnisse sind für alle Formen der Hochschulweiterbildung signifikant. Als erwerbstätig gelten auch Personen, die einer geringfügigen Beschäftigung nachgehen und mithelfende Familienangehörige (auch ohne Lohn). Weitere Angaben zum Umfang der Erwerbstätigkeit liegen jedoch nicht vor.

Teilnehmer/innen an Kursen und Programmen¹ sind signifikant häufiger als nicht an Hochschulweiterbildung Teilnehmende im öffentlichen Sektor beschäftigt (23 % vs. 13 %; s. Tab. 6.12). Die Mehrzahl von ihnen arbeitet im privaten Sektor, jedoch ist hier die Beteiligung unterdurchschnittlich (65 % vs. Nichtteilnehmende: 75 %). Selbständigkeit scheint hingegen keinen Einfluss auf das Weiterbildungsverhalten zu haben (12 % vs. Nichtteilnehmende: 12 %). Erwerbstätige Teilnehmer/innen an nicht abschlussbezogener Hochschulweiterbildung sind fast ausschließlich und signifikant häufiger als Nichtteilnehmende (95 % vs. 70 %) im Dienstleistungssektor beschäftigt. Der zeitliche Umfang der Erwerbstätigkeit ist bei den Aktiven in nicht abschlussorientierten Hochschulweiterbildungen signifikant etwas geringer, etwas mehr als ein Viertel arbeitet in Teilzeit (29 %, vs. Nichtteilnehmende: 17 %). Allerdings sind sie sehr viel stärker in befristeten Arbeitsverhältnissen zu finden (13 vs. Nichtteilnehmende: 3 %, signifikant). Diese Personen sind deutlich häufiger als Nichtteilnehmende in hochqualifizierten Berufen tätig (53 %, vs. Nichtteilnehmende: 18 %, signifikant). Kaufmännische oder Verwaltungsberufe werden von 24 % der Nichtteilnehmenden und 30 % der Aktiven wahrgenommen, manuelle Berufe hingegen nur von 18 % der Weiterbildungsaktiven und von 57 % der Nichtteilnehmenden.

Die in der CHEERS-Studie befragten Hochschulabsolvent/inn/en sind zum Befragungszeitpunkt fast alle erwerbstätig, auch die Weiterbildungsaktiven (jeweils 99 %). Jedoch sind die Studierenden in einem Zweitstudium und die Teilnehmenden an Hochschulweiterbildung insgesamt etwas seltener Vollzeit beschäftigt. Alle Teilnehmenden sind deutlich und signifikant häufiger in befristeten Arbeitsverhältnissen tätig. Auch zeigen sich unter den Teilnehmer/inn/en an Hochschulweiterbildung höhere Anteile von Beschäftigten im Dienstleistungssektor und im öffentlichen Dienst; die Unterschiede sind aber in Bezug auf die Beschäftigung im Dienstleistungssektor von Zweitstudierenden und die Tätigkeit im öffentlichen Dienst von Teilnehmer/innen an Studienprogrammen nicht überzufällig von null verschieden.

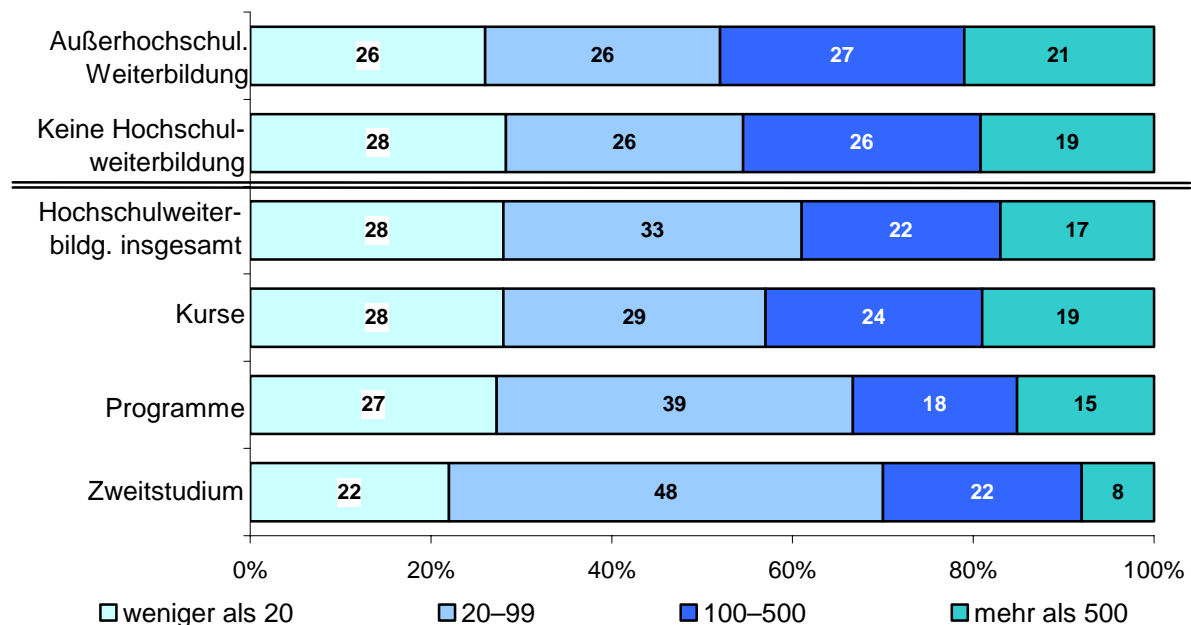
Tab. 6.13 Erwerbsstatus, Arbeitszeitumfang, Befristung des Arbeitsverhältnisses, Wirtschaftszweig und Beschäftigungssektor der Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent)

Art der Hochschulweiterbildung	Erwerbstätige ¹⁾				
	Anteil Erwerbstätiger ¹⁾	Anteil Vollzeit-Beschäftigter	Anteil unbefristet Beschäftigter ²⁾	Anteil im Dienstleistungssektor Beschäftigter	Anteil im öffentlichen Dienst Beschäftigter ³⁾
Zweitstudium	99	77	44	90	57
Programme	97	85	61	86	45
Kurse	99	85	51	89	57
Hochschulweiterbildung insg.	99	84	54	88	53
Keine Hochschulweiterbildung	99	88	76	82	39

1) Zum Zeitpunkt der Befragung; 2) ohne Selbständige; 3) einschl. gemeinnützige Einrichtungen
CHEERS (an Hochschulweiterbildung teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

¹ Aufgrund der geringen Erwerbsbeteiligung von Befragten in einem nicht-traditionellen Erststudium oder Zweitstudium können zur beruflichen Situation dieser Gruppen keine Aussagen gemacht werden.

Abb. 6.14 Betriebsgröße der abhängig erwerbstätigen und an Hochschulweiterbildung teilnehmenden Hochschulabsolvent/inn/en nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent)



CHEERS (an Hochschulweiterbildung teilnehmende, zum Befragungszeitpunkt eine abhängige Erwerbstätigkeit ausübende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

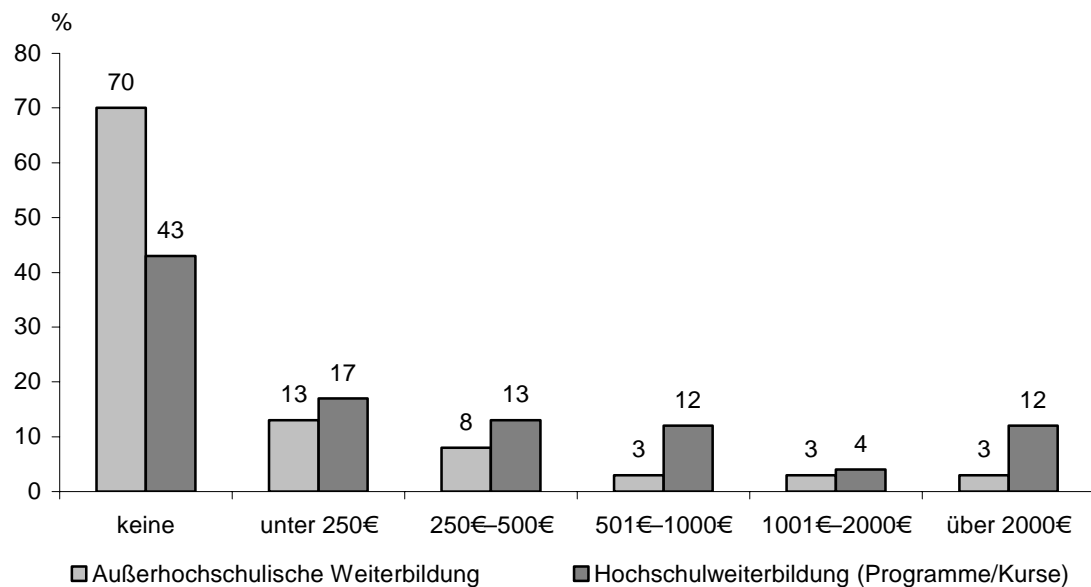
Die Größe des Betriebes, in dem ein/e Hochschulabsolvent/in tätig ist, hat einen Einfluss auf die Weiterbildungsaktivität, so die Ergebnisse der Studie CHEERS (s. Abb. 6.14). Für die Teilnehmenden an außerhochschulischen Weiterbildungsveranstaltungen ist zu beobachten: Je größer der Betrieb ist, umso mehr Absolvent/inn/en nehmen Fortbildungen in Anspruch (hoch signifikanter Effekt). Bei hochschulischen Weiterbildungen insgesamt und bei Programmen und Zweitstudiengängen lediglich eine signifikant höhere Teilnahme bei Beschäftigten in Betrieben mit 20-99 Beschäftigten zu beobachten. Mit zunehmender Größe des Betriebes geht die Beteiligung an hochschulischer Weiterbildung zurück.

Bei den von österreichischen Hochschulabsolvent/inn/en ausgeübten Berufen handelt es sich fast ausschließlich um hochqualifizierte Berufe (98 %). Dabei sind keine Unterschiede zwischen Weiterbildungsaktiven und Abstinenten zu beobachten.

6.3.3.3.3 Kosten und Unterstützung der Weiterbildungsteilnahme

Im Rahmen des Mikrozensus wurden die direkten Weiterbildungskosten abgefragt. Bezogen auf einen Referenzzeitraum von zwölf Monaten wurden die persönlichen Ausgaben für berufsbezogene Kurse, Schulungen etc. erfasst, ohne sie jedoch einer konkreten Maßnahme zuzuordnen.

Abb. 6.15 Persönliche Ausgaben für Weiterbildung (Programme und Kurse) in den letzten zwölf Monaten (in Prozent)



Mikrozensus (an Weiterbildung teilnehmende 20- bis 64-jährige Bevölkerung)

Abbildung 6.15 zeigt, dass Teilnehmende an nicht abschlussbezogener Hochschulweiterbildung deutlich höhere Summen für ihre Weiterbildung aufwenden (müssen), als Personen, die an anderen beruflichen Fortbildungen teilnehmen.

Von allen Teilnehmenden an Programmen und Kursen, deren Weiterbildungsteilnahme Kosten verursacht hat, geben rund 30 % an, für die zuletzt besuchte Hochschulweiterbildung keine Kosten selbst getragen zu haben, 20 % konnten diese teilweise anders finanzieren, mussten sich aber auch privat beteiligen, und die Hälfte trug sämtliche Kosten alleine (ohne Tabelle).

Zuschüsse und Förderungen erhielt ungefähr die Hälfte derjenigen Teilnehmenden an nicht abschlussbezogener Hochschulweiterbildung, die die Kosten für die berufliche Weiterbildung in den letzten zwölf Monaten selbst tragen mussten. Bei 29 % beteiligte sich der Arbeitgeber, 7 % konnten die Weiterbildungskosten bei der Steuererklärung geltend machen, ebenfalls 7 % erhielten Zuschüsse vom Land, 5 % von einer Kammer oder Interessensvertretung und 2 % von der Gemeinde. Hingegen gaben 35 % an, dass die absolvierten Kurse oder Programme nicht gefördert wurden, und 19 % sagten, sie hätten keine Informationen zu Förderungsmöglichkeiten.

Als zusätzliche Kostenart werden neben direkten auch indirekte Kosten erhoben wie z. B. ein durch die Weiterbildungsteilnahme entstehender Freizeitverlust. Dieser ist bei nicht abschlussbezogener Hochschulweiterbildung recht erheblich. Insgesamt mussten 65 % der Befragten diese Veranstaltungen in der Freizeit oder überwiegend in der Freizeit besuchen (überwiegend in der Freizeit: 21 %; nur in der Freizeit: 43 %). Nur bei 15 % konnte die bezahlte Arbeitszeit genutzt werden, bei 9 % fand die Hochschulweiterbildung zumindest überwiegend während der Arbeitszeit statt.

Tab. 6.16 Kostenträger der von Hochschulabsolvent/inn/en absolvierten Weiterbildungskurse nach Anbieter (in Prozent; Mehrfachnennung)

Kostenträger	Anbieter			Insgesamt
	Nur Hochschulen	Hochschulen und andere	Nur andere	
Hauptsächlich der Arbeitgeber	34	51	64	59
Hauptsächlich Befragte/r	41	46	32	36
Hauptsächlich öffentliche Unterstützung	8	7	5	6
Andere	3	4	5	4
Weiß nicht	1	0	0	0
Keine Kosten angefallen	18	8	5	6

CHEERS (an Weiterbildungskursen teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

Die Informationen zu den Hochschulabsolvent/inn/en, die für die Studie CHEERS befragt wurden, zeigen ein differenziertes Bild der Kostenbelastung. Insgesamt haben die Arbeitgeber bei fast 60 % der Teilnehmenden die Hauptlast der Kosten getragen. Ein Drittel der Teilnehmenden musste selbst einen Großteil finanzieren, bei 6 % fielen keine Kosten an. Nach Anbietern unterschieden, ergibt sich folgendes Bild: Fast ein Fünftel der Teilnehmenden an Hochschulen konnten Kurse kostenlos besuchen. Von denjenigen, die außerhochschulische Angebote wahrnahmen, war dies nur bei jedem 20. der Fall. Die Arbeitgeber beteiligen sich hingegen annähernd doppelt so häufig an den Kosten bei Teilnehmenden an außerhochschulischen Weiterbildungen (64 %) als bei Teilnehmenden an Kursen der Universitäten und Fachhochschulen (34 %). Die Teilnehmenden selbst müssen bei hochschulischen Veranstaltungen öfter die Hauptlast der Kosten tragen (41 %), bei anderen Anbietern in weniger als einem Drittel der Fälle (32 %). Eine öffentliche Unterstützung erhielten nur 8 % bzw. 5 % der Weiterbildungsaktiven für die Deckung der überwiegenden Kosten.

Signifikant überdurchschnittlich häufig unterstützen Arbeitgeber Vollzeitwerbstätige und tragen den Hauptteil der Weiterbildungskosten in 64 % der Fälle (vs. 42 % bei Teilzeiterwerbstätigen). Auch unbefristet Beschäftigte werden von ihnen signifikant stärker gefördert (72 % vs. 38 % bei befristet Beschäftigten).

Tab. 6.17 Kostenträger der von Hochschulabsolvent/inn/en absolvierten Weiterbildungskurse nach Anbieter und Geschlecht (in Prozent; Mehrfachnennung)

Kostenträger	Anbieter							
	Nur Hochschulen		Hochschulen und andere		Nur andere		Insgesamt	
	M	F	M	F	M	F	M	F
Hauptsächlich der Arbeitgeber	43	25	63	36	71	56	67	49
Hauptsächlich Befragte/r	34	47	38	58	26	39	29	43

CHEERS (an Weiterbildungskursen teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

Bei der differenzierten Betrachtung der Finanzierung von Weiterbildung zeigt sich deutlich, dass Frauen viel öfter die Kosten hauptsächlich selbst tragen müssen und signifikant seltener umfassend vom Arbeitgeber unterstützt werden. Dieser Effekt bleibt auch dann signifikant, wenn die Frauen in einem hochqualifizierten Beruf tätig sind, sie Vollzeit arbeiten und ein unbefristetes Beschäftigungsverhältnis ausüben.

Auch die Zeit, die für die Teilnahme an Weiterbildung aufgebracht werden muss, gilt als Kostenart. Diese indirekten Kosten kann entweder der Arbeitgeber tragen, indem er die Mitarbeiter/innen für die Veranstaltung freistellt, oder die Arbeitnehmer/innen tragen sie, wenn sie in ihrer Freizeit teilnehmen. 23% der Hochschulabsolvent/inn/en, die im Rahmen der Studie CHEERS befragt wurden, besuchten wissenschaftliche Weiterbildungen komplett während der Freizeit und 28% vollständig während der Arbeitszeit. Bei 44% der Befragten fand die Weiterbildung teilweise während der Arbeitszeit und die Freizeit statt. Unterschiede nach Anbietern sind nicht signifikant,

6.3.3.3.4 Subjektive Weiterbildungsmotivation und Weiterbildungsbarrieren

Im Rahmen der Sondererhebung „Lebenslanges Lernen“ des österreichischen Mikrozensus wurden insgesamt acht verschiedene Weiterbildungsmotive abgefragt, so dass eine Darstellung der Gründe für die Weiterbildungsteilnahme für diejenigen möglich ist, die an Kursen oder Programmen der Hochschulen teilgenommen haben. 43 % der Teilnehmenden geben an, die eigene Position im Betrieb weiterentwickeln zu wollen (s. Tab. 6.18), 27 % möchten die eigenen Aufstiegschancen verbessern, 22 % hatten veraltete Kenntnisse oder Qualifikationen, die aufgefrischt werden sollten, und 19 % verfolgten das Ziel, die eigene Beschäftigung im Betrieb zu sichern. Als weitere Motive wurden abgefragt: hauptsächlich private Zwecke (13 %), Übernahme einer neuen Tätigkeit im Betrieb (9 %) sowie der Wunsch nach einem Arbeitsplatzwechsel (3 %) bzw. der Wunsch nach einem Berufswechsel (2 %; Sonstige: 25 %). Zu denjenigen, die nicht an Hochschulweiterbildung teilgenommen haben, ergeben sich keine auffälligen Unterschiede.

Tab. 6.18 Teilnahmemotive für Weiterbildung (Programme und Kurse) (in Prozent; Mehrfachnennung)

Was waren die wichtigsten Motive für die Weiterbildungsteilnahme?	Hochschulweiterbildung (Programme/Kurse)	Außerhochschulische Weiterbildung
Veraltete Kenntnisse	22	26
Neue Tätigkeit im Betrieb	9	15
Weiterentwicklung der betrieblichen Position	43	45
Verbesserung der Aufstiegsmöglichkeiten	27	20
Sicherung der Beschäftigung	19	22
Will/wollte Arbeitsplatz wechseln	3	2
Will/wollte Beruf wechseln	2	4
Hauptsächlich private Zwecke	13	5
Sonstiges	25	14

Mikrozensus (an Weiterbildung teilnehmende 20- bis 64-jährige Bevölkerung)

Teilnahmemotive, Nutzenerwartungen und Einstellungen gegenüber Weiterbildung wurden auch in der CHEERS-Studie abgefragt. Die Hochschulabsolvent/inn/en antworteten auf die Frage nach dem Grund für die Weiterbildungsteilnahme wie in Tabelle 6.19 dargestellt.

Tab. 6.19 Wichtigster Zweck der von Hochschulabsolvent/inn/en absolvierten Weiterbildungskurse nach Anbieter (in Prozent; Mehrfachnennung)

Wichtigster Zweck	Anbieter			Insgesamt
	Nur Hochschulen	Hochschulen und andere	Nur andere	
Verbesserung der Karrierechancen	29	28	36	33
Anpassung des Wissens an den neuesten Stand	68	71	60	63
Umschulung	4	1	4	4

CHEERS (an Weiterbildungskursen teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

Ungefähr ein Drittel der Befragten Hochschulabsolvent/inn/en möchte mit Hilfe einer Weiterbildung die eigenen Karrierechancen verbessern, nicht ganz zwei Drittel streben die Anpassung des Wissens an den neuesten Stand an. Umschulungen spielen in diesem Kontext kaum eine Rolle. Für Männer sind Karrieregesichtspunkte für die Weiterbildungsteilnahme von etwas größerer Bedeutung (36 %) als für Frauen (30 %). Nach Anbietern differenziert zeigen sich zwei Tendenzen: Die Hochschulen werden etwas häufiger aufgesucht, wenn es um die Aktualisierung von Wissen geht (68 % vs. 60 % andere Anbieter), außerhochschulische Anbieter, wenn Karrierechancen verbessert werden sollen (36 % vs. 29 % bei hochschulischen Anbietern).

Tab. 6.20 Nutzen der von Hochschulabsolvent/inn/en absolvierten Weiterbildungskurse nach Anbieter (in Prozent; Werte 1 (= „in sehr hohem Maße“) und 2 einer fünfstufigen Antwortskala zusammengefasst)

Die Weiterbildung hat in hohem Maße geholfen, ...	Anbieter			Insgesamt
	Nur Hochschulen	Hochschulen und andere	Nur andere	
eine Erwerbstätigkeit zu finden	20	19	15	16
mit den Arbeitsanforderungen zurecht zu kommen	40	57	57	55
den Rahmen der Tätigkeiten zu erweitern	51	57	51	52
den Status zu verbessern	15	19	23	21
mit Anforderungen aus anderen Lebensbereichen zurecht zu kommen	20	23	27	26

CHEERS (an Weiterbildungskursen teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

Den bedeutendsten Nutzen von Weiterbildung sehen Hochschulabsolvent/inn/en in der Bewältigung von Anforderungen im Arbeitsalltag (55 %) und in der Erweiterung der eigenen Tätigkeit (52 %; s. Tab. 6.20). Bei etwa einem Viertel führte die Weiterbildungsteilnahme dazu, dass mit Anforderungen aus anderen Lebensbereichen besser umgegangen werden konnte, ein Fünftel erreichte eine Statusverbesserung und ein Sechstel fand eine Erwerbstätigkeit. Mit Hilfe von Hochschulweiterbildung wurde häufiger als mit Angeboten anderer Anbieter von Hochschulabsolvent/inn/en eine Erwerbstätigkeit gefunden (20 % vs. 15 %). Dagegen halfen außerhochschulische Weiterbildungen stärker, mit den Arbeitsanforderungen zurecht zu kommen (57 %), den eigenen Status zu verbessern (23 %) und die Anforderungen aus anderen Lebensbereichen zu bewältigen (27 %). Für Frauen, die seit dem Studienabschluss an Hochschulweiterbildung teilgenommen haben, konnte mit der Weiterbildung häufiger eine Erwerbstätigkeit gefunden werden (30 % vs. 11 %). Sie erreichten mit der Teilnahme an Hochschulkursen auch öfter das Ziel, den Rahmen der Tätigkeit zu erweitern (59 % vs. 43 %). Hingegen gelang ihnen seltener eine Statusverbesserung (Hochschulweiterbildung: Frauen: 11 %, Männer: 20 %; andere Anbieter: Frauen: 18 %, Männer: 27 %). Anforderungen aus anderen Lebensbereichen bewältigten Männer eher durch eine Teilnahme an Hochschulkursen (25 %, Frauen: 15 %), Frauen hingegen durch eine Teilnahme bei außerhochschulischen Anbietern (33 %, Männer: 23 %).

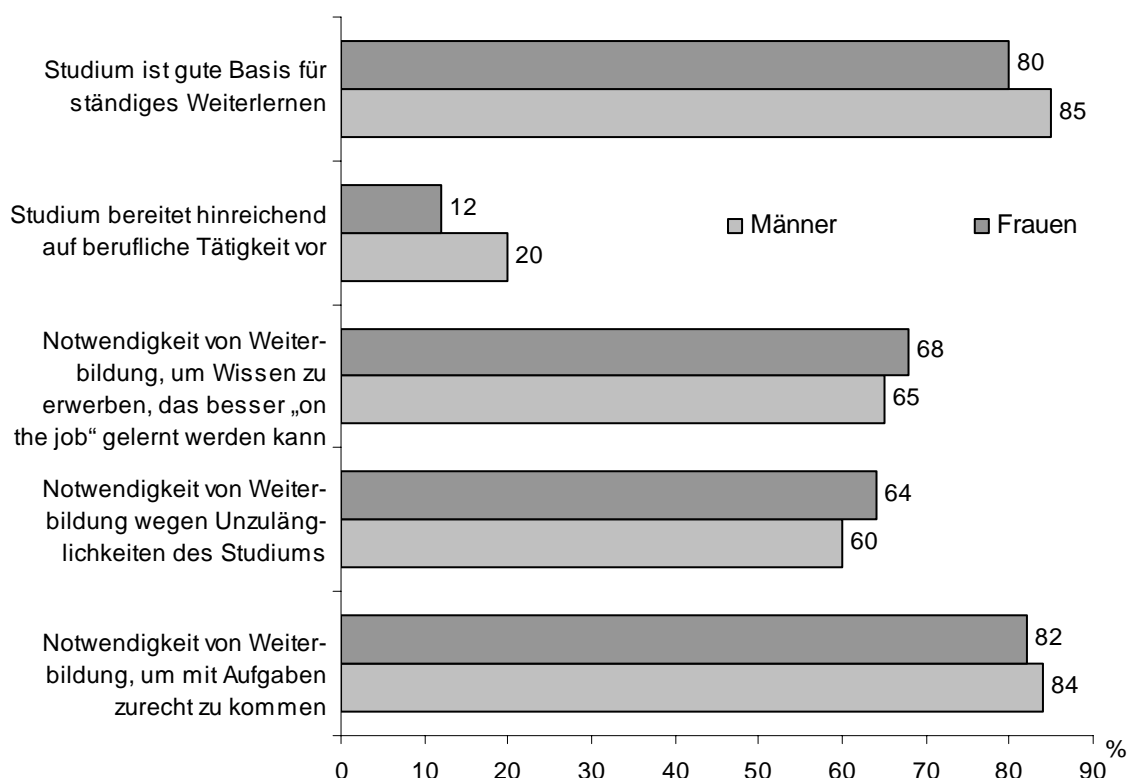
Tab. 6.21 Einstellungen zur Weiterbildung von Hochschulabsolvent/inn/en nach Art der Weiterbildung (in Prozent; Werte 1 (= „stimme völlig zu“) und 2 einer fünf-stufigen Antwortskala zusammengefasst)

	Hochschulweiterbildung			Außerhochschul. WB	Keine WB	Insg.
	Zweitstudium	Programme	Kurse			
Weiterbildung ist erforderlich, um mit den Aufgaben zurecht zu kommen, die während des Studiums nicht vorhersehbar waren.	93	79	82	84	82	83
Weiterbildung ist erforderlich aufgrund von Unzulänglichkeiten im Studium.	69	61	61	62	61	62
Weiterbildung ist erforderlich, um Wissen zu erwerben, das besser ‚on the job‘ gelernt werden kann.	64	69	62	65	69	66
Das Studium bereitet hinreichend auf die berufliche Tätigkeit vor.	18	14	15	15	18	16
Das Studium stellt eine gute Basis für ständiges Weiterlernen dar.	85	91	81	82	82	83

CHEERS (Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

Im Rahmen der Studie CHEERS wurden auch Einstellungen gegenüber Weiterbildung erhoben (s. Tab. 6.21). Das Studium wird in diesem Zusammenhang von 83 % der Befragten als gute Basis für das ständige Weiterlernen angesehen. Genauso viele Befragte sind der Auffassung, dass Weiterbildung dabei hilft, mit jenen Aufgaben zurecht zu kommen, die während der Studiums nicht vorhersehbar waren. Jeweils ungefähr zwei Drittel der Befragten stimmten der Aussage zu, dass durch Weiterbildung Wissen erworben werden kann, das besser ‚on the job‘ gelernt wird, bzw. dass Unzulänglichkeiten im Studium Weiterbildung erforderlich macht. Lediglich 16 % sehen sich durch das Erststudium hinreichend auf die berufliche Tätigkeit vorbereitet. Die Unterschiede zwischen den Einstellungen von Weiterbildungsteilnehmer/inn/en sowie Nicht-Teilnehmenden sowie von Teilnehmenden an verschiedenen Formen der Hochschulweiterbildung und an außerhochschulischer Weiterbildung sind sehr gering. Lediglich Studierende im Zweitstudium sehen Weiterbildung mit 93 % etwas häufiger als erforderlich an, um mit Aufgaben zurecht zu kommen, die während des Studiums nicht vorhersehbar waren (Durchschnitt: 83 %). Nach Geschlechtern differenziert sind Männer etwas öfter der Auffassung, dass das Erststudium eine hinreichende Vorbereitung auf die berufliche Tätigkeit darstellt (20 %, Frauen: 12 %; s. Abb. 6.22).

Abb. 6.22 Einstellungen zur Weiterbildung von Hochschulabsolvent/inn/en nach Geschlecht (in Prozent; Werte 1 (= „stimme völlig zu“) und 2 einer fünfstufigen Antwortskala zusammengefasst)



CHEERS (Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

6.3.3.3.5 Multivariate Analyse des Teilnahmeverhaltens

Abschließend werden mit den Daten der Hochschulabsolvent/inn/enstudie CHEERS die sozio-demografischen, bildungsbiografischen und familiären Merkmale sowie die Charakteristika der beruflichen Situation der Befragten hinsichtlich der Teilnahme an Hochschulweiterbildung mit Hilfe einer binären logistischen Regressionen analysiert. Mit diesen multivariaten Analysen, die die Wahrscheinlichkeit untersuchen, an Hochschulweiterbildung teilzunehmen, ist es möglich, den Effekt eines Merkmals unter Kontrolle aller anderen, in das Modell einbezogener, Variablen zu bestimmen. Wegen der geringen Fallzahl der Zweitstudien absolvierenden Hochschulabsolvent/inn/en werden die Ergebnisse nur für die Teilnahme an Studienprogrammen und kürzeren hochschulischen Weiterbildungsveranstaltungen präsentiert.

Die Ergebnisse der binären logistischen Regressionen ergänzen die bisherigen bivariaten Auswertungen. Bei den im Rahmen der Studie CHEERS untersuchten Hochschulabsolvent/inn/en gibt es keine signifikanten Unterschiede in der Teilnahme an Hochschulprogrammen und -kursen zwischen Männern und Frauen; insofern haben die Ergebnisse der bivariaten Analysen Bestand. Dagegen steht Elternschaft in der multivariaten Auswertung nicht mehr in einem signifikanten Zusammenhang mit dem Weiterbildungsengagement. Absolvent/inn/en, die verheiratet sind oder mit einem Partner zusammen wohnen, beteiligen sich signifikant seltener an längeren Hochschulweiterbildungen (Programme). Die Ursache für das signifikante Ergebnis der bivariaten Auswertung bei der Elternschaft liegt in dem Umstand begründet, dass Eltern häufiger in einer Partnerschaft leben. Der Effekt wurde hier überlagert.

Absolvent/inn/en medizinischer Studiengänge beteiligen sich signifikant häufiger an Hochschulkursen als Befragte aus dem Bereich Geisteswissenschaften/Kunst. Hingegen zeigen sie kaum Interesse für längerfristige Programme – in der multivariaten Analyse ist dies erkennbar, aber nicht signifikant.

Wie in den bivariaten Betrachtungen zeigt sich auch bei Kontrolle zusätzlicher Merkmale, dass Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung zum Befragungszeitpunkt nicht seltener Vollzeit beschäftigt sind als Hochschulabsolvent/inn/en, die keine Studienprogramme oder Hochschulkurse absolviert haben. Unter den Weiterbildungsteilnehmenden sind deutlich mehr befristet Beschäftigten als unter den Nichtteilnehmenden. Dies ist für Hochschulprogramme als auch für -kurse signifikant. Dagegen verschwindet im multivariaten Modell der signifikante Zusammenhang zwischen einer Beschäftigung im Dienstleistungsbereich und der Teilnahme an kürzeren hochschulischen Weiterbildungsveranstaltungen – vor allem, weil eine Beschäftigung im tertiären Wirtschaftssektor stark mit einer Beschäftigung im öffentlichen Dienst korreliert. Gleiches gilt für den Beruf. Auch hier zeigt sich erwartungsgemäß kein signifikanter Zusammenhang mehr.

Insgesamt zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen der Teilnahme an Hochschulprogrammen bei Befragten, die ledig sind bzw. ohne Partner leben oder in einem befristeten Arbeitsverhältnis stehen. Bei Hochschulkursen gibt es positive Zusammenhänge zwischen der Teilnahme und Befragten, die in einem befristeten Arbeitsverhältnis stehen, einer Tätigkeit im öffentlichen Dienst nachgehen oder einen Erstabschluss im Fachbereich Gesundheit haben.

Tab. 6.23 Binäre logistische Regressionen der Teilnahme an Hochschulweiterbildung von Hochschulabsolvent/inn/en (unstandardisierte Regressionskoeffizienten)

Kovariate ¹⁾	Art der Hochschulweiterbildung		
	Programme	Kurse	
Sozio-demografische, bildungsbiografische und familiäre Merkmale	Frau	0,30	-0,07
	Verheiratet/in Partnerschaft	-0,44 *	-0,26
	Kinder unter 18 Jahren	-0,19	-0,29
	Ausländische Staatsbürgerschaft bei Geburt	-0,39	0,32
	Fach des Erststudiums (Ref.kat.: Geisteswiss./Kunst)		
	Erziehungswissenschaft	-0,42	-0,34
	Sozial-/Verhaltenswissenschaften	-0,67	-0,08
	Rechts-/Wirtschaftswissenschaften	0,08	0,14
	Mathematik/Naturwissenschaften	-0,43	0,96
	Informatik	-0,65	-0,04
	Ingenieurwissenschaften/Bauwesen	0,08	0,44
	Gesundheit	-1,62	1,06 **
	Andere	-0,52	1,06 **
Merkmale der Erwerbstätigkeit	Vollzeiterwerbstätigkeit	-0,10	-0,30
	Unbefristetes Arbeitsverhältnis	-0,82 *	-0,63 ***
	Dienstleistungssektor	0,03	0,11
	Beschäftigtengruppe (Ref.kat.: Selbständige)		
	Beschäftigte im öffentlichen Dienst	0,42	0,78 **
	Beschäftigte in der Privatwirtschaft	0,56	0,36
	Hochqualifizierte Berufe	0,88	1,03
	Betriebsgröße (Ref.kat.: weniger als 20)		
	20–99	0,35	0,05
	100–500	-0,24	-0,11
Mehr als 500	-0,03	-0,19	
Erwerbstätig	-1,72	-0,01	
Konstante	-1,18 *	-2,39 **	
Pseudo-R ² (Nagelkerke)	0,07	0,14	

1) Jeweils Dummy-Variablen; bei dichotomen Merkmalen ist die jeweilige Komplementärkategorie die Referenzkategorie; bei in Dummy-Variablen zerlegten polytomen Merkmalen ist die Referenzkategorie aufgeführt.

* p < 0,05; ** p < 0,01

CHEERS (Hochschulabsolvent/inn/en 1994/95)

6.4 Zusammenfassung und Diskussion

Für Österreich lassen sich aufgrund des spezifischen Verhältnisses des Bildungs- zum Beschäftigungssystems und der Einordnung als Repräsentant eines konservativen Wohlfahrtsstaates einige Kontextbedingungen nennen, die eine geringe Teilnahme an Weiterbildung insgesamt und Hochschulweiterbildung im Speziellen vermuten lassen.

Das österreichische Bildungssystem führt – primär über die berufsbildenden Schulstufen – zu relativ ausgeprägten berufsspezifischen Qualifikationen. Hier korrespondieren u. a. die Ausgänge des Bildungssystems mit den Eingängen zum Arbeitsmarkt. In Kombination mit den intern stark beruflich segmentierten Arbeitsmärkten Österreichs führt dies beim Übergang ins Beschäftigungssystem zu einer vergleichsweise geringen Notwendigkeit für weitere berufliche Weiterbildungen. Der konservative österreichische Wohlfahrtsstaat führt aufgrund einer staatlichen Bevorzugung traditioneller Arbeitsteilung in der Familie eher zu einer insgesamt geringen Weiterbildungsquote, insbesondere bei Frauen und Müttern.

Weitere Kontextfaktoren, die eine Weiterbildungsteilnahme eher hemmen, lassen ebenfalls eine geringe Teilnahmequote erwarten. So zeigt sich die Weiterbildungslandschaft Österreichs sehr heterogen, geprägt durch Anbieterpluralismus und wenig Transparenz. Hinzu kommen fehlende rechtliche Rahmenbedingungen.

Unübersichtliche Heterogenität wird, trotz eines Fördergesetzes auf Bundesebene, auch durch die föderalen Kompetenzverteilungen erzeugt. In Österreich sind in erster Linie die Bundesländer und Gemeinden für die Erwachsenen- und Weiterbildung verantwortlich, was nicht selten zu unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und Regelungen zwischen einzelnen Bundesländern führt. Man könnte erwarten, dass sich die genannten Faktoren – ebenso wie die geringe Vernetzung der Weiterbildungsinstitutionen bezüglich Einheitlichkeit von Zugängen und Abschlüssen – zusammengenommen negativ auf die Weiterbildungsbeteiligung auswirken.

Ein Kontextfaktor, welcher die Beteiligung an Hochschulweiterbildung eher fördern sollte, ist das Universitätsgesetz von 2002. Mit dem Gesetz wird die Fortbildung der Hochschulabsolvent/inn/en als offizielle Aufgabe von Universitäten verankert und somit aufgewertet. Zudem wird den Universitäten weit mehr Autonomie als bisher bei der Planung und Durchführung ihrer Studienprogramme und Hochschulweiterbildung zuerkannt. Nicht zu unterschätzen ist zudem die durch das Gesetz verstärkt entstandene Wettbewerbssituation zwischen den einzelnen Universitäten, die nun mit Angeboten um „Kunden“ konkurrieren. Von einer solchen Situation werden sich Qualitätssteigerungen bei den hochschulischen Weiterbildungsangeboten erhofft.¹

Als Vorteil ist sicherlich auch das umfassende Angebot an Zusatz- und Zweitstudiengängen, Fortbildungen, postgradualen Lehrgängen, fachspezifischen Weiterbildungen usw., welches

¹ Das Universitätsgesetz wurde erst 2002 beschlossen und in den Folgejahren umgesetzt, so dass eine Relevanz für die empirische Datenbasis im vorliegenden Länderbericht aufgrund der früheren bzw. in etwa zeitgleichen Erhebungen nicht gegeben ist. (Die allgemeine Bevölkerungsumfrage Mikrozensus stammt aus dem Jahr 2003, der Erhebungszeitraum der Absolventenstudien CHEERS lag zwischen 1998 und 1999.)

sich an den Universitäten Österreichs finden lässt, zu bewerten. Die Universitäten bzw. die angeschlossenen Weiterbildungszentren bieten insgesamt ein breites Spektrum verschiedener Formen von Hochschulweiterbildung an. Diese Angebote greifen die unterschiedlichsten Themenbereiche auf und finden in der Regel auf einem hohen wissenschaftlichen Niveau statt. Hervorzuheben ist in diesem Kontext die für Österreich einzigartige Weiterbildungsuniversität „Donau-Universität Krems“, welche ausschließlich wissenschaftliche Weiterbildung, zum größten Teil in berufsbegleitender Form, anbietet. Ein weiterer positiver Aspekt der österreichischen Hochschulweiterbildung ist sicherlich auch das Netzwerk AUCEN, in dem sich die Verantwortlichen für wissenschaftliche Weiterbildung organisiert haben und das über verschiedene Foren einen aktiven Erfahrungsaustausch und eine Qualitätsverbesserung ermöglicht.

Relativiert werden diese für die Teilnahme an Hochschulweiterbildung günstigen Rahmenbedingungen allerdings durch drei nicht zu unterschätzende Aspekte. Erstens werden für die meisten Angebote von Hochschulweiterbildung (insbesondere für die der wissenschaftlichen Weiterbildung) zum Teil enorme Gebühren erhoben. Zweitens gibt es ein nur sehr dünn ausgebautes Netz an Studienförderung und Stipendien, und drittens konkurrieren mit den Universitäten etliche weitere Anbieter, die zurzeit noch „Lehrgänge universitären Charakters“ durchführen. Dieses auslaufende österreichische Spezifikum ist insgesamt sicherlich positiv zu bewerten. Aus Sicht der Hochschulweiterbildung bedeutet es aber auch, dass die Universitäten potenzielle Klientel an außeruniversitäre Weiterbildungsanbieter verlieren.

Zusammenfassend lässt sich aus den bisher genannten Kontextfaktoren die Vermutung ableiten, dass die Teilnahme an Hochschulweiterbildung in Österreich, speziell die von Frauen und Müttern, nur einen vergleichsweise geringen Wert erreicht. Die im vorliegenden Länderbericht vorgestellten empirischen Befunde zu Österreich, die sich auf die Ergebnisse der international vergleichenden Hochschulabsolvent/inn/enstudie „Careers after Higher Education: a European Research Study“ (CHEERS) und dem österreichischen Mikrozensus stützen, bestätigen diese These allerdings nur teilweise.

Aufgrund des für die österreichische Bevölkerung repräsentativen Mikrozensus wurde ermittelt, dass 4 % der befragten Personen an Hochschulweiterbildung teilgenommen haben. Interessant ist die unterschiedliche Verteilung. So besuchten 3 % eine „nicht abschlussbezogene Weiterbildung“ an Hochschulen und nur 1 % ließen sich der Kategorie der „nicht-traditionellen Studierenden im Erststudium“ zuordnen. „Hochschulabsolvent/inn/en im Zweitstudium“ waren mit 0,1 % nur marginal vertreten.

Die differenzierte Betrachtung der Teilnehmenden nach ihrer Vorbildung verdeutlicht erwartungsgemäß, dass Hochschulabsolvent/inn/en als originäre Zielgruppe von Hochschulweiterbildung signifikant besser erreicht werden als Personen ohne akademischen Bildungshintergrund. Insgesamt haben 11 % der befragten Akademiker/innen an Hochschulweiterbildung teilgenommen, allerdings insgesamt nur 3 % der befragten Personen ohne akademischen Abschluss.

Nicht in vollen Umfang bestätigen lässt sich die vor dem Hintergrund der Kontextbedingungen erwartete geringe Beteiligung von Frauen an der Hochschulweiterbildung. Frauen beteiligen sich in Österreich genauso häufig an Hochschulweiterbildung wie Männer. Laut Mikro-

zensus haben sich jeweils rund 4 % der Frauen bzw. der Männer in irgendeiner Form an Hochschulweiterbildung beteiligt. Geschlechtsspezifische Differenzen zeigen sich allerdings bei der Zusammensetzung der „nicht-traditionellen Studierenden im Erststudium“, hier sind 58 % der Studierenden männlich und nur 42 % weiblich. Diese Zahlen weisen auf Zugangsbarrieren für Frauen hin, die zum Befragungszeitraum keinen akademischen Abschluss aufweisen und 29 Jahre oder älter sind oder bereits eine Berufsausbildung vorweisen können. Für diese Gruppe bestätigen sich die oben getätigten Aussagen zum traditionellen Familienbild im Kontext eines konservativen Wohlfahrtsstaates.

Die Ergebnisse des Mikrozensus geben des Weiteren Auskunft über die Altersstruktur der an Hochschulweiterbildung Teilnehmenden sowie die von ihnen am häufigsten nachgefragten Themengebiete. In der Kategorie „nicht abschlussbezogene Weiterbildung“ (Studienprogramme und kürzere hochschulische Weiterbildungsveranstaltungen) werden besonders häufig Veranstaltungen zu den Themenbereichen Gesundheit- und Sozialwesen, Sozialwissenschaften, Wirtschaft, Recht, Fremdsprachen und Dienstleistungen besucht. Hochschulweiterbildung in Österreich ist des Weiteren durch junge Teilnehmende geprägt. 77 % der Personen, die an irgendeiner Form der Hochschulweiterbildung teilgenommen haben, waren zwischen 20 und 34 Jahren alt. Unter einer differenzierten Betrachtung sticht die Kategorie der „nicht-traditionell Studierenden im Erststudium“ hervor. In dieser Kategorie sind 98 % der Teilnehmenden im Alter zwischen 20 und 34 Jahren.

Die Mikrozensus-Ergebnisse verdeutlichen auch bestimmte Bedingungen und Barrieren, die die Beteiligung an Hochschulweiterbildung beeinflussen. Neben den bereits genannten Faktoren, die sich negativ auf die Weiterbildungsbeteiligung auswirken, zeigte sich für Österreich zudem, dass die an Hochschulweiterbildung Teilnehmenden signifikant seltener in Partnerschaften leben und auch seltener Eltern sind. Insbesondere Eltern sind in besonderem Maße Teilnahmebarrieren ausgesetzt. Für den Einfluss der Erwerbstätigkeit auf die Weiterbildungsbeteiligung lässt sich feststellen, dass Personen die im Referenzzeitraum des Mikrozensus an Hochschulweiterbildung partizipiert haben, deutlich seltener parallel einer Erwerbstätigkeit nachgehen als die Personen, die nicht an Hochschulweiterbildung teilgenommen haben. Erwartungsgemäß bei einem langfristigen abschlussbezogenen Studium, das als Weiterbildung absolviert wird, aber auch bei Programmen und Kursen zeigt sich, dass das gleichzeitige Ausüben einer Berufstätigkeit als nur selten damit vereinbar ist.

Ein weiterer Faktor, der sich negativ auf die Weiterbildungsteilnahme auswirkt, sind die Weiterbildungskosten, sowohl die direkten (Fahrtkosten, Gebühren/Entgelte etc.) als auch die indirekten (Einkommens- oder Freizeitverlust). Für Österreich kann festgestellt werden, dass die Teilnehmenden an „nicht abschlussbezogener Hochschulweiterbildung“ deutlich höhere Summen für die Weiterbildung aufwenden (müssen) als Personen, die an anderen beruflichen Fortbildungen teilnehmen.

Verlässt man die empirische Basis der allgemeinen Bevölkerungsumfrage Mikrozensus und rückt das Weiterbildungsverhalten der Gruppe der Hochschulabsolvent/inn/en in den Blickpunkt, das mit Hilfe der Hochschulabsolvent/inn/enstudie CHEERS erfasst wurde, so lässt sich für Österreich Folgendes resümieren: Hochschulabsolvent/inn/en bilden sich häufiger außerhalb der Hochschule fort. Außerhochschulische Weiterbildungsangebote wurden mehr als doppelt so häufig genutzt wie Angebote der Hochschulweiterbildung. Die wichtigsten

Gründe für den Besuch von Hochschulweiterbildung lagen bei knapp einem Drittel der befragten Hochschulabsolvent/inn/en darin, die eigenen Karrierechancen zu verbessern. Etwas mehr als zwei Drittel streben die Anpassung des Wissens an den neuesten Stand an. Umschulungen spielen in diesem Kontext keine Rolle.

Die Differenzierung der Weiterbildungsinhalte nach Anbietergruppen ermöglicht für die Gruppe der Hochschulabsolvent/inn/en die Identifizierung jener Themengebiete, in denen die jeweilige Anbietergruppe besonders viele Teilnehmende zu verzeichnen hat. Für die Hochschulen ist das Ergebnis wie folgt: Für die fachspezifischen Themen zu neuem Wissen aus dem Fachgebiet, disziplinübergreifendem Fachwissen, methodologischen Kompetenzen und manuellen Fertigkeiten sowie für die Themen Ökologie und Umweltfragen ist der Anteil an allen Teilnehmenden etwas größer als bei außerhochschulischen Anbietern. Hingegen weisen die außerhochschulischen Anbieter in den Bereichen Computerfertigkeiten, mündliche/schriftliche Kommunikation/Präsentationstechniken und Umgang mit Kunden/Klienten zum Teil deutlich höhere Anteilswerte auf.

Für die Gruppe der Hochschulabsolvent/inn/en ergab sich eine ähnliche Konfrontation mit Weiterbildungsbarrieren wie für alle Teilnehmenden an Hochschulweiterbildung insgesamt. Befragte, die in einer Partnerschaft leben oder Kinder haben, sind besonders von Einflussfaktoren betroffen, die eine Weiterbildungsteilnahme hemmen. Auch Mütter sind signifikant häufiger Barrieren ausgesetzt als Hochschulabsolventinnen ohne Kinder. Unter den Studierenden an einem langwierigen und arbeitsintensiven Zweitstudium sind Eltern deutlich seltener zu finden als Personen ohne Kinder. Dies kann einerseits bedeuten, dass während eines solchen Zweitstudiums auf eine Familiengründung eher verzichtet wird, andererseits ist es aber auch möglich, dass Eltern viel stärker Weiterbildungsbarrieren ausgesetzt sind.

Auch Weiterbildungskosten stellen eine Teilnahmebarriere dar. Bei der Kostenverteilung wird deutlich, dass Hochschulabsolvent/inn/en in einem erheblichen Umfang selbst die Kosten für Hochschulweiterbildung tragen müssen. So wurden bei nur ca. einem Drittel der Teilnehmenden die Kosten hauptsächlich durch den Arbeitgeber getragen. Bei einer differenzierten Betrachtung fällt zudem auf, dass gerade Frauen, auch wenn sie in hochqualifizierten Berufen tätig sind, viel häufiger als Männer die Kosten überwiegend selbst tragen müssen, sie werden auch signifikant seltener vom Arbeitgeber unterstützt.

Im Gegensatz zu den die Teilnahme hemmenden Einflüssen, die bei Eltern und in Partnerschaft Lebenden festgestellt wurden, sowie den Weiterbildungskosten spielt der zeitliche Umfang der Erwerbstätigkeit keine entscheidende Rolle bei der Weiterbildungsaktivität von Hochschulabsolvent/inn/en.

7. Hochschulweiterbildung in den USA

7.1	Der institutionelle Kontext von Weiterbildung	347
7.1.1	Das Bildungssystem	347
7.1.1.1	Überblick	347
7.1.1.2	Berufliche Bildung	349
7.1.1.3	Der Hochschulbereich	350
7.1.1.4	Grundlegende Charakteristika des Bildungssystems	354
7.1.2	Wohlfahrtsstaat und ökonomische Strukturen	356
7.2	Die Weiterbildungslandschaft	357
7.2.1	Historische Entwicklung und rechtlicher Rahmen von Weiterbildung und Hochschulweiterbildung	357
7.2.2	Die Definition von Weiterbildung und Hochschulweiterbildung	358
7.2.3	Das hochschulische Weiterbildungsangebot	359
7.2.4	Weiterbildungsanbieter und Weiterbildungsmarkt	361
7.2.5	Weiterbildungsfinanzierung	361
7.3	Empirische Analysen der Teilnahme an Hochschulweiterbildung ...	362
7.3.1	Verwendete Datensätze	362
7.3.2	Operationalisierung	363
7.3.3	Empirische Ergebnisse	365
7.3.3.1	Der Stellenwert von Hochschulweiterbildung	365
7.3.3.1.1	Teilnahmequoten	365
7.3.3.1.2	Teilnahmequoten von Hochschulabsolvent/inn/en	366
7.3.3.2	Nachgefragte Hochschulweiterbildungen	369
7.3.3.2.1	Fachgebiet	369
7.3.3.2.2	Lern- und Organisationsformen	370
7.3.3.2.3	Veranlassung	371
7.3.3.3	Beteiligung an Hochschulweiterbildung: Bedingungen und Barrieren	372
7.3.3.3.1	Soziodemografische, bildungsbiografische und familiäre Faktoren	373
7.3.3.3.2	Beruflicher Status und berufliche Situation	376
7.3.3.3.3	Finanzierung und Unterstützung der Weiterbildungsteilnahme	381
7.3.3.3.4	Subjektive Weiterbildungsmotivation	382
7.3.3.3.5	Multivariate Analyse des Teilnahmeverhaltens	383
7.4	Zusammenfassung und Diskussion	387

7.1 Der institutionelle Kontext von Weiterbildung

In diesem ersten Abschnitt werden die nationalen Kontextbedingungen beschrieben, die für das Verständnis des Weiterbildungsgeschehens in den USA und für die Interpretation der empirischen Resultate wesentlich sind. Dazu werden Aspekte des Bildungssystems (Struktur und Aufbau, berufliche Bildung, Hochschulsystem) und allgemeine Charakteristika des Wohlfahrtsstaates benannt.

7.1.1 Das Bildungssystem¹

Bei der Betrachtung des US-amerikanischen Bildungssystems ist zunächst ein wesentlicher kultureller und politischer Aspekt vorzuschicken, der eine wichtige Grundlage für das Verständnis des Bildungssystems darstellt: Die Betonung der Rechte der einzelnen Individuen und eine möglichst geringe Einflussnahme des Staates sind tief in den US-amerikanischen Werteorientierungen verankert. Die Verantwortung des Einzelnen obliegt ihm selbst, er ist „seines eigenen Glückes Schmied“, der Staat stellt allenfalls allgemeine „Spielregeln“ auf. Dies hat im Bildungskontext die Folge, dass mit Beendigung der allgemeinen Schulpflicht der Einzelne selbst für seine berufliche (Weiter-)Bildung verantwortlich ist (Lauterbach 1995: 9). Darin impliziert ist auch ein Wettbewerbsgedanke, der allen Bildungsbereichen immanent ist, und zwar sowohl auf der Individualebene – bereits im Primar- und Sekundarbereich stehen Lehrer/innen und Schüler/innen im Wettbewerb – als auch, bekannter und präsenter, auf der Institutionenebene, z. B. beim Wettbewerb zwischen den Hochschulen um Reputation und Studierende. Die Notwendigkeit, die persönliche Entwicklung – das *self improvement* – nicht zuletzt zur Existenzsicherung voranzutreiben, hat sich zu einem wichtigen Impulsgeber der Weiterbildungsteilnahme entwickelt und den Weiterbildungsbereich gewissermaßen vom Makel der „zweiten Chance“ befreit (Edelson 2000: 14).

7.1.1.1 Überblick

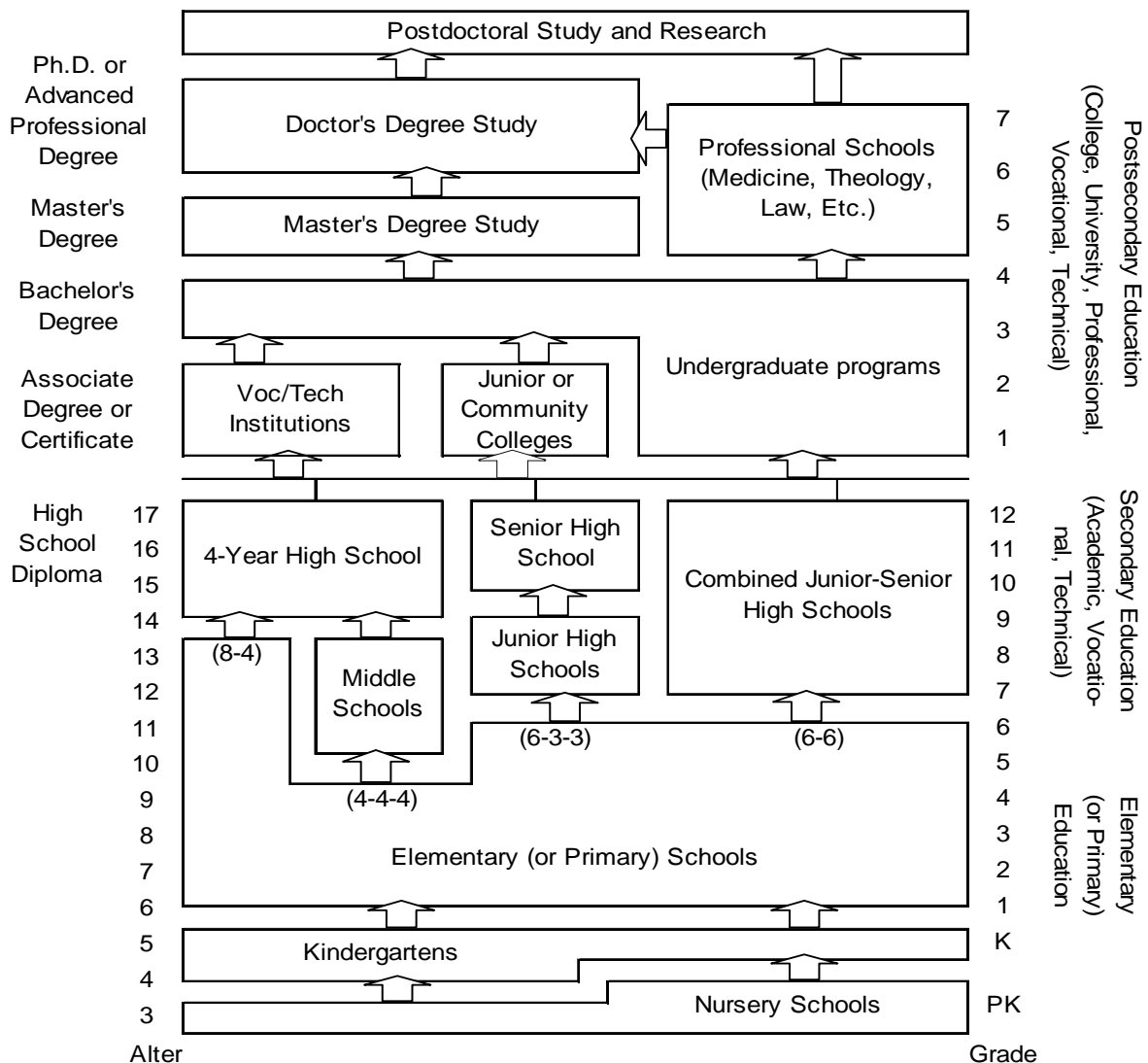
Das gesamte Bildungssystem in den USA ist dezentral organisiert. Auf der nationalen Ebene existiert das *Department of Education*, dessen Einflussmöglichkeiten aber begrenzt sind, weil jeder Bundesstaat primär selbst für die Ausgestaltung seines Bildungssystems zuständig ist. Ein Äquivalent zum deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung gibt es nicht. Einfluss kann die Bundesregierung aber über die *welfare clauses* der Verfassung (Allgemeinwohlartikel) nehmen – eine Möglichkeit, die in der Regel in Form von zweckgebundenen Bundeszuschüssen (*grants-in-aid*) zu bestimmten Bildungsprogrammen wahrgenommen wird (vgl. Punkt. 7.2.5) und der zentralen politischen Ebene ein (zunehmendes und umstrittenes) indirektes bildungspolitisches Gewicht verleiht (Lauterbach 1995: 24).

Eine Trennung zwischen allgemeinem und beruflichem Bildungswesen, wie sie beispielsweise in Deutschland gegeben ist, ist nur schwer bzw. gar nicht möglich. Auch eine stringente

¹ Die Beschreibungen des US-amerikanischen Bildungssystems basieren, sofern nicht anders angegeben, auf Angaben des U.S. Department of Education (Internet: <http://www.ed.gov/about/offices/list/ous/international/usnei/us/edlite-index.html> (30.08.2006)).

Unterscheidung von Erstausbildung und Weiter- bzw. Fortbildung kann kaum getroffen werden, weder anbieterseitig auf Grundlage von Bildungseinrichtungen noch von der Angebotsseite her nach bestimmten Programm- bzw. Lehrinhalten. Als ein mögliches Differenzierungskriterium zur Bestimmung einer Erst-, Nachhol- oder Fortbildung könnte das Alter der Bildungsteilnehmer/innen herangezogen werden (Lauterbach 1995: 42), allerdings variieren entsprechend der Kulturhöhe der Bundesstaaten der Beginn, das Ende und die Dauer der Schulpflicht zwischen den Staaten, so dass nach Bundesstaaten differenzierte unterschiedliche Definitionen einer Erstausbildung herangezogen werden müssten.

Abb. 7.1 Aufbau des Bildungssystems der USA



Quelle: U. S. Department of Education (Internet: <http://www.ed.gov/about/offices/list/ous/international/usnei/us/edlite-map.html> (31.08.2006))

Überblicksartig lässt sich das US-amerikanische Bildungssystem – ähnlich dem deutschen – in vier Bereiche einteilen (s. Abb. 7.1): (1) den Vorschulbereich mit *nursery schools* (auch *pre-kindergarten* genannt) und dem *kindergarten*; (2) den Primarbereich zur Vermittlung der Elementarbildung (*elementary education*) mit *primary* und *elementary schools*; (3) den Se-

kundarbereich (*secondary education*) mit den *high schools* und (4) den Tertiärbereich der *higher education* (meist auch postsekundärer Bereich genannt) mit vornehmlich *colleges* und Universitäten.

Die Einschulung in die Grundschulen findet regulär mit sechs Jahren statt. Ca. 3,7 Millionen Kinder werden jedes Jahr eingeschult. Die Verweildauer im Primarbereich variiert mit der besuchten Schule und in Abhängigkeit von den Regelungen der Bundesstaaten und lokalen Administrationen, den *school boards*.¹ Infolgedessen variieren auch die Übergänge vom Primar- in den Sekundarbereich.

Der Sekundarbereich wird in der Regel nach zwölf Schuljahren mit dem *high school diploma* (*grade 12*) abgeschlossen. Die Pflichtschulzeit der Schüler/innen endet, je nach Bundesstaat verschieden, im Alter zwischen 16 und 18 Jahren (in 30 Staaten mit 16 Jahren, in neun Staaten mit 17 und in elf Staaten plus Washington/D.C. mit 18 Jahren).

In den USA gibt es über 91.000 öffentliche Schulen, darunter mehr als 63.500 Primarschulen und über 22.100 Sekundarschulen. Zusätzlich existieren etwa 27.400 private Schulen im Primar- und Sekundarbereich.

7.1.1.2 Berufliche Bildung

Während in Deutschland das allgemeinbildende Schulwesen institutionell vom System der Berufsbildung zu trennen ist, sind die Elemente der beruflichen Bildung in den USA in das komplexe Gefüge der Bildung integriert und durch fließende Übergänge miteinander verbunden.

Eine berufliche Grundbildung² findet bereits in den Sekundarschulen statt. In den *high schools* werden im Rahmen einer *career education* Berufsfindungs- und Berufsgrundbildungskurse durchgeführt. Ca. 90 % der Einrichtungen bieten beruflich orientierte Bildungsinhalte an, wobei bereits das Lesen technischer Handbücher als *vocational skill* bezeichnet wird. Zugleich werden aber auch praxisorientierte Kurse in Kooperation mit kommunalen Organisationen und Betrieben angeboten (iMove/Educon/BIBB 2004: 10).

In den USA lassen sich zwei vorherrschende Ausbildungswege und Organisationsformen der beruflichen Bildung unterscheiden: Zum einen – und dieses ist die dominierende Ausbildungsform in den USA – findet berufliche Ausbildung als *industrial training* statt. Hier stehen vor allem berufs- und betriebsspezifische Ausbildungsinhalte im Vordergrund. Vorwiegend wird berufliche Bildung in Form des *training on the job* vermittelt, teilweise auch als *apprenticeship* in Verbindung mit schulischen Einrichtungen und Ausbildungszentren. Diese Lehrlingsausbildung ist jedoch nicht mit dem dualen Berufsausbildungssystem Deutschlands ver-

¹ Diese auf Schulebene gebildeten *school boards* setzen sich aus gewählten Bürger/inne/n, Vertreter/inne/n des Lehrkörpers und der lokalen Verwaltung zusammen und besitzen Mitbestimmungsrechte bei der Gestaltung der Curricula sowie der Personal- und Finanzpolitik.

² Für die berufliche Bildung ist das *Office of Vocational and Adult Education* (OVAE), eine Unterabteilung des U. S. Department of Education, zuständig.

gleichbar und spielt eine untergeordnete Rolle; sie wird nur von ca. 1,5 % der erwachsenen Erwerbstätigen absolviert (OECD 1999: 7).

Zum anderen findet eine berufliche Erstausbildung im nichtakademischen postsekundären Bereich vornehmlich an den Zweijahrescolleges, insbesondere den *community colleges*, statt (Lauterbach 1995: 45; ausführlicher: Fraaz 1992). Es gibt insgesamt ca. 1.200 solcher Einrichtungen mit jährlich ca. 11 Millionen Absolvent/inn/en (iMove/Educon/BIBB 2004: 13). Das Lehrangebot ist sehr umfangreich und beinhaltet allgemeinbildende Kurse und berufsbildende Lehrgänge aller Art. Die beruflichen Ausbildungsgänge sind überwiegend praxisorientiert. Im Vordergrund steht die Vermittlung berufsvorbereitender Fähigkeiten und Kenntnisse, die jedoch nicht einem bestimmten Berufs- oder Tätigkeitsfeld zuordenbar sein müssen. Oftmals dienen die Kurse der Vermittlung bzw. dem Nachholen einer Grundbildung, die auf der *high school* versäumt wurde (Lauterbach 1995: 15). Zu den Lehrangeboten gehören auch Vorbereitungskurse im Rahmen eines sog. *transfer program* zur akademischen Ausbildung an einem Vierjahrescollege. Als Bildungsabschluss werden überwiegend Zertifikate (*certificates*) vergeben.

Die soziale und bildungsbiografische Herkunft der Teilnehmer/innen ist sehr unterschiedlich: *high school*-Absolvent/inn/en, die eine berufliche Erstausbildung absolvieren; Erwachsene, die einen *high school*-Abschluss nachholen wollen;¹ ältere Erwachsene im Pensionsalter, die sich als Freizeitaktivität (weiter)bilden. Die berufliche Ausbildung ist oftmals eher für leistungsschwächere Schulabsolvent/inn/en mit nur geringen akademischen Ambitionen vorgesehen und besitzt dadurch eine gewisse soziale Stigmatisierung und soziale Selektionswirkung (iMove/Educon/BIBB 2004: 17).

Zu den weiteren postsekundären Bildungseinrichtungen, die sich auf nichtakademische berufliche Bildung konzentrieren, gehören die *technical/vocational institutions/schools* oder private Institutionen (die sich ebenfalls häufig *college* oder *institute* nennen). Aber auch Universitäten agieren in diesem Bildungssegment als Anbieter nichtakademischer beruflicher Bildung: „Postsecondary education refers to a wider range of post-high school offerings, including higher education, as well as career and vocational schools.” (ACE 2001: 1) Neben den traditionellen Bildungseinrichtungen, Arbeitgebern und Betrieben treten auch Gewerkschaften und Berufsverbände als Anbieter beruflicher Bildung auf.

7.1.1.3 Der Hochschulbereich

Im Hochschulbereich der USA lassen sich drei Typen von Bildungsinstitutionen unterscheiden: Zweijahrescolleges (z. B. *junior college*, *community college* oder *technical college*), Vierjahrescolleges (*colleges*) und Universitäten (*universities*) (s. Abb. 7.2).

Die Zweijahrescolleges bieten eine überwiegend beruflich orientierte Ausbildung an. Zu den möglichen und am häufigsten erworbenen Abschlüssen gehört der *associate degree* (nach der *International Standard Classification of Education* der Kategorie ISCED 5B zugeordnet),

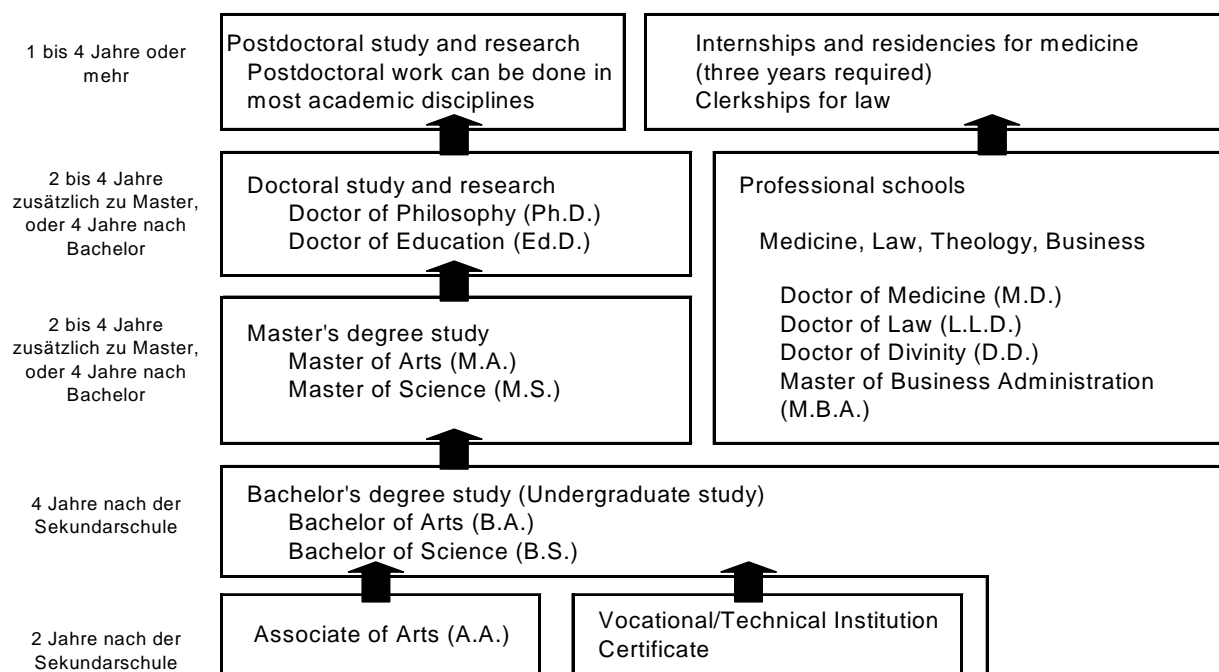
¹ Dafür besteht über das GED-Programm (*General Education Development*) die Möglichkeit ein *high school diploma* nachzuholen. Die Bezeichnung hierfür lautet *graduate education diploma*.

der nach einer zweijährigen Studiendauer erreicht werden kann. Die Studieninhalte können sich auf die Vermittlung allgemeiner beruflicher Qualifikationen beziehen oder auch eine spezielle Ausbildung zu bestimmten Berufsfeldern (z. B. im Gesundheitsbereich) beinhalten. Der *associate degree* ist kein akademischer Abschluss und auf dem Nichtgraduierten-Niveau (*undergraduate level*) angesiedelt, dem formale Bildungsabschlüsse zugeordnet werden, die nach dem Abschluss einer Sekundarschule, aber vor einem vertiefenden Studium auf einem akademischen forschungsorientierten oder professionellen Gebiet absolviert werden.

Auf den Zweijahrescolleges können auch anrechenbare Leistungen (in Form von *college credit points*) für einen (späteren) Bachelor-Abschluss (ISCED 5A) erworben werden. Darüber hinaus gibt es weitere Abschlüsse wie Zertifikate und Diplome, die im Regelfall der ISCED-Kategorie 4C zugeordnet werden und hinsichtlich ihres Niveaus nicht mit den deutschen Diplomen vergleichbar sind. Zertifikate werden von den *junior/community colleges* in der Regel bei kürzeren Bildungsmaßnahmen vergeben, die weniger als zwei Jahre dauern, während Diplome mit dem Abschluss längerer Programme von bis zu drei Jahren erreicht werden können. Das Niveau dieser Diplome kann durchaus über dem eines *associate degree* liegen.

Die Studiengänge an den Vierjahrescolleges führen in der Regel zu einem Bachelor-Abschluss, der wie der *associate degree* zu den Studienabschlüssen im Nichtgraduierten-Bereich zählt, aber als erster akademischer Abschluss betrachtet wird. Der Bachelor gehört zu den gängigsten nicht-graduierten Abschlüssen und wird meist von Studierenden absolviert, die eine weitere akademische Ausbildung und höhere Bildungsabschlüsse anstreben. Die Regelstudienzeit liegt bei vier Jahren, die tatsächliche durchschnittliche Studiendauer bei 5 ½ Jahren.

Abb. 7.2 Studienstruktur



Quelle: ACE 2001: 70

Die Vierjahrescolleges bieten außerdem die Möglichkeit zum Erwerb verschiedener Zertifikate (*post-certificates*) (ISCED 5A) an, z. B. das *post-baccalaureate certificate* oder das *post-master certificate*. Diese Zertifikate sind dem nicht-graduierten Bereich zugeordnet und besitzen nicht das Niveau eines eigenständigen akademischen Abschlusses. Sie werden in der Regel von Bachelorabsolvent/inn/en bzw. Masterabsolvent/inn/en nachgefragt, die eine spezielle zusätzliche berufliche Qualifikation erwerben wollen.

An den Universitäten (und ggf. angegliederten *graduate schools*) liegt der Ausbildungsschwerpunkt vor allem im akademischen Bereich auf dem *graduate level*. Die Regelabschlüsse auf dem Graduiertenniveau sind der *master's degree* (ISCED 5A) und die Promotion (ISCED 6). Diese Abschlüsse erfordern zumeist mindestens einen Abschluss auf dem Nichtgraduierten-Niveau, in der Regel den Bachelor-Abschluss. Ebenso wie die Colleges bieten die Universitäten darüber hinaus Zertifikate auf dem nicht-graduierten Niveau, die *post-certificates* und *Certificates of Advanced Study* (C.A.S.) an.

Eine Sonderstellung nehmen die *professional schools* ein (Lauterbach 1995: 37). Diese sind Teil der Universität und oftmals als eigener Fachbereich oder als Fakultät organisiert. Die vertiefenden Lehrangebote der *professional studies* sollen zu „gelehrten Berufen“ führen und sind in einigen Berufsfeldern, insbesondere im Gesundheitsbereich, für eine Berufszulassung (*licence*) bzw. Berufsausübung notwendig. Die Studiengänge setzen in der Regel mindestens einen Bachelor-Abschluss voraus und werden mit einem *first professional degree* (ISCED 5A), z. B. einem *Bachelor of Arts in Education*, abgeschlossen. Ein derartiger Abschluss wird daher als beruflicher Erstabschluss betrachtet.

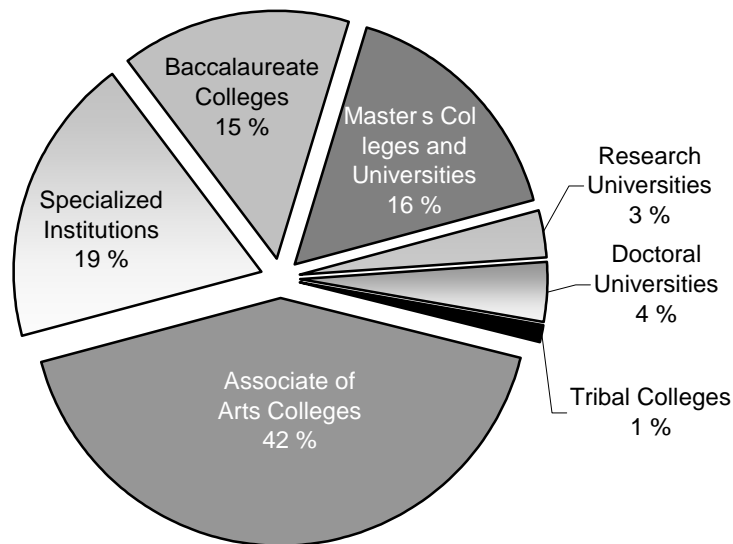
Aufgrund von Überschneidungen von Angeboten und Abschlüssen zwischen Colleges und Universitäten kommt es zu einem Nomenklatur- und Abgrenzungsproblem. Die Bezeichnungen der Bildungsinstitutionen können uneinheitlich und somit verwirrend sein. Einige „Universitäten“ bieten nur *undergraduate*-Studiengänge an und keine akademischen Grade höher als einen Bachelor-Abschluss, andere Universitäten keinen Abschlussgrad höher als einen Master. Des Weiteren verwenden einige (renommierte) (Forschungs-)Universitäten Begriffe wie *Institute* (z. B. das Massachusetts Institute of Technology (MIT)), andere Einrichtungen benutzen Namensbezeichnungen wie „Universität“ oder „College“, ohne als solche akkreditiert zu sein. Die Carnegie-Klassifikation versucht hier genauer zu differenzieren und ermöglicht eine Zuordnung der Bildungseinrichtungen in vergleichbare Kategorien (s. Abb. 7.3).¹

Als weitere relevante Differenzierungslinie kommt die Unterscheidung zwischen staatlichen und privaten sowie zwischen gewinnorientierten und nicht gewinnorientierten Hochschuleinrichtungen hinzu, die nicht nur Auswirkungen auf die Finanzierung und Förderung von Studiengängen und Studierenden (vgl. Pkt. 7.2.6) hat, sondern auch auf den akademischen „Output“ (vgl. Pkt. 7.1.1.4). Von den 4.064, zum Hochschulsektor zählenden Bildungseinrichtungen in den USA (Stand: 1998) befinden sich 58 % in privater Trägerschaft; allerdings sind 79 % der insgesamt über 16 Mio. Studierenden in öffentlichen Einrichtungen eingeschrieben (U.S. Department of Education/NCES 2000, zit. nach ACE 2001: 2). Die staatlichen Ausga-

¹ Ausführlicher in: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (2001).

ben für die Hochschulbildung belaufen sich auf ca. 3 % des Bruttonsozialprodukts (ACE 2001: 35).

Abb. 7.3 Institutionen im Tertiärbereich der USA nach der Carnegie-Klassifikation



Quelle: ACE 2001: 4

Jährlich beginnen über 60 % der Abgangskohorte aus dem sekundären Bereich eine postsekundäre Ausbildung. Zu dem dort am häufigsten gewählten Programm bzw. angestrebten Studienabschluss gehört der *associate degree* mit einem Anteil von 43 %. 20 % der Teilnehmenden wählen ein Bildungsangebot auf Teilzeitbasis.

Im US-amerikanischen Bildungssystem gibt es einen hohen Anteil von Studienabbrecher/inne/n und eher niedrige Abschlussquoten. In *associate degree*-Programmen liegt der Anteil der Studienabbrecher/innen bei 48 % (ca. 38 % schließen erfolgreich ab), in Bachelor-Studiengängen beträgt die Abschlussquote 53 %, während 24 % das Studium vorzeitig beenden (die verbleibende Restgruppe besteht aus Studierenden, die eingeschrieben bleiben und/oder ein Studienwechsel vornehmen). Die Gründe für den Studienabbruch oder eine Studienpause sind vielfältig. Oft können nach einem Bachelor-Abschluss mehrere Berufsjahre liegen, nach denen eine erneute Einschreibung mit dem Ziel erfolgt, einen *professional degree*, einen Master-Abschluss oder einen Dokortitel zu erwerben.

Schätzungen gehen davon aus, dass mittlerweile ca. 73 % aller im *undergraduate*-Bereich eingeschriebenen Studierenden als nicht-traditionell zu bezeichnen sind. Diese Studierenden sind meist über 22 Jahre alt (das Durchschnittsalter liegt bei 26 Jahren), sie haben ihr Studium nicht direkt nach der *high school* aufgenommen (trifft für 39 % der Studierenden zu), sie sind meist finanziell (von den Eltern) unabhängig (der Anteil beträgt 51 %), üben oftmals neben dem Studium eine Vollzeiterwerbstätigkeit aus (48 % absolvieren ein Teilzeitstudium) und haben eigene Kinder (37 %) (Bailey/Mingle 2003: 4, Cervero 2001, Cervero 2005). Das

Durchschnittsalter (Median) von College-Studierenden (einschließlich des Graduiertenbereichs) beträgt mittlerweile über 30 Jahre (ACE 2001: 28).

Das Hochschulsystem ist in den USA dezentral organisiert. Die Regierungen der Bundesstaaten erlauben den Bildungsinstitutionen, Abschlüsse zu vergeben, und zwar durch die Vergabe entsprechender Nutzungsrechte. Die Akkreditierung der Abschlüsse wird jedoch in einem nicht-staatlichen, freiwillig organisierten und kontrollierten, aber insgesamt unstandardisierten Prozess vorgenommen. So gibt es staatlich lizenzierte Colleges oder Universitäten, die jedoch keine weithin anerkannten Bildungseinrichtungen darstellen, sondern vielmehr sog. „diploma mills“ sind, die nicht-akkreditierte Abschlüsse verkaufen (ACE 2001: 6). Häufig kommt es auch zu einer Akkreditierung nicht nur von (einzelnen) Studiengängen, sondern von ganzen Bildungseinrichtungen. Eine wichtige Rolle hierbei spielt der *Council for Higher Education Accreditation* (CHEA), der um eine Standardisierung und Vergleichbarkeit von Akkreditierungsverfahren bemüht ist (iMove/Educon/BIBB 2004: 12).

Traditionelle Hochschulausbildung wird in den USA als *higher education* bezeichnet: „Higher education in the United States refers to college and university *academic* (Hervorhebung: HIS/DIE) study beyond the secondary level (high school). Institutions of higher education are called colleges, universities, or institutes.“ (ACE 2001: 1)

Zulassungsvoraussetzung zur Hochschulbildung ist in der Regel das *high school diploma* oder als nachgeholte Version das *graduate education diploma*; ergänzend können Eignungstests hinzukommen. Der traditionelle und den meisten beruflichen Erfolg versprechende Ausbildungsweg führt nach dem *high school diploma* z. B. über das Vierjahrescollege oder eine Universität im Rahmen der *higher education* auf den Arbeitsmarkt.

7.1.1.4 Grundlegende Charakteristika des Bildungssystems

Bildungsexpansion und Bildungsstand

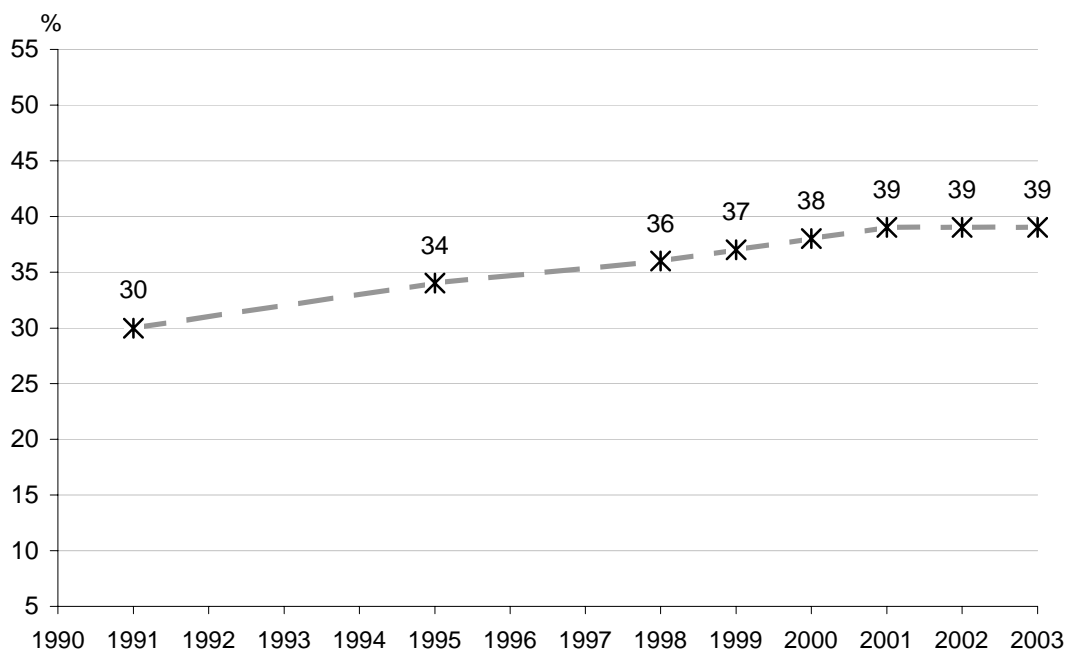
Die Bevölkerung der USA weist einen relativ hohen formalen Bildungsstand auf. Im Jahre 2003 verfügten 38 % der 25- bis 64-Jährigen über einen Abschluss im gesamten Tertiärbereich (ISCED 5B/5A/6) und 29 % über einen der ISCED-Kategorien 5A oder 6 zugeordneten akademischen Grad (OECD 2005). Die Bedeutung des Hochschulbereichs hat seit Beginn der 1990er Jahre noch einmal zugenommen (s. Abb. 7.4): Während 1991 30 % der 25- bis 34-Jährigen einen tertiären Bildungsabschluss besaßen, belief sich dieser Anteil im Jahre 2003 auf 39 %. Dabei wurde die Bildungsexpansion zu einem großen Teil von den Frauen getragen: 2003 verfügten 42 % der 25- bis 34-jährigen Frauen, aber nur 36 % der gleichaltrigen Männer über einen tertiären Bildungsabschluss (Anteilswerte für den Tertiärbereich ohne ISCED 5B: Frauen: 32 %, Männer: 28 %; OECD 2005).

Standardisierung und Stratifizierung

Wie schon an den vorangegangenen Ausführungen deutlich wurde (vgl. Pkt. 7.1.1.1) und wie Jutta Allmendinger (1989) ausführlicher beschreibt, ist das US-amerikanische Bildungssys-

tem nur wenig standardisiert. Verantwortlich dafür ist die dezentrale Struktur des gesamten primären und sekundären Bildungssystems mit unterschiedlichen und überschneidenden Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten zwischen den – und vor allem innerhalb – der einzelnen Bundesstaaten und lokalen Schulbehörden. Infolgedessen unterscheiden sich Lehrpläne, Leistungskriterien, Anforderungen und Abschlüsse nicht nur zwischen den Staaten, sondern auch innerstaatlich und sogar regional zwischen den Schulen (Hofmeister 2004: 5). Aber auch die finanzielle und personelle Ressourcenausstattung der Bildungseinrichtungen sowie die Unterstützungsformen für Schüler/innen (und Studierende) weisen eine hohe Variationsbreite auf.

Abb. 7.4 Anteil der 25- bis 34-Jährigen mit tertiärem Bildungsabschluss 1991–2003 (in Prozent)



Quelle: OECD 2005

Der geringe Grad an Standardisierung setzt sich im tertiären Bildungsbereich fort (Allmendinger 1989: 236). Bereits die institutionelle Grobstruktur mit Colleges und Universitäten hat eine große Vielfalt an Curricula, Qualifikationsniveaus und Abschlüssen im Bereich der Hochschulbildung zur Folge (vgl. Pkt. 7.1.1.2 und 7.1.1.3). Aber auch innerhalb der Hochschultypen ist eine erhebliche Variationsbreite zu beobachten: Colleges, die eher weit gefächerte, wenig spezifische und berufsorientierte Lehrinhalte vermitteln, unterscheiden sich in den Lehrplänen, Leistungskriterien, Anforderungen und Abschlüssen. Universitäten differieren – und dieses erschwert eine Vergleichbarkeit der Abschlüsse – hinsichtlich ihrer Reputation, Trägerschaft (öffentlich vs. privat), Gewinnorientierung, Größe sowie Lehr- und Forschungsqualität. Insgesamt resultiert aus diesem unstandardisierten Bildungssystem eine Schüler- und Studierendenschaft mit einem heterogenen Spektrum an vermittelten Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Das US-amerikanische primäre und sekundäre Schulsystem hat sich bereits seit langem zu einem System der „mass terminal education“ gewandelt (Trow 1970, zit. nach Allmendinger 1989: 235), das kaum stratifiziert ist: Ein hoher Anteil einer Alterskohorte absolviert die maximale Anzahl von Schuljahren und erreicht einen *high school*-Abschluss. Anders sieht es im postsekundären Bereich aus (Allmendinger 1989: 237). Das System der beruflichen Bildung, wenn man denn überhaupt von einem System sprechen kann, gilt als unstandardisiert und stratifiziert bzw. stark differenziert (ebd.: 238, vgl auch Arum/Hout 1998). Für den Hochschulsektor trifft zwar auch die Charakterisierung einer „mass terminal education“ zu (Cervero 2005), doch ist der Zugang zum Hochschulbereich hochgradig selektiv und wird weitestgehend von den Universitäten bestimmt. Die Auswahlentscheidungen orientieren sich nicht nur am Sekundarschulabschluss, sondern legen weitere Kriterien wie z. B. die Ergebnisse von Auswahltests zugrunde. Stratifiziert – und hierarchisch gestaffelt – ist der Hochschulsektor auch hinsichtlich der verschiedenen Abschlussniveaus.

Die USA können als ein Land charakterisiert werden, das hinsichtlich des Charakters von Bildung und des Verhältnisses von Bildung und Beschäftigung dem „organisatorischen Raum“ zugehörig ist (Shavit/Müller 1998). Indikatoren hierfür sind unter anderem die eher generalistische Bildung mit weniger auf spezifische berufliche Tätigkeiten bezogenen Lerninhalten. Tendenziell sind Angebote auf Graduierten-Niveau stärker spezialisiert, während Programme im *undergraduate*-Bereich allgemeiner und breiter angelegt sind. In der beruflichen Bildung ist die Zugehörigkeit der USA zum organisatorischen Raum indiziert durch die relativ hohe Bedeutung des arbeitsbegleitenden (An-)Lernens und die damit verbundenen überwiegend betriebsspezifisch vermittelten Qualifikationen.

7.1.2 Wohlfahrtsstaat und ökonomische Strukturen

Der amerikanische Wohlfahrtsstaat ist in hohem Maße liberal geprägt. Die staatliche Arbeitsmarktpolitik ist als passiv zu charakterisieren. Die soziale Vorsorge und Absicherung der Bevölkerung ist größtenteils über private Anbieter auf dem freien Markt organisiert, die öffentliche Vorsorge bzw. eine soziale Transferleistung beschränkt sich auf eine minimale Absicherung von Bedürftigen. Auch in der Familienpolitik findet sich diese, für ein liberales Wohlfahrtsregime typische, Politik der Nichteinmischung wieder. Eine Konzentration auf die häusliche Sphäre wird staatlicherseits nicht unterstützt; die Folge ist eine hohe Erwerbsbeteiligung von Frauen und Müttern (Hofmeister 2004: 3).

Wichtig für das Verständnis des Weiterbildungsgeschehens sind auch grundlegende Veränderungen im Wirtschaftssystem – Stichwort: Tertiarisierung und Globalisierung – und der damit einhergehende Wandel der Beschäftigungsstrukturen. Darauf verweist auch Peter Jarvis (1996: 233): „... continuing education is a product of the prime forces of globalisation – the economic and technological forces generated in advanced capitalist countries by transnational companies in the further development of a global market.“

Konsequenz dieser Entwicklung ist eine Polarisierung des Arbeitsmarktes: auf der einen Seite hohe Qualifikationsanforderungen, insbesondere im Bereich sog. humankapitalintensiver Dienstleistungen, auf der anderen Seite ein wachsender Niedriglohnbereich mit geringeren Qualifikationsanforderungen, z. B. im einfachen Sektors (Lauterbach 1995: 10 f.). Zu-

dem haben diese Veränderungen Folgen für die Qualifikationsanforderungen und wirken auf die Erstausbildung und nicht zuletzt die Weiterbildung zurück: „Between 1980 and 1997, 34 million new jobs were created that required some form of postsecondary education, while about 7 million jobs were eliminated that only required a high school diploma.“ (Bailey/Mingle 2003: 1)¹.

7.2 Die Weiterbildungslandschaft

Die USA besitzen eine lange Tradition in der (Hochschul-)Weiterbildung, die bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts zurückreicht. Ziel war es schon sehr früh, die Hochschulen für breite Bevölkerungsgruppen zu öffnen. Gleichwohl hat sich kein einheitliches System entwickelt und es existieren unterschiedliche Organisationsvarianten.

7.2.1 Historische Entwicklung und rechtlicher Rahmen von Weiterbildung und Hochschulweiterbildung

Auch wenn es keinen einheitlichen nationalen verbindlichen Rechtsrahmen gibt – neben den über 20 Bundesgesetzen existieren in jedem Bundesstaat unterschiedliche gesetzliche Regelungen für Weiterbildung (Schindler/Schindler 1989: 213) –, ist die historische Entwicklung von Weiterbildung und Hochschulweiterbildung in den USA eng mit einer Reihe von Gesetzen verbunden (Lauterbach 1995: 20 ff.).

Die Anfänge lassen sich auf die Gesetze des *Land Ordinances* von 1785 und 1787 und des *Morrill Land-Grant Act* von 1862 zurückführen, die die Entwicklung der Weiterbildung stark prägten. Das Morrill-Gesetz bestimmte, dass jeder Staat eine öffentliche Universität haben soll und dass die praktische Ausbildung und das allgemeinbildende Studium enger miteinander verknüpft werden. 1914 wurden im *Smith-Lever Act* die öffentlichen Colleges vom Kongress zur Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen verpflichtet, und 1936 kam es zur Einrichtung des ersten Weiterbildungszentrums an der Universität von Minnesota, in deren Folge weitere dauerhafte Weiterbildungszentren an Universitäten eingerichtet wurden.

Um den aus dem Zweiten Weltkrieg zurückgekehrten Soldaten den Übergang in das zivile Leben oder überhaupt erst das Erlernen eines Berufes zu ermöglichen, wurde 1944 der *Servicemen's Readjustment Act*, auch *GI Bill* genannt, beschlossen. Den Soldaten wurde damit ermöglicht, an den anerkannten Ausbildungsinstitutionen Kurse ihrer Wahl zu belegen. Um diese Flexibilität der Angebote und Nachfrage zu ermöglichen, wurde eine Anpassung der Organisation und der Programminhalte des gesamten Hochschulsystems zwingend notwendig.

Die Marktorientierung im Weiterbildungsbereich wurde 1972 durch die Implementierung des *Basic Education Opportunity Grant Program* eingeleitet und bewirkte die Änderung der finanziellen Unterstützung im Bildungswesen. Bis dahin orientierten sich die staatlichen Finanzierungsprogramme auf die institutionelle Unterstützung der Bildungseinrichtungen. Mit Einfüh-

¹ Vgl. dazu auch die Aufstellung bei Bailey und Mingle (2003: 16) über die am schnellsten gewachsenen Beschäftigungsfelder und die hierfür erforderlichen Qualifikationen.

rung des *Basic Education Opportunity Grant Program* wurde jedoch ein Perspektivenwechsel vorgenommen; im Vordergrund stand nun die finanzielle Förderung der Teilnehmenden (Schindler/Schindler 1989: 212 f.).

Hinsichtlich der beruflichen Aus- und Weiterbildung in den USA existieren also durchaus recht flexible politische und rechtliche Rahmenbedingungen. Die Gesetzgebung in den USA im Bildungsbereich versucht, sich den veränderten wirtschaftlichen und demografischen Gegebenheiten anzupassen, ohne jedoch einen direkten bildungspolitischen Einfluss auf konkrete Organisations- oder Programmgestaltungen im Bildungsbereich auszuüben.

Nach Ronald Cervero (2001: 16) lassen sich fünf Trends identifizieren, die das Bild der *continuing (professional) education* in den letzten 20 Jahren maßgeblich bestimmt haben: „(1) the amount of continuing education offered at the workplace dwarfs that offered by any other type of provider, and probably all other providers combined; (2) an increasing number of programmes are being offered in distance education formats by universities, professional associations and for-profit providers; (3) there are increasing collaborative arrangements among providers, especially between universities and workplace; (4) the corporatization of continuing education has increased dramatically; and (5) continuing education is being used more frequently to regulate professional practice.“

7.2.2 Die Definition von Weiterbildung und Hochschulweiterbildung

„The field of adult education has evolved a vocabulary possibly unparalleled in its confusion.“ (Peterson 1979: 13, zit. nach Courtney 1990: 15) Der sinnvollste und fruchtbarste Definitions- bzw. Differenzierungsansatz ist ein funktionaler und zielorientierter (Courtney 1990: 22). Legt man diesen zugrunde, lassen sich in den USA drei unterschiedliche Weiterbildungsbe- reiche unterscheiden, die sich primär an dem erreichten Qualifikationsniveau orientieren.

Der erste (und allgemeinere) Bereich der *adult education* umfasst alle (Weiter-)Bildungsmaß- nahmen, die vom Niveau her höchstens dem Sekundarbereich zuzuordnen sind. Mit *continuing education* dagegen werden gezielt Angebote im postsekundären Bereich bezeichnet. Hier finden sich, je nach Anforderungen und Studienabsicht der Teilnehmenden, Maßnah- men, für die Leistungspunkte (*credits*) vergeben und erworben werden können. Entspre- chend dem im amerikanischen Bildungssystem üblichen Anrechnungssystem von Qualifika- tionen können diese Leistungen dann für andere (Studien-)Programme anerkannt werden, insbesondere für solche, die zu einem akademischen Grad führen können.

Fokussierter auf spezifische berufliche Anforderungen sind Angebote im Feld der *continuing professional education*, die sich überwiegend auf qualifizierte und hochqualifizierte Berufe beziehen. Hier steht die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten zur Bewältigung der beruf- lichen Anforderungen im Vordergrund. Für viele Berufsfelder ist die Teilnahme an solchen Maßnahmen obligatorisch, weil sie zum Erwerb und zur Sicherung der notwendigen, zum Teil staatlich geforderten, Berufslizenz (*licence*) dienen.

Der Begriff der *continuing higher education* bezieht sich auf Bildungsangebote von Hoch- schulen (Universitäten/Colleges) im Graduierten-Bereich (Schindler/Schindler 1989: 211).

Continuing professional education kann auch teilweise, abhängig vom Weiterbildungsanbieter, der *continuing higher education* zugeordnet werden (vgl. dazu auch Punkt 7.2.3 und 7.2.4).

7.2.3 Das hochschulische Weiterbildungsangebot

Das hochschulische Weiterbildungsangebot ist im Ganzen gekennzeichnet durch eine Vielzahl von Angeboten und eine hohe Flexibilität der Organisationsformen. Die angebotenen Weiterbildungskurse sind primär an die Bedürfnisse der nachfragenden Gruppen ausgerichtet und weisen einen hohen Praxisbezug auf. Die inhaltlichen Schwerpunkte der Angebote richten sich nach den durch die regionalen Gegebenheiten bestimmten Bedürfnissen und nach dem Selbstverständnis der jeweiligen Universität (Schindler/Schindler 1989: 222). Die hochgradig flexiblen Angebote ermöglichen den Teilnehmenden eine individualisierte, auf die speziellen Bedürfnisse zugeschnittene Auswahl von Kursen (ebd.: 247).

Um auf dem profitablen Weiterbildungsmarkt präsent zu sein, haben Universitäten besondere Einrichtungen gegründet. An vielen Universitäten wurden die Weiterbildungsaktivitäten zentralisiert und in spezielle Weiterbildungseinrichtungen ausgegliedert, z. B. in *schools of continuing education*, *university extensions*, *university outreaches* oder den *professional schools*. Die Teilnehmenden an Weiterbildungskursen dieser Weiterbildungsfakultäten nehmen auch an den regulären Lehrveranstaltungen des grundständigen Studiums teil (das gilt nicht für die *summer schools* während der regulären vorlesungsfreien Zeit, für Wochenendseminare sowie Veranstaltungen, die nur kurze Zeit dauern oder außerhalb der Universität stattfinden), und zwar sowohl im Nichtgraduierten- wie auch im Graduierten-Bereich. (Schindler/Schindler 1989: 223). Um für die verschiedenen Studierendengruppen erreichbar zu sein und ihren Bedürfnissen gerecht zu werden, gehen manche Universitäten dazu über, Dienstleistungen wie Studienberatung, Bibliothek und Einschreibung außerhalb des Campus anzubieten.

Für die Erarbeitung und Durchführung der Weiterbildungsangebote sind eigene *schools of continuing education* zuständig. Neue Programme werden in Zusammenarbeit mit Fachleuten aus den entsprechenden Bereichen entwickelt, wofür *advisory committees* eingerichtet werden. Die Aufgabe dieser Kommissionen besteht in der Aktualisierung der Programme gemäß den Entwicklungen in der Praxis.

In den Weiterbildungsprogrammen der Universitäten können alle regulären akademischen Abschlüsse sowohl im Nichtgraduierten- als auch Graduierten-Bereich erworben werden. Für einzelne Teile der Programme – *courses* – können *credits* vergeben werden, die auf andere Hochschulen bzw. Studiengänge transferierbar sind. Voraussetzung dafür ist, dass Inhalt und Niveau der Maßnahme von einer Akkreditierungsagentur bzw. von den einzelnen Universitäten anerkannt werden. Im Weiterbildungsbereich wurde von der *International Association for Continuing Education and Training* (IACTE) versucht, ein den klassischen hochschulischen Studiengängen vergleichbares Leistungspunktsystem einzurichten, die *continuing education units* (CEU) genannt werden. Damit soll eine Vergleichbarkeit und Standardisierung gerade der „non-credit“-Weiterbildungen erreicht werden (iMove/Educon/BIBB 2004: 12).

Einige Universitäten bieten „live“ oder „zeitversetzte“ Fernkurse an oder spezialisieren sich auf bestimmte Weiterbildungssegmente. Die National Technological University (NTU) in Fort Collins (Colorado) zum Beispiel, die 1984 durch die „Association for Media-Based Continuing Education for Engineers“ gegründet wurde, führt ausschließlich Fernkurse (*instructional television courses*) für technische Berufe durch.

Zu den aufgeführten Angeboten kommen Weiterbildungsprogramme der *basic education* und für das Nachholen des *high school diploma* (vgl. Punkt 7.1.1.1), die ebenfalls dem postsekundären Bildungsbereich zugeordnet werden (Lauterbach 1995: 36). Zunehmend werden auch interdisziplinäre Kurse angeboten, die sich durch eine fachübergreifende Ausgestaltung des Programms und die Ausrichtung auf ein bestimmtes Berufsfeld auszeichnen.

Aufgrund der Nachfrageorientierung im Weiterbildungsbereich liegt der Schwerpunkt der hochschulischen Weiterbildung in der berufsbezogenen Fort- und Weiterbildung sowie der Umschulung, was dazu führt, „dass die Grenzen zwischen ‚einfacher‘ und wissenschaftlicher Weiterbildung sehr fließend sind“ (Schindler/Schindler 1989: 219). Die Wahrung eines bestimmten wissenschaftlichen/akademischen Niveaus ist von geringerer Bedeutung (ebd.). Besonders bei Angeboten im *undergraduate*-Bereich steht für die Teilnehmer/innen der Erwerb eines akademischen Grades eher im Hintergrund. Verfügen die Teilnehmer/innen allerdings schon über einen ersten Hochschulabschluss (z. B. einen Bachelor-Abschluss), wird dagegen häufiger ein weiterer akademischer Grad (z. B. ein Master-Abschluss) angestrebt (ebd.: 219 ff.).

Infolge der beschriebenen Anrechnungsmechanismen über das Leistungspunktsystem ist eine Anerkennung von erbrachten Leistungen und deren Übertragung auf andere Programme gewährleistet. Die Entscheidung über die Erlangung des akademischen Grades kann während des Kurses oder danach getroffen werden. Diese Teilnehmer/innen werden als *special students* eingeschrieben. Nach der Teilnahme an mindestens drei Kursen und der Bewertung ihrer Leistungen (über *credits*) können diese Studierenden einen akademischen Abschlussgrad anstreben. Dieses Verfahren wird „open enrollment“-Politik genannt (Schindler/Schindler 1989: 218/227)

Wichtig ist das Prinzip der *open door*. Voraussetzung zur Teilnahme an Weiterbildungsangeboten sind oftmals nur spezielle, für den Kurs erforderliche (Grund-)Kenntnisse und nicht ein bestimmter Abschluss. Allgemeine Defizite können in Parallellehrgängen abgebaut werden. Für die Zulassung zu Angeboten auf dem Graduierten-Niveau allerdings wird in der Regel ein Bachelor-Abschluss vorausgesetzt. Ausnahmen sind möglich, wenn langjährige Berufserfahrung nachgewiesen werden kann. Der Nachweis von Vorqualifikationen für Kurse auf dem Undergraduate-Niveau ist weniger wichtig als im Graduierten-Bereich. Von den Zugangsvoraussetzungen kann jederzeit abgewichen werden, wenn aus dem Lebenslauf der Bewerber/innen erkennbar ist, dass sie den Weiterbildungskurs erfolgreich durchlaufen werden.

Entsprechend dem weiten Spektrum an Weiterbildungsangeboten der US-amerikanischen Hochschulen ist die Gruppe der Weiterbildungsteilnehmer/innen sehr heterogen und setzt sich aus Arbeitslosen, Umschüler/inne/n, Erwerbstätigen, vorzeitigen Schulabgänger/inne/n, *high school*-Absolvent/inn/en, Akademiker/inn/en und sonstigen Bildungswilligen zusammen.

Die Zahl der „nicht-traditionellen“ Studierenden, die nach ihrem *high school*-Abschluss erst einige Zeit arbeiten oder ihr begonnenes Studium für eine Erwerbsphase unterbrechen und erst dann (weiter-)studieren, nimmt zu (vgl. Punkt 7.1.1.1). Insgesamt hat sich der Bereich der *continuing higher education* von einem eher elitären und privaten System zu einem offenen und öffentlichen System der Massenbildung entwickelt (Cervero 2005).

7.2.4 Weiterbildungsanbieter und Weiterbildungsmarkt

Entsprechend dem diversifizierten und kaum standardisierten US-amerikanischen Bildungssystem konkurrieren auf dem lukrativen Weiterbildungsmarkt verschiedene Anbieter. Zu den wichtigsten Weiterbildungsanbietern gehören neben den traditionellen Bildungseinrichtungen (Colleges, vor allem die *community colleges*, und Universitäten) private Anbieter, Gewerkschaften und Berufsverbände. Aber auch viele größere Unternehmen haben eigene Bildungszentren und bieten Kurse zur allgemeinen und zur beruflichen wissenschaftlichen Weiterbildung an. In den Weiterbildungskursen ist der Erwerb von Leistungspunkten möglich, die an einer Universität für den Erwerb eines akademischen Grades anerkannt werden. Es werden auch gemeinsame Programme zwischen Unternehmen und Universitäten angeboten. Das liegt auch im Interesse der Unternehmen: Da die in der Weiterbildung erworbenen Leistungsnachweise für akademische Abschlüsse angerechnet werden können, werden Mitarbeiter/innen zur Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen motiviert. Der Großteil der gemeinsamen Kurse wird in der Regel von den Universitäten durchgeführt und nur ein kleinerer Teil von Unternehmen (Schindler/Schindler 1989: 228). Die Universitäten selbst sind an der Erweiterung und Verbesserung der wissenschaftlichen bzw. hochschulischen Weiterbildungsangebote in erster Linie aus finanziellen Gründen sehr interessiert (ebd.: 215).

Neben den Universitäten erlangen die *community colleges* im Bereich der allgemeinen, aber auch der Hochschulweiterbildung zunehmende Bedeutung, insbesondere weil sie Weiterbildung für berufstätige Erwachsene anbieten. Aufgrund ihrer großen Zahl (1.222) und ihrer regionalen Verbreitung sind diese für Weiterbildungsinteressierte leichter erreichbar als Universitäten und Vierjahrescolleges, vor allem verlangen sie erheblich niedrigere Studiengebühren (Schindler/Schindler 1989: 216).

7.2.5 Weiterbildungsfinanzierung

Die Kosten für die Teilnahme an hochschulischen Weiterbildungsangeboten variieren je nach Hochschultyp (öffentlich/privat, gewinnorientiert/nicht gewinnorientiert) und Bildungseinrichtung. Für ein zweijähriges *public community college* fallen jährlich durchschnittlich ca. 1.700 \$ Teilnahmegebühren an (Stand: 2000), an einer (vierjährigen) öffentlichen Universität werden für ein Bachelor-Studium ca. 3.500 \$ pro Jahr verlangt, an einem privaten College oder einer privaten Universität dagegen etwa 16.300 \$ (ACE 2001: 36).

Für die Finanzierung der Weiterbildungseinrichtungen der Universitäten lassen sich im Wesentlichen zwei Modelle unterscheiden: Entweder trägt die Universität einen Teil der laufenden Kosten der für Weiterbildung zuständigen Abteilungen (bei staatlichen Universitäten)

oder diese müssen sich finanziell vollständig selbst tragen (vor allem bei privaten Universitäten) (Schindler/Schindler 1989: 229 f.).

Bildung wird in den USA nicht so sehr als öffentliches Gut, sondern als privates Gut verstanden (Cervero 2005), mit der Folge, dass jeder Arbeitnehmer seine Weiterbildung selbst vorantreiben und vom Grundsatz her selbst bezahlen muss. Entsprechend wird berufliche Weiterbildung in den USA von den Betrieben in der Regel nur dann finanziert, wenn die Mitarbeiter freiwillig einen Weiterbildungskurs belegen und erfolgreich abgeschlossen haben. Eine Weiterbildungsteilnahme während der Arbeitszeit ist weitestgehend unbekannt. Eine Ausnahme davon stellt das *on-the-job training* im Rahmen einer beruflichen Erstausbildung dar, das während der Arbeitszeit stattfindet.

Eine staatliche finanzielle Unterstützung der Weiterbildung erfolgt weitgehend indirekt, d. h. über die Förderung der Teilnehmer/innen an diesen Maßnahmen, und weniger über eine direkte Unterstützung von Institutionen. Über verschiedene differenzierte Förderungsprogramme wird versucht, eine ggf. vorhandene soziale Benachteiligung auszugleichen (Schindler/Schindler 1989: 246).

7.3 Empirische Analysen der Teilnahme an Hochschulweiterbildung

7.3.1 Verwendete Datensätze

Für die Analysen der Weiterbildungsbeteiligung USA wurden zwei Datensätze herangezogen. Zum einen wird die allgemeine Bevölkerungsumfrage „Adult Education and Lifelong Learning Survey (AELL)“ des Jahres 2001 verwendet, zum anderen die Absolventenbefragung „Baccalaureate and Beyond Longitudinal Study (B&B)“.

Die „Adult Education and Lifelong Learning Surveys“, im Folgenden als AELL bezeichnet, werden im Rahmen der „National Household Education Surveys“ durchgeführt. Die Zielpopulation der Stichprobe ist die Wohnbevölkerung im Alter ab 16 Jahren. Der realisierte Gesamtstichprobenumfang des Erhebungsjahres 2001 beträgt 10.873 Befragte.

Zum Erhebungsprogramm gehören Angaben zum höchsten Bildungsabschluss, zur Erwerbstätigkeit (u. a. Betriebsgröße, Branche), zu soziodemografischen Merkmalen, zur Teilnahme an längeren zertifizierten Aus- und Weiterbildungen und Details zu diesen Bildungsaktivitäten sowie zur Teilnahme an kürzeren berufsbezogenen und persönlich motivierten Weiterbildungsveranstaltungen sowie Details zu diesen Veranstaltungen. Der Berichtszeitraum für die erhobenen Weiterbildungsaktivitäten erstreckt sich auf die zwölf Monate vor der Erhebung.

Die Daten der 2001 durchgeführten Befragung sind frei zugänglich und konnten kostenlos von der Internet-Seite des „National Center for Education Statistics“ (NCES) herunter geladen werden; sie erlauben eine ausreichend detaillierte Beschreibung der Weiterbildungsbeteiligung.

Das benutzte Subsample für die Analyse umfasst 8.595 Befragte im Alter von 20 bis 64 Jahren. 56 % der Befragten sind weiblich, 78 % der Befragten sind im Jahr 2000 einer mindes-

tens sechsmonatigen Erwerbstätigkeit nachgegangen. Die Erwerbsbeteiligung der Männer liegt im AELL mit 84 % über derjenigen der Frauen (70 %). Ein Drittel der Befragten (34 %) besitzt zum Zeitpunkt der Befragung einen akademischen Abschluss, davon 19 % einen Bachelor-Abschluss, 5 % einen *professional degree* und 10 % einen Master- oder höheren Abschluss.

Bei der „Baccalaureate and Beyond Longitudinal Study“, kurz: B&B, handelt es sich um eine Panel-Untersuchung von College- und Universitätsabsolvent/inn/en mit einem Bachelor-Abschluss der akademischen Jahre 1993 und 2001. Die Befragungen fanden zwölf Monate (Kohorten 1993 und 2001), vier Jahre und zehn Jahre (Kohorte 1993) nach dem Abschluss statt; weitere Follow-Ups der Kohorte 2001 sind nicht vorgesehen.

Verwendet werden die Daten der ersten und zweiten Befragung von Hochschulabsolvent/inn/en, die 1993 – also zwei Jahre früher als die Befragten der anderen verwendeten Absolventenstudien – einen Bachelor-Abschluss erreicht haben. Die erste Befragung wurde 1994, die zweite 1997, d. h. vier Jahre nach dem Studienabschluss, mit 11.192 Absolvent/inn/en durchgeführt.

Da die beim NCES archivierten B&B-Daten nur mit einer „restricted data licence“ genutzt werden können und die Lizenzvergabe an die physische Anwesenheit der Forscher/in in den USA gebunden ist, war eine Auswertung nur in Kooperation mit einer US-amerikanischen Forschungseinrichtung möglich. Eine solche Kooperationsmöglichkeit wurde über den Länderexperten für die USA, Prof. Ronald Cervero, vermittelt. Die statistischen Auswertungen wurden vor Ort unter Leitung von Prof. Scott L. Thomas durchgeführt, der den Datensatz bereits für andere Fragestellungen analysiert hat (Thomas/Zhang: 2005).

In den Analysen berücksichtigt wurde allerdings nur die Untergruppe derjenigen, die im Jahre 1993 ihr Erststudium mit dem Bachelor abgeschlossen. Das benutzte B&B-Subsample für die Analyse umfasst 9.860 Befragte. 55 % der Befragten sind weiblich, 89 % gingen im Jahr 1997 einer Erwerbstätigkeit nach und 81 % übten eine Vollzeitbeschäftigung aus.

7.3.2 Operationalisierung

Mit dem AELL wurden die verschiedenen Formen von Hochschulweiterbildung folgendermaßen operationalisiert:

Nichttraditionelle Studierende im Erststudium sind Befragte, die über keinen akademischen Abschluss (Bachelor und höher) verfügen und sich im Berichtszeitraum (das Jahr vor der Erhebung) in einem Studium mit dem Ziel eines Bachelor-Abschlusses befinden. Als zusätzliche Bedingung müssen die Befragten entweder mindestens 25 Jahre alt sein oder über eine abgeschlossene berufliche Vorbildung verfügen. Die Bestimmung der Altersgrenze erfolgte in Abstimmung mit dem Länderexperten Ronald Cervero.

Zweitstudium: Ein Zweitstudium liegt vor, wenn bereits mindestens ein Bachelor-Abschluss vorhanden ist und ein weiteres Studium (Bachelor, Master oder *professional degree*) im Referenzzeitraum absolviert wurde.

Zertifizierte Studienprogramme: Aufgrund des Erhebungsprogramms ist von einer Unterfassung dieser Weiterbildungsform auszugehen, da für die Operationalisierung zertifizierter Studienprogramme (kurz: Programme) größtenteils nur solche Angebote berücksichtigt werden können, die schon einen Hochschulabschluss voraussetzen (*post-baccalaureate certificate, post-master certificate, post-doctoral certificate*). Darüber hinaus wurde als Studienprogramm definiert, wenn jemand in einem *associate's degree*-Studiengang eingeschrieben ist und dabei auch ein staatliches oder berufliches Zertifikat bzw. eine staatliche oder berufliche Lizenz erwerben will.¹ Ebenfalls als Teilnehmer/in eines Studienprogramms gilt, wer mit dem Ziel eines anderen Abschlusses als Bachelor, Master, Promotion, *professional degree* oder *associate's degree* studiert.

Kürzere hochschulische Weiterbildungsveranstaltungen (kurz: Kurse): Die Operationalisierung von kürzeren hochschulischen Weiterbildungsmaßnahmen berücksichtigt berufsbezogene und aus persönlichem Interesse besuchte Kurse, die in zwei getrennten Fragebogenabschnitten thematisiert wurden. Es wurden Informationen zu maximal vier berufsbezogenen und maximal zwei privat motivierten Kursen erhoben, unter anderem Angaben zum Veranstalter. Die Informationen zum Anbieter sind allerdings recht undifferenziert – Universitäten und Colleges wurden zusammen mit anderen postsekundären Bildungseinrichtungen wie *junior/community college*, berufliche Fachschulen u. Ä. abgefragt –, so dass ein zusätzliches Kriterium herangezogen werden musste: Um als kürzere hochschulische Weiterbildungsveranstaltung klassifiziert zu werden, musste der absolvierte Kurs den Erwerb von *college credits* ermöglichen. Es ist schwierig einzuschätzen, ob die Daten und die vorgenommene Operationalisierung von hochschulischen Weiterbildungskursen eine Über- oder Unterschätzung der Weiterbildungsbeteiligung zur Folge hat.

Mit den B&B-Daten ist die Operationalisierung eines zweiten Studiums unproblematisch und erfolgt direkt mittels der Angaben zum erreichten/angestrebten Abschluss der (Weiter-)Bildungsmaßnahme bzw. des Studiums. Weil Angaben zu kürzeren Kursen, Seminaren, Workshops nicht vorliegen, können allerdings nur Studienprogramme und keine kürzeren hochschulischen Weiterbildungsveranstaltungen betrachtet werden. Im Gegensatz zu den AELL-Daten, mit denen außerhochschulische Weiterbildungen nicht bestimmt werden können, erlaubt aber die B&B-Studie die Operationalisierung der außerhochschulischer Weiterbildung von Hochschulabsolvent/inn/en und eröffnet damit eine wichtige zusätzliche Analysemöglichkeit.

Ein *Zweitstudium* liegt vor, wenn nach dem 1993 erreichten Bachelor-Abschluss ein weiteres Studium (Bachelor, Master oder *professional degree*) aufgenommen wurde. Als Teilnehmer/in an einem hochschulischen Weiterbildungsprogramm gilt, wer in dem Beobachtungszeitraum an einem Bildungsangebot von Colleges oder Universitäten teilgenommen hat, das zu einem *associate degree, post-baccalaureate certificate, post-master certificate* oder einem anderen Zertifikat führt.

Außerhochschulische Weiterbildung kann gezielt anhand von direkt erfragten Angaben zu außerhalb von Hochschulen absolvierten Trainings- und Weiterbildungsmaßnahmen operationalisiert werden. Allerdings ist der Befragtenkreis eingeschränkt, da sich die Fragen nur auf

¹ Die Frage lautete: „Did you also take your program to get or to keep a state, industry, or company certificate or licence?“

die im April 1994 bzw. 1997 Berufstätigen beziehen, deren Arbeitgeber in den letzten zwölf Monaten eine Weiterbildung angeboten hat.¹ Damit dürfte die Beteiligung an außerhochschulischer Weiterbildung erheblich unterschätzt werden.

Die Angaben zur Weiterbildungsteilnahme beziehen sich über zwei Befragungszeitpunkte hinweg auf den Zeitraum zwischen dem Studienabschluss im Jahre 1993 und dem Zeitpunkt der letztmaligen Befragung im Jahr 1997. Die Angaben zur familiären Situation sowie die meisten beruflichen Informationen beziehen sich auf den zweiten Befragungszeitpunkt im April 1997.

7.3.3 Empirische Ergebnisse

Entsprechend der verfolgten Doppelstrategie bei der Verwendung von Daten aus allgemeinen Bevölkerungsumfragen und von Daten aus speziellen Absolvent/inn/enstudien werden je nach Auswertungsziel Angaben aus dem AELL-Datensatz und/oder aus der B&B-Befragung verwendet und ggf. kontrastiert. Die empirischen Ergebnisse aus den beiden Datensätzen werden in drei Abschnitten präsentiert: Zunächst erfolgt eine allgemeine Positionsbestimmung von Hochschulweiterbildung über die Analyse der Teilnahmequoten an den verschiedenen Formen von Hochschulweiterbildung und – bei Hochschulabsolvent/inn/en – zusätzlich über die Betrachtung der Teilnahmequoten im Bereich der außerhochschulischen Weiterbildung. Im zweiten Abschnitt werden die absolvierten Hochschulweiterbildungen näher charakterisiert, z. B. anhand der gewählten Fachgebiete. Der dritte Bereich konzentriert sich auf die Beschreibung der Beteiligung an Hochschulweiterbildung aufgrund von soziodemografischen, bildungsbiografischen und beruflichen Merkmalen. Ziel ist, die Bedingungen und Barrieren der Teilnahme an Hochschulweiterbildung zu benennen und vor dem oben dargestellten institutionellen Kontext zu interpretieren.

7.3.3.1 Der Stellenwert von Hochschulweiterbildung

7.3.3.1.1 Teilnahmequoten

Im Jahre 2000 haben insgesamt 10 % der 20- bis 64-jährigen US-amerikanischen Bevölkerung an hochschulischer Weiterbildung teilgenommen (s. Tab. 7.5). Was sich bei den Ausführungen zum Bildungsstand in den USA (s. Pkt. 7.1.1.4) bereits zeigte, lässt sich auch bei den Teilnahmequoten zur Weiterbildung beobachten: Frauen sind tendenziell bildungsaktiver als Männer. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede sind aber gering und nur hinsichtlich des Zweitstudiums und der Teilnahme an Hochschulweiterbildung insgesamt signifikant.

¹ Die Frage lautete: „In the past twelve months, did your employer provide any training other than informal on-the-job training or tuition reimbursed courses taken through a regular college you told me about earlier?“

Tab. 7.5 Teilnahmequoten an verschiedenen Formen der Hochschulweiterbildung nach Geschlecht und Bildungsniveau (in Prozent; Mehrfachnennung)

Art der Hochschulweiterbildung	Geschlecht		Hochschulabschluss		Insg.
	Männer	Frauen	Ja	Nein	
Nicht-traditionelles Erststudium	3	4	—	4	4
Zweitstudium	2	3	10	—	3
Programme und Kurse insgesamt	5	6	9	4	5
<i>Programme</i>	2	2	4	1	2
<i>Kurse</i>	4	4	5	3	4
Hochschulweiterbildung insgesamt	10	11	17	8	10

AELL 2001 (20- bis 64-jährige Bevölkerung)

Differenziert nach dem höchsten erreichten Bildungsabschluss (Hochschulabschluss (Bachelor und höher) vs. kein Hochschulabschluss) zeigt sich die erwartete stärkere Weiterbildungsbeteiligung von Akademiker/inn/en: Ihre Teilnahmequote an Hochschulweiterbildung übersteigt diejenige der nicht akademisch gebildeten Befragten um insgesamt neun Prozentpunkte. Auch Studienprogramme – dies ist allerdings aufgrund der Definition dieser Weiterbildungsform nicht überraschend – und kürzere hochschulische Weiterbildungsveranstaltungen absolvieren Hochschulabsolvent/inn/en signifikant häufiger als Befragte ohne einen akademischen Abschluss. Bemerkenswert ist allerdings, dass sich in den jüngeren Altersgruppen keine Bildungsunterscheide bei der Teilnahme an kürzeren hochschulischen Weiterbildungsmaßnahmen zeigen.

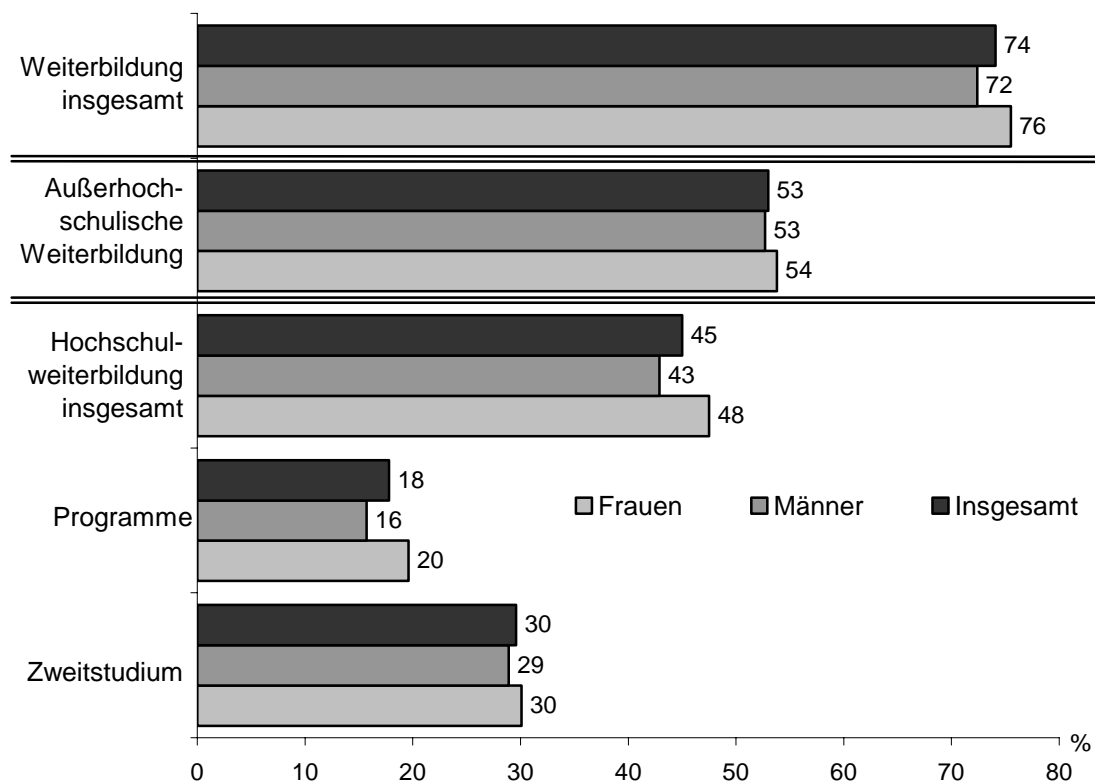
7.3.3.1.2 Teilnahmequoten von Hochschulabsolvent/inn/en

Über einen längeren Zeitraum betrachtet erreicht die Weiterbildungsbeteiligung von Hochschulabsolvent/inn/en natürlich einen höheren Stellenwert (s. Abb. 7.6): Insgesamt 45 % der Hochschulabsolvent/inn/en des Jahrgangs 1993 haben innerhalb von vier Jahren nach ihrem Studienabschluss ein weiteres Studium (30 %) aufgenommen oder ein Studienprogramm (18 %) absolviert.¹ Gut die Hälfte besuchte darüber hinaus eine vom Arbeitgeber angebotene außerhochschulische Weiterbildungsmaßnahme. Die Weiterbildungsquote insgesamt, die – wie erwähnt – erheblich unterschätzt sein dürfte, beläuft sich auf 74 %.

Das Verhältnis von Hochschul- zu außerhochschulischer Weiterbildung kann anhand der Daten der B&B-Studie nicht genau bestimmt werden. Kürzere hochschulische Weiterbildungsveranstaltungen wurden, wie erwähnt, überhaupt nicht erfasst, außerhochschulische Maßnahmen nur dann, wenn sie vom Arbeitgeber durchgeführt bzw. gefördert wurden. Der hohe Anteil der Befragten, die ein mit einem Zertifikat abschließendes Studienprogramm absolvieren, verweist aber darauf, dass in den USA Hochschulweiterbildung für Akademiker/innen einen nicht unbedeutenden Stellenwert hat.

¹ Aufgrund der Möglichkeit von Mehrfachnennung liegt die Gesamtquote unter der Summe der Teilnahmequoten an den einzelnen Weiterbildungsformen.

Abb. 7.6 Teilnahmequoten von Hochschulabsolvent/inn/en an verschiedenen Weiterbildungsformen nach Geschlecht (in Prozent; Mehrfachnennung)



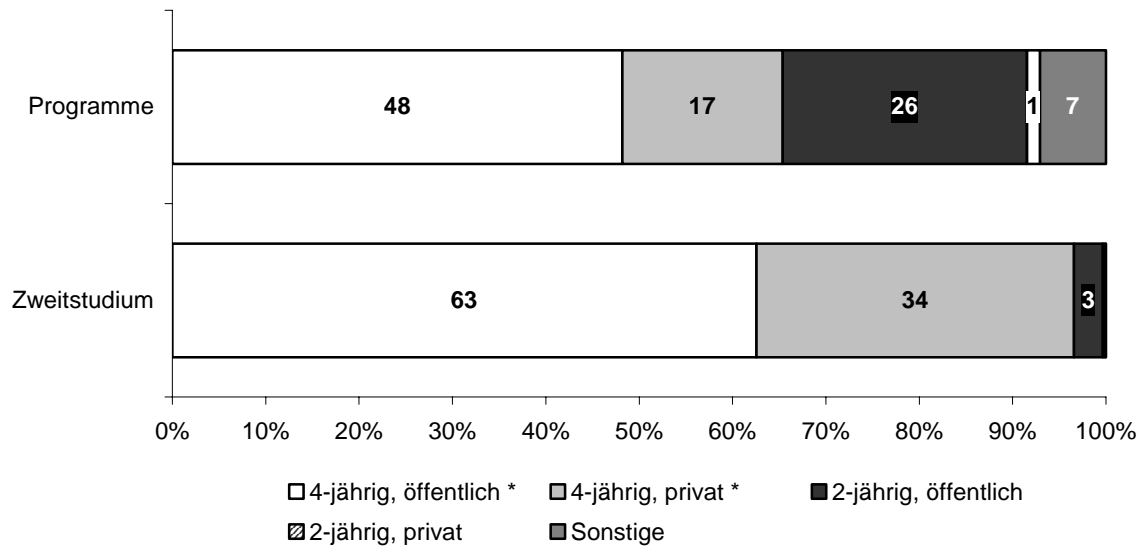
B&B 1997 (Hochschulabsolvent/inn/en des Jahres 1993)

Wie in der allgemeinen Bevölkerungsumfrage zeigt sich eine leicht höhere Weiterbildungsbe teiligung von Hochschulabsolventinnen.¹ Die Geschlechterdifferenzen sind hinsichtlich der Aufnahme eines weiteren Studiums und der Beteiligung an außerhochschulischer Weiterbildung aber nur gering und nicht überzufällig von Null verschieden. Die um vier Prozentpunkte höhere Teilnahmequote der Frauen an Studienprogrammen erweist sich jedoch als statistisch signifikant.

Betrachtet man die Art der Hochschule, an der Hochschulweiterbildung absolviert wird, wird gut erkennbar, dass es zwar auf der einen Seite die unter Pkt. 7.1.1.3 beschriebene Über lappung von Angeboten und Institutionen gibt, dass sich aber auf der anderen Seite deutliche Schwerpunkte und Spezialisierungen verschiedener Hochschultypen auf bestimmte Angebote abzeichnen (s. Abb. 7.7). Ein Zweitstudium findet erwartungsgemäß weit überwie gend an einem Vierjahres-College oder einer Universität statt. Dabei haben die öffentliche Einrichtungen (63 %) eine deutlich höheren Stellenwert als die privaten Institutionen (34 %; vgl. dazu auch Pkt. 7.1.1.3). Auch bei den Anbietern von Studienprogrammen dominieren die vierjährigen – und hier wiederum die öffentlichen – Hochschulen (insgesamt 65 %), aller dings sind in diesem Segment die zweijährigen Einrichtungen stärker vertreten.

¹ Die mit dem AELL und der B&B-Studie ermittelten Ergebnisse sind natürlich nicht direkt vergleichbar, da mit dem AELL nur Weiterbildungen im Jahr vor der Befragung erfasst werden, während die B&B-Studie einen Beobachtungszeitraum von vier Jahren umfasst. Zudem unterscheidet sich die altersmäßige Zusammensetzung der Stichproben. Während sich die B&B-Untersuchung auf jüngere Hoch-

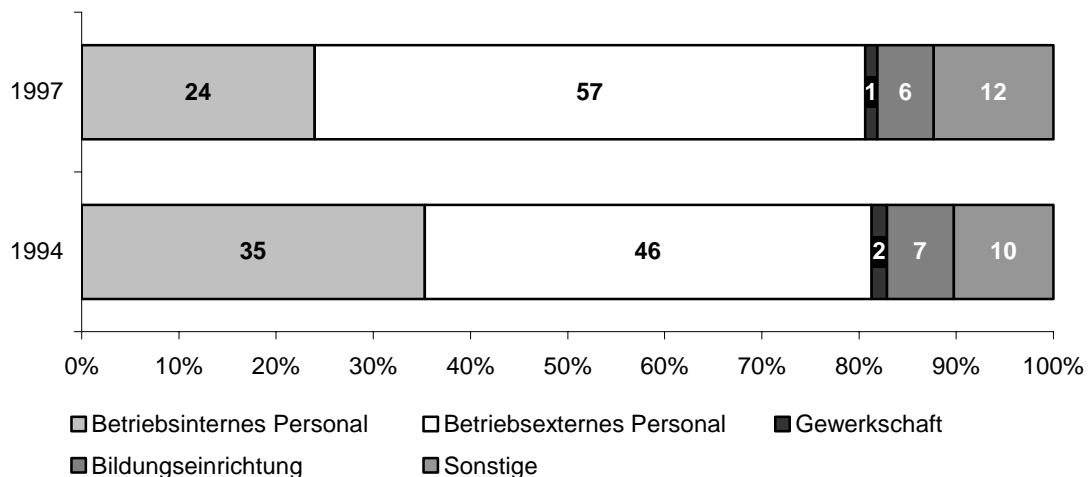
Abb. 7.7 Art der besuchten Hochschule von an Hochschulweiterbildung teilnehmenden Hochschulabsolvent/inn/en nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent)



* Colleges und Universitäten

B&B 1997 (an Hochschulweiterbildung teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en des Jahres 1993)

Abb. 7.8 Anbieter von außerhochschulischer Weiterbildung der an außerhochschulischer Weiterbildung teilnehmenden Hochschulabsolvent/inn/en 1994 und 1997 (in Prozent)



B&B 1997 (an außerhochschulischer Weiterbildung teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en des Jahres 1993)

Vom Arbeitgeber veranlasste außerhochschulische Weiterbildungen werden vornehmlich von betriebsexternen Anbietern durchgeführt und in zweiter Linie von betriebsinternem Personal (s. Abb. 7.8). Gewerkschaften, Bildungseinrichtungen (ohne Hochschulen, die bei der

schulabsolvent/inn/en bezieht, umfasst der AELL ein breiteres Altersspektrum.

Fragestellung explizit ausgeschlossen waren) und sonstige Anbieter (hierzu zählen auch die Berufsverbände) spielten eine untergeordnete Rolle. Bei einem Vergleich der beiden Befragungszeitpunkte wird erkennbar, dass die Weiterbildung von Hochschulabsolvent/inn/en zum ersten Befragungszeitpunkt, d. h. in der Berufseinstiegsphase, häufiger betriebsintern angeboten und durchgeführt wird. Entsprechend der eher berufsunspezifischen Bildung in den USA findet eine tätigkeits- und betriebsspezifische Qualifikationsanpassung der Absolvent/inn/en statt. Im Vergleich von 1994 zu 1997 nimmt jeweils der Anteil der vom betriebsinternen Personal durchgeführten Weiterbildungen ab (von 35 % auf 24 %) und der von Betriebsextern angebotenen Weiterbildungen nimmt zu (von 46 % auf 57 %).

7.3.3.2 Nachgefragte Hochschulweiterbildungen

7.3.3.2.1 Fachgebiet

Im AELL lassen sich nur die Fachgebiete eines absolvierten Studiums oder Studienprogramms untersuchen; für Kurse liegen keine Angaben vor. Zu den insgesamt am stärksten nachgefragten Fachrichtungen zählen die Rechts- und Wirtschaftswissenschaften (27 %), mit großem Abstand gefolgt von (sozial-)pädagogischen, sozial- und verhaltenswissenschaftlichen sowie den medizinischen Fächern (jeweils um die 10 %; s. Tab. 7.9).

Tab. 7.9 Fachgebiet der Hochschulweiterbildung nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent; z. T. Mehrfachnennung)

Fachgebiet	Art der Hochschulweiterbildung			Insgesamt
	Nicht-traditionelles Erststudium	Zweitstudium	Programme	
Erziehungswissenschaften/Soziales	9	21	12	13
Geisteswissenschaften/Kunst	6	12	7	8
Sozial-/Verhaltenswissenschaften	13	8	6	10
Rechts-/Wirtschaftswissenschaften	30	28	20	27
Mathematik/Naturwissenschaften	10	9	1	9
Informatik/EDV	8	5	9	7
Ingenieurwissenschaften/Bauwesen	9	4	5	7
Gesundheit	6	11	29	13
Andere	8	5	12	8

AELL 2001 (an Hochschulweiterbildung teilnehmende 20- bis 64-jährige Bevölkerung)

Differenziert man nach Geschlecht (Tab. 7.10), lässt sich erkennen, welche Fachgebiete im Vergleich eher von Frauen bzw. von Männern nachgefragt werden. In sechs von neun unterschiedenen Fachrichtungen lassen sich keine signifikanten Unterschiede feststellen, auch die Fachrichtung mit dem insgesamt höchsten Anteil, die Rechts- und Wirtschaftswissenschaften, steht bei beiden Geschlechtern mit gleichen Anteilen an erster Stelle. Bei drei

Fachrichtungen kristallisieren sich allerdings überzufällige Abweichungen heraus. Frauen wählen signifikant häufiger (sozial-)pädagogische Gebiete, während die Männer eher Ingenieurwissenschaften/Bauwesen sowie nicht näher spezifizierte andere Fachrichtungen bevorzugen. Schaut man sich die Verteilung des Geschlechts innerhalb der Fachrichtungen an, fällt zum einen die deutliche Unterrepräsentanz der Frauen im Bereich von Ingenieurwissenschaften/Bauwesen und zum anderen ihre hohe Präsenz in den erziehungswissenschaftlichen und sozialpädagogischen Fächern auf.

Tab. 7.10 Fachgebiet der Hochschulweiterbildung (ohne Kurse) nach Geschlecht (in Prozent; Mehrfachnennung)

Fachgebiet	Geschlecht		Frauenanteil (Horizontal- prozentierung)
	Männer	Frauen	
Erziehungswissenschaften/Soziales	9	17	69
Geisteswissenschaften/Kunst	7	9	60
Sozial-/Verhaltenswissenschaften	9	11	60
Rechts-/Wirtschaftswissenschaften	27	27	54
Mathematik/Naturwissenschaften	6	10	66
Informatik/EDV	10	5	39
Ingenieurwissenschaften/Bauwesen	12	2	17
Gesundheit	10	15	65
Andere	12	6	36

AELL 2001 (an Hochschulweiterbildung (ohne Kurse) teilnehmende 20- bis 64-jährige Bevölkerung)

7.3.3.2.2 Lern- und Organisationsformen

Wie die Ergebnisse des AELL, in dem nach den im Unterricht eingesetzten Technologien gefragt wurde, zeigen, ist der Einsatz moderner Medien in den hochschulischen Weiterbildungsangeboten weit verbreitet (s. Tab. 7.11). Am häufigsten wird mit Computern gearbeitet, bei kürzeren hochschulischen Weiterbildungsveranstaltungen spielen audio-visuelle Medien eine fast gleich große Rolle. Zur Vermittlung der Studieninhalte wird darüber hinaus häufig auch auf das Internet zurückgegriffen. Computerkonferenzen haben insgesamt einen geringen Stellenwert, sie werden allerdings von Zweitstudierenden und Teilnehmer/innen hochschulischer Weiterbildungskurse häufiger als Kommunikationsmittel genutzt – möglicherweise weil diese Weiterbildungsformen häufiger im Fernstudium oder als „blended learning“ absolviert werden.

Hochschulweiterbildungen werden in den USA zudem häufig in Teilzeitform absolviert: 39 % der nicht-traditionellen Erststudierenden, die Hälfte der Zweitstudierenden und gut 60 % der Teilnehmer/innen an Studienprogrammen haben zumindest Teile der Bildungsmaße als Teilzeitstudent/in durchgeführt.

Tab. 7.11 Lernmethoden und Organisationsform der Hochschulweiterbildung nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent; Mehrfachnennung)

Einsatz von ...	Art der Hochschulweiterbildung			
	Nicht-traditionelles Erststudium	Zweitstudium	Programme	Kurse
Fernsehen, Video oder Radio	25	31	30	47
Computern	66	64	56	51
Computerkonferenzen	9	17	13	16
Internet/WWW	47	43	36	29
Sonstige Technologien	10	4	12	16
Teilzeitstudium	39	50	63	—

AELL 2001 (an Hochschulweiterbildung teilnehmende 20- bis 64-jährige Bevölkerung)

7.3.3.2.3 Veranlassung

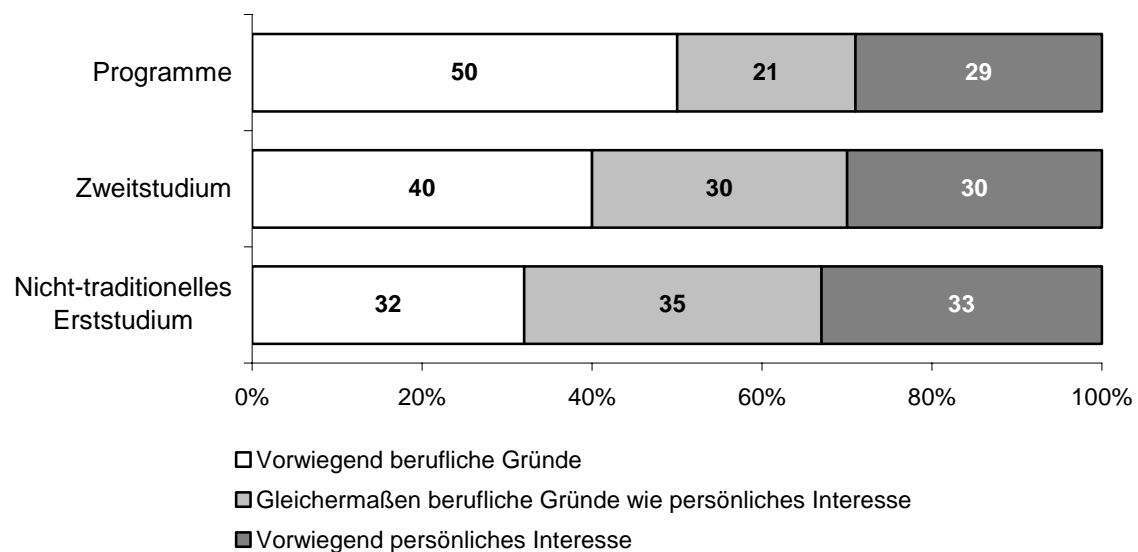
Die Teilnahme an (Hochschul-)Weiterbildung muss nicht nur beruflich bedingt sein, vielmehr sind auch privat veranlasste Teilnahmegründe denkbar und auffindbar. Direkt nach den Gründen der Weiterbildungsaktivität gefragt wurde allerdings nur im AELL und nur bezogen auf die Aufnahme eines Studiums und die Teilnahme an Studienprogrammen. In Bezug auf kürzere Weiterbildungsveranstaltungen kann dagegen die Unterscheidung getroffen werden, wer an Kursen teilgenommen hat, die im Fragebogenabschnitt „berufsbezogene Kurse“ behandelt wurden, und wer Veranstaltungen besuchte, die Gegenstand des Fragebogenkomplexes zu persönlich motivierten Weiterbildungen waren. Danach ergibt sich, dass die Hälfte der Teilnehmer/innen kürzerer hochschulischer Weiterbildungsmaßnahmen berufsbezogene Veranstaltungen absolvierte, 52 % besuchten Kurse nur aus persönlichem Interesse, und knapp 10 % nahmen sowohl an berufsbezogenen wie persönlich motivierten Veranstaltungen teil.

Bei längeren Hochschulweiterbildungen (nicht-traditionelles Erststudium, Zweitstudium und Studienprogramme) haben berufsbezogene Teilnahmegründe ein höheres Gewicht (s. Abb. 7.12). Etwa ein Drittel der nicht-traditionellen Erststudierenden absolvierte das Studium hauptsächlich aus beruflichen Gründen, ein weiteres Drittel machte überwiegend persönliches Interesse geltend, und das restliche Drittel gab an, gleichermaßen aus beruflichen Gründen wie persönlichem Interesse an der Weiterbildung teilgenommen zu haben. Diese Mischmotivation ist bei Zweitstudierenden und Programm-Teilnehmer/innen etwa gleich stark ausgeprägt. Allerdings fällt hier der Anteil der Befragten, deren Teilnahme ausschließlich beruflich bedingt war, mit 40 % (Zweitstudium) bzw. 50 % (Studienprogramme) deutlich höher aus.

Differenziert nach Fachgebiet der Hochschulweiterbildung zeigt sich, dass die Teilnahme an geisteswissenschaftlichen und künstlerischen Studiengängen und Studienprogrammen am häufigsten persönlich motiviert ist (ohne Abbildung): Etwa die Hälfte dieser Weiterbildungs-

teilnehmer/innen gab als Hauptgrund für ihre Bildungsaktivität persönliches Interesse an. Ebenfalls relativ stark ausgeprägt ist das persönliche Teilnahmemotiv bei Befragten, die sozial- und verhaltenswissenschaftliche Weiterbildungen absolvierten (persönliches Interesse als Hauptgrund: 40 %). In den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften (22 %), den (sozial-)pädagogischen (19 %) und medizinischen Fachgebieten (26 %) spielt dieses Motiv eine deutlich geringere Rolle.

Abb. 7.12 Gründe für die Teilnahme an Hochschulweiterbildungen nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent; z. T. Mehrfachnennung; Prozentuierung auf Basis der Antworten)



AELL 2001 (an Hochschulweiterbildung teilnehmende 20- bis 64-jährige Bevölkerung)

Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Weiterbildungsmotivation lassen sich nur unter den nicht-traditionellen Erststudierenden finden: Hier gaben Frauen deutlich und signifikant seltener als Männer an, sie hätten das Studium vorwiegend aus beruflichen Gründen aufgenommen (24 % vs. 40 %).

7.3.3.3 Beteiligung an Hochschulweiterbildung: Bedingungen und Barrieren

In diesem Abschnitt werden die Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung anhand von soziodemografischen, bildungsbiografischen und besonders beruflichen Merkmalen näher untersucht. Hauptaugenmerk liegt dabei auf der Identifikation und Beurteilung von Bedingungen und Barrieren der Beteiligung an Hochschulweiterbildung. Vorliegende Studien haben gezeigt, dass z. B. der Beschäftigungsumfang (Voll-/Teilzeit), die Befristung eines Arbeitsvertrages, die Betriebsgröße oder die berufliche Position die Weiterbildungsbeteiligung beeinflussen können (Willich/Minks/Schaeper 2002, Willich/Minks 2004).

Die Analyse erfolgt hier auf der Mikroebene anhand von Individualdaten von Weiterbildungsteilnehmer/inn/en und Nicht-Teilnehmenden und muss deshalb die Angebotsseite weitge-

hend außer Betracht lassen. Andere Studien, die auf der Ebene der Bundesstaaten die Wirkung makro-struktureller Faktoren auf die Beteiligung an Hochschulbildung in den USA untersuchten, konnten aber zeigen, dass neben anderen Einflussgrößen, wie dem mittleren Haushaltseinkommen und dem Anteil hochqualifizierter Beschäftigter, besonders das vorhandene Weiterbildungsangebot eine wesentliche Rolle bei der Beteiligung an Hochschulweiterbildung spielen (Jung/Cervero 2002: 316, Jung/Cervero/Valentine 2003: 8).

7.3.3.3.1 Soziodemografische, bildungsbiografische und familiäre Faktoren

Frauen stellen bei allen Formen der Hochschulweiterbildung die größte Gruppe (vgl. dazu die höheren Beteiligungsquoten der Frauen an Hochschulweiterbildung unter Pkt. 7.3.3.3.1 bzw. Tab. 7.5), doch nur unter den Zweitstudierenden sind sie mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 % signifikant überrepräsentiert (s. Tab. 7.13). Ein vergleichbares Resultat ergibt sich auch für Hochschulabsolvent/inn/en auf Basis der B&B-Befragung: Akademikerinnen sind ebenfalls unter den Zweitstudierenden und darüber hinaus unter den Programmteilnehmer/inne/n mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 % bzw. 1 % signifikant überrepräsentiert. (s. Tab. 7.14).

Tab. 7.13 Geschlecht, Bildungsniveau, Familienstand und Elternschaft der Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent)

Art der Hochschulweiterbildung	Anteil Frauen	Anteil Hochschulabsolvent/inn/en	Anteil Verheirateter/in Partnerschaft Lebender	Anteil Eltern mit Kindern im Alter unter 18 Jahren		
				Männer	Frauen	Insgesamt
Nicht-traditionelles Erststudium	52	0	28	36	34	35
Zweitstudium	59	100	53	34	31	32
Programme und Kurse insg.	55	48	61	47	43	45
<i>Programme</i>	53	65	61	47	49	48
<i>Kurse</i>	55	40	59	49	41	44
Hochschulweiterbildung insg.	55	44	50	41	37	39
Keine Hochschulweiterbildung	50	26	72	49	52	50

AELL 2001 (an Hochschulweiterbildung teilnehmende 20- bis 64-jährige Bevölkerung)

Hochschulabsolvent/inn/en absolvieren zwar häufiger Studienprogramme und kürzere hochschulische Weiterbildungsveranstaltungen als Befragte ohne Hochschulabschluss (s. Pkt. 7.3.3.1.1), doch handelt es sich bei den Letztgenannten nicht um eine für die Hochschulweiterbildung quantitativ zu vernachlässigende Gruppe. Unter den Kursteilnehmer/inne/n stellen sie mit 60 % die Mehrheit, und auch unter den Teilnehmer/inne/n an Studienprogrammen sind sie mit einem nennenswerten Anteil (35 %) vertreten (s. Tab. 7.13).

Teilnehmende an einem Erststudium leben seltener in einer Partnerschaft, als dies bei den übrigen Gruppen der Fall ist (s. Tab. 7.13). Den höchsten Anteil an partnerschaftlich Gebundenen weisen die Teilnehmer/innen an hochschulischen Weiterbildungskursen und Studienprogrammen auf – ein Ergebnis, das zum Teil im Zusammenhang mit dem höheren Alter dieser Gruppe (s. Abb. 7.15) zu sehen ist. Auch dass Studierende in einem Erst- oder Zweitstudium deutlich seltener als Befragte, die nicht oder an anderen Formen der Hochschulweiterbildung teilnehmen, Kinder haben, überrascht angesichts der zeitlichen Anforderungen eines Studiums und des jüngeren Durchschnittsalter der nicht-traditionellen und Zweitstudierenden kaum. Bemerkenswert ist aber, dass mit einem Anteil von 48 % bzw. 44 % Eltern unter den Teilnehmer/innen an Studienprogrammen und kürzeren hochschulischen Weiterbildungsveranstaltungen nicht signifikant niedriger ausfällt als der Elternanteil in der Gruppe der nicht an Hochschulweiterbildung teilnehmenden Befragten. Allerdings wirken sich Kinder bei Frauen insgesamt eher als Hindernis für eine Weiterbildungsteilnahme aus als bei Männern, nur bei der Teilnahme an Programmen zeigt sich die unterschiedliche Auswirkung einer Elternschaft nicht. Hinsichtlich kürzerer hochschulischer Weiterbildungsveranstaltungen, die von Müttern signifikant seltener besucht werden als von kinderlosen Frauen, ist anzumerken, dass sich der Effekt der familiären Situation auf die Weiterbildungsbeteiligung von Frauen nicht mehr zeigt, wenn das Qualifikationsniveau kontrolliert wird.

Tab. 7.14 Geschlecht, Familienstand und Elternschaft der an Hochschulweiterbildung teilnehmenden Hochschulabsolvent/inn/en nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent)

Art der Hochschulweiterbildung	Anteil Frauen	Anteil Verheirateter/in Partnerschaft Lebender	Anteil Eltern mit Kindern im Alter unter 18 Jahren		Insgesamt
			Männer	Frauen	
Zweitstudium	55	44	18	23	20
Programme	60	50	26	26	26
Hochschulweiterbildung insg.	57	47	21	24	23
Keine Hochschulweiterbildung	52	52	23	30	27

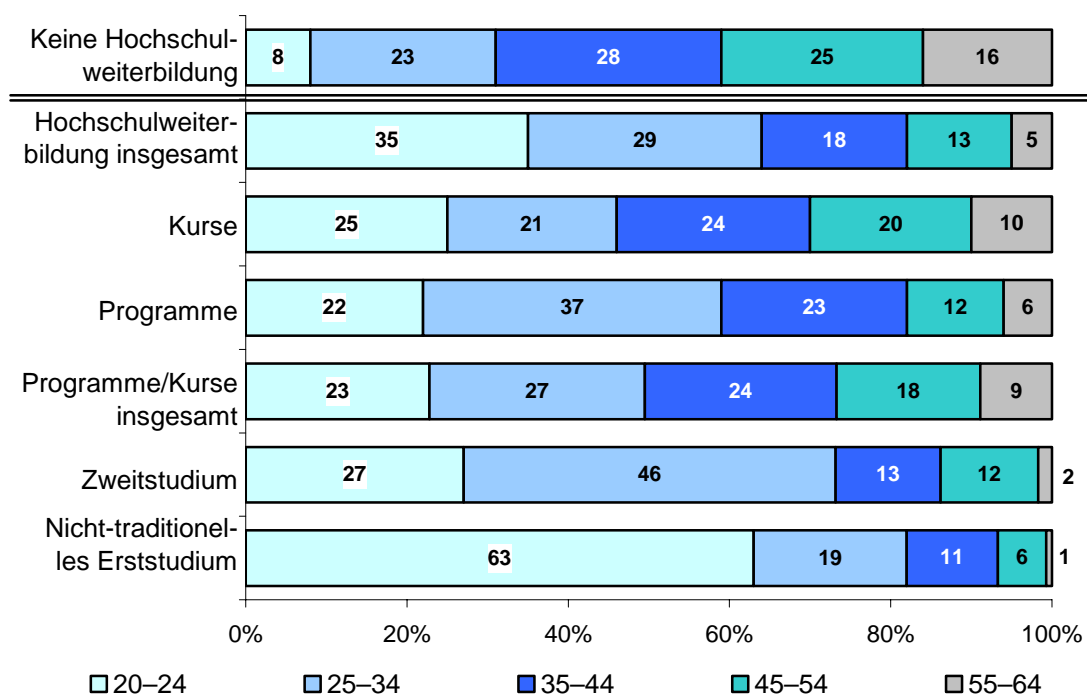
B&B 1997 (an Hochschulweiterbildung teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en des Jahres 1993)

Ähnliche Zusammenhänge zwischen der familiären Situation und der Weiterbildungsaktivität ergeben sich für die Hochschulabsolvent/inn/en des Jahres 1993, die im Rahmen der B&B-Studie befragt wurden (s. Tab. 7.14): Zweitstudierende, nicht aber Programmteilnehmer/innen, sind häufiger alleinstehend und haben seltener Kinder als Akademiker/innen, die sich nicht an Hochschulweiterbildung beteiligen. Eine geschlechterdifferenzierende Wirkung der Elternschaft ist auch bei der Teilnahme an Hochschulweiterbildung von Akademiker/inne/n zu beobachten: Väter und kinderlose Männer nehmen insgesamt etwa gleich häufig an Hochschulweiterbildung teil (nur unter den Absolventen eines Zweitstudiums ist ein signifikant niedriger Anteil von Vätern zu finden als unter denjenigen, die nicht an Hochschulweiterbildung teilnehmen); Mütter aber sind nicht nur unter den Zweitstudentinnen unterreprä-

sentiert, sondern auch unter den Absolventinnen eines Studienprogramms. Bei der Interpretation dieser Ergebnisse ist allerdings zu beachten, dass die Angaben zur familiären Situation zum Zeitpunkt der zweiten Befragung im Jahre 1997 erhoben wurden, während die Weiterbildungsteilnahme für die gesamte Zeit zwischen dem Bachelor-Abschluss 1993 und der zweiten Befragung erfasst wurde und schon vor der Familiengründung stattgefunden haben kann.

Die auf Grundlage des AELL ermittelte Altersverteilung der Teilnehmenden an Hochschulweiterbildung zeigt die erwartete starke Altersabhängigkeit des Weiterbildungsengagements (s. Abb. 7.15): Befragte, die sich an Hochschulweiterbildung beteiligen, sind deutlich jünger als die Nicht-Teilnehmenden. Die Überrepräsentanz jüngerer Befragte ist in besonders hohem Maße unter den Studierenden von zu einem akademischen Grad führenden Studiengängen zu beobachten, während die Altersabhängigkeit der Beteiligung an Studienprogrammen und insbesondere an Hochschulkursen deutlich geringer ausgeprägt ist.

Abb. 7.15 Alter der Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent)



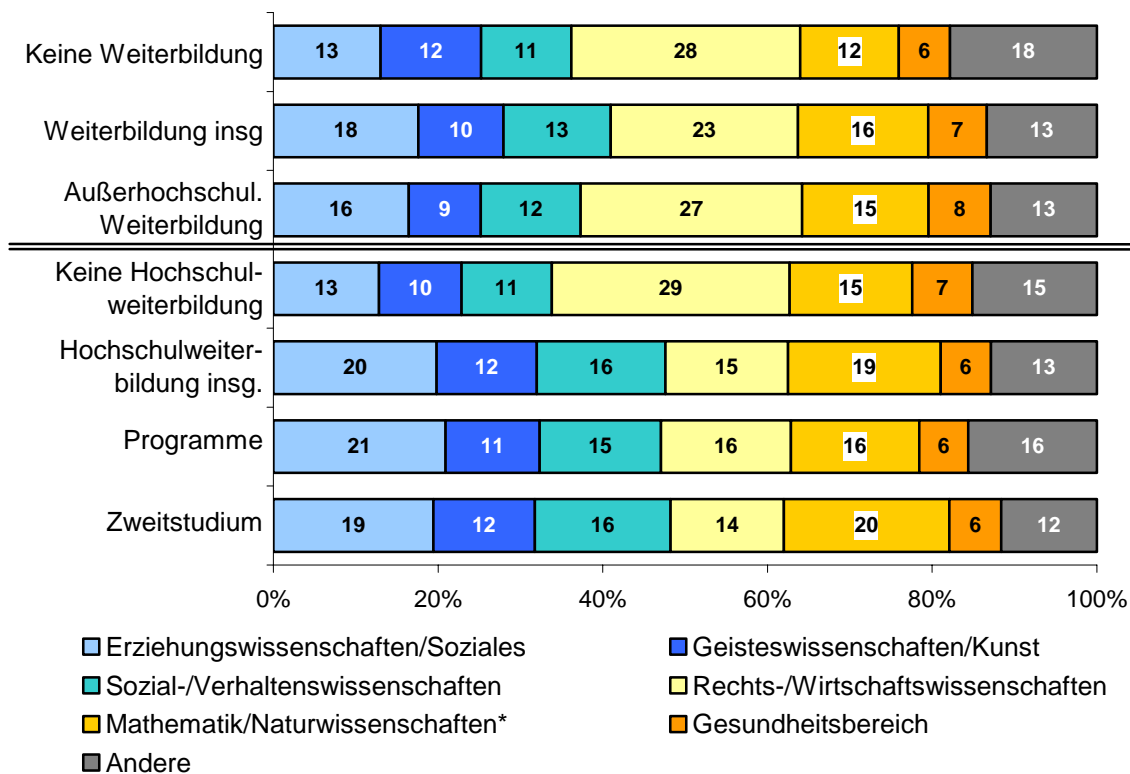
AELL 2001 (an Hochschulweiterbildung teilnehmende 20- bis 64-jährige Bevölkerung)

Die Teilnahmequote an Hochschulweiterbildung insgesamt von Befragten mit einem Migrationshintergrund – operationalisiert im AELL darüber, dass die zuerst erlernte Sprache nicht englisch war – liegt bei 8 %, die Quote der Befragten mit Englisch als Muttersprache liegt signifikant höher bei 11 % (ohne Tabelle).

Die B&B-Studie erlaubt die Untersuchung der Frage, ob das Fach des abgeschlossenen Erststudiums mit der Weiterbildungsteilnahme zusammenhängt. Dabei zeigt sich (s. Abb. 7.16), dass Absolvent/inn/en der Erziehungswissenschaften sowie der Sozial- und Verhal-

tenswissenschaften deutlich häufiger an Hochschulweiterbildung teilnehmen als andere Befragte. So beträgt der Anteil der Pädagog/inn/en an den nicht an Hochschulweiterbildung teilnehmenden Hochschulabsolvent/inn/en 13 %, während sie unter den Teilnehmer/inn/en einen Anteil von 20 % stellen. Auch die Mathematiker/innen und Naturwissenschaftler/innen zeichnen sich durch eine relativ hohe Weiterbildungsaktivität aus, allerdings absolvieren diese sehr häufig ein zweites Studium. Die Befragten der Rechts-/Wirtschaftswissenschaften engagieren sich insgesamt am wenigsten in der Weiterbildung. Besonders Hochschulweiterbildung spielt bei ihnen eine untergeordnete Rolle, während außerhochschulische Weiterbildung für diese Hochschulabsolvent/inn/en eine relativ höhere Bedeutung zu haben scheint.

Abb. 7.16 Fachrichtung des abgeschlossenen Erststudiums der an Hochschulweiterbildung teilnehmenden Hochschulabsolvent/inn/en nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent)



* Einschließlich Ingenieurwissenschaften und Informatik/EDV.

B&B 1997 (an Hochschulweiterbildung teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en des Jahres 1993)

7.3.3.3.2 Beruflicher Status und berufliche Situation

Den Ergebnissen der allgemeinen Bevölkerungsumfrage zufolge sind nicht-traditionelle Erststudierende und Zweitstudierende mit 75 % bzw. 79 % in hohem Maße und nicht signifikant seltener erwerbstätig als Befragte, die nicht an Hochschulweiterbildung teilnehmen (77 %; s. Tab. 7.17). Teilnehmer/innen an Studienprogrammen und kürzeren hochschulischen Weiterbildungsveranstaltungen üben mit einem Erwerbstätigenanteil von insgesamt 85 % sogar signifikant häufiger eine Erwerbstätigkeit aus als die Nicht-Teilnehmenden. Ein etwas ande-

res Bild ergibt die US-amerikanische Hochschulabsolvent/inn/enstudie (s. Tab. 7.18): Hochschulabsolvent/inn/en in einem Zweitstudium sind seltener (83 %), Teilnehmer/innen an Programmen und Kursen (91 %) gleich häufig erwerbstätig wie Hochschulabsolvent/inn/en ohne Teilnahme an Hochschulweiterbildung (92 %). Dabei ist allerdings zu beachten, dass sich die Angaben zur beruflichen Situation auf den Zeitpunkt vier Jahre nach Studienabschluss beziehen, so dass die Möglichkeit kausaler Interpretationen eingeschränkt ist.

Im AELL kann beim Beschäftigungsstatus¹ nur zwischen einem selbstständigen und einem abhängigen Beschäftigungsverhältnis unterschieden werden; eine Differenzierung der abhängigen Erwerbstätigkeit nach Beschäftigungssektor (öffentlich vs. privat) ist nicht möglich. Bei der Betrachtung des Selbständigenanteils (s. Tab. 7.17) zeigt sich, dass dieser bei Befragten in einem nicht-traditionellen Erststudium oder einem Zweitstudium mit 8 % bzw. 10 % signifikant niedriger ist unter den Nicht-Teilnehmenden (18 %). Der Selbständigenanteil unter den Teilnehmer/innen an Studienprogrammen oder Hochschulkursen unterscheidet sich jedoch nicht signifikant von demjenigen in der Vergleichsgruppe derjenigen Befragten, die nicht an Hochschulweiterbildung teilnehmen. Selbständigkeit stellt hier also keinen die Teilnahme an Hochschulweiterbildung reduzierenden Faktor dar.

Tab. 7.17 Erwerbsstatus, Arbeitszeitumfang, Wirtschaftszweig und Beschäftigungstyp der Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent)

Art der Hochschulweiterbildung	Anteil Erwerbstätiger ¹⁾	Erwerbstätige		
		Anteil Vollzeit Beschäftigter ²⁾	Anteil im Dienstleistungssektor Beschäftigter ²⁾	Anteil Selbständiger ³⁾
Nicht-traditionelles Erststudium	75	68	86	8
Zweitstudium	79	85	88	10
Programme und Kurse insgesamt	85	84	86	15
<i>Programme</i>	91	83	91	23
<i>Kurse</i>	83	85	83	13
Hochschulweiterbildung insgesamt	80	81	86	12
Keine Hochschulweiterbildung	77	91	74	18

1) Im Umfang von mehr als sechs Monaten im Berichtszeitraum; 2) zum Zeitpunkt der Befragung; 3) im Berichtszeitraum

AELL 2001 (an Hochschulweiterbildung teilnehmende 20- bis 64-jährige Bevölkerung)

Mit der Hochschulabsolvent/inn/enstudie lassen sich unterschiedliche Selbständigenanteile nicht beobachten, wohl aber ausgeprägte Differenzen in der Weiterbildungsbeteiligung von Befragten, die im öffentlichen oder privatwirtschaftlichen Sektor beschäftigt sind (s. Tab.

¹ Zur Befristung des Arbeitsvertrages wurden weder im AELL noch in der B&B-Studie Informationen erhoben.

7.18): Hochschulabsolvent/inn/en, die ein Zweitstudium oder kürzere Weiterbildungen wie Studienprogramme oder Kurse absolviert haben, sind erheblich und signifikant häufiger im öffentlichen Dienst beschäftigt als Befragte ohne Teilnahme an Hochschulweiterbildung (38 % bzw. 36 % vs. 17 %). Auch eine Beschäftigung im Dienstleistungsbereich insgesamt scheint die Teilnahme an Hochschulweiterbildung zu begünstigen. Sowohl auf Basis der allgemeinen Bevölkerungsumfrage als auch mit den Daten der US-amerikanischen Hochschulabsolvent/inn/enstudie wurden höhere Anteile von im tertiären Wirtschaftssektor Beschäftigten gefunden, wenn die Befragten an Hochschulweiterbildung teilgenommen hatten.

Tab. 7.18 Erwerbsstatus, Arbeitszeitumfang, Wirtschaftszweig und Beschäftigungssektor der an Hochschulweiterbildung teilnehmenden Hochschulabsolvent/inn/en nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent)

Art der Hochschulweiterbildung	Anteil Erwerbstätiger ¹⁾	Erwerbstätige ¹⁾		
		Anteil Vollzeit Beschäftigter	Anteil im Dienstleistungssektor Beschäftigter	Anteil im öffentlichen Dienst Beschäftigter
Zweitstudium	83	86	90	38
Programme	91	91	88	36
Hochschulweiterbildung insg.	86	88	89	37
Keine Hochschulweiterbildung	92	94	83	17

1) Zum Zeitpunkt der Befragung

B&B 1997 (an Hochschulweiterbildung teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en des Jahres 1993)

Ein weiterer Faktor, der mit der Teilnahme an Hochschulweiterbildung in Zusammenhang stehen kann, stellt der Erwerbsumfang dar. Zum einen kann eine Vollzeitbeschäftigung die Weiterbildungsbeteiligung begünstigen, da Vollzeitbeschäftigte häufiger von ihrem Arbeitgeber gefördert werden als Teilzeitbeschäftigte (s. Pkt. 7.3.3.3.3). Die Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen Erwerbsumfang und der Teilnahme an Programmen und Kursen zeigen allerdings, dass derartige Unterstützungsleistungen nur einen Aspekt bei Bildungsentscheidungen darstellen: Unter den Teilnehmer/innen dieser kürzeren Maßnahmen sind Vollzeitbeschäftigte signifikant seltener (AELL, s. Tab. 7.17) bzw. etwa gleich häufig (B&B, s. Tab. 7.18) vertreten wie unter Befragten, die nicht an Hochschulweiterbildung teilnehmen.

Bildung erfordert aber zum anderen Zeit, die in Konkurrenz zu den zeitlichen Anforderungen einer Erwerbstätigkeit steht. Dieses trifft auch für kürzere Maßnahmen wie Studienprogramme und hochschulische Weiterbildungskurse zu, insbesondere aber für ein volles Studium. Erwartungsgemäß ergaben die Analysen sowohl der allgemeinen Bevölkerungsumfrage (s. Tab. 7.17) als auch der Hochschulabsolvent/inn/enstudie (s. Tab. 7.18), dass nicht-traditionelle Studierende und Zweitstudierende signifikant seltener Vollzeit erwerbstätig sind als Befragte, die nicht an Hochschulweiterbildung teilnehmen. Dennoch ist hervorzuheben, dass der weitaus überwiegende Teil (68 % der nicht-traditionellen Studierenden, die eine Erwerbstätigkeit ausüben, und etwa 85 % der Zweitstudierenden) im vollen Umfang arbeiten. Bezo-

gen auf die Gesamtgruppe der nicht-traditionellen Studierenden – in der Tabelle ist der Anteil Vollzeit Erwerbstätiger an den berufstätigen Studierenden ausgewiesen – bedeutet dieser Anteilswert, dass etwa die Hälfte ihr Studium mit einer Vollzeiterwerbstätigkeit kombinierte.

Tab. 7.19 Betriebsgröße der abhängig erwerbstätigen Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung nach Art der Hochschulweiterung (in Prozent)

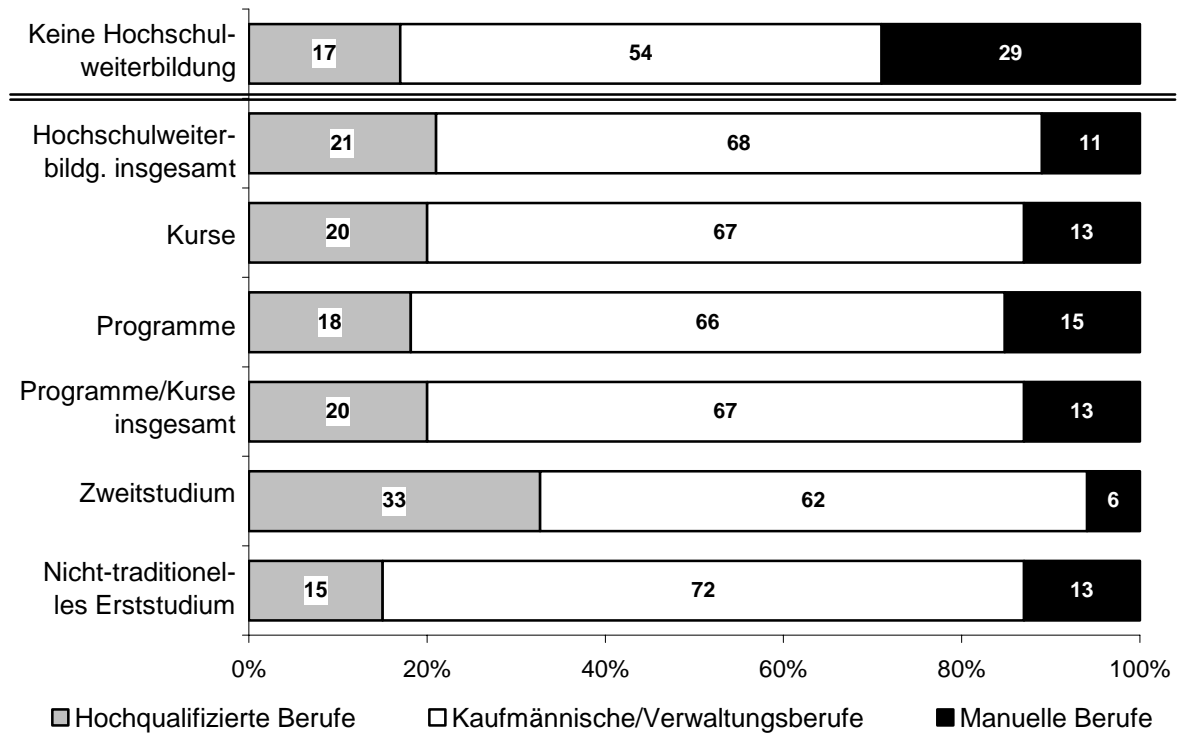
Art der Hochschulweiterbildung	Betriebsgröße			
	unter 25	25 – 99	100– 499	über 500
Nicht-traditionelles Erststudium	16	12	15	56
Zweitstudium	13	18	15	54
Programme und Kurse insgesamt	21	14	15	49
<i>Programme</i>	28	12	9	51
<i>Kurse</i>	20	16	18	46
Hochschulweiterbildung insgesamt	18	14	15	52
Keine Hochschulweiterbildung	28	13	15	43

AELL 2001 (an Hochschulweiterbildung teilnehmende, zum Befragungszeitpunkt erwerbstätige 20- bis 64-jährige Bevölkerung)

Die auf Grundlage des AELL ermittelten Ergebnisse zur Beteiligung an Hochschulweiterbildung nach Betriebsgröße – in der Hochschulabsolvent/inn/enstudie wurden entsprechende Informationen nicht erhoben – zeigt das bekannte Phänomen, dass Beschäftigte größerer Betriebe weiterbildungsaktiver sind als in kleineren Unternehmen angestellte Arbeitnehmer/innen (s. Tab. 7.19). So sind 50 % der Teilnehmer/innen an Studienprogrammen und Kursen in Betrieben mit über 500 Beschäftigten tätig, während sich dieser Anteilswert unter denjenigen, die keine Hochschulweiterbildung absolvieren, auf 43 % beläuft. Befragte allerdings, die an einem Studienprogramm teilnehmen, sind auch relativ häufig in Kleinbetrieben beschäftigt.

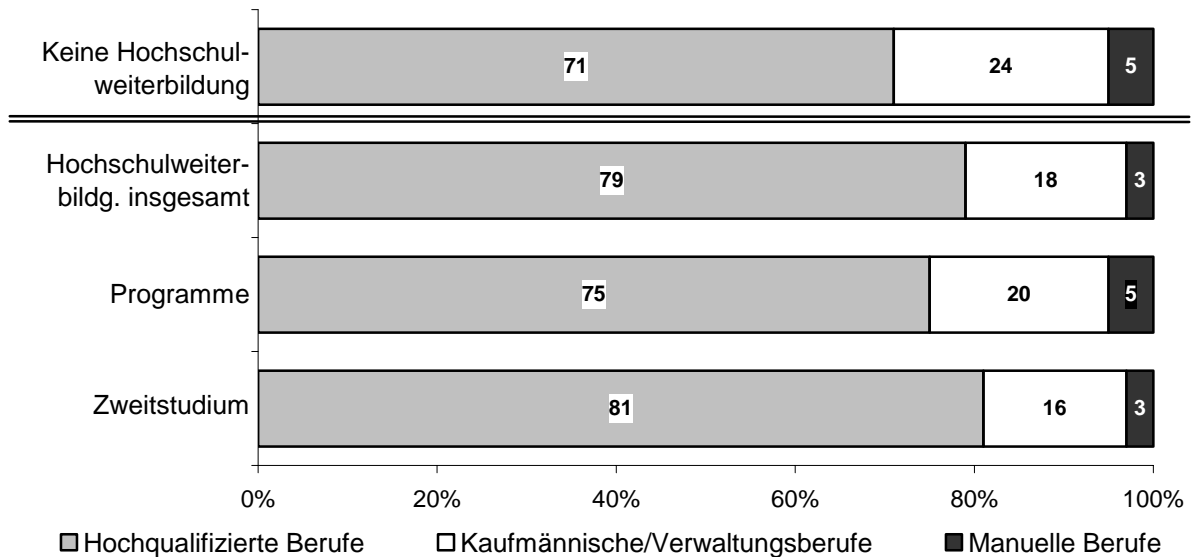
Für die Betrachtung des Berufs der Weiterbildungsteilnehmer/innen wurden, um eine für den internationalen Vergleich und die Auswertung handhabbare und überschaubare Kategorisierung zu erhalten, drei Gruppen unterschieden: 1) manuelle Berufe, 2) kaufmännische und Verwaltungsberufe (mit einfachen/qualifizierten Tätigkeiten) sowie 3) hochqualifizierte Berufe (zum Teil mit Leitungsfunktion). Die Ergebnisse dieser Analysen sind für die allgemeine Bevölkerungsumfrage in Abb. 7.20 und für die Hochschulabsolvent/inn/enstudie in Abb. 7.21 dargestellt und zeigen einen mehr oder weniger deutlichen Zusammenhang mit der Teilnahme an Hochschulweiterbildung.

Abb. 7.20 Beruf der erwerbstätigen Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung nach Art der Hochschulweiterung (in Prozent)



AELL 2001 (an Hochschulweiterbildung teilnehmende, zum Befragungszeitpunkt erwerbstätige 20- bis 64-jährige Bevölkerung)

Abb. 7.21 Beruf der an Hochschulweiterbildung teilnehmenden, erwerbstätigen Hochschulabsolvent/inn/en nach Art der Hochschulweiterung (in Prozent)



B&B 1997 (zum Befragungszeitpunkt erwerbstätige Hochschulabsolvent/inn/en des Jahres 1993)

Weniger deutlich ist der Zusammenhang bei den im Rahmen der B&B-Studie befragten Hochschulabsolvent/inn/en. Hier weisen nur die Zweitstudierenden einen überproportionalen Anteil an Befragten auf, die hochqualifizierte Berufe ausüben, wobei dieses Ergebnis allerdings auch Folge der Weiterbildungsbeteiligung sein kann. Deutlicher ist der Zusammenhang bei der allgemeinen Bevölkerung. Mit den AELL-Daten wurde ermittelt, dass in manuellen Berufen Tätige unter den Teilnehmer/inne/n an Hochschulweiterbildung deutlich unterrepräsentiert und Befragte mit kaufmännischen und Verwaltungsberufen erheblich überrepräsentiert sind. Die Ausübung hochqualifizierter Berufe weist dagegen einen relativ geringen Zusammenhang mit der Weiterbildungsbeteiligung auf; Befragte mit hochqualifizierten Tätigkeiten sind nur unter den Zweitstudierenden mit einem überproportionalen Anteil vertreten.

7.3.3.3 Finanzierung und Unterstützung der Weiterbildungsteilnahme

Die Teilnahme an Hochschulweiterbildung verursacht in den USA erhebliche Kosten. In den zwölf Monaten vor der Durchführung des AELL wurden von den Studierenden in einem nicht-traditionellen Erststudium bzw. von deren Familien durchschnittlich 5.211 US-Dollar an Gebühren aufgebracht, dazu kamen noch einmal etwa 500 Dollar für Bücher und andere Materialien. Die Zweitstudierenden hatten mit 4.608 Dollar etwas niedrigere Studiengebühren zu tragen, die Teilnahme an Studienprogrammen schlug durchschnittlich mit 2.504 Dollar zu Buche, und für den Besuch von kürzeren hochschulischen Weiterbildungsveranstaltungen zahlten die Teilnehmer/innen im Mittel 423 Dollar. Bei diesem Betrag handelt es sich um die selbst zu tragenden Gebühren für alle absolvierten Kurse; die eigenfinanzierten Gebühren für einen einzelnen Kurs belaufen sich im Durchschnitt auf 296 Dollar.

Tab. 7.22 Von den Befragten bzw. deren Familie getragene durchschnittliche Kosten der Teilnahme an Hochschulweiterbildung nach Art der Hochschulweiterbildung (arithm. Mittel, in US-Dollar)

Durchschnittliche von den Befragten bzw. deren Familie aufgebrachte Kosten für	Art der Hochschulweiterbildung			
	Nicht-traditionelles Erststudium	Zweitstudium	Programme	Kurse
Teilnahmegebühren	5.211	4.608	2.504	423
Teilnahmegebühren und Bücher/Materialien	5.713	5.142	2.914	500

AELL 2001 (an Hochschulweiterbildung teilnehmende 20- bis 64-jährige Bevölkerung)

Zu diesen Eigenmitteln kommen noch etwaige Stipendien und Darlehen, über die allerdings keine Informationen vorliegen, und die Leistungen der Arbeitgeber. In den USA sind Arbeitgeber zwar nicht verpflichtet, die Weiterbildungsteilnahme ihrer Beschäftigten finanziell zu unterstützen. Dennoch – das zeigt Tabelle 7.23 – leisten sie einen erheblichen Beitrag zur Finanzierung von Weiterbildungsaktivitäten. Insgesamt 39 % der im Rahmen des AELL Befragten, die während der Teilnahme an Hochschulweiterbildung erwerbstätig waren, erhielten von ihrem Arbeitgeber in irgendeiner Form finanzielle Unterstützung, am häufigsten durch

Übernahme von Kosten für Arbeitsmaterialien, seltener durch Beteiligung an den Teilnahmegebühren oder bezahlte Freistellung von der Arbeit. Am seltensten in den Genuss von Arbeitgeberleistungen kommen nicht-traditionelle Erststudierende, doch erhielt immerhin ein Viertel finanzielle Förderung, gut ein weiteres Viertel wurde immateriell unterstützt. Am häufigsten konnten Teilnehmer/innen an berufsbezogenen kürzeren Weiterbildungsveranstaltungen Beihilfen ihres Arbeitgebers in Anspruch nehmen: 61 % insgesamt erhielten finanzielle Unterstützung, entweder durch bezahlte Freistellung (38 %), Zahlung von Teilnehmergebühren (50 %) oder Übernahme der Kosten für Kursmaterialien (44 %). Auch ergriff der Arbeitgeber bei ihnen sehr häufig die Initiative zur Weiterbildungsteilnahme: Von 27 % wurde die Teilnahme an berufsbezogenen Weiterbildungskursen verlangt, 31 % gaben an, ihr Arbeitgeber hätte den Besuch des Kurses vorgeschlagen bzw. sie dazu ermutigt.

Tab. 7.23 Förderung und Unterstützung durch den Arbeitgeber der erwerbstätigen Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent; Mehrfachnennung)

Art der Förderung/Unterstützung durch den Arbeitgeber	Art der Hochschulweiterbildung					
	Nicht-traditionelles Erststudium	Zweitstudium	Programme	Kurse		
				Insg.	Berufsbezogen	Insgesamt
Teilnahme vom Arbeitgeber verlangt	6	14	15	17	27	13
Teilnahme vom Arbeitgeber vorgeschlagen	22	29	27	19	31	24
Finanzielle Unterstützung insg.	26	47	38	47	61	39
<i>Bezahlte Freistellung</i>	6	13	16	28	38	16
<i>(Teilweise) Übernahme der Teilnahmegebühren</i>	21	39	30	35	50	20
<i>(Teilweise) Übernahme der Kosten für Arbeitsmaterialien (Bücher etc.)</i>	10	16	19	31	44	39

AELL 2001 (an Hochschulweiterbildung teilnehmende, erwerbstätige 20- bis 64-jährige Bevölkerung)

Geschlechtsspezifische Unterschiede können bei der Förderung der Teilnahme an Hochschulweiterbildung durch den Arbeitgeber kaum beobachtet werden, wohl aber Unterschiede zwischen Vollzeit- und Teilzeitbeschäftigten: So wurden 66 % der Vollzeitbeschäftigten, aber nur 21 % der Teilzeitbeschäftigten, die an berufsbezogenen Weiterbildungskursen teilnahmen, finanziell von ihrem Arbeitgeber unterstützt.

7.3.3.3.4 Subjektive Weiterbildungsmotivation

Abgesehen von der schon oben unter Pkt. 7.3.3.2.3 behandelten Frage, ob die Weiterbildungsteilnahme beruflich motiviert war oder aus persönlichem Interesse erfolgte, wurden im

AELL keine weiteren Informationen zur Weiterbildungsmotivation erhoben. In der US-amerikanischen Hochschulabsolvent/inn/enstudie dagegen wurden – zumindest für den Bereich der Zweitstudien und hochschulischen Studienprogramme – die Teilnahmegründe etwas differenzierter erfragt.¹

Wie in Tabelle 7.24 ausgewiesen, steht für die befragten Hochschulabsolvent/inn/en die berufliche oder fachliche Weiterentwicklung eindeutig im Vordergrund. Gut die Hälfte der weiterbildungsaktiven Akademiker/innen gab diesen Grund für die Aufnahme eines zweiten Studiums oder die Teilnahme an einem Studienprogramm an. Ein hoher Prozentsatz, nämlich knapp ein Drittel, wollte die Weiterbildung nutzen, um sich auf eine neue Karriere/einen anderen Beruf vorzubereiten; diese Befragten haben sich also beruflich umorientiert. Eine besonders große Rolle spielt dieses Weiterbildungsmotiv für diejenigen Hochschulabsolvent/inn/en, die zum Befragungszeitpunkt keine Erwerbstätigkeit ausübten. Von ihnen gab etwa die Hälfte an, ein weiteres Studium bzw. ein Studienprogramm begonnen zu haben, um eine neue berufliche Laufbahn einzuschlagen. Persönliches Interesse ist für die Beteiligung an Hochschulweiterbildung von untergeordneter Bedeutung, andere Gründe spielen eine marginale Rolle.

Tab. 7.24 Gründe für die Aufnahme einer Hochschulweiterbildung nach Art der Hochschulweiterbildung (in Prozent; Mehrfachnennung)

Grund für die Teilnahme	Art der Hochschulweiterbildung		Insgesamt
	Zweitstudium	Programme	
Neue Karriere beginnen	31	32	31
Fachliche/berufliche Weiterentwicklung	52	58	52
Persönliches Interesse	15	9	14
Andere Gründe	3	1	3

B&B 1997 (an Hochschulweiterbildung teilnehmende Hochschulabsolvent/inn/en des Jahres 1993)

7.3.3.3.5 Multivariate Modelle zur Erklärung des Teilnahmeverhaltens

Zum Schluss der empirischen Analysen werden die Ergebnisse multivariater Schätzungen für die Teilnahme an Hochschulweiterbildung präsentiert. Herangezogen wird das Verfahren der binären logistischen Regression, die es erlaubt, den Zusammenhang eines Merkmals mit einer dichotomen Zielvariablen (Teilnahme an Hochschulweiterbildung vs. keine Teilnahme) bzw. – bei kausaler Interpretation – den Effekt eines Prädiktors unter Kontrolle (oder „Konstanthaltung“) aller übrigen, in das Modell einbezogenen Variablen zu ermitteln. Ein positives Vorzeichen der in den Tabellen ausgewiesenen unstandardisierten Regressionskoeffizienten bedeutet, dass das Merkmal im Vergleich zur Referenzkategorie die Wahrscheinlichkeit der Weiterbildungsteilnahme erhöht; bei einem negativen Vorzeichen wird die Wahrscheinlichkeit reduziert.

¹ Die Frage lautete: „Did you enroll because you needed additional education 1) to begin a new career, 2) to continue or advance in your current field, 3) personal interest, 4) for other reasons?“

Tab. 7.25 Binäre logistische Regressionen der Teilnahme an Hochschulweiterbildung
(unstandardisierte Regressionskoeffizienten)

Kovariate ¹⁾		Art der Hochschulweiterbildung		
		Nicht-traditionelles Erststudium	Zweitstudium	Programme/Kurse
Sozio-demografische, bildungsbiografische und familiäre Merkmale	Frau	-0,21	0,21	0,02
	Verheiratet/in Partnerschaft	-0,94 **	-0,26	-0,28 *
	Kinder unter 18 Jahren	-0,16	-0,74 **	0,03
	Muttersprache: nicht englisch	-0,61 *	0,14	-0,41 **
	Alter (Ref.kat.: älter als 54)			
	20–24	4,12 **	2,79 **	1,17 **
	25–34	2,47 *	2,82 **	0,44
	35–44	1,98	1,53 **	0,19
	45–54	1,43	1,42 **	-0,04
	Hochschulabschluss	—	—	1,06 **
Merkmale der Erwerbstätigkeit	Vollzeiterwerbstätigkeit	-1,30 **	-0,30	-0,46 **
	Dienstleistungssektor	0,17	0,20	0,32
	Selbständige Erwerbstätigkeit	-0,00	-0,14	-0,07
	Beruf (Ref.kat.: manuelle Berufe)			
	Hochqualifizierte Berufe	1,07 **	2,06 **	0,12
	Kaufmännische und Verwaltungsberufe	0,97 **	1,42 **	0,34
	Betriebsgröße (Ref.kat.: weniger als 25)			
	25–99	0,46	0,74 *	0,09
	100–500	0,62 *	0,43	0,12
	Mehr als 500	0,76 **	0,58 *	0,14
Erwerbstätig	-0,46	-1,84 **	-0,12	
Konstante		-5,08 **	-5,18 **	-3,35 **
Pseudo-R ² (McFadden)		0,28	0,13	0,07

1) Jeweils Dummy-Variablen; bei dichotomen Merkmalen ist die jeweilige Komplementärkategorie die Referenzkategorie; bei in Dummy-Variablen zerlegten polytomen Merkmalen ist die Referenzkategorie aufgeführt.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

AELL 2001 (20- bis 64-jährige Bevölkerung)

Die multivariate Analyse auf Basis der AELL-Daten (s. Tab. 7.25) bestätigt weitgehend die oben dargestellten bivariaten Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen soziodemografischen Merkmalen und der Aufnahme eines nicht-traditionellen Erststudiums: Die Teilnehmer/innen sind signifikant häufiger alleinstehend und deutlich jünger als Befragte, die nicht an dieser Form der Hochschulweiterbildung teilgenommen haben; das Geschlecht hat keinen Einfluss auf die Aufnahme eines nicht-traditionellen Erststudiums, wohl aber ein Migrati-

onshintergrund: Ist die Muttersprache nicht englisch, reduziert sich die Chance, ein nicht-traditionelles Studium aufzunehmen, signifikant. Im Gegensatz zu den bivariat ermittelten Resultaten erweist sich der Zusammenhang mit einer Elternschaft allerdings nicht mehr als signifikant, vor allem deshalb, weil gleichzeitig der Familienstand kontrolliert wird und Familienstand und Elternschaft stark korrelieren. Das heißt, dass bei gleichem Familienstand nicht-traditionelle Studierende nicht seltener Kinder haben als die diejenigen, die nicht an dieser Weiterbildungsform teilnehmen.

Hinsichtlich der beruflichen Merkmale zeigt sich wie in den bivariaten Analysen, dass nicht-traditionelle Erststudierende in gleichem Maße erwerbstätig sind wie die Vergleichsgruppe, aber signifikant seltener eine Vollzeitberufstätigkeit ausüben. Ebenfalls nicht revidiert werden müssen die oben getroffenen Aussagen zum Zusammenhang zwischen der Aufnahme eines nicht-traditionellen Erststudiums und der Betriebsgröße sowie dem Beruf der Befragten: Nicht-traditionelle Studierende sind eher in größeren Betrieben beschäftigt und üben selten manuelle Berufe aus. Weil aber der Wirtschaftszweig sowohl mit dem ausgeübten Beruf (Erwerbstätige mit hochqualifizierten oder kaufmännischen und Verwaltungsberufen sind deutlich häufiger im Dienstleistungsbereich beschäftigt als manuelle Tätigkeiten verrichtende Befragte) als auch mit der Betriebsgröße (bei Dienstleistungen anbietenden Unternehmen handelt es sich eher um größere Betriebe) korreliert, ergibt sich bei Kontrolle dieser Merkmale kein signifikanter Zusammenhang zwischen einer Beschäftigung im tertiären Wirtschaftssektor und der Aufnahme eines nicht-traditionellen Erststudiums. Ebenfalls keine signifikanten Unterschiede ergeben sich hinsichtlich der Ausübung einer selbständigen Erwerbstätigkeit. Nicht-traditionelle Studierende sind zwar seltener als Selbständige tätig, aber insbesondere deshalb, weil sie jünger sind und eine Existenzgründung häufiger erst im fortgeschrittenen Alter erfolgt.

Die anhand der Daten der allgemeinen Bevölkerungsumfrage vorgenommene multivariate Analyse der Aufnahme eines Zweitstudiums zeigt, dass Zweitstudierende signifikant seltener Kinder haben als Nicht-Studierende, und bestätigt damit das Ergebnis der bivariaten Auswertungen. Die Regressionsschätzung zeigt auch, dass die Beteiligung an dieser Form von Hochschulweiterung am wahrscheinlichsten ist, wenn die Befragten der Altersgruppe 20 bis 24 Jahre oder 25 bis 34 Jahre angehören, und dass die Wahrscheinlichkeit einer Studienaufnahme mit zunehmendem Alter abnimmt. Die zu den weiteren soziodemografischen Variablen geschätzten Koeffizienten sind nicht signifikant. So unterscheidet sich der Familienstand von Zweitstudierenden und Befragten ohne weiteres Studium nicht, wenn kontrolliert wird, ob Kinder vorhanden sind. Auch spielt die Migrationsbiografie bei der Entscheidung für ein zweites Studium keine Rolle. Hier ist die wesentliche Selektionshürde, ein erstes Studium, schon genommen worden. Schließlich ist auch der zu den Frauen ausgewiesene Parameter zwar nach wie vor positiv – Frauen nehmen etwas häufiger ein Zweitstudium auf als Männer –, aber nicht überzufällig von Null verschieden.

Dieser in Widerspruch zu den oben präsentierten Ergebnissen stehende Befund, dass Frauen signifikant häufiger ein Zweitstudium absolvieren, ist im Wesentlichen auf den Einbezug von Merkmalen der Erwerbstätigkeit zurückzuführen. Die berufliche Situation selbst, darauf wurde schon oben hingewiesen, sollte bei der Betrachtung von abschlussorientierten Formen der Hochschulweiterbildung (nicht-traditionelles Erststudium und Zweitstudium) nicht kausal interpretiert werden, sondern ist vielmehr als Konsequenz oder Begleiterscheinung

der Weiterbildungsbeteiligung anzusehen. Sie weist auch in der multivariaten Analyse im Großen und Ganzen ähnliche Zusammenhänge mit der Aufnahme eines Zweitstudiums auf wie in den bivariaten Analysen. Die Ausnahmen beziehen sich auf den Erwerbsumfang – Zweitstudierende sind zwar in geringerem Umfang, aber nicht signifikant seltener Vollzeit erwerbstätig als Befragte ohne Zweitstudium –, auf eine selbständige Erwerbstätigkeit – Zweitstudierende sind, ceteris paribus, nicht seltener selbständig als Nicht-Studierende – und auf eine Beschäftigung im Dienstleistungsbereich: Zweitstudierende sind unter sonst gleichen Bedingungen nicht signifikant häufiger im tertiären Wirtschaftssektor beschäftigt. Eine Erklärung für die zur Selbständigkeit und zum Wirtschaftsbereich ermittelten unterschiedlichen Ergebnisse der multivariaten und bivariaten Analyse wurde schon oben bei der Diskussion der Aufnahme eines nicht-traditionellen Erststudiums gegeben.

Tab. 7.26 Binäre logistische Regressionen der Teilnahme an Hochschulweiterbildung von Hochschulabsolvent/inn/en (unstandardisierte Regressionskoeffizienten)

Kovariate ¹⁾		Art der Hochschulweiterbildung		
		Zweitstudium	Programme	
Sozio-demografische, bildungsbiografische und familiäre Merkmale	Frau	0,00	0,30 **	
	Verheiratet/in Partnerschaft	-0,21 **	0,02	
	Kinder unter 18 Jahren	-0,32 **	-0,02	
	Bevölkerungsgruppe: weiß	-0,01	-0,12	
	Fach des Erststudiums (Ref.kat: Geisteswiss./Kunst)			
	Erziehungswissenschaften/Soziales	0,16	0,19	
	Sozial-/Verhaltenswissenschaften	0,11	0,08	
	Rechts-/Wirtschaftswissenschaften	-0,61 **	-0,50 **	
	Mathematik/Naturwissenschaften ²⁾	0,04	0,09	
	Gesundheit	-0,52 **	-0,28 **	
	Andere	-0,31 **	-0,09	
Merkmale der Erwerbstätigkeit	Vollzeiterwerbstätigkeit	-0,80 **	0,14	
	Dienstleistungssektor	0,34 **	0,14	
	Hochqualifizierte Berufe	0,58 **	-0,11	
	Hohe Zufriedenheit mit den Weiterbildungsmöglichkeiten in der Berufstätigkeit	0,15 *	0,12	
	Erwerbstätig	-0,77 **	0,30 **	
Konstante		-0,65 **	-1,78 **	
Pseudo-R ² (Nagelkerke)		0,09	0,02	

1) Jeweils Dummy-Variablen; bei dichotomen Merkmalen ist die jeweilige Komplementärkategorie die Referenzkategorie; bei in Dummy-Variablen zerlegten polytomen Merkmalen ist die Referenzkategorie aufgeführt.

2) Einschließlich Ingenieurwissenschaften und Informatik/EDV

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

B&B 1997 (Hochschulabsolvent/inn/en des Jahres 1993)

Wie sich an dem niedrigen Pseudo-R²-Wert ablesen lässt, kommt den berücksichtigten soziodemografischen, bildungsbiografischen und beruflichen Merkmalen nur eine geringe Erklärungskraft für die Teilnahme an Programmen und Kursen zu. Von den Charakteristika der Erwerbstätigkeit, die sich bei dieser Weiterbildungsform mit größerer Berechtigung als bei zu einem akademischen Abschluss führenden Weiterbildungen kausal deuten lassen, spielt nur der Erwerbsumfang eine Rolle: Teilzeitbeschäftigte nehmen häufiger an Studienprogrammen und kürzeren hochschulischen Weiterbildungsveranstaltungen teil. Hinsichtlich soziodemografischer, bildungsbiografischer und familiärer Einflussfaktoren gelten die bei der Diskussion der bivariaten Ergebnisse gemachten Aussagen: Hochschulabsolvent/inn/en und Alleinstehende beteiligen sich signifikant häufiger an dieser Form der Hochschulweiterbildung; die Altersabhängigkeit der Weiterbildungsbeteiligung ist insgesamt schwach ausgeprägt, nur die zur jüngsten Altersgruppe der 20- bis 24-Jährigen zählenden Befragten weisen gegenüber der Gruppe der über 54-Jährigen eine signifikant höhere Weiterbildungsaktivität; weder Geschlecht noch Elternschaft haben einen Effekt.

Die logistischen Regressionen der Weiterbildungsbeteiligung von Hochschulabsolvent/inn/en auf Basis der B&B-Daten ergab kaum Resultate, die von den bivariat ermittelten Ergebnisse abweichen (s. Tab. 7.26): Die Wahrscheinlichkeit der Aufnahme eines Zweitstudiums unterscheidet sich zwischen Männern und Frauen nicht, wohl aber absolvieren Hochschulabsolventinnen signifikant häufiger als Akademiker ein Studienprogramm. Studierende, die einen weiteren akademischen Abschluss anstreben, sind (zum Befragungszeitpunkt vier Jahre nach dem ersten Studienabschluss) häufiger alleinstehend und kinderlos als Hochschulabsolvent/inn/en ohne Zweitstudium; die Teilnahme an Studienprogrammen dagegen ist von der familiären Situation unabhängig. Der Migrationshintergrund – hier operationalisiert über die Selbsteinschätzung der Befragten als weiß oder nicht weiß – steht bei Hochschulabsolvent/inn/en, die ja schon sozial selektiert sind, in keinem Zusammenhang mit der Beteiligung an Hochschulweiterbildung. Und Akademiker/inn/en mit einem ersten Abschluss in Rechts- und Wirtschaftswissenschaften sind durch ein geringes Engagement in der Hochschulweiterbildung, aber – wie oben dargestellt – durch eine hohe Weiterbildungsaktivität im außerhochschulischen Bereich aus.

Zweitstudierende – auch in dieser Hinsicht haben die aufgrund der bivariaten Auswertungen der B&B-Studie getroffenen Aussagen Bestand – sind seltener erwerbstätig und, wenn sie einer Erwerbstätigkeit nachgehen, häufiger Teilzeit beschäftigt. Sie üben darüber hinaus in höherem Maße hochqualifizierte Berufe aus und sind häufiger im Dienstleistungssektor tätig. Im Gegensatz zur allgemeinen Bevölkerungsumfrage schwindet der Zusammenhang mit dem Wirtschaftszweig auch nicht, wenn der ausgeübte Beruf kontrolliert wird. Für die Frage, ob Hochschulabsolvent/inn/en an Studienprogrammen teilnehmen, spielen berufliche Merkmale so gut wie keine Rolle. Bei Kontrolle anderer Variablen ist hier auch keine erhöhte Weiterbildungsbeteiligung von im Dienstleistungssektor beschäftigten Akademiker/inne/n mehr zu verzeichnen.

7.4 Zusammenfassung und Diskussion

Die USA werden gemeinhin – und zum Teil oft sehr stereotyp – als das Land der „unbegrenzten Möglichkeiten“ beschrieben. Der unterstellte Möglichkeitsraum entstammt der tief in

den amerikanischen Werteorientierungen verankerten Betonung der Rechte der einzelnen Individuen, verbunden mit einer möglichst geringen Einflussnahme einer zentralen regulierenden Instanz, insbesondere des Staates. Darin impliziert ist ein Wettbewerbsgedanke (wirtschaftsliberaler Prägung), der sich auch quer durch alle gesellschaftlichen, politischen, kulturellen und ökonomischen Teilsysteme zieht – und dort seine Spuren hinterlässt.

Für das Bildungssystem bedeutet dies, dass es auf der institutionellen Ebene größtenteils keine zentralen, Bundesstaaten übergreifenden Regelungen gibt. Selbst innerhalb der Bundesstaaten lassen sich unterschiedliche Auffassungen über Lehrinhalte und Abschlusskriterien auffinden. Die Schulen, Colleges und Universitäten können zu einem großen Teil eigenverantwortlich Inhalte und Studienstrukturen bestimmen. Die Bildungseinrichtungen konkurrieren als ‚Dienstleister‘ auf einem Bildungs,markt‘, auf dem über Angebot und Nachfrage Bildungszertifikate ‚gehandelt‘ werden.

Die Charakterisierung des US-amerikanischen postsekundären Bildungssystems als einen Markt erscheint aus verschiedenen Gründen gerechtfertigt: Zum einen befinden sich die Bildungseinrichtungen durchaus in einer Wettbewerbssituation zueinander, insbesondere die privaten, gewinnorientierten Einrichtungen. Die staatliche Finanzierung ist auch bei den öffentlichen Einrichtungen nicht kostendeckend, der Anteil staatlicher Zuschüsse liegt je nach Einrichtung bei ca. 30 %. Da sich der Rest über die Einwerbung von Drittmitteln, Spenden und vor allem Studiengebühren refinanzieren muss, konkurrieren die Institutionen auch auf diesen Feldern untereinander. Hochschulrankings bekommen in diesem Zusammenhang eine ganz andere Bedeutung.

Um auf diesem Bildungs,markt‘ erfolgreich bestehen zu können, sind die Bildungseinrichtungen gefordert, eine gewisse Sensibilität für die Nachfrage zu entwickeln und nachfrageorientierte Angebote zu unterbreiten. Inwieweit dieses den Hochschulen gelingt, kann mit den vorliegenden Daten nur teilweise beantwortet werden. Offensichtlich ist die hohe zeitliche Flexibilität, mit der reguläre Studiengänge sowie Weiterbildungsprogramme und -kurse absolviert werden können. Beobachtet werden konnte auch, dass der Einsatz moderner Kommunikationstechnologien, die ein Präsenzstudium zum Teil ersetzen, zumindest aber ergänzen können, und technologiebasierter Unterrichtshilfen weit verbreitet ist.

Schon traditionell zielen die Bildungsangebote US-amerikanischer Hochschulen auf breitere Bevölkerungsschichten. Die Konkurrenz auf dem Bildungs,markt‘ und der Wettbewerb um zusätzliche Einnahmequellen haben dieser traditionellen Offenheit des Hochschulzugangs einen weiteren Schub verliehen und dazu geführt, dass US-amerikanische Hochschulen sich zunehmend einer nicht-akademischen Klientel geöffnet haben. Dieses belegen auch die Ergebnisse der für die Untersuchung der Teilnahme an Hochschulweiterbildung herangezogenen allgemeinen Bevölkerungsumfrage AELL: Akademiker/innen besuchen zwar häufiger als Befragte ohne Hochschulabschluss kürzere hochschulische Weiterbildungsveranstaltungen, aber es sind immerhin 3 % aller 20- bis 64-jährigen Einwohner/innen ohne akademische Vorbildung, die an dieser Form der Hochschulweiterbildung teilnehmen (gegenüber 5 % der Akademiker/innen), und in den jüngeren Altersgruppen unterscheiden sich die Beteiligungsquoten zwischen den Qualifikationsniveaus nicht.

Für die Individuen hat der alle gesellschaftlichen Bereiche durchziehende Leitgedanke des „jeder ist seines eigenen Glückes Schmied“ zur Folge, dass mit Beendigung der allgemeinen Schulpflicht der Einzelne selbst für seine berufliche (Weiter-)Bildung verantwortlich ist. Der Staat übernimmt und unterstützt über das Schulsystem nur eine Grundbildung, anschließend befindet sich der Einzelne auf dem Bildungs„markt“ und kann bzw. muss in Abhängigkeit von seinen persönlichen, familiären und finanziellen Ressourcen eine Auswahl aus der Vielzahl von Bildungsangeboten treffen. Gemäß den Maximen des liberalen Wohlfahrtsstaats, der sich auf eine minimale Grundsicherung beschränkt und durch eine Politik der Nichteinmischung gekennzeichnet ist, sowie gemäß der Auffassung von Bildung als privates Gut ist auch die individuelle Finanzierung postsekundärer Bildung zum großen Teil Privatangelegenheit bzw. wird anderen gesellschaftlichen Organisationen überlassen, ohne sie dazu zu verpflichten. Gemessen als prozentualer Anteil der für Bildungseinrichtungen geleisteten öffentlichen Ausgaben am Bruttoinlandsprodukt übertrifft zwar die staatliche institutionelle Bildungsförderung in den USA diejenige in Deutschland (OECD 2005: 206), doch ist diese öffentliche Finanzierungsgrundlage bei weitem nicht kostendeckend und muss durch weitere Einnahmequellen, insbesondere durch Studiengebühren, ergänzt werden: In den USA stammten im Jahre 2002 54,9 % der Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen aus privaten Quellen, darunter 38,9 % aus privaten Haushalten (Deutschland: 8,4 % private Quellen insgesamt; OECD 2005: 221).

Die finanzielle Belastung privater Haushalte durch Ausgaben für Bildung ist in den USA also erheblich. Den Ergebnissen der allgemeinen Bevölkerungsumfrage AELL zufolge haben Studierende in einem nicht-traditionellen Erststudium oder einem Zweitstudium im Jahr vor der Erhebung durchschnittlich etwa 5.200 US Dollar (nicht-traditionelles Erststudium) bzw. 4.600 Dollar (Zweitstudium) für Studiengebühren aus Eigenmitteln aufgebracht. Die Gebühren für die Teilnahme an Studienprogrammen belasteten den privaten Geldbeutel mit durchschnittlich 2.500 Dollar, der Besuch von kürzeren hochschulischen Weiterbildungsveranstaltungen schlug mit etwa 420 Dollar zu Buche.

Gleichzeitig leisten aber auch die Arbeitgeber, ohne dazu gesetzlich verpflichtet zu sein, einen nennenswerten Beitrag zur Finanzierung der Weiterbildungsaktivitäten ihrer Arbeitnehmer/innen. Informationen über die Höhe dieser Unterstützung liegen zwar nicht vor, wohl aber über den Anteil der erwerbstätigen Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung, die eine materielle Förderung erhielten. Naheliegender Weise ist dieser Anteil unter den Teilnehmer/innen an berufsbezogenen kürzeren Hochschulkursen besonders hoch: 61 % konnten Beihilfen ihres Arbeitgebers in Anspruch nehmen, entweder in Form bezahlter Arbeitsbefreiung (38 %), Übernahme von Teilnahmegebühren (50 %) oder von Kosten für Arbeitsmaterialien (44 %). Aber auch nicht-traditionelle Erststudierende oder Befragte, die ein Zweitstudium oder ein Studienprogramm absolvierten, kamen in nicht unerheblichem Maße in den Genuss von geldwerten Leistungen ihrer Arbeitgeber: 26 % der nicht-traditionellen Erststudierenden, 38 % der Programmteilnehmer/innen und knapp die Hälfte der Zweitstudierenden wurden von ihrem Betrieb unterstützt, überwiegend durch Übernahme von Teilnahmegebühren. Bei ihrer Förderungspolitik machen die Arbeitgeber zwar keinen Unterschied nach Geschlecht, wohl aber nach Beschäftigtengruppe: Teilzeiterwerbstätige erhalten deutlich seltener Unterstützung als Vollzeitbeschäftigte.

Diese – aus einzelbetrieblicher Sicht durchaus nachvollziehbare – Ungleichbehandlung führt allerdings nicht zu einer niedrigeren Weiterbildungsbeteiligung von Teilzeitbeschäftigten: Ihre Teilnahmequote an kürzeren hochschulischen Weiterbildungsmaßnahmen liegt sogar signifikant über derjenigen der Vollzeitbeschäftigten, bei berufsbezogenen Kursen unterscheiden sich die Teilnahmequoten nicht. Dieses Ergebnis verweist darauf, dass eine finanzielle Absicherung der Weiterbildungsteilnahme zwar eine wichtige Rahmenbedingung für eine höhere Bildungsbeteiligung ist, dass sie aber für sich allein nicht den Weg zu einer lernenden Gesellschaft bereitet und auch nicht die Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung verschiedener Länder zu erklären vermag. Zusammen mit Finnland weisen die USA unter den Vergleichsländern den höchsten Anteil von Erwerbstätigen auf, die im Jahre 2003 an non-formaler berufsbezogener Weiterbildung teilnahmen (46 %; OECD 2005: 370 f.); in Frankreich ist trotz des umfassenden und ausgebauten Finanzierungssystems eine deutlich niedrigere Bildungsquote zu beobachten (24 %). Auch die Beteiligung an Hochschulweiterbildung ist im internationalen Vergleich als vergleichsweise hoch zu beurteilen: Im Jahr 2000 haben sich 10 % der 20 bis 64-jährigen Bevölkerung an mindestens einer Form von Hochschulweiterbildung beteiligt. 4 % können zur Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden gezählt werden, 3 % absolvierten ein Zweitstudium und 5 % beteiligten sich an Angeboten die nicht, zumindest nicht direkt, zu einem akademischen Abschluss führen. Dabei ist aufgrund des Erhebungsprogramms, das größtenteils nur die Berücksichtigung von Studienprogrammen zulässt, die schon einen Hochschulabschluss voraussetzen, von einer Untererfassung nicht abschlussorientierter Hochschulweiterbildungen auszugehen. Bezogen auf die Gruppe der Hochschulabsolvent/inn/en und über einen längeren Zeitraum – nämlich vier Jahre nach dem Studienabschluss – betrachtet, ergeben sich Teilnahmequoten von 18 % (Studienprogramme) und 30 % (Zweitstudium). Kürzere hochschulische Weiterbildungsveranstaltungen wurden in der US-amerikanischen Hochschulabsolvent/inn/enstudie nicht erhoben, so dass mit diesen Daten die Teilnahme an Hochschulweiterbildung stark unterschätzt sein dürfte.

Die hohe Beteiligung der US-amerikanischen Bevölkerung an Weiterbildung im Allgemeinen und an Hochschulweiterbildung im Besonderen ist nicht nur, aber auch vor dem Hintergrund des spezifischen Charakters des US-amerikanischen Bildungssystems, des Verhältnisses seiner Teile zueinander und seiner Beziehung zum Beschäftigungssystem zu sehen. Ein ausgebautes berufliches Bildungssystem außerhalb des tertiären Bildungsbereichs existiert nur in Ansätzen; Bildung ist insgesamt eher generalistisch, berufliche Bildung eher berufsunspezifisch ausgerichtet. Die vermittelten Qualifikationen können deshalb häufig nicht unmittelbar in der Berufstätigkeit angewendet werden, sondern müssen in der Erwerbsphase durch arbeitsbegleitendes Lernen oder gezielte Weiterbildungsmaßnahmen um berufs- und arbeitsplatzspezifische Kompetenzen ergänzt werden. Was in Ländern, die als Vertreter des „qualifikatorischen Raums“ zu charakterisieren sind, das System der Erstausbildung leistet, wird in Ländern des „organisatorischen Raums“, zu denen die USA gehören, vom Weiterbildungssystem übernommen. Dazu kommt ein deregulierter Arbeitsmarkt mit einer hohen Arbeitsplatzfluktuation, die einen zusätzlichen Weiterbildungsbedarf hervorruft.

Die Position der Hochschulen in der US-amerikanischen Weiterbildungslandschaft ließ sich mit den verfügbaren Daten nicht bestimmen. Es ist anzunehmen, dass – wie in anderen Ländern auch – außerhochschulische Weiterbildungsanbieter das größte Stück vom Kuchen abbekommen. Es ist aber auch davon auszugehen, dass die Hochschulen in den USA sich

nicht nur mit Krümeln begnügen müssen. Dafür spricht die Offenheit des hochschulischen Weiterbildungssektors, seine hohe Nachfrageorientierung, seine lange Tradition und die geringere Abschottung gegenüber beruflicher Bildung: Aufgrund der schwachen Institutionalisierung eines eigenständigen beruflichen Bildungssektors decken die US-amerikanischen Hochschulen traditionell einen großen Teil der beruflichen Bildung ab.

Wohlfahrtsstaaten liberaler Prägung sind häufig dadurch gekennzeichnet, dass Kinderbetreuung nicht als öffentliche Aufgabe angesehen wird und dass dementsprechend das öffentliche System der Kinderbetreuung unterentwickelt ist. Es wäre somit zu erwarten, dass in den USA, die zu den liberalen Wohlfahrtsstaaten zählen, Eltern und insbesondere Mütter, die die Hauptverantwortung für die Kindererziehung tragen, wegen der konkurrierenden Zeitanforderungen seltener an Weiterbildung und Hochschulweiterbildung teilnehmen als Kinderlose. Diese Annahme konnte anhand der verfügbaren Daten allerdings nur zum Teil bestätigt werden. Abgesehen von dem signifikant niedrigeren Elternanteil unter den nicht-traditionellen Erststudierenden sowie den Zweitstudierenden¹ nehmen Eltern nicht seltener an Hochschulweiterbildung teil als kinderlose Befragte. Hinsichtlich der Teilnahme an nicht abschlussorientierten Hochschulweiterbildungen (Programme und Kurse) lässt sich aber eine differenzielle Wirkung der Elternschaft in Abhängigkeit vom Geschlecht beobachten: Während bei Männern die Weiterbildungsteilnahme nicht mit Vaterschaft in Zusammenhang steht, ergibt sich bei Frauen eine signifikant niedrigere Weiterbildungsbeteiligung von Müttern. Der signifikante Zusammenhang zwischen Mutterschaft und Teilnahme an kürzeren hochschulischen Weiterbildungsveranstaltungen, der mit den Daten der allgemeinen Bevölkerungsumfrage ermittelt wurde, verschwindet aber, wenn das Qualifikationsniveau kontrolliert wird. Mit anderen Worten: Mütter absolvieren hauptsächlich nicht deshalb seltener hochschulische Weiterbildungskurse, weil sie Kinder haben, sondern weil sie häufiger als kinderlose Frauen nicht über einen akademischen Abschluss verfügen. Insofern stellt bei dieser Weiterbildungsform die familiäre Situation nicht das eigentliche Hindernis für ein Weiterbildungsengagement von Frauen dar. Das in Deutschland noch weit verbreitete kulturelle Leitbild der „guten Mutter“, demzufolge die Mutter zum kleinen Kind gehört, ist in den USA weniger stark ausgeprägt (Höllinger 1991); sofern die finanziellen Ressourcen vorhanden sind, wird die fehlende öffentliche Kinderbetreuung häufig durch private Betreuungsarrangements kompensiert.

Das kulturelle Leitbild der berufstätigen Mutter, ein eher egalitäres Rollenverständnis, eine Entlohnung, die nicht als Familienlohn konzipiert ist, und ein Steuersystem, das die Hausfrauenehe nicht unterstützt, führen in den USA zu einer hohen Erwerbsorientierung, einer hohen Erwerbsbeteiligung und damit zusammenhängend – so war jedenfalls zu vermuten – zu einer hohen Bildungsbereitschaft und Bildungsbeteiligung von Frauen und Müttern. Die empirischen Analysen bestätigten diese Vermutung insofern, als sich Frauen an keiner Form der Hochschulweiterbildung seltener beteiligen als Männer. Auf Grundlage der Hochschulab-

¹ Dieses Phänomen wird in der Literatur auch unter dem Begriff des „Institutioneneffekts“ der Bildungsbeteiligung auf die Familiengründung diskutiert (vgl. z. B. Klein/Lauterbach 1994): Eine Familiengründung während einer Ausbildungsphase ist zum einen wegen mangelnder finanzieller Unabhängigkeit und fehlender materieller Mittel nicht opportun. Darüber hinaus stehen in diesen biographischen Phasen, die zeitlich wenig disponibel sind und deshalb eine Konzentration auf die Bewältigung bildungsbiographischer Aufgaben erfordern, familienbezogene Fragen und Entscheidungen noch gar nicht auf der Agenda. Und sollten sie Eingang in den gedanklichen Horizont finden, dann stehen einer Familiengründung die damit verbundenen hohen Opportunitätskosten und konkurrierende Zeitanforderungen entgegen.

solvent/inn/enstudie wurde sogar hinsichtlich der Teilnahme an Studienprogramme eine etwas höhere Weiterbildungsaktivität der Akademikerinnen gefunden.

Aus Studien, die die Teilnahme an Weiterbildung insgesamt untersuchen, ist bekannt, dass das Weiterbildungsengagement stark mit Beschäftigungsbedingungen und der beruflichen Situation zusammenhängt (vgl. z. B. OECD 2005: 368 ff., Kim et al. 2004). Sieht man von den zu einem akademischen Abschluss führenden Hochschulweiterbildungen ab, bei denen die berufliche Situation eher eine Begleiterscheinung des Studiums ist, scheinen für die Beteiligung an Hochschulweiterbildung diese Faktoren aber eher von untergeordneter Bedeutung zu sein. Eine mögliche, aber empirisch nicht nachprüfbare Erklärung dafür könnte sein, dass Hochschulweiterbildung in geringerem Maße berufsbezogen ist und in stärkerem Maße von der individuellen Initiative ausgeht.

Teil III Anhang

Abkürzungsverzeichnis

A.A.	Associate of Arts
ACE	American Council on Education
AE	Adult Education
AELL	Adult Education and Lifelong Learning Survey
AES	Adult Education Survey
AETS	Adult Education and Training Survey
AFPA	Association nationale pour la formation professionnelle des adultes
AHS	Allgemeinbildende höhere Schule
ALBs	Arms Length Bodies
AMS	Arbeitsmarktservice Österreich
AUCC	Association of Universities and Colleges of Canada
AUCEN	Austrian Universities Continuing Education and Staff Development Network
B&B	Baccalaureate and Beyond Longitudinal Study
B.A.	Bachelor of Arts
B.S.	Bachelor of Science
BA	Bachelor of Arts
BEP	Brevet d'aptitude professionnelle
BFI	Berufsförderungsinstitut Österreich
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BLK	Bund-Länder-Kommission
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMBWK	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
BSc	Bachelor of Sciences
BTS	Brevet de technicien supérieur
C.A.S.	Certificates of Advanced Study
CAAT	Colleges of applied arts and technology
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CAPI	Computer assisted personal interviewing
CAUCE	Canadian Association for University Continuing Education
CEGEP	Collèges d'enseignement général et professionnel
CEU	Continuing education units

CFA	Centre de formation des apprentis
CHEA	Council for Higher Education Accreditation
CHEERS	Careers after Higher Education: a European Research Study
CHEPS	Center for Higher education Policy Studies
CIF	Congé individuel de formation
CLSP	Canada Student Loan Program
CMEC	Council of Ministers of Education, Canada
CNAM	Conservatoire National des Arts et Métiers
CPD	Continuing professional development
CPGE	Classes préparatoires aux grandes écoles
CPRN	Canadian Policy Research Networks
CVE	Continuing vocational education
D.D.	Doctor of Divinity
DACE	Department for Adult and Continuing Education
DAEU	Diplôme d'accès aux études universitaires
DARES	Direction de l'Animation de la Recherche, des Etudes et des Statistiques/ Ministère de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement
DEA	Diplôme d'études approfondies
DEP	Département d'éducation permanente
DESS	Diplôme d'études supérieures spécialisées
DEUG	Diplôme d'études universitaires générales
DEUST	Diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques
DfES	Department for Education and Skills
DGWF	Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
DIF	Droit individuelle à la formation
DIW	Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung
DUK	Donau-Universität Krems
DUT	Diplôme universitaire de technologie
Ed.D.	Doctor of Education
ESEU	Examen Spécial d'Entrée à l'Université
EUCEN	European Universities Continuing Education Networks
EURYDICE	Das Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa
FACE	Forum for the Advancement of Continuing Education

GCE A	Certificate of Education at Advanced Level
GCSE	General Certificate of Secondary Education
GED	General Education Development
GRETA	Groupement d'Établissements
HEFCE	Higher Education Funding Council for England
HEFCW	Higher Education Funding Council for Wales
HIS	Hochschul-Informations-System GmbH
HRDC	Human Resources Development Canada
HRSDC	Human Resources and Skills Development Canada
IACTE	International Association for Continuing Education and Training
IFF	Institut für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung
IHF	Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung
INCHER	Internationales Zentrum für Hochschulforschung der Universität Kassel
ISCED	International Standard Classification of Education
IUFM	Instituts universitaires de formation de maîtres
IUT	Instituts universitaires de technologie
KEBÖ	Konferenz der Erwachsenenbildungsanbieter Österreichs
KMK	Kultusministerkonferenz
L.L.D.	Doctor of Law
LFI	Ländliches Fortbildungsinstitut
LMD	Licence-Master-Doctorat
M.A.	Master of Arts
M.B.A.	Master of Business Administration
M.D.	Doctor of Medicine
M.S.	Master of Science
MEN	Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie (1999) Ministère de l'éducation nationale (2000) Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche (2002) Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2004)
MIT	Massachusetts Institute of Technology

NCES	National Center for Education Statistics
NGS	National Graduates Survey
NIACE	National Institute of Adult and Continuing Education
NIEC	Northern Ireland Education Council
NTU	National Technological University
NVQs	National Vocational Qualifications
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
OPCA	Organisme paritaire collecteur agréé
OU	Open University
OVAE	Office of Vocational and Adult Education
Ph.D.	Doctor of Philosophy
SHEFCE	Scottish Higher Education Funding Council
STS	Sections de techniciens supérieurs
SVQs	Scottish Vocational Qualifications
SZG	Sozialgesetzbuch
UACE	Universities Association for Continuing Education
UCE	University continuing education
UCEA	University Continuing Education Association
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VAE	Validation des acquis d'expérience
VAP	Validation des acquis professionnelles
VG-Ö	Volkswirtschaftliche Gesellschaft Österreich
VÖGB	Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung
VÖV	Verband Österreichischer Volkshochschulen
WIFI	Wirtschaftsförderungsinstitute der Wirtschaftskammer Österreich
ZEW	Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung
ZUMA	Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen

Literaturverzeichnis

ACE (American Council on Education) (2001): A brief guide to U. S. Higher Education. Washington: ACE. Internet: http://www.acenet.edu/bookstore/pdf/2001_brief_guide.pdf (31.08.2006).

Alber, Jens/Schölkopf, Martin (1996): Sozialstaat/Wohlfahrtsstaat. In: Nohlen, Dieter (Hrsg.): Wörterbuch Staat und Politik. Bonn/München u.a.: Piper, S. 705-714.

Aldridge, Fiona (2006): Key Findings: NIACE Adult Participation in Learning Survey 2006. NIACE Research and Development. Internet: <http://www.niace.org.uk/Research/keyfind-ings/PDF/participation-survey06.pdf> (21.08.2006).

Alesi, Bettina/Bürger, Sandra/Kehm, Barbara M./Teichler, Ulrich (2005): Stand der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen im Bologna-Prozess sowie in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. Endbericht. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Allmendinger, Jutta (1989): Educational Systems and Labor Market Outcomes. In: European Sociological Review, Jg. 5, Nr. 3, S. 231–250.

Antikainen, Ari (2001): Is Lifelong Learning Becoming a Reality? The Case of Finland from a Comparative Perspective. In: European Journal of Education, Jg. 36, Nr. 3, S. 379–394.

Arquembourg, Guy/Haeringer, Arnaud (2004): Adults in French Higher Education. In: Mark, Robin/Pouget, Mireille/Thomas, Edward (Hrsg.): Adults in Higher Education. Learning from Experience in the New Europe. Bern: Lang, S. 133–164.

Arquembourg, Guy/Pouget, Mireille (2003): University Continuing Education in France. In: Osborne, Michael/Thomas, Edward (Hrsg.): Lifelong Learning in a Changing Continent: Continuing Education in the Universities of Europe. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education, S. 153–178.

Arum, Richard/Hout, Michael (1998): The Early Returns. The Transition from School to Work in the United States. In: Shavit, Yossi/Müller, Walter (Hrsg.): From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations. Oxford: Clarendon Press, S. 471–510.

AUCC (Association of Universities and Colleges of Canada) (2002) : Trends in Higher Education. Ottawa : AUCC.

AUCEN (Austrian University Continuing Education and Staff Development) (2002): Mission Statement universitäre Weiterbildung. Internet: <http://www.aucen.ac.at/img/Weiterbildung%20Mission%20Statement.pdf> (16.03.2006).

Baethge, Martin/Baethge-Kinsky, Volker (1998): Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? – Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Jg. 31, Nr. 3, S. 461–472.

Bailey, Alice Anne/Mingle, James R. (2003): The Adult Learning Gap. Why States Need to Change their Policies towards Adult Learners. Denver: Education Commission of the States/Center for Community College Policy.

Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich.

Bélanger, Paul/Béret, Pierre/Doray, Pierre/Fournier, Christine (2004): Entre reproduction et mobilisation: hommes et femmes face à la formation continue en France et au Canada. In: Degenne, Alain/Giret, Jean-François/Geugnard, Christine/Paul, Jean-Jacques/Werquin, Patrick (Hrsg.): Genre et données longitudinales. Marseille: Céreq, S. 257–269.

Bélanger, Paul/Tuijnman, Albert (1997): New Patterns of Adult Learning: A Six-Country Comparative Study. Oxford: Pergamon/UNESCO Institute for Education.

BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (2004): Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung; 115). Bonn: BLK.

Blomqvist, Irja/Ruuskanen, Timo/Niemi, Helena/Nyysönen, Eeva (2000): Participation in Adult Education and Training in Finland. Adult Education Survey 2000. Helsinki: Statistics Finland.

Blossfeld, Hans-Peter/Klijzing, Erik/Mills, Melinda/Kurz, Karin (Hrsg.) (2005): Globalization, Uncertainty and Youth in Society. London/New York: Routledge.

bm:bwk (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) (2004a): Bildungsentwicklung in Österreich 2000–2003. Wien: bm:bwk. Internet: http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/11759/bildungsentw_de.pdf (09.10.2006).

bm:bwk (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) (2004b): Statistiken 04. Bildung und Wissenschaft in Österreich. Internet: http://www.bmbwk.gv.at/medien-pool/11714/biwi_2004.pdf (03.08.2006).

bm:bwk (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) (2005a): Universitätsbericht 2005. Band 1. Wien: bm:bwk.

bm:bwk (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) (2005b). Universitätsbericht 2005. Band 2. Wien: bm:bwk.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2000a): Grund- und Strukturdaten 1999/2000. Bonn: BMBF.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2000b): Studie zum europäischen und internationalen Weiterbildungsmarkt. Bonn: BMBF.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2004a): Bildung in Deutschland. Grundstruktur des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland. Bonn, Berlin. Internet: http://www.bmbf.de/pub/bildung_in_deutschland.pdf (12.09.2006).

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2004b): Schlussbericht der unabhängigen Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens: Der Weg in die Zukunft. Internet: http://www.bmbf.de/pub/schlussbericht_kommission_III.pdf (10.09.2006).

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2005a): Grund- und Strukturdaten 2005. Berlin: BMBF.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2005b): National Report Bologna 2004–2005. Berlin: BMBF. Internet: http://www.bmbf.de/pub/national_report_bologna-2004_2005.pdf (20.04.2005).

BMBF/KMK (Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusministerkonferenz) (2005): OECD-Veröffentlichung „Bildung auf einen Blick“. Wesentliche Aussagen in der Ausgabe 2005. Internet: http://www.bmbf.de/pub/bildung_auf_einen_blick_wesentliche_aussagen_2005.pdf (17.05.2006).

BMBF/KMK (Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusministerkonferenz) (2006): OECD-Veröffentlichung „Bildung auf einen Blick“. Wesentliche Aussagen in der Ausgabe 2006. Internet: http://www.bmbf.de/pub/bildung_auf_einen_blick_06_wesentliche_aussagen.pdf (12.06.2006).

Brauns, Hildegard/Steinmann, Susanne (1997): Educational Reform in France, West-Germany, the United Kingdom and Hungary: Updating the CASMIN Educational Classification. (MZSE-Arbeitspapiere/Arbeitsbereich I; 21). Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.

Brauns, Hildegard/Gangl, Markus/Scherer, Stefani (1999): Education and Unemployment: Patterns of Labour Market Entry in France, the United Kingdom and West Germany. (MZES-Arbeitspapiere; 6). Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.

Butlin, George (2001): Bachelor's Graduates who Pursue Further Postsecondary Education. In: Education Quarterly Review, Jg. 7, Nr. 2, S. 22–41.

Caliendo, Marco/Steiner, Viktor (2005): Aktive Arbeitsmarktpolitik in Deutschland. Bestandsaufnahme und Bewertung der mikroökonomischen Evaluationsergebnisse. (DIW Discussion Papers; 515). Berlin: DIW.

Cervero, Ronald M. (2001): Continuing Professional Education in Transition, 1981–2000. In: *International Journal of Lifelong Education*, Jg. 20, Nr. 1/2, S. 16–30.

Cervero, Ronald M. (2005): Continuing Education for What? (Keynote Addressed to the Association for Continuing Higher Education.) In: *Proceedings. (67th Annual Meeting)* Charleston: Association for Continuing Higher Education, S. 8-10. Internet: <http://www.acheinc.org/05proceedings.pdf> (18.09.2006).

Cervero, Ronald M. (2006): Expertise „USA“ zum Projekt „International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung/an wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland und anderen Industrienationen – Wissenschaftliche Weiterbildung aus der Sicht der Nachfrager/innen“. Unveröff. Typoskript.

Circé (2000): *Das Berufsbildungssystem in Frankreich*. 2. Aufl. Thessaloniki: CEDEFOP.

CMEC (Council of Ministers of Education, Canada) (1997): *Survey of Trends in Adult Education and Training in Canada (1985–1995)*. Toronto: CMEC. Internet: <http://www.cmec.ca/international/adulted-en.stm> (30.07.2006).

CMEC (Council of Ministers of Education, Canada) (2005): *Education in Canada*. Toronto: CMEC. Internet: <http://www.cmec.ca/international/educationcanada.en.pdf> (30.07.2006).

Colardyn, Danielle (2004): Lifelong Learning Policies in France. In: *International Journal of Lifelong Education*, Jg. 23, Nr. 6, S. 545–558.

Convert, Bernard/Gugenheim, Francis (2005): Sinkende Studierendenzahlen in den Natur- und Technikwissenschaften in Frankreich. Über die Beliebtheit von Studienangeboten und soziodemografische Faktoren der Studienwahl. In: *Die Hochschule*, Jg. 14, Nr. 2, S. 21–43.

Courtney, Sean (1990): Defining Adult and Continuing Education. In: Merriam, Sharan B. (Hrsg.): *Handbook of Adult and Continuing Education*. San Francisco/Oxford: Jossey-Bass. S. 15–25.

Crompton, Rosemary (1998): The Equality Agenda, Employment, and Welfare. In: Geissler, Birgit/Maier, Frederike/Pfau-Effinger, Birgit (Hrsg.): *FrauenArbeitsMarkt. Der Beitrag der Frauenforschung zur sozio-ökonomischen Theorieentwicklung*. Berlin: edition sigma, S. 165–176.

DARES (Direction de l'Animation de la Recherche, des Etudes et des Statistiques /Ministère de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement) (2006a): *La dépense nationale pour la formation professionnelle continue et l'apprentissage en 2003. (Premières Informations Premières Synthèses; 13.3)*. Paris: DARES.

DARES (Direction de l'Animation de la Recherche, des Etudes et des Statistiques /Ministère de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement) (2006b): *Le marché de la formation professionnelle continue en 2003. (Premières Informations Premières Synthèses; 13.4)*. Paris: DARES.

Davies, Pat (1995): France. In: Davies, Pat (Hrsg.): Adults in Higher Education. International Perspectives on Access and Participation. London u. a.: Kingsley, S. 134–158.

Davies, Pat (2000): Rights and Rites of Passage: Crossing Boundaries in France. In: International Journal of Lifelong Education, Jg. 19, Nr. 3, S. 215–224.

Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett.

DfES (Department for Education and Skills) (2005): Statistics of Education: Education and Training Statistics for the United Kingdom. 2005 Edition. Darlington: DfES. Internet: http://www.dfes.gov.uk/rsgateway/DB/VOL/v000616/0112711812_web.pdf (09.10.2006).

DGWF (Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.) (2005a): Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland aus Sicht der Einrichtungen an Hochschulen. Empfehlungen. Internet: http://www.dgwf.net/docs/EinwW_DGWF.pdf (12.09.2006).

DGWF (Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.) (2005b): Qualitätssicherung und Akkreditierung wissenschaftlicher Weiterbildung. Empfehlungen. Internet: http://www.dgwf.net/docs/AkkwW_DGWF.pdf (12.09.2006).

Dohmen, Dieter (2003): Organisation und Finanzierung akademischer Weiterbildung. Workshopvortrag: „Geschäftsmodell für das Bildungsportal Thüringen“ am 30. September 2002. FiBS-Forum 14.

Dunning, Paula (1997): Education in Canada. An Overview. Toronto: Canadian Education Association.

Edelson, Paul Jay (2000): Weiterbildung in den USA. München/Mering: Hampp.

Esping-Andersen, Gøsta (1999): Social Foundations of Postindustrial Economies. Oxford: Oxford University Press.

Europäische Kommission (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.

Europäische Kommission (2004): Development of a Methodology for the Collection of Harmonised Statistics on Childcare. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Internet: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-CC-04-001/EN/KS-CC-04-001-EN.PDF (08.10.2006).

Eurydice (Hrsg.) (1999): Structures of Education, Vocational Training and Adult Education Systems in Europe: France. Brüssel: Eurydice.

Eurydice (Hrsg.) (2003a): Structures of Education, Vocational Training and Adult Education Systems in Europe: Finland. Brüssel: Eurydice. Internet: http://www.eurydice.org/Documents/struct2/frameset_DE.html (19.05.2005).

Eurydice (Hrsg.) (2003b): Structures of Education, Vocational Training and Adult Education Systems in Europe: United Kingdom (England and Wales, Northern Ireland). Brüssel: Eurydice. Internet: http://oraprod.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/041DN/041_UN_EN.pdf (26.07.2006).

Eurydice (Hrsg.) (2003c): Strukturen der allgemeinen und beruflichen Bildung und der Erwachsenenbildung in Europa: Österreich. Brüssel: Eurydice.

Eurydice (Hrsg.) (2004): Structures of Education, Vocational Training and Adult Education Systems in Europe: Scotland. Brüssel: Eurydice. Internet: http://oraprod.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/041DN/041_SC_EN.pdf (26.07.2006).

Faulstich, Peter (2003): Hartz Gesetze – Konsequenzen und Alternativen. Vortrag auf der Fachtagung „Zukunft der beruflichen Weiterbildung?“ der Arbeitnehmerkammer Bremen am 02.04.2003. Ohne Ort.

Faulstich, Peter/Graeßner, Gernot/Tippelt, Rudolf (2004): Wissenschaftliche Weiterbildung als bildungswissenschaftliche Aufgabe. In: Tippelt, Rudolf/Rauschenbach, Thomas/Weisshaupt, Horst (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2004. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 153-178.

Faulstich, Peter (2006): Wissenschaftsrat zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Internet: <http://www.dgwf.net/docs/WissenschaftsratWW-2.pdf> (14.09.2006).

Feutrie, Michel (1998): University Continuing Education in France. National Report for the „Thematic Network Project in European University Continuing Education by EUCEN“ (The-Nuce). Internet: <http://paginas.fe.up.pt/nuce/Fran.html> (17.04.2005).

Feutrie, Michel (2006): Expertise „Frankreich“ zum Projekt „International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung/an wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland und anderen Industrienationen – Wissenschaftliche Weiterbildung aus der Sicht der Nachfrager/innen“. Unveröff. Typoskript.

Finnie, Ross (2001): Graduates' Earnings and the Job Skills-Education Match. In: Education Quarterly Review, Jg. 7, Nr. 2, S. 22–41.

Forsberg, Tuomas (2004): Finnland. In: Weidenfeld, Werner (Hrsg.): Die Staatenwelt Europas. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 124 – 130.

Fournier, Christine (2003): La formation continue des salariés du privé à l'épreuve de l'âge. (Céreq Bref; 193). Marseille: Céreq.

Fournier, Christine (2005): Hommes et femmes salariés face à la formation continue en France. In: Solar, Claudie (Hrsg.): La formation continue. Perspectives internationales. Paris/Budapest/Torino: l'Harmattan, S. 53–76.

Fraaz, Klaus (1992): Die Bedeutung der Community Colleges für die Aus- und Weiterbildung sowie für die Entwicklung der regionalen Wirtschaft in den USA. In: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung: Beiträge zur Hochschulforschung. Themenheft: Hochschulen in den USA. München: IHF, S. 61–76.

Friedrich, Katja/Meisel, Klaus/Schuldt, Hans-Joachim (2005): Wirtschaftlichkeit in Weiterbildungseinrichtungen. Studentexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

Golsch, Katrin (2004): The Process of Globalization and Women's Careers in Britain. (GlobalLife Working Paper; 54). Bamberg: Universität Bamberg. Internet: http://web.uni-bamberg.de/sowi/soziologie-i/globalife/downloads/wp_zipped/wp054.pdf (09.04.2006).

Goux, Dominique/Maurin, Eric (1998): From Education to First Job: The French Case. In: Shavit, Yossi/Müller, Walter (Hrsg.): From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations. Oxford: Clarendon Press, S. 103–141.

Graeßner, Gernot (2006): Wissenschaftliche Weiterbildung. In: Krug, Peter/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Praxishandbuch Weiterbildungsrecht: Stand Juni 2006. München: Luchterhand, S. 3–82.

Groß, Martin (1998): Bildungssysteme und soziale Ungleichheit. Die Strukturierung sozialen Handelns im internationalen Vergleich. Dissertation. Berlin: Humboldt-Universität/Philosophische Fakultät III. Internet: http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=956046673&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=956046673.pdf (05.10.2006).

Gruner, Wolf D./Woyke, Wichard (2004): Europa-Lexikon. Länder-Politik-Institutionen. München: Beck.

Grünewald, Uwe/Moraal, Dick/Schönfeld, Gudrun (2003): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa. Bielefeld: Bertelsmann.

Hanft, Anke et al. (2006): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation von Weiterbildung an Hochschulen. Unveröff. Abschlussbericht.

Heublein, Ulrich/Schwarzenberger, Astrid (2005): Studiendauer in zweistufigen Studiengängen – ein internationaler Vergleich. (HIS- Kurzinformation; A2/2005). Hannover: HIS.

Hillage, Jim/Uden, Tony/Aldridge, Fiona/Eccles, Jude (2000): Adult Learning in England: a Review. (IES Report; 369). Brighton: University of Sussex, Institute for Employment Studies.

Hofmeister, Heather (2004): Women's Employment in the United States. (GlobalLife Working Paper; 56). Bamberg: Universität Bamberg. Internet: http://web.uni-bamberg.de/sowi/soziologie-i/globalife/downloads/wp_zipped/wp056.pdf (09.04.2006).

Höllinger, Franz (1991): Frauenerwerbstätigkeit und Wandel der Geschlechtsrollen im internationalen Vergleich. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 43, Nr. 4, S. 753–771.

HRDC (Human Resources Development Canada) (2003): Canada Student Loans Program. Part-time Studies. Hull: HRDC.

HRSDC (Human Resources and Skills Development Canada) (2005): Canada Student Loans Program for Full-time Students. Gatineau: HRSDC.

iMove/Educon/ BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.) (2004): Weiterbildungsbedarf in den USA. Bonn: BIBB. Internet: http://www.internationale-kooperation.de/doc/Studie_USA_Zusammenfassung_763.pdf (18.09.2006).

Jallade, Jean-Pierre (2000): Lifelong Learning in French Universities: The State of the Art. In: European Journal of Education, Jg. 35, Nr. 3, S. 301–315.

Jallade, Jean-Pierre (2001): From Continuing Education to Lifelong Learning in French Universities. In: European Journal of Education, Jg. 36, Nr. 3, S. 291–30.

Jarvis, Peter (1996): Continuing Education in a Late-modern or Global Society: Towards a Theoretical Framework for Comparative Analysis. In: Comparative Education, Jg. 32, Nr. 2, S. 233–244.

Jiricka, Dieter (2004). Die Bildungssysteme in Finnland, Schweden und Österreich. Wien: Gewerkschaft der Privatangestellten, Internet: <http://www.spoe.at/bilder/d30/bildungssysteme.pdf> (23.04.2005).

Jung, Jong-Chul/Cervero, Ronald M. (2002): The Social, Economic and Political Contexts of Adults' Participation in Undergraduate Programmes: A State-Level Analysis. In: International Journal of Lifelong Education, Jg. 21, Nr. 4, S. 305–320.

Jung, Jong-Chul/Cervero, Ronald M./Valentine, Thomas (2003): Adult Participation In Undergraduate Education: The Effect Of State-Level Structural Factors. In: The Journal of Continuing Higher Education, Jg. 51, Nr. 2, S. 2–12.

Kaiser, Frans (2001): Higher Education in France. Country Report. (CHEPS higher education monitor). Enschede: Center for Higher Education Policy Studies. Internet: www.utwente.nl/cheps/documenten/france.pdf (07.04.2006).

Kasparovsky, Heinz/Wadsack, Ingrid (2004): Das österreichische Hochschulsystem. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

Kieffer, Annick/Marry, Catherine/Meron, Monique/Solaz, Anne (2005): The Case of France: Family Formation in an Uncertain Labor Market. In: Blossfeld, Hans-Peter/Klijzing, Erik/Mills, Melinda/Kurz, Karin (Hrsg.): Globalization, Uncertainty and Youth in Society. London/New York: Routledge, S. 105–134.

Kim, Kwang/Hagedorn, Mary/Williamson, Jennifer/Chapman, Christopher (2004): Participation in Adult Education and Lifelong Learning: 2000-01 (NCES 2004-050). U.S. Department of Education/National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Internet: <http://nces.ed.gov/pubs2004/2004050.pdf> (22.11.2005).

Klein, Thomas/Lauterbach, Wolfgang (1994): Bildungseinflüsse auf Heirat, die Geburt des ersten Kindes und die Erwerbsunterbrechung von Frauen. Eine empirische Analyse familienökonomischer Erklärungsmuster. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 46, Nr. 2, S. 278–298.

Klink, Cornelia (2001): Universitäre Bildung in der Öffnung für das lebenslange Lernen: der Beitrag der offenen Universität der Niederlande. Münster u. a.: Waxmann.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2001): Sachstands- und Problembereich zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“. Beschluss vom 21.09.2001. Bonn: KMK.

KMK/BMBF (Kultusministerkonferenz/Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2004): Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses: Nationaler Bericht 2004 für Deutschland. Internet: http://www.bmbf.de/pub/nationaler_bericht_bologna_2004.pdf (14.09.2009).

Kogan, Maurice (2000): Lifelong Learning in the UK. In: European Journal of Education. Jg. 35, Nr. 3, S. 343-359.

Kokosalakis, Nikos (Hrsg.) (2000): Lifelong Learning in European Universities. A Preliminary Assessment. European Journal of Education, Jg. 35, Nr. 3.

Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006a): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.

Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006b): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Zusammenstellung wesentlicher Ergebnisse des Berichts. Frankfurt a. M. Internet: http://www.bildungsministerium.de/pub/bericht_bildung_in_deutschland.pdf (12.09.2006).

Kuwan, Helmut/Bilger, Frauke/Gnahn, Dieter/Seidel, Sabine (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Kuwan, Helmut/Thebis, Frauke (2005): Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Lassnigg, Lorenz (2000): „Lifelong Learning“: Österreich im Kontext internationaler Strategien und Forschungen. Reihe Soziologie 45. Wien: Institut für Höhere Studien.

Lauer, Charlotte (2003): Bildungspolitik in Frankreich. (ZEW-Discussion Paper; 03–43). Mannheim: ZEW.

Lauterbach, Uwe (1995): Vereinigte Staaten von Amerika In: Lauterbach, Uwe u.a. (Hrsg.): Internationales Handbuch der Berufsbildung (IHBB) / Deutsches Institut für Internationale pädagogische Forschung. Band III. Baden Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

Lenz, Werner (2005): Porträt Weiterbildung Österreich. Reihe Länderporträts Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

Leszczensky, Michael/Orr, Dominic/Schwarzenberger, Astrid/Weitz, Birgitta (2004): Staatliche Hochschulsteuerung durch Budgetierung und Qualitätssicherung: Ausgewählte OECD-Länder im Vergleich. (HIS-Hochschulplanung; 167). Hannover: HIS.

Lois, Daniel (2005): Weiterbeteiligung älterer Erwerbstätiger – Die Messung im Mikrozensus und der Einfluss soziodemografischer Variabler. Beitrag zur 4. Nutzerkonferenz „Forschung mit dem Mikrozensus: Analysen zur Sozialstruktur und zum Arbeitsmarkt“, ZUMA, Mannheim: 12./13. Oktober 2005. Internet: http://www.gesis.org/Dauerbeobachtung/GML/Service/Veranstaltungen/4.NK_2005/papers/18_Lois.pdf (17.05.2006).

Lullies, Stefan/Berning, Ewald (1990): Länderbericht der Bundesrepublik Deutschland zur OECD-Studie über wissenschaftliche Weiterbildung. Unveröff. Ms. München: IHF.

Manninen, Jury (2006): Expertise „Finnland“ zum Projekt „International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung/an wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland und anderen Industrienationen – Wissenschaftliche Weiterbildung aus der Sicht der Nachfrager/innen“. Unveröff. Typoskript.

Manninen, Jyri/Engblom, Tina (2004): Adults in Finnish Higher Education. In: Mark, Robin/Pouget, Mireille/Thomas, Edward (Hrsg.): Adults in Higher Education. Learning from Experience in the New Europe. Bern: Lang, 121-132.

Mark, Robin/Pouget, Mireille/Thomas, Edward (Hrsg.) (2004): Adults in Higher Education. Learning from Experience in the New Europe. Bern: Peter Lang.

Maurice, Marc/Sellier, François/Silvestre, Jean-Jacques (1982): Politique d'éducation et d'organisation industrielle en France et en Allemagne : Essai d'analyse sociétal. Paris: Presses Universitaires de France.

Maurice, Marc/Sorge, Arndt/Warner, Malcolm (1980): Societal Differences in Organizing Manufacturing Units: A Comparison of France, West Germany, and Great Britain. In: Organization Studies, Jg. 1, Nr. 1, S. 59–86.

Meisel, Klaus (2001): Marktorientierung. In: Arnold, Rolf/Nolda, Siegrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 216-217.

MEN (Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie) (1999): La formation continue dans les établissements d'enseignement supérieur en 1996. (Note d'information; 99.10). Paris: MEN.

MEN (Ministère de l'éducation nationale) (2000): La formation continue dans les établissements d'enseignement supérieur relevant du ministère de l'Éducation nationale. 2. La production de certification en 1998. (Note d'information; 00.27). Paris: MEN.

MEN (Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche) (2002): Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche – édition 2002. Paris: MEN.

MEN (Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche) (2003): Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche – édition 2003. Paris: MEN.

MEN (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche) (2004): Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche – édition 2004. Paris: MEN.

MEN (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche) (2005a): La formation continue universitaire consacre une part toujours plus importante aux formations diplômantes. (Note d'information; 05.06). Paris: MEN.

MEN (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche) (2005b): La validation des acquis dans l'enseignement supérieur en 2004. (Note d'information; 05.28). Paris: MEN.

MEN (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche) (2005c): Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche – édition 2005. Paris: MEN.

MEN (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche) (2006): Les étudiants préparant le DAEU. (Note d'information ; 06.02). Paris: MEN.

Mills, Melinda (2005): The Transition to Adulthood in Canada: The Impact of Irregular Work Shifts in a 24-hour Economy. In: Blossfeld, Hans-Peter/Klijzing, Erik/Mills, Melinda/Kurz, Karin (Hrsg.): Globalization, Uncertainty and Youth in Society. London/New York: Routledge, S. 277–304.

Mills, Melinda/Blossfeld, Hans-Peter (2005): Globalization, Uncertainty and the Early Life Course. A Theoretical Framework. In: Blossfeld, Hans-Peter/Klijzing, Erik/Mills, Melinda/Kurz, Karin (Hrsg.): Globalization, Uncertainty and Youth in Society. London/New York: Routledge, S. 1–23.

Müller, Walter/Shavit, Yossi (1998): The Institutional Embeddedness of the Stratification Process: A Comparative Study of Qualifications and Occupations in Thirteen Countries. In:

Shavit, Yossi/Müller, Walter (Hrsg.): From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations. Oxford: Clarendon Press, S. 1-48.

Müller, Walter/Steinmann, Susanne/Ell, Renate (1998): Education and Labour-Market Entry in Germany. In: Shavit, Yossi/Müller, Walter (Hrsg.): From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations. Oxford: Clarendon Press, S. 143–188.

Myers, Karen/de Broucker, Patrice (2006): Too Many Left Behind: Canada's Adult Education and Training System. (Canadian Policy Research Networks/Research Report; W/34). Ottawa: CPRN.

Newman, Peter C. (1995): The Canadian Revolution 1985–1995. Toronto: Viking.

Nuissl, Ekkehard (2001): Erwachsenenbildung – Weiterbildung. In: Arnold, Rolf/Nolda, Siegrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 85-89.

Nuissl, Ekkehard/Pehl, Klaus. (Hrsg.) (2004): Porträt Weiterbildung Deutschland. 3.Aufl. Bielefeld: Bertelsmann.

Nyyssölä, Kari/Hämäläinen, Kimmo (2001): Lifelong Learning in Finland. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der europäischen Gemeinschaften.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (1998): Thematic Review of the Transition from Initial Education to Working Life. Finland Background Report. Paris: OECD. Internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/35/52/1908252.pdf> (04.10.2006).

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (Hrsg.) (1999): Thematic Review of the Transition from Initial Education to Working Life: United States of America. Country Note. OECD. Internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/35/63/1908432.pdf> (31.08.2006).

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2001): OECD Employment Outlook 2001. Paris: OECD.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2002a): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2002. Paris: OECD.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (Hrsg.) (2002b): Thematic Review on Adult Learning: Canada, Background Report. Paris: OECD.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2004a): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2004. Paris: OECD.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2004b): Länderprüfung über Erwachsenenbildung I. Hintergrundbericht Österreich.). Materialien zur Erwachsenen-

bildung Nr.1/2004. Wien: bm:bwk. Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/materialien_zur_eb/11432_PDFzuPubID15.pdf (03.08.2006).

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2005): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2005. Paris: OECD.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2006): Thematic Review of Tertiary Education. Finland Country Note. Paris: OECD. Internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/51/29/37474463.pdf> (04.10.2006).

Oerter, Heinz/Hörner, Wolfgang (1995 ff.): Frankreich. In: Lauterbach, Uwe (Hrsg.): Internationales Handbuch der Berufsbildung. Baden-Baden: Nomos.

Osborne, Michael (2003a): University Continuing Education – International Understandings. In: Osborne, Michael/Thomas, Edward (Hrsg.): Lifelong Learning in a Changing Continent: Continuing Education in the Universities of Europe. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education, S. 15–30.

Osborne, Michael (2003b): University Continuing Education in the United Kingdom. In: Osborne, Michael/Thomas, Edward (Hrsg.): Lifelong Learning in a Changing Continent: Continuing Education in the Universities of Europe. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.

Osborne, Michael (2004): Adults in British Higher Education. In: Mark, Robin/Pouget, Mireille/Thomas, Edward (Hrsg.): Adults in Higher Education. Learning from Experience in the New Europe. Bern: Lang, S. 397-425.

Osborne, Michael (2006): Expertise „Großbritannien“ zum Projekt „International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung/an wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland und anderen Industrienationen – Wissenschaftliche Weiterbildung aus der Sicht der Nachfrager/innen“. Unveröff. Typoskript.

Osborne, Michael/Sandberg, Håkan/Tuomi, Ossi (2004): A Comparison of Developments in University Continuing Education in Finland, the UK and Sweden. In: International Journal of Lifelong Education, Jg. 23, Nr. 2, S. 137-158.

Osborne, Michael/Thomas, Edward (Hrsg.) (2003): Lifelong Learning in a Changing Continent: Continuing Education in the Universities of Europe. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.

Pearce, Nick/Dixon, Mike (2005): Das „anglo-soziale“ Modell des Sozialstaats – Ein Vorbild für Europa? Friedrich-Ebert-Stiftung, London. Internet: <http://www.fes.de/london> (08.09.2006).

Peterson, Richard E., et al. (1979): Lifelong Learning in America. San Francisco: Jossey-Bass.

Pfau-Effinger, Birgit (1996): Analyse internationaler Differenzen in der Erwerbsbeteiligung von Frauen. Theoretischer Rahmen und empirische Ergebnisse. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 48, Nr. 3, S. 462–492.

Pfau-Effinger, Birgit (1998): Arbeitsmarkt- und Familiendynamik in Europa – Theoretische Grundlagen der vergleichenden Analyse. In: Geissler, Birgit/Maier, Frederike/Pfau-Effinger, Birgit (Hrsg.): FrauenArbeitsMarkt. Der Beitrag der Frauenforschung zur sozio-ökonomischen Theorieentwicklung. Berlin: Edition Sigma, S. 177–194.

Reuter, Silke (2002): Frankreichs Wohlfahrtsstaatsregime im Wandel? Erwerbsintegration von Französisinnen und familienpolitisch Reformen der 90er Jahre. (ZeS- Arbeitspapier; 13/2002). Bremen: Zentrum für Sozialpolitik/Universität Bremen. Internet: <http://www.zes.uni-bremen.de/pages/download.php?ID=195&SPRACHE=de&TABLE=AP&TYPE=PDF> (02.06.2006).

Reuter, Silke (2003): Frankreich: Die vollzeitberufstätige Mutter als Auslaufmodell. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 44, S. 39–46.

Rohlmann, Rudi (1997): Gutachten zu den Modalitäten der staatlichen finanziellen Förderung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in den Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Materialien zur Evaluation der Weiterbildung. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. S. 15-126.

Sackmann, Rosemarie/Häußermann, Hartmut (1994): Do regions matter? Regional Differences in Female Labour-Market Participation in Germany. In: Environment and Planning A, Jg. 26, S. 1377–1396.

Sargent, Naomi/Aldridge, Fiona (2002): Adult learning and social division – a persistent pattern. Volume 1: The full NIACE survey on adult participation in learning 2002. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education (England and Wales).

Sattler, Hans-Jürgen./Singvogel, Renate (2005): Zur aktuellen Lage der beruflichen Fort- und Weiterbildung (Stand Mai). Ver.di Bundesvorstand: Bereich Weiterbildung. Informationen 3-1/2005. Berlin.

Schavan, Anette (2006): Vortrag zum Thema: Bildungsperspektiven für Deutschland – Die Volkshochschulen als Partner. 12. Deutsche Volkshochschultag (Berlin, 04.05.2006). Internet: http://www.volkshochschultag.de/uploads/File/Reden/Rede_Ministerin_Schavan.pdf (04.08.2006).

Schindler, Bernhard/Schindler, Götz (1989): Wissenschaftliche Weiterbildung in den USA. In: BMBW (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft) (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung in sieben westlichen Industrieländern. (Schriftenreihe „Studien zu Bildung und Wissenschaft“; 81). Bad Honnef: Bock, S. 209–256.

Schmid, Josef (2002): Wohlfahrtsstaaten im Vergleich. München: UTB.

Schneider, Hans-Peter (2005): Struktur und Organisation des Bildungswesens in Bundesstaaten. Ein internationaler Vergleich. Gütersloh/Berlin/Potsdam: Bertelsmann Stiftung/Konrad-Adenauer-Stiftung/Stiftung Marktwirtschaft/Friedrich-Naumann-Stiftung. Internet: http://www.pro-kopf.de/fileadmin/Downloads/Gutachten_Bildungswesen_international.pdf (09.02.2006).

Schröter, Stefan (2003): Berufliche Weiterbildung in Großbritannien für gering qualifizierte Arbeitskräfte. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Internet: <http://skylla.wz-berlin.de/pdf/2003/i03-104.pdf> (15.09.2006).

Schuetze, Hans G. (2000): Higher Education and Lifelong Learning in Canada: Re-Interpreting the Notions of 'Traditional' and 'Non-Traditional' Students in the Context of a 'Knowledge Society'. In: Schuetze, Hans. G./Slowey, Maria (Hrsg.): Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change. London/New York: RoutledgeFalmer, S. 127–148.

Schuetze, Hans G. (2005): Modelle und Begründungen lebenslangen Lernen und die Rolle der Hochschulen – Internationale Perspektiven. In: Wiesner, Gisela/Wolter, André (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Weinheim/München: Juventa, S. 225–244.

Schuetze, Hans G. (2006): Expertise „Kanada“ zum Projekt „International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung/an wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland und anderen Industrienationen – Wissenschaftliche Weiterbildung aus der Sicht der Nachfrager/innen“. Unveröff. Typoskript.

Schuetze, Hans G./Wolter, André (2003): Higher Education, Non traditional Students and Lifelong Learning in Industrialized Countries. Developments and Perspectives. In: Das Hochschulwesen, Jg. 51, Nr. 5, S. 183–189.

Selman, Gordon (1994): Continuing Education and the Canadian Mosaic. In: Brooke, Michael/Waldron, Mark (Hrsg.): University Continuing Education in Canada. Current Challenges and Future Opportunities. Toronto: Thompson Educational Publishing, S. 4–18.

Selman, Gordon/Cooke, Michael/Selman, Mark/Dampier, Paul (1998): The Foundations of Adult Education in Canada. 2. Aufl. Toronto: Thompson Educational Publishing.

Shavit, Yossi/Müller, Walter (Hrsg.) (1998): From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations. Oxford: Clarendon Press.

Statistik Austria (Hrsg.) (2003): Mikrozensus – Lebenslanges Lernen. Sonderprogramm Juni 2003, Erläuterungen. Wien: Statistik Austria.

StatsCan (Statistics Canada) (1997): Education in Canada 1996. Ottawa: Statistics Canada. Internet: <http://www.statcan.ca/english/freepub/81-229-XIB/0009681-229-XIB.pdf> (03.08.2006).

StatsCan (Statistics Canada) (2001): A Report on Adult Education and Training in Canada. Learning a Living. Ottawa: Statistics Canada.

StatsCan (Statistics Canada) (2005): University Tuition Fees. The Daily, Thursday, September 1, 2005. Internet: <http://www.statcan.ca/Daily/English/050901/d050901a.htm> (03.08.2006).

StatsCan (Statistics Canada)/CMEC (Council of Ministers of Education) (2003): Education Indicators in Canada. Report of the Pan-Canadian Education Indicators Program 2003. Ottawa/Toronto: Statistics Canada/CMEC.

StatsCan (Statistics Canada)/CMEC(Council of Ministers of Education, Canada) (2006): Education Indicators in Canada. Report of the Pan-Canadian Education Indicators Program 2005. Ottawa/ Toronto: Statistics Canada/CMEC.

Stephan, Werner/Gruner, Uwe/Lauterbach, Uwe/Lischke, Werner (1995 ff.): Kanada. In: Lauterbach, Uwe (Hrsg.): Internationales Handbuch der Berufsbildung. Baden-Baden: Nomos.

The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (2001): A Classification of Institutions of Higher Education. Internet: http://www.carnegiefoundation.org/dynamic/downloads/file_1_341.pdf (08.08.06).

Theisens, Henno (2003): Higher education in the United Kingdom. Country report. (CHEPS higher education monitor). Enschede: Center for Higher Education Policy Studies. Internet: <http://www.utwente.nl/cheps/documenten/unitedkingdom.pdf> (20.04.2006).

Thomas, Scott L./Zhang, Liang (2005): Post-Baccalaureate Wage Growth Within 4 Years Of Graduation: The Effects of College Quality and College Major. In: Research in Higher Education, Jg. 46, Nr. 4, S. 437–459.

Thurow, Lester C. (1975): Generating Inequality. Mechanism of Distribution in the U. S. Economy. New York: Basic Books.

Tippelt, Rudolf/Weiland, Meike/Panyr, Sylva/Barz, Heiner (2003): Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole. Bielefeld: Bertelsmann.

Trow, Martin A. (1970): Reflections on the Transition from Mass to Universal Higher Education. In: Daedalus, Bd. 99, Nr. 1, S. 1–42.

U.S. Department of Education/National Center for Education Statistics (verschiedene Jahrgänge): Digest of Education Statistics. Internet: <http://nces.ed.gov/programs/digest/d00/> (08.08.06).

U.S. Department of Education: Education in the USA. Internet: <http://www.ed.gov/about/offices/list/ous/international/usnei/us/edlite-structure-us.html> (31.08.2006).

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (1997): International Standard Classification of Education, ISCED 1997. Paris: UNESCO.

Universities UK (2001) : Select Committee Evidence – Higher Education: Student Retention. Internet: <http://www.universitiesuk.ac.uk/parliament/showEvidence.asp?id=1> (27.03.2006).

Unterrichtsministerium Finnland (2005): OECD Thematic Review of Tertiary Education. Country Background Report for Finland. Helsinki: Helsinki University Press. Internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/14/15/36039008.pdf> (04.10.2006).

Unterrichtsministerium Finnland (2006): Bildung und Wissenschaft in Finnland. Helsinki: Unterrichtsministerium. Internet: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/sak_opm16.pdf?lang=en#search=%22%22bildung%20und%20wissenschaft%20in%20finland%22%22 (04.10.2006).

Weber, Karl (2002): Wissenschaftliche Weiterbildung. Auch eine Aufgabe der Universitäten. In: GdWZ: Grundlagen der Weiterbildung, Jg. 13, Nr. 5, S. 229–232.

Weber, Karl (2005): Bildungssystem als Kontext der universitären Weiterbildung. In: Jütte, Wolfgang/Weber, Karl (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster u. a.: Waxmann, S. 34–55.

Weiß, Walter (2004): Beteiligung an beruflicher Weiterbildung. In: Institut für Arbeit und Technik (Hrsg.): Jahrbuch 2003/2004. Gelsenkirchen: IAT, S: 185–197. Internet: <http://www.iatge.de/aktuell/veroeff/jahrbuch/jahrb0304/11-weiss.pdf> (18.05.2006).

Willich, Julia/Minks, Karl-Heinz (2004): Die Rolle der Hochschulen bei der beruflichen Weiterbildung von Hochschulabsolventen. Sonderauswertung der HIS-Absolventenbefragungen der Abschlussjahrgänge 1993 und 1997 fünf Jahre nach dem Studienabschluss. (HIS Kurzinformation A7/2004). Hannover: HIS.

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

Winkler, Edith (2006): Expertise „Österreich“ zum Projekt „International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung/an wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland und anderen Industrienationen – Wissenschaftliche Weiterbildung aus der Sicht der Nachfrager/innen“. Unveröff. Typoskript.

Wissenschaftsrat (2006): Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem. Drucksache 7067/06 v. 27.01.2006. Berlin.

Wittpoth, Jürgen (2001): Wissenschaftliche Weiterbildung. In: Arnold, Rolf/Nolda, Siegrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 340-341.

Wittpoth, Jürgen (2003): Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen: Leske + Budrich.

Wolter, Andrä (2004a): Weiterbildung als akademisches Aufgabenfeld – Auf dem Wege zu einer Kernfunktion des Hochschulsystems? In: Christmann, Bernhard/Leuterer, Verena (Hrsg.): Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft. (Beiträge der DGWF; 41). Hamburg: DGWF, S. 17–36.

Wolter, Andrä (2004b): Weiterbildung und Lebenslanges Lernen als neue Aufgaben der Hochschulen. In: BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung. (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung; 119). Bonn: BLK, S. 17–34.

Wolter, Andrä (2004c): Weiterbildung und Lebenslanges Lernen als neue Aufgabe der Hochschulen. In: Zukunftsfähiges Lernen und Organisieren im Verbund – Weiterbildung und Hochschulreform. Auftaktveranstaltung zum BLK-Programm „Wissenschaftliche Weiterbildung“. Internet: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft132.pdf> (14.09.2006).

Wolter, Andrä (2005a): Hochschule, Weiterbildung und lebenslanges Lernen. Ein Beitrag zum Funktionswandel der Hochschule im Zeichen lebenslangen Lernens. In: Wiesner, Gisela/Wolter, Andrä (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Weinheim/München: Juventa, S. 245–260.

Wolter, Andrä (2005b): Universität und Weiterbildung. Entwicklungslinien und Forschungsbedarf. In: Jütte, Wolfgang (Hrsg.): Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung. (Studies in Lifelong Learning; 5). Krems: Interdisziplinäre Plattform Weiterbildungsforschung, S. 25–28.

Wolter, Andrä (2006): Wissenschaftliche Weiterbildung im Bologna-Prozess: Randelement oder Entwicklungschance? In: Cendon, Eva/Marth, Doris /Vogt, Helmut (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa. Hamburg: DGWF, S. 85–102.

Über die Autorinnen und Autoren

Susanne Kraft, Jahrgang 1960, Dipl. Päd, Dr. phil., ist Erziehungswissenschaftlerin und Senior Researcher am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung in der Weiterbildung, Qualifikationsstandards für die Weiterbildung, Lehren und Lernen von Erwachsenen, wissenschaftliche Weiterbildung.

Hilde Schaeper, Jahrgang 1956, Dr. rer. Soc., ist Soziologin und arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Hochschulforschung bei HIS Hochschul-Informationssystem. Arbeitsschwerpunkte: empirische Forschung über Berufseintritt und Berufsverlauf von Hochschulabsolventinnen und -absolventen, Hochschule und lebenslanges Lernen/Weiterbildung, Lebenslaufforschung.

Michael Schramm, Jahrgang 1972, M. A., ist Sozialwissenschaftler und wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Hochschulforschung bei HIS Hochschul-Informationssystem. Arbeitsschwerpunkte: empirische Untersuchungen zu Berufseintritt und Berufsverlauf von Hochschulabsolventinnen und -absolventen, lebenslanges Lernen und Weiterbildung.

Meike Weiland, Jahrgang 1972, M. A., ist Erziehungswissenschaftlerin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn. Arbeitsschwerpunkte: allgemeine und berufliche Weiterbildung, berufliche Bildung, wissenschaftliche Weiterbildung, soziale Milieus, quantitative Forschungsmethoden, Weiterbildungsstatistik.

Andrä Wolter, Jahrgang 1950, Dr. phil. habil, ist Erziehungswissenschaftler und Professor an der Technischen Universität Dresden. Von 2004 bis 2006 leitete er die Abteilung Hochschulforschung bei HIS Hochschul-Informationssystem. Forschungsschwerpunkte: Hochschulzugang, nicht-traditionelle Studierende, Hochschule und lebenslanges Lernen/Weiterbildung, Bildungsindikatoren.