



Dieter Brüggemann, Manfred Miosga (Hrsg.)
Innovationsmotor Weiterbildung
Der Beitrag von Universitäten und Hochschulen zur
Fachkräftesicherung in der Region
ISBN 978-3-96238-043-4
224 Seiten, 14,8 x 21 cm, 32 Euro
oekom verlag, München 2018
©oekom verlag 2018
www.oekom.de

Nischendasein im Elfenbeinturm?

Hemmnisse akademischer Weiterbildung

Sebastian Norck

1 Einleitung

Der demografische Wandel macht – noch zusätzlich verstärkt durch den wirtschaftlichen Wandel zu einer Wissensökonomie – die kontinuierliche Weiter-, Nach-, Um- und Neuqualifizierung der Beschäftigten erforderlich. Weiterbildung und lebenslanges Lernen sind angesichts einer alternden Erwerbsbevölkerung gesellschaftlich und individuell erwünscht. Der wachsende Qualifizierungsbedarf führt zu einem verstärkten Engagement auch der Universitäten und Hochschulen im Bereich der Weiterbildung.

Zwar zählt wissenschaftliche Weiterbildung schon lange neben Forschung und Lehre zu den gesetzlich verankerten Kernaufgaben von Universität und Hochschulen. Dennoch hat die akademische Weiterbildung aufgrund zahlreicher verschiedener Hemmnisse noch immer eher eine Randstellung an den Universitäten und Hochschulen inne. Auch auf dem stark ausdifferenzierten Weiterbildungsmarkt ist die Bedeutung der Universitäten und Hochschulen als Weiterbildungsträger – insbesondere im Vergleich zu privaten Anbietern – derzeit noch gering.

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich auf Grundlage einer umfassenden Auseinandersetzung mit den einschlägigen Erkenntnissen der Weiterbildungsforschung mit den Gründen, die bislang dazu führten und führen, dass trotz der hohen gesellschaftlichen Bedeu-

tung von Weiterbildung einerseits eine Intensivierung des Engagements der Universitäten und Hochschulen als den Trägereinrichtungen von akademischen Weiterbildungsangeboten sowie andererseits eine stärkere Inanspruchnahme durch die Nutzer der entsprechenden Programme nur langsam vorankommen. Dabei werden aus der Perspektive der Universitäten und Hochschulen als den Trägern akademischer Weiterbildung interne (angebotsseitige) und externe (nachfrageseitige) Hemmnisse unterschieden.

Die hier vorgelegte Problemanalyse ist ein wichtiger Baustein, wenn Weiterbildungsangebote nachhaltig an Universitäten und Hochschulen verankert werden sollen, wie es mit Fokus auf die Region Oberfranken ein Ziel des Forschungsprojektes QuoRO ist. Denn für die Entwicklung sowie die effektive und dauerhafte Umsetzung von Weiterbildungsangeboten ist es zunächst erforderlich, die bestehenden Hemmnisse akademischer Weiterbildung zu präzisieren, um diese im weiteren Verlauf durch geeignete Maßnahmen beseitigen zu können.

Zunächst wird die einleitend angesprochene Diskrepanz zwischen der Diskussion um die zunehmende Relevanz von Weiterbildung im Allgemeinen und akademischer Weiterbildung im Besonderen auf der einen Seite und der randstelligen Bedeutung der Weiterbildung an Universitäten und Hochschulen auf der anderen Seite im Detail beschrieben (Abschnitt 2). Im Anschluss daran werden erst ausgewählte angebotsseitige Ursachen dafür diskutiert, warum sich Weiterbildung an Universitäten und Hochschulen bislang noch nicht umfassend etablieren konnte (Abschnitt 3). Dann werden einzelne nachfrageseitige Hemmnisse akademischer Weiterbildung aus der Perspektive des einzelnen Beschäftigten und der Sicht von Unternehmen erläutert (Abschnitt 4). Abschließend wird darauf eingegangen, wie angebots- und nachfrageseitige Hemmnisse zusammenhängen und welche Möglichkeiten bestehen, mit den Hemmnissen umzugehen (Abschnitt 5).

2 Akademische Weiterbildung – gesellschaftlich erwünscht und trotzdem marginal

Weiterbildung hat in einer sich zur Wissensökonomie wandelnden Gesellschaft einen hohen persönlichen und gesellschaftlichen Stellenwert. Dafür können nach Freiling & Imhof (2007, S. 5 f.) verschiedene Gründe angeführt werden:

- ◆ Mit dem kontinuierlichen technischen Fortschritt geht eine Wissensintensivierung einher, die steigende Qualifikationsanforderungen nach sich zieht. Diese sollen zukünftig vornehmlich durch akademische Aus- und Weiterbildung bewältigt werden.
- ◆ Es lässt sich ein allgemeiner Trend zur Höherqualifizierung beobachten, der sich in steigenden Studierenden- und Absolvtenzahlen an den Universitäten und Hochschulen niederschlägt. Zwar kann akademische Weiterbildung mehr sein als postgraduale Weiterbildung nach einem ersten Studienabschluss, wird aber oft darauf reduziert. Deshalb ist davon auszugehen, dass mit einer steigenden Zahl der Universitäts- und Hochschulabsolventen eine (oder gar die) Hauptzielgruppe der Nachfrager nach akademischer Weiterbildung wächst, zumal deren Weiterbildungsbeteiligung gegenüber Personen mit und ohne Berufsausbildung ohnehin deutlich höher liegt.
- ◆ Die Notwendigkeit lebenslangen Lernens und damit die Erkenntnis, dass die Erstausbildung heute nicht mehr die lebenslang anwendbare Endqualifikation darstellen kann, ist bei Unternehmen wie beim Einzelnen inzwischen weitgehend angekommen. Die mit dem lebenslangen Lernen verbundenen Anforderungen sollen auch durch akademische Weiterbildung adressiert werden.

Neben der zunehmenden Bedeutung, die der akademischen Weiterbildung zugeschrieben wird, werden mit einer Intensivierung der Weiterbildungsbeteiligung zahlreiche Nutzeneffekte verbunden:

- ◆ Aus der Perspektive der (potenziellen) Weiterbildungsteilnehmer können durch die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen bessere Einkommens- und berufliche Aufstiegschancen sowie eine kontinuierliche Anpassung an sich verändernde Arbeitsanforderungen sichergestellt oder die Möglichkeit genutzt werden, etwa bei Wegfall des bisherigen Tätigkeitsbereichs oder nach einer Phase der Arbeitslosigkeit neue Aufgabenbereiche zu übernehmen (Demary et al. 2013, S. 7 f.).
- ◆ Aus dem Blickwinkel der Unternehmen soll die Weiterbildung der Beschäftigten einen Beitrag zur Maximierung der wirtschaftlichen Gewinne des Unternehmens und zur nachhaltigen Unternehmenssicherung leisten, indem sie neben einer höheren Qualifikation des Personals beispielsweise auch zur Mitarbeiterbindung sowie zur Erhöhung der Motivation und Arbeitszufriedenheit beiträgt (Demary et al. 2013, S. 6 f.).
- ◆ Aus Sicht der Universitäten und Hochschulen als den Anbietern akademischer Weiterbildung nennt Ludwig (2013) als Vorteile, die durch die Intensivierung der Anstrengungen in der akademischen Weiterbildung genutzt werden können, wirtschaftliche Gewinne aus den mindestens kostendeckend zu realisierenden Weiterbildungsprogrammen, die Möglichkeit einer regionalen Profilierung sowie die Erschließung neuer Zielgruppen angesichts der im Zuge des demografischen Wandels perspektivisch (trotz zunehmender Bildungsbeteiligung) sinkenden Zahlen von Studenten in der grundständigen Lehre.

- ◆ Schließlich kann akademische Weiterbildung aus einer übergeordneten gesamtgesellschaftlichen und volkswirtschaftlichen Perspektive zur Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit eines Standortes beitragen, indem sie eine Brückenfunktion zwischen dem Wissenschaftssystem als der Sphäre der Wissensproduktion und den verschiedenen Bereichen der Wissensanwendung und -verwertung einnimmt (Faulstich 2016, S. 20 f.).

Zwar wird die Rolle akademischer Weiterbildung allgemein als hoch eingeschätzt, und von verschiedenen Seiten werden Nutzeneffekte angenommen, die Weiterbildung sowohl für die Anbieterseite, also für die Universitäten und Hochschulen (und mit ihnen für das Wissenschaftssystem als Ganzes), als auch für die Nachfrager, sowohl für Unternehmen als auch für den Einzelnen, letztlich sogar gesamtgesellschaftlich haben kann. Trotzdem sind Universitäten und Hochschulen bislang nur zu einem geringen Anteil im Weiterbildungsmarkt beteiligt, und die wissenschaftliche Weiterbildung hat an den Universitäten und Hochschulen oftmals nur einen geringen Stellenwert. Wolter (2004, S. 17) bezeichnet angesichts dessen die Situation der akademischen Weiterbildung in Deutschland als gekennzeichnet von der »anhaltenden Diskrepanz zwischen genereller Relevanzzuschreibung auf der einen Seite und praktischer Marginalisierung als einem randständigen Aufgabenfeld der Hochschulen auf der anderen Seite«. Nachfolgend werden ausgewählte Gründe für dieses Missverhältnis thematisiert.

3 Interne Hemmnisse: Das Schattendasein der akademischen Weiterbildung an Universitäten und Hochschulen

Gerade im internationalen Vergleich fällt die marginale Position auf, die Weiterbildung an den Universitäten und Hochschulen in Deutschland noch immer hat: »Während Weiterbildung international in ein System des lebenslangen Lernens eingebettet ist, das auf eine hohe Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung sowie auf flexible Bildungswege für unterschiedliche Zielgruppen abzielt, nimmt Weiterbildung an deutschen Hochschulen lediglich eine Randstellung ein« (Hanft & Zilling 2011, S. 84).

Dieser Befund verwundert insofern, als die akademische Weiterbildung im Hochschulrahmengesetz seit der Novelle von 1998 als eine der Kernaufgaben von Universitäten und Hochschulen neben der Forschung sowie der grundständigen Lehre und dem Studium verankert ist: »Die Hochschulen dienen entsprechend ihrer Aufgabenstellung der Pflege und der Entwicklung der Wissenschaften und der Künste durch Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung [...]« (§ 2 Abs. 1 HRG). Die Beschreibung der Situation der wissenschaftlichen Weiterbildung als randständig innerhalb des mehrfachen Leistungsauftrags der Universitäten und Hochschulen überrascht aber nicht zuletzt auch deshalb, weil die Bedeutung von Weiterbildung an Hochschulen bereits seit mehr als einem halben Jahrhundert intensiv diskutiert wird. Beispielsweise stellte schon Mitte der 1960er-Jahre der Wissenschaftsrat (1966, zitiert bei Fries 1997, S. 245) die Notwendigkeit heraus, »die in ihrem Beruf stehenden Absolventen wissenschaftlicher Hochschulen [...] von neuem in Kontakt mit der Wissenschaft zu bringen«. Pointiert konstatiert Fries (1997, S. 246) vor diesem Hintergrund: »Angebote zur wissenschaftlichen Weiterbildung sind nach wie vor eher Ausnahmen – und das trotz einer Flut von ›Empfehlungen‹, ›Resolutionen‹, ›Eckwerten‹ und ›Maßnahmenkatalogen‹.« Wenngleich seit dieser Feststellung zwei Jahr-

zehnte vergangen sind und sich nicht zuletzt durch Entwicklungen wie den Bund-Länder-Wettbewerb »Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen« positive Tendenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung zeigen, stellt sich nach wie vor die Frage, warum sich Weiterbildung an den Universitäten und Hochschulen bislang noch nicht umfassend etablieren können.

Ein wesentlicher Grund für die noch immer eher geringe Bedeutung von akademischer Weiterbildung ist, dass Universitäten und Hochschulen in der Innenperspektive (wie in der Außenperspektive) nicht als Orte der Weiterbildung wahrgenommen werden und Weiterbildung bislang noch nicht ausreichend als Teil ihres gesamtgesellschaftlichen Bildungsauftrags verankert ist. So konstatiert etwa Wolter (2011, S. 9) »ein eindeutiges Reputations- und Relevanzgefälle in der Reihenfolge Forschung, Lehre (in der Erstausbildung) und an letzter Stelle die Weiterbildung«. Pellert & Cendon (2008) spitzen die Feststellung vom vergleichsweise geringen Ansehen von Lehre und Weiterbildung gegenüber der Forschung wie folgt zu: »Die meisten Universitäten des deutschsprachigen Raums träumen in ihren Mission Statements von der Reputation einer erstklassigen und nobelpreisverdächtigen Forschungsuniversität, die Profilierung über Lehre oder Weiterbildung findet sich hingegen in den wenigsten Leitbildern in fundierter Form.«

Weiterbildung als »dritte Säule« als eine gleichberechtigte Kernaufgabe an den Universitäten und Hochschulen neben Forschung und Lehre aufzustellen und das Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu intensivieren kommt angesichts der geschilderten Lage einer Grundsatzentscheidung der jeweiligen Trägerinstitution mit tief greifenden »Konsequenzen für ihre Organisationsentwicklung, Personal- und Haushaltsplanung« (Kloke 2009, S. 48) gleich. Grundsätzlich ist eine solche Entscheidung auch insofern, als eine weitere Öffnung der Universitäten und Hochschulen für die akademische Weiterbildung mit dem traditionellen Verständnis ihrer Funktion nicht ohne Weiteres vereinbar ist. Für Wolter (2001, S. 64)

stellt sich diesbezüglich die Frage, »ob und wie weit sich Hochschulen eher als relativ autonome Institutionen für Forschung und Lehre im Bezugsrahmen wissenschaftlicher Disziplinen mit einer ausgeprägten Distanz gegenüber gesellschaftlichen Zumutungen verstehen, wie dies für die deutsche kulturstaatliche Tradition charakteristisch ist, oder ob Hochschulen – in einer stärker kommunitaristischen Tradition – bereit sind, sich als gesellschaftliche Dienstleistungseinrichtungen zu verstehen, die eine ›Bringschuld‹ gegenüber der Gesellschaft zu erfüllen haben«. Diese »Bringschuld« besteht für ihn – neben der Produktion neuen Wissens und dessen Diffusion – in der Qualifizierung von Humankapital (Wolter 2001, S. 64).

Die Stellung der akademischen Weiterbildung gegenüber den anderen als Prioritäten betrachteten Aufgaben der Universitäten und Hochschulen wird sich nur dann verändern, wenn ihre Potenziale erkannt werden (siehe auch Abschnitt 2 in diesem Beitrag). Graeßner (1994, S. 451) betont im Hinblick auf Chancen der akademischen Weiterbildung etwa die Möglichkeit, durch ein Weiterbildungsangebot das Profil der Hochschule auch angesichts knapper finanzieller Ressourcen zu erweitern. Gerade was die finanziellen Chancen der wissenschaftlichen Weiterbildung betrifft, existieren in den Leitungsgremien der Universitäten und Hochschulen oftmals deutlich übertriebene Erwartungen an die Rentabilität von akademischer Weiterbildung und ihren Beitrag zur Gesamtfinanzierung der Institutionen (Pellert & Cendon 2008). Diese Überschätzung mag damit zusammenhängen, dass Weiterbildung seit vielen Jahren einen wichtigen Wachstumsmarkt darstellt, was nicht zuletzt auf den steigenden Anteil von Hochschulabsolventen zurückzuführen ist, deren Weiterbildungsbeteiligung im Durchschnitt am stärksten ausgeprägt ist (Wolter 2016, S. 27).

Neben finanzieller Profitabilität gibt es eine Reihe von »immateriellen Interessen« (Wolter 2016, S. 27) wie etwa die Vernetzung mit Kooperationspartnern aus der Wirtschaft in der Standortregion der Universität oder Hochschule, die als Gründe für die zunehmende

Bedeutung von wissenschaftlicher Weiterbildung oder zumindest als Intention für den Ausbau dieses Bereichs angeführt werden. Gleichwohl merkt Wittpoth (2005, S. 21) an, dass gerade der regionalen Profilierung durch eine weiterbildungsbasierte Intensivierung des Wissenstransfers in die Wirtschaft vor Ort Trends der Internationalisierung im Wissenschaftssystem entgegenstehen. Diese führen dazu, dass die Region, in der ein Wissenschaftler tätig und eine Universität oder Hochschule angesiedelt ist, zunehmend an Bedeutung verliert: »Aktivitäten im Nahraum haben kaum noch einen Wert.«

Während einerseits von den Universitäten und Hochschulen in der akademischen Weiterbildung Chancen für die Erschließung neuer Finanzierungsquellen durch die Zusammenarbeit mit der außenwissenschaftlichen Praxis gesehen werden, zeigen sich andererseits »unausgesprochene Aversionen im Verhältnis von Hochschule und Wirtschaft« (Kohler 2004, S. 8). Diese drücken sich als »Ökonomieaversion in Feststellungen aus wie der, dass Hochschulen nicht ›ökonomischen Verwertungsinteressen‹ dienen und sie nicht ›Selbstausverkauf an den Kapitalismus‹ betreiben dürften« (Kohler 2004, S. 8).

Die akademische Weiterbildung befindet sich, will sie trotz der skizzierten Bedenken ein durchaus vorhandenes finanzielles Potenzial ausschöpfen, auf dem Weiterbildungsmarkt im Wettbewerb mit Angeboten von einer Vielzahl anderer Träger. Dabei ist »das quantitativ marginale Gewicht der Hochschulen im Vergleich zur Zahl der am Markt operierenden außerhochschulischen Bildungsdienstleister« (Dobischat et al. 2010, S. 25) zu berücksichtigen: Wolter (2016, S. 28) gibt für den Zeitraum von 1991 bis 2012 als geschätzte Spanne für den Anteil von Universitäten und Hochschulen am Weiterbildungsmarkt zwei bis sechs Prozent an.

Bislang zeichneten sich Universitäten und Hochschulen – gerade im Vergleich zu selbstständigen Einrichtungen der Erwachsenenbildung – durch eine ausgeprägte Angebotsorientierung aus. Im Gegensatz zur bislang üblichen Angebotsorientierung wird zukünftig eine stärkere Nachfrage- und Bedarfsorientierung im Kontext

des lebenslangen Lernens als erforderlich erachtet, vor allem auch aufgrund der zunehmenden Heterogenität der Zielgruppen (Hanft et al. 2015, S. 14 f.). Eine konsequente Orientierung des universitären und hochschulischen Weiterbildungsangebotes an den Bedarfen unterschiedlicher Zielgruppen impliziert, dass Hochschulen gefordert sind, den vorhandenen und prognostizierten Weiterbildungsbedarf systematisch zu analysieren und bei der Angebotskonzeption adäquat zu berücksichtigen, was allerdings bisher noch nicht in ausreichendem Maße geschieht (Freiling & Imhof 2007, S. 4 f.).

Die Ausrichtung akademischer Weiterbildung an der Nachfrage geht mit Praxisrelevanz und Problemorientierung einher, die als zwei wesentliche Charakteristika oder Voraussetzungen von wissenschaftlicher Weiterbildung gelten (Dikau 1993). Was die Praxisorientierung des akademischen Weiterbildungsangebots betrifft, weist Borgwardt (2016, S. 11) einschränkend darauf hin, dass es nicht darum gehen sollte, maßgeschneiderte Lösungen für einzelne Wirtschaftsakteure zu schaffen und dadurch als Universität oder Hochschule möglicherweise auch in Abhängigkeit von diesen zu geraten. Das Gebot müsse vielmehr sein, Weiterbildungsformate zu entwickeln, mit denen »übergreifende Fähigkeiten und allgemeine Lösungskompetenzen vermittelt werden, die über eine kurzfristige und eng gefasste Bedarfsorientierung hinausgehen« (Borgwardt 2016, S. 11). Auch Jütte & Schilling (2005, S. 149) bewerten eine zu enge Ausrichtung des akademischen Weiterbildungsangebots an der gegenwärtigen Nachfrage als kritisch: »Eine Nachfrageorientierung im Sinne einer ausschließlichen Orientierung auf marktgängige Angebote birgt die Gefahr, den bildungs- und gesellschaftspolitisch wichtigen Auftrag der Universität zu unterlaufen; dieser kann sich nicht nach partikularen Marktinteressen, (berufs-)ständischen Interessen oder politischen Vorgaben allein ausrichten.«

Zu einem praxisrelevanten Weiterbildungsangebot gehört auch ein zielgruppenspezifischer Sprachgebrauch in der Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse. Hier sieht Wagner (2009, S. 67 f.) noch

klare Defizite aufseiten der Universitäten und Hochschulen: »Die Hochschulen haben sich sprachlich von den ›extramuralen‹ Welten entfernt, oft auch von den korrespondierenden Berufswelten. [...] Dass sich die Vertreter der Praxis durch Weiterbildungsangebote der Hochschulen angesprochen fühlen, setzt aber voraus, dass hier an den Sprachmustern der Praxis angeknüpft wird [...]. Dies gilt zumindest dann, wenn man erwartet, dass die Praxis für Weiterbildungsangebote der Hochschulen Geld zu bezahlen bereit ist.«

Bei einer bedarfs- und nachfragegerechten Angebotsgestaltung dürfen die Lehrenden nicht aus dem Blick geraten, da sie diejenigen sind, die Inhalt und Form des Unterrichts in der wissenschaftlichen Weiterbildung nach ihrer Kompetenz weitgehend selbstverantwortlich gestalten und damit die Lernerfolge in entscheidendem Maße beeinflussen können: »Bei der Entwicklung von Studienprogrammen für neue Zielgruppen werden oft jene ausgeklammert, die für eine erfolgreiche Durchführung der Programme und somit für erfolgreiche Lehr-Lern-Prozesse verantwortlich sind: die Lehrenden« (Cendon 2014, S. 29).

Für die Lehrenden stellt die Weiterbildung eine zusätzliche Aufgabe neben der Lehre in der Erstausbildung und der Forschung dar, die, soll sie – wie gesellschaftlich und hochschulpolitisch gewünscht – ausgeweitet werden, nicht ohne zusätzliches Personal bewältigt werden kann, weshalb bereits vor einem Jahrzehnt der Wissenschaftsrat (2006, S. 81) den Ausbau der personellen Kapazitäten in der akademischen Weiterbildung forderte. Zwar konstatiert Kloke (2009, S. 48), dass Hochschullehrer in der Weiterbildung häufig aus intrinsischer Motivation engagiert sind. Über die eigene Motivation hinaus fehlen jedoch häufig Anreize, die für das Hochschulpersonal eine Tätigkeit im Rahmen der akademischen Weiterbildung attraktiv machen (Borgwardt 2016, S. 9). Eine bessere Anerkennung der Beteiligung in der Weiterbildung erscheint nicht zuletzt deshalb von Bedeutung, als die Situation weiter Teile des wissenschaftlichen Personals an den Universitäten und Hochschulen ohnehin aufgrund mangelnder Per-

spektiven im Wissenschaftssystem angesichts befristeter Beschäftigungsverhältnisse einer Verbesserung bedürfte, wozu etwa über eine Ausweitung der Beschäftigungsmöglichkeiten im Weiterbildungsbe-
reich ein Beitrag zu leisten wäre (Borgwardt 2016, S. 10).

Weiterbildung ist zwar zu einer der Kernaufgaben von Universitäten und Hochschulen gemacht worden, soll als zusätzliche Aufgabe aber nicht nur ohne zusätzliches Personal, sondern auch weitgehend ohne staatliche Finanzierung erbracht werden. Im Gegensatz zur weitgehend aus staatlichen Mitteln finanzierten Erstausbildung »zwingt« (Dobischat et al. 2010, S. 28) dies in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu kostendeckender Finanzierung, die zum überwiegenden Teil privat durch Teilnahmegebühren erfolgen soll (HRK 2008, S. 2). Die daraus resultierende »Entkopplung von – (weitgehend) gebührenfreien – grundständigen Studiengängen einerseits und kostenpflichtigen, weiterbildenden Studiengängen andererseits behindert die vollständige Integration der Idee des lebenslangen Lernens« (Hanft & Zilling 2011, S. 91).

Aus den Herausforderungen bei der Finanzierung von akademischer Weiterbildung resultiert, dass Weiterbildung an Universitäten und Hochschulen »fast ›nur‹ ökonomisch begründet ist« (Fries 1997, S. 261). Daraus wiederum folgt im Hinblick auf die angebotenen Inhalte, dass akademische Weiterbildung »rein wirtschaftlich, und zwar vorwiegend technisch und betriebswirtschaftlich, orientiert« (Fries 1997, S. 261) ist. Dass Weiterbildung in anderen Themenbereichen kaum, nicht oder nicht mehr durchgeführt wird, wird bisweilen mit schlechten Erfahrungen der Hochschulen hinsichtlich der Nachfrage selbst nach bedarfsorientiert konzipierten Angeboten begründet. So wird gelegentlich Desinteresse seitens der potenziellen Nachfrager unterstellt. Fries (1997, S. 247) führt als Beispiel das Thema Energieeffizienz in Betrieben an, das seinerzeit, weil der Energieverbrauch allenfalls als untergeordneter Kostenfaktor eingeschätzt wurde, von vielen Unternehmen als uninteressant eingeschätzt wurde. Angesichts der perspektivisch aufgrund der zu erwartenden Verknappung

endlicher Energieträger steigenden Energiekosten zeigt dieses Beispiel, wie wichtig es bei der Angebotskonzeption ist, gesellschaftlich relevante Entwicklungen vorausschauend zu berücksichtigen, wenn auch kein unmittelbarer Bedarf seitens der Nachfrager angegeben wird. So betont Fries (1997, S. 248) im Hinblick auf ein weiteres Beispiel, das ebenfalls keine relevante Nachfrage fand, dass als Grund seitens der adressierten Unternehmen angegeben wurde, »die Thematik erschien im Moment nicht so dringlich« – was sich inzwischen sicherlich geändert haben mag, befasste sich das Weiterbildungsangebot doch mit Mechatronik und technischer Informatik.

Diese Beispiele zeigen bereits, dass die Nachfrage eine wesentliche Bestimmungsgröße dafür ist, ob und in welchem Umfang wissenschaftliche Weiterbildungsprogramme tatsächlich einen Markt finden. Im folgenden Kapitel werden deshalb externe Hemmnisse, die die Weiterbildungsbeteiligung von Unternehmen und Beschäftigten negativ beeinflussen, in den Blick genommen.

4 Externe Hemmnisse: Zeit ist Geld

Dass neben den bisher beschriebenen internen, die Anbieterseite betreffenden Hemmnissen akademischer Weiterbildung auch solche externer Art vorhanden sind, die auf der Nachfrageseite zu verorten sind und dazu führen, dass Weiterbildungsangebote an Universitäten und Hochschulen nicht oder nur in geringem Umfang wahrgenommen werden, erscheint wenig überraschend, denn »[e]in organisiertes Bildungsangebot kommt erst dann zustande, wenn es von Teilnehmenden nachgefragt wird« (Jütte & Schilling 2005, S. 151).

Diese Feststellung ist jedoch nicht so banal, wie sie vielleicht auf den ersten Blick erscheint, denn die Nachfrage nach Weiterbildungsangeboten ist von einer Vielzahl verschiedener Faktoren abhängig. Dazu gehören auf der Ebene des einzelnen (potenziellen) Weiterbildungsteilnehmers folgende Faktoren (nach Demary et al. 2013, S. 49 ff.):

- ◆ *Erwerbsstatus*: Je nachdem, ob man einer Beschäftigung nachgeht oder erwerbslos ist, unterscheiden sich sowohl die Möglichkeiten der Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen (beispielsweise können Arbeitslose nicht an betrieblicher Weiterbildung teilnehmen) als auch die Weiterbildungsintensität (die bei Nichterwerbstätigen höher ausgeprägt ist als bei Erwerbstätigen).
- ◆ *Herkunft*: Menschen mit Migrationshintergrund oder ausländischer Staatsbürgerschaft weisen eine tendenziell geringere Weiterbildungsbeteiligung auf als Personen ohne Migrationshintergrund.
- ◆ *Sozialer Status*: Personen aus sogenannten bildungsfernen Schichten nehmen tendenziell weniger an Weiterbildungsmaßnahmen teil.
- ◆ *Bildungs- und Berufsabschluss*: Die Intensität der Weiterbildungsbeteiligung korreliert mit der Höhe des Schulabschlusses und wird auch durch einen Berufsabschluss (Berufsausbildung, berufliche Aufstiegsfortbildung wie Meister, Techniker und Fachwirt, Hochschulabschluss) positiv beeinflusst.
- ◆ *Berufliche Anforderungen*: Je größer die Anforderungen im ausgeübten Beruf und je höher der Status des Berufs sind (zum Beispiel bei Führungsaufgaben), desto höher fällt die Weiterbildungsbeteiligung aus.
- ◆ *Branche*: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Weiterbildungsbeteiligung und dem Wirtschaftszweig, in dem eine Person beschäftigt ist. Erwerbstätige im Dienstleistungssektor nehmen häufiger an Weiterbildungsmaßnahmen teil als Beschäftigte im produzierenden Gewerbe und in der Landwirtschaft.

- ◆ *Umfang und Dauer der Beschäftigung*: Teilzeit- und befristete Beschäftigung wirken sich negativ auf die Weiterbildungsbeteiligung aus.

Aus der Perspektive eines Unternehmens kommen folgende weitere Bestimmungsfaktoren hinzu, die die Weiterbildungsaktivität beeinflussen (nach Seyda & Placke 2017, S. 11 ff.):

- ◆ *Unternehmensgröße*: Je größer das Unternehmen ist, desto größer ist auch die Weiterbildungsbeteiligung, weil große Unternehmen tendenziell über mehr finanzielle Ressourcen zur Weiterbildung der Mitarbeiter und über bessere Möglichkeiten der befristeten Freistellung zum Zweck der Weiterbildung verfügen und die Mitarbeiterqualifizierung besser planen und organisieren können. Betrachtet man die Weiterbildungsintensität der Unternehmen noch etwas genauer, so zeigt sich, dass kleine Unternehmen – obwohl sie insgesamt seltener als mittlere und große Unternehmen in der Weiterbildung aktiv sind – pro Beschäftigten sowohl mehr Zeit als auch mehr Geld in Weiterbildungsmaßnahmen investieren.
- ◆ *Branche*: Unternehmensnahe Dienstleister investieren in die Weiterbildung ihrer Beschäftigten sowohl mehr Zeit als auch mehr Geld, gesellschaftsnahe Dienstleister als Betriebe des verarbeitenden Gewerbes.
- ◆ *Qualifikationsniveau der Belegschaft*: Ein hoher Anteil an Mitarbeitenden mit einem abgeschlossenen Hochschulstudium korreliert mit höheren Ausgaben und einer höheren Zeitaufwendung für Weiterbildung ebenso wie ein hoher Anteil an Absolventen von früheren Fortbildungsmaßnahmen. Ist der Anteil der Beschäftigten ohne abgeschlossene Berufsausbildung hoch, sind die Ausgaben für Weiterbildung tendenziell niedrig.