

Die Heterogenität beruflich Qualifizierter im Hochschulstudium

Aktuelle Forschungsergebnisse zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung

ANDRÄ WOLTER

Kurz zusammengefasst ...

Der Beitrag berichtet aktuelle Forschungsergebnisse zur Teilnahme beruflich Qualifizierter an weiterbildenden Angeboten der Hochschulen in Deutschland, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung zum Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ gewonnen wurden. Weiterbildung an Hochschulen wird in diesem Beitrag nicht von der Art des Studiengangs, sondern vom Lebensverlauf der Teilnehmer/innen her definiert. Dabei wurden mehrere Datensätze herangezogen und ausgewertet. Es zeigt sich, dass sich hinter dem Begriff der beruflich Qualifizierten von ihren Bildungs- und Lebensverläufen her sehr unterschiedliche Gruppen verbergen. Diese Unterschiede zu beachten ist u.a. deshalb wichtig, weil sie mit teilweise divergierenden Studienanforderungen, Studienverläufen und Studienschwierigkeiten verbunden sind. Unter den beruflich Qualifizierten weist die Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden zwar eine etwas höhere Studienabbruchquote, aber ein insgesamt ähnliches positives Leistungsbild wie die Mehrzahl der Studierenden auf.

1 Einleitung

Das Thema Hochschulweiterbildung und Beruf bzw. Beschäftigung beinhaltet mehrere analytische Perspektiven, die sich wissenschaftsgeschichtlich bereits auf die bildungssoziologische und -ökonomische Diskussion in den 1970er Jahren zurückführen lassen. Im Kern geht es dabei um die theoretische Interpretation des Verhältnisses von Bildungs- und Beschäftigungssystem. Drei Perspektiven stehen sich hier idealtypisch gegenüber: Das Verhältnis von Hochschulweiterbildung und Beruf kann – erstens – als eine Art ‚Subordination‘ von Weiterbildung unter die Qualifikationsanforderungen von Beruf, Arbeitsmarkt und Beschäftigung betrachtet werden. Danach würde die Entwicklung der Hochschulweiterbildung im Wesentlichen von den Anforderungen (oder dem Bedarf) des Beschäftigungssystems bestimmt.

Dieser Subordinationsthese steht – zweitens – die Entkopplungsthese gegenüber, wonach die Bildungs- und Weiterbildungsentwicklung von einer relativen Autonomie gegenüber ökonomischen und technologischen Anforderungen und durch einen hohen intentionalen bildungspolitischen Entscheidungs- und Gestaltungsraum und eigene Bildungsziele und -vorstellungen geprägt wäre. Drittens gehen sozialstrukturell, an der Bildungsnachfrage orientierte Ansätze davon aus, dass die (Weiter-)Bildungsentwicklung in erster Linie veränderten Bildungsströmen folgt, die ihrerseits hauptsächlich von der Statusdistributions- und Selektionsfunktion von Bildung beeinflusst werden. Hier stünden dann die Bildungsentscheidungen und das Bildungsverhalten der Teilnehmer/innen und deren soziale Rationalität im Vordergrund, die relativ eigendynamisch von einer meritokratischen Logik, von der Allokationsfunktion von Titeln, Zertifikaten und Berechtigungen bestimmt würde.

Bezieht man diese theoretischen Ansätze auf das Verhältnis von Hochschulweiterbildung und Beruf, so lassen sich empirische Evidenzen für alle drei finden, was dann dafür spricht, weniger in theoretischen Differenzen zu denken, sondern die hier idealtypisch unterschiedenen Ansätze miteinander zu verknüpfen. So kann es zum einen darum gehen, in welchem Verhältnis Angebote der Hochschulweiterbildung zu den Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems stehen. Häufig wird Praxisnähe oder Bedarfsferne ja als eine „Schwäche“ weiterbildender Studienangebote der Hochschule und als eine „Stärke“ außerhochschulischer Anbieter gesehen. Von daher sind viele Hochschulen bemüht, ihre Weiterbildungsangebote bedarfs- und praxisorientiert zu gestalten („Subordination“). Auf der anderen Seite gibt es an Hochschulen aber oft eine gewisse Skepsis, Studienangebote zu sehr auf das Ziel Erhalt oder Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit, sondern eher an einer eigenen Idee akademischer Bildung auszurichten („Entkoppelung“). In diesem Zusammenhang geht es dann ganz grundsätzlich um die Frage, ob oder in welcher Weise Beruf und Beschäftigung überhaupt Referenzpunkte der Studiengestaltung sein sollten

(aktuell z.B. Hillmer/Al-Shamery 2015). Bei weiterbildenden Angeboten, die sich an Erwerbstätige richten, ist aber eine zumindest tendenzielle Orientierung an den Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems weitgehend Konsens, im Unterschied zu anderen Zielgruppen (z.B. „learners in later life“).

In der Hochschulpolitik ist seit einigen Jahren ein deutlicher Wille erkennbar, die Studienangebote der Hochschulen im weiterbildenden Bereich für neue Zielgruppen, insbesondere Berufstätige, also primär nachfrage- und bedarfsbezogen (hier im Sinne von Teilnehmerorientierung) zu öffnen (Banscherus/Neumerkel/Feichtenbeiner 2016; Banscherus/Pickert/Neumerkel 2016). In dieser Perspektive fließen mehrere der oben genannten theoretischen Ansätze zusammen, auch der Nachfrageansatz, der sich hier primär in der Frage der Zielgruppen von bzw. der Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung manifestiert. Der vorliegende Beitrag wird sich primär mit dieser Perspektive auf das Thema Hochschulweiterbildung und Beruf befassen. So gelten beruflich Qualifizierte als eine (nicht ganz) neue Zielgruppe der Hochschulen in Deutschland. In den letzten Jahren sind mehrere Programme auf Bundes- oder Länderebene initiiert und durchgeführt worden, um die Hochschulen stärker für Berufstätige zu öffnen. Das wichtigste staatliche Förderprogramm zur Öffnung der Hochschule für Berufstätige ist der 2011 gestartete Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (Hanft/Pellert/Cendon 2015; Wolter/Banscherus 2015).

Die für die erste Wettbewerbsrunde (2011-2015) zuständige wissenschaftliche Begleitung hat die Ergebnisse ihrer Arbeit soeben in drei Bänden veröffentlicht (Wolter/Banscherus/Kamm 2016; Hanft et al. 2016; Cendon/Mörth/Pellert 2016). Der vorliegende Beitrag stützt sich primär auf die Ergebnisse der Teilstudie I „Zielgruppen lebenslangen Lernens“, die von einem Team der Humboldt-Universität zu Berlin vorgelegt wurde (Wolter/Banscherus/Kamm 2016). Im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen steht die auf unterschiedlichen Datensätzen basierende Analyse der verschiedenen Subgruppen beruflich Qualifizierter im Hochschulstudium, ihrer biographischen Voraussetzungen, Studienverläufe und Studienprobleme sowie ihres Studienerfolgs. Leitthese des vorliegenden Beitrags ist die Warnung, nicht nur vorsichtig mit dem pauschalen Begriff der beruflich Qualifizierten umzugehen, sondern sich der großen Heterogenität dieser Gruppe bewusst zu werden, mit der ganz unterschiedliche bildungspolitische Herausforderungen verbunden sind.

2 Beruflich Qualifizierte: Heterogenität der Zusammensetzung

Unter den summarisch als beruflich Qualifizierte bezeichneten Studierenden sind verschiedene Subgruppen zu

unterscheiden, die in den folgenden Ausführungen noch näher beschrieben werden: (1) beruflich Qualifizierte mit herkömmlicher schulischer Studienberechtigung (Abitur, Fachhochschulreife) in einem Studiengang der akademischen Erstausbildung; (2) beruflich Qualifizierte ohne herkömmliche Studienberechtigung in einem Studiengang der akademischen Erstausbildung; (3) beruflich Qualifizierte, in der Regel mit einem Hochschulabschluss, in einem Programm der Hochschulweiterbildung. Bereits diese formale, an Abschlüssen und Berechtigungen orientierte Unterscheidung deutet darauf hin, dass es sich - bildungs- und berufsbiographisch gesehen - um eine heterogene Gruppe handelt. Weitere, statistisch eher sehr kleine Gruppen beruflich Qualifizierter im Studium, z.B. solche ohne einen ersten Hochschulabschluss in einem weiterbildenden (Master-) Programm, ein Zugangsweg, der in den meisten Länderhochschulgesetzen grundsätzlich ermöglicht wird, werden hier nicht betrachtet.

Strittig an der Differenzierung zwischen diesen drei Gruppen könnte die Zuordnung der ersten beiden Gruppen, die sich in einer akademischen Erstausbildung befinden, zum Bereich der Hochschulweiterbildung sein. In der traditionellen Studiengangssystematik der Hochschulen gelten in der Regel nur postgraduale Studienangebote als Weiterbildung, auch wenn diese oft offen für andere Teilnehmer/innen sind. Nach dieser Studiengangslogik zählen Studienangebote in der akademischen Erstausbildung nicht zur Weiterbildung, und nur die dritte der oben genannten Gruppen bestünde aus Weiterbildungsstudierenden.

Geht man jedoch von einem biographischen Weiterbildungsverständnis aus, dann wäre nicht die Studiengangarchitektur, sondern die vorangegangene Bildungs- und Berufsbiographie der Referenzpunkt. Aus der Perspektive des Lebensverlaufs kann auch ein Erststudium eine Weiterbildungssequenz bilden, insbesondere bei einer engen Verknüpfung von erlerntem oder ausgeübtem Beruf und Studium. Hier löst sich die herkömmliche strikte Differenzierung zwischen Erstausbildung und Weiterbildung in der Hochschule auf. In dieser lebensverlaufstheoretischen Perspektive, die dem Verständnis lebenslangen Lernens entspricht, wären auch die ersten beiden der oben aufgeführten Gruppen der Hochschulweiterbildung zuzurechnen. Insbesondere mit dem Konzept der Offenen Hochschule wird diese bisherige Grenzziehung zwischen Erststudium und wissenschaftlicher Weiterbildung fließend (Hanft/Pellert/Cendon 2015). Die gemeinsame Perspektive besteht darin, dass es sich um das Studium beruflich Qualifizierter - mit oder ohne vorherigen Hochschulabschluss - handelt.¹

Studierende, die vor Aufnahme ihres Studiums eine berufliche Qualifikation erworben haben, z.B. durch den Abschluss

¹ Bei der Hochschulweiterbildung im engeren Sinne wird häufig noch zwischen wissenschaftlicher Weiterbildung (primär für externe Erwerbstätige mit Hochschulabschluss) und innerbetrieblicher Weiterbildung (z.B. für das wissenschaftsunterstützende Personal) unterschieden, wobei es auch hier fließende Übergänge gibt.

einer betrieblichen Berufsausbildung oder eines Ausbildungsgangs im Rahmen des Schulberufssystems, hat es schon immer gegeben. Ihr Anteil variierte, je nach den konjunkturellen Beschäftigungsperspektiven von Erwerbstätigen mit und ohne Hochschulabschluss. Seit etwa 15 Jahren haben beruflich Qualifizierte als Zielgruppe der Hochschulen ein gesteigertes politisches und zum Teil auch wissenschaftliches Interesse gefunden (Elsholz 2015; Kamps/Hirsch 2015). Dafür waren bzw. sind mehrere bildungs- und arbeitsmarktpolitische Motive ausschlaggebend – so u.a.:

1. eine größere Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung angesichts der historisch gewachsenen institutionellen Segmentierung zwischen beiden Sektoren,
2. die Erschließung eines zusätzlichen Fachkräftepotenzials insbesondere im Bereich hochqualifizierter Arbeit im Blick auf einen befürchteten Fachkräftemangel,
3. die Öffnung der Hochschule für neue Zielgruppen zur Kompensation eines erwarteten demographisch verursachten Rückgangs der Studienanfänger- bzw. Studierendenzahlen,
4. die vom Bologna-Prozess angestrebte Förderung lebenslangen Lernens an Hochschulen und einer stärkeren Durchlässigkeit des Hochschulzugangs,
5. das alte gesellschaftspolitische Ziel einer größeren Chancengleichheit oder -gerechtigkeit in der Beteiligung an akademischer Bildung.

Wichtig ist es aber, sich vor Augen zu halten, dass es sich bei dem Begriff „beruflich Qualifizierte“ um einen unscharfen, mehrdeutigen Begriff handelt, der von ihren Lebensverläufen, insbesondere der biographischen Abfolge von Schulbesuch und Berufsausbildung und der Art der Studienberechtigung her unterschiedliche Gruppen zusammenfasst:

- Abiturient/inn/en aus einem allgemeinbildenden oder beruflichem Gymnasium oder der Oberstufe einer Gesamtschule, die nach dem Abitur eine Berufsausbildung absolviert und nach einer anschließenden mehr oder minder langen Erwerbstätigkeit ein Studium aufgenommen haben (oft als „Doppelqualifizierer“ bezeichnet);
- Absolvent/inn/en unseres Schulsystems, die ihren Schulbesuch ohne Studienberechtigung abgeschlossen haben, aber nach einer Berufsausbildung und -tätigkeit noch eine schulische Studienberechtigung, entweder die allgemeine Hochschulreife (z.B. in einer Einrichtung des Zweiten Bildungswegs (Abendgymnasium, Kolleg) oder die Fachhochschulreife erworben haben (z.B. in einer Fachoberschule);
- Berufstätige, die in ihrer Schulzeit keine Studienberechtigung erworben haben, dann aber nach Be-

rufsausbildung und Berufstätigkeit entweder über eine berufliche Fortbildungsprüfung (Meister/innen, Techniker/innen, Fachwirte/innen u.a.) oder ein Eignungsfeststellungsverfahren an der Hochschule zum Studium gekommen sind (heute oft als Dritter Bildungsweg bezeichnet);²

- weitere spezielle, oft länderspezifische Wege, z.B. über doppeltqualifizierende Bildungsgänge oder bestimmte Schulformen (z.B. Berufsoberschulen, Kollegschulen).

Im Jahr 2012 verfügten 22% aller Studienanfänger/innen in Deutschland über eine abgeschlossene Berufsausbildung, an Fachhochschulen (42%) deutlich mehr als an Universitäten (13%). Auch gibt es größere Unterschiede zwischen den Fachrichtungen. Ihr Anteil ist in den letzten 20 Jahren relativ kontinuierlich von 38% (1993/4) auf 22% zurückgegangen. Der weitaus größte Teil verfügt über eine reguläre schulische Studienberechtigung. Würde man aber diesen Anteil beruflich Qualifizierter als Maßstab für die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung bzw. die Offenheit der Hochschulen für Berufstätige nehmen, dann würde Deutschland im internationalen Vergleich einen Spitzenplatz einnehmen, und das deutsche Hochschulsystem würde als ein gegenüber Berufstätigen sehr offenes System gelten. Das ist einer der Gründe, sehr vorsichtig mit dem weiten Begriff der beruflich Qualifizierten im Kontext der Debatte über eine offene Hochschule zu sein.

Historisch war der Zugang zur Hochschule für Berufstätige, die über eine schulisch erworbene Studienberechtigung, in der Regel das Abitur, verfügten, bildungspolitisch nie kontrovers. Bildungspolitisch strittig war bis in die jüngere Gegenwart hinein lediglich die Zulassung zum Hochschulstudium ohne schulisch erworbene Studienberechtigung, die als Entwertung des Abiturs als Nachweis der Studierfähigkeit galt und z.T. noch gilt. Die Hierarchisierung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung als Zugangsweg zur Hochschule hat historische Gründe, die primär in der im 19. Jahrhundert etablierten kulturellen Hegemonie allgemeiner (gymnasialer) Bildung gegenüber der beruflichen Bildung liegen. Diese Vorrangstellung manifestierte sich im Berechtigungswesen in der exklusiven Bindung des Hochschulzugangs an ein gymnasiales Reifezeugnis und dem institutionellen Ausschluss der beruflichen Bildung vom Hochschulzugang (Baethge 2007; Baethge/Wolter 2015; Wolter 1990). Erst im ausgehenden 20. Jahrhundert, im Kontext des wissenschaftlichen Wandels von Arbeit, Beruf und Beschäftigung, setzte eine Neubewertung des Verhältnisses von allgemeiner und beruflicher Bildung ein, die auch die Voraussetzungen für den Hochschulzugang einschloss.

Vor diesem bildungspolitischen Hintergrund ist es aber ratsam, innerhalb der heterogenen Gruppe der beruflich quali-

² Hier gibt es inzwischen eine Vielzahl spezifischer Länderregelungen, die zu einer Erweiterung der Zugangsmöglichkeiten führen.

fizierten Studierenden nachdrücklich zwischen denen mit traditioneller und nicht-traditioneller Studienberechtigung zu unterscheiden. Nimmt man den Anteil der beruflich Qualifizierten ohne schulische Studienberechtigung als Kriterium, dann zeigt sich der Hochschulzugang als weitaus weniger durchlässig. Im Jahr 2013 sind lediglich 2,6% aller Studienanfänger/innen über den Dritten Bildungsweg zum Studium gelangt; lässt man die internationalen Studierenden unberücksichtigt sind es 3,1%. 80% aller Studienanfänger/innen, unter denen an Universitäten sogar 92%, sind über eine der verschiedenen Abiturvarianten zum Studium gekommen.³ Damit ist der Weg über das Gymnasium mit dem Abitur als Abschluss immer noch der „Königsweg“ zum Hochschulstudium, mit Einschränkungen an den Fachhochschulen, die aber mit einem Abiturientenanteil von 55% nicht gerade ihrem ursprünglichen Anspruch eines berufsbezogenen Weges zur Hochschule gerecht werden.

Von den Studierenden im Erststudium sind diejenigen zu unterscheiden, die sich in einem Studienprogramm befinden, das in der Studiengangsystematik der wissenschaftlichen Weiterbildung zugeordnet wird. Über deren Zahl bzw. Anteil ist kaum etwas bekannt, weil nur ein kleiner Teil von ihnen formal immatrikuliert ist. Dies gilt in der Regel für Studiengänge, die zu einem regulären Abschluss führen („degree programs“) oder zumindest zu einem Zertifikat, während bei nicht-abschlussorientierten Programmen („non-degree programs“) oder bei kurzfristigen Angeboten (Wochenendkurse, Workshops) oft keine Immatrikulation erforderlich ist.

3 Beruflich Qualifizierte in der akademischen Erstausbildung

Unter der Kategorie „Beruflich Qualifizierte“ werden hier, unabhängig von der Studienberechtigung, alle Studierenden zusammengefasst, die vor Aufnahme ihres Studiums eine berufliche Ausbildung abgeschlossen haben und in der Regel für eine bestimmte Zeitspanne erwerbstätig waren. Beruflich Qualifizierte absolvieren in einem Studiengang, der zu einem ersten Hochschulabschluss führt, biographisch gesehen bereits eine Weiterbildung. Im Rahmen der o.g. Teilstudie I „Zielgruppen lebenslangen Lernens“ ist der Datensatz einer 2013/14 durchgeführten HISBUS-Erhebung zum Thema „Studium und Beruf“⁴ ausgewertet worden (ausführlich Kamm/Spexard/Wolter 2016). In dieser Studie wurden insgesamt 7.972 Studierende, darunter 1.879 mit beruflicher Qualifikation (24%), online zu ihren Lebensverläufen vor dem Studium, ihren Studiererfahrungen und -schwierigkeiten, Anforderungen an die Studiengestaltung und ihren Berufsvorstellungen befragt. Dieser Datensatz lässt einen Vergleich zwischen Studierenden mit und ohne berufliche Qualifikation und innerhalb der Gruppe der beruflich Qualifizierten einen Vergleich nach Art der Studienberechtigung zu.

Deutliche Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne vorherigen Berufsabschluss zeigen sich bereits in der schulischen Vorbildung und der Art der Studienberechtigung. Während 88% der Studierenden ohne Berufsabschluss ihre Studienberechtigung in einer allgemeinbildenden Schule, in der Regel im Gymnasium, erworben haben, sind es bei denen mit beruflicher Qualifikation nur 40%. Genau so viele sind über eine berufliche Schule, überwiegend eine Fachoberschule oder ein Fachgymnasium, zum Studium gekommen. Der Anteil des Zweiten Bildungsweges beträgt 6%, der des Dritten Bildungsweges 11%. Erwartungsgemäß gibt es in der Struktur der Bildungs- und Zugangswege deutliche Unterschiede zwischen den Studierenden an Universitäten (häufiger aus einer allgemeinbildenden Schule und ohne Berufsabschluss) und an Fachhochschulen (häufiger mit Berufsabschluss und aus einer beruflichen Schule). Der überwiegende Teil der beruflich Qualifizierten hat eine duale Berufsausbildung absolviert (71%), 28% eine Ausbildung im Rahmen des Schulberufssystems (Berufsfachschulen, Schulen des Gesundheitswesens). Jede/r Zehnte hat eine Fortbildungsprüfung abgeschlossen.

Während unter den beruflich Qualifizierten mit gymnasialer Vorbildung ein höherer Anteil auf Dienstleistungsberufe entfällt, sind der Zweite und der Dritte Bildungsweg deutlich offener für Berufstätige, die aus technischen, handwerklichen, Bau- und Produktionsberufen kommen. Dass der Dritte Bildungsweg nicht nur eine berufliche, sondern auch eine soziale Öffnungsfunktion erfüllt, zeigen die Daten zur Bildungsherkunft. Auf keinem Zugangsweg ist der Anteil der „Bildungsaufsteiger“ (Eltern ohne akademischen Abschluss) höher und derjenigen, die aus einer Familie kommen, in der mindestens ein Elternteil bereits über einen Hochschulabschluss verfügt, niedriger (25%). Unter den Studierenden ohne berufliche Qualifikation aus dem Gymnasium beträgt dieser Anteil 60%! Auch unter den anderen Studierenden mit beruflicher Qualifikation ist der Anteil derjenigen, für die das Studium eine Art Reproduktion des familialen Bildungskapitals darstellt, deutlich niedriger. Offensichtlich vollzieht sich über den Weg der beruflichen Qualifikation zur Hochschule ein doppelter Bildungsaufstieg: gegenüber der Herkunftsfamilie und gegenüber dem ersten eigenen Schul- und Berufsabschluss. Hier zeigt sich ein deutlicher sozialer und beruflicher Öffnungseffekt durch Hochschulweiterbildung.

Gut 60% aller beruflich Qualifizierten wählen ein berufsaffines Studienfach, am häufigsten diejenigen aus einer beruflichen Schule (69%), seltener diejenigen aus einer Einrichtung des Zweiten Bildungsweges (34%). Der Zweite Bildungsweg wird offenbar häufiger beschritten, um einen Berufswechsel gegenüber der ursprünglichen Berufswahl zu vollziehen. Dagegen scheint unter den beruflich qualifizierten Studierenden aus den anderen Zugangswegen, dem Dritten Bildungsweg ebenso wie dem Gymnasium, eher das

³ Hier gibt es inzwischen eine Vielzahl spezifischer Länderregelungen, die zu einer Erweiterung der Zugangsmöglichkeiten führen.

⁴ Nicht gemeint ist damit die Teilzeitberufsschule als Teil des dualen Systems der Berufsausbildung.

Motiv „Fortbildung im erlernten Beruf auf einer höheren Qualifikationsstufe“ zu dominieren. Dabei ist zu berücksichtigen, dass bei den Studierenden des Dritten Bildungsweges, soweit sie nicht über einen Fortbildungsabschluss verfügen, diese Fachaffinität in vielen Ländern Zulassungsvoraussetzung ist. In der subjektiven Wahrnehmung durch die Befragten selbst sieht weniger als die Hälfte einen engen Bezug zwischen erlerntem Beruf und gewählttem Studienfach.

Die Studienmotivation beruflich Qualifizierter wird von drei Motivmustern bestimmt: Eine zentrale Bedeutung kommt – erstens – dem Motiv der persönlichen Weiterentwicklung und Wissenserweiterung zu. Dieses eher etwas unspezifische Motiv teilen nahezu alle Studierenden. Zweitens findet sich ein ausgeprägtes Diskrepanzmotiv, das sich z.B. in der Erfahrung von Unterforderung und dem Wunsch nach größerer beruflicher Entfaltung, in dem Gefühl, mehr leisten zu können als gegenwärtig im Beruf gefordert, äußert. Zwischen individueller Leistungselbstwahrnehmung, heute oft als Selbstwirksamkeitserwartung bezeichnet, und der aktuellen persönlichen und beruflichen Anforderungssituation besteht eine tiefe Diskrepanz, die Weiterbildungsaktivitäten zu ihrer Überwindung hervorruft. Dieses Diskrepanzmuster ist auch schon in früheren Untersuchungen über beruflich qualifizierte Studierende beobachtet worden (Scholz/Wolter 1984; Wolter/Reibstein 1991; Jürgens/Zinn 2015). Drittens spielt für eine Teilgruppe das Motiv der beruflichen Neuorientierung und der Korrektur der Berufswahl eine zentrale Rolle – seltener bei den Studierenden des Dritten Bildungswegs (36%), am häufigsten bei denen des Zweiten Bildungswegs (56%). Dies bestätigt den schon erwähnten Befund, dass bei den Studierenden aus dem Zweiten Bildungsweg häufiger eine berufliche und persönliche Neuorientierung, bei denen aus dem Dritten Bildungsweg dagegen eher die berufliche Kontinuität mit formaler Höherqualifizierung im Vordergrund steht.

Ein zentrales Thema in der bildungspolitischen Diskussion über die Öffnung der Hochschule für Berufstätige ist die Frage der Studierfähigkeit. Die unzureichende Studieneignung, am fehlenden Abitur festgemacht, ist in der Vergangenheit ja immer wieder als Einwand gegen die Anerkennung beruflicher Qualifikationen beim Hochschulzugang angeführt worden. Damit wird die Frage des Studienerfolgs gleichsam als „Probe“ der Studierfähigkeit angesprochen. Unter den Bedingungen einer höchst diversifizierten, tendenziell eher desintegrierten Großorganisation, wie Hochschulen sie heute darstellen, hängt der Studienerfolg nicht allein von kognitiven oder fachlichen Kompetenzen, sondern auch von einer Reihe anderer Kompetenzen ab, unter den institutionellen Bedingungen der Hochschule zielgerichtet zu handeln, Schwierigkeiten zu überwinden, Defizite auszugleichen – kurz: von einer Art institutioneller Bewältigungskompetenz. In unseren Untersuchungsergebnissen zeichnet sich ab, dass Studierende mit Abitur zwar über etwas höhere fachliche Kompetenzen, Studierende mit beruflicher Qualifikation aber stärker über eine solche Bewältigungskom-

petenz verfügen. Beruflich Qualifizierte bringen umfangreiche nicht-fachliche Erfahrungen und Kompetenzen als „outcome“ ihrer Berufsausbildung und berufspraktischen Tätigkeit in das Studium ein, die funktional für die Bewältigung institutioneller Studienanforderungen sind. Berufe und Erwerbstätigkeit stellen Sozialisationsumgebungen dar, in die informelle Lernprozesse und Prozesse der Kompetenzentwicklung eingelagert sind, die zur Ausbildung institutioneller Handlungskompetenzen führen. So nehmen beruflich Qualifizierte einen Vorsprung an Lebenserfahrungen und praktischer Problemlösungskompetenz wahr, die ein Resultat ihrer beruflichen Sozialisation sind.

Bei den Schwierigkeiten mit den Studienanforderungen fällt die (Selbst-)Einschätzung der verschiedenen Gruppen erstaunlich ähnlich aus, auch wenn sich kleinere Unterschiede zeigen, die aber nur teilweise entlang der verschiedenen Zugangswege verlaufen. Vergleicht man Studierende mit und ohne Berufsqualifikation miteinander, so gibt es keine Unterschiede zwischen beiden Gruppen im Blick auf fachliche Leistungsprobleme, Orientierungsprobleme im Studium, beim Verfassen schriftlicher Arbeiten und bei der Fachidentifikation. Beruflich Qualifizierte haben ihren „self-reports“ nach etwas größere Schwierigkeiten mit englischsprachigen Lehrveranstaltungen, mit fehlenden Zeiträumen, um Wissensdefizite aufzuarbeiten, und vor allem mit der Studienfinanzierung. Mangelnde Flexibilität in der Studiengestaltung ist ein Punkt, der in allen Untergruppen – mit und ohne Berufsqualifikation – von rund 40% der Befragten kritisch gesehen wird. Vergleicht man die verschiedenen Subgruppen beruflich Qualifizierter untereinander, dann fällt auf, dass – mit Ausnahme der englischen Sprache und der zeitlichen Reserven – der Problemdruck bei den Studierenden aus dem Zweiten Bildungsweg deutlich höher ist als bei denen aus dem Dritten Bildungsweg. Das überrascht insofern, als diese Personen ja über eine Doppelqualifikation aus Beruf und Abitur verfügen.

4 Nicht-traditionelle Studierende als neue Zielgruppe

Als nicht-traditionelle Studierende (NTS) werden innerhalb der Gruppe der beruflich Qualifizierten diejenigen bezeichnet, die über eine der verschiedenen Varianten des Dritten Bildungsweges – also ohne schulische Studienberechtigung, über ihre berufliche Qualifikation, durch Anerkennung einer beruflichen Fortbildungsprüfung oder in Verbindung mit einem Eignungsfeststellungsverfahren – zum Studium gelangt sind. Der Begriff selbst entstammt der international vergleichenden Forschung zum Hochschulzugang (Schuetze/Slowey 2000; Slowey/Schuetze 2012; Schuetze 2014), bezeichnet aber in verschiedenen Ländern ganz unterschiedliche Studierendengruppen, abhängig u. a. von den jeweiligen nationalen Bildungssystemstrukturen und Zugangswegen zur Hochschule. In Deutschland steht diese Gruppe im Zentrum der aktuellen bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Debatte zur Öffnung der Hochschule (Elsholz 2015). Für diese Gruppe

sind die Arrangements des Hochschulzugangs in den letzten Jahren neu gestaltet worden (Wolter 2015). In gewisser Weise repräsentiert sie von ihren Lebensverläufen her geradezu paradigmatisch das Prinzip des lebenslangen Lernens.

Diese Gruppe steht im Mittelpunkt eines noch laufenden Forschungsprojektes, das an der Humboldt-Universität zu Berlin (HU) in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) durchgeführt wird. Diese Untersuchung besteht aus einer qualitativen und quantitativen Teilstudie (sowie einer Auswertung der amtlichen Studierendenstatistik). In der qualitativen Studie (Otto/Kamm 2016) sind mittels Interviews 46 NTS zu ihrem Lebensverlauf vor dem Studium, ihrer Studienentscheidung und Studienmotivation sowie zu ihrer Studienaufnahme befragt worden; die Studie wird mit einer zweiten und dritten Befragung sowie einer Gruppendiskussion fortgeführt und zu einem qualitativen Längsschnitt erweitert. Die quantitative Teilstudie (Dahm/Kerst 2016) basiert auf dem Studierendendatensatz des Nationalen Bildungspanels (NEPS) und vergleicht die Studienverläufe, Studienerfahrungen und -probleme von NTS (ca. 700 Fälle) mit fünf anderen Studierendengruppen (zusammen ca. 16.000 Fälle), die nach Art ihrer Studienberechtigung und dem Vorhandensein einer beruflichen Qualifikation gruppiert werden. Dadurch kann insbesondere die Bedeutung beruflicher Erfahrungen und Qualifikationen für den Studienverlauf und den Studienerfolg genauer analysiert werden.

Dieses Projekt zeichnet sich also durch drei Merkmale aus: die Verknüpfung einer quantitativen und qualitativen Erhebung, die vergleichende Anlage, die mehrere Gruppen einbezieht, und den Längsschnittcharakter über den Studienverlauf. Auch wenn es sich um unterschiedliche Datensätze handelt, ergibt sich eine hohe Übereinstimmung in den Ergebnissen mit der im vorherigen Abschnitt dargestellten HISBUS-Studie. In den folgenden Ausführungen sollen einige ausgewählte Ergebnisse zur Relevanz beruflicher Bildungswege für ein Hochschulstudium referiert werden. Hier wird auf Daten bis zum 5. Semester zurückgegriffen.

Zunächst bestätigt sich der Befund der HISBUS-Studie, wonach die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige neben der beruflichen auch eine soziale Öffnungsfunktion erfüllt. Bei den Bildungsabschlüssen, die die Eltern erworben haben, zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Studierendengruppen je nach Art des Hochschulzugangs. Etwa drei Viertel der NTS kommen aus einem Elternhaus, in dem kein Elternteil einen Hochschulabschluss erworben hat. Damit ist diese Gruppe unter allen Studierenden diejenige mit der geringsten akademischen Selbstreproduktion. Dagegen kommt bei der größten Gruppe, den Abiturient/inn/en, die ohne Berufsausbildung nach dem Schulabschluss das Studium aufgenommen haben, gut die Hälfte aus einer bereits akademisch vorgebildeten Familie. Das Studium bedeutet also für etwa drei Viertel der NTS einen Bildungsaufstieg, gemessen am Bildungshintergrund im Elternhaus.

Wie bei der HISBUS-Studie zeigt sich der Bildungsaufstieg nicht nur im Verhältnis zum Bildungsstatus der Eltern, sondern auch im eigenen Bildungsweg. Bei der schulischen Vorbildung der NTS dominiert der mittlere Schulabschluss (93%). Ein kleiner Teil konnte die während der Schulzeit ursprünglich vorhandenen Bildungsaspirationen nicht realisieren. Etwa ein Fünftel war zeitweise auf einem Gymnasium. Bei den Gründen, das Gymnasium nicht mit dem Abitur zu beenden, haben primär Leistungsprobleme und eine fehlende Motivation („Schulunlust“) und/oder fehlende elterliche Bildungsaspirationen eine Rolle gespielt. Nach Schulabschluss haben die Befragten durchschnittlich etwa vier Jahre in der beruflichen Bildung verbracht. Diese längere Verbleibdauer ist darauf zurückzuführen, dass etwa ein Drittel der NTS zusätzlich noch einen Fortbildungsabschluss und damit bereits vor dem Studium ein relativ hohes berufliches Qualifikationsniveau erworben hat. Die erlernten Berufe verteilen sich zu etwa gleichen Teilen auf technische, handwerkliche, Bau- und Produktionsberufe, auf kaufmännische, Verwaltungs- und Büroberufe sowie Sozial-, Gesundheits- und Erziehungsberufe.

Die Berufswahl wird von den NTS in den qualitativen Interviews oft als wenig reflektierter Prozess beschrieben. Für kaum eine(n) der Befragten erfolgte dieser Übergang am Ende der Schulzeit mit einer klaren beruflichen Orientierung. Die Berufswahl war mehr das Ergebnis eingeschränkter persönlicher Chancen auf dem Ausbildungsmarkt und einer eher pragmatischen Berufsfindung, bei der die vorhandenen Gelegenheitsstrukturen genutzt wurden, als eines gezielten Berufswunsches. Nach ihrer Ausbildung haben fast alle NTS in der anschließenden Phase der Berufstätigkeit niveauadäquat gearbeitet. Mehr als zwei Drittel der vor Studienaufnahme abhängig Beschäftigten bekleidete eine mittlere berufliche Position. Ein weiteres Fünftel war sogar in einer höheren Position tätig (z.B. als Meister oder Beamte im gehobenen Dienst). Insgesamt verfügt gut ein Viertel der abhängig Beschäftigten schon über Leitungserfahrungen. Sehr selten waren die NTS in den beiden Kalenderjahren vor der Studienaufnahme arbeitslos (3,3%). Diese Ergebnisse signalisieren zusammengenommen, dass es sich bei den NTS eher um eine Art „positive Selektion“ unter Erwerbstätigen mit einem relativ hohen beruflichen Qualifikations- und Erfahrungsniveau handelt.

Die Berufserfahrungen bilden für die NTS ein wesentliches Anregungsmilieu für weitere Bildungsaspirationen. Erfolgserlebnisse während der Berufsausbildung, im Rahmen von Fortbildungen oder der beruflichen Tätigkeit stellen wichtige Anregungserfahrungen dar, aus denen sich eine Weiterbildungsmotivation entwickeln kann. Wie sich schon in den HISBUS-Daten zeigte, stellen berufliche Diskrepanzerfahrungen einen zentralen „Mobilisator“ für eine Studienentscheidung dar. So werden Diskrepanzen zwischen dem eigenem Anspruch an die Arbeit und den vorgefundenen Anforderungen und Bedingungen am Arbeitsplatz häufig als Gründe für eine zunehmende Unzufriedenheit angeführt.

Darüber hinaus trägt eine fehlende Identifikation mit der früheren Berufswahl zu einer Neuorientierung bei, gleichsam als Korrektur der ursprünglichen Entscheidung. Insgesamt studieren gut 60% der NTS in einem berufsauffinen Studienfach, d.h. bei ihnen bildet das Studium eine relativ kontinuierliche Fortsetzung der bisherigen Berufslaufbahn auf einer höheren Qualifikationsebene. Bei ca. 40% lässt sich eine solche Beziehung entweder nicht erkennen oder hier dominiert ein diskontinuierliches Moment.

Insgesamt handelt es sich bei den Studienentscheidungen der NTS um reflektierte, keine beliebigen („Hasard“) Entscheidungen, die mit einer umfassenden Informationsrecherche und einer ausgeprägten Risikoabwägung im Vorfeld der Studienaufnahme einhergehen. Im Rahmen dieses individuellen Abwägungsprozesses werden das mögliche Scheitern im Studium, die ökonomischen und materiellen Rahmenbedingungen während der Studienzeit, die alternativen Handlungsoptionen und das eigene Lebensalter abgewogen. Diese Befunde sind ein weiterer Hinweis darauf, dass hier ein Selbstselektionsprozess bei der Studienentscheidung bedeutsam ist, der das Bild einer „positiven Auswahl“ bekräftigt.

Aus dem Datenmaterial lassen sich vier zentrale Studienmotive von NTS identifizieren (ausführlich Wolter et al. 2015; Otto/Kamm 2016): (1) „Flucht“ aus dem gegenwärtigen Beruf, eine eher negative Abgrenzung; (2) beruflicher Aufstieg, vorrangig im Blick auf berufliche Identifikation und Entfaltung; eng damit verbunden (3) eine finanzielle Verbesserung; sowie (4) ein persönliches inhaltliches Interesse am Fach oder an persönlicher Weiterbildung. Frühere Studien (Scholz/Wolter 1984; Wolter/Reibstein 1991) für die 1980er Jahre zeigten noch eine Dominanz persönlichkeits- und selbstentfaltungsorientierter Studienmotive. Die neuen Befunde legen einen Wandel in der Motivlage von überwiegend persönlichkeits- hin zu stärker berufsorientierten Aspekten, eine Art Wertewandel von Selbstentfaltungswerten zu eher instrumentellen Orientierungen nahe, der auf veränderte Arbeitsmarktstrukturen ebenso wie auf veränderte „Mentalitäten“ zurückzuführen ist. NTS scheinen ihre Studienentscheidungen im Blick auf Risiken und Erträge heute nüchterner als frühere Generationen abzuwägen. Im Übrigen stehen sich diese Motivtypen nicht exklusiv gegenüber, sondern interagieren miteinander.

Eine besondere Herausforderung für beruflich qualifizierte, insbesondere für NTS, ist die Studienanfangsphase, u.a. weil bei vielen die letzte Phase organisierten Lernens schon weiter zurückliegt. Die Mehrzahl der NTS beginnt das Studium mit einem ausgeprägten Defizitbewusstsein hinsichtlich des eigenen Kenntnisstandes, das aber von den tatsächlichen Studienleistungen gar nicht bestätigt wird (Dahm/Kerst 2016). Nur etwa ein Drittel meint (befragt im 3. Semester), dass die im Studium benötigten Kenntnisse in Deutsch, Mathematik oder Englisch zum Studienbeginn vorlagen, der niedrigste Wert unter allen Vergleichsgruppen (bei den Abiturient/innen ohne Berufsausbildung sind es drei Viertel). Etwa 35% haben festgestellt, dass ihm/ihr Kenntnisse und Fähigkeiten

fehlten, die tatsächlich im Studium benötigt wurden. Bei den beiden Abiturientengruppen (mit und ohne Berufsausbildung) trifft das aber auch auf gut 30% zu. Und nur jede/r fünfte NTS hatte mit ihrem/seinem Kenntnisstand keine Probleme, dem Lehrstoff des ersten Semesters ohne Schwierigkeiten zu folgen; bei den Studierenden mit Abitur ist es allerdings auch nur jede/r vierte. Bei den Fragen zu Studienschwierigkeiten ergibt sich im Einklang mit den Befunden der HISBUS-Studie, dass eher die Studierenden aus dem Zweiten Bildungsweg die stärksten Probleme aufweisen.

Auf der anderen Seite hat mehr als die Hälfte der NTS die Erfahrung gemacht, dass seine/ihre Leistungen im Studium besser als ursprünglich erwartet ausfielen. Der Anteil derjenigen, die einen erfolgreichen Studienabschluss für „sehr“ oder „eher“ wahrscheinlich halten, liegt mit 85% nur wenig unter dem der Abiturient/innen (94%). Und die tatsächlich erreichten Studienleistungen widersprechen dem bei NTS vorhandenen Defizitbewusstsein. Die Analyse der bis zum 3. Semester erzielten benoteten Studienleistungen zeigt beim arithmetischen Mittel ebenso wie beim Median keine wesentlichen Unterschiede in den Zensuren zwischen den NTS und den Studierenden mit Abitur. Die Unterschiede liegen bei einer minimalen Zensureinheit (2,4 zu 2,3). Da bekanntlich das Zensureniveau in der Hochschule stark mit den fachlichen Kontexten variiert, sind diese Ergebnisse nach den Fachrichtungen kontrolliert worden: sie bleiben auch dann konstant. Diese Befunde verstärken die Schlussfolgerung, dass es sich bei den NTS eher um eine „positive Selektion“ unter Erwerbstätigen handelt.

Neben dem über Zensuren messbaren Studienerfolg gilt die Studienabbruchquote als ein wichtiges Erfolgskriterium. So ist in der hochschulpolitischen Diskussion die Befürchtung weit verbreitet, die Öffnung der Hochschule würde mit einer leistungsbedingten hohen Abbruchwahrscheinlichkeit „bezahlt“ (Brändle/Lengfeld 2015). Die Auswertung der NEPS-Daten zeigt bis zum 5. Semester in der Tat eine höhere Abbruchquote (Dahm/Kerst 2016) bei den nicht-traditionellen Studierenden im Vergleich zu den Abiturient/innen. Da in einer Längsschnittuntersuchung die Panelmortalität gerade unter den „Abbrechern“ hoch ist, ist ergänzend eine Auswertung der amtlichen Studierendenstatistik vorgenommen worden, die dieses Ergebnis bestätigt. Allerdings kann auf der Basis der amtlichen Statistik nur die Schwundquote berechnet werden. Sie liegt bei den Studienanfängerjahrgängen 2003 bis 2011 (in den nachfolgenden Jahrgängen befindet sich ein hoher Anteil noch im Studium) im Minimum um 5, im Maximum um 17 Prozentpunkte bei den NTS höher als bei den anderen Studierenden. In den einzelnen Anfängerjahrgängen schließen zwischen 61 und 84% - und damit die große Mehrheit - ihr Studium erfolgreich ab. Die faktische Selektion im Vorfeld der Studienaufnahme würde aber danach im Studium fortgeführt, und das insgesamt positive Leistungsbild der NTS ist auch ein Resultat dieses Prozesses (vgl. ausführlich Dahm/Kerst 2016; Wolter et al. 2016).

Allerdings liegt bei den NTS eine komplexere Bedingungskonstellation für einen Studienabbruch vor als bei den ‚traditionellen‘ Studierenden. Bei den im NEPS erfassten Gründen für einen Studienabbruch spielen zwar Leistungsgründe die zentrale Rolle, deutlich häufiger als bei Abiturient/inn/en. Der daneben wichtigste Grund, von Abiturient/inn/en kaum genannt, sind aber Vereinbarkeitsprobleme zwischen dem Studium und der Erwerbstätigkeit oder Familie; häufiger als die Vergleichsgruppen berichten NTS über Zeitmanagement- bzw. Zeitbudgetprobleme im Studium. Dieser Grund verweist auf das immer noch an deutschen Hochschulen vorhandene Angebotsdefizit an flexiblen Studienformaten (Spexard 2016), das eine Parallelität von Studium und Erwerbstätigkeit erschwert. Ein weiterer spezifischer Grund bei den NTS für einen Studienabbruch ist ein alternatives interessantes Jobangebot ohne Studienabschluss.

5 Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt

Es ist ja in diesem Beitrag argumentiert worden, dass das Verständnis von Weiterbildung an der Hochschule insofern entgrenzt wird, als jetzt Angebote der akademischen Erstausbildung ebenfalls zur Weiterbildung zählen können. Der Referenzpunkt für die Frage, ob eine Bildungsetappe Weiterbildung ist oder nicht, verschiebt sich vom Studiengang zum Lebensverlauf. Unabhängig davon bleiben zwei Fragen: erstens die nach der Teilnahme von Berufstätigen, die bereits über einen Hochschulabschluss verfügen, also der eher traditionellen Zielgruppe, an weiterbildenden Angeboten der Hochschulen. Und zweitens die Frage nach der Bedeutsamkeit der Hochschule als institutioneller Anbieter auf einem Weiterbildungsmarkt, der überwiegend nach Berufssegmenten (für Lehrer/innen, Ingenieure/innen, Ärzte/innen usw.) arbeitsteilig strukturiert ist und in dem die Hochschulen in der Regel mit einer Vielfalt anderer Anbieter (Kammern, Berufsverbände, Akademien, Corporate Universities usw.) im Wettbewerb stehen. Enthält die erste Frage eine individuelle Analyseperspektive zum Verhältnis von Beruf und Weiterbildungsteilnahme (Wo bilden sich Erwerbstätige mit Hochschulabschluss weiter?), so die zweite eher eine institutionelle Betrachtungsebene (Welchen Anteil haben Hochschulen am Weiterbildungsmarkt?).

Datenbasis für die erste Frage sind die nach einem Kohorten-Panel-Design durchgeführten DZHW-Absolventenstudien – hier die dritte Befragungswelle (Erhebungsjahr 2010) des Absolventenjahrgangs 2001 zehn Jahre nach Hochschulabschluss (im Folgenden zitiert als 2001-3) und die zweite Befragungswelle (ebenfalls 2010) des Absolventenjahrgangs 2005 fünf Jahre nach Hochschulabschluss (im Folgenden 2005-2). Für die zweite Frage wird der Adult Education Survey 2012 (Bilger et al. 2013) herangezogen, eine repräsentative Bevölkerungsumfrage von Personen im Alter von 18–64 Jahren (vgl. ausführliche Darstellung in Kamm et al. 2016). Beide Befragungsreihen erfassen die Teilnahme an Weiterbildung in den

letzten 12 Monaten; ansonsten sind sie methodisch direkt nur schwer vergleichbar.

Die im AES erfassten Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung setzen sich sehr heterogen zusammen und beschränken sich keineswegs auf Personen bzw. Erwerbstätige mit Hochschulabschluss, also auf die herkömmliche primäre Zielgruppe postgradualer Weiterbildung an Hochschulen. Berufstätige mit Hochschulabschluss sind jedoch, wie aus dem AES und anderen Untersuchungen (so Schulenberg et al. 1978) schon seit langem bekannt ist, die mit Abstand aktivste Gruppe auf dem Weiterbildungsmarkt. Nicht nur in der Weiterbildung generell, auch in der Hochschulweiterbildung zeigt sich ein enger Zusammenhang zwischen der beruflichen Qualifikation und dem Beschäftigungsstatus (z.B. erwerbstätig oder nicht-erwerbstätig) und der Weiterbildungsteilnahme. Allerdings entfällt nur ein schmaler Anteil der Weiterbildungsaktivitäten (aus den letzten 12 Monaten) von Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss auf die Hochschulen: im AES sind es 5,5%, im DZHW-Panel 2001-3 7,1%; nur für berufliche Weiterbildung sind es 4,7% (AES) bzw. 5,2% (DZHW). Neben dieser Kernzielgruppe von Hochschulweiterbildung nehmen den AES-Daten zufolge auch weitere Gruppen, z.B. Hochschulbeschäftigte aus dem wissenschaftsunterstützenden Personal (als innerbetriebliche Weiterbildung) oder Studierende, an weiterbildenden Angeboten der Hochschule teil.⁵

Nimmt man die Gesamtquote der Teilnahme an Hochschulweiterbildung – für alle Weiterbildungsformen und alle Teilnehmer/innen zusammen –, dann entfällt auf die Hochschule nach dem AES 2012 ein Anteil von 3,0% am gesamten Weiterbildungsmarkt in Deutschland, was nicht wenig, aber deutlich ausbaufähig ist. Dieser Anteilswert ist in der Größenordnung bereits für frühere AES-Erhebungen (bzw. deren Vorläufer, dem Berichtssystem Weiterbildung) berichtet worden (Wolter 2011). Im Zeitverlauf scheint sich mithin der Anteil der Hochschulen am Weiterbildungsmarkt kaum verändert zu haben. Der mit etwa einem Drittel aller Weiterbildungsfälle wichtigste Anbieter für alle Teilnehmer/innen wie auch für Erwerbstätige mit Hochschulabschluss ist konstant der eigene Arbeitgeber. Angesichts der Heterogenität in der Zusammensetzung der Teilnehmer/innen ist nicht auszuschließen, dass die AES-Durchschnittswerte für die Teilnahme an weiterbildenden Angeboten der Hochschulen den tatsächlichen Anteil, der auf die wissenschaftliche Weiterbildung entfällt, eher noch überschätzen.

Der auf die Hochschulen entfallene Weiterbildungsanteil variiert erheblich mit der jeweiligen Fachrichtung, wie die DZHW-Absolventendaten zeigen. Die höchste Quote entfällt auf die Medizin, die niedrigste auf die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. In allen Fachrichtungen dominieren mit großem Abstand außerhochschulische Anbieter. In

⁵ Siehe dazu Fußnote 2.

den verschiedenen Fachrichtungen entfallen unterschiedliche Anteilswerte auf die verschiedenen Anbieter, was die berufsfachlich segmentierte Struktur des Weiterbildungsmarktes für Erwerbstätige mit Hochschulabschluss deutlich zeigt. Mit Ausnahme der Medizin und der Psychologie kommt den Arbeitgebern zwar jeweils die höchste Quote zu, aber in einigen Fachrichtungen entfallen hohe Anteile auf Kammern und Berufsverbände, in anderen auf private Anbieter (vgl. ausführlich Kamm et al. 2016). Aber auch diese Differenzierungen ändern nur wenig an dem Gesamtbild, wonach der Bedeutung der Hochschulen als Weiterbildungsanbieter für Erwerbstätige eher peripher ist.

Betrachtet man die Teilnahme von Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss an hochschulischer und außerhochschulischer Weiterbildung, dann fällt auf, dass eine Stärke der Hochschulen in längerfristigen Angeboten (vorrangig solchen mit einem regulären Abschluss) besteht, die der außerhochschulischen Anbieter primär in Programmen und Maßnahmen unterhalb dieser Ebene. Das spiegelt sich nicht nur in der Finanzierungsstruktur – außerhochschulische Angebote werden primär vom Arbeitgeber, hochschulische dagegen hauptsächlich von den Teilnehmern/innen selbst finanziert –, sondern auch in den Motivationsmustern wider. Nach den Daten des Absolventenpanels 2005-2 präferieren Personen (ganz überwiegend Erwerbstätige) mit Hochschulabschluss Weiterbildungsangebote der Hochschulen vor allem wegen der davon erwarteten statusverbessernden Effekte (z.B. verbesserte Berufs- und Einkommenschancen). Diese basieren vorrangig auf dem Recht der Hochschulen, anerkannte Titel und Zertifikate zu vergeben. Der Fach-, Inhalts- und Wissenschaftsbezug der Angebote ist eine weitere Stärke der Hochschulen, während der Vorsprung außerhochschulischer Anbieter vor allem auf den eher non-formalen, nicht direkt fachbezogenen Angeboten beruht.

6 Schlussbemerkungen

Die Ergebnisse der hier referierten empirischen Untersuchungen ergeben zusammen ein Bild, wonach die Teilnahme beruflich Qualifizierter an weiterbildenden Studienangeboten der Hochschulen auf unterschiedlichen individuellen Motivkonstellationen und institutionellen Profilmerkmalen beruht, die nicht eindeutig einem bestimmten Theorieansatz zugeordnet werden können. Eher sprechen sie für eine Mehrdimensionalität im Verhältnis von Beruf und Weiterbildung. Nur Teile der Teilnahme an Hochschulweiterbildung beruhen auf einer ökonomischen Bedarfslogik. Von größerer Bedeutung ist über weite Strecken eine Nachfragelogik, die vor allem auf der beruflichen Allokations- und sozialen Distinktionsfunktion von Hochschulbildung und deren Funktion bei der Vergabe von Titeln und Zertifikaten basiert. Erkennbar wird ein intentionaler Einfluss bildungspolitischer Konzepte und staatlicher Maßnahmen, die Hochschulen stärker für Berufstätige zu öffnen, die sich bislang allerdings quantitativ nur bescheiden ausgewirkt haben. In dem nach wie vor vorhandenen Defizit an flexiblen Studienformaten wird die

immer noch ausgeprägte Distanz der Hochschulen zu den individuellen Anforderungen und Erwartungen Berufstätiger, vor allem an das Zeitregime des Studiums, spürbar.

Von großer Bedeutung ist, dass sich das Verständnis von Weiterbildung immer mehr von der alten studiengangbasierten Definition entfernt und sich mehr und mehr zu einer biographie- und teilnehmerbezogenen Auslegung entwickelt. Damit geht die Notwendigkeit einher, sich entgegen der entweder pauschalen oder nur auf eine Gruppe begrenzten Rede von beruflich Qualifizierten im Studium eher der Vielfalt dieser Gruppe vergewissern zu müssen, die nach ihren Bildungs- und Berufswegen sowie ihren Zugangswegen zur Hochschule beträchtliche Unterschiede aufweist. So zeigen sich Unterschiede im Studienerfolg zwischen den Studierenden aus dem Zweiten und denen aus dem Dritten Bildungsweg zugunsten der letzteren Gruppe, obgleich beiden eine ähnliche Berufsbiographie gemeinsam ist. Wie das Thema Studierfähigkeit zeigt, gibt es deutliche Differenzen in der bildungspolitischen Bewertung. So wird der in den letzten Jahren erweiterte Zugang für NTS von vielen Seiten wegen der fehlenden schulischen Studienberechtigung (an Universitäten des Abiturs) immer noch eher skeptisch gesehen. Vor diesem Hintergrund sind empirische Untersuchungsergebnisse bedeutsam, die (1) zeigen, dass Beruf und Arbeit durchaus für ein Studium qualifizieren können und die große Mehrzahl der NTS die Studienanforderungen erfolgreich bewältigt, dass aber (2) durchaus ein zusätzlicher Unterstützungsbedarf bei der Studienaufnahme und vor allem ein erheblicher Flexibilisierungsbedarf in der Studienorganisation bestehen. Im Bereich der traditionellen postgradualen wissenschaftlichen Weiterbildung fällt der Anteil der Hochschulen am Weiterbildungsmarkt angesichts der massiven Konkurrenz mit außerhochschulischen Anbietern noch sehr bescheiden aus, u. a. weil außerhochschulische Anbieter sich eher auf die besonderen Bedürfnisse von Berufstätigen einstellen.

Literatur

Baethge, M. (2007): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat? In: Lemmermöhle, D./Haselhorn, M. (Hrsg.): *Bildung - Lernen*. Göttingen: Wallstein Verlag, S. 93-116.

Baethge, M./Wolter, A. (2015): The German Skill Formation Model in Transition: From Dual System of VET to Higher Education? In: *Journal for Labour Market Research*, 48(2), S. 87-112.

Banscherus, U./Neumerkel, J./Feichtenbeiner R. (2016): Die Förderung des Lebenslangen Lernens an Hochschulen als strategisches Ziel der Hochschulpolitik. Eine Analyse der Maßnahmen und Initiativen von Bund und Ländern. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Band 1. Münster: Waxmann, S. 81-104.

Banscherus, U./Pickert, A./Neumerkel, J. (2016): Bildungsmarketing in der Hochschulweiterbildung. Bedarfsermittlung und Zielgruppenanalysen im Spannungsfeld zwischen Adressaten- und Marktorientierung. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Band 1. Münster: Waxmann, S. 105-136.

Bilger, F./Gnahn, D./Hartmann, J./Kuper, H. (2013): *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Brändle, T./Lengfeld, H. (2015): Führt Studium ohne Abitur zu geringerem Studienerfolg? Befunde einer quantitativen Fallstudie. In: *Zeitschrift für Soziologie*, Heft 6, S. 447-467.

Cendon, E./Mörth, A./Pellert, A. (Hrsg.) (2016): *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Band 3. Münster: Waxmann.

Dahm, G./Kerst, C. (2016): Erfolgreich studieren ohne Abi? Ein mehrdimensionaler Vergleich des Studienerfolgs von nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Band 1. Münster: Waxmann, S. 225-268.

Elsholz, U. (Hrsg.) (2015): *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Hanft, A./Pellert, A./Cendon, E./Wolter, A. (Hrsg.) (2015): *Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Oldenburg.

Hanft, A./Brinkmann, K./Kretschmer, S./Maschwitz, A./Stöter, J. (Hrsg.) (2016): *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Band 2. Münster: Waxmann.

Hillmer, A./Al-Shamery, K. (Hrsg.) (2015): *Die Bedeutung von Bildung in einer Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft. Welchen Bildungsauftrag hat die Universität?* Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.

Jürgens, A./Zinn, B. (2015): Nicht-traditionell Studierende in Deutschland - Stand der empirischen Forschung und Desiderate. In: Elsholz, U. (Hrsg.): *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 35-56.

Kamm, C./Spexard, A./Wolter, A. (2016): Beruflich Qualifizierte als spezifische Zielgruppe an Hochschulen. Ergebnisse einer HISBUS-Befragung. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Band 1. Münster: Waxmann, S. 165-196.

Kamm, C./Schmitt, S./Banscherus, U./Wolter, A. (2016): Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt: Marktposition und Teilnehmerstruktur. Ergebnisse einer sekundäranalytischen Untersuchung. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Band 1. Münster: Waxmann, S. 137-164.

Kamps, O./Hirsch, W. (2015): Deutsche Hochschulen in der berufsbegleitenden Aus- und Weiterbildung. In: *Das Hochschulwesen*, 63(1), S. 12-20.

- Otto, A./Kamm, C. (2016): „Ich wollte einfach noch eine Stufe mehr“. Vorakademische Werdegänge und Studienentscheidungen von nicht-traditionellen Studierenden und ihr Übergang in die Hochschule. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Band 1. Münster: Waxmann, S. 197-224.
- Scholz, W.-D./Wolter, A. (1984): Hochschulzugang als lebensgeschichtlicher Einschnitt. Ein empirischer Beitrag zu Studienmotiven und Studierenerwartungen von Berufstätigen ohne traditionelle Studienberechtigung. In: P. Kellermann (Hrsg.): Studienaufnahme und Studienzulassung. Aspekte des Wandels im Zugang zu den Hochschulen. Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft, S. 129-159.
- Schuetze, H.G. /Slowey, M. (Hrsg.) (2000): Higher education and lifelong learners. International perspectives on change. London/New York: Routledge.
- Schuetze, H. G. (2015): From adults to non-traditional students to lifelong learners. In: Journal of Adult and Continuing Education, 20(2), S. 37-55.
- Schulenberg, W./Loeber, H.-D./Loeber-Pautsch, U./Pühler, S. (1978): Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Stuttgart: Enke.
- Slowey, M./Schuetze, H. G. (Hrsg.) (2012): Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners. London/New York: Routledge.
- Spexard, A. (2016): Flexibilisierung des Studiums im Spannungsfeld zwischen institutioneller Persistenz und Öffnungsbedarfen. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Band 1. Münster: Waxmann, S. 269-294.
- Wolter, A. (1990): Die symbolische Macht höherer Bildung - Der Dritte Bildungsweg zwischen Gymnasialmonopol und beruflicher Öffnung. In: Kluge, N./Scholz, W.-D./Wolter, A. (Hrsg.): Vom Lehrling zum Akademiker - Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene. Oldenburg: Bibliotheks- u. Informationssystem d. Univ. Oldenburg, S. 49-117.
- Wolter, A. (2011): Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 33(4), S. 8-35.
- Wolter, A. (2015): Von der Öffnung des Hochschulzugangs zur offenen Hochschule: Der Hochschulzugang für Berufstätige im Wandel. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Heft 3, S. 291-308.
- Wolter, A./Banscherus, U. (2015): Der Bund-Länder-Wettbewerb Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen im Kontext der (inter-)nationalen Diskussion um lebenslanges Lernen. In: Klages, B./Bonillo, M./Reinders, S./Bohmeyer, A. (Hrsg.): Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditioneller Studierender nutzen. Opladen: Budrich, S. 17-35.
- Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.) (2016): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Band 1. Münster: Waxmann.
- Wolter, A./Dahm, G./Kamm, C./Kerst, C./Otto, A. (2016): Studienerfolg nicht-traditioneller Studierender - Kriterien, Performanzen und Bedingungen. In: Hemkes, B./Wilbers, K. (Hrsg.): Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung. Bonn. I.E: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Wolter, A./Dahm, G./Kamm, C./Kerst, C./Otto, A. (2015): Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation - Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojektes. In: Elsholz, U. (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 11-33.
- Wolter, A./Reibstein, E. (1991). Studierfähig durch Beruf und Weiterbildung? Eine empirische Fallstudie anhand der Bildungs- und Berufsbiographien von Erwachsenen. In: Wolter, A. (Hrsg.): Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige: eine bildungspolitische Herausforderung. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg. S. 33-97.

Autor

Prof. Dr. Andrä Wolter
andrea.wolter@hu-berlin.de