



IW-Report 6/19

Wissenschaftliche Weiterbildung

Bestandsaufnahme und Handlungserfordernisse
Christiane Konegen-Grenier

Köln, 30.01.2019

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	3
1 Einleitung	4
2 Definition wissenschaftlicher Weiterbildung	4
3 Angebot und Nachfrage nach wissenschaftlicher Weiterbildung	5
3.1 Angebote der Hochschulen	5
3.2 Nachfrage der Absolventen	7
3.3 Nachfrage der Unternehmen	8
4 Motive und Nutzen wissenschaftlicher Weiterbildung	10
4.1 Motive und Nutzen für Absolventen	10
4.2 Motive und Nutzen für Unternehmen	12
4.3 Motive und Nutzen für die Hochschulen	13
5 Gründe für die geringe Beteiligung der Hochschulen	15
5.1 Widersprüchliche Rechtslage in der Finanzierung	15
5.2 Finanzierungsasymmetrie zwischen grundständigen und weiterbildenden Studienangeboten	16
5.3 Fehlende Handlungsanreize für Hochschullehrer und Hochschulen	18
5.4 Mangelnde Passung von Angebot und Nachfrage	19
6 Handlungsempfehlungen	19
6.1 Neue Finanzierungsstrukturen: Studiengebühren für alle Studienangebote	20
6.2 Flexibilität in Organisation und Kapazitätsrecht, Anreize in der Mittelzuweisung	21
6.3 Weiterentwicklung der Studienfinanzierung zur Finanzierung lebenslangen Lernens	23
7 Fazit	24
Abstract	25
Literatur	26
Tabellenverzeichnis	30
Abbildungsverzeichnis	30



JEL-Klassifikation:

I21 – Analyse des Bildungswesens

I22 – Bildungsfinanzierung

I23 – Bildungs- und Forschungsinstitute

I28 – Bildungspolitik

Zusammenfassung

Wissenschaftliche Weiterbildung gehört zwar nach dem Willen des Gesetzgebers zu den Kernaufgaben der Hochschulen. Gleichwohl sind die Aktivitäten in diesem Bereich marginal. Fehlende Handlungsanreize und die handlungsleitende Wichtigkeit der Forschungsreputation sind lang bestehende Gründe für die Zurückhaltung. Die wesentliche Ursache ist allerdings die Finanzierungsasymmetrie zwischen Erststudium und weiterbildenden Angeboten. Für das Erststudium dürfen keine Gebühren, für weiterführende Studienangebote müssen kostendeckende Gebühren verlangt werden. Dies führt dazu, dass Erststudienphasen durch den direkten Übergang vom Bachelor- in das Masterstudium verlängert werden. Gleichzeitig bleibt das weiterführende Studienangebot unterentwickelt, obgleich sowohl bei erwerbstätigen Absolventen als auch bei den beschäftigenden Unternehmen ein hohes Interesse an Weiterbildung besteht und sich ein individueller und unternehmensbezogener Nutzen feststellen lässt. Ein wesentlicher Hebel für eine Steigerung des Angebots der Hochschulen an wissenschaftlicher Weiterbildung ist die Aufhebung der Finanzierungsasymmetrie, indem für alle Studienangebote Gebühren erhoben werden. Erforderlich sind darüber hinaus haushalts- und kapazitätsrechtliche Deregulierungen. Eine flexible Angebotsgestaltung durch privatrechtliche Ausgründungen der Hochschulen sollte fortgeführt werden. An der Finanzierung der Weiterbildung sollten sich Staat, Individuen und Unternehmen beteiligen, indem Staat und Wirtschaft die Refinanzierung der individuellen Gebühren durch Ausweitung bestehender Bildungskredite und einer Kostenübernahme im Rahmen der Personalentwicklung unterstützen.

1 Einleitung

Seit Jahrzehnten wird in der hochschulpolitischen Diskussion die große Bedeutung der wissenschaftlichen Weiterbildung für die Individuen, für das Beschäftigungssystem und für die Hochschulen selbst hervorgehoben. Im Kontrast zu diesen öffentlichen Diskursen stehen definitivische Unschärfen, eine unklare Datenlage zu Angebot und Nachfrage sowie kaum vorhandene Empirie zum tatsächlich erreichten Nutzen der wissenschaftlichen Weiterbildung. Ebenfalls im Gegensatz zu öffentlichen Bekenntnissen deutet sich eine eher marginale Rolle der Hochschulen im Weiterbildungsangebot an. In den beiden nachfolgenden Kapiteln werden die gegenwärtigen Definitionsansätze vorgestellt und ein Überblick über Angebot und Nachfrage nach wissenschaftlicher Weiterbildung gegeben. Anschließend wird im vierten Kapitel auf der Basis der verfügbaren Empirie dargestellt, welchen Nutzen wissenschaftliche Weiterbildung aus der Perspektive der Teilnehmer, der beschäftigenden Unternehmen sowie der Hochschulen haben (kann). Die Gründe für das immer noch marginale Angebot der Hochschulen werden im fünften Kapitel analysiert. Handlungsempfehlungen zum finanziellen, organisatorischen Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung sind Gegenstand des sechsten Kapitels. Abschließend werden zentrale Ergebnisse in einem Fazit formuliert.

2 Definition wissenschaftlicher Weiterbildung

Bereits 1998 hat das Hochschulrahmengesetz die wissenschaftliche Weiterbildung neben Forschung, Studium und Lehre als vierte gleichberechtigte Kernaufgabe der Hochschulen festgeschrieben. Inzwischen haben alle Bundesländer diese Aufgabe in ihre Hochschulgesetze übernommen. Trotz dieser verbindlichen rechtlichen Vorgaben existieren hinsichtlich der definitivischen Abgrenzung und infolgedessen auch bei der Quantifizierung von Angebot und Nachfrage erhebliche Unschärfen.

Nach einer Definition der Kultusministerkonferenz (KMK) ist „Wissenschaftliche Weiterbildung (ist) die 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). Zur Rolle der Hochschulen führt die KMK im Weiteren aus: „Sie können sich ebenso an Maßnahmen anderer Träger (z. B. private Hochschulen oder sonstige Bildungseinrichtungen) beteiligen“ (Ebenda). Hinsichtlich der Teilnehmer an wissenschaftlicher Weiterbildung präzisiert die KMK: „Wissenschaftliche Weiterbildung knüpft in der Regel an berufliche Erfahrungen an, setzt aber nicht notwendigerweise einen Hochschulabschluss voraus“ (Ebenda). Nach dieser Definition kann nach Auffassung des Wissenschaftsrates auch ein Bachelorstudium, welches von einem Absolventen des berufsbildenden Systems nach einer ersten Phase der Berufstätigkeit aufgenommen wird, als wissenschaftliche Weiterbildung gelten (Wissenschaftsrat, 2019).

Die Definition der Kultusministerkonferenz ist somit sowohl hinsichtlich der Angebotsformen als auch im Hinblick auf die Adressatengruppe durch eine große Offenheit gekennzeichnet, die eine Abgrenzung der wissenschaftlichen Weiterbildung vom Konzept des lebenslangen Lernens kaum sinnvoll erscheinen lässt. Als lebenslanges Lernen definiert die Europäische

Kommission „alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“ (Kommission der europäischen Gemeinschaften, 2001). Wissenschaftliche Weiterbildung kann somit als ein Teilelement des lebenslangen Lernens verstanden werden. Das gestufte Studiensystem soll dementsprechend nach den Zielvorgaben der Bologna-Reform dazu genutzt werden, um nach einem ersten Abschluss zunächst eine Berufstätigkeit aufzunehmen und um dann auf der Basis der so erworbenen Praxiserfahrungen seine Qualifikationen gezielt mit einem weiteren Abschluss zu vertiefen und zu erweitern (Hanft et al., 2016).

3 Angebot und Nachfrage nach wissenschaftlicher Weiterbildung

3.1 Angebote der Hochschulen

Der definitorischen Unschärfe entspricht die Vielfalt der Angebotsformen, die dem Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung von und mit Beteiligung der Hochschulen zugerechnet werden (Wolter, 2016):

- Abschlussorientierte Studiengänge, auch in Form von Weiterbildungsstudiengängen, Fernstudiengängen, Online-Studiengängen oder in Blended-Learning-Formaten organisiert;
- Zertifikatsprogramme, Weiterbildungsmodule;
- Weiterbildungsseminare, kurzfristigere Angebote (Workshops, Wochenendkurse);
- Allgemeinbildende Angebote (z. B. zur Studienvorbereitung, nachberufliche Angebote, Bürgeruniversität, Studium generale), gelegentlich auch als PUSH-Programme bezeichnet (public understanding of sciences and humanities);
- MOOCs (massive open online courses) als frei zugängliche Online-Veranstaltungen;
- Traditionelle Formen extra-muraler Angebote (Seminarkurse), also Angebote von Hochschulpersonal außerhalb der Hochschule, z. B. in Volkshochschulen;
- Kooperative Angebote (in-house), z. B. von Unternehmen und Hochschulen;
- Franchise-Modelle: Auslagerung der Lehre aus der Hochschule in nicht-tertiäre Einrichtungen).

Zu den meisten dieser Angebotsformen existieren keine hochschulübergreifenden Daten. Die nachfolgende Analyse konzentriert sich auf Studiengänge und Zertifikatskurse. Zeitlich kürzere Angebote wie Workshops oder einzelne Seminare werden nicht betrachtet.

Eine nicht-amtliche Datenquelle zu den weiterbildenden Studienangeboten ist der online-gestützte Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz, in welchen die Hochschulen fortlaufend ihre Studiengänge einstellen. Gegenwärtig (Abfrage am 23.1.2019) verzeichnet der Hochschulkompass 10.425 grundständige und 9.464 weiterführende Studiengänge. In die letztgenannte Kategorie fallen allerdings auch die so genannten konsekutiven Masterstudiengänge, die direkt im Anschluss an einen ersten Hochschulabschluss (in der Regel der

Bachelorabschluss) studiert werden können. Davon zu unterscheiden sind nach der Definition der KMK (KMK, 2010) die weiterbildenden Masterstudiengänge, die eine Phase der Berufstätigkeit nach einem ersten Studienabschluss vorschreiben und inhaltlich an diese Erfahrungen anknüpfen sollen. Auf sie entfallen im Hochschulkompass lediglich 892 Studiengänge, also lediglich 4,5 Prozent des gesamten Studienangebots.

Die Möglichkeiten weiterbildend zu studieren sind mit den 892 weiterbildenden Masterstudiengängen allerdings noch nicht erschöpft. Laut KMK kann auch zwischen dem Bachelorabschluss und der Aufnahme eines konsekutiven Masterstudiums eine Phase der Berufstätigkeit liegen (KMK, 2010). Der zeitliche Umfang dieser Phase wird nicht präzisiert. Auch innerhalb der sonstigen Studiengänge existieren laut Hochschulkompass Organisationsvarianten, die ein weiterbildendes Studium während der Berufstätigkeit ermöglichen können. Dazu zählt das Teilzeitstudium, welches eine formale Ausweitung der Regelstudienzeit auf die doppelte Studienlänge vorsieht, aber das übliche Präsenz-Studienangebot beibehält. Im Unterschied zu diesen zeitlich eher starren Vorgaben existieren berufsbegleitende Angebote, die auch Abend- und Wochenendzeiten einbeziehen. Außerdem angeboten werden berufsintegrierende Formen, in welchen berufliche Inhalte in das Curriculum integriert sind sowie Studiengänge im Fernstudienbereich (Tabelle 3-1).

Tabelle 3-1: Studienangebot nach ausgewählten Studienformen und Hochschularten im Wintersemester 2018/19

	Universitäten*	Fachhochschulen
Studiengänge insgesamt	13.725	6.164
Davon in Prozent in Studienform...		
berufsbegleitend	2,6	18,8
berufsintegrierend**	0,5	2,0
Fernstudium	0,8	8,4
Teilzeitstudium	14,3	13,1

*inklusive Kunst- und Musikhochschulen sowie Theologische Hochschulen; **mit inhaltlichem und organisatorischem Bezug zur Berufstätigkeit

Quelle: HRK-Hochschulkompass; Abfrage vom 23. Januar 2019

Lediglich insgesamt 3,9 Prozent des Studienangebotes von Universitäten ist – abgesehen vom Teilzeitstudium - flexibel neben dem Beruf studierbar. Bei den Fachhochschulen ist der entsprechende Anteil mit insgesamt 29,2 Prozent bedeutend höher, woran die privaten Hochschulen einen erheblichen Anteil haben.

In welchem Umfang Hochschulen wissenschaftliche Weiterbildung in Form von Zertifikatskursen anbieten, lässt sich nicht eindeutig quantifizieren. Hinsichtlich der Hochschulzertifikate ergab eine Studie für das Jahr 2009 insgesamt rund 2.700 Zertifikatskurse an Universitäten und Fachhochschulen (Minks et al., 2011). Eine Umfrage des Stifterverbandes bei drei Viertel aller

391 Hochschulen im Jahr 2016 ergab eine Anzahl von 13 Zertifikatsangeboten je Hochschule, also rechnerisch rund 5.000 Kursangebote (Stifterverband/Heinz Nixdorf Stiftung, 2017). Wie einer weitere Hochschulbefragung zeigt, wird mehrheitlich davon ausgegangen, dass Zertifikatskurse, in denen auf akademische Abschlüsse anrechenbare Creditpoints erworben werden können, künftig ebenso bedeutsam werden wie das Angebot an weiterbildenden Teilzeitstudiengängen (Kirchgeorg et al., 2018). Hinweise darauf, in welchem Umfang die Hochschulen ihre Weiterbildungsangebote speziell an Unternehmen richten, ergab eine Befragung von 132 Hochschulen. Knapp die Hälfte war in der betrieblichen wissenschaftlichen Weiterbildung aktiv, kooperierte dabei meist aber nur mit wenigen Unternehmen (Kirchgeorg et al., 2018). Dass sich die Hochschulen für die Entwicklung flexibler Formate wie Zertifikate und Module engagieren, zeigt der 2010 von Bund und Ländern initiierte Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (Hanft et al., 2015). Allerdings können Ergebnisse der insgesamt 110 teilnehmenden Hochschulen an der bislang eher marginalen Angebotsposition der Hochschulen wenig ändern, sondern stellen nach Einschätzung der wissenschaftlichen Begleitung des Wettbewerbs eher als „eine Art Studienreformlaboratorium“ qualitative Impulse für die Zukunft dar (Wolter, 2017).

3.2 Nachfrage der Absolventen

Wie viele Studierende ein weiterbildendes Studium absolvierten, lässt sich aus der amtlichen Statistik lediglich für Absolventen von Studiengängen ermitteln, die als weiterbildend ausgewiesen werden. Im Prüfungsjahr 2017 absolvierten zwei Prozent der rund 502.000 Absolventen (inklusive Promotionen, Zweit-, Aufbau- und Zusatzstudiengängen) ein Weiterbildungsstudium (Statistisches Bundesamt, 2018). Einen weiteren Anhaltspunkt für den Gesamtanteil der Nutzer gibt die Umfrage des Stifterverbandes bei den Hochschulleitungen: Danach nahmen 3,8 Prozent der Studierenden Weiterbildungsangebote in Form von Studiengängen und ein ähnlich hoher Prozentsatz Weiterbildung in Zertifikatskursen wahr (Stifterverband/Heinz Nixdorf Stiftung, 2017). Nicht erfasst werden diejenigen Studierenden, die das grundständige Studienangebot als Weiterbildung berufsbegleitend nutzen. Der Wissenschaftsrat unterscheidet daher in seinen Empfehlungen zur hochschulischen Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens zwischen grundständigen und konsekutiven Studienangeboten, die von den Teilnehmern individuell zur Weiterbildung genutzt werden und Studienangeboten, die explizit als Weiterbildung konzipiert wurden (Wissenschaftsrat, 2019).

Einen weiteren Hinweis auf die Nutzung von Studienmöglichkeiten im Sinne einer wissenschaftlichen Weiterbildung geben die Daten zu den Absolventen des berufsbildenden Systems, die ein Studium absolvierten. Sie sind damit nach der Definition der Kultusministerkonferenz sowohl als Studierende als auch als Absolventen einer wissenschaftlichen Weiterbildungsmaßnahme anzusehen. Ihr Anteil an allen Erstsemestern des Jahres 2016 lag bei 2,6 Prozent (CHE, 2019).

Weitere Hinweise auf die Nachfrage nach wissenschaftlicher Weiterbildung ergeben sich aus Absolventenbefragungen zur Erwerbstätigkeit und zum Weiterbildungsverhalten nach dem Studium sowie aus Befragungen zum Weiterbildungsverhalten allgemein. Hochschulabsolventen sind sehr weiterbildungsaktiv. Das zeigt die Befragung des Absolventenjahrgangs des Jahres 2005 fünf Jahre nach Beendigung des Studiums (Grotheer et al., 2012). Danach haben über

alle Studienfächer hinweg acht von zehn Absolventen nach ihrem Studienabschluss an Weiterbildungen teilgenommen. Allerdings nutzten dabei lediglich 28 Prozent der Fachhochschulabsolventen und 38 Prozent der Universitätsabsolventen Angebote der Hochschulen (Studiengänge, Zertifikatskurse, Workshops und so weiter). Hinzu kommt, dass in diese Prozentsätze auch die Aufnahme eines konsekutiven Masterstudiums einfließt. Bei den Weiterbildungsangeboten außerhalb der Hochschule waren mit um die 70 Prozent deutlich mehr Absolventen aktiv (Fachhochschule: 71 Prozent; Uni: 72 Prozent).

Dass sich Hochschulabsolventen eher mit nicht-hochschulischen Angeboten weiterbilden, zeigt auch eine Sonderauswertung des Adult Education Surveys. Die Entscheidung für ein Weiterbildungsangebot an Hochschulen ist mit einem Anteil von 5,5 Prozent unter den Weiterbildungsteilnehmern mit Hochschulabschluss sehr klein. Überwiegend wird berufliche Weiterbildung in Unternehmen beziehungsweise bei sonstigen Arbeitgebern absolviert (Tabelle 3-2).

Tabelle 3-2: Teilnahme an beruflicher Weiterbildung im Adult Education Survey (AES) 2012 nach Anbietern, in Prozent

Anbieter	Teilnehmer mit Hochschulabschluss
Eigener Arbeitgeber	29,6
Anderes Unternehmen (z.B. Hersteller/Lieferant)	16,1
Weiterbildungseinrichtung/Volkshochschule/Einzelperson	21,7
Kammern/Fach- und Berufsverbände	10,6
Hochschule	5,5
Anderes	16,5

Quelle: Kamm et al., 2016

Auch im Adult Education Survey des Jahres 2016 konnte für die Hochschulen mit vier Prozent nur ein sehr kleiner Anteil unter den Anbietern von Weiterbildung ermittelt werden (Bilger et al., 2017). Allerdings bezieht sich diese Angabe auf alle Weiterbildungsteilnehmer. Innerhalb der Gruppe der Teilnehmer mit einem Hochschulabschluss dürfte dieser Anteil etwas größer ausfallen, wird jedoch in dieser Differenzierung nicht angegeben. Für das Angebot der Hochschulen und die Nutzung weiterbildender Studienformen durch Hochschul- und Berufsbildungsabsolventen lässt sich somit feststellen, dass die Hochschulen bislang eine eher marginale Rolle im Bereich der Weiterbildung einnehmen.

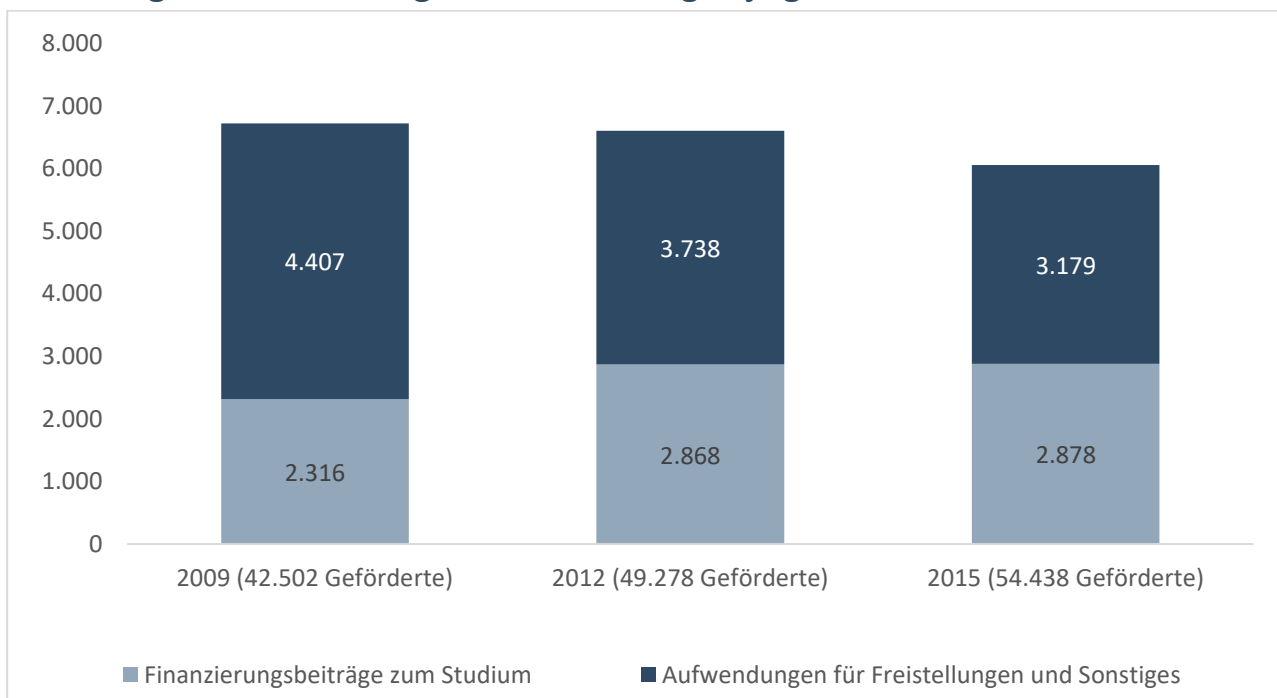
3.3 Nachfrage der Unternehmen

Betrachtet man die Rolle der Unternehmen im Hinblick auf die Förderung von Weiterbildung, so zeigt sich in den letzten Jahren sowohl für die Weiterbildung allgemein als auch für das hochschulische Weiterbildungsangebot eine zunehmende Relevanz. Nach einer seit 1992 im dreijährigen Abstand durchgeführten, repräsentativen Unternehmensbefragung investieren

seit 2004 in etwa konstant über 80 Prozent der Unternehmen in die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter. Die Aufwendungen für direkte und indirekte Kosten formaler und informeller Weiterbildung sind dabei von 964 Millionen Euro im Jahr 1992 auf 33,5 Milliarden Euro im Jahr 2016 gestiegen (Seyda/Placke, 2017). Mit welchem Anteil die Wahrnehmung von hochschulischen Weiterbildungsangeboten berücksichtigt wird, lässt sich aus diesen Daten nicht erschließen.

Aufschluss über die Unterstützung akademischer Weiterbildung gibt die seit 2009 im dreijährigen Turnus durchgeführte Umfrage zu den Investitionen mittlerer und großer Unternehmen in die akademische Bildung (Konegen-Grenier/Winde, 2017). Die Unternehmen wurden gefragt, ob sie ihre Mitarbeiter bei einem Studium oder anderen Formen akademischer Weiterbildung unterstützen. Im Jahr 2015 unterstützten 27 Prozent der mittleren Unternehmen und 60 Prozent der großen Unternehmen studierende Mitarbeiter. Seit der ersten Erhebung zu den Investitionen des Jahres 2009 ist die Gesamtzahl der geförderten Mitarbeiter um 28 Prozent auf 54.438 im Jahr 2015 gestiegen (Abbildung 3-1)

Abbildung 3-1: Entwicklung der Aufwendungen je geförderten Mitarbeiter



Quelle: Konegen-Grenier/Winde, 2017

Im gleichen Zeitraum sind die Aufwendungen der Unternehmen für die akademische Weiterbildung ihrer Mitarbeiter von 286 Millionen Euro im Jahr 2009 auf 330 Millionen im Jahr 2015 gestiegen. Pro Mitarbeiter wurden zuletzt 6.057 Euro aufgewendet. Davon entfiel mit 3.179 gut die Hälfte auf indirekte Kosten für Freistellungen. Seit 2009 wurden die Aufwendungen pro Kopf um rund 10 Prozent reduziert. Dieser Rückgang betrifft die Aufwendungen für Freistellungen, während sich im gleichen Zeitraum die Beiträge für die Übernahme von Studiengebühren pro studierenden Mitarbeiter um 24 Prozent erhöhten. Diese Entwicklung deutet darauf hin, dass Abwesenheiten der Mitarbeiter im Kontext des Fachkräftemangels schwieriger zu meistern sind. Gleichzeitig hat sich die Bereitschaft zur Übernahme von Gebühren nicht reduziert.

Das erhöht die Attraktivität von Angebotsformen, die durch online-gestützte Lernmöglichkeiten mehr zeitliche und örtliche Flexibilität ermöglichen.

Zusammenfassend lässt sich zum aktuellen Stand des Angebots und der Nachfrage nach wissenschaftlicher Weiterbildung festhalten, dass der Beitrag der Hochschulen noch ausbaufähig ist, auch wenn in den letzten Jahren durch bundesweite Initiativen wie den Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung – offene Hochschulen“ einiges in Bewegung geraten ist. Es mangelt nach wie vor an flexiblen Angebotsformen. Die gestiegenen Aufwendungen der Unternehmen für die Unterstützung der akademischen Weiterbildung ihrer Mitarbeiter lassen gleichzeitig den Schluss zu, dass für ein nachfrageorientiertes Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung auch künftig eine Nachfrage von Seiten der Unternehmen und ihrer Mitarbeiter existieren wird.

4 Motive und Nutzen wissenschaftlicher Weiterbildung

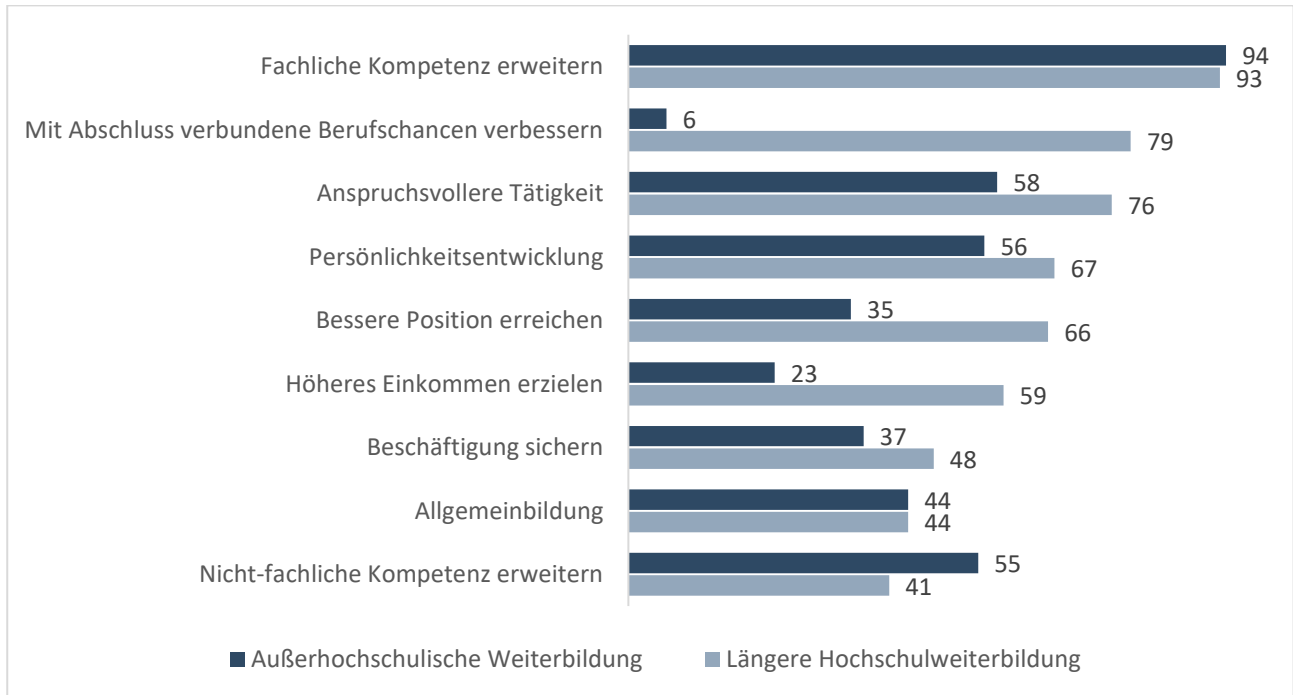
Zur Frage der Motive liegen einige empirische Untersuchungen vor. Zum Nutzen wissenschaftlicher Weiterbildung für Absolventen und Unternehmen ist die Datenlage sehr begrenzt. Das ist vor allem auf die methodischen Probleme bei der Ermittlung des Nutzens zurückzuführen. Bei den Weiterbildungsteilnehmern lässt sich der Nutzen aus Gehaltssteigerungen und positiven Positionsveränderungen ableiten. Bei einer Messung des Nutzens von Weiterbildungsmaßnahmen für den Unternehmenserfolg ergeben sich Unschärfen durch intervenierende, nicht kontrollierte Variablen (Demary et al., 2013).

4.1 Motive und Nutzen für Absolventen

Kompetenzerweiterung, bessere Chancen im Beruf und die Option auf neue Tätigkeiten sind die Hauptziele, die Hochschulabsolventen mit Weiterbildung verfolgen. Sowohl bei außerhochschulischen Weiterbildungsmaßnahmen als auch in längeren Weiterbildungsformen an Hochschulen wie beispielsweise in berufsbegleitenden Studiengängen steht die Erweiterung der fachlichen Kompetenz an erster Stelle (Abbildung 4-1).

Abbildung 4-1: Ausgewählte Motive für die Teilnahme an längerer hochschulischer Weiterbildung sowie an außerhochschulischen Weiterbildungsmaßnahmen

Angaben der Absolventen in Prozent der Angaben für "sehr wichtig" und "wichtig"



Quelle: Kamm et al., 2016

Das zweitwichtigste Ziel einer längeren hochschulischen Weiterbildung ist es, mit dem Abschluss die Berufschancen zu verbessern. An dritter Stelle steht bei der hochschulischen ebenso wie bei der außerhochschulischen Weiterbildung das Bestreben, eine anspruchsvollere Tätigkeit übernehmen zu können. Bei diesem Motiv, wie auch bei den anderen, auf eine Statusverbesserung bezogenen Motive wie das Erreichen einer höheren Position oder eines höheren Einkommens, ist die Zielorientierung bei Maßnahmen der hochschulischen Weiterbildung deutlich ausgeprägter als bei Maßnahmen der außerhochschulischen Weiterbildung, bei denen jeweils ein deutlich kleinerer Prozentanteil der Absolventen angibt, die jeweiligen Ziele wichtig zu finden. Andersherum streben die Absolventen das Ziel, nicht-fachliche Kompetenzen zu erweitern, häufiger im Kontext der außerhochschulischen Weiterbildung an.

Zur Frage, welchen Nutzen Weiterbildung für die individuellen Nachfrager bietet, liegen empirische Untersuchungen vor, die auf der subjektiven Einschätzung der Weiterbildungsteilnehmer beruhen (Behringer et al., 2013; DIHK, 2014). Allerdings beziehen sich die Untersuchungen nicht auf wissenschaftliche Weiterbildung, sondern auf Weiterbildung allgemein (Behringer et al., 2013) beziehungsweise auf berufliche Fortbildungsabschlüsse wie beispielsweise Meister oder Fachwirt (DIHK, 2014). Die Ausweitung beruflichen Wissens und Könnens, die Steigerung der Leistungsfähigkeit sowie die Übernahme neuer beruflicher Aufgaben bilden die drei wichtigsten Ziele für Weiterbildung allgemein, die zwischen einem Drittel und der Hälfte der befragten Teilnehmer auch erreicht werden konnte (Behringer et al., 2013). Hinsichtlich der Aufstiegsfortbildung konnte bei den rund 11.000 befragten Absolventen ein konkreter

monetärer Nutzen ermittelt werden. So konnten 74 Prozent eine höhere Position oder einen größeren Verantwortungsbereich erreichen, 69 Prozent verbesserten sich finanziell und 21 Prozent verbesserten die Sicherheit ihres Arbeitsplatzes (DIHK, 2014).

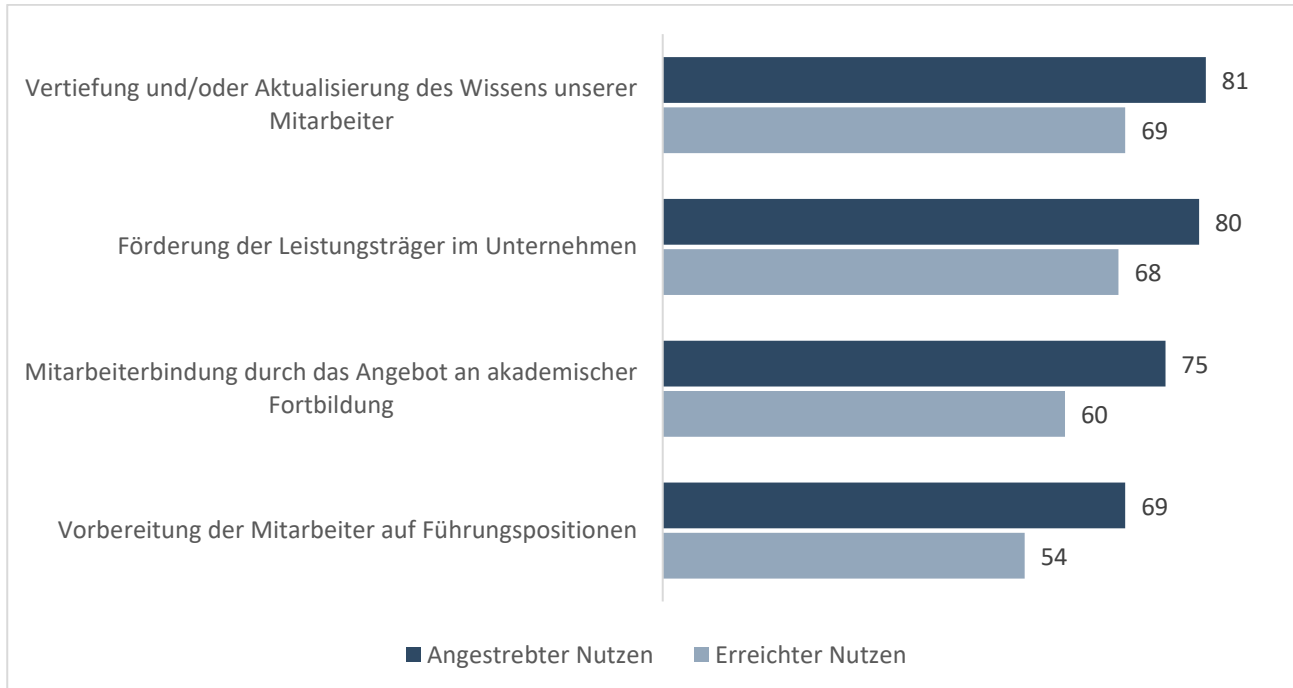
4.2 Motive und Nutzen für Unternehmen

Was die Motive aus der Sicht der Unternehmen betrifft, so lassen sich in der seit 1992 im dreijährigen Turnus durchgeführten IW-Umfrage zur betrieblichen Weiterbildung zwei Kategorien von Motiven identifizieren: zum einen personalpolitische Motive, zum anderen Motive, die auf den Innovations- und Unternehmenserfolg gerichtet sind. Die zentralen Motive, aus denen heraus Unternehmen Weiterbildung im Allgemeinen anstreben, sind Kompetenzerweiterung, Mitarbeiterbindung, Fachkräftesicherung sowie Erhöhung der Produktivität und der Innovationsfähigkeit (Seyda/Werner, 2014; Seyda/Placke, 2017). Hinsichtlich der akademischen Weiterbildung zeigt eine Studie zu den Investitionen in die akademische Bildung ähnliche Nutzenüberlegungen der Unternehmen (Konegen-Grenier/Winde, 2013). Für jeweils 75 Prozent und mehr der befragten Unternehmen sind die Vertiefung und/oder Aktualisierung des Wissens der Mitarbeiter, die Förderung der Leistungsträger im Unternehmen sowie die Mitarbeiterbindung durch das Angebot an akademischer Fortbildung wichtige Nutzenaspekte, die sie mit ihren Investitionen in die akademische Bildung realisieren wollen. Weitere 70 Prozent der befragten Unternehmen verbinden mit ihren Investitionen die Absicht, Mitarbeiter auf Führungspositionen vorzubereiten (Abbildung 3). Wie bei der Umfrage zur Weiterbildung allgemein zeigt sich auch im Hinblick auf die akademische Weiterbildung, dass Kompetenzentwicklung und Mitarbeiterbindung zwei wichtige Nutzenaspekte sind, die die Unternehmen anstreben.

In der Studie zu den Investitionen in die akademische Bildung wurden Hinweise auf einen erreichten Nutzen der Unternehmen ermittelt. Hinsichtlich der Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter und der Förderung der Leistungsträger im Unternehmen geben jeweils etwas mehr als zwei Drittel der Unternehmen an, dass sie den angestrebten Nutzen in hohem, beziehungsweise eher hohem Maße erreichen konnten (Abbildung 3).

Abbildung 4-2: Angestrebter und erzielter Nutzen aus den Investitionen in die akademische Bildung nach ausgewählten Nutzenaspekten

Angaben der Unternehmen für die Kategorien "trifft zu" und "trifft eher zu" in Prozent



Quelle: Konegen-Grenier/Winde, 2013

Für den Aspekt der Mitarbeiterbindung sind es mit 61 Prozent noch deutlich mehr als die Hälfte, hinsichtlich der Vorbereitung der Mitarbeiter auf Führungspositionen 54 Prozent. Sowohl die Kompetenzentwicklung als auch die Mitarbeiterbindung sind demnach Nutzenaspekte, die nach Einschätzung einer Mehrheit der Unternehmen durch die Förderung akademischer Weiterbildung realisiert werden konnten. Das spricht für eine grundsätzlich gegebene Relevanz der von Hochschulen angebotenen wissenschaftlichen Weiterbildung und gleichzeitig für einen weiteren Ausbau der Angebote der Hochschulen.

4.3 Motive und Nutzen für die Hochschulen

Während für die Teilnehmer und die Arbeitgeber empirische Hinweise auf die Motive und auf den mit Weiterbildung erzielten Nutzen vorliegen, gibt es zu beiden Aspekten abgesehen von hochschulpolitischen Stellungnahmen keine über Einzelerfahrungen hinausgehende Empirie aus der Sicht der Hochschulen. Demzufolge wird der für die Hochschulen zu erzielende Nutzen bislang überwiegend als ein möglicher Ertrag beschrieben, für dessen tatsächliches Auftreten bislang noch kaum Belege erbracht wurden.

Für die Hochschulen bietet das Angebot an wissenschaftlicher Weiterbildung theoretisch die Möglichkeit, ihre finanzielle Basis zu erweitern. Dabei ist ihre Konkurrenzposition zu anderen Anbietern von Weiterbildung günstig, da sie ein Monopol bei der Verleihung akademischer Grade und Zertifikate besitzen und außerdem ein breiteres Themenspektrum abdecken können, als dies für andere, meist spezialisierte Weiterbildungsanbieter möglich ist (Dobischat et al., 2010). In welchem Maße Hochschulen ihre finanzielle Basis durch Weiterbildung

tatsächlich erweitern können, lässt sich aufgrund der unzureichenden Datenlage nicht abschließend klären. Einerseits wird die Weiterbildung bislang als Zuschussgeschäft eingeordnet, das auf einer Mischfinanzierung von Teilnehmerbeiträgen, öffentlichen Projektzuschüssen und institutioneller Grundfinanzierung beruht (Wolter, 2016). Andererseits zeigt eine aktuelle Umfrage unter 132 Hochschulen, von denen knapp die Hälfte betriebliche wissenschaftliche Weiterbildung anbieten, dass zum Teil Umsätze von mehr als 250.000 Euro pro Jahr erzielt werden konnten. Allerdings scheinen diese finanziellen Möglichkeiten nur für einen kleinen Teil der befragten Hochschulen zuzutreffen, denn knapp zwei Drittel der befragten Hochschulen sehen in mangelnden finanziellen und personellen Ressourcen das Haupthindernis für den Ausbau der Weiterbildungskooperationen zwischen Unternehmen und Hochschulen (Kirchgeorg et al., 2018).

Als weiterer möglicher Nutzen wird die Entwicklung neuer Angebotsprofile gesehen: So wird die Ansicht vertreten, dass mit einem demografisch bedingten Rückgang der Studierendenzahlen zu rechnen ist, so dass sich die Hochschulen in ihrem eigenen Interesse künftig um neue Studierendengruppen werden bemühen müssen (Hanft et al., 2015; Wissenschaftsrat, 2014; HRK, 2008).

Weitere potenzielle Nutzenaspekte hatte die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) bereits 2008 in ihrem Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung benannt. So sei die Arbeit mit den in der Regel sehr motivierten, berufserfahrenen Teilnehmern oft besonders befriedigend, da sich ein Einblick in die Entwicklung der Berufsfelder gewinnen lässt. Diese Erfahrungen könnten für die Weiterentwicklung der Bachelor- und Mastercurricula im Sinne der „employability“ genutzt werden. Über den Austausch mit der Praxis könnten sich darüber hinaus außerdem Anknüpfungspunkte für gemeinsame Projekte ergeben, von denen insbesondere die anwendungsbezogene Forschung und Entwicklung profitieren könnte (HRK, 2008).

Ein weiterer positiver Effekt des Austausches mit berufserfahrenen Studierenden ist nach Feststellung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ die Entwicklung neuer Formen der Integration des Praxisbezuges. Ein spezifisches didaktisches Modell stellt dabei das Work-based Learning dar, das an englischen Universitäten bereits eine längere Tradition hat (Hanft et al., 2016). Etliche der am Wettbewerb beteiligten 110 Hochschulen nutzten die Möglichkeiten der Projektförderung, um innovative Studienangebote mit internetbasierten Lernumgebungen zu planen. Genutzt wurde auch die Möglichkeit, Studiengänge nicht nur insgesamt, sondern auch als Einzelmodule anzubieten. Somit ergeben sich aus den im Wettbewerb mit der Neukonzeption von weiterbildenden Studienangeboten Erfahrungen, die für die Weiterentwicklung des grundständigen Studienangebotes genutzt werden können.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass wissenschaftliche Weiterbildung sowohl aus der Perspektive der Individuen als auch aus Sicht der Arbeitgeber und darüber hinaus auch für die Hochschulen viele Chancen bereithält, so beispielsweise Wissenstransfer und Fachkräftesicherung für die Unternehmen, berufliche und persönliche Weiterentwicklung der Individuen, Verbreiterung der finanziellen Basis der Hochschulen und Impulse für Praxisorientierung und Flexibilisierung des Studienangebots insgesamt. Alles in allem ist die Empirie zu dem durch

wissenschaftliche Weiterbildung erzielten Nutzen für Absolventen, Unternehmen und insbesondere für die Hochschulen aber noch kaum entwickelt.

5 Gründe für die geringe Beteiligung der Hochschulen

Die Ursachen für die Zurückhaltung der Hochschulen sind bereits häufig analysiert worden (BDA/BDI/HRK 2007; HRK 2008; Meyer-Guckel et al., 2008). Es lassen sich vier verschiedene Kategorien von Gründen feststellen: Eine widersprüchliche Rechtslage, Finanzierungsasymmetrien im Studienangebot, fehlende Handlungsanreize sowie die mangelnde Passung von Angebot und Nachfrage. Die aktuellen Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur hochschulischen Weiterbildung zeigen, dass sich an dieser Problemlage in den vergangenen zehn Jahren wenig geändert hat (Wissenschaftsrat, 2019).

5.1 Widersprüchliche Rechtslage in der Finanzierung

Die hochschulpolitische Ausgangslage ist durch Widersprüche gekennzeichnet: Einerseits zählt Weiterbildung in allen Landeshochschulgesetzen neben Forschung und Lehre als gleichberechtigte, hoheitliche Aufgabe. Andererseits muss die Weiterbildung auf Vollkostenbasis angeboten werden, da ihr bereits in einem Rechtsgutachten des Jahres 1990 die Eigenschaft eines marktfähigen Gutes zugesprochen wurde (Bade-Becker, 2017). Diese Uneindeutigkeit spiegelt sich in den Landeshochschulgesetzen wieder. Einige Länder, wie Bayern, Nordrhein-Westfalen und Hamburg ordnen Weiterbildung als wirtschaftliche Tätigkeit ein, in Schleswig-Holstein gilt Weiterbildung dagegen als nichtwirtschaftliche Tätigkeit. Manche Bundesländer lassen beide Zuordnungen gelten oder machen keine Vorgaben zur Einordnung (Maschwitz et al., 2017). Bislang zogen es die meisten Hochschulen vor, die wissenschaftliche Weiterbildung als wirtschaftliche Aufgabe einzustufen, um sich aufwendige Rechtsgutachten zur beihilferechtlichen Einordnung zu ersparen und das Risiko rechtlicher Sanktionen wegen unerlaubter Quersubventionierung zu vermeiden (Bade-Becker, 2017).

Die Kategorisierung als marktfähiges Gut wird durch die seit 2007 existierende EU-Beihilferichtlinie zur Vermeidung von Wettbewerbsverzerrungen bestärkt (Artikel 107 Abs. 1 des Vertrags über die Arbeitsweise der europäischen Union). Ohne explizit auf die Weiterbildung einzugehen schreibt die EU-Kommission in dem 2014 als Erläuterung zur EU-Richtlinie herausgegebenen „Unionsrahmen für staatliche Beihilfen zur Förderung von Forschung, Entwicklung und Innovation“ (EU, 2014) den Hochschulen vor, bei der Kostenrechnung zwischen wirtschaftlicher Tätigkeit und nichtwirtschaftlicher Tätigkeit zu trennen (so genannte Trennungsbuchhaltung). Als nichtwirtschaftliche Tätigkeiten betrachtet die EU-Kommission die folgenden Tätigkeiten:

- „die Ausbildung von mehr oder besser qualifizierten Humanressourcen“
- „unabhängige FuE zur Erweiterung des Wissens und des Verständnisses“
- „weite Verbreitung der Forschungsergebnisse auf nichtausschließlicher und nichtdiskriminierender Basis, zum Beispiel durch Lehre, frei zugängliche Datenbanken, allgemein zugängliche Veröffentlichungen oder offene Software“

- „Tätigkeiten des Wissenstransfers“ auch gemeinsam mit anderen Forschungseinrichtungen, wenn die Gewinne aus dieser Tätigkeit in die primäre Forschungstätigkeit reinvestiert werden.“ (EU, 2014)

Die Ausbildung im Erststudium wird dabei eindeutig den nichtwirtschaftlichen Tätigkeiten zugeordnet. Dies wird in einer 2016 publizierten „Bekanntmachung der Kommission zum Begriff der staatlichen Beihilfe“ bestätigt, allerdings nur für überwiegend staatlich finanzierte Hochschulen („Die innerhalb des nationalen Bildungssystems organisierte öffentliche Bildung, die vom Staat finanziert und beaufsichtigt wird, kann als nichtwirtschaftliche Tätigkeit angesehen werden.“ (EU, 2016)). Danach wird die Ausbildung an überwiegend staatlich finanzierten Hochschulen als nichtwirtschaftliche Tätigkeit eingestuft, auch wenn eine Beteiligung an den Kosten durch Studiengebühren verlangt wird. Wird allerdings ein Studiengang überwiegend durch Studiengebühren finanziert, dann liegt nach Auffassung der Kommission eine wirtschaftliche Tätigkeit vor (EU, 2016). Die wissenschaftliche Weiterbildung wird wie im Unionsrahmen auch in der Bekanntmachung der EU-Kommission nicht explizit erwähnt.

Die KMK folgt der Logik der EU-Kommission und rät den Hochschulen in ihrem Leitfaden zur Unterscheidung wirtschaftlicher und nichtwirtschaftlicher Tätigkeit (KMK, 2017) den Umfang der staatlichen Finanzierung als Richtwert zur Einstufung der wissenschaftlichen Weiterbildung zu nutzen. Danach seien weiterbildende Masterstudiengänge, bei denen mehr als 50 Prozent der Vollkosten staatlich finanziert sind und die staatlich hinsichtlich ihrer Qualität überwacht werden, als nichtwirtschaftliche Tätigkeit anzusehen. Werden diese Studiengänge überwiegend durch Teilnehmerentgelte finanziert, so seien sie als wirtschaftliche Tätigkeit anzusehen. Andere Formen der Weiterbildung wie Zertifikatskurse, Zertifikatsstudien und sonstige Weiterbildung wie einzelne Veranstaltungen sind nach Auffassung der KMK als nicht überwiegend staatlich finanziert und überwacht einzustufen und daher als wirtschaftliche Tätigkeit anzusehen. Die KMK weist darauf hin, dass die Nutzung des Leitfadens eine „ordnungsgemäße beihilferechtliche Prüfung im Einzelfall“ nicht ersetze (KMK, 2017).

Mittlerweile gibt es durch singuläre Anschubfinanzierungen und durch Projektfinanzierungen (z. B. im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“) eine de facto staatliche Mitfinanzierung. Das hat eine weitere Verunsicherung der Hochschulen zur Folge, die sich nicht sicher sind, ob es sich bei ihren Angeboten im Rahmen des Wettbewerbs um öffentliche Bildungsangebote handelt oder ob sie die jeweilige Maßnahme privatrechtlich behandeln müssen und damit eine Trennungsrechnung nach EU-Recht vorlegen müssen. Die unklare Rechtssituation wird noch weiter kompliziert, indem die Modalitäten zur Berechnung der Weiterbildungskosten in den Bundesländern und zusätzlich auch von Hochschule zu Hochschule unterschiedlich gehandhabt werden (Bade-Becker, 2017).

5.2 Finanzierungsasymmetrie zwischen grundständigen und weiterbildenden Studienangeboten

Ein weiterer Widerspruch in der hochschulpolitischen Einordnung wissenschaftlicher Weiterbildung ist die Finanzierungsasymmetrie zwischen grundständigen und weiterbildenden Studienangeboten, die sich aus der einseitigen Einordnung der Weiterbildungsstudiengänge als

wirtschaftliche Tätigkeit ergibt. Ein besonderes Problem ergibt sich, wenn der Erwerb eines Bachelorabschlusses als wissenschaftliche Weiterbildung für beruflich Qualifizierte angeboten werden soll, denn Bachelorstudiengänge gelten in der großen Mehrzahl der Hochschulgesetze nicht als weiterbildende Angebote, sondern als grundständige Studienangebote (Maschwitz et al., 2017). Für diese dürfen an staatlichen Hochschulen mittlerweile - mit Ausnahme von Nicht-EU-Ausländern in Baden-Württemberg - keine Studiengebühren mehr erhoben werden. In der Folge ist es den Hochschulen in einigen Bundesländern wie beispielsweise in Hessen und Nordrhein-Westfalen untersagt, weiterbildende Bachelorstudiengänge anzubieten (Stifterverband, 2017). Damit bestehen kaum Anreize für die Hochschulen, sich im Bereich der berufsbegleitenden, als Weiterbildung nutzbaren Bachelorstudiengänge zu engagieren. Die Finanzierungsasymmetrie behindert somit die Entwicklung von prinzipiell sowohl in Erst- als auch in Weiterbildung einsetzbaren, flexiblen, modularisierten Angeboten unter dem Dach der Hochschule (Meyer-Guckel et al., 2008; Stifterverband, 2013).

Einige Hochschulen versuchen diese Problematik zu umgehen, indem sie grundständige Bachelorstudiengänge im berufsbegleitenden Format anbieten und statt der landesrechtlich verbotenen Studiengebühren so genannte Servicegebühren in zum Teil beträchtlicher Höhe verlangen. Andere Hochschulen finden einen Weg, die grundständigen Studiengänge als weiterbildende Studiengänge kostenpflichtig nochmals anzubieten, indem sie als Anteilseigner eine privatrechtliche Ausgründung als Weiterbildungseinrichtung errichten. Die Lehrleistungen werden dabei von den Hochschullehrern im Nebenamt erbracht. Allerdings ging diese Auslagerung in einigen Fällen nach Beobachtung des Wissenschaftsrates mit inhaltlichen Qualitätsverlusten einher (Wissenschaftsrat, 2019). Diese Beispiele unterstreichen, wie wenig nachvollziehbar die kategorische Zuordnung aller grundständigen Studienformen zu gebührenfreier nichtwirtschaftlicher Tätigkeit und aller weiterbildenden Studienformen zu kostenpflichtiger, wirtschaftlicher Tätigkeit ist.

Die haushaltsrechtlichen Vorschriften zur Durchführung weiterbildender Angebote auf Vollkostenbasis verpflichten insbesondere die Universitäten in vielen Fällen dazu, auch ihre Aufwendungen für die Forschung mit zu berücksichtigen (Maschwitz et al., 2017). Das führte im Bereich der weiterbildenden Masterstudienangebote bereits in einer Erhebung des Jahres 2009 zu teilweise hohen Gebühren von mehr als 10.000 Euro für den gesamten Studiengang (Minks et al, 2011). Eine Finanzierung dieser Studiengebühren und Lebenshaltungskosten, die für Berufstätige durch eine eventuelle Reduzierung der Arbeitszeit anfallen, kann für Weiterbildungsinteressierte mit einem vergleichsweise geringerem Einkommen eine deutliche Hürde darstellen. In gewissem Umfang bestehen Refinanzierungsmöglichkeiten durch das Bundesprogramm „Bildungsprämie“, das auch unter bestimmten Voraussetzungen eine Kombination mit dem Bildungssparen im Kontext vermögenswirksamer Leistungen ermöglicht. Weitergehende Finanzierungsmöglichkeiten unterliegen jedoch Einschränkungen: So werden beim BAföG nur Studiengänge in Vollzeit gefördert. Außerdem bestehen Altersgrenzen. Das gilt auch für die Vergabe von zinsgünstigen Studienkrediten der Kreditanstalt für den Wiederaufbau.

Hohe Gebühren und eingeschränkte Refinanzierungsmöglichkeiten sind für die Erstabsolventen eines Bachelorstudienganges demzufolge ein starker Anreiz, unmittelbar nach dem ersten Abschluss in ein gebührenfreies, konsekutives Vollzeit-Masterstudium zu wechseln. In der

Folge wächst die Nachfrage nach weiterbildenden, berufsbegleitenden Studienangeboten nur gebremst. Das verringert wiederum für die Hochschulen den Anreiz, derartige Angebote zu entwickeln. Die im zweistufigen Studiensystem der Bologna-Reform angelegte und politisch in den Bologna-Folgekonferenzen als Ziel definierte Chance für einen flexiblen Wechsel von Phasen der Erwerbstätigkeit und Phasen des Studiums im Sinne des lebenslangen Lernens bleibt somit ungenutzt.

5.3 Fehlende Handlungsanreize für Hochschullehrer und Hochschulen

Für die Hochschullehrer ist nach wie vor die Forschungsreputation der wesentliche Handlungsanreiz (HRK, 2008, Hanft et al.; 2016; Stifterverband, 2017). Das gilt in besonderem Maße für die Universitäten. Wie sich in den Evaluierungsberichten zum Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung – offene Hochschulen“ zeigte, war nur wenigen Hochschullehrern überhaupt bekannt, dass Weiterbildung als gleichberechtigte Aufgabe der Hochschulen in den Landeshochschulgesetzen verankert ist (Hanft et al., 2016). Gleichwohl sind sie als Dozenten in der Weiterbildung außerhalb der Hochschulen im Rahmen der gesetzlich erlaubten Nebentätigkeit in wissenschaftlichen Fachgesellschaften und bei privaten Anbietern sehr engagiert (Wolter, 2011). Monetäre Anreize sind offensichtlich auch bei einem hohen Stellenwert der Forschungsreputation wirksam.

Vergleichbare monetäre Anreize innerhalb der Hochschulen zu implementieren, ist aus haushalts- und kapazitätsrechtlichen Gründen schwierig: Trotz Verankerung in den Hochschulgesetzen ist wissenschaftliche Weiterbildung als hauptamtliche Aufgabe der Hochschullehrer in vielen Studiengängen aufgrund hoher Studierendenzahlen praktisch kaum möglich, da Lehrkapazitäten bei Zulassungsbeschränkungen vollständig für die Erstausbildung genutzt werden müssen. Das ist gegenwärtig bei 42,1 Prozent des grundständigen Studienangebots der Fall (HRK, 2018). In nicht zulassungsbeschränkten Studiengängen könnte eine Lehrtätigkeit prinzipiell in der eigenen Hochschule auch durch eine Erhöhung des Stundendeputats im Rahmen der regulären W-Besoldung durchgeführt werden. Allerdings stehen für zusätzliche Vergütungen im gegenwärtigen Haushaltsrecht nur begrenzte Summen zur Verfügung.

In einigen Bundesländern kann die Lehrtätigkeit in der Weiterbildung als Nebentätigkeit an der eigenen Hochschule ausgeübt werden. Die Hochschule kann diese Nebentätigkeit im Rahmen ihrer Einnahmen aus der Weiterbildung vergüten. Es ist aber nach wie vor nicht in allen Bundesländern klar, ob Hochschulen die Einnahmen aus Weiterbildung nicht nur behalten, sondern daraus Rücklagen für eine nachhaltige Finanzierung der Weiterbildung bilden können (Maschwitz et al., 2017).

Ein negativer Anreiz, sich in der Weiterbildung zu engagieren, ist die flächendeckende Verpflichtung zur Vollkostenrechnung. Diese stellt für die Hochschulen einen erheblichen Verwaltungsaufwand dar. Hinzu kommen Wettbewerbsverzerrungen durch die Tatsache, dass die Berechnungsmodi sich in den Landeshochschulgesetzen unterscheiden (Maschwitz et al., 2017).

Wenige Anreize entfalten gegenwärtig die Ziel- und Leistungsvereinbarungen. Zwar werden die Hochschulen in einigen Bundesländern vermehrt dazu aufgefordert, Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung zu entwickeln. Allerdings finden sich im System der

indikatorengestützten leistungsorientierten Mittelvergabe (LOM) bislang mit Ausnahme eines Bundeslandes (Rheinland-Pfalz) keine monetären Anreize, sich in der Weiterbildung zu engagieren (Hanft et al., 2016). Die Weiterbildung steht überdies in Konkurrenz zu leistungsbezogenen Gehaltszulagen für andere Aufgaben, wie beispielsweise die erfolgreiche Einwerbung von Drittmittelprojekten, die ohnehin aufgrund der Forschungsreputation favorisiert werden.

5.4 Mangelnde Passung von Angebot und Nachfrage

Unternehmen und ihre Mitarbeiter haben andere Erwartungen an die inhaltliche und organisatorische Gestaltung von Lernangeboten als junge Studierende im grundständigen Studium. Die Problemstellungen in der Berufspraxis sind in der Regel interdisziplinär und handlungsorientiert, das Angebot der Hochschulen ist dagegen schwerpunktmäßig disziplinär und theorieorientiert. Hinzu kommt eine didaktische Orientierung an jungen Erststudierenden, nicht aber an berufserfahrenen Erwachsenen. Favorisiert werden auf Seiten der Unternehmen Weiterbildungsformen, die entweder auf Möglichkeiten des Lernens im Arbeitsprozess setzen oder aber zeit- und ortsunabhängig organisiert sind (Meyer-Guckel et al., 2008; Doyé/Hohmann, 2013; Wenniges, 2014; Kirchgeorg et al., 2018).

Einige wenige Hochschulen haben – oft unterstützt durch öffentlich finanzierte Modellversuche – derartig flexible Angebote entwickelt (BDA/Stifterverband, 2013; Wenniges, 2014; Hanft et al., 2015), die aber noch keine weite Verbreitung gefunden haben. Ohnehin findet die Kooperation mit Arbeitgebern aus der Region bei den Weiterbildungsangeboten bislang nur bei jeder vierten Hochschule statt (Stifterverband/Heinz Nixdorf Stiftung, 2017).

Zwar ist der Anteil der Unternehmen, die bereits online basierte Lehr- und Lernformate in der Weiterbildung einsetzen, noch klein, aber das Interesse wächst (Kirchgeorg et al., 2018). So konstatiert der Wuppertaler Kreis e.V. als Bundesverband der führenden Weiterbildungseinrichtungen der Wirtschaft auf Grundlage einer Mitgliederbefragung, dass in Zukunft Online-Lernen in virtuellen Unterrichtsräumen verbunden mit dem Einsatz interaktiver Module, die arbeitsplatznahe Bereitstellung von Lerninhalten in digitalen Bibliotheken sowie die Entwicklung und Bereitstellung von Weiterbildungs-Apps für mobile Geräte noch weiter an Bedeutung gewinnen werden (Wuppertaler Kreis e.V., 2016).

Noch ist die Nutzung neuer Medien in der von Hochschulen angebotenen Weiterbildung wenig entwickelt. Von den 402 im Rahmen einer Studie untersuchten Hochschulen konnten 190 Hochschulen identifiziert werden, die digitale Elemente in ihren Weiterbildungsangeboten nutzen (Schmid et al., 2016). Allerdings zielt das Angebot auf der inhaltlichen Ebene überwiegend auf die individuelle, wissenschaftlich-akademische orientierte Nachfrage. Die betriebliche Weiterbildung in Unternehmen wird eher selten adressiert.

6 Handlungsempfehlungen

Zu den zentralen Punkten zählen die Neuordnung der Finanzierungsstrukturen, mehr Flexibilität in Organisation und Kapazitätsrecht und mehr Anreize in der Mittelzuweisung sowie eine Weiterentwicklung der Studienfinanzierung zur Finanzierung lebenslangen Lernens.

6.1 Neue Finanzierungsstrukturen: Studiengebühren für alle Studienangebote

Die Zuordnung des grundständigen Studiums zum Bereich der nichtwirtschaftlichen Tätigkeit und des weiterbildenden Studiums zum Bereich der wirtschaftlichen Tätigkeit ist ein zentrales Problem bei der Gestaltung der Finanzierung. Aus bildungsökonomischer Sicht ist diese Unterscheidung nicht nachvollziehbar, denn sowohl für die wissenschaftliche Weiterbildung als auch für die grundständige Hochschulausbildung ergeben sich private und staatliche Renditen. Wie eine Untersuchung zu den Bildungsrenditen und den volkswirtschaftlichen Effekten von Weiterbildung zeigt, führt Weiterbildung auch in späteren Beschäftigungsphasen noch zu einer Erhöhung des Lebenseinkommens. Gleichzeitig führt die Weiterentwicklung der Qualifikationen entsprechend des Arbeitsmarktbedarfs zu höheren Steuereinnahmen und Sozialabgaben und steigert somit die fiskalische Rendite (Anger et al., 2012).

Es ergeben sich somit sowohl individuelle als auch staatliche Renditen. Die Einordnung der weiterbildenden Studiengänge als rein wirtschaftliche Tätigkeit mit der Verpflichtung zur Vollkostenkalkulation ist aus bildungsökonomischer Perspektive daher ebenso wenig angebracht wie eine Kategorisierung als ausschließlich nichtwirtschaftliche Tätigkeit. Für eine Änderung der EU-Beihilferichtlinie im letztgenannten Sinne hatte die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung anlässlich einer EU-Anhörung im Jahre 2016 plädiert (DGWF, 2016). Bildungsökonomisch kohärenter wäre eine Änderung des EU-Beihilferechts mit dem Ziel einer privaten und staatlichen Mischfinanzierung auf allen Ebenen der hochschulischen Bildungsangebote.

Dazu müsste die mit der Abschaffung aller Studienbeiträge eingeführte Verpflichtung zum kostenfreien Angebot grundständiger Studiengänge hierzulande wieder aufgehoben werden. Im Gegenzug sollte die Verpflichtung zu einer Vollkostenfinanzierung für alle abschlussrelevanten Studienangebote aufgehoben werden. Um eine Wettbewerbsverzerrung mit privaten Anbietern zu vermeiden, sollte sich eine staatliche Mitfinanzierung nur auf solche Studienangebote beschränken, für die ein staatlich anerkannter Hochschulabschluss vergeben wird. Dazu zählen neben Studiengängen auch Zertifikate, für die Punkte nach dem European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) vergeben werden und die zu einem Hochschulabschluss kumuliert werden können. Indem es auf diese Weise den Hochschulen ermöglicht würde, sowohl in den grundständigen als auch in weiterbildenden Studiengängen zusätzliche Mittel durch Studienbeiträge zu generieren, könnten im Gegenzug die Beiträge für weiterbildende Angebote moderater ausfallen, wodurch sich die Marktchancen für diese Angebote erhöhen würden. Gäbe es sowohl in grundständigen als auch in weiterbildenden Studiengängen Studienbeiträge, würde der Anreiz entfallen, aus Kostenerwägungen direkt nach dem Bachelorstudium ein konsekutives Masterstudium anzuschließen.

Mit Einführung von Studienbeiträgen auf allen Studienstufen müssen die Hochschulen gleichzeitig die haushaltsrechtliche Flexibilität erhalten, die Kosten nach eigenem Ermessen zu kalkulieren. So sollte es möglich sein, aus den Einnahmen aus Weiterbildungsangeboten, für die eine hohe Nachfrage durch zahlungskräftige Interessenten besteht, Mittel für Angebote einzusetzen, die sich an Interessenten aus weniger einkommensstarken Berufsgruppen richten.

Außerdem sollte es möglich sein, aus den Einnahmen Rücklagen zu bilden, um neue Studiengangskonzepte finanzieren zu können.

Erforderlich ist außerdem eine neue hochschulrechtliche Einordnung der Studiengänge: Eine Unterscheidung zwischen konsekutivem und weiterbildendem Master macht bei einer Gleichbehandlung hinsichtlich der Studienbeiträge keinen Sinn mehr und sollte aufgehoben werden. Gleichzeitig sollten Bachelorstudiengänge nicht automatisch als nur grundständiges Studium gelten, sondern auch als Weiterbildungsstudiengänge angeboten werden können.

Es ist davon auszugehen, dass die hier vorgeschlagenen Änderungen des auf europäischer und nationaler Ebene rechtlich vorgegebenen Finanzierungsrahmens nur mittelfristig zu realisieren sind. In der gegenwärtigen Lage müssen daher auf nationaler Ebene alle organisations- und haushaltsrechtlichen Möglichkeiten ausgeschöpft werden, um das Engagement der Hochschulen in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu erhöhen.

6.2 Flexibilität in Organisation und Kapazitätsrecht, Anreize in der Mittelzuweisung

Privatrechtliche Ausgründungen staatlicher Hochschulen wie beispielsweise die Mannheim Business School gGmbH Business School der Universität Mannheim, die RWTH International Academy gGmbH der RWTH Aachen oder das Institut für Akademische Weiterbildung (IAW) der Technischen Hochschule Ingolstadt (THI) haben sich seit vielen Jahren als Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung bewährt. Sie erlauben in der aktuellen Rechtslage eine personal- und haushaltsrechtliche Flexibilität und bieten damit eine gute Grundlage, um auch für die Hochschule lukrative Angebote zu entwickeln und überdies monetäre Anreize durch attraktive Honorare zu setzen. Gleichzeitig erleichtern sie aufgrund ihrer größeren Flexibilität die enge Abstimmung auf die Bedürfnisse der Nachfrager. Vor allem auf einzelne Unternehmen oder Institutionen zugeschnittene Angebote sind in ausgelagerten, privatrechtlichen Einrichtungen leichter zu realisieren als unter dem haushalts- und personalrechtlichen Schirm des Hauptamtes innerhalb einer Hochschule. Gegenwärtig hat etwa ein Viertel der Hochschulen die Durchführung von Weiterbildung in privatrechtlichen Ausgründungen wie zum Beispiel in die der Hochschule angegliederten Institute oder in mit der Hochschule verbundene gemeinnützigen GmbHs ausgelagert (Stifterverband/Heinz Nixdorf Stiftung, 2017). Solange die gegenwärtigen restriktiven haushaltsrechtlichen Vorgaben weiterbestehen, sollten diese flexiblen Organisationsformen in Zukunft ausgebaut werden.

Gleichzeitig spricht nichts gegen ein Angebot innerhalb der Hochschulen. Das kann insbesondere bei forschungsstarken Fakultäten sehr sinnvoll sein. Will man das individuelle Engagement der Hochschullehrer wieder in die Institution Hochschule zurückzuführen und Weiterbildung im Rahmen des Lehrdeputats ermöglichen, dann müssen entsprechende haushalts- und kapazitätsrechtliche Voraussetzungen geschaffen werden. So muss die Hochschule uneingeschränkt über die Einnahmen zur Reinvestition in Personalstellen verfügen können. Die Einnahmen aus Weiterbildung sollten wie Drittmittel behandelt werden und damit auch in der internen Leistungsbeurteilung einen vergleichbaren Status erhalten. Dazu muss kapazitätsrechtlich in allen Bundesländern sichergestellt werden, dass die Hochschulen durch diese

zusätzlichen Einnahmen nicht automatisch zur Aufnahme zusätzlicher Studienanfänger verpflichtet werden.

Außerdem ist die Fortsetzung von Anschubfinanzierungen sinnvoll, da sich gezeigt hat, dass sich in der Kooperation mit Unternehmen Einnahmen erzielen lassen, gleichzeitig aber aus Sicht der Hochschulen der Mangel an finanziellen und personellen Ressourcen das Haupthindernis für einen Ausbau dieser Kooperationen ist. Auf Landesebene sollten diese Anschubfinanzierungen im Rahmen der Leistungsorientierten Mittelvergabe (LOM) mit Zielen verbunden werden. Diese Maßnahmen sollten auch den privaten, staatlich anerkannten Hochschulen offenstehen.

Insgesamt sollten die Länder in ihrer Förderpolitik mehr Augenmerk als bisher auf Kooperationen von Wirtschaft und Hochschulen gelegt werden. Wie eine Kooperation aller relevanten Akteure intensiviert werden kann, zeigt die vom Arbeitgeberverband Südwestmetall getragene Servicestelle HOCHSCHULEWIRTSCHAFT beim Bildungswerk der Baden-Württembergischen Wirtschaft e. V. Gemeinsam mit dem Wissenschaftsministerium fördert die Servicestelle die Verknüpfung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote mit der Personalentwicklung von Unternehmen (Wenniges, 2014). Wie die Duale Hochschule Baden-Württemberg zeigt, hat sich auch eine Übertragung des dualen Prinzips auf berufs begleitende Masterstudiengänge als erfolgreich erwiesen (Borgwardt, 2016).

Darüber hinaus sollten gezielt modularisierte Angebote, beispielsweise zu einem Studienabschluss kumulierbare Zertifikate gefördert werden, die es den Teilnehmern erlauben, ihren Studienaufwand zeitlich flexibel mit ihrer Berufstätigkeit zu kombinieren. Für diese flexiblen Studienformate plädiert auch der Wissenschaftsrat in seinen jüngsten Empfehlungen zur hochschulischen Weiterbildung (Wissenschaftsrat, 2019). Um die räumliche und zeitliche Flexibilität noch weiter zu erhöhen, sollte die Entwicklung der online-basierten Lernangebote durch eine gezielte Anschubförderung intensiviert werden. Dazu sollte – wie dies beispielsweise im Rahmen des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung“ der Fall war, ein Erfahrungsaustausch zwischen denjenigen Hochschulen, die bereits digitalisierte Weiterbildung anbieten, und Hochschulen, die aktiv werden wollen, unterstützt werden.

Erforderlich ist es außerdem, den Nutzen eines Engagements in der Weiterbildung für die Hochschulen systematisch zu untersuchen und zu dokumentieren. Das betrifft die möglichen innovativen, praxisbezogenen Impulse für die grundständigen Studiengänge, die Erfahrungen mit digitalen, flexiblen Lehr- und Lernformen sowie die quantitative Erfassung der zusätzlich generierbaren Finanzmittel.

6.3 Weiterentwicklung der Studienfinanzierung zur Finanzierung lebenslangen Lernens

Soll die Unterscheidung zwischen konsekutivem und weiterbildendem Master entfallen und sowohl in den Bachelorstudiengängen als auch in den Masterstudiengängen Gebühren erhoben werden, so ist eine Weiterentwicklung der Studienfinanzierung erforderlich.

Für die Refinanzierung der Gebühren bis zu einem ersten Studienabschluss haben die Spitzenverbände der Wirtschaft vorgeschlagen, ein bundesweites Kreditangebot mit dauerhaft niedriger Verzinsung und einkommensabhängigen Rückzahlungskonditionen einzuführen. Darüber hinaus ist das BAföG regelmäßig an die Entwicklung der Lebenshaltungskosten anzupassen (BDA et al., 2013).

Die durch die Wahrnehmung von weiterbildenden Angeboten entstehende fiskalische Rendite rechtfertigt auch nach dem Erststudium eine staatliche Finanzierungsbeitrag. Durch die steuerliche Absetzbarkeit der Aufwendungen als Werbungskosten in unbegrenzter Höhe beteiligt sich der Staat bereits an den Kosten für ein Zweitstudium. In Anbetracht einer sich rasch wandelnden, digitalisierten Arbeitswelt sollte eindeutig sichergestellt sein, dass auch die Aufwendungen für eine andere als die jeweils aktuell ausgeübte Berufstätigkeit absetzbar sind.

Da die steuerlichen Vergünstigungen erst nach Beginn der Weiterbildung verfügbar sind, sollte die Förderung um Instrumente ergänzt werden, die eine Studienfinanzierung bereits bei Beginn der Maßnahme unterstützen.

Als vorbereitende Maßnahme zur Finanzierung geplanter Weiterbildungsaktivitäten sollte das Bildungssparen im Rahmen vermögenswirksamer Leistungen über bestehende Teilprogramme hinaus allgemein zugänglich sein. Diese Maßnahme, die bereits 2004 von der Enquetekommission zur Finanzierung des lebenslangen Lernens empfohlen wurde, hat auch der Wissenschaftsrat in seinen jüngsten Empfehlungen zur hochschulischen Weiterbildung aufgegriffen (Deutscher Bundestag, 2004; Wissenschaftsrat, 2019).

Die an bestimmte Einkommensgrenzen gebundenen, bereits existierenden Bildungsprämien und Bildungsschecks reichen für die Finanzierung eines Studiums nicht aus. Eine weitere, auszubauenende Finanzierungsmöglichkeit ist der staatlich geförderte, zinsgünstige Studienkredit der Kreditanstalt für den Wiederaufbau. Damit dieses Instrument zur Finanzierung lebenslangen Lernens stärker genutzt werden kann, sollte die bestehende Altersgrenze von 44 Jahren aufgehoben werden. Eine Aufhebung der Altersgrenze von derzeit 25 Jahren sollte auch für das Weiterbildungsstipendium umgesetzt werden, das Berufsausbildungsabsolventen zur Verfügung steht.

Die staatlichen Instrumente des Bildungssparens, der zinsgünstigen Kredite und der steuerlichen Absetzbarkeit sollten in ein Gesamtmodell zur Finanzierung des lebenslangen Lernens integriert werden. Dabei ist darauf zu achten, dass das Zusammenspiel der verschiedenen Instrumente die Effektivität und Effizienz des Gesamtmodells nicht in Frage stellt.

Neben der staatlichen Unterstützung zur Finanzierung der Weiterbildung haben sich die Maßnahmen der Unternehmen wie die Übernahme eines Teils der anfallenden Studiengebühren sowie die teilweise Freistellung der Mitarbeiter als erfolgreich erwiesen und sollten fortgeführt werden. Außerdem zu empfehlen sind Ausscheidensvereinbarungen mit Wiedereinstellungszusage und die so genannte verblockte Qualifizierung, indem Mitarbeiter über einen Zeitraum hinweg bei Vollzeittätigkeit ein Teilzeitgehalt beziehen und dafür einen späteren Zeitraum für eine längere Weiterbildungsmaßnahme bei Fortzahlung des Teilzeitgehaltes nutzen können (BDA/Stifterverband, 2013).

7 Fazit

Die sich ständig wandelnde Arbeitswelt erfordert ein auf lebenslanges Lernen hinzielendes, flexibles Studienangebot, das von allen Interessengruppen berufsbegleitend wahrgenommen werden kann. Dazu müssen die finanziellen und rechtlichen Rahmenvorgaben der Hochschulausbildung angepasst werden. In einer künftigen Hochschule des lebenslangen Lernens sollte die unpassende Zuordnung der Erststudiengänge als nichtwirtschaftliche Tätigkeit und der Kategorisierung von weiterbildenden Studiengängen als wirtschaftliche Tätigkeit aufgehoben werden. In allen Studienformen fallen Erträge sowohl für Individuen als auch für Staat und Unternehmen an. Entsprechend sollten alle drei Gruppen an der Finanzierung beteiligt werden: Die Nutzer durch Gebühren, der Staat durch Refinanzierungsmöglichkeiten für diese Gebühren und die Unternehmen durch die Fortsetzung der Mitarbeiterförderung. In der Logik des lebenslangen Lernens macht die Unterscheidung von kostenlosem Erststudium und kostenpflichtigen Weiterbildungsstudien keinen Sinn. Erforderlich sind vielmehr Gebühren auf allen Studienstufen. Was dazu noch fehlt, ist ein Gesamtmodell zur Finanzierung des lebenslangen Lernens. Ein flexibles, das gesamte Arbeitsleben begleitendes Studienangebot erfordert auch Handlungsspielräume auf Seiten der Hochschulen. Haushalts- und kapazitätsrechtliche Beschränkungen müssen aufgehoben werden, bewährte Ansätze der Ausgründung von privatrechtlichen Angebotsformen sollten fortgeführt werden. Zielvereinbarungen und leistungsorientierte Mittelzuweisungen können dazu beitragen, dass eine Kooperation von Unternehmen und Hochschulen in den Angebotsformen stärker berücksichtigt wird. Bislang stehen in den Analysen zum Engagement der Hochschulen in der wissenschaftlichen Weiterbildung die Probleme im Vordergrund. Was fehlt, sind empirisch gestützte Darstellungen zum inhaltlichen und finanziellen Nutzen, den die Hochschulen als Institutionen erzielen können, wenn sie sich in der Weiterbildung engagieren.

Abstract

According to the higher education laws of the Federal states, continuing academic education is one of the core tasks of the universities. Nevertheless, activities in this area remain marginal. The lack of incentives and the importance of the reputation as a researcher are long-standing reasons for the reluctance. The main cause, however, is the asymmetry of financing between the first degree courses and continuing education courses. No fees are charged for the first degree course, but additional costs must be charged for continuing education courses. As a result, initial study phases are extended by the direct transition from undergraduate to graduate studies. At the same time, continuing education courses remain underdeveloped, although there is a high level of interest in continuing education for both graduates and employing companies as both benefit from the acquisition of new qualifications.

To increase the provision of continuing academic education courses it is necessary to end the asymmetry of funding by charging fees for all study programs. In addition, more autonomy of decision concerning budget and administration is required. The professional planning and development of continuing education courses by private-law spin-offs of the universities should be continued. The state, individuals and companies should participate in the funding of continuing academic education. While individuals invest time and pay tuition fees, the state should offer support with education loans and employers can provide tuition reimbursement and flexible working hours.

Literatur

Anger, Christina / Erdmann, Vera / Plünnecke, Axel / Stettes, Oliver, 2012, Bildung in der zweiten Lebenshälfte: Bildungsrendite und volkswirtschaftliche Effekte, Gutachten für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, <https://www.iwkoeln.de/studien/gutachten/beitrag/christina-anger-vera-erdmann-axel-pluennecke-oliver-stettes-bildung-in-der-zweiten-lebenshaelfte-86768> [29.1.2019]

Bade-Becker, Ursula, 2017, Rechtliche und organisatorische Herausforderungen bei der Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung, in: in: Hörr, Beate / Jütte, Wolfgang, 2017, Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung, Bielefeld, S. 171–179

BDA / BDI / HRK - Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände / Bundesverband der Deutschen Industrie / Hochschulrektorenkonferenz, 2007, Bildung schafft Zukunft. Wissenschaftliche Weiterbildung im System der gestuften Studiengänge, [http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/2862D390136C1878C12574EF0053FBBC/\\$file/BsZ_15_Systemmanagement.pdf](http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/2862D390136C1878C12574EF0053FBBC/$file/BsZ_15_Systemmanagement.pdf) [29.1.2019]

BDA- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände / Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2013, Leitfaden für Unternehmen. Wissenschaftliche Weiterbildung als Baustein der Personalentwicklung nutzen, Berlin und Essen

BDA – Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände / Bundesverband der Deutschen Industrie / Institut der deutschen Wirtschaft Köln / Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2013, Hochschulfinanzierung ganzheitlich, transparent und leistungsorientiert gestalten, Berlin

Behringer, Friederike / Gnahs, Dieter / Schönfeld, Gudrun, 2013, Kosten und Nutzen der Weiterbildung für die Individuen, in: Bilger, Frauke / Gnahs, Dieter / Hartmann, Josef / Kuper, Harm (Hg.), Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Resultate des Adult Education Survey 2012, Bielefeld, S. 186–193

Borgwardt, Angela, 2016, Akademische Weiterbildung, Friedrich Ebert Stiftung. Schriftenreihe Hochschulpolitik, Berlin

Bilger, Frauke / Behringer, Friederike / Kuper, Harm / Schrader, Josef, (Hg.), 2017, Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016 – Ergebnisse des Adult Education Survey (AES), Bielefeld

CHE – Centrum für Hochschulentwicklung, 2019, Studieren ohne Abitur, <http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/page/index.html> [23.1.2019]

Demary, Vera / Malin, Lydia / Seyda, Susanne / Werner, Dirk, 2013, Berufliche Weiterbildung in Deutschland. Ein Vergleich betrieblicher und individueller Perspektive, Analysen – Forschungsberichte aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln Nr. 87, Köln

Deutscher Bundestag, 2004, Unterrichtung durch die Bundesregierung. Bericht der unabhängigen Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ – Der Weg in die Zukunft, Drucksache 15/3636, Berlin

DGWF- Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V., 2016, DGWF Initiative Report on ULLL, [https://dgwf.net/fileadmin/user_upload/Common/Documents/DGWF Initiative Report on ULLL.pdf](https://dgwf.net/fileadmin/user_upload/Common/Documents/DGWF_Initiative_Report_on_ULLL.pdf) [23.1.2019]

DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag, 2014, Aufstieg mit Weiterbildung. 8. Umfrage unter Absolventen der IHK-Weiterbildungsprüfungen, Berlin

Dobischat, Rolf / Ahlne, Eva / Rosendahl, Anna 2010, Hochschulen als Lernorte für das Lebensbegleitende Lernen? Probleme und Perspektiven für die (wissenschaftliche) Weiterbildung, <https://www.die-bonn.de/doks/report/2010-lebenslanges-lernen-03.pdf> [24.4.2015]

Doyé, Thomas / Hohmann, Anette, 2013, Zukünftige Herausforderungen für die berufsbegleitende Weiterbildung, <http://www.vordenken-osttirol.at/wp-content/uploads/2013/05/Zukunf-tige-Herausforderungen-f%C3%BCr-die-berufsbegleitende-Weiterbildung.pdf> [29.1.2019]

EU – Europäische Kommission, 2014, Mitteilungen der Kommission. Unionsrahmen für staatliche Beihilfen zur Förderung von Forschung, Entwicklung und Innovation (2014/C 198/01). Amtsblatt der Europäischen Union C 198/1, 27.06.2014

EU, 2016, Bekanntmachung der Kommission zum Begriff der staatlichen Beihilfe im Sinne des Artikels 107 Absatz 1 des Vertrags über die Arbeitsweise der Europäischen Union (2016/C 262/01). Amtsblatt der Europäischen Union C 262/1, 19.07.2016

Grotheer, Michael / Isleib, Sören / Netz, Nicolai / Briedis, Kolja, 2012, Hochqualifiziert und gefragt, Ergebnisse der zweiten HIS-HF Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005, HIS:Forum Hochschule Nr. 14/2012, Hannover

Hanft, Anke / Pellert, Ada / Cendon, Eva / Wolter, Andrä (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: offen Hochschulen“, Oldenburg

Hanft, Anke / Brinkmann, Katrin / Kretschmer, Stefanie / Maschwitz, Annika / Stöter, Joachim, 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 und New York

HRK – Hochschulrektorenkonferenz, 2008, HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung, https://www.hrk.de/uploads/media/Positionspapier_wissenschaftliche_Weiterbildung_02.pdf [29.1.2019]

HRK, 2018, Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland. Studiengänge, Studierende, Absolventinnen und Absolventen. Wintersemester 2018/2019 [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-06-Hochschulsystem/Statistik/HRK Statistik BA MA UEbrige WiSe 2018 19.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-06-Hochschulsystem/Statistik/HRK_Statistik_BA_MA_UEbrige_WiSe_2018_19.pdf) [23.01.2019]

Kamm, Caroline; Schmitt, Susanne; Banscherus, Ulf; Wolter, Andrä; unter Mitarbeit von Olga Golubchikova, 2016, Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt: Marktposition und Teilnehmerstruktur. Ergebnisse einer sekundäranalytischen Untersuchung, in: Wolter, Andrä; Banscherus, Ulf; Kamm, Caroline (Hrsg.) (2016): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an

Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen, Band 1, Münster, New York

Kirchgeorg, Manfred / Pfeil, Silko / Georgi, Tobias / Horndasch, Sebastian / Wisbauer, Stefan, 2018, Trendmonitor Weiterbildung, Essen

Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2001, Mitteilung der Kommission, Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen, KOM (2001) 678, Brüssel Konegen-Grenier, Christiane / Winde, Mathias, 2013, Bildungsinvestitionen der Wirtschaft 2012, Ausgaben der Unternehmen für Studierende und Hochschulen, Edition Stifterverband, Essen

Konegen-Grenier, Christiane / Winde, Mathias, 2017, Bildungsinvestitionen der Wirtschaft 2015, Ausgaben der Unternehmen für Studierende und Hochschulen, Edition Stifterverband, Essen

KMK – Kultusministerkonferenz, 2001, Sachstands- und Problembereicht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001, http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembereicht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf, [29.1.2019]

KMK, 2010, Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor und Masterstudiengängen, (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010) https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf [29.1.2019]

KMK, 2017, Leitfaden zur Unterscheidung wirtschaftlicher und nichtwirtschaftlicher Tätigkeit von Hochschulen (Stand 12.09.2017), https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_09_22-Leitfaden-Wirtschaftliche-Nichtwirtschaftliche-Taetigkeit.pdf [29.1.2019]

Maschwitz, Annika / Schmitt, Miriam / Hebisch, Regina / Bauhofer, Christine, 2017, Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung. Herausforderungen und Möglichkeiten bei der Implementierung und Umsetzung von weiterbildenden Angeboten der Hochschulen, https://de.offene-hochschulen.de/fyls/3432/download_file_inline [29.1.2019]

Meyer-Guckel, Volker / Schönfeld, Derek / Schröder, Ann-Katrin / Ziegele, Frank, 2008, Quartäre Bildung – Chancen der Hochschulen für die Weiterbildungsnachfrage von Unternehmen, Edition Stifterverband, Essen

Minks, Karl-Heinz / Netz, Nicolai / Völk, Daniel, 2011, Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven, HIS: Forum Hochschule 11 | 2011, http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201111.pdf [29.1.2019]

Schmid, Ulrich / Thom, Sabrina / Görtz, Lutz, 2016, Ein Leben lang digital lernen – Neue Weiterbildungsangebote aus Hochschulen, Hochschulforum Digitalisierung, Arbeitspapier Nr. 20, <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/ein-leben-lang-digital-lernen-arbeitspapier-20> [29.1.2019]

Seyda, Susanne / Werner, Dirk, 2014, IW-Weiterbildungserhebung 2014 – Höheres Engagement und mehr Investitionen in betriebliche Weiterbildung, in: IW-Trends –

Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln, 41. Jahrgang, Heft 4/2014

Seyda, Susanne / Placke, Beate, 2017, Die neunte IW-Weiterbildungserhebung -Kosten und Nutzen betrieblicher Weiterbildung https://www.iwkoeln.de/fileadmin/publikationen/2017/369145/IW-Trends_2017-04_Seyda_Placke.pdf [29.1.2019]

Statistisches Bundesamt, 2018, Fachserie 11 Reihe 4.2, Bildung und Kultur, Prüfungen an Hochschulen, Wiesbaden

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft – in Kooperation mit McKinsey & Company, 2013, Hochschulbildungsreport 2020, Essen

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft – in Kooperation mit McKinsey & Company, 2017, Hochschulbildungsreport 2020, Höhere Chancen durch höhere Bildung?, Essen

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft / Heinz Nixdorf Stiftung, 2017, Hochschul-Barometer, Kapazitäten für Lehre /Quartäre Bildung / Diversität, Essen

Wenniges, Tim, 2014, Wissenschaftliche Weiterbildung als Baustein der Personalentwicklung, http://www.ordnungderwissenschaft.de/Print_2014/19_wenniges_wissenschaftliche_weiterbildung_odw_ordnung_der_wissenschaft_2014.pdf [29.1.2019]

Wissenschaftsrat, 2014, Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung – Erster Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels, Darmstadt

Wissenschaftsrat, 2019, Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens - Vierter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels, Berlin

Wolter, Andrä, 2011, Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen, in: Beiträge zur Hochschulforschung, hrsg. V. Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, 33. Jahrgang, 4/2011, S. 8–36

Wolter, Andrä, 2016, Die Rolle der Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt, in: Borgwardt, Angela, 2016, Akademische Weiterbildung, Friedrich Ebert Stiftung. Schriftenreihe Hochschulpolitik, Berlin, Seite 23–37

Wolter, Andrä, 2017, Offene Hochschule: Motor wissenschaftlicher Weiterbildung?, in: Hörr, Beate / Jütte, Wolfgang, 2017, Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung, Bielefeld, S. 181–194

Wuppertaler Kreis e. V. – Bundesverband betriebliche Weiterbildung (2016): Trends in der Weiterbildung. Verbandsumfrage 2016, <http://www.wkr-ev.de/trends16/wktrends2016.pdf> [29.1.2019]

Tabellenverzeichnis

Tabelle 3-1: Studienangebot nach ausgewählten Studienformen und Hochschularten im Wintersemester 2018/19	6
Tabelle 3-2: Teilnahme an beruflicher Weiterbildung im Adult Education Survey (AES) 2012 nach Anbietern, in Prozent	8

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 3-1: Entwicklung der Aufwendungen je geförderten Mitarbeiter	9
Abbildung 4-1: Ausgewählte Motive für die Teilnahme an längerer hochschulischer Weiterbildung sowie an außerhochschulischen Weiterbildungsmaßnahmen	11
Abbildung 4-2: Angestrebter und erzielter Nutzen aus den Investitionen in die akademische Bildung nach ausgewählten Nutzenaspekten	13