
Andrä WOLTER ¹ (Dresden / Hannover)

Diversifizierung des Weiterbildungsmarktes und Nachfrage nach akademischer Weiterbildung in Deutschland

Zusammenfassung

Wissenschaftliche Weiterbildung gewinnt als ein Aufgabenfeld der Hochschulen in Deutschland wie in anderen Ländern zunehmend an Bedeutung. Allerdings bewegen sich die Hochschulen hier auf einem kompetitiven Markt, der auch von zahlreichen anderen Anbietern besetzt ist. Die bisherige empirische Forschung über die Aktivitäten der Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt basierte überwiegend auf einem eher angebotsorientierten Ansatz, der nur unzureichend die relative Bedeutung der Hochschulen auf dem gesamten Weiterbildungsmarkt erfasste. Der vorliegende Beitrag stellt Forschungsansätze und Untersuchungsergebnisse vor, die im Rahmen eines eher nachfrageorientierten Ansatzes versuchen, die Position der Hochschulen innerhalb des gesamten Weiterbildungsraumes genauer zu klären.

Schlüsselwörter

Wissenschaftliche Weiterbildung, Weiterbildungsbeteiligung, Weiterbildungsnachfrage

Diversification and Participation in Academic Continuing Education in Germany

Abstract

In Germany as in other countries, continuing higher education has become more important as a new academic mission. However, universities involved in this field have to act on a very competitive market which is occupied by many other institutions and organizations. Empirical research on the range and extent of the activities of German universities in continuing education is often based on a supply oriented perspective which cannot cover the relative position of higher education institutions on the complete market of continuing higher education provisions. This article will present results of a new comparative study which is based on a social demand approach analysing data from seven countries on the participation of graduates in continuing education offered not only by higher education institutions but also by other providers.

Keywords

Academic continuing education, participation in continuing education, social demand for academic continuing education

¹ e-Mail: andrae.wolter@tu-dresden.de

1 Weiterbildung an Hochschulen: Ein neues Geschäftsfeld?

In Deutschland wie in anderen Ländern sieht man heute hochschulpolitisch weitgehend übereinstimmend die wissenschaftliche Weiterbildung neben der akademischen Erstausbildung und der Forschung als drittes wichtiges Aufgabenfeld von Hochschulen an. Dieses ist vor ein oder zwei Jahrzehnten noch keineswegs der Fall gewesen; vielmehr wurde zu dieser Zeit noch manche hochschulpolitische Grundsatzzdebatte geführt, ob denn Weiterbildung überhaupt eine legitime Aufgabe wissenschaftlicher Einrichtungen sei. Darüber hinaus ließen steigende Studierendenzahlen und die damit verbundene extreme Anspannung der Kapazitäten schon für die akademische Erstausbildung bei vielen Hochschulen und Hochschulangehörigen keine große Begeisterung für eine Ausweitung der Hochschulaufgaben aufkommen. Inzwischen hat sich die Akzeptanz der Weiterbildung an den Hochschulen deutlich verbessert, wenn ihr auch noch keineswegs ein der Erstausbildung oder gar der Forschung vergleichbarer akademischer Rang zuerkannt wird und die institutionellen und praktischen Probleme für einen Ausbau der Weiterbildung immer noch beträchtlich sind.

Rechtlich gesehen ist die wissenschaftliche Weiterbildung neben der weithin unstrittigen innerbetrieblichen Weiterbildung des eigenen Personals seit 1998 – in einer „weicheren“ Form schon seit 1976 – im Hochschulrahmengesetz (HRG) und in den meisten Hochschulgesetzen der Länder als eine reguläre Aufgabe der Hochschulen verankert. Das HRG hat allerdings mit der Föderalismusreform aus dem vergangenen Jahr seine verfassungsrechtliche Basis verloren; es wird ein Prüfstein sein, in welcher Weise die jetzt erforderliche Novellierung der Länderhochschulgesetze die Weiterbildung berücksichtigen wird. In vielen hochschulpolitischen Verlautbarungen wird der wissenschaftlichen Weiterbildung, oft im Zusammenhang mit dem Slogan vom lebenslangen Lernen, sogar eine strategische Bedeutung für die zukünftige Entwicklung einer Hochschule zugeschrieben, insbesondere im Zeichen des demographischen Wandels. Viele Hochschulen verstärken daher ihr Engagement in der Weiterbildung. Darüber hinaus hat es in den letzten Jahren in Deutschland eine Reihe von Förder- und Modellversuchsprogrammen gegeben, die wissenschaftliche Weiterbildung stärker an den Hochschulen zu etablieren oder ihr neue innovative Impulse zu liefern.

Unterschiedliche Gründe und Motive kommen für dieses neue oder zumindest größere Interesse an der Weiterbildung zusammen:

- An erster Stelle sicher der Versuch der Hochschulen, über die Weiterbildung neue, möglichst profitable Geschäftsfelder angesichts häufig stagnierender oder gar rückläufiger staatlicher Budgetzuweisungen zu erschließen. Diese – möglicherweise nicht ganz realistische – Erwartung geht vor allem von den Hochschulleitungen aus. Das ist oft mit der Überlegung verbunden, mithilfe der Weiterbildung die Vernetzung der Hochschule mit der Gesellschaft zu verstärken und auf diese Weise ihre Funktion als eine wichtige gesellschaftliche Dienstleistungseinrichtung zu verdeutlichen. Insbesondere können durch Weiterbildung Kontakte zur Berufspraxis und zur Wirtschaft hergestellt und intensiviert werden. Eng verbunden ist damit das Motiv, mithilfe der Weiterbildung die Alumni-

beziehungen und Alumniarbeit zu fördern. Weiterbildung wird dabei häufig als Teil der Aufgabe oder Funktion von Hochschulen gesehen, den Transfer wissenschaftlichen Wissens auf verschiedenen „Kanälen“ – durch Lehre in der Erstausbildung ebenso wie durch wissenschaftliche Veröffentlichungen oder eben Weiterbildung – zu organisieren.

- Eine große Bedeutung hat immer wieder das Motiv, die wissenschaftliche Weiterbildung als ein Instrument der Studienreform zu nutzen (z.B. zur Verkürzung der Studienzeiten, ein nicht nur in Deutschland wiederkehrendes Thema). Dieses Motiv hat mit dem Vorhaben, einen europäischen Hochschulraum mit „harmonisierten“ Studienstrukturen zu schaffen, noch erheblich an Bedeutung gewonnen. Denn mit der Studiengangsreform im Kontext des Bologna-Prozesses stehen auch die Schnittstellen und Verknüpfungspunkte zwischen den verschiedenen Studiensequenzen und damit die herkömmliche Differenzierung zwischen grundständigen und weiterbildenden Studiengängen bzw. -abschnitten zur Disposition. Überhaupt führt der Europäisierungsprozess im Hochschulwesen zu einer deutlichen Aufwertung der Idee des lebenslangen Lernens, die sich ja ganz wesentlich internationalen Initiativen und Anstößen verdankt, vor allem seitens der UNESCO und der OECD, seit den 1990er Jahren zunehmend auch der EU. Lebenslanges Lernen ist inzwischen zu einem zentralen Element des Bologna-Prozesses geworden (WOLTER, 2006). Im internationalen Diskurs über lebenslanges Lernen wird die Funktion der Universität als einer Institution lebenslangen Lernens aber noch viel weiter gefasst, als es der Fokussierung auf wissenschaftliche Weiterbildung entspricht (SCHUETZE & SLOWEY, 2000; KNAPPER & CROPLEY, 2000).
- In Zeiten rückläufiger oder stagnierender Studienanfängerzahlen taucht gelegentlich das Motiv auf, eine sinkende Auslastung der Hochschulen in der Erstausbildung mit dem Ausbau der Weiterbildung zu kompensieren und damit mittelfristig die vorhandenen Kapazitäten und Ressourcen sichern zu können. Da jedoch in der Vergangenheit auf kurzfristig rückläufige Anfängerzahlen meist sehr schnell der nächste „Boom“ folgte, verschwand dieses Motiv auch wieder sehr schnell aus den hochschulpolitischen Debatten. In manchen Fällen geht es sicher auch nur um den Versuch, einen Anschluss an die modische Rhetorik hochschulpolitischer Deklarationen zu finden. So hat die wissenschaftliche Weiterbildung zwar partiell Eingang in Leitbildformulierungen mancher Hochschulen gefunden, ohne das damit jedoch handfeste, verbindliche Konsequenzen verbunden waren. (Dass damit selten konkrete Maßnahmen einhergehen, zeigt sich zum Beispiel darin, dass Leistungen in der Weiterbildung im Rahmen der neuen indikator- und leistungsorientierten Allokationsverfahren, die an den Hochschulen im Rahmen des sogenannten neuen Steuerungsmodells eingeführt wurden, praktisch keine Rolle spielen.)

Verschiedene neuere empirische Studien (BADE-BECKER, FAULSTICH & GRAESSNER, 2003; FAULSTICH u.a., 2006; HERM u.a., 2003) lassen den Schluss zu, dass sich die Weiterbildungsaktivitäten der deutschen Hochschulen in den letzten ca. zwei Jahrzehnten erheblich ausgeweitet haben. Dafür werden in der Regel solche Indikatoren wie die Zahl der Hochschulen, an denen für Weiterbildung zuständige Stellen – in welcher Form auch immer – eingerichtet wurden, Zahl der

weiterbildenden Studiengänge, quantitativer Umfang der gesamten Angebote (über die abschlussorientierten Studiengänge hinaus) oder die Zahl der Teilnehmer/innen, das Gebührenaufkommen oder andere Kennzahlen zitiert. Auch ist nicht zu übersehen, dass die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung gerade im letzten Jahrzehnt von einer erheblichen Innovationsdynamik geprägt war, die sich unter anderem in der Vielzahl, Art und Organisation der Studienangebote, in der Implementierung neuer, häufig mediengestützter Lehr- und Lernformen, neuen Formen der Kooperation mit außerhochschulischen Partnern und anderen Maßnahmen manifestierte. In vielen Fällen, insbesondere im Bereich der flexiblen Studienformen, wurde sogar in der Weiterbildung „vorgedacht“, was dann als wertvolle Innovation auch für die akademische Erstausbildung adoptiert wurde.

2 Institutionelle Diversifizierung und berufsfachliche Segmentierung

Weitgehend unklar ist jedoch, wie sich eigentlich die relative Position der Hochschule auf dem gesamten Weiterbildungsmarkt darstellt und welche Chancen, welche Nischen sich der Hochschule mit ihrem Weiterbildungsangebot auf einem bereits heiß umkämpften Markt an Weiterbildung bieten. Dieses gilt zunächst bereits in einem einfachen statistischen Sinne: Der genaue oder auch nur ungefähre Anteil der Hochschulen am Weiterbildungsmarkt insgesamt oder am speziellen Weiterbildungsmarkt für Hochschulabsolventen und -absolventinnen in Deutschland ist nicht bekannt. Die verfügbaren hochschulbezogenen Angaben zur Zahl der weiterbildenden Programme oder der Teilnehmer/innen lassen ja keine Rückschlüsse darauf zu, wie sich das gesamte Volumen an Weiterbildung entwickelt hat und in welchem Umfang die Hochschulen als ein Anbieter unter vielen daran partizipieren. Der Hauptgrund für die mangelnde statistische Transparenz der Weiterbildung im allgemeinen ebenso wie der Hochschulweiterbildung im besonderen besteht in dem Fehlen einer trägerübergreifenden und einheitlichen Weiterbildungsstatistik in Deutschland.

Ein struktureller Grund für die Intransparenz des Weiterbildungsmarktes für Hochschulabsolventen und -absolventinnen liegt darin, dass in Deutschland ebenso wie in anderen Ländern der Markt an Weiterbildung für diese Adressatengruppe hochgradig diversifiziert ist und sich hier zahlreiche Anbieter tummeln. Schon die Hochschule als Träger ist insofern nicht mehr ganz eindeutig zu fassen, als zahlreiche Hochschulen selbständige Weiterbildungseinrichtungen in eigener, meist privater Rechtsform errichtet haben. Ein solches „outsourcing“ ist gerade in den letzten Jahren bei vielen Hochschulen sehr populär geworden, um sich von den bürokratischen Fesseln staatlicher Einrichtungen zu befreien, z.B. im Haushalts- oder Arbeitsrecht. In einzelnen Fällen (so in Berlin und Dresden) treten solche Ausgründungen auch als Weiterbildungsuniversitäten auf; eine der Donau-Universität in Krems vergleichbare Weiterbildungsuniversität gibt es jedoch bislang in Deutschland nicht.

Weiterbildung von Hochschulabsolventen findet selbstverständlich auch durch „inhouse“-Schulungen innerhalb von Unternehmen statt, insbesondere wenn sie über eine hohe Zahl von Beschäftigten mit Hochschulabschluss verfügen. Groß-

Unternehmen haben mehr und mehr eigene „corporate universities“ gegründet, um ihre Führungskräfte fortzubilden, oft auch für andere Unternehmen. Regelmäßig werden für solche Weiterbildungsmaßnahmen auch wissenschaftliche Experten verpflichtet. Generell ist zwischen dem institutionellen Engagement von Hochschulen in der Weiterbildung – das ist das Thema des vorliegenden Beitrags – und dem individuellen Engagement von Hochschulangehörigen in der Weiterbildung zu unterscheiden, das nicht selten deutlich höher als das institutionelle Engagement ausfällt, da ein nicht unbeträchtlicher Teil der außerhochschulischen Angebote auf die fachliche Expertise von Hochschullehrern zurückgreift.

Darüber hinaus sind sowohl im öffentlichen als auch im privaten Sektor seit langem eine Reihe von Akademien, teilweise in Kooperation mit Hochschulen, auf diesem Feld aktiv (z.B. Technische Akademien oder Akademien für Lehrerfortbildung). Dazu kommen die speziell auf Hochschulabsolventen und Hochschulabsolventinnen zugeschnittenen Weiterbildungsangebote, die von Kammern oder Berufsverbänden (z.B. bei Ingenieuren oder Ärzten) oder verwaltungsinternen Einrichtungen vorgehalten werden. Schließlich sind noch, wenn auch in bescheidenem Umfang, traditionelle Weiterbildungseinrichtungen und private Weiterbildungsfirmen auf diesem Markt tätig. Neben der institutionellen Vielfalt besteht ein zweites strukturelles Merkmal der Weiterbildung von Hochschulabsolventen und Hochschulabsolventinnen in dem hohen Grad an berufsfachlicher Segmentierung. Anders als Hochschulen sind viele außerhochschulischen Anbieter auf ganz bestimmte Fach- oder Berufsgruppen spezialisiert. In diesem Sinne müsste man eher von Teilweiterbildungsmärkten zum Beispiel für Lehrer, Ingenieure, Ärzte, Juristen usw. mit je eigenen Institutionen sprechen.

Auch wenn sich der Gesamtmarkt an Weiterbildung tendenziell eher kompetitiv entwickelt, so existiert oft innerhalb dieser einzelnen berufsfachlichen Segmente kein oder nur ein begrenzter Wettbewerb. Auf den Teilweiterbildungsmärkten für einzelnen Berufsgruppen gibt es oft Anbieter, die nahezu über ein Monopol verfügen. Alles in allem sind Hochschulabsolventen und -absolventinnen aber eine umworbene Zielgruppe. Ihr Weiterbildungsbedarf ist aufgrund der besonderen Obsoleszenz wissenschaftlichen Wissens und einer darauf gestützten beruflichen Kompetenz besonders hoch. Die, wie empirische Untersuchungen gezeigt haben (vgl. u. a. BSW 2006, S. 110; AVENARIUS, BAETHGE u. a., 2006, S. 124 ff.), überdurchschnittlich hohe individuelle Weiterbildungsmotivation von Akademikern und Akademikerinnen kommt hinzu. Bedarf und Motivation gehen mit einer hohen finanziellen Leistungsfähigkeit einher, sei es aus eigener Kraft, sei es mit Unterstützung der Arbeitgeber oder anderer Abnehmer. Der akademische Weiterbildungsmarkt bietet von daher lukrative Geschäftsperspektiven. Schließlich trägt auch das Image von Akademikern als gesellschaftliche „Elite“, als Führungskräfte-reservoir dazu bei, dass dieser Markt vielen Anbietern interessant erscheint.

Viele nationale oder internationale Untersuchungen zur Weiterbildungsbeteiligung konzentrieren sich auf die betriebliche Weiterbildung in Unternehmen und erfassen die Weiterbildung von Hochschulabsolventen durch Hochschulen gar nicht oder nur sehr selektiv. Andere Erhebungen wiederum operieren mit Fragestellungen, die nicht geeignet sind, die Hochschulen als Anbieter genauer zu erfassen. Eine der wenigen in Deutschland dazu überhaupt verfügbaren Quellen ist das Berichts-

system Weiterbildung (BSW), das seit 1979 auf der Basis einer repräsentativen Bevölkerungsbefragung (im Alter von 19 bis 64) die Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung (Teilnahme an Weiterbildung in den letzten 12 Monaten) in bislang neun Erhebungen im dreijährigen Rhythmus dokumentiert, zuletzt für das Erhebungsjahr 2003.

Neben dem BSW wird die Teilnahme an Weiterbildung periodisch auch im Mikrozensus und im Sozio-Ökonomischen Panel (SOEP) erfasst und ausgewiesen. Diese Untersuchungsreihen sind leider nicht aufeinander abgestimmt und nicht direkt vergleichbar. Die Ergebnisse unterscheiden sich zum Teil erheblich. Insbesondere der Mikrozensus weicht weit von den Ergebnissen des BSW ab, scheint aber die tatsächliche Weiterbildungsteilnahme eher zu unterschätzen². Da vergleichende europäische Studien oder Erhebungen (z.B. von Eurostat) sich oft auf die Weiterbildungsdaten des Mikrozensus stützen, kommt Deutschland im europäischen Vergleich in der Weiterbildungsteilnahme eher „schlecht“ weg. So ergab die Eurostat-Arbeitskräfteerhebung aus dem Jahr 2003 zur Teilnahmequote an allen Formen des Lernens im Erwachsenenalter für die Bundesrepublik Deutschland nur den viertletzten Platz. Mit einer mehr als doppelt so hohen Teilnahmequote war Österreich hier übrigens der „Spitzenreiter“ vor Luxemburg und den skandinavischen Ländern (AVENARIUS, BAETHGE u.a., 2006, S. 126).

Die vom BSW zur Verfügung gestellte Zeitreihe über beinahe 25 Jahre zeigt einen Anstieg der Teilnahme an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung in der deutschen Bevölkerung, der bis 1997 anhält; seitdem entwickelt sich die Weiterbildungsteilnahme in Deutschland rückläufig. Dabei ist bei Personen mit Hochschulabschluss die Teilnahmequote an beruflicher Weiterbildung (2003: 44 %) und ebenso die an allgemeiner Weiterbildung (2003: 38 %) jeweils die höchste unter den im BSW unterschiedenen vier Qualifikationsgruppen (nicht jedoch der Zeitaufwand, was mit der Zeitstruktur der Maßnahmen zusammenhängt: relativ viele kurzfristige Maßnahmen, eher selten langfristige Programme). Folgerichtig ist auch die Gesamtteilnahmequote dieser Gruppe (2003: 62 %) die höchste unter allen Qualifikationsgruppen des BSW. Hochschulabsolventen und -absolventinnen sind also unter allen Qualifikationsgruppen die weiterbildungsaktivste Gruppe (BSW, 2006, S. 110) – und das kontinuierlich seit Beginn dieser Erhebungsreihe, auch wenn hier der Trend seit 1997 wie in der Bevölkerung im Durchschnitt leicht rückläufig ist.

Nicht nur das BSW als eine Art Informationssystem, sondern auch die akademische empirisch-bildungssoziologische Forschung hat seit den 1960er Jahren immer wieder gezeigt, dass die Teilnahmechancen an Weiterbildung – gleich ob an allgemeiner oder beruflicher Weiterbildung – primär von der erworbenen Schulbildung und beruflichen Qualifikation abhängen und daher weit zwischen höheren und niedrigeren Qualifikationen polarisieren. Soziale Unterschiede werden

² Dafür gibt es mehrere Gründe. So wird der Mikrozensus nicht als Individualbefragung, sondern als Haushaltsbefragung durchgeführt, bei der die Validität der Angaben davon abhängt, dass die befragte Person genau über alle weiterbildenden Aktivitäten der Haushaltsangehörigen Bescheid weiß. Auch erfasst der Mikrozensus das breite Spektrum möglicher Formen von Weiterbildung selektiver als das BSW.

demnach durch Weiterbildung weniger kompensiert als verstärkt – ein Mechanismus, der häufig als „Matthäus-Prinzip“ bezeichnet wird (AVENARIUS, BAETHGE u.a., 2006, S. 126). Der Weiterbildung kommt die ihr oft zugeschriebene Funktion, Defizite aus der schulischen oder beruflichen Erstausbildung biographisch ausgleichen zu können, also nur sehr begrenzt zu. Auch wenn Personen mit Hochschulabschluss die aktivste Gruppe auf dem Weiterbildungsmarkt sind, so bedeutet das im Umkehrschluss allerdings keineswegs, dass die Hochschulen auch der wichtigste Anbieter sind.

Das BSW verwendet zwei Indikatoren zur Beschreibung der Trägerstrukturen in der Weiterbildung: den der Teilnahmefälle und den des Weiterbildungsvolumens (d.h. den nachgefragten Gesamtzeitaufwand) innerhalb des Erhebungszeitraums (12 Monate). Unter den Trägereinrichtungen wird dort auch die Hochschule als ein Anbieter erfasst. Das BSW (2006, S. 283 ff.) beziffert den Anteil der Hochschulen am gesamten Weiterbildungsmarkt in der Bundesrepublik auf einen Wert, der für die allgemeine und berufliche Weiterbildung zusammen von 1991 bis 2000 kontinuierlich bei 4 % lag und 2003 auf 2 % zurückging und der in der allgemeinen Weiterbildung zwischen 3 und 6 % (2003: 3 %), in der beruflichen Weiterbildung zwischen 2 und 8 % schwankt (2003: 2 % bei den Teilnahmefällen, 3 % beim zeitlichen Weiterbildungsvolumen). Der mit großem Vorsprung wichtigste Träger von Weiterbildung ist, nicht sehr überraschend, der Betrieb; auf ihn entfallen etwa ein Drittel der Teilnahmefälle für beide Weiterbildungsfelder zusammen. Mit weitem Abstand folgt die Volkshochschule (ca. 15%). Angaben zum Anteil der Hochschulen, differenziert für den Teilmarkt derjenigen Weiterbildungsangebote, die sich in erster Linie an Personen mit Hochschulschulbildung richten, liegen im Rahmen des BSW leider nicht vor.

Eine der wenigen empirischen Untersuchungen zum Weiterbildungsverhalten und zur Weiterbildungsteilnahme von Hochschulabsolventen und -absolventinnen ist die von HIS Hochschul-Informationssystem im Jahr 2004 vorgelegte Sekundäranalyse weiterbildungsbezogener Daten, die im Rahmen einer Wiederholungsbefragung von Absolventen/Absolventinnen des Prüfungsjahrgangs 1997 fünf Jahre nach Studienabschluss, also im Jahr 2002, gewonnen wurden (WILLICH & MINKS, 2004). Die Erhebung ist Teil des HIS-Absolventenpanels, im dem alle vier Jahre eine repräsentative Stichprobe zunächst ein Jahr, dann fünf Jahre und zukünftig auch zehn Jahre nach Studienabschluss befragt wird. Nach den Ergebnissen dieser Studie ist die Hochschule erwartungsgemäß nicht die wichtigste Einrichtung für die Weiterbildung; aber ihr Anteil ist wiederum auch nicht so gering. Immerhin 25 % der hier fünf Jahre nach Studienabschluss befragten Absolventen und Absolventinnen haben innerhalb dieses Zeitraums an mindestens einer Hochschulweiterbildung teilgenommen. Zwischen den Fachrichtungen gibt es erhebliche Unterschiede. Eine stark überdurchschnittliche hochschulbezogene Weiterbildungsquote weisen die Medizin und Pharmazie sowie die naturwissenschaftlichen Fächer und das Fach Bauingenieurwesen auf; stark unterdurchschnittlich sind die Elektrotechnik, die Wirtschaftswissenschaften und Wirtschaftsingenieurwissenschaften sowie einige Lehrämter vertreten.

Wie beim BSW dominieren innerbetriebliche Maßnahmen und private Anbieter. Entgegen manchen Vermutungen kommt den Universitäten eine deutlich größere

Rolle als Träger und Anbieter zu als den Fachhochschulen. In dem Maße, in dem andere Anbieter auf dem Weiterbildungsmarkt aktiv sind (z.B. für Wirtschaftswissenschaftler/innen und Lehrer/innen), spielen die Hochschulen nur noch eine nachgeordnete Rolle. Umgekehrt kommen die Hochschulen desto eher ins Spiel, je stärker die Weiterbildung wissenschaftsorientiert ist und je weniger dann konkurrierende Einrichtungen vorhanden sind. Die Studie operiert noch mit einem recht weiten Verständnis von Weiterbildung. Sie zeigt jedoch beispielhaft den empirischen Wert und Nutzen von Absolventenstudien für die Analyse der Weiterbildungsbeteiligung. Zukünftige Absolventenstudien müssten neben einem noch längeren Zeitraum der Berufsbiographie, über die ersten fünf Jahr nach Studienabschluss hinaus, vor allem die verschiedenen universitären und außeruniversitären Weiterbildungsangebote genauer ein- und abgegrenzt erfassen.

3 Vom Angebot zur Nachfrage: Neue empirische Forschungsansätze

In der bisherigen empirischen Forschung über Weiterbildung an Hochschulen dominieren in Deutschland, aber auch international solche Ansätze, die primär aus einer angebotsorientierten, institutionellen Perspektive heraus die Hochschule als Anbieter auf dem Weiterbildungsmarkt fokussieren (Leitfrage: Was bieten Hochschulen in der Weiterbildung in welcher Form an?). Solche Ansätze können jedoch die relative Position der Hochschulen innerhalb des gesamten Weiterbildungsraumes im Verhältnis zu anderen Anbietern nicht erfassen, da sie gar nicht das ganze Spektrum an Weiterbildungsmöglichkeiten thematisieren. Hier könnte ein stärker nachfrage-, teilnahmeorientierter Ansatz (Leitfrage: Welche Einrichtungen besuchen Personen – mit oder ohne Hochschulabschluss –, wenn sie sich weiterbilden?) weiterhelfen und solche Daten und Informationen liefern, mit denen sich die relative Bedeutung der Hochschulen innerhalb der gesamten Palette an Weiterbildungsangeboten genauer eingrenzen ließe. Grundsätzlich bieten sich hierfür zwei Zugänge an:

- allgemeine Bevölkerungsumfragen, die auch die Teilnahme an Weiterbildung institutionell differenziert erfassen,
- sowie Hochschulabsolventenstudien, die – abhängig vom zeitlichen Abstand zwischen Studienabschluss und Befragungszeitpunkt – auch die Weiterbildung einbeziehen.

Während Bevölkerungsumfragen den Vergleich zwischen verschiedenen Bevölkerungs- und Qualifikationsgruppen, solchen mit und solchen ohne Hochschulabschluss ermöglichen, eröffnen Absolventenstudien einen tieferen Einblick in die vielfältigen, gleichsam beruf- oder lebensbegleitenden Weiterbildungsaktivitäten nach Studienabschluss und Berufseintritt – vor allem dann, wenn sie als Panelstudien durchgeführt werden. Der Begriff „Nachfrage“ wird hier im Sinne des aus der Bildungsökonomie und Bildungsplanung bekannten „social-demand approach“ als soziale bzw. individuelle Nachfrage nach (Weiter-) Bildungsangeboten aus der Bevölkerung bzw. aus bestimmten demographischen Teilgruppen heraus verstanden. Dabei kann zwischen potentieller und realisierter Nachfrage unterschieden

werden; realisierte Nachfrage manifestiert sich im Wesentlichen im Besuch bestimmter Bildungseinrichtungen oder der Teilnahme an bestimmten Bildungsmaßnahmen.

Im Auftrag des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung haben das Hochschul-Informationssystem (HIS) und das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) im vergangenen Jahr in einer gemeinsamen international-vergleichenden Studie detaillierter die Nachfrage nach bzw. Teilnahme an universitären Weiterbildungsangeboten untersucht (SCHAEPER u.a., 2006).³ In diese Untersuchung wurden sieben Länder einbezogen: Deutschland, Finnland, Frankreich, Großbritannien, Kanada, Österreich und die USA. Datenbasis ist keine vergleichend angelegte Primärerhebung, die zeitlich und finanziell nicht realisierbar war. Die Studie verwendet vielmehr vorhandene nationale oder internationale Datenbestände – es handelt sich dabei ausschließlich um Individualdaten aus allgemeinen Bevölkerungsumfragen und aus Absolventenstudien – und wertet diese mit Blick auf die Weiterbildungsteilnahme von Hochschulabsolventen und -absolventinnen aus.

Diese sekundäranalytische Vorgehensweise ermöglicht zwar einen internationalen Vergleich, wird aber mit der methodischen Schwierigkeit konfrontiert, ganz von dem Frageprogramm, der Fragetechnik, der Stichprobenkonstruktion und der Datenqualität der jeweils zugrunde liegenden Erhebungen abhängig zu sein, was die Vergleichbarkeit der einzelnen Datensätze einschränkt. Für die einbezogenen Länder wurden Daten aus folgenden allgemeinen Bevölkerungsumfragen herangezogen, welche die Teilnahme an Weiterbildung in der Regel innerhalb des letzten Jahres erheben (Details dazu ausführlich in SCHAEPER u.a., 2006):

- für Deutschland das Berichtssystem Weiterbildung 2001 (BSW) und der Mikrozensus (MZ) 2000,
- für Finnland der Adult Education Survey (AES) 2000,
- für Österreich der Mikrozensus 2003,
- für Kanada der Adult Education and Training Survey 1998,
- für die USA der Adult Education and Lifelong Learning Survey 2001.

Für Frankreich und Großbritannien konnten keine entsprechenden Surveys genutzt werden. Im Bereich der Absolventenstudien, welche die Beteiligung an Weiterbildung in der Regel über einen vier- bis fünfjährigen Referenzzeitraum erheben, wurden folgende Datenbestände herangezogen:

- die europäische Absolventenstudie „Careers after Higher Education – a European Research Study“ (CHEERS 1999, Examensjahrgang 1995), in der von den ausgewählten Ländern Deutschland, Finnland, Frankreich, Großbritannien und Österreich beteiligt waren (vgl. SCHOMBURG & TEICHLER, 2006),

³ Die Ausführungen im Abschnitt 3 stützen sich auf SCHAEPER, SCHRAMM & WOLTER, 2007.

- für Kanada der National Graduates Survey 2000 (Examensjahrgang 1995),
- für die USA die Baccalaureate and Beyond Longitudinal Study 1997 (B&B, Examensjahrgang 1993).

In einzelnen Fällen wäre es möglich gewesen, auch aktuellere Daten heranzuziehen (z.B. für das BSW). Es ist aber versucht worden, für alle Datenbestände einen möglichst einheitlichen Referenzzeitraum abzustecken, so dass zum Teil auf ältere Erhebungen zurückgegriffen wurde. Die Stichprobengröße in den einzelnen Datensätzen variiert bei den Bevölkerungsumfragen zwischen ca. 3.600 (Finnland, AES) und 144.000 Personen (Deutschland, MZ), bei den Absolventenstudien zwischen 2.300 (Österreich, CHEERS) und 11.200 (USA, B&B).

Anders als die von vornherein als internationaler Vergleich angelegten Untersuchungen (wie CHEERS) unterscheiden sich die national begrenzten Studien in der Art der Erhebung der Weiterbildungsteilnahme und in der Messung der üblichen sozialen und individuellen Merkmale zum Teil erheblich voneinander. Aus diesem Grunde sind die Ergebnisse nicht vollständig vergleichbar. Zu den methodisch schwierigsten Aufgaben einer solchen komparativen Studie gehörte es, ein international wenigstens annähernd kompatibles und auf die verfügbaren Datenbestände anwendbares Verständnis von (Hochschul-)Weiterbildung – schon der in Deutschland gängige, aber alles andere als eindeutige Begriff von wissenschaftlicher Weiterbildung ist international nur schwer kommunizierbar – zu finden, um für die Messung der Weiterbildungsteilnahme eine Vergleichsbasis zwischen den vorhandenen Datensätzen herzustellen.

Es wurde daher soweit möglich versucht, die Weiterbildungsteilnahme über vier unterschiedliche Kategorien universitärer Weiterbildung zu ermitteln:

- nicht-traditionelle Studierende im Erststudium,
- Zweitstudium nach einem ersten Hochschulabschluss (ohne Promotion),
- weiterbildende Studienprogramme, die zu einem Abschluss führen,
- sowie kürzere universitäre Weiterbildungsangebote/-veranstaltungen.

Zusätzlich wurden, soweit in den Datensätzen vorhanden und vergleichbar, Angaben zur außerhochschulischen Weiterbildung ausgewertet. Diese Ab- bzw. Eingrenzung von wissenschaftlicher Weiterbildung deckt sich nicht vollständig mit den in Deutschland verbreiteten Definitionen dieses Begriffs. In besonderer Weise gilt dies für nicht-traditionelle Studierende, zu denen in Deutschland zum Beispiel Studierende ohne herkömmliche Studienberechtigung, aber mit abgeschlossener Berufsausbildung zählen (vgl. hierzu SCHUETZE & WOLTER, 2003; WOLTER, 2002). Formal gesehen absolvieren diese Studierenden an der Hochschule eine akademische Erstausbildung; biographisch gesehen befinden sie sich jedoch in einer Weiterbildungsphase, da sie ja bereits über eine abgeschlossene, fachlich häufig kongruente Erstausbildung verfügen. Da nicht-traditionelle Studierende mit ihren unkonventionellen Bildungs- und Berufsbiographien das Prinzip des lebenslangen Lernens gleichsam paradigmatisch verkörpern, wurden sie in die Untersuchung miteinbezogen.

4 Teilnahme an akademischer Weiterbildung im internationalen Vergleich

Die wichtigsten Untersuchungsergebnisse aus der HIS/DIE-Studie sollen hier in sechs Punkten zusammengefasst werden (ausführlich SCHAEPER u.a., 2006).

- (1) *Internationale Unterschiede:* Zwischen den sieben in die Untersuchung einbezogenen Ländern gibt es deutliche statistische Unterschiede in der Teilnahme an Hochschulweiterbildung und damit in dem Marktanteil, der vom gesamten „Weiterbildungskuchen“ auf die Hochschulen entfällt. Insgesamt zeigt sich in der Zusammenschau der verschiedenen Indikatoren, die in der Studie untersucht wurden, ein relativ durchgängiges Muster. Danach erweist sich Finnland als dasjenige Land, in dem die Partizipation an von Hochschulen angebotenen Weiterbildungsmaßnahmen und -programmen besonders hoch ist. Eine mittlere Gruppe mit sehr ähnlichen Teilnahmequoten besteht aus Österreich, Großbritannien, Kanada sowie den USA, während Deutschland und Frankreich eher eine niedrige Partizipation an Hochschulweiterbildung zeigen. Die Vermutung, dass sich die Teilnahme an universitärer Weiterbildung in Österreich auf einen ähnlichen, niedrigen Wert wie in Deutschland beläuft, hat sich in der HIS/DIE-Studie nicht, jedenfalls nicht generell bestätigt.
- (2) *Unterschiede nach Weiterbildungsformen:* Die Weiterbildungspartizipation variiert aber nicht nur zwischen den Ländern, sondern auch in Abhängigkeit von der jeweils betrachteten Form der Weiterbildung. Bei den nicht-traditionellen Studierenden weisen die USA und Finnland eine sehr hohe, Deutschland und Österreich dagegen eine sehr niedrige Quote auf. Ein Zweitstudium ist in Frankreich weit verbreitet; Kanada, Großbritannien und die USA kommen hier auf mittlere, Österreich, Finnland und Deutschland auf niedrige Anteile. Besonders deutlich zeigen sich das Grundmuster und die Unterschiede in der Teilnahme an Hochschulweiterbildung (Finnland als „Spitzenreiter“, Deutschland mit Nachholbedarf), wenn man auf der Basis der einbezogenen Absolventenstudien für die verschiedenen Länder die Teilnahme an kürzeren weiterbildenden Studienprogrammen und Hochschulkursen in den ersten 4 bis 5 Jahren nach Hochschulabschluss gegenüberstellt (vgl. Abbildung 1). Mit Ausnahme von Kanada liegt übrigens in allen Ländern die Teilnahme von Frauen über der Teilnahmequote der Männer.
- (3) *Individuelle oder strukturelle Differenz?* Diese Unterschiede in der Nachfrage nach Hochschulweiterbildung zwischen den verschiedenen Ländern finden ihre Erklärung keineswegs (mit gewissen Ausnahmen in Frankreich) in den individuellen Weiterbildungsmotivationen, die ja zwischen den betrachteten sieben Ländern variieren könnten. Das wird deutlich, wenn man für die kürzeren berufsbezogenen Weiterbildungsangebote die Teilnahme an universitärer Weiterbildung mit derjenigen an außerhochschulischen Angeboten zusammenfasst. Mit Ausnahme von Frankreich (und Kanada; dort wirkt sich aber wohl eine starke Untererfassung aus) liegen dann die Teilnahmequoten für die einzelnen Länder relativ dicht beieinander. Auch Deutschland erreicht hier (hinter Österreich) einen sehr hohen Wert. Mit anderen Worten:

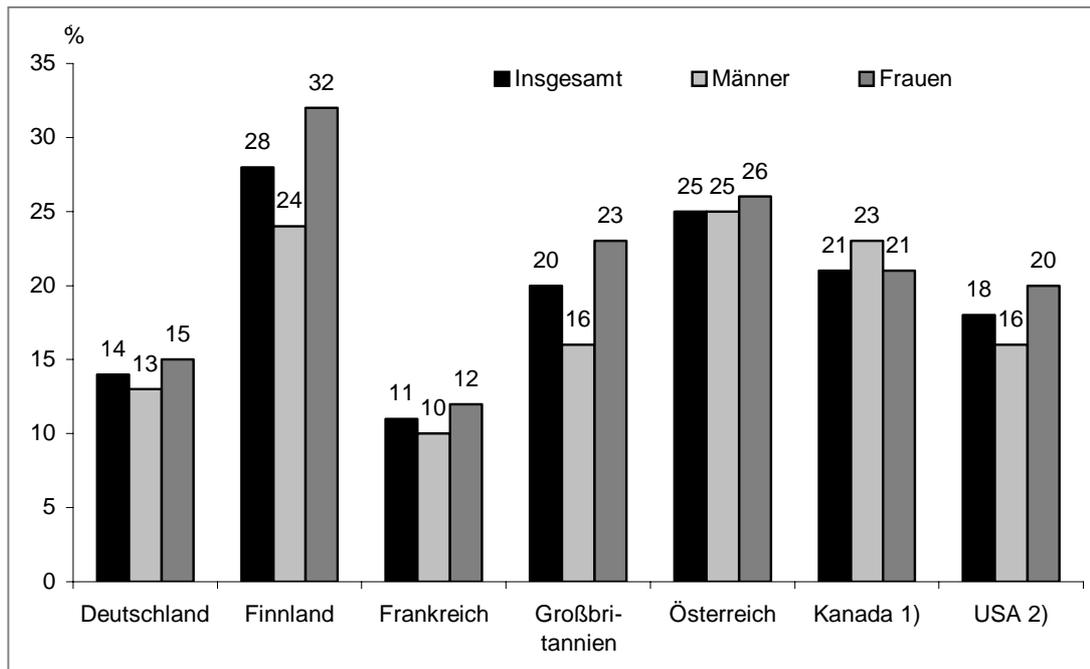


Abbildung 1: Anteil von Hochschulabsolventen, die innerhalb von 4 - 5 Jahren nach Studienabschluss an kürzeren weiterbildenden Hochschulveranstaltungen teilgenommen haben (in %); 1) Unterschätzung möglich; 2) Starke Unterschätzung wahrscheinlich; Quelle: SCHAEPER u. a. (2006), Basis: Absolventenstudien

Die generelle Beteiligung an beruflicher Weiterbildung streut bei Hochschulabsolventen und -absolventinnen weitaus weniger zwischen den Ländern als die Teilnahme an universitären Angeboten. So kommt die Bundesrepublik Deutschland sogar auf den höchsten Wert in der Teilnahme an kürzeren Weiterbildungsmaßnahmen, wenn sie von außerhochschulischen Trägern angeboten werden. So besuchten immerhin 80 % aller befragten deutschen Hochschulabsolventen, die eine Weiterbildung besucht haben, ausschließlich ein außerhochschulisches Angebot (in Österreich sind es 71 %). Diese Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass die ausgeprägten internationalen Disparitäten in der Teilnahme an Hochschulweiterbildung weniger auf individuelle Unterschiede zurückzuführen sind als primär auf die strukturell schwächere Position der deutschen Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt.

- (4) *Fachrichtungsspezifische Stärken:* In allen Vergleichsländern ist die Weiterbildung wie in Deutschland nach den Prinzipien von Pluralität, Markt und Wettbewerb organisiert, auch wenn sich in der konkreten Ausgestaltung zwischen den Ländern vielfältige Unterschiede zeigen. In allen Ländern existieren auch partikulare, fach- oder berufsspezifisch segmentierte Anbietermärkte. Für die Hochschulen bedeutet dies, dass sich ihre Wettbewerbsstärke und Marktposition auf diesen differenzierten Weiterbildungsteilmärkten international erheblich unterscheiden. Dabei findet sich jedoch in den meisten Vergleichsländern ein ähnliches Grundmuster. Gemessen an der Weiterbildungsteilnahme der Absolventen und Absolventinnen, kommt den Hochschulen in den industrie- und wirtschaftsnahen Fachrichtungen (wie zum Beispiel den Ingenieur-, Wirtschaftswissenschaften) eine relativ schwache, in

den eher wissenschaftsnahen Feldern wie Medizin oder den Naturwissenschaften dagegen eine stärkere Position zu. In anderen Feldern – z.B. bei den Lehrern – sind es vorrangig nationale Besonderheiten in der Organisation der beruflichen Fortbildung, die einen Einfluss auf die Teilnahmequoten ausüben.

- (5) *Themenspezifische Nachfrage*: Das fachspezifische Muster der Teilnahme korrespondiert eng mit dem thematischen Profil der Weiterbildung. Die Stärke der Hochschulen liegt in allen Vergleichsländern in ihrer „ureigenen Domäne“: der Vermittlung neuen Fachwissens in den wissenschaftsnahen und forschungsbezogenen Feldern. Hier erreichen die Hochschulen einen höheren Marktanteil, während die außeruniversitären Anbieter bei den wirtschaftsnahen, praxisbezogenen und eher fächerübergreifenden Anforderungen und Themengebieten einen deutlichen Vorsprung haben. Viele Hochschulabsolventen und -absolventinnen fragen in der Weiterbildung exakt solche Themengebiete nach, die nun gerade nicht eine ausgesprochene Stärke von Hochschulen darstellen. Aber immer wieder findet sich die Tendenz, dass die deutschen Hochschulen auch dort, wo sich die Hochschulen in den anderen Ländern in der Weiterbildung durchaus mit einem höheren Marktanteil behaupten können, eher unterdurchschnittliche Teilnahmequoten aufweisen.
- (6) *Soziale Bedingungen und Barrieren der Weiterbildungsteilnahme*: Über die schon genannten differenzierenden Faktoren hinaus beeinflusst eine Reihe weiterer Bedingungen die Teilnahme an universitärer Weiterbildung positiv oder negativ. Nicht immer finden sich hier jedoch international konsistente Zusammenhänge, vielmehr unterscheiden sich die Ergebnisse oft zwischen den betrachteten sieben Ländern. Generell zeigt sich eine starke Altersabhängigkeit in der Teilnahme an nicht-abschlussbezogener Hochschulweiterbildung: Nach den allgemeinen Bevölkerungsumfragen sind jüngere deutlich stärker, ältere (über 55) dagegen kaum noch vertreten.⁴ Vollzeit- und unbefristet beschäftigte Erwerbstätige nehmen eher seltener, Teilzeit- und befristet beschäftigte Erwerbstätige dagegen häufiger an universitärer Weiterbildung teil. Besonders stark sind der öffentliche Dienst und der Dienstleistungssektor unter den Teilnehmern vertreten. Auch die Finanzierung der Weiterbildungskosten spielt eine Rolle. In Deutschland (42 %) und in Österreich (41 %) sind die höchsten Anteile, in Finnland die geringste Quote an Personen zu verzeichnen, welche die Kosten für ihre Teilnahme an universitärer Weiterbildung selbst zu tragen haben. Die Beteiligung an Hochschulweiterbildung wird in allen Ländern, anders als bei einer außerhochschulischen Weiterbildung, ohnehin deutlich stärker privat als durch den Arbeitgeber oder andere Kostenträger finanziert. Finanzierung und Teilnahme an Weiterbildung stehen aber nicht in einer direkten kausalen Beziehung, wie das Beispiel Frankreich zeigt (niedrige Teilnahmequote trotz großzügiger Förderung). Während sich in Deutschland und Österreich Elternschaft eher als Barriere erweist, ist dies in Finnland nicht der Fall.

⁴ Das mag sich in der Altersgruppe der 65jährigen und älteren Personen schon wieder anders darstellen, die jedoch in den allgemeinen Bevölkerungsumfragen in der Regel nicht vertreten ist.

5 Schlussbemerkungen

In allen Ländern, die in die HIS/DIE-Studie einbezogen wurden, lässt sich feststellen, dass akademische Weiterbildung als eine reguläre Aufgabe von Hochschulen angesehen wird, zum Teil schon seit langem – wie in den englischsprachigen Ländern –, zum Teil als noch relativ junge Entwicklung. In vielen Ländern ist die wachsende Akzeptanz und Förderung der Weiterbildung als Hochschulaufgabe Teil des ubiquitären Funktionswandels der Hochschule, die sich mehr und mehr aus einer selbstreferenziellen Einrichtung, im wesentlichen nur ihren eigenen Regeln wissenschaftlicher Erkenntnis und akademischer Reputation verpflichtet, zu einer Institution entwickelt, die gegenüber der Gesellschaft einen Dienstleistungsauftrag durch Produktion und Distribution von nützlichem Wissen und Expertise zu erfüllen hat, der auch die lebens- bzw. berufsbegleitende Weiterbildung einschließt. In allen untersuchten Ländern bedienen die Hochschulen gegenwärtig aber nur einen relativ schmalen Ausschnitt aus der Weiterbildungsnachfrage, während außerhochschulischen Einrichtungen eine ungleich wichtigere Rolle als Anbieter auf dem Weiterbildungsmarkt zukommt. In Deutschland scheinen die Hochschulen aber im Ländervergleich einen besonders geringen Anteil an der Nachfrage nach Weiterbildung zu erschließen.

Für diese Unterschiede in der Bedeutung der Hochschulen auf den nationalen Weiterbildungsmärkten lassen sich mehrere Gründe anführen. Eine erste Kategorie von Gründen hängt mit den nationalen Traditionen und Strategien der Hochschulen zusammen, ihren Dienstleistungsauftrag gegenüber der Gesellschaft aktiv anzunehmen und umzusetzen. Eine noch wichtigere zweite Kategorie von Gründen besteht darin, dass das jeweilige nationale Verständnis universitärer Weiterbildung (bzw. von Weiterbildung insgesamt) mit nationalen Besonderheiten in der Organisation der Bildungssysteme variiert. Hier fließen vielfältige länderspezifische Bedingungen ein, auf der Seite der Hochschule ebenso wie auf der Seite der Weiterbildung (z.B. unterschiedliche Zielgruppen oder Programmtypen, die Zuordnung von Ausbildungsgängen, Zulassungsregelungen, bildungsrechtliche oder finanzielle Besonderheiten). Ein internationaler Vergleich hat solche systemischen Kontextbedingungen und -unterschiede zu berücksichtigen. Sie betreffen im Übrigen keineswegs nur die institutionelle Zuordnung und Organisation von Bildungs- bzw. Studiengängen innerhalb eines nationalen Bildungssystems, sondern auch die Verknüpfung zwischen Bildung, Abschlüssen, Zertifikaten und erworbenen Qualifikationen auf der einen Seite, Arbeitsmarkt, Beschäftigung, beruflichen Anforderungen und Berufsverläufen auf der anderen Seite.

Teilnahme an universitärer Weiterbildung und die Rolle der Hochschulen in der Weiterbildung sind in ein komplexes institutionelles und qualifikationspolitisches Bedingungsgefüge eingebettet, das strukturelle und kulturelle Dimensionen ebenso wie motivationale und situative Aspekte auf der Seite der Individuen umfasst. Empfehlungen zur universitären Weiterbildung können davon nicht abstrahieren. Diese Kontextabhängigkeit führt zu einer eher skeptischen Beurteilung von Bemühungen, eine strategisch wenig zielgerichtete Proliferation und Ausdehnung von universitären Weiterbildungsangeboten auch in solche Bereiche hinein vorzunehmen, die bereits von anderen Anbietern erfolgreich besetzt sind oder in denen sich die Hochschulen letztlich nicht als konkurrenzfähig erweisen. Statt eine un-

spezifische Vielfalt und Breite von Weiterbildungsangeboten vorzuhalten, sollten Hochschulen beim Ausbau ihrer Weiterbildungsaktivitäten solche Geschäftsmodelle entwickeln, die an ihrem besonderen Profil, an ihren jeweiligen Stärken („Kernkompetenzen“) ansetzen und in diesem Sinne zielorientiert bestimmte Marktsegmente mit qualitativ hochwertigen Angeboten besetzen.

Oft ist im Blick auf die Weiterbildungsaktivitäten von Hochschulen in den deutschsprachigen Ländern von „wissenschaftlicher Weiterbildung“ die Rede. Dieser Begriff ist aber insofern unscharf, als nicht wirklich klar ist, worin eigentlich das „wissenschaftliche“ an der Weiterbildung besteht. „Wissenschaftliche Weiterbildung“ kann sich auf unterschiedliche Sachverhalte beziehen: (1) auf die *Adressaten*, also auf Personen, die über einen akademischen Abschluss verfügen; (2) auf den Status der *Institution*, welche die Weiterbildung anbietet, also eine wissenschaftliche Einrichtung; (3) schließlich auf das *Niveau* der Weiterbildung, die wissenschaftlichen Ansprüchen zu genügen hat und in der Regel von wissenschaftlich qualifiziertem Personal durchgeführt wird. Das zweite Kriterium privilegiert Hochschulen (oder andere wissenschaftliche Einrichtungen) und schließt Anbieter außerhalb des Wissenschaftssystems mehr oder weniger aus. Wissenschaftliche Weiterbildung im Sinne des ersten und des dritten Kriteriums kann dagegen auch von solchen Trägern angeboten werden, die nicht Teil des Hochschul- oder Wissenschaftssystems sind. Insofern ist die hier aufgeworfene Frage nach der Position der Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt und dem Verhältnis zwischen universitärer und außeruniversitärer Weiterbildung indirekt bereits in diesem eher diffusen Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung angelegt.

6 Literaturverzeichnis

Avenarius, H., Baethge, M., Döbert, H., Hetmeier, H.-W., Klieme, E., Rauschenbach, T., Meister-Scheufelen, G. & Wolter, A. (2006). Bildung in Deutschland. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Bade-Becker, U., Faulstich, P. & Graessner, G. (2003). Bestandsaufnahme wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen. In: Hochschule und Weiterbildung, Heft 2, S. 117-125.

BSW, Berichtssystem Weiterbildung (2006). Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Faulstich, P., Graessner, G., Bade-Becker, U. & Gorys, B. (2006). Länderstudie Deutschland. In: Hanft, A. u.a.: Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Oldenburg: Universität Oldenburg.

Herm, B., Koepernik, C., Richter, K. & Wolter, A. (2003). Hochschulen im Weiterbildungsmarkt. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.

Knapper, C.K. & Cropley, A.J. (2000). Lifelong Learning in Higher Education. 3. ed. London: Kogan.

Schaeper, H., Schramm, M., Weiland, M., Kraft, S. & Wolter, A. (2006). International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Hannover/Bonn: HIS Hochschul-Information-System und Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE).

Schaeper, H., Schramm, M. & Wolter, A. (2007). Die Teilnahme an universitärer Weiterbildung im internationalen Vergleich. In: Gützkow, F. & Quaißer, G. (Hrsg.). Jahrbuch Hochschule gestalten 2006. Bielefeld: UniversitätsverlagWebler. Im Erscheinen.

Schomburg, H. & Teichler, U. (2006). Higher Education and Graduate Employment in Europe. Dordrecht: Springer.

Schuetze, H.G. & Slowey, M. (eds.) (2000). Higher Education and Lifelong Learners. London: Routledge.

Schuetze, H.G. & Wolter, A. (2003). Higher Education, Non-traditional Students and Lifelong Learners in Industrialized Countries. In: Das Hochschulwesen, S. 183-189.

Willich, J. & Minks, K.-H. (2004). Die Rolle der Hochschulen bei der beruflichen Weiterbildung von Hochschulabsolventen. Hannover. HIS-Kurzinformation A 7/2004.

Wolter, A. (2002). Lebenslanges Lernen und "non-traditional students". Die Bundesrepublik Deutschland im Lichte internationaler Erfahrungen. In: Strate, U. & Sosna, M. (Hrsg.). Lernen – ein Leben lang. Regensburg: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung, S. 138-152.

Wolter, A. (2006). Wissenschaftliche Weiterbildung im Bologna-Prozess. In: Cendon, E., Marth, D. & Vogt, H. (Hrsg.). Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa. Hamburg: DGWF, S. 85-102.