

Lernen von anderen Ländern? Internationale Perspektiven zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung

Aus international vergleichender Perspektive versucht der Beitrag, die Bedingungen zu identifizieren, die eine Teilnahme an Hochschulweiterbildung begünstigen oder erschweren, und die Frage zu beantworten, was wir von anderen Ländern lernen können. Dazu werden ausgewählte, aufgrund sekundarstatistischer Analysen gewonnene Ergebnisse aus sieben Ländern vorgestellt und systematisch auf den länderspezifischen institutionellen Kontext bezogen. Unsere Analyse zeigt, dass die gegenwärtige Situation und die zukünftige Entwicklung der Hochschulweiterbildung in starkem Maße pfad- und kontextabhängig sind und dass aufgrund dieses systemischen Charakters die Übertragbarkeit einzelner Elemente eingeschränkt ist. Dennoch bleibt Einiges von den Vergleichsländern zu lernen.

1. Fragestellungen und Vorgehen

Einer weit verbreiteten Annahme zufolge spielt Hochschulweiterbildung in Deutschland nur eine marginale Rolle auf dem Weiterbildungsmarkt. Hochschulweiterbildung in Deutschland ist, so wird darüber hinaus vermutet, auch im Vergleich mit anderen Industrieländern unterentwickelt. Diese Vermutungen auf der Basis einheitlicher Konzepte und vergleichbarer Daten durch eine international vergleichende Untersuchung der Teilnahme an Hochschulweiterbildung empirisch zu überprüfen, ist ein Anliegen dieses Beitrags. Dabei konzentrieren wir uns auf diejenigen Formen von Hochschulweiterbildung, die als Hochschulweiterbildung im engeren Sinn bezeichnet werden können und in allen Vergleichsländern unumstritten zur Hochschulweiterbildung zählen: kürzere, von Hochschulen angebotene Weiterbildungsveranstaltungen wie Seminare, Kurse, Workshops und Lehrgänge sowie solche weiterbildenden Studienprogramme, die zwar zu einem Abschluss (z. B. Zertifikat), nicht aber zu einem offiziellen akademischen Abschluss führen.

Der internationale Vergleich erstreckt sich auf fünf europäische Länder – Deutschland, Finnland, Frankreich, Großbritannien, Österreich – sowie auf Kanada und die USA. Die präsentierten Befunde basieren auf vorhandenen Datenbeständen, die sekundäranalytisch ausgewertet wurden¹, und stellen eine kleine Auswahl aus einer umfangreichen

¹ Zurückgegriffen wurde auf geeignete nationale Bevölkerungsumfragen, die jeweils einen Beobachtungszeitraum von einem Jahr abdecken (für Frankreich und Großbritannien lagen keine geeigneten Datenbestände vor). Darüber hinaus konnten für alle Länder Absolventenuntersuchungen herangezogen werden, die die Weiterbildungsbeteiligung von Hochschulabsolvent/inn/en für einen Zeitraum von vier bis fünf Jahren nach Studienabschluss betrachten (für die europäischen Vergleichsländer eine international vergleichende Studie, für Kanada und die USA nationale Erhebungen).

Studie dar, die gemeinsam vom Hochschul-Informationssystem (HIS) und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) durchgeführt wurde (vgl. ausführlich Schaeper u. a. 2006). Aufgrund unterschiedlicher Erhebungsprogramme und -zeitpunkte ist es nicht möglich, alle Untersuchungsfragen für alle Länder zu behandeln. Auch ist zu beachten, dass die Ergebnisse nicht vollständig vergleichbar sind.²

Ergebnisse eines internationalen Vergleichs lassen sich ohne Berücksichtigung der nationalen Rahmenbedingungen nicht angemessen interpretieren. Die Einbettung der empirischen Ergebnisse in die spezifische institutionelle Umwelt schützt nicht nur vor unangemessenen Interpretationen und Schlussfolgerungen, sie ermöglicht auch die Identifizierung von Faktoren, die Differenzen zwischen den Ländern zu erklären vermögen. Ein weiteres Anliegen dieses Beitrags ist deshalb, wichtige Kontextmerkmale zu identifizieren, zu beschreiben und hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Teilnahme an Hochschulweiterbildung zu untersuchen.

2. Befunde zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung im internationalen Vergleich

2.1 Teilnahmequoten

Die eingeschränkte Validität und Reliabilität der Daten lassen exakte Aussagen über Beteiligungsquoten oder über die genaue Rangordnung der Länder nicht zu. Doch ergaben alle Analysen konsistente Ergebnisse insoweit, als sich das Bild einer zweigeteilten Welt der Hochschulweiterbildung abzeichnet: hier eine aus Deutschland und Frankreich bestehende Ländergruppe, die niedrige Teilnahmequoten an Hochschulweiterbildung aufweist, dort eine von Finnland angeführte und zusätzlich Österreich, Großbritannien, die USA und Kanada umfassende Ländergruppe, in der sich die akademisch und nicht akademisch gebildete Bevölkerung durch ein hohes Engagement in hochschulischer Weiterbildung auszeichnet.

Die Ergebnisse im Einzelnen: Der Prozentsatz der gesamten 20- bis 64-jährigen Bevölkerung, die im Berichtszeitraum eine Hochschulweiterbildung im engeren Sinn absolviert hat, unterscheidet sich zwischen den Vergleichsländern nur wenig. Die Quoten variieren zwischen 2 Prozent (Deutschland und Kanada, wenn in Kanada Weiterbildung an Community Colleges nicht berücksichtigt wird) und 5 Prozent (USA) bzw. 6 Prozent (Kanada unter Einschluss der Community Colleges). Die Werte für Finnland (4 %) und Österreich (3 %) liegen zwischen diesen Extremen. Die berichteten Beteiligungsquoten und damit auch die aufgrund dieses Indikators gebildete Rangordnung der Länder sind allerdings in starkem Maße vom Bildungsstand der Bevölkerung abhängig. Werden ausschließlich Hochschulabsolvent/inn/en betrachtet, verändert

2 So ist bei der aufgrund der österreichischen allgemeinen Bevölkerungsumfrage (Mikrozensus 2003) ermittelten Teilnahmequote an Hochschulweiterbildung von einer leichten Unterschätzung auszugehen. Die Teilnahmequoten, die mit den Daten der kanadischen und US-amerikanischen Absolventenstudie bestimmt wurden, sind sogar als stark unterschätzt anzusehen.

sich daher das Bild deutlich: Die Anteile derjenigen, die eine hochschulische Weiterbildungsmaßnahme besuchen, liegen erheblich über den für die gesamte Bevölkerung ermittelten Beteiligungsquoten; mit einem Wert von 11 Prozent nimmt Finnland nicht mehr eine mittlere Position ein, sondern rückt an die Spitze vor, und Österreich (10 %) holt die USA (9 %) ein.

Aufgrund des längeren Berichtszeitraums (vier bis fünf Jahre) ergab die Analyse der Absolventenstudien höhere Teilnahmequoten, doch stützen die Ergebnisse im Großen und Ganzen die Befunde der allgemeinen Bevölkerungsumfragen: Finnland scheint ein „El Dorado“ der Hochschulweiterbildung zu sein, Deutschland stellt sich in dieser Hinsicht eher als „Entwicklungsland“ dar. Während in Deutschland 14 Prozent der Hochschulabsolvent/inn/en innerhalb von vier Jahren nach ihrem Examen ein Studienprogramm oder kürzere Weiterbildungsveranstaltungen an Hochschulen absolviert haben, beläuft sich dieser Anteil in Finnland auf 28 Prozent, in Österreich auf 25 Prozent und in Großbritannien, Kanada und den USA auf jeweils um die 20 Prozent. Wie erwähnt dürften dabei die Ergebnisse für Kanada und die USA unterschätzt sein. In Frankreich – hier wurden allerdings die in der Regel sehr weiterbildungsaktiven Mediziner/innen nicht befragt – ist mit 11 Prozent die niedrigste Weiterbildungsquote zu beobachten.

2.2 Themenspektrum

Aufgrund von fachspezifisch segmentierten Anbietermärkten erreichen Hochschulen die Absolvent/inn/en verschiedener Fachrichtungen in unterschiedlichem Maße. So nehmen Absolvent/inn/en von industrie-/wirtschaftsnahen und stärker anwendungsbezogenen Fächern vergleichsweise selten Weiterbildungsangebote der Hochschulen wahr, während umgekehrt die Beteiligung an Hochschulweiterbildung in eher wissenschaftsbezogenen Fächergruppen deutlich höher ausfällt. Dieses Muster korrespondiert mit den Ergebnissen zur Rolle der Hochschulen bei der Nachfrage nach bestimmten Weiterbildungsthemen. In allen europäischen Vergleichsländern – die Daten der außereuropäischen Absolventenstudien konnten für diese Fragestellung nicht ausgewertet werden – weisen die von Hochschulabsolvent/inn/en wahrgenommenen Weiterbildungsangebote der Hochschulen und außerhochschulischen Einrichtungen ein spezifisches fachliches Profil auf. Der Schwerpunkt der Hochschulen liegt auf bzw. in ihrer ureigenen Domäne: der Vermittlung wissenschaftsnaher und forschungsbezogener disziplinspezifischer Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen. In allen Ländern haben Hochschulen einen überproportionalen Marktanteil, wenn es um Angebote zum Erwerb neuen Fachwissens geht. In allen Ländern können außerhochschulische Anbieter/innen ihren Marktvorsprung ausbauen, wenn wirtschafts- und praxisnahe oder fachunabhängige Themen wie z. B. Schlüsselqualifikationen oder Fremdsprachen Gegenstand der Weiterbildung sind. Dabei scheint allerdings in Deutschland die Bedeutung der Hochschulen in diesem Marktsegment noch stärker unterentwickelt zu sein als in anderen Ländern.

Damit schöpfen die deutschen Hochschulen gerade in denjenigen Bereichen das Nachfragepotenzial wenig aus, in denen nach Hochqualifizierten besonders hoher Bedarf besteht. So ergab eine von HIS im Jahre 2002 durchgeführte Befragung der Hochschulabsolvent/inn/en 1997, dass 67 Prozent entweder Weiterbildungen zum Thema EDV-Anwendungen besucht haben oder zumindest Bedarf an einer solchen Maßnahme hatten (Willich/Minks 2004). Eine hohe Nachfrage besteht auch nach der Vermittlung von Managementwissen und Fremdsprachenkenntnissen (jeweils etwa 50 %), nach Kommunikations- und Interaktionstrainings (46 %) sowie nach Angeboten zur Erweiterung der Wirtschaftskenntnisse (38 %).

2.3 Geschlecht und familiäre Situation als Einflussgrößen für die Teilnahme

Frauen nehmen inzwischen nicht seltener an Weiterbildung teil als Männer (OECD 2005). Wenn sie erwerbstätig sind, übersteigt ihr Weiterbildungsengagement sogar teilweise dasjenige von männlichen Beschäftigten. Diese Beobachtung trifft im Großen und Ganzen auch auf Hochschulweiterbildung zu, wobei die Geschlechterunterschiede aber überwiegend gering ausgeprägt sind. Nur Finnland und – bei den Hochschulabsolvent/inn/en – Großbritannien sowie die USA weichen von diesem allgemeinen Muster ab. Hier absolvieren Frauen nicht nur signifikant, sondern auch deutlich häufiger Studienprogramme und hochschulische Weiterbildungskurse als Männer. So erreicht die Teilnahmequote der finnischen Hochschulabsolventinnen, die auf Basis der Absolventenstudie für einen Vierjahreszeitraum ermittelt wurde, einen Wert von 32 Prozent, während sie sich in der männlichen Vergleichsgruppe auf 24 Prozent beläuft. Für Kanada wurden mit den unterschiedlichen Datensätzen abweichende Resultate ermittelt: Auf Grundlage der allgemeinen Bevölkerungsumfrage ergaben sich signifikant höhere, auf Basis der Hochschulabsolvent/inn/enstudie signifikant niedrigere Teilnahmequoten der Frauen. Die Differenzen sind aber sehr klein und sollten nicht überbewertet werden.

Die Auswirkung der familiären Situation auf die Teilnahme an Hochschulweiterbildung stellt sich in den Vergleichsländern und je nach Geschlecht unterschiedlich dar. Das ist das Ergebnis von multivariaten Analysen mit den Daten der allgemeinen Bevölkerungsumfragen unter Kontrolle wichtiger anderer, die Weiterbildungsbeteiligung beeinflussender Faktoren (z. B. Alter, Arbeitsmarktstatus, Bildungsabschluss). In Deutschland, Kanada und Österreich sind die Teilnahmequoten von Eltern signifikant niedriger als die von kinderlosen Befragten; sowohl in Finnland als auch in den USA aber beteiligen sich Eltern und Kinderlose in gleichem Maße an kürzeren Hochschulweiterbildungen und Studienprogrammen.

Auffällig ist die differenzielle Wirkung der Elternschaft bei Frauen und Männern in Kanada und den USA. Während dort Mütter signifikant seltener an Studienprogrammen und Hochschulkursen teilnehmen als kinderlose Frauen, unterscheidet sich die Weiterbildungsteilnahme von Vätern und kinderlosen Männern nicht. In Deutschland

und Österreich dagegen sind die niedrigeren Teilnahmequoten von Eltern sowohl bei Männern als auch bei Frauen zu beobachten, in Finnland wirkt sich Elternschaft weder bei Männern noch bei Frauen negativ auf die Weiterbildungsbeteiligung aus.

3. Nationale Kontextfaktoren

Für die Erklärung der dargestellten Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Vergleichsländern kann eine Reihe von singulären Kontextfaktoren herangezogen werden. So ist die hohe Beteiligung an Hochschulweiterbildung in Finnland auch auf den vergleichsweise wenig kompetitiven Weiterbildungsmarkt mit einer starken Stellung öffentlicher Einrichtungen zurückzuführen. Darüber hinaus unterstützt Finnland die Teilnahme an Hochschulweiterbildung mit niedrigen Gebühren oder sogar Gebührenfreiheit, mit Studiendarlehen oder staatlicher Förderung, mit steuerlichen Vergünstigungen, Anspruch auf Freistellung von der Arbeit und Bildungsurlaub.

Im Vergleich zu der Situation in Finnland sind die staatlichen Unterstützungsleistungen in Kanada und den USA zwar marginal, hier könnte aber die traditionelle Zuständigkeit der Hochschulen für die Weiterbildung ganzer Berufsgruppen zu der weiten Verbreitung von Hochschulweiterbildung beigetragen haben. In Kanada haben die Universitäten fast ein Monopol in der Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern, während in Deutschland hierfür traditionell die Akademien/(Landes-)Institute für Lehrerfortbildung zuständig sind. Auch für die Weiterbildung von Angehörigen der herkömmlichen Professionen, für die die Teilnahme an Weiterbildung oft eine von Berufsverbänden oder staatlichen Stellen geforderte Voraussetzung für die Berufsausübung ist, spielen die Universitäten in Kanada ebenso wie in den USA eine bedeutendere Rolle als in Deutschland, wo solche Weiterbildungen überwiegend in der Verantwortung der Berufsverbände oder Kammern selbst liegen. Dazu kommen weitere Rahmenbedingungen wie die hohe Bedeutung der Weiterbildung als Finanzquelle der Hochschulen, die starke Nachfrageorientierung der hochschulischen Weiterbildungsangebote, flexible Angebotsformen sowie die lange Tradition der Öffnung der Hochschulen für eine nicht akademisch gebildete Klientel (*university extension, university outreach*) und der Einbeziehung der Weiterbildung in den Bildungsauftrag bzw. das Dienstleistungsverständnis der Hochschulen gegenüber der Gesellschaft.

Die Liste ließe sich beliebig fortsetzen und auf die anderen Vergleichsländer ausweiten. Wir vertreten allerdings die Auffassung, dass die Konzentration auf Details den Blick auf grundlegende Zusammenhänge verstellt und es für einen internationalen Vergleich wenig sinnvoll ist, Weiterbildung im Allgemeinen und Hochschulweiterbildung im Besonderen ausschließlich als mit nationalen, regionalen und lokalen Besonderheiten aufgeladenes, singuläres und „idiosynkratisches Produkt“ zu begreifen. Deshalb haben wir – Karl Weber (2005, S. 34) folgend – die Strategie einer partiellen De-Kontextualisierung gewählt und das institutionelle Umfeld anhand allgemeiner, übergreifender Merkmale typisierend charakterisiert. Eine solche Typisierung erlaubt eine mehr

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

3.1 Die Bedeutung des Bildungssystems

Zu den für Weiterbildung und Hochschulweiterbildung wichtigsten Kontexten gehört das Bildungssystem mit seiner institutionellen Differenzierung, dem Zusammenspiel und der Arbeitsteilung seiner Teilsysteme sowie seiner Verknüpfung mit dem Beschäftigungssystem. Für eine strukturelle Charakterisierung der Verbindung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem haben Maurice/Sellier/Silvestre (1982) eine viel zitierte Typologie vorgeschlagen, die zwischen einem „qualifikatorischen“ und einem „organisatorischen Raum“ unterscheidet. Beide Räume sind durch unterschiedliche Formen des Qualifikationserwerbs und der Verknüpfung zwischen Qualifikation und beruflicher Position/Tätigkeit gekennzeichnet. All dies wirkt sich – so unsere Hypothese – auf Weiterbildungsmotivation, Weiterbildungsverhalten und Weiterbildungsangebote aus.

Der „qualifikatorische Raum“ ist dadurch charakterisiert, dass das Bildungssystem ein hohes Maß an berufsspezifischen Qualifikationen vermittelt, Bildung und Qualifikation relativ eng mit beruflichen Anforderungen und Tätigkeiten verbunden und das Beschäftigungssystem und interne Arbeitsmärkte entsprechend stark berufsfachlich segmentiert sind (vgl. Müller/Shavit 1998). Aufgrund dieser Qualifizierungsleistung fällt der Weiterbildungsdruck nach dem Berufseinstieg eher gering aus – ein relativ niedriges Weiterbildungsengagement liegt dann nahe –, der Weiterbildungsbedarf steigt jedoch mit zunehmender zeitlicher und inhaltlicher Distanz zwischen erworbener Qualifikation und aktuellen Arbeitsanforderungen. Die relativ ausgeprägte Differenzierung und Arbeitsteilung zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, die ein Charakteristikum qualifikationsbestimmter Systeme sind, hat leicht zur Folge, dass sich die Hochschulen stark auf wissenschaftliche, forschungsorientierte Weiterbildungsangebote konzentrieren, während das Gros der unmittelbar anwendungs- und praxisorientierten Weiterbildungen von außerhochschulischen Anbietern zur Verfügung gestellt wird.

Im sogenannten „organisatorischen Raum“ ist Bildung eher generalistisch und weniger auf spezifische berufliche Tätigkeitsanforderungen ausgerichtet. Unter diesen Umständen müssen die zur Ausübung einer bestimmten Tätigkeit erforderlichen Kompetenzen verstärkt während der Erwerbstätigkeit erworben werden – entweder im Prozess der Arbeit als „training on the job“ oder im Rahmen begleitender Bildungsmaßnahmen. Damit fällt dem beruflichen Weiterbildungssystem nicht nur die Aufgabe zu, Qualifikationen an die technologischen, wirtschaftsstrukturellen und arbeitsweltlichen Veränderungen anzupassen (Anpassungsweiterbildung), die Ausgangsposition für berufliche Aufstiegsmöglichkeiten zu verbessern (Aufstiegsfortbildung) oder auf eine

neue berufliche Tätigkeit vorzubereiten (Umschulung); es übernimmt auch in höherem Maße als in qualifikationsbestimmten Systemen die berufliche Erstqualifizierung und begleitet die berufliche Einarbeitung. Aufgrund der schwachen Institutionalisierung eines eigenständigen beruflichen Bildungssektors decken in organisationsbestimmten Systemen häufig die Hochschulen einen Großteil der beruflichen Bildung ab. Sie schotten sich weniger stark gegenüber anwendungsbezogenen und berufsorientierten Angeboten auf nicht-akademischem Niveau ab und öffnen sich stärker gegenüber einer nicht akademisch gebildeten Klientel.

Keines der in die Untersuchung einbezogenen sieben Länder entspricht einem dieser beiden Typen gleichsam in „Reinform“, doch weisen Deutschland und Österreich viele Gemeinsamkeiten mit dem qualifikatorischen Raum auf. Kanada, die USA, Großbritannien und Frankreich dagegen sind eher als Vertreter organisationsbestimmter Systeme anzusehen (vgl. die ausführlichen Beschreibungen und Referenzen bei Schaeper u. a. 2006). Während die für Deutschland, Kanada, die USA und Großbritannien ermittelten Befunde unsere Annahmen über die Implikationen des nationalen Bildungssystems für Angebot und Nachfrage nach Hochschulweiterbildung stützen, stellt sich die Situation in Frankreich und Österreich (Finnland ist schwer einzuordnen) weniger eindeutig dar. Obwohl Frankreich tendenziell als zum organisatorischen Raum gehörend zu klassifizieren ist und obwohl Frankreich sehr großzügige Regelungen zur Beteiligung an Weiterbildung und finanziellen Unterstützung der Weiterbildungsteilnahme kennt, fallen die Teilnahmequoten an Weiterbildung im Allgemeinen und Hochschulweiterbildung im Besonderen vergleichsweise gering aus. Nach unserer Auffassung stehen diese Beobachtungen nicht notwendigerweise im Widerspruch zu unserer „Bildungssystem-Hypothese“, sondern weisen vielmehr darauf hin, dass Hochschulweiterbildung in eine komplexe institutionelle Umwelt eingebettet ist und dass verschiedene Institutionen durchaus gegenläufige Wirkungen haben können.

3.2 Die Rolle der Lernkultur und der Stellenwert des Sozialstaats

Als Erklärung für die relativ schwache Position der französischen Universitäten auf dem Weiterbildungsmarkt werden verschiedene Argumente angeführt: der hochgradig kompetitive Charakter des französischen Weiterbildungsmarktes in Verbindung mit geringen Marketing-Aktivitäten der hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen, die Konzentration auf die universitäre Erstausbildung als Folge der hohen Studierendenzahlen, der geringe Stellenwert, den Weiterbildung im Selbstverständnis und Tätigkeitsspektrum der Hochschulen besitzt sowie die mangelnde Flexibilität des hochschulischen Weiterbildungsangebots in Verbindung mit dem verbreiteten Image der Hochschulen als praxisferne, unbewegliche Einrichtungen. Diese Faktoren, die auch auf Deutschland zutreffen, sind wichtig, um die Rolle der Hochschulweiterbildung in Frankreich zu verstehen. Unserer Ansicht nach kann die geringe Weiterbildungsbeteiligung aber auch auf grundlegende Makrophänomene jenseits struktureller Bedingungen, nämlich auf kulturelle Aspekte, zurückgeführt werden.

In Anlehnung an den dreifachen, auf expressive, evaluative und kognitive Aspekte abstellenden Kulturbegriff von Bourdieu (1987) wird Kultur als ein kollektiv geteiltes System von Symbolen sowie Deutungs- und Orientierungsmustern verstanden, das zwar auf strukturelle Gegebenheiten verweist, mit diesen aber nur lose gekoppelt und nicht durch intrinsische Beziehungen verbunden ist. Kulturelle Faktoren, insbesondere solche, die sich auf Lernen und Bildung beziehen, stellen deshalb zusätzlich zu strukturellen Merkmalen (z. B. des Bildungssystems (s. o.) oder des Sozialstaats (s. u.) eine wichtige Grundlage für das Verständnis des Weiterbildungsgeschehens in den Vergleichsländern dar.

Verschiedene Indikatoren für Lernkulturen, die für alle europäischen Vergleichsländer vorliegen, hier aber nur auszugsweise dargestellt werden können, deuten darauf hin, dass die hohe politische Wertschätzung und die vorteilhaften strukturellen Rahmenbedingungen von Weiterbildung in Frankreich durch eine vergleichsweise reservierte Haltung gegenüber Lernen und Weiterbildung konterkariert werden. Den Ergebnissen des Eurobarometers zufolge (eigene Auswertungen; vgl. Schaeper u. a. 2006, S. 38 ff.), ist in Frankreich mit 20 Prozent der höchste Prozentsatz unter den europäischen Vergleichsländern zu finden, die auf die Frage nach Weiterbildungshindernissen antworteten, sie möchten nicht mehr auf so etwas wie Schule zurückgehen. Auf die Frage nach Faktoren, die eine Weiterbildungsteilnahme fördern würden, gaben 17 Prozent spontan an, d. h. ohne dass diese Antwortmöglichkeit vorgegeben war, dass sie durch nichts ermutigt werden würden. Auch dieses ist der höchste Prozentsatz von allen Vergleichsländern.

Auf ähnliche Weise lässt sich partiell auch die im Vergleich zu Deutschland und Frankreich relativ hohe Weiterbildungsbeteiligung in Österreich erklären. Das österreichische Bildungssystem weist zwar starke Parallelen zum deutschen auf, Lernen und Weiterbildung scheinen aber – den Ergebnissen des Eurobarometers zufolge – in Österreich positiver konnotiert zu sein als in Deutschland. Die für Österreich festzustellende relativ hohe Teilnahmequote an Hochschulweiterbildung kann darüber hinaus mit einem partikularen Aspekt begründet werden: der hohen Attraktivität der weiterbildenden „Universitätslehrgänge“, die zu einheitlich bezeichneten und damit von den Arbeitgebern leicht einzuordnenden Abschlüssen führen.

Auch die finnische Bevölkerung zeichnet sich durch sehr positive Einstellungen gegenüber Lernen und Weiterbildung aus. Dieses trägt zusammen mit den weitreichenden Unterstützungsleistungen für Weiterbildungsinteressierte, einem vergleichsweise wenig kompetitiven Weiterbildungsmarkt mit einer starken Stellung öffentlicher Einrichtungen und einer festen Verankerung der Weiterbildung als Kernaufgabe der Universitäten zur Erklärung der hohen Teilnahmequote an Hochschulweiterbildung bei. Die in Finnland zu beobachtende außerordentlich hohe Weiterbildungsbeteiligung von Frauen, von Eltern und Müttern wird aber erst verständlich, wenn ein weiteres Kontextmerkmal berücksichtigt wird: der Charakter des finnischen Sozialstaates.

Zur Klassifizierung von sozialstaatlichen Systemen (Wohlfahrtssysteme, „Wohlfahrtsregimes“) hat Esping-Andersen (1999) eine inzwischen mehrfach modifizierte Dreier-Typologie entwickelt, mit der Wohlfahrtsstaaten anhand der Qualität der sozialen Rechte, der daraus entstehenden sozialen Ungleichheitsstrukturen und der Beziehung zwischen Staat, Markt und Familie bei der Produktion sozialer Dienstleistungen unterschieden werden.³ Nach dieser Typologie ist Finnland das einzige Land unter den Vergleichsländern, das als Vertreter des als sozialdemokratisch bezeichneten Wohlfahrtsmodells gelten kann.

Das sozialstaatliche Handeln in Finnland ist stark auf die Realisierung von Gleichberechtigung und Chancengleichheit, auch zwischen den Geschlechtern, und auf die volle Erwerbsintegration von Frauen und Müttern gerichtet. Das Leitbild der „berufstätigen Frau und Mutter“, auch der berufstätigen Mutter von Kindern im Vorschulalter, findet weitgehende Akzeptanz und wird durch ein umfassendes System öffentlicher Kinderbetreuung institutionell gestützt. Die grundlegenden sozialpolitischen Orientierungen finden auch in der Bildungspolitik ihren Niederschlag. Um eine umfassende Teilhabegerechtigkeit, eine Inklusion aller Bürger/innen in die zentralen gesellschaftlichen Bereiche wie Bildung und Arbeit zu erreichen, gewährt Finnland weitreichende Rechte auf und Unterstützung für Bildung. Die Auffassung von Bildung als öffentlichem Gut spiegelt sich auch darin wider, dass das Bildungswesen im Wesentlichen ein öffentliches System ist. In Finnland trifft dies, wie erwähnt, in starkem Maße auch auf den Weiterbildungssektor zu.

4. Schlussfolgerungen und Perspektiven

Die hier nur sehr verkürzt dargestellten Ergebnisse des internationalen Vergleichs und unsere Erklärungsversuche zeigen, dass Weiterbildungsbeteiligung und die Rolle der Hochschulen in der Weiterbildung in ein komplexes Bedingungsgefüge eingebettet sind, das allgemeine strukturelle und kulturelle Dimensionen ebenso wie (davon nicht unabhängige) motivationale und situative Aspekte auf der Seite der Individuen umfasst. Empfehlungen zur universitären Weiterbildung können von dieser Kontextgebundenheit nicht abstrahieren. Sie haben dem Umstand Rechnung zu tragen, dass die Entwicklung in diesem Bildungsbereich immer ein Stück weit pfadabhängig ist (Weber 2005, S. 37) und in hohem Maße durch in der Vergangenheit getroffene Entscheidungen bestimmt sind. In Bezug auf die Entwicklung der Hochschulweiterbildung in Deutschland raten wir daher davon ab, unter dem Druck der Kommerzialisierung die hochschulischen Weiterbildungsangebote auf solche Marktsegmente auszudehnen, die bereits von anderen Anbietern erfolgreich besetzt und dominiert sind. Statt eine unspezifische Vielfalt und Breite von Weiterbildungen vorzuhalten, sollten sich die Hochschulen vielmehr auf ihre Stärken und Kernkompetenzen – z. B. direkter Forschungsbezug, Vergabe

³ Wie bei Schaeper u. a. (2006, S. 33 ff.) näher dargestellt ist, leitet sich die Bedeutung des Sozialstaates für die Weiterbildungsbeteiligung vor allem aus drei Aspekten ab: aus der Qualität und Reichweite der sozialen Rechte, der Arbeitsmarktpolitik sowie der Familien- und Gleichstellungspolitik.

akademischer Grade, hohes Anspruchsniveau – besinnen und zielorientiert ein Weiterbildungsportfolio entwickeln, dass ihrem spezifischen Profil entspricht.

Der systemische Charakter von Hochschulweiterbildung schränkt zwar die Möglichkeit ein, einzelne Elemente eines Weiterbildungssystems von einem Land auf das andere zu übertragen. Doch bedeutet die Pfadabhängigkeit von Hochschulweiterbildung nicht, dass damit die weitere Entwicklung vorgegeben und Veränderungen ohne einen Umbau des Gesamtsystems ausgeschlossen sind. In den Vergleichsländern lassen sich viele „Good practice“-Beispiele finden, die Deutschland auch innerhalb der Systemgrenzen übernehmen könnte.

So liefern sowohl die HIS-/DIE-Studie als auch die parallel durchgeführte Untersuchung zur Struktur und Organisation von Hochschulweiterbildung (Hanft/Knust 2007) Belege dafür, dass sich die hochschulischen Weiterbildungsangebote in anderen Ländern stärker an der Nachfrage und dem Bedarf orientieren als in Deutschland. Ungeachtet dessen, dass Hochschulen an ihren akademischen Standards und ihrer spezifischen Mission festhalten sollten, sind sie auf der anderen Seite aber auch gut beraten, wenn sie die Bedürfnisse des Beschäftigungssystems, der Gesellschaft insgesamt und der Individuen stärker berücksichtigen. Da Hochschulen in vielen Fällen die Weiterbildungsbedarfe aber gar nicht kennen, ist eine intensive Bedarfserkundung, z. B. durch kooperative Verfahren der Bedarfsanalyse (in Form von Weiterbildungs- oder Praxisbeiräten, regionale Foren o. Ä.), aber auch durch eine systematische, gezielte und auf die Nachfrageseite fokussierte Primärforschung, erforderlich.

Eine solche Bedarfsanalyse könnte – so eine Hypothese – ergeben, dass Organisations- und Vermittlungsformen von hochschulischer Weiterbildung benötigt werden, die den spezifischen Lernbedürfnissen und zeitlichen Restriktionen von häufig berufsbegleitend studierenden und familiär gebundenen Erwachsenen Rechnung tragen. In Bezug auf flexible Weiterbildungsangebote und innovative Lehr-/Lernformen sind andere Länder offenbar schon sehr viel weiter und können als Vorbild dienen.

Eine solche Bedarfsanalyse würde vermutlich zu dem Ergebnis führen, dass es keine eindeutige Präferenz für einen bestimmten Angebotstypus gibt, sondern eine Vielzahl unterschiedlicher Weiterbildungsprogramme nachgefragt wird. Eine Vielfalt von Programmtypen bedeutet aber eine Vielfalt von Abschlüssen, sie birgt somit das Risiko, sowohl Arbeitgeber als auch Weiterbildungsinteressierte zu verwirren. Das Beispiel Österreichs zeigt, dass hochschulische Weiterbildungsangebote eher akzeptiert werden, wenn sie standardisierte, anerkannte und bekannte Abschlüsse verleihen. Es erscheint deshalb vielversprechend, ein konsistentes System von Weiterbildungsabschlüssen mit standardisierten Bezeichnungen und der Möglichkeit der Anrechnung auf akademische Abschlüsse oder andere Studienprogramme zu entwickeln.

Literatur

- Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.
- Esping-Andersen, G. (1999): *Social Foundations of Postindustrial Economies*. Oxford
- Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.) (2007): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Oldenburg. URL: www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf (Stand: 05.02.2008)
- Maurice, M./Sellier, F./Silvestre, J.-J. (1982): *Politique d'éducation et d'organisation industrielle en France et en Allemagne: Essai d'analyse sociétal*. Paris
- Müller, W./Shavit, Y. (1998): The Institutional Embeddedness of the Stratification Process: A Comparative Study of Qualifications and Occupations in Thirteen Countries. In: Shavit, Y./Müller, W. (Hrsg.): *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford, S. 1–48
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2005): *Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2005*. Paris
- Schaeper, H. u. a. (2006): Internationale vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Abschlussbericht. Hannover/Bonn. URL: www.his.de/pdf/22/hochschulweiterbildung.pdf (Stand: 05.02.2008)
- Weber, K. (2005): Bildungssystem als Kontext der universitären Weiterbildung. In: Jütte, W./Weber, K. (Hrsg.): *Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum*. Münster u. a., S. 34–55
- Willich, J./Minks, K.-H. (2004): Die Rolle der Hochschulen bei der beruflichen Weiterbildung von Hochschulabsolventen. HIS Kurzinformation A7/2004. Hannover