

# Beiträge zur HOCHSCHULFORSCHUNG

4 | 2019

Thema: Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland

Schmid/Maschwitz/Wilkesmann/Nickel/Elsholz/Cendon:  
Forschungsstand wissenschaftliche Weiterbildung

Shajek/Winterhager: Nutzen und Kosten wissenschaftlicher Weiterbildung

Gegenfurtner/Fisch/Ebner: Motivation zur Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung

Pelz/Herklotz: Wer bildet sich wissenschaftlich weiter?

Krähling: Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung



# Beiträge zur HOCHSCHULFORSCHUNG

## 4 | 2019

Thema: Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland

Schmid/Maschwitz/Wilkesmann/Nickel/Elsholz/Cendon:  
Forschungsstand wissenschaftliche Weiterbildung

Shajek/Winterhager: Nutzen und Kosten wissenschaftlicher Weiterbildung

Gegenfurtner/Fisch/Ebner: Motivation zur Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung

Pelz/Herklotz: Wer bildet sich wissenschaftlich weiter?

Krähling: Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung

# Impressum

## **Beiträge zur Hochschulforschung**

erscheinen viermal im Jahr

ISSN (Print) 0171-645X

ISSN (Online) 2567-8841

**Herausgeber:** Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, Prinzregentenstraße 24, 80538 München

Tel.: 089/2 1234-405, Fax: 089/2 1234-450

E-Mail: [Sekretariat@ihf.bayern.de](mailto:Sekretariat@ihf.bayern.de)

Internet: <http://www.ihf.bayern.de>

## **Herausgeberbeirat:**

Prof. Dr. Katrin Auspurg (Ludwig-Maximilians-Universität München)

Dr. Dr. Lutz Bornmann (Max-Planck-Gesellschaft)

Prof. Dr. Monika Jungbauer-Gans (Universität Hannover, DZHW)

Prof. Dr. Georg Krücken (Universität Kassel, INCHER)

Prof. Dr. Isabell Welpke (Technische Universität München, IHF)

Dr. Lydia Hartwig (IHF)

Prof. Dr. Yvette Hofmann (IHF)

**Redaktion:** Dr. Lydia Hartwig (V.i.S.d.P.)

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung

E-Mail: [Hartwig@ihf.bayern.de](mailto:Hartwig@ihf.bayern.de)

Die abgedruckten Beiträge geben die Meinung der Verfasser wieder.

**Graphische Gestaltung:** Haak & Nakat, München

**Satz:** Dr. Ulrich Scharmer, München

**Druck:** Steinmeier, Deiningen

# Ausrichtung, Themenspektrum und Zielgruppen

Die „Beiträge zur Hochschulforschung“ sind eine der führenden wissenschaftlichen Zeitschriften im Bereich der Hochschulforschung im deutschen Sprachraum. Sie zeichnen sich durch hohe Qualitätsstandards, ein breites Themenspektrum und eine große Reichweite aus. Kennzeichnend sind zudem die Verbindung von Wissenschaftlichkeit und Relevanz für die Praxis sowie die Vielfalt der Disziplinen und Zugänge. Dabei können die „Beiträge“ auf eine lange Tradition zurückblicken. Die Zeitschrift erscheint seit ihrer Gründung 1979 viermal im Jahr und publiziert Artikel zu Veränderungen in Universitäten, Fachhochschulen und anderen Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs sowie Entwicklungen in Hochschul- und Wissenschaftspolitik in nationaler und internationaler Perspektive.

Wichtige Themenbereiche sind:

- Governance von Hochschulen und Forschungseinrichtungen,
- Steuerung und Optimierung von Hochschulprozessen,
- Hochschulfinanzierung,
- Qualitätssicherung und Leistungsmessung,
- Studium und Studierende, Umsetzung des Bologna-Prozesses,
- Übergänge zwischen Schule, Hochschule und Arbeitsmarkt,
- Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs, akademische Karrieren,
- Geschlechterungleichheiten in der Wissenschaft,
- Wissenschaft und Wirtschaft,
- International vergleichende Hochschulforschung,
- Wissenschaftsforschung.

Die Zeitschrift veröffentlicht quantitative und qualitative empirische Analysen, Vergleichsstudien, Überblicksartikel und Einblicke in die Praxis, die ein anonymes Peer Review-Verfahren (double blind) durchlaufen haben. Sie bietet die Möglichkeit zum Austausch von Forschungsergebnissen und stellt ein Forum für Hochschulforscher und Experten aus der Praxis dar. Neben Ausgaben, die das gesamte Spektrum der Hochschulforschung abbilden, erscheinen in regelmäßigen Abständen Themenhefte. Hierfür erfolgt in der Regel ein Call for Papers. Manuskripte können jederzeit in deutscher und englischer Sprache eingereicht werden.

Die „Beiträge“ richten sich an Wissenschaftler, die sich mit Fragen des Hochschulwesens und seiner Entwicklung befassen, aber auch an politische Entscheidungsträger, Hochschulleitungen, Mitarbeiter in Hochschulverwaltungen, Ministerien sowie Wissenschafts- und Hochschulorganisationen.

Alle Ausgaben der „Beiträge zur Hochschulforschung“ erscheinen in gedruckter Form und werden auf der Homepage unter [www.bzh.bayern.de](http://www.bzh.bayern.de) veröffentlicht, die einzelnen Artikel sind nach verschiedenen Kategorien recherchierbar.



# Inhalt

Editorial	4
Abstracts	6
<b>Überblick</b>	
Christian Schmid, Annika Maschwitz, Uwe Wilkesmann, Sigrun Nickel, Uwe Elsholz, Eva Cendon: Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland – Ein kommentierter Überblick zum Stand der Forschung	10
<b>Forschung</b>	
Alexandra Shajek, Nicolas Winterhager: Nutzen und Kosten wissenschaftlicher Weiterbildung: Analysemöglichkeiten auf der Grundlage verfügbarer Daten- sätze	36
Andreas Gegenfurtner, Karina Fisch, Christian Ebner: Teilnahmemotivation nicht-traditionell Studierender an wissenschaftlicher Weiterbildung: Eine qualitative Inhaltsanalyse im Kontext von Blended Learning	58
Robert Pelz, Markus Herklotz: Wer bildet sich wissenschaftlich weiter? Eine Analyse der Teilnahme von sächsischen Hochschulabsolventinnen und -absolventen an wissenschaftlicher Weiterbildung	84
<b>Einblicke in die Praxis</b>	
Simone Krähling: Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung und dessen Wahrnehmung im Universitätssystem – eine empirische Annäherung am Beispiel der Öffentlichkeitsarbeit	102
<b>Weitere Artikel</b>	
<b>Forschung</b>	
Oliver Berli, Bernd Hammann, Julia Reuter: Wissenschaftskarriere als Glückspiel? Zur Karriererelevanz von Glück aus professoraler Sicht	114
<b>Research Note</b>	
Nicolai Netz, Svenja Hampel: Welche Rolle spielt der Promotionskontext für die Auslandsmobilität von Promovierenden?	136
<b>Buchvorstellungen</b>	154
<b>Zu guter Letzt</b>	156
<b>Jahresindex 2019</b>	158
<b>Index 2019</b>	160
<b>Hinweise für Autorinnen und Autoren</b>	163

# Editorial

Obwohl wissenschaftliche Weiterbildung als dritte Kernaufgabe der Hochschulen neben Forschung und Lehre als ein zentrales Element lebenslangen Lernens gilt, sind wissenschaftliche Studienangebote für Berufstätige bislang ein wenig beachtetes Feld. Von besonderer Bedeutung für den Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung erwies sich in den letzten Jahren der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, in dem Konzepte für berufsbegleitendes Studieren und lebenslanges Lernen für Berufstätige in mehr als 70 Projekten über zehn Jahre gefördert wurden. Dies war der Anlass für die „Beiträge zur Hochschulforschung“, dem Themengebiet „wissenschaftliche Weiterbildung“ eine eigene Ausgabe zu widmen, die vom Konsortium für die wissenschaftliche Begleitung der Förderlinie verantwortet wird.

Die Vertreterinnen und Vertreter der daran beteiligten Institutionen, *Christian Schmid*, *Annika Maschwitz*, *Uwe Wilkesmann*, *Sigrun Nickel*, *Uwe Elsholz* und *Eva Cendon*, referieren in ihrem Überblicksartikel den Forschungsstand zur wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland und beleuchten die wichtigsten Diskurse.

*Alexandra Shajek* und *Nicolas Winterhager* befassen sich mit den Möglichkeiten, Nutzen und Kosten sowie entsprechende Renditen der wissenschaftlichen Weiterbildung zu ermitteln und analysieren zu diesem Zweck verschiedene öffentlich verfügbare Datensätze.

*Andreas Gegenfurtner*, *Karina Fisch* und *Christian Ebner* analysieren die Motivation nicht-traditionell Studierender zur Teilnahme an wissenschaftlichen Weiterbildungsmöglichkeiten, die mediendidaktisch als Blended Learning-Angebote konzipiert sind.

*Robert Pelz* und *Markus Herklotz* untersuchen auf Basis der sächsischen Absolventenstudie, welche Personen in den ersten Berufsjahren längerfristige berufsbegleitende Weiterbildungsangebote wahrnehmen, und beziehen dabei auch biographische Hintergründe ein.

*Simone Krähling* thematisiert das Marketing wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote und deren Wahrnehmung in der Universität, wobei sie insbesondere die Möglichkeiten der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit in den Blick nimmt.

Zwei weitere Artikel dieser Ausgabe widmen sich den Themen Karriereentwicklung und wissenschaftlicher Nachwuchs:

*Oliver Berli, Bernd Hammann und Julia Reuter* befassen sich mit der Bedeutung von Glück für wissenschaftliche Karrieren aus der Sicht von Professorinnen und Professoren. Grundlage ist eine standardisierte Befragung dieser Gruppe in ausgewählten Fächern an deutschen Universitäten.

*Nicolai Netz und Svenja Hampel* gehen der Frage nach dem Beitrag von Auslandsaufenthalten für eine erfolgreiche wissenschaftliche Karriere nach und untersuchen mit Daten des DZHW-Promoviertenpanels, wie sich diese nach dem jeweiligen Promotionskontext unterscheiden.

Lydia Hartwig, Yvette Hofmann, Uwe Wilkesmann

# Abstracts

**Christian Schmid, Annika Maschwitz, Uwe Wilkesmann, Sigrun Nickel, Uwe Elsholz, Eva Cendon: Continuing higher education in Germany – A commented overview of the state of the research**

This article provides an overview of the state of empirical research on continuing higher education in Germany. The aim is to draw the attention of higher education and science research to a statutory core task of German higher education institutions, which has so far been largely neglected in both higher education practice and in higher education research. After an introductory definition of the term and a historical sketch of the development of continuing higher education in the German higher education system, a selective review of the state of the research follows, which is sorted according to the three levels of social analysis: macro, meso and micro. Given that recent research on continuing higher education has frequently been conducted in the mode of application-oriented practice/action research that is financed by third-party funding, the authors wish to sensitize the readers one more time to the methodological issues of this research practice before concluding with some suggestions for further research.

**Alexandra Shajek, Nicolas Winterhager: Costs and benefits of continuing academic education – Possibilities for an analysis based on existing surveys**

The article provides a systematic overview of the possibilities for analysing the costs and benefits of continuing academic education based on existing surveys. After a brief introduction to the subject it outlines the current state of research on the returns of (continuing) education. This is followed by a discussion of methodical approaches to approximate returns of education and required data. The analysis focuses on the analytic potentials of available data surveys on both individual and company level. The results show that returns to continuing academic education can currently only be estimated on the basis of the DZHW Graduate Panel, if at all. The Graduate Panel of the German Centre for Higher Education Research and Science Studies (DZHW) however, only captures university graduates, which limits the strengths of the evidence. Finally, the article discusses possible next steps and gives recommendations for further research.

**Andreas Gegenfurtner, Karina Fisch, Christian Ebner: Motivation of non-traditional students to participate in continuing education: A qualitative content analysis in the context of blended learning**

What motivates non-traditional students to participate in continuing education? This question is particularly relevant when considering the growing heterogeneity of students in higher education, adult education, and professional training programs. Moreover, in the wake of digitalization, further education is increasingly designed as digital or hybrid solutions. Reflecting these trends, the aim of the present article is to explore the training motivation of non-traditional students to participate in blended higher education programs. Retrospective guided interviews were performed with 27 trainees and analyzed with qualitative content analysis. The findings indicate that trainees articulate epistemic, developmental, contextual, and social motives for their participation. The epistemic and developmental motives were clearly prevailing. Implications for educational theory and practice associated with the special population of non-traditional students are discussed.

**Robert Pelz, Markus Herklotz: Who requires further study? An analysis of the participation of Saxon graduates in further education**

The starting point of this contribution is the observation that there is only little information about university graduates who attend continuing higher education in Germany. Embedded in the context of growing interest in continuing education, the article is supposed to generate explorative findings, using data of the first post-enquiry of the Saxon Graduate Survey. The relevance of this data is not reduced to one specific federal state, since the graduates attended continuing education in higher institutions worldwide. After concentrating on a definition of the term, the authors examine different theoretical approaches to contribute to an improved understanding of continuing education.

**Simone Krähling: Marketing in further education and its perception within the system of university – Empirical results in the public relations**

Marketing in further education may promote demand-driven study programs and shape their image. In that respect, the question arises whether university members active in further education are able to foster marketing activities and how they are perceived by the organization. The requirements for those involved are high because they are acting in the university as well as in the market of further education. This article deals

with the opportunities of marketing further education within universities. The empirical results are based on press and public relations. It draws the conclusion that it is of fundamental importance to set up and maintain an adequate further education related communication network.

**Oliver Berli, Bernd Hammann, Julia Reuter: Academic careers as a hazard?  
Determinants of success ascription by professors in Germany**

Successful academic careers are often regarded as a result of personal effort. However, success can also be attributed to outside influences or fortunate circumstances. In academia, an interesting tension between performance beliefs and challenging of these beliefs can be observed. This article sets out to address the question of the relevance of luck for scientific careers from the perspective of professors. It is based on data from a standardized survey of selected subjects at higher education institutions. The main focus of our article is on the factors which correlate with the belief that luck is crucial for careers in academia. Our analysis suggests that this belief is related to concrete negative experiences in the career process, but also with differences between academic disciplines as well as the relevance attributed to other career factors such as networks.

**Nicolai Netz, Svenja Hampel: How does the type of doctoral program influence the likelihood of stays abroad?**

Based on the PhD panel of the German Centre for Higher Education Research and Science Studies (DZHW), the study examines how the likelihood of completing research stays abroad differs by the type of doctoral program. PhDs in structured programs (33 %) and scholarship programs (30 %) are substantially more likely to sojourn abroad than PhDs on university-funded positions (18 %), PhDs on third-party-funded positions (14 %), and PhDs without university affiliation (6 %). Logistic regressions show these differences to be partly explained by individual selection into doctoral programs, which is strongly driven by study abroad experience and the doctoral subject. Furthermore, these differences are extensively mediated by variations across doctoral programs regarding the internationality of the work environment, the structure of the PhD, as well as the support granted for research stays abroad, conference attendances, and network building activities.



# Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland – Ein kommentierter Überblick zum Stand der Forschung

Christian Schmid, Annika Maschwitz, Uwe Wilkesmann, Sigrun Nickel, Uwe Elsholz, Eva Cendon

---

Dieser Beitrag gibt einen Überblick über den Stand der empirischen Forschung zur wissenschaftlichen Weiterbildung (wWB) in Deutschland. Damit soll die Hochschul- und Wissenschaftsforschung auf eine gesetzliche Kernaufgabe deutscher Hochschulen aufmerksam gemacht werden, welche bisher sowohl in der Hochschulpraxis als auch in der Hochschulforschung weitgehend vernachlässigt wurde. Nach einer einleitenden Begriffsbestimmung und einer historischen Skizze zur Entwicklung der wWB im deutschen Hochschulsystem folgt eine schlaglichtartige Aufarbeitung des Forschungsstandes, welche nach den drei Analyseebenen Makro, Meso und Mikro sortiert ist. Da die Forschung der wWB zuletzt häufig im Modus drittmittelfinanzierter, anwendungsorientierter Praxis-/Aktions-Forschung erfolgte, wollen die Autorinnen und Autoren die Leserschaft noch einmal für die methodologischen Problemlagen dieser Forschungspraxis sensibilisieren, bevor sie mit Anregungen zur zukünftigen Erforschung der wWB konkludieren.

---

## 1 **Warum und wozu ein Themenheft zur wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland?**

Die wissenschaftliche Weiterbildung (wWB) ist besonders in Deutschland ein in der Hochschulpraxis und Hochschulforschung vernachlässigtes Aufgaben- bzw. Themenfeld. Die wesentlichen Gründe für das jahrzehntelange Schattendasein der wWB im Feld der Wissenschaft und an den Hochschulen sind mittlerweile gut bekannt und erforscht (Faulstich 2010; Hanft, Pellert, Cendon & Wolter 2015; Jütte & Rohs 2018; Schmid & Wilkesmann 2018a; Wolter & Schäfer 2018; WR 2019). Damit ist aber noch nicht das Ende der „Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung“ (Wolter & Schäfer 2018) erzählt. In jüngster Vergangenheit hat sich – von der breiteren Hochschulöffentlichkeit sowie der Hochschul- und Wissenschaftsforschung weitgehend ignoriert – einiges getan. Mit großvolumigen Förderinitiativen auf Bundes- und/oder Länderebene wurde ein Experimentierfeld zur (Re-)Etablierung der wWB an deutschen Hochschulen geschaffen, welches gegenwärtig rege genutzt und auch (begleitend) beforscht wird (Hanft, Brinkmann, Kretschmer, Maschwitz & Stöter 2016; Kondratjuk & Schulze 2017; Wolter & Schäfer 2018, S. 18). Was bedeutet dies nun für die Forschung im Kontext von bzw. über wWB?

Zum einen bedarf es einer stärkeren Sichtbarmachung und Bewusstwerdung dieser Entwicklungen. Dazu muss ein Publikum jenseits der damit befassten Förderprojekte sowie einer bisher relativ geschlossenen, kleinen Wissenschaftsgemeinschaft adressiert werden. Zum anderen gilt es, die praktischen Erfahrungen und forscherschen Erkenntnisse, welche zuletzt in zahlreichen drittmittelgeförderten Entwicklungsprojekten generiert wurden, einer aktualisierenden Zusammenschau auszusetzen. Es gibt also Anlass dazu, den Status quo der wWB an deutschen Hochschulen in Praxis und Forschung neu zu bestimmen. Darum auch das vorliegende Themenheft der *Beiträge zur Hochschulforschung*, welches wir mit diesem Überblicksartikel einleiten. Für diesen setzen wir bewusst kein spezifisches thematisches Wissen voraus und hoffen, damit das Interesse einer breiteren Leserschaft aus der Hochschul- und Wissenschaftsforschung sowie auch von Praktikerinnen und Praktikern im Hochschulbereich zu wecken.

## **2 Zur wissenschaftlichen Weiterbildung im (Praxis-)Feld der Wissenschaft**

### **2.1 Eine Begriffsbestimmung wissenschaftlicher Weiterbildung**

Der Begriff der wWB ist selbst an Hochschulen immer noch vielfach erklärungsbedürftig. Das hat zum einen damit zu tun, dass der überwiegende Teil aller Hochschulangehörigen typischerweise keine Berührung mit wWB hat und entsprechend überhaupt nicht oder nur ungefähr weiß, was damit gemeint sein soll. Zum anderen führt die uneinheitliche Begriffsverwendung im wissenschaftlichen Diskurs selbst (Martens & Peyer 2014; Wolter & Schäfer 2018, S. 4–6) zu Verwirrung. So ist hier die Rede von „wissenschaftlicher“, „hochschulischer“ und/oder „akademischer“ Weiterbildung, wobei zusätzlich Unterschiede dahin gehend bestehen, was alles unter diese Etiketten jeweils subsummiert werden soll oder auch nicht. Mittlerweile hat sich der Begriff wissenschaftliche Weiterbildung durchgesetzt. Dabei soll das Adjektiv „wissenschaftlich“ auf eine distinkte methodische und inhaltliche Grundlegung dieses Modus von Weiterbildung verweisen, um sie von sonstigen Formen und Formaten der Erwachsenenbildung abzusetzen.

Die allgemein wohl bekannteste und meistzitierte Bestimmung der wWB dürfte die der Kultusministerkonferenz (KMK) sein (KMK 2001, S. 2). Daran orientiert wollen wir – wie zuletzt auch der Wissenschaftsrat (WR 2019) – die wWB (1) als Weiterbildung verstehen, welche institutionell exklusiv an Hochschulen verortet ist, und verweisen zudem darauf, dass (2) ein bildungsbiografischer und bildungspolitischer Konnex zwischen wWB und dem Konzept lebenslangen Lernens besteht: *„Wissenschaftliche Weiterbildung stellt als dritte Kernaufgabe neben Forschung und Lehre ein zentrales Element Lebenslangen Lernens an Hochschulen dar. Wissenschaftliche Weiterbildung richtet sich – in Abgrenzung zu Studium und Lehre – an Berufstätige und Personen mit Berufserfahrung und bietet Studienangebote auf wissenschaftlichem Niveau an, die entweder als Studiengänge oder als kleinere Formate unterschiedlichen Zuschnitts*

*unterhalb eines Studienganges durchgeführt werden“* (Cendon, Maschwitz, Nickel, Pellert & Wilkesmann 2020).

## **2.2 Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland – Vergangenheit, Gegenwart und Zukunftsaussichten**

Das alles, was wir heute als wWB bezeichnen und beobachten können, ist der vorläufige Endpunkt einer doch erstaunlich weit zurückreichenden historischen Entwicklungslinie (Wolter & Schäfer 2018, S. 6–19). Diese nimmt bereits gegen Ende des 19. Jahrhunderts mit Versuchen der Etablierung „volkstümlicher Hochschulkurse“ für ein gebildetes und bildungsaffines Bürgertum ihren Anfang. Ohne jetzt detailliert auf sämtliche nachfolgenden Entwicklungsschritte eingehen zu wollen (Wolter & Schäfer 2018), gilt es, zumindest noch das Jahr 1998 zu erwähnen, seit dem „Weiterbildung“ mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes (HRG) dezidiert als zusätzliche, gleichberechtigte Kernaufgabe der öffentlichen Hochschulen (neben Forschung, Lehre und Studium) eingefordert wird (§ 2 Abs. 1 HRG). Die Idee der wWB wandelte sich damit über die Jahrzehnte von einem hochexklusiven hin zu einem hochinkluisiven Bildungskonzept im Sinne der allgemeinen Bildungsexpansion und Hochschulöffnung für nicht-traditionelle Studierende.

In Vergegenwärtigung aller bisherigen Initiativen, Bemühungen und Institutionalisierungsversuche über den Zeitraum eines ganzen Jahrhunderts verteilt (siehe Wolter & Schäfer 2018, S. 7–19), darf man sich schon darüber wundern, dass die wWB in der deutschen Hochschullandschaft bzw. im Feld der Wissenschaft immer noch marginalisiert wird. Der Anteil der Hochschulen am allgemeinen Markt für Weiterbildung wird sowohl auf der Angebots- als auch der Nachfrageseite im niedrigen einstelligen Prozentbereich geschätzt (Konegen-Grenier 2019, S. 5–10; Stifterverband 2017, S. 22–32; Wolter & Schäfer 2018, S. 21–22; WR 2019, S. 39–40, S. 59–63). Allein, dass die wWB in der ansonsten gut ausdifferenzierten amtlichen Hochschulstatistik (Destatis) oder sämtlichen anderen nationalen (Bildungs-)Panels überhaupt nicht, nicht trennscharf oder inkonsistent erfasst wird (Dollhausen, Wolter, Huntemann & Alexander 2018), ist ein weiteres Indiz für deren weitgehende Vernachlässigung. Da innerhalb der wissenschaftlichen Reputationshierarchie schon die Lehre in grundständigen/konsekutiven Studiengängen der Forschung weit untergeordnet ist (Bloch, Lathan & Mitterle 2014; Schmid 2016; Schmid & Wilkesmann 2018a, S. 4–7), stellt die wWB *„eher das fünfte Rad als die dritte (oder je nach Zählweise vierte) Säule unseres Hochschulsystems“* dar (Wolter & Schäfer 2018, S. 3). Auch vor dem Hintergrund ihrer bereits gegebenen Auslastung und Finanzierungsstruktur können sowohl die Hochschulleitungen als auch das Hochschulpersonal sehr gut und bis dato auch ohne weitere Konsequenzen auf die zusätzliche Belastung eines ernst gemeinten Commitments zur wWB verzichten.

Viel mehr noch wirken die bisher gegebenen Rahmenbedingungen sowie Wettbewerbs-, Verwertungs- und Anerkennungslogiken des wissenschaftlichen Feldes pro Forschung, kontra Lehre und erst recht wider eine Betätigung in der wWB. Diese geltenden Feldstrukturen reproduzieren sich in entsprechenden (Handlungs-)Strategien sämtlicher Akteursgruppen in den Hochschulen (Schmid & Wilkesmann 2018a, S. 4–15). Feldimmanente, substantielle Veränderungen in Richtung eines verstärkten hochschulischen Engagements in wWB-Aktivitäten sind also unter den gegebenen Bedingungen kaum denkbar. Zumindest theoretisch als erfolgversprechender einzuschätzen sind dagegen feldexogene hochschulpolitische Interventionsversuche (Schmid & Wilkesmann 2018a, S. 9–11). Diese verblieben lange Zeit bei weitgehend wirkungslosen Stellungnahmen und Appellen von Vertreterinnen und Vertretern der Wirtschaft, der Politik und verschiedener anderer Verbände, welche – anders als die Hochschulangehörigen selbst – ein genuines ökonomisches oder sozialpolitisches Interesse an der Institutionalisierung und dem Ausbau der wWB im öffentlichen Hochschulsystem haben. So soll damit vor allem der Fachkräftemangel einer alternden Gesellschaft kompensiert (WR 2019, S. 8–9), den gesteigerten Qualifikations- und Bildungs(an)forderungen einer sogenannten „Wissensgesellschaft“ oder „Wissensökonomie“ entsprochen sowie den sozialen Ungleichheitsdynamiken qua ungleich verteilter Bildungschancen, -zugänge und -übergänge zusätzlich entgegengewirkt werden (Wolter, Banscheraus & Kamm 2016). Interessanterweise findet die Dahrendorfsche Forderung „*Bildung ist Bürgerrecht*“ (1966) im Diskussionszusammenhang um die Begründung der wWB keinerlei Erwähnung.

Für die Weiterentwicklung der wWB zumindest vorläufig ungleich wirksamer waren dagegen die extrinsische Anreizstruktur der Förderinitiativen der Länder und/oder des Bundes im weiten Kontext von Lehre und lebenslangem Lernen an Hochschulen. Auf Landesebene waren das vor allem die „Offene Hochschule Niedersachsen“, „Auf- und Ausbau von Strukturen der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Baden-Württemberg“ und die „Initiative zum Ausbau berufsbegleitender Masterangebote“ (ebenfalls Baden-Württemberg). Mit Fokus auf Lehre und deren Anrechnung sind in diesem Zusammenhang auf Bundesebene vor allem der „Qualitätspakt Lehre“ (QPL) und „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM) zu nennen. Von besonderer, aktueller Bedeutung für den Ausbau der wWB ist der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Mit diesem wurden und werden von 2011 bis 2020 insgesamt 77 Verbund- und Einzelprojekte mit einem Volumen von 250 Millionen Euro gefördert. Es sollen damit „Konzepte für berufsbegleitendes Studieren und lebenslanges, wissenschaftliches Lernen besonders für Berufstätige, Personen mit Familienpflichten und Berufsrückkehrer/-innen“ an deutschen Hochschulen entwickelt werden (BMBF 2017). Die Strategie dieser nationalen Förderinitiative ist es, durch die genannte Drittmittelausschüttung zur Förderung von Forschungs- und Entwicklungsvorhaben im Bereich der

wWB und des lebenslangen Lernens die bisherigen Strukturen konzertiert nachhaltig zu beeinflussen. In den Wettbewerbsrichtlinien (BMBF 2011, 2013) wird der Hauptzweck der Förderung konkret vorgegeben: Ziel ist die Entwicklung marktreifer, weiterbildender Studienangebote, welche spätestens zum Projektende erfolgreich in den hochschulischen Betrieb überführt werden (können).

Und tatsächlich lesen sich die aktuellen Zwischenbilanzen dieses Konjunkturprogramms zur Etablierung der wWB an deutschen Hochschulen durchaus beeindruckend: Als Ergebnis der ersten von zwei Wettbewerbsrunden konnten zwischen Oktober 2011 und September 2018 insgesamt 702 neue bzw. weiterentwickelte Studiengänge, Zertifikatsprogramme und -kurse sowie Vorbereitungs- und Brückenkurse entwickelt werden (Nickel, Schulz & Thiele 2018, S. 12, 2019, S. 15). Davon konnten bis zum Erhebungszeitraum September 2017 bereits 295 Angebote implementiert und in den hochschulischen Regelbetrieb überführt werden (Nickel, Schulz & Thiele 2019, S. 3). Unseren Auswertungen nach waren daran insgesamt 101 staatlich anerkannte Hochschulen (62 Fachhochschulen und 39 Universitäten) sowie acht außerhochschulische Einrichtungen beteiligt. Auf öffentlich-rechtliche Trägerschaft (HRK 2019) beschränkt, also ohne die privat und kirchlich geführten, hat man mit dieser Förderung eine aktuelle Gesamtabdeckung von ca. 40 Prozent aller staatlichen deutschen Hochschulen (N=240) erreicht.

Aufgrund der klaren Projektorientierung ist jedoch die Sicherung aller bisherigen Errungenschaften und Ergebnisse über die Förderlaufzeit des Wettbewerbs hinaus eine zentrale Herausforderung. So zeigt sich, dass der Aspekt der Nachhaltigkeit in den Entwicklungsprojekten vielmals (zu) spät in den Blick genommen wurde und Strategien überwiegend auf die Projekt- bzw. Förderlaufzeit ausgerichtet sind. Dazu kommen nicht oder kaum absehbare bzw. nur schwer kontrollierbare Eigendynamiken des Zusammenspiels verschiedenster Einflussfaktoren, wie z. B. etablierte Ex-ante-Strukturen der wWB, die konkrete Unterstützungsbereitschaft der Hochschulleitungen oder politische Agenden der Landesministerien (Maschwitz, Speck, Brinkmann, Johannsen & von Fleischbein 2019). Ungleich problematischer jedoch ist seit dem erstmaligen Inkrafttreten des europäischen „Gemeinschaftsrahmens für staatliche Beihilfen für Forschung, Entwicklung und Innovationen“ von 2007 die Einführung der Trennungsrechnung an allen staatlichen Hochschulen zu sehen. Seitdem wird die wWB – durchaus diskussionswürdig bzw. auslegungsbedürftig – zunehmend als eine wirtschaftliche Tätigkeit eingeordnet. Das hat zur Konsequenz, dass entsprechende Studienangebote (voll-)kostendeckend kalkuliert werden müssen (Maschwitz, Schmitt, Hebisch & Bauhofer 2017). Der eigentliche Stress-Test der entwickelten Angebote erfolgt daher erst nach dem Ablauf der Förderung, wenn sich die längerfristige Profitabilität oder auch nur Überlebenschancen von wWB an deutschen Hochschulen unter echten Marktbedingungen beweisen müssen.

### 3 Zur sozialen Organisation der Forschung über wissenschaftliche Weiterbildung

Ob die gerade genannten Förderprojekte nachhaltig erfolgreich sein werden, ist zum jetzigen Zeitpunkt also noch nicht verlässlich zu beantworten. Was aber mit Gewissheit jetzt schon behauptet werden kann, ist, dass vor allem der Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ die Forschung zur hochschulischen Weiterbildung nicht nur wiederbelebt, sondern regelrecht neu konstituiert hat. Alle geförderten Entwicklungsvorhaben wurden zugleich auch begleitend beforscht; sowohl durch die jeweiligen Projektleitenden und deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter selbst als auch durch die wissenschaftliche Begleitung des Wettbewerbs (WB 2019). Wir nehmen an, dass der Großteil aller empirischen Studien zur wWB in Deutschland der letzten Jahre sich mit dem Wettbewerb und/oder den durch diesen veranlassten Einzel- und Verbundprojekten befasst bzw. durch Akteure des Wettbewerbs verfasst wurde. Andersherum bedeutet das aber auch, dass die Forschung und die Forschenden ihrerseits sehr stark durch diese Kontextualisierung ihres Gegenstandes präformiert sind (Kondratjuk & Schulze 2017, S. 13–14).

Da jegliche Wissensstrukturen bzw. die Wissensproduktion immer mit sozialen Ordnungen zusammenhängen, wollen wir die soziale Organisation der Gemeinschaft (scientific community) derer kurz charakterisieren, welche in Deutschland zur wWB forschen. Dazu gilt es, sich an dieser Stelle noch einmal zu vergegenwärtigen, dass die bereits thematisierte Randständigkeit der wWB im Hochschulalltag mit ihrer *Marginalisierung in der Hochschul- und Wissenschaftsforschung* korreliert. Analog zur Hochschulforschung ist auch die wissenschaftliche Weiterbildungsforschung in erster Annäherung nicht über theoretische oder methodische Ansätze, sondern primär allein über ihren Forschungsgegenstand integriert. Diesem widmet sich jedoch eine in ihrer Wissens(ko)produktion und -kommunikation relativ geschlossene Gemeinschaft von Forschenden, welche sich bisher fachlich überwiegend aus der Erziehungswissenschaft rekrutiert. Das lässt sich darüber plausibilisieren, dass es in der wWB traditionell um Themen wie Erwachsenenbildung, lebenslanges Lernen oder hochschuldidaktische Lehr-Lern-Prozesse geht.

Die *Kommunikation der Forschungsergebnisse* zur wWB erfolgt überwiegend über thematisch spezialisierte Sammelbände, Eigenpublikationen, Projektberichte, Handlungsempfehlungen oder projekteigene Onlinepublikationen, wenige nationale Fachzeitschriften zur Weiterbildung und eigene Fach- und Arbeitstagungen (Nickel, Schulz & Thiele 2018, S. 18–20; WB 2019). Im direkten Vergleich mit der Hochschul- und Wissenschaftsforschung (BMBF 2019; Tight 2018) werden Erkenntnisse kaum über gelistete, peer-reviewed Journals kommuniziert. Eine internationale, englischsprachige Orientierung der deutschen wWB-Forschung ist bis dato kaum zu erkennen. Eine Begründung für diese Engführung könnte darin bestehen, dass die Funktion, die

Strukturen und der Umsetzungsstand der deutschen wWB international nur bedingt vergleichbar sind (Hanft & Knust 2008). Andererseits kann aber gerade der deutsche Sonderfall auch in internationalen Publikationsformaten vergleichend dargestellt sowie übergreifende Thematiken rund um die wWB und deren Implementation an Hochschulen thematisiert werden. Dass das trotz aller Spezifika des deutschen Bildungssystems gehen kann, zeigt die sonstige Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Die Motive für solche selbstbezüglichen wissensorganisatorischen Ausdifferenzierungstendenzen sowie auch die nachteiligen Konsequenzen derartiger epistemologischer Schließungstendenzen für den potenziellen Erkenntnisfortschritt sind bekannt (Böhme 1974; Fleck 2017; Gläser 2012; Weingart 2003). Die Gemeinschaft der wWB-Forschenden scheint aktuell stark damit befasst zu sein, sich überhaupt erst eine eigene forschersche Identität zu erarbeiten bzw. zu proklamieren (Jütte, Kondratjuk & Schulze 2017).

In Bezug auf den empirischen Gegenstand darf man aber trotzdem fragen, warum die wWB-Forschung sich bis dato nicht viel stärker in die Hochschul- und Wissenschaftsforschung eingebracht hat. Und umgekehrt darf man fragen, wie es sein kann, dass die Hochschul- und Wissenschaftsforschung den Gegenstand der wWB bisher weitestgehend ignorieren konnte (Hüther & Krücken 2016), und zwar sogar dann, wenn es um akademische Lehre ging, zu der die wWB-Studienangebote zu zählen sind (Bloch, Lathan & Mitterle 2014; Schmid 2016; Wilkesmann & Schmid 2011). So können insbesondere die unzähligen, gerade laufenden oder schon abgeschlossenen Entwicklungsprojekte zur Konzeption und Implementierung der wWB an deutschen Hochschulen als hoch erkenntnisversprechende Real- oder Krisen-Experimente gelten. In diesen werden bereits bekannte und zukünftig erst richtig virulente Entwicklungen jetzt schon exemplarisch, antizipatorisch bearbeitet: unter anderem berufsbegleitendes Studieren, duale Hochschulausbildung, heterogene und nicht-traditionelle Studierende; zeitlich und räumlich entgrenzte (digitalisierte) Lehr-Lern-Formen/Formate; flexibilisierte Curricula; Anforderungen oder Dilemmata ökonomisierter, unternehmerischer oder radikal gesellschaftsorientierter Hochschulen. Vordergründig ging es bisher vielleicht um höchst konkrete Probleme der Institutionalisierung und des Managements von wWB-Studienangeboten; hintergründig geht es hier aber um neuartige oder alternative Konzeptionen, Organisationsweisen, Aufgabenstellungen, Herausforderungen und Ideen der Hochschule bzw. des wissenschaftlichen Feldes per se.

#### **4 Zum Forschungsstand über wissenschaftliche Weiterbildung im Überblick**

Im Folgenden werden wir den Forschungsstand zur wWB – nach den Analyseebenen Makro, Meso und Mikro unterteilt (Müskens & Hanft 2007; Schmid & Wilkesmann 2018a) – konkreter, inhaltsorientierter skizzieren. Dabei beanspruchen wir keine erschöpfende Rezeption aller Forschung, sondern thematisieren schlaglichtartig Dis-

kurse. Für eine alternative und ausführlichere „kritische Bestandsaufnahme“ zur Weiterbildungsforschung verweisen wir auf Jütte, Kondratjuk und Schulze (2019).

## 4.1 Makro-Ebene

Die Makro-Ebene sozialwissenschaftlicher Betrachtungen zur wWB beschreibt primär die Ebene des wissenschaftlichen Feldes (Schimank 2006, S. 626–630; Schmid & Wilkesmann 2018a, S. 9–11). Die durchführenden Hochschulen, welche bestimmte Positionen und Positionierungen auf einem (Quasi-)Markt zueinander einnehmen, geraten hier als Population in den analytischen Weitwinkel. Betrachtungen zur Makro-Feld-Ebene beinhalten übergreifende Entwicklungsdynamiken des Wissenschafts- und Bildungssystems, z. B. bildungspolitische und rechtliche Rahmenbedingungen, welche ihrerseits die organisatorische Ausgestaltung der wWB in den Hochschulen beeinflussen können (Makro-Meso-Link).

### 4.1.1 Forschungsmodi und -ergebnisse

Zur Makro- oder Systemebene gibt es wenig empirisches Datenmaterial und Befunde. Diese Nichtberücksichtigung erklärt sich vermutlich zum einen aus der oben genannten Marginalität der wWB im Wissenschaftssystem, zum anderen aus dem Modus der Governance der wWB im Gegensatz zu den anderen Kernaufgaben von Hochschule und Wissenschaft. Da für Weiterbildungsstudiengänge von den daran Teilnehmenden kostendeckende Gebühren erhoben werden müssen, operiert die wWB gemäß einer nachfrageorientierten Marktlogik (Wilkesmann 2010). Untersuchungen der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ verdeutlichen, dass dies für traditionell angebotsorientierte Hochschulen in einer Fülle von neuartigen Umsetzungsproblemen resultiert (Nickel, Schulz & Thiele 2019, S. 26–29): z. B. die Anwendung der Vollkostenrechnung, die betriebswirtschaftliche Nachfrage- bzw. Kundenorientierung, die Anrechnung auf das Lehrdeputat und die Nebentätigkeitsregelung von Dozierenden. Diesen Folgeproblematiken hat sich in den letzten Jahren verstärkt eine sehr anwendungsorientierte Forschung zur Praxis der wWB gewidmet und diverse Handlungsempfehlungen ausgearbeitet (Bade-Becker 2017; Grotlüschen, Haberzeth & Krug 2010; Maschwitz, Schmitt, Hebisich & Bauhofer 2017).

Ein anderes Forschungsthema auf der Makro-Ebene sind Studien zur Institutionalisierung und Organisation der wWB im internationalen Vergleich von Hochschulsystemen. Hanft & Knust (2007) haben die bisher erste und bislang auch einzige international vergleichende Studie zur Systematisierung und Verortung der wWB in Deutschland durchgeführt. Die Ergebnisse beziehen sich jedoch zumindest für Deutschland auf einen Entwicklungsstand, den es mittlerweile neu zu bestimmen gilt. Erste Ergebnisse

liefert eine als Längsschnittstudie angelegte Webanalyse im Kontext des Bund-Länder-Wettbewerbs (Lermen & Maschwitz 2018; Stöter, Brinkmann & Maschwitz 2013; Stöter & Maschwitz 2017); eine Ausweitung auf alle deutschen Hochschulen ist vorgesehen.

#### **4.1.2 Forschungsdefizite und -bedarfe**

Ein Defizit ist, dass es kaum aktualisierte Informationen zu statistischen Vermessungen der wWB (vgl. z. B. Minks, Netz & Völk 2011) im deutschen Hochschulsystem gibt. Dazu müsste zuerst einmal die dafür notwendige Datengrundlage geschaffen werden (Dollhausen, Wolter, Huntemann & Alexander 2018), um damit z. B. eine umfassende Feld-Analyse der „objektiven Struktur“ des sozialen Raums der wWB in Deutschland (Schmid & Wilkesmann 2018a, S. 4) vornehmen zu können. Es stellen sich dabei Fragen wie z. B.: Welche und wie viele Hochschulen engagieren sich in welchem Umfang in der wWB? Welche Angebote in welchen Quantitäten bieten sie für welche Studierendengruppen an bzw. werden von welchen Studierendengruppen tatsächlich nachgefragt? Welche Personal- und Sachmittel werden dafür eingesetzt und wie hoch sind die damit erwirtschafteten Einnahmen? All dies sind Informationen, welche ansonsten für alle anderen Bereiche in der amtlichen Hochschulstatistik größtenteils sehr detailliert und trennscharf ausgewiesen werden.

Bisher wurde der Ausbau der wWB sowohl bildungspolitisch als auch forschersich quasi unhinterfragt als hoch wünschenswert und gewinnbringend vorausgesetzt. Dieser nütze allen und in unterschiedlichster Hinsicht: von der gesamtwirtschaftlichen, sozio-ökonomischen bis hin zur individuellen, bildungsbiografischen Entwicklung. Interessanterweise gibt es keinerlei Studien, in welchen diese Nutzen belastbar operationalisiert und auch um ihre Kosten bereinigt untersucht und bestätigt wurden (siehe auch Shajek & Winterhager in diesem Heft). Hierzu wären vor allem empirische Längsschnittstudien auf belastbarer Datengrundlage notwendig. Dieses Forschungsdefizit kann, muss jedoch nicht zwingend, mit dem schon erwähnten Datendefizit zusammenhängen.

Die in der Bildungsforschung dominante Tradition der Ungleichheitsforschung wird, bis auf wenige Studien zum Matthäuseffekt in der wWB (Tippelt, Reich & Panyr 2004), bisher kaum aufgegriffen. Entsprechend muss auch für den Anwendungsfall der wWB danach gefragt werden, ob und wie genau Entscheidungen zur Teilnahme (siehe hierzu den Beitrag von Gegenfurtner, Fisch & Ebner in diesem Heft) und/oder die tatsächliche Teilnahme an wWB-Angeboten soziale Ungleichheiten reproduziert, verringert oder sogar verstärkt (vgl. Bremer 2007).

## 4.2 Meso-Ebene

In der sozialwissenschaftlichen Wissenschafts- und Hochschulforschung meint die Meso-Ebene die Organisations- und Interorganisationsebene der Hochschulen (Schimank 2006, 2007), und zwar sowohl als „korporative“ Akteure im Feld der Wissenschaft als auch als organisationale Felder an und für sich. Für die wWB ist die Organisationsebene der intermediäre, mesostrukturelle Kontext, in welchem die eigentliche Leistungserstellung stattfindet (Schmid & Wilkesmann 2018a, S. 3–15). Durch die Hochschulen müssen Vorgaben und Erwartungen aus bzw. in der Organisationsumwelt (Makro-Meso-Link) bearbeitet werden; in den Hochschulen wird die Leistungserstellung der Hochschulmitglieder koordiniert bzw. ausgehandelt (Meso-Mikro-Link).

### 4.2.1 Forschungsmodi und -ergebnisse

In einem größeren Umfang und als eigenständiges Thema sind die Organisation und das Management von wWB erst seit einigen Jahren – im Zuge der fortschreitenden Entwicklungsprojekte – forschersich virulent geworden. Abgesehen von frühen Vorarbeiten in der Weiterbildungsforschung (Hanft 1998; Hanft & Röbbken 2008) werden dazu neuerdings auch vermehrt Anleihen aus der Hochschulorganisations- und Governanceforschung, der Betriebswirtschaftslehre, Organisationstheorie und -soziologie genommen (Dollhausen & Lattke 2018; Hanft, Brinkmann, Kretschmer, Maschwitz & Stöter 2016; Hanft & Maschwitz 2017; Schmid & Wilkesmann 2018a; Wilkesmann 2007).

Auch für diese forschersiche Konjunktur der Organisationsbetrachtungen waren die zahlreichen Entwicklungsprojekte des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ der Anlass. Spätestens wenn es um die Realisierung der Studienangebotskonzepte in den Hochschulen geht, stellen sich Fragen nach der Organisation sowie dem Management von wWB. Es sind dabei wiederum die ganz praktischen Erfahrungen operativer sowie struktureller Problemlagen bei der Umsetzung und Verankerung von wWB-Angeboten, welche entsprechende (Begleit-)Forschungstätigkeiten katalysieren (Dollhausen & Lattke 2018; Hanft, Brinkmann, Kretschmer, Maschwitz & Stöter 2016). Letztere werden meistens als empirische (Einzel-)Fallstudien zu bestimmten Projekten an bestimmten Hochschulen durchgeführt. Das Ziel so einer vorwiegend anwendungsorientierten „Managementforschung“ ist es, konkretes Know-how dazu anzubieten, wie man durch gezielte (Re-)Organisationsprozesse möglichst effektiv einen Ist-Zustand in einen gewünschten Soll-Zustand überführen kann. So eine auf konkrete Zwecke von Organisationsberatung oder Change-Management ausgerichtete Fallstudien-Forschung (Pflüger, Pongratz & Trinczek 2017) ist – prinzipiell und auch in anderen Anwendungsfeldern – sehr anspruchsvoll im Hinblick auf ihre Methodologie und Durchführung. So ein beratendes Vorgehen ist zumeist begrenzt

in seiner theoretischen Fundierung und Bezugnahme sowie aufgrund der Beauftragung durch interessengeleitete Akteure potenziell ideologieträftig (Pongratz 2003).

Die Organisationsforschung zur wWB ist im Ergebnis eine sehr umfangreiche Fallstudien-Empirie mehr oder minder dichter Beschreibungen sowie Leitfäden und Empfehlungen für Hochschulpraktikerinnen und Hochschulpraktiker. In diesen werden vorwiegend Informationen, Best Practices und Lessons Learned dazu angeboten, wie man die Implementation von wWB – wider alle Eigentümlichkeiten der Organisation Hochschule und wider die Anerkennungs- bzw. Reputationslogiken des wissenschaftlichen Feldes – erfolgreich hinbekommen könnte. In Konkretion wird hier unter anderem Wissen zu rechtlichen Rahmenbedingungen, zur Durchführung von Bedarfsanalysen, zum Projekt-, Personal- und Qualitätsmanagement, zu geeigneten Finanzierungs- und Geschäftsmodellen und/oder Organisationsformen bereitgestellt (DGWF 2015; Hanft, Brinkmann, Kretschmer, Maschwitz & Stöter 2016, S. 245–252; Vierzigmann & Pohlmann 2017; WR 2019).

#### **4.2.2 Forschungsdefizite und -bedarfe**

Der Gesamtkorpus dieser – weitgehend unverbunden stattfindenden, theoretisch und methodisch unterschiedlich bewältigten und zumeist interventionsorientierten – (Einzel-)Fallstudien zur Organisation der wWB erinnert an Diagnosen zum Aufarbeitungsbedarf von Fallstudien in der sozialwissenschaftlichen Organisations- und Arbeitsforschung. Entsprechend ist auch hier eine konsequenter auf Organisations-theorien bezogene Forschung zur wWB notwendig, welche es erlaubt, generalisierte Aussagen über den Fall hinaus abzuleiten und damit auch zur Theorieentwicklung beizutragen (Pflüger, Pongratz & Trinczek 2017, S. 395–396, S. 407–408). Zukünftige (und bereits genutzte) Anknüpfungspunkte bietet hierfür unter anderem die sozialwissenschaftliche (Hochschul-)Organisationsforschung (Dollhausen & Lattke 2018; Hüther & Krücken 2016; Schmid & Wilkesmann 2018a; Wilkesmann 2007). Durch stärkere theoretische Bezugnahmen oder Importe dieser Art könnte die wWB-Forschung ihrerseits eine bessere Anschlussfähigkeit in Richtung etablierter (Fach-) Diskurse herstellen, welche sich bereits mit Themen wie z. B. der Ökonomisierung und Managerialisierung von Wissenschaft oder der Governance akademischer Arbeit befassen.

Darüber hinaus erscheint es durchaus vielversprechend, die Fülle vorhandener Einzel-fallstudien zu unterschiedlichsten Themen in koordinierten Anstrengungen zusammenzufassen (Jütte, Kondratjuk & Schulze 2017). Wiederum in Orientierung am Beispiel industriesoziologischer oder organisationaler Fallstudien (Birke & Mayer-Ahuja 2017; Pongratz & Trinczek 2020) könnten am bereits verfügbaren Datenmaterial die zentralen Ergebnisse in Ex-post-Resümées konkludiert, verglichen und theoretisch (siehe z. B.

Schmid & Wilkesmann 2018a) sowie methodologisch reflektiert werden. Abgesehen davon braucht es noch Forschung, welche ihren Fokus von Einzelfällen weg auf Populationen von hochschulischen wWB-Anbietern ausweitet, um diese im (organisationalen) Feld der Wissenschaft und in Relation zu anderen gesellschaftlichen Feldern positioniert zu analysieren (Bernhard & Schmidt-Wellenburg 2012; Emirbayer & Johnson 2008).

### **4.3 Mikro-Ebene**

Die sozialwissenschaftliche Analyse der Mikro-Ebene umfasst auch in der Wissenschafts- und Hochschulforschung die Ebene individueller Handlungsorientierung und Leistungserstellung bzw. Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata (Schmid & Wilkesmann 2018a, S. 11–15), welche ihrerseits durch übergeordnete Ver- und Aushandlungskontexte informiert sind (Meso-Mikro-Link). In Bezug auf die wWB-Forschung wird hierzu vor allem die Durchführung der Lehrangebote in den Blick genommen und damit die Lehrenden und Lernenden selbst.

#### **4.3.1 Forschungsmodi und -ergebnisse**

Die Akteursgruppen der Lehrenden und Lernenden wurden in den letzten Jahren verstärkt in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses zur wWB per se gerückt.

Bei den Studierenden in der wWB handelt es sich um „nicht-traditionelle“ Studierende (Teichler & Wolter 2004), unter anderem die bereits beruflich Qualifizierten, die in der wWB-Forschung als eine wichtige Akteursgruppe identifiziert wurden (Wolter 2016). Eine Reihe von empirischen Studien interessiert sich insbesondere für deren Lern-, Teilnahme- und Studienmotivation und kommt dabei zu unterschiedlichen Ergebnissen. So wurden z. B. auf der Datengrundlage eines Surveys an drei öffentlich-rechtlichen Universitäten (Kerres, Hanft, Wilkesmann & Wolff-Bendik 2012) Studienmotive von Studierenden in grundständigen Studiengängen erhoben und mit Studierenden in Weiterbildungsstudiengängen kontrastiert (Röbken & Mertens 2013; Wilkesmann, Virgillito, Bröcker & Knopp 2012). Ein zentrales Ergebnis daraus ist, dass Weiterbildungsstudierende mit einer akademischen Zusatzqualifikation im Durchschnitt nicht primär einen beruflichen Aufstieg bezwecken, sondern eher eine intrinsische Motivation zu lernen verfolgen. Es konnte zudem gezeigt werden, dass dieses intrinsische Studieninteresse bei den wWB-Studierenden im Durchschnitt höher ausgeprägt ist als bei den grundständig Studierenden (Röbken & Mertens 2013). Die qualitative Forschung zur Lernorientierung von Weiterbildungsstudierenden mit unterschiedlichen beruflichen Hintergründen (Cendon 2019) berichtet für berufsbegleitend studierende MINT-Fachkräfte andere Ergebnisse (Dittmann 2016). Demnach verfolgt diese Studierendenpopulation vorrangig das Ziel einer beruflichen Weiterentwicklung oder eines beruf-

lichen Aufstiegs. Lobe (2015) näherte sich wWB-Teilnehmenden sozio-biografisch. In den von ihr untersuchten Fällen – Studierende in berufsbegleitenden Bachelor- und Masterstudiengängen in den Bereichen Betriebswirtschaft, Erwachsenenbildung und Gesundheitswissenschaft – erweist sich die Teilnahmemotivation an wWB stärker als identitätsstiftendes biografisches Bildungs- und weniger als Karriereprojekt.

Pelz und Herklotz (in diesem Heft) analysieren auf Grundlage des sächsischen Absolventenpanels verschiedene „Berufs- und Lebenseinstellungen“ als Einflussgrößen auf die Teilnahme an wWB. Die Zielsetzung der Studie von Gegenfurtner, Fisch und Ebner (in diesem Heft) ist die Exploration von Teilnahmemotiven nicht-traditioneller Studierender an wWB. Am Beispiel von Teilnehmenden eines Blended-Learning-Studienangebotes werden vier übergeordnete Motivkomplexe identifiziert: epistemische, entwicklungsbezogene, kontextuelle und soziale.

Ein weiteres, zunehmend präsenteres Thema ist die Heterogenität der Teilnehmenden an wWB-Angeboten. Ein Survey der Begleitforschung zum Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (Thiele, Nickel & Schrand 2019), der alle deutschlandweit geförderten Projekte umfasst, berichtet Zusammenhänge von Charakteristika der Teilnehmenden mit der fachlichen Ausrichtung der Angebote. So studieren z. B. in den wWB-Angeboten aus der Mathematik und Pflege/Gesundheit vergleichsweise häufiger Personen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (HZB) als in den Angeboten anderer Fächer. In den Weiterbildungen aus der Informatik, den Natur- und Wirtschaftswissenschaften dominieren dagegen beruflich Selbstständige. Die Gruppe der Berufsrückkehrenden findet sich hingegen ausschließlich in den Angeboten der Informatik, Ingenieurwissenschaften, Sozialwissenschaften, Pädagogik und Rechtswissenschaften.

Ein paar wenige Begleitstudien fokussieren die Lehrenden einer bestimmten Hochschule, um vor allem Erkenntnisse zur als problematisch bzw. schwierig geschilderten Rekrutierung von Dozierenden für die anbietenden Studienangebote zu bekommen (Büttner, Maaß & Nerdinger 2012; Guttman & Werner 2017). Darüber hinausgehend wurde die Akteursgruppe von wWB-Dozierenden im Rahmen einer groß angelegten Online-Fragebogenerhebung im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (Schmid & Wilkesmann 2018b) erstmals umfassend erhoben und analysiert. Inzwischen liegen auch Daten einer Ausweitung dieser Studie auf die Grundgesamtheit aller wWB-Dozierenden in Deutschland vor, welche gerade ausgewertet werden. Zielsetzung dieser Studien ist es, detailliert zu erfassen, wer sich warum in der wWB-Lehre engagiert und wie dieses Engagement von übergeordneten Rahmenbedingungen der Meso- und Makro-Ebene beeinflusst ist. Ein zentrales Zwischenergebnis hierzu ist, dass Dozierende in der wWB im Durchschnitt eine auffällig hohe intrinsische Motivation zu lehren aufweisen, und zwar gerade in den wWB-

Angeboten und speziell für die Zusammenarbeit mit den wWB-Studierenden. Sämtliche abgefragten extrinsischen Motive (z. B. Honorare, Karriere-Kalküle) hingegen sind durchschnittlich von vernachlässigbarer Wirkung auf das Lehrengagement von aktiv Dozierenden.

Eine explorative Studie zu den Lehrstrategien von besonders lehrerfahrenen Dozierenden kommt zu dem Ergebnis, dass es deren primärer didaktischer Bezugspunkt in der wWB-Lehre ist, immer „*an Erfahrungen an[zu]knüpfen*“ (Cendon, Mörth & Schiller 2016): Die Dozierenden wertschätzen die Expertise, die beruflichen und lebensweltlichen Erfahrungen ihrer Weiterbildungsstudierenden, empfinden diese als Bereicherung ihrer Lehre und machen diese zum zentralen Bezugspunkt ihrer Lehrstrategien (Mörth & Schiller 2017). Insgesamt verdeutlichen diese Studien Herausforderungen an die wWB, die aus den Erwartungshaltungen von berufserfahrenen Studierenden resultieren, welche sich als Praxisexpertinnen und -experten verstehen. Diese Expertise-Claims haben Konsequenzen für das pädagogische Autoritätsverhältnis zwischen wWB-Studierenden und -Lehrenden in konkreten Lehr-Lern-Settings (Baumhauer 2017; Cendon 2018).

Neben Studierenden und Lehrenden ist das unterstützende Personal in der wWB für deren Durchführung von entscheidender Bedeutung (Maschwitz, Lermen, Johannsen & Brinkmann 2018). Diese Akteure werden jedoch bisher forschersich erstaunlich vernachlässigt. Die unterschiedlichen, oft konfligierenden Rollenanforderungen an diese Mitarbeitenden in der wWB werden von Krähling (in diesem Heft) am Beispiel des Marketings weiterbildender Studienangebote analysiert.

#### **4.3.2 Forschungsdefizite und -bedarfe**

Auf der Grundlage der skizzierten Literatursichtung zur Mikro-Ebene der wWB lässt sich Folgendes konkludieren: Die unterschiedlichen Zugänge und Perspektiven auf die Zielgruppen der wWB geben vielschichtige Erkenntnisse und ein vielfältiges Bild der Studierenden und Lehrenden im Hinblick auf ihre Motivationen und Bedarfe. Was bislang noch fehlt, ist eine übergreifende Zusammenschau, Auswertung bzw. Kontrastierung des bereits verfügbaren quantitativen und qualitativen Datenmaterials. Ansonsten bleiben die Forschungsergebnisse in ihrem Erkenntnisgewinn sehr stark auf die jeweils eingenommenen theoretischen und methodologischen Zugänge sowie auf oft hochspezifische Kontextualitäten der Ausgestaltung und Durchführung von wWB-Angeboten beschränkt.

Mit Blick auf die Lehrenden in der wWB wird deutlich, dass der Fokus der bisherigen Forschungen zu dieser Akteursgruppe bislang auf jenen liegt, die bereits in der wWB-Lehre aktiv sind. Unerforscht ist jedoch das Gros von Dozierenden an den Hochschulen,

welches sich gerade nicht in der wWB-Lehre engagieren will. In Bezug auf das Lehrverständnis oder die Lehrorientierung von wWB-Dozierenden braucht es zukünftig Studien, die über den oft eher explorativen Charakter des bisherigen Forschungsstandes hinausgehen und entwickelte Modelle und/oder daraus abgeleitete Hypothesen auf belastbarer, verallgemeinerbarer Datenbasis überprüfen.

## 5 Zur Praxis der Forschung über wissenschaftliche Weiterbildung

Dieser Überblicksartikel sollte ein grobes Lagebild zu zentralen Themen, Problemstellungen, Akteursgruppen und Tätigkeiten zeichnen, mit denen sich die Forschung zur wWB in Deutschland bisher beschäftigt hat. In der Erarbeitung dieser Zusammenschau wurde – trotz aller Vielfalt der skizzierten Inhalte sowie der unterschiedlichen Modi deren Erforschung – gewissermaßen die DNA der durch uns rezipierten Produktion von Wissen über die wWB offensichtlich. Was die bisherige hochschulische Weiterbildungsforschung überwiegend charakterisiert, ist deren mehrfach rekursiver „Praxisbezug“: Sie befasst sich, katalysiert durch die verstärkte Drittmittelförderung der letzten Jahre, mit der Praxis der Entwicklung von wWB-Studienangeboten, deren Management sowie sonstigen Umsetzungs- und Implementierungsproblemen. Die Weiterbildungsforschung wird zudem häufig von Forschenden betrieben, welche selbst zugleich auch oder sogar vorwiegend als Hochschulpraktikerinnen und -praktiker (in Projekten und/oder Einrichtungen der wWB) tätig sind und in dieser Funktion verantwortlich gemacht werden. Mit ihrer praxisorientierten Begleit-, Akzeptanz- und/oder Aktionsforschung beanspruchen diese letztlich die Produktion von Wissen, mit welchem sie gegebene Praxen und Praktiken interventionistisch zielgerecht um- oder mitgestalten können. Kurz: Es ist dies die Forschung von (zugleich auch) Praktizierenden aus deren Praxis für deren Praxis<sup>1</sup>.

Der Wunsch nach sowohl „*praxisorientierter als auch theoriegestützter und theoriegenerierender Forschung von Hochschulweiterbildung*“ (Kondratjuk & Schulze 2017, S. 91) muss daher mit den gegebenen Machbarkeiten konfrontiert werden. Es geht hier also nicht (nur) um Praxisforschung, sondern um die Praxis dieser Praxisforschung selbst. Diese befasst sich nicht nur mit dem Spannungsfeld und den Dilemmata der wWB (Wilkesmann 2010), sondern sieht sich dabei selbst einem Spannungsfeld und Dilemmata konkurrierender Interessen ausgesetzt. Und diese sind aus einer Forschungsperspektive, d. h. in Bezugnahme auf Kriterien der Wissenschaftlichkeit oder Theoriebildung, vielleicht sogar kritischer zu bewerten als es die (erziehungswissenschaftliche) Weiterbildungsforschung selbst ohnehin schon thematisiert (Cendon 2016; Jütte, Kondratjuk & Schulze 2017; Kahl & Lengler 2014). Hierzu ist erneut ein Blick in die

---

<sup>1</sup>Wichtig: Der hier und in der Weiterbildungsforschung vielfach gebrauchte Begriff von Praxis oder Praktiken ist nicht unbedingt deckungsgleich mit dessen sonstiger sozial- bzw. kulturtheoretischer Verwendung (Hillebrandt 2009; Hirschauer 2016; Schmid & Wilkesmann 2018a).

benachbarte sozialwissenschaftliche bzw. soziologische Forschung hilfreich und lohnenswert. Es gibt dort eine lange Tradition der intensiven Beschäftigung mit den verschiedenartigen Zielsetzungen und Implikationen von Praxisforschung: von der Aktionsforschung (Reason 1993) über den Diskurs zu Mode-2 (Gibbons, Limoges & Nowotny 1994), Organisationsberatung (Kühl 2003), Politikberatung (Weingart & Wagner 2015) bis hin zu diversen Auseinandersetzungen um anwendungsorientierte Sozialforschung (Latniak & Wilkesmann 2005) sowie den Erkenntnissen und vielgestaltigen Ernüchterungen aus der soziologischen Verwendungsforschung (Beck 1980; Beck & Bonß 1984). Hier werden wir umfassend und (selbst-)kritisch über verschiedenartige „Praxis-Verstrickungen“, wie wir sie auch in der wWB-Forschung vorfinden können, aufgeklärt.

In Bezug darauf wollen wir abschließend noch einmal dafür sensibilisieren, dass aus der Konkurrenz zwischen „*Forschungsaufgabe und Entwicklungsimpetus*“ (Seitter 2009, S. 13) oder wissenschaftsnotwendiger „*Handlungsentlastetheit*“ und anwendungspraktischen „*Handlungszwängen*“ (Altrichter, Kannonier-Finster & Ziegler 2005, S. 126; Beck & Bonß 1984) mindestens ein forschungspragmatisches method(olog)isches Problem resultiert. Eine Forschung, welche praxisnahe und praxisrelevante Beiträge zu Entwicklungs- und Veränderungsprozessen liefern will, muss sich notwendigerweise an einen sich fortlaufend wandelnden Gegenstand anpassen und/oder auf unvorhersehbare Problemlagen reagieren (Pflüger, Pongratz & Trinczek 2017, S. 401–406). Damit bringt sie aber auch „*ständig ihr eigenes Design ins Wanken*“ (Kromrey 1988, S. 228) und läuft Gefahr, wissenschaftsirrelevant zu werden. Passt sie sich nicht an und insistiert sie auf einer vorab spezifizierten erkenntnis- oder theoriegeleiteten Forschungsfrage sowie einem vorab festgelegten Forschungsdesign, läuft sie hingegen Gefahr, praxisirrelevant zu werden. Egal wie man es dreht und wendet, es bleibt bei einem Theorie-Praxis-Dilemma eines Forschungsprozesses, welcher fortlaufend entscheidungsrelevantes Wissen liefern soll. Das Wünschenswerte, also eine gleichberechtigte und funktionale Integration von forschersicher Wissenschafts- und Praxisorientierung, scheitert also spätestens an den Wirklichkeiten eines Forschungsfeldes, das durch „Kleinforschung, Resortforschung [sic!] und Begleitforschung“ (Kondratjuk & Schulze 2017, S. 14) und die dadurch restringierten Machbarkeitsbedingungen charakterisiert ist.

## 6 Konklusionen

Vor dem Hintergrund des zuvor gegebenen Einblicks in das Forschungsfeld, der Forschungsergebnisse/-desiderata sowie der Methodendiskussion wollen wir folgende, zentrale Konklusionen zur weiteren Erforschung der wWB anbieten.

Das Nischendasein der wWB im deutschen Hochschul- und Wissenschaftssystem spiegelt sich auch in den Forschungsarbeiten zur wWB wider, welche zumindest im größeren Kontext der Hochschul- und Wissenschaftsforschung als marginal zu bezeichnen sind. Der Bund-Länder-Wettbewerb hat zuletzt einen wirkmächtigen und flächendeckenden Entwicklungsschub in Richtung einer Etablierung von wWB an deutschen Hochschulen geleistet. Die der konkreten Angebotsentwicklung jeweils vorausgehenden, begleitenden oder nachfolgenden Forschungsarbeiten verblieben aber zumeist bei lokalen (projektbezogenen) Einzelfallstudien, welche – auch aufgrund ihrer gleichzeitigen Entstehung – zumeist relativ unverbunden nebeneinander herlaufen. Es braucht daher auch unserer Ansicht nach eine systematische Aufarbeitung (Jütte, Kondratjuk & Schulze 2020) all dessen, was die letzten Jahre entwickelt und beforscht wurde, um zukünftigen Forschungsvorhaben eine klarere Verortung zu ermöglichen und eine bessere Orientierung zu geben. In einem fortgeschrittenen Stadium berücksichtigen solche „Meta-Analysen“ dann bestenfalls interdependente Akteurskonfigurationen bzw. Verflechtungszusammenhänge in einem Mehrfelder-Mehrebenen-Modell (Schmid & Wilkesmann 2018a, S. 9–16) – vielleicht sogar im erneuten (inter-)nationalen Vergleich.

Die Erfolgsaussichten einer Wissenschaft und deren Forschenden, welche (a) soziale Praxis erforschen wollen, (b) *gleichzeitig* auch „praktisch“ gut verwertbares Anwendungs- oder Entscheidungswissen liefern und/oder (c) zu alledem zusätzlich auch noch Entwicklungsprojekte managen sollen, sind unhintergebar begrenzt. Um diese These zu substantialisieren und den bisher vorherrschenden Forschungsmodus kritisch zu reflektieren, könnte man damit beginnen, auch für die wWB eine Art Verwendungsforschung zu initiieren, wie es in anderen Themen- und Forschungsfeldern bereits geschehen ist. Diese würde dabei helfen zu erkennen, inwiefern und unter welchen Bedingungen man vor allem dem Anspruch einer Praxisverwendbarkeit gerecht werden konnte oder auch nicht. So ein Resümee müsste aber zulassen, dass nicht nur die bisher untersuchte („gescheiterte“) Wissenschafts- und Hochschulpraxis thematisiert wird, sondern auch die Herausforderungen (und/oder das „Scheitern“) der Praxis einer anwendungs- und interventionsorientierten Forschung selbst.

## Literatur

Altrichter, Herbert; Kannonier-Finster, Waltraud; Ziegler, Meinrad (2005): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Sozialwissenschaften im Kontext professionellen Handelns. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 30, 2005, 1, S. 22–43

Bade-Becker, Ursula (2017): Rechtliche und organisatorische Herausforderungen bei der Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Jütte, Wolfgang u. a. (Hrsg.): Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld, S. 171–179

Baumhauer, Maren (2017): Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung: Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung. Paderborn

Beck, Ulrich (1980): Die Vertreibung aus dem Elfenbeinturm: Anwendung soziologischen Wissens als soziale Konfliktsteuerung. In: Soziale Welt 31, 1980, 4, S. 415–441

Beck, Ulrich; Bonß, Wolfgang (1984): Soziologie und Modernisierung: Zur Ortsbestimmung der Verwendungsforschung. In: Soziale Welt 35, 1984, 4, S. 381–406

Bernhard, Stefan; Schmidt-Wellenburg, Christian (Hrsg.) (2012): Feldanalyse als Forschungsprogramm 1: Der programmatische Kern. Wiesbaden

Birke, Peter; Mayer-Ahuja, Nicole (2017): Sekundäranalyse qualitativer Organisationsdaten. In: Liebig, Stefan u. a. (Hrsg.): Handbuch Empirische Organisationsforschung. Wiesbaden, S. 105–126

Bloch, Roland; Lathan, Monique; Mitterle, Alexander (2014): Wer lehrt warum? Strukturen und Akteure der akademischen Lehre an deutschen Hochschulen. Leipzig (Hochschulforschung Halle-Wittenberg)

BMBF (2011): Richtlinien zum Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. 1. Wettbewerbsrunde (2011–2017). <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/wettbewerb/1-runde> (Zugriff: 13.02.2019)

BMBF (2013): Richtlinien zum Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. 2. Wettbewerbsrunde (2014–2020). <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/wettbewerb/richtlinie-runde-2> (Zugriff: 13.02.2019)

BMBF (2017): Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/bund-laender-wettbewerb-aufstieg-durch-bildung-offene-hochschulen> (Zugriff: 07.02.2019)

BMBF (2019): Fachzeitschriften der Wissenschafts- und Hochschulforschung. <https://www.wihoforschung.de/de/fachzeitschriften-509.php> (Zugriff: 05.06.2019)

Böhme, Gernot (1974): Die soziale Bedeutung kognitiver Strukturen: Ein handlungstheoretisches Konzept der scientific community. In: Soziale Welt 25, 1974, 2, S. 188–208

Bremer, Helmut (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim (Bildungssoziologische Beiträge)

Büttner, Beatrice C.; Maaß, Stephan; Nerdinger, Friedemann W. (2012): Wissenschaftliche Weiterbildung und Öffnung für nicht-traditionelle Zielgruppen als Herausforderungen für Hochschulen. [http://rosdok.uni-rostock.de/resolve/id/rosdok\\_document\\_0000000238](http://rosdok.uni-rostock.de/resolve/id/rosdok_document_0000000238) (Zugriff: 07.11.2019)

Cendon, Eva (2016): Gemeinsam forschen. Action Research als Arbeitsform der wissenschaftlichen Begleitung. In: Cendon, Eva u. a. (Hrsg.): Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Münster, S. 25–43

Cendon, Eva (2018): Lifelong Learning at Universities: Future Perspectives for Teaching and Learning. In: Journal New Approaches in Educational Research 7, 2018, 2, S. 81–87

Cendon, Eva (2020): The Reflective Practitioner? Entwicklung und Reflexion aus Sicht von Weiterbildungsstudierenden. In: Jütte, Wolfgang u. a. (Hrsg.): Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Disziplinäre, theoretische, empirische und methodische Zugänge. Bielefeld

Cendon, Eva; Maschwitz, Annika; Nickel, Sigrun; Pellert, Ada; Wilkesmann, Uwe (2020): Steuerung der hochschulischen Kernaufgabe Weiterbildung. In: Welpel, Isabell u. a. (Hrsg.): Leistungsbewertung in Universitäten. Berlin, [im Druck]

Cendon, Eva; Mörth, Anita; Schiller, Erik (2016): Rollen von Lehrenden. Empirische Befunde. In: Cendon, Eva u. a. (Hrsg.): Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Münster, S. 201–221

Dahrendorf, Ralf (1966): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg

DGWF (2015): Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen. Bielefeld

Dittmann, Christian (2016): Mit Berufserfahrung an die Hochschule: Orientierungen berufsbegleitend Studierender im MINT-Bereich. Münster

Dollhausen, Karin; Lattke, Susanne (2018): Organisation und Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Jütte, Wolfgang u. a. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden, S. 1–23

Dollhausen, Karin; Wolter, André; Huntemann, Hella; Alexander, Otto (2018): Auf dem Weg zu einer anbieterbezogenen Statistik für die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen. In: Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung, 2018, 1, S. 46–54

Emirbayer, Mustafa; Johnson, Victoria (2008): Bourdieu and organizational analysis. In: Theory and Society 37, 2008, 1, S. 1–44

Faulstich, Peter (2010): Von der „Universitären Erwachsenenbildung“ zur „Wissenschaftlichen Weiterbildung“. Von der Hochschulreform in den siebziger Jahren über die Vereinigung von AUE und AUW bis heute. In: Hochschule und Weiterbildung, 2010, 2, S. 30–35

Fleck, Ludwik (Hrsg.) (2017): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt am Main

Gibbons, Michael; Limoges, Camille; Nowotny, Helga (Hrsg.) (1994): The New Production of Knowledge. Beverly Hills

Gläser, Jochen (2012): Scientific communities. In: Maasen, Sabine u. a. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftssoziologie. Wiesbaden, S. 151–162

Grotlüschen, Anke; Haberzeth, Erik; Krug, Peter (2010): Rechtliche Grundlagen der Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf u. a. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 347–366

Guttmann, Julia; Werner, Elena (2017): Auswertung einer Umfrage zur Wissenschaftlichen Weiterbildung unter Lehrenden der Hochschule Fulda. [https://www.hs-fulda.de/fileadmin/user\\_upload/ZWW/FuBile/Veroeffentlichungen/20170301\\_Lehrendenbefragung\\_Hochschule\\_Fulda\\_final.pdf](https://www.hs-fulda.de/fileadmin/user_upload/ZWW/FuBile/Veroeffentlichungen/20170301_Lehrendenbefragung_Hochschule_Fulda_final.pdf) (Zugriff: 04.03.2019)

Hanft, Anke (1998): Personalentwicklung zwischen Weiterbildung und „organisationalem Lernen“. Eine strukturtheoretische und machtpolitische Analyse der Implementierung von PE-Bereichen. München

Hanft, Anke; Brinkmann, Katrin; Kretschmer, Stefanie; Maschwitz, Annika; Stöter, Joachim (Hrsg.) (2016): Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen. Münster/New York (Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung Band 2)

Hanft, Anke; Knust, Michaela (Hrsg.) (2007): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster

Hanft, Anke; Knust, Michaela (2008): Wissenschaftliche Weiterbildung: Organisation und Geschäftsfelder im internationalen Vergleich. In: REPORT-Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 31, 2008, 1, S. 30–41

Hanft, Anke; Maschwitz, Annika (2017): Hochschulen in Reformprozessen – Managen oder führen? In: Truniger, Luzia (Hrsg.): Führen in Hochschulen: Anregungen und Reflexionen aus Wissenschaft und Praxis. Wiesbaden, S. 51–67

Hanft, Anke; Pellert, Ada; Cendon, Eva; Wolter, André (2015): Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Oldenburg

Hanft, Anke; Rübken, Heinke (2008): Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. München

Hillebrandt, Frank (2009): Praxistheorie. In: Kneer, Georg u. a. (Hrsg.): Handbuch Soziologische Theorien. Wiesbaden, S. 369–394

Hirschauer, Stefan (2016): Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Berlin (Sozialtheorie), S. 45–67

HRK (2019): Hochschulen in Deutschland. [http://www.hs-kompass2.de/kompass/xml/download/hs\\_liste.txt](http://www.hs-kompass2.de/kompass/xml/download/hs_liste.txt) (Zugriff: 11.03.2019)

Hüther, Otto; Krücken, Georg (2016): Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Wiesbaden

Jütte, Wolfgang; Kondratjuk, Maria; Schulze, Mandy (2017): Profilbildung und Professionalisierung durch Forschung. Die Arbeitsgemeinschaft Forschung. In: Hörr, Beate u. a. (Hrsg.): Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld, S. 85–92

Jütte, Wolfgang; Kondratjuk, Maria; Schulze, Mandy (2020): Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Bielefeld (Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis 3)

Jütte, Wolfgang; Rohs, Matthias (Hrsg.) (2018): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden

Kahl, Ramona; Lengler, Asja (2014): Methoden der Erforschung von Akzeptanz wissenschaftlicher Weiterbildung in Hochschulen. In: Schemmann, Michael (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext lebensbegleitenden Lernens. Wien/Köln/Weimar, S. 73–88

Kerres, Michael; Hanft, Anke; Wilkesmann, Uwe; Wolff-Bendik, Karola (Hrsg.) (2012): Studium 2010. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster

KMK (2001): Sachstands- und Problembereich zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2001/2001\\_09\\_21-Problembereich-wiss-Weiterbildung-HS.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembereich-wiss-Weiterbildung-HS.pdf) (Zugriff: 02.07.2018)

Kondratjuk, Maria; Schulze, Mandy (2017): Forschungsaktivitäten in der Hochschulweiterbildung. Ein Systematisierungsvorschlag als Auftakt zu einer Kartografie. In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB), 2017, 2, S. 12–18

Konegen-Grenier, Christiane (2019): Wissenschaftliche Weiterbildung: Bestandsaufnahme und Handlungserfordernisse. <http://hdl.handle.net/10419/191734> (Zugriff: 20.02.2019)

Kromrey, Helmut (1988): Akzeptanz- und Begleitforschung. Methodische Ansätze, Möglichkeiten und Grenzen. In: *Massacommunicatie*, 1988, 3, S. 221–242

Kühl, Stefan (2003): Wie verwendet man Wissen, das sich gegen die Verwendung sträubt? In: Franz, Hans-Werner (Hrsg.): *Forschen, lernen, beraten. Der Wandel von Wissensproduktion und -transfer in den Sozialwissenschaften*. Berlin, S. 71–91

Latniak, Erich; Wilkesmann, Uwe (2005): Anwendungsorientierte Sozialforschung. In: *Soziologie* 34, 2005, 1, S. 65–82

Lermen, Markus; Maschwitz, Annika (2018): Organisationale Verankerung wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Maschwitz, Annika u. a. (Hrsg.): *Organisationale Verankerung und Personalstrukturen wissenschaftlicher Weiterbildung an deutschen Hochschulen. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*, S. 5–12

Lobe, Claudia (2015): Hochschulweiterbildung als biografische Transition. Teilnehmerperspektiven auf berufsbegleitende Studienangebote. Wiesbaden (Lernweltforschung 20)

Martens, J.; Peyer, V. (2014): Wissenschaftliche Weiterbildung – Eine definitorische Eingrenzung. [https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/Kosmos\\_Dokumente/WissWeiterbildung\\_eine\\_definitorische\\_Eingrenzung.pdf](https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/Kosmos_Dokumente/WissWeiterbildung_eine_definitorische_Eingrenzung.pdf) (Zugriff: 17.12.2018)

Maschwitz, Annika; Lermen, Markus; Johannsen, Maximilian; Brinkmann, Katrin (2018): Organisationale Verankerung und Personalstrukturen wissenschaftlicher Weiterbildung an deutschen Hochschulen. [https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=16100&la=de](https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=16100&la=de) (Zugriff: 21.05.2019)

Maschwitz, Annika; Schmitt, Miriam; Hebisch, Regina; Bauhofer, Christine (2017): Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung. Herausforderungen und Möglichkeiten bei der Implementierung und Umsetzung von weiterbildenden Angeboten an Hochschulen. Berlin

Maschwitz, Annika; Speck, Karsten; Brinkmann, Katrin; Johannsen, Maximilian; von Fleischbein, Andrea (2019): Nachhaltigkeit von (Verbund-)Projekten. Ergebnisse einer Mixed-Methods Studie. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Berlin

Minks, Karl-Heinz; Netz, Nicolai; Völk, Daniel (2011): Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland. Status quo und Perspektiven. Hannover (Forum Hochschule)

Mörth, Anita; Schiller, Erik (2017): „... die bringen so viel mit“. Wie Lehrende Studierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung wahrnehmen und ihre Lehrstrategien davon ableiten. In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB), 2017, 2, S. 52–56

Muskens, Wolfgang; Hanft, Anke (2007): Untersuchungsdesign der internationalen Vergleichsstudie. In: Hanft, Anke u. a. (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster, S. 16–33

Nickel, Sigrun; Schulz, Nicole; Thiele, Anna-Lena (2018): Projektfortschrittsanalyse 2017: Befragungsergebnisse aus der 1. und 2. Wettbewerbsrunde. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Berlin

Nickel, Sigrun; Schulz, Nicole; Thiele, Anna-Lena (2019): Projektfortschrittsanalyse 2018: Entwicklung der 2. Wettbewerbsrunde im Zeitverlauf seit 2016. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Berlin

Pflüger, Jessica; Pongratz, Hans J.; Trinczek, Rainer (2017): Fallstudien in der Organisationsforschung. In: Liebig, Stefan u. a. (Hrsg.): Handbuch Empirische Organisationsforschung. Wiesbaden, S. 389–413

Pongratz, Hans J. (2003): Soziologie als Herausforderung für die Beratung von Organisationen. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis 26, 2003, 1, S. 79–93

Pongratz, Hans J.; Trinczek, Rainer (Hrsg.) (2010): Industriesoziologische Fallstudien. Entwicklungspotenziale einer Forschungsstrategie. Berlin

Reason, Peter (1993): Sitting Between Appreciation and Disappointment: A Critique of the Special Edition of Human Relations on Action Research. In: Human Relations 46, 1993, 10, S. 1253–1270

Röbken, Heinke; Mertens, Anne (2013): Studienmotivation von Studierenden in heterogenen Lebenslagen. In: Hanft, Anke u. a. (Hrsg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster, S. 42–52

Schimank, Uwe (2006): Ökonomisierung der Hochschulen: eine Makro-Meso-Mikro-Perspektive. In: Rehberg, Karl-Siegbert (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Frankfurt am Main, S. 622–635

Schimank, Uwe (2007): Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In: Altrichter, Herbert u. a. (Hrsg.): Educational Governance. Wiesbaden, S. 231–260

Schmid, Christian Johann: Die soziale Organisiertheit und Organisierbarkeit von Interessen(freiheit) – Der Fall der managerialen Governance akademischer Lehrtätigkeit. <https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/34952> (Zugriff: 16.10.2018)

Schmid, Christian Johann; Wilkesmann, Uwe (2018a): Eine praxistheoretische Fundierung der Governance wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Jütte, Wolfgang u. a. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden, S. 1–19

Schmid, Christian Johann; Wilkesmann, Uwe (2018b): Warum und unter welchen Bedingungen lehren Dozierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung? <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-154867> (Zugriff: 06.06.2018)

Seitter, Wolfgang (Hrsg.) (2009): Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung. Wiesbaden

Stifterverband (2017): Hochschul-Barometer. <https://www.stifterverband.org/medien/hochschul-barometer-2017> (Zugriff: 06.11.2017)

Stöter, Joachim; Brinkmann, Katrin; Maschwitz, Annika (2013): Weiterbildung und Lebenslanges Lernen – Verankerung an Hochschulen. In: Vogt, Helmut (Hrsg.): Wächst zusammen, was zusammen gehört? Wissenschaftliche Weiterbildung – berufsbegleitendes Studium – lebenslanges Lernen. Bielefeld (DGWF Beiträge 53), S. 53–58

Stöter, Joachim; Maschwitz, Annika (2017): Organisatorische Verankerung. Bestand über Förderung hinaus – Nachhaltige Verankerung von wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen. In: Arnold, Marlen u. a. (Hrsg.): Entwicklung von wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen im MINT-Bereich. Münster, S. 329–337

Teichler, Ulrich; Wolter, Andrä (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In: Die Hochschule 13, 2004, 2, S. 64–80

Thiele, Anna-Lena; Nickel, Sigrun; Schrand, Michaela (2019): Umgang mit den Bedürfnissen heterogener Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. [https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17303/pdf/Thiele\\_Nickel\\_Schrand\\_2019\\_Umgang\\_mit\\_den\\_Beduerfnissen\\_heterogener\\_Zielgruppen.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17303/pdf/Thiele_Nickel_Schrand_2019_Umgang_mit_den_Beduerfnissen_heterogener_Zielgruppen.pdf) (Zugriff: 07.11.2019)

Tight, Malcolm (2018): Higher education journals: their characteristics and contribution. In: Higher Education Research & Development 37, 2018, 3, S. 607–619

Tippelt, Rudolf; Reich, Jutta; Panyr, Sylva (2004): Teilnehmer- und milieuspezifische Aspekte der Weiterbildungsbeteiligung. In: Report 27, 2004, 3, S. 48–56

Vierzigmann, Gabriele; Pohlmann, Stefan (2017): Wissenschaftliche Weiterbildung organisieren. In: Pohlmann, Stefan u.a. (Hrsg.): Weiter denken durch wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden, S. 545–581

WB (2019): Bibliothek der Wissenschaftlichen Begleitung (WB) des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. <https://offene-hochschulen.de/publikationen/bibliothek#> (Zugriff: 12.02.2019)

Weingart, Peter (2003): Wissenschaftssoziologie. Bielefeld (Einsichten. Themen der Soziologie)

Weingart, Peter; Wagner, Gert G. (2015): Wissenschaftliche Politikberatung im Praxistest. Weilerswist

Wilkesmann, Uwe (2007): Wissenschaftliche Weiterbildung als gemeinsame Wissensarbeit an der Grenzstelle von Universitäten und Unternehmen. Eine unterschätzte Form der Wissensproduktion. In: Arbeit. Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik 16, 2007, 4, S. 269–281

Wilkesmann, Uwe (2010): Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 30, 2010, 1, S. 28–42

Wilkesmann, Uwe; Schmid, Christian J. (2011): Lehren lohnt sich (nicht)? – Ergebnisse einer deutschlandweiten Erhebung zu den Auswirkungen leistungsorientierter Steuerung auf die universitäre Lehrtätigkeit. In: Soziale Welt 62, 2011, 3, S. 251–278

Wilkesmann, Uwe; Virgillito, Alfredo; Bröcker, Tobias; Knopp, Laura (2012): Abweichungen vom Bild der Normalstudierenden. Was erwarten Studierende? In: Kerres, Michael u.a. (Hrsg.): Studium 2010. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster, S. 59–81

Wolter, Andrä (2016): Die Heterogenität beruflich Qualifizierter im Hochschulstudium. Aktuelle Forschungsergebnisse zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. In: Hochschule und Weiterbildung, 2016, 1, S. 9–19

Wolter, Andrä; Banscherus, Ulf; Kamm, Caroline (Hrsg.) (2016): Zielgruppen lebenslangen Lernens. Münster

Wolter, Andrä; Schäfer, Erich (2018): Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung – Von der Universitätsausdehnung zur Offenen Hochschule. In: Jütte, Wolfgang u. a. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden, S. 1–28

WR (2019): Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19.pdf> (Zugriff: 30.01.2019)

Manuskript eingegangen: 21.06.2019  
Manuskript angenommen: 18.07.2019

### **Angaben zu den Autorinnen und Autoren:**

Dr. Christian Johann Schmid  
Universität Kassel  
International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel)  
Mönchebergstraße 17  
34125 Kassel  
E-Mail: christian.schmid@incher.uni-kassel.de

Christian Johann Schmid ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am INCHER-Kassel der Universität Kassel und Koordinator des Arbeitsbereichs „Wissenschaftlicher Wandel“.

Prof. Dr. Annika Maschwitz  
Hochschule Bremen  
Zentrum für Lehren und Lernen (ZLL)  
Werderstr. 73 / Gebäude C  
28199 Bremen  
E-Mail: annika.maschwitz@hs-bremen.de

Annika Maschwitz ist Inhaberin der Professur für Lebenslanges Lernen an der Hochschule Bremen und leitet dort das Zentrum für Lehren und Lernen (ZLL).

Prof. Dr. Uwe Wilkesmann  
Technische Universität Dortmund  
Zentrum für Hochschulbildung (zhb)  
Hohe Straße 141  
44139 Dortmund  
E-Mail: uwe.wilkesmann@tu-dortmund.de

Uwe Wilkesmann ist Inhaber der Professur für Organisationsforschung, Sozial- und Weiterbildungsmanagement und Direktor des Zentrums für Hochschulbildung (zhb) an der Technischen Universität Dortmund.

Dr. Sigrun Nickel  
Centrum für Hochschulentwicklung (CHE)  
Verler Str. 6  
33332 Gütersloh  
E-Mail: sigrun.nickel@che.de

Sigrun Nickel leitet die Abteilung Hochschulforschung am Centrum für Hochschulentwicklung (CHE).

Prof. Dr. Uwe Elsholz  
FernUniversität in Hagen  
Lehrgebiet Lebenslanges Lernen  
Universitätsstr. 33  
58084 Hagen  
E-Mail: uwe.elsholz@fernuni-hagen.de

Uwe Elsholz ist Inhaber der Professur für Lebenslanges Lernen und Prorektor für Weiterbildung, Transfer und Internationalisierung an der FernUniversität in Hagen.

Prof. Dr. Eva Cendon  
FernUniversität in Hagen  
LG Wissenschaftliche Weiterbildung und Hochschuldidaktik  
Universitätsstr. 27  
58097 Hagen  
E-Mail: eva.cendon@fernuni-hagen.de

Eva Cendon ist Inhaberin der Professur für Wissenschaftliche Weiterbildung und Hochschuldidaktik an der FernUniversität in Hagen.

# Nutzen und Kosten wissenschaftlicher Weiterbildung: Analysemöglichkeiten auf der Grundlage verfügbarer Datensätze

Alexandra Shajek, Nicolas Winterhager

---

Dieser Beitrag geht im Rahmen einer Vorstudie der Frage nach, inwieweit sich die Renditen wissenschaftlicher Weiterbildung auf Grundlage öffentlich verfügbarer Datensätze abschätzen lassen. Nach einer Einleitung wird zunächst der Stand der Forschung zu den Erträgen von (Weiter-)Bildung skizziert. Anschließend werden grundsätzliche methodische Herangehensweisen bei der Berechnung von Bildungsrenditen und daraus resultierende Anforderungen an Datensätze erläutert. Die darauf folgende Analyse stellt die Potenziale verfügbarer Datenquellen auf Individual- und auf Unternehmensebene systematisch dar und vergleicht sie. Die Ergebnisse zeigen, dass Renditen der wissenschaftlichen Weiterbildung momentan – wenn überhaupt – lediglich auf Grundlage des DZHW-Absolventenpanels auf Individualebene errechnet werden können. Das Absolventenpanel erfasst allerdings nur Hochschulabsolventinnen und -absolventen, was die Aussagekraft der Ergebnisse stark einschränkt. Abschließend diskutiert der Artikel mögliche weitere Schritte zur Analyse der Erträge wissenschaftlicher Weiterbildung.

---

## 1 Einleitung

In Anbetracht des demografischen und technologischen Wandels ist es für Arbeitgeber heutzutage unerlässlich, ihre Beschäftigten kontinuierlich weiterzubilden (Pannenberg, 2008). Insbesondere der wissenschaftlichen Weiterbildung (wWB) kommt in diesem Kontext eine hohe Bedeutung zu. WWB wird im Vergleich zu anderen Formen der Weiterbildung immer wichtiger, denn *„theoretisches Wissen und wissen(schaft)s-basierte Kompetenzen [werden] mehr und mehr zur zentralen Antriebskraft für den Wandel beruflicher Arbeit“* (Wolter, 2011, S. 26). Im Gegensatz dazu verlieren manuelle Fertigkeiten an Bedeutung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018).

Aus Arbeitgebersicht trägt die wWB dazu bei, den Bedarf an Fachkräften bzw. Schlüsselqualifikationen aus dem eigenen Betrieb heraus zu decken und gleichzeitig die vertikale und horizontale Mobilität der Beschäftigten zu erhöhen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer eröffnet wWB die Chance, ihre Beschäftigungsfähigkeit auf internen und externen Arbeitsmärkten zu verbessern und ihr Einkommen zu erhöhen.

Ökonomisch lässt sich wWB – wie jedes andere Bildungsangebot auch – als Investition betrachten. Individuen und Arbeitgeber versprechen sich einen Nutzen, müssen bei der Entscheidung für oder gegen ein Angebot aber auch mögliche Kosten einkalkulieren: Sie entrichten Teilnahmegebühren für Weiterbildungsangebote, reduzieren ggf. Arbeitszeiten, verzichten auf Einkommen, Freizeit oder nehmen – im Fall der Arbeitgeber – vorübergehende Produktivitätseinbußen in Kauf, wenn Beschäftigte während einer Weiterbildungsmaßnahme ihre Arbeitszeit verringern oder vollständig ausfallen.

Entscheiden sich Individuen und Arbeitgeber dennoch für ein Bildungsangebot, so geschieht dies in der Annahme, dass die Kosten durch den späteren Nutzen wie beispielsweise Einkommenszugewinne oder gestiegene Innovationsfähigkeit überkompensiert werden. Empirische Studien zu Kosten und Nutzen einer solchen (Weiter-) Bildung bzw. Renditen zeigen in der Tat, dass sich Investitionen in (Weiter-) Bildung grundsätzlich auszahlen. Allerdings ist anzunehmen, dass dies nicht unbedingt für alle Teilnehmenden in allen Branchen und Regionen und für alle Formen der (Weiter-) Bildung gleichermaßen gilt.

Trotz ihrer hohen Bedeutung für die langfristige Sicherung des Fachkräftebedarfs existiert noch keine systematische Bildungsberichterstattung zur wWB in Deutschland. Im Nationalen Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018) taucht der Begriff „wissenschaftliche Weiterbildung“ beispielsweise gar nicht auf. Bisher liegen nur wenige basale Informationen zu Angebot und Nachfrage vor: So zeigt der Adult Education Survey (AES)<sup>1</sup> 2016, dass drei Prozent der 18- bis 64-Jährigen in Deutschland innerhalb des zurückliegenden Jahres an wWB teilgenommen haben. Dies sind etwa 1,5 Millionen Menschen (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], 2017, S. 52f.). Ferner wurden im AES drei Prozent aller erfragten Weiterbildungsaktivitäten des zurückliegenden Jahres dem Bereich der wWB zugeordnet (BMBF, 2017, S. 52f.). Mit Einschränkung liefert auch die Studierendenstatistik des Statistischen Bundesamtes Informationen über die Nachfrage nach Angeboten der wWB (siehe hierzu Behringer et al., 2016). Über die Statistik sind insbesondere Personen identifizierbar, die ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung studieren und für die das Studium als wissenschaftliche Weiterbildung gelten kann. Es werden jedoch nur immatrikulierte Personen erfasst. Personen, die nur an kürzeren Angeboten der wWB teilnehmen (bspw. an Zertifikatsstudien ohne Immatrikulationspflicht) fallen hingegen aus der Statistik.

---

<sup>1</sup> Der AES bildet als Datenerhebung über die Beteiligung und Nichtbeteiligung Erwachsener am lebenslangen Lernen die aktuell verlässlichste Datenquelle zu Bestandsinformationen von Teilnehmenden an wWB in Deutschland. Die Erhebung ist für die Mitgliedstaaten der Europäischen Union verpflichtend. In Deutschland werden repräsentative Stichproben der 18- bis 64-jährigen Bevölkerung zu ihren Lernaktivitäten in den letzten zwölf Monaten befragt (<https://www.bibb.de/de/1656.php>; Zugriffsdatum: 14.11.2018).

Neben diesen wenigen Grundinformationen fehlen bislang belastbare Daten zu Kosten und Nutzen der wWB in Deutschland. Diese Informationen sind jedoch essenziell, um Transparenz darüber herzustellen, ob und unter welchen Bedingungen sich eine Weiterbildungsentscheidung rentiert (vgl. Anger, Plünnecke & Schmidt, 2010).

In dem Beitrag gehen wir deshalb der Frage nach, inwieweit sich die Bildungsrenditen der wWB auf Grundlage öffentlich verfügbarer Datensätze abschätzen lassen.<sup>2</sup> Der Beitrag baut auf folgenden Vorarbeiten auf:

1. Ergebnisse eines Expertenworkshops zum „Nutzen von wissenschaftlicher Weiterbildung“, der durch die wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ im Jahr 2017 organisiert und durchgeführt wurde. Die Ergebnisse des Expertenworkshops sind in einem unveröffentlichten Foliensatz dokumentiert, welcher der Autorin und dem Autor dieses Beitrags vorliegt.
2. Die Forschungsarbeit von Kuper, Behringer & Schrader (2016) zur „Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland“. In dem Beitrag steht jedoch die Weiterbildung allgemein im Mittelpunkt, während die wWB nur am Rande betrachtet wird.

Unser Beitrag gliedert sich in vier weitere Kapitel:

- In Kapitel zwei werden der Stand der Forschung und konzeptionelle Überlegungen zu Nutzen und Kosten von Bildung, Weiterbildung und wWB dargestellt.
- Kapitel drei legt die Methodik der Untersuchung dar. Hier wird zum einen die für unseren Beitrag zugrundeliegende Definition von wWB erläutert. Zum anderen werden Anforderungen an die Datensätze formuliert, die für die Analyse von Renditen der wWB in Frage kommen.
- In Kapitel vier folgt die Analyse existierender Datensätze auf Individual- und Unternehmensebene. Es wird dargestellt, in welcher Art und Weise sich wWB in den Datensätzen jeweils abbilden lässt und welche Analysepotenziale die Datensätze hinsichtlich Kosten und Nutzen der wWB bieten.
- Abschließend fasst Kapitel fünf die Ergebnisse zusammen und diskutiert weitere Schritte zur Analyse von Renditen der wWB.

---

<sup>2</sup>Die „Analysepotenziale verfügbarer Datensätze zur wissenschaftlichen Weiterbildung“ (Abschnitt 4) wurden im Wesentlichen im Rahmen des Dienstleistungsauftrags des Bundesministeriums für Bildung und Forschung „Innovationsunterstützende Maßnahmen zum Bund-Länder-Wettbewerb ‚Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen‘ (INNOVUM-OH)“ erarbeitet.

## 2 Empirische Befunde: Nutzen und Kosten von (Weiter-)Bildung

Es existieren zahlreiche empirische Studien, die den Zusammenhang zwischen Bildungsinvestitionen und verschiedenen Nutzendimensionen untersuchen (einen Überblick geben z. B. Auer, Fichtl, Piopiunik und Rainer (2017)). In der Summe lassen sich die Studien so zusammenfassen, dass sich Investitionen in Bildung langfristig auszahlen. Die meisten Untersuchungen beziehen sich auf den Ertrag formalisierter Bildungsabschlüsse (z. B. Abitur oder Hochschulabschluss) oder analysieren den Zusammenhang zwischen Bildungsjahren und monetären und/oder arbeitsmarktbezogenen Variablen wie Erwerbseinkommen, Arbeitslosigkeit oder berufliche Zufriedenheit (Auer et al., 2017).

Des Weiteren belegen verschiedene Studien auch nicht-monetäre und nicht-arbeitsmarktbezogene Effekte von Bildung, z. B. in Bezug auf einen besseren Gesundheitszustand, persönlichen Kompetenzerwerb oder eine höhere Lebenszufriedenheit (sogenannte *wider benefits of learning*; s. Bilger, Behringer, Kuper & Schrader, 2016; Kil, Motschilnig & Thöne-Geyer, 2012; Preston & Green, 2003; Schuller et al., 2001; Schuller & Desjardins, 2010). Auch für den Bereich der Weiterbildung lassen sich die oben genannten Nutzeneffekte feststellen. Hubert und Wolf (2007) beispielsweise zeigen anhand von Mikrozensusdaten der Jahre 1993, 1998 und 2003, dass auch bei Kontrolle relevanter soziodemografischer Merkmale Teilnehmende an Weiterbildung ein zwischen fünf und neun Prozent höheres Einkommen generieren. Anger, Erdmann, Plünnecke und Stettes (2012) belegen zudem eine geringere Arbeitslosigkeit und höhere Arbeitszufriedenheit von Weiterbildungsteilnehmenden.<sup>3</sup> Auch ein besserer Gesundheitszustand, persönlicher Kompetenzerwerb oder eine höhere Lebenszufriedenheit werden als positive Effekte von Weiterbildung festgestellt (z. B. Meeks & Murrell, 2001).

Die Erträge von Weiterbildung werden nicht nur für die einzelnen Individuen und die Gesellschaft (Mikro- und Makroebene), sondern auch für Unternehmen bzw. Arbeitgeber (Mesoebene) betrachtet. Denn die meisten Weiterbildungen sind betrieblich bzw. beruflich bedingt: Laut AES 2016 erfolgten 79 Prozent der Weiterbildungen des zurückliegenden Jahres aus beruflichen Gründen (BMBF, 2017). In der Literatur wird davon ausgegangen, dass Arbeitgeber langfristig von diesen Investitionen profitieren (s. hierzu Cedefop, 2012).

Die angenommenen positiven Effekte auf Unternehmensseite beinhalten zum Beispiel eine höhere Innovationsfähigkeit und Produktivitätssteigerungen. Dies wird einerseits über die an den Weiterbildungen Teilnehmenden erklärt: So steigt beispielsweise die Produktivität eines Unternehmens unter Umständen dadurch, dass sich die Qualifikation

<sup>3</sup>s. ferner Hujer und Wellner (2000) sowie Biewen, Fitzenberger, Osikominu, Völter und Waller (2006).

und die Arbeitszufriedenheit der Beschäftigten durch die Weiterbildung erhöht. Andererseits kommt es auch zu sogenannten Übertragungseffekten, wenn Angestellte durch soziale Interaktion mit besonders produktiven Mitarbeitern leistungsfähiger werden, *„indem sie Techniken und Wissen übernehmen, kreative Lösungsansätze kennenlernen oder Komplementaritäten in der Produktion nutzen“* (Auer et al., 2017, S. 45).

Diesen grundsätzlich positiven Effekten stehen jedoch Kosten gegenüber: Auf Individualebene entstehen direkte Kosten (z.B. Teilnahmegebühren<sup>4</sup>, Fahrtkosten, Arbeitsmittel) und indirekte Kosten, die nicht mit tatsächlichen Ausgaben verbunden sind. Hierunter fallen z. B. entgangenes Einkommen und sogenannte Opportunitätskosten. Letztere bezeichnen den entgangenen Nutzen, „der bei einer alternativen Verwendung der in die Weiterbildung investierten Zeiten [...] erzielt worden wäre“ (Beicht & Walden, 2006, S. 328).

Auch in die Renditenanalysen auf Arbeitgeberseite gilt es, die entstehenden direkten und indirekten Kosten (z.B. Ausfallzeiten der Beschäftigten) in die Analyse einzu beziehen. Die verschiedenen Nutzen- und Kostendimensionen lassen sich sowohl subjektiv als auch objektiv operationalisieren (Stocké, 2017): Z.B. können Personen entweder gebeten werden, ihren Gesundheitszustand selbst einzuschätzen oder sie nehmen an medizinischen Untersuchungen teil. Letzteres ist dabei insgesamt valider als eine rein subjektive Erfassung (Kuper & Schrader, 2013). Dennoch werden in den von uns betrachteten Erhebungen Nutzen und Kosten öfter subjektiv als objektiv operationalisiert, da eine subjektive Erfassung in der Regel weniger aufwändig ist.

### **Erträge wissenschaftlicher Weiterbildung**

Grundsätzlich ist der Ertrag von Bildung umso größer, je früher investiert wird, d.h. die höchsten Erträge lassen sich für die frühkindliche und schulische Bildung dokumentieren (s. Auer et al., 2017). WWB findet jedoch im Erwachsenenalter statt. Da Teilnehmende an diesen Angeboten zudem in der Regel bereits qualifiziert, berufstätig sowie älter sind und bereits eine Familie gegründet haben, fallen die (Opportunitäts-) Kosten für die Teilnehmenden an wWB tendenziell sehr hoch aus (hohes entgangenes Einkommen etc.). Für die Teilnehmenden kann wWB auch zu formaler und realer Überqualifizierung führen, die wiederum in beruflicher Unzufriedenheit und Produktivitätseinbußen resultiert (s. Auer et al., 2017). Eine Analyse der Bildungsrenditen wWB muss deshalb differenziert betrachten, ob und in welcher Weise sich wWB für verschiedene Teilnehmendengruppen rentiert. Hierbei müssen zahlreiche Einflussgrößen auf verschiedenen Ebenen in die Analyse einbezogen werden.

---

<sup>4</sup>Streng genommen müsste in den entsprechenden Analysen berücksichtigt werden, dass die direkten Kosten der Weiterbildung im Rahmen der Einkommenssteuer berücksichtigt werden können, sodass die tatsächlichen Kosten der Weiterbildung geringer ausfallen (s. Dohmen & Cordes 2018).

In empirischen Studien zur Weiterbildung wird gezeigt, dass Merkmale wie Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund, beruflicher Status und Vorbildung einen Einfluss sowohl auf die Wahrscheinlichkeit, an einer Weiterbildung teilzunehmen, als auch auf Nutzen und Kosten der Weiterbildung haben (z. B. Wolter & Schiener, 2009). Dies ist unter anderem dadurch zu erklären, dass die beschriebenen Merkmale ebenfalls die Nutzenerwartung der Teilnehmenden beeinflussen (Bilger et al., 2016). Für die wWB, die sich an Personen mit hoher Qualifikation richtet, ist z. B. zu beachten, dass diese einem durch Weiterbildung erzielten höheren Einkommen eine geringere Bedeutung beimessen als Personen mit mittlerer Reife oder Hauptschulabschluss (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 186 bzw. Tab. G4-5A). Auf Ebene der Teilnehmenden müssen ferner die Motive zur Weiterbildungsteilnahme in die Analyse einbezogen werden. WWB kann berufsbezogen und betrieblich veranlasst erfolgen, aber auch aus rein privaten Gründen und intrinsisch motiviert. Bei subjektiver Beurteilung des Nutzens verändern sich mit unterschiedlichen Erwartungen und Motiven auch die (subjektiv) realisierten Vorteile der wWB.

Auf Arbeitgeberebene ist anzunehmen, dass Merkmale wie Betriebstyp und -größe, Branche, Innovationsverhalten und Wissensintensität der Tätigkeiten einen Einfluss auf Nutzen und Kosten der wWB haben (s. hierzu z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; Wolter & Schiener, 2009). Schließlich unterscheiden sich Kosten und Nutzen auch nach verschiedenen Formen der wWB. Die Bildungsangebote sind vielfältig: Sie reichen von Bachelor- und Masterstudiengängen als berufsbegleitendes bzw. weiterbildendes Teilzeit- oder Fernstudium bis hin zu einzelnen Zertifikatskursen mit jeweils verschiedenen Lehr- und Lernformaten. Sie erstrecken sich zudem über alle Fächergruppen (Nickel, Schulz & Thiele, 2018; Wolter, 2011). Es ist deshalb anzunehmen, dass verschiedene Personengruppen nicht von allen Formen der wWB gleichermaßen profitieren. Für den Bereich der non-formalen Weiterbildung zeigen Ebner und Ehlert (2018) mit Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS), dass betriebliche Weiterbildung eher zu einer Stabilisierung von Karrieren führt, da sie Arbeitsmarktmobilität in Form von Aufstiegen oder Betriebswechsellern reduziert.

### **3 Methodik**

#### **3.1 Begriffsdefinition wissenschaftliche Weiterbildung**

Bislang existiert weder in der Praxis noch in der Forschung eine einheitliche Definition von wWB (Kuper et al., 2016; vgl. auch Kamm, Schmitt, Banscheraus & Wolter, 2016). Die Gründe hierfür sind unter anderem, dass wWB ein bislang wenig formalisierter Bereich ist, der sich stark im Wandel befindet. Im Vergleich zu anderen Bereichen der tertiären Bildung sind die Zielgruppen meist heterogener (Wolter & Geffers, 2013; Nickel et al., 2018). Angebote der wWB sind unter Umständen polyvalent, d. h., einzelne Module oder Lehrveranstaltungen können z. B. sowohl als wWB als auch als reguläres (Erst-)Studium von den Teilnehmenden belegt werden (vgl. Stocké, 2017).

Für unsere Zwecke erscheint die Definition der KMK aus dem Jahr 2001 praktikabel. Hier wird wWB definiert

*„als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und i. d. R. nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht“* (KMK, 2001; vgl. Kuper et al., 2016; Stocké, 2017).

Die KMK definiert wWB demnach in Kombination (berufs-)biografischer Merkmale der Teilnehmenden (*Abschluss einer ersten Bildungsphase und i. d. R. nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit*) und Informationen über das Angebot (*fachliches und didaktisches Niveau der Hochschule*) (vgl. hierzu Kuper et al., 2016). Es lassen sich also primär zwei Kriterien herausstellen, anhand derer sich wWB in bereits vorliegenden Daten operationalisieren ließe:

■ *Fachliches und didaktisches Hochschulniveau des Angebots:*

Da das Niveau von Weiterbildungsveranstaltungen in Umfragen in der Regel nicht erhoben wird, lässt sich dieses Kriterium näherungsweise über die *Hochschule als Anbieter* des Bildungsangebots sicherstellen (Kuper et al., 2016). Das Angebotsspektrum der wWB an den Hochschulen beinhaltet dabei sowohl Studiengänge, die mit einem anerkannten Studienabschluss zertifiziert werden (*formal education* nach CLA<sup>5</sup>), als auch Angebote ohne Studienabschlussbezug (*non-formal education* nach CLA), die unter Umständen jedoch zu einem Studienabschluss akkumulierbar sind (siehe Kuper et al., 2016). Hierzu gehören insbesondere Zertifikatskurse und -programme, Kontaktstudien oder anrechenbare Module (vgl. Kuper et al., 2016). Beide Angebotsvarianten lassen sich sowohl in Teilzeit als auch in Fernlernformaten durchführen.

■ *Vorliegen einer ersten Bildungsphase in Kombination mit einer absolvierten Erwerbs- oder Familienarbeit:*

Dieses Kriterium lässt sich über bestimmte Merkmale und ihre Kombination in der Erwerbs- und Bildungsbiografie der teilnehmenden Individuen operationalisieren. In diesem Fall würden die wahrgenommenen Angebote nicht direkt, sondern indirekt erfasst. In Frage kommen dabei insbesondere:

- das Alter (Personen, die ein bestimmtes Alter überschritten haben),
- berufliche Qualifikationen,
- das Fehlen einer schulischen Hochschulzugangsberechtigung sowie

<sup>5</sup>Classification of learning activities: <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/7659750/KS-GO-15-011-EN-N.pdf> (Zugriffsdatum: 16.11.2018), siehe hierzu ausführlicher Kuper et al. (2016).

- Phasen der Erwerbs-/Familienarbeit (s. Kuper et al., 2016).<sup>6</sup>

### 3.2 Anforderungen an die Datensätze

Die Messung von Nutzen und Kosten der wWB ist voraussetzungsvoll. In der Wirkungsforschung wird in der Regel ein Vergleichsgruppenansatz gewählt, bei dem eine Behandlungsgruppe (z. B. Teilnehmende an wWB) mit einer Kontroll- bzw. Vergleichsgruppe (z. B. Nichtteilnehmende) verglichen wird (s. hierzu auch im Folgenden Auer et al., 2017; Kuper & Schrader, 2013). Dabei sollten sich die Vergleichsgruppen – mit Ausnahme der Weiterbildungsteilnahme – möglichst ähnlich sein. Beispielsweise könnte so die Einkommensentwicklung erwerbstätiger Hochschulabsolventinnen und -absolventen mit und ohne Weiterbildungsteilnahme in bestimmten Branchen und Regionen unter Kontrolle von Vorbildung, Geschlecht und Alter der Personen verglichen werden. Ein weiterer Ansatz zur Ermittlung von Nutzen und Kosten der Weiterbildung ist der zeitliche Vergleich von Biografiedaten auf Individualebene (z. B. Einkommen) vor und nach der Weiterbildung. Problematisch ist jedoch, dass Bildungseffekte generell durch Selbstselektionen verzerrt sein können (Stocké, 2017). Beispielsweise könnten Weiterbildungsteilnehmende über Persönlichkeitsmerkmale wie etwa eine hohe Leistungsorientierung verfügen, die beides positiv beeinflussen: die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme – und des erfolgreichen Abschlusses – an einer Bildungsmaßnahme auf der einen Seite und das Einkommen auf der anderen Seite. In diesen Fällen wäre die Weiterbildung nicht zwangsläufig ursächlich für eine Einkommenssteigerung.

Die Herausforderungen der Renditenbestimmung bringen deshalb hohe Anforderungen an die Datensätze mit sich. Für unsere Analyse sollen die ausgewählten Datensätze vier wesentliche Kriterien erfüllen (s. Stocké, 2017):

- Erstens werden neben der Identifikation von wWB weitere Informationen über den Teilnehmererfolg bzw. den Abbruch, die direkten und indirekten Kosten der Weiterbildung sowie arbeitsmarktbezogene (z. B. Erwerbstätigkeit, Einkommen) und nicht-arbeitsmarktbezogene (z. B. Gesundheitsverhalten) Nutzendimensionen benötigt.
- Zweitens müssen diese Informationen in Längsschnittdaten abgebildet werden, da nur Paneldaten „diese Modellierungen zur Überprüfung kausaler Hypothesen mit nicht-experimentellen Daten zulassen“ (Kuper & Schrader, 2013, S. 12). So muss zum Beispiel die Teilnahme an wWB zu einem bestimmten Zeitpunkt mit dem Einkommen oder einer Erwerbstätigkeit zu einem späteren Zeitpunkt in Beziehung

<sup>6</sup>Bei einer Kombination der beiden Kriterien Hochschule als Anbieter sowie erste Bildungsphase und Erwerbs- und Familienarbeit würden beispielsweise auch solche Personen als sich wissenschaftlich weiterbildend erfasst, die nach einer beruflichen Tätigkeit grundständige Studienangebote wahrnehmen (Kuper et al., 2016).

gesetzt werden können. Nur wenn dieselben Personen bzw. dieselben Arbeitgeber zu verschiedenen Zeitpunkten befragt werden, lassen sich valide Zusammenhänge abschätzen.

- Drittens müssen relevante Angaben auf Individualebene vorliegen, die in Zusammenhang mit dem Weiterbildungsverhalten stehen (z. B. Vorbildung, beruflicher Status). Diese müssen in den Analysen kontrolliert werden, um sicherzustellen, dass vorzufundene Effekte tatsächlich auf die Teilnahme an wWB zurückzuführen sind.<sup>7</sup> Diese Variablen sind insbesondere auch von Interesse, um differenziert auszuweisen, welche Personengruppe von einem Weiterbildungsangebot mehr oder weniger profitiert. Da dieses Kriterium in allen in Frage kommenden Erhebungen erfüllt ist, wird dieser Aspekt im Folgenden nicht weiter berücksichtigt.
- Viertens muss in der Erhebung eine ausreichend hohe Fallzahl von Personen bzw. Arbeitgebern vorliegen, denn wWB ist betrachtet auf einzelne Stichproben ein eher seltenes Ereignis (vgl. BMBF, 2017, S. 52).

In Kapitel vier werden Datensätze dargestellt, in welche die Definition von wWB prinzipiell übertragbar ist und die möglichst alle zuvor angeführten Voraussetzungen erfüllen. Die Analyse fokussiert Datensätze auf Individualebene und betrachtet das Nationale Bildungspanel (NEPS), das Sozio-oekonomische Panel (SOEP), das Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIACC-L), die Absolventenstudien des DZHW, des INCHER sowie den Mikrozensus. Daran schließt sich eine kurze Übersicht über Datensätze auf Arbeitgeberebene an (Continuing Vocational Training Survey, BIBB-Betriebspanel zu Qualifizierung und Kompetenzentwicklung, IAB-Betriebspanel).

Grundsätzlich ist zu erwarten, dass sich Nutzeneffekte auf Arbeitgeberebene schwerer nachweisen lassen: Zum einen sind vermutlich die Angaben zum Weiterbildungsverhalten mit einer größeren Unsicherheit behaftet, da Personalverantwortliche, die üblicherweise an den Befragungen teilnehmen, nicht systematisch über alle Weiterbildungen informiert sind. Zum anderen werden in den unten dargestellten Befragungen auch keine konfundierenden Variablen auf Individualebene erfasst, die für eine methodisch korrekte Analyse kontrolliert werden müssten.

---

<sup>7</sup>Dass Weiterbildungsentscheidungen generell selektiv sind, haben bereits verschiedene Monitoringstudien zeigen können (s. zusammenfassend Kuper und Schrader, 2013). Forschungsmethodisch gilt es deshalb, die tatsächlichen Effekte der Weiterbildungsbeteiligung zu extrahieren, indem Effekte des Bildungsabschlusses oder motivationaler Merkmale auf die betrachteten abhängigen Variablen kontrolliert werden (ebd.).

## 4 Analysepotenziale verfügbarer Datensätze zur wissenschaftlichen Weiterbildung

Im Folgenden werden die verschiedenen Datenquellen vorgestellt und hinsichtlich ihrer Analysepotenziale bewertet.

### 4.1 Surveys auf Individualebene

#### 4.1.1 Nationales Bildungspanel (NEPS)<sup>8</sup>

Das NEPS erhebt Längsschnittdaten zu Bildungsprozessen und Kompetenzentwicklungen in Deutschland.<sup>9</sup> Für die Analyse von wWB kommt die *Startkohorte 6 (Erwachsene)* in Betracht.

#### Identifikation von wWB

Die Teilnehmenden werden explizit nach wahrgenommenen Kursen oder Lehrgängen befragt. Da auch die Trägerschaft erfasst wird, lässt sich die Teilnahme an wWB über den Anbieter Hochschule prinzipiell identifizieren. Die Kategorie Hochschule ist dabei jedoch nicht geschlossen, sondern kann über die Variable „Sonstige“ nachträglich kodiert werden.<sup>10</sup> Zudem werden Umfang, Inhalt, Abbruch sowie Teilnahmebescheinigungen und Zertifikate erfasst. Pro Teilnehmendem werden zu maximal zwei ausgewählten Kursen weitere Informationen wie etwa die Motivation erhoben.

Identifizieren lassen sich weiterhin Personen, die derzeit studieren und bereits eine Ausbildung und/oder ein Studium abgeschlossen haben (a), über eine nicht-schulische Hochschulzugangsberechtigung verfügen (b), erwerbstätig sind oder waren (c), ein Studium abgebrochen (d) oder ein bestimmtes Alter überschritten haben (e).

#### Kosten der wWB

Im NEPS werden die Teilnehmenden gefragt, ob sie selbst etwas für den wahrgenommenen Kurs bezahlt und ob der Arbeitgeber oder das Arbeitsamt die Kosten ganz oder teilweise übernommen haben. Die Höhe der Kosten wird jedoch nicht erfasst. Opportunitätskosten lassen sich unter Umständen – beispielsweise über Lohnausfall – abschätzen.

---

<sup>8</sup>nach Stocké (2017), siehe hierzu auch Behringer et al. (2016).

<sup>9</sup><https://www.neps-data.de/de-de/startseite.aspx> (Zugriffsdatum: 16.11.2018).

<sup>10</sup>Eine erste Auszählung des Forschungsdatenzentrums NEPS weist für die Schlagwortsuche „Hochschule, Akademie, Universität“ für die Wellen 2 bis 9 jeweils zwischen 98 und 246 Fälle auf.

## **Nutzen der wWB**

Arbeitsmarktbezogene, subjektive Renditeerwartungen werden im NEPS prospektiv erfasst, objektive Arbeitsmarkttrenditen lassen sich beispielsweise über Variablen zum Einkommen oder zur Arbeitslosigkeit abschätzen. Auch nicht-arbeitsmarktbezogene Renditen sind prinzipiell analysierbar (z.B. über die Zufriedenheit). Darüber hinaus werden auch Kompetenzen wie prozedurale Metakognition, Lesekompetenz oder mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz direkt erfasst.

## **Fazit NEPS**

Im NEPS sind bis auf die direkten Kosten alle wesentlichen Variablen zur Analyse von Renditen der wWB enthalten. Eine große Stärke der Erhebung ist zudem die direkte Erfassung von Kompetenzen, die sowohl als abhängige wie auch als Kontrollvariable in entsprechende Analysen einbezogen werden könnten. Offen bleibt jedoch, ob sich für die indirekte Erfassung der wWB eine ausreichend hohe Fallzahl generieren lässt. Für die direkte Erfassung ist dies einer ersten groben Auswertung zufolge nicht der Fall.

### **4.1.2 Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIACC-L)<sup>11</sup>**

Beim PIACC-L handelt es sich um eine der „weltweit ersten international vergleichbaren Langzeitstudien zu Kompetenzen im Erwachsenenalter und deren Bedeutung im Lebenslauf“.<sup>12</sup>

#### **Identifikation der wWB**

In PIACC-L werden Personen gefragt, ob sie an einer Weiterbildung teilgenommen haben,<sup>13</sup> der Anbieter der Weiterbildung und ein möglicher Abbruch werden jedoch nicht erfasst. Für den Kurs, der Teilnehmenden am wichtigsten erscheint, werden zudem weitere Informationen erhoben, beispielsweise die Teilnahmemotivation. Identifizieren lassen sich weiterhin auch hier Personen, die derzeit studieren und bereits eine Ausbildung und/oder ein Studium abgeschlossen haben (a), über eine nicht-schulische Hochschulzugangsberechtigung verfügen (b), erwerbstätig sind oder waren (c), ein Studium abgebrochen haben (d) oder ein bestimmtes Alter überschritten haben (e).

---

<sup>11</sup> in Anlehnung an Stocké (2017); siehe hierzu auch Behringer et al. (2016).

<sup>12</sup> <https://www.gesis.org/?id=8405> (Zugriffsdatum: 16.11.2018).

<sup>13</sup> Dabei ist unklar, ob hier beides angegeben werden kann, also Weiterbildung und Studium.

### **Kosten der wWB**

Direkte Kosten der Weiterbildung werden in den ersten beiden Befragungswellen nicht erfasst.<sup>14</sup> In der ersten Welle wird jedoch erfragt, ob sich der Arbeitgeber an der Kursgebühr beteiligt und ob die Weiterbildung während der Arbeitszeit stattgefunden hat.

### **Nutzen der wWB**

Variablen zur Abschätzung von Arbeitsmarktrenditen sind in PIACC-L vorhanden (z. B. Einkommen, Angaben zur Arbeitslosigkeit). Es liegen ferner nicht-arbeitsmarktbezogene Nutzenvariablen vor (z. B. Zufriedenheit, subjektiv empfundener Gesundheitszustand). Zudem werden Kompetenzen wie Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz sowie prozedurale Metakognition direkt erfasst.

### **Fazit PIACC-L**

In PIACC-L wird wWB nicht direkt erfasst, lässt sich aber näherungsweise über die Kombination von Merkmalen der Erwerbs- und Bildungsbiografie bestimmen. Darüber hinaus fehlt eine systematische Abfrage der direkten Kosten. Opportunitätskosten lassen sich lediglich unter Umständen abschätzen. Zudem liegen bislang nur drei Erhebungszeitpunkte vor. Große Stärken der Langzeitstudie sind die direkte Erhebung von Nutzenaspekten wie Kompetenzen sowie arbeitsmarktbezogener und nicht-arbeitsmarktbezogener Renditen. Offen bleibt – wie beim NEPS –, ob sich für die indirekte Erfassung der wWB eine genügend hohe Anzahl an Fällen generieren lässt.

## **4.1.3 Sozio-oekonomisches Panel (SOEP)<sup>15</sup>**

Das SOEP ist eine jährliche, repräsentative Wiederholungsbefragung von Privathaushalten, die bereits seit 30 Jahren durchgeführt wird.<sup>16</sup>

### **Identifikation von wWB**

Mithilfe des SOEP-Befragungsschwerpunktes „Weiterbildung und Qualifizierung“ lassen sich berufliche Weiterbildungsaktivitäten im Lebensverlauf analysieren. Dabei wird nach einer derzeitigen Weiterbildung oder nach den Weiterbildungsaktivitäten in den jeweils letzten drei Jahren gefragt.<sup>17</sup> Dieser thematische Schwerpunkt wird seit dem Jahr 2015 allerdings nur noch in einer Kurzversion durchgeführt (Schupp, 2017).

<sup>14</sup>Der Fragebogen für die dritte Welle ist noch nicht öffentlich verfügbar.

<sup>15</sup>in Anlehnung an Schupp (2017); siehe hierzu auch Behringer et al. (2016).

<sup>16</sup>[http://www.diw.de/de/diw\\_02.c.221178.de/ueber\\_uns.html](http://www.diw.de/de/diw_02.c.221178.de/ueber_uns.html) (Zugriffsdatum: 16.11.2018).

<sup>17</sup>Die Auswahlmöglichkeiten hierzu sind: Berufliche Umschulung, Berufliche Fortbildung, Berufliche Rehabilitation, Allgemeine oder politische Weiterbildung; [http://panel.gsoep.de/soep-docs/surveypapers/diw\\_ssp0345.pdf](http://panel.gsoep.de/soep-docs/surveypapers/diw_ssp0345.pdf) (Zugriffsdatum: 16.11.2018).

Zudem wird die Weiterbildung auf berufliche bzw. betriebliche Weiterbildungsaktivitäten im Lebensverlauf reduziert.<sup>18</sup>

Identifizieren lassen sich auch hier Personen, die bspw. derzeit studieren und zuvor bereits eine Ausbildung und/oder ein Studium abgeschlossen haben (a), bereits erwerbstätig waren (b), ein bestimmtes Alter überschritten haben (c), über eine nicht-schulische Hochschulzugangsberechtigung verfügen (d), erwerbstätig sind (e) oder ein Studium abgebrochen haben (f).

### **Kosten der wWB**

Direkte Kosten werden im SOEP nicht erfasst. Opportunitätskosten lassen sich unter Umständen abschätzen (z. B. über das entgangene Einkommen).

### **Nutzen der wWB**

Objektive Arbeitsmarktrenditen wie Einkommen oder Beschäftigungsdauer sind im SOEP analysierbar. Auch subjektive, nicht-arbeitsmarktbezogene Renditevariablen liegen prinzipiell vor (etwa Zufriedenheit mit verschiedenen Lebensbereichen oder subjektiv empfundener Gesundheitszustand).

### **Fazit SOEP**

Im Fragenprogramm des SOEP wird nur die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung allgemein erfragt. WWB ist hiervon nicht abgrenzbar. Die Teilnahme an wWB lässt sich derzeit nur annähernd über die Kombination von Merkmalen der Erwerbs- und Bildungsbiografie bestimmen. In diesem Fall würden jedoch nur Studiengänge, nicht aber Zertifikatskurse oder Module erfasst. Direkte Kosten werden nicht erfragt, Opportunitätskosten lassen sich unter Umständen abschätzen. Sowohl arbeitsmarktbezogene als auch nicht-arbeitsmarktbezogene Variablen zur Renditeabschätzung liegen vor.

Beim SOEP besteht die Möglichkeit, Vorschläge für die Erweiterung des Fragenprogramms einzureichen. Hier würde es sich anbieten, die Frage 22 im Personenfrage-

---

<sup>18</sup> „Damit ist jede Weiterbildungsmaßnahme gemeint, die eine vorhandene berufliche Vorbildung vertieft, erweitert oder bei der, wie bei einer Umschulung, eine berufliche Veränderung angestrebt wird. Der zeitliche Umfang der Weiterbildung kann wenige Stunden bis mehrere Monate umfassen. Die Initiative kann durch Sie selbst, durch Ihren Arbeitgeber oder durch eine öffentliche Einrichtung wie der Bundesagentur für Arbeit erfolgen.“ [http://panel.gsoep.de/soep-docs/surveypapers/diw\\_ssp0345.pdf](http://panel.gsoep.de/soep-docs/surveypapers/diw_ssp0345.pdf) (Zugriffsdatum: 16.11.2018).

bogen<sup>19</sup> zur beruflichen Weiterbildung um den Anbieter, die Kosten und um eine Frage nach dem Teilnehmererfolg bzw. Abbruch zu erweitern. Fraglich ist jedoch auch in diesem Fall, ob sich auf diese Weise ausreichend hohe Fallzahlen für Teilnehmende an wWB erreichen lassen. Abschätzungen des Forschungsdatenzentrums SOEP zeigen, dass zumindest für Studierende mit abgeschlossener Berufsausbildung, berufsbegleitend Studierende sowie Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung die Fallzahlen nicht ausreichend groß sind.

#### 4.1.4 DZHW-Absolventenstudien<sup>20</sup>

Im Absolventenpanel des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) werden Hochschulabsolventinnen und -absolventen gemäß eines Kohorten-Panel-Designs befragt: Im vierjährigen Rhythmus wird eine neue Absolventenkohorte ergänzt, die jeweils eineinhalb, fünf und zehn Jahre nach ihrem Hochschulabschluss befragt wird (drei Befragungswellen).<sup>21</sup> Eine Herausforderung besteht darin, dass sich die Fragebögen zwischen den Befragungswellen und zwischen den Kohorten teilweise unterscheiden und daher je nach Kohorte und Welle unterschiedliche Informationen bezüglich der wWB vorhanden sind. Dabei wird die Teilnahme an wWB explizit nur in den Fragebögen der zweiten und dritten Befragungswelle erfasst.<sup>22</sup>

#### Identifikation von wWB

Die Absolventenstudien sind prinzipiell für die Identifikation von Hochschulabsolventinnen und -absolventen geeignet, die sich wissenschaftlich weiterbilden (s. hierzu Kamm, Schmitt, Banscherus & Wolter [2016]; diese haben bereits entsprechende Analysen durchgeführt, auf denen auch die folgenden Erläuterungen basieren; s. hierzu ebenfalls Behringer et al., 2016). Sowohl in der zweiten als auch in der dritten Befragungswelle werden die Teilnehmenden explizit nach ihrem Weiterbildungsverhalten gefragt. Ferner werden Abschlussart, Abbruch, Dauer und Themen bzw. Fachgebiete der Weiterbildungen erfasst.

*Auf Basis der zweiten Befragungswelle (fünf Jahre nach Hochschulabschluss, Jahrgänge 2004/05 und 2008/09) identifizierbare Personengruppen:*

<sup>19</sup> „Haben Sie im Jahr 2015 an beruflicher Weiterbildung teilgenommen? Damit ist jede Weiterbildungsmaßnahme gemeint, die eine vorhandene berufliche Vorbildung vertieft, erweitert oder bei der, wie bei einer Umschulung, eine berufliche Veränderung angestrebt wird. Der zeitliche Umfang der Weiterbildung kann wenige Stunden bis mehrere Monate umfassen. Die Initiative kann durch Sie selbst, durch Ihren Arbeitgeber oder durch eine öffentliche Einrichtung wie der Bundesagentur für Arbeit erfolgen.“ [http://panel.gsoep.de/soep-docs/surveypapers/div\\_ssp0345.pdf](http://panel.gsoep.de/soep-docs/surveypapers/div_ssp0345.pdf) (Zugriffsdatum: 16.11.2018)

<sup>20</sup>siehe hierzu auch Behringer et al. (2016) sowie Kamm, Schmitt, Banscherus & Wolter, 2016.

<sup>21</sup>[http://www.dzhw.eu/projekte/pr\\_show?pr\\_id=467](http://www.dzhw.eu/projekte/pr_show?pr_id=467) (Zugriffsdatum: 16.11.2018).

<sup>22</sup>In den Fragebögen der ersten Wellen der Jahrgänge 2004/05 und 2008/09 ist die Erfassung von wWB nicht eindeutig.

- Personen, die nach ihrem ersten Studienabschluss an Bildungsangeboten von Hochschulen teilgenommen haben, die zu einem akademischen Abschluss führen (z.B. Master oder Diplom), oder an anderen hochschulischen Qualifizierungsangeboten (Kurse, Module usw.), die mindestens ein Semester andauerten. Die Abschlussart (z.B. Bachelor, Master, Zertifikat) wird ebenfalls erfasst.
- Personen, die an kürzeren Bildungsangeboten von bzw. an Hochschulen teilgenommen haben (z.B. Kurse, Seminare, Workshops).<sup>23</sup>

*Auf Basis der dritten Befragungswelle (zehn Jahre nach Hochschulabschluss; Jahrgang 2004/0524) identifizierbare Personengruppen:*

- Personen, die zehn Jahre nach ihrem Hochschulabschluss an Kursen, Workshops, längerfristiger Weiterbildung an Hochschulen teilgenommen haben.

Darüber hinaus lassen sich in dieser Erhebung Personen, die sich wissenschaftlich weiterbilden, annäherungsweise erfassen über das Alter (a), die Hochschulzugangsberechtigung (b) sowie das Vorliegen einer abgeschlossenen Berufsausbildung und Berufstätigkeit vor Beginn des Studiums (c).

### **Kosten der wWB**

In den Absolventenstudien werden die Kosten der wWB nicht direkt erfasst. Allerdings wird danach gefragt, wie der Lebensunterhalt und ggf. anfallende Studiengebühren während der Teilnahme an der wWB finanziert wurden (z.B. aus Eigenmitteln oder durch den Arbeitgeber). Die Opportunitätskosten der Weiterbildung ließen sich unter Umständen abschätzen, da das Bruttoeinkommen erfasst wird.

### **Nutzen der wWB**

Sowohl arbeitsmarktbezogene (z.B. Arbeitslosigkeit, Einkommen) als auch nicht-arbeitsmarktbezogene (z.B. Zufriedenheit mit beruflicher und Lebenssituation) Nutzenaspekte werden in allen Befragungswellen und Kohorten erfasst.

### **Fazit DZHW-Absolventenstudien**

In den DZHW-Absolventenstudien ließe sich prinzipiell der Nutzen von wWB für Hochschulabsolventinnen und -absolventen analysieren. Fraglich ist aber auch hier, inwieweit ausreichend hohe Fallzahlen vorliegen. Ferner werden die direkten Kosten der wWB nicht erfasst und ließen sich lediglich abschätzen. Insgesamt besteht die

---

<sup>23</sup>Für die kürzeren Bildungsangebote liegen allerdings nur wenige weitere Angaben vor (z.B. zu Abschlussart, Abbruch, Dauer und Themen bzw. Fachgebieten).

<sup>24</sup>Der Fragebogen für die dritte Befragungswelle Jahrgang 2008/09 steht zum aktuellen Zeitpunkt (Stand: 16.01.2019) noch nicht zur Verfügung.

Einschränkung, dass die Absolventenstudien naturgemäß nur aussagekräftig für Hochschulabsolventinnen und -absolventen, nicht aber repräsentativ für die Gesamtbevölkerung sind.

#### 4.1.5 Weitere untersuchte Datenquellen

Über die genannten Datenquellen hinaus haben die Autorin und der Autor auch das Kooperationsprojekt Absolventenstudien (KOAB) sowie den Mikrozensus eingehend auf ihre Analysepotenziale hin untersucht. Beide weisen jedoch derart große Datenlücken auf, dass eine Erfassung wWB, wenn überhaupt, nur unter großen Einschränkungen bzw. Aufwand zu leisten wäre.

#### 4.2 Surveys auf Unternehmensebene

Für die Renditen der wWB kommen insbesondere drei Erhebungen in Frage<sup>25</sup>: Der Continuing Vocational Training Survey (CVTS)<sup>26</sup>, das IAB-Betriebspanel<sup>27</sup> des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung sowie das BIBB-Betriebspanel<sup>28</sup> des Bundesinstituts für Berufsbildung zu Qualifizierung und Kompetenzentwicklung. Im CVTS wird explizit nur nach der beruflichen Weiterbildung gefragt, sodass sich die spezifischen Effekte der wWB nicht abbilden lassen. Betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen, die ausschließlich von Beschäftigten des Unternehmens finanziert werden, sind explizit ausgeschlossen. Ebenfalls ausgeschlossen wird die Ausbildung von Studierenden in dualen Studiengängen. Gefragt wird jedoch, ob Beschäftigte des Unternehmens an externen Lehrveranstaltungen teilgenommen haben. Unternehmen, für die dies zutrifft, machen Angaben zur Gesamtzahl der Teilnahmestunden und zu den in Anspruch genommenen Anbietern. Fachschulen, Universitäten und Fachhochschulen bilden dabei eine Kategorie, die nicht weiter differenziert wird. Im BIBB-Betriebspanel wird neben Aufstiegsfortbildungen und sonstigen Weiterbildungsmaßnahmen erfasst, ob und wie viele Beschäftigte an berufsbegleitenden Studiengängen teilgenommen haben. Beide Erhebungen erfassen somit nur einen Teilbereich der wWB. Im IAB-Betriebspanel lassen sich hingegen keine Angebote der wWB identifizieren. Alle drei Erhebungen sind zwar für Renditenanalysen prinzipiell geeignet, Voraussetzung wäre jedoch eine Erweiterung des Fragenprogramms um die explizite Erfassung von wWB sowie deren Kosten.

<sup>25</sup>in Anlehnung an Stocké (2017); s. hierzu auch Behringer et al. (2016).

<sup>26</sup><https://www.bibb.de/de/12096.php> (Zugriffsdatum: 16.11.2018).

<sup>27</sup><https://www.iab.de/de/erhebungen/iab-betriebspanel.aspx>.

<sup>28</sup><https://www.bibb.de/qp>.

## 5 Zusammenfassung und Empfehlungen für das weitere Vorgehen

Ziel unseres Beitrags war die Erstellung einer systematischen Übersicht über Möglichkeiten der Analyse von Nutzen und Kosten sowie Renditen der wWB auf Grundlage verfügbarer Datensätze. Die Berechnung von Renditen der wWB erscheint momentan – wenn überhaupt – nur auf Grundlage des DZHW-Absolventenpanels möglich, mit der Einschränkung, dass die Kosten der wWB nicht explizit erfasst werden. Diese könnten jedoch unter Umständen abgeschätzt werden. Weiterhin ist zu klären, ob je nach Kohorte und Befragungswelle ausreichend hohe Fallzahlen vorliegen. Sollte dies so sein, muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass auf dieser Datenbasis ausschließlich Bildungsrenditen für Hochschulabsolventinnen und -absolventen und nicht für die Gesamtbevölkerung berechnet werden können. Dies schränkt die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse erheblich ein.

Hohes Potenzial bietet zudem das NEPS, da hier viele relevante Variablen in einem Paneldatensatz enthalten sind. Auch hier müssten allerdings die direkten und indirekten Kosten geschätzt werden. Offen bleibt ferner, ob sich beim NEPS für die indirekte Erfassung der wWB eine ausreichend hohe Fallzahl generieren lässt, denn für die direkte Erhebung der wWB ist die Fallzahl einer ersten groben Auswertung zufolge nicht ausreichend hoch. Lässt sich für die indirekte Erfassung jedoch eine hinreichend große Stichprobe generieren, wäre eine Analyse als vielversprechend zu beurteilen. Von besonderem Reiz und innovativ wäre hierbei die Möglichkeit, den Nutzen wWB über objektive Kompetenzmessungen abbilden zu können.

Ebenfalls Potenzial bieten PIACC-L und das SOEP. Voraussetzung für eine valide Renditenanalyse wäre jedoch die Aufnahme weiterer Variablen in die Fragebogenprogramme. Notwendig wäre es, in beiden Erhebungen die Kosten der Weiterbildung zu erfassen. Zudem lässt sich wWB momentan in beiden Erhebungen nur indirekt über Merkmale der Erwerbs- und Bildungsbiografie identifizieren und hier wären, ersten Abschätzungen zufolge, zu wenige Personen in der SOEP-Hauptuntersuchung. Besser wäre ohnehin eine direkte Erhebung durch eine Frage nach dem Anbieter der wWB. Ob allerdings auf diese Weise ausreichend hohe Fallzahlen generiert werden können, ist fraglich.

Für eine Analyse des Nutzens der wWB auf Unternehmensebene liegen mit dem CVTS, dem BIBB-Betriebspanel zu Qualifizierung und Kompetenzentwicklung und dem IAB-Betriebspanel thematisch passende Surveys vor. Allerdings fehlen teilweise sowohl Informationen, um wWB eindeutig zu identifizieren als auch Informationen zu den Kosten. Hier wäre in einem nächsten Schritt zu überprüfen, inwieweit die Erweiterung der entsprechenden Fragenprogramme um eine explizite Erfassung der wWB sowie deren Kosten möglich ist.

Grundsätzlich ist zu diskutieren, ob die Analyse von Unternehmensdaten zum jetzigen Zeitpunkt überhaupt sinnvoll ist. Die in Kapitel 3 beschriebenen Nachteile (unzureichende Information der Personalverantwortlichen über Weiterbildungen, keine konfundierenden Variablen auf Individualebene) ließen sich nur über eine Verknüpfung von Individual- und Unternehmensdaten beheben, die derzeit nicht möglich ist.<sup>29</sup> Perspektivisch ist eine derartige Verknüpfung jedoch wünschenswert und bietet großes Potenzial.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Möglichkeiten verfügbarer Datensätze insbesondere auf Individualebene hinsichtlich der Analyse von wWB noch nicht ausgeschöpft sind. Auch wenn die Fallzahlen nicht ausreichend hoch sind bzw. weitere Einschränkungen bestehen (z. B. keine Erfassung der Kosten), so erscheint es dennoch lohnenswert, einzelne Datensätze auszuwerten und die Ergebnisse miteinander in Beziehung zu setzen, sodass sich ein erstes Bild zu Renditen der wWB ergibt. Zudem könnten explorative Analysen dieser Stichprobe genutzt werden, um differenzierte Hypothesen zu den monetären und nicht-monetären Renditen der wWB zu generieren.

Insgesamt ist die unzureichende Datenbasis angesichts der steigenden Bedeutung der wWB erstaunlich (Timmermann & Hummelsheim, 2018). Dabei könnten neben Analysen zu Kosten und Nutzen auch grundlegende Informationen zur wWB, beispielsweise zur Struktur der Teilnehmenden, aus den Datensätzen abgeleitet werden.

Eine Analyse der *durchschnittlichen* Bildungsrenditen der wWB, wie sie auf Grundlage vorhandener Paneluntersuchungen grundsätzlich möglich zu sein scheint, sollte perspektivisch erweitert werden um eine *differenzierte* Analyse, die der großen Heterogenität dieses Bildungssektors gerecht wird. Für die verschiedenen Akteursgruppen wäre es hilfreich zu wissen, welche Formen von Renditen (z. B. Einkommen, Arbeitslosigkeit, berufliche Zufriedenheit) sich für welche Personengruppen bei welchen Angebotstypen ergeben.

An dieser Stelle soll noch auf die Einschränkungen unserer Analyse hingewiesen werden: Ziel des Beitrags war die Einschätzung der grundsätzlichen Eignung bestehender Datensätze für die Analyse von Bildungsrenditen. Wir haben dabei primär die in den Untersuchungen vorhandenen Variablen sowie – in einer ersten Annäherung – die zur Verfügung stehenden Fallzahlen in den Blick genommen. Weitergehende Analysen sollten indes die Eignung unterschiedlicher methodischer Verfahren für die einzelnen Erhebungen und die damit einhergehenden Voraussetzungen an die Daten eruieren (vgl. z. B. Kuper & Schrader, 2013).

---

<sup>29</sup>Die Linked-Employer-Employee-Daten des IAB (LIAB) kombinieren zwar „die Interviews des IAB-Betriebspanels mit den zugehörigen Betriebs- und Personendaten aus den Prozessen der Bundesagentur für Arbeit“ ([https://fdz.iab.de/de/Integrated\\_Establishment\\_and\\_Individual\\_Data/LIAB.aspx](https://fdz.iab.de/de/Integrated_Establishment_and_Individual_Data/LIAB.aspx)), allerdings lässt sich hierin keine wissenschaftliche Weiterbildung abbilden.

## Literatur

Anger, C., Erdmann, V., Plünnecke, A. & Stettes, O. (2012). Bildung in der zweiten Lebenshälfte: Bildungsrendite und volkswirtschaftliche Effekte. Zugriff am 12.11.2018. Verfügbar unter [https://www.ivwkoeln.de/fileadmin/publikationen/2012/86768/Weiterbildung\\_Aelterer.pdf](https://www.ivwkoeln.de/fileadmin/publikationen/2012/86768/Weiterbildung_Aelterer.pdf).

Anger, C., Plünnecke, A. & Schmidt, J. (2010). Bildungsrenditen in Deutschland. Einflussfaktoren, politische Optionen und ökonomische Effekte (IW-Analysen, Nr. 65). Köln: Institut der deutschen Wirtschaft Köln Medien GmbH.

Auer, W., Fichtl, A., Piopiunik, M. & Rainer, H. (2017). Bildungsrenditen und nicht-monetäre Erträge der wissenschaftlichen Qualifizierung. Studien im Rahmen des Bundesberichts Wissenschaftlicher Nachwuchswachstums (BuWiN) 2017.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2018). Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Zugriff am 11.11.2018. Verfügbar unter <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018>.

Behringer, F., Forbig, D., Kaufmann, K., Kuper, H., Reichart, E., Schönfeld, G & Widany, S. (2016). Datenlage, In: H. Kuper, F. Behringer & Schrader, J. (Hrsg.). Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland. Eine Expertise. WISSENSCHAFTLICHE DISKUSSIONSPAPIERE des Bundesinstituts für Berufsbildung, 176, 28–58.

Beicht, U. & Walden, G. (2006). Individuelle Investitionen in berufliche Weiterbildung – Heutiger Stand und künftige Anforderungen. WSI Mitteilungen (6), 327–334.

Biewen, M., Fitzenberger, B., Osikominu, A., Völter, R. & Waller, M. (2006). Beschäftigungseffekte ausgewählter Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung in Deutschland: eine Bestandsaufnahme. ZAF (3 und 4), 365–390.

Bilger, F., Behringer, F., Kuper, H. & Schrader, J. (Hrsg.). (2016). Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES) (Daten und Berichte zur Weiterbildung). Bielefeld: wbv Media.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.). (2017). Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey.

Cedefop. (2012). Learning and innovation in enterprises. Luxembourg.

Dohmen, D. & Cordes, M. (2018). Weiterbildung und Weiterlernen treiben Innovationen und Wachstum – Anforderungen und Implikationen für die Weiterbildungsfinanzierung. Positionspapier auf Basis der Ergebnisse des FiBS-Projekts „Volks- und regionalwirtschaftliche Kosten, Finanzierungs- und Förderstrukturen und Erträge der Weiterbildung“ (VoREFFi-WB) (gefördert von BMBF).

FiBS Forum Nr. 60.

Ebner, C. & Ehlert, M. (2018). Weiterbilden und Weiterkommen? Non-formale berufliche Weiterbildung und Arbeitsmarktmobilität in Deutschland. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (70), 213–235.

Hubert, T. & Wolf, C. (2007). Determinanten und Einkommenseffekte beruflicher Weiterbildung. Eine Analyse mit Daten des Mikrozensus 1993, 1998 und 2003. Zugriff am 12.11.2018. Verfügbar unter [https://www.ratswd.de/download/workingpapers/2007/09\\_07.pdf](https://www.ratswd.de/download/workingpapers/2007/09_07.pdf).

Hujer, R. & Wellner, M. (2000). Berufliche Weiterbildung und individuelle Arbeitslosigkeitsdauer in West- und Ostdeutschland: Eine mikroökonomische Analyse. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 33, 405–420.

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

Kil, M., Motschilnig, R. & Thöne-Geyer, B. (2012). Was kann Erwachsenenbildung leisten? Die Benefits von Erwachsenenbildung – Ansatz, Erfassung und Perspektiven. *Der pädagogische Blick*, 20 (3), 164–175.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2001). Sachstands- und Problembericht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001.

Kuper, H., Behringer, F. & Schrader, J. (H.). (2016). Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland. WISSENSCHAFTLICHE DISKUSSIONSPAPIERE des Bundesinstituts für Berufsbildung (176).

Kuper, H., Kaufmann, K. & Widany, S. (2016). Kategorien der Weiterbildung und Modellannahmen der Weiterbildungsforschung. In: H. Kuper, F. Behringer & J. Schrader (Hrsg.). *Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland. Eine Expertise. WISSENSCHAFTLICHE DISKUSSIONSPAPIERE des Bundesinstituts für Berufsbildung* (176) (S. 13–27).

Meeks, S. & Murrell, S. A. (2001). Contribution of education to health and life satisfaction in older adults mediated by negative affect. *Journal of aging and health*, 13 (1), 92–119.

Kuper, H. & Schrader, J. (2013). Stichwort: Weiterbildung im Spiegel empirischer Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (1), 7–28.

Nickel, S., Schulz, N. & Thiele, A.-L. (2018). Projektfortschrittsanalyse 2018: Entwicklung der 2. Wettbewerbsrunde im Zeitverlauf seit 2016 (wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hoch-

schulen“, Hrsg.). Zugriff am 02.11.2018. Verfügbar unter [https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16628/pdf/Nickel\\_et\\_al\\_2019\\_Projektfortschrittsanalyse\\_2018.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16628/pdf/Nickel_et_al_2019_Projektfortschrittsanalyse_2018.pdf).

Pannenberg, M. (2008). Individuelle Erträge von Weiterbildung in KMU's und Großbetrieben: Evidenz für Westdeutschland. *Sozialer Fortschritt*, 57 (2), 39–43.

Preston, J. & Green, A. (2003). The Macro-Social Benefits of Education, Training and Skills in Comparative Perspective (The Centre for Research on the Wider Benefits of Learning Reserch Reports Nr. 9).

Schuller, T. & Desjardins, R. (2010). Wider Benefits of Adult Education. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Hrsg.), *International encyclopedia of education*, 229–233.

Schuller, T., Bynner, J., Green, A., Blackwell, L., Hammond, C., Preston, J. et al. (2001). Modelling and measuring the wider benefits of learning. A synthesis (Wider benefits of learning papers, 1. publ). London: Inst. of Education Univ. of London.

Schupp, J. (2017, März). Welche Daten/Erkenntnisse gibt es in öffentlichen Datensätzen – Am Beispiel von Surveydaten des SOEP. Expertenworkshop Nutzen von wissenschaftlicher Weiterbildung, unveröffentlicht.

Stocké, V. (2017, März). Operationalisierung des Nutzens von wissenschaftlicher Weiterbildung. Expertenworkshop Nutzen von wissenschaftlicher Weiterbildung, unveröffentlicht.

Timmermann, D. & Hummelsheim, S. (2018). Nutzen und Erträge wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33, 8–35.

Wolter & Geffers (2013). Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ausgewählte empirische Befunde. 56 S. – (Thematische Berichte der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“).

Wolter, F. & Schiener, J. (2009). Einkommenseffekte beruflicher Weiterbildung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 61 (1), 90–117.

Manuskript eingegangen: 16.11.2018

Manuskript angenommen: 11.06.2019

**Angaben zu den Autoren:**

Dr. Alexandra Shajek  
Institut für Innovation und Technik (iit)  
VDI/VDE Innovation + Technik GmbH  
Steinplatz 1  
10623 Berlin  
E-Mail: alexandra.shajek@vdivde-it.de

Dr. Nicolas Winterhager  
VDI/VDE Innovation + Technik GmbH  
Steinplatz 1  
10623 Berlin  
E-Mail: nicolas.winterhager@vdivde-it.de

Alexandra Shajek ist Diplom-Psychologin und promovierte im Fach Organisationspsychologie. Sie ist seit 2014 beim Institut für Innovation und Technik und bei der VDI/VDE-IT im Bereich Bildung und Wissenschaft und dort seit 2018 als Gruppenleiterin „Bildung und Arbeit“ tätig.

Nicolas Winterhager ist Diplom-Politikwissenschaftler und promovierte im Fachgebiet Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Er ist seit 2014 bei der VDI/VDE-IT im Bereich Bildung und Wissenschaft und dort seit 2018 als Gruppenleiter „Wissenschaftssystem“ tätig.

# Teilnahmemotivation nicht-traditionell Studierender an wissenschaftlicher Weiterbildung: Eine qualitative Inhaltsanalyse im Kontext von Blended Learning

Andreas Gegenfurtner, Karina Fisch, Christian Ebner

---

Was motiviert nicht-traditionell Studierende zur Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung? Diese Frage ist angesichts einer wachsenden Heterogenität der Studierenden an Hochschulen und Universitäten bedeutsam. Im Zuge der Digitalisierung wird Weiterbildung zunehmend digital bzw. hybrid angeboten. Diese Trends aufgreifend ist das Ziel dieses Beitrags eine Exploration der Teilnahmemotivation an wissenschaftlicher Weiterbildung, die als Blended Learning-Angebote implementiert sind<sup>1</sup>. Retrospektive Leitfadeninterviews mit 27 Teilnehmenden wurden mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass die Teilnehmenden epistemische, entwicklungsbezogene, kontextuelle und soziale Motive artikulieren. Die epistemischen und entwicklungsbezogenen Motivlagen waren dabei klar vordergründig. Abschließend diskutiert der Beitrag Implikationen der Studie für die Bildungstheorie und -praxis hinsichtlich der besonderen Population der nicht-traditionell Studierenden.

---

## 1 Einleitung

Was motiviert nicht-traditionell Studierende an der Partizipation wissenschaftlicher Weiterbildung? Diese Frage ist angesichts einer wachsenden Heterogenität der Studierenden an Hochschulen und Universitäten auf bildungspraktischer, hochschulpolitischer und motivationstheoretischer Ebene bedeutsam. Gleichzeitig ist die empirische Forschungslage zu den spezifischen motivationalen Charakteristika nicht-traditionell Studierender an Hochschulen noch wenig ausgeprägt. Der Artikel liefert einen Beitrag zu den Motivlagen nicht-traditionell Studierender für eine Partizipation an wissenschaftlicher Weiterbildung.

### 1.1 Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext von Blended Learning

Wissenschaftliche Weiterbildung ist eine der rechtlichen Kernaufgaben deutscher Hochschulen und Universitäten. Dabei stehen wissenschaftliche Weiterbildungsangebote in einem Spannungsfeld zwischen der Notwendigkeit, postgraduale,

---

<sup>1</sup>Die Studie wurde gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Förderkennzeichen 16OH22004)

adressatenspezifische Angebote zu entwickeln und zu implementieren (Isensee- & Wolter, 2017; Martens & Peyer, 2014; Nickel, Püttmann & Schulz, 2018; Wolter, 2011), sowie trotz einer Entsprechung praxisnaher Bedürfnisse eine hohe Wissenschaftlichkeit zu gewährleisten (Wilkesmann, 2010) und sich von grundständigen Studiengängen abzugrenzen. Wie Wolter (2011, S. 11) ausführte: *„Danach ging bzw. geht es bei der wissenschaftlichen Weiterbildung primär um Weiterbildungsangebote für Erwerbstätige, die bereits über einen (ersten) Studienabschluss verfügen“*. Wolter (2011, S. 11) schlägt eine Definition wissenschaftlicher Weiterbildung anhand dreier Kriterien vor: (a) die Adressaten (Hochschulabsolventinnen und -absolventen bzw. Erwerbstätige ohne Hochschulabschluss), (b) die Institution (Einrichtungen im tertiären Sektor als Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung), sowie (c) ein wissenschaftliches Anspruchsniveau der Angebote.

Im Zuge der Digitalisierung werden Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung zunehmend als hybride, virtuelle und digitale Lernumgebungen realisiert, häufig auch in Verbindung mit Präsenzveranstaltungen in einem Blended Learning-Ansatz (Gegenfurtner, Schmidt-Hertha, & Lewis, in Druck). Dabei ist eine Definition von Blended Learning, ebenso wie der Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung, komplex. Oliver und Trigwell (2005) etwa sehen als Wesensmerkmal von Blended Learning eine Variation subjektiver Lernerfahrungen. Ähnlich argumentieren Blüch, Goodyear und Ellis (2007): Blended Learning bietet verschiedene Modalitäten für Lernerfahrungen. Im Kontext dieser Studie wird Blended Learning als Kombination digitaler und analoger Lernumgebungen definiert. Systematische Literaturarbeiten und Meta-Analysen, insbesondere auch des internationalen Forschungsstandes, weisen auf die zunehmende Bedeutung von Blended Learning-Ansätzen in der Weiterbildung hin (Ebner & Gegenfurtner, 2019; Gegenfurtner & Ebner, in Druck; Gegenfurtner, Quesada-Pallarès, & Knogler, 2014; Means, Toyama, Murphy, & Baki, 2013; Säljö, 2010; Schmid, Bernard, Borokhovski, Tamim, Abrami, Surkes, et al., 2014; Sitzmann, Kraiger, Stewart, & Wisher, 2006). Beispielsweise belegen Meta-Analysen von Gegenfurtner, Veermans und Vauras (2013) sowie von Spanjers, Könings, Leppink, Verstegen, de Jong, Czabanowska und Van Merriënboer (2015), dass der Einsatz digitaler Lehrformate zur Förderung von Wissen und Transfer in Hochschule und Weiterbildung etwas effektiver ist als analoge Lehrformate allein.

Blended Learning bzw. die Kombination von Präsenzlehre mit digitalen Lernumgebungen kann auf verschiedene Weisen realisiert werden. Typische Möglichkeiten sind die Verwendung von Webkonferenzen und Lern-Management-Plattformen. Bei Webkonferenzen sind Studierende und Dozierende von verschiedenen geographischen Lokationen über eine gemeinsam geteilte virtuelle Plattform (etwa Adobe Connect oder Cisco WebEx) miteinander verbunden und können synchron in Echtzeit via Webcams und Voice-Over-IP miteinander interagieren (siehe als Beispiele Gegenfurtner &

Ebner, 2019; Gegenfurtner, Zitt & Ebner, in Druck; Siewiorek & Gegenfurtner, 2010; Wang & Hsu, 2008). Bei Lern-Management-Systemen sind virtuelle Selbstlernanteile in einer Onlineumgebung eingestellt und können von Studierenden zeitlich asynchron und räumlich ubiquitär bearbeitet werden (Cerezo, Sanchez-Santillan, Puerto Paule-Ruiz, & Nunez, 2016; Gegenfurtner, Spagert, Weng, Bomke, Fisch, Oswald, et al., 2017). Studierende schätzen die gebotene Flexibilität, die Webkonferenzen und Lern-Management-Systeme bieten, weil sich durch die zeitliche und geographische Unabhängigkeit eine höhere Vereinbarkeit der Weiterbildungsteilnahme mit familiären und beruflichen Pflichten realisieren lässt (Gegenfurtner, Schwab, & Ebner, 2018; Wang & Hsu, 2008). Darüber hinaus können in einem neuen Ansatz die Präsenzveranstaltungen an mehreren Standorten live mittels Videokonferenztechnik übertragen werden (Gegenfurtner et al., 2017). Der Vorteil dieser oft wohnortnahen LernCenter, an denen Teilnehmende an Präsenzveranstaltungen synchron in Echtzeit partizipieren können, ist eine verkürzte Anreise und somit in Konsequenz eine höhere Vereinbarkeit der Weiterbildung mit Familie und Beruf.

Was motiviert Personen zur Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung im Kontext von Blended Learning? Diese Frage ist auf konzeptueller Ebene beim Konstrukt der Teilnahmemotivation lokalisiert. Teilnahmemotivation ist definiert als die Motivation, an einem Weiterbildungsangebot zu partizipieren (Bell, Tannenbaum, Ford, Noe & Kraiger, 2017; Gorges, 2015). Teilnahmemotivation ist dabei konzeptuell von den verwandten Konstrukten der Lernmotivation (englisch „motivation to learn“) als der Bereitschaft, Neues zu lernen (Bell et al., 2017; Gegenfurtner & Vauras, 2012; Urhahne, 2008), sowie der Transfermotivation („motivation to transfer“) als der Bereitschaft, das Gelernte am Arbeitsplatz anzuwenden (Fisch, 2017; Gegenfurtner, in Druck; Testers, Gegenfurtner, & Brand-Gruwel, 2015), abzugrenzen. Das Konstrukt der Teilnahmemotivation umfasst dabei alle volitionalen und prädeziationalen Prozesse, die zur Entscheidung einer Partizipation an Schulung, Fortbildung oder Weiterbildung führen (Gorges, 2015; Gorges, Gegenfurtner & Kuper, 2015).

## 1.2 Nicht-traditionell Studierende

Studien zur Teilnahmemotivation im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung sind national wie international vergleichsweise rar; noch seltener sind Studien, die sich der Teilnahmemotivation nicht-traditionell Studierender widmen. Im Kontext dieser Forschungslücke untersucht die vorliegende Studie die Teilnahmemotivation nicht-traditionell Studierender an wissenschaftlicher Weiterbildung. Als nicht-traditionell Studierende werden Personen definiert, die nach einer Berufsausbildung, Arbeits- oder Erziehungszeiten eine wissenschaftliche Weiterbildung an einer Hochschule oder Universität aufnehmen und im Vergleich zu grundständigen „traditionellen“ Studierenden in der Regel etwas älter sind sowie über mehr Berufserfahrung verfügen bzw. häufig

berufsbegleitend bzw. in Teilzeit studieren (Alheit, Rheinländer, & Watermann, 2008; Francois, 2014; Gegenfurtner et al., 2018; Martens & Peyer, 2014; Maschwitz & Brinkmann, 2015). Teichler und Wolter (2004, S. 72) bezeichnen nicht-traditionell Studierende im Bezugsrahmen eines biographietheoretischen Diskurses als Personen, *„die sich durch unkonventionelle Lebensverläufe (im Vergleich zu den weitgehend standardisierten Normalbiographien von Studierenden) auf dem Wege zu einem Hochschulstudium auszeichnen“*. Andere Autorinnen und Autoren sprechen angesichts der schier Unmöglichkeit einer abschließenden definitorischen Klassifikation von „heterogenen Studierenden“ (etwa Hanft, Zawacki-Richter, & Gierke, 2015; Stöter, Bullen, Zawacki-Richter, & von Prümmer, 2014). Eine gelungene Reflektion der Implikationen unterschiedlicher Definitionsansätze in der Forschungsliteratur zur Gruppe der nicht-traditionellen bzw. heterogenen Studierenden, deren tiefergehende Synopsis jenseits des Rahmens dieses Beitrags liegt, findet sich bei Lübben, Müskens und Zawacki-Richter (2015).

Obwohl die Zahl der Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland wächst (Nickel & Schulz, 2017; Wolter, Kamm, Otto, Dahm, & Kerst, 2017), liegen nach wie vor nur wenige empirische Studien zur besonderen Population der nicht-traditionellen Studierenden vor (Gegenfurtner et al., 2018; Nickel et al., 2018; Testers, Gegenfurtner, van Geel, & Brand-Gruwel, 2019; Wilkesmann, Fischer, & Virgillito, 2012). Entsprechend dünn sind die wissenschaftliche Evidenz und die konzeptuelle Theorieentwicklung. Eine theoretische Grundannahme der vorliegenden Studie ist, dass die Teilnahmemotivation per se durch eine Vielzahl möglicher Motive gespeist wird. Gleichzeitig können sich diese Motive bzw. die Gründe für eine Partizipation an wissenschaftlicher Weiterbildung bei Einzelpersonen individuell ausprägen. Es kann vermutet werden, dass diese Motive Bezug nehmen auf die Lebenswelt der Teilnehmenden im Spannungsfeld zwischen beruflicher Karriere und familiärer Einbindung. Dieses Spannungsfeld unterscheidet nicht-traditionell Studierende von grundständig Studierenden, die häufig noch keine berufliche Sozialisation erlebt haben. Wolter et al. (2017, S. 84) belegen diese Unterschiede auch statistisch und konstatieren: *„Schon aufgrund ihres Lebensalters und ihrer Biografie ist es nicht verwunderlich, dass nicht-traditionelle Studierende häufiger als andere Studierendengruppen Erwerbsarbeit und/oder Familienarbeit mit den Studienzeiten koordinieren müssen, was zu einer Doppel- bzw. Dreifachbelastung führen kann, die es zu bewältigen gilt. Erwerbsarbeit und Kindererziehung reduzieren die für das Studium verfügbare Zeit und haben ebenfalls Einfluss auf den Studienerfolg.“* Auch aufgrund dieser Analysen (Wolter et al., 2017) kann angenommen werden, dass sich die motivationalen Charakteristika nicht-traditioneller, in Teilzeit Studierender von denen der grundständig in Vollzeit Studierenden unterscheiden.

In der Tat zeigen eine Reihe von Studien empirisch messbare Unterschiede zwischen traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden hinsichtlich ihrer motivationalen Orientierung (Francois, 2014), intrinsischen/extrinsischen Motivation (Tilley, 2014; Wilkesmann et al., 2012), studentischen Identität (Thunborg, Bron & Ekström, 2013) und ihres Interesses (Johnson et al., 2016). Basierend auf der Academic Motivation Scale (Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal, & Vallières, 1992) zeigten beispielsweise Wilkesmann et al. (2012) für Deutschland, dass nicht-traditionell Studierende, die älter sind als 30 Jahre, weniger extrinsisch motiviert sind als jüngere Studierende. Für den nordamerikanischen Kontext berichteten Johnson, Taasobshirazi, Clark, Howell und Breen (2016), dass nicht-traditionell Studierende in höherem Maß Interesse und Selbstwirksamkeit aufweisen. Andere Näherungen zu den Motivlagen nicht-traditionell Studierender lassen sich basierend auf dem Interessenskonstrukt mit einem allgemeinen Weiterbildungsinteresse oder einem Interesse an der Erweiterung der eigenen fachlichen Kompetenzen assoziieren (Gegenfurtner, Knogler, & Schwab, in Druck) bzw. mit Bezug auf die Emotionsforschung in einer Unzufriedenheit mit dem beruflichen Ist-Stand – verbunden mit einer erwarteten Instrumentalität der Weiterbildungspartizipation hinsichtlich zukünftiger Karriereentwicklung (Alheit et al., 2008; Gorges, 2015; Jürgens & Zinn, 2015; Wolter, Dahm, Kamm, & Kerst, 2015). Otto und Kamm (2016) identifizieren darüber hinaus den Wunsch, vergangene bildungsbiographische Entscheidungen zu korrigieren, als eines der Motive nicht-traditionell Studierender. Obwohl diese Studien nicht direkt das Konstrukt der Teilnahmemotivation messen, sind sie für die vorliegende Untersuchung insofern relevant, als dass sie auf die Besonderheiten der motivationalen Profile nicht-traditionell Studierender hinweisen.

## **2 Zielsetzung und Forschungsfrage**

Die Zielsetzung der Studie war eine Exploration der Teilnahmemotivation nicht-traditionell Studierender an wissenschaftlichen Weiterbildungen, die als Blended Learning-Angebote im Hochschulkontext implementiert sind. Ein besonderer Fokus der Studie lag auf der Kategorienbildung bezüglich der Motive und Dimensionen der Teilnahmemotivation. Die Forschungsfrage war: Was motiviert nicht-traditionell Studierende zur Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung im Blended Learning-Design?

## **3 Methoden**

### **3.1 Teilnehmende und Weiterbildungsangebote**

An dieser qualitativen Interviewstudie nahmen 27 Personen teil. Davon waren 15 Personen weiblich (55,6 %) und 12 Personen männlich (44,4 %). Das durchschnittliche Alter lag bei 35,8 Jahren ( $SD = 9,1$ ). Alle Teilnehmenden waren nicht-traditionell Studierende, die berufsbegleitend an fünf unterschiedlichen wissenschaftlichen Weiter-

bildungsangeboten partizipierten; diese waren: (a) ein berufsbegleitender Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik, zwei zehnmonatige Zertifikatsstudiengänge in (b) Supply Chain Management bzw. (c) Technischer Betriebswirtschaft, sowie zwei dreiwöchige Brückenkurse in (d) Mathematik und (e) Physik. Kriterien der Angebotsselektion waren einerseits eine breite inhaltliche Streuung durch Berücksichtigung naturwissenschaftlicher, betriebswirtschaftlicher und pädagogischer Themen, sowie andererseits eine Varianz in der zeitlichen Dauer (4 Wochen, 8 Monate, 10 Semester) und des angestrebten Abschlussniveaus (Bachelor of Arts, Hochschulzertifikat, keine formale Zertifizierung). Diese Selektion spiegelt verschiedene Formate wissenschaftlicher Weiterbildung wider (Wolter, 2011).

Das didaktische Design der Weiterbildungsangebote wurde als Blended Learning-Ansatz im Konzept des flexiblen Lernens (Bomke, Gegenfurtner, Schwab & Reitmaier-Krebs, 2017; Fisch & Reitmaier, 2016; Gegenfurtner et al., 2017; Gegenfurtner et al., 2018) entwickelt und implementiert. Konkret fanden drei didaktische Elemente Berücksichtigung. Erstens wurden Veranstaltungen an mehreren LernCentern per Videokonferenztechnik in Echtzeit übertragen; Teilnehmende konnten so ein wohnortnahes LernCenter besuchen. Zweitens wurden Veranstaltungen als Webkonferenz angeboten; Teilnehmende konnten so von zu Hause aus synchron am Webinar partizipieren. Und drittens wurden Lerninhalte als Selbstlerneinheiten in einem Lern-Management-System implementiert; Teilnehmende konnten sich so Inhalte räumlich und zeitlich flexibel im eigenen Lerntempo asynchron aneignen. Die Kombination aus LernCentern, Webkonferenzen und Lern-Management-System ist das Herzstück des didaktischen Konzepts des flexiblen Lernens (Bomke et al., 2017; Fisch & Reitmaier, 2016; Gegenfurtner et al., 2017; Gegenfurtner et al., 2018).

Die Gesamtstichprobe der 27 Interviewteilnehmenden teilte sich wie folgt auf die jeweiligen Weiterbildungsangebote auf:  $N_1 = 5$  Personen Kindheitspädagogik,  $N_2 = 4$  Personen Supply Chain Management,  $N_3 = 6$  Personen Technische Betriebswirtschaft,  $N_4 = 8$  Personen Mathematik und  $N_5 = 4$  Personen Physik. Die Teilnahme an den wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten war freiwillig. Die Auswahl der Interviewteilnehmenden bzw. die Stichprobenziehung erfolgte nach Maßgabe des Maximum Variation Sampling Schemas (Onwuegbuzie & Leech, 2007) mit dem Ziel, eine größtmögliche Varianz in den demographischen Charakteristika der Personen — Alter, Geschlecht, Wohnort — und in den Weiterbildungsangeboten — inhaltliche Ausrichtung, Dauer, Grad des Abschlusses — in der Stichprobe zu repräsentieren. Dabei spiegelt die Stichprobe die zugrundeliegende Stichprobenpopulation in den jeweiligen Angeboten Kindheitspädagogik (Bomke, Gegenfurtner, Schwab, & Weng, 2017), Supply Chain Management (Bomke, Gegenfurtner, Schwab, & Weng, 2018), Technische Betriebswirtschaft (Spagert, Gegenfurtner, Weng, & Schwab, 2018), Mathematik (Bomke, Reitmaier-Krebs, Gegenfurtner, & Weng, 2017) und Physik (Bomke,

Gegenfurtner, Resch, Wenig, & Schwab, 2018) wider. Die Rekrutierung der Teilnehmenden erfolgte telefonisch und via E-Mail durch die Forschenden bei einer 100 Prozent Response Rate. Die Partizipation an den Interviews bzw. an der qualitativen Datenerhebung für diese Studie erfolgte auf freiwilliger Basis; eine Kompensation in monetärer Form oder in Form von Leistungspunkten für die Weiterbildung erfolgte nicht. Den Teilnehmenden wurde Anonymität und Vertraulichkeit bezüglich aller im Interview gemachten Äußerungen garantiert.

### 3.2 Interviews

Die Datenerhebung für die Studie folgte einem qualitativen Untersuchungsdesign und basierte auf narrativen, retrospektiven Leitfadeninterviews. Ziel der Interviews war eine Exploration unterschiedlicher Dimensionen und Motive als Ausprägung der Teilnahmemotivation. Um die Gesamtheit der möglichen Motivlagen umfassend explorieren zu können und nicht durch die Wahl eines Fragebogens mit vordefinierten Antwortkategorien a priori zu limitieren, wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt, in dem nicht-traditionell Studierende ihre Teilnahmemotivation im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung offen artikulieren können. Diese Offenheit im gewählten Untersuchungsdesign ist eine Konsequenz des gering entwickelten empirischen Forschungsstandes, der dazu einlädt, qualitativ hypothesengenerierend und nicht quantitativ hypothesentestend zu arbeiten.

Die Interviews wurden in Einzelsitzungen face-to-face geführt und das Interviewgespräch elektronisch aufgezeichnet. Interviewee und Interviewer waren einander namentlich bekannt, hatten aber zum Zeitpunkt des Interviews keinen persönlichen Kontakt. Die Gesamtdauer aller Interviewaufzeichnungen betrug 472 Minuten, die durchschnittliche Länge eines Interviews betrug 17,48 Minuten ( $SD = 7,34$ ). Die Interviews wurden unter Zuhilfenahme eines Leitfadens durchgeführt, der die Fragen und somit den Gesprächsverlauf vorstrukturierte. Die Leitfadeninterviews wurden als Instrument der qualitativen Weiterbildungsevaluation eingesetzt und bezogen sich primär auf die Erwartungen, Erfahrungen und Reaktionen, die die Teilnehmenden mit den besuchten Weiterbildungsangeboten retrospektiv assoziierten. Die Leitfragen sind im Anhang dargestellt. Für die hier vorliegende Studie zur Teilnahmemotivation wurde die folgende Leitfragenfrage zur Analyse ausgewählt: „Warum haben Sie sich für die Teilnahme an dieser Weiterbildung entschieden?“ Diese Frage war die erste des Leitfadens; die Antworten sind daher unbeeinflusst von vorherigen Fragen und reflektieren die spontanen Assoziationen der Teilnehmenden.

Die Interviewgespräche fanden im an der Hochschule angesiedelten Weiterbildungszentrum am Ende der Brückenkurse Mathematik und Physik, am Ende der Zertifikate Supply Chain Management und Technische Betriebswirtschaft bzw. nach dem ersten Fachsemester des Bachelorstudiengangs Kindheitspädagogik statt. Um Verzerrungen durch externe Effekte zu minimieren, waren der Raum für die Interviews und der verwendete Leitfaden für alle Teilnehmenden in allen Weiterbildungsangeboten identisch. Die aufgezeichneten Tonaufnahmen wurden von einer geschulten studentischen Hilfskraft verbatim transkribiert und so für die Analyse aufbereitet.

### **3.3 Qualitative Inhaltsanalyse**

Als Analysemethode wurde die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) angewandt. Ziel war eine inhaltliche Strukturierung des Interviewmaterials, um Dimensionen der Teilnahmemotivation abbilden zu können. Das Ausgangsmaterial der Analyse bildeten die Interviewtranskripte. Die Richtung der Analyse fokussierte dabei auf den Handlungshintergrund des Kommunikators, konkret bezogen auf die im Interviewtext artikulierten Motive zur Weiterbildungspartizipation. Als Analyseeinheit des transkribierten Textmaterials wurden zunächst einzelne Sätze bzw. inhaltlich abgeschlossene Satzfragmente als Kodiereinheit und einzelne Interviews als Auswertungseinheit festgelegt.

Mayring (2015) spezifiziert drei Analyseschritte der Qualitativen Inhaltsanalyse: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Im ersten Schritt, der Zusammenfassung, wurden die einzelnen Sätze bzw. Satzfragmente der Interviewtranskripte verdichtend abstrahiert. Im zweiten Schritt, der Explikation, wurden Textbestandteile der Transkripte, die unklar erschienen, in einer engen und einer weiten Kontextanalyse interpretiert. Im dritten Schritt schließlich, der Strukturierung, wurden alle Textbestandteile aus den zusammengefassten Paraphrasierungen systematisch extrahiert und in ein Kategoriensystem überführt: Ziel dieser inhaltlichen Strukturierung war es, übergeordnete Themen bzw. Motive für die Teilnahme an den Weiterbildungsangeboten zu entwickeln. Dieser letzte Schritt der inhaltlichen Strukturierung wurde von zwei Ratern durchgeführt, die das Datenmaterial unabhängig voneinander mit den entwickelten Kategorien kodierten. Die Interkoderreliabilität – ein Maß zur Schätzung der Übereinstimmung von zwei Kodierenden (Cohen, 1960) – lag bei Cohen's  $k = 0.89$ , was eine hohe Güte der Kodierung signalisiert. Ambivalente Kodierungen wurden durch gemeinschaftliche Diskussion geklärt.

## 4 Ergebnisse

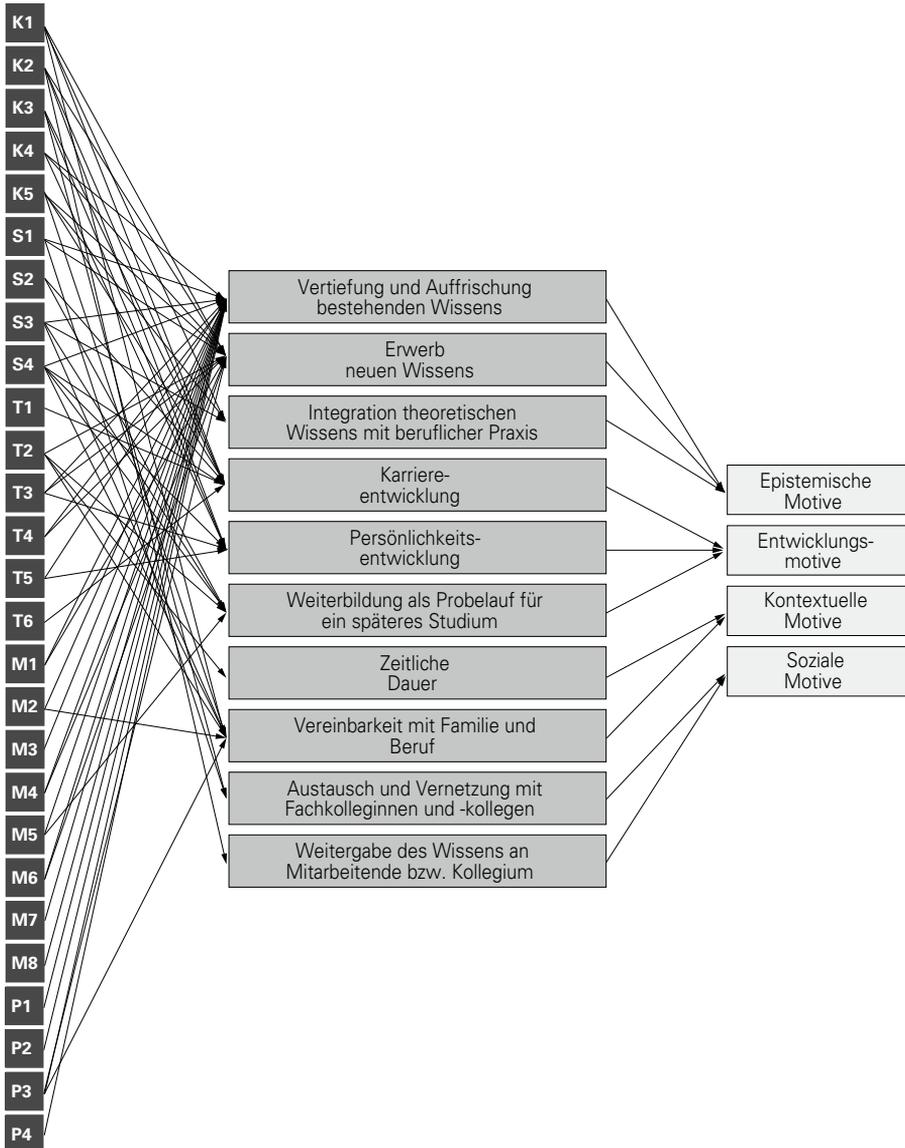
**Tabelle 1:** Kategoriensystem

Hauptkategorie	Kategorie	Textbeispiel
1 Epistemische Motive	1.1 Vertiefung und Auffrischung bestehenden Wissens	„[Ich] habe mir gedacht, vor der Vorlesung ist eine Auffrischung der Grundlagen nicht schlecht.“
	1.2 Erwerb neuen Wissens	„Also, ich hab da nur die Hauptschulphysik und dann war das für mich ein Grund, dass ich mich zum Vorbereitungskurs anmelde.“
	1.3 Integration theoretischen Wissens mit beruflicher Praxis	„Die praktischen Erfahrungen, die man gemacht hat, mit der Theorie wieder zu verbinden. Wieder Anstöße zu bekommen, was man auch in der Praxis umsetzen kann.“
2 Entwicklungsmotive	2.1 Karriereentwicklung	„Aus Karrieregründen“
	2.2 Persönlichkeitsentwicklung	„Also ich hab schon immer geschaut, dass sich was verändert. Und dass ich mich auch verändere.“
	2.3 Weiterbildung als Probelauf für ein späteres Studium	„Weil ich habe mich für ein duales Studium interessiert. Um einfach mal zu sehen, wie das mit der Arbeitsbelastung ist.“
3 Kontextuelle Motive	3.1 Zeitliche Dauer	„Es war eine überschaubare Zeit.“
	3.2 Vereinbarkeit mit Familie und Beruf	„Ich hab Familie, von dem her ist es für mich sehr angenehm, wenn ich von zuhause aus einfach mal an den Schreibtisch setzen kann und dort dann eben teilnehmen kann.“
4 Soziale Motive	4.1 Austausch und Vernetzung mit Fachkolleginnen und -kollegen	„Zum anderen auf Grund der diversen Teilnehmer aus verschiedenen Branchen als mögliche Teilnehmer am persönlichen Netzwerk.“
	4.2 Weitergabe des Wissens an Mitarbeitende bzw. Kollegium	„Ich gebe das dann in den Teambesprechungen an meine Kolleginnen weiter.“

Ziel der inhaltlichen Strukturierung war die Entwicklung eines Kategoriensystems, das die einzelnen Motivlagen der Teilnahme in trennscharfen Dimensionen abbildete. Tabelle 1 zeigt das Kategoriensystem. Insgesamt wurden zehn Einzelkategorien aus dem Interviewmaterial extrahiert. Diese Kategorien waren (1) Vertiefung und Auffrischung bestehenden Wissens, (2) Erwerb neuen Wissens, (3) Integration theoretischen Wissens mit beruflicher Praxis, (4) Karriereentwicklung, (5) Persönlichkeitsentwicklung, (6) Weiterbildung als Probelauf für ein späteres Studium, (7) zeitliche Dauer, (8) Vereinbarkeit mit Familie und Beruf, (9) Austausch und Vernetzung mit Fachkolleginnen und -kollegen, sowie (10) Weitergabe des Wissens an Kollegium bzw. Mitarbeitende. Diese zehn Kategorien lassen sich in die folgenden vier Dimensionen bündeln: (a) epistemische Motive, (b) Entwicklungsmotive, (c) kontextuelle Motive und (d) soziale Motive. Diese werden nachfolgend genauer expliziert und mit Textbeispielen

aus dem transkribierten Interviewmaterial kontextualisiert. Dabei werden die Textbeispiele durch eine Buchstaben-Zahl-Kombination anonymisiert (z. B. „P2“); der Buchstabe beschreibt das Weiterbildungsangebot (K = Kindheitspädagogik, S = Supply Chain Management, T = Technische Betriebswirtschaft, M = Mathematik, P = Physik) und die Zahl die jeweilige Person im Fach-Subsample. Abbildung 1 visualisiert die Nennungen pro Interviewperson und Kategorie.

**Abbildung 1:** Teilnehmende und ihre Teilnahmemotive



## 4.1 Epistemische Motive

Die epistemischen Motive reflektierten den Wunsch der Teilnehmenden nach Wissen. Dieses Wissensmotiv manifestierte sich im Interviewmaterial in drei getrennten Einzelkategorien: der Vertiefung und Auffrischung bestehenden Wissens, dem Erwerb neuen Wissens, sowie der Integration theoretischen Wissens mit beruflicher Praxis.

### 4.1.1 Vertiefung bzw. Auffrischung bestehenden Wissens

Die Vertiefung bzw. Auffrischung bestehenden Wissens war in allen Weiterbildungsangeboten und bei allen Teilnehmenden das am häufigsten genannte Motiv für die Partizipation. Dieses Motiv findet sich beispielsweise in den Brückenkursen Mathematik und Physik. So sagte P4: *„Ich hab in der Oberstufe schon oder generell im Gymnasium Probleme mit Physik gehabt, weil es ist nicht ganz so mein Fach. Und habe das dann irgendwann, in der zehnten Klasse abgelegt und habe mir gedacht, vor der Vorlesung ist eine Auffrischung der Grundlagen nicht schlecht. Das ist bestimmt hilfreich.“* Ähnlich äußerte sich beispielsweise auch M8, die sich wünschte, dass durch den Brückenkurs Mathematik *„die Grundsäulen, die für das Studium wichtig sind, wieder aufgefrischt werden“*, sowie M7, der *„durch den Brückenkurs wieder rein kommen“* wollte. Auch im Zertifikat Supply Chain Management war das epistemische Motiv der Auffrischung und Vertiefung bestehender Kenntnisse zentral, wie etwa die Aussage von S3 zeigte: *„Zum einen, das Wissen, das man sich im BWL-Studium angeeignet hat, zu vertiefen und auch wieder zu erweitern. Zu meiner Zeit hat es ja den Bereich Supply Chain Management als Lehre noch gar nicht gegeben.“*

### 4.1.2 Erwerb neuen Wissens

Der Erwerb neuen Wissens war neben der Auffrischung und Erweiterung bestehenden Wissens die zweite Kategorie der epistemischen Motive. Wiederum ist dieses Motiv in allen Weiterbildungsangeboten und bei allen Teilnehmenden artikuliert. So sagte etwa M6, dass er die Schule schon vor längerer Zeit mit dem qualifizierten Hauptschulabschluss abgeschlossen hatte und durch den Brückenkurs Mathematik *„den Wissensstand der Realschule oder teilweise das Niveau vom Fachabitur erreichen“* wollte. Generell war in den Brückenkursen der Wunsch sehr ausgeprägt, Kenntnisse auf Hochschulniveau zu erlangen um im Studium bestehen zu können bzw. für die Vorlesungen des ersten Semesters vorbereitet zu sein. So sagte beispielsweise P3 im Kontext des Brückenkurses Physik: *„Das liegt an meiner schulischen Vorbildung. Also, ich hab da nur die Hauptschulphysik und dann war das für mich ein Grund, dass ich mich zum Vorbereitungskurs anmelde.“* Auch im Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik finden sich zahlreiche Aussagen, die belegen, dass das Interesse für die Inhalte die Teilnahmemotivation stark begünstigte. So sagte etwa K1, dass für die

eigene Arbeit in der Schulsozialarbeit Theorien der Kindheitspädagogik gebraucht werden: *„Gerade wegen der Pubertät und alles. Es führt wieder zurück auf die Kindheit und da ist der Input ganz arg wichtig. Und die Theorie. Also ich finde es sehr spannend.“*

#### **4.1.3 Integration theoretischen Wissens mit beruflicher Praxis**

Die Integration theoretischen Wissens mit beruflicher Praxis war insbesondere im Bachelorstudiengang und den beiden Zertifikatsstudiengängen präsent. So artikuliert S3 im Kontext des Zertifikats Supply Chain Management: *„Die Erwartung war im Endeffekt, den Bereich Supply Chain Management besser zu erfassen. Die praktischen Erfahrungen, die man gemacht hat, mit der Theorie wieder zu verbinden. Wieder Anstöße zu bekommen, was man auch in der Praxis umsetzen kann. Neue Denkanstöße.“* Ähnlich argumentierte K5 im Kontext des Bachelors Kindheitspädagogik, dass sie Ansätze und Theorien kennenlernen und in der Praxis anwenden wollte, *„da ich auch gut Verbindungen zu meinem jetzigen Tätigkeitsbereich ziehen kann, weil ich arbeite ja mit Menschen mit Beeinträchtigung, also einer geistigen Beeinträchtigung (...) Also für mich ist das relevant, weil man es gut verbinden kann.“* Für sie war es ein zentrales Motiv, eine Verbindung zwischen den Inhalten des Studiums und ihrer Arbeit herzustellen. Zusammenfassend waren der Wunsch zum Erwerb neuen Wissens, zur Vertiefung bzw. Auffrischung bestehenden Wissens und zur Integration theoretischen Wissens und praktischen Handelns zentrale epistemische Motive für die Teilnahme an Weiterbildung.

#### **4.2 Entwicklungsmotive**

Die entwicklungsbezogenen Motive reflektierten den Wunsch der Teilnehmenden nach Wachstum und Veränderung. Das Entwicklungsmotiv fand sich in den Interviewtranskripten in drei Ausprägungen wieder: Karriereentwicklung, Persönlichkeitsentwicklung und der Weiterbildung als Probelauf für ein späteres Studium.

##### **4.2.1 Karriereentwicklung**

Die Karriereentwicklung als Motiv für die Weiterbildungspartizipation war überwiegend in den Zertifikatskursen Supply Chain Management und Technische Betriebswirtschaft, sowie im Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik präsent. So antwortete S2 auf die Frage, warum sie am Zertifikat Supply Chain Management teilnahm, sehr kurz: *„Aus Karrieregründen“*. S4 ergänzte als einer der Gründe, *„sich besser aufzustellen beim möglichen Jobwechsel. Einfach dass man an Attraktivität gewinnt. Ich wollte mich aber in den anderen Bereichen besser aufstellen, um eben im Bereich Supply Chain Management auch tätig zu werden“*. Hier wird die Weiterbildung als Möglichkeit gesehen, sich neben den bestehenden Tätigkeitsbereichen für ein neues Feld zu

qualifizieren. Im Zertifikat Technische Betriebswirtschaft erklärte T1, dass *„wenn man noch etwas Anderes in der Hand hat, ist es nie falsch und deswegen war das für mich, also bin ich ja jetzt noch jung, wer weiß was vielleicht in ein paar Monaten, Jahren kommt und dann ist es nicht schlecht, noch etwas Anderes in der Hand zu haben“*. Auch bei der Kindheitspädagogik war der Wunsch nach Karriereentwicklung evident. So war es für K2 *„tatsächlich der Bachelor, der lockt“* und K3 wollte durch den Abschluss eine höhere Position bzw. tarifliche Eingruppierung erreichen. K5 argumentierte, dass sie in ihrem Beruf als Erzieherin weiterkommen und mehr Verantwortung übernehmen wolle, um *„beruflich neue Aufgaben anzunehmen und zu erfüllen“*.

#### 4.2.2 Persönlichkeitsentwicklung

Die Persönlichkeitsentwicklung war für K4 einer der Gründe für die Partizipation am Bachelorstudium Kindheitspädagogik: sie wolle ihre Persönlichkeit durch das Studium entwickeln. Sie ergänzte: *„Durch das Studium wollte ich mir neue Kompetenzen zulegen“*. K2 sagte, sie wollte am berufsbegleitenden Studium teilnehmen, *„weil ich sehr interessiert bin, Neues zu lernen. Also ich hab schon immer geschaut, dass sich was verändert. Und dass ich mich auch verändere.“* Dieses Motiv des persönlichen Wachstums manifestiert sich in einer positiven Einstellung gegenüber lebenslangem Lernen, das zur aktiven Partizipation an akademischer Weiterbildung führte. Im Kontext des Zertifikats Supply Chain Management sagte S4, dass eine Weiterbildung generell immer von Nutzen sei: *„Da kann man nur gewinnen“*. Im Rahmen des Zertifikats Technische Betriebswirtschaft sagte T5: *„Ich glaube, dass das eher eine Typsache ist bei mir. Ich möchte einfach nicht einschlafen. Eher in die Richtung. Weil manche sagen, ich mache jetzt meine Berufsausbildung und dann ist Schluss, ich will dann einfach gar nichts mehr wissen. Bei mir ist das eher andersrum, ich mag nicht, dass ich irgendwie einschlafe.“* Bei T3 spielte das Alter eine besondere motivationale Rolle: *„Ja, die letzte Weiterbildung ist ja doch schon ein paar Jahre her und ich komme ja auch schon in die Jahre. Da habe ich mir dann gedacht, bevor ich 50 werde, sollte ich vielleicht doch noch etwas machen. (...) Warum man das macht, man möchte den Kindern auch zeigen, dass man nicht stehen bleiben soll. Also die sind dann auch voll dahinter und die haben mich eigentlich immer geschimpft, wenn ich nichts getan habe.“*

#### 4.2.3 Weiterbildung als Probelauf für ein späteres Studium

Viele Teilnehmende sahen die Weiterbildungspartizipation auch als Probelauf für ein späteres Studium. S2 sagte auf die Frage, warum er am Zertifikat teilgenommen hat, *„ja, dass man vielleicht einfach schaut, wie es beruflich weitergeht und da habe ich mir halt gedacht, das muss ich nutzen hier, diese Chance. Dass ich vielleicht später mal ein Studium beginnen kann. Das war jetzt eigentlich der Grund.“* Hier wurde die

Weiterbildung als Kontext gesehen, die akademische Welt in einem geschützten und überschaubaren Rahmen „auszuprobieren“. So äußerte sich auch S3: *„Also für mich war ein ausschlaggebender Punkt, mal herauszufinden... weil ich habe mich für ein duales Studium interessiert. Um einfach mal zu sehen, wie das mit der Arbeitsbelastung ist, ob das generell vereinbar wäre mit meinem Arbeitsleben. Deswegen war es sehr interessant.“* Und T2 sagte: *„Ich habe überlegt, ob ich vielleicht noch ein Studium dranhänge.“* Das Motiv, die Weiterbildung als Probelauf für ein späteres Studium wahrzunehmen, war dabei insbesondere in den beiden Hochschulzertifikaten präsent, aber auch bei den Brückenkursen. So sagte beispielsweise M5: *„Die anderen Gründe sind im Endeffekt, dass man ja, an das Schulische sich wieder mal gewöhnt. Weil wenn man beruflich unterwegs ist, hat man ja dann nicht mehr so, dass man den ganzen Tag sitzt und die ganze Zeit zuhören muss. Und die ganzen Übungen. Also das ist nicht mehr so. Weil da ist man die ganze Zeit aktiv und hier muss man halt doch viel sitzen, sag ich mal und das meiste aufnehmen dann. Vor allem dann später in den Vorlesungen.“*

### 4.3 Kontextuelle Motive

Die kontextuellen Motive reflektierten den Wunsch der Teilnehmenden nach einer hohen Vereinbarkeit der berufsbegleitenden Weiterbildung mit konkurrierenden beruflichen und familiären Pflichten. In diesem Motiv kamen insbesondere die Vorteile des didaktischen Designs im gewählten Blended Learning-Ansatz zu tragen. Dieses kontextuelle Motiv manifestierte sich im Interviewmaterial in zwei Einzelkategorien.

#### 4.3.1 Zeitliche Dauer

Der erste Grund für die Teilnahme an der berufsbegleitenden Weiterbildung war die begrenzte zeitliche Dauer. Konkret zeigte sich dieses Motiv im achtmonatigen Zertifikatsstudiengang Technische Betriebswirtschaft. Dort sagte T2: *„Ich habe überlegt, ob ich vielleicht noch ein Studium dranhänge, wobei ich dann gesagt habe, okay, wahrscheinlich arbeitsbelastungsmäßig werde ich das nicht mehr auf die Reihe bringen. Ich bin auch einer, der jetzt nicht unbedingt nebenbei so viel machen mag, weil ich mag dann abschalten am Abend und das war jetzt da eigentlich auch nicht so, das war mir schon bewusst. Aber es war eine überschaubare Zeit, würde ich sagen.“* Dieses Exzerpt aus dem Transkript deutet an, dass ein vollständiges Studium über mehrere Semester zu zeitintensiv und „arbeitsbelastungsmäßig“ wenig vereinbar mit beruflichen Verpflichtungen empfinden wurde. Ein kürzeres Zertifikat mit einem überschaubareren Zeithorizont hingegen wurde als viable Möglichkeit wahrgenommen, sich parallel zum Beruf weiterzuqualifizieren.

### 4.3.2 Vereinbarkeit der Weiterbildung mit Familie und Beruf

Das zweite kontextuelle Motiv schließt sich thematisch hier an: die Vereinbarkeit der Weiterbildung mit Familie und Beruf. Diese Vereinbarkeit zu ermöglichen war ein besonderes Anliegen der Weiterbildungsangebote im Blended Learning-Design. Konkret hatten die Webkonferenzen, die virtuellen Selbstlernanteile im Lern-Management-System und auch die Videokonferenzübertragung der Präsenzlehre an mehrere, wohnortnahe LernCenter die Zielsetzung, Anfahrtswege zu reduzieren bzw. obsolet zu machen, so dass Aufgabenstellungen und Lerninhalte auch von zu Hause aus erledigt bzw. erworben werden konnten. Dieser wahrgenommene Vorteil erhöhter Flexibilität war ein Grund zur Partizipation an allen Weiterbildungsformaten. Bei den Brückenkursen beispielsweise argumentierte M2, dass er es sehr schätzte, einen Teil des Kurses zu Hause zu bearbeiten, *„ohne dass ich jetzt extra nach (Hochschulstandort) hab fahren müssen.“* P3 argumentierte: *„Ich hab Familie, von dem her ist es für mich sehr angenehm, wenn ich von zuhause aus mich einfach mal an den Schreibtisch setzen kann und dort dann eben teilnehmen kann.“* Im Zertifikat Technische Betriebswirtschaft schätzte T2, dass die Präsenzveranstaltungen an einem LernCenter in Wohnortnähe übertragen wurde, dass *„es bei uns in der Gegend angeboten wurde. Weil, wenn man abends umherfahren muss, ich war halt auch gleich hier, wenn eine Veranstaltung war.“* Im Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik zählten sowohl K1 als auch K5 explizit die regionale Nähe des Angebots. Im Zertifikat Supply Chain Management argumentierte S3: *„Es war für mich optimal, weil es sehr nah an meiner Heimat ist. Und das Seminar dann direkt vor der Haustüre zu haben, mit ganz kurzen Wegen und eben den Webkonferenzen. Das war ein sehr, sehr großer Vorteil.“*

## 4.4 Soziale Motive

Die sozialen Motive reflektierten den Wunsch nach einer Erweiterung des persönlichen Netzwerks und einem Austausch innerhalb der Peer Group. Konkret spiegelte sich dieses Motiv in zwei Kategorien wider: einem Austausch und der Vernetzung mit Fachkolleginnen und -kollegen bzw. einer Weitergabe des Wissens an Mitarbeitende.

### 4.4.1 Austausch und Vernetzung mit Fachkolleginnen und -kollegen

Der Wunsch nach einem Austausch und einer Vernetzung mit Fachkolleginnen und -kollegen motivierte beispielsweise S1, am Zertifikat Supply Chain Management teilzunehmen: *„Zum anderen auf Grund der diversen Teilnehmer aus verschiedenen Branchen als mögliche Teilnehmer am persönlichen Netzwerk.“* In der Kindheitspädagogik artikulierte K3 das Motiv, sich mit Kolleginnen und Kollegen auszutauschen. Das Zusammenkommen und die Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen wurden als

Unterstützung wahrgenommen, während ihrer beruflichen Auszeit bzw. Elternzeit „in dem Thema drin zu bleiben“.

#### **4.4.2 Weitergabe des Wissens an Mitarbeitende bzw. Kollegium**

Die Weitergabe des Wissens an Kolleginnen und Kollegen bzw. Mitarbeitende war ein Motiv für K2, am Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik teilzunehmen. Konkret wollte sie als Leitung einer Kindertageseinrichtung ihr Personal an den vermittelten Theorien und Ansätzen teilhaben lassen, etwa in Teambesprechungen. Insgesamt kann festgestellt werden, dass die sozialen Motive in den analysierten Interviews eine eher untergeordnete Rolle spielten. Gleichzeitig waren die sozialen Motive mit epistemischen Dimensionen assoziiert, etwa der Weitergabe von Wissen oder einem Erfahrungsaustausch mit Kolleginnen und Kollegen. Diese epistemische Orientierung war dabei klar im sozialen Kontext bzw. in einem sozial-fachlichen Austausch situiert.

### **5 Diskussion**

Das Ziel dieser Studie war eine qualitative Untersuchung der Motive, die nicht-traditionell Studierende mit der Teilnahme an wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten im Hochschulkontext assoziieren. Ein besonderes Interesse lag dabei auf dem didaktischen Design der Angebote, die in einem Blended Learning-Ansatz realisiert wurden. In diesem Abschnitt werden abschließend die zentralen Befunde, theoretische Implikationen und Linien zukünftiger Forschung, sowie praktische Implikationen diskutiert.

#### **5.1 Zentrale Befunde**

Die interviewten, nicht-traditionell Studierenden artikulierten eine Vielzahl an Motivlagen, die sie zu einer Partizipation an den evaluierten wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten motivierte. Eine qualitative Inhaltsanalyse bündelte die individuell artikulierten Motive in vier Hauptkategorien. Dazu zählten (a) epistemische Motive, in denen der Wunsch nach neuem bzw. Auffrischung von bestehendem Wissen dominierte, (b) entwicklungsbezogene Motive, insbesondere in Verbindung mit der Karriere der Teilnehmenden, (c) kontextuelle Motive, die sich überwiegend auf eine Vereinbarkeit der Weiterbildung mit Familie und Beruf bezogen, sowie letztlich (d) soziale Motive, in denen eine Vernetzung (Froehlich & Gegenfurtner, 2019) im Vordergrund stand.

Folgt man der These, dass die Digitalisierung in den künftigen Jahren die Bildungslandschaft – und dabei auch die Erwachsenen- und Weiterbildung – nachhaltig transformieren wird, so könnte man vermuten, dass Blended Learning-Designs bzw. hybride

und digitale Lernumgebungen auch für Teilnehmende interessant sind, weil wissenschaftliche Weiterbildungsangebote über Webkonferenzen und Lern-Management-Systeme die aktuellen Entwicklungen auch in der Lebenswelt der Teilnehmenden reflektieren. In Konsequenz könnte man vermuten, dass die Vorteile von Blended Learning daher motivierend für die Partizipation an Weiterbildung wirken. Diese Vermutung wird mit der hier analysierten empirischen Evidenz nicht gestützt. Zwar findet sich die Vereinbarkeit von Familie und Beruf mit der Weiterbildung in den artikulierten Motiven der Teilnehmenden; diese ist aber kein primärer Motor. Ob Digitalisierung also motivational eher hemmend wirkt, weil direkte persönliche Interaktion reduziert wird, oder ob schlicht die epistemischen und entwicklungsbezogenen Motive stärker waren und deswegen häufiger genannt wurden, lässt sich hier nicht abschließend klären und kann in weiteren Arbeiten untersucht werden. Ergänzend soll an dieser Stelle auch darauf hingewiesen werden, dass zwischen dem Lehrformat des Blended Learning und der Ausprägung subjektiver Teilnahmemotivation keine Kausalität angenommen wird. Insgesamt ließe sich in der nachgelagerten Wichtigkeit von Blended Learning als kontextuelles Motiv eine weitere „Entzauberung“ (Mörth, 2013) digital vermittelter Weiterbildung sehen.

## 5.2 Theoretische Implikationen und Linien zukünftiger Forschung

Die Studie ist einer der wenigen empirischen Untersuchungen im Feld der Teilnahmemotivation nicht-traditionell Studierender in der Weiterbildungsforschung. Als solche schließt sie national und international an den Forschungsstand zu Lern- und Transfermotivation (Fisch, 2017; Laine & Gegenfurtner, 2013; Noe et al., 2014; Reinhold, Gegenfurtner, & Lewalter, 2018), zur Auswirkung wissenschaftlicher Weiterbildung auf der Mikro-Ebene der Studierenden (Bell et al., 2017; Gegenfurtner, Könings, Kosmajac, & Gebhardt, 2016; Gorges et al., 2015; Wilkesmann, 2010) und zur besonderen Gruppe der nicht-traditionell Studierenden (Alheit et al., 2008; Hanft et al., 2015; Johnson et al., 2016; Martens & Peyer, 2014; Testers et al., 2019; Tilley, 2014; Wilkesmann et al., 2012; Wolter et al., 2017) an.

Die theoretischen Implikationen der Studie beziehen sich auf ihren Beitrag zu bestehenden konzeptuellen Modellen der Motivationspsychologie. So lassen sich einige der Motivlagen mit bereits existierenden Motivationstheorien in Einklang bringen. Beispielsweise reflektiert das epistemische Motiv als Wunsch, Neues zu lernen und bestehendes Wissen zu vertiefen, den intrinsischen Zielinhalt des Wachstums in der Zielinhaltestheorie (Ryan & Deci, 2017). Das entwicklungsbezogene Motiv einer anvisierten Karriereentwicklung lässt sich mit dem extrinsischen Zielinhalt des Ansehens und des Reichtums assoziieren. Diese Kongruenz zwischen individuell artikulierten Motiven und deren konzeptuelle Einbettung in Zielinhalte ist hinlänglich bei traditionell Studierenden untersucht (siehe hierzu im Detail Ryan & Deci, 2018).

Die Besonderheit der hier vorliegenden Studie ist dabei, die explorierten Motive bei nicht-traditionell Studierenden zu identifizieren. Dahingehend leisten die Ergebnisse einen empirischen Beitrag zur Untersuchung dieser speziellen Population im Hochschulkontext (Wolter et al., 2015; Wolter et al., 2017).

Zukünftige Forschungen können die qualitativen Dimensionen der Teilnahmemotivation in psychometrische Items übertragen und in quantitativen Fragebogenerhebungen nutzen. Die hier explorierten Motivlagen können in diesen hypothesentestenden Linien zukünftiger Forschungsarbeiten als Grundlage für eine quantitative Replikation an weiteren Teilnehmendenkohorten dienen. Es wäre auch interessant, diese Items dann mit etablierten Instrumenten zur Messung von Lernmotivation (Gegenfurtner & Vauras, 2012; Urhahne, 2008), Transfermotivation (Gegenfurtner, Vauras, Gruber, & Festner, 2010; Segers & Gegenfurtner, 2013), akademischer Motivation (Wilkesmann et al., 2012), Zielinhalten (Ryan & Deci, 2017) oder Transferinteresse (Gegenfurtner et al., in Druck) zu korrelieren, um das nomologische Netzwerk der Motivation in technologieunterstützten Weiterbildungen (Gegenfurtner, Fryer, Järvelä, Harackiewicz, & Narciss, in Druck; Gorges et al., 2015; Quesada-Pallarès & Gegenfurtner, 2015) noch besser zu verstehen. Solche Untersuchungen würden auch einen theoretischen Beitrag zur Motivationspsychologie leisten, weil sie die retrospektiv artikulierten postdeziionalen Attributionen einer Weiterbildungspartizipation beleuchten. Zukünftige Forschung könnte darüber hinaus untersuchen, inwieweit die hier identifizierten Motive auch von der zeitlichen Organisation kürzerer bzw. länger angelegter Weiterbildungsangebote determiniert sein können. Abschließend bleibt die Hoffnung, dass die hier präsentierte Systematik an Motivlagen dazu beiträgt, die Teilnahmemotivation nicht-traditionell Studierende an Hochschulen besser zu verstehen. Dies können Hochschulen bzw. in der Hochschulpolitik Tätige dafür nutzen, wissenschaftliche Weiterbildungsangebote zu konzipieren, um letztlich dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken und auf die Herausforderungen lebenslangen Lernens vorzubereiten.

### 5.3 Praktische Implikationen

Die Studie hat einige praktische Implikationen, die nachfolgend diskutiert werden sollen. Das größte Motiv zur Partizipation an den hier untersuchten wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten war der Wunsch, das eigene Wissen zu erweitern. Wenn man annimmt, dass dieses epistemische Motiv auch in anderen, hier nicht untersuchten Weiterbildungsmöglichkeiten der dominierende Grund für die Partizipation ist, dann könnten diejenigen, die Weiterbildungsangebote bewerben oder vertreiben, den epistemischen Nutzen und Mehrwert besonders betonen. Ein Fokus auf neues Wissen bzw. dessen Vertiefung könnte Marketing und Vertrieb so zu weiteren Anmeldungen verhelfen bzw. darin unterstützen, Regionen oder Professionen zu akademisieren.

Eine zweite praktische Implikation zeigt sich in dieser Studie berücksichtigten mediendidaktischen Design: das Blended Learning. Die Teilnehmenden wurden zu Beginn des Weiterbildungsangebots darüber informiert, dass diese auf LernCenter, Webkonferenzen und Lern-Management-Systeme zurückgreifen (Cerezo et al., 2016; Ebner & Gegenfurtner, 2019; Gegenfurtner et al., 2017; Wang & Hsu, 2008). Diese Information des mediendidaktischen Designs wurde in Informationsveranstaltungen und in den für den Vertrieb entwickelten Materialien transparent kommuniziert. Obwohl einige Teilnehmende die Möglichkeit schätzten, Lerninhalte auch von zu Hause aus zu erwerben bzw. wohnortnah studieren zu können, wurde eine Vereinbarkeit der Weiterbildung mit familiären und beruflichen Verpflichtungen nicht von allen Teilnehmenden als kontextuelles Motiv zur Partizipation artikuliert. Es scheint also, dass Blended Learning per se nicht unbedingt zu einer höheren Motivation für Weiterbildungsmöglichkeiten führt.

Eine dritte praktische Implikation ergibt sich aus der stark ausgeprägten Entwicklungsdimension insbesondere in den längerfristig angelegten Weiterbildungsangeboten auf Zertifikats- und Bachelorniveau. Dozierende können darauf eingehen und bereits während der Weiterbildung mit den Teilnehmenden besprechen, wie die erworbenen neuen Kompetenzen im beruflichen Alltag genutzt werden können. Dazu kann auch ein Coaching gehören, in dem die Integration des theoretischen Wissens mit den praktischen Erfahrungen und Wissensbeständen diskutiert werden kann.

## Literatur

Alheit, P., Rheinländer, K., & Watermann, R. (2008). Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, 577–606.

Bell, B. S., Tannenbaum, S. I., Ford, J. K., Noe, R. A., & Kraiger, K. (2017). 100 years of training and development research: What we know and where we should go. *Journal of Applied Psychology*, 102, 305–323.

Bliuc, A.-M., Goodyear, P., & Ellis, R. A. (2007). Research focus and methodological choices in studies into students' experiences of blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 10, 231–244.

Bomke, C., Gegenfurtner, A., Resch, C., Weng, G. & Schwab, N. (2018). Bericht Begleitforschung zum Brückenkurs Physik 2017. Deggendorf: Technische Hochschule Deggendorf.

Bomke, C., Gegenfurtner, A., Schwab, N., & Reitmaier-Krebs, M. (2017). Flexibles Lernen nicht-traditionell Studierender in der berufsbegleitenden Weiterbildung. Deggendorf: Technische Hochschule Deggendorf.

Bomke, C., Gegenfurtner, A., Schwab, N. & Weng, G. (2017). Begleitforschung zum 4. Fachsemester des Bachelorstudiengangs Kindheitspädagogik. Deggendorf: Technische Hochschule Deggendorf.

Bomke, C., Gegenfurtner, A., Schwab, N. & Weng, G. (2018). Bericht zum berufs-  
begleitenden Weiterbildungszertifikat Supply Chain Management – Logistik und IT.  
Deggendorf: Technische Hochschule Deggendorf.

Bomke, C., Reitmaier-Krebs, M., Gegenfurtner, A., & Weng, G. (2017). Brückenkurs  
Mathematik für heterogene Gruppen im Rahmen des Projekts DEG-DLM. In B.  
Meissner, C. Walter, & B. Zinger (Eds.), Tagungsband zum 3. Symposium zur Hoch-  
schullehre in den MINT-Fächern (pp. 238–243). Nürnberg: Technische Hochschule  
Nürnberg.

Cerezo, R., Sanchez-Santillan, M., Puerto Paule-Ruiz, M., & Nunez, J. C. (2016).  
Students' LMS interaction patterns and their relationship with achievement: A case  
study in higher education. *Computers & Education*, 96, 42–54.

Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and  
Psychological Measurement*, 20, 37–46.

Ebner, C., & Gegenfurtner, A. (2019). Learning and satisfaction in webinar, online, and  
face-to-face instruction: A meta-analysis. *Frontiers in Education*, 4, 92.

Fisch, K. & Reitmaier, M. (2016). Flexibles Lernen. Didaktisches Konzept im Projekt  
DEG-DLM. Deggendorf: Technische Hochschule Deggendorf.

Fisch, K. (2017). Lerntransfer von der betrieblichen Weiterbildung in die berufliche  
Praxis: Der Einfluss der Lernumgebung, des Wissens und der Motivation auf den  
Lerntransfer am Beispiel der Pflegedomäne. Hamburg: Kovac.

Francois, E. J. (2014). Motivational orientations of non-traditional adult students to  
enroll in a degree-seeking program. *New Horizons in Adult Education and Human  
Resource Development*, 26, 19–35.

Froehlich, D. E., & Gegenfurtner, A. (2019). Social support in transitioning from training  
to the workplace: A social network perspective. In H. Fasching (Hrsg.), *Beziehungen  
in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter* (S.  
208–222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gegenfurtner, A. (in Druck). Testing the gender similarities hypothesis: Differences in  
subjective task value and motivation to transfer training. *Human Resource Development  
International*.

Gegenfurtner, A., & Ebner, C. (2019). Langfristige Transfereffekte wissenschaftlicher  
Weiterbildung für nicht-traditionell Studierende im Blended Learning-Design. Deggendorf:  
Technische Hochschule Deggendorf.

Gegenfurtner, A., & Ebner, C. (in Druck). Webinars in higher education and professional  
training: A meta-analysis and systematic review of randomized controlled trials.  
*Educational Research Review*.

Gegenfurtner, A., Fryer, L., Järvelä, S., Harackiewicz, J., & Narciss, S. (in Druck). Affective learning in digital education. *Frontiers in Education*.

Gegenfurtner, A., Knogler, M., & Schwab, S. (in Druck). Transfer interest: Measuring interest in training content and interest in training transfer. *Human Resource Development International*.

Gegenfurtner, A., Könings, K. D., Kosmajac, N., & Gebhardt, M. (2016). Voluntary or mandatory training participation as a moderator in the relationship between goal orientations and transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 20, 290–301.

Gegenfurtner, A., Quesada-Pallarès, C., & Knogler, M. (2014). Digital simulation-based training: A meta-analysis. *British Journal of Educational Technology*, 45, 1097–1114.

Gegenfurtner, A., Schmidt-Hertha, B., & Lewis, P. (in Druck). Digital technologies in training and adult education. *International Journal of Training and Development*, 24.

Gegenfurtner, A., Schwab, N., & Ebner, C. (2018). "There's no need to drive from A to B": Exploring the lived experience of students and lecturers with digital learning in higher education. *Bavarian Journal of Applied Sciences*, 4, 310–322.

Gegenfurtner, A., Spagert, L., Weng, G., Bomke, C., Fisch, K., Oswald, A., Reitmaier-Krebs, M., Resch, C., Schwab, N., Stern, W., & Zitt, A. (2017). LernCenter: Ein Konzept für die Digitalisierung berufsbegleitender Weiterbildungen an Hochschulen. *Bavarian Journal of Applied Sciences*, 3, 234–243.

Gegenfurtner, A., & Vauras, M. (2012). Age-related differences in the relation between motivation to learn and transfer of training in adult continuing education. *Contemporary Educational Psychology*, 37, 33–46.

Gegenfurtner, A., Vauras, M., Gruber, H., & Festner, D. (2010). Motivation to transfer revisited. In K. Gomez, L. Lyons, & J. Radinsky (Hrsg.), *Learning in the disciplines: ICLS2010 proceedings* (Vol. 1, pp. 452–459). Chicago, IL: International Society of the Learning Sciences.

Gegenfurtner, A., Veermans, K., & Vauras, M. (2013). Effects of computer support, collaboration, and time lag on performance self-efficacy and transfer of training: A longitudinal meta-analysis. *Educational Research Review*, 8, 75–89.

Gegenfurtner, A., Zitt, A., & Ebner, C. (in Druck). Evaluating webinar-based training: A mixed methods study on trainee reactions toward digital web conferencing. *International Journal of Training and Development*.

Gorges, J. (2015). Warum (nicht) an Weiterbildung teilnehmen? Ein erwartungs-wert-theoretischer Blick auf die Motivation erwachsener Lerner. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 9–28.

Gorges, J., Gegenfurtner, A., & Kuper, H. (2015). Motivationsforschung im Weiterbildungskontext. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, Themenheft 30.

Hanft, A., Zawacki-Richter, O., & Gierke, W. B. (Hrsg.). (2015). Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster: Waxmann.

Isensee, F., & Wolter, A. (2017). Nicht-traditionelle Studierende in internationaler Perspektive. Eine vergleichende Untersuchung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2017/1, 13–23.

Johnson, M. L., Taasobshirazi, G., Clark, L., Howell, L., & Breen, M. (2016). Motivations of traditional and nontraditional college students: From self-determination and attributions, to expectancy and values. *The Journal of Continuing Higher Education*, 64, 3–15.

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

Laine, E., & Gegenfurtner, A. (2013). Stability or change? Effects of training length and time lag on achievement goal orientations and transfer of training. *International Journal of Educational Research*, 61, 71–79.

Lübben, S., Müskens, W., & Zawacki-Richter, O. (2015). Nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen – Implikationen unterschiedlicher Definitions- und Einteilungsansätze. In O. Zawacki-Richter, A. Hanft, S. Brunner, & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 29–51). Münster: Waxmann.

Martens, J., & Peyer, V. (2014). *Wissenschaftliche Weiterbildung – Eine definitorische Eingrenzung*. Rostock: Universität Rostock.

Maschwitz, A., & Brinkmann, K. (2015). Das Teilzeitstudium – ein zeitgemäßes Studienmodell? *Beiträge zur Hochschulforschung*, 37, 52–69.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse* (12. Auflage). Weinheim: Beltz.

Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115, 1–47.

Mörth, A. (2013). Lernen und wissenschaftliche Weiterbildung mit E-Learning – eine Entzauberung. In E. Cendon, R. Grassl, & A. Pellert (Hrsg.), *Vom Lehren zum Lebenslangen Lernen: Formate akademischer Weiterbildung* (S. 99–108). Münster: Waxmann.

Nickel, S., Püttmann, V., & Schulz, N. (2018). Trends im berufsbegleitenden und dualen Studium. Vergleichende Analysen zur Lernsituation von Studierenden und Studiengangsgestaltung. Stuttgart: Hans-Böckler-Stiftung.

Nickel, S., & Schulz, N. (2017). Update 2017: Studieren ohne Abitur in Deutschland. Überblick über aktuelle Entwicklungen. CHE: Gütersloh.

Noe, R. A., Clarke, A. D. M., & Klein, H. J. (2014). Learning in the twenty-first-century workplace. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 245–275.

Oliver, M., & Trigwell, K. (2005). Can 'blended learning' be redeemed? *E-Learning*, 2, 17–26.

Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2007). Sampling designs in qualitative research: Making the sampling process more public. *The Qualitative Report*, 12, 238–254.

Otto, A., & Kamm, C. (2016). „Ich wollte einfach noch eine Stufe mehr“. Vorakademische Werdegänge und Studienentscheidungen von nicht-traditionellen Studierenden und ihr Übergang in die Hochschule. In A. Wolter, U. Banscheraus, & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*, Band 1 (S. 197–223). Münster: Waxmann.

Quesada-Pallarès, C., & Gegenfurtner, A. (2015). Toward a unified model of motivation for training transfer: A phase perspective. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 107–121.

Reinhold, S., Gegenfurtner, A., & Lewalter, D. (2018). Social support and motivation to transfer as predictors of training transfer: Testing full and partial mediation using meta-analytic structural equation modeling. *International Journal of Training and Development*, 22, 1–14.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford.

Säljö, R. (2010). Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: Technologies, social memory and the performative nature of learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, 53–64.

Schmid, R. F., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Tamim, R. M., Abrami, P. C., Surkes, M. A., et al. (2014). The effects of technology use in postsecondary education: A meta-analysis of classroom applications. *Computers & Education*, 72, 271–291.

Segers, M., & Gegenfurtner, A. (2013). Transfer of training: New conceptualizations through integrated research perspectives. *Educational Research Review*, 8, 1–4.

Siewiorek, A., & Gegenfurtner, A. (2010). Leading to win: The influence of leadership style on team performance during a computer game training. In K. Gomez, L. Lyons, & J. Radinsky (Hrsg.), *Learning in the disciplines: ICLS2010 proceedings* (Vol. 1, pp. 524–531). Chicago, IL: International Society of the Learning Sciences.

Sitzmann, T., Kraiger, K., Stewart, D., & Wisher, R. (2006). The comparative effectiveness of web-based and classroom instruction: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 59, 623–644.

Spagert, L., Gegenfurtner, A., Weng, G. & Schwab, N. (2018). Bericht Begleitforschung zum Zertifikat Technische Betriebswirtschaft. Deggendorf: Technische Hochschule Deggendorf.

Spanjers, I. A. E., Könings, K. D., Leppink, J., Verstegen, D. M. L., de Jong, N., Czabanowska, K., et al. (2015). The promised land of blended learning: Quizzes as a moderator. *Educational Research Review*, 15, 59–74.

Stöter, J., Bullen, M., Zawacki-Richter, O., & von Prümmer, C. (2014). From the back door into the mainstream – the characteristics of lifelong learners. In O. Zawacki-Richter & T. Anderson (Hrsg.), *Online distance education – Towards a research agenda* (S. 421–457). Athabasca: AU Press.

Teichler, U., & Wolter, A. (2004). Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. *Die Hochschule*, 13, 64–80.

Testers, L., Gegenfurtner, A., & Brand-Gruwel, S. (2015). Motivation to transfer learning to multiple contexts. In L. Das, S. Brand-Gruwel, K. Kok, & J. Walhout (Hrsg.), *The school library rocks: living it, learning it, loving it* (S. 473–487). Heerlen: IASL.

Testers, L., Gegenfurtner, A., Van Geel, R., & Brand-Gruwel, S. (2019). From monocontextual to multicontextual transfer: Organizational determinants of the intention to transfer generic information literacy competences to multiple contexts. *Frontline Learning Research*, 7, 23–42.

Thunborg, C., Bron, A., & Edström, E. (2013). Motives, commitment and student identity in higher education – experiences of non-traditional students in Sweden. *Studies in the Education of Adults*, 45, 177–193.

Tilley, B. P. (2014). What makes a student non-traditional? A comparison of students over and under age 25 in online, accelerated psychology courses. *Psychology Learning and Teaching*, 13, 95–106.

Urhahne, D. (2008). Sieben Arten der Lernmotivation: Ein Überblick über zentrale Forschungskonzepte. *Psychologie Rundschau*, 59, 150–166.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003–1017.

Wang, S.-K., & Hsu, H.-Y. (2008). Use of the webinar tool (Elluminate) to support training: The effects of webinar-learning implementation from student-trainers' perspective. *Journal of Interactive Online Learning*, 7, 175–194.

Wilkesmann, U. (2010). Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30, 28–42.

Wilkesmann, U., Fischer, H., & Virgillito, A. (2012). Academic motivation of students – the German case (discussion paper Nr. 2-2012). Dortmund: Technische Universität Dortmund.

Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. Beiträge zur Hochschulforschung, 33, 8–35.

Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., & Kerst, C. (2015). Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation. In U. Elsholz (Hrsg.), Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg (S. 11–34). Bielefeld: Bertelsmann.

Wolter, A., Kamm, C., Otto, A. Dahm, G., & Kerst, C. (2017). Nicht-traditionelle Studierende: Studienverlauf, Studienerfolg und Lernumwelten. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.

## **Anhang**

### **Leifadenfragen der Interviews**

1. Warum haben Sie sich für die Teilnahme der Weiterbildung entschieden?
2. Welche Erwartungen wurden erfüllt? Welche nicht?
3. Wenn Sie nur an die Präsenzphasen denken: Was hat Ihnen gefallen? Was nicht?
4. Wenn Sie nur an die Webkonferenzen denken: Was hat Ihnen gefallen? Was nicht?
5. Wenn Sie nur an die virtuellen Selbstlernanteile im Lern-Management-System denken: Was hat Ihnen gefallen? Was nicht?
6. Was haben Sie dazu gelernt? Welche Inhalte könnten noch vertieft werden? Welche Inhalte fehlten? Welche Inhalte könnten aus Ihrer Sicht gekürzt werden?
7. Wenn Sie erneut teilnehmen würden: Was würden Sie sich für den nächsten Durchgang wünschen?

Die kompletten Leitfäden für jede der fünf Weiterbildungen sind online verfügbar.

### **Brückenkurs Mathematik:**

[https://www.th-deg.de/files/0/degdlm/36\\_interview\\_leitfaden\\_bkmathe.pdf](https://www.th-deg.de/files/0/degdlm/36_interview_leitfaden_bkmathe.pdf)

### **Brückenkurs Physik:**

[https://www.th-deg.de/files/0/weiterbildung/degdlm/46\\_interview\\_leitfaden\\_bkphysik.pdf](https://www.th-deg.de/files/0/weiterbildung/degdlm/46_interview_leitfaden_bkphysik.pdf)

### **Zertifikat Technische Betriebswirtschaft:**

[https://www.th-deg.de/files/0/degdlm/37\\_interview\\_leitfaden\\_tbw.pdf](https://www.th-deg.de/files/0/degdlm/37_interview_leitfaden_tbw.pdf)

### **Zertifikat Supply Chain Management:**

[https://www.th-deg.de/files/0/weiterbildung/degdlm/45\\_interview\\_leitfaden\\_scm.pdf](https://www.th-deg.de/files/0/weiterbildung/degdlm/45_interview_leitfaden_scm.pdf)

**Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik:**

[https://www.th-deg.de/files/0/degdlm/38\\_interview\\_leitfaden\\_kp.pdf](https://www.th-deg.de/files/0/degdlm/38_interview_leitfaden_kp.pdf)

Manuskript eingereicht: 16.11.2018

Manuskript angenommen: 23.04.2019

**Angaben zu den Autoren und der Autorin:**

Prof. Dr. Andreas Gegenfurtner

Dr. Karina Fisch

Christian Ebner, M.Sc.

Institut für Qualität und Weiterbildung

Technische Hochschule Deggendorf

Dieter-Görlitz-Platz 1

94469 Deggendorf

E-Mail: [andreas.gegenfurtner@th-deg.de](mailto:andreas.gegenfurtner@th-deg.de)

[karina.fisch@th-deg.de](mailto:karina.fisch@th-deg.de)

[christian.ebner@th-deg.de](mailto:christian.ebner@th-deg.de)

Prof. Dr. Andreas Gegenfurtner vertritt die Professur für Psychologie mit Schwerpunkt Lehren und Lernen mit digitalen Medien an der Universität Passau und ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Technischen Hochschule Deggendorf; seine Forschungsschwerpunkte sind das digitale Lernen, die Expertiseforschung, sowie Motivation und Transfer in Weiterbildungen.

Dr. Karina Fisch ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Hochschule Deggendorf. Zu ihren Forschungsinteressen zählen die Wirksamkeit von berufs-  
begleitenden Weiterbildungen und die didaktische Gestaltung digitaler Lehre.

Christian Ebner ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsprojekt DEG-DLM2 (Deggendorfer Distance-Learning Modell 2) der Technischen Hochschule Deggendorf. Zu seinen Hauptaufgaben zählt die wissenschaftliche Begleitforschung des Einsatzes digitaler Lehrformate in berufsbegleitenden Weiterbildungsangeboten für nicht-traditionell Studierende.

# Wer bildet sich wissenschaftlich weiter? Eine Analyse der Teilnahme von sächsischen Hochschulabsolventinnen und -absolventen an wissenschaftlicher Weiterbildung

Robert Pelz, Markus Herklotz

---

Ausgangspunkt dieses Beitrags ist die Feststellung, dass bisher nur wenige Informationen zu an längerfristigen wissenschaftlichen Weiterbildungen teilnehmenden Hochschulabsolventinnen und -absolventen vorliegen. Mit Hilfe der Analyse von Daten der ersten Nachbefragung der Sächsischen Absolventenstudie sollen vor dem Hintergrund eines gesteigerten Interesses an wissenschaftlicher Weiterbildung explorative Erkenntnisse generiert werden. Dabei muss beachtet werden, dass diese Daten keinesfalls nur bundeslandspezifische Bedeutung haben, da die untersuchten Alumni wissenschaftliche Weiterbildung weltweit an wissenschaftlichen Einrichtungen wahrgenommen haben. Nach einer Begriffsbestimmung nimmt der Beitrag dabei auch unterschiedliche (biografie-)theoretische Ansätze in den Blick, die dabei helfen können, die Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung besser zu verstehen.

---

## 1 Einleitung

Die wissenschaftliche Weiterbildung führt an den Hochschulen immer noch ein „*Nischendasein*“ (Schäfer, 2013, S. 185). In den letzten Jahren lässt sich allerdings erkennen, dass nicht nur am Konzept des lebenslangen Lernens, sondern auch an wissenschaftlicher Weiterbildung ein neues Interesse entstanden ist. Die Ursachen liegen in der abzusehenden demografischen Entwicklung in Deutschland, mit wieder leicht sinkenden Zahlen von Studienanfängerinnen und -anfängern (vgl. von Stuckrad et al., 2017) bei einem gleichzeitig regional und qualifikationsspezifisch stark unterschiedlich anwachsenden Fachkräftemangel. Das neue Interesse zeigt sich auch daran, dass immer mehr Hochschulen Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung einrichten (vgl. Wolter, 2011; Seitter, 2014). Eine besondere Rolle am Weiterbildungsmarkt nehmen Absolventinnen und Absolventen von Hochschulen ein. Sie gelten als außergewöhnlich weiterbildungsaffine Gruppe (vgl. Lenz et al., 2014; Wolf, 2010; Wolter, 2007). Zugleich ist zu beobachten, dass Erkenntnisse über diese Teilnehmenden an berufsbegleitender wissenschaftlicher Weiterbildung kaum zur Verfügung stehen.

## 2 Definition wissenschaftlicher Weiterbildung

Die Betrachtung des Phänomens „wissenschaftliche Weiterbildung“ ist dadurch erschwert, dass sich schon bei der Begriffsdefinition viele unterschiedliche Ansätze in der Literatur finden lassen. In dem vorliegenden Artikel wird als Ausgangspunkt auf die Definition von Wolter (2011, S. 11) zurückgegriffen, da sie primär die Gruppe der Hochschulabsolventinnen und -absolventen berücksichtigt und somit weniger auf das Phänomen der wissenschaftlichen Weiterbildung als „nachgeholtes Hochschulstudium“ bspw. durch nicht-traditionell-Studierende abstellt. Wissenschaftliche Weiterbildung lässt sich nach Wolter über folgende Kriterien definieren:

- *„über den Adressaten, nämlich Hochschulabsolventen und -absolventinnen als primäre Zielgruppe, auch wenn andere Zielgruppen, z.B. Erwerbstätige ohne Hochschulabschluss, durchaus im Horizont wissenschaftlicher Weiterbildung liegen,*
- *über die Institution, nämlich wissenschaftliche Einrichtungen als Anbieter,*
- *über das Anspruchsniveau der Angebote, d. h. einen wissenschaftlichen Anspruch, der durch entsprechende Anforderungen an die wissenschaftliche Kompetenz des Lehrpersonals gesichert wird.“*

In Deutschland wird zudem häufig auch die von der Kultusministerkonferenz (2002) formulierte Definition verwendet, nach der wissenschaftliche Weiterbildung *„die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit (ist), wobei das fachliche und didaktische Niveau der Hochschule entspricht“* (ebd., S. 2). Diese Definition betont stärker bildungsbiografische Elemente.

Für den vorliegenden Artikel wird zu den bereits aufgegriffenen Kriterien der Adressaten, der Institution, des Anspruchsniveaus und der bildungsbiografischen Unterbrechung mit einer Phase beruflicher oder familiärer Tätigkeit zudem das Kriterium der Dauer der wissenschaftlichen Weiterbildung in eine Definition einbezogen. Es können zwei Formen unterschieden werden: Langfristige berufsbegleitende Weiterbildungen, die einen Zeitumfang von mindestens einem Semester umfassen, stehen im Fokus der Untersuchung. Kurzfristige Weiterbildungen, bspw. in Form von Tages- oder Wochen(end)seminaren werden nicht berücksichtigt. Dies lässt sich damit begründen, dass sich die Absolventinnen und Absolventen eher aus anderen (biografischen) Gründen für diese zeitlich kürzeren Weiterbildungen entscheiden.

Weitergehende Erkenntnisse bezüglich der berufsbiografischen Entscheidung zur wissenschaftlichen Weiterbildung könnten dazu beitragen, auch mehr spezifisches Wissen hinsichtlich der Weiterbildungsbedarfe zu generieren. Dieses spezifische Wissen liegt bisher kaum vor. Da sich die Hochschulen aber in diesem Zusammenhang mit einer „*traditionell ungewohnten Nachfrageorientierung*“ (Seitter, 2014, S. 141) konfrontiert sehen, sind Informationen darüber, welche Gruppen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen wissenschaftliche Weiterbildungen nachfragen, von hoher Relevanz. Ein differenzierteres Bild für diese Hauptzielgruppe können Untersuchungen aufzeigen, die sich auf Basis von Absolventenstudien Einblicke verschaffen. Allerdings ist hier die wissenschaftliche Weiterbildung meist nur ein peripherer Untersuchungsgegenstand (vgl. u. a. Briedis et al., 2016). Hier möchte der vorliegende Artikel ansetzen und der Frage nachgehen, welche Hochschulabsolventinnen und -absolventen längerfristige wissenschaftliche Weiterbildungen nachfragen. Für die Untersuchung sollen die Daten der ersten Nachbefragung zur Sächsischen Absolventenstudie aus dem Jahr 2014 (vgl. Lenz et al., 2014) herangezogen werden. Diese thematisierte die Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung der ehemaligen Studierenden der sächsischen Hochschulen innerhalb der ersten Berufsjahre. Insgesamt stehen für die Analysen die Daten von 2.340 Personen zur Verfügung, welche zwischen 2005 und 2007 ein Studium an einer sächsischen Hochschule abgeschlossen haben und über die Informationen zur (Nicht-)Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung vorliegen (vgl. zur Gesamt- und Nettostichprobe Tab. 1).<sup>1</sup> Die Besonderheit der vorliegenden Kohorte von Absolventinnen und Absolventen ist dabei die Dominanz der „alten“ Abschlussarten wie bspw. des Diploms.

---

<sup>1</sup>Bei den nachfolgenden Betrachtungen muss beachtet werden, dass nur für die Absolventinnen und Absolventen, die wissenschaftliche Weiterbildungen nachgefragt haben, aus befragungspraktischen Gründen weitergehende Informationen erfasst wurden. Daten über Entscheidungen gegen wissenschaftliche Weiterbildungen wurden hingegen nicht erhoben.

**Tabelle 1:** Beschreibung der Gesamt- und für die Analysen verwendeten Nettostichprobe

	Gesamtstichprobe		Nettostichprobe <sup>2</sup>	
	n	Gültige Prozepte	n	Gültige Prozepte
<b>Geschlecht</b>	2.323		1.888	
Frauen		53,1		51,7
Männer		46,9		48,3
<b>Hochschultyp</b>	2.339		1.888	
Universität		69,7		71,1
Fachhochschule		30,3		28,9
<b>Fächergruppen</b>	2.336		1.888	
Ingenieurwissenschaften		25,6		26,5
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften		26,6		24,2
Sprach- und Kulturwissenschaften		18,5		19,0
Mathematik, Naturwissenschaften		16,9		17,5
Medizin		7,1		7,5
Sonstige <sup>3</sup>		5,4		5,3
<b>Abschlussarten</b>	2.340		1.888	
Diplom		64,4		69,4
Magister		12,8		13,5
Staatsexamen Medizin		7,2		7,7
Lehramt		5,7		6,5
Bachelor		4,9		–
Master		2,6		3,0
Staatsexamen Jura		2,4		–

### 3 Theoretische Perspektiven auf wissenschaftliche Weiterbildung

Aus der dargestellten Situation wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland ergibt sich vorerst ein nachfrageorientiertes Interesse daran. Das Desiderat an Erkenntnissen über verschiedene Aspekte der (Nicht-)Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung kann aber über ein rein ökonomisch orientiertes Nachfrageverhältnis hinaus verortet

<sup>2</sup>Für die nachfolgenden Analysen (ab Kapitel 4) werden die Bachelorabsolventinnen und -absolventen (n=114) nicht weiter einbezogen, da sie konträr zu oben genannter Definition meist direkt in einen Masterstudiengang übergehen und das Wissenschaftssystem meist nicht für die (erste) Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit verlassen. Damit reduziert sich die Gesamtfallzahl von n=2.340 auf 2.226. Weiterhin wurden nur Personen berücksichtigt, bei denen alle nachfolgend betrachteten Einflussvariablen ohne jegliche Fehlwerte vorlagen, sodass sich eine integrierte Nettostichprobe mit 1.888 Fällen ergibt.

<sup>3</sup>Aufgrund von geringen Fallzahlen wurden die Fächergruppen der Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften, der Sport- sowie Kunstwissenschaften zusammengefasst.

werden: Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive ist zunächst stärker von Interesse, ob und wie sich die Personen, die an wissenschaftlicher Weiterbildung teilnehmen, von den Nicht-Teilnehmenden unterscheiden. Erkenntnisse über Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen versprechen hilfreiche Auskunft darüber zu geben, welche Faktoren die Chance auf Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung erhöhen oder senken. Dies könnte im Weiteren auch die Grundlage bilden, um bildungswissenschaftlich relevante Aussagen zu Biografie- und Bildungsentscheidungen treffen zu können. Darüber hinaus liefern Erkenntnisse über die (Nicht-)Teilnehmenden aber ebenso wichtige Informationen hinsichtlich der bereits thematisierten Nachfrageorientierung wissenschaftlicher Weiterbildung.

Der Auffassung von Weiterbildung als Entscheidung, die von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird, liegen die theoretischen Überlegungen aus der biografieorientierten Teilnehmerinnen- und Teilnehmerforschung (vgl. Lobe, 2014) zu Grunde. So kann wissenschaftliche Weiterbildung als ein Ereignis in der Biografie interpretiert werden, das auf Grundlage des bisherigen biografischen Verlaufs zu verstehen ist und diesen fortsetzt. Die Absolventinnen und Absolventen sind demnach Akteurinnen und Akteure mit biografischer Kompetenz (vgl. Hermanns, 1998), „*die innerhalb kontextuell gegebener Gelegenheiten und Beschränkungen Entscheidungen treffen und Lebenspläne formen*“ (Gaupp, 2013, S. 16). Das heißt, ein Lebensplan wird gestaltet und diesbezügliche Entscheidungen werden vor dem Hintergrund der Umstände der bisherigen Biografie und der Kontextgegebenheiten getroffen. Diese Umstände können durch soziodemografische Merkmale (Elternschaft, Geschlecht, Alter, Partnerschaft und Bildungsherkunft) beschrieben werden, die unterschiedliche Einflüsse haben dürften:

Aus biografie-theoretischer Perspektive kann für eine Elternschaft angenommen werden, dass sie aufgrund der Ermangelung an zeitlichen und finanziellen Ressourcen die Teilnahme an einer langfristigen wissenschaftlichen Weiterbildung eher erschwert. Da weiterhin Frauen häufiger die Familienarbeit übernehmen (vgl. Bauer et al., 2016), dürfte sich dementsprechend auch ein Einfluss des Geschlechts zeigen. Einen Zusammenhang zwischen Weiterbildungsteilnahme und Elternschaft, der sich bei Frauen besonders bemerkbar macht, konnte Grotheer et al. (2012) nachweisen: 17 Prozent der Frauen mit Kindern haben gegenüber 31 Prozent der Frauen ohne Kinder seit dem Studienabschluss eine längere hochschulische Weiterqualifizierung absolviert (ebd., S. 340).

Auch für ältere Personen der hier betrachteten Kohorte der Absolventinnen und Absolventen ist eher zu erwarten, dass sie sich seltener für eine Neuorientierung im Rahmen einer langfristigen wissenschaftlichen Weiterbildung entscheiden. Sie könnten auf dem Arbeitsmarkt besser etabliert sein und die Studienphase stärker als bereits

abgeschlossen empfinden. Somit stellt die berufsbegleitende Aufnahme einer Weiterbildung „*einen biografischen Rückschritt dar [...] und wird z. T. auch als Karriererisiko eingestuft*“ (Lobe, 2014, 103). Für das Vorhandensein einer Partnerschaft, gerade mit Kindern, sind sowohl hemmende als auch fördernde Faktoren denkbar, sodass insgesamt keine starken Einflüsse zu erwarten sind. So könnte eine Partnerschaft einerseits bedeuten, dass diese unter Erbringung von zeitlichen „Familien“-Kosten keinen Raum für eine Weiterbildung bietet. Übernimmt der Partner bzw. die Partnerin die Familienarbeit und schafft einen Freiraum, könnte dies andererseits die Chancen zur Teilnahme erhöhen.

Außerdem soll die Bildungsherkunft kontrolliert werden, um zu prüfen, ob sich soziale Ungleichheiten – wie bspw. schon bei der Aufnahme eines Masterstudiengangs oder einer Promotion (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 166) – auch bei der Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung fortsetzen. Als weitere Kontextgegebenheit ist aber ebenso von Interesse, mit welcher Hochschulqualifikation die Absolventinnen und Absolventen in den Arbeitsmarkt eingetreten sind. Nach der Theorie segmentierter Arbeitsmärkte (vgl. Blossfeld & Mayer, 1988) können die erworbenen Bildungszertifikate als Zugangsschlüssel zu unterschiedlichen Teilen eines Gesamtarbeitsmarktes, mit ihren jeweils unterschiedlichen Rahmenbedingungen, verstanden werden.

Hochschultyp, Abschluss und Fächergruppe sind dabei nicht nur bildungsbiografisch erworbene Kontextinformationen, sondern können wie wissenschaftliche Weiterbildung selbst gemäß der Signaling-Theorie (Spence, 1973) als Signal der Leistungsfähigkeit an potentielle Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber verstanden werden (analog zu beruflicher Weiterbildung, vgl. dazu Klink, 2015, S. 52f.). Da der Berufsbezug je nach Studienfach variiert, ist zu vermuten, dass insbesondere Alumni aus Fächern mit weniger direktem Berufsbezug, wie beispielsweise aus den Sozialwissenschaften, mit einer Weiterbildung den Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern ihre Arbeitsmarkt-orientierung und Leistungsfähigkeit stärker signalisieren könnten (vgl. ebd., S. 15). Daher liegt die Annahme nahe, dass Absolventinnen und Absolventen aus diesen Fächergruppen mit geringerem Arbeitsmarktbezug in den ersten Berufsjahren eher eine berufsbegleitende wissenschaftliche Weiterbildung nachfragen, um diese „Ferne“ zu überbrücken und mögliche Brüche in der Erwerbsbiografie zu verhindern. Konträr dazu würde dies für die Ingenieurwissenschaften, welche einen stärkeren Berufsbezug aufweisen, eine geringere Nachfrage an wissenschaftlichen Weiterbildungen bedeuten. Als weitere Signale der Leistungsfähigkeit nach Studienabschluss können die Abschlussnote und die Einhaltung der Regelstudienzeit herangezogen werden.

Eine Auseinandersetzung mit Biografiegestaltung und der Umsetzung von eigenen Lebensplänen sollte sich jedoch nicht ausschließlich auf die bisher aufgeführten

Rahmenfaktoren konzentrieren, sondern ebenso die individuellen Einstellungen und Ziele der Akteure berücksichtigen. Da vor dem Hintergrund der bereits geschilderten biografischen Kompetenz der Akteurinnen und Akteure subjektive Entscheidungen getroffen werden, erscheint es essenziell auch zu analysieren, welche subjektiven Einstellungen und Ziele die Grundlage der Entscheidungen der Probandinnen und Probanden bilden. Diese Betrachtung kann auch aus Untersuchungen zu Studienmotiven abgeleitet werden, in welchen mittel- bis langfristige Lebensziele als erklärende Faktoren der Studienentscheidung eingebunden sind (vgl. Brändle, 2014). Erklärt wird dies hierbei unter anderem aus kulturosoziologischer Perspektive (vgl. ebd., S. 98): Intentionen entstünden demnach aus einem Wechselspiel von Lebenswelt und Individuum (Bourdieu, 1982), was mittels des Habitus zu einer Rückbindung an das Herkunftsmilieu führt (Bourdieu, 1987). Daher soll ebenso betrachtet werden, ob sich die Alumni, die an wissenschaftlicher Weiterbildung teilnahmen, in ihren Berufs- und Lebenszielen von denjenigen Alumni unterscheiden, die dies nicht taten. Anzunehmen ist, dass besonders die an einer Karriere in Forschung oder Wirtschaft orientierten Absolventinnen und Absolventen wissenschaftliche Weiterbildung nachfragen.

#### **4 Beschreibung der Teilnehmenden an berufsbegleitender und wissenschaftlicher Weiterbildung**

Für eine erste Einordnung muss zunächst dargestellt werden, wie viele Absolventinnen und Absolventen in den ersten fünf bis acht Jahren nach dem Studienabschluss wieder an die Hochschulen und wissenschaftlichen Einrichtungen zurückkehren, um sich weiterzubilden. Von den insgesamt 1.888 Befragten, die die Frage nach einer wissenschaftlichen Weiterbildung beantwortet haben, haben ca. sechs Prozent eine längere wissenschaftliche Weiterbildung berufsbegleitend begonnen, absolviert oder bereits wieder abgebrochen<sup>4</sup>. Dabei traten keine Mehrfachteilnahmen an längerfristigen Weiterbildungen auf. Die Mehrheit der Absolventinnen und Absolventen (66 %) haben vor der wissenschaftlichen Weiterbildung ein Studium an einer Universität absolviert; etwas mehr als ein Drittel (34 %) an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften.

Unter denjenigen sächsischen Absolventinnen und Absolventen, die langfristige wissenschaftliche Weiterbildungen berufsbegleitend aufgenommen haben (n=109), sind Angebote in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften am beliebtesten. Fast 64 Prozent der Vorhaben können Studienangeboten dieser Fächergruppe zugeordnet werden. Weitere 27 Prozent der sich Weiterbildenden haben dies im ingenieurwissenschaftlichen Bereich getan. Andere Fächergruppen spielen eine untergeordnete Rolle. Dabei zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Absolventinnen und Absolventen der unterschiedlichen Hochschultypen. Während die

<sup>4</sup>Im Folgenden wird auf eine stärkere Differenzierung der Gruppen aufgrund der geringen Fallzahlen verzichtet.

Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften unter den wahrgenommenen Angeboten der Universitätsabsolventinnen und -absolventen einen Anteil von 77 Prozent haben, sind es bei den Hochschulen für angewandte Wissenschaften 39 Prozent. Bei letztgenannten haben hingegen die Ingenieurwissenschaften mit 53 Prozent einen deutlich höheren Anteil (Universität: 13 Prozent). Der insgesamt hohe Anteil an wissenschaftlicher Weiterbildung in den beiden angeführten Fächergruppen ist auch dahingehend interessant, da nur etwa 30 Prozent derjenigen, die eine wissenschaftliche Weiterbildung absolviert haben, vorher einen Studiengang derselben Fachrichtung studiert haben. D. h. in die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften nehmen auch viele Absolventinnen und Absolventen anderer Fachrichtungen eine wissenschaftliche Weiterbildung auf. Die Mehrheit der wissenschaftlichen Weiterbildungen wurde an Universitäten absolviert (51 Prozent) und 23 Prozent an Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Etwa 26 Prozent nahmen wissenschaftliche Weiterbildungen an außerhochschulischen, wissenschaftlichen Einrichtungen wahr.

Darüber hinaus ist von Interesse, zu welchem Zeitpunkt der frühen beruflichen Karriere die Absolventinnen und Absolventen eine wissenschaftliche Weiterbildung aufnehmen. Dafür wurde der Beginn der wissenschaftlichen Weiterbildung in Kontrast zum Zeitpunkt des Studienabschlusses gesetzt. Beachtenswert ist, dass elf Prozent der Teilnehmenden eine wissenschaftliche Weiterbildung innerhalb der ersten drei Monate nach Studienabschluss aufnehmen. Die Gründe für die Aufnahme wurden nicht erfasst, allerdings lässt sich vermuten, dass sich diese Absolventinnen und Absolventen relativ schnell umorientieren oder mit der Aufnahme des ersten Berufs möglicherweise fehlende Kompetenzen ausgleichen wollen. Nach Klink (2015) sind Hochschulabsolventinnen und -absolventen häufig in wissensintensiven Bereichen tätig, sodass eine kontinuierliche Aktualisierung und Anpassung von Qualifikationen schon nach Studienabschluss erforderlich sein kann. Kumuliert 26 Prozent gehen nach einem bzw. 42 Prozent nach zwei Jahren in eine Weiterbildung über, und insgesamt mehr als die Hälfte der Teilnehmenden (58 %) hat einen größeren zeitlichen Abstand zwischen Studium und Weiterbildung.

## **5 Einflussvariablen auf die Teilnahme an längerfristigen und berufsbegleitenden wissenschaftlichen Weiterbildungen**

In einem zweiten Schritt soll analysiert werden, welche spezifischen Merkmale diejenigen Absolventinnen und Absolventen haben, die sich für eine langfristige berufsbegleitende Weiterbildung an einer Hochschule entscheiden. Dabei sollen – wie im theoretischen Teil hergeleitet – soziodemografische Faktoren, Informationen zum Studienabschluss sowie individuelle Berufs- und Lebenseinstellungen der Absolventinnen und Absolventen Berücksichtigung finden. Die entsprechenden

Variablen wurden dafür in Kreuztabellen betrachtet und mithilfe des Chi-Quadrat-Tests auf Unabhängigkeit geprüft.

Bei der Betrachtung der demografischen Variablen zeigen sich zwischen Frauen und Männern, nach Bildungsherkunft, Alter und für den Familienstand keine signifikanten Unterschiede in der Teilnahmehäufigkeit. Auch das Vorhandensein von mindestens einem Kind hat auf die Teilnahmehäufigkeit keinen Einfluss. Dies dürfte damit in Verbindung stehen, dass schon in Zusammenhang mit der Berufstätigkeit eine Form der Kinderbetreuung organisiert ist und dieser Faktor daher nicht zwangsläufig ein Hemmnis für die Aufnahme einer wissenschaftlichen Weiterbildung darstellen könnte.

Hinsichtlich der Variablen des abgeschlossenen Hochschulstudiums zeigen sich folgende Ergebnisse: Differenziert nach Fächergruppen lässt sich erwartungsgemäß beobachten, dass in den Mathematik, Naturwissenschaften (vier Prozent; n=330) und der Humanmedizin (vier Prozent, n=142) wissenschaftliche Weiterbildungen im Betrachtungszeitraum am seltensten nachgefragt werden. Der Großteil der Absolventinnen und Absolventen der Medizin geht nach dem Studium in die Facharzt-ausbildung über, und nur selten werden langfristige Weiterbildungen in Studiengängen wie bspw. Public Health aufgenommen. Hinzu kommt, dass sofern die Absolventinnen und Absolventen bereits Fachärzte sind, sie gesetzlich verpflichtet berufsbegleitende Fortbildungen wahrnehmen müssen. Für die Mathematik, Naturwissenschaften ist denkbar, dass hier die nach der Medizin höchste Promotionsquote Auswirkungen zeigt (vgl. Lenz et al., 2014, S. 54). In der Gruppe der Sprach- und Kulturwissenschaften (n=359) ist der Anteil an Teilnahmen an wissenschaftlicher Weiterbildung mit etwas mehr als acht Prozent hingegen am größten. Vergleichsweise höhere Bedarfe lassen sich zudem in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (sieben Prozent, n=456) feststellen. Die Unterschiede der Fächergruppen sind allerdings nicht statistisch signifikant. Dies lässt sich aber für die Unterscheidung nach Abschlussart feststellen. So zeigen sich besonders Absolventinnen und Absolventen der alten Magisterstudiengänge (n=254) weiterbildungsaffin. Insgesamt elf Prozent geben eine Teilnahme an. Hingegen sind für die zum Befragungszeitpunkt noch sehr kleine Gruppe der Alumni der Masterstudiengänge (n=58) keine Teilnehmenden langfristiger wissenschaftlicher Weiterbildung feststellbar.

Zwischen den ehemaligen Studierenden, die das Studium in Regelstudienzeit absolviert haben, und denjenigen, die diese überschritten haben, lassen sich keine signifikanten Effekte feststellen. Auch differenziert nach Abschlussnoten zeigt sich kein Zusammenhang. Somit ergibt sich nicht das Bild, dass eher leistungsstärkere Absolventinnen und Absolventen für eine wissenschaftliche Weiterbildung an die Hochschulen zurückkehren. Auch für den Hochschultyp – trotz unterschiedlicher „Praxisnähe“ der Studienangebote – ist kein signifikanter Effekt feststellbar. Tendenziell haben die Absolventinnen

und Absolventen der Hochschulen für angewandte Wissenschaften mit sieben Prozent eine etwas höhere Teilnahmequote.

Zudem wurden die Teilnehmenden zu 18 Lebenszielen befragt, die sie auf einer Skala von 1 („sehr wichtig“) bis 5 („völlig unwichtig“) bewerten sollten. Diese konnten mit Hilfe einer Faktorenanalyse zu sechs Indizes zusammengefasst werden, welche zusammen 67 Prozent der Gesamtvarianz aufklären. (Details dazu siehe Lenz et al., 2014, S. 113 f.). Es werden die Karriere-, Freizeit-, Forschungs-, Autonomie- und Familienorientierung sowie das Streben nach beruflicher Sicherheit unterschieden. Für die bivariaten Betrachtungen zur Häufigkeit der Aufnahme einer längerfristigen wissenschaftlichen Weiterbildung zeigen sich für die Karriere- und Forschungsorientierung signifikante Effekte (siehe Tabelle 2). Teilnehmende an wissenschaftlicher Weiterbildung sind etwas stärker karriere- und forschungsorientiert als die sächsischen Absolventinnen und Absolventen, die keine wissenschaftliche Weiterbildung aufgenommen haben. Das für die Familienorientierung kein Einfluss beobachtbar ist, steht im Einklang mit den fehlenden Effekten der demografischen Variablen. Auch die berufliche Sicherheit, die Freizeit- und die Autonomieorientierung – d. h. die Möglichkeit, seine Arbeitstätigkeiten selbstständig planen und einteilen zu können – wird sowohl von den Teilnehmenden als auch von Nicht-Teilnehmenden in etwa gleichem Maß als wichtig empfunden.

**Tabelle 2:** Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung nach Berufs- und Lebenszielen (n=1.888)

	Teilnahme an WWB	(sehr) wichtig	teils/teils	(völlig) unwichtig
<b>Karriereorientierung*</b>	Nein	24,3	52,9	22,8
	Ja	37,6	43,1	19,3
<b>Freizeitorientierung</b>	Nein	65,4	31,7	2,9
	Ja	57,8	37,6	4,6
<b>Forschungsorientierung*</b>	Nein	34,8	37,5	27,7
	Ja	43,1	42,2	14,7
<b>Autonomieorientierung</b>	Nein	67,7	28,5	3,8
	Ja	70,4	23,7	5,9
<b>Berufliche Sicherheit</b>	Nein	84,5	13,0	2,5
	Ja	85,3	10,1	4,6
<b>Familienorientierung</b>	Nein	85,6	12,7	1,7
	Ja	87,2	11,0	1,8

1 = sehr wichtig bis 5 = völlig unwichtig  
 (sehr) wichtig = 1+2, teils/teils = 3, (völlig) unwichtig = 4+5  
 Chi-Quadrat \* = sig.  $p < 0.05$

## 6 Unterschiede zu Nicht-Teilnehmenden an wissenschaftlicher Weiterbildung

Die bisherigen Erkenntnisse sollen über die Erstellung eines multivariaten Gesamtmodells getestet werden. In diesem können – im Gegensatz zu den bivariaten Untersuchungen – alle Interaktionseffekte der einzelnen Variablen Berücksichtigung finden. Dafür wird die Gesamtheit der bisher aufgeführten Variablen im Rahmen einer binär logistischen Regression in einem Schritt in dieses Modell integriert. Insgesamt konnten 1.888 Fälle einbezogen werden.

Für die Beschreibung der Modellgüte wird zuerst das Ergebnis des Omnibus-Tests der Modellkoeffizienten berichtet. Mit einem  $p < .05$  zeigt sich, dass die Variablen einen signifikanten Zuwachs bei der Modellanpassung liefern. Das dargestellte Modell hat eine höhere Erklärkraft als das „Null-Modell“, welches nur die Konstante enthält. Der Hosmer-Lemeshow-Test bestätigt ebenfalls eine vorhandene Modellpassung an die Daten, da er kein signifikantes Ergebnis liefert. Für die einzelnen Variablen im Modell werden – sofern signifikant – die  $\text{Exp}(B)$ , d. h. die entlogarithmierten logit-Koeffizienten als Odd ratios wiedergegeben.<sup>5</sup> Insgesamt zeigen sich vier signifikante Variablen.

Der erste Effekt ist auf den Hochschultyp bezogen: Haben die ehemaligen Studierenden einen Studiengang an einer Universität abgeschlossen, verringert sich das Chancenverhältnis für die Teilnahme an einer berufsbegleitenden wissenschaftlichen Weiterbildung ( $\text{Exp}(B) = .509$ , siehe Tabelle 3). Absolventinnen und Absolventen der ehemaligen Fachhochschulen profitieren auf dem Arbeitsmarkt vom starken Praxisbezug ihrer Hochschulausbildung und können schneller in das Berufsleben einsteigen. Ebenso nehmen sie seltener ein weiteres Studium oder eine Promotion auf. Entsprechend scheint diese Gruppe stärker im Berufsleben etabliert zu sein und nutzt die berufsbegleitende wissenschaftliche Weiterbildung als Karriereoption. Ein Einfluss der Einhaltung der Regelstudienzeit lässt sich auch im multivariaten Modell nicht nachweisen. Allerdings zeigt sich – abweichend zu den bivariaten Betrachtungen – als zweiter Effekt ein Einfluss der Fächergruppe: Haben die Absolventinnen und Absolventen ein Fach der Sprach- und Kulturwissenschaften studiert, erhöht dies das Chancenverhältnis der Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung.

Zudem zeigen sich auch im multivariaten Modell zwei Effekte der Lebensziele der Absolventinnen und Absolventen. Ist die Karriere- und/oder die Forschungsorientierung bei den Befragten nicht stark ausgeprägt, so sinkt ebenfalls das Chancenverhältnis (Karriereorientierung  $\text{Exp}(B) = .566$ , Forschungsorientierung  $\text{Exp}(B) = .736$ ), dass die Absolventinnen und Absolventen an einer längerfristigen wissenschaftlichen Weiterbildung neben dem Beruf teilnehmen.

<sup>5</sup>Ein Wert von Eins würde dabei bedeuten, dass durch die Variable keine Veränderung erzeugt wird und somit kein Einfluss auf die Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung vorliegt. Höhere Werte beschreiben entsprechend ein erhöhtes Chancenverhältnis für die Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung, während kleinere Werte im Umkehrschluss ein verringertes Chancenverhältnis darstellen.

Bei der bivariaten Betrachtung der demografischen (Kontroll-)Variablen war keine Einflussvariable relevant. Im Gesamtmodell ist dies unverändert. Dabei ist insbesondere der Nullbefund zur Bildungsherkunft als (potentieller) bildungsbiografischer Bestimmungsfaktor interessant. Wie in Kapitel 3 beschrieben, lassen sich für die Aufnahme eines Masterstudiums und einer Promotion diesbezüglich soziale Ungleichheiten nachweisen. Auf die Aufnahme einer wissenschaftlichen Weiterbildung scheint diese Variable jedoch keinen Einfluss zu haben. Möglicherweise haben sich die Hochschulabsolventinnen und -absolventen nach dem Berufseinstieg schon zu weit von ihrem Herkunftsmilieu entfernt.

**Tabelle 3:** Logistische Regression: Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung (n=1.888)

Unabhängige Variablen	Sig.	Exp(B)
<b>Abschluss<sup>6</sup></b> (Ref.: Staatsexamen Medizin)	,071	
Master	,997	,000
Magister	,323	3,715
Diplom	,718	1,599
Staatsexamen Lehramt	,918	,869
<b>Hochschultyp*</b> (Ref.: Hochschule für angewandte Wissenschaften)	,010	,509
<b>Fächergruppe</b> (Ref.: Sonstige <sup>7</sup> )	,238	
Ingenieurwissenschaften	,360	2,061
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	,128	3,211
Sprach- und Kulturwissenschaften*	,050	4,394
Mathematik, Naturwissenschaften	,321	2,228
Medizin	,320	4,349
<b>Abschlussnote</b>	,868	1,037
<b>Regelstudienzeit</b> (Ref.: eingehalten)	,171	,716
<b>Elternschaft</b> (Ref.: Kinder vorhanden)	,065	1,598
<b>Geschlecht</b> (Ref.: Männer)	,847	,953
<b>Alter</b>	,982	1,001
<b>Partnerschaft</b> (Ref.: Partnerschaft gemeinsamer Haushalt)	,128	
Ohne Partner/in	,094	,587
Partnerschaft getrennter Haushalt	,538	1,206

*Fortsetzung von Tabelle 3 auf der nächsten Seite*

\* = Sig.  $p < 0,05$   
Nagelkerkes R-Quadrat: 0,092

<sup>6</sup>Die Absolventinnen und Absolventen der juristischen Abschlüsse sind in diesem Modell nicht integriert, da sie aufgrund des eigenen Punktesystems bei der Bewertung des Studienabschlusses keine adäquaten Werte für die Variable „Abschlussnote“ aufweisen.

<sup>7</sup>Aufgrund von geringen Fallzahlen wurden die Fächergruppen der Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften, der Sport- sowie Kunstwissenschaften zusammengefasst.

Fortsetzung von **Tabelle 3**

Unabhängige Variablen	Sig.	Exp(B)
<b>Bildungsherkunft</b> (Ref.: hoch)	,801	
Niedrig	,570	,545
Mittel	,493	1,185
Gehoben	,978	1,007
<b>Karriereorientierung*</b>	,001	,566
<b>Freizeitorientierung</b>	,254	1,205
<b>Forschungsorientierung*</b>	,018	,736
<b>Autonomieorientierung</b>	,142	1,288
<b>Berufliche Sicherheit</b>	,060	1,335
<b>Familienorientierung</b>	,240	,787
<b>Konstante</b>	<b>,215</b>	<b>,075</b>

\* = Sig. p < 0.05  
Nagelkerkes R-Quadrat: 0,092

## 7 Diskussion der Ergebnisse

Insgesamt lässt sich durch die Ergebnisse schlussfolgern, dass die Personengruppe, die an wissenschaftlicher Weiterbildung berufsbegleitend teilnimmt, sehr klein ist und sich sehr heterogen aus verschiedenstem soziodemografischem Hintergrund sowie unterschiedlichen Studienabschlüssen zusammensetzt. Somit lässt sich keine idealtypische Teilnehmendengruppe identifizieren. Da die Nachfrage das Angebot bestimmt, dürfte diese Heterogenität der Nachfrage auch damit in Verbindung stehen, dass die Angebotsstrukturen ebenfalls durch eine hohe Heterogenität gekennzeichnet sind. Die einzigen Faktoren, die sich im Zusammenhang mit dem vorherigen Studium als signifikant zeigen, sind, dass sich Absolventinnen und Absolventen mit einem Abschluss von einer Universität weniger häufig und Alumni der Fächergruppe Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften häufiger für eine wissenschaftliche Weiterbildung entscheiden.

Für die Universitätsabsolventinnen und -absolventen scheinen andere Formen der persönlichen Weiterbildung – wie bspw. die Promotion – zumindest in den ersten Berufsjahren wichtiger zu sein. Zudem haben sie im Vergleich zu den Alumni der Hochschulen für angewandte Wissenschaften einen eher schwierigeren Berufseinstieg, was bei der Betrachtung berufsbegleitender Angebote – die zum Großteil erst nach einer Etablierungsphase von mehr als zwei Jahren aufgenommen werden – eine verringerte Teilnahmequote erklären kann. Für Universitätsabsolventinnen und -absolventen müsste das Thema wissenschaftliche Weiterbildung also mit einem deutlich größeren Zeitabstand zum letzten Studienabschluss untersucht werden.

Es wurde vermutet, dass Absolventinnen und Absolventen von Studienfächern mit „weicherem“ Berufsbezug eher wissenschaftliche Weiterbildungen nachfragen, wobei die Weiterbildung gemäß der Signaling-Theorie als ein Signal an die Arbeitgeber dient, um eine stärkere Arbeitsmarktrelevanz herzustellen. Diese These konnte für die Alumni der Sprach- und Kulturwissenschaften bestätigt werden. Da die Angebote berufsbegleitend nachgefragt werden, kann vermutet werden, dass der Berufseinstieg möglicherweise zunächst durch die Aufnahme von weniger adäquaten Stellen stattfindet und die Absolventinnen und Absolventen im weiteren Verlauf versuchen, ihre Karrierechancen durch berufsbegleitende Weiterbildungsangebote zu erhöhen.

Auffällig ist zudem die geringe Weiterbildungsbeteiligung von Masteralumni, allerdings war bei den hier betrachteten Jahrgängen die Gruppe mit diesem Abschlussgrad noch klein. Sobald für diese Gruppe umfangreichere Absolventinnen- und Absolventendaten mit entsprechend großem zeitlichen Abstand zum letzten Studienabschluss vorliegen, ist der Frage nachzugehen, wie sich die Teilnahmequoten dieser Studiengänge entwickelt haben. Zukünftig ist aber nicht nur eine Aktualisierung bezüglich der „neueren“ Abschlüsse erstrebenswert, sondern es ist auch zu beachten, dass die Untersuchung auf der Befragung sächsischer Absolventinnen und Absolventen beruht. Auch wenn diese Weiterbildungsangebote weltweit nachgefragt haben, bleiben doch regionale Bestimmungsfaktoren der vorhergehenden Studienstandorte bestehen, beispielsweise der im Bundesvergleich höhere Anteil von Diplomabschlüssen und ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge. Absolventenstudien werden häufig auch in Bezug auf die Vermutung hinterfragt, dass Alumni mit erfolgreicherem Berufseintritt überrepräsentiert sind, da diese eher motiviert seien, an der Befragung teilzunehmen. Diese These konnte allerdings für die Sächsische Absolventenstudie nicht bestätigt werden (vgl. Lenz et al., 2014, S. 189).

Auskünfte über die (Nicht-)Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung können die Berufs- und Lebensziele der Probandinnen und Probanden geben. Zwei dieser sechs subjektiven Einstellungen erweisen sich im Modell als signifikant. Dabei scheinen wissenschaftliche Weiterbildungen tatsächlich eine aktive Maßnahme der Biografiegestaltung darzustellen. Personen, die ihre Berufs- und Lebensziele stark an einem Forschungsinteresse orientieren, tendieren eher zur Teilnahme an einer Weiterbildung. Um die dafür notwendige ständige Aktualisierung des Wissens und der Kompetenzen zu erreichen, scheint für einen signifikanten Teil dieser Alumnguppe die Rückkehr an die Hochschule oder an eine andere wissenschaftliche Einrichtung ein probates Mittel zu sein. Außerdem kann man dieser Gruppe wohl eine generelle Lern- und Wissensaffinität zuschreiben – ein Drang, der mit der Aufnahme einer wissenschaftlichen Weiterbildung neben dem Beruf gestillt werden kann. Darüber hinaus lässt sich feststellen, dass Personen, die in ihren Berufs- und Lebenszielen der Karriere einen besonders hohen Stellenwert einräumen, häufiger zu wissenschaftlichen Weiter-

bildungen tendieren. In diesem Zusammenhang können wissenschaftliche Weiterbildungen als eine Qualifikation gesehen werden, die nicht nur das notwendige Know-how vermitteln (sollen), um höhere Aufgaben zu übernehmen, sondern gleichermaßen ein Signal der Leistungsfähigkeit an die Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber sendet. Um dieser Funktion nachzukommen, wäre es vor allem für die Hochschulen wichtig, die berufsbegleitenden Angebote stärker auszubauen und so zu gestalten, dass eine Vereinbarkeit von Studium und Beruf möglich bleibt. Weiterhin legt das Ergebnis, dass die an einer wissenschaftlichen Weiterbildung teilnehmenden Alumni sich als eher forschungsorientiert erweisen, die Anregung nahe, dass die Universitäten und Hochschulen ihre aktuellsten Forschungsergebnisse nutzen und zeitnah in die Weiterbildungsangebote einbinden sollten, um die Attraktivität ihrer Angebote zu erhöhen.

Vor dem Hintergrund, dass für die meisten Abschlussarten, Fächergruppen und soziodemografischen Merkmale kein Einfluss nachweisbar ist, lassen diese Erkenntnisse den Schluss zu, dass die subjektive Perspektive bei der Analyse wissenschaftlicher Weiterbildung nicht zu vernachlässigen ist. So lassen sich möglicherweise Absolventinnen und Absolventen finden, die in ihrem soziodemografischen Hintergrund und ihrem Studienabschluss nahezu identisch sind, sich aber trotzdem in ihrer Entscheidung für oder gegen eine wissenschaftliche Weiterbildung unterscheiden. An dieser Stelle gilt es die subjektiven Gegebenheiten zu berücksichtigen. Dies stellt durchaus eine Herausforderung dar, da die Gewichtung von Beweggründen nicht eindeutig und wahrscheinlich individuell stark unterschiedlich ist. Insbesondere in der zukünftigen Forschung zu wissenschaftlicher Weiterbildung – sofern sich die hier gewonnenen Ergebnissen auch in anderen Studien zeigen – ist jedoch anzuraten, ein besonderes Augenmerk auf die subjektive, biografische Perspektive zu richten.

## Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2018). Bildung in Deutschland 2018. Bielefeld, Deutschland: wbv.

Bauer, T. K., Beyer, F., Bredtmann, J., Otten, S., Piel, J., Sabisch, K. & Stroka, M. A. (2016). Die Auswirkungen von Familienarbeit auf die Arbeitsmarktpartizipation, das (Alters-) Einkommen und die Gesundheit von Frauen: Eine empirische Analyse, RWI Materialien, No. 102, Essen: Rheinisch-Westfälisches Institut für Wirtschaftsforschung (RWI).

Blossfeld, H.-P. & Mayer K. U. (1988). Arbeitsmarktsegmentation in der Bundesrepublik Deutschland. Eine empirische Überprüfung von Segmentationstheorien aus der Perspektive des Lebenslaufs. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 40, 262–283.

Bourdieu, P. (1982). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1987). Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Brändle, T. (2014). Studienmotive und Lebensziele. Ein Vergleich der Intention nicht-traditioneller und traditioneller Studierender. Beiträge zur Hochschulforschung 36(4), 92–119.

Briedis, K., Klüver, S. & Trommer, M. (2016). Forum Hochschule 4/2016 – Zwischen Etablierung, Stabilisierung und Aufstieg: Berufliche Entwicklung der Hochschulabsolvent(inn)en 2009. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.

Gaupp, N. (2013). Entstehungsbedingungen von Übergängen von der Schule in den Beruf aus qualitativer und quantitativer Perspektive. Forum Qualitative Sozialforschung, 14(2), 1–28.

Grotheer, M., Isleib, S., Netz, N., Briedis, K. (2012). Hochqualifiziert und gefragt. Ergebnisse der zweiten HIS-HF Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005. HIS: Forum Hochschule 14/2012. Hannover: HIS.

Hermanns, H. (1988). Die Entdeckung der „biografischen Kompetenz. In: Gabriele Gorzka, Klaus Heipcke, Ulrich Teichler (Hg.) Hochschule – Beruf – Gesellschaft (S. 53–82) Frankfurt/New York: Campus.

Klink, J. (2015). Berufliche Weiterbildung von Hochschulabsolventen: Determinanten und Effekte beruflicher Weiterbildung in den ersten Berufsjahren [Dissertation]. Konstanz: Universität Konstanz.

Kühne, M. (2009): Berufserfolg von Akademikerinnen und Akademikern. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Kultusministerkonferenz (2002): Sachstands- und Problembereicht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001).

Lenz, K., Wolter, A., Pelz, R. & Otto, M. (2014). Im Beruf angekommen? Ergebnisse der zweiten Sächsischen Absolventenstudie. Erste Nachbefragung der Prüfungsjahrgänge 2006 und 2007. Dresden.

Lobe, C. (2014). Hochschulweiterbildung als biografische Transition. Teilnehmerperspektiven auf berufs begleitende Studienangebote. Wiesbaden: Springer.

Schäfer, E. (2013). Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext sich wandelnder Hochschulstrukturen und -kulturen. Bildung und Erziehung, Band 65, Heft 2, 183–194.

Seitter, W. (2014). Nachfrageorientierung als neuer Steuerungsmodus. Wissenschaftliche Weiterbildung als organisationale Herausforderung universitärer Studienangebotsentwicklung. In M. Göhlich et al. (Hrsg.), Organisation und das Neu, Organisation und Pädagogik 15. Wiesbaden: Springer.

Spence, M. (1973). Job Market Signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355–374.

von Stuckrad, T., Berthold, C. & Neuvians, T. (2017). Auf dem Hochplateau der Studien- nachfrage: Kein Tal in Sicht! Modellrechnungen zur Entwicklung der Studienanfänger- zahlen bis zum Jahr 2050. CHE Arbeitspapier 203.

Wolf, S. (2010): Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung. Chemnitz: Cornelia Zanger.

Wolter, A. (2007): Diversifizierung des Weiterbildungsmarktes und Nachfrage nach akademischer Weiterbildung in Deutschland. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 14–29.

Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hoch- schulforschung*, 4, 1–28.

Manuskript eingereicht: 19.11.2018  
Manuskript angenommen: 01.07.2019

**Angaben zu den Autoren:**

Robert Pelz, Diplom-Soziologe  
Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulforschung  
Technische Universität Dresden  
Chemnitzer Str. 48a  
01187 Dresden  
E-Mail: Robert.Pelz@tu-dresden.de

Markus Herklotz, Diplom-Soziologe  
Zentrum für Qualitätsanalyse  
Technische Universität Dresden  
Chemnitzer Str. 48a  
01187 Dresden  
E-Mail: Markus.Herklotz@tu-dresden.de

Robert Pelz ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Kompetenzzentrum für Bildung- und Hochschulforschung der Technischen Universität Dresden sowie am Institut für regionale Innovation und Sozialforschung; zu seinen Forschungsinteressen gehören die Absolventen- und Weiterbildungsforschung sowie Forschung zum Studienabbruch und zur sozialen Ungleichheit.

Markus Herklotz ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Qualitätsanalyse der Technischen Universität Dresden. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Bildungs- und Berufsforschung, wobei er sich insbesondere mit dem Übergang von der Hochschule in den Arbeitsmarkt und mit Fragen nach der Verbindung dieser beiden Systeme beschäftigt.

# Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung und dessen Wahrnehmung im Universitätssystem – eine empirische Annäherung am Beispiel der Öffentlichkeitsarbeit

Simone Krähling

---

Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung kann eine konsequente Nachfrageorientierung sowie erfolgreiche Angebotsprofilierung befördern. Im Zuge dessen stellt sich die Frage, auf welche Art und Weise weiterbildungsaktive Organisationsmitglieder Marketing in einer Universität umsetzen können und wie die jeweiligen Aktivitäten in der Gesamtorganisation wahrgenommen werden. Die Anforderungen für die Beteiligten sind hoch, da sich diese gleichzeitig in den Bezugssystemen der Universität und des Weiterbildungsmarkts bewegen. Im vorliegenden Beitrag werden exemplarisch anhand der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit Möglichkeiten einer angebotsbezogenen Vermarktung wissenschaftlicher Weiterbildung und deren Wahrnehmung in der Gesamtorganisation vorgestellt und diskutiert. Dem gezielten Netzwerkaufbau und der Netzwerkpfege zu weiterbildungsrelevanten Schnittstellen innerhalb einer Universität kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu.

---

## 1 Einleitung

Im Rahmen der Entwicklung und Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung<sup>1</sup> sehen sich Universitäten<sup>2</sup> im Gegensatz zu ihren als traditionell definierten Aufgaben von Forschung und Lehre einer doppelten Systembindung gegenüber. Sie bewegen sich zum einen in dem – durch eine starke interne Differenzierung geprägten – Universitätssystem und dessen Qualitätsstandards, zum anderen in einem stark kompetitiven Weiterbildungsmarkt (Wolter, 2005, S. 107). „*Selbst wenn Planung und Entwicklung der Angebote stets bedarfsgerecht erfolgt sind, ergibt sich daraus nicht automatisch die notwendige Nachfrage des Angebots*“ (Reinshagen, 2017, S. 454). Marketing, definiert als mehrstufige Strategie und Denkrichtung, kann dabei sowohl eine Orientierungs- als auch Strukturierungshilfe für den systematischen Einsatz der jeweiligen Aktivitäten, beispielsweise in der Angebots-, Preis-, Kommunikations- und/oder Vertriebspolitik, darstellen, „[...] um das Angebot möglichst frühzeitig ent-

---

<sup>1</sup>In der vorliegenden Ausarbeitung liegt der Fokus auf einer engen Definition von wissenschaftlicher Weiterbildung in Form von Weiterbildungsmastern und -zertifikaten.

<sup>2</sup>Im vorliegenden Beitrag wird der Begriff der Universität verwendet, da sich die Analyseergebnisse im weiteren Verlauf auf eine Universität beziehen. Dies schließt jedoch nicht den Transfer auf andere Hochschultypen aus.

sprechend ausrichten zu können und auf diese Weise die Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Markteinführung zu erhöhen [...]“ (Banscherus, Pickert & Neumerkel, 2016, S. 113). Der Kontext, dass Marketing insbesondere für den Auf- und Ausbau wissenschaftlicher Weiterbildung nutzbar gemacht werden kann und dabei vor dem Hintergrund einer doppelten Systembindung von Universitäten operiert, bildet den Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags. Organisationssoziologisch betrachtet ist die wissenschaftliche Weiterbildung an der Grenze des Universitätssystems verortet und bildet somit eine institutionalisierte Grenzstelle zur Umwelt (Wilkesmann, 2007, S. 3). Dies führt zu der zentralen Frage, auf welche Art und Weise weiterbildungsaktive Organisationsmitglieder Marketing in einer Universität umsetzen können und wie die jeweiligen Aktivitäten in der Gesamtorganisation wahrgenommen werden. Im Rahmen dessen sind vor allem die organisationsstrukturellen Rahmenbedingungen und deren Offenheit gegenüber vermarktungsrelevanten Elementen von Interesse.

Die Schnittstelle zur Presse- und Öffentlichkeitsarbeit einer Universität stellt sich dabei für das Erkenntnisinteresse als besonders zuträglich heraus, da die wissenschaftliche Weiterbildung stärker als die traditionellen Universitätsbereiche von Forschung und Lehre vor der Anforderung einer öffentlichkeitswirksamen Vermarktung ihrer Angebote steht. „Für eine zielgruppengenaue und bedarfsgerechte Kommunikation ist ein professionelles Bildungsmarketing, als Teil der Hochschulstrategie, unumgänglich“ (Haubenreich, 2018, S. 46). Der folgende Artikel konzentriert sich daher auf die angebotsbezogene Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, die unter dem Marketinginstrument der Kommunikationspolitik<sup>3</sup> subsumiert wird. Zur Beantwortung der Fragestellung wird das qualitative Datenmaterial eines Projekts zu Kooperationen und Kooperationsgestaltung in der wissenschaftlichen Weiterbildung herangezogen, da dieses sowohl interne als auch externe Schnittstellen der Zusammenarbeit mit Blick auf deren effiziente Einbindung für die Umsetzung vermarktungsrelevanter Elemente identifiziert und beleuchtet.

Zunächst skizziert der vorliegende Beitrag den aktuellen Forschungsstand zu Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung, dessen Besonderheiten und Anforderungen (Kapitel 2). Darauf folgt die Beschreibung des methodischen Vorgehens innerhalb des genannten Projekts und die Herleitung seiner Relevanz für die Beantwortung der zentralen Frage (Kapitel 3). Anschließend werden die empirischen Ergebnisse vorgestellt, die – exemplarisch an der angebotsbezogenen Presse- und Öffentlichkeitsarbeit – Rückschlüsse auf die Umsetzung von Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung und dessen Wahrnehmung in der Gesamtorganisation erlauben (Kapitel 4). Diese werden letztlich in einem Fazit zusammengefasst, organisationssoziologisch

<sup>3</sup>Die Kommunikationspolitik umfasst „alle geplanten Entscheidungen, deren Aufgabe in der zieladäquaten Beeinflussung von Zielgruppen unter *Einschaltung von Medien* oder mit Hilfe *persönlicher Kontakte* besteht“ (Hasitschka & Hruschka, 1982, S. 113, Hervorhebungen im Original).

anhand der Bedeutung von Grenzstellen begründet und hinsichtlich praxisrelevanter Anforderungen erörtert (Kapitel 5).

## 2 Forschungsstand zu Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Die Auseinandersetzungen mit Hochschulmarketing in Deutschland weisen im Gegensatz zum internationalen Kontext lediglich vereinzelt einen ganzheitlichen und strategischen Charakter auf, obwohl die vorhandene Literatur wiederholt die Bedeutung von Marketing hervorhebt (z. B. Wefers, 2007; Voss, 2009; Albrecht, 2014). Entsprechende Ansätze können sich auf ausgewählte Instrumente der Angebots-, Preis-, Kommunikations- und/oder Vertriebspolitik und deren Bestandteile – aktuell insbesondere auf digitale Elemente – beziehen oder werden im Kontext der Rekrutierung internationaler Studierender diskutiert (z. B. Heidel, 2006; Bode, Jäger, Koch & Ahrberg, 2008; Borgwardt, 2012). Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Universitäten wird in der einschlägigen Literatur bislang ebenfalls eher konzeptionell, weniger systematisch aufgearbeitet. Dazu tritt das handlungspraktische Phänomen, dass *„Ansprechpersonen für das Thema Marketing und Kommunikation, die dies auch als Hauptaufgabe wahrnehmen, [...] in der Landschaft der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland die Ausnahme [bilden]“* (Reinshagen, 2017, S. 455). Im Zuge des Bologna-Prozesses und bildungspolitischer Förderprogramme rückt jedoch die Bedeutung von Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung mit unterschiedlichen Schwerpunkten zunehmend in den Blick (z. B. Wolter, 2005; Hanft & Simmel, 2007; Bardachzi, 2010). Aktuelle Publikationen lassen sich vor allem dem Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ zuordnen (z. B. Haubereich & Breitenberger, 2015; Banscheraus, Pickert & Neumerkel, 2016; Gronert, Krähling, Präßler & Döring, 2017).

Die Einbindung von Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung kann jedoch organisationale Irritationen und Widerstände implizieren. *„Obgleich die wissenschaftliche Weiterbildung [...] Elemente der Verwaltung sowie der Wissenschaft vereint, lässt sie sich keinem dieser Teilsysteme eindeutig zuordnen – sie positioniert sich in einem intermediären Raum, [...]“* (Lengler & Sweers, 2018, S. 134) – im Sinne eines „third space“ respektive einer „Third Mission“, gekennzeichnet durch gesellschaftsbezogene Hochschulaktivitäten außerhalb konsekutiver Studienangebote und zweckfreier Grundlagenforschung (Henke, Pasternack & Schmid, 2015, S. 5). Im Zuge dessen können die weiterbildungsaktiven Organisationsmitglieder nach Endres und Wehner (2004) als Grenzgängerinnen und -gänger definiert werden, die zwischen den vielfältigen, häufig diametralen Rationalitäten des Universitätssystems und des Weiterbildungsmarkts changieren. Ein erfolgreiches Marketing impliziert daher einen gezielten Netzwerkaufbau und Netzwerkpflege zu relevanten Schnittstellen in der Gesamtorganisation, die aufgrund ihrer Expertise sowie internen und externen Kontakte auch Marketing-

aktivitäten in der wissenschaftlichen Weiterbildung befördern können (Reinshagen, 2017, S. 456). Im Rahmen einer öffentlichkeitswirksamen Vermarktung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote empfiehlt sich vor allem die Aufnahme in die übergreifende Kommunikation der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit der Gesamtorganisation (Reinshagen, 2017, S. 457; Haubenreich, 2018, S. 55). Diese – als klassische Aufgabe der Organisationskommunikation definiert – fokussiert sich zum einen auf den Aufbau und Erhalt von Verständnis und Vertrauen, zum anderen auf die Förderung einer positiven Einstellung gegenüber der Organisation bei internen und externen Zielgruppen (Bruhn, 2016, S. 233). Die zentral organisierte Presse- und Öffentlichkeitsarbeit übernimmt häufig einen Teil des Hochschulmarketings mit Augenmerk auf die Hochschule als Ganzes und bezieht sich weniger auf einzelne Studiengänge (Thomaschewski, 2007, S. 113). Im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung hat hingegen eine öffentlichkeitswirksame Vermarktung konkreter Angebote Relevanz; *„[...] so ist es für [die] Attraktivität des Bildungsangebots unumgänglich, zielgruppenorientierte Produkte, Preisgestaltung und Distribution kommunizieren zu können“* (Haubenreich, 2018, S. 46). Diese Aufgabe obliegt häufig den Studiengangkoordinationen, die mit einem Großteil der Managementaufgaben in der wissenschaftlichen Weiterbildung betraut sind (Thomaschewski, 2007, S. 113; Gronert & Rundnagel, 2018, S. 191) und somit dem in der vorliegenden Ausarbeitung skizzierten Konzept der Grenzgängerinnen und -gänger entsprechen.

### 3 Projektbeschreibung

Zur Beantwortung der Fragestellung, auf welche Art und Weise weiterbildungsaktive Organisationsmitglieder Marketing in einer Universität umsetzen können und wie die jeweiligen Aktivitäten in der Gesamtorganisation wahrgenommen werden, können die empirischen Ergebnisse eines Projekts zu Kooperationen und der Kooperationsgestaltung in der wissenschaftlichen Weiterbildung dienen. Das Projekt wurde zwischen 2013 und 2015 an der Philipps-Universität Marburg durchgeführt und vom Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst kofinanziert.<sup>4</sup> Im Rahmen dessen wurden unter anderem weiterbildungsaktive Fachbereichsmitglieder der Universität (N=7)<sup>5</sup> mithilfe qualitativer, halbstandardisierter Leitfadenterviews befragt. Ziel war die rekonstruktive Analyse der Ausgestaltung von Kooperationsbeziehungen, die sich nicht nur auf die Zusammenarbeit mit außeruniversitären Partnerinnen und Partnern,

<sup>4</sup>Projektziel war, ein Erstkonzept für ein integriertes, auf die unterschiedlichen Teilbereiche und Aufgabengebiete bezogenes Kooperationsmanagement – auch über die wissenschaftliche Weiterbildung hinaus – zu erarbeiten. Weitere Projektinformationen sind zu finden unter: <https://www.uni-marburg.de/de/fb21/erzwinst/arbeitsbereiche/eb-ajb/eb/forschung/projekte/kooperationen-und-kooperationsgestaltung-in-der-wissenschaftlichen-weiterbildung>.

<sup>5</sup>Das Sample setzt sich aus Personen auf den Ebenen der akademischen Leitung und Studiengangentwicklung bzw. -koordination ausgewählter wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote an der Philipps-Universität Marburg zusammen.

sondern auch auf die Zusammenarbeit mit Organisationsmitgliedern bezog. Die Ergebnisse wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) systematisiert und im vorliegenden Beitrag hinsichtlich der weiterbildungsrelevanten Schnittstellen innerhalb der Organisation, d. h. aus der Innenperspektive, betrachtet. Die Schnittstelle zur zentral organisierten Presse- und Öffentlichkeitsarbeit stellt sich dabei für das Erkenntnisinteresse als besonders anschlussfähig heraus, da die wissenschaftliche Weiterbildung auf eine öffentlichkeitswirksame Vermarktung ihrer Angebote angewiesen ist (Kapitel 1 & 2). Dieser Analysefokus tritt aus zwei Perspektiven hervor: Zum einen ist die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit der Gesamtorganisation als eine für die wissenschaftliche Weiterbildung besonders relevante Schnittstelle innerhalb der Universität definiert, zum anderen stellt sie selbst eine Grenzstelle in einem intermediären Raum dar, die sich im Austausch mit unterschiedlichen Systemen der Umwelt befindet. Aufgrund des weitgehenden Forschungsdesiderats weisen die Analyseergebnisse in der vorliegenden Ausarbeitung einen explorativen Charakter auf und sind daher als eine empirische Annäherung an die Thematik zu verstehen.

#### **4 Analyseergebnisse am Beispiel der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit**

Die Analyseergebnisse zeigen, dass die Zusammenarbeit mit den für die wissenschaftliche Weiterbildung relevanten Schnittstellen innerhalb der Universität die weiterbildungsaktiven Organisationsmitglieder in einem besonderen Maße vor eine komplexe Handlungsaufgabe stellen kann. Die Systemgrenze der Gesamtorganisation wird dabei von einer befragten Person als ein zentraler Reibungspunkt für eine erfolgreiche Vermarktung wissenschaftlicher Weiterbildung thematisiert und löst Befremdung gegenüber der eigenen Institution aus, *„[...] weil wir so schnell an unsere institutionellen Grenzen gelangen, ja, und sagen: Das geht nicht“* (Universitätsmitglied 03a). Diese Aussage unterstreicht das im vorliegenden Beitrag skizzierte Konzept der Grenzgängerinnen und -gänger, deren Handlungsalternativen aufgrund empfundener institutioneller Grenzen eingeschränkt werden können. Eine erfolgreiche Entwicklung und Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote setzt jedoch ein flexibles Reagieren und marktorientiertes Handeln der weiterbildungsaktiven Universitätsmitglieder voraus (Kapitel 1 & 2). Der Öffentlichkeitsarbeit der Gesamtorganisation in Form der Presseabteilung kommt dabei aufgrund ihrer Doppelfunktion eine besondere Bedeutung für Marketingaktivitäten in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu (Kapitel 2 & 3). Ein Großteil der Befragten diskutiert diese Funktionsstelle als eine für die wissenschaftliche Weiterbildung äußerst relevante Schnittstelle. Eine Gesprächsperson hält bezogen auf die Bedeutung der zentral organisierten Presse- und Öffentlichkeitsarbeit fest: *„Also, für mich ist es auch ein sehr präsent Thema [...]“* (Universitätsmitglied 03b). Die Presseabteilung bildet somit einen wesentlichen Bezugspunkt für eine öffentlichkeitswirksame Vermarktung: *„Ja, also die, die Presseabteilung ist natürlich immer dabei“* (Universitätsmitglied 07). Diese ermöglicht sowohl

eine regionale als auch überregionale Distribution der Mitteilungen und Berichte über die wissenschaftliche Weiterbildung und kann durch eine öffentlichkeitswirksame Darstellung und Ausrichtung nicht nur die außer-, sondern auch die inneruniversitäre Wahrnehmung der jeweiligen Aktivitäten befördern, „[...] wo die Pressestelle auch wirklich gekommen ist und Fotos gemacht hat und bei der Zertifikatsverleihung vielleicht dann auch mal die Namen der Absolventen oder was auch immer“ (Universitätsmitglied 02). Der Einbezug dieser Schnittstelle ist jedoch nicht bei allen Befragten eine Selbstverständlichkeit. Dies kann zum einen auf eine organisationsstrukturelle Intransparenz zurückgeführt werden: „Ja, also am Anfang war das so ein Flicker, Flickenteppich. Da waren das so Einzelpersonen. Die waren mal, ja da: Ruf doch da mal an, wenn du das nicht weißt. Oder ruf doch mal da mal an“ (Universitätsmitglied 01). Zum anderen wissen einige Befragte nicht um diese Unterstützungsleistung: „Ich kenne aber zu wenig diese Institutionen und hab deswegen diesbezüglich keine entsprechenden Aktivitäten unternommen“ (Universitätsmitglied 06). An dieser Stelle tritt die Problematik des intermediären Raums hervor, in dem die wissenschaftliche Weiterbildung häufig verortet wird (Kapitel 2): Eine mögliche Unkenntnis und/oder Besorgnis hinsichtlich eingeschränkter Marketingoptionen durch eine institutionelle Begrenzung spricht die Grenzgängerinnen und -gänger nicht von der Rückkopplung an das Universitätssystem los. So verweist eine Gesprächsperson auf die fehlende Legitimation bzw. Rechtskräftigkeit innerhalb der eigenen Organisation aufgrund ihrer selbständigen, von dem Regelsystem der Universität entkoppelten Presse- und Öffentlichkeitsarbeit: „Also das ist das, den Fehler hab ich am Anfang gemacht, dass ich das so selbständig gemacht hab und gedacht: Ja, dann schicke ich das mal hier hin und dort hin. Und dann hab ich aber dafür, also nicht schlimm, aber dann wurde mir halt erklärt, dass alles, was mit Presse zu tun hat und mit der Uni zu tun hat, muss über die Pressestelle gehen, ja“ (Universitätsmitglied 01). Die Unterweisung vonseiten der Funktionsstelle festigt sich bei dem Organisationsmitglied als Erfahrungswissen: „Das dürfen, dürfen wir gar nicht anders“ (ebd.).

Der Auftakt der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote mit Start der (ersten) Kohorte bildet im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit bei allen Befragten den Erstkontakt mit der Presseabteilung der Universität, „[...] das war zu Beginn, als der Studiengang gegründet wurde, da gab es auch Kontakt mit der Pressestelle und wurde dafür geworben“ (Universitätsmitglied 04). Eine Gesprächsperson verweist dabei auf die zügige Distribution der Pressemitteilung über den Beginn ihres Weiterbildungsangebots, was die Akquise (weiterer) Teilnehmenden befördern kann: „Die Presseabteilung hat jetzt auch schon, obwohl es erst im Herbst losgehen soll, eine Pressemitteilung rausgegeben, die auch dann zum Beispiel von der lokalen Presse, [...] eben aufgegriffen wurde und publiziert wurde“ (Universitätsmitglied 07). In den Interviews betonen einige Befragte jedoch einen eher temporären, teilweise einmaligen Kontakt mit der zentral organisierten Presse- und Öffentlichkeitsarbeit: „Eigentlich, wenn ich

*das jetzt richtig beurteile, haben wir im Moment wenig Kontakt“* (Universitätsmitglied 04). Eine Gesprächsperson bedauert es, dass die Presseabteilung aufgrund ihrer Verpflichtung zur vielfältigen Berichterstattung insbesondere im Rahmen der traditionellen Universitätsbereiche von Forschung und Lehre lediglich punktuell Aktivitäten der wissenschaftlichen Weiterbildung öffentlichkeitswirksam vermarkten kann (Kapitel 2): *„Wir bedauern es immer, dass die Pressestelle häufig bei den entsprechenden Veranstaltungen leider nicht persönlich anwesend sein kann. Wir schicken dann häufig selber auch mal vielleicht einen Bericht da hin, der dann auch abgedruckt wird“* (Universitätsmitglied 02). Dies kann wiederum bei den weiterbildungsaktiven Organisationsmitgliedern einen Kompetenzzuwachs bezüglich der Umsetzung einer professionellen Presse- und Öffentlichkeitsarbeit z. B. in der Produktion druckfertiger Texte befördern. Im Zuge dessen stellt die Presseabteilung eine Kontrollinstanz vor der Distribution der Mitteilungen und Berichte dar und erfüllt die Funktion eines Multiplikators in die relevanten Öffentlichkeitsbereiche: *„Also wir haben einen Presseverteiler. Da ist halt die Pressestelle drauf und die gibt das auch weiter“* (ebd.). Zudem impliziert die Anforderung, wissenschaftliche Weiterbildungsangebote verstärkt öffentlichkeitswirksam zu vermarkten, eigene Kommunikations- und Vertriebswege zu den relevanten Zielgruppen über die in der Gesamtorganisation verfügbaren Unterstützungsleistungen hinaus zu implementieren: *„Ja, auch da haben wir natürlich immer eigene Kanäle“* (Universitätsmitglied 05a).

Die Analyseergebnisse erlauben einen Einblick in die Prozessabläufe und -strukturen sowie in die Passungsnotwendigkeiten hinsichtlich einer öffentlichkeitswirksamen Vermarktung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote unter der Anforderung einer institutionellen Einbettung und der Auslotung eigener Handlungsgrenzen. Zudem ergeben sich unterschiedliche Wahrnehmungsperspektiven für die zentral organisierte Presse- und Öffentlichkeitsarbeit:

- *Beratung, Betreuung und Unterstützung* der an Weiterbildung beteiligten Universitätsmitglieder in ihren öffentlichkeitswirksamen Aktivitäten, die sich durch einen Dienstleistungscharakter auszeichnet und mit einem definierten Qualitätsanspruch verbunden ist.
- *Aufsicht und Kontrolle* der öffentlichkeitswirksamen Aktivitäten der an Weiterbildung beteiligten Universitätsmitglieder im Sinne einer Exekutiven, die bei fehlender Berücksichtigung des Regelsystems der Gesamtorganisation Nachjustierungen einfordern kann.
- *Beobachtung* der öffentlichkeitswirksamen Aktivitäten der an Weiterbildung beteiligten Universitätsmitglieder, die aufgrund der vielfältigen Verpflichtungen in der Gesamtorganisation Ressourcen schont, lediglich im Bedarfsfall ein Eingreifen erfordert und Spielräume für die Umsetzung alternativer Kommunikationswege gewährleistet. Dies kann wiederum ein *innovatives und kreatives Gesamtmarketing*

befördern sowie einen Reputationsgewinn für die Universität implizieren – auch über die wissenschaftliche Weiterbildung hinaus.

## 5 Fazit und praxisrelevante Anforderungen

Die Analyseergebnisse verweisen auf die praxisrelevante Anforderung, Marketingaktivitäten in der wissenschaftlichen Weiterbildung an der institutionalisierten Grenzstelle zur Umwelt in der Gesamtorganisation zu legitimieren. Inneruniversitäre Schnittstellen können dabei sowohl eine unterstützende als auch restriktive Rolle einnehmen. Diesbezüglich zeigt sich Luhmanns (2011) Konzept der Entscheidungsprämissen in Organisationen anschlussfähig, das sich auf Voraussetzungen bezieht, *„die bei ihrer Verwendung nicht mehr geprüft werden [...]“* (Luhmann, 2011, S. 222). Entscheidungsprämissen können die Funktion erfüllen, für alle Organisationsmitglieder verbindliche Kommunikationswege vorzuzeigen, *„die eingehalten werden müssen, wenn die Entscheidung als eine solche der Organisation Anerkennung finden soll“* (ebd., S. 225). Diese Form der Selbstregulierung eines Systems dient der Begrenzung des Spielraums möglicher Entscheidungen und wird als formale Organisation – im klassischen Sinne als Dienstweg – bezeichnet. So zeigt sich am ausgewählten Beispiel der zentral organisierten Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, wie die Steuerung von Kommunikation ermöglicht sowie wesentlichen Informationsdefiziten und letztlich Irritationen in der Gesamtorganisation vorgebeugt werden kann. *„Gerade in Hochschulstrukturen ist eine solche Abstimmung vielfach eine der zentralen Herausforderungen, die über kommunikativen Erfolg entscheidet“* (Tutt, 2009, S. 172). Regelsysteme, nach Luhmann (2011) definiert als zentrale Entscheidungsprämissen, steuern dabei in einem hohen Maß das Handeln und Entscheiden in Organisationen. Dies kann den konzeptionellen Bezugsrahmen für die ebenfalls herausgearbeitete Aufgabe von Schnittstellen als innovationsfördernde Instanzen darstellen. *„Weil Regeln immer in einer Spannung zu sich verändernden situationalen Bedingungen stehen, müssen sie in ihrer Anwendung einen flexiblen Einsatz – sprich: Abweichungen – erlauben“* (Zech, 2018, S. 179). Dies gewinnt vor allem für die öffentlichkeitswirksame Vermarktung wissenschaftlicher Weiterbildung an Bedeutung: Weiterbildungsaktive Universitätsmitglieder sehen sich als Akteurinnen und Akteure an der Grenzstelle zur Umwelt einer doppelten Systembindung gegenüber, die Kooperation und Flexibilität in beide Richtungen erfordert. Kloke und Krücken (2010) schränken daher das klassische Konzept der Grenzstelle ein und definieren Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung als eine schwache Form von Grenzstellen, die durch eine für Universitäten traditionell ungewohnt hohe Offenheit und Sensibilität zu ihrer Umwelt charakterisiert sind (Kloke & Krücken, 2010, S. 38). Die strukturelle Einbettung und Gestaltung einer öffentlichkeitswirksamen Vermarktung in Form einer inneruniversitären Kooperationsausrichtung, d.h. der Schaffung von Modi einer routinierten Zusammenarbeit mit weiterbildungsrelevanten Schnittstellen, kann dabei eine erfolgreiche Angebotsprofilierung befördern und die

Handlungsfähigkeit der Grenzgängerinnen und -gänger stärken. Dies impliziert die Gewinnung von Promotorinnen und Promotoren in der Gesamtorganisation und die Entwicklung einer transparenten Binnenkommunikation. „*Investitionen in innerhochschulische Kooperationen helfen, die Zielgruppenansprache zu professionalisieren und unterstützen damit auch implizit den Aufbau von externen Kooperationen, die die Reichweite erhöhen sollen*“ (Reinshagen, 2017, S. 460). Diese praxisrelevante Anforderung ist nicht nur mit dem Auf- und Ausbau einer Marketing-Kompetenz und somit einer Professionalitätsentwicklung bei den weiterbildungsaktiven Universitätsmitgliedern verbunden, sondern verweist auch auf das Potenzial einer Organisationsentwicklung im Sinne einer Fortentwicklung organisationaler Grenzen.

## Literatur

Albrecht, P. (2014). Hochschulmarketing. Dargestellt unter besonderer Berücksichtigung einer empirischen Untersuchung der Determinanten der Hochschulwahl durch Studieninteressenten. Lohmar: Eul-Verlag.

Banscherus, U., Pickert, A. & Neumerkel, J. (2016). Bildungsmarketing in der Hochschulweiterbildung. Bedarfsermittlung und Zielgruppenanalysen im Spannungsfeld zwischen Adressaten- und Marktorientierung. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen (S. 105–135). Münster: Waxmann Verlag.

Bardachzi, C. (2010). Zwischen Hochschule und Weiterbildungsmarkt. Programmgestaltung berufsbegleitender Studiengänge. Münster: Waxmann Verlag.

Bode, J., Jäger, G. W., Koch, U. & Ahrberg, F. S. (2008): Instrumente zur Rekrutierung internationaler Studierender. Ein Praxisleitfaden für erfolgreiches Hochschulmarketing. Konsortium Internationales Hochschulmarketing „GATE-Germany“. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Borgwardt, A. (2012). Auf dem Weg zur globalen Hochschule – Internationales Marketing für morgen. Konsortium Internationales Hochschulmarketing „GATE-Germany“. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Bruhn, M. (2016). Marketing. Grundlagen für Studium und Praxis (13. Auflage). Wiesbaden: Springer Gabler.

Endres, E. & Wehner, T. (2004). Grenzgänger – ein neuer Managementtypus. profile, Internationale Zeitschrift für Veränderung, Lernen, Dialog, 7, 52–61.

Gronert, L., Krähling, S., Präßler, S. & Döring, A. (2017). Vertriebsstrategien und Vertriebsinstrumente in der wissenschaftlichen Weiterbildung. WM<sup>3</sup> Weiterbildung Mittelhessen. Abgerufen am 25.03.2019 von [http://www.wmhoch3.de/images/Vertriebsstrategien\\_und\\_Vertriebsinstrumente\\_in\\_der\\_wWB.pdf](http://www.wmhoch3.de/images/Vertriebsstrategien_und_Vertriebsinstrumente_in_der_wWB.pdf).

Gronert, L. & Rundnagel, H. (2018). Studiengangkoordinationen in dezentral organisierten Weiterbildungsprogrammen. Eine zentrale Schnittstelle mit vielfältigem Aufgabenspektrum. In W. Seitter, M. Friese & P. Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung. WM<sup>3</sup> Weiterbildung Mittelhessen* (S. 179–203). Wiesbaden: Springer VS.

Hanft, A. & Simmel, A. (Hrsg.). (2007). *Vermarktung von Hochschulweiterbildung. Theorie und Praxis*. Münster: Waxmann Verlag.

Hasitschka, W. & Hruschka, H. (1982). *Nonprofit-Marketing*. München: Verlag Franz Vahlen.

Haubenreich, J. (2018). Bedarf und Nachfrage: Implementierung einer Kommunikationsstrategie für wissenschaftliche Weiterbildung mittels strategischen Bildungsmarketings. In N. Sturm & K. Spenner (Hrsg.), *Nachhaltigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Beiträge zur Verankerung in die Hochschulstrukturen* (S. 45–59). Wiesbaden: Springer VS.

Haubenreich, J. & Breitenberger, I. (2015). Zielgruppen im Projekt mint.online. Abschlussbericht zu Entwicklung einer zielgruppenorientierten Ansprache für Weiterbildungsstudierende in MINT-Fächern. Abgerufen am 25.03.2019 von [https://de.mintonline.de/projekt/files/publikationen/Abschlussbericht\\_Zielgruppen%20mint.online\\_2015.pdf](https://de.mintonline.de/projekt/files/publikationen/Abschlussbericht_Zielgruppen%20mint.online_2015.pdf).

Heidel, U. (Hrsg.). (2006). *Hochschulmarketing*. Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Henke, J., Pasternack, P. & Schmid, S. (2015). Viele Stimmen, kein Kanon. Konzept und Kommunikation der Third Mission von Hochschulen (HoF-Arbeitsbericht 2'15), Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg. Abgerufen am 25.03.2019 von [https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/01\\_AB\\_Third-Mission-Berichterstattung.pdf](https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/01_AB_Third-Mission-Berichterstattung.pdf).

Kloke, K. & Krücken, G. (2010). Grenzstellenmanager zwischen Wissenschaft und Wirtschaft? Eine Studie zu Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Einrichtungen des Technologietransfers und der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 32 (3), 32–52. Abgerufen am 25.03.2019 von [https://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/incher/K12\\_Kloke\\_Kruecken\\_2010.pdf](https://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/incher/K12_Kloke_Kruecken_2010.pdf).

Lengler, A. & Sweers, F. (2018). Projektförmigkeit und Kooperationsorientierung: Hochschulische Organisationsentwicklungsprozesse im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Seitter, M. Friese & P. Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Entwicklung und Implementierung. WM<sup>3</sup> Weiterbildung Mittelhessen* (S. 129–155). Wiesbaden: Springer VS.

Luhmann, N. (2011). *Organisation und Entscheidung* (3. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Auflage). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.

Reinshagen, S. (2017). Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung erreichen. Interne und externe Kooperationen in der Zielgruppenansprache. In M. Arnold, O. Zawacki-Richter, J. Haubenreich, H. Röbbken & R. Götter (Hrsg.), *Entwicklung von wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen im MINT-Bereich* (S. 454–461). München & New York: Waxmann Verlag.

Thomaschewski, A. (2007). Vermarktung weiterbildender Studiengänge in der Praxis – Ergebnisse einer empirischen Erhebung. In A. Hanft & A. Simmel (Hrsg.), *Vermarktung von Hochschulweiterbildung. Theorie und Praxis* (S. 113–126). Münster: Waxmann Verlag.

Tutt, L. (2009). Public Relations als Element der Hochschulmarketing-Kommunikation. In R. Voss (Hrsg.), *Hochschulmarketing* (2. Auflage). (S. 163–179). Lohmar: Eul-Verlag.

Voss, R. (Hrsg.). (2009). *Hochschulmarketing* (2. Auflage). Lohmar: Eul-Verlag.

Wefers, U. (2007). *Hochschulmarketing in Deutschland. Chancen und Herausforderungen*. Saarbrücken: VDM.

Wilkesmann, U. (2007): *Die Organisation der Weiterbildung*. Discussion papers des Zentrums für Weiterbildung Universität Dortmund. Abgerufen am 25.03.2019 von [http://www.zhb.tu-dortmund.de/zhb/Wil/Medienpool/Downloads/DP\\_2007\\_1\\_Organisation\\_weiterbildung.PDF](http://www.zhb.tu-dortmund.de/zhb/Wil/Medienpool/Downloads/DP_2007_1_Organisation_weiterbildung.PDF).

Wolter, A. (2005). Profilbildung und universitäre Weiterbildung. In W. Jütte & K. Weber (Hrsg.), *Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum* (S. 93–111). Münster: Waxmann Verlag.

Zech, R. (2018). Systemtheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 175–186). Wiesbaden: Springer VS.

Manuskript eingereicht: 05.11.2018  
Manuskript angenommen: 08.05.2019

### **Angaben zur Autorin:**

Simone Krähling M.A.  
Philipps-Universität Marburg  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Wilhelm-Röpke-Straße 6A  
35039 Marburg  
E-Mail: [simone.kraehling@uni-marburg.de](mailto:simone.kraehling@uni-marburg.de)

Simone Krähling ist seit 2013 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen auf den Themen „Marketing“ sowie „Kooperationen und Netzwerke“ vor allem im Kontext von wissenschaftlicher Weiterbildung.



# Wissenschaftskarriere als Glückspiel? Zur Karriererelevanz von Glück aus professoraler Sicht

Oliver Berli, Bernd Hammann, Julia Reuter

---

Erfolgreiche Wissenschaftskarrieren werden häufig als das Resultat von persönlich erbrachten Leistungen betrachtet. Jedoch lässt sich Karriereerfolg mit Blick auf fremdes Handeln auch als „Glück“ deuten. Hier ist im wissenschaftlichen Feld eine interessante Spannung zwischen Leistungsglauben und Infragestellung desselben zu beobachten. An dieser Spannung setzt der vorliegende Artikel an und behandelt die Frage der Relevanz von Glück für wissenschaftliche Karrieren aus der Sicht von Professorinnen und Professoren. Grundlage bilden Daten einer standardisierten Befragung dieser Gruppe in ausgewählten Fächern an promotionsberechtigten Hochschulen in Deutschland. Hauptaugenmerk liegt auf den Faktoren, welche mit dem Glauben an die Karriererelevanz von Glück zusammenhängen. Dabei zeigt sich, dass der Glaube an Glück einerseits mit konkreten negativen Erfahrungen im Karriereverlauf, andererseits aber auch mit der Fachkultur sowie der Einschätzung anderer Karriere-faktoren zusammenhängt.

---

## 1 Einleitung

Sich als modern verstehende Gesellschaften erklären individuelle Schicksale nicht über askriptive Merkmale, sondern mit Hilfe von Begriffen wie persönlicher Leistung (bspw. Corsi, 2014). Diese übersetzen sich, im besten Fall, in Erfolg und Karrieren. Dass dem nur bedingt so ist, gehört zu den kritischen Erkenntnissen der Soziologie und benachbarter Disziplinen. So ist die faktische Geltung des Leistungsprinzips für unterschiedliche gesellschaftliche Sphären wiederholt überzeugend in Frage gestellt worden (Hartmann, 2002; Neckel, 2001, 2014). Gleichwohl ist die Verbindung von individuellem Erfolg und der Deutung, dass dieser Erfolg auf Leistung beruht, weit verbreitet. Dies lässt sich für verschiedene gesellschaftliche Felder aufzeigen. So gilt beispielsweise für das Bildungssystem das Leistungsprinzip nicht nur als Garant für Chancengleichheit, sondern auch als Grundlage von Bewertungen und Legitimation für Selektion und Qualität. Gleichwohl lässt sich für das Feld der Bildung sehr überzeugend argumentieren, dass die Bemessung und Bewertung von Leistung selbst eine zutiefst soziale Praxis ist, mit der soziale Ungleichheit perpetuiert wird (klassisch: Bourdieu & Passeron, 1971). Gleiches gilt auch für die Wissenschaft. Der Glaube an die Geltung des Leistungsprinzips ist bis heute konstitutiv für ihr Selbstverständnis und demzufolge auch für die Bewertung wissenschaftlicher Akteure und ihrer Arbeit, wenngleich etwa

die Relevanz der Ausstattung mit Ressourcen nicht geleugnet wird (exemplarisch zu Erfolgskonzeptionen in der Wissenschaft: Hänzi & Matthies, 2014). Gut dokumentiert ist die fortbestehende geschlechterspezifische Benachteiligung (exemplarisch: Beaufaÿs, Engels & Kahlert, 2012; Kahlert, 2013), aber auch im Hinblick auf soziale Klassen (bspw: Graf, 2015) gilt es als nachgewiesen, dass Leistungskriterien nicht allein die Unterschiede im Karriereerfolg erklären können (für einen guten Überblick: Gross & Jungbauer-Gans, 2007).

Dennoch – oder vielleicht gerade deshalb – besteht der Anspruch und vielleicht auch so etwas wie ein geteilter Common Sense, dass trotz all dieser Einflüsse letztlich nur die eigene Leistung darüber entscheiden sollte, wer in der Wissenschaft Karriere macht, wer also letztlich auf eine Professur berufen wird und wer nicht. Offensichtlich besteht ein unauflösbares Spannungsverhältnis zwischen dem Glauben an ein Leistungsideal und dem Wissen, dass andere Faktoren eine große Rolle in wissenschaftlichen Karrieren spielen. In ihrer Studie *„In Einsamkeit und Freiheit“?* formuliert Steffani Engler diese Spannung folgendermaßen: *„Denn in diesem System herrscht der Glaube, dass alle die gleichen Chancen und Möglichkeiten haben und dass nur Leistung, Begabung und Qualifikation zählen. Dass dem nicht so ist, wissen alle. Und doch glauben alle daran.“* (Engler, 2001, S. 238). In biografischen Erzählungen und Selbstthematizierungen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern wird diese Spannung dadurch aufgelöst, dass die eigene Leistung als Voraussetzung für glücklichen Zufall angesehen wird. So erzählen sie beispielsweise, dass sie dank einer „zufälligen“ Begegnung die Mitarbeit in einem Projekt angeboten bekamen. Doch dass sie überhaupt für diese Stelle in Frage kamen, wird mit der eigenen Leistung erklärt (Kasabova & Langreiter, 2007). Auf diese oder ähnliche Weise können Glück und Leistungsideal als Deutungen nebeneinander bestehen.

In Wissenschaftskarrieren gibt es viele Opportunitäten für „glückliche“ Umstände. Beispielsweise, wenn etablierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler den Nachwuchs fördern, weil sie die Person als solche mögen. Eine habituelle Passung zu wichtigen Personen entzieht sich in der Regel dem eigenen Einfluss, kann jedoch viele Opportunitäten nach sich ziehen, die langfristig einen Vorteil gegenüber anderen bedeuten. Ein weiteres Beispiel für wissenschaftliches Bonheur ist, wenn das eigene Forschungsthema durch das Zeitgeschehen besondere Relevanz erfährt, die es zu Beginn der eigenen Forschungstätigkeit noch nicht hatte. Dann besteht ein Vorsprung gegenüber Kolleginnen und Kollegen. Beide Beispiele erinnern an die Strukturen von winner-takes-it-all-Märkten (Rogge, 2015a), in denen Vorteile sehr weitreichende Folgen haben können. Die Kontingenzen der eigenen Karriere werden jedoch häufig unterschätzt. In der Regel erinnern sich Menschen sehr gut an ihre eigenen Leistungen, weil sie zum Erreichen dieser einen eigenen Aufwand betreiben mussten. An Glücksfälle erinnern sich Menschen auch, jedoch nicht mit derselben Häufigkeit. Wir werden

jeden Tag daran erinnert, dass wir eine eigene Leistung erbringen, aber sehr selten daran, dass wir zufällig Vorteile gegenüber anderen hatten (Frank, 2016, S. 79f.).

Der vorliegende Artikel behandelt die Frage der Relevanz von Glück für wissenschaftliche Karrieren aus der Sicht von Professorinnen und Professoren. Ihre Perspektiven sind für eine Analyse der wissenschaftlichen *illuſio* besonders instruktiv, nicht nur, weil ihre Perspektive aufgrund der Verweildauer im Feld ein besonderes Gewicht hat, sondern weil sie im Hinblick auf die Bewertung von Leistung wie die Besetzung von Erfolgspositionen eine prominente Rolle einnehmen. Grundlage bilden Befragungsdaten einer onlinegestützten standardisierten Befragung ausgewählter Fächer an promotionsberechtigten deutschen Hochschulen. Gegenstand waren primär die Karrierebedingungen und -verläufe in der Wissenschaft. Im Fokus unserer Auswertung stehen Faktoren, die mit der professoralen Einschätzung der Karriererelevanz von Glück zusammenhängen können, sowie ihre Implikationen für die Konzeption von „erfolgreichen“ Wissenschaftskarrieren im Besonderen. Aufgrund seiner inhärenten Spannung erscheint uns der Glücksbegriff von besonderem Interesse. Denn das *„Konzept Glück beinhaltet [...] einerseits eine Dimension von Verdienst und Belohnung, andererseits auch eine Dimension von Zufälligkeit, die so eingeordnete Entwicklungen als außerhalb der individuellen Verantwortung oder dem individuellen Einfluss liegend kennzeichnet“* (Richter, 2016, S. 49).

## 2 Alternativen der Erfolgszurechnung in Karrieren

Die Forschung zu Erfolgszurechnung in Karrieren ist recht übersichtlich, da die individuellen Deutungen der Akteure in vielen Untersuchungen nicht im selben Maße zum Gegenstand gemacht werden wie „objektive“ Erklärungsfaktoren für Karriereerfolg (bspw. Lenger, Obert, Panzer & Weinbrenner, 2016). An diesem Punkt setzt unsere Untersuchung an, da Wissenschaftskarrieren ein evidentes Beispiel für die enge Verknüpfung von Ereignissen im Karriereverlauf (bspw. negative Erfahrungen in Bewerbungsverfahren), deren individuellen Deutung und der Entwicklung von Karrierestrategien darstellen. In theoretischer Hinsicht gilt es zunächst zu klären, welche Deutungsalternativen vorhanden sind und wie diese erklärt werden können. Eine etablierte begriffliche Option findet sich in Untersuchungen zur Erfolgsattribution bei Beförderungen im öffentlichen Dienst (Luhmann, 1973) oder sozialer Mobilität (Meulemann, 2016). Beide Autoren knüpfen in ihren Untersuchungen an die sozialpsychologische Unterscheidung von internaler und externaler Kausalzuschreibung an.<sup>1</sup> Diese etablierte Differenz werden wir im Folgenden unterlaufen, indem wir drei Zurechnungsalternativen unterscheiden, auf die individueller Karriereerfolg rückgeführt wird: So lässt sich Erfolg erstens auf eigenes Handeln zurückführen, zweitens auf

<sup>1</sup>Grundlegend zur Theorie der Zuschreibung: Schulz-Schaeffer (2007).

fremdes Handeln und drittens auf Ereignisse bzw. äußere Umstände. Übertragen auf die Erfolgszurechnung im Rahmen der eigenen wissenschaftlichen Karriere wären die korrespondierenden Deutungen etwa persönlich erbrachte Leistung (eigenes Handeln), Förderung durch andere (fremdes Handeln) sowie Glück (Umstände). Damit tragen wir dem Umstand Rechnung, dass in der biografischen Deutung von Wissenschaftskarrieren das Topos Glück wiederholt auftritt (Kasabova & Langreiter, 2007; Richter, 2016). Im Falle von Misserfolg lassen sich analytisch wiederum drei Referenzen ausmachen, die beispielsweise dem Versagen (eigenes Handeln), Behindern oder Benachteiligen (fremdes Handeln) oder Pech (Umstände) zugerechnet werden können.

**Tabelle 1:** Alternativen der Zurechnung von Erfolg und Misserfolg

	Eigenes Handeln	Fremdes Handeln	Umstände
<b>Erfolg</b>	Leistung	Förderung	Glück
<b>Misserfolg</b>	Versagen	Behindern	Pech

Dieser konzeptionelle Vorschlag hat gegenüber der Unterscheidung von internaler und externaler Zuschreibung (bspw. Luhmann, 1973; Meulemann, 2016) mehrere Vorzüge: So erlaubt die dichotome Unterscheidung nicht zwischen Handeln und Nicht-Handeln als Zuschreibung zu unterscheiden. Dies erscheint jedoch im Kontext von Wissenschaftskarrieren geboten. Zum einem wird auch außerhalb sozialwissenschaftlicher Institute viel über die Maßstäbe des universitären Erfolgs gestritten und diskutiert, so dass vielen Akteuren entsprechendes Reflexionswissen zur Verfügung steht. Zum anderen sind Universitäten und Forschungsinstitute immer auch als strategische Handlungsfelder zu sehen, so dass es auch in dieser Hinsicht schlüssig scheint, die Zurechnungsanalytik zu verfeinern. Schließlich wird in der Alltagspraxis nicht exklusiv auf eigenes oder fremdes Handeln zugerechnet, es werden auch sonstige Umstände von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern zur Deutung von Erfolg und Misserfolg herangezogen. Es erscheint deshalb angemessen, an dieser Stelle nicht hinter das begriffliche Auflösungsvermögen der Befragten zurückzutreten.

Vor dem Hintergrund der eingangs formulierten Spannung zwischen Leistungsideal und dem Wissen über dessen eingeschränkte Geltung stellt sich nun die Frage, welche Karriereereignisse und Kontextbedingungen zu Unterschieden in der individuellen Einschätzung der Karriererelevanz von Glück führen können. An dieser Stelle möchten wir fünf mögliche Einflussgrößen anführen: (a) die negativen Erfahrungen auf dem Weg zur Professur, (b) das soziale Kapital, (c) die Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit, (d) der Glauben an die Geltung des Leistungsideals und (e) der Glauben an die Karriererelevanz von Netzwerken.

Wissenschaftliche Karrieren sind – wie andere Karrieren auch – von Ereignissen durchzogen, die individuell wie kollektiv als mehr oder minder große Erfolge gedeutet werden (vgl. Berli, 2016). Die Einbettung dieser kontingenten Ereignisse in berufsbiografische Narrative ist maßgeblich für die Deutung als handlungsmächtige Akteure (bspw. Lenger et al., 2016). Inwiefern diese Verarbeitung fachkulturell geprägt ist, stellt eine empirische Frage dar. Einerseits unterscheiden sich Erfolgskriterien je nach Fachkultur, gleichwohl dürfte andererseits unbestritten sein, dass die Verleihung renommierter Preise, die erfolgreiche Einwerbung von Drittmitteln oder der Ruf auf eine Professur fachübergreifend als Erfolge gedeutet werden. Neben Erfolgen gibt es in jeder wissenschaftlichen Karriere auch Rückschläge und belastende Momente. Diese werden in der Regel nicht öffentlich kommuniziert.<sup>2</sup> Hierzu zählen zum Beispiel die Ablehnung von Drittmittelanträgen oder Konflikte mit Vorgesetzten oder Kolleginnen und Kollegen.<sup>3</sup> Wir bezeichnen die Gesamtheit dieser negativ deutbaren Ereignisse im Folgenden als (a) *negative Erfahrungen*. Das Ausmaß der selbst erlebten Unsicherheiten und Belastungen im Verlauf der eigenen Laufbahn dürfte das Bild von wissenschaftlichen Karrieren im Allgemeinen entscheidend prägen. Da die Erlangung der Professur als Zeichen des beruflichen Erfolgs nicht von der Hand zu weisen ist, müsste bei jenen Befragten, die in großem Ausmaß negative Erfahrungen gemacht haben, ein Bewusstsein für die Spannung zwischen dem Erringen einer Erfolgsposition und den vorausgehenden negativen Erfahrungen bestehen. In gleicher Weise führen Konflikte mit Kolleginnen und Kollegen, Diskriminierungen und unglückliche Zufälle direkt vor Augen, dass wissenschaftliche Anerkennung sich nicht automatisch mit Leistung einstellt, sondern auch wissenschaftliche Leistungen und Qualifikationen in hohem Maße *sozial* bedingt und Bewertungen abhängig von multiplen und widersprüchlichen Kriterien sind. Im Endeffekt sollte ein geschärftes Bewusstsein für die Kontingenz wissenschaftlicher Karrieren die Folge sein. Wiederholte negative Erfahrungen können im Karriereverlauf nicht ausbleiben. Wir gehen davon aus, dass sie die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass der Glaube an die expliziten feldspezifischen Ideale brüchig wird. Dies wiederum sollte den Glauben an die Notwendigkeit von Glück in der eigenen Karriere befeuern, aber auch ein geschärftes Bewusstsein für die Notwendigkeit von Glück in wissenschaftlichen Karrieren im Allgemeinen zur Folge haben.

Auf die Relevanz von (b) *sozialem Kapital* für Karrieren im Allgemeinen (klassisch: Granovetter, 1974) und Wissenschaftskarrieren im Besonderen (vgl. Allmendinger, von Stebut, Fuchs & Hornung, 1998) weisen unterschiedliche Theorietraditionen wie auch die gegenwärtige Netzwerkforschung umfassend hin. Klassische Formulierungen für

<sup>2</sup>Mit einem „CV of failures“ machen Forscherinnen und Forscher wie Johannes Haushofer (2016) öffentlich, wie viele Misserfolge zu Wissenschaftskarrieren dazugehören, ohne dass sie jenseits eines kleinen Kreises von Vertrauten kommuniziert werden.

<sup>3</sup>Die Ablehnung von begutachteten Forschungsanträgen kann belastend sein, da in Gutachten eine kombinierte Bewertung von Inhalt und Persönlichkeit stattfindet (vgl. Reinhart, 2012).

die Karriererelevanz von sozialem Kapital finden sich in dieser Hinsicht bei Burt (1992, S. 9) oder auch Bourdieu (1992, S. 63). Von sozialen Kontakten und deren Unterstützungsleistungen hängt maßgeblich ab, welche Möglichkeiten man hat, die eigene Leistungsfähigkeit unter Beweis zu stellen, z. B. eine Anschlussfinanzierung für Projekte zu organisieren oder auf Anerkennung zu treffen. Der Aufbau von sozialem Kapital ist dabei nicht delegierbar und ähnelt darin der Inkorporierung von kulturellem Kapital. Allerdings ist gerade im deutschen Kontext mit der nach wie vor starken Relevanz der Lehrstuhlstruktur die Weitergabe von sozialem Kapital durch zentrale Figuren wie etwa Betreuerinnen und Betreuer von Promotionen möglich. Wir unterscheiden berufliches und privates soziales Kapital. Während das berufliche soziale Kapital unmittelbaren beruflichen Fortschritt erlaubt, kommt dem privaten sozialen Kapital eher die Bedeutung zu, Ressourcen (Zeit, Entspannung) für die Reproduktion der beruflichen Leistungsfähigkeit bereitzustellen. Als Indikator für berufliches soziales Kapital verwenden wir die Unterstützung durch den Doktorvater bzw. die Doktormutter. Als Indikator für privates soziales Kapital verwenden wir die Unterstützung durch den Partner bzw. die Partnerin. In welcher Weise berufliches und privates soziales Kapital die Deutung der Karriererelevanz von Glück beeinflussen, ist vorab schwer abzuschätzen, da soziales Kapital der Pflege bedarf und folglich auch als eigene Leistung gedeutet werden kann.

In Ergänzung zu negativen Erfahrungen und sozialem Kapital betrachten wir das psychologische Konzept (c) *Selbstwirksamkeit*. Dabei handelt es sich um die Erwartung, Aufgaben aus eigener Kraft bewältigen zu können (für einen Überblick: Schwarzer & Jerusalem, 2002). Im Folgenden betrachten wir folglich nicht die konkrete Leistung der Befragten, sondern vielmehr ihren Glauben, Leistung erbringen zu können. Grundsätzlich lässt sich davon ausgehen, dass diese Kompetenzerwartung durch vergangene Erfahrungen aufgebaut wurde. Mit Bezug auf unsere grundlegende Fragestellung ist hierbei von Belang, ob es systematische Zusammenhänge zwischen der Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit sowie der Geltung von Leistungsgerechtigkeit im Wissenschaftsfeld gibt.

Wie oben bereits angeführt, gehen wir davon aus, dass Erfolgsmzuschreibungen unterschiedliche Referenzen haben können. Um der dreistelligen Unterscheidung gerecht zu werden, müssen auch der (d) Glaube an die *Relevanz von Leistung* und (e) *Netzwerken* mit der angenommenen Karriererelevanz von Glück in Bezug gesetzt werden. Handelt es sich bei Glück um Umstände, so handelt es sich bei Leistung um eigenes Handeln und bei Netzwerken um fremdes Handeln. Die Zurechnung auf eine dieser Referenzen steht immer auch im Verhältnis zur Zurechnung auf die beiden anderen. Gerade der Glaube, dass sich wissenschaftliche Qualität und Leistung durchsetzt, ist quasi komplementär zur Bewertung von Glück als Erfolgsfaktor. Diese Komplementarität ist jedoch nicht exklusiv. Vielleicht kann sich Leistung ohne Glück durchsetzen, doch mit Glück wird es mit Sicherheit leichter sein. Daher verwundert es nicht, dass

der Glauben an Glück und an Leistung in unserem Analysesample negativ miteinander zusammenhängen. Sie sind aber weit davon entfernt, sich gegenseitig auszuschließen.<sup>4</sup> Die inhaltliche Spannung des Glückbegriffs besteht darin, sowohl auf eine Belohnungs- als auch eine Zufallsdimension zu verweisen (vgl. Richter, 2016). Wir werden sehen, in welcher Art und Weise sich das in der Befragung dokumentiert.

**Tabelle 2:** Zurechnungsalternativen und mögliche Einflussfaktoren

	Eigenes Handeln	Fremdes Handeln	Umstände
<b>Zurechnungsalternativen</b>	Glaube an die Karriere-relevanz von Leistung	Glaube an die Karriere-relevanz von Netzwerken	Glaube an die Karriere-relevanz von Glück
<b>Erfahrungen im Karriereverlauf</b>	Selbstwirksamkeit	Soziales Kapital (beruflich und privat)	Negative Erfahrungen
<b>Weitere mögliche Faktoren</b>	Geschlecht Typ der Professur Bildungsherkunft Fachzugehörigkeit		

### 3 Daten und Methoden

#### 3.1 Datensatz

Bei dem von uns verwendeten Datensatz handelt es sich um eine standardisierte Onlinebefragung aller Junior-, Stiftungs- und ordentlichen Professorinnen und Professoren der Fächer Physik, Mathematik, Germanistik, Geschichte, BWL und VWL an promotionsberechtigten Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland zum Befragungszeitpunkt. Ausgeschlossen wurden Honorar-, Gast-, außerplanmäßige oder emeritierte bzw. pensionierte Professorinnen und Professoren. Die Befragung wurde zwischen dem 7. Dezember 2015 und dem 18. Januar 2016 durchgeführt. Von 6451 angeschriebenen E-Mailadressen erwiesen sich 53 als veraltet oder fehlerhaft. Somit beträgt die bereinigte Bruttostichprobe 6398 Fälle. Insgesamt haben 1497 Personen den Fragebogen beendet. Das entspricht einer Beendigungsquote von 23,4 Prozent. 127 Personen waren Honorar-, Gast-, außerplanmäßige oder emeritierte Professorinnen und Professoren. Diese Personen fallen aus unserer Nettostichprobe heraus, weil sie nicht zur angestrebten Grundgesamtheit gehören. Unser Nettosample beträgt daher 1370 Personen. Das Analysesample für diesen Artikel beträgt 925 Fälle. Fehlende Werte gab es vor allem bei den Fragen zu negativen Erfahrungen.

<sup>4</sup>Tatsächlich stammen die Bewertung von Glück („Ohne das nötige Quäntchen Glück ist in Deutschland keine wissenschaftliche Karriere möglich.“), Leistung („Wissenschaftliche Qualität und Leistung setzen sich auf lange Sicht durch.“) und Netzwerken („Netzwerke sind für eine erfolgreiche Wissenschaftskarriere entscheidend.“) als Erfolgsfaktoren alle aus derselben Itematterie.

### 3.2 Kontrollvariablen

Verschiedene Einflüsse könnten den Glauben an die Karriererelevanz von Glück beeinflussen und sollten daher kontrolliert werden. Mit Blick auf die Auslegung wissenschaftlicher Standards und die Bewertung einzelner Kriterien für Güte ist wiederholt auf die Relevanz von fachkulturellen Unterschieden hingewiesen worden (bspw. Gross, Jungbauer-Gans & Kriwy, 2008; Lamont, 2009). Vor diesem Hintergrund kann es sein, dass das Leistungsprinzip und darüber auch die Bewertung von Glück je nach Fachkultur in unterschiedlich starkem Ausmaß verinnerlicht werden. Auch das Ausmaß negativer Erfahrungen könnte nach Fachkultur variieren, wofür unter anderem unterschiedliche Publikationskulturen wie auch die unterschiedliche Relevanz von Drittmittelförderung als Indizien dienen können. Ebenso kontrollieren wir das Geschlecht, weil es Hinweise gibt, dass sich das Ausmaß internaler bzw. externaler Erfolgsattribution zwischen Männern und Frauen unterscheidet (vgl. Meulemann, 2016). Der Status Juniorprofessur wird kontrolliert, weil es sich nicht um eine zur Professur gleichwertige Karrierestufe handelt. Des Weiteren kontrollieren wir, ob ein oder beide Elternteile studiert haben. Mit der Kontrolle der Bildungsherkunft kann die Vertrautheit mit dem System mit in die Analyse einbezogen werden. Eine solche kann, insbesondere in frühen Phasen, die Karriere schwerer oder leichter machen. Die einzelnen Items und Frageformulierungen der Itembatterien sind im Anhang dokumentiert.

### 3.3 Operationalisierung

Zur Überprüfung der Einschätzung der *Karriererelevanz von Glück* haben wir im Rahmen unserer Befragung unter anderem die Aussage „Ohne das nötige Quäntchen Glück ist in Deutschland keine wissenschaftliche Karriere möglich“ auf einer Fünf-Punkt-Skala von „stimme gar nicht zu“ bis „stimme voll und ganz zu“ bewerten lassen. Die Antworten auf diese Frage können in zweierlei Hinsicht interpretiert werden. Zum einen ist es eine Aussage, die auf wissenschaftliche Karrieren im Allgemeinen bezogen ist. Zum anderen ist die Antwort auf diese Frage biografisch, durch den eigenen wissenschaftlichen Werdegang geprägt. Die Deutung und Bewältigung von Miss-/Erfolgen in der wissenschaftlichen Karriere geschieht aus soziologischer Perspektive nicht im luftleeren Raum.

*Negative Erfahrungen* wurden als eine Itembatterie mit Fünf-Punkt-Likertskala abgefragt. Beispiele für Items sind „Probleme im Zusammenhang mit meinen Arbeitsverträgen“ oder „Ablehnung von eingereichten Artikeln“. Die Frageformulierung zielte bewusst stärker auf die subjektiv empfundene Belastung durch negative Erfahrungen als auf ihre Häufigkeit ab. Der resultierende Index besteht aus neun Items und wurde auf die Werte 1 bis 5 normiert. Cronbachs Alpha für diesen Index beträgt 0,69.

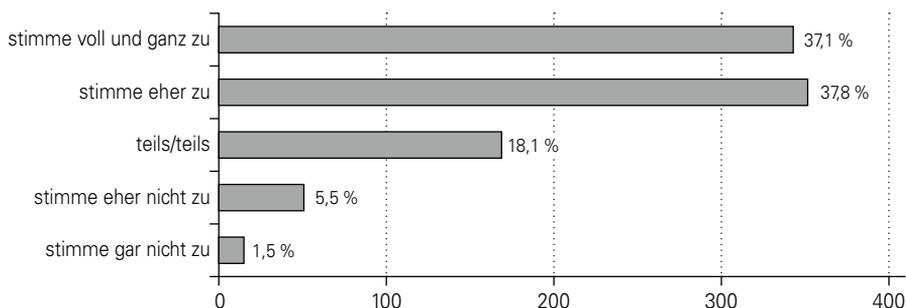
Die Selbstwirksamkeit wurde nach Beierlein, Kovaleva, Kemper und Rammstedt (2012) erhoben. Dieses Vorgehen hat sowohl Vorteile als auch Nachteile. Zum einen handelt es sich bei der verwendeten Skala um ein hinreichend getestetes und für Vergleiche mit anderen Studien heranziehbares Konstrukt. Andererseits müssen wir uns bewusst sein, dass im Rahmen unserer Studie Selbstwirksamkeit allgemein und nicht system-spezifisch erhoben wurde. Beide Varianten *sozialen Kapitals* wurden als Einschätzung der Befragten auf einer Likertskala erhoben und sowohl für die Promotions- als auch die Habilitationsphase erfragt. Die verwendeten Variablen sind das Mittel der Einschätzungen über die Promotions- und Habilitationsphase.

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Deskriptive Ergebnisse

Wir betrachten unser Sample zunächst deskriptiv. Die Verteilung der abhängigen Variable ist in Abbildung 1 zu sehen. Mehr als die Hälfte der Befragten stimmt der Aussage der Karriererelevanz von Glück zu.

**Abbildung 1:** Verteilung der Antworten auf das Item: „Ohne das nötige Quäntchen Glück ist in Deutschland keine wissenschaftliche Karriere möglich.“



Kennzahlen zur Verteilung aller Variablen finden sich in der anschließenden Tabelle 3. Ungefähr ein Fünftel unserer Befragten sind Frauen. Der Anteil der Juniorprofessorinnen und -professoren beträgt 8,7 Prozent. Bei knapp über der Hälfte der Befragten hat ein oder haben beide Elternteile einen Hochschulabschluss. Diese drei Kennzahlen bewegen sich im Bereich des Erwartbaren für die untersuchte Grundgesamtheit. Aus den zwei naturwissenschaftlichen Fächern erreichten uns die meisten vollständigen Antworten; aus dem Bereich VWL die wenigsten. Wir haben zunächst den bivariaten Zusammenhang dieser Merkmale mit dem Glauben an die Relevanz von Glück untersucht. Frauen stimmen der Aussage etwas öfter zu (Cramer's  $V= 0.11$ ). Dieser Geschlechtsunterschied verschwindet allerdings, wenn wir zugleich die Fachunterschiede berücksichtigen. Bei den Fächern zeigt sich, dass Befragte aus den zwei Geisteswissenschaften der Aussage eher zustimmen (Cramer's  $V$  über alle Fächer=0.11).

Der Geschlechtseffekt ist also durch den höheren Frauenanteil insbesondere in der Germanistik erklärbar. Auch Juniorprofessorinnen und -professoren stimmen der Aussage etwas öfter zu (Cramer's  $V=0.12$ ). Hinsichtlich der Bildungsherkunft gab es keine Unterschiede.

**Tabelle 3:** deskriptive Variablenübersicht (n = 925)

	Mittelwert oder Anteil	SD	Min	Max	Anmerkungen
Glaube an die Notwendigkeit von Glück	4,03	0,95	1	5	
Geschlecht: weiblich	21,5 %		0	1	
Juniorprofessur: ja	8,7 %		0	1	
mind. ein Elternteil mit Hochschulabschluss	53,4 %		0	1	
Fachbereich: Mathematik	20,5 %		0	1	
Fachbereich: Physik	22,8 %		0	1	
Fachbereich: Germanistik	15,0 %		0	1	
Fachbereich: Geschichte	13,8 %		0	1	
Fachbereich: BWL	16,1 %		0	1	
Fachbereich: VWL	7,9 %		0	1	
Fachbereich: Anderer	3,8 %		0	1	
negative Erfahrungen	2,11	0,58	1	5	Index aus 9 Items
Selbstwirksamkeit	4,20	0,61	1	5	Index nach Beierlein et al. 2012
Soziales Kapital beruflich	3,69	1,18			Unterstützung durch Hauptbetreuenden der Promotion
Soziales Kapital privat	3,67	1,35			Unterstützung durch Partner od. Partnerin
Glaube an Leistungsideal	3,58	0,85	1	5	
Glaube an Netzwerke	3,97	0,85	1	5	

## 4.2 Zur Karriererelevanz von Glück

Die vorangehenden Vorüberlegungen werden im Folgenden auf Basis einiger OLS-Regressionen überprüft (vgl. Tabelle 4).<sup>5</sup> Im *ersten Modell* zeigen sich zwei Zusammenhänge: Zum einen hängt der Glaube an die Karriererelevanz von Glück mit der Art der

<sup>5</sup>In allen drei Modellen haben wir robuste Standardfehler berechnet, da die Fehlerterme schief verteilt sind. Ein möglicher Grund dafür könnte das streng genommen ordinale Skalenniveau der abhängigen Variable sein. Die Erfassung einer latenten Variable mit nur fünf Kategorien könnte zu einem leichten Messfehler geführt haben. Hier nicht gezeigte ordinal-logistische Regressionen führten allerdings im Wesentlichen zu denselben Ergebnissen. Da wir für unsere Untersuchung Querschnittsdaten benutzen, sind kausale Aussagen (bspw. zu den Effekten von negativen Erfahrungen) im Folgenden mit der gebotenen Vorsicht zu interpretieren.

Professur und zum anderen mit der Fachkultur zusammen. Die Juniorprofessur als Hochrisikoposition – die Mehrheit der Juniorprofessuren in Deutschland verfügt nicht über eine tenure track-Option (vgl. Burkhardt, Nickel, Berndt, Püttmann & Rathmann, 2016) – lässt deren Inhaberinnen und -inhaber womöglich zu anderen Einschätzungen gelangen als die Professorinnen und Professoren auf entfristeten Positionen. Sie weisen Glück eine höhere Karriererelevanz zu. Weitere Kontextbedingungen für diesen Befund könnten das Lebensalter bei Berufung sowie die geringe Verfügbarkeit dieser Stellenkategorie sein. Zum anderen lassen sich fachkulturelle Unterschiede konstatieren. Diese offenbaren sich vor allem entlang der Differenz von Geisteswissenschaft vs. Nicht-Geisteswissenschaft und sind am deutlichsten in der Geschichtswissenschaft. Interessanterweise zeigen sich weder geschlechts- noch herkunftsspezifische Unterschiede. Hierfür gibt es zwei mögliche Erklärungen. Erstens ließe sich davon ausgehen, dass die langjährigen Selektions- und Sozialisationsprozesse auf dem Weg zur Professur die Deutungsmuster hinsichtlich wissenschaftlicher Karrieren erheblich angleichen. Eine zweite alternative Deutung könnte auf das Fehlen signifikanter Unterschiede zu Karrierebeginn abstellen.

Im *zweiten Modell* berücksichtigen wir zusätzlich negative Erfahrungen, Selbstwirksamkeit als auch soziales Kapital. Negative Erfahrungen haben einen positiven Zusammenhang mit der Bewertung von Glück als Erfolgsfaktor. Eine mögliche Interpretation ist, dass negative Erfahrungen Irritationsmomente hervorrufen, die zu einer stärkeren Reflektion über die Kontingenz wissenschaftlicher Karrieren führen. Die Selbstwirksamkeit weist keinen Zusammenhang mit der Bewertung von Glück als Erfolgsfaktor auf. Ebenso zeigt sich hinsichtlich des beruflichen sozialen Kapitals kein Effekt. Im Kontrast dazu weist jedoch das private soziale Kapital einen positiven Effekt auf. Unterstützung durch den Partner bzw. die Partnerin, die als solche wahrgenommen wird, beeinflusst in diesem Modell die Einschätzung der Karriererelevanz von Glück in geringem Maße. Eine mögliche Interpretation hierfür ist, dass innerhalb der Beziehungen die Kontingenz von wissenschaftlichen Karrierewegen stärker reflektiert wird.

Im *dritten Modell* ergänzen wir den Glauben an das Leistungsideal sowie den Glauben an die Karriererelevanz von Netzwerken als komplementäre Zurechnungsoptionen. Damit berücksichtigt dieses Modell alle theoretisch postulierten Alternativen der Erfolgzurechnung (vgl. Kapitel 2). Der Glaube an das wissenschaftliche Leistungsideal weist einen negativen Zusammenhang mit der Bewertung von Glück als Erfolgsfaktor auf. Der Glaube an die Wichtigkeit von Netzwerken hingegen hängt positiv mit der Bewertung von Glück als Erfolgsfaktor zusammen. Es scheint zum Common Sense zu gehören, dass die Zugehörigkeit zu Netzwerken nicht als rein strategisches Handeln gedeutet wird. Eine sparsame Interpretation wäre, dass die Kontingenz von Beziehungen hier zum Tragen kommt und kein strenger Gegensatz zwischen diesen beiden Karriere-faktoren wahrgenommen wird. Weiterhin zeigt sich, dass der Effekt des privaten

sozialen Kapitals weitgehend auch unter der Kontrolle der anderen Zurechnungsalternativen erhalten bleibt. Hingegen nimmt der Effekt der negativen Erfahrungen ab. Das spricht dafür, dass negative Erfahrungen nicht nur direkt mit dem Glauben an das Leistungsideal zusammenhängen, sondern dieser Zusammenhang auch über die Veränderung anderer Einstellungen vermittelt wird. Schließlich zeigt sich, dass der Effekt der Art der Professor nicht mehr signifikant ist. Die hier abgefragten Items zu Erfolgszurechnung prägen sich während der gesamten Wissenschaftskarriere aus, sie sind der Berufung vorgelagert. Somit ist plausibel anzunehmen, dass die Berufung auf eine (riskante) Juniorprofessur mit einer spezifischen Sicht auf Karriererelevanzen einhergeht. Interessanterweise verlieren die fachspezifischen Differenzen nicht im gleichen Maß an Bedeutung. Allerdings weisen nur noch die Fachzugehörigkeit zu Geschichtswissenschaft und Germanistik signifikante Effekte auf. Eine Untersuchung der fachkulturellen Besonderheiten mit Blick auf ihre Karrierepfade und Berufungskultur und -chancen erscheint angezeigt, um diesen Befund näher aufzuklären.

**Tabelle 4:** Regressionsmodelle. Abhängige Variable: „Ohne das nötige Quäntchen Glück ist in Deutschland keine wissenschaftliche Karriere möglich.“

	I	II	III
Geschlecht: weiblich	0.0263 (0.0726)	-0.00208 (0.0726)	-0.0889 (0.0686)
Juniorprofessur: ja	0.287** (0.106)	0.230* (0.106)	0.0593 (0.0994)
Mindestens ein Elternteil mit Hochschulabschluss	-0.0183 (0.0634)	-0.0317 (0.0627)	-0.00105 (0.0583)
Fachbereiche (Referenz: Mathematik)	0	0	0
Physik	0.0766 (0.101)	0.0807 (0.102)	0.141 (0.0932)
Germanistik	0.320** (0.104)	0.318** (0.103)	0.228* (0.0960)
Geschichte	0.427*** (0.101)	0.406*** (0.100)	0.337*** (0.0959)
BWL	0.0197 (0.115)	-0.0171 (0.112)	-0.0220 (0.105)
VWL	0.248* (0.126)	0.240* (0.122)	0.218 (0.114)
Anderer Fachbereich	0.362* (0.161)	0.368* (0.155)	0.202 (0.146)
Negative Erfahrungen		0.225*** (0.0546)	0.115* (0.0516)

*Fortsetzung von Tabelle 4 auf der nächsten Seite*

Standardfehler in Klammern

\*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ , \*\*\*  $p < 0.001$

Fortsetzung von **Tabelle 4**

	I	II	III
Selbstwirksamkeit		-0.0439 (0.0536)	0.00547 (0.0521)
Soziales Kapital beruflich		0.0276 (0.0274)	0.0492 (0.0264)
Soziales Kapital privat		0.0723** (0.0244)	0.0706** (0.0225)
Glaube an Leistungsideal			-0.323*** (0.0359)
Glaube an Netzwerke			0.209*** (0.0377)
Konstante	3.853*** (0.0835)	3.221*** (0.291)	3.534*** (0.328)
N	925	925	925
adj. $R^2$	0.028	0.056	0.177

Standardfehler in Klammern

\*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ , \*\*\*  $p < 0.001$ 

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in Bezug auf die Fächer ein signifikanter Unterschied durchgängig bestehen bleibt. Offenbar ist der Glaube an die Karriere-relevanz von Glück in der Germanistik und der Geschichtswissenschaft besonders ausgeprägt. Von Bedeutung sind – neben fachkulturellen Unterschieden – die negativen Erfahrungen auf dem Weg zur Professur. Die Richtung des Effekts ist wie erwartet positiv. Je mehr negative Erfahrungen gemacht wurden, desto stärker ist der Glaube an die Notwendigkeit von Glück ausgeprägt.<sup>6</sup> Schließlich zeigt sich die besondere Bedeutung zweier weiterer Faktoren: des Glaubens an die Karriererelevanz von Leistungen (eigenes Handeln) und Netzwerken (fremdes Handeln). Bei Berücksichtigung beider Faktoren evaporiert der Effekt der Juniorprofessuren regelrecht. Ähnlich verhält es sich mit dem Effekt der negativen Erfahrungen, der unter Kontrolle der zusätzlichen Einstellungsvariablen halbiert wird.

### 4.3 Negativen Erfahrungen und die Karriererelevanz von Glück

Gleichwohl bleiben negative Erfahrungen eine relevante Einflussgröße, weshalb wir abschließend die einzelnen Items und deren Korrelationen mit der wahrgenommenen Karriererelevanz von Glück näher betrachten (Tabelle 5). Für sich allein genommen hat

<sup>6</sup>In einem weiteren Artikel, der zurzeit in Arbeit ist, untersuchen wir den Glauben an das Leistungsideal. Dabei hat sich gezeigt, dass negative Erfahrungen dem Glauben an das Leistungsideal schaden.

offenbar die „erfolgreiche Bewerbung auf Stellenausschreibungen“ den größten Effekt.<sup>7</sup> Dieses Ergebnis macht zweierlei deutlich: Erstens, dass die erfolgreiche Bewerbung auf Stellenausschreibungen offenbar die prägendste negative Erfahrung ist. Zweitens, dass die Gesamtheit der negativen Erfahrungen wesentlicher als ein oder zwei einzelne Teilerfahrungen ist. Wenn wir alle negativen Erfahrungen außer der erfolglosen Bewerbung auf Stellenausschreibungen zu einem Index kombinieren, zeigt sich der positive Zusammenhang mit dem Glauben an die Notwendigkeit von Glück immer noch sehr deutlich (Koeff. 0.177,  $p < 0.001$ ). Frauen berichten im Übrigen genauso viele negative Erfahrungen wie Männer.

**Tabelle 5:** Korrelationen der einzelnen negativen Erfahrungen mit dem Glauben an die Notwendigkeit von Glück

	Norman-Pearson	Spearman's rho	n
Gesamtindex aus den folgenden einzelnen Items	0,15	0,14***	1057
erfolgreiche Bewerbung auf Stellenausschreibungen	0,16	0,16***	1307
negative Erfahrungen als BewerberIn im Berufungsverfahren	0,11	0,10***	1306
Diskriminierungserfahrungen im Sinne des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes	0,10	0,09**	1218
Ablehnung von eingereichten Drittmittelanträgen	0,10	0,09**	1207
Probleme im Zusammenhang mit meinen Arbeitsverträgen	0,09	0,07*	1254
Konflikte mit dem/der BetreuerIn oder Vorgesetzten	0,07	0,06*	1320
Konflikte mit KollegInnen	0,05	0,03	1325
Ablehnung von eingereichten Artikeln	0,02	0,01	1315
nicht zufriedenstellende Bewertung im Promotionsverfahren	0,01	0,00	1272

Zusammenfassend lässt sich hier also festhalten, dass negative Erfahrungen – neben dem Fach – den stärksten Zusammenhang mit der wahrgenommenen Karriererelevanz von Glück haben. Ausgehend von diesem Befund lassen sich Anschlussfragen für weitere Untersuchungen formulieren, die sowohl in theoretischer als auch hochschulpolitischer Hinsicht relevant sind. Dazu gehören Fragen wie Folgende: Wie wirkt sich die Kumulation negativer Erfahrungen auf Karrierestrategien des wissenschaftlichen Nachwuchses aus? Welche Kontextbedingungen können der Wirkung kumulierter negativer Erfahrungen entgegenwirken?

<sup>7</sup>Um diesen Befund zu untermauern, haben wir eine hier nicht dargestellte Regression mit denselben Kontrollvariablen wie im ersten Modell und den einzelnen Items der negativen Erfahrungen berechnet. In dieser Regression war nur noch die „erfolgreiche Bewerbung auf Stellenausschreibungen“ (Koeff. 0.117,  $p = 0.001$ ) signifikant.

## 5 Zusammenfassung und Diskussion: Wissenschaftskarrieren als Glücksspiel?

In Deutschland ist die Zahl der Positionen begrenzt, die einen dauerhaften Verbleib in der Wissenschaft ermöglichen. Abgesehen von wenigen unbefristeten Mittelbaustellen läuft alles auf eine Professur zu: Sie ist der „*archimedische Punkt*“ einer universitären Laufbahn (BuWiN, 2013, S. 81), da primär nur sie die „vollen Mitgliedschaftsrechte“ – zumindest in Deutschland – und einen dauerhaften Verbleib in der Forschung gewährt (vgl. BuWiN, 2013, S. 84). Dass das Erlangen einer solchen Position leistungs-basiert vonstattengeht, oder besser: vonstattengehen sollte, gehört zu den Glaubens-sätzen der wissenschaftlichen *illutio* und wird in seiner Logik durch den gegenwärtigen Trend der Etablierung neuer Metriken und Instrumente quantitativer Leistungsmessung geradezu auf die Spitze getrieben (vgl. Rogge, 2015b). Gleichzeitig ist aber allen Beteiligten bekannt, dass auch andere Kriterien über Erfolg und Misserfolg entscheiden können.<sup>8</sup> Daraus resultiert ein Spannungsverhältnis, das im wissenschaftlichen Alltag zumeist latent bleibt. Unsere Untersuchung nimmt dieses Spannungsverhältnis in den Blick und fragt danach, welche Einflussgrößen die Einschätzung der Karriererelevanz von Glück positiv bzw. negativ beeinflussen. Wissenschaftskarrieren sind in dieser Optik ein Beispiel für Karrierefelder in sich als modern beschreibenden Gesellschaften. In diesen sind Erfolg, Leistung und Karriere eng miteinander verknüpft. Damit ist nicht gemeint, dass sich zwangsläufig Leistung in Erfolgen und Karrieren niederschlagen. Vielmehr verstehen wir die genannten Begriffe als Deutungsoptionen, die sowohl Alltagsakteuren wie auch Deutungsexperten unterschiedlicher sozialer Sphären zur Verfügung stehen. Grundlegend gehen wir davon aus, dass Erfolg im Kontext von Karrieren sich eigenem sowie fremdem Handeln als auch den Umständen zurechnen lässt. Diese dreistellige Konzeptualisierung rückt in unserer Analyse an die Stelle einer dichotomen Unterscheidung von internaler/externaler Kausalattribution.

Mit Blick auf die Ergebnisse erscheint zunächst erwähnenswert, dass es neben den Fachkulturen primär negative Erfahrungen und privates soziales Kapital sind, die mit der Einschätzung der Karriererelevanz von Glück zusammenhängen. Die vermutbaren Effekte vergeschlechtlichter Deutungen von Erfolg zeigen sich empirisch ebenso wenig wie Hinweise auf den Einfluss der sozialen Herkunft. Damit wird deutlich, dass eigene Erfahrungen durchaus einen Einfluss auf die Bewertung von Glück als Erfolgsfaktor haben könnten. Hat man besondere Widerstände erlebt, so verändert das auch die Einstellung zur Wissenschaft. Hinzu kommen die beobachtbaren Zusammenhänge mit den Zurechnungsalternativen für Karriereerfolg, deren Effektstärke nennenswert ist. Auch nimmt der Effekt der negativen Erfahrungen unter Kontrolle dieser Einstellungen ab. Das spricht dafür, dass sich der Glaube an die Karriererelevanz von Glück eher indirekt als direkt über andere Einstellungen verändert. Der Zusammenhang zwischen

<sup>8</sup>Und die soziologische Forschung trägt mit dazu bei, über unterschiedliche Einflussgrößen auf den Karriereerfolg aufzuklären.

eigenen Erfahrungen und dem Glauben an das wissenschaftliche Leistungsideal erscheint hier von besonderer theoretischer Relevanz. Da es sich allerdings um eine Querschnittsstudie handelt, können wir nicht definitiv ausschließen, dass sowohl negative Erfahrungen als auch der Glauben an die Relevanz von Glück von einem dritten Faktor abhängen. In dieser Hinsicht sind alternative methodische Zugänge und Anschlussuntersuchungen wünschenswert.

Den „Hasard“ Wissenschaftskarriere (Weber, 1988 [1919]; Reuter, Berli & Tischler, 2016) ernst zu nehmen, bedeutet stärker als bislang die Deutungsalternativen von Karriereerfolg zum Gegenstand zu machen. In Zeiten eines „akademischen Kapitalismus“ (Münch, 2011), werden Wissenschaftlerinnen und -wissenschaftler wesentlich häufiger zum Spiel mit dem Zufall herausgefordert als ihnen lieb ist, und möglicherweise vielfach weniger rational und diszipliniert handeln müssen als es dem Ideal wissenschaftlicher Persönlichkeiten entspricht (vgl. Engler, 2001; Beaufaÿs, 2003) – ganz gleich, ob es sich um Bewerbungsverfahren auf dem Stellen-, Forschungsförderungs- oder Publikationsmarkt handelt. Begreift man Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler nicht nur als rationale Gelehrte, sondern auch als irrationale (Glücks)Spieler, kommt es in Karrieren auch darauf an, neben dem theoretischen und methodischen (Experten)Wissen, das als Spieleinsatz fungiert (Knowing-that), über ein praktisches Können, ein praktisches Spielwissen (Knowing-how) zu verfügen.<sup>9</sup> Natürlich sind Leistung und Erfolg in der Wissenschaft nicht vollends entkoppelt, wie es im klassischen Glücksspiel der Fall ist. Aber wissenschaftlicher Erfolg bedingt sich auch durch Zufälligkeiten: durch die richtige Idee, das richtige Netzwerk, die richtige Information, das richtige Maß an Risiko und die entscheidende „Portion Glück“ am richtigen Ort und zur richtigen Zeit – schließlich klafft zwischen geleistetem Einsatz und stochastischer Gewinnerwartung (Professur) eine eklatante Lücke (vgl. Lutter, 2009, S. 270). Professorinnen und Professoren, die eine wissenschaftliche Karriere erfolgreich durchlaufen haben, erfahren in der Regel, dass in der Wissenschaft Erfolg und nicht nur Leistung honoriert wird, und dass dieser Erfolg auch von äußeren Umständen abhängig ist. Aber Professorinnen und Professoren werden gleichzeitig als „Ausgeburten“ des Feldes in ihrer Erfolgszurechnung selbst wiederum von den feldimmanenten Regeln und Riten beeinflusst, die sie eher an die eigene Leistung als Erfolgsgaranten denn an Zufälle glauben lässt. Wie genau, dazu sollte unsere Analyse nicht nur in konzeptioneller, sondern auch in empirischer Hinsicht zur Aufklärung beitragen.

---

<sup>9</sup>Für eine Unterscheidung von technischem und praktischem Wissen vgl. auch Hörning (2001, insb. S. 225ff.). Kompetenzen wie Risiko- und Spekulationsfreude, Stressresistenz und Nervenstärke bekommen dann einen neuen Akzent.

## Danksagung

Dieser Beitrag basiert auf einer Befragung, die im Rahmen des Projekts „Vertrauen und Wissenschaftlicher Nachwuchs“ (VWiN) durchgeführt und durch das BMBF gefördert (Förderkennzeichen: 16FWN003) wurde. Unser Dank gilt den beiden anonymen Gutachtenden für ihre kritischen Nachfragen und Anregungen zum Weiterdenken.

## Literatur

Allmendinger, J., von Stebut, J., Fuchs, S. & Hornung, M. (1998). Berufliche Werdegänge von Wissenschaftlerinnen in der Max-Planck-Gesellschaft. In INIFES; ISF & SÖSTRA (Hrsg.), *Erwerbsarbeit und Erwerbsbevölkerung im Wandel – Anpassungsprobleme einer alternden Gesellschaft* (S. 143–152). Frankfurt a.M./New York: Campus.

Beaufaÿs, S. (2003). *Wie werden Wissenschaftler gemacht? Beobachtungen zur wechselseitigen Konstitution von Geschlecht und Wissenschaft*. Bielefeld: transcript.

Beaufaÿs, S., Engels, A. & Kahlert, H. (Hrsg.). (2012). *Einfach Spitze? Neue Geschlechterperspektiven auf Karrieren in der Wissenschaft*. Frankfurt a. M./New York: Campus.

Beierlein, C., Kovaleva, A., Kemper, C.J. & Rammstedt, B. (2012). Ein Messinstrument zur Erfassung subjektiver Kompetenzerwartungen: Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzskaala (ASKU). *GESIS-Working Papers 2012/17*. Mannheim.

Berli, O. (2016). Der Wandel subjektiver Möglichkeitshorizonte und die Genese von Karriereambitionen. Zur empirischen Problematisierung exemplarischer Theorien wissenschaftlicher Karrieren. In Reuter, J., Berli, O. & M. Tischler (Hrsg.), *Wissenschaftliche Karriere als Hasard. Eine Sondierung* (S. 337–360). Frankfurt a.M./New York: Campus.

Bourdieu, P. (1992). *Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital*. In Ders., *Die verborgenen Mechanismen der Macht* (S. 49–79). Hamburg: VSA.

Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1971). *Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.

Burkhardt, A., Nickel, S., Berndt, S., Püttmann, V. & Rathmann, A. (2016). Die Juniorprofessur – vergleichende Analyse neuer und traditioneller Karrierewege im deutschen Wissenschaftssystem. In *Beiträge zur Hochschulforschung*, 38(1–2), 86–117.

BuWiN (2013). *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland*, Gütersloh: Bertelsmann.

Burt, R.S. (1992). *Structural Holes: The Social Structure of Competition*. Cambridge: Harvard University Press.

Corsi, G. (2014). Hypertrophie der Zukunft. Scheitern als Perspektive der Karriere. In René, J. & A. Langhof (Hrsg.), *Scheitern – Ein Desiderat der Moderne?* (S. 301–321). Wiesbaden: Springer VS.

Engler, S. (2001). »In Einsamkeit und Freiheit?« Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur. Konstanz: UVK.

Frank, RH. (2016). *Success and Luck: Good Fortune and the Myth of Meritocracy*. Princeton: Princeton University Press.

Graf, A. (2015). *Die Wissenschaftselite Deutschlands: Sozialprofil und Werdegänge zwischen 1945 und 2013*. Frankfurt a. M./New York: Campus.

Granovetter, M. (1974). *Getting a Job. A Study of Contacts and Careers*. Cambridge: Harvard University Press.

Gross, C. & Jungbauer-Gans, M. (2007). Erfolg durch Leistung? Ein Forschungsüberblick zum Thema Wissenschaftskarrieren. In *Soziale Welt*, 58(4), 453–471.

Gross, C., Jungbauer-Gans, M. & Kriwy, P. (2008). Die Bedeutung meritokratischer und sozialer Kriterien für wissenschaftliche Karrieren. Ergebnisse von Expertengesprächen in ausgewählten Disziplinen. In *Beiträge zur Hochschulforschung*, 30(4), 8–32.

Hartmann, M. (2002). *Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft*. Frankfurt a.M.: Campus.

Hänzi, D. & Matthies, H. (2014). Leidenschaft – Pflicht – Not. Antriebsstrukturen und Erfolgskonzeptionen bei Spitzenkräften der Wissenschaft und Wirtschaft. In Hänzi, D., Matthies, H. & D. Simon (Hrsg.), *Erfolg. Konstellationen und Paradoxien einer gesellschaftlichen Leitorientierung (Leviathan Sonderband 29)*, 246–264.

Haushofer, J. (2016). *CV of Failures*. Abgerufen am: 13.12.2017 von [http://www.princeton.edu/haushofer/Johannes\\_Haushofer\\_CV\\_of\\_Failures.pdf](http://www.princeton.edu/haushofer/Johannes_Haushofer_CV_of_Failures.pdf).

Hörning, KH. (2001). *Experten des Alltags. Die Wiederentdeckung des praktischen Wissens*. Weilerswist: Velbrück.

Kahlert, H. (2013). *Risikante Karrieren. Wissenschaftlicher Nachwuchs im Spiegel der Forschung*. Opladen u.a.: B. Budrich.

Kasabova, A. & Langreiter, N. (2007). Zufall und Glück in lebensgeschichtlichen Erzählungen von Kulturwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern. In *BIOS*, 20(2), 194–213.

Lamont, M. (2009). *How Professors think. Inside the Curious World of Academic Judgement*. Cambridge: Harvard University Press.

Lenger, A., Obert, M., Panzer, C. & Weinbrenner, H. (2016). „Dann hat sich die Universität doch entschlossen, mir eine Dauerstelle zu geben“. Eine Agency-Analyse zum Erleben der Strukturiertheit wissenschaftlicher Karrieren im akademischen Feld. In *BIOS*, 29(1), 67–93.

Luhmann, N. (1973). Zurechnung von Beförderungen im öffentlichen Dienst. In *Zeitschrift für Soziologie*, 2(4), 326–351.

Lutter, M. (2009). *Märkte für Träume. Die Soziologie des Lottospiels*. Frankfurt a.M.: Campus.

Matthies, H. (2016). Akademischer Hazard und berufliche Identitäten. In Reuter, J., Berli, O. & M. Tischler (Hrsg.), *Wissenschaftliche Karriere als Hasard. Eine Sondierung* (S. 29–48). Frankfurt a.M./New York: Campus.

Meulemann, H. (2016). Bin ich meines Glückes Schmied? Kausalattributionen des persönlichen Berufserfolgs und der sozialen Mobilität zwischen früher und später Lebensmitte. In *Zeitschrift für Soziologie*, 45(1), 22–38.

Minssen, H. (2016). Karriere in der Wissenschaft. Ohne Zuversicht geht es nicht. In Reuter, J., Berli, O. & M. Tischler (Hrsg.), *Wissenschaftliche Karriere als Hasard. Eine Sondierung* (S. 265–290). Frankfurt a.M./New York: Campus.

Münch, R. (2011). *Akademischer Kapitalismus*. Berlin: Suhrkamp.

Neckel, S. (2001). »Leistung« und »Erfolg«. Die symbolische Ordnung der Marktgesellschaft. In Barlösius, E., Müller, HP. & S. Sigmund (Hrsg.), *Gesellschaftsbilder im Umbruch. Soziologische Perspektiven in Deutschland* (S. 245–265). Opladen: Leske & Budrich.

Neckel, S. (2014). Die Pflicht zum Erfolg. Genealogie einer Handlungsorientierung. In: Hänzi, D., Matthies, H. & D. Simon (Hrsg.), *Erfolg. Konstellationen und Paradoxien einer gesellschaftlichen Lektorientierung* (Leviathan Sonderband 29), 27–44.

Reinhart, M. (2012). *Soziologie und Epistemologie des Peer Review*. Baden-Baden: Nomos.

Richter, C. (2016). Vom Glück der Berufung. „Glück“ als Topos in Berufsbiographien des wissenschaftlichen Nachwuchses. In *BIOS*, 29(1), 47–66.

Rogge, JC. (2015a). The winner takes it all? Die Zukunftsperspektiven des wissenschaftlichen Mittelbaus auf dem akademischen Quasi-Markt. In *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 65(4), 685–707.

Rogge, JC. (2015b). Soziale Bedingungen und Effekte der quantitativen Leistungsmessung. Ergebnisse einer Befragung von jungen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. In *Soziale Welt*, 66(2), 205–214.

Schulz-Schaeffer, I. (2007). *Zugeschriebene Handlungen. Ein Beitrag zur Theorie sozialen Handelns*. Weilerswist: Velbrück.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44*, 28–53.

Weber, M. (1988 [1919]). *Wissenschaft als Beruf*. In Ders., *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (S. 582–613). Tübingen: Mohr Siebeck.

## Anhang: Frageformulierungen und Items

---

### Negative Erfahrungen

Wie stark haben Sie die folgenden negativen Erfahrungen auf dem Weg zur Professur auf die Probe gestellt?

- Erfolgreiche Bewerbung auf Stellenausschreibungen
- Negative Erfahrungen als BewerberIn im Berufungsverfahren
- Diskriminierungserfahrungen im Sinne des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes
- Ablehnung von eingereichten Drittmittelanträgen
- Probleme im Zusammenhang mit meinen Arbeitsverträgen
- Konflikte mit dem/der BetreuerIn oder Vorgesetzten
- Konflikte mit KollegInnen
- Ablehnung von eingereichten Artikeln
- Nicht zufriedenstellende Bewertung im Promotionsverfahren

---

### Soziales Kapital Promotion

Oftmals spielen andere Personen eine wichtige Rolle für die eigene Karriere. Wenn Sie nun an die Zeit Ihrer Promotion denken, in welchem Maß wurden Sie von folgenden Personen unterstützt?

- HauptbetreuerIn der Doktorarbeit
- Andere Professoren (nicht beteiligt am Promotionsverfahren)
- Andere Professorinnen (nicht beteiligt am Promotionsverfahren)
- Ehemalige oder aktuelle Kollegen
- Ehemalige oder aktuelle Kolleginnen
- PartnerIn
- Andere Personen

---

### Soziales Kapital Habilitation

Wenn Sie nun an die Zeit zwischen Promotion und Erstberufung denken, in welchem Maß wurden Sie von folgenden Personen unterstützt?

- HauptbetreuerIn der Doktorarbeit
- Andere Professoren (nicht beteiligt am Promotionsverfahren)
- Andere Professorinnen (nicht beteiligt am Promotionsverfahren)
- Ehemalige oder aktuelle Kollegen
- Ehemalige oder aktuelle Kolleginnen
- PartnerIn
- Andere Personen

---

### Selbstwirksamkeit (vgl. Beierlein et al. 2012)

Die folgenden Aussagen können mehr oder weniger auf Sie zutreffen. Bitte geben Sie bei jeder Aussage an, inwieweit diese auf Sie persönlich zutrifft.

- In schwierigen Situationen kann ich mich auf meine Fähigkeiten verlassen.
  - Die meisten Probleme kann ich aus eigener Kraft gut meistern.
  - Auch anstrengende und komplizierte Aufgaben kann ich in der Regel gut lösen.
- 

Manuskript eingereicht: 15.12.2017  
Manuskript angenommen: 08.05.2019

**Angaben zu den Autorinnen und Autoren:**

Dr. Oliver Berli  
Universität zu Köln  
Humanwissenschaftliche Fakultät  
Department für Erziehungs- und Sozialwissenschaften  
Erziehungs- und Kulturosoziologie  
Gronewaldstraße 2  
50931 Köln  
E-Mail: oberli@uni-koeln.de

Bernd Hammann B.A.  
Paul-Schallück-Straße 27  
50939 Köln

Professor Dr. Julia Reuter  
Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften  
Gronewaldstr. 2  
50931 Köln  
E-Mail: j.reuter@uni-koeln.de

Oliver Berli ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Professur für Erziehungs- und Kulturosoziologie an der Universität zu Köln. Er forscht u.a. zu Wissenschaftskarrieren, Distinktionspraktiken sowie zur Soziologie des Bewertens.

Bernd Hammann war wissenschaftliche Hilfskraft an der Professur für Erziehungs- und Kulturosoziologie an der Universität zu Köln. Seine Interessen liegen im Bereich Analysemethoden, Paarbeziehungen und Sozialpsychologie.

Julia Reuter ist Professorin für Erziehungs- und Kulturosoziologie an der Universität zu Köln. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich soziologischer Kulturtheorien, Migrationssoziologie sowie ausgewählten Fragen der Bildungs- und Wissenschaftssoziologie.



# Welche Rolle spielt der Promotionskontext für die Auslandsmobilität von Promovierenden?

Nicolai Netz, Svenja Hampel

---

Die Studie untersucht auf Basis des Promoviertenpanels des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), inwiefern sich die Wahrscheinlichkeit von Auslandsaufenthalten nach Promotionskontexten unterscheidet. Promovierende in strukturierten Programmen (33 %) und Stipendienprogrammen (30 %) gehen deutlich häufiger ins Ausland als Promovierende auf Haushalts- (18 %) und Drittmittelstellen (14 %) sowie frei Promovierende (6 %). Logistischen Regressionen zufolge erklärt sich dies teils durch individuelle Selektion in Promotionskontexte, insbesondere in Abhängigkeit der studienbezogenen Auslandserfahrung und des Promotionsfachs. Die Unterschiede werden jedoch auch maßgeblich durch die nach Promotionskontexten variierende Internationalität des Arbeitsumfelds, die Strukturiertheit des Promotionsprozesses sowie die Unterstützung von Forschungsaufenthalten, Konferenzbesuchen und Netzwerkaktivitäten vermittelt.

---

## 1 Einleitung<sup>1</sup>

Auslandsaufenthalte können zu einer erfolgreichen wissenschaftlichen Karriere beitragen. Durch Auslandsaufenthalte können Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ihr Fachwissen, ihre Sprach- und Methodenkompetenzen (Aman, 2018; IDEA Consult et al., 2017) sowie ihre internationalen Netzwerke ausbauen (Scellato et al., 2015). Zudem können Auslandsaufenthalte den Zugang zu internationalen Finanzierungsquellen, Forschungs Kooperationen und Co-Autorenschaften verbessern (Andújar et al., 2015; Cañibano et al., 2008). Über diese Kanäle können sie zur Erhöhung der wissenschaftlichen Produktivität und Rezeption beitragen (Jonkers & Cruz-Castro, 2013).

Aus diesen Gründen soll die Auslandsmobilität des wissenschaftlichen Nachwuchses gefördert werden (Berlin Communiqué, 2003). Dies setzt eine Analyse der Faktoren voraus, die den wissenschaftlichen Nachwuchs zu Auslandsmobilität bewegen. Jüngere Forschung hat bereits untersucht, welche demografischen und sozioökonomischen Faktoren wissenschaftliche Auslandsmobilität auf der Mikro-Ebene beeinflussen, und inwiefern Auslandsmobilität von vorangegangenen Bildungs- und Erwerbsverläufen sowie der aktuellen sozialen Einbettung abhängt (z. B. Enders & Bornmann, 2002; Leemann & Boes, 2012; Netz & Jaksztat, 2017). Ferner haben Makro-Analysen die Abhängigkeit wissenschaftlicher Auslandsmobilität von politischen, ökonomischen

---

<sup>1</sup>Die Studie ist im BMBF-geförderten Projekt „Determinants and career effects of scientists' international mobility“ (SciMo) entstanden (FKZ: 01PQ16002).

und wissenschaftlichen Gegebenheiten in verschiedenen Ursprungs- und Zielländern thematisiert (z. B. Appelt et al., 2015; Czaika & Orazbayev, 2018). Weniger Beachtung wurde der Rolle institutioneller Opportunitätsstrukturen auf der Meso-Ebene geschenkt. Wie der folgende Abschnitt zu den konzeptionellen Überlegungen verdeutlicht, liegt entsprechend wenig Wissen zu der Frage vor, inwiefern wissenschaftliche Arbeitskontexte die Wahrscheinlichkeit internationaler Mobilität beeinflussen.

Die Relevanz einer Fokussierung auf wissenschaftliche Arbeitskontexte ergibt sich nicht nur aus einem Mangel einschlägiger Analysen im Forschungsfeld zur internationalen Wissenschaftlermobilität. Ausgehend von jüngeren Arbeiten zum Einfluss kontextueller Merkmale auf die Bildungs- und Erwerbsverläufe von Hochqualifizierten (z. B. Becker & Schulze, 2013; de Vogel, 2019; Jaksztat et al., 2017) lässt sich dieser Fokus auch ungleichheitstheoretisch motivieren: Da Auslandserfahrungen wissenschaftliche Karrieren positiv beeinflussen können, könnten nach Arbeitskontexten variierende Chancen zur Auslandsmobilität Ungleichheiten in Wissenschaftskarrieren zur Folge haben. Der Blick auf Arbeitskontexte ist zudem relevant, weil diese – anders als demografische, sozioökonomische und psychologische Personenmerkmale – unmittelbar durch politische Maßnahmen beeinflussbar sind.

Diese Studie adressiert die skizzierte Forschungslücke, indem sie die Bedeutung des Promotionskontexts für die Wahrscheinlichkeit eines Auslandsaufenthalts während der Promotion untersucht. Neben der Genese erster empirischer Ergebnisse ist das Ziel der Studie, kausalanalytische Forschung und wissenschaftspolitische Diskussionen anzuregen.

Die Datengrundlage bildet das DZHW-Promoviertenpanel. Dieses eignet sich zur Untersuchung der Fragestellung, weil es neben Informationen zu demografischen, sozioökonomischen, psychologischen und bildungsbiografischen Merkmalen Informationen zur räumlichen Mobilität sowie zur Lern- und Arbeitsumwelt von Promovierenden enthält.

Im DZHW-Promoviertenpanel werden Promotionskontexte als Rahmen verstanden, der die Lern- und Arbeitsumwelt von Promovierenden maßgeblich beeinflusst. Fünf Kontexte werden unterschieden, weil diese sich hinsichtlich der Anbindung Promovierender an die Hochschule und die Betreuenden, ihre Einbindung in wissenschaftliche Teams, Forschungs- und Lehrtätigkeiten sowie ihre Aufgaben in der akademischen Selbstverwaltung unterscheiden: Promotionen auf Haushaltsstellen, Promotionen auf Drittmittelstellen, strukturierte Promotionsprogramme, Promotionen über Stipendienprogramme und freie Promotionen.<sup>2</sup>

<sup>2</sup>In Stipendienprogrammen bekommen Promovierende neben finanzieller Unterstützung zumeist auch ideelle Unterstützung durch ein Begabtenförderungswerk – z. B. in Form von wissenschaftlichen Tagungen, Netzwerktreffen und Weiterbildungen. Freie Promotionen erfolgen ohne hochschulische Anbindung (für Details zur Differenzierung von Promotionskontexten siehe de Vogel, 2019).

## 2 Konzeptionelle Überlegungen

Um einschätzen zu können, welche Rolle der Promotionskontext für die Auslandsmobilität von Promovierenden spielt, muss zunächst die Selektion von Promovierenden in Promotionskontexte berücksichtigt werden. Im vorliegenden Fall bezeichnet Selektion das Phänomen, dass Merkmale von Promotionsinteressierten sowohl deren Wahl des Promotionskontextes als auch deren Wahrscheinlichkeit eines Auslandsaufenthalts beeinflussen. Sind Unterschiede zwischen Promotionskontexten vollständig auf Selektion zurückzuführen, hat der Promotionskontext keinen Einfluss auf die Auslandsmobilität. Dies ist hingegen der Fall, wenn sich Mediationsvariablen identifizieren lassen, die nach Kontrolle der Selektionsvariablen noch bestehende Unterschiede zwischen Promotionskontexten vermitteln.

### 2.1 Selektion

Der noch junge Forschungsstrang zu Promotionskontexten legt nahe, dass sowohl demografische Merkmale wie das Geschlecht und etwaige Elternschaft als auch die soziale Herkunft und Leistungsmerkmale beeinflussen, zu welchem Promotionskontext Promotionsinteressierte Zugang erlangen (de Vogel, 2019). Diese Merkmale beeinflussen ebenfalls die Wahrscheinlichkeit wissenschaftlicher Auslandsaufenthalte (IDEA Consult et al., 2017); zudem gehen schulische und studienbezogene Auslandserfahrungen mit späterer wissenschaftlicher Auslandsmobilität einher (Netz & Jaksztat, 2017). Zu berücksichtigen ist auch, dass sich die Verbreitung unterschiedlicher Promotionsformen nach akademischen Disziplinen unterscheidet (de Vogel, 2019) und dass die Bedeutung von Auslandsmobilität nach Disziplinen variiert (Jaksztat et al., 2011). Schließlich könnten Persönlichkeitsmerkmale Selektionsvariablen darstellen, wie es bezogen auf studienbezogene Auslandsmobilität gezeigt wurde (Zimmermann & Neyer, 2013).

### 2.2 Mediation

Ausgangspunkt der Untersuchung möglicher Effekte von Promotionskontexten auf die Wahrscheinlichkeit eines Auslandsaufenthalts war das Instrument zur Erfassung der Lernumwelt während der Promotionsphase von de Vogel et al. (2017). Dieses erlaubt eine Beschreibung der Strukturiertheits-, Unterstützungs- und Anforderungsmerkmale der Lern- und Arbeitskontexte von Promovierenden. Für die vorliegende Analyse wurden daraus Items ausgewählt, die vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen und erster empirischer Befunde plausibel erschienen. Im Folgenden wird skizziert, auf welche Weise die ausgewählten Merkmale die Wahrscheinlichkeit promotionsbezogener Auslandsaufenthalte beeinflussen könnten. In Ermangelung etablierter theoretischer Modelle und empirischer Evidenz werden keine Überlegungen dazu angestellt, wie sich die fünf Promotionskontexte bezogen auf diese Merkmale unter-

scheiden. Die erstmalige Beschreibung dieser Unterschiede ist Gegenstand der empirischen Analyse.

Zum einen können Normen und Anforderungen innerhalb des Arbeitsumfelds wissenschaftliche Auslandsmobilität beeinflussen (Petzold & Bucher, 2018). So ist die Arbeit in internationalen Forschungskontexten, in denen grenzüberschreitende Kooperationen wertgeschätzt werden, positiv mit Auslandsaufenthalten assoziiert (Netz & Jaksztat, 2017). Auch aus einer Norm bzw. Anforderung des Arbeitsumfelds, kooperativ zu forschen, könnte sich ein Anreiz ergeben, mit Personen über Landesgrenzen hinweg zusammenzuarbeiten, was einen Auslandsaufenthalt wahrscheinlicher machen könnte. In besonders leistungsorientierten Arbeitsumfeldern könnte die normative Erwartung höher sein, sich durch einen Auslandsaufenthalt für eine wissenschaftliche Karriere zu qualifizieren (Ackers, 2005). Schließlich könnten die Inhalte und Organisation der Promotion eine Rolle spielen: Je stärker die Promotion inhaltlich und arbeitsorganisatorisch vorstrukturiert ist, desto geringer könnte die Notwendigkeit sein, durch Auslandsmobilität Fachwissen und Kompetenzen zu akquirieren, und desto schwieriger könnte es sein, einen Auslandsaufenthalt in den Promotionsablauf zu integrieren. Solange ein Auslandsaufenthalt nicht von vornherein in ein Promotionsprogramm integriert ist, könnte eine höhere Strukturiertheit der Promotion folglich mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit eines promotionsbezogenen Auslandsaufenthalts einhergehen.

Zum anderen können mobilitätsunterstützende Maßnahmen im Arbeitsumfeld die Wahrscheinlichkeit von Auslandsaufenthalten beeinflussen. Naheliegend ist diesbezüglich zunächst, das Ausmaß der aktiven Unterstützung von Auslandsaufenthalten durch andere Personen zu berücksichtigen (Jaksztat et al., 2011). Ebenso könnte die Unterstützung von Konferenzaufenthalten dazu führen, dass Promovierende lernen, mobil zu sein und Netzwerke aufzubauen. Die Einbindung in internationale Netzwerke sollte wiederum Opportunitätsstrukturen schaffen, die Auslandsaufenthalte erleichtern (Ackers, 2005). Schließlich könnte die Reputation der Institution von Promovierenden deren Auslandsmobilität beeinflussen (Van Bouwel, 2010). Promovierende an renommierten Instituten könnten im Falle einer Bewerbung bei ausländischen Gasthochschulen vom Prestige ihrer Institution profitieren (Gerhards et al., 2018). Denkbar ist auch, dass renommierte Institutionen über besonders gute Austauschprogramme verfügen.

### **3 Daten**

Die aufgeworfene Fragestellung wird auf Basis des DZHW-Promoviertenpanels untersucht (<https://doi.org/10.21249/DZHW:phd2014:2.0.0>). Die Grundgesamtheit der Befragung umfasst alle Personen, die ihre Promotion im Prüfungsjahr 2014 (Wintersemester 2013/14 bis einschließlich Sommersemester 2014) an einer deutschen

Hochschule abgeschlossen haben. Die als Vollerhebung angelegte Paper-Pencil-Auftaktbefragung im Jahr 2015 erzielte 5.410 verwertbare Fälle (Netto-Rücklaufquote  $\approx 27\%$ ). Die Anschlussbefragungen fanden jährlich als Onlinebefragung statt (für Details siehe Brandt et al., 2018).

## **4 Variablen**

### **4.1 Abhängige und zentrale unabhängige Variable**

Die abhängige Variable gibt an, ob während der Promotion ein Auslandsaufenthalt absolviert wurde (in dieser Studie auch als promotionsbezogener Auslandsaufenthalt bezeichnet). Dies ist der Fall, wenn Befragte in der ersten Befragungswelle angegeben haben, dass sie in der Promotionsphase einen mindestens einmonatigen Forschungsaufenthalt im Ausland absolviert (757 Fälle) und/oder in der zweiten Welle Informationen zu einem mindestens einmonatigen promotionsbezogenen Forschungs-, Lehr-, Weiterbildungs- bzw. Erwerbsaufenthalt im Ausland geliefert haben (7 zusätzliche Fälle).

Die zentrale unabhängige Variable ist der Promotionskontext (Haushaltsstelle, Drittmittelstelle, strukturiertes Promotionsprogramm, Stipendienprogramm, freie Promotion).

### **4.2 Selektionsvariablen**

Ausgehend von den obigen Überlegungen werden demografische Faktoren (Alter zu Promotionsbeginn; Geschlecht; Kinder, die zu Promotionsbeginn maximal drei Jahre alt waren oder bis sechs Monate nach Promotionsbeginn geboren wurden), die soziale Herkunft (hoch = beide Eltern mit Hochschulabschluss; mittel = ein Elternteil mit Hochschulabschluss; niedrig = kein Elternteil mit Hochschulabschluss), ein Leistungsmerkmal (Note des ersten Hochschulabschlusses), frühere Auslandserfahrungen (zu Schul- und Studienzeiten), Persönlichkeitsmerkmale (Big-Five-Kurzinventarium von Rammstedt et al., 2013) sowie sechs Promotionsfächergruppen als mögliche Selektionsvariablen berücksichtigt (Tabelle 1).

### **4.3 Mediationsvariablen**

Zur Überprüfung der Überlegungen zu Mediationseffekten werden anhand von 5er-Skalen erfasste Items aus dem Lernumwelt-Instrument von de Vogel et al. (2017) genutzt.

Zum einen werden Normen und Anforderungen des Arbeitsumfelds der Promovierenden einbezogen. Anhand von gewichteten Summenindizes aus zwei bis drei Items wird

die subjektive Einschätzung der Internationalität, kooperativen Forschungsausrichtung, Leistungsorientierung und Strukturiertheit des Promotionsprozesses berücksichtigt.

Zum anderen wird die Unterstützung im Arbeitsumfeld der Promovierenden abgebildet. Diesbezüglich werden die Unterstützung von Forschungsaufhalten, Konferenzbesuchen und Netzwerkaktivitäten (Summenindex) sowie die Reputation der Institution berücksichtigt (für Details siehe Tabelle A1).

## 5 Methoden

Zunächst wird deskriptiv untersucht, inwiefern die Wahrscheinlichkeit promotionsbezogener Auslandsmobilität nach Promotionskontexten variiert, und beschrieben, inwiefern sich die Merkmale von Promovierenden sowie von deren Lern- und Arbeitsumwelt nach Promotionskontexten unterscheiden.

Anschließend wird mittels logistischer Regressionen getestet, inwiefern die skizzierten Selektions- und Mediationsvariablen die ermittelten Unterschiede zwischen Promotionskontexten erklären. Die geschätzten Koeffizienten werden als durchschnittliche Marginaleffekte (Average Marginal Effects, AME) dargestellt.

Das Analysesample bilden die Teilnehmenden der ersten zwei Befragungswellen (N = 2.803). Entfernt wurden Personen mit Promotion vor dem Jahr 2013 oder fehlenden Informationen zu mindestens einer Modellvariable. Mit Ausnahme der Auslandsmobilität vor und während der Promotion wurden alle Variablen in der ersten Welle erhoben.

## 6 Ergebnisse

### 6.1 Deskription

Der Anteil der Befragten mit promotionsbezogenem Auslandsaufenthalt variiert stark nach Promotionskontexten (Tabelle 1). Besonders häufig sammeln Promovierende in strukturierten Programmen (33 %) und Stipendienprogrammen (30 %) Auslandserfahrung. Deutlich seltener werden Promovierende auf Haushalts- (18 %) oder Drittmittelstellen (14 %) international mobil. Am seltensten gehen frei Promovierende (6 %) ins Ausland.

Die deskriptive Betrachtung liefert erste Hinweise, welche Variablen zur Erklärung dieser Unterschiede beitragen. Die demografischen Merkmale stehen in keinem signifikanten Zusammenhang zur abhängigen Variable, abgesehen vom Alter der Promovierenden, das leicht signifikant negativ mit promotionsbezogenen Auslandsaufhalten korreliert. Frei Promovierende sind durchschnittlich etwas älter, anteilig häufiger weiblich und recht häufig schon zu Beginn der Promotion für Kinder ver-

antwortlich. Zu diesen bilden die relativ jungen und häufig noch kinderlosen Promovierenden in strukturierten Programmen einen Kontrast.

Eine hohe soziale Herkunft ist positiv, eine niedrige soziale Herkunft negativ mit promotionsbezogener Auslandsmobilität assoziiert. Die Korrelationskoeffizienten sind jedoch klein und nicht signifikant. Personen, die auf Haushalts-, Drittmittel- oder Stipendienstellen promovieren, haben anteilig relativ häufig eine niedrige bzw. mittlere soziale Herkunft. Promovierende in strukturierten Programmen und frei Promovierende stammen besonders häufig aus akademischem Elternhaus.

Je besser die Hochschulabschlussnote, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit promotionsbezogener Auslandsmobilität. Die besten Noten weisen Promovierende in Stipendien- und strukturierten Programmen auf, gefolgt von jenen auf Drittmittel- und Haushaltsstellen sowie frei Promovierenden.

Auslandsaufenthalte während der Schulzeit und insbesondere während des Studiums korrelieren positiv mit promotionsbezogener Auslandsmobilität. Frei Promovierende und solche in strukturierten Programmen waren die auslandsmobilste Gruppe während der Schulzeit. Im Studium waren neben den Promovierenden in strukturierten Programmen auch solche in Stipendienprogrammen sehr auslandsmobil.

Die Persönlichkeitsmerkmale korrelieren nicht mit promotionsbezogener Auslandsmobilität. Zudem gibt es diesbezüglich nur wenige Unterschiede nach Promotionskontexten.

Die Fächergruppe „Geisteswissenschaften, Kunst“ korreliert am stärksten positiv mit promotionsbezogener Auslandsmobilität, die Fächergruppe „Humanmedizin“ am stärksten negativ. Die übrigen Fächergruppen rangieren diesbezüglich im Mittelfeld. In strukturierten Programmen und in Stipendienprogrammen werden vergleichsweise viele Promotionen im Bereich der Geisteswissenschaften absolviert. Die meisten frei Promovierenden sind der Medizin zuzuordnen.

Ein wissenschaftliches Umfeld, das Wert auf Internationalität und kooperatives Forschen legt, korreliert deutlich signifikant positiv mit promotionsbezogener Auslandsmobilität. Promovierende in strukturierten Programmen sowie auf Drittmittelstellen befinden sich recht häufig und frei Promovierende recht selten in einem solchen Umfeld. Auch ein leistungsorientiertes Umfeld, das Promovierende in strukturierten und Stipendienprogrammen relativ häufig und frei Promovierende relativ selten wahrnehmen, steht in signifikant positivem Zusammenhang mit promotionsbezogener Auslandsmobilität. Frei Promovierende sind besonders häufig in ein strukturiertes Umfeld mit klaren inhaltlichen und thematischen Vorgaben eingebunden, welches

negativ mit promotionsbezogenen Auslandsaufenthalten korreliert. Promotionen auf Haushaltsstellen sind am seltensten durch eine hohe Strukturiertheit gekennzeichnet.

**Tabelle 1:** Verteilung der Modellvariablen nach Promotionskontext

	Pearson-Korrelation mit Auslandsaufenthalt	Spaltenprozentwerte oder arithmetisches Mittel				
		Haushaltsstelle	Drittmittelstelle	Strukturiert	Stipendium	Frei
<b>Promotionsbezogener Auslandsaufenthalt</b>		18,26	14,14*	32,71***	29,50***	6,19***
<b>Selektionsvariablen</b>						
<b>Demografische Merkmale</b>						
Alter	-0,04*	27,15	27,01	26,68	26,88	28,90***
Geschlecht: weiblich	-0,02	47,24	46,46	49,53	55,56*	60,48***
Kleinkind zu Promotionsbeginn	-0,01	2,51	3,37	0,93	6,90**	4,76*
<b>Soziale Herkunft</b>						
hoch	0,03	32,16	32,55	42,99**	36,78	40,00**
mittel	-0,00	29,15	30,42	23,83	23,75	27,74
niedrig	-0,03	38,69	37,04	33,18	39,46	32,26*
<b>Leistungsmerkmale</b>						
Note des ersten Hochschulabschlusses	-0,12***	1,56	1,54	1,43***	1,37***	1,92***
<b>Frühere Auslandsaufenthalte</b>						
In der Schulzeit	0,04*	37,69	36,14	42,06	38,31	44,52*
Im Studium	0,11***	46,23	42,09	56,07*	51,72	46,79
<b>Persönlichkeit (Big Five)</b>						
Extraversion	-0,00	3,32	3,26	3,41	3,34	3,35
Gewissenhaftigkeit	-0,01	4,05	4,07	4,01	4,21**	4,15**
Neurotizismus	-0,00	2,73	2,68	2,70	2,73	2,63*
Offenheit	0,02	3,38	3,37	3,46	3,50	3,59***
Verträglichkeit	0,01	3,24	3,26	3,20	3,25	3,27

Fortsetzung von Tabelle 1 auf der nächsten Seite

\*p<0,05, \*\*p<0,01, \*\*\*p<0,001

Fortsetzung von **Tabelle 1**

	Pearson-Korrelation mit Auslandsaufenthalt	Spaltenprozentwerte oder arithmetisches Mittel				
		Haushaltsstelle	Drittmitelstelle	Strukturiert	Stipendium	Frei
<b>Promotionsfach</b>						
Geisteswissenschaften, Kunst	0,15***	8,21	4,04**	15,89**	24,14***	13,33**
Rechts-, Wirtschafts-, Sozialwissenschaften	0,04*	24,29	14,14***	11,68***	19,16	13,69***
Mathematik, Naturwissenschaften	0,05**	37,19	46,73*	47,00*	36,78	4,05***
Ingenieurwissenschaften	-0,04	15,41	23,12***	12,15	8,43**	3,69***
Humanmedizin	-0,16***	7,20	4,60*	7,48	5,36	59,64***
Sonstiges	-0,03	7,71	7,63	6,07	6,13	5,60
<b>Mediationsvariablen</b>						
<b>Normen und Anforderungen des Arbeitsumfelds</b>						
Internationalität	0,29***	2,86	2,98	3,25***	2,94	1,94***
Kooperatives Forschen	0,13***	2,78	3,02***	2,88	2,69	2,12***
Leistungsorientierung	0,09***	3,31	3,38	3,82***	3,65***	2,67***
Strukturiertheit des Promotionsprozesses	-0,12***	2,38	2,59***	2,56*	2,57*	3,14***
<b>Unterstützung im Arbeitsumfeld</b>						
Forschungsaufenthalte	0,51***	2,41	2,31	2,77**	2,56	1,43***
Konferenzbesuche	0,14***	4,13	4,21	4,24	4,00	2,67***
Netzwerkzugang	0,18***	2,89	2,91	3,00	2,88	2,33***
Reputation der Institution	0,06**	3,65	3,83***	3,90**	3,84*	3,67
<i>N</i>		597	891	214	261	840

\* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$ , \*\*\* $p < 0,001$ 

**Anmerkung:** Die Signifikanztests zeigen, ob sich Werte zwischen der Referenz „Haushaltsstelle“ und den anderen Promotionskontexten signifikant unterscheiden. Sonstige Promotionsfächer: Veterinärmedizin, Agrar-, Forst-, Ernährungs-, Gesundheitswissenschaften, Sport.

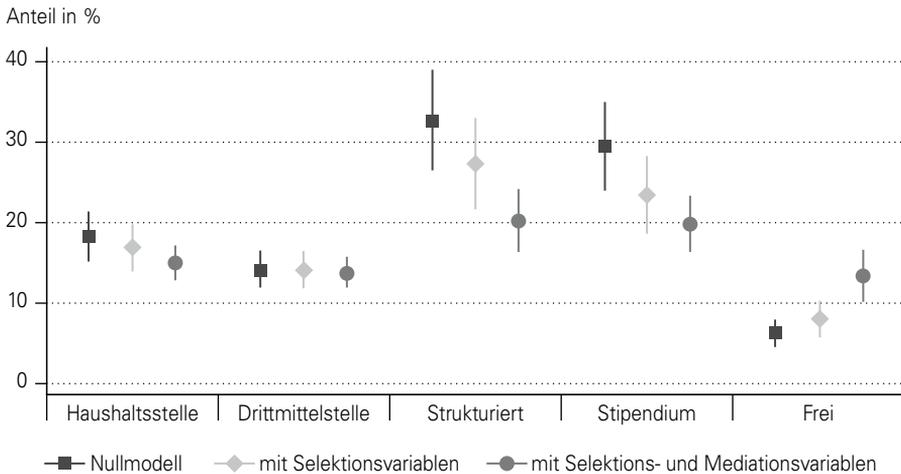
Unterstützung bei Forschungsaufenthalten, Konferenzbesuchen und Netzwerkaktivitäten steht bivariat in deutlich signifikant positivem Zusammenhang mit Auslandsaufenthalten. Derartige Unterstützung erhalten Promovierende in strukturierten

Programmen besonders häufig. Deutlich weniger Unterstützung bekommen frei Promovierende. Auch die Reputation der Institution steht in leicht positivem Zusammenhang mit Auslandsaufenthalten. Diese schätzen Promovierende auf Drittmittelstellen sowie in strukturierten und Stipendienprogrammen etwas höher ein als frei und auf Haushaltsstellen Promovierende.

## 6.2 Logistische Regression

Die beschriebenen Unterschiede zwischen den Promotionskontexten erklären sich zu einem geringen Teil dadurch, dass sich Promotionsinteressierte, die bestimmte Promotionskontexte wählen, von vornherein hinsichtlich ihrer Neigung zur Auslandsmobilität unterscheiden. Dies lässt sich daraus ableiten, dass sich die bivariaten Unterschiede nach Kontrolle der Selektionsvariablen etwas verringern (vgl. Null- und Selektionsmodell in Abbildung 1).

**Abbildung 1:** Wahrscheinlichkeit eines promotionsbezogenen Auslandsaufenthalts nach Promotionskontext. Logistische Regression (Predictive Margins mit 95%-Konfidenzintervallen)



Unter den Selektionsvariablen erweisen sich studienbezogene Auslandsaufenthalte sowie das Promotionsfach als wichtigste Determinanten von promotionsbezogenen Auslandsaufenthalten. Die Koeffizienten der übrigen Selektionsvariablen sind kleiner und nicht signifikant. Auch nach Kontrolle der Selektionsvariablen bestehen noch signifikante Unterschiede zwischen den Promotionskontexten (Tabelle 2).

Diese Unterschiede verringern sich deutlich unter zusätzlicher Kontrolle der Mediationsvariablen. Folglich können diese die Unterschiede zwischen den Promotionskontexten in substantiellem Maße erklären.

**Tabelle 2:** Determinanten eines promotionsbezogenen Auslandsaufenthalts.  
Logistische Regression (AME)

	(1) Null- modell	(2) Selektions- modell	(3) Mediations- modell
<b>Promotionskontext</b> (Referenz: Haushaltsstelle)			
Drittmittelstelle	-0,041*	-0,028	-0,012
Strukturiert	0,145***	0,105**	0,053*
Stipendium	0,112**	0,067*	0,049*
Frei	-0,121***	-0,089***	-0,016
<b>Selektionsvariablen</b>			
<b>Demografische Merkmale</b>			
Alter		-0,003	0,001
Frau (Referenz: Mann)		-0,020	-0,003
Kleinkind zu Promotionsbeginn (Referenz: kein Kleinkind)		-0,024	-0,026
<b>Soziale Herkunft</b> (Referenz: niedrig)			
hoch		0,015	0,011
mittel		0,013	0,012
<b>Leistungsmerkmale</b>			
Note des ersten Hochschulabschlusses		-0,001	0,001
<b>Frühere Auslandsaufenthalte</b>			
In der Schulzeit		0,019	0,012
Im Studium		0,064***	0,030*
<b>Persönlichkeit</b> (Big Five)			
Extraversion		-0,003	0,002
Gewissenhaftigkeit		-0,003	-0,007
Neurotizismus		-0,005	0,002
Offenheit		0,006	-0,001
Verträglichkeit		0,005	0,004
<b>Promotionsfach</b> (Referenz: Humanmedizin)			
Geisteswissenschaften, Kunst		0,278***	0,200***
Rechts-, Wirtschafts-, Sozialwissenschaften		0,148***	0,101**
Mathematik, Naturwissenschaften		0,114**	0,060*
Ingenieurwissenschaften		0,056	0,027
Sonstiges		0,069	0,062

Fortsetzung von Tabelle 2 auf der nächsten Seite

\*p<0,05, \*\*p<0,01, \*\*\*p<0,001

Fortsetzung von **Tabelle 2**

	(1) Null- modell	(2) Selektions- modell	(3) Mediations- modell
<b>Mediationsvariablen</b>			
<b>Normen und Anforderungen des Arbeitsumfelds</b>			
Internationalität			0,035***
Kooperatives Forschen			-0,001
Leistungsorientierung			-0,010
Strukturiertheit des Promotionsprozesses			-0,017**
<b>Unterstützung im Arbeitsumfeld</b>			
Forschungsaufenthalte			0,091***
Konferenzbesuche			-0,022***
Netzwerkzugang			-0,024***
Reputation der Institution			-0,002
<i>N</i>	2.803	2.803	2.803
<i>Pseudo-R<sup>2</sup></i>	0,060	0,104	0,367

\* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$ , \*\*\* $p < 0,001$

Als wichtige, positiv vermittelnde Variablen erweisen sich die Internationalität des Arbeitsumfelds und besonders die Unterstützung von Forschungsaufhalten durch Personen im Arbeitsumfeld. Hingegen ist eine hohe Strukturiertheit des Promotionsprozesses negativ mit promotionsbezogener Auslandsmobilität assoziiert. Dies gilt – vor dem Hintergrund der bivariaten Ergebnisse zunächst überraschenderweise – auch für die Unterstützung von Konferenzbesuchen und Netzwerkaktivitäten. Diese negativen Effekte könnten darauf hinweisen, dass Promovierende längere Auslandsaufenthalte nicht als notwendig erachten, wenn sie in ihrem Promotionskontext regelmäßig Konferenzbesuche durchführen und über andere Kanäle wissenschaftliche Netzwerke ausbauen können.<sup>3</sup>

Die übrigen Merkmale der Promotionskontexte haben im finalen Modell keinen signifikanten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit promotionsbezogener Auslandsmobilität.<sup>4</sup>

<sup>3</sup>Für diese These spricht auch, dass die Effekte der Unterstützung von Konferenzbesuchen und Netzwerkaktivitäten erst dann negativ werden, wenn die Unterstützung von Forschungsaufhalten kontrolliert wird (Ergebnisse auf Anfrage erhältlich).

<sup>4</sup>Im Rahmen von Sensitivitätsanalysen wurde zusätzlich die Promotionsdauer berücksichtigt: Promovierende in strukturierten Programmen promovieren durchschnittlich etwas kürzer (53 Monate) und frei Promovierende etwas länger (62 Monate). Promovierende auf Stipendien- und Drittmittelstellen unterscheiden sich diesbezüglich nicht signifikant von jenen auf Haushaltsstellen (55 versus 57 Monate). Bei bivariater Betrachtung zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Promotionsdauer und der Wahrscheinlichkeit promotionsbezogener Auslandsmobilität, im vollen Mediationsmodell ein signifikant positiver, aber sehr geringer Effekt. Die sonstigen Ergebnisse ändern sich nicht unter Kontrolle der Promotionsdauer.

Trotz des für logistische Regressionen hohen erklärten Anteils der Variation der abhängigen Variable (Pseudo- $R^2 = 0,37$ ) weisen Promovierende in strukturierten und Stipendienprogrammen im finalen Modell noch eine leicht signifikant höhere Neigung zur Auslandsmobilität auf als Promovierende in den übrigen Kontexten. Folglich erklären auch unberücksichtigte Faktoren die Unterschiede zwischen den Promotionskontexten.<sup>5</sup>

## 7 Fazit

Auf Basis des DZHW-Promoviertenpanels wurde untersucht, inwiefern sich die Wahrscheinlichkeit von Auslandsaufenthalten nach Promotionskontexten unterscheidet. Deskriptive Analysen haben gezeigt, dass Promovierende in strukturierten Programmen (33 %) und Stipendienprogrammen (30 %) deutlich häufiger ins Ausland gehen als Promovierende auf Haushalts- (18 %) und Drittmittelstellen (14 %) sowie frei Promovierende (6 %). Vor dem Hintergrund des Befunds der eingangs zitierten Studien, dass Auslandserfahrungen wissenschaftliche Karrieren positiv beeinflussen können, sollten Promovierende in strukturierten und Stipendienprogrammen folglich besonders gute Ausgangsbedingungen für eine wissenschaftliche Karriere haben.

Die beobachteten Unterschiede lassen sich in geringem Maße auf die in den logistischen Regressionsanalysen berücksichtigten Selektionsvariablen zurückführen. Insbesondere Auslandserfahrung während des Studiums und das Promotionsfach tragen zur Erklärung der Kontextunterschiede bei. Zum einen bestätigt dies das Ergebnis früherer Forschung, dass Mobilität oft mit weiterer Mobilität einhergeht. Erste Weichen für internationale Karrieren werden somit schon in früheren Bildungsphasen gestellt. Dies betrifft vor allem Promovierende in strukturierten und Stipendienprogrammen. Zum anderen scheinen der Nutzen und damit die Wahrscheinlichkeit von Auslandsaufenthalten vom Promotionsfach abzuhängen (für Details siehe Jakszat et al., 2011). Beispielsweise könnte für den hohen Anteil der Medizinerinnen und Mediziner unter den frei Promovierenden ein wissenschaftlicher Auslandsaufenthalt für die oft auf den deutschen Arbeitsmarkt ausgerichtete Karriere einen geringen Nutzen haben.

Hier zeichnet sich weiterer Forschungsbedarf ab: Zwar berücksichtigt die vorliegende Analyse zahlreiche theoretisch plausible Selektionsvariablen. Es ist jedoch möglich,

<sup>5</sup>Mithilfe von Kaplan-Meier-Schätzungen wurde zusätzlich ereignisdatenanalytisch überprüft, ob sich die Neigung zu mindestens einmonatigen Auslandsaufenthalten auch in den fünf Jahren nach Abschluss der Promotion in Abhängigkeit des Promotionskontextes unterschiedlich entwickelt (Ergebnisse auf Anfrage erhältlich). Es zeigt sich ein weitgehender Fortbestand der für die Promotionskontexte charakteristischen Mobilitätsmuster. Dies könnte auf Pfadabhängigkeiten vom gewählten Promotionskontext hinweisen. Eine Ausnahme stellen Promovierte aus Stipendienprogrammen dar. Diese sind nach der Promotion nur noch durchschnittlich auslandsmobil, was eher auf Sättigungseffekte hindeutet. Weitere Forschung könnte klären, ob diese Befunde auch unter Anwendung kausalanalytischer Verfahren stabil bleiben, und durch welche Mechanismen sie sich – auch jenseits der möglichen Selektion in Promotionskontexte entlang beruflicher Aspirationen – erklären lassen.

dass wichtige Selektionsvariablen fehlen, die nicht nur die Selektion in Promotionskontexte und promotionsbezogene Auslandsaufenthalte, sondern beispielsweise auch in vorangegangene Auslandserfahrungen und Promotionsfächer erklären. Zu untersuchen wäre auch, ob bereits zu Promotionsbeginn eine wissenschaftliche Karriere geplant wird und ob deshalb ein Auslandsaufenthalt durchgeführt wird.

Zudem muss einschränkend erwähnt werden, dass die – anders als im Falle von studienbezogener Auslandsmobilität (vgl. Zimmermann & Neyer, 2013) gemäß dieser Analyse wenig relevanten – Persönlichkeitsmerkmale sowie die potenziellen Mediationsvariablen erst nach der Promotion und nicht, wie aus kausalanalytischer Sicht wünschenswert, vor einem möglichen Auslandsaufenthalt gemessen wurden. Vorteilhafter wäre die Auswertung einer Paneldatenstudie, die den wissenschaftlichen Nachwuchs spätestens mit Promotionsbeginn regelmäßig befragt (z. B. die neue National Academics Panel Study).

Die Tatsache, dass nach Kontrolle der Selektionsvariablen noch deutliche Unterschiede zwischen den Promotionskontexten bestehen, und dass diese sich nach Kontrolle der Mediationsvariablen substantiell verringern, spricht jedoch bis auf Weiteres für die These, dass Promovierende in verschiedenen Kontexten unterschiedliche Opportunitätsstrukturen haben, welche ihr Mobilitätsverhalten nachhaltig beeinflussen. Die im finalen Modell noch signifikant positiven Koeffizienten für Promotionen in strukturierten und Stipendienprogrammen verweisen aber nochmals auf fehlende Erklärungsfaktoren, die zukünftige Forschung identifizieren sollte.

Positiv vermittelnde Effekte haben erwartungsgemäß die Internationalität des Arbeitsumfelds und insbesondere die Unterstützung von Forschungsaufenthalten durch Personen im Arbeitsumfeld. Diese Kontextfaktoren sind besonders häufig in strukturierten Programmen vorzufinden. Eine hohe Strukturiertheit des Promotionsprozesses, die häufig von frei Promovierenden und selten von Promovierenden auf Haushaltsstellen empfunden wird, ist wie vermutet negativ mit Auslandsaufenthalten assoziiert. Dies zeigt sich entgegen den Erwartungen auch für die Unterstützung von Konferenzbesuchen und Netzwerkaktivitäten, welche bei freien Promotionen am seltensten und bei Promotionen auf Haushalts- und Drittmittelstellen sowie in strukturierten Programmen am häufigsten gegeben ist. Diese negativen Effekte könnten bedeuten, dass Promovierende längere Auslandsaufenthalte nicht als notwendig erachten, wenn sie in ihrem Promotionskontext regelmäßig Konferenzbesuche durchführen und über andere Kanäle Netzwerke ausbauen können.

Weitere Forschung könnte prüfen, ob die These der wahrgenommenen Substituierbarkeit von längeren Auslandsphasen, häufigen punktuellen Auslandsaufenthalten und grenzüberschreitender Kooperation ohne räumliche Mobilität (auch als virtuelle Mobili-

tät bezeichnet) einer genaueren empirischen Überprüfung standhält. Relevant erscheint auch die Frage, inwiefern sich die Auswirkungen von längeren und kürzeren Auslandsaufenthalten sowie von virtueller Mobilität auf wissenschaftliche Karriereverläufe tatsächlich unterscheiden.

## Literatur

Ackers, L. (2005). Moving People and Knowledge: Scientific Mobility in the European Union. *International Migration*, 43(5), 99–131.

Aman, V. (2018). A new bibliometric approach to measure knowledge transfer of internationally mobile scientists. *Scientometrics*, 117(1), 227–247.

Andújar, I., Cañibano, C., & Fernández-Zubieta, A. (2015). International Stays Abroad, Collaborations and the Return of Spanish Researchers. *Science, Technology & Society*, 20(3), 322–348.

Appelt, S., van Beuzekom, B., Galindo-Rueda, F., & de Pinho, R. (2015). Which Factors Influence the International Mobility of Research Scientists? In A. Geuna (Hrsg.), *Global Mobility of Research Scientists*. London: Academic Press.

Becker, R., & Schulze, A. (Hrsg.). (2013). *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*. Wiesbaden: Springer.

Berlin Communiqué. (2003). Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education, Berlin, 19.09.2003.

Brandt, G., de Vogel, S., Jaksztat, S., Teichmann, C., Lange, K., Scheller, P., & Vietgen, S. (2018). *DZHW-Promoviertenpanel 2014. Daten- und Methodenbericht*. Hannover: DZHW.

Cañibano, C., Otamendi, J., & Andújar, I. (2008). Measuring and assessing researcher mobility from CV analysis: the case of the Ramón y Cajal programme in Spain. *Research Evaluation*, 17(1), 17–31.

Czaika, M., & Orazbayev, S. (2018). The globalisation of scientific mobility, 1970–2014. *Applied Geography*, 96, 1–10.

de Vogel, S. (2019). Individuelle und strukturierte Formen der Promotion. Zugang, Lernumweltbedingungen und beruflicher Übergang. Wiesbaden: Springer.

de Vogel, S., Brandt, G., & Jaksztat, S. (2017). Ein Instrument zur Erfassung der Lernumwelt Promotionsphase. *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 1(1), 24–44.

Enders, J., & Bornmann, L. (2002). Internationale Mobilität bundesdeutscher Promovierter – Eine Sekundäranalyse der Kasseler Promoviertenstudie. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 35, 60–73.

IDEA Consult, WIFO, & Technopolis (2017). MORE3 study. Luxembourg: European Commission.

Gerhards, J., Hans, S., & Drewski, D. (2018). Global inequality in the academic system: Effects of national and university symbolic capital on international academic mobility. *Higher Education*, 76(4), 669–685.

Jaksztat, S., Schindler, N., & Briedis, K. (2011). Die internationale Ausrichtung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Hannover: HIS.

Jaksztat, S., Brandt, G., de Vogel, S., & Briedis, K. (2017). Gekommen, um zu bleiben? Die Promotion als Wegbereiter wissenschaftlicher Karrieren. *WSI-Mitteilungen*, 70(5), 321–329.

Jonkers, K., & Cruz-Castro, L. (2013). Research upon return: The effect of international mobility on scientific ties, production and impact. *Research Policy*, 42(8), 1366–1377.

Leemann, R., & Boes, S. (2012). Institutionalisierung von Mobilität und Internationalität in wissenschaftlichen Laufbahnen. Neue Barrieren für Frauen auf dem Weg an die Spitze? In S. Beaufays, A. Engels, & H. Kahlert (Hrsg.), *Einfach Spitze? Neue Geschlechterperspektiven auf Karrieren in der Wissenschaft* (S. 174–203). Frankfurt: Campus Verlag.

Netz, N., & Jaksztat, S. (2017). Explaining Scientists' Plans for International Mobility from a Life Course Perspective. *Research in Higher Education*, 58(5), 497–519.

Petzold, K., & Bucher, H. (2018). The Academic Mobility Regime: Analysing Perceptions of Students and Academic Staff. *International Review of Social Research*, 8(1), 98–108.

Rammstedt, B., Kemper, C., Klein, M., Beierlein, C., & Kovaleva, A. (2013). Eine kurze Skala zur Messung der fünf Dimensionen der Persönlichkeit. *Methoden, Daten, Analysen*, 7(2), 233–249.

Scellato, G., Franzoni, C., & Stephan, P. (2015). Migrant scientists and international networks. *Research Policy*, 44(1), 108–120.

Van Bouwel, L. (2010). International Mobility Patterns Of Researchers And Their Determinants. DRUID Summer Conference 2010, London.

Zimmermann, J., & Neyer, F. (2013). Do We Become a Different Person When Hitting the Road? Personality Development of Sojourners. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105(3), 515–530.

## Anhang

**Tabelle A1:** Fragen und Items zur Erfassung der Mediationsvariablen

### Normen und Anforderungen des Arbeitsumfelds

#### Internationalität (Summenindex)

Unabhängig davon, in welchem Maße Sie selbst während Ihrer Promotionsphase in internationalen Zusammenhängen gearbeitet haben: Wie sehr wurde in Ihrem wissenschaftlichen Umfeld Wert darauf gelegt, ...

*Skala: 1 gar nicht – 5 in hohem Maße*

- internationale Kontakte zu knüpfen?
- mit Wissenschaftler(inne)n aus dem Ausland zusammenzuarbeiten?
- in internationalen Projektzusammenhängen zu forschen?

#### Kooperatives Forschen (Summenindex)

Inwieweit treffen die folgenden Aussagen zum Thema Forschungsk Kooperationen auf Ihre Promotionsphase zu?

*Skala: 1 trifft überhaupt nicht zu – 5 trifft voll und ganz zu*

- Während meiner Promotionsphase wurde ich dazu angehalten, gemeinsam mit anderen Wissenschaftler(inne)n zu forschen.
- Während meiner Promotionsphase musste ich überwiegend alleine forschen. (Item gespiegelt)
- Meine Betreuer(innen) haben kooperatives Arbeiten zwischen mir und anderen Wissenschaftler(inne)n explizit gefördert.

#### Leistungsorientierung (Summenindex)

Im Folgenden geht es um die Frage, mit welchen Ansprüchen und Erwartungen Anderer Sie während der Promotionsphase konfrontiert waren. Bitte beziehen Sie sich dabei auf Personen aus Ihrem wissenschaftlichen bzw. fachlichen Umfeld (z. B. Ihre Betreuer(innen), andere Promovierende, Kolleg(inn)en oder sonstige Wissenschaftler(innen)). Während meiner Promotionsphase ...

*Skala: 1 trifft überhaupt nicht zu – 5 trifft voll und ganz zu*

- wurde eine sehr hohe Leistungsbereitschaft von mir verlangt, was die Arbeit an meiner Promotion betrifft.
- wurde von mir verlangt, der Arbeit an der Promotion höchste Priorität einzuräumen.

#### Strukturiertheit des Promotionsprozesses (Summenindex)

Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Ihre Promotionsphase zu?

*Skala: 1 trifft überhaupt nicht zu – 5 trifft voll und ganz zu*

- Es gab klare Vorgaben zum thematischen Inhalt meiner Promotion.
- Es gab klare Vorgaben für die inhaltliche Abfolge der Arbeitsschritte im Rahmen meiner Promotionsphase.

### Unterstützung im Arbeitsumfeld

#### Forschungsaufenthalte

Unabhängig davon, ob Sie die Unterstützung tatsächlich in Anspruch genommen haben: Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Ihre Promotionsphase zu?

*Skala: 1 trifft überhaupt nicht zu – 5 trifft voll und ganz zu*

- Während meiner Promotionsphase gab es immer jemanden, der mir dabei Unterstützung angeboten hat Forschungsaufenthalte im In- oder Ausland zu absolvieren.

#### Konferenzbesuche

Inwieweit standen Ihnen die folgenden Angebote während Ihrer Promotionsphase zur Verfügung?

*Skala: 1 trifft überhaupt nicht zu – 5 trifft voll und ganz zu*

- Während meiner gesamten Promotionsphase wurde mir der Besuch von Tagungen und Konferenzen ermöglicht.

*Fortsetzung von Tabelle A1 auf der nächsten Seite*

Fortsetzung von **Tabelle A1**

**Netzwerkzugang** (Summenindex)

---

Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Ihre Promotionsphase zu? In meinem wissenschaftlichen Umfeld gab es immer jemanden, der ...

*Skala: 1 trifft überhaupt nicht zu – 5 trifft voll und ganz zu*

- mir Kontakte zu Forscher(inne)n an anderen Hochschulen und Forschungseinrichtungen vermittelte.
  - mir Kontakte zu Personen vermittelte, die für mein Forschungsthema besonders relevant sind.
  - mich bei dem Ausbau meiner wissenschaftlichen Kontakte und Netzwerke unterstützte.
- 

**Reputation der Institution**

---

Wie schätzen Sie die wissenschaftliche Reputation der Institution, in der Sie Ihre Dissertation schwerpunktmäßig bearbeiteten, in der Scientific Community Ihres Fachgebiets ein?

*Skala: 1 gering – 5 hoch*

---

Manuskript eingereicht: 09.08.2019  
Manuskript angenommen: 26.09.2019

**Angaben zum Autor und zur Autorin:**

Dr. Nicolai Netz

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW)

Lange Laube 12

30159 Hannover

E-Mail: netz@dzhw.eu

Svenja Hampel

Bitkom Research GmbH

Albrechtstraße 10

10117 Berlin

E-Mail: s.hampel@bitkom-research.de

## Buchvorstellungen

---

Becker, Fred G. (2019): Akademisches Personalmanagement. Bd. 1: Grundlagen des Personalmanagements an Hochschulen; ISBN 978-3-8309-3970-2, 209 Seiten; Bd. 2: Berufungsverfahren, Personalbeschaffung und -auswahl an Hochschulen, ISBN 978-3-8309-3973-3, 311 Seiten, Münster/New York: Waxmann

---

Das mehrbändige Werk richtet sich an Praktikerinnen und Praktiker aus dem akademischen Personalwesen, Entscheidungsträgerinnen und -träger an Hochschulen sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und Studierende. Es strebt an, personalwissenschaftliche Erkenntnisse speziell auf den Bereich der Hochschule zu übertragen. Für die besonderen Anforderungen hochschulbezogener Personalaufgaben werden Gestaltungsvorschläge entwickelt. Darüber hinaus gibt der Band Anregungen, sich mit den Fragen und Spannungsfeldern auseinanderzusetzen und die Personalarbeit an Hochschulen diskursiv weiter zu entwickeln. Um den vielfältigen Facetten dieses dynamischen und diversen Feldes gerecht zu werden, greift der Band auf theoretische Überlegungen wie auch empirische Befunde zurück.

Der erste Band widmet sich den allgemeinen theoretischen sowie praxisbezogenen Grundlagen der modernen Personalarbeit – zunächst im Allgemeinen, dann im konkreten Anwendungsfall Hochschule. Die Auswahl und Spezifizierung hochschulspezifischer Personalstrukturen mit ihren unterschiedlichen Beschäftigtengruppen sowie die Erläuterung organisationstheoretischer Analyseinstrumente nimmt einen breiten Raum ein. Im zweiten Band stehen Personalbeschaffung und Personalauswahl im Vordergrund. Ein besonderer Fokus liegt auf den Berufungsverfahren von Professorinnen und Professoren in aufeinander aufbauenden Phasen und den institutionellen Rahmenbedingungen.

---

Kauffeld, Simone; Spurk, Daniel (Hrsg.) (2019): Handbuch Karriere- und Laufbahnmanagement. Berlin/Heidelberg: Springer, ISBN 978-3-662-48749-5, 1069 Seiten

---

Dieser umfangreiche Band behandelt ein vielfältiges Spektrum von relevanten Themen aus verschiedenen Forschungs- und Anwendungsfeldern von Laufbahnmanagement und Karriereplanung aus interdisziplinären wissenschaftlichen Perspektiven. Die 41 Kapitel wurden von einschlägigen Experten verfasst und behandeln unter anderem die Themen Berufswahl und Berufsberatung, Entrepreneurship, Rolle von Karrierenetzwerken, Führung und Mentoring, akademische Karrieren bis zur Professur, Management von Beruf und Privatsphäre, Schlüsselkompetenzen, proaktives Karriereverhalten, geschlechtsspezifische Aspekte von Karrieren, Eingangstests und Assessmentverfahren, Umorientierung in Laufe des Berufslebens und nach Eintritt in den Ruhestand. Die Beiträge richten sich an ein breites Publikum und bieten praxisnahe, wissenschaftlich fundierte Informationen für Human Resource Professionals, Personalverantwortliche, Laufbahnberaterinnen und -berater, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie Studierende. Jedes Kapitel weist einen einheitlichen, anwendungsorientierten Aufbau auf. Nach dem Einstieg mit einem Fallbeispiel wird die aktuelle Relevanz des Themas herausgearbeitet. Es folgen eine überblicksartige Darstellung des nationalen und internationalen Forschungsstands und ein abschließendes Fazit für die Praxis. Durch die nutzerfreundliche Anlage, die Breite und Vielfalt der Themen sowie die fundierte und ausgewiesene Expertise der Autorinnen und Autoren ist das Handbuch für unterschiedliche Lesergruppen geeignet.

## Zu guter Letzt

---

Prof. Dr. Ada Pellert ist seit 2016 Rektorin der FernUniversität in Hagen sowie Vorsitzende der Digitalen Hochschule NRW. Zuvor war die Wirtschaftswissenschaftlerin im Hochschulmanagement verschiedener Universitäten im deutschsprachigen Raum sowie als Professorin für Organisationsentwicklung und Bildungsmanagement tätig.

---

### **Was fasziniert Sie am Bereich Hochschul- und Bildungswesen?**

Täglich neue spannende Inhalte, tägliche Konfrontation mit gesellschaftlich sinnvollen und wichtigen Fragen sowie (mehrheitlich) spannende Menschen!

### **Wie würden Sie Ihren eigenen akademischen Werdegang bezeichnen?**

Ich wollte eigentlich ein Dolmetscherstudium machen, das habe ich aber nach einem Semester aufgegeben und dann das „Breitbandantibiotikum“ BWL gewählt. Heute bin ich sehr froh darüber. Ich habe mich über die Universität als Organisation habilitiert und bin dann ins Hochschulmanagement gegangen, die Verbindung von der Theorie des Hochschulmanagements mit der Praxis des Hochschulmanagements hat mich immer sehr inspiriert und begeistert.

### **Warum haben Sie sich damals für ein Studium an der Wirtschaftsuniversität Wien entschieden?**

Ich hatte zunächst in Graz begonnen, BWL zu studieren und bin dann nach Wien gegangen, weil es für den zweiten Studienabschnitt viel mehr Wahlmöglichkeiten gab und ich an einem sehr interessanten und interdisziplinär ausgerichteten Institut (Wirtschafts- und Verwaltungsführung) studieren konnte.

### **Was war ihre schönste Erfahrung im Studium?**

Besonders spannend war ein gruppendynamisches Kooperationstraining, als Teil der Ausbildung in Wirtschafts- und Verwaltungsführung

### **Welche Veranstaltungen mochten Sie überhaupt nicht?**

Buchhaltung und Bilanzierung, das funktioniert über den rein theoretischen Zugang nur begrenzt, das muss man machen und üben. Da wäre das Konzept einer Übungsfirma gut gewesen, das gab es damals aber noch nicht.

**Wie würden Sie rückblickend das Studium an Ihrer Alma Mater bewerten und warum?**

In den Wahlfächern inhaltlich sehr interessant, ansonsten die typischen Defizite einer damals mittelgut organisierten, recht anonymen Massenuniversität.

**Wer oder was hat Sie während Ihres Studiums/ihrer Ausbildung am meisten beeinflusst?**

Das Thema Organisationsforschung, das mich dann weit über das Studium hinaus bis heute beschäftigt; spannend war es immer dann, wenn über den engen Tellerrand der Betriebswirtschaftslehre hinausgeblickt wurde, etwa mit einem gesellschaftlichen oder philosophischen Ansatz oder wenn z. B. Methoden der kreativen Problemlösung ganz praktisch in Seminaren ausprobiert wurden.

**Welche Eigenschaften sollte eine Hochschule in der heutigen Zeit haben, damit sie zukunftsfähig ist bzw. bleibt?**

Die Qualität ihrer Lehre sowie ihre Bildungsfunktion sehr ernst nehmen, dabei weg gehen von der Vermittlung lexikalischen Wissens oder solchen Wissens, das ich über andere Kanäle gut erhalte und dafür Platz schaffen für Kreativität, Reflexion und Diskurs – ganz alte universitäre Vorstellungen, die sich mithilfe der neuen medialen Möglichkeiten so gut umsetzen ließen wie noch nie (blended learning), die aber voraussetzen, dass sich die Hochschule institutionell mit der Frage beschäftigt: Was macht eigentlich gutes Lernen aus und wie denke ich von den Lernenden aus? Die, die sich diesen Fragen stellen und dann die institutionellen Konsequenzen ziehen, werden hochattraktiv und sehr zukunftsfähig sein.

## Jahresindex 2019

	Heft	Seite
Berli, Oliver; Hammann, Bernd; Reuter, Julia: Wissenschaftskarriere als Glückspiel? Zur Karriererelevanz von Glück aus professoraler Sicht	4	114
Dahm, Gunther; Kerst, Christian; Kamm, Caroline; Otto, Alexander; Wolter, Andrä: Hochschulzugang und Studienerfolg von nicht-traditionellen Studierenden im Spiegel der amtlichen Statistik	2	8
Gegenfurtner, Andreas; Fisch, Karina; Ebner, Christian: Teilnahme-motivation nicht-traditionell Studierender an wissenschaftlicher Weiterbildung: Eine qualitative Inhaltsanalyse im Kontext von Blended Learning	4	58
Güldener, Torben; Driesner, Ivonne; Arndt, Mona; Radisch, Falk: Studienverlaufsstatistiken als Instrument der Hochschulentwicklung und -forschung in Deutschland	2	72
Harris-Huemmert, Susan: Concepts of campus design and estate Management: case studies from the United Kingdom and Switzerland	1	24
Hechler, Daniel; Pasternack, Peer; Zierold, Steffen: Jenseits der Metropolen. Mittelstädte und Hochschulen: eine Governance-Herausforderung	1	50
Hermann, Sonja: Sozioökonomische Merkmale und Erwartungen von Studierenden privater Hochschulen in Deutschland	2	34
Hoelscher, Michael; Harris-Huemmert, Susan: Place and space in higher education: past, present and future visions of physical and virtual realities	1	8
Hofmann, Yvette; Kanamüller, Alexander: Wie zufrieden sind die Professorinnen und Professoren an den Universitäten Bayerns? Eine fächerspezifische Standortbestimmung auf Basis der landesweiten Professorenbefragung ProfQuest	2	84
Kleimann, Bernd; Stratmann, Friedrich: Raum als Sinndimension der Hochschule	1	72
Krähling, Simone: Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung und dessen Wahrnehmung im Universitätssystem – eine empirische Annäherung am Beispiel der Öffentlichkeitsarbeit	4	102

Lévy, Wiebke; Stumpf-Wollersheim, Jutta; Welpé, Isabell: Disrupting education through blockchain-based education technology?	3	6
Marquardt, Editha: Hochschule und Stadt als Partner in Real-laboren. Neue Wege für ein konstruktives Miteinander	1	108
Netz, Nicolai; Hampel, Svenja: Welche Rolle spielt der Promotionskontext für die Auslandsmobilität von Promovierenden?	4	136
Pelz, Robert; Herklotz, Markus: Wer bildet sich wissenschaftlich weiter? Eine Analyse der Teilnahme von sächsischen Hochschulabsolventinnen und -absolventen an wissenschaftlicher Weiterbildung	4	84
Rehak, Rainer: A trustless society? A political look at the blockchain vision	3	60
Ruiz, Marcelo: Hochschulautonomie im Baubereich: Lernen von den Niederlanden	1	94
Schär, Fabian; Möslé, Fabian: Blockchain diplomas: Using smart contracts to secure academic credentials	3	48
Schmid, Christian; Maschwitz, Annika; Wilkesmann, Uwe; Nickel, Sigrun; Elsholz, Uwe; Cendon, Eva: Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland – Ein kommentierter Überblick zum Stand der Forschung	4	10
Shajek, Alexandra; Winterhager, Nicolas: Nutzen und Kosten wissenschaftlicher Weiterbildung: Analysemöglichkeiten auf der Grundlage verfügbarer Datensätze	4	36
Vogelsang, Kristin; Greiff, Paul; Tenspolde, Carla; Hoppe, Uwe: Agile by technique – The role of technology-enhanced learning in higher education	3	28
Wilhelm, Elena: The university as an open platform? A critique of agility	3	66
Wolf, Elke: Gleichstellung in Studium und Beruf. Einschätzungen aus der Perspektive von Studentinnen und Studenten	2	56

## Index 2019

English abstracts of all articles can be found on the first pages of the respective issue. The page numbers below refer to the full articles.

	issue	page
Berli, Oliver; Hammann, Bernd; Reuter, Julia: Academic careers as a hazard? Determinants of success ascription by professors in Germany	4	114
Dahm, Gunther; Kerst, Christian; Kamm, Caroline; Otto, Alexander; Wolter, Andr�: Access to higher education and academic success of non-traditional students – an analysis based on official statistics	2	8
Gegenfurtner, Andreas; Fisch, Karina; Ebner, Christian: Motivation of non-traditional students to participate in continuing education: A qualitative content analysis in the context of blended learning	4	58
G�ldener, Torben; Driesner, Ivonne; Arndt, Mona; Radisch, Falk: Statistics about study progress as a tool for university progress and research in Germany	2	72
Harris-Huermann, Susan: Concepts of campus design and estate management: case studies from the United Kingdom and Switzerland	1	24
Hechler, Daniel; Pasternack, Peer; Zierold, Steffen: Beyond metropolises. Medium-sized towns and universities: a challenge for governance	1	50
Herrmann, Sonja: Who studies at private higher education institutions in Germany? An analysis of students' socio-economic characteristics and expectations	2	34
Hoelscher, Michael; Harris-Huermann, Susan: Place and space in higher education: past, present and future visions of physical and virtual realities	1	8
Hofmann, Yvette; Kanam�ller, Alexander: How satisfied are professors with their working conditions at Bavarian universities? Subject-specific results from the survey ProfQuest	2	84
Kleimann, Bernd; Stratmann, Friedrich: Space as a dimension of sense in higher education institutions	1	72
Krähling, Simone: Marketing in Further Education and its Perception within the System of University – Empirical Results in the Public Relations	4	102

Lévy, Wiebke; Stumpf-Wollersheim, Jutta; Welpé, Isabell: Disrupting education through blockchain-based education technology	3	6
Marquardt, Editha: Cooperation between higher education institutions and cities in real-world labs. New ways to foster constructive cooperation	1	108
Netz, Nicolai; Hampel, Svenja: How does the type of doctoral program influence the likelihood of stays abroad?	4	136
Pelz, Robert; Herklotz, Markus: Who requires further study? An analysis of the participation of Saxon graduates in further education	4	84
Rehak, Rainer: A trustless society? A political look at the blockchain vision	3	60
Ruiz, Marcelo: Higher Education Building Autonomy: learning from the Netherlands	1	94
Schär, Fabian; Mösl, Fabian: Blockchain diplomas: Using smart contracts to secure academic credentials	3	48
Schmid, Christian; Maschwitz, Annika; Wilkesmann, Uwe; Nickel, Sigrun; Elsholz, Uwe; Cendon, Eva: Continuing higher education in Germany – A commented overview of the state of the research	4	10
Shajek, Alexandra; Winterhager, Nicolas: Costs and benefits of continuing academic education – Possibilities for an analysis based on existing surveys	4	36
Vogelsang, Kristin; Greiff, Paul; Tenspolde, Carla; Hoppe, Uwe: Agile by technique – The role of technology-enhanced learning in higher education	3	28
Wilhelm, Elena: The university as an open platform? A critique of agility	3	66
Wolf, Elke: Equalisation in education and work places. Perceptions from the point of view of students	2	56

Wir danken dem Herausgeberbeirat  
sowie allen anonymen Gutachterinnen und Gutachtern  
für ihre wertvolle Arbeit.

## Hinweise für Autorinnen und Autoren

### **Konzept:**

Die Zeitschrift „Beiträge zur Hochschulforschung“ bietet Hochschulforschenden und Akteuren im Hochschulbereich die Möglichkeit zur Erstveröffentlichung von Artikeln, die wichtige Entwicklungen im Hochschulbereich aus unterschiedlichen methodischen und disziplinären Perspektiven behandeln. Dabei wird ein Gleichgewicht zwischen quantitativen und qualitativen empirischen Analysen, Vergleichsstudien, Überblicksartikeln und Einblicken in die Praxis angestrebt.

Eingereichte Artikel sollten klar und verständlich formuliert, übersichtlich gegliedert sowie an ein Lesepublikum aus unterschiedlichen Disziplinen mit wissenschaftlichem und praxisbezogenem Erwartungshorizont gerichtet sein.

### **Review-Verfahren:**

Wie für eine wissenschaftliche Zeitschrift üblich, durchlaufen alle eingereichten Manuskripte eine externe Begutachtung durch anonyme Sachverständige (double blind). Dabei kommen je nach Ausrichtung des Artikels folgende Kriterien zum Tragen: Relevanz des Themas, Berücksichtigung des hochschulpolitischen Kontexts, Praxisbezug, theoretische und methodische Fundierung, Qualität der Daten und empirischen Analysen, Berücksichtigung der relevanten Literatur, klare Argumentation und Verständlichkeit für ein interdisziplinäres Publikum. Die Autorinnen und Autoren werden über das Ergebnis schriftlich informiert und erhalten gegebenenfalls Hinweise zur Überarbeitung.

### **Umfang und Form der eingereichten Manuskripte:**

Manuskripte sollten bevorzugt per E-Mail eingereicht werden und einen Umfang von 20 Seiten/50 000 Zeichen mit Leerzeichen nicht überschreiten (Zeilenabstand 1,5, Arial 11). Ergänzend sollten je ein Abstract (maximal 1000 Zeichen mit Leerzeichen) in deutscher und in englischer Sprache sowie Anschrift und Angaben zur beruflichen Funktion des Autors beigefügt sein. Die Druckfassung wird extern von einem Graphiker erstellt.

Bitte beachten Sie in jedem Fall bei Einreichung eines Manuskripts die ausführlichen verbindlichen Hinweise für Autoren unter <http://www.bzh.bayern.de>.

### **Kontakt:**

Dr. Lydia Hartwig

E-Mail: [Beitraege@ihf.bayern.de](mailto:Beitraege@ihf.bayern.de)









## Aus dem Inhalt

Christian Schmid, Annika Maschwitz, Uwe Wilkesmann, Sigrun Nickel,  
Uwe Elsholz, Eva Cendon: Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland –  
Ein kommentierter Überblick zum Stand der Forschung

Alexandra Shajek, Nicolas Winterhager: Nutzen und Kosten wissenschaftlicher  
Weiterbildung: Analysemöglichkeiten auf der Grundlage verfügbarer  
Datensätze

Andreas Gegenfurtner, Karina Fisch, Christian Ebner: Teilnahmemotivation  
nicht-traditionell Studierender an wissenschaftlicher Weiterbildung:  
Eine qualitative Inhaltsanalyse im Kontext von Blended Learning

Robert Pelz, Markus Herklotz: Wer bildet sich wissenschaftlich weiter?  
Eine Analyse der Teilnahme von sächsischen Hochschulabsolventinnen und  
-absolventen an wissenschaftlicher Weiterbildung

Simone Krähling: Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung und  
dessen Wahrnehmung im Universitätssystem – eine empirische Annäherung  
am Beispiel der Öffentlichkeitsarbeit

Oliver Berli, Bernd Hammann, Julia Reuter: Wissenschaftskarriere als  
Glückspiel? Zur Karriererelevanz von Glück aus professoraler Sicht

Nicolai Netz, Svenja Hampel: Welche Rolle spielt der Promotionskontext für  
die Auslandsmobilität von Promovierenden?