

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).¹ Die Besonderheit der vorliegenden Kohorte von Absolventinnen und Absolventen ist dabei die Dominanz der „alten“ Abschlussarten wie bspw. des Diploms.

¹Bei 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 ² | |
|--|------------------|------------------|------------------------------|------------------|
| | n | Gültige Prozepte | n | Gültige Prozepte |
| Geschlecht | 2.323 | | 1.888 | |
| Frauen | | 53,1 | | 51,7 |
| Männer | | 46,9 | | 48,3 |
| Hochschultyp | 2.339 | | 1.888 | |
| Universität | | 69,7 | | 71,1 |
| Fachhochschule | | 30,3 | | 28,9 |
| Fächergruppen | 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 ³ | | 5,4 | | 5,3 |
| Abschlussarten | 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

²Für 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.

³Aufgrund 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 Arbeitsmarktorientierung 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 abgebrochen⁴. 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

⁴Im 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 |
|--------------------------------|------------------|----------------|-------------|--------------------|
| Karriereorientierung* | Nein | 24,3 | 52,9 | 22,8 |
| | Ja | 37,6 | 43,1 | 19,3 |
| Freizeitorientierung | Nein | 65,4 | 31,7 | 2,9 |
| | Ja | 57,8 | 37,6 | 4,6 |
| Forschungsorientierung* | Nein | 34,8 | 37,5 | 27,7 |
| | Ja | 43,1 | 42,2 | 14,7 |
| Autonomieorientierung | Nein | 67,7 | 28,5 | 3,8 |
| | Ja | 70,4 | 23,7 | 5,9 |
| Berufliche Sicherheit | Nein | 84,5 | 13,0 | 2,5 |
| | Ja | 85,3 | 10,1 | 4,6 |
| Familienorientierung | 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.⁵ 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.

⁵Ein 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) |
|---|------|--------|
| Abschluss⁶ (Ref.: Staatsexamen Medizin) | ,071 | |
| Master | ,997 | ,000 |
| Magister | ,323 | 3,715 |
| Diplom | ,718 | 1,599 |
| Staatsexamen Lehramt | ,918 | ,869 |
| Hochschultyp* (Ref.: Hochschule für angewandte Wissenschaften) | ,010 | ,509 |
| Fächergruppe (Ref.: Sonstige ⁷) | ,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 |
| Abschlussnote | ,868 | 1,037 |
| Regelstudienzeit (Ref.: eingehalten) | ,171 | ,716 |
| Elternschaft (Ref.: Kinder vorhanden) | ,065 | 1,598 |
| Geschlecht (Ref.: Männer) | ,847 | ,953 |
| Alter | ,982 | 1,001 |
| Partnerschaft (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

⁶Die 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.

⁷Aufgrund 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) |
|--------------------------------------|-------------|-------------|
| Bildungsherkunft (Ref.: hoch) | ,801 | |
| Niedrig | ,570 | ,545 |
| Mittel | ,493 | 1,185 |
| Gehoben | ,978 | 1,007 |
| Karriereorientierung* | ,001 | ,566 |
| Freizeitorientierung | ,254 | 1,205 |
| Forschungsorientierung* | ,018 | ,736 |
| Autonomieorientierung | ,142 | 1,288 |
| Berufliche Sicherheit | ,060 | 1,335 |
| Familienorientierung | ,240 | ,787 |
| Konstante | ,215 | ,075 |

* = 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 Problembereich 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.