

2 Externe Analyse

Bevor in Kap. 4 mögliche Geschäftsmodelle für Fachverlage auf dem Markt für wWB vorgestellt werden können, muss der relevante Markt zunächst eingehend untersucht werden. In den folgenden Kapiteln wird daher, aufbauend auf dem zuvor definierten Untersuchungsgegenstand (Kap. 1.4) und den verwendeten Informationsquellen (Kap. 1.5), eine Vielzahl an Informationen analysiert. Um in diesem dritten Schritt der Marketingforschung - der Analyse der Informationen - alle für einen möglichen Markteintritt relevanten Aspekte zu untersuchen, schlagen Aaker und McLoughlin (2010) die Unterteilung in eine externe und interne Analyse vor. Meffert et al. (2012) empfehlen ebenfalls die Analyse sowohl unternehmensexterner als auch unternehmensinterner Faktoren. Beide Schritte sollten als kreativer Prozess verstanden werden, damit strategische Optionen für Fachverlage identifiziert werden können. Ziel der in diesem Kapitel vorgestellten externen Analyse ist es, alle relevanten Elemente außerhalb der Unternehmen hinreichend zu analysieren. Gemeint ist damit vorrangig der Markt für wWB, seine Anbieter und Kunden. Die externe Analyse erfolgt dabei weitestgehend unabhängig vom Verlagswesen - ein Bezug zu Fachverlagen wird erst ab Kap. 3 hergestellt.

2.1 Aktueller Stand der Weiterbildungsforschung

Historisch gesehen reichen die Wurzeln der WB bis in die Zeit der Aufklärung zurück. Vor allem in den letzten 20 Jahren des 20. Jahrhunderts hat sich der Markt in Deutschland wie auch in Gesamteuropa, jedoch sehr dynamisch entwickelt (vgl. Nuissl & Brandt 2009). Wie bereits in Kap. 1 angedeutet, ist auch das Interesse der Regierungen auf Bundes- und Landesebene stark gewachsen. Auf dem Dresdener Bildungsgipfel 2008

wurde beschlossen, dass die Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland bis zum Jahr 2015 auf 50% gesteigert werden soll (siehe Kap. 2.4). Diese Zahl ist ein Indikator dafür, welchen Stellenwert WB in der öffentlichen Wahrnehmung eingenommen hat (vgl. Ambos et al. 2010).

Trotz des großen Interesses ist WB der am wenigsten durchleuchtete Bildungsbereich in Deutschland (vgl. Seidel 2006). Das liegt aber keinesfalls am mangelnden Interesse, sondern vielmehr „am Gegenstand selbst, der WB, die hinsichtlich Einrichtungen, Teilnehmenden, Angeboten, Zugangswegen und Abschlüssen außerordentlich differenziert und vielfältig ist“ (Rosenblatt & Bilger 2011, S. 9). Andere Autoren beschreiben die Datenlage als „bruchstückhaft“ (Dietrich 2007, S. 33), „defizitär“ (Schrader & Zentner 2010, S. 46), „rudimentär“ (Dobischat et al. 2010, S. 24) oder gar „problematisch“ (Dietrich & Widany 2008 [1], S. 14). Schrader und Zentner (2010) gehen sogar so weit zu behaupten, dass die „Bildungsberichterstattung zur Weiterbildung [...], die an sie gestellten Erwartungen, steuerungsrelevantes Wissen für evidenzbasiertes Handeln zu liefern, bisher nicht erfüllt“ (S. 46).

Erschwert wird die ohnehin bereits zerklüftete Weiterbildungsforschung zusätzlich dadurch, dass Forscher mit unterschiedlichen Definitionen und Systematiken vorgehen (vgl. Dobischat et al. 2010). Einen wichtigen Beitrag zur Weiterbildungsforschung und speziell zur Teilnahme an WB leistet seit 1979 das im dreijährigen Turnus erhobene Berichtssystem Weiterbildung (BSW). Es gliederte WB nach beruflicher und allgemeiner WB. Diese wurde jedoch 2007 durch die europaweit erhobene Adult Education Survey⁹ (AES) abgelöst. Seitdem wird in der Weiterbildungsforschung vorwiegend die Systematik der AES verwendet. Die AES unterscheidet

⁹ Die AES dient der Vergleichbarkeit der Erwachsenenbildung in Europa und ist aufgrund der Verordnung (EG) Nr. 452/2008 für Mitgliedsstaaten verpflichtend (vgl. BIBB 2012).

die abgefragten Lernaktivitäten nach formalen, non-formalen und informellen Angeboten (vgl. Rosenblatt & Bilger 2008). Im Folgenden sollen diese drei grundlegenden Lernaktivitäten voneinander abgegrenzt werden:

- „*Formal education*“: Dieser Bereich bezieht sich auf das Angebot regulärer Bildungsgänge und wurde bis 2007 im BSW weitestgehend vernachlässigt. Im Rahmen dieser Arbeit ist die Berücksichtigung bestimmter regulärer Bildungsgänge, vor allem weiterbildender Hochschulstudien, in dem erfassten Spektrum jedoch von großer Bedeutung (siehe Anhang III).
- „*Non-formal education*“: In diesem Bereich werden Bildungsveranstaltungen, die nicht Teil regulärer Bildungsgänge sind, beschrieben (z.B. Kurse, Seminare oder Vorträge). Angebote non-formaler Bildungsgänge stellen oftmals den Kernbereich der Weiterbildungsforschung dar.
- „*Informal learning*“: Umfasst das Spektrum aller Lernaktivitäten, die vom Individuum intentional unternommen werden, aber ausschließlich im Selbststudium erfolgen (vgl. BIBB 2012; Rosenblatt & Bilger 2008).

Im Rahmen dieser Arbeit wird mit der Systematik der AES gearbeitet. Beim Angebot formaler Bildungsgänge, vor allem in Form von Hochschulstudien, ist eine Unterscheidung zwischen Erstausbildung und WB nur schwer möglich. In vielen Veröffentlichungen zur WB wird dieser Bereich daher vernachlässigt und ausschließlich non-formale WB betrachtet. Die vorliegende Arbeit hat jedoch zum Ziel sowohl relevante Angebote formaler als auch non-formaler Bildung zu untersuchen. Der Bereich des informellen Lernens dagegen entspricht nicht dem in Kap. 1.4 formulierten Untersuchungsgegenstand und wird daher außer Betracht gelas-

sen. Informelles Lernen ist nicht institutionalisiert, findet vorrangig in der Freizeit mithilfe von Büchern/Fachzeitschriften statt und führt nicht zu anerkannten Abschlüssen (vgl. BIBB 2012). Aufbauend auf der Systematik der AES bietet Abb. 1 einen Überblick der im Rahmen dieser Arbeit relevanten Weiterbildungsangebote.

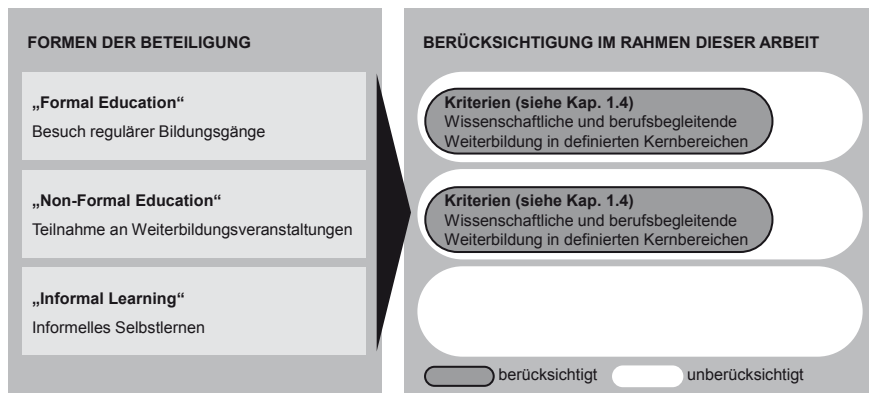


Abbildung 1: Definition des Untersuchungsgegenstandes nach AES
Quelle: Eigene Darstellung

2.2 Kundenanalyse

Den ersten logischen Schritt einer externen Analyse sollte stets eine Untersuchung der Kunden darstellen. Sowohl Aaker und McLoughlin (2010) als auch andere Autoren (vgl. Meffert et al. 2012; Backhaus & Schneider 2009) empfehlen, die Kunden zu segmentieren¹⁰ und die spezifischen Motivationen und unbefriedigten Bedürfnisse der Segmente zu analysieren. Im Folgenden soll zudem der Übergang zwischen verschiedenen Bildungswegen betrachtet werden.

¹⁰ Im Folgenden wird weitestgehend nach Kunden/Teilnehmern formaler und non-formaler Bildungsgänge segmentiert.

In der aktuellsten Erhebung aus dem Jahr 2009 war unter den 40,2 Mio. Erwerbstätigen¹¹ in Deutschland der Anteil derer, die eine berufliche Ausbildung absolviert haben, mit 58,6% am höchsten. Weitere 9,6% hatten sich als Meister/Techniker weitergebildet. Der Anteil der Akademiker lag bei lediglich 17,6% (siehe Anhang IV). Festzustellen ist jedoch, dass der Akademikeranteil unter allen Erwerbstätigen im Jahr 2000 noch bei lediglich 14% lag. Trotz dieses Zuwachses ist Deutschland unter den OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) Staaten Schlusslicht bei der Steigerung der Zahl seiner Hochschulabsolventen. Die höchste Akademikerintensität weisen die Informations- und Kommunikationsindustrie, die Chemie/Pharma-Branche, die Elektrotechnik/Optik und die Automobilindustrie auf (vgl. Leszczensky et al. 2011).

In Deutschland wird eine Vielzahl an Indikatoren erhoben, um die aktuelle und zukünftige Entwicklung der Studentenzahlen und somit die zu erwartende Teilnehmerzahl an formalen Weiterbildungsangeboten zu erfassen. Die *Studienberechtigtenquote* misst den Anteil der Absolventen allgemeinbildender und beruflicher Schulen, welche die Schule mit einer Hochschulzugangsberechtigung (HZB) verlassen. Im Jahr 2010 lag diese Quote bei 49%, d.h. jeder zweite Schulabgänger erfüllte die schulischen Voraussetzungen für ein Hochschulstudium (vgl. StBA 2012 [2]). Lediglich etwa 39% dieser potentiellen zukünftigen Studenten beginnen jedoch noch im gleichen Jahr des Erwerbs der HZB ein Hochschulstudium - gemessen wird dies mithilfe der *Übergangsquote*. Der wichtigste Indikator für den Hochschulzugang ist jedoch die *Studienanfängerquote*. Sie misst den Anteil der Studienanfänger an der altersspezifischen Bevölkerung. Seit 2000 ist diese Quote von 33,5% auf 43% gestiegen. Demnach

¹¹ Laut der ILO (International Labor Organization) gilt als erwerbstätig, wer mindestens eine Stunde pro Woche gegen Bezahlung arbeitet und mindestens 15 Jahre alt ist (vgl. BMBF 2011 [3]).

haben 2010 etwa 43% aller Jugendlichen eines Geburtsjahrganges ein Studium aufgenommen (vgl. BMBF 2011 [3]). Vergleicht man dies mit der Studienberechtigtenquote von 49%, stellt man fest, dass letztlich die Mehrheit aller potentiellen Studenten mit HZB auch ein Studium aufnimmt¹² (vgl. HRK 2011).

Abbildung 2 stellt die Übergangsquoten der repräsentativen Bevölkerung im Alter von 25 bis 54 Jahren zwischen den verschiedenen Bildungswegen grafisch dar. Dadurch wird die überaus bedeutsame Position der beruflichen Ausbildung herausgestellt. Unter den Personen ohne HZB stellt sie ganz klar den wichtigsten Bildungsweg nach der allgemeinbildenden Schule dar. Auch unter Hochschulzugangsberechtigten ist sie mit etwa 50% ein wichtiger erster Bildungsweg. Etwa 30% eines Altersjahrgangs mit HZB schließen zwar eine berufliche Ausbildung ab, entscheiden sich aber nicht für ein Hochschulstudium¹³. Unter den Personen, die ein Hochschulstudium aufgenommen und ihre HZB nicht nachgeholt haben, besitzt etwa ein Drittel eine abgeschlossene Berufsausbildung¹⁴ (vgl. BIBB 2012).

¹² Derzeitig gibt es in Deutschland etwa 2,22 Mio. Studierende.

¹³ Berechnung: $24,8\% + 6,7\% = 31,5\%$

¹⁴ Berechnung: $(19,0\% + 2,8\%) / (43,6\% + 19,0\% + 2,8\%) = 33,3\%$

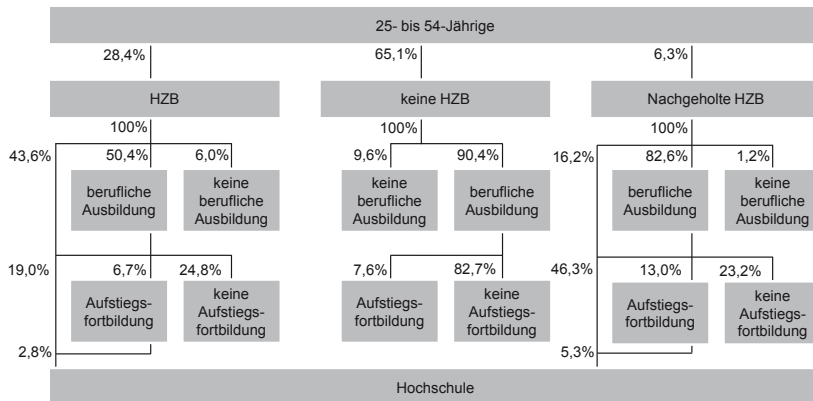
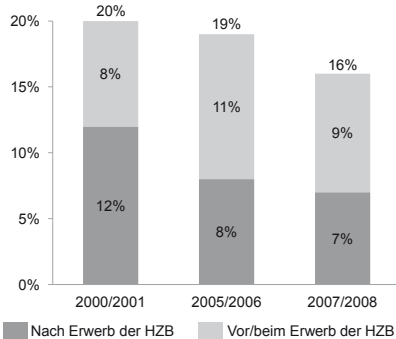
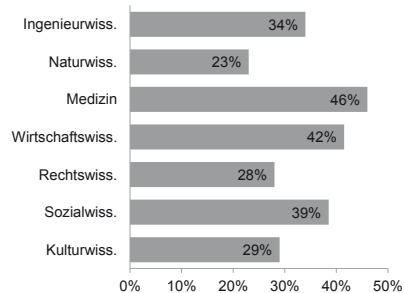


Abbildung 2: Bildungswege von 25- bis 54-Jährigen
Quelle: Eigene Darstellung nach BIBB 2012, S. 370-371

Um die bereits beschriebene Akademikerlücke zu schließen, müssen mehr Menschen mit beruflicher Erfahrung für ein weiterbildendes Studium oder die Teilnahme an non-formalen Bildungsangeboten motiviert werden. Abbildung 3 zeigt jedoch, dass der Anteil der Studenten mit abgeschlossener betrieblicher Ausbildung vor/beim Erwerb der HZB seit 2000 um etwa 5 Prozentpunkte zurückgegangen ist. Um diesem Trend entgegen zu wirken und die Akademikerlücke zu schließen, haben Bund und Länder in den vergangenen Jahren eine Reihe von Initiativen und Fördermöglichkeiten ins Leben gerufen (vgl. Robert Bosch Stiftung 2009).

Abgeschlossene betriebliche Ausbildung**Berufliche Erfahrung¹⁾ vor Studienbeginn**

¹⁾ Berufspraktikum, berufliche Ausbildung, Berufstätigkeit

Abbildung 3: Berufliche Erfahrung von Hochschulstudierenden
Quelle: BMBF 2011 [3], S. 54; BMBF 2011 [1], S. 18

Seit wenigen Jahren ist beruflich Qualifizierten, die über keine HfZ verfügen, die Aufnahme eines Hochschulstudiums möglich (vgl. StBA 2009 [1]). Der Anteil dieser Studenten hat sich zwischen 2000 und 2007 von 0,39% auf 0,84% erhöht - der überwiegende Teil dieser Studenten nimmt ein Studium an einer Fachhochschule (FH) auf (vgl. StBA 2009 [2]). Durch die 2008 auf Bundesebene ins Leben gerufene Initiative „Aufstieg durch Bildung“ sollen die wWB von Berufstätigen und das LLL noch stärker gefördert werden (vgl. BMBF 2008). Über das im Rahmen dieser Initiative ins Leben gerufene „Aufstiegsstipendium“¹⁵ werden jährlich etwa 1.000 Studenten gefördert (vgl. BMBF 2010 [1]). Aufgrund dieser und weiterer Initiativen studieren bereits über 20% aller Studenten in Teilzeit (siehe Anhang V).

¹⁵ Begabte beruflich Qualifizierte werden dadurch bei der Aufnahme eines weiterbildenden Hochschulstudiums finanziell unterstützt.

Motivation

Gründe, sich für ein weiterbildendes Hochschulstudium oder andere formale Bildungsgänge zu entscheiden, gibt es viele, aber für die Mehrzahl aller Studenten stehen ein höherer Qualifikationsstand, ein höheres Einkommen oder ein sicherer Arbeitsplatz verbunden mit besseren Karrierechancen im Vordergrund. Wurde vor wenigen Jahrzehnten ein Studium oft noch als Selbstfindungs- und Orientierungsphase genutzt, so ist dies für Studenten heutzutage kaum noch von Bedeutung (vgl. BMBF 2011 [1]). Früher reichte ein Studium oft als Grundlage für das gesamte Berufsleben aus. Doch durch den immer schneller werdenden wissenschaftlichen und technischen Fortschritt sind die Menschen heute gezwungen, ihre Qualifikationen fortwährend auszubauen. Vor allem in Fächern mit guten Berufsaussichten stellen HS zudem oft fest, dass Bachelor-Absolventen nach einer Phase beruflicher Tätigkeit zurückkehren, um sich wissenschaftlich weiterzubilden - sowohl in Form formaler Bildungsgänge als auch durch die Teilnahme an non-formalen Weiterbildungsangeboten. Häufig erfolgen diese Tätigkeiten dabei berufsbegleitend (vgl. HRK 2008).

Im Rahmen der AES werden die Teilnehmer non-formaler Weiterbildungsveranstaltungen ebenfalls nach ihrer Motivation befragt. Die am häufigsten genannte Teilnahmemotivation ist dabei „um meine berufliche Tätigkeit besser ausüben zu können und beruflich voranzukommen“ (Rosenblatt & Bilger 2011, S. 169). An zweiter Stelle folgt das Motiv „um mein Wissen/meine Fähigkeiten zu einem Thema, das mich interessiert, zu erweitern“ (ebd., S. 170). Überraschend ist jedoch, dass 22% der Befragten antworten, dass eines ihrer Teilnahmemotive die Verpflichtung des Arbeitgebers sei. Auffallend ist ebenfalls, dass Befragte mit hoher

Schulbildung häufiger das Motiv äußern, „Wissen bzw. Fähigkeiten zu interessierten Themen zu erweitern“ (ebd., S. 171).

Zweifelsohne erhöht die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten die Chance auf Einkommenszuwächse und Karrieresprünge. Darüber hinaus gibt es aber vor allem bei prestigeträchtigen Angeboten auch nicht-monetäre Leistungsanreize. Beide Aspekte, sowohl monetäre als auch nicht-monetäre, lassen „eine höhere Arbeitszufriedenheit als auch mehr Motivation und Engagement erwarten“ (vgl. Hartmann & Kuwan 2011, S. 17). Zudem sollte festgehalten werden, dass die erfolgreiche Weiterbildungsteilnahme nicht nur einen Beitrag zu individuellen, sondern auch zu vielfältigen gesellschaftlichen Funktionen leisten kann. Wie bereits beschrieben, ist die Steigerung der Teilnahme an verschiedensten Weiterbildungsveranstaltungen daher ein erklärtes politisches Ziel.

(Unbefriedigte) Bedürfnisse und Weiterbildungsbarrieren

Betrachtet man die Teilnehmer formaler Bildungsgänge und deren Wünsche und Forderungen, so zeigt sich, dass eine höhere Kooperation zwischen HS und Wirtschaft (46,5%), häufigere Anwendung multimedialer Lerninhalten (25%) und ein höheres Angebot an Teilzeitstudiengängen (25,5%) gefordert wird (vgl. BMBF 2011 [1]). Die HRK hat in dem „Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung“ festgestellt, dass Teilnehmer oft ein knappes Zeitbudget haben, die Zeit bestmöglich nutzen möchten und hohe Anforderungen an die Lehrqualität stellen. Für die Dozenten jedoch „ist die Arbeit mit den in der Regel sehr motivierten Teilnehmerinnen und Teilnehmern oft besonders befriedigend“ (2008, S. 7-8).

Im Rahmen der AES und somit primär für den Bereich der non-formalen Bildungsgänge werden mögliche Weiterbildungsbarrieren¹⁶ erfasst. Am häufigsten genannt werden dabei Gründe aus dem Themenbereich „allgemeine Einstellung bzw. fehlende Nutzenerwartung“ (66%). Eine Vielzahl der Befragten sieht demnach keinen beruflichen oder privaten Mehrwert in der Teilnahme an Weiterbildungsaktivitäten. Aufgrund der Untersuchung berufsbegleitender Angebote sind für die vorliegende Arbeit Gründe im Kontext der „persönlichen Lebenssituation“ jedoch von größerer Bedeutung. Familiäre Verpflichtungen (32%) oder berufliche Belastung (27%) sind weitere wichtige Hindernisse für die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten. Seltener, aber dennoch genannt, werden von den Befragten zu hohe Kosten oder ein mangelndes Angebot in der näheren Umgebung (vgl. Rosenblatt & Bilger 2011).

2.3 Wettbewerbsanalyse

Um im Rahmen der späteren Geschäftsmodell-Entwicklung Wettbewerbsvorteile für Fachverlage entwickeln zu können ist es nötig, die Kundenperspektive um eine Analyse der Anbieter zu ergänzen (vgl. Backhaus & Schneider 2009). Wie bereits in Kap. 2.1 beschrieben, bietet die Weiterbildungslandschaft kein einheitliches Handlungsfeld. Dadurch ist es schwer in dieser heterogenen institutionellen Struktur alle Anbieter zu erfassen (vgl. Rosenblatt & Bilger 2011). Während die Teilnahme an WB durch die AES vergleichsweise gut dokumentiert wird, bleibt der Kernbereich, das Angebot, weitestgehend unerforscht (vgl. Schrader & Zentner 2010). Im Folgenden soll jedoch versucht werden, ein möglichst umfas-

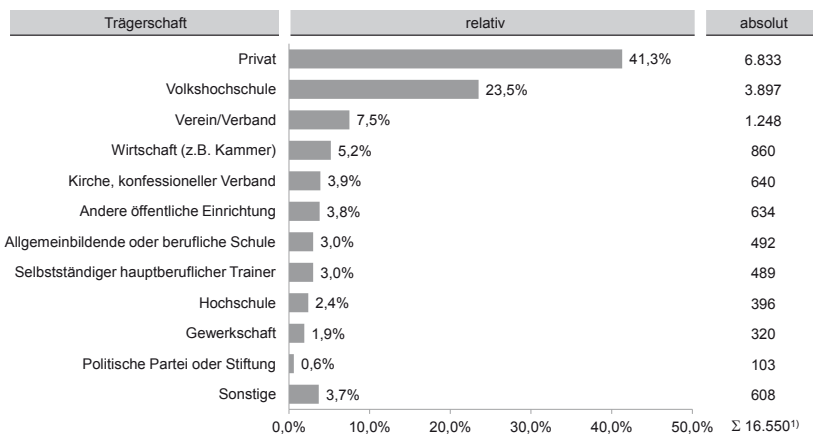
¹⁶ Diese werden verstanden als „influencing factors reducing the probability of adults to participate in adult learning activities“ (Kuwan & Larsson 2008, S. 58).

sendes Bild des relevanten Wettbewerbs zu zeichnen. Dabei gilt es zu beachten, dass sich die Analyse nicht auf Wettbewerber von Fachverlagen, sondern auf die Weiterbildungsanbieter selbst und somit auf mögliche Kooperationspartner bezieht.

Als Weiterbildungsanbieter im Kontext der vorliegenden Arbeit „werden alle institutionalisierten oder betrieblich verfassten Anbieter verstanden, die Weiterbildung als Haupt- oder Nebenaufgabe regelmäßig oder wiederkehrend offen zugänglich anbieten“ (Dietrich et al. 2008 [3], S. 20; siehe Anhang VI). In den vergangenen Jahren wurden zahlreiche Versuche unternommen, um die Anzahl der Weiterbildungsanbieter genau zu erfassen. Die Ergebnisse waren jedoch sehr unterschiedlich und somit wenig aussagekräftig. Faulstich schätzte 2001, dass einige 10.000 Institutionen mit mehreren 100.000 Kursen und Programmen auf dem Markt aktiv sind. Der Bildungsbericht der KMK sprach 2003 von mehr als 35.000 Einrichtungen (vgl. Avenarius 2003) und im Rahmen einer Erhebung im Auftrag des BMBF wurden 2005 etwa 18.000 Weiterbildungsanbieter erfasst¹⁷ (vgl. WSF 2005). Diese Daten machen deutlich, wie wenig in Deutschland über die Struktur des Weiterbildungsmarktes bekannt ist (vgl. Dietrich & Widany 2008 [1]). Erschwerend kommt hinzu, dass sich die Institutionslandschaft stark verändert und immer mehr Anbieter wie „Beratungseinrichtungen, Coachinganbieter und neue Dienstleister (etwa [...] E-Learning-Anbieter sowie Entwickler von Lernsoftware oder Weiterbildungsmedien, Verlage)“ aktiv werden (Dietrich 2007, S. 37-38). BIBB und DIE führten daher im Auftrag des BMBF 2007 eine „Initialerhebung aller Weiterbildungsanbieter in Deutschland“ durch. Ziel war es, durch den „wbmonitor künftig aussagekräftigere Daten als bislang [zu]

¹⁷ Diese Erhebungen stellen nur einen Auszug dar (für weitere vgl. Dietrich & Widany, 2008 [1]).

erheben“ (Dietrich 2007, S. 39). Die Ergebnisse dieser Erhebung, des Projektes „Weiterbildungskataster“, wurden 2008 veröffentlicht. Im Rahmen dieser erstmals durchgeführten Vollerhebung ermittelte man 16.841 Weiterbildungsanbieter¹⁸. Die Klassifizierung der Weiterbildungsanbieter erfolgte dabei analog zur AES. Es wurde jedoch nicht explizit nach formaler und non-formaler WB getrennt¹⁹ (siehe Abb. 4). Die Gruppierung der Anbieter nach Trägerschaft gleicht der von Aaker und McLoughlin (2010) vorgeschlagenen Unterteilung in „Strategic Groups“ und erleichtert somit die Analyse der relevanten Untersuchungsgegenstände.



¹⁾ Wegen Mehrfachnennungen ist die Summe größer als die Anzahl der Weiterbildungsanbieter (16.841)

Abbildung 4: Anzahl der Weiterbildungsanbieter nach Trägerschaft
Quelle: Eigene Darstellung nach Dietrich et al. 2008 [3], S. 27

Trotz der umfangreichen Durchführung mussten Dietrich et al. feststellen, „dass die tatsächliche Anzahl der Weiterbildungsanbieter wohl nie exakt zu ermitteln ist“ (2008 [3], S. 22). Es ist wichtig festzuhalten, dass es sich

¹⁸ Der wbmonitor verfolgt ein Betriebsstättenkonzept, wonach Zweigstellen als eigene Anbieter behandelt werden. Bezieht man mögliche Anbieter ein, die im Rahmen der Erhebung nicht erreicht wurden, gehen die Autoren von etwa 20.900 Anbietern aus.

¹⁹ Informelles Lernen wurde aufgrund der fehlenden Institutionalisierung nicht berücksichtigt.

bei der Erhebung des wbmonitors ausschließlich um die Anzahl der Anbieter handelt. Da es aufgrund der Heterogenität nicht möglich ist, die Umsätze aller Marktteilnehmer zu erfassen, können keine Aussagen über die Marktanteile getroffen werden.

Das Anbieterspektrum reicht von selbstständigen und oft spezialisierten Trainern mit einigen wenigen Veranstaltungen pro Jahr, bis hin zur Fern-Universität Hagen mit fast 70.000 Studenten, die sich per Fernstudium wissenschaftlich weiterbilden. Zwar wurde im Rahmen des wbmonitors nicht nach der Anzahl der Teilnehmer gefragt, jedoch nach der Anzahl der angebotenen Unterrichtsstunden. „Erwartungsgemäß existieren deutlich mehr kleine als große Anbieter“ (Dietrich et al., S. 30). Nur ein Bruchteil der Anbieter bietet WB auf wissenschaftlichem Niveau an und ist aufgrund des Untersuchungsgegenstandes für diese Arbeit relevant (siehe Anhang VII). Die einzige Anbietergruppe, die aufgrund ihrer „niedrigschwellige[n] berufsbildende[n] Angebote für die breite Bevölkerung“ (BIBB 2012, S. 324) gänzlich ausgeschlossen werden kann, sind die Volkshochschulen (VHS). Zieht man die VHS von der Gesamtanzahl der Institutionen ab, bleiben etwa 12.000 potentielle Anbieter, die für Fachverlage relevant sein könnten. Bei der zukünftigen Entwicklung der Anbieterstruktur sind sich Experten dennoch seit vielen Jahren uneinig. Während vor wenigen Jahren Einige davon ausgingen, dass es zu einer Erhöhung der Anbieterzahl und demzufolge zu einem immer heterogenerem Markt kommen wird (vgl. Graf 2005), glaubten Andere, dass durch zunehmende Konzentrationsprozesse nur wenige große Anbieter übrig bleiben (vgl. Dietrich & Widany 2008 [1]).

Gemessen an der wissenschaftlichen Relevanz der Angebote werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit HS als die für Fachverlage bedeutendsten Anbieter von wWB angesehen. Bereits 2004 stellte Gloger fest, dass

HS zunehmend als Anbieter wWB in Erscheinung treten und durch „günstige Preise und anerkannte Zertifikate“ den klassischen Weiterbildungsanbietern Konkurrenz machen werden (S. 55). Schließlich besitzen HS „ein Monopol bei der Verleihung akademischer Grade und Zertifikate und haben die Möglichkeit, ein breites Themenspektrum abzudecken, das sie von nicht hochschulischen, meist spezialisierten Weiterbildungsanbietern konkurrenzlos abhebt“ (Dobischat et al. 2010, S. 28). Jedoch „rangierten die anbietenden Hochschulen im Jahr 2007 auf einem nachrangigen Listenplatz“ mit einem Anteil von nur 2,4% (ebd., S. 24-25). Obwohl es sie schon seit Jahrzehnten gibt, gehören berufsbegleitende Studienangebote auch heute noch „nicht zur Standardausstattung deutscher Hochschulen“ (Minks et al. 2011, S. 7). Die FernUniversität Hagen bildet jedoch seit langem in der tradierten deutschen Hochschullandschaft „hinsichtlich der Ausrichtung berufsbegleitender oder weiterbildender Programme eine Ausnahme“ (ebd., S. 9).

Institutionstyp	Gesamtanzahl im SoSe 2009			Davon Anbieter von berufsbegleitenden und/oder dualen Studienangeboten					
	absolut			relativ			absolut		
	staatlich	privat	gesamt	staatlich	privat	gesamt	staatlich	privat	gesamt
Universitäten ¹⁾	159	20	179	70%	80%	71%	111	16	127
Fachhochschulen ²⁾	119	67	186	92%	75%	86%	110	50	160
Traditionelle Hochschulen insgesamt	278	87	365	80%	76%	79%	221	66	287
Duale Hochschulen und Berufsakademien	6	23	29	100%	96%	97%	6	22	28
Außeruniversitäre Forschungseinrichtungen ³⁾	247	-	247	4,0%	-	4%	10	-	10

¹⁾ Inklusive Pädagogische HS, Theologische HS, Kunst- und Musikhochschulen

²⁾ Ohne Verwaltungsfachhochschulen

³⁾ Institute der Max-Planck-Gesellschaft, der Helmholtz Gemeinschaft, der Leibniz-Gemeinschaft und der Fraunhofer Gesellschaft

Tabelle 1: Berufsbegleitende/duale Studienangebote
Quelle: Eigene Darstellung nach Minks 2010, S. 6; Minks et al. 2011, S. 13

Eine sehr umfangreiche Erhebung der Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) untersuchte 2011 das gesamte Angebot wWB von HS, dualen HS, Berufsakademien und außeruniversitären Forschungseinrichtungen. Daraus ging hervor, dass 79% der traditionellen HS berufsbegleitende Studiengänge anbieten (siehe Tab. 1) - es konnten 257 berufsbegleitende Bachelorstudiengänge und 697 berufsbegleitende Masterstudiengängen an deutschen HS identifiziert werden²⁰. Gemessen am gesamten Bachelor- und Masterangebot entspricht das einem Anteil von 5%, respektive 17%. Hinzu kommen 2.666 Angebote von Zertifikatskursen²¹. Unabhängig von dem zu erreichenden Abschluss waren Wirtschaftswissenschaften mit etwa 40% der Angebote am stärksten vertreten (vgl. Minks et al. 2011; siehe Anhang X). Die Gebühren für berufsbegleitende Bachelorangebote betrugen durchschnittlich etwa 2.700 Euro an staatlichen und 13.000 Euro an privaten HS. Masterstudiengänge kosteten im Durchschnitt etwa 9.000 Euro an staatlichen und 16.000 Euro an privaten HS. Die Gebühren für Zertifikatskurse waren weitaus geringer (siehe Anhang XI).

Der Nachteil des wbmonitor ist, dass sich die Erfassung ausschließlich auf „offen zugängliche Angebote“ bezieht und betriebsinterne Anbieter vernachlässigt werden (DIE 2010, S. 47). Abhilfe kann die im Rahmen der AES erfasste Angebotsstruktur schaffen, in welcher auch nach den Auftraggebern der Weiterbildungsaktivitäten gefragt wird. Daraus geht hervor, dass in 41% der Fälle der Arbeitgeber Auftraggeber der WB ist - durch die Vermittlung externer Anbieter oder intern, durch Mitarbeiter und dafür vorgesehene Stellen (vgl. Rosenblatt & Bilger 2011).

²⁰ Unter Einbeziehung dualer Studiengänge beträgt das Bachelorangebot 1.003 Studiengänge (siehe Anhang IX und Anhang X).

²¹ Weitere 1.400 Zertifikatskurse der FernUniversität Hagen blieben im Rahmen der Erhebung unberücksichtigt.

Bereits 2001 stellten Kraemer und Klein fest, dass deutsche Unternehmen das Management der Lern- und Wissensprozesse in Form von *Corporate Universities* (CUs) zunehmend internalisieren. Für wenige Jahre kam es von 1998 bis 2001 zu einer regelrechten Gründungswelle dieser Institutionen²². Hovestadt und Beckmann (2010) stellen zudem fest, dass eine Korrelation zwischen der Unternehmensgröße und der Gründung einer CU besteht. Das Leistungsspektrum dieser firmeninternen Weiterbildungseinrichtungen kann Angebote für Mitarbeiter aller Hierarchiestufen enthalten, ist in manchen Fällen jedoch auch für externe Gasthörer zugänglich. Bei der Realisierung der Kursprogramme arbeiten viele Bildungseinrichtungen mit renommierten HS zusammen. Die Lufthansa School of Business, 1998 als erste CU Deutschlands gegründet, steht unter anderem in Kooperation mit der London Business School und der McGill University in Montreal. Oft sind diese firmeneigenen Universitäten hingegen auch darauf beschränkt, „ihre internen oder outgesourceten Trainingsabteilungen mit einem wohlklingenden Namen zu versehen“ (ebd., S. 3). Kognitiv realisierte und innovative Programme firmeninterner wWB können jedoch durchaus mit klassischen HS konkurrieren. Die Zertifizierung der Teilnahme erfolgt bei der Mehrzahl der CUs lediglich durch eine hausinterne Teilnahmebescheinigung. Im Rahmen von Kooperationen mit traditionellen Bildungseinrichtungen besteht jedoch auch die Möglichkeit, akademische Zertifikate bis hin zu MBA-Abschlüssen zu verleihen. Da die Lern- und Lehrprozesse oft in Zusammenhang mit der Implementierung von virtuellen Lernumgebungen stehen, ist der Erfolg von CUs maßgeblich von der IT-Unterstützung geprägt (vgl. Hovestadt & Beckmann 2010; Kraemer & Klein 2001; Morosini & Steger 2001).

²² Anhang XII bietet einen Überblick der in Deutschland bekannten CUs.

2.4 Marktgröße und -wachstum

Die Gesamtgröße des Weiterbildungsmarktes ist faktisch unbekannt, kann aber über verschiedene Kalkulationen näherungsweise ermittelt werden (vgl. Nuissl & Brandt 2009). Im Folgenden soll die Marktgröße aus makroökonomischer Perspektive auf Grundlage der Weiterbildungsausgaben von Betrieben und mithilfe der durch die AES erhobenen Weiterbildungsbeteiligung ermittelt werden. Begründet durch die defizitäre Datenlage kann dabei keine explizite Trennung zwischen formalen und non-formalen Bildungsgängen vorgenommen werden.

Makroökonomische Perspektive

Das öffentliche und private Bildungsbudget lag 2009 bei 163,7 Mrd. Euro und entsprach somit einem Anteil von 6,8% am BIP; 8,5 Mrd. Euro (0,3% des BIP) wurden dabei für non-formale WB ausgegeben. Zum weitaus größten Teil wird die non-formale WB aus privaten Mitteln finanziert. Das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) und die Bundesagentur für Arbeit (BA) gaben 2008 lediglich 2,7 Mrd. Euro für WB aus (vgl. StBA 2011 [1]; BIBB 2012; BMBF 2011 [3]). Nach Nuissl und Brandt (2009) gibt es „keine genauen Angaben [...], wie viele Personen insgesamt in Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland beschäftigt sind“ (S. 55). Im Rahmen einer Studie wurden 2005 jedoch rund 1,6 Mio. Beschäftigungsverhältnisse, darunter etwa 650.000 Lehrende²³, ermittelt (vgl. WSF 2005).

²³ Die Beschäftigungs- und Tätigkeitsverhältnisse teilen sich wie folgt auf: 14% sozialversicherungspflichtig, 74% Honorarkräfte, 10% ehrenamtlich und 3% sonstige (vgl. WSF 2005).

Weiterbildungsausgaben von Betrieben

Das Institut der deutschen Wirtschaft (IW) Köln befragt im dreijährigen Turnus Betriebe nach deren Weiterbildungsaktivitäten und damit verbundenen Ausgaben. Im Rahmen der letzten Erhebung 2010 haben 83,2% der Unternehmen WB angeboten und 28,6 Mrd. Euro dafür aufgewendet. Das entspricht Investitionen pro Mitarbeiter von 1.035 Euro jährlich und stellt eine nominale Steigerung von 6,4% gegenüber 2007 dar. Grund hierfür ist die gestiegene Beschäftigung. Dabei sollte jedoch beachtet werden, dass pro Mitarbeiter nur etwa 30% (314 Euro) direkte Kosten entstehen und weitere 69% (721 Euro) für die Weiterbildungsorganisation und den Ausfall von Arbeitsstunden anfallen. Insgesamt entstehen den Betrieben damit direkte Kosten in Höhe von 8,7 Mrd. Euro, was etwa den 8,5 Mrd. aus der makroökonomischen Ermittlung entspricht. Zudem konnte durch die Untersuchung erneut belegt werden, dass Unternehmensgröße und Weiterbildungsbeteiligung positiv korrelieren (vgl. Seyda & Werner 2012).

Weiterbildungsbeteiligung

Die Weiterbildungsbeteiligung wird als Indikator im Rahmen der AES erhoben und misst den Anteil der Personen im Erwerbsalter (18-65 Jahre), die im Verlauf eines Jahres an einer oder mehreren Weiterbildungsaktivitäten teilgenommen haben. Im Vergleich zu einer Trägerstatistik wie dem wbmonitor, kann die Erhebung der Weiterbildungsbeteiligung im Rahmen der AES jedoch nicht dieselbe Trennschärfe aufweisen. Ihr Vorteil liegt vielmehr darin, dass einzelne Personen und deren Lernverhalten im Mittelpunkt stehen und somit die Nachfrage nach WB genauer analysiert werden kann (vgl. Rosenblatt & Bilger 2011). Es sollte jedoch beachtet werden, dass es sich dabei um ein Konstrukt „mit geringer Fundie-

rung in bildungswissenschaftlichen Theorien und erheblichen Unschärfen“ handelt (Kuper 2008 nach Rosenblatt & Bilger 2011, S. 23).

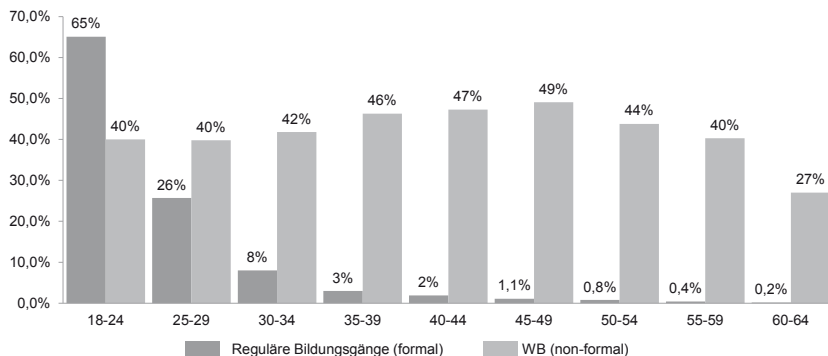


Abbildung 5: Teilnahmekquoten an formaler und non-formaler Weiterbildung
Quelle: Rosenblatt & Bilger 2011, S. 207

Abbildung 5 zeigt die Teilnahme an formalen und non-formalen Bildungsgängen nach Altersgruppen. Dabei wird deutlich, dass in den jüngeren Altersgruppen die Teilnahme an regulären Bildungsgängen erwartungsgemäß hoch ist und im Laufe des Berufslebens abnimmt. Bei etwa 29% der Fälle handelt es sich um eine wiederaufgenommene Bildung, die somit einer zweiten Bildungsphase zuzuordnen ist. In der Bildungsberichterstattung ist diese „wiederaufgenommene Bildung“ kein systematischer Bestandteil, „stellt im Grunde aber eine besonders wichtige Form von Weiterbildung dar“ (Rosenblatt & Bilger 2011, S. 217). Wiederum ein Viertel der Teilnahme an einer „zweiten Bildungsphase“ entfällt auf das Nachholen von Schulabschlüssen und kann im Rahmen dieser Arbeit vernachlässigt werden. Von den insgesamt 2,22 Mio. Studierenden bilden sich etwa 466.000 in Teilzeit durch den Besuch formaler Bildungsgänge wissenschaftlich weiter (siehe Anhang V).

Die Teilnahmequote an non-formalen Weiterbildungsangeboten steigt bis zum 50. Lebensjahr auf 49% und sinkt bis zum Ende des Erwerbsalters auf 27%. Bezogen auf die gesamte Bevölkerung ist die Weiterbildungsbeteiligung im vergangenen Jahrzehnt mit 42% bis 44% recht konstant (siehe Anhang XIII). Etwa drei Viertel aller Aktivitäten enden ohne einen formalen Nachweis. Nur bei knapp einem Viertel der Aktivitäten wird eine Bescheinigung in Form eines anerkannten Bildungsabschlusses, eines Zertifikats oder eines sonstigen Leistungsnachweises ausgestellt (vgl. Rosenblatt & Bilger 2011). Tabelle 2 zeigt zusätzlich die Teilnahme an non-formaler WB segmentiert nach Veranstaltungsart und Themenfeld.

Veranstaltungsart	relativ [%]	absolut [Mio.] ¹⁾	Themenfeld	relativ [%]	absolut [Mio.] ¹⁾	Art des Abschlusses	relativ [%]	absolut [Mio.] ¹⁾
Schulung	24	5,2	Wirtschaft, Arbeit, Recht	31	6,7	Zertifikat	24	5,2
Seminar	23	5,0	Natur, Technik, Computer	26	5,6	Teilnahmebescheinigung	36	7,8
Kurs	22	4,7	Gesundheit, Sport	16	3,5	Nichts davon	41	8,9
Einweisung	8	1,7	Sprachen, Kultur, Politik	12	2,6		100 ²⁾	21,6 ²⁾
Training	8	1,7	Pädagogik, Soziales	11	2,4			
Vortrag	6	1,3	Nicht klassifizierbar	4	0,9			
Unterricht	5	1,1		100 ²⁾	21,6 ²⁾			
Veranstaltung	4	0,9						
Keine Angabe	1	0,2						
	100 ²⁾	21,6 ²⁾						

¹⁾ Die Werte wurden über die Weiterbildungsbeteiligung, die Altersstruktur der Bevölkerung und die relativen Verteilungen berechnet.

²⁾ Eine eventuelle Abweichung der Summen von den Gesamtwerten kann durch Rundungseffekte entstehen.

Tabelle 2: Segmentierung der Teilnehmer non-formaler WB

Quelle: Eigene Darstellung nach BMBF 2011 [4], S. 18; Rosenblatt & Bilger 2011, S. 32-34

Trotz eines leichten Rückgangs zu Beginn des neuen Jahrhunderts ist mit einer kontinuierlichen Steigerung der Teilnahme an WB zu rechnen. Als Indikatoren für die Entwicklung der Teilnahme an formalen Weiterbildungsangeboten können unter anderem die steigende Akademikerquote oder die steigende Anzahl von Studierenden in Teilzeit herangezogen werden. Zur Beurteilung der Entwicklung non-formaler Weiterbildungsangebote ist die politische Forderung nach einer Weiterbildungsbeteiligung von 50% ein Indiz für die zunehmende Bedeutung von berufsbegleitenden

den Weiterbildungsangeboten (vgl. BMBF 2008). Unabhängig von der Form der in Anspruch genommenen WB spricht die eingangs beschriebene Akademikerlücke für eine wachsende Bedeutung der wissenschaftlichen Kompetenzerweiterung von Erwerbstätigen (vgl. Robert Bosch Stiftung 2008; siehe Anhang I).

2.5 Lern- und Lehrformen

Aufgrund der notwendigen Vereinbarkeit der Erwerbstätigkeit mit der Weiterbildungsteilnahme bekommen die verwendeten Lern- und Lehrformen eine besondere Bedeutung und sollen daher im Folgenden systematisch dargestellt und betrachtet werden. Wie bereits in Tab. 2 dargestellt, umfasst das Angebot von WB unter anderem Tagesveranstaltungen, Seminare über mehrere Tage, Zertifikatskurse oder Studiengänge (vgl. HRK 2008). Um ein möglichst umfassendes Bild der Angebotsformen darzustellen, soll erneut zwischen formalen und non-formalen Bildungsgängen unterschieden werden.

In Tab. 2 wurde die Weiterbildungsteilnahme im Rahmen non-formaler Bildungsgänge bereits nach Veranstaltungsarten unterschieden. Ebenfalls erfasst werden im Rahmen der AES die hauptsächlich eingesetzten Lern- und Lehrformen. Als mit Abstand wichtigste Form hat sich dabei der „Unterricht im Klassen- oder Seminarraum“ mit 62% aller Teilnahmefälle herausgestellt. Weitere bedeutende Lern- und Lehrformen sind „Schulungen und Anleitungen am Arbeitsplatz“ (17%) und „Gruppenarbeiten mit Betreuung durch Tutoren“ (12%). Kaum von Bedeutung sind überraschenderweise Weiterbildungen durch „computergestützte Lernprogramme zum Selbstlernen“ und „E-Learning“ mit jeweils gerade einmal einem Prozent der Teilnahmefälle.

Im Rahmen formaler Weiterbildungsangebote verlangt laut Minks et al. (2011) die „Vielfalt berufsbegleitender und dualer Studienangebote [...] nach einer Systematisierung, die die Überschaubarkeit und Transparenz der Angebote zu verbessern hilft“ (S. 23). Unterschieden werden soll daher nach drei unterschiedlichen Formen: Präsenz-, Fernstudium und Mischform (Blended Learning).

Als „Präsenzstudien“ werden alle Angebote bezeichnet, bei denen die Wissensvermittlung ausschließlich an der HS selbst oder einer ihrer Zweigstellen stattfindet. In der Regel finden die Veranstaltungen in Blöcken an Abenden oder Wochenenden statt. Ein „Fernstudium“ im Sinne des 1977 in Kraft getretenen Fernunterrichtsgesetzes (§ 1) ist dabei die „auf vertraglicher Grundlage erfolgende, entgeltliche Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, bei der (1) der Lehrende und der Lernende ausschließlich oder überwiegend räumlich getrennt sind und (2) der Lehrende oder sein Beauftragter den Lernerfolg überwachen.“ Zusätzlich bestimmt das Gesetz in § 12, dass Fernunterricht in Deutschland einer Zulassung bedarf²⁴. Die Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU) wurde als dafür zuständige Behörde eingerichtet (vgl. ZFU 2012; Bryant et al. 2005). Als *Blended Learning* werden Studienangebote definiert, in denen sowohl Präsenz- als auch Fernstudienphasen eingebunden sind.

²⁴ Angebote staatlich anerkannter HS sind davon jedoch ausgeschlossen, da deren Qualität bereits durch eine Akkreditierung sichergestellt wird (vgl. HDL 2011).

Lehr- und Lernformen	Berufsbegleitende wissenschaftliche Abschlüsse		
	Bachelorstudiengänge	Masterstudiengänge	Zertifikatskurse
Präsenzstudium	53%	59%	66%
Fernstudium	31%	23%	25%
Blended Learning	15%	17%	9%
Beide Varianten	1%	1%	< 0,5%
Gesamt	100%	100%	100%

Tabelle 3: Lehr- und Lernformen berufsbegleitender wiss. Abschlüsse
Quelle: Eigene Darstellung nach Minks et al. 2011, S. 67-68

In Tab. 3 werden die verschiedenen Lehr- und Lernformen in Abhängigkeit der wissenschaftlichen Abschlüsse dargestellt. Mehr als die Hälfte aller berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge wird ausschließlich in Präsenzform angeboten. Besonders hoch ist der Anteil in den Fachrichtungen Sprach- und Kulturwissenschaften, Sozialwesen und in den Ingenieur- und Naturwissenschaften. Bei Letzteren ist dies sicherlich dem Erfordernis nach Laborarbeiten geschuldet. Das Fernstudienangebot berufsbegleitender Bachelorstudiengänge geht mit 69% fast ausschließlich auf die staatliche FernUniversität Hagen zurück. Bei den Masterstudiengängen fällt das Präsenz- und Blended Learning-Angebot etwas höher aus. Dies geht jedoch zu Lasten der angebotenen Fernstudienmöglichkeiten. Mit zwei Dritteln aller Angebote ist das Präsenzstudium die mit Abstand wichtigste Lehr- und Lernform bei Zertifikatskursen (vgl. Minks 2011; siehe Anhang XIV).

Aufgrund seiner wachsenden Bedeutung und Relevanz im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll im Folgenden noch einmal näher auf die Weiterbildungsteilnahme in Form von Fernstudien eingegangen werden. Während es 2003 noch lediglich 69.279 Fernstudenten gab, waren 2010 bereits 118.619 Studenten in wissenschaftlichen Fernstudiengängen eingeschrieben. Dies entspricht einer durchschnittlichen Wachstumsrate von

etwa 8% pro Jahr (siehe Anhang XV). Mit fast 70.000 Studenten ist die FernUniversität Hagen der mit Abstand größte Anbieter von Fernstudiengängen und damit gleichzeitig die größte Universität Deutschlands (vgl. Grün & Kurz 2011; siehe Anhang XVI).

Festzustellen ist zudem, dass unter den verbleibenden 49.000 Fernstudierenden ein Großteil an HS studiert, die sich im Besitz von Verlagsgruppen befinden. Die AKAD-Gruppe, größter Fernhochschulverbund Deutschlands, ist seit 1999 in Besitz der Franz Cornelsen Bildungsgruppe. Zudem engagiert sich die Klett Gruppe über Beteiligungen unter anderem an der Europäischen Fernhochschule Hamburg, der Wilhelm Büchner Hochschule in Darmstadt oder der kürzlich gegründeten Deutschen Universität für Weiterbildung in Berlin im Weiterbildungsmarkt. Laut eigenen Angaben erwirtschaftet die Klett Gruppe rund 30% ihres Umsatzes mit der Erwachsenen- und Weiterbildung²⁵, bietet über 400 Kursthemen an und zählt jährlich mehr als 185.000 Teilnehmer (vgl. Klett Gruppe 2012). Ein weiterer großer Wettbewerber in privater Trägerschaft ist die SRH Holding mit einem jährlichen Umsatz von etwa 550 Mio. Euro im Bildungs- und Gesundheitswesen.

2.6 Ausblick und Trends

Während in den vorangegangenen Kapiteln die Weiterbildungsaktivitäten weitestgehend nach formalen und non-formalen Bildungsgängen segmentiert wurden, sollen im Folgenden eine Reihe von Trends betrachtet werden, die in der näheren Zukunft die gesamte Weiterbildungsbranche betreffen.

²⁵ Nach eigenen Berechnungen entspricht das etwa 139 Mio. Euro Umsatz im Jahr 2011.

In den vergangenen Jahren ist die *Durchlässigkeit* verschiedener Bildungsebenen bereits stark liberalisiert worden. Unter bestimmten Voraussetzungen erhalten Absolventen beruflicher Fortbildungen oder dualer Ausbildungen die allgemeine HZB und können so ein Bachelor Studium aufnehmen. Zudem können bestimmte berufliche Kompetenzen in einem Studium angerechnet werden (vgl. Völk & Hartmann 2011). Jedoch ist festzustellen, dass der Umbau des Bildungssystems von einer angebots- zu einer nachfrageorientierten Struktur in der WB erst in den Anfängen steckt (vgl. Nuissl & Brandt 2009; Achterberg et al. 2010). Experten plädieren daher weiterhin dafür, „die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende auszubauen und damit einen Beitrag zur Gleichwertigkeit von akademischer und beruflicher Bildung zu leisten“ (Dobischat et al. 2010, S. 23).

Zudem ist zu erwarten, dass die Bedeutung von *Zertifikatskursen* weiterhin zunehmen wird. Werden einzelne Module erfolgreich belegt, erhalten die Teilnehmenden ein Einzelzertifikat. Das Studium einer ausreichenden Anzahl von Modulen führt nach erfolgreicher Belegung, oft über viele Jahre, zu einem anerkannten Studienabschluss einer akkreditierten HS. Die Modularität dieser Angebote bietet Berufstätigen große Flexibilität und Freiheit bei der Gestaltung des Studienverlaufs (vgl. ZFH 2012).

Experten gehen davon aus, dass durch die zunehmende Forderung nach berufsbegleitender wWB im Bereich des *selbstgesteuerten Lernens* „verstärkt Anstrengungen unternommen werden“ (Nuissl & Brandt 2009, S. 69). Da diese Angebote jedoch oft mit der Implementierung eines E-Learning-Angebotes einhergehen, bedürfen sie „einer grundsätzlichen Analyse und Unterstützung, damit sie wirksam sind“ (ebd.). In Deutschland sind etwa 250 E-Learning-Unternehmen aktiv und erwirtschaften

einen hochgerechneten Gesamtumsatz von 348 Mio. Euro (vgl. MMB-Branchenmonitor 2011; siehe Kap. 4.1 und Anhang XVIII).

Kooperationen zwischen Weiterbildungsanbietern, speziell im Hochschulsektor, werden vor allem dort immer wichtiger, „wo sich erwartbar nachhaltige, die eigene Aufgabe ergänzende und unterstützende Leistungs- und Nutzungsbeziehungen entwickeln können“ (Dollhausen & Weiland 2010, S. 3). Der Vorteil solcher Kooperationen besteht darin, dass sich Anbieter in das strukturierte Umfeld anderer Institutionen einbinden und ihre Angebotsentwicklung darauf abstimmen können. Kooperationen können sowohl mit Partnern außerhalb des Weiterbildungsmarktes zustande kommen als auch zwischen Anbietern innerhalb des Marktes geschlossen werden (vgl. Dollhausen 2010). Auch der Wissenschaftsrat (2006) hält in seinen Empfehlungen zur Differenzierung von HS „Kooperationen für ein geeignetes Instrument, auf veränderte Verhältnisse von Bildungsbereichen und Hochschultypen zu reagieren“ (S. 71) und empfiehlt daher „die Ausdifferenzierung des Hochschulsektors durch die Stärkung der Verbundidee voranzutreiben“ (S. 72).

Wie bereits beschrieben unterliegt die heutige Arbeitswelt einem extremen Wandel und beeinflusst somit das *Informationsverhalten von Entscheidern*. In einer im Auftrag der Verlagsgruppe Deutscher Fachverlage (DFV) durchgeführten Studie wurde dieses Informationsverhalten „im Zeitalter der Spezialisierung und des Multitasking“ genauer untersucht (Kruse 2012, S. 7). Festgestellt wurde dabei, dass Entscheider selbst versuchen Kompetenzen zu erlangen, um durch Eigeninitiative diese Komplexität zu reduzieren. Im Rahmen dieses Megatrends²⁶ nehmen Fachmedien bei „der ständigen Suche nach glaubwürdigen, kompetenten und vertrauenswürdigen Informationsquellen“ eine Schlüsselrolle ein

²⁶ Kruse (2012) bezeichnet den Megatrend selbst als „Eigenaktivität“ (S. 17).

(ebd., S. 13). Entscheider sind auf der Suche nach einer fundiert recherchierten und akademischen Themendarstellung, bei der die Inhalte leicht verständlich, unterhaltsam und mit hoher Aktualität vermittelt werden. Der Autor der Studie fasst zusammen, dass die Herausforderung darin besteht, „crossmedial über alle Kanäle (Print, Online, Events) aufeinander abgestimmte Informationen zu liefern“ (ebd., S. 21).

Geschäftsmodelle für Fachverlage in der Weiterbildung
Eine Analyse auf Basis berufsbegleitender Angebote in
Deutschland

Kolano, A.

2014, XV, 106 S. 17 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-04746-7