

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Trends der Weiterbildung

DIE-Trendanalyse 2014

die SPEZIAL



Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Trends der Weiterbildung

DIE-Trendanalyse 2014

DIE spezial

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Trends der Weiterbildung

DIE-Trendanalyse 2014

Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Dr. Thomas Jung/Christiane Barth

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.die-bonn.de** ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **85/0013** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 9 11 01-11

Telefax: (0521) 9 11 01-19

E-Mail: service@wbv.de

Internet: wbv.de

Bestell-Nr.: 85/0013

© 2014 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Umschlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Bielefeld

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-5313-4 (Print)

ISBN 978-3-7639-5314-1 (E-Book)



Inhaltsverzeichnis

Josef Schrader

Vorbemerkungen	9
-----------------------------	----------

Elisabeth Reichart/Dieter Gnahs

Weiterbildung: Begriffe, Datenlage und Berichtssysteme.....	11
1 Einleitung	11
2 Weiterbildung im deutschen und europäischen Begriffsverständnis	11
3 Entwicklung und Verfügbarkeit von Datenquellen	15
3.1 Repräsentativbefragungen auf Personenebene	15
3.2 Träger- und Einrichtungsstatistiken	17
3.3 Amtliche Statistiken und Verwaltungsstatistiken	18
4 Bildungsberichterstattung und Monitoring	19

Karin Dollhausen/Anette Gerhard

Einrichtungen	25
1 Einleitung	25
2 Gegenstandsbezug und Datenlage	26
3 Institutionelle Entwicklungsdynamik	27
3.1 Allgemeine institutionelle Entwicklungen im Bereich der Volkshochschulen	28
3.2 Kooperationsaktivitäten der Volkshochschulen.....	28
3.3 Entwicklung der Einrichtungszahlen der „freien“ Träger	30
3.4 Entwicklungen im Bereich Fernunterricht/Distance-Learning	30
3.5 Hochschulen als Einrichtungen Lebenslangen Lernens.....	31
4 Aufteilung des Weiterbildungsmarktes	34
5 Geschäftsentwicklung und Geschäftsklima	35
5.1 Geschäftslage und -entwicklung der Einrichtungen der Wirtschaft.....	36
5.2 Geschäftsklima der Weiterbildung	38
5.3 Trendaussagen	40

Andreas Martin/Ines Langemeyer

Demografie, sozioökonomischer Status und Stand der Professionalisierung – das Personal in der Weiterbildung im Vergleich	43
1 Einleitung	43
2 Die Mikrozensus-Auswertung	44
2.1 Der Mikrozensus als Datenquelle	44

2.2	Arbeits- und Lebenslage	46
2.3	Professionalisierung	54
2.4	Die Vermarktlichung der Arbeitsverhältnisse	57
2.5	Weiterbildung und Weiterbildungsbedarfe	61
3	Diskussion und Fazit.....	63

Julia Alfänger/Robert Cywinski/Arne Elias

Einkommensverhältnisse, Tätigkeiten und Selbstwahrnehmungen des Weiterbildungspersonals im Wandel – Ergebnisse einer Online-Befragung

69

1	Einleitung	69
2	Die Umfrage und ihre ersten Ergebnisse.....	70
2.1	Einkommen	71
2.2	Tätigkeiten	72
2.3	Wandel der Arbeitsumgebung	74
2.4	Qualität der Arbeitsleistung	75
3	Fazit.....	77

Hella Huntemann/Ingrid Ambos

Angebots- und Themenstrukturen in der Weiterbildung

81

1	Einleitung	81
2	Ergebnisse.....	83
2.1	Angebotsvolumen	83
2.2	Angebote nach Themenstruktur	87
2.3	Durchschnittliche Dauer von Weiterbildungsangeboten und -aktivitäten	96
2.4	Leistungsspektrum von Weiterbildungsanbietern	97
3	Zusammenfassung und Ausblick.....	100
3.1	Zentrale Ergebnisse	100
3.2	Ausblick	101

Elisabeth Reichart

Weiterbildungsbeteiligung und Teilnahmestrukturen

103

1	Einführung in den Gegenstand.....	103
2	Daten, Definitionen und Methoden	104
3	Beteiligung Erwachsener an Weiterbildung	105
3.1	Beteiligung an non-formaler Bildung	105
3.2	Beteiligung an formaler Bildung	114
3.3	Beteiligung am informellen Lernen	115
4	Weiterbildungsbeteiligung im internationalen Vergleich.....	117
4.1	Teilnahmequoten an Weiterbildung im internationalen Vergleich.....	117

5	Teilnahmestrukturen	121
5.1	Berufliche Weiterbildung mit Förderung durch die Bundesagentur für Arbeit.....	121
5.2	Volkshochschulen	123
5.3	Verbund Weiterbildungsstatistik	126
5.4	Fernunterricht	127
5.5	Wissenschaftliche Weiterbildung.....	127
6	Zentrale Befunde und Ausblick.....	129

Dieter Dohmen

Deutschlands Weiterbildungsfinanzierung im internationalen Vergleich.....		135
1	Einleitung	135
2	Finanzierung individueller Weiterbildung in Deutschland	136
2.1	Angebotsorientierte Finanzierung	138
2.2	Nachfrageorientierte Finanzierung.....	138
2.3	Andere Finanzierungsregelungen.....	143
2.4	Zusammenfassung	144
3	Individuelle Kosten und Weiterbildungsbeteiligung.....	145
4	Weiterbildungsfinanzierung im internationalen Vergleich.....	147
5	Zusammenfassende Bewertung	150

Nicole Brose

Betriebliche Weiterbildung	153
1 Einführung in den Gegenstand.....	153
2 Daten und Erhebungsmethoden.....	153
3 Forschungsstand und zentrale Befunde	155
3.1 Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung.....	155
3.2 Nutzen betrieblicher und individueller berufsbezogener Weiterbildung.....	156
3.3 „Weiterbildungsabstinenz“ von Beschäftigten und Unternehmen	158
3.4 Internationale Perspektiven.....	160
4 Ausblick.....	162

Dieter Gnahn

Kompetenzen und Qualifikationen		167
1	Einleitung	167
2	Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen	167
3	Lesekompetenz/Funktionaler Analphabetismus.....	169
4	Fremdsprachen- und Computerkompetenz	172
4.1	Fremdsprachenkompetenz	172
4.2	Computerkompetenz	174
5	Ausblick auf PIAAC und CiLL.....	177

Josef Schrader

Steuerung in der Weiterbildung unter dem Anspruch der Evidenzbasierung – Modelle und Trends seit der Bildungsreform	181
1 Die Ausgangssituation	181
2 Ein Rahmenmodell zur Steuerung der Weiterbildung	181
3 Objekte und Subjekte – Veränderungen bei steuernden Akteuren	184
4 Veränderungen auf den Handlungsebenen des Weiterbildungssystems	189
5 Veränderungen in den Formen und Medien der Steuerung	191
6 Ein Blick zurück nach vorn	194
Annotierte Quellen	203
Autorinnen und Autoren	207

Vorbemerkungen

Die nunmehr dritte Trendanalyse dokumentiert Strukturen, Prozesse und Ergebnisse der Weiterbildung auf der Grundlage von Daten der Bildungsberichterstattung und von Befunden der Bildungsforschung. Wir verfolgen mit dieser Publikation das Ziel, das gesicherte, oft aber verstreute oder nur schwer zugängliche Wissen über die Weiterbildung in Deutschland zu bündeln, um damit bessere Voraussetzungen für begründete Entscheidungen in Politik und Praxis zu schaffen. Dies ist auch deshalb unverzichtbar, weil die Weiterbildung als vierter Bildungsbereich in ihrer institutionellen Vielfalt in anderen Bildungsberichten nicht immer hinreichend berücksichtigt wird. Eine selektive Wahrnehmung dieses Bereichs birgt jedoch das Risiko bildungspolitischer Fehlentscheidungen und verhindert eine angemessene Anerkennung der Arbeit der Akteure in diesem Feld.

Die beiden ersten Ausgaben der Trendanalyse hat das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in den Jahren 2008 und 2010 vorgelegt. Sie ist seit ihrem Erscheinen zu einer anerkannten und breit rezipierten Publikation zur Weiterbildung geworden. Auch die dritte Ausgabe richtet sich, so wie ihre Vorläufer, vorrangig an Bildungspolitiker und Bildungspraktiker, ist aber selbstverständlich auch für die interessierte Fachwissenschaft von Relevanz.

Wer die drei nun vorliegenden Bände miteinander vergleicht, wird einige Veränderungen in der Konzeption der Trendanalyse feststellen, mit denen wir auf überwiegend positive Rückmeldungen, aber auch auf manche Empfehlung reagieren – so wie von Reinhold Weiß im *REPORT – Fachzeitschrift für Weiterbildungsforschung* (H. 1/2011) oder von Bernd Käpplinger in der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (H. 1/2013) vorgetragen. Zunächst einmal ist die Trendanalyse im Umfang gewachsen, von anfänglich 140 auf heute über 200 Seiten. Dies verweist sowohl auf die Ausweitung des Blicks auf die Weiterbildungslandschaft als auch die wachsende Bedeutung der Publikation. Systematisch betrachtet, verorten wir die einzelnen Kapitel zudem

nun in einem Rahmenmodell zur Weiterbildung, das es erlaubt, Leistungen und Lücken der Bildungsberichterstattung und der Bildungsforschung genauer zu erkennen. Aufgenommen haben wir aber auch die kritischen Hinweise, jene wissenschaftlich begründbaren Kriterien stärker zu benennen, die es rechtfertigen, beobachtete Entwicklungen in der Zeit als „Trends“ zu bezeichnen. Um angesichts der kurzen Zeitintervalle des Erscheinens dieser Trendanalyse das Risiko der Überinterpretation zu vermeiden, verwenden wir den Trend-Begriff in der dritten Ausgabe sehr viel zurückhaltender. Beibehalten haben wir allerdings die historische Kontextualisierung der beobachteten Phänomene.

Mehr noch als in den beiden vorangegangenen Ausgaben bündeln wir in der vorliegenden Trendanalyse nicht nur Sekundärdaten, sondern präsentieren auch eigene Forschungen zu solchen Aspekten der Weiterbildung, die unbestreitbar wichtig sind, aber noch keinen hinreichenden Eingang in die Bildungsberichterstattung gefunden haben. Dazu zählen zwei Forschungsbeiträge zur Situation des Personals in der Weiterbildung, die auf der (Re-)Analyse eigener bzw. fremder Daten beruhen. Ein weiteres Kapitel stützt sich auf eine systematische Sichtung verschiedener Bereiche der Weiterbildungsforschung, die darauf abzielt, Hinweise auf veränderte Steuerungspraxen in der Weiterbildung zu gewinnen. Auch zukünftig werden wir originäre Forschungsbefunde in unserem Trendbericht präsentieren, dessen Schwerpunkt allerdings die indikatorengestützte Berichterstattung bleiben soll.

Der Fokus der Darstellung liegt nach wie vor auf der organisierten Weiterbildung, wobei das selbstgesteuerte wie auch das informelle Lernen selbstverständlich im Blick sind. Diese Fokussierung ergibt sich zum einen aus der verfügbaren Datenbasis; sie bringt zum anderen eine bewusste Entscheidung insofern zum Ausdruck, als die organisierte Weiterbildung jenen Bereich darstellt, auf den steuernde Initiativen zumeist abzielen. Und eben diese Fokussierung entspricht auch dem Auftrag und dem Selbstverständnis des DIE.

Die vorliegende Trendanalyse zur Weiterbildung reiht sich in eine bereits einige Jahrzehnte andauernde Geschichte der Bildungsberichterstattung und der Bildungsforschung in Deutschland ein. Einen überaus folgenreichen Ausgangspunkt bildete Hellmut Beckers Essay zu der Frage: „Warum benötigen wir ein Institut für Recht und Soziologie der Bildung?“ aus dem Jahr 1958, das als ein Gründungsdokument des Berliner Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung gilt, dessen erster Direktor Becker vor fast genau 50 Jahren wurde. Weniger bekannt ist vermutlich, dass Hellmut Becker in den 1950er Jahren Präsident des Deutschen Volkshochschul-Verbandes war und später dem Kuratorium der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes vorstand. Er trug entscheidend dazu bei, dass die Erwachsenenbildung in die Gutachtenserie des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen aufgenommen wurde. Seine Arbeit im Deutschen Bildungsrat war wesentliches Fundament dafür, die Weiterbildung als gleichberechtigten vierten Bildungsbereich zu konzipieren und gesellschaftlich zu verankern. Für die

Bildungsforschung formulierte Becker das Diktum, sie könne Politikern keine Entscheidungen abnehmen, aber sie ihnen ermöglichen. An der Biografie Beckers wie an der Geschichte des Max-Planck-Instituts selbst bzw. an der Rezeption der Arbeiten des Instituts ließe sich illustrieren, wie schwierig es ist, diesem Anspruch gerecht zu werden. Erfüllt werden kann er nur auf der Grundlage eines informierten Dialogs aller Beteiligten. Dafür bietet das DIE mit der nunmehr dritten Trendanalyse nicht nur einen Anlass, sondern auch eine Fülle von Informationen.

Ich bedanke mich bei allen Autorinnen und Autoren dieses Bandes ebenso wie bei unseren kritischen Rezensenten und nicht zuletzt beim Lektorat des DIE für das Engagement bei der Realisierung dieser Publikation und wünsche Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, eine anregende Lektüre.

Bonn, Oktober 2013

*Josef Schrader
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen*

Dieter Gnahs und Elisabeth Reichart

Weiterbildung – Begriffe, Datenlage und Berichtssysteme¹

1 Einleitung

Was unter „Weiterbildung“ verstanden wird, bedarf mit dem Fortschreiten des europäischen Einigungsprozesses der Erläuterung. In Deutschland wurde Weiterbildung – definiert als Fortsetzung organisierten Lernens nach dem Abschluss einer ersten Bildungslaufbahn – mit der Bildungsreform der 1970er Jahre als vierte Säule des deutschen Bildungssystems konstituiert. Weiterbildung ist in Deutschland derjenige Bildungsbereich, der die größte Personenzahl erreicht: Praktisch die Hälfte der Bevölkerung im Alter von 18 bis 64 Jahren hat im Berichtsjahr 2011/2012 an organisierten Formen der Weiterbildung teilgenommen. Das sind rund 25,1 Mio. Bürgerinnen und Bürger Deutschlands (vgl. BMBF 2013, S. 6), denen z.B. 8,8 Mio. Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen, 2,7 Mio. Schülerinnen und Schüler an berufsbildenden Schulen (inkl. Auszubildende im dualen System) und 2,4 Mio. Studierende gegenüberstehen (vgl. BMBF 2012, S. 33, 1, 58f.).

Gleichzeitig ist die Weiterbildung ein sehr vielschichtiger Bereich mit unterschiedlichen Anbietern, Angeboten, Niveaus und Zertifizierungsgraden von Veranstaltungen.² Dies ist nicht zuletzt Ausdruck unterschiedlicher rahmensetzender Zuständigkeiten von Bund und Ländern, die in den vergangenen Jahren vermehrt durch Vorgaben der Europäischen Union überlagert bzw. ersetzt wurden. Da die Bil-

dungspolitik zunehmend den Anspruch verfolgt, Entscheidungen auf der Grundlage empirischer Daten zu treffen, wurden nationale und internationale Bildungsberichte und Monitoring-Systeme etabliert, die das Feld anhand von Indikatoren möglichst objektiv abbilden sollen. Trotz einiger Fortschritte zeigen sich jedoch nach wie vor in Teilbereichen der Weiterbildung große Lücken in der Bildungsberichterstattung, die in einem Mangel an zuverlässigen Daten begründet sind. Einige dieser Lücken können, wenn auch nicht dauerhaft, durch Befunde der Weiterbildungsforschung geschlossen werden.

In diesem Kapitel wird zunächst beschrieben, was unter Weiterbildung in verschiedenen Kontexten verstanden wird und welche alternativen Begriffe und Differenzierungen des Lernens Erwachsener in Gebrauch sind. Sodann werden die relevanten Datenquellen zur statistischen Ausleuchtung des Bereichs beschrieben, von denen die meisten in den folgenden Kapiteln genutzt werden; eine Übersicht mit Kurzerläuterung und Literaturverweisen findet sich zudem im Anhang. Schließlich wird skizziert, wie und warum sich das öffentliche und politische Interesse an einer fortlaufenden Bildungsberichterstattung verändert hat; es wird ein Überblick gegeben über verschiedene Berichtssysteme zur Weiterbildung und schließlich ein Rahmenmodell vorgestellt, das die Eingangs- und Rahmenbedingungen, Prozesse und Wirkungen der Weiterbildung unterscheidet und die Kapitel des vorliegenden Buches strukturiert.

2 Weiterbildung im deutschen und europäischen Begriffsverständnis

Zur Weiterbildung werden zunächst – so die noch heute weitgehend akzeptierte Definition des Deutschen Bildungsrates – organisierte Lernprozesse ge-

1 Bei diesem Kapitel handelt es sich um eine grundlegend aktualisierte und erweiterte Zusammenfassung der Kapitel aus der DIE-Trendanalyse 2010 „Weiterbildung und ihre Segmente“ (Gnahs 2010b) und „Berichtssysteme und Weiterbildungsstatistik“ (Gnahs 2010a).

2 Das gilt bereits für Deutschland, mehr aber noch für andere europäische Länder, die lebenslanges Lernen z.T. mit anderen Begriffen beschreiben.

zählt, die der Vertiefung, Erweiterung oder Erneuerung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten dienen (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 197). Sie richtet sich an Personen, die eine erste Bildungsphase beendet und in der Regel eine Erwerbs- oder Familientätigkeit aufgenommen haben. Dieses pragmatische Begriffsverständnis hat den normativ aufgeladenen Begriff „Erwachsenenbildung“ ins Hintertreffen gebracht.³

Spätestens seit den 1980er Jahren hat sich der Begriff „Weiterbildung“ im amtlichen Sprachgebrauch, in weiten Teilen der Wissenschaft sowie in der Bildungspraxis durchgesetzt (vgl. Gnahs 2008, S. 28ff.). In der deutschen Weiterbildungslandschaft wird noch immer häufig von *beruflicher* und *allgemeiner* Weiterbildung gesprochen, wobei diese Bereiche auch förderrechtlich unterschiedlich verortet sind. Für bestimmte, im Berufsbildungsgesetz geregelte Bildungsgänge, wie berufliche Fortbildungen und berufliche Umschulungen, ist der Bund zuständig, für die Förderung der allgemeinen Weiterbildung hingegen die einzelnen Bundesländer. *Politische* und *kulturelle* Weiterbildung werden teils als eigene, teils als Teilbereiche der *allgemeinen* Weiterbildung genannt (vgl. Zeuner/Faulstich 2009, S. 218ff.). Die Ländergesetze zur Weiterbildung beziehen im Regelfall auch Angebote der beruflichen Weiterbildung mit ein, zumal die Grenzziehung zwischen beiden Segmenten immer schwieriger wird.

Dem Zeitgeist entsprechend stellte der Weiterbildungsbegriff in der Version des Deutschen Bildungsrates auf organisierte Bildungsprozesse unter expliziter Einbeziehung des beruflichen Segments ab. Weniger stark im Blickfeld standen informelle Lernprozesse, die dann in den 1990er Jahren in den Vordergrund rückten und in ihren vielfältigen Formen (z.B. als arbeitsintegriertes Lernen, als Lernen im sozialen Umfeld oder als computergestütztes Lernen) bildungspolitische Wertschätzung und wissenschaftliche Aufmerksamkeit erfuhren.⁴ Im Kontext des lebenslangen Lernens steht das sogenannte *informelle* Lernen heute gleichberechtigt neben den organisierten Lernformen.

Auf europäischer Ebene ist vor einigen Jahren eine Begriffstrias implementiert worden, die dem deutschen Sprachgebrauch nur zum Teil entspricht, ihn aber gleichwohl beeinflusst. Hierbei wird unterschieden zwischen *formalem*, *non-formalem* und *informellem* Lernen (vgl. Europäische Kommission 2000, S. 9f.).

Der Begriff „formale Bildung“ (*formal education*) umfasst alle Bildungsgänge, die zu einem anerkannten Abschluss führen bzw. auf ihn vorbereiten (Regelsystem). Formale Bildung findet in einem institutionellen Rahmen (z.B. Schule, Universität) statt, in dem das Lernen durch haupt- oder nebenberuflich tätiges professionelles Personal organisiert, gesteuert, bewertet und zertifiziert wird. Die vergebenen Zertifikate, Zeugnisse, Diplome u.Ä. werden staatlich anerkannt und verleihen im Regelfall die Berechtigung zum Einstieg in andere Bildungsgänge oder für die Ausübung einer Berufstätigkeit. Die Teile des Bildungssystems sind aufeinander abgestimmt und hierarchisiert, womit bestimmte Bildungslaufbahnen vorgezeichnet sind.

Die „non-formale Bildung“ vermittelt größtenteils Kenntnisse und Fähigkeiten, die unmittelbar im Berufs- und Privatleben verwertet werden können. Man erhält durch sie aber auch Berechtigungen (z.B. Führerschein). Sie bezieht sich auf organisierte Bildungsprozesse außerhalb des oben beschriebenen Systems. Bei eventuellen Zweifelsfällen der Einordnung von Lernaktivitäten als formal oder non-formal gilt in der europäischen Statistik die Zuordnung der Qualifikation zum Nationalen Qualifikationsrahmen als Kennzeichen einer formalen Aktivität (Eurydice 2011, S. 20).⁵

Beim „informellen Lernen“ handelt es sich um das intentionale Aneignen von Kenntnissen und Fähigkeiten außerhalb fremdorganisierter Kontexte (z.B. das Lernen mit den Eltern, Freunden, Kollegen oder das selbstgesteuerte bzw. autodidaktische Lernen). Das „zufällige Lernen“ (auch *random learning*) wird heute nicht mehr als Teil des informellen Lernens gesehen; dies war in früheren Dokumenten

3 Zur Begriffsgeschichte vgl. Gnahs (2008).

4 Zu den Gründen dieses Perspektivwechsels und näheren Erläuterungen vgl. Gnahs (2009).

5 Entsprechend können ähnliche Lernaktivitäten in verschiedenen Ländern unterschiedlich zugeordnet sein – dies ist bei Vergleichen von Teilnahmequoten zwischen Ländern zu berücksichtigen.

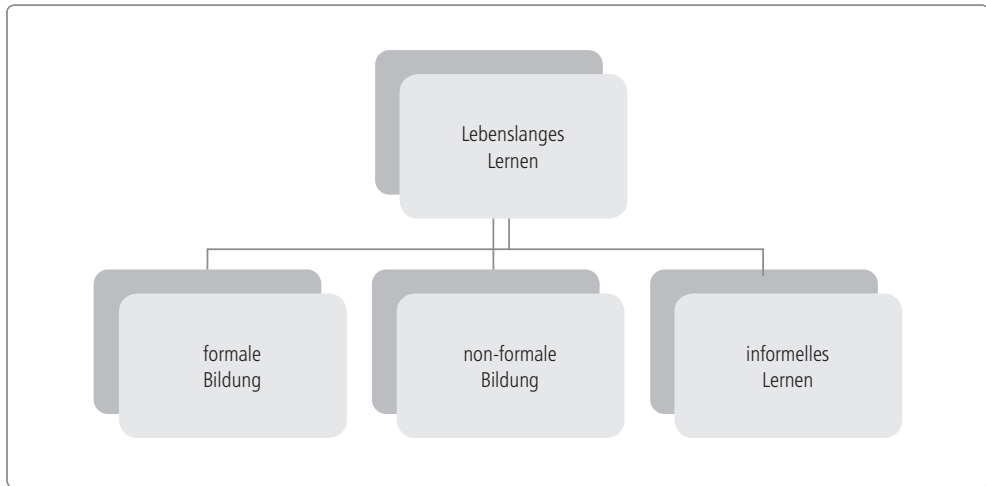


Abbildung 1: Formen des Lebenslangen Lernens

aber noch anders (vgl. z.B. Europäische Kommission 2001, S. 33; Kuwan/Seidel 2011, S. 219f.).

Im europäischen Verständnis gilt das „Lebenslange Lernen“ als der Oberbegriff für alle Lernaktivitäten, so dass sich folgende Hierarchie der Begriffe ergibt (vgl. Abb. 1).

Deutsche und europäische Begriffswelten treffen hier aufeinander und können nicht vollständig miteinander in Übereinstimmung gebracht werden. Nach deutschem Begriffsverständnis lässt sich der größte Teil der Weiterbildungsaktivitäten der *non-*

formalen Bildung zurechnen. Doch es gibt auch Ausnahmen, wie die folgende Zusammenstellung zeigt (vgl. Tab. 1). Viele Lernaktivitäten aller Formalisierungsgrade können prinzipiell von Erwachsenen und Jugendlichen durchgeführt werden, wobei dies für die europäische Gliederung unerheblich ist; im deutschen Kontext gelten aber nur Lernaktivitäten nach Abschluss der ersten Bildungsphase als Weiterbildung, was bei einer regulären Schul- und anschließenden Berufsausbildung in der Regel impliziert, dass die Person 18 Jahre und älter ist und

	formale Bildung	non-formale Bildung	informelles Lernen
Weiterbildung	<ul style="list-style-type: none"> ○ Aufstiegsfortbildung wie Meisterlehrgänge oder Lehrgänge zum Fachwirt ○ Nachholen von Schulabschlüssen ○ weiterbildendes Studium (z.B. Master nach einer Phase der Berufstätigkeit) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Englischkurs an der Volkshochschule ○ innerbetriebliches Führungskräftetraining ○ Fahrschule ○ Tanzkurs 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Selbstlernen am Computer, Lernen von Kollegen ○ Lesen eines Fachbuches
keine Weiterbildung	<ul style="list-style-type: none"> ○ Besuch einer allgemeinbildenden Schule oder Erststudium direkt nach der Schule 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nachhilfeunterricht für Schüler ○ außerschulische Jugendbildung ○ Tennisstunden für Kinder und Jugendliche 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Selbstlernen am Computer von Kindern und Jugendlichen ○ Nachhilfe durch Eltern oder Geschwister

Tabelle 1: Weiterbildung in der europäischen Begriffswelt

damit als Erwachsener gilt (vgl. auch Gnahs 2008, S. 31).

Jenseits der Schwierigkeiten, die aus der Kollision mit dem europäischen Begriffsverständnis resultieren, weist der Weiterbildungsbegriff zusätzliche Abgrenzungsprobleme auf. Im Besonderen bei der informellen Weiterbildung ist die Abgrenzung zum alltäglichen Lernen im Privat- und Arbeitsleben nicht immer trennscharf möglich: Ab wann wird normales Führungshandeln zur zielgerichteten Unterweisung? Ab wann ein Einüben von Musikstücken zum gezielten Einzelunterricht? Selbst bei der fremdorganisierten Weiterbildung ist die Abgrenzung zu den anderen Bildungssektoren nicht immer unstrittig: Gehören Umschulungen oder Zweitstudien noch zum Sektor Ausbildung bzw. Hochschule? Wie verhält es sich mit innerbetrieblichen Angeboten, die sich sowohl an Auszubildende als auch an die übrigen Mitarbeitenden richten? Schließlich ist auch die Herausforderung, den Begriff „Erwachsener“ vom Begriff „Jugendlicher“ bzw. „Kind“ abzugrenzen, noch nicht bewältigt.

Vor dem Hintergrund dieser definitorischen Uneindeutigkeiten wird der Begriff „Weiterbildung“ selbst immer auch Grauzonen aufweisen, d.h. einen Bereich der Unschärfe, über den auf der Grundlage entsprechender Definitionen und ihrer Operationalisierung in Erhebungsinstrumente je nach Erkenntnisinteresse entschieden werden muss. Eine mögliche Strategie ist die Klassifikation allen Lernens von Personen ab 25 Jahren als „Lernen Erwachsener“ (*adult learning*), wie es in der Europäischen Union praktiziert wird (vgl. Eurostat 2005, S. 30). Durch die Wahl der Altersgruppe werden Maßnahmen der außerschulischen Jugendbildung weitgehend ausgeschlossen, das Problem der Abgrenzung zwischen Erstausbildung und Weiterbildung bleibt aber bestehen.

Dies lässt sich am Beispiel des Adult Education Survey (AES) illustrieren. Mit seiner Einführung ging eine Neudefinition der traditionellen Teilbereiche von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung einher. Wurden diese im Berichtssystem Weiterbildung (BSW) noch mit getrennten Fragebatterien erfasst, die teils über formalrechtliche Kategorien, teils inhaltlich begründet waren, so ist im europäischen Kontext der subjektive Zweck ausschlaggebend für

die Einordnung einer Veranstaltung als *berufsbezogen* oder *nicht-berufsbezogen*.⁶ Zusätzlich wird die *betriebliche* Weiterbildung als eigene Kategorie abgegrenzt. „Klassische“ berufliche Aufstiegsfortbildungen, wie etwa zum Meister, sind nunmehr als formale Bildung erfasst, während das Gros der Weiterbildungsaktivitäten der non-formalen Bildung zuzurechnen ist. Im deutschen Sprachgebrauch hat es sich seit nunmehr drei Berichtszyklen des AES eingebürgert, die Teilnahme an non-formaler Bildung als „Weiterbildung“ zu bezeichnen (vgl. Reichart 2013).

Ein anderer Zugang zum Gegenstand eröffnet sich über die Anbieter bzw. verschiedene Angebotsformen von Weiterbildung. Im deutschen Kontext wird aufgrund der großen Vielfalt von Anbietern und Formen oft von einer „pluralen Weiterbildungslandschaft“ gesprochen, die deutlich heterogener ist als etwa im Schulbereich.⁷

Neben dem Besuch von Einrichtungen, deren Hauptfunktion in der Weiterbildung besteht, haben Bildungsinteressierte vielfältige Möglichkeiten des Lernens. Die Arbeitswelt selbst mit ihren Anforderungen und Anregungen ist hier ein wichtiges Feld, wobei die Lernhaltigkeit der beruflichen Tätigkeiten mit dem Qualifikationsniveau steigt und zusätzlich nach Branchen differiert (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004; Baethge 2009). Auch Museen, Bibliotheken, Lehrpfade aller Art, Lernzentren oder das Internet sind Orte, an denen individuell nutzbare, didaktisch aufbereitete Lernangebote zur Verfügung stehen. Solche didaktisierten Angebote, die sich an eine offene Nutzergruppe richten und in Gänze oder teilweise genutzt werden können, stellen eine Zwischenstufe zwischen dem non-formalen und dem informellen Lernen dar. Diese Angebote sind zudem zu unterscheiden vom sogenannten „Blended Learning“, das eine Kombination von präsenz- und medienbasierten Lernangeboten beschreibt. Diese werden aber in der Regel im Rahmen eines organisierten Lehrangebots genutzt, das

6 Die entsprechende Frage im Fragebogen lautete im AES 2012: „Haben Sie daran [an dieser Weiterbildungsveranstaltung] hauptsächlich aus beruflichen oder mehr aus privaten Gründen teilgenommen?“

7 Die Aufteilung des Weiterbildungsmarktes nach Anbietergruppen wird im Kapitel „Einrichtungen“ beschrieben.

der formalen oder auch der non-formalen Bildung zugerechnet werden kann (z.B. weiterbildendes Studium/Lehrgang mit Fernstudienanteilen; vgl. Matzik 2011). Der Austausch im Freundeskreis oder das Lernen durch und im Zuge ehrenamtlichen Engagements gelten ebenfalls als typische Formen des informellen Lernens.

3 Entwicklung und Verfügbarkeit von Datenquellen

Angesichts der Vielfalt der Definitionen und der Lückenhaftigkeit des verfügbaren Datenmaterials wird deutlich, dass man sich sein Bild mosaikartig zusammensetzen muss, wenn man sich über Weiterbildung in Deutschland informieren will. Ein Weiterbildungsstatistikgesetz, wie in den 1970er Jahren gefordert, konnte aus unterschiedlichen Gründen (Finanzierung, Länderkompetenzen, Widerstände von Trägern usw.) nicht auf den Weg gebracht werden.

Die Weiterbildungsstatistik speist sich aus einer Vielzahl von Datenquellen. Prinzipiell gibt es in der Weiterbildungsstatistik drei Perspektiven: die Perspektive der Teilnehmenden, die Perspektive der Weiterbildungseinrichtungen und die spezifische Perspektive der Betriebe (vgl. Seidel 2006). Im Folgenden wird unterschieden in Repräsentativbefragungen auf Personenebene, Träger- und Einrichtungssstatistiken und Verwaltungsstatistiken.

3.1 Repräsentativbefragungen auf Personenebene

Seit dem Jahr 2007 gilt der als europaweite Erhebung konzipierte AES, der über eine Repräsentativbefragung der Bevölkerung differenzierte Daten zum Weiterbildungsverhalten liefert, als das zentrale Informationsinstrument. Neben den Bildungs- und Lernaktivitäten in den vergangenen zwölf Monaten werden auch Informationen zu Dauer, Themen, Anbietern, zeitlichem Umfang, Motiven und Nutzen dieser Aktivitäten erfasst. Zusätzlich werden Barrieren der Teilnahme, Kompetenzen und soziale und kulturelle Teilhabe erhoben. 2011/2012 wurde der AES europaweit erneut durchgeführt; 2010 wurde hingegen nur in Deutschland eine Zwischenerhebung mit einem größtenteils identischen

Bogen vorgenommen (Rosenblatt/Bilger 2011). Die Informationen aus dieser Personenbefragung lassen auch (begrenzte) Einschätzungen zur Anbieter- und Angebotsstruktur zu. Der Schlussbericht zum deutschen AES 2012 (Bilger u.a. 2013) ist online im Open Access verfügbar.

In der Berichterstattung auf Basis des AES werden folgende Teilbereiche der Weiterbildung unterschieden, die dort auch als „Segmente“ bezeichnet werden:

- *betriebliche* Weiterbildung: mindestens überwiegend in der Arbeitszeit und/oder ganz oder teilweise vom Arbeitgeber finanziert,
- *individuelle berufsbezogene* Weiterbildung: jede andere Weiterbildung, die der/die Befragte nach eigener Aussage „hauptsächlich aus beruflichen Gründen“ besucht hat,
- *nicht-berufsbezogene* Weiterbildung: nicht betrieblich und „mehr aus privaten Gründen“ besucht.

Diese Weiterbildungssegmente beziehen sich im AES ausnahmslos auf die non-formale Bildung, die über die vier Veranstaltungsformen Kurse/Lehrgänge, kurzzeitige (Weiter-)Bildungsveranstaltungen, Schulung am Arbeitsplatz und Privatunterricht in der Freizeit definiert ist. Weiterbildungen, die zu einem regulären Bildungsabschluss führen (z.B. weiterbildende Studiengänge, aber auch Meister- oder Technikerfortbildungen), zählen zur formalen Bildung und werden auch als solche aufgeführt.

Neben dieser Gesamtdarstellung gibt es Einzelstatistiken und Erhebungssysteme, die sich auf Teilbereiche der Weiterbildung richten (vgl. Gnahn 2009, S. 285ff.). So werden die personenbezogenen Informationen des AES durch Mehrthemen-Befragungen mit Weiterbildungsbezug ergänzt, die auf nationaler und europäischer Ebene stattfinden. Zu nennen sind im nationalen Rahmen:

- der Mikrozensus (MZ),
- das Sozio-oekonomische Panel (SOEP) und
- die Erwerbstätigen-Befragung, die das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und die Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) gemeinsam durchführen.

Darüber hinaus werden unter EU-Ägide folgende Erhebungen vorgenommen:

- *Labour Force Survey* (LFS) und
- *Harmonised European Time Use Surveys* (HE-TUS).

Da in den verschiedenen Erhebungen je unterschiedliche Definitionen und Erhebungssettings angewendet werden, ist davon auszugehen, dass die auf der jeweiligen Datenbasis errechneten Teilnahmequoten stark differieren (vgl. Käßlinger/Kulmus/Haberzeth 2013, S. 13ff.).

Seit 2009 gibt es das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Nationale Bildungspanel, das Bildungsteilnahme und Kompetenzentwicklung von der frühkindlichen Entwicklung in der Familie und frühkindlicher Betreuung bis hin zum Lernen und zu Bildungsaktivitäten im Erwachsenenalter abbildet (vgl. Bäumer u.a. 2012; Pollack 2012; Blossfeld/Roßbach/Maurice 2011). Dieselben Personen werden über einen längeren Zeitraum begleitet, um so ihre Bildungsverläufe im Längsschnitt darzustellen – ein großer Fortschritt gegenüber den Momentaufnahmen, die bei Querschnittsuntersuchungen mit wechselnden Stichproben gemacht werden. Das Bildungspanel ist so angelegt, dass acht verschiedene Startkohorten (von Neugeborenen über Kindergarten, Grundschule, Sekundarstufe 1 und 2, berufliche Ausbildung, Hochschule und Erwachsenenalter) wiederholt befragt werden, und zwar nicht nur zu Lernaktivitäten, sondern auch zum sozialen und institutionellen Umfeld. Gleichzeitig werden auch Kompetenzen und die Auswirkungen von Bildung auf die berufliche Karriereentwicklung erfasst. Dieses Nationale Bildungspanel soll mittel- bis langfristig die Datenbasis für eine Bildungsberichterstattung liefern, die sich am Lebenslauf orientiert. Im Besonderen erhoffen sich die Initiatoren dadurch mehr Aufschluss über Bildungsprozesse außerhalb von Institutionen, über die Erfolgsbedingungen von Bildung und über die Relevanz bestimmter Kompetenzen in unterschiedlichen Kontexten (vgl. BMBF 2007).

Im OECD-Kontext wird unter deutscher Beteiligung in methodischer Analogie zu PISA (*Programme for International Student Assessment*) eine breit angelegte Kompetenzmessung bei Erwachsenen durchgeführt. Aufbauend auf Vorläufer-Studien

wie IALS (*International Adult Literacy Survey*) und ALL (*Adult Literacy and Lifeskills Survey*) hat die OECD ein erweitertes Vorhaben im Feld der Kompetenz- bzw. Fähigkeitsmessung von Erwachsenen, das *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC), in Auftrag gegeben.⁸ Seit 2008 arbeitet ein internationales Konsortium unter Führung der US-amerikanischen Einrichtung *Educational Testing Service* (ETS) und unter Mitwirkung von GESIS-ZUMA aus Mannheim, der führenden Beratungs- und Service-Einrichtung in Deutschland für sozialwissenschaftliche Methodenfragen, an der instrumentellen und methodischen Umsetzung der OECD-Vorgaben. Insgesamt sind mehr als 20 Staaten beteiligt (z.B. Österreich, Frankreich, Japan, UK, USA und Deutschland). Die Haupterhebung fand 2011/2012 statt, die Berichtslegung ist für das Jahr 2013 vorgesehen (vgl. OECD 2008; Schleicher 2008).

Darüber hinaus werden in einem umfangreichen Hintergrundfragebogen u.a. Daten erfasst zum sozioökonomischen Status, zur Bildungslaufbahn (inkl. Weiterbildungsverhalten) und zur Beschäftigungssituation einschließlich der Kompetenzen, die am Arbeitsplatz eingesetzt werden (*survey of skills used at work*).

Die Kompetenzmessungen und die ergänzende Befragung sind in Deutschland bei einer repräsentativen Stichprobe von 5.000 Personen im Alter von 16 bis 65 Jahren durchgeführt worden. Als deutsche Besonderheit ist diese Stichprobe um 1.300 Personen im Alter von 66 bis 80 Jahren aufgestockt worden, um der wachsenden Bedeutung dieser Personengruppe im Arbeitsleben und in der Zivilgesellschaft Rechnung zu tragen. Die Älteren wurden in gleicher Weise wie in der Haupterhebung getestet und befragt, so dass Quervergleiche zwischen unterschiedlichen Altersgruppen möglich sein werden. Dieses Vorhaben wird vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Kooperation mit Lehrstühlen an der Ludwig-Maximilians-Universität München

8 Im Zentrum von PIAAC steht die direkte Messung von drei Kompetenzdomänen: Lesekompetenz (*assessment of literacy skills*), mathematische Kompetenz (*assessment of numeracy skills*) und die Problemlösekompetenz in einer technologiereichen Umgebung (*assessment of problem-solving in a technology-rich environment*).

(Prof. Rudolf Tippelt) und der Eberhard Karls Universität Tübingen (Prof. Bernhard Schmidt-Hertha) unter dem Titel *Competencies in Later Life* (CiLL) bearbeitet. Ergänzt wird CiLL durch den Einsatz von Fallstudien, Expertengesprächen und Gruppendiskussionen, um so die Ergebnisse der Kompetenzmessungen besser einschätzen und interpretieren zu können (vgl. Strobel/Schmidt-Hertha/Gnahs 2011).

Sowohl die bald vorliegenden PIAAC- als auch die CiLL-Ergebnisse lassen keine unmittelbaren Rückschlüsse auf die Leistungsfähigkeit des Weiterbildungssystems zu. Ähnliche, wie im Zusammenhang mit den PISA-Ergebnissen geführte Erörterungen der Konsequenzen für das Schulsystem dürften im Zuge der Veröffentlichung der PIAAC-Resultate deutlich erschwert sein. Ursache dafür ist, dass die gemessenen Kompetenzen der Erwachsenen schwerlich bestimmten Bildungsmaßnahmen zuzuschreiben sind.

3.2 Träger- und Einrichtungsstatistiken

Bei den Informationen über Weiterbildungsanbieter ist die Gruppe der Betriebe vergleichsweise am besten erfasst. Immerhin finden auf nationaler (Erhebung des Instituts der deutschen Wirtschaft, IW) und auf europäischer Ebene (Continuing Vocational Training Survey, CVTS) regelmäßig spezielle Erhebungen statt, die um Informationen aus anderen Erhebungen mit thematisch breiterem Ansatz (z.B. dem Betriebspanel des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit) ergänzt werden können.⁹

Bei den außerbetrieblichen Weiterbildungsanbietern stechen die Volkshochschul-Statistik, die sogenannte Verbundstatistik, eine von mehreren Weiterbildungsverbänden¹⁰ getragene Leistungsstatistik und die Statistiken der Industrie- und Handelskammern (DIHK 2011) hervor, weil sie das jeweilige

Angebots- und Leistungsspektrum relativ detailliert und als Zeitreihe aufbereiten.

Die Volkshochschul-Statistik ist eine Vollerhebung und liefert schon seit 1962 jährlich Daten zu Einrichtungsmerkmalen, Personal, Finanzierung, Veranstaltungen und Teilnehmenden der deutschen Volkshochschulen. Sie wird in Kooperation des Deutschen Volkshochschul-Verbandes und des DIE durchgeführt; eine Grundauszählung aller Merkmale nach Bundesländern wird online veröffentlicht (vgl. Huntemann/Weiß 2010). Die Statistik des Verbunds Weiterbildungsstatistik erfasst ebenfalls Daten zu Einrichtungen, Personal, Finanzierung, Veranstaltungen und Teilnehmenden bei den Mitgliedern von vier bundesweit vertretenen Weiterbildungsverbänden der allgemeinen und politischen Weiterbildung. Auch die Verbundstatistik wird online veröffentlicht (Horn/Ambos 2012). Ein Schwerpunkt dieser Statistiken liegt in der thematischen Ausrichtung der Angebote. Eine Statistik des Fernunterrichts bietet das Forum Distance-Learning mit seiner jährlichen Statistik zu Instituten, Teilnehmenden und Themenbereichen in zugelassenen Fernstudiengängen (vgl. Grün/Kurz 2012).

Der wbmonitor ist eine Umfrage bei Anbietern frei zugänglicher allgemeiner oder beruflicher Weiterbildung. Die Befragung wird jährlich als Kooperationsprojekt des BIBB und des DIE durchgeführt und bezieht sich jeweils auf ein aktuelles Thema sowie regelmäßig auf das Leistungsangebot und die Geschäftsentwicklung der befragten Einrichtungen. Als ein zentrales Ergebnis wird der wbmonitor-Klimawert berechnet – analog zum ifo-Geschäftsklimaindex als ein Maß für die aktuelle wirtschaftliche Lagebeurteilung als auch die Zukunftserwartungen der Weiterbildungsanbieter (www.wbmonitor.de; Koscheck/Weiland/Ditschek 2013).

Als Ergänzung zum wbmonitor wird 2014 eine repräsentative Befragung des Weiterbildungspersonals vorgenommen, durchgeführt als Kooperationsprojekt des DIE, des BIBB und der Universität Duisburg-Essen.¹¹ Einbezogen werden dabei alle Einrichtungen, die in ihrer Hauptfunktion Weiterbildung anbieten. Ausgeblendet bleiben also die betriebliche Weiterbildung und die Weiterbildung, die von Einrichtungen in Nebenfunktion durch-

9 Für eine nähere Beschreibung dieser drei Datenquellen vgl. Kapitel Brose.

10 Es handelt sich um den Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB), den Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (BAK AL), die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) und die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE). Der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV) ist assoziiertes Mitglied. Die Erstellung der Statistik erfolgt durch das DIE.

11 Vgl. hierzu auch Kapitel Martin/Langemeyer.

geführt wird. Die Erhebung richtet sich an ehrenamtlich sowie haupt- und nebenberuflich Tätige in lehrenden, planenden und verwaltenden Funktionen. Damit wird erstmals seit der letzten großen Personalerhebung aus dem Jahre 2004 durch WSF Wirtschafts- und Sozialforschung (2005) wieder eine breit angelegte Studie zum Weiterbildungspersonal vorliegen.

Eine weitere Aktivität mit Blick auf Weiterbildungseinrichtungen ist die vom Statistischen Bundesamt durchgeführte Erhebung auf der Basis von § 7 Bundesstatistikgesetz, mit der getestet werden sollte, ob eine solche Erhebung belastbare Daten zur Beantwortung bildungspolitischer Fragen liefern kann. Auswahlgrundlage war das Unternehmensregister; erhoben wurden Angaben zum Angebot, zum Personal, zu den Teilnehmenden sowie zu den Einnahmen und Ausgaben. Diese Erhebung wurde 2011 mit dem Berichtsjahr 2010 durchgeführt. Ergebnisse liegen bisher nicht vor.

Für die meisten der genannten Datenquellen gibt es spezifische Berichtsorgane (z.B. Volkshochschul-Statistik, Schlussbericht zum AES), die einen Kanon an Auswertungen der jeweiligen Datenquelle enthalten. Dies bedeutet aber nicht, dass nicht weitere Auswertungen und Zusammenstellungen der Daten nach unterschiedlichen Fragestellungen möglich sind. Informationen zur Weiterbildung aus anderen, v.a. den thematisch umfassenderen Erhebungen, sind in der Regel nicht ohne Weiteres zugänglich. Allerdings werden diese Daten, ebenso wie die erstgenannten, für Forschungsarbeiten und Bildungsberichte ausgewertet, so dass Informationen jeweils unter den berichtsspezifischen Fragestellungen verfügbar sind. Für einige Datenquellen gibt es die Möglichkeit, beim jeweiligen Anbieter Sonderauswertungen anzufordern (z.B. für den Mikrozensus beim Statistischen Bundesamt, für die Volkshochschul-Statistik beim DIE).

Während Personen und ihr Weiterbildungsverhalten durch die verschiedenen oben genannten Datenquellen vergleichsweise gut abgebildet sind – und in Zukunft sein werden, wenn das Bildungspanel längere Zeitreihen zur Verfügung stellt – ist die Datenlage bei der Anbieterstatistik und allen damit zusammenhängenden Merkmalen (Personal in der Weiterbildung, Angebote usw.) unbefriedigend. Zwar sind einzelne

Teilbereiche vergleichsweise gut ausgeleuchtet (z.B. die Volkshochschulen), die vorhandenen institutionellen Daten sind aber nicht oder nur schwer miteinander vergleichbar, weil unterschiedliche begriffliche Abgrenzungen vorliegen und unterschiedliche Erhebungsmethoden zum Tragen kommen. Ansonsten ist man, bis auf die wenigen Anhaltspunkte, die aus Personenbefragungen resultieren, auf Schätzungen und Hochrechnungen angewiesen.

Eine bereichsübergreifende, einheitliche Anbieterstatistik ist bislang nicht etabliert, obwohl sie auch aus bildungspolitischer Sicht wünschenswert wäre (vgl. Döbert u.a. 2009, S. 238). Für die Betrachtung von Zusammenhängen zwischen Angebots- und Anbietermerkmalen mit individuellen Merkmalen wäre es zudem sinnvoll, Anbieter- und Teilnehmermerkmale koppeln zu können, wie es im Kontext der Schulforschung möglich ist. Für Erwachsene scheint eine solche Kopplung derzeit zu komplex.

3.3 Amtliche Statistiken und Verwaltungsstatistiken

Informationen über die Struktur von Teilnehmenden in bestimmten Segmenten finden sich vor allem in der SGB-III-Statistik der Bundesagentur für Arbeit (BA), die als Geschäftsstatistik Eintritte, Austritte und Bestände an Teilnehmenden in geförderten Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung dokumentiert und auch Aussagen zur soziodemografischen Struktur zulässt. Ähnlich aufschlussreich ist die Statistik der Fortbildungsprüfungen des Statistischen Bundesamts, die die Zahl der Prüflinge und der bestandenen Prüfungen, differenziert nach Art des Abschlusses und soziodemografischen Merkmalen, vollständig erhebt. Darüber hinaus weisen auch einige Träger- bzw. Einrichtungsgruppen-Statistiken nur wenige Teilnehmermerkmale aus (meist Alter und Geschlecht).

Auskunft über die Fachschulen sowie deren Anzahl an Schülerinnen und Schülern gibt die einschlägige Fachserie des Statistischen Bundesamtes (Statistisches Bundesamt (Destatis) 2012a). Dort sind ebenfalls Statistiken über die Anzahl und die Teilnehmenden von Schulen des Zweiten Bildungswegs verfügbar (Abendrealschulen, Abendgymnasien und Kollegs; vgl. Statistisches Bundesamt 2012b).

4 Bildungsberichterstattung und Monitoring

Ab dem Ende des vorigen Jahrtausends hat sich in Deutschland und Europa ein neues Politikverständnis mit einer eigenen Steuerungslogik durchgesetzt, für das in der Soziologie, der Politikwissenschaft und inzwischen auch in der Erziehungswissenschaft der Begriff „Governance“ verwendet wird. Gemeint wird damit zumeist „die Koordination sozialer Handlungen vieler Akteure, die nicht allein aus dem politischen Kontext stammen, sondern auch marktliche und zivilgesellschaftliche Akteure einschließen“ (Schrader 2008, S. 41). Dieses Konzept reagiert auf die Tatsache, dass wichtige bildungspolitische Fragen heute nicht mehr allein durch staatliche Akteure, sondern auch durch inter- und supranationale Organisationen sowie zivilgesellschaftliche Akteure wie z.B. Berufs- oder Trägerverbände beeinflusst werden. Dies lässt sich auch im Bereich der Weiterbildung beobachten. Die Rolle des Staates besteht im Governance-Konzept, wenn man es präskriptiv auslegt, neben eigenen Leistungen darin, die Handlungen und Ergebnisse der marktlichen und zivilgesellschaftlichen Akteure zu moderieren. Dies geschieht u.a. mithilfe einer Vielzahl von Monitoring-Instrumenten und -Verfahren, die von Evaluationen und Qualitätsmanagement über indikatorengestützte Berichtssysteme bis hin zu ausgefeilten Controlling-Systemen reichen. Diese Instrumente zielen vor allem darauf ab, festzustellen, ob definierte Ziele (z.B. gewünschte Teilnahmequoten) erreicht wurden, um ggf. umsteuern zu können.

So wird die nationale und internationale bildungspolitische Diskussion seit einigen Jahren in hohem Maße durch die Befunde empirischer Untersuchungen und statistischer Erhebungen geprägt. Diese „evidenzbasierte Bildungsforschung als ein auf bestätigten Erfahrungen beruhendes und an hohen und einheitlichen Standards orientiertes Wissen“ (Tippelt/Reich-Claassen 2010, S. 22) über Maßnahmen und deren Wirksamkeit soll Steuerungsentscheidungen unterstützen. Eine herausgehobene Bedeutung wird in diesem Zusammenhang dem internationalen Vergleich eingeräumt, der immer mehr auch von den supra- und internationalen Organisationen wie EU und OECD eingefordert

wird. Benchmarking-Prozesse mit anderen Staaten, und damit auch mit anderen Bildungssystemen, sollen spezifische Stärken und Schwächen des nationalen Systems aufdecken helfen und dadurch Anregungen und Impulse für Bildungsreformen liefern (vgl. Ioannidou 2010). Dies ist prototypisch durch die Ergebnisse der PISA-Erhebungen und ihre breite Erörterung in Deutschland geschehen. Auch zwischen Regionen, Kommunen und Weiterbildungseinrichtungen gibt es das Bestreben, die jeweiligen Einheiten anhand von Kennzahlen zu vergleichen, um von den jeweils „besseren“ Einheiten zu lernen.¹²

Im Zeichen dieser Faktenorientierung und der geänderten Politikauffassung hat Bildungsberichterstattung einen zentralen Stellenwert. Bei ihr handelt es sich um eine systematische, theoriebasierte, indikatorengestützte regelmäßige und umfassende Darstellung des Bildungsbereichs. Ihr Ziel ist es, Strukturen und Entwicklungen zu beschreiben, regionale und internationale Vergleiche zu ermöglichen, die Leistungsfähigkeit des Bildungswesens insgesamt und seiner Teile einzuschätzen sowie Grundlagen für politische Entscheidungen zur Verbesserung des Bildungswesens zu liefern.

Mittlerweile gibt es mit dem AES eine europaweite Erhebung zum Lernen Erwachsener, die 2007 und 2012 stattgefunden hat und vergleichende Darstellungen der Teilnahmemuster an Lernaktivitäten in den europäischen Ländern ermöglicht. Es gibt zwar keinen zentralen Abschlussbericht, vielfältige interaktive Auswertungsmöglichkeiten werden aber auf der Eurostat-Homepage angeboten. OECD-weit ist der Bericht *Education at a Glance* zu nennen, der jährlich erscheint und auch Kennzahlen zur Weiterbildung enthält (vgl. OECD 2012). Im Folgenden werden Berichte vorgestellt, die aufbereitete Daten aus dem deutschen Kontext enthalten und von Praxis und Politik als Informationsquellen genutzt werden können.

Der Nationale Bildungsbericht, der alle zwei Jahre erscheint (zuletzt Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012), enthält in jeder Ausgabe ein Kapitel „Weiterbildung und Lernen im Erwachse-

12 Für einen Überblick über Kennzahlen auf verschiedenen Ebenen aus Sicht von Weiterbildungseinrichtungen vgl. Reichart (2012).

nenalter“, das jeweils fortgeschriebene Daten zur Weiterbildungsbeteiligung und Ergebnisse anderer thematisch einschlägiger Datenquellen enthält. Kennzahlen speziell zur beruflichen Weiterbildung werden im Datenreport zum Berufsbildungsbericht veröffentlicht (BIBB 2012).

Einige Bundesländer haben mittlerweile eigene Bildungsberichte eingeführt, die sich am Indikatorenkonzept des Nationalen Bildungsberichts orientieren. Allerdings konzentrieren sich die meisten Bundesländer dabei auf den Schulbereich (vgl. Reichart 2012). Die meisten Bundesländer liefern zudem eine Zusammenschau der Anbieter, die durch die jeweiligen Landesgesetze für Weiterbildung bzw. Erwachsenenbildung gefördert werden. Im Regelfall werden die Zahlen der Teilnahmefälle, der Veranstaltungen und der Unterrichtsstunden sowie thematische Strukturen präsentiert. Jene Länder, die über ein Bildungsurlaubs- oder Freistellungsgesetz verfügen, dokumentieren darüber hinaus die Inanspruchnahme über sogenannte Bildungsurlaubsberichte, die meist in mehrjährigem Abstand erscheinen. Beide Formen der Statistik erfolgen nach landesspezifischen Vorgaben, so dass ein Ländervergleich oder gar eine Zusammenfassung der Daten erschwert wird bzw. unmöglich ist.

In eine ganz andere Richtung dagegen weisen Konzepte, die zum Ziel haben, ein regionales Bildungsmonitoring zu ermöglichen. Bei der Gestaltung regionaler Bildungslandschaften spielt die kommunale Ebene eine entscheidende Rolle. Regionales Bildungsmanagement wird schon heute von vielen Bürgermeistern und Landräten als Aufgabe wahrgenommen, weil nur so dauerhafte Struktureffekte erzielt werden können. Politisch flankiert wurden solche aufkommenden Bestrebungen, so z.B. durch die „Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages“ aus dem Jahr 2007, mit der eine staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaft im Bildungsbereich eingefordert wird. Dort heißt es:

Den Städten kommt in der kommunalen Bildungslandschaft eine zentrale Rolle bei der Steuerung und Moderation der zielorientierten Zusammenarbeit zu. Als Grundlage für regionale Steuerung und Qualitätssicherung sollte ein umfassendes Bildungsmonitoring als integriertes Berichtswesen von Bil-

dungsverläufen vor Ort gemeinsam von Kommunen und Ländern entwickelt werden (Deutscher Städtetag 2007, S. 2).

Eine erste Orientierung in diese Richtung bieten die mittlerweile entwickelten Instrumentarien für ein regionales Bildungs-Monitoring durch ein BMBF-gefördertes Projekt „Regionale Bildungsberichterstattung“ sowie durch die gemeinsame Initiative des BMBF mit deutschen Stiftungen unter dem Titel „Lernen vor Ort“ (vgl. Gnahs u.a. 2009; Statistisches Bundesamt/Statistisches Landesamt Baden-Württemberg/DIE 2011; DIPF 2012; Kaehlbrandt/Lohre 2009). Erstellt wurden in diesem Kontext Indikatorenkataloge, Handreichungen und Erhebungskonzepte. Damit sollen Kommunen in die Lage versetzt werden, das regionale Bildungssystem indikatorengestützt zu steuern. Im Besonderen im Bereich Weiterbildung stoßen solche Ambitionen allerdings an Grenzen, weil bisher nur vergleichsweise wenige Daten regionalisiert bzw. in vergleichbarer Form vorliegen (vgl. auch Gnahs 2012).

Die Bildungsberichterstattung orientiert sich zu meist an Rahmenmodellen, die steuerungsrelevante Dimensionen der Weiterbildung systematisieren und die die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, Charakteristika des Prozesses sowie die Wirkungen von Bildungsprozessen unterscheiden. Ein solches Modell wurde auch für den Nationalen Bildungsbericht entwickelt (DIPF 2007). Der vorliegenden Trendanalyse legen wir ein Rahmenmodell der Weiterbildung und des Lebenslangen Lernens zugrunde, das die Konzeption des Nationalen Bildungsberichts aufgreift und ergänzt (vgl. Abb. 2). Wir betrachten dieses Modell als Heuristik, um aufzuzeigen, zu welchen Dimensionen der Weiterbildung eine Berichterstattung prinzipiell steuerungsrelevante Informationen für die Bildungspolitik liefern kann.

Unter *Kontext* werden zunächst die Rahmenbedingungen von Weiterbildung auf gesellschaftlicher und ökonomischer Ebene verstanden, die nicht speziell bildungspolitisch beeinflusst sind, die gleichwohl aber wichtige Hintergrundinformationen für Steuerungsbemühungen darstellen und zum Verständnis der Gesamtsituation der Weiterbildung notwendig sind. Zum *Input* gehören die Voraussetzungen und Bedingungen für Weiterbildungsprozesse auf ver-

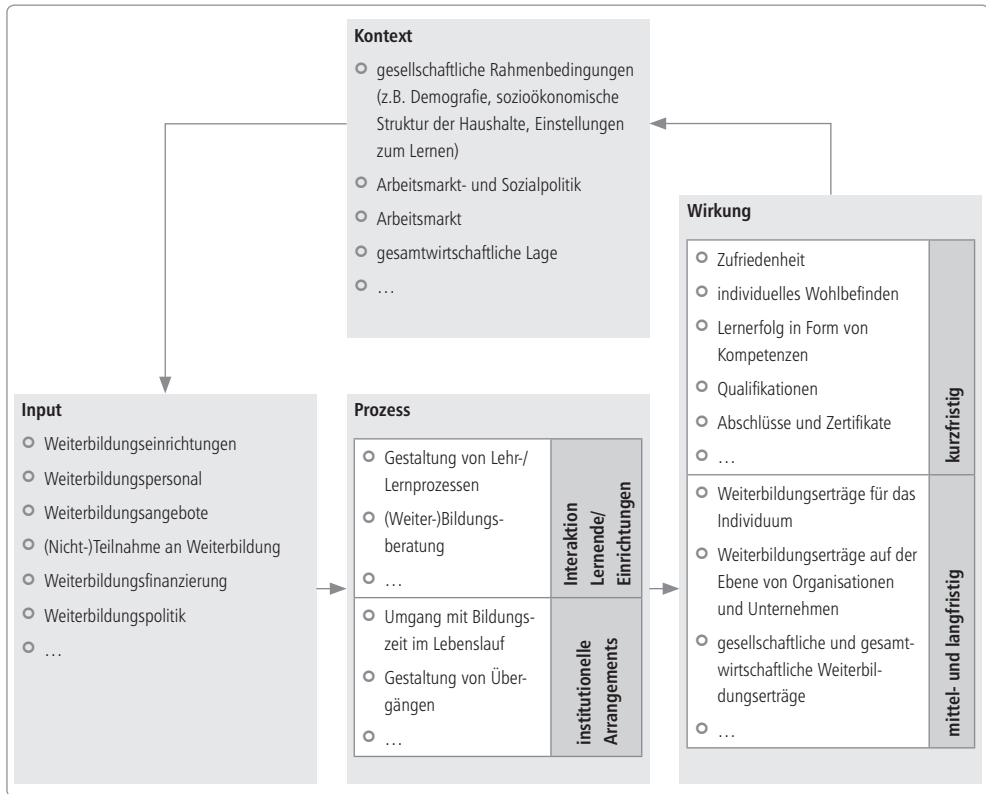


Abbildung 2: Steuerungsrelevante Dimensionen der Weiterbildung und des lebenslangen Lernens (eigene Darstellung, adaptiert und erweitert nach DIPF 2007, S. 35f.)

schiedenen Ebenen. Dies sind zunächst die Einrichtungen und Organisationen der Weiterbildung, das dort tätige haupt- und nebenberufliche Personal und das von den Einrichtungen vorgehaltene Angebot an Weiterbildungsveranstaltungen und sonstigen weiterbildungsbezogenen Dienstleistungen. Gesamtgesellschaftlich gesehen, zählen auch die Muster von Weiterbildungsteilnahme und Nicht-Teilnahme zum Input in Bildungsprozesse, da die folgenden Schritte (*Prozess und Wirkung*) von diesen Mustern mitbestimmt werden. Es stellt sich jeweils die Frage, wer in Bildungsprozessen erreicht und wer nicht erreicht wird. Schließlich werden durch Weiterbildungspolitik und die politisch geregelte Weiterbildungsfinanzierung Rahmenbedingungen gesetzt, unter denen Bildungsprozesse ablaufen.

Charakteristika des *Prozesses* sind Faktoren, die zwischen Input und Wirkung vermitteln und die Art

und Weise beschreiben, wie Input in Wirkung umgesetzt wird. Zum einen sind das Prozesse der Interaktion zwischen Lehrenden, Lernenden und Einrichtungen. Dazu gehören die Gestaltung des Unterrichts mithilfe verschiedener Lehr- und Lernformen wie auch die Weiterbildungsberatung. Zum anderen sind institutionelle Arrangements ausschlaggebend für die Art und Weise des Ablaufs von Bildungsprozessen im Lebenslauf, z.B. zum möglichen Umgang mit Bildungszeit oder zur Gestaltung von Übergängen zwischen Bildungseinrichtungen oder zwischen Bildungs- und anderen Lebensbereichen.

Bei der *Wirkung* unterscheiden wir zwischen kurz- und mittel- oder langfristigen Wirkungen sowie Wirkungen beim Individuum und auf organisationaler oder gesellschaftlicher Ebene. Zu den kurzfristigen Wirkungen gehören z.B. die individuelle Zufriedenheit mit einer Bildungsaktivität, das indi-

viduelle Wohlbefinden, Lernerfolge und erworbene Abschlüsse oder Zertifikate. Beispiele für langfristige Wirkungen beim Individuum sind eine positive Karriere- oder Gehaltsentwicklung, eine bessere Alltagsbewältigung oder höhere soziale Integration. Weiterbildungserträge auf Organisationsebene können z.B. in der Erhöhung der Produktivität eines Betriebs liegen. Auf gesamtgesellschaftlicher Ebene könnte die Erhöhung der Wirtschaftskraft oder die Verbesserung des gesellschaftlichen Zusammenhalts einen Ertrag von Weiterbildung darstellen.

Wir nutzen dieses Modell hier auch dazu, die einzelnen Kapitel der vorliegenden Trendanalyse zu strukturieren. Dabei muss die Datenlage zur Weiterbildung beachtet werden. Während es zur Dimension *Input* vergleichsweise viele, wenn auch teils zerstreute Datenquellen gibt (vgl. Reichart/Mülheims 2012), liegen zur Dimension *Prozess* bisher keine Daten vor, die den Anforderungen an Bildungsberichterstattung entsprechen – nämlich umfassend, regelmäßig erhoben und valide zu sein. Lehr-/Lernprozesse werden derzeit allenfalls in der Weiterbildungsforschung systematisch betrachtet. Bei der Dimension *Wirkung* gibt es Daten bzw. Befunde zu einzelnen Aspekten.

Die Trendanalyse enthält daher zu jedem der genannten Aspekte der Dimension *Input* ein eigenes Kapitel, bis auf die Weiterbildungspolitik, die im abschließenden Steuerungskapitel mitbehandelt wird. So folgen auf das Kapitel zu Weiterbildungseinrichtungen die Kapitel zum Personal, zu Angebots- und Themenstrukturen sowie zu Weiterbildungsbeteiligung und Teilnahmestrukturen, abgerundet wird diese Reihenfolge von einem Kapitel zur Weiterbildungsfinanzierung im internationalen Vergleich.

Zur Dimension *Prozess* können wir momentan kein eigenes Kapitel vorlegen; wo es Befunde gibt, z.B. zur Beratung, werden diese im thematisch passenden Kapitel kurz angesprochen (hier: Angebots- und Themenstrukturen). Durch das Nationale Bildungspanel (NEPS) wird sich mittelfristig die Datenlage zu Bildung und Übergängen im Lebenslauf bessern, so dass in Zukunft eine Grundlage für entsprechende Kapitel gegeben sein wird. Das Kapitel zur betrieblichen Weiterbildung ist als Forschungsüberblick zu diesem größten Weiterbildungsbereich angelegt und enthält aktuelle Befunde zur Teilnahme wie auch zu

Weitungserträgen. Wirkungen von Weiterbildung werden anhand von individuellen Qualifikationen und Kompetenzen im gleichnamigen Kapitel thematisiert. Auch zur Dimension *Kontext* gibt es in der Trendanalyse kein eigenes Kapitel, wichtige Faktoren werden jeweils in den einzelnen Kapiteln mit benannt. Das Kapitel zur Steuerung der Weiterbildung beschreibt abschließend neuere Entwicklungen bei den Akteuren, den Formen und Medien der Steuerung dieses Bildungsbereichs und sichtet die vorliegenden Befunde zu den Wirkungen solcher Interventionen. Es zeigt zugleich auf der Grundlage der vorangehenden Kapitel auf, inwieweit die Bildungsberichterstattung bereits steuerungsrelevantes Wissen bereithält bzw. inwieweit das noch nicht der Fall ist.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld
- Baethge, M. (2009): Selbstgesteuertes Lernen. Ausweg aus oder neue Variante in dem ungleichen Kampf um das lebenslange Lernen? In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 335–344
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster u.a.
- Bäumer, T. u.a. (2012): Lebensverläufe im Längsschnitt. Der Beitrag des Nationalen Bildungspanels für ein Monitoring des Lernens im Erwachsenenalter. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 35–39
- Bilger, F. u.a. (Hg.) (2013): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld. URL: www.die-bonn.de/doks/2013-weiterbildungsverhalten-01.pdf
- Blossfeld, H.-P./Roßbach, H.-G./Maurice, J.v. (Hg.) (2011): Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS). Wiesbaden
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2012): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. URL: http://datenreport.bibb.de/Datenreport_2012.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007): Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung. URL: www.bmbf.de/pubRD/foerderung_der_empirischen_bildungsforschung.pdf

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012): Bildung und Forschung in Zahlen 2012 – ausgewählte Fakten aus dem Datenportal des BMBF. URL: www.bmbf.de/pub/bildung_und_forschung_in_zahlen_2012.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2013): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2012 Trendbericht. URL: www.bmbf.de/pub/trendbericht_weiterbildungsverhalten_in_deutschland.pdf
- Deutscher Bildungsrat (Hg.) (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2011): DIHK-Bildungsbericht 2011. Berufsbildung, Weiterbildung, Bildungspolitik. Berlin
- Deutscher Städtetag (2007): Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007. URL: http://ec.europa.eu/education/migration/germany9_de.pdf (Stand: 23.08.2013)
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2010): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2010. Bielefeld
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (2007): Das weiterentwickelte Indikatorenkonzept der Bildungsberichterstattung. Berlin/Frankfurt a.M. URL: www.bildungsbericht.de/daten2008/indikatorenkonzept.pdf
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (2012): Handreichung. Die Erfassung des lebenslangen Lernens in einem kommunalen Bildungsmonitoring. Berlin
- Döbert, H. u.a. (2009): Das Indikatorenkonzept der nationalen Bildungsberichterstattung in Deutschland. In: Tippelt, R. (Hg.): Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflexionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung. Opladen, S. 207–265
- Europäische Kommission (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. URL: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_de.pdf
- Europäische Kommission (2001): Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen. Mitteilung der Kommission. Brüssel. URL: www.bologna-berlin2003.de/pdf/MitteilungDe.pdf
- Eurostat (2005): Task Force Report on Adult Education Survey. URL: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-CC-05-005/EN/KS-CC-05-005-EN.PDF
- Eurydice (2011): Formale Erwachsenenbildung: Maßnahmen und Praktiken in Europa. Brüssel. URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/128DE.pdf
- Gnahn, D. (2008): „Weiterbildung“ und „adult learning“ – deutsche und europäische Begriffswelten. In: Gnahn, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Bd. 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld, S. 25–34
- Gnahn, D. (2009): Berichts- und Informationssysteme zur Weiterbildung und zum Lernen Erwachsener. In: Tippelt, R./Hippel, A.v. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 279–292
- Gnahn, D. (2010a): Berichtssysteme und Weiterbildungsstatistik. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: a.a.O., S. 25–33
- Gnahn, D. (2010b): Weiterbildung und ihre Segmente. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: a.a.O., S. 15–23
- Gnahn, D. (2012): Weiterbildung entscheidet sich vor Ort. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 32–34
- Gnahn, D. u.a. (2009): Auf dem Weg zu einem kommunalen Bildungsmonitoring. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Zukunft (der) Weiterbildung. Vorschläge und Expertisen. Eine Aufsatzsammlung aus dem Innovationskreis Weiterbildung. Bielefeld, S. 97–108
- Grün, S./Kurz, M.H. (2012): Fernunterrichtsstatistik 2011. URL: www.forum-distance-learning.de/content/downloads/FU-Statistik/Ergebnisse%20FU%20Statistik%202011/Fernunterrichtsstatistik%202011.pdf
- Horn, H./Ambos, I. (2012): Weiterbildungsstatistik im Verbund 2010 – Kompakt. URL: www.die-bonn.de/doks/2012-weiterbildungsstatistik-01.pdf
- Huntemann, H./Weiß, C. (2010): Volkshochschul-Statistik. 48. Folge, Arbeitsjahr 2009. URL: www.die-bonn.de/doks/huntemann1001.pdf
- Ioannidou, A. (2010): Steuerung im transnationalen Bildungsraum. Bielefeld. URL: <http://paperkit.net/19260-steuerung-im-transnationalen-bildungsraum-9783763919918.pdf>
- Kaehlbrandt, R./Lohre, W. (2009): Lernen vor Ort. Eine gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung mit deutschen Stiftungen. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Zukunft (der) Weiterbildung. Vorschläge und Expertisen. Eine Aufsatzsammlung aus dem Innovationskreis Weiterbildung. Bielefeld, S. 87–96
- Käpplinger, B./Kulmus, C./Haberzeth, E. (2013): Weiterbildungsbeteiligung. Anforderungen an eine Arbeitsversicherung. Bonn. URL: <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/09852.pdf>

- Koscheck, S./Weiland, M./Ditschek, E.J. (2013): wbmonitor Umfrage 2012: Klima und Strukturen der Weiterbildungslandschaft. Zentrale Ergebnisse im Überblick. URL: https://www.wbmonitor.de/downloads/Ergebnisse_20130227.pdf
- Kuwan, H./Seidel, S. (2011): Informelles Lernen. In: Rosenblatt, B.v./Bilger, F. (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld, S. 219–232
- Matzik, S. (2011): Herausforderungen und Perspektiven durch Blended Learning. Ergebnisse, Erfahrungen und Einschätzungen. In: Strauß, A./Häusler, M./Hecht, T. (Hg.): Hochschulen im Kontext lebenslangen Lernens: Konzepte, Modelle, Realität. Regensburg, 15.–17.09.2010. Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. Hamburg, S. 152–164
- Organisation for Economic Development and Co-operation (2008): The OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC). Competencies in technology-rich environments. Paris
- Organisation for Economic Development and Co-operation (2012): Bildung auf einen Blick 2012. OECD-Indikatoren. Bielefeld
- Pollack, R. (2012): „Wir machen aus Momentaufnahmen einen Film“. Langzeitbefragung NEPS erfasst zehntausende Bildungsverläufe. In: WZB-Mitteilungen, H. 12, S. 9–11
- Reichart, E. (2012): Kennzahlen über Weiterbildungseinrichtungen. Welche es bisher gibt, wo sie Anwendung finden und wo noch Lücken bestehen. In: Der pädagogische Blick, H. 3, S. 143–163
- Reichart, E./Mülheims, K. (2012): Bildungsberichterstattung als Steuerungsinstrument für die Weiterbildung? In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 2, S. 30–42
- Rosenblatt, B.v./Bilger, F. (Hg.) (2011): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld
- Schleicher, A. (2008): PIAAC: A New Strategy for Assessing Adult Competencies. In: International Review of Education, H. 5/6, S. 627–650
- Schrader, J. (2008): Steuerung im Mehrebenensystem Weiterbildung – ein Rahmenmodell. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 31–64
- Seidel, S. (2006): Erhebungen zur Weiterbildung in Deutschland. Pfade durch den Statistikdschungel. In: Feller, G. (Hg.): Weiterbildungsmonitoring ganz öffentlich. Entwicklungen, Ergebnisse und Instrumente zur Darstellung lebenslangen Lernens. Bielefeld, S. 35–63
- Statistisches Bundesamt (2012a): Berufliche Schulen – Fachserie 11 Reihe 2. URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BeruflicheSchulen2110200127004.pdf?__blob=publicationFile
- Statistisches Bundesamt (2012b): Allgemeinbildende Schulen – Fachserie 11 Reihe 1 – Schuljahr 2011/2012. URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100127004.pdf?__blob=publicationFile
- Statistisches Bundesamt/Statistisches Landesamt Baden-Württemberg/Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2011): Anwendungsleitfaden zum Aufbau eines kommunalen Bildungsmonitorings. Version Februar 2011. URL: www.statistik-bw.de/BildungKultur/Analysen!Aufsaetze/bildungsmonitoring.pdf
- Strobel, C./Schmidt-Hertha, B./Gnahn, D. (2011): Bildungsbiographische und soziale Bedingungen des Lernens in der Nacherwerbsphase. In: Magazin erwachsenenbildung.at, H. 13. URL: www.die-bonn.de/cill/meb11-13_06_strobel_schmidt-hertha_gnahn.pdf
- Tippelt, R./Reich-Claassen, J. (2010): Stichwort: „Evidenzbasierung“. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 22–23
- Wirtschafts- und Sozialforschung (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. URL: www.bmbf.de/pubRD/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_inweiterbildungseinrichtungen.pdf
- Zeuner, C./Faulstich, P. (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim/Basel

Karin Dollhausen und Anette Gerhard

Einrichtungen

1 Einleitung

Das vorliegende Kapitel befasst sich mit der Analyse von längerfristigen und aktuellen Entwicklungen auf der Ebene der Weiterbildungseinrichtungen seit dem Erscheinen der DIE-Trendanalyse 2010. Das Hauptaugenmerk liegt auf Entwicklungen in den Jahren von 2009 bis 2011 bzw. 2012, soweit Daten verfügbar sind. Dazu ist zunächst festzuhalten, dass der Zeitraum von drei bis vier Jahren insbesondere zur Ermittlung von trendsetzenden strukturellen Entwicklungen in der institutionalisierten Weiterbildung zu kurzfristig ist. Wie die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010, S. 135) gehen wir somit davon aus, „dass sich die strukturellen Aspekte von Weiterbildungsteilnahme und institutionellen Angeboten kurzfristig nicht weit reichend wandeln.“ Unter der Prämisse von weitgehend kontinuierlichen Entwicklungstrends der institutionalisierten und organisierten Weiterbildung werden wir uns im Folgenden darauf konzentrieren, seit 2009 beobachtbare Trendverstärkungen oder -abweichungen zu eruieren. Dies geschieht in der Absicht, das Wissen über die innere Dynamik von längerfristigen Entwicklungen auf der Ebene der Weiterbildungseinrichtungen zu vertiefen. Darüber hinaus möchten wir die Aufmerksamkeit auf jene kurzfristigen Veränderungen lenken, die unserer Einschätzung nach besondere Effekte auf die Struktur der institutionalisierten Weiterbildung zeigen können.

Die DIE-Trendanalyse 2010 und damit auch das Kapitel „Einrichtungen“ wurden unter dem Eindruck der damals noch eklatanten Wirtschaftskrise verfasst. Zwischenzeitlich hat die Krise in Deutschland – anders als in anderen europäischen Ländern – an Dramatik verloren, wenngleich die damit einhergehenden sozialen und wirtschaftlichen Unsicherheiten weiterhin bestehen.

Zugleich bestehen die langfristigen gesellschaftlichen und institutionellen Herausforderungen, mit denen Weiterbildungseinrichtungen konfrontiert

sind, weiterhin. Die unter den Stichworten „Globalisierung“, „Wissensgesellschaft“ und „demografischer Wandel“ seit Jahren beschriebenen gesamtgesellschaftlichen Entwicklungstrends bergen für Weiterbildungseinrichtungen nach wie vor zentrale Anforderungen. Es gilt, die Leistungsfähigkeit auf hohem Niveau zu halten, neue Zugänge für breite Bevölkerungsgruppen zu Lernen und Bildung zu eröffnen und zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen Bildungsbereichen beizutragen. Relevante einrichtungsbezogene Zielsetzungen sind in diesem Zusammenhang die Erhaltung von diversifizierten Einrichtungs- und Angebotsstrukturen und der Abbau von organisatorischen Zugangsbarrieren. Letzteres soll durch die Öffnung von Einrichtungen, insbesondere durch Kooperationen mit Institutionen aus anderen Bildungsbereichen und aus den Bereichen Wirtschaft, Kultur und Soziales, geschehen. Eine weitere Zielsetzung besteht zudem darin, offenere Organisationsformen des Lernens Erwachsener zu entwickeln, die die Eigenverantwortung der Lernenden stärker unterstützen. Im weiteren Sinn geht es also darum, die Leistung und Funktion der Weiterbildungseinrichtungen dahingehend zu stärken, dass ein System des lebenslangen Lernens etabliert wird, das es allen Menschen ermöglicht, lebenslang an Lern- und Bildungsprozessen teilzunehmen – und zwar mit dem Ziel der persönlichen Entfaltung, gesellschaftlichen Teilhabe und Beschäftigungsfähigkeit.

Im Folgenden werden wir die aktuellen Entwicklungen auf der Ebene der Einrichtungen auch mit Blick auf diese Anforderungen und Zielperspektiven analysieren. Den Ausgangspunkt unserer Analysen markiert dabei eine provokante Problem diagnose, die im aktuellen Bildungsbericht für Deutschland für den Weiterbildungsbereich formuliert wird. Diese besagt, dass sich die Entwicklung der institutionalisierten Weiterbildung „trotz aller Proklamationen aus Politik, Wirtschaft und Wissenschaft über die Wichtigkeit von Weiterbildung“ durch eine Stagnation, in Teilbereichen sogar durch rückläufige

Tendenzen, auszeichnet (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 141). Sicher werden wir diese Diagnose, die auf der Basis der Auswertung insbesondere des AES 2010, des IAB-Betriebspanels 2010 und des BIBB-Qualifizierungspanels 2011 erstellt wurde, nicht grundlegend widerlegen. Jedoch werden wir auch auf Trends aufmerksam machen, die darauf hinweisen, dass eine differenzierte Betrachtung der Entwicklung von Weiterbildungseinrichtungen erforderlich ist.

2 Gegenstandsbezug und Datenlage

Weiterbildungseinrichtungen sind organisierte Einheiten, die qua Entscheidung, Satzung oder Verordnung dem Zweck dienen, Weiterbildung zu ermöglichen. Ihre Kernaufgabe besteht darin, dass sie innergesellschaftlich auftretende Bildungsbedarfe sowie individuelle Lern- und Bildungsprozesse selektiv aufgreifen, um diese in Form von Bildungsangeboten systematisch zu organisieren und durchzuführen. Entscheidend für die Organisationsformen der Bildungsangebote ist dabei der grundlegende Angebotscharakter von Weiterbildung: Weiterbildung kommt in aller Regel durch die freiwillige Teilnahme von Individuen an Lern- und Bildungsangeboten, also durch Nachfrage zustande. Je nach Akzentsetzung ist in der themenspezifischen Literatur daher auch von Weiterbildungsorganisationen, -betrieben oder -anbietern die Rede.

In ihrer Gesamtheit konstituieren und reproduzieren Weiterbildungseinrichtungen somit jene organisatorischen Strukturen, die erforderlich sind, um das Lernen Erwachsener dauerhaft zu unterstützen. In diesem Sinn sprechen wir im vorliegenden Kapitel auch von institutionalisierter und organisierter Weiterbildung. Die Gesamtheit von Weiterbildungseinrichtungen lässt sich allerdings empirisch kaum angemessen erfassen. Den bislang ambitioniertesten Versuch unternahmen vor einigen Jahren das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE), das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und das Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (ies) im Rahmen des Projekts „Anbieterforschung“ (vgl. Dietrich/Schade/Behrendsdorf 2008). Den Ergebnissen dieses Projekts

zufolge konnte man von belegbaren 16.841 Weiterbildungseinrichtungen ausgehen, wobei die Autoren die tatsächliche Zahl jedoch auf rund 24.000 Einrichtungen schätzten (vgl. ebd., S. 24). Die beträchtliche Differenz weist auf die Schwierigkeit einer systematischen Erfassung hin. Ein Grund hierfür liegt in der verschachtelten Institutionenstruktur der deutschen Weiterbildungslandschaft, der Fülle und Heterogenität von Einrichtungen sowie deren zum Teil multiplen Verflechtungen, die eine kategoriale Bestimmung der Einheit „Einrichtung“ und damit deren empirische statistische Zählung erschwert (vgl. Schrader 2011, S. 104ff.). So sind Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland entweder als rechtlich selbstständige Organisationen oder als Bestandteil einer größeren organisatorischen Gesamtheit bzw. eines Rechts- und Verwaltungsträgers etabliert. Neben den öffentlichen Trägern (Bund, Länder und Kommunen) unterhalten gesellschaftliche Großgruppen- bzw. Interessenorganisationen als „freie“ Träger (Kirchen, Parteien, Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände, Berufsverbände und die Organisationen der Wohlfahrtspflege) Weiterbildungseinrichtungen bzw. fungieren selbst als Weiterbildungsanbieter. Ebenso dienen insbesondere größere Unternehmen als private Träger von Weiterbildung. Wenn also allgemein von Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland die Rede ist, dann ist damit letztlich das empirisch annähernd erfassbare Spektrum von öffentlich-rechtlichen und privaten Weiterbildungsanbietern gemeint, die Weiterbildung als Haupt- oder Nebenaufgabe anbieten.

Dass es nach wie vor kaum möglich ist, sich ein konsistentes Bild von der institutionalisierten und organisierten Weiterbildung in Deutschland zu machen, hat verschiedene Gründe: das pluralistische Institutionensystem, die damit einhergehenden unterschiedlichen gesetzlichen Zuständigkeiten und Regelungen für die Etablierung, programmatische Ausrichtung und den Betrieb von Weiterbildungseinrichtungen sowie nicht zuletzt die hierdurch bedingt unterschiedlichen Chancen zur Legitimations- und Ressourcensicherung bei verschiedenen Einrichtungstypen. So gilt bis heute, dass „man sich sein Bild mosaikartig zusammensetzen muss, wenn man sich über die Weiterbildung in Deutschland informieren will“ (Gnahr 2010, S. 20).

Aus den genannten Gründen wird im vorliegenden Kapitel kein allgemeiner Entwicklungsstand der institutionalisierten und organisierten Weiterbildung dargestellt. Immerhin beanspruchen wir, der gegebenen Datenlage zur Ebene der Weiterbildungseinrichtungen solche Informationen zu entnehmen, die eine empirisch überprüfbare Diagnose zum gegenwärtigen Entwicklungsstand und – in begrenzter Hinsicht – auch Aussagen mit prognostischem Gehalt erlauben. Hierzu wird angestrebt, im Rekurs auf eine Mehrzahl an verfügbaren Daten- und Informationsquellen soweit wie möglich übergreifende und nach Trägerbereichen spezifizierte Entwicklungen abzubilden – wohlwissend, dass bei diesem Vorgehen nicht alle Einrichtungs- bzw. Anbietertypen und Trägerbereiche die gleiche Berücksichtigung finden können.

Zur Erstellung des vorliegenden Kapitels wurde auf folgende Daten- und Informationsquellen zurückgegriffen: Adult Education Survey (AES) für Deutschland, Volkshochschul-Statistik, Verbundstatistik und Fernunterrichtstatistik. Weiterhin wurden Ergebnisse aus den jährlichen wbmonitor-Umfragen des BIBB und des DIE, Daten der jährlichen Befragung bei den Mitgliedseinrichtungen des Wuppertaler Kreises e.V., Ergebnisse aus der vom Verlag ManagerSeminare verantworteten jährlichen Trendanalyse (vgl. Graf 2011), Daten aus dem Berufsbildungsbericht und dem Nationalen Bildungsbericht von 2012 verwendet.

Für einige Themenschwerpunkte, die im entsprechenden Kapitel der DIE-Trendanalyse 2010 (vgl. Dollhausen 2010) ausführlich behandelt wurden, sind keine weiteren zeitnahen Daten verfügbar. Dies umfasst insbesondere die Daten zur Anzahl der Weiterbildungsanbieter in Deutschland, zur Anbieterdichte in den verschiedenen Regionen Deutschlands, zur Anbietergröße und zum Anbieterspektrum, die dem bisher einmal durchgeführten Projekt „Anbieterforschung“ (vgl. Dietrich/Schade/Behrendorf 2008) entnommen wurden. Betroffen sind zudem die Ergebnisse zur Beteiligung und Rolle von Weiterbildungseinrichtungen in regionalen Netzwerken, die in der DIE-Trendanalyse 2010 den wissenschaftlichen Begleituntersuchungen des BMBF-Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ entnommen wurden, sowie weitere Daten und Er-

gebnisse aus Einmaluntersuchungen. Daher wird im vorliegenden Kapitel auf eine wiederholte Aufnahme dieser Ergebnisse verzichtet.

Erweitern werden wir das Themenspektrum um den Bereich der Hochschulen als Einrichtungen des Lebenslangen Lernens (vgl. Abschnitt 3.4). Wir greifen hiermit eine derzeit weltweit beobachtbare und insbesondere im europäischen Raum forcierte Öffnung von Hochschulen für das Lebenslange Lernen und mithin die sich entwickelnde Rolle der Hochschulen als Anbieter von non-formaler und formaler Weiterbildung auf (vgl. Slowey/Schuetze 2012; Hanft/Brinkmann 2013a). Vor dem Hintergrund des im Jahr 2008 von Bund und Ländern gestarteten Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, des 2012 abgeschlossenen niedersächsischen Modellvorhabens „Offene Hochschule Niedersachsen“ sowie einer Reihe von weiteren Initiativen und Modellprojekten der vergangenen Jahre (vgl. Strauß/Häusler/Hecht 2011; Kerres u.a. 2012), ist davon auszugehen, dass diese Entwicklung zukünftig ein stärkeres Gewicht in der deutschen Weiterbildungslandschaft erhalten wird.

3 Institutionelle Entwicklungsdynamik

In professionellen und wissenschaftlichen Fachdiskursen der Weiterbildung wird vielfach davon ausgegangen, dass sich eine beschleunigte Entwicklung in allen gesellschaftlichen Teilbereichen sowie eine gleichzeitig politisch vermittelte hohe Bedeutsamkeit der Weiterbildung begünstigend auf die Expansion des Weiterbildungsbereichs auswirkt. Dies werde sich, so wird vermutet, in Form von steigenden Beteiligungsraten sowie in Form einer wachsenden Anzahl von Einrichtungen und dem Ausbau institutioneller Strukturen äußern. Belege für einen solchen Zusammenhang finden sich im Rückblick insbesondere in den 1970er Jahren, die gleichermaßen durch wirtschaftliche und kulturelle Umbrüche und durch einen breiten gesellschafts- und bildungspolitischen Konsens über die Reformnotwendigkeit des deutschen Bildungs- und Weiterbildungssystems gekennzeichnet waren. Bis in die 1980er Jahre begünstigte dies den Ausbau von Einrichtungen sowohl im Volkshochschulbereich und bei großen Trägern

(Kirchen, Gewerkschaften) als auch im Bereich der beruflich-betrieblichen Anpassungs- und Aufstiegsqualifizierung. Zudem entwickelte sich eine Vielfalt an privaten Anbietern (vgl. Seitter 2000, S. 24ff.). Auch wurde im Zuge des deutschen Vereinigungsprozesses in den 1990er Jahren der Ausbau insbesondere der beruflichen Weiterbildung im Osten Deutschlands für mehrere Jahre stark vorangetrieben (vgl. Faulstich 1993).

Seit gut zehn Jahren zeigt sich jedoch, dass ein solcher Zusammenhang keiner Grundsatzregel folgt. Denn einerseits erfährt die Weiterbildung sowohl in der medialen Öffentlichkeit als auch im politischen Kontext eine Bedeutungsaufwertung. Andererseits findet dies in der Realität wenig oder gar keinen Niederschlag (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 155). Mit Blick auf die Expansion der institutionalisierten und organisierten Weiterbildung der vergangenen Jahre kann diese Beobachtung insgesamt bestätigt werden. Bereits seit Längerem stagniert der Ausbau von Einrichtungen und in Teilen ist sogar ein zahlenmäßiger Rückgang von Einrichtungen zu verzeichnen.

3.1 Allgemeine institutionelle Entwicklungen im Bereich der Volkshochschulen

Die Anzahl der von der Volkshochschul-Statistik erfassten Volkshochschulen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) ist im Zeitraum von zehn Jahren von 983 im Jahr 2002 auf 929 im Jahr 2011 gesunken. Allein in den vergangenen drei Jahren, von 2008 bis 2011, wird ein Rückgang von 28 Einrichtungen verzeichnet, was etwa 3 Prozent entspricht. Demgegenüber betrug der Rückgang zwischen 2005 und 2008 etwa 2 Prozent. Zudem verzeichnet die Volkshochschul-Statistik im Zeitraum von 2002 bis 2011 insgesamt 25 Auflösungen und 45 Fusionen, hingegen lediglich 17 Neugründungen von Volkshochschulen (vgl. DIE 2002–2011a). Relativierend hierzu ist zu sagen, dass der zu verzeichnende Rückgang nicht in jedem einzelnen Fall gleichbedeutend mit der Schließung von Einrichtungen ist, da auch Austritte einzelner Volkshochschulen aus dem DVV statistisch als Rückgang erfasst werden. Zudem ist zu berücksichtigen, dass

eine sinkende Zahl an Einrichtungen etwa im Fall einer steigenden (Personal-)Größe verbleibender Einrichtungen durchaus auch zu einem Erhalt oder sogar Anstieg des Angebotsvolumens beitragen kann.

Betrachtet man die Entwicklung der Zahl der Volkshochschulaußenstellen im Zeitraum von 2002 bis 2011, dann lässt sich hier ein Rückgang um insgesamt 255 Außenstellen verzeichnen. Erwähnenswert ist jedoch, dass der zwischen 2002 und 2008 anhaltende Rückgang von 653 Außenstellen seit 2010 offenbar gestoppt wurde. Der in der Volkshochschul-Statistik im Jahr 2009 verzeichnete sprunghafte Anstieg um 518 Außenstellen kann hier nicht verlässlich berücksichtigt werden, weil er in erster Linie methodisch begründet, d.h. auf eine genauere Erfassung zurückzuführen ist.¹ Doch lässt sich nach einem weiteren Rückgang in 2010 um 165 Außenstellen im Jahr 2011 ein Zuwachs von 43 Außenstellen verzeichnen.

Insgesamt spiegelt sich in den Zahlen der Volkshochschul-Statistik die schon in der DIE-Trendanalyse 2010 festgestellte Tendenz einer zunehmenden Zentralisierung von institutionellen Strukturen im Volkshochschulbereich wider (vgl. Dollhausen 2010, S. 39ff.).

3.2 Kooperationsaktivitäten der Volkshochschulen

Es ist unbestreitbar, dass die Volkshochschulen die Notwendigkeit erkennen, der Bevölkerung erweiterte Zugänge zur Erwachsenenbildung zu eröffnen sowie die Erwachsenenbildung in ihrem regionalen Umfeld zu stärken. Dies entspricht der Forderung des Rats der Europäischen Union in der „Entschließung über eine erneuerte europäische Agenda für die Erwachsenenbildung“ (Rat der Europäischen Union 2011). Unter anderem wird hier für den Zeitraum 2012 bis 2014 die

Intensivierung der Zusammenarbeit und Partnerschaft aller Beteiligten, die für die Erwachsenenbildung relevant sind, namentlich der Behörden, der verschiedenen Anbieter von Erwachsenenbildungs-

1 So wurde im DIE, das die Volkshochschul-Statistik pflegt, zwischen 2009 und 2010 eine Datenbankumstellung vorgenommen und die Genauigkeit der statistischen Zählung erhöht.

möglichkeiten, der Sozialpartner und der Organisationen der Zivilgesellschaft, und zwar insbesondere auf regionaler und lokaler Ebene im Rahmen der Entwicklung von „lernenden Regionen“ und lokalen Bildungszentren (ebd., S. 5)

als vordringlicher Aktionsbereich genannt.

Trotz der bislang vorliegenden, eher ernüchternden Hinweise zur Ausschöpfung der Potenziale von Kooperationen (vgl. Jütte 2002, S. 14; Feld 2011) und einem noch weithin bestehenden Wissensbedarf des Kooperationsmanagements (vgl. Dollhausen/Mickler 2012) kann im Volkshochschulbereich die Ausweitung von kooperativ vernetzten Strukturen festgestellt werden. Der Grund hierfür liegt nicht zuletzt darin, dass mit der politisch und gesetzlich vorangetriebenen Ausweitung von Kooperationen ihre Bedeutung für die Legitimations- und Ressourcensicherung sowie die Marktbehauptung von Weiterbildungseinrichtungen steigt. Bereits in der DIE-Trendanalyse 2010 wurde dies im Zusammenhang mit den „Lernenden Regionen“ dargestellt. Da hierzu keine neueren systematischen Datenerhebungen vorliegen, beschränken wir uns im Folgenden auf die Daten der Volkshochschul-Statistik und der Verbundstatistik.

Betrachtet man die Zahlen der Volkshochschul-Statistik, dann zeigt sich zunächst eine Steigerung der kooperativ durchgeführten Kurse an Volkshochschulen (Zahlen im Folgenden aus: DIE 2009–2011a). Nachdem die Anzahl dieser Kurse drei Jahre lang bei 23.000 lag, können im Jahr 2011 rund 24.000 kooperativ durchgeführte Kurse gezählt werden. Ebenso ist die Zahl der Belegungen dieser Kurse von 316.478 im Jahr 2008 auf 324.146 im Jahr 2011 angestiegen. Dies ist ein Anstieg von fast 2 Prozent. Auf einen längeren Zeitraum bezogen, ist allerdings relativierend zu sagen, dass die Steigerungsrate zwischen 2008 und 2011 nicht an die Steigerungsrate der Vorjahre heranreicht: Zwischen 2005 und 2008 wurde eine Steigerung von ca. 15 Prozent gemessen.

Seit dem Berichtsjahr 2009 werden in der Volkshochschul-Statistik die kooperativ durchgeführten Veranstaltungen differenzierter erfasst. Ergänzt wurden „die Merkmale: Schulen und vorschulische Bildungseinrichtungen, Kultureinrichtungen, Universitäten/Forschungseinrichtungen, Ämter/Behör-

den“ (Huntemann/Reichart 2012, S. 10).² Demnach sind die kooperativ durchgeführten Veranstaltungen mit Vereinen und Initiativen, anderen Erwachsenenbildungseinrichtungen, Ämtern und Behörden sowie Unternehmen und Betrieben zahlenmäßig weiter angestiegen. Diese Kooperationsaktivitäten weisen auch darauf hin, dass die rückläufige Zahl an Volkshochschulen (s.o.) nicht einzig trendbestimmend im Volkshochschulbereich ist. Gleichzeitig zeigt die Entwicklung der Kooperationsaktivitäten, dass die Volkshochschulen ihren Aktionsradius und ihre Wirksamkeit über Institutionsgrenzen hinweg erhalten und zu verbessern suchen. Dabei lässt insbesondere die Zusammenarbeit mit Vereinen und Initiativen ein zunehmendes Engagement der Volkshochschulen für besondere Zielgruppen und/oder in bestimmten Stadtteilen bzw. Quartieren vermuten. Die steigende Zahl der Kooperationen mit Unternehmen und Betrieben bestätigt, dass die Volkshochschulen auch die betriebliche Weiterbildung in ihr Aufgabenportfolio übernehmen.

Die Zahl der kooperativ durchgeführten Veranstaltungen mit sonstigen Einrichtungen, mit Kultureinrichtungen sowie mit Universitäten ist hingegen zurückgegangen. Besonders auffällig ist, dass sich der Anteil der Kooperationen mit Universitäten um mehr als die Hälfte reduziert hat. Möglicherweise spiegelt sich in den Zahlen zumindest teilweise die Tendenz wider, dass Hochschulen verstärkt ihr eigenes Weiterbildungsangebot profilieren und damit in eine gewisse Konkurrenzsituation zu anderen Weiterbildungseinrichtungen geraten. Nicht ganz so dramatisch, jedoch deutlich, ist auch die Anzahl der Kurse in Zusammenarbeit mit Arbeitsagenturen von 569 im Jahr 2009 auf 377 im Jahr 2011 zurückgegangen.

Weiterhin bestätigen die Zahlen der Volkshochschul-Statistik den bereits in der DIE-Trendanalyse 2010 festgestellten Trend der kooperativ durchgeführten Kurse mit Fernsehen und Hörfunk. Insgesamt ist die absolute Zahl der kooperativ durchgeführten Kurse sehr niedrig. Zwar ist von 2009 auf

2 Nach wie vor verzeichnet die Statistik allerdings die weitaus meisten Kooperationen der Volkshochschulen mit „sonstigen Einrichtungen“, wobei nicht klar ist, welche Einrichtungen damit gemeint sind.

2010 ein leichter Anstieg zu verzeichnen, jedoch haben sich die Kooperationen mit Medien im genannten Zeitraum rückläufig entwickelt: von insgesamt 80 kooperativ durchgeführten Kursen im Jahr 2008 auf 58 kooperativ durchgeführte Kurse im Jahr 2011. Das ist ein Rückgang im Hörfunkbereich um fast 12 Prozent und in der Sparte Fernsehen um 25 Prozent zwischen 2009 und 2011.

3.3 Entwicklung der Einrichtungszahlen der „freien“ Träger

Die Zahlen der Verbundstatistik sind zunächst mit angemessenem Vorbehalt zu betrachten. Gründe dafür sind die besondere Heterogenität der institutionellen Strukturen und Einrichtungen im Bereich der „freien“ Träger sowie die Unterschiede in der Rezeption und im Rücklauf von statistischen Erhebungsbögen. Dennoch liefert die Verbundstatistik seit 2002 als bislang einzige integrierte Einrichtungstatistik datenbasierte Anhaltspunkte für den Bereich der „freien“ Träger der Weiterbildung. Abgebildet werden die Entwicklungen der Einrichtungen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten (AdB), des Bundesarbeitskreises Arbeit und Leben (BAK AL), der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) und der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE).

Die Ergebnisse der Verbundstatistik zeigen, dass die Einrichtungen der freien Träger sich in den vergangenen Jahren unterschiedlich entwickelt haben: Der AdB hat den Verlust von zwei Einrichtungen im Jahr 2007 im Jahr 2010 durch den Hinzugewinn von zwei Einrichtungen ausgeglichen. Durch den Hinzugewinn von weiteren zwei Einrichtungen im Jahr 2011 konnte der Einrichtungsbestand gegenüber 2007 sogar um zwei Einrichtungen gesteigert werden. Einen Rückgang von drei Einrichtungen verzeichnet der BAK AL in 2010, dies nach einer vier Jahre währenden stabilen Einrichtungszahl. Jedoch ist der Bestand in 2011 stabil geblieben. Ein weiterer Rückgang der Einrichtungszahlen wird von der KBE gemeldet, wobei sich die Rückgangsquote von 2009 auf 2010 mit zwei Einrichtungen deutlich gegenüber der Rückgangsquote zwischen 2008 und 2009 abgeschwächt hat. Ebenfalls verzeichnet die KBE für 2010 und 2011 eine stabile Anzahl von Einrichtungen. Die DEAE hingegen verzeichnet zwischen 2006

bis 2010 einen kontinuierlichen Verlust an Einrichtungen. Jedoch konnte zwischen 2010 und 2011 die Zahl der Einrichtungen gehalten werden.

Wurden 2008 bei den „freien Trägern“ noch insgesamt 1.318 Einrichtungen gezählt, so zählt die Verbundstatistik im Jahr 2011 nur noch 1.289 Einrichtungen. D.h., die Träger mussten in den Jahren von 2008 bis 2011 einen Rückgang von insgesamt 29 Einrichtungen hinnehmen.

	AdB	BAK AL	DEAE	KBE
2005	98	141	481	627
2006	98	162	480	601
2007	96	162	479	582
2008	96	162	478	582
2009	k.A. ³	162	468	570
2010	98	159	473	568
2011	100	159	462	568

Tabelle 1: Entwicklung der Einrichtungen der „freien“ Träger lt. Verbundstatistik (Quelle: DIE 2006–2013)

3.4 Entwicklungen im Bereich Fernunterricht/Distance-Learning

Betrachtet man die Entwicklung der Zahlen im Bereich des Fernunterrichts, dann zeigt sich Folgendes: Nach stetigen Zuwachsraten sowohl bei der Zahl der Anbieter staatlich zugelassener Fernlehrgänge als auch bei Teilnahmefällen ist seit 2010 ein Rückgang zu beobachten. Im Folgenden werden hierzu die Zahlen der Fernunterrichtsstatistik⁴ herangezogen.

3 Keine Angabe; der AdB beteiligte sich 2009 einmalig nicht an der jährlichen Erhebung.

4 Im Rahmen der Fernunterrichtsstatistik werden seit den 1980er Jahren bei Anbietern staatlich zugelassener Fernlehrgänge auf freiwilliger Basis jährlich Daten zu Anbieter- und Teilnehmestrukturen erhoben. Die Befragungen wurden durch das Statistische Bundesamt, das DIE und 2009 erstmalig durch den Verband FDL durchgeführt. Im Berufsbildungsbericht des BIBB von 2012 (vgl. http://datenreport.bibb.de/html/4763.htm#erlaeu_b2_3-1) wurde neben den Befragungsergebnissen des FDL ergänzend Datenmaterial der ZFU und der Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium an Hochschulen (AG-F) der DGWF herangezogen.

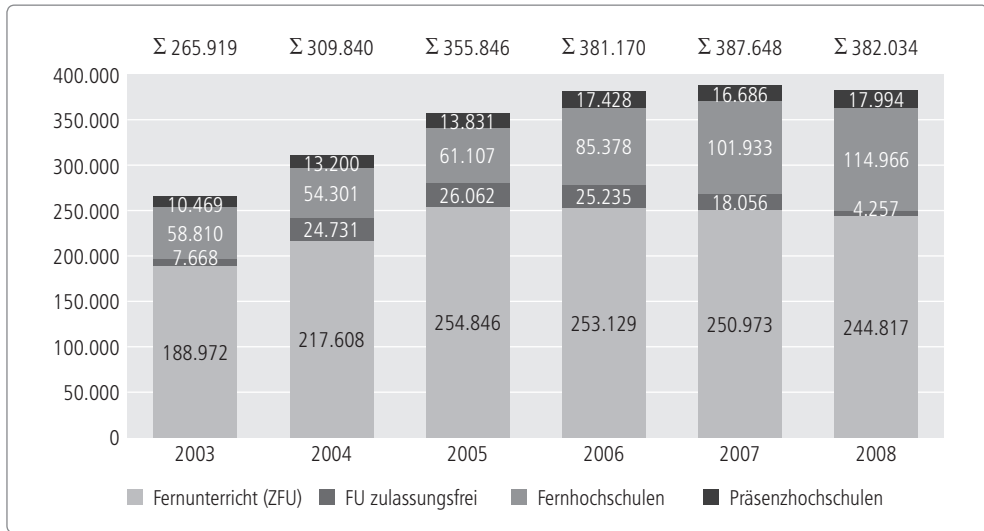


Abbildung 1: Teilnehmende im Distance-Learning (Quelle: Forum Distance-Learning 2012, S. 16)

gen, die seit 2010 ausschließlich vom Verband „Forum Distance-Learning“ (FDL) verantwortet wird. Zusätzlich wird ergänzendes Datenmaterial der Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU) hinzugezogen.

Demnach hat sich im Zeitraum von 2002 bis 2009 die Zahl der Anbieter staatlich zugelassener Fernlehrgänge von 275 auf 356 stetig erhöht. Im Jahr 2010 kam es dann zu einer Trendwende: Die Anzahl der Anbieter verringerte sich auf 331, also um ca. 7 Prozent. In 2011 kamen wiederum 14 Anbieter hinzu, was einer Gesamtzahl von 345 registrierten Anbietern und einer Zunahme von etwa 4 Prozent gegenüber dem Vorjahr entspricht. So ist der Rückgang zwar gut aufgefangen worden, dies jedoch bei einer insgesamt rückläufigen Entwicklung.

Diese Entwicklung lässt sich auch bei der Zahl der Teilnehmenden bei ZFU-registrierten Anbietern staatlich zugelassener Fernlehrgänge wiederfinden: Zwischen 2003 und 2008 haben sich die Teilnehmerzahlen kontinuierlich positiv entwickelt, im Jahr 2009 kam es sogar zu einem sprunghaften Anstieg von 13 Prozent gegenüber dem Vorjahr. In den Jahren 2010 und 2011 gingen die Teilnehmerzahlen jedoch wieder etwas zurück. Insgesamt ist zwischen 2009 und 2011 ein Rückgang von etwa 3 Prozent zu verzeichnen. Betrachtet man hingegen

die Gesamtzahl der Teilnehmenden am Fernlernen, dann zeigt sich, dass bei einem generellen Rückgang der Teilnehmerzahlen insbesondere die *Fachhochschulen* und *Präsenzhochschulen* als nachgefragte Fernunterrichtsanbieter bzw. Anbieter von „Distance-Learning“ zwischen 2010 und 2011 Marktanteile hinzugewonnen haben. Auffallend ist auch, dass die Nachfrage im zulassungsfreien Fernunterricht im selben Zeitraum drastisch abgenommen hat. Bei dieser Nachfrageentwicklung deutet sich an, dass im Bereich des Fernlernens bzw. Distance-Learnings auch die Legitimation und erwartete Qualität der Anbieter und Angebote sowie erreichbare anerkannte Zertifikate für Bildungsinteressierte wichtige Kriterien zur Beteiligungsentscheidung sind.

3.5 Hochschulen als Einrichtungen Lebenslangen Lernens

Sowohl in der europäischen als auch in der nationalen Bildungspolitik besteht spätestens seit der Jahrtausendwende ein starkes Interesse daran, die Bildungssysteme im Hinblick auf die Etablierung nationaler Systeme Lebenslangen Lernens zu reformieren. Durch eine zunehmende Kooperation verschiedener Bildungsbereiche und eine stärkere Öffnung vor allem der Fachhochschulen und Hoch-

schulen für Weiterbildungsaufgaben sollen offenere und durchlässigere Bildungsstrukturen geschaffen werden. Diese zielen darauf ab, sowohl die Inklusion von Individuen in lebensbegleitende Lern- und Bildungsprozesse als auch die Anhebung des Bildungsniveaus in der Bevölkerung zu ermöglichen und unterstützen. Mit diesen Zielsetzungen werden in der europäischen Bildungspolitik zusammen mit relevanten Akteuren des sogenannten *Kopenhagen-Prozesses*⁵ und des *Bologna-Prozesses*⁶ aus den Bereichen Erwachsenenbildung, berufliche Aus- und Weiterbildung sowie Hochschulbildung seit gut zehn Jahren institutionelle Entwicklungsprozesse angeregt. Weitere Ursachen für die zunehmende Relevanz der von Hochschulen angebotenen Weiterbildungsmöglichkeiten liegen in Entwicklungen des Arbeitsmarktes, in veränderten bzw. (lebens-)zeitlich ausgedehnten Bildungskarrieren sowie nicht zuletzt in den organisationalen Strategien der Hochschulen selbst. Daher gewinnen in den organisationalen Strategien der Hochschulen heute die folgenden Aspekte weltweit an Bedeutung: der Ausbau von Angeboten im Kontext des lebensbegleitenden Lernens, der Einbezug von breiteren Studentengruppen sowie die bessere Abstimmung des Studienangebots auf veränderte Anforderungen der Studierenden bezüglich einer flexiblen Studienorganisation (vgl. Slowey/Schuetze 2012).

Für die Situation in Deutschland ist gegenwärtig jedoch (noch) festzustellen, dass der Ausbau des Weiterbildungsangebots an Hochschulen wie auch dessen Nachfrage insgesamt eher zögerlich verläuft. Selbst die Teilnahmezahlen der höher Qualifizierten, die vielfach als bevorzugte Zielgruppe hochschulischer Weiterbildungsangebote genannt werden, ist bislang gering. So kommt die Autorengruppe Bildungsberichterstattung zu dem Ergebnis, dass „der Großteil der Weiterbildung Hochqualifizierter nicht an Hochschulen, sondern an außeruniversitären Ausbildungseinrichtungen stattfindet“ (2012, S. 156). Damit bestätigen die Verfasser des Bildungsberichts die Ergebnisse

einer bereits Ende der 1990er Jahre durchgeführten Absolventenbefragung des Hochschul-Informations-Systems (HIS). Untersucht wurde die Teilnahme an beruflicher Hochschulweiterbildung von Absolventen. Dabei wurde festgestellt, dass in den ersten fünf Jahren nach dem Examen 10 Prozent an keiner Fort- und Weiterbildung teilnahmen, 65 Prozent an Weiterbildungen außerhalb von Hochschulen teilnahmen, 4 Prozent an Hochschulweiterbildung teilnahmen und weitere 21 Prozent der Befragten die Teilnahme an Hochschulweiterbildung sowie an Weiterbildung anderer Anbieter nannten (vgl. Willich/Minks 2003, S. 10). Demnach geben, so die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012, S. 156), „die 5% Hochqualifizierten, die nach dem AES 2010 an hochschulischer Weiterbildung teilgenommen haben, doch Anlass, Rückfragen an das Weiterbildungsangebot der Hochschulen zu stellen“ (ebd., S. 156). Bedenklich sei „die weitgehende Abwesenheit von Weiterbildung an den Hochschulen bis in die Gegenwart hinein, obwohl die Dynamik der Wissensentwicklung das Gegenteil hätte erwarten lassen“ (ebd., S. 155).

Die bisher geringe Nachfrage nach hochschulischer Weiterbildung hängt zweifellos auch mit der Angebotssituation zusammen. Hanft (2013, S. 9) resümiert:

Bislang sind Studienangebote an öffentlichen Hochschulen nahezu ausschließlich an traditionelle Studierende gerichtet, die nach Erreichen der Hochschulzugangsberechtigung ein Vollzeitstudium beginnen und erst nach deren Abschluss eine berufliche Karriere starten. Zukünftig werden Hochschulen – wie das international bereits übliche Praxis ist – ihre Angebote sehr viel stärker an heterogenen Zielgruppen, die über unterschiedliche Leistungsvoraussetzungen und Studienmotivationen verfügen (...) ausrichten müssen.

Darüber hinaus ist die Dimension des Lebenslangen Lernens in der Organisation der öffentlichen Hochschulen in Deutschland „bisher noch nicht verankert. Es gibt wenig institutionalisierte Orte in der Organisation Universität, die sich um die Bedürfnisse der heterogenen Studierendenschaft kümmern“

5 Vgl. http://ec.europa.eu/education/vocational-education/copenhagen_de.htm

6 Vgl. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_de.htm

(Wilkesmann 2012, S. 52). Lediglich für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung, der allerdings vom Bereich der grundständigen Lehre abgekoppelt ist, haben die Hochschulen spezialisierte Einheiten gebildet. So ermittelten Hanft/Knust (2007, S. 110) folgende Institutionalisierungsformen der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen:

- wissenschaftliche Einrichtung/wissenschaftliches Zentrum,
- zentrale Betriebseinheit,
- Abteilung/Arbeitsbereich in der zentralen Verwaltung,
- An-Institut,
- außeruniversitäre Einrichtung,
- Stabsstelle,
- Teil einer Fakultät bzw. eines Fachbereichs,
- andere Organisationsformen (z.B. Vereine).

Nach Hanft/Knust (ebd., S. 110) kommen die Institutionsformen „wissenschaftliche Einrichtung/Zentrum“ und „zentrale Betriebseinheit“ mehrheitlich vor, dicht gefolgt von der „Abteilung/Arbeitsbereich in der zentralen Verwaltung“. Zugleich verdeutlicht dies die unterschiedliche Positionierung der wissenschaftlichen Weiterbildung im Hochschulkontext. Je nach Hochschule und Institutionalisierungsform wird die wissenschaftliche Weiterbildung im hochschulischen Kontext als ein öffentliches Gut behandelt, das „in einem öffentlichen Auftrag der diskursiven akademischen Selbstregulierung unterliegt“, oder aber unternehmensähnlich gesteuert und „als privates Gut verkauft“ wird (Wilkesmann 2012, S. 55). Soweit Letzteres der Fall ist, unterliegt die wissenschaftliche Weiterbildung im Sinne einer universitär zu leistenden Aufgabe zwar der Gesamtsteuerung der Universität, ist aber zugleich ein „organisatorischer Sonderfall“ (ebd.). Das liegt daran, dass die Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung ihre Leistungen kostendeckend anbieten müssen und sich somit in einem kompetitiven, diversifizierten und intransparenten Markt mit einer Vielfalt von Anbietern bewegen.

Seit einigen Jahren und infolge der Umstellung vieler Hochschulen auf ein unternehmensähnliches Management (*managerial governance*) übernimmt die wissenschaftliche Weiterbildung – aufgrund ihrer Erfahrungen mit der Entwicklung und Planung von

kostendeckenden Angeboten – eine gewisse Vorreiterrolle in der strukturellen Reorganisation deutscher Universitäten. Im Fokus der universitären Umstrukturierung steht die Verankerung des lebenslangen Lernens in Hochschulen sowie die Öffnung des Studienangebots für heterogene, insbesondere auch ältere und berufstätige Zielgruppen. So entstehen derzeit an einigen deutschen Universitäten Zentren für lebenslanges Lernen, die neben klassischen Kursangeboten auch spezialisierte Studienangebote für bestimmte Zielgruppen ausrichten. Diese sind den zentralen Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung nachempfunden, die in die Steuerung der Hochschule eingebunden, zugleich aber entkoppelt sind und unternehmensähnlich gesteuert werden.

Ein Beispiel hierfür stellt das Center für lebenslanges Lernen (C3L) der Carl von Ossietzky Universität in Oldenburg dar.⁷ Die weiterbildenden Aktivitäten der Universität werden seit August 2010 im C3L organisatorisch gebündelt, das durch ein zweiköpfiges wissenschaftliches und geschäftsführendes Direktorium geleitet wird (vgl. Hanft/Brinkmann 2013b).

In welchem Umfang und in welchen Formen diese Entwicklung in den kommenden Jahren auch in anderen Hochschulen vorangetrieben werden kann und wird, hängt dabei von den jeweiligen Hochschulgesetzgebungen sowie der Bereitschaft der Hochschulen zu alternativen, an den Bedarfen berufstätiger und älterer Studierender orientierten Strukturreformen ab. Nicht zuletzt ist in Betracht zu ziehen, dass die Weiterbildung für viele Hochschulen ein schwieriger Markt ist, auf den viele Hochschulen kaum hinreichend vorbereitet sind. Angemessene Managementexpertisen und Marketingstrategien sind bisher kaum entwickelt und das Hochschulrecht steht betriebswirtschaftlichen Finanzierungskonzepten noch vielfach im Weg (vgl. Wilkesmann 2012). Dies zeigt in gewisser Weise das Beispiel der Deutschen Universität für Weiterbildung (DUW). Die 2009 gegründete, erste staatlich anerkannte Weiterbildungsuniversität in Deutschland hat bereits Ende Mai 2013 ihre bisherige Trägerstruktur, bestehend aus der Freien Universität Berlin (FU) als wissenschaftlichem Partner und der Klett-Gruppe als privatem Gesellschafter, aufgeben müssen (vgl. Brandt/Pellert 2013).

7 Vgl. www.uni-oldenburg.de/c3l

4 Aufteilung des Weiterbildungsmarktes

Weiterbildungseinrichtungen sind seit jeher immer auch Marktakteure, d.h., sie konkurrieren untereinander um die Nachfrage ihrer Angebote durch Individuen, Organisationen (z.B. Betriebe) und weitere *stakeholder* (z.B. Kommunalverwaltungen, Ministerien). Seit den 1990er Jahren, infolge der politisch forcierten Einführung von Marktelementen und Wettbewerbsstrukturen (z.B. bei der Vergabe öffentlicher Mittel), ist die wirtschaftliche Bedeutung der Weiterbildungsnachfrage für den Erhalt und die Entwicklung von Angebots- und Anbieterstrukturen deutlich gestiegen. Wird die Entwicklung der institutionalisierten organisierten Weiterbildung analysiert, so ist die Erfassung zweier Entwicklungstendenzen besonders wichtig. Diese beziehen sich zum einen auf die Nachfrage von Weiterbildungsanbietern, zum anderen auf die Weiterbildungsaktivitäten, die von den Einrichtungen angeboten werden. Anhand dieser Entwicklungstrends kann herausgestellt werden, welchen Einfluss der Markt bzw. die Nachfrage auf die Marktteilung der Anbieter und die Entwicklung der institutionellen Strukturen der Weiterbildung hat. Im Folgenden beziehen wir uns auf die repräsentative Erhebung des AES von 2012, um die Strukturen des Anbietermarktes der Weiterbildung abzubilden und zu analysieren. Dabei erlaubt der AES 2012 nicht nur die Darstellung, wie sich die Anbieter gemäß ihrer Nachfrage den Weiterbildungsmarkt aufteilen. Es wird auch erkennbar, welche Anbieter welche Weiterbildungssegmente anteilig „bedienen“. Der AES unterscheidet in diesem Kontext die Segmente betriebliche, individuelle berufsbezogene und nicht-berufsbezogene Weiterbildung.

Die Betrachtung der Marktanteile nach den verschiedenen Trägergruppen bestätigt zunächst den bereits vor drei Jahren festgestellten Trend einer relativ stabilen Marktteilung zwischen privaten und öffentlichen Anbietern sowie zwischen den Anbietern verschiedener Trägergruppen im Bereich der öffentlich-rechtlichen Weiterbildung. Aber es werden partiell auch Trendabweichungen erkennbar, wenn die Marktanteile unterschiedlicher

Anbietergruppen in den Blick gerückt werden. Bezogen auf die Weiterbildungsaktivitäten insgesamt ermittelt der aktuelle AES (vgl. Gnahn/Bilger 2013, S. 117) folgende Marktteilung unter den Anbietergruppen: Die Weiterbildungseinrichtungen nehmen mit 31 Prozent den größten Marktanteil ein, die Arbeitgeber folgen mit 27 Prozent und „andere Firmen“ mit 17 Prozent. Deutlich zeigt sich hier, dass Arbeitgeber mit Eigenangebot, andere Firmen und Weiterbildungseinrichtungen den Weiterbildungsmarkt beherrschen. Sie bieten – wie auch in den Jahren zuvor – „insgesamt drei Viertel der Aktivitäten an“ (Bilger/Seidel 2011, S. 115). Immerhin wird fast ein Zehntel aller Weiterbildungsaktivitäten von Einzelpersonen angeboten. Hochschulen decken bislang lediglich 3 Prozent der angebotenen Weiterbildungsaktivitäten ab. Zieht man hier die Aufteilung der Weiterbildungsaktivitäten nach Weiterbildungssektoren⁸ hinzu, dann zeigt sich im AES 2013 zunächst eine im Vergleich zu den Vorjahren recht stabile Marktteilung: Mit insgesamt 60 Prozent (AES 2011: 62%) werden die Aktivitäten im Bereich der betrieblichen Weiterbildung überwiegend von den Arbeitgebern und anderen Firmen angeboten. (Öffentlich-rechtliche) Weiterbildungseinrichtungen sind mit noch 41 Prozent (AES 2011: 46%) als Anbieter der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung zwar weiterhin marktbeherrschend, haben aber Anteilseinbußen hinnehmen müssen. Der Marktanteil von 25 Prozent (AES 2011: 26%) der Einzelpersonen in diesem Sektor hat sich hingegen nur leicht verändert. Hervorzuheben ist, dass wie schon im Jahr 2011 immerhin 26 Prozent der betrieblichen Weiterbildung von Weiterbildungseinrichtungen ausgerichtet werden. Ebenso zeigen die Ergebnisse, dass die Position der Weiterbildungseinrichtungen im Bereich der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung mit 40 Prozent noch etwas stärker als 2011 ausfällt. Er lag laut AES 2011 bei 39 Prozent (vgl. Bilger/Seidel 2011, S. 117). Dies belegt, dass es bei einer insgesamt stabilen Marktteilung der betrieblichen Anbieter und Weiterbildungsein-

8 Im Rahmen des AES wird nach betrieblicher, individueller berufsbezogener und nicht-berufsbezogener Weiterbildung unterschieden.

Anbietergruppe/ Weiterbildungssegment	Anteilswerte in Prozent			
	Weiterbildung insgesamt	betriebliche WB	individuelle berufsbezogene Weiterbildung	nicht-berufs- bezogene Weiterbildung
Arbeitgeber	27	39	3	0
andere Firma	17	21	14	4
WB-Einrichtung	31	26	40	41
Kammern, Berufsverband	1	1	0	0
Gewerkschaften, Genossenschaften	1	1	1	0
Gemeinnützige Verbände etc.	2	2	2	4
sonstige Verbände, Vereine	2	1	3	5
Einzelperson	9	4	11	25
Hochschule	3	1	11	5
Schule	0	0	1	0
andere öffentliche Einrichtung	2	2	4	4
Sonstige	3	2	5	4
weiß nicht/k.A.	3	1	4	7
Gesamt	100	100	100	100
Absolut	5.216	3.550	706	960

Tabelle 2: Anbietergruppen der Weiterbildungsaktivitäten nach Weiterbildungssegmenten (Quelle: Gnahn/Bilger 2013, S. 117)

richtungen⁹ zu Marktanteilsverschiebungen und zu einer zaghaften institutionellen Öffnung in der Weise kommt, dass Weiterbildungseinrichtungen den Markt der betrieblichen Weiterbildung in ihr Angebotsportfolio übernehmen.

Die Erfassung der Marktanteile nach Weiterbildungsaktivitäten berücksichtigt jedoch nicht den Umfang der Aktivitäten. Daher ist es sinnvoll, auch die Verteilung der Weiterbildungsaktivitäten nach Anbietergruppen, berechnet auf der Basis des Weiterbildungsvolumens (= aufgewendete Zeit in Stunden) darzustellen. Gemäß den Zahlen des AES 2012 kann dann eine andere Rangfolge der Marktdominanz festgestellt werden (vgl. Gnahn/Bilger 2013, S. 117): Dann entfallen 31 Prozent des Weiterbildungsvolumens auf die Weiterbildungseinrichtungen. Mit einem Abstand folgen die Arbeitgeber mit

27 Prozent und andere Firmen mit 17 Prozent. Einzelpersonen fallen bei dieser Messung auf 9 Prozent und der Anteilswert der Hochschulen beträgt 3 Prozent. Betrachtet man weiterhin die Verteilung des Weiterbildungsvolumens nach Sektoren, dann stellt sich die Situation von Weiterbildungseinrichtungen als Anbieter von individueller berufsbezogener Weiterbildung mit 41 Prozent und als Anbieter betrieblicher Weiterbildung mit 26 Prozent Anteilswerten sogar noch stärker dar.

5 Geschäftsentwicklung und Geschäftsklima

Eine systematische Bestimmung der Geschäftsentwicklung der Weiterbildungseinrichtungen ist in Deutschland angesichts der Vielfalt und Heterogenität der Einrichtungen und Träger sowie der unterschiedlichen Nachweispflichten und Darstellungsmöglichkeiten bezüglich Kostenstrukturen

⁹ Vgl. kritisch hierzu: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 155

nicht möglich. Lediglich für die Einrichtungen der Wirtschaft und die privaten Anbieter werden Geschäftslagen und -entwicklungen regelmäßig erfasst. Daher beschränken wir uns im Folgenden auf die Feststellung der Geschäftsentwicklung in diesen Einrichtungen. Hierzu beziehen wir uns auf die jährliche Erhebung bei den Mitgliedsinstituten des Wuppertaler Kreises e.V. sowie auf die vom Verlag ManagerSeminare verantwortete jährliche Umfrage bei privaten Anbietern. Zudem ziehen wir die jährliche wbmonitor-Umfrage heran, um Entwicklungen des Geschäftsklimas in der Weiterbildungsbranche nachzuvollziehen.

5.1 Geschäftslage und -entwicklung der Einrichtungen der Wirtschaft

Die Geschäftslage der Weiterbildungseinrichtungen der deutschen Wirtschaft bzw. der wirtschaftsnahen Anbieter, die auf die Fort- und Weiterbildung von Fach- und Führungskräften spezialisiert sind, wird bislang vor allem durch die jährliche Umfrage bei 50 renommierten Mitgliedseinrichtungen des Wuppertaler Kreises erfasst. Es handelt sich bei den Mitgliedseinrichtungen um Akademien, branchenspezifische Anbieter sowie um Anbieter für die regionale Wirtschaft. Laut eigener Aussage erzielen die Mitglieder des Wuppertaler Kreises

zusammen einen Jahresumsatz von 1,3 Milliarden Euro. Mit mehr als 11.800 eigenen Mitarbeitern und fast 30.000 freien Dozenten führen sie jährlich an 890 Standorten ca. 140.000 Veranstaltungen durch. Jährlich nehmen über 1,25 Millionen Fach- und Führungskräfte der Wirtschaft an Seminaren, Tagungen und Lehrgängen der Mitgliedsinstitute des Wuppertaler Kreises teil (www.wkr-ev.de).

Wichtige Indikatoren zur Ermittlung der Geschäftslage der wirtschaftsnahen Anbieter sind Entwicklungen in

- Kosten für Weiterbildungsmaßnahmen,
- Kosten (Honorare) für Trainer/Dozenten,
- Kosten für Vertrieb und Werbung,
- Betriebskosten,
- Nachfrage,
- Wettbewerbssituationen mit anderen Anbietern.

Die Ermittlung der Geschäftslage erfolgt im Rahmen der jährlichen Umfrage anhand von Fragen zu Entwicklungen im jeweils vorangegangenen Jahr und Fragen zu Geschäftserwartungen für das jeweils kommende Jahr (vgl. Wuppertaler Kreis 2010, 2011, 2012). Im Folgenden werden überwiegend die Ergebnisse zu den Entwicklungen im jeweils vorangegangenen Jahr resümiert.

Demnach erweist sich die Geschäftslage der Einrichtungen in den Jahren 2009 bis 2011 im Wesentlichen als stabil. Für das Jahr 2012 wurde sogar eine überwiegend positive Umsatzentwicklung erwartet (vgl. Wuppertaler Kreis 2012, S. 2). In der jährlichen Rückschau zeigt sich, dass die Kosten für Weiterbildungsmaßnahmen stabil gehalten werden konnten. Ebenso sind Kosten für freie Trainer und Dozenten zwischen 2009 und 2011 nicht gestiegen, im Jahr 2009 zum Teil sogar leicht zurückgegangen, was die Autoren der Umfrage „auf den starken Wettbewerb in manchen fachlichen Bereichen und damit verbundenen Preiswettkampf“ zurückführen (vgl. Wuppertaler Kreis 2010, S. 6). Kostensteigerungen verzeichnen die Mitgliedsinstitute in diesem Zeitraum vor allem im Bereich Vertrieb und Werbung sowie bei den Kosten im laufenden Betrieb in den Jahren 2009 und 2010. Für das Jahr 2011 wird hingegen eine stabile Kostenlage gegenüber dem Vorjahr verzeichnet. Auch im laufenden Jahr der Umfrage 2012 beurteilte etwa die Hälfte der Einrichtungen „die Entwicklung der wichtigsten Kostenfaktoren im laufenden Jahr als weitgehend stabil“ (Wuppertaler Kreis 2012, S. 5).

Seit 2010 wird zudem eine positive Entwicklung der Nachfrage verzeichnet. Rückgänge werden lediglich bei Bildungsdienstleistungen für öffentliche Auftraggeber, insbesondere im Bereich von arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen verzeichnet (vgl. ebd., S. 3). So fallen sowohl die Gesamtbilanzierungen als auch die Erwartungen der Einrichtungen in der Umfrage 2012 insgesamt positiv aus:

Das Vorjahr 2011 und auch das laufende Jahr 2012 sind durch eine positive Entwicklung gekennzeichnet. Sowohl die Anmeldungen zu offenen Seminaren als auch die Aufträge für firmeninterne Seminare haben sich weiter positiv entwickelt. Auch für das kommende Jahr 2013 erwarten die Institute eine positive Entwicklung (ebd., S. 5).

Die Wettbewerbssituation wurde und wird von den Einrichtungen seit 2010 bis zur Befragung 2012 einerseits als ausgeglichen erlebt. Andererseits werden insbesondere seit 2011 die Hochschulen als konkurrierende Anbieter von Weiterbildungsmaßnahmen wahrgenommen (vgl. Wuppertaler Kreis 2011, S. 7). So wird auch in der Umfrage 2012 hervorgehoben, dass die Mitgliedseinrichtungen des Wuppertaler Kreises zukünftig einen steigenden Wettbewerb mit Hochschulen, die berufsbegleitende Studiengänge und Weiterbildungsmaßnahmen anbieten, erwarten (vgl. Wuppertaler Kreis 2012, S. 6). Angesichts dieser Erwartung sowie der Erfahrung der Umsatzrückgänge insbesondere bei den offenen Seminaren im Jahr 2009 (vgl. Wuppertaler Kreis 2009, S. 2), setzen die meisten Einrichtungen der Wirtschaft offenbar verstärkt auf die direkte, strategische Zusammenarbeit mit Betrieben – dies vor allem in Bezug auf die Ausweitung des Lernens am Arbeitsplatz (vgl. Wuppertaler Kreis 2011, S. 7).

5.2 Geschäftsentwicklung der privaten Anbieter

Die Geschäftslage der überwiegend kleinen (1 bis 5 Mitarbeitende) privaten bzw. kommerziellen Weiterbildungsanbieter wird im Rahmen der vom Verlag managerSeminare verantworteten jährlichen Trendbefragung (vgl. Graf 2009, 2011) ermittelt. Gemessen wird die Geschäftslage hier insbesondere an der Entwicklung der Auftragslage, wobei zu berücksichtigen ist, dass die „Messung“ auf Selbstausskünften und Einschätzungen der befragten Anbieter beruht.

Im Vergleich zu anderen Anbietergruppen und Trägerbereichen sind bei den privaten Anbietern in den vergangenen Jahren recht deutliche Schwankungen in der Geschäftsentwicklung zu verzeichnen. So bekundeten laut Graf (vgl. 2009, S. 66) die privaten Anbieter in den Jahren 2007 und 2008 noch positive Auftragsentwicklungen, wohingegen im Jahr 2009 ein massiver Einbruch der Auftragslage beklagt wurde. Schon im Jahr 2010 hingegen bestätigten die befragten Weiterbildungsanbieter wiederum eine positive Geschäftsentwicklung (vgl. Graf 2011, S. 24). Immerhin konnten 43 Prozent der befragten Anbieter steigende Aufträge verzeichnen, ein Drittel musste einen Rückgang hinnehmen.

Dabei erweist sich nach Auskunft der Anbieter die Gewichtung der Auftraggeber als weitgehend stabil:

Industrie und Dienstleistung bleiben für die Weiterbildungsanbieter die mit Abstand wichtigsten Nachfrager, aus denen sich fast 60 Prozent ihrer Kunden generieren. Knapp 12 Prozent der Aufträge erhalten die Trainer über andere Weiterbildungsinstitutionen, Non-Profit-Organisationen stellen 14 Prozent, der Handel acht Prozent der Auftraggeber (ebd., S. 32).

Verzeichnet wird jedoch ein Bedeutungszuwachs der Privatpersonen als Kunden (9 Prozent), was auf eine steigende Erwartung seitens der Unternehmen an das Eigenengagement ihrer Mitarbeitenden zurückgeführt wird (vgl. ebd., S. 33).

Kennzeichnend in Bezug auf die Geschäftsentwicklung in diesem Anbietersegment ist die Erfahrung einer mangelnden Planungssicherheit und Nachhaltigkeit. Kurzfristige Anfragen und Absagen, ein hoher Zeit- und Kostendruck, geringe Zuverlässigkeit agierender Personen, aufwendigere Verhandlungen sind hier eher der normale Alltag als die Ausnahme (vgl. ebd., S. 26). Vor diesem Hintergrund müssen 21 Prozent der Weiterbildungsanbieter ihre Honorare senken, nur 14 Prozent können höhere Honorare durchsetzen. Trotz anziehender Auftragslage werden sich aus der Sicht der Anbieter die Honorare „selbst bei einer dauerhaften wirtschaftlichen Erholung nur sehr, sehr langsam wieder nach oben bewegen“ (ebd.).

Wie die Einrichtungen der Wirtschaft stellen auch die privaten Anbieter einen Rückgang im Bereich offener Seminare fest. Laut Trendbefragung 2010 verzeichnen mehr als 34 Prozent der befragten Anbieter „eine Verringerung des Anteils offener gegenüber firmeninterner Maßnahmen, lediglich 16 Prozent geben an, dass sich der Anteil der offenen Seminare erhöht hat“ (ebd., S. 27). Zudem besteht eine Tendenz zu kurzen, kompakten Trainingseinheiten mit mehr Inhalt in weniger Trainingszeit. 38 Prozent der Seminare dauern maximal einen Tag. Graf spricht hier von einer „komprimierten Weiterbildung to go“ (ebd.). Zudem sollen Seminare und Trainings immer individueller zugeschnitten sein und passgenaue Lösungen ent-

halten: „Kürzere, aber regelmäßige Lerneinheiten vor Ort – auch im Sinne eines coachenden Begleitens – lösen das klassische zwei- bis dreitägige Seminar ab“ (ebd., S. 6f.). Für die Anbieter bedeutet dies, dass sie nur noch ein Drittel ihrer Zeit dem eigentlichen Kerngeschäft der unmittelbaren Schulung widmen. Der Arbeitsaufwand für Begleitaufgaben (Auftragsakquise, Beratung, Konzeption, Erstellen von Lernmaterialien, Evaluation, eigene Weiterbildung) rund um die Schulung liegt mit 41 Prozent deutlich höher (vgl. ebd., S. 30). Besonders hervorgehoben werden von den privaten Anbietern in diesem Zusammenhang auch Qualitätsverluste in der betrieblichen Weiterbildung, die vor allem auf Entwicklungen und Erwartungen in den beauftragenden Unternehmen zurückzuführen sind. Die von den Auftraggebern vielfach angestrebte effektive Förderung des Lernens am Arbeitsplatz scheitert oft aus Gründen des Zeit- und Arbeitsdrucks. Demgegenüber müssten „Unternehmen für ein funktionierendes Learning on the job auch konsequent internes Know-how aufbauen, Mitarbeiter qualifizieren sowie Routinen und Protagonisten etablieren, die reflektierte Lernprozesse vor Ort unterstützen“ (ebd., S. 27).

Positiv bestätigen die privaten Anbieter, dass in Zeiten der Krise die Zahl der Seminartage pro Jahr erhöht werden konnte. So erhöhten 37 Prozent der befragten Anbieter bereits im Jahr 2009 ihre Seminartage gegenüber dem Vorjahr (vgl. ebd., S. 37). Dies wurde darauf zurückgeführt, dass die Betriebe aufgrund von Kurzarbeit ihre Weiterbildungsmaßnahmen verstärken: „Weiterbildung, um arbeitsfreie Zeiten zu überbrücken, ist ein nahe liegendes Vorgehen“ (ebd., S. 38). Allerdings ist diese Entwicklung eben der Sondersituation von mehr verfügbarer Zeit der Mitarbeitenden geschuldet und keine Alltagsnormalität für die Weiterbildungsanbieter. Generell ist von einem fortgeführten Trend bei den auftraggebenden Unternehmen auszugehen,

Weiterbildungsmaßnahmen verstärkt auf Effizienz zu trimmen, sich um Alternativen zum klassischen Seminar und Training zu bemühen sowie die Weiterbildungsanbieter mit noch höheren Erwartungen, kompakteren Inhalten und kurzfristigen Plänen zu konfrontieren (ebd.).

5.3 Geschäftsklima der Weiterbildung

Schon in der DIE-Trendanalyse 2010 konnte festgehalten werden, dass sich konjunkturelle Veränderungen in der Wirtschaft im Weiterbildungsbereich eher spätzyklisch und im Vergleich zum Dienstleistungsgewerbe insgesamt weniger dramatisch bemerkbar machen (vgl. Dollhausen 2010, S. 57). Zudem können diese ambivalente Effekte zeitigen, d.h. Nachfrage- und damit Einnahmeausfälle, aber auch eine positive Nachfrageentwicklung aufgrund der „Notwendigkeit, auf Arbeitslosigkeit und andere Formen der gesellschaftlichen Exklusion reagieren zu müssen“ (Gnahn 2010, S. 11). Diese Diagnose wird durch die neueren Ergebnisse der jährlichen wbmonitor-Umfrage des BIBB und des DIE im Wesentlichen bestätigt.

Nachdem der Klimawert für die Weiterbildung seit 2008 über zwei Jahre in Folge sank, hat er sich zwischen 2010 und 2011 kaum verändert. Im Jahr 2011 war das Geschäftsklima in der Weiterbildung mit einem Klimawert von 22 Punkten fast auf Vorjahresniveau (2010: 23 Punkte). Damit hat sich – womöglich auch als Folge der überraschenden „Robustheit“ der deutschen Wirtschaft in der Krise – der seit 2008 zu verzeichnende Abwärtstrend abgemildert. Deutlich wird aber auch, dass der im Dienstleistungsgewerbe seit 2009 zu verzeichnende klare Aufwärtstrend in der Weiterbildung noch keinen Widerhall gefunden hat. Zum ersten Mal seit 2007 fiel der Klimawert der Weiterbildung in 2011 mit 22 Punkten schlechter aus als der Wert des Dienstleistungsgewerbes (27 Punkte). Die Befragung 2012 zeigt jedoch, dass sich der Klimawert der Weiterbildung in diesem Jahr wieder leicht erholt hat (25 Punkte) und gleichauf mit dem Wert des Dienstleistungsgewerbes liegt.

Bei der Betrachtung der verschiedenen im wbmonitor berücksichtigten Anbietergruppen nach hauptsächlichlichen Finanzierungsquellen zeigen sich zudem starke Unterschiede sowie zum Teil gegenläufige Tendenzen in der Klimaentwicklung.

So unterliegen die betrieblich finanzierten Anbieter sowie die überwiegend von Arbeitsagenturen finanzierten Anbieter den größten Klimaschwankungen. Bei den von Betrieben finanzierten Anbietern zeigt sich in der Klimaentwicklung ein paralleler Verlauf zum ifo-Klimaindex, dies bei ei-

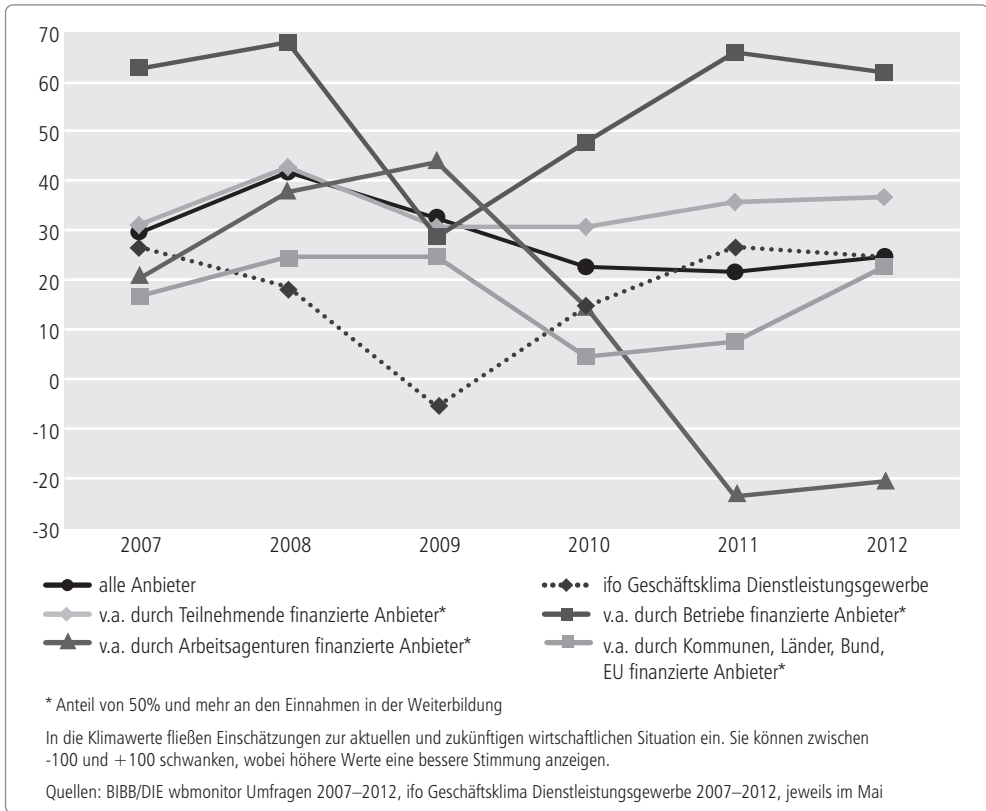


Abbildung 2: Entwicklung der wbmonitor-Klimawerte von 2007 bis 2012 (Quelle: Weiterbildungsanbieter-Befragungen wbmonitor, www.bibb.de/de/62281.htm)

nem konstant höheren Klimawert als im Dienstleistungsgewerbe insgesamt. Diametral anders verläuft hingegen die Klimakurve der überwiegend durch Arbeitsagenturen finanzierten Anbieter. Hier ist das Geschäftsklima zwischen 2009 und 2011 deutlich gefallen, wohingegen sich das Geschäftsklima der von Betrieben finanzierten Anbieter im selben Zeitraum positiv entwickelt hat.

Die Diskrepanz zwischen den Klimawerten der betrieblich finanzierten und Arbeitsagentur-finanzierten Anbieter beträgt 2011 somit fast 90 Punkte auf der Skala von -100 bis +100 – ein seit Einführung des wbmonitor Klimawertes noch nicht gemessener Unterschied zwischen Teilmärkten der Weiterbildung (Koscheck/Schade 2011, S. 2).

Betrieblich finanzierte Anbieter berichteten 2011 über eine gute Geschäftsentwicklung; bei den überwiegend durch Arbeitsagenturen finanzierten Anbietern fiel der Klimawert im selben Jahr mit -23 Punkten sogar in den Negativbereich (vgl. ebd., S. 3).

Zwischen 2011 und 2012 haben sich die Klimawerte der verschiedenen Anbietergruppen insgesamt stabilisiert. Lediglich

die überwiegend durch Kommunen, Länder, Bund und/oder EU finanzierten Anbieter konnten sich mit einem Plus von 15 Punkten leicht vom Gesamttrend abheben. Die Polarität des Wirtschaftsklimas zwischen betrieblich und Arbeitsagentur finanzierten Anbietern bleibt bestehen (Koscheck/Weiland/Ditschek 2012, S. 1).

	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Volkshochschule	23	30	12	2	18	22
Einrichtung einer Kirche, Partei, Gewerkschaft, Stiftung, eines Verbandes, Vereins (2007: „eher gemeinnützig“)	24	32	20	13	7	11
FHS, HS, Akademie (2007: „schulisch oder öffentlich“)	27	50	63	12	9	37

Tabelle 3: Entwicklung des Geschäftsklimas im Bereich der öffentlich-rechtlichen Einrichtungen lt. wbmonitor
(Quellen: Klimawerte der Umfrageergebnisse 2007–2012, www.bibb.de/de/11920.htm)

Unterschiedliche Klimaentwicklungen zeigen sich auch im Bereich der öffentlich-rechtlichen Weiterbildungsanbieter. Die extremen Schwankungen in den Klimawerten sind zum Teil Stichproben-Effekte. D.h., die Teilnahme an den wbmonitor-Umfragen ist freiwillig. Es wird also keine festgelegte Anbieter-Stichprobe befragt.

Während der Klimawert der Volkshochschulen im Jahr 2010 einen Tiefstand erreichte und sich seither – wahrscheinlich auch infolge der gestiegenen Bundes- und Landesmittel – wieder erholt hat, verläuft im Vergleich dazu die Entwicklung bei anderen öffentlich-rechtlichen Einrichtungen sowie bei Einrichtungen der wissenschaftlichen bzw. akademischen Weiterbildung, also Fachhochschulen, Hochschulen und Akademien mit einer Verzögerung um ein Jahr.

6 Trendaussagen

In den vorangegangenen Abschnitten haben wir insbesondere Entwicklungen auf der Ebene der Weiterbildungseinrichtungen seit dem Erscheinen der DIE-Trendanalyse 2010 analysiert. Dabei sind wir mit einer Problemdiagnose der Autorengruppe Bildungsberichterstattung gestartet, in der Absicht, zu differenzierteren Ergebnissen zu kommen.

Mit Blick auf die institutionelle Entwicklungsdynamik bestätigen unsere Analysen die Diagnose der Stagnation (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 141) insofern, dass weder ein signifikanter zahlenmäßiger Anstieg noch ein dramatischer Rückgang von Einrichtungszahlen in den verschiedenen Anbieter- und Trägergruppen zu verzeichnen ist. Der Tendenz nach ist die deutsche Weiterbildungslandschaft stabil. In Ausschnitten und ansatzweise, aber immerhin lassen sich auch

institutionelle Bewegungen erkennen, die im Kontext des Lebenslangen Lernens bedeutsam sind. Zu nennen wären hier das gestiegene Engagement der Volkshochschulen in der betrieblichen Weiterbildung, das gestiegene Engagement der wirtschaftsnahen Anbieter zur Entwicklung von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung jenseits des Seminar- bzw. Kursgeschäftes sowie auch modellhafte Entwicklungen im Hochschulbereich hinsichtlich der Positionierung von Hochschulen als Einrichtungen Lebenslangen Lernens. Die Analysen zur Marktaufteilung der Anbieter bestätigen diese Tendenzen. Zieht man die Marktaufteilung der Anbieter gemäß dem AES 2012 heran, dann zeigt sich aber auch, dass die Anbieter vor allem in Orientierung an ihrem „Kerngeschäft“ bzw. an den von ihnen vornehmlich zu erwartenden Weiterbildungsleistungen nachgefragt werden.

Betrachtet man die Entwicklung der Geschäftslage und des Geschäftsklimas, dann zeichnet sich eine Disparität bei unterschiedlichen Anbietergruppen ab. Sowohl die zumeist kleineren privaten Anbieter als auch die hauptsächlich mit Mitteln der Arbeitsagentur geförderten Anbieter stehen aus unterschiedlichen Gründen unter einem erhöhten Druck, während sich bei anderen Anbietergruppen die Geschäftslage und das Geschäftsklima in den vergangenen Jahren entspannt hat – dies allerdings bei recht stabilen Niveauunterschieden in den Klimawerten seit 2010.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld
- Bilger, F./Seidel, S. (2011): Anbieter auf dem Markt der Weiterbildung. In: Rosenblatt, B.v./Bilger, F. (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen Adult Education Survey. Bielefeld, S. 109–122
- Brandt, P./Pellert, A. (2013): Die DUW ist kein Flop! URL: www.die-bonn.de/zeitschrift/32013/DUW_interview.htm
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2012): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012. URL: <http://datenreport.bibb.de/html/dr2012.html>
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2002–2011a): Elektronische Datenbasis der Volkshochschul-Statistik. URL: www.die-bonn.de/Weiterbildung/Statistik/Vhs-Statistik
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2002–2012a): Elektronische Datenbasis der Volkshochschul-Statistik. URL: www.die-bonn.de/Weiterbildung/Statistik/Vhs-Statistik
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2006–2013): Elektronische Datenbasis der Weiterbildungsstatistik im Verbund. URL: www.die-bonn.de/weiterbildung/statistik/verbundstatistik
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2009–2011b): Elektronische Datenbasis der Volkshochschul-Statistik. URL: www.die-bonn.de/Weiterbildung/Statistik/Vhs-Statistik
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2010): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2010. Bielefeld
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2010–2012a): Elektronische Datenbasis der Volkshochschul-Statistik. URL: www.die-bonn.de/Weiterbildung/Statistik/Vhs-Statistik
- Dietrich, S./Schade, H.-J./Behrendorf, B. (2008): Ergebnisbericht Projekt Weiterbildungskataster. URL: www.die-bonn.de/doks/dietrich0803.pdf (Stand: 22.08.2013)
- Dollhausen, K. (2010): Einrichtungen. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: a.a.O., S. 35–74
- Dollhausen, K./Mickler, R. (2012): Kooperationsmanagement in der Weiterbildung. Bielefeld
- Feld, T. (2011): Zur Relation von „Aufwand“ und „Bedeutung“ interorganisationaler Netzwerkteilnahmen für die Leistungserbringung von Weiterbildungseinrichtungen. Eine Typenbildung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 4, S. 15–25
- Faulstich, P. (1993): Qualität, Organisation und Systemstrukturen in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 97–102
- Forum Distance-Learning (2012): Fernunterrichtsstatistik 2011. Hamburg. URL: www.forum-distance-learning.de/content/downloads/FU-Statistik/Ergebnisse%20FU%20Statistik%202011/Fernunterrichtsstatistik%202011.pdf
- Gnahn, D. (2010): Einleitung – Weiterbildung und Wirtschaftskrise. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: a.a.O., S. 11–14
- Gnahn, D./Bilger, F. (2013): Anbieter auf dem Markt der Weiterbildung. In: Bilger, F. u.a. (Hg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld, S. 110–124. URL: www.die-bonn.de/doks/2013-weiterbildungsverhalten-01.pdf
- Graf, J. (2009): Weiterbildungsszene Deutschland 2009. Studie über den deutschen Weiterbildungsmarkt. Bonn
- Graf, J. (2011): Trendanalyse 2010: Quo vadis, Weiterbildung? In: Ders. (Hg.): Seminare 2011. Jahrbuch der Management-Weiterbildung. Bonn, S. 19–38
- Hanft, A. (2013): Vorwort. In: Hanft, A./Brinkmann, K. (Hg.) (2013a): a.a.O., S. 9–10
- Hanft, A./Brinkmann, K. (Hg.) (2013a): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster u.a.
- Hanft, A./Brinkmann, K. (2013b): Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Was wurde erreicht – Wo besteht weiterhin Handlungsbedarf? In: Dies. (Hg.) (2013a): a.a.O., S. 275–280
- Hanft, A./Knust, M. (Hg.) (2007): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Oldenburg. URL: www.bmbf.de/pubRD/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf
- Huntemann, H./Reichart, E. (2012): Volkshochschul-Statistik 2011. 50. Folge. Arbeitsjahr 2011. Bonn. URL: www.die-bonn.de/doks/2012-volkshochschule-statistik-01.pdf
- Jütte, W. (2002): Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften. Bielefeld
- Kerres, M. u.a. (Hg.) (2012): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster u.a.
- Koscheck, S./Schade, H.-J. (2011): wbmonitor Umfrage 2011: Weiterbildungsanbieter im demografischen Wandel. Zentrale Ergebnisse im Überblick. URL: www.wbmonitor.de/downloads/Ergebnisse_20120207.pdf

- Koscheck, S./Weiland, M./Ditschek, E.J. (2012): wbmonitor Umfrage 2012: Klima und Strukturen der Weiterbildungslandschaft. Zentrale Ergebnisse im Überblick. Bonn. URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/wbmonitor_Ergebnisbericht_Umfrage_2012.pdf
- Schrader, J. (2011): Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld
- Seitter, W. (2000): Geschichte der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Slowey, M./Schuetze, H.G. (Hg.) (2012): Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners. London/ New York
- Strauß, A./Häusler, M./Hecht, T. (Hg.) (2011): Hochschulen im Kontext des lebenslangen Lernens. Konzepte, Modelle, Realität. DGWF-Jahrestagung 2010. Hamburg
- Wilkesmann, U. (2012): Strukturelle Verankerung – die Dilemmata des lebenslangen Lernens an Hochschulen. In: Kerres, M. u.a. (Hg.): a.a.O., S. 52–58
- Willich, J./Minks, K.-H. (2003): Die Rolle der Hochschulen bei der beruflichen Weiterbildung von Hochschulabsolventen. Sonderauswertung der HIS-Absolventenbefragungen der Abschlussjahrgänge 1993 und 1997 fünf Jahre nach dem Studienabschluss. Hannover. URL: www.bmbf.de/pubRD/his_projektbericht_11_04.pdf
- Wuppertaler Kreis (Hg.) (2009): Trends in der Weiterbildung – Verbandsumfrage 2009 bei den Mitgliedsinstituten des Wuppertaler Kreises. Köln. URL: www.wkr-ev.de/trends09/trends09.htm
- Wuppertaler Kreis (Hg.) (2010): Trends in der Weiterbildung – Verbandsumfrage 2010 bei den Mitgliedsinstituten des Wuppertaler Kreises. Köln. URL: www.wkr-ev.de/trends10/trends2010.pdf
- Wuppertaler Kreis (Hg.) (2011): Trends in der Weiterbildung – Verbandsumfrage 2011 bei den Mitgliedsinstituten des Wuppertaler Kreises. Köln. URL: www.wkr-ev.de/trends11/trends2011.pdf
- Wuppertaler Kreis (Hg.) (2012): Trends in der Weiterbildung – Verbandsumfrage 2012 bei den Mitgliedsinstituten des Wuppertaler Kreises. Köln. URL: www.wkr-ev.de/trends12/trends2012.pdf

Andreas Martin und Ines Langemeyer

Demografie, sozioökonomischer Status und Stand der Professionalisierung – das Personal in der Weiterbildung im Vergleich

1 Einleitung

Personenbezogene Tätigkeiten mit einem hohen Anteil an kommunikativen und geistig-kreativen Aufgaben bilden den Kern der Weiterbildungsarbeit. Die Forschung zu dieser Branche müsste daher ein besonderes Augenmerk auf die Beschäftigten legen. Dennoch ist die Datenlage hierzu spärlich. Im Vergleich zu Anbietern und Teilnehmenden zeigt sich beim Informationsstand über das Personal ein eklatantes Defizit. Über Weiterbildungseinrichtungen stehen aufgrund der regelmäßig durchgeführten Befragungen im Rahmen der Verbundstatistik,¹ der Volkshochschul-Statistik² und des wbmonitor³ kontinuierlich aktuelle Daten zur Verfügung. Ebenso werden Weiterbildungsteilnehmer durch den Adult Education Survey (AES) fortwährend beobachtet. Ein Berichtssystem zum Personal in der Weiterbildung existiert zurzeit noch nicht. Diese Kategorie war in den letzten drei Jahrzehnten zwar Gegenstand quantitativer Untersuchungen (vgl. Schrader 2010, S. 37), aber über die in der Trendanalyse 2010 aufgeführten Datenbestände hinaus gibt es kaum neuere Erkenntnisse. Aus diesem Grund führt das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) in Kooperation mit

dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und der Universität Duisburg-Essen derzeit eine mit dem wbmonitor kombinierte repräsentative Befragung des Personals durch (Laufzeit 2013–2014), der qualitative Fallstudien vorgeschaltet sind. Das hier entwickelte Instrument soll zu einem Berichtssystem „wb-personalmonitor“ verstetigt werden. Die Ergebnisse dieses Projekts liegen allerdings erst 2015 vor.

Zwei aktuelle Untersuchungen verbessern dennoch die Informationslage zum Weiterbildungspersonal deutlich. Es handelt sich zum einen um die Sonderauswertung des Mikrozensus 2009 für die Trendanalyse des DIE (in diesem Kapitel), zum anderen um eine 2012 durchgeführte Online-Befragung des Personals in der Weiterbildung im Rahmen des Forschungs- und Promotionskollegs „Beschäftigte in der Weiterbildung im Spannungsfeld von Professionalisierungsdruck und fortschreitender Destabilisierungstendenz in den individuellen Erwerbsverläufen“ an der Universität Duisburg-Essen (vgl. Kap. Alfänger/Cywinski/Elias).

Im Folgenden wird das Personal in der Erwachsenenbildung anhand demografischer und sozioökonomischer Dimensionen mit dem Durchschnitt der Erwerbstätigen verglichen. Darüber hinaus werden Aspekte der Beruflichkeit und der Qualifikation durch einen Kontrast zu ausgewählten Berufen und Berufsfeldern untersucht. Abschließend wird die Vermarktlichung von Arbeitsverhältnissen als wesentlicher Hintergrund von Einkommensdifferenzen in der Erwachsenenbildung im Vergleich zum Durchschnitt aller Erwerbstätigen und zu professionellen und semi-professionellen personenbezogenen Dienstleistungen analysiert.

- 1 Die Verbundstatistik ist eine Kooperation zwischen dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), dem Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV), dem Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB), dem Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (BAK AL), der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) und der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE).
- 2 Dieses Projekt wird vom DIE und dem DVV gemeinsam durchgeführt.
- 3 Das Berichtssystem basiert auf einer Kooperation zwischen dem DIE und dem BIBB.

2 Die Mikrozensus-Auswertung

2.1 Der Mikrozensus als Datenquelle

Die wichtigsten bekannten Datenquellen zum Personal in der Erwachsenenbildung sind die WSF-Studie aus dem Jahr 2005 und der wbmonitor. Der Mikrozensus als eine weitere Grundlage wurde bislang für diese Fragestellung nicht genutzt. Da er einen grundlegend neuen Blick auf den Gegenstand eröffnet, sind vorweg einige vergleichende Bemerkungen zur Qualität der Daten notwendig. Die Daten der WSF-Studie basieren auf einer zweistufigen Befragung von Weiterbildungseinrichtungen und deren Personal. Gemessen an der Auswahlgesamtheit betrug die Rücklaufquote 5,3 Prozent auf Einrichtungsebene; auf der Ebene der Lehrenden zählte diese Erhebung 4.847 Fälle. Die Befragung der Lehrenden wurde gewichtet anhand der hochgerechneten Trägerbefragung und anhand eines Faktors zur Mehrfachbeschäftigung korrigiert (vgl. WSF 2005, S. 25ff.). Die Rücklaufquote auf der Einrichtungsebene war somit relativ gering und führte zu Unsicherheiten bei der Hochrechnung und Gewichtung (vgl. Gabler 2004). Auf eine Gewichtung anhand exogener und repräsentativer Daten musste in der WSF-Studie verzichtet werden, da entsprechende Referenzen nicht vorlagen (vgl. WSF 2005, S. 28).

Die Datengrundlage des wbmonitor ist eine jährlich stattfindende Erhebung auf der Ebene der Einrichtungen, die 2008 mit einem Personalschwerpunkt durchgeführt wurde. Die Auswahlgesamtheit des wbmonitor lag 2012 bei 14.556 Einrichtungen (vgl. Koscheck/Ohly 2013, S. 7). Dabei handelt es sich um alle zur Verfügung stehenden validen Kontaktdaten von Weiterbildungseinrichtungen, „die Weiterbildung als Haupt- oder Nebenaufgabe regelmäßig oder wiederkehrend offen zugänglich anbieten“ (Koscheck 2010, S. 5). Die Nettorücklaufquote des wbmonitor lag 2012 bei 8,9 Prozent (vgl. Koscheck/Ohly 2013, S. 7). Die Angaben der beobachteten Einrichtungen werden unter Verwendung exogener Informationen über die Haushaltseinkommen, die Bruttowertschöpfung und die Arbeitslosenzahlen einzelner Raumordnungsregionen gewichtet und hochgerechnet. Aber der wbmonitor erfasst im Unterschied zur WSF-Studie nur Angaben der Ein-

richtungen über, jedoch keine Angaben *durch* das Personal. Dementsprechend sind die Informationen zum Personal auf wenige Punkte begrenzt. Dabei handelt es sich um die Zahl der Beschäftigten nach Beschäftigungsform sowie eine Prognose zur Entwicklung des Personalstandes.

Bei beiden Datenquellen sind die Angaben der Anbieter zum Personal mit Unsicherheiten behaftet. Diese ergeben sich aus der häufigen Praxis von Mehrfachbeschäftigungsverhältnissen in einer Anbietereinrichtung, in mehreren Anbietereinrichtungen – ca. 2,1 Beschäftigungsverhältnisse bei Honorarkräften (vgl. WSF 2005, S. 13) – und zu verschiedenen Zeitpunkten.

Der Mikrozensus ist eine der wichtigsten Datenquellen des Statistischen Bundesamtes. Die im Mikrozensus erhobenen demografischen Standards werden als Referenzgrößen und Gewichtungsgrundlagen für andere Stichproben genutzt (vgl. Statistisches Bundesamt 2010a). Das Stichprobendesign des Mikrozensus basiert auf einer Klumpenstichprobe von Auswahlbezirken. Die Antwortquote des Mikrozensus liegt regelmäßig um die 97 Prozent (vgl. Statistisches Bundesamt 2011a, S. 7). Im Jahr 2009 lag die Zahl der ausgefallenen Haushalte bei 3,2 Prozent (vgl. Statistisches Bundesamt 2010b, S. 7), und 489.349 Personen aus der Bevölkerung wurden auf diesem Weg erfasst. Durch die Branchenzugehörigkeit werden in dieser Stichprobe 1.854 Personen erfasst, die in ihrer ersten Erwerbstätigkeit in der Erwachsenenbildung ein Einkommen erzielen. Diese Daten sind repräsentativ und ermöglichen einen direkten Vergleich zwischen Beschäftigten in der Erwachsenenbildung und allen anderen Erwerbstätigen sowie mit weiteren aus professionssoziologischen und inhaltlichen Gründen interessanten Berufsgruppen und Branchen. Die Erwachsenenbildung und die in diesem Bereich tätigen Personen lassen sich so nicht nur in der üblichen Binnenperspektive, sondern erstmalig auch systematisch sozioökonomisch vergleichend untersuchen. Im Unterschied zum wbmonitor werden beim Mikrozensus auch Erwachsenenbildner erfasst, die unabhängig von Anbieterorganisationen ein eigenes Produkt anbieten. Die Datengrundlage des Mikrozensus birgt jedoch auch Nachteile.

Ein erster Nachteil liegt darin, dass auch in den Daten des Mikrozensus Fehlerquellen nicht auszuschließen sind. Diese lassen sich unter Berücksichtigung der Besonderheiten der Erwachsenenbildungsbranche auf vier Faktoren zurückführen: Stichprobenfehler, falsche Angaben, Fehler bei der Codierung und Lücken im Befragungssystem.

Der Stichprobenfehler ist überschaubar. Bei dem hier zugrunde liegenden hochgerechneten Totalwert von etwa 325.000 Erwachsenenbildnern liegt der Standardfehler mit 95-prozentiger Wahrscheinlichkeit zwischen 5 und 6 Prozent (vgl. ebd., Anhang A). Auch systematische Fehler bei der Erfassung von Erwerbstätigen sind vernachlässigbar. Der Mikrozensus 2008 unterschätzt die Gesamtheit der Erwerbstätigen um etwa 3,8 Prozent (vgl. Statistisches Bundesamt 2009, S. 7), im Jahr 2009 um etwa 3,9 Prozent (vgl. Statistisches Bundesamt 2010b, S. 7). In höherem Maße fehleranfällig scheint die Schnittstelle zwischen den Angaben der Befragten und der Codierung dieser Angaben vor allem im Bereich Beruf und Branche der Erwerbstätigkeit zu sein. Es ist nicht unwahrscheinlich, dass sowohl bei den Angaben als auch bei der Codierung Ungenauigkeiten auftreten. Dabei scheinen die Daten zum Beruf stärker mit Fehlern behaftet zu sein als die zur Branche. So wird z.B. die Zahl der Lehrenden an Schulen nach Weishaupt/Huth (2012) im Mikrozensus 2005 um bis zu 17 Prozent im Vergleich zur amtlichen Statistik unterschätzt. In diesem Fall wurde die absolute Zahl der Lehrenden sowohl aus Angaben zum Beruf als auch aus Angaben zur Branche des Mikrozensus errechnet. In den Auswertungen, die sich nur an der Branchenzugehörigkeit orientieren, ist die Abweichung hingegen geringer: Das hauptberufliche Personal im Bereich der Hochschulen lässt sich mit dem Mikrozensus 2009 auf 447.000 Personen hochrechnen, die amtliche Statistik (Statistisches Bundesamt 2011b) für dieses Jahr gibt 466.933 an.

Um Ungenauigkeiten bei der Berufsangabe (durch die Befragten oder im Fall von Proxy-Interviews Dritter) und -zuordnung (durch Mikrozensus-Codierer) zu reduzieren, wird im Folgenden das Personal in der Erwachsenenbildung nur über die Branche erfasst, in der die Befragten zum Zeitpunkt der Erhebung beschäftigt sind. Auch die berufliche

Heterogenität der Erwachsenenbildung legt es nahe, den Beruf nicht als Bezugsgröße heranzuziehen (vgl. Weishaupt/Huth 2012, S. 11).

Ogleich der Zugang über die Branche aussagekräftigere Daten verspricht, sind auch hier Fehlerquellen möglich. Eine mögliche Fehlerquelle könnte sich daraus ergeben, dass vorrangig Personen erfasst werden, die in einer Einrichtung mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung beschäftigt oder in der Erwachsenenbildung völlig selbstständig tätig sind. Nicht erfasst werden somit diejenigen, die in einer Einrichtung als Erwachsenenbildner tätig sind, die Weiterbildung nur nebensächlich betreibt. Folgt man dem wbmonitor 2012, so fällt diese Fehlerquelle allerdings nicht sehr ins Gewicht (2,1%). Hinzu kommt, dass sich nicht ausschließen lässt, dass die Beschäftigten nicht wissen, dass es sich bei ihrer Branche um Erwachsenenbildung handelt; auch hier ist besonders bei Proxy-Interviews (etwa 26% der über 15-Jährigen; vgl. Statistisches Bundesamt 2010b, S. 4) mit einer höheren Fehlerrate zu rechnen. Der Mikrozensus erfasst zudem keine Ehrenamtlichen, die schätzungsweise 12,7 Prozent der im Bereich Weiterbildung Tätigen ausmachen (vgl. ebd.). Erfasst werden im Mikrozensus hingegen Hinzuverdienste von Personen, deren Status keine Erwerbstätigkeit nahelegt (Rentner, Hausfrauen/-männer, Studierende). Ein systematischer Fehler, der auf dem Erhebungsprinzip der gleitenden Berichtswoche des Mikrozensus basiert, kann vor allem bei sehr sporadischen und kurzzeitigen Erwerbstätigkeiten nicht ausgeschlossen werden. Schließlich ergibt sich ein Nachteil des Mikrozensus aus den begrenzten Möglichkeiten, Besonderheiten innerhalb des heterogenen Feldes der Weiterbildung zu untersuchen.

Bei unserer Untersuchung stützen wir uns im Wesentlichen auf die Daten des Mikrozensus von 2009, zum Teil aber auch auf die Daten von 2010⁴ sowie die wbmonitor-Erhebungen von 2007–2012. Dabei nutzen wir erstmals die durch den Mikrozensus gegebene Möglichkeit des Vergleichs mit anderen Branchen und Berufsgruppen. Im Abschnitt 2.2

4 2010 war im Mikrozensus der Branchenschlüssel „Erwachsenenbildung“ nicht mehr aufgeführt, weshalb die Daten von 2009 im Vordergrund stehen.

werden die soziodemografischen Standarddaten zur Erwerbssituation, zum Einkommen sowie die Lebensumstände dargestellt. Abschnitt 2.3 behandelt den Grad der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Die bisher eher vernachlässigten Folgen nicht vorhandener Schließungsmechanismen beim Arbeitsmarktzugang werden in Abschnitt 2.4 untersucht. Abschnitt 2.5 diskutiert die Weiterbildungsbeteiligung der in der Erwachsenenbildung Beschäftigten sowie die von Weiterbildungseinrichtungen präferierten Qualifikationen und Weiterbildungsbedarfe.

2.2 Arbeits- und Lebenslage

2.2.1 Demografie

Gemessen an standarddemografischen Daten ist das Personal in der Erwachsenenbildung nicht besonders auffällig. Das Durchschnittsalter der Erwerbstätigen liegt in der Bundesrepublik 2009 bei 41,3 Jahren, der Median bei 42 Jahren (vgl. Tab. 1). Erwachsenenbildner weichen davon nicht nennenswert ab. Der Unterschied zwischen Erwachsenenbildnern und Beschäftigten sowohl im Tertiären als auch im Sekundären Bereich ist allerdings signifikant.⁵ Etwa 20 Prozent der Erwerbstätigen in der Erwachsenenbildung sind jünger als 30 Jahre, es handelt sich bei Erwachsenenbildnern also durchschnittlich um Personen, die bereits eine nennenswerte Erwerbsbiografie haben.

Der Frauenanteil in der Erwachsenenbildung weicht wie in allen Bildungsbereichen – mit Ausnahme der Hochschulen und Universitäten – von der Durchschnittsverteilung ab. 45,8 Prozent aller Erwerbstätigen in Deutschland sind Frauen. Im Sekundarbereich liegt er bei 58 Prozent, während er im Primarbereich einen Spitzenwert von 90 Prozent erreicht. Lediglich im Bereich der Hochschulen und Universitäten ist der Frauenanteil mit 44,7 Prozent geringer. In der Erwachsenenbildung fällt der Frauenanteil mit 56,6 Prozent ebenfalls etwas höher als der Durchschnitt aus. Im Vergleich zu allen Dienstleistungsberufen (57,7%) ist der Frauenanteil in der Erwachsenenbildung jedoch ganz typisch. Der Mikrozensus bestätigt hiermit das Ergebnis der WSF-Studie (2005, S. 37) für Westdeutschland. Allerdings haben sich die durch die WSF-Studie für 2005 berichteten Zahlen, wonach in Ostdeutschland (ohne Berlin) Männer mit 54 Prozent die Erwachsenenbildung dominieren, in ihr Gegenteil verkehrt. Dort liegt der Frauenanteil nun bei 54,4 Prozent. Die Verhältnisse zwischen Ost und West haben sich angeglichen. Beim Familienstand zeigt sich, dass im Bereich der Erwachsenenbildung jene Familienkonstellationen etwas häufiger auftreten, die mit Kinderlosigkeit verbunden sind, als beim Durchschnitt aller Erwerbstätigen. Doch in diesem Punkt ist eigentlich nur der Tertiärbereich wirklich auffällig.

Alter	alle Erwerbstätigen	Primarbereich (Grund-, Vorschulen, Kindergärten)	weiterführende Schulen (Gymnasien, Real-, Gesamt-, Hauptschulen, Berufsschulen)	Tertiärbereich (Universitäten und Hochschulen)	Erwachsenenbildung
Mittelwert	41,3	42,4	45,9	37,9	42,8
Median	42,0	43,0	48,0	34,0	44,0
Standardabweichung	12,4	11,8	11,6	13,0	13,2
N = 222.879					

Tabelle 1: Alter der Erwerbstätigen nach Branchen; gewichtet (Quelle: Mikrozensus 2009; eigene Berechnungen)

5 Erwachsenenbildner-Sekundarbereich: ; t = 3,732; df = 560; p = .000
 Erwachsenenbildner-Tertiärbereich: ; t = 5,044; df = 744; p = .000

Familienstand	alle Erwerbstätigen	Primarbereich (Grund-, Vorschulen, Kindergärten)	weiterführende Schulen (Gymnasien, Real-, Gesamt-, Hauptschulen, Berufsschulen)	Tertiärbereich (Universitäten und Hochschulen)	Erwachsenen- bildung
Ehepaar ohne Kinder	19,4	21,2	24,5	17,3	19,5
Ehepaar mit Kindern	41,3	42,1	40,1	27,5	36,1
verwitwet oder geschieden ohne Kinder	6,8	5,8	6,2	3,7	7,6
verwitwet oder geschieden mit Kindern	5,3	6,8	5,0	2,8	5,5
getrennt ohne Kinder	1,6	(0,9)	(1,0)	(1,7)	(1,9)
getrennt mit Kindern	1,0	1,3	(0,8)	(0,6)	(0,9)
ledig ohne Kinder	22,4	17,8	19,8	45,0	25,8
ledig mit Kindern	2,3	4,2	2,6	(1,3)	2,8
() ungewichtete Häufigkeiten < 50 N = 222.879					

Tabelle 2: Familienstand der Erwerbstätigen nach Branchen in Prozent; gewichtet
(Quelle: Mikrozensus 2009; eigene Berechnungen)

Ebenfalls erweist sich die Erwachsenenbildung im Vergleich zu allen Erwerbstätigen in Bezug auf einen Migrationshintergrund eher unauffällig, während es in anderen Bereichen deutliche Abweichungen gibt. Für alle Erwerbstätigen liegt der Durchschnitt bei 17,6 Prozent, in der Erwachsenenbildung bei 20,5 Prozent, an Universitäten und Hochschulen (Tertiärer Bereich) bei 19,9 Prozent, aber bei den Erwerbstätigen im Primarbereich kommt man auf 11,5 Prozent; im Sekundarbereich sogar nur auf 8,6 Prozent. Der Unterschied zwischen Erwachsenenbildnern und den Beschäftigten im Primar- bzw. Sekundarbereich ist signifikant.⁶

Soziodemografisch unterscheiden sich die Erwerbstätigen in der Erwachsenenbildung also durchaus von Erwerbstätigen in anderen Bildungsbereichen; im Vergleich zu allen Erwerbstätigen

sind sie jedoch eher durchschnittlich. Dies lässt sich mit der Vielfalt an Zugangswegen zum Berufsfeld der Erwachsenenbildung erklären. Je mehr sich die Beschäftigten einer Branche aus allen Bereichen der Arbeitswelt rekrutieren, desto weniger unterscheiden sie sich auch vom Durchschnitt aller Erwerbstätigen.

2.2.2 Beschäftigungsverhältnisse

Der unauffällige Eindruck verschwindet jedoch, wenn wir die Einkommensverhältnisse und die Beschäftigungsformen in der Branche der Erwachsenenbildung genauer betrachten. Atypische Beschäftigungsverhältnisse (Teilzeit, Mini- oder Midi-Jobs, befristete Verträge oder kurzzeitige Beschäftigung) und geringe Einkommen stehen entsprechend im Weiterbildungsbereich häufig im Mittelpunkt des öffentlichen und wissenschaftlichen Interesses. Dies wird vor allem unter der These einer drohenden oder tatsächlichen Exklusion aus den Absicherungssystemen des Sozialstaats und somit als eine „Prekarisierung“ von Lebenslagen (vgl. Castel/Dörre 2009) diskutiert. Dabei

⁶ Erwachsenenbildner-Primarbereich: $\chi^2 = 16,6$;
p = ,000
Erwachsenenbildner-Sekundarbereich: $\chi^2 = 30,0$;
p = ,000

wird im Diskurs nicht nur auf die Weiterbildung als Ganzes rekurriert, sondern es stehen auch besondere, durch ihre spezifische Finanzierungsform gekennzeichnete Bereiche der Weiterbildung im Fokus (vgl. Dobischat/Fischell/Rosendahl 2009).

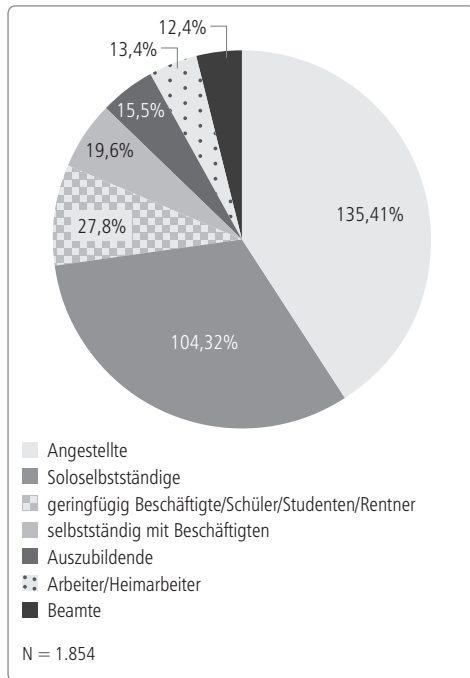


Abbildung 1: Beschäftigungsverhältnisse der Erwerbstätigen in der Erwachsenenbildung; Häufigkeiten in Tsd./Prozent; gewichtet (Quelle: Mikrozensus 2009; eigene Berechnungen)

Das Muster an Beschäftigungsformen, wie sie in Abbildung 1 dargestellt ist, entspricht in keiner Weise den Durchschnittszahlen in der Bundesrepublik. Von allen Erwerbstätigen liegt der Anteil der Soloselbstständigen bei 6,3 Prozent, bei Erwachsenenbildnern hingegen bei 32 Prozent. Sogar im Verhältnis zum Anteil von Soloselbstständigen im Dienstleistungssektor mit 6,7 Prozent ist dies ein hervorstechendes Merkmal der Weiterbildungsbranche. Ein höherer oder ähnlicher Anteil findet sich unter den 207 Branchen nur in drei Wirtschaftszweigen: Journalismus (50%), im Wirtschaftsbereich „Tätigkeiten im Kreditgewerbe“, welcher vor allem Unternehmensbera-

ter, Finanz- und Verkaufsfachkräfte sowie Finanzmakler und -vermittler umfasst (33,3%) sowie bei der „Reparatur von Gebrauchsgütern“ (32%), womit im Wesentlichen Änderungsschneidereien gemeint sind.

Die Dominanz der Beschäftigungsform Soloselbstständigkeit ist ein zentrales Kennzeichen der Erwachsenenbildung. Dabei erscheint wesentlich, dass diese personenbezogene Dienstleistung zu jener Form von „wissensintensiver Arbeit“ (Hall 2007) mit einem „querfunktionalen“ Aufgabencharakter (Bolder u.a. 2012, S. 8) gehört,⁷ der sich schwer mit traditionellen Strategien der Technisierung und der Arbeitsteilung rationalisieren lässt (vgl. ebd.). Dennoch herrscht aufgrund des Preisdrucks seitens öffentlicher Auftraggeber oder durch Konkurrenz um knappe private Mittel ein stetiger Rationalisierungsdruck vor. Auf der Ebene des Personals wirkt dieser vor allem dadurch, dass Möglichkeiten für eine sozial abgesicherte abhängige Beschäftigung gering sind und sich Arbeitskräfte unmittelbarer in den Konjunkturen und Konkurrenzverhältnissen des Marktes bewähren müssen. Ob diese Organisationslogik sich im Bereich der personenbezogenen Dienstleistungen verfestigen wird, lässt sich nicht mit Bestimmtheit sagen. Zumindest resultieren Formen der Frei- und Nebenberuflichkeit vermutlich nicht nur aus Zwang oder Alternativlosigkeit, sondern sind auch darin begründet, dass die Beschäftigten eine Form von Handlungsfähigkeit durch sie gewinnen, die sie für die spezifischen beruflichen Herausforderungen auch benötigen (vgl. Langemeyer 2009).

Eine differenzierte Betrachtung der Beschäftigungsverhältnisse und Arbeitsbedingungen ist daher unabdingbar. Merkmale wie etwa Soloselbstständigkeit sind für sich allein nicht aussagekräftig. Zwar handelt es sich bei ihr offensichtlich nicht um ein normales Beschäftigungsverhältnis, aber sie ist nicht per se atypisch oder gar prekär. Wir müssen andere Indizien mit hinzunehmen, um zu zeigen, dass Soloselbstständigkeit in vielen Fällen in der Erwachsenenbildung tatsächlich mit einer prekären Lebenslage einhergeht.

7 Nach der Erwerbstätigenbefragung des BIBB waren in „wissensintensiven Berufen“ 2006 zusammenge-rechnet 30,9 Prozent aller Erwerbstätigen tätig (vgl. Hall 2007, S. 8ff.). Aller Voraussicht nach wird dieser Bereich in Zukunft am stärksten wachsen (vgl. Baethge 2011, S. 447).

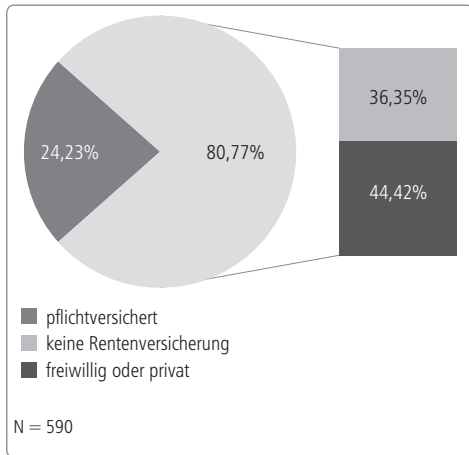


Abbildung 2: Rentenversicherung der Soloselbstständigen; Häufigkeiten in Tsd./Prozent; gewichtet (Quelle: Mikrozensus 2009; eigene Berechnungen)

Knapp 35 Prozent der Soloselbstständigen sind weder pflicht- noch freiwillig versichert und haben auch sonst keine Vorsorge für das Alter getroffen.

Diese Verhältnisse sind ganz typisch für Soloselbstständige. Dass dies nicht nur auf fehlende finanzielle Ressourcen zurückzuführen ist, sondern dahinter tatsächlich eine prekäre Lebenssituation steht, zeigt sich, wenn man die Verteilung der Rentenversicherten über die Einkommensklassen betrachtet (vgl. Abb. 3).

Abbildung 3 zeigt, dass zwar in allen, besonders in den unteren Einkommensklassen, Soloselbstständige häufig über keinerlei Altersvorsorge verfügen, bemerkenswert ist jedoch, dass dabei auch in den mittleren Einkommensbereichen, in denen eine Altersvorsorge möglich wäre, häufig darauf verzichtet wird. Prekäre Lebenslagen zeichnen sich eben nicht allein durch geringe Einkommen und atypische Beschäftigungsverhältnisse aus, sondern auch durch eine erzwungene Veränderung der Lebensperspektive der Betroffenen, die ihre Lebensführung immer weniger in den Horizont einer langfristigen Lebensplanung stellen können. Ein Indiz dafür ist ebendies geringe Maß an Altersvorsorge, die hinter anderen Fragen der Existenzsicherung bzw. der Lebensführung zurückgestellt wird.

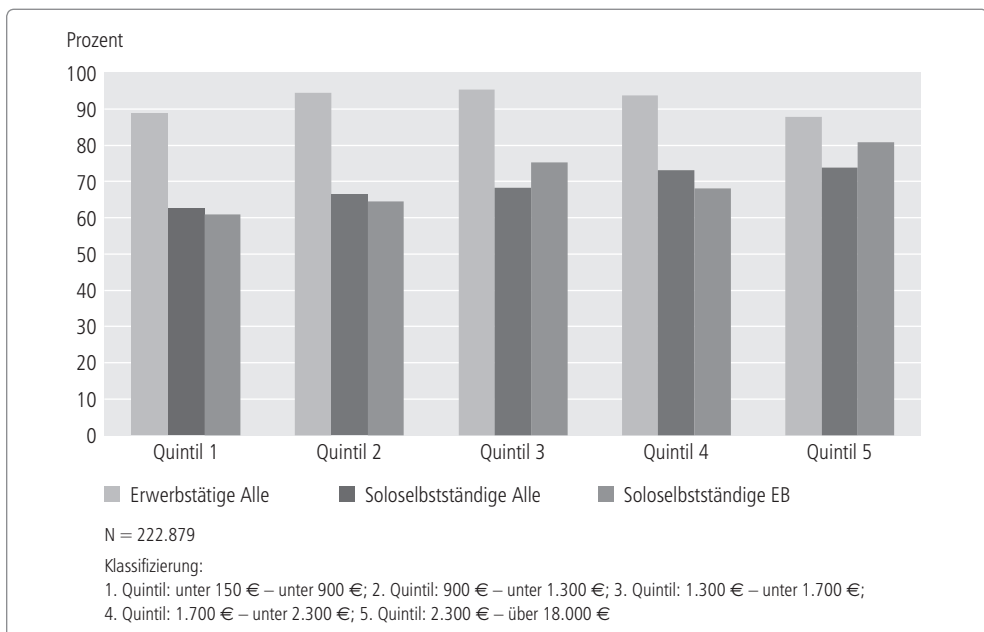


Abbildung 3: Rentenversicherung der Soloselbstständigen nach Nettoeinkommensquintilen in Prozent; gewichtet (Quelle: Mikrozensus 2009; eigene Berechnungen)

	Vollzeit	Teilzeit		Gesamt
			davon geringfügig beschäftigt	
befristet	11,9	5,2	(2,3)	19,4
unbefristet	46,3	23,1	11,2	80,6
Gesamt	58,2	28,3	13,5	100
() ungewichtete Häufigkeit <50				
N = 777				

Tabelle 3: Beschäftigungszeit und Art des Arbeitsvertrages der Angestellten; Häufigkeiten in Prozent; gewichtet
(Quelle: Mikrozensus 2009; eigene Berechnungen)

Ferner sind die Beschäftigungsverhältnisse der Angestellten in der Erwachsenenbildung auffällig. Insgesamt haben hier 54 Prozent kein „Normalarbeitsverhältnis“,⁸ sondern sind in Teilzeit und/oder befristet bzw. geringfügig beschäftigt.

Das sogenannte Normalarbeitsverhältnis gehört in der Weiterbildungsbranche somit nicht zur Normalität. Zieht man weitere Angaben hinzu, so scheint es sich dabei nicht nur um einen Mangel an Normalarbeitsverhältnissen zu handeln, sondern auch um eine spezifische Passung von atypischen Stellen und einer Nachfrage nach Teilzeitbeschäftigung und/oder kleineren, vorübergehenden Beschäftigungsverhältnissen. Nur etwa 33 Prozent der befristet Angestellten geben an, eine Befristung hinzunehmen, weil eine Daueranstellung nicht zu finden ist. Alle anderen befristet Beschäftigten (etwa 77%) haben andere Gründe: „Daueran-

stellung nicht gewünscht“, „Probezeit“, „Ausbildung“ und anderes.⁹ Aufgrund der teilweise geringen Zelhäufigkeiten sind Prozentzahlen für die einzelnen Gründe nicht genau quantifizierbar. Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung, so lässt sich daraus ablesen, werden von den befristet Angestellten nicht selten als Teil- oder Übergangslösung für ihre Existenzsicherung wahrgenommen. Ähnlich verhält es sich mit der Teilzeitbeschäftigung. Auch hier stehen hinter dieser Art der Beschäftigung ganz unterschiedliche Lebensformen, in denen eine Teilzeitbeschäftigung mitunter erwünscht sein kann.

Es muss also auch davon ausgegangen werden, dass Personen, die eine Nebentätigkeit oder eine begrenzte, vorübergehende Beschäftigung suchen, häufig in der Weiterbildungsbranche fündig werden. Die dadurch erreichte Flexibilität spielt allerdings auch aufseiten der Anbieter eine Rolle, weil sie größere Entlassungswellen bei schlechter Marktlage vermeiden können.

8 Der Begriff stammt von Mückenberger (1989) und bezeichnet zunächst eine unbefristete, qualifizierte Vollzeitbeschäftigung in einem größeren Betrieb. Das Statistische Bundesamt definiert den Begriff als unbefristete Beschäftigung mit mehr als 20 Wochenstunden, die weder geringfügig noch als Zeitarbeit ausgeübt wird (vgl. Statistisches Bundesamt 2012, S. 704). Der Begriff wird hier im weiteren Sinne als unbefristete Vollzeitbeschäftigung verwendet, die nicht geringfügig ausgeübt wird. Zur Zeitarbeit liegen für die Erwachsenenbildung nicht genügend Daten vor. Die Definition eines Normalarbeitsverhältnisses hängt davon ab, welches Komplement den Gegenpol zu „normal“ bildet. Bei dem hier verwendeten Begriff ist dies das atypische Arbeitsverhältnis. Grenzt man das Normalarbeitsverhältnis von der prekären Beschäftigung ab (vgl. Dörre 2005), reduziert sich der Begriffsumfang entsprechend.

9 Ein relativ selten geäußelter Wunsch nach Festanstellung und Vollzeitarbeit muss nicht bedeuten, dass Beschäftigte bei einem passenden Angebot an unbefristeten Vollzeitstellen diese nicht doch als für sie erstrebenswert bewerten würden. Menschen planen ihr Leben nicht anhand unrealistischer Möglichkeiten, sondern erwägen solche, die ihnen greifbar erscheinen und richten sich entsprechend in ihrer Lebensführung auch auf Übergangslösungen ein.

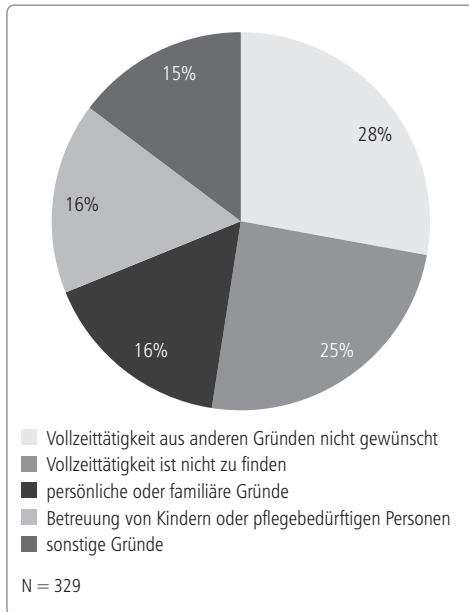


Abbildung 4: Gründe für die Aufnahme einer Teilzeittätigkeit in Prozent; gewichtet (Quelle: Mikrozensus 2009; eigene Berechnungen)

2.2.3 Einkommen

Neben den atypischen Beschäftigungsverhältnissen werden auch geringe Einkommen als ein zentrales Problem innerhalb der Weiterbildungsbranche gesehen. Obwohl dieser Befund nur einen Ausschnitt aus dieser sehr heterogenen Branche des Arbeitsmarktes abbildet, ist der durchschnittliche Einkommensunterschied¹⁰ zu anderen Erwerbstätigen und zu vergleichbaren Berufsgruppen nicht unwesentlich.

Für den Bereich der SGB-II und -III-geförderten Weiterbildung, in der seit der Senkung der Bundesdurchschnittskostensätze für höhere Löhne besonders wenig Spielraum bleibt, wurde 2012 zwar ein Mindestlohn von 12,60 Euro für Westdeutschland und Berlin sowie 11,25 Euro für Ostdeutschland festgesetzt. Vergleicht man jedoch die Erwachsenenbildung mit den 14 weiteren Branchen, in denen

ein Mindestlohn eingeführt wurde,¹¹ zeigen sich erhebliche Unterschiede zwischen diesen und der Erwachsenenbildung. Zu den Mindestlohnbranchen zählen neben einer Reihe von Handwerksarten vor allem in den Bereichen Bau, Elektro und Rohstoffe sowie der Leiharbeit insgesamt auch Dienstleistungsbranchen wie die Abfallwirtschaft, Wäschereien, Gebäudereiniger, das Sicherheitsgewerbe und Pflegekräfte. Während die Nettoeinkommen in Branchen wie der Abfallwirtschaft (Standardabweichung¹² STD = 843 €), den Gebäudereinigern (STD = 865 €), dem Sicherheitsgewerbe (STD = 680 €) oder den Pflegekräften (STD = 743 €) eher homogen niedrig sind, verteilen sich die Nettoeinkommen in der Erwachsenenbildung heterogener (STD = 1.042 €) und sind dabei fast so differenziert wie unter allen Erwerbstätigen über alle Branchen und Berufe hinweg (STD = 1.376 €). Während sich in den Niedriglohnbranchen des Dienstleistungs Bereichs sowohl das Niveau wie auch die Verteilung der Einkommen erheblich von den entsprechenden Referenzwerten aller Erwerbstätigen unterscheiden, hebt sich die Erwachsenenbildung im Wesentlichen durch ein niedrigeres Niveau der Einkommen ab (vgl. Abb. 5).

Die in Abbildung 5 dargestellte Verteilung zeigt nicht nur, dass sich Erwachsenenbildner häufiger in den Bereichen niedriger Einkommen wiederfinden, sondern auch, dass hier ein Potenzial für höhere Einkommen besteht. Erwachsenenbildner verteilen sich im Durchschnitt stärker auf die niedrigeren Einkommensklassen als der Rest der Erwerbstätigen. Während der durchschnittliche Erwerbstätige etwa 1.680 Euro Nettoeinkommen zur Verfügung hat, sind es bei Erwachsenenbildnern ungefähr 1.320 Euro. Die meisten Erwerbstätigen finden sich in der Einkommensklasse von 1.100 bis 1.300 Euro (Modus), während der am häufigsten vertretene Einkommensbereich bei den Erwachsenenbildnern bei 900 bis 1.100 Euro liegt.

Interessant ist an dieser Stelle natürlich auch der Vergleich zu Erwerbstätigen in den anderen

10 Die Einkommen werden im Mikrozensus in Einkommensklassen angegeben. Genauere Angaben können daraus nicht extrapoliert werden, da über die Verteilung in den Klassen keine Informationen vorliegen. Für die weitere Berechnung werden die Mittelwerte der Intervalle verwendet (vgl. Stauder/Hüning 2004).

11 Vgl. www.boeckler.de/pdf/ta_mindestloehne_aentg.pdf

12 Die Standardabweichung basiert auf den Mittelwerten der Einkommensklassen.

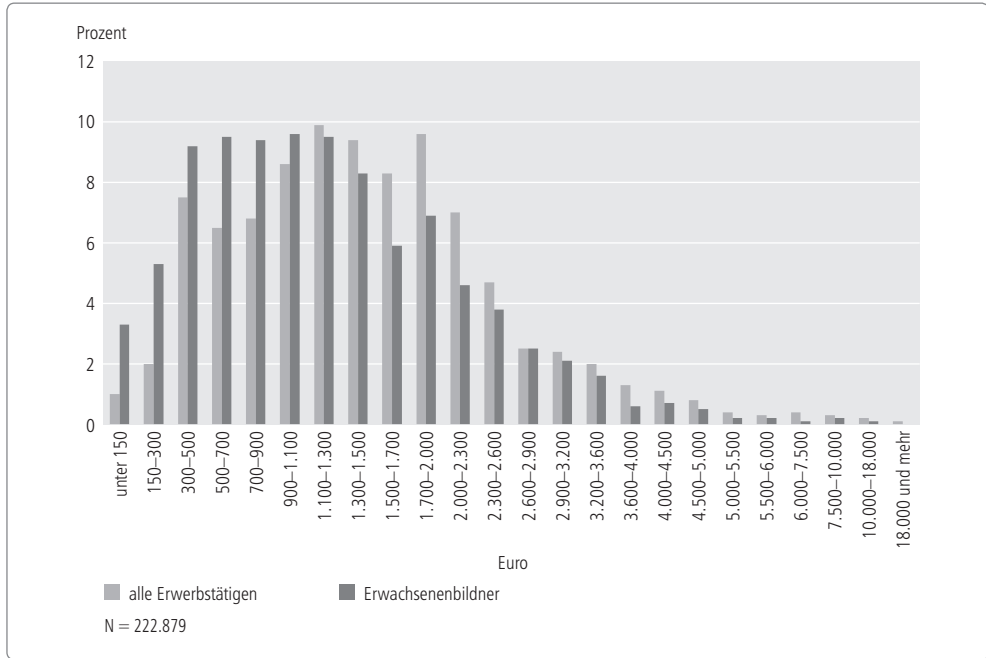


Abbildung 5: Häufigkeiten nach Nettoeinkommensklassen in Prozent; gewichtet
(Quelle: Mikrozensus 2009; eigene Berechnungen)

Bildungssegmenten. Bei Erwerbstätigen im Primarbereich liegt das mittlere Einkommen bei etwa 1.477 Euro (STD = 863 €); im Sekundarbereich bei 2.270 Euro (STD = 1.204 €) und im Tertiären Bereich bei 1.765 Euro (STD = 1.458 €).

Dies bedeutet nicht, dass Erwachsenenbildner automatisch in prekären Lebenslagen sind. Wie die Gründe für die eingegangenen Arbeitsverhältnisse zeigen, macht die Erwerbstätigkeit in dieser Branche häufig nur einen Teil oder eine Phase in der Berufsbiografie eines Menschen aus, in der eine vorübergehende oder eingeschränkte Beschäftigung durchaus erwünscht sind. Entsprechend dienen diese Einkommen nur bei einem Teil der Fälle tatsächlich als Haupteinkommensquelle des Haushaltes. Dies betrifft etwa 54 Prozent der Erwachsenenbildner. Einzige Einkommensquelle ist die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung in nur knapp 30 Prozent der Fälle. So zeigt sich über die Betrachtung der Haushaltseinkommen noch einmal eine große Heterogenität von Lebenslagen (vgl. Abb. 6).

Insgesamt weichen die Haushaltseinkommen der Erwachsenenbildner in den Parametern weniger von denen der Erwerbstätigen insgesamt ab, als es aufgrund ihrer Unterschiede im Nettoeinkommen zu erwarten wäre. Haushalte von Erwachsenenbildnern verfügen durchschnittlich über ein Haushaltseinkommen von 2.909 Euro. Dies ist nur geringfügig weniger, als den Haushalten aller Erwerbstätigen zur Verfügung steht (3.026 €). Der Median der Nettohaushaltseinkommen von Erwachsenenbildnern liegt zwischen 2.300 und 2.600 Euro, während er bei allen Erwerbstätigen zwischen 2.600 und 2.900 Euro liegt. Auch hier sind die niedrigen Einkommensklassen bei Erwachsenenbildnern häufiger vertreten. Die häufigste Einkommensklasse fällt bei Erwachsenenbildnern wie bei allen Erwerbstätigen in den Bereich von 2.300 bis 2.600 Euro. Aber die Haushaltseinkommen variieren noch stärker als die Nettoeinkommen der befragten Erwachsenenbildner (Haushaltseinkommen STD = 1.952 €; Nettoeinkommen STD = 1.042 €) und sogar stärker als die Haushaltseinkommen

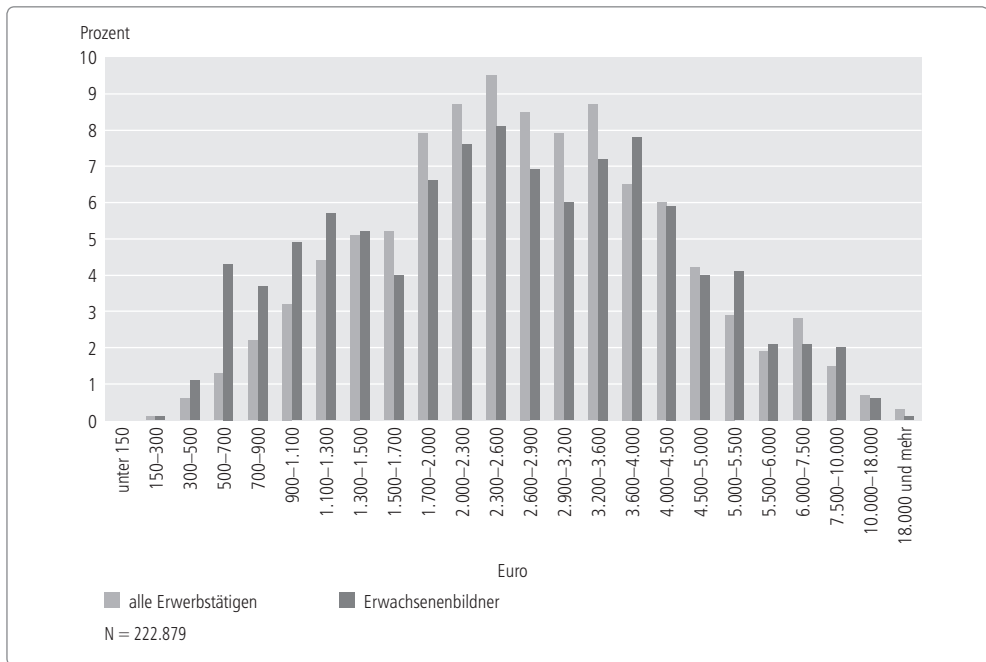


Abbildung 6: Häufigkeiten nach Haushaltsnettoeinkommen in Prozent; gewichtet

(Quelle: Mikrozensus 2009; eigene Berechnungen)

aller Erwerbstätigen (STD = 1.945 €). Vor allem die starke Varianz der Nettoeinkommen in der Erwachsenenbildung macht deutlich, dass hohe Einkommen durchaus möglich sind. Neben dem Risiko eines geringen Einkommens bestehen auch Chancen auf hohe Einkommen. Chancen und Risiken verteilen sich auf verschiedene Beschäftigungsformen unterschiedlich (vgl. Tab. 4).

Selbstständige mit Angestellten machen insgesamt nur etwa 6 Prozent der Erwerbstätigen in der

Erwachsenenbildung aus, im höchsten Einkommensquintil (die nach Nettoeinkommen wohlhabendsten 20 Prozent) sind es jedoch 15 Prozent. Soloselbstständige mit etwa 32 Prozent Anteil an den Erwerbstätigen in der Erwachsenenbildung sind hier nur mit 22,5 Prozent vertreten. Angestellte sind hier nur mit 22,5 Prozent vertreten. Angestellte mit einem relativen Anteil von 41 Prozent aller Erwerbstätigen im Bereich Erwachsenenbildung stellen 40 Prozent der höchsten Einkommen, sind also proportional vertreten.

Stellung im Beruf (Anteil an allen Erwachsenenbildnern)	niedrigstes Einkommensquintil	höchstes Einkommensquintil
Angestellte (42%)	27,5	40
Selbstständige (5,3%)	1,7	15
Soloselbstständige (32%)	34,5	22,5
Beamte (3,6%)	(0)	20
() ungewichtete Häufigkeit <50		
N = 1.854		

Tabelle 4: Erwachsenenbildner: niedrigstes und höchstes Einkommensquintil nach Stellung im Beruf; Häufigkeiten in Prozent; gewichtet (Quelle: Mikrozensus 2009; eigene Berechnungen)

Die soziale Lage des Personals in der Weiterbildungsbranche wäre also nur ausschnittshaft erfasst, würde man sie mit Problemen des Niedriglohnsektors gleichsetzen. Dies gilt auch für eine pauschale Diagnose generell prekärer Lebenssituationen in der Weiterbildung. Sicherlich ist die Verbreitung atypischer Beschäftigungsformen und geringer Einkommen ein wichtiger Indikator für prekäre Lebenslagen. Für sich genommen sind sie allerdings nicht eindeutig, weil Menschen durch Ehe, Familie, angespartes oder geerbtes Vermögen nicht in jedem Falle wesentliche Existenzsicherheiten entbehren und ein hohes Exklusionsrisiko tragen.

2.3 Professionalisierung

Auch wenn die Mikrozensus-Erhebung nicht auf spezielle Fragen der Erwachsenenbildung eingeht, gibt eine Reihe von Mikrozensus-Daten Aufschluss über den Stand der hier erreichten Professionalisierung. Für einen Vergleich über die Berufe ist ein einfaches und allgemeines Professionalisierungsmodell wie das von Wilensky am besten geeignet. Dieses Modell sieht von der Handlungsebene der „gekonnten Beruflichkeit“ (vgl. Nittel 2000) ab und liefert uns die grundlegenden Merkmale einer Profession: Hauptberuflichkeit, Berufsausbildung und Akademisierung hinsichtlich einer entspre-

chenden Fachrichtung, berufsverbandliche Organisation sowie eine Berufsethik. Über die ersten drei lässt sich auf der Grundlage des Mikrozensus berichten.

Gemessen an der Verbreitung der Hauptberuflichkeit kann für die Erwachsenenbildung nur eingeschränkt von Professionalisierung gesprochen werden. Mehr als die Hälfte (52%) aller hier in erster Erwerbstätigkeit beschäftigten Personen (inklusive aller Selbstständigen) sind teilzeitbeschäftigt. Wenig Beachtung finden in der Regel die Ehrenamtlichen, deren Anteil jedoch nicht unerheblich ist und seit 2008 leicht angestiegen ist.

Ehrenamtlichkeit ist ein Indikator dafür, dass dem Engagement in der Weiterbildung ein gesellschaftlich hoher Wert beigemessen wird. Da die Personengruppe der Ehrenamtlichen vom Mikrozensus nicht erfasst wird, lässt sich über ihre Bildungsabschlüsse nichts aussagen. Zwar steht nicht in jedem Fall ehrenamtlich geleistete Arbeit direkt in Konkurrenz zu entlohnter Erwerbstätigkeit. Wenn aber Angebote mithilfe von Ehrenamtlichen geschaffen werden, verringert dies aus verschiedenen Gründen die Chance, dass diese Arbeiten (und möglicherweise angrenzende Tätigkeiten) auch einen entsprechenden ökonomischen Wert erzielen. Eine genauere Analyse der Thematik steht noch aus.

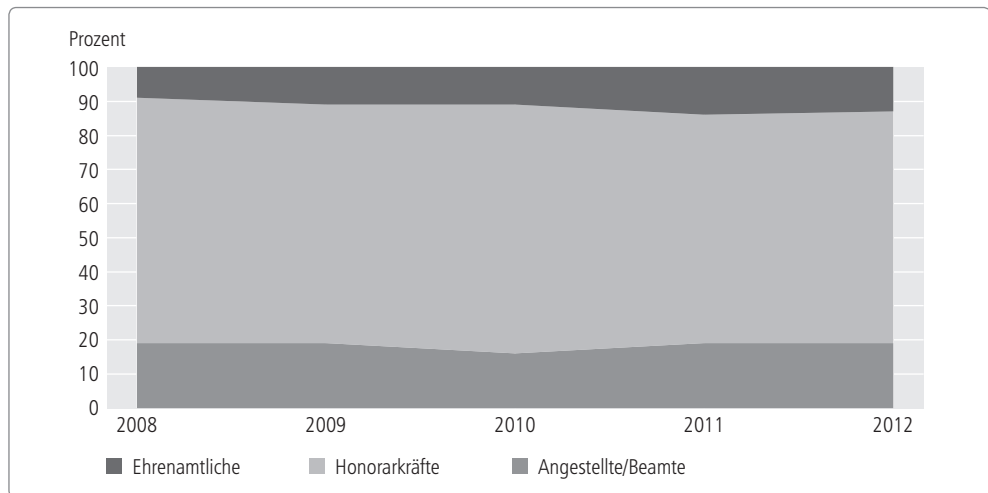


Abbildung 7: Beschäftigungsverhältnisse in der Erwachsenenbildung in Prozent; gewichtet
(Quelle: wbmonitor 2008; eigene Berechnungen)

Die in der Branche der Erwachsenenbildung in erster Erwerbstätigkeit beschäftigten Personen verteilen sich im Mikrozensus 2009 auf insgesamt 77 Berufe (ISCO88). Die Berufsbezeichnung „Erwachsenenbildner“ wird leider erst seit 2010 im Mikrozensus aufgeführt. Hierunter werden 2010 etwa 26.000 Personen in erster Erwerbstätigkeit erfasst. Vor dem Hintergrund der sehr viel höheren und gesicherten Zahl der in der Erwachsenenbildung Beschäftigten wird deutlich, dass das Berufsbild des Erwachsenenbildners noch recht offen für vielfältige Abschlüsse ist. Der Ausbildungsstand der hier Beschäftigten ist ebenso differenziert wie die derzeit ausgeübten Berufe. Die Hauptfachrichtungen des höchsten beruflichen Abschlusses verteilen sich auf 80 Berufe, wobei etwa 45,4 Prozent der Erwachsenenbildner insgesamt einen akademischen Abschluss haben. Einen pädagogischen Hintergrund (Erziehungswissenschaften, Lehramt) weisen etwa 16 Prozent aller in der Erwachsenenbildung Beschäftigten aus. Etwa 24 Prozent der offensichtlich mit einem lehrenden Beruf betrauten Erwachsenenbildner („sonstige nicht-wissenschaftliche Lehrkräfte“, „sonstige wissenschaftliche Lehrkräfte“, Hochschullehrer, nicht-wissenschaftliche Lehrkräfte des Sonderschulbereichs, Lehrer des Sekundarbereichs etc.) haben als höchsten Bildungsabschluss eine pädagogische Ausbildung. Einen Hochschulabschluss hat jedoch der größte Teil der Lehrkräfte: 13,5 Prozent haben einen Fachhochschulabschluss,

58,7 Prozent einen Universitätsabschluss. Der Akademisierungsgrad ist also mit etwa 72 Prozent im Vergleich zu allen Erwerbstätigen relativ hoch und entspricht den Werten auch anderer Untersuchungen (vgl. Schütz/Nittel 2012, S. 234; Mania/Strauch 2010, S. 86). Pädagogen machen unter allen Erwachsenenbildnern etwa 16 Prozent aus, unter den akademischen Abschlüssen in der Erwachsenenbildung etwa 27 Prozent. Schütz/Nittel (2012) berichten 31 Prozent. Die Studienabschlüsse verteilen sich auf 66 Studiengänge, auf dasselbe Ergebnis kommen Schütz/Nittel (vgl. ebd.). Neben pädagogischen Abschlüssen sind im Mikrozensus vor allem Musikwissenschaften (16,3%), Wirtschaftswissenschaften (6,6%), Sozialarbeit (6,1%) und Anglistik (5,3%) erwähnenswert. 17,4 Prozent der in der Erwachsenenbildung Beschäftigten haben überhaupt keinen beruflichen Abschluss, wovon knapp die Hälfte nach den Berufsangaben mit irgendeiner Form von Lehre betraut ist. Dies mag vielleicht erklären, warum 47 Prozent der Weiterbildungsanbieter bei ihren Mitarbeitern einen Weiterbildungsbedarf im Bereich „erfolgreich lehren“ sehen (wbmonitor 2008, S. 3). Zumindest lässt sich an den Ergebnissen feststellen, dass es weder ein einheitliches Berufsbild noch einen geregelten Zugang zur Erwachsenenbildungsbranche gibt. Über die in der Erwachsenenbildung vertretenen höchsten Abschlüsse und deren Verteilung über die Stellungen im Beruf gibt Tabelle 5 noch einmal Aufschluss.

	solo-selbstständig	selbstständig	Angestellte/Arbeiter	Beamte	Sonstige	Summe
ungelernt/angelern/ Praktikum	21,1 11,4	(1,8) (5,3)	24,6 9,5	(0) (0)	52,6 71,4	100 17,5
Berufsausbildung	25,0 21,9	9,8 47,4	58,7 36,5	(0) (0)	(6,5) (14,3)	100 28,3
Meister/Techniker/ gleichwertige Fachschule	(25,9) (6,7)	(11,1) (15,8)	59,3 10,8	(0) (0)	(3,7) (2,4)	100 8,3
Fachhochschule/ Universität	41,9 59,0	(4,1) (31,6)	43,2 43,2	7,4 100,0	(3,4) (11,9)	100 45,5
innerhalb Berufsabschluss	32,3	5,8	45,5	3,4	12,9	100
innerhalb Stellung im Beruf	100	100	100	100	100	100
() ungewichtete Häufigkeiten < 50 N = 1.854						

Tabelle 5: Erwachsenenbildner: höchste Abschlüsse nach Stellung im Beruf in Prozent; gewichtet
(Quelle: Mikrozensus 2009; eigene Berechnungen)

Bemerkenswerterweise haben Selbstständige mit Angestellten zum größten Teil eine Berufsausbildung oder Lehre (47,4%) bzw. einen Meister/Techniker (15,8%) als höchsten Bildungsabschluss. Nur 31,6 Prozent sind Akademiker. Auch bei den Angestellten ist der Anteil jener mit einer Berufsausbildung oder einem Meister höher als der Anteil der Akademiker. Ein Hochschulabschluss findet sich am häufigsten bei den Soloselbstständigen (ausgenommen den Beamten).

Erwachsenenbildung ist also kaum durch Hauptberuflichkeit, ein klares Berufsbild oder eine fachlich eindeutig ausgerichtete Akademisierung geprägt. Zu diesem Bild passt auch der Umstand, dass es für die Erwachsenenbildung keinen einschlägigen Berufsverband und keine durchsetzungsfähige Interessenvertretung gibt. Professionssoziologisch ist dies nach wie vor als Defizit zu bezeichnen (vgl. Schrader 2011, S. 85). Dies wird vor allem vor dem Hintergrund des berufsverbandlichen Organisationsgrades in anderen Berufen deutlich. Die Zahl der Berufsverbände lag der aktuellsten Bestandsaufnahme nach bei 472 (vgl. Schroeder/Kalass/Greef 2011, S. 47). Hinzu kommen noch einmal 81 Gewerkschaften, die mehr oder weniger spezifisch berufsständische Interessen mitvertreten. Die Aufgaben eines Berufsverbandes für die Erwachsenenbildung wären vielfältig, neben der Entwicklung eines Berufsprofils und der allgemeinen Anerkennung von Berufsbild und Studienabschluss sowie deren Eingruppierung in die Berufslandschaft ginge es vor allem um Einkommen bzw. Einkommensdefizite sowie um die, in so diversifizierten Berufsfeldern wie der Erwachsenenbildung dringend notwendige, Vernetzung der Mitglieder und die Nachwuchsförderung (vgl. Kil/Manz 2003, S. 48f.). Darüber hinaus sind Berufsverbände wichtige Ansprechpartner und Referenzpunkte im Institutionengefüge. Dies wird besonders wichtig, wenn es um eine adäquate Einstufung der beruflichen

Qualifikationen oder um die Aktivierung staatlicher Leistungen zur Förderung von Selbstständigkeit und Existenzgründungen geht (vgl. ebd.). Dass eine berufsverbandliche Organisation hinsichtlich der Einkommen einen eher förderlichen denn hinderlichen Effekt vermuten lässt, zeigt Tabelle 6.

Im Mittel lag der Organisationsgrad unter allen Erwerbstätigen in dem betrachteten Zeitraum bei ungefähr 12 Prozent. Besonders klassische Professionen wie Juristen (Organisationsgrad: 53%) oder Mediziner (94%), sind in hohem Maße in Berufsverbänden organisiert. Der Berufsverband der Pädagogen (BV-Päd) hat nach eigenen Angaben aktuell eine Mitgliederzahl von 525. Der Berufsverband der Trainer, Berater und Coaches (BDVT) hat derzeit 670 Mitglieder. In der Bundesrepublik sind (Stand 2009) rund 1.557.000 Erwerbstätige mit einem erziehungswissenschaftlichen Abschluss berufstätig, etwa 54.000 davon in erster Erwerbstätigkeit in der Branche Erwachsenenbildung.

Das geringe bzw. überhaupt nicht vorhandene Maß an berufsverbandlicher Organisation sowie das nicht ausgeprägte Berufsbild der Erwachsenenbildung ziehen beinahe zwangsläufig auch das Fehlen einer verbindlichen Berufsethik nach sich. Einen Diskurs über pädagogische Ethik im Allgemeinen und Versuche, entsprechende Ethikkodes auch berufsverbandlich umzusetzen, gab es, allerdings ohne durchschlagenden Erfolg (vgl. Fuhr 2012, S. 179). Das Forum für Werteorientierung in der Weiterbildung e.V. (FWW) hat sogar einen sechs Punkte umfassenden Berufskodex verfasst, der nach eigenen Angaben über die im FWW organisierten Berufsverbände etwa 10.000 Coaches, Trainer und Berater erreicht (vgl. Dannenberg 2004). Welche Verbindlichkeit dies für die tatsächlich Erwerbstätigen in diesem Bereich hat, ist unklar. Eine Berufsethik ist im Gegensatz zur berufsverbandlichen Organisation jedoch in der deutschen Berufslandschaft noch

Nettoeinkommensquintil	0–600	> 600–950	> 950–1.250	> 1.250–1.600	> 1.600
berufsverbandlicher Organisationsgrad	7,7	9,3	9,6	11,5	26,3
N = 8.224					

Tabelle 6: Alle Erwerbstätigen: berufsverbandlicher Organisationsgrad nach Einkommensquintilen in Prozent
(Quelle: Allbus 1991,1992,1998; gewichtet; eigene Berechnungen)

immer eher eine Ausnahme als die Regel. Von den 54 freien Berufen, zu denen auch Pädagogen gehören (vgl. Miege 2003, S. 20), haben 20 Berufe auf internationaler, europäischer und/oder nationaler Ebene eine Berufsethik formuliert. Dies sind neben den medizinischen Berufen wie Ärzten, Zahnärzten, Apothekern und Tierärzten vor allem juristische Berufe wie Notare, Rechts- und Patentanwälte.¹³

Die Bedeutung berufsethischer Konzepte wird zunehmen, die Entwicklung einheitlicher Verhaltensrichtlinien in den Dienstleistungsberufen ist eine Maßregel der Europäischen Union und Bestandteil der europäischen Dienstleistungsrichtlinie. Sie sollen das Vertrauensverhältnis zwischen Dienstleistungsgeber und Dienstleistungsnehmer stärken, die Qualität der Dienstleistungen absichern und durch Vereinheitlichung der Standards den Europäischen Binnenmarkt für Dienstleistungen stärken. Darüber hinaus soll die Identität der Berufsstände gefördert und europäisiert werden (vgl. Europäische Gemeinschaft 2007, S. 7).

Anhand der berichteten Fakten – kaum ausgebildete Hauptberuflichkeit, hohe berufsfachliche Diversität, geringe Orientierung an einem zentralen akademischen Fach, kaum vorhandene berufsverbandliche Organisation und das Fehlen einer Berufsethik – lässt sich zumindest empirisch zeigen, dass die Erwachsenenbildung in nur geringem Maße eine Professionalisierung vollzogen hat.

2.4 Die Vermarktlichung der Arbeitsverhältnisse

Für den Prozess der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung hat Nittel (2000) den Begriff der „sekundären Professionalisierung“ geprägt. Er beschreibt damit einen Mechanismus, der über eine Akademisierung in einem Tätigkeitsfeld wissenschaftliche Professionelle hervorbringt, die sich auf offenen Beschäftigungsmärkten bewegen. Der

Zugang zu entsprechenden Tätigkeitsfeldern ist an keine besonderen Voraussetzungen gebunden und unterliegt keiner einheitlichen Regulierung (vgl. ebd., S. 58). Dementsprechend sind solche Teilarbeitsmärkte für Erwerbspersonen mit ganz unterschiedlichen Qualifikationen offen. Solche Rahmenbedingungen machen die Vermarktlichung von Arbeitsverhältnissen wahrscheinlich.

Vermarktlichung meint eine Tendenz, bei der der Warencharakter der menschlichen Arbeitskraft stärker zutage tritt und das Gesetz von Angebot und Nachfrage immer mehr ihren Preis bestimmt. Folge solcher Arbeitsbeziehungen bei starker Konkurrenz sind insgesamt niedrige Einkommen. Diese sollten sich durch Indikatoren erklären lassen, die typisch für eine Marktsteuerung sind: eine hohe Zahl an Soloselbstständigen, befristete Beschäftigungsverhältnisse und insgesamt kürzere Erwerbsepisoden, denen idealtypisch Arbeitslosigkeit vorausgeht (vgl. Hackett 2009, S. 104).

Ein wichtiger Aspekt bei der Vermarktlichung von Arbeitskraft unter der Maßgabe der Flexibilität ist der Mechanismus der „Reservearmee“ (vgl. Nies/Sauer 2012, S. 50). Damit ist nichts anderes gemeint, als dass die Zahl der Personen, die ihre Arbeitskraft in einem Tätigkeitsbereich anbieten, höher ist als die entsprechende Nachfrage. Nur dann ist eine Steuerung über externe Arbeitsmärkte auch lukrativ. Je höher das Angebot im Verhältnis zur Nachfrage, desto geringer ist der relative Anteil des einzelnen Erwerbstätigen am Gesamtarbeitszeitvolumen. Die Folge sind entweder hohe Arbeitslosigkeit und/oder kurze Arbeitszeiten. Dies benutzen wir als Indikator für ein entsprechendes Verhältnis von Angebot und Nachfrage. Besonders bei Berufen mit ungesteuertem Zugang zum Berufsfeld sind hier Nachteile für die dort Erwerbstätigen zu erwarten. Unberücksichtigt bleibt dabei zunächst die tatsächlich individuell nachgefragte Arbeitszeit davon ausgehend, dass sich diese und die ihr zugrunde liegende Lebensplanung in erheblichem Maße an den Möglichkeiten des Arbeitszeitangebotes ausrichtet.

In der Tat geben 19,1 Prozent der Erwachsenenbildner an, dass sie mehr arbeiten möchten, während es unter allen Erwerbstätigen nur 12,4 Prozent sind. Noch ausgeprägter ist dieser Wunsch bei den Soloselbstständigen in der Erwachsenenbildung.

13 Darüber hinaus haben auch andere freie Berufe eine Berufsethik oder Verhaltenskodizes entwickelt: Steuerberater, Wirtschafts- und Buchprüfer, Architekten, Innenarchitekten, beratende Ingenieure, Psychologen, Ergotherapeuten, Physiotherapeuten, Vermessungsingenieure, Restauratoren, Lektoren, Dolmetscher und Unternehmensberater (vgl. Bundesverband der freien Berufe 2012).

Von ihnen wünschen sich 25 Prozent, mehr arbeiten zu können, während es bei den Soloselbstständigen in allen Branchen nur 13,4 Prozent sind. Im Justizwesen wird dieser Wunsch hingegen nur von 6,8 Prozent der Befragten geäußert. Dabei scheint er in der Erwachsenenbildung nicht nur niedrigeren Stundenlöhnen geschuldet, sondern tatsächlich der Knappheit an bezahlter Arbeitszeit. Denn die durchschnittliche Arbeitszeit aller Erwerbstätigen liegt bei etwa 35,7 Wochenstunden, während sie bei Erwachsenenbildnern bei etwa 28 Stunden pro Woche liegt. Noch deutlicher zeigt sich dieses Bild, wenn man die Soloselbstständigen betrachtet. Ihre Arbeitszeit liegt im Schnitt bei 39,2 Wochenstunden, während sie in der Erwachsenenbildung auf nur 24,4 Stunden pro Woche kommen. Für eine hohe Flexibilisierung der Arbeitsbeziehungen in der Erwachsenenbildungsbranche spricht zum einen die große Anzahl der Soloselbstständigen (36%) sowie befristet Beschäftigten (knapp 20% der Angestellten). Mit diesen Beschäftigungsformen ist automatisch ein wiederkehrender Aushandlungsprozess der Arbeits- und Beschäftigungskonditionen verbunden.

Je häufiger aber über die Beschäftigungskonditionen und besonders den Preis der Arbeitskraft Verträge geschlossen werden, desto stärker wirkt unter der Bedingung, dass Schutzmechanismen fehlen, das Gesetz von Angebot und Nachfrage zum Nachteil der Arbeitnehmer. Wichtig ist also nicht nur, ob in gewissen Zeitabständen über Arbeitskonditionen verhandelt wird, sondern auch wie lang oder wie kurz diese Erwerbsepisoden sind. Bei 80,1 Prozent aller Erwerbstätigen dauert eine Episode länger als ein Jahr; bei den Erwachsenenbildnern sind es nur 72,1 Prozent. Zudem waren durchschnittlich 2,3 Prozent aller Erwerbstätigen zwölf Monate vor ihrer Befragung arbeitslos, bei den Erwachsenenbildnern 3,7 Prozent. Dies deutet darauf hin, dass Fluktuationen häufiger nicht Folge besserer Opportunitäten für Arbeitnehmer sind, sondern dass diese freigesetzt wurden. Sie müssen also durchschnittlich häufiger den Wiedereinstieg in die Erwerbstätigkeit schaffen als andere Arbeitnehmer. Dies ist ein weiterer Hinweis darauf, dass die Erwachsenenbildner dem Zwang des Marktes in dieser Branche stärker unterliegen als der Durchschnitt der Erwerbstätigen.

Um die Wirkung dieser Faktoren auf Vermarktlichungstendenzen einer beruflichen Arbeit zurückführen zu können, wurde im folgenden Modell ein Vergleich der Erwachsenenbildung sowohl mit typischen Semiprofessionen wie der Sozialarbeit¹⁴ (vgl. Maeder/Nadai 2003), Therapeuten¹⁵ (vgl. Schämamm 2006, S. 205), Altenpflegern¹⁶ (vgl. Dunkel/Weihrich 2012b, S. 344) und Journalisten¹⁷ (vgl. Donsbach 2013; Wilke 2013) sowie den klassischen Professionen des Justizwesens¹⁸ und der Medizin¹⁹ unternommen. Dabei wurden unter der Annahme, dass sich um Leitprofessionen ein Bereich von Paraprofessionen (vgl. Freidson 1970, S. 75) bzw. peripheren Berufen und Tätigkeiten organisiert (vgl. Stichweh 2005, S. 41), nicht nur der engste berufliche Kern etwa der Anwälte oder Ärzte berücksichtigt, sondern auch dazugehörige Hilfsberufe.

-
- 14 Sozialpädagogen und Sozialarbeiter aus allen Bereichen: Arbeit mit Kindern, Jugendlichen, Alten und Menschen in schwierigen Lebenslagen, im Gesundheits- und Rehabereich sowie im Bereich Kultur, Bildung und Freizeit. Ebenfalls einbezogen sind Helfer in der Sozialarbeit sowie Supervisoren, Fach- und Praxisberater in der Sozialarbeit.
 - 15 Dazu zählen Physiotherapeuten, Masseure, medizinische Bademeister, Krankengymnasten und Bewegungstherapeuten sowie Therapeuten für Sprech- und Hörstörungen, Therapeuten für Sehstörungen, Beschäftigungs- und Arbeitstherapeuten, Kunst- und Musiktherapeuten und sonstige Therapeuten. Nicht berücksichtigt sind Psychotherapeuten.
 - 16 Altenpfleger, Pflegedienstleiter, Altentherapeuten, Altenpflegehelfer
 - 17 Journalisten, Redakteure, Lektoren, die in Nachrichtenbüros, Rundfunksendern oder als freie Journalisten arbeiten
 - 18 Zum Justizwesen wurden alle im Bereich Justiz beschäftigten Personen gezählt, dies sind nicht nur Anwälte, sondern auch Richter, Notare, Justitiare, Patentanwälte, Rechtsbeistände, Rechtsberater, Rechtspfleger, Rechtsanwalts- und Notargehilfen sowie sonstige Juristen und Rechtsvertreter.
 - 19 Zum medizinischen Bereich gehören zunächst alle Ärzte, einschließlich Zahnärzte (jedoch keine Tierärzte) sowie Schwestern, Hebammen, Sprechstundenhelfer, Medizinisch-technische Assistenten.

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6	Modell 7
Erwachsenenbildner	-,571***	-1,591***	-1,660***	-1,644***	-1,363***	-1,267***	-,681***
Therapeuten	-,366*	-1,157***	-1,149***	-,772***	-,717***	-,655***	-,616***
Sozialarbeiter	,246*	-1,232***	-1,248***	-,969***	-,876***	-,782***	-,614***
Altenpflege	-,810***	-1,062***	-1,122***	-,607***	-,566***	-,437***	-,426***
Journalisten	,904***	-,452*	-,533***	-,476*	-,192	-,136	-,038
Justizwesen	,814***	-,311*	-,287*	-,047	-,064	-,054	-,180
Medizin	,061	-,392***	-,266***	,298***	,303***	,306***	,220*
Skill ISCO88		,603***	,629***	,722***	,777***	,734***	,656***
Bildung ISCED 97		,554***	,471***	,477***	,476***	,507***	,511***
Alter (Referenz 30–39)							
Alter < 20			-3,459***	-3,822***	-3,018***	-2,918***	-3,213***
Alter 20–29			-,889***	-,948***	-,721***	-,595***	-,852***
Alter 40–55			,221***	,261***	,219***	,056	,155***
Alter > 55			,228***	,243***	,184***	-,281***	,017
Frau				-1,557***	-1,608***	-1,612***	-1,041***
Soloselbstständige					-,867***	-,740***	-,670***
befristet					-1,446***	-1,158***	-1,354***
Dauer Erwerbsepisode (Ref.: 10–19a)							
Erwerbsepis. ≤ 1a						-,756***	-,462***
Erwerbsepis. 2–9 a						-,447***	-,333***
Erwerbsepis. 20–29 a						,441***	,407***
Erwerbsepis. 30–39 a						,776***	,635***
Erwerbsepis. ≥ 40 a						,671***	,600***
arbeitslos vor einem Jahr						-,575***	-,450***
Arbeitszeit (Ref: 31–40h)							
Arbeitszeit < 20 h							-2,815***
Arbeitszeit 20–30 h							-1,693***
Arbeitszeit 41–60 h							,626***
Arbeitszeit > 60 h							,711***
Nagelkerke R ²	,007	,229	,330	,433	,469	,490	,591
Pearson	χ ²	319***	1.800***	2.273***	3.235*	4.362	7.372
	df	37	467	1.719	3.038	6.148	16.790
(**) = p ≤ 0,05; (***) = p ≤ 0,01; (****) = p ≤ 0,001 N = 222.879							

Tabelle 7: Ordinale Regression Nettoeinkommen; Referenz: alle Erwerbstätigen; gewichtet
(Quelle: Mikrozensus 2009; eigene Berechnungen)

Es zeigt sich,²⁰ dass die Erwerbstätigen im professionellen Bereich – ganz im Gegensatz zur Erwachsenenbildung – den Qualifikationen und dem Bildungshintergrund entsprechend über angemessene Einkommen verfügen und die Faktoren, die in der Erwachsenenbildung zu geringen Einkommen führen, hier keine Folgen haben.

Aus den Werten, die in Modell 1 (vgl. Tab. 7) abgetragen sind, ergibt sich zunächst ein heterogenes Bild, aus dem sich noch keine Schlüsse ziehen lassen. Erst wenn man die Bildung der Erwerbstätigen und die Anforderungen der Jobs mit in die Untersuchung einbezieht (Modell 2), zeigt sich ein realistischeres Bild. Erwerbstätige in der Erwachsenenbildung sowie in typischen Semiprofessionen sind im Vergleich zu Erwerbstätigen mit gleichwertigem Bildungshintergrund und gleichem beruflichen Anforderungsniveau in einem gravierenden Maße von geringeren Einkommen betroffen. Erwachsenenbildung ist dabei von allen untersuchten Berufsfeldern der am stärksten benachteiligte Bereich. Dieses Bild wird noch einmal bestätigt, wenn man das Alter der Erwerbstätigen berücksichtigt (Modell 3). Höheres Alter hat im Allgemeinen einen positiven Effekt auf das Einkommen. Dies ist sowohl auf die Berufserfahrung als auch auf eine längere Betriebszugehörigkeit und das Senioritätsprinzip zurückzuführen. Auf die hier untersuchten Berufsfelder hat das Alter jedoch keinen besonderen Effekt. Die Tatsache, dass das Durchschnittsalter der Erwachsenenbildner etwas höher als bei den Erwerbstätigen insgesamt ist, wirkt sich nicht vorteilhaft auf die Einkommen der in diesem Bereich Beschäftigten aus. Einen starken Effekt über alle Berufsgruppen und Branchen hat,

wie zu erwarten,²¹ das Geschlecht (Modell 4). Die Benachteiligung von Frauen in den Nettoeinkommen erklärt in allen untersuchten Bereichen einen erheblichen Teil der Einkommensdifferenzen und auch der Gesamtvarianz. Bei den Semiprofessionen ist dieser Effekt besonders in der Altenpflege, bei Therapeuten und der Sozialarbeit stark ausgeprägt. Hier ist der hohe Frauenanteil entscheidend. Darin scheint sich, zumindest was die Nettoeinkommen betrifft, die Einschätzung zu bestätigen, wonach ein wesentliches Merkmal und zugleich Ursache von Semiprofessionalität der hohe Frauenanteil in entsprechenden Berufen und deren systematische Benachteiligung ist (vgl. Schämann 2006 S. 35). Auch im medizinischen Bereich hat der relativ hohe Frauenanteil (77%) Auswirkungen auf die Nettoeinkommen. In der Erwachsenenbildung spielt hingegen der Faktor Geschlecht, obwohl hier Frauen prozentual überwiegen, fast überhaupt keine Rolle. Modell 4 kann als Ausgangsmodell für die weitere Untersuchung aufgefasst werden, in dem die rudimentären standarddemografischen Faktoren kontrolliert sind. In Modell 5 bis 7 werden jene Faktoren untersucht, die für vermarktlichte Arbeitsbeziehungen typisch sind: Soloselbstständigkeit, Befristungen, kurze Erwerbsepisoden, Arbeitslosigkeit und kurze Arbeitszeiten. Die Befunde sind relativ eindeutig.

Beschäftigungsverhältnisse wie Soloselbstständigkeit und Befristungen haben über alle Berufsfelder hinweg einen negativen Effekt auf das Nettoeinkommen (Modell 5). Bei den hier untersuchten Berufsfeldern lassen sich hierauf bei den Semiprofessionen vor allem beim Journalismus Einkommensdefizite zurückführen, wohingegen bei den klassischen Professionen keine Effekte beobachtbar sind. In besonderem Maße jedoch hat die Erwachsenenbildung aufgrund solcher Beschäftigungsformen Einkommensnachteile zu verzeichnen. Dies gilt auch für die Dauer von Erwerbsepisoden und eine etwaige vorhergehende Arbeitslosigkeit (Modell 6). Die Ergebnisse zeigen, dass lange Erwerbsepi-

20 Aus den im Modell angegebenen Werten lassen sich aus entsprechenden Merkmalskombinationen und Konstanten, die hier aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht aufgeführt sind, Wahrscheinlichkeiten für die Zugehörigkeit zu Einkommensklassen berechnen. Für die Interpretation der Werte genügt hier jedoch der Hinweis, dass negative Werte auf einen entsprechenden negativen Zusammenhang mit den Nettoeinkommen hindeuten, positive Werte einen entsprechend positiven Zusammenhang anzeigen. In jedem Modell wird schrittweise eine zusätzliche Variable aufgenommen um zu sehen, in welchem Maße sie Einkommensdefizite der einzelnen aufgeführten Berufswege erklärt.

21 Es ist bekannt, dass in der BRD Frauen einen durchschnittlichen Einkommensnachteil von rund 23 Prozent haben. Deutschland ist dabei ein Schlusslicht im EU-Vergleich (vgl. www.bmfsfj.de).

den, also geringe Fluktuationen, über den ganzen Arbeitsmarkt hinweg einen positiven Effekt auf das Einkommen haben. Ein Teil des positiven Einkommenseffekts des Alters wird durch die längeren Erwerbsepisoden erklärt. Von dem Effekt kurzer Erwerbsepisoden und vorübergehender Arbeitslosigkeit sind neben der Erwachsenenbildung ausschließlich einige Semiprofessionen betroffen, in besonderem Maße die Sozialarbeit und die Altenpflege. In den beiden Semiprofessionen, insbesondere aber bei der Erwachsenenbildung, sind Fluktuationen der Erwerbstätigen aufgrund besserer Alternativen eher die Ausnahme. Kurze Erwerbsepisoden können dabei nicht nur aufgrund häufiger Vertragsverhandlungen unter Bedingungen verschärfter Konkurrenz zu negativen Einkommenseffekten führen, auch das Senioritätsprinzip als Maßstab der Gratifikation kann nicht mehr greifen. In den klassischen Professionen lassen sich anhand der beiden Faktoren (Dauer der Erwerbsepisoden und Arbeitslosigkeit) hingegen keine Wirkungen feststellen. Arbeitszeiten (Modell 7) haben, wie nicht anders zu erwarten, natürlich gravierenden Einfluss auf die Nettoeinkommen insgesamt. Jedoch zeigen sich auch hier starke Unterschiede. Bei den Semiprofessionen ist vor allem in der Sozialarbeit ein Teil der Einkommensdifferenzen auf die fehlende Arbeitszeit zurückzuführen. In der Erwachsenenbildung jedoch ist dies der wichtigste Faktor. Bei den klassischen Professionen erscheint der Zusammenhang gerade entgegengesetzt. Das Arbeitszeitvolumen ist hier nicht nur ausreichend, es ist sogar etwas größer als die Nachfrage. Beispielsweise zeigt sich im Bereich Medizin, dass sich die Einkommensvorteile etwas reduzieren, wenn man die dafür aufgewandte Arbeitszeit berücksichtigt.

Insgesamt haben die in den klassischen Professionen Beschäftigten keine besonderen Vor- oder Nachteile, sondern verfügen ihren Qualifikationen und den Ansprüchen ihres Berufes entsprechend über vergleichsweise angemessene Einkommen. Indikatoren, die auf vermarktlichte Arbeitsbeziehungen deuten, haben hier keine Wirkung. Ganz anders im Bereich der Semiprofessionen, insbesondere aber bei der Erwachsenenbildung: Ein Großteil der Einkommensdifferenzen zu Erwerbstätigen mit vergleichbarem Bildungsabschluss und ähnlichen Jobskills

lässt sich direkt auf kurze Erwerbsepisoden, kürzere Arbeitszeiten, Soloselbstständigkeit, Befristungen und häufigere Arbeitslosigkeit zurückführen. Dies gilt für die Semiprofessionen partiell, für die Erwachsenenbildung hingegen generell. Ebendies sind Indikatoren für eine Problemlage, die sich durch einen Mindestlohn allein in der bereits vorhandenen Größenordnung nicht beheben lässt, sondern die auf andere strukturelle Defizite bei allen hier untersuchten Semiprofessionen, insbesondere aber bei der Erwachsenenbildung hindeuten. Selbst im Vergleich zu den Semiprofessionen sticht Letztere durch deutliche Einkommensnachteile hervor. Besonders auffällig ist dabei die fehlende Arbeitszeit, die hier wie an keinem anderen Berufsfeld Einkommensdefizite zur Folge hat.

2.5 Weiterbildung und Weiterbildungsbedarfe

Die Weiterbildungsbeteiligung von Erwachsenenbildnern mit einer auf Lehrtätigkeiten verweisen den Berufsbezeichnung liegt mit 28,4 Prozent im Berichtsjahr über dem Durchschnitt aller Erwerbstätigen (20,7%). Dies ist umso erstaunlicher, als sich generell ein Zusammenhang zwischen höherer Weiterbildungsbeteiligung und höherem Einkommen aufzeigen lässt (vgl. BMBF 2012, S. 30). Erwachsenenbildner haben, wie gesehen, durchschnittlich geringere Einkommen im Vergleich zu allen Erwerbstätigen. Dennoch ist ihre Teilnahmequote vergleichsweise höher. Dies relativiert sich jedoch, wenn man differenzierte Referenzgruppen heranzieht. Bei Gymnasiallehrern wie auch bei Lehrern in Grund- und Hauptschulen liegt die Quote jeweils bei 52,6 Prozent, bei Ärzten bei 68,2 Prozent und bei Richtern und Staatsanwälten bei 45,2 Prozent, bei sonstigen Anwälten bei 41,9 Prozent.

Wie oben bereits beschrieben, verfügen etwa 72 Prozent der in der Erwachsenenbildung Beschäftigten und mit einem lehrenden Beruf betrauten Personen über einen Fachhochschulabschluss oder einen universitären Abschluss. Aber es werden nicht nur aus dem allgemeinen Akademisierungsgrad Rückschlüsse auf die Entwicklung der Erwachsenenbildung gezogen. Schütz/Nittel (vgl. 2012, S. 238) gehen beispielsweise davon aus, dass man

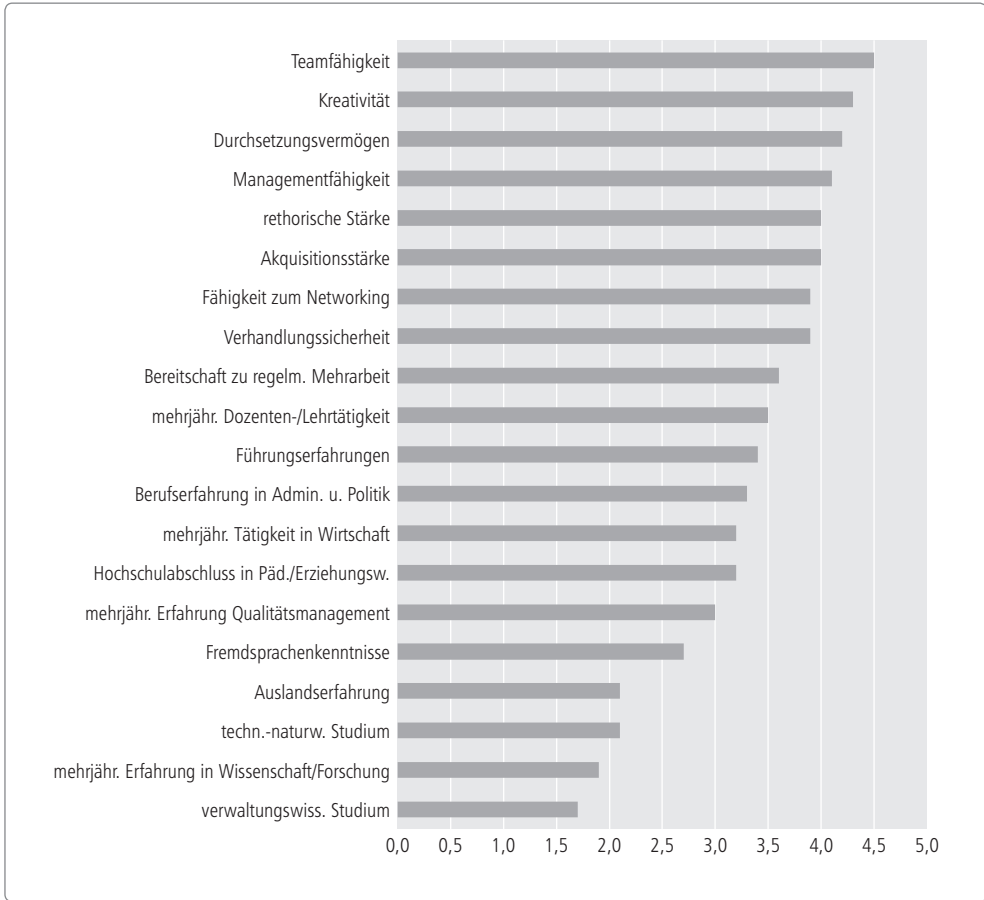


Abbildung 8: Bedeutung von Qualifikationen, Kompetenzen und Erfahrungen bei der Rekrutierung von Führungspersonal: Mittelwerte; gewichtet (Quelle: wbmonitor 2008; eigene Berechnungen)

bei einer Verwissenschaftlichung und Pädagogisierung der Leitungsfunktionen von einer erfolgreichen Professionalisierung sprechen kann. 2008 wurde im Rahmen des wbmonitor die Frage gestellt, welche Qualifikationen, Kompetenzen und Erfahrungen aus Sicht der Weiterbildungseinrichtungen für Führungspositionen besonders wichtig sind. Abbildung 8 zeigt, dass das Pädagogikstudium nicht so sehr ins Gewicht fällt.

Ein pädagogischer Abschluss ist ebenso unwichtig (Platz 14) wie Erfahrungen in Wissenschaft und Forschung (Platz 19). Insgesamt spielen akademische Abschlüsse keine herausragende Rolle. Wichtig sind stattdessen fachübergreifende Kompetenzen.

Pädagogische Kompetenzen und Fähigkeiten sind Anbietern jedoch dann wichtig, wenn sich der Blick nicht auf Führungspositionen, sondern auf das Personal richtet. Wie gesehen, sind pädagogische Studienabschlüsse unter den Lehrenden nicht die Regel (24%).

Die weiteren Antwortkategorien zeigen, dass Schwerpunkte auf Management, Qualitätssicherung und Vermarktung liegen. „Kooperationen und Netzwerke“ (Platz 1) deutet auf einen querschnittlichen Charakter von zentralen Aufgaben in der Weiterbildung.

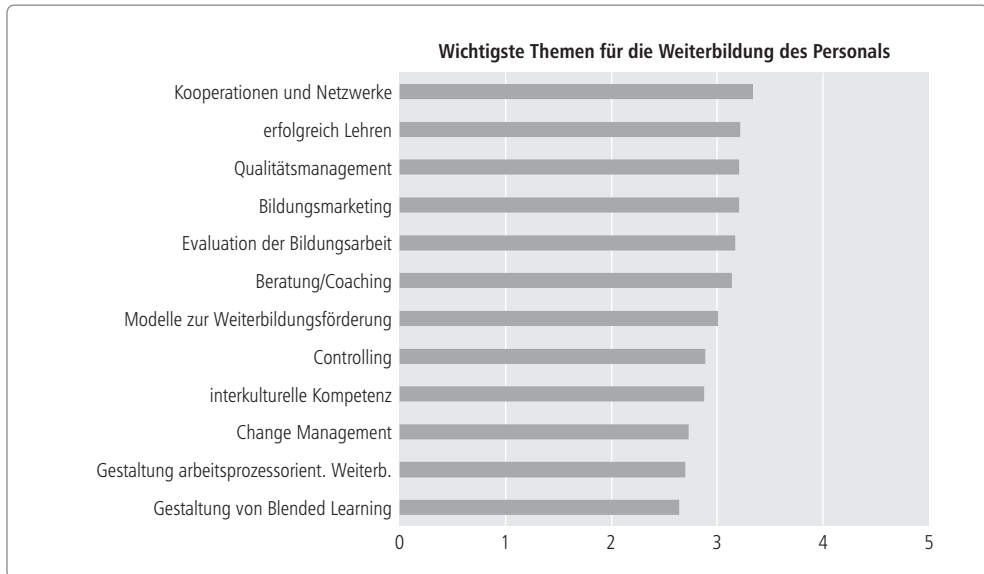


Abbildung 9: Wichtigste Felder der Weiterbildung des Personals: Mittelwerte; gewichtet
(Quelle: wbmonitor 2008; eigene Berechnungen)

3 Diskussion und Fazit

Am Personal zeigt sich, wie das Feld der Weiterbildung soziodemografisch und sozioökonomisch strukturiert ist. Die Beschäftigten gleichen unter soziodemografischen Gesichtspunkten dem Durchschnitt der Erwerbstätigen, was auf eine breite Rekrutierungspraxis schließen lässt. Nur ihr Bildungsniveau liegt weit über dem Durchschnitt. Des Weiteren unterscheiden sie sich unter sozioökonomischen Aspekten erheblich vom Rest der erwerbstätigen Bevölkerung. Hier tritt die strukturelle Benachteiligung zutage. Nicht Niedriglöhne kristallisieren sich als Problem heraus, sondern überhaupt durchschnittliche Einkommensnachteile über alle Einkommensklassen hinweg und ein zu geringes Volumen an Arbeitszeit, was sich zusammen in erheblichem Maße durch den fehlenden Schutz vor Vermarktlichung der Arbeitsverhältnisse erklärt.

Professionen sind im Vergleich dazu vor Vermarktlichung und den damit verbundenen Einkommensnachteilen geschützt. In der Aufhebung von Vermarktlichungstendenzen müssen daher solche Aspekte eine Rolle spielen, die die Entwicklung eines

beruflichen Tätigkeitsfeldes hin zu einer Profession kennzeichnen. Hierbei verändert sich nicht nur das Maß an gesellschaftlicher Anerkennung eines Berufs und die Gratifikation, sondern auch die strategische Handlungsmacht der Arbeitskräfte. Die Frage ist, wie beides zur Bekämpfung der strukturellen Probleme in der Erwachsenenbildung vergrößert werden kann.

Nittel (2000) beschreibt dazu modellhaft zwei Formen der Wechselwirkung zwischen Professionalisierung und Professionalität. Das erste Modell erklärt einen Stillstand bzw. eine Deprofessionalisierungstendenz anhand einer Interessenkollision: Angenommen wird, dass der durchschnittliche Leistungsempfänger (Weiterbildungsteilnehmer) zwar hohe Leistungen, aber auch möglichst geringe Kosten wünscht, während umgekehrt der durchschnittliche Leistungserbringer (die Bildungspraktiker) möglichst hohe Honorare erzielen, aber nur geringe Leistungen dafür erbringen möchte. Eine Annäherung beider Parteien auf einem hohen Niveau scheint in diesem Verhältnis nicht möglich. Das damit verbundene verhängnisvolle Wechselverhältnis zwischen Professionalisierung und Professionalität könnte theoretisch hinter den empirisch aufgezeigten Vermarktlichungstendenzen stehen.

Von einer solchen Auslegung nehmen wir jedoch mit Bezug auf weitere professionssoziologische Erkenntnisse Abstand. Auch Nittel nutzt das Modell nicht als Erklärung für empirische Beobachtungen, sondern als Kontrast. Er sucht demgegenüber ein Modell für einen „konstruktiven Prozess“, bei dem

der „professional“ (...) ein signifikantes Leistungsbedürfnis an den Tag legt, welches dann vom Publikum durch externe Antriebe (Geld, Prestige, Autorität) verstärkt werden kann, was bei den potentiellen „professionals“ wiederum dazu führt, das Leistungsniveau und die Problemlösungsfähigkeit des Professionswissens weiter zu steigern, so dass dies die Reaktion der erneuten Anhebung von externen Anreizen zur Folge hat (ebd., S. 68).

Die Frage ist aber, wie ein Leistungsbedürfnis bei den „Leistungserbringern“ als Berufsgruppe überhaupt entsteht und als breiter Effekt im Feld der Weiterbildung auftreten kann. Unseres Erachtens sind Modellverläufe wie die von Nittel an einem Marktverständnis orientiert, das zu unspezifisch für die besondere Arbeit und den Tauschakt in der Weiterbildung ist. Denn die Qualität der Weiterbildungstätigkeit hängt nicht nur von der Leistungsbereitschaft der „Bildungspraktiker“, sondern auch von der der Teilnehmenden ab. Eine Grundlage dafür zu schaffen, fällt in den Bereich organisatorischer, sozialpädagogischer und beratender Tätigkeiten im Feld. Sie unterliegt zugleich den regionalen und überregionalen politischen und ökonomischen Bedingungen. Zu kurz gegriffen und eher abwegig erscheint deshalb auch die dritte Alternative, die Nittel skizziert: Hier verfolgen die Erwachsenenbildner zusammen die Strategie, mit ihren Programmatiken und Zielen „eher bescheiden“ aufzutreten, „während sie in ihrem tatsächlichen Lehr- und Vermittlungsverhalten auf die tendenzielle Übererfüllung der Leistungsstandards zu drängen“ und so „positive Irritationen“ bzw. einen „Kontrast zwischen dem leistungsschwachen öffentlichen Image und dem faktischen Verhalten“ zu erzeugen versuchen (ebd., S. 68). Auch wenn Nittel dabei auf die „exorbitante Bedeutung des Faktors Vertrauen“ hinweist (ebd., S. 68f.), geht dies unseres Erachtens jedoch an dem besonderen Charakter der Arbeit

in der Erwachsenenbildung als „wissensintensive“ und „interaktive Dienstleistung“ (Dunkel/Wehrich 2012; Baethge 2011) vorbei.

Zum einen kann man noch einmal auf Freidson (2001) verweisen, der „ein zentrales Merkmal von Professionalität“ (*professionalism*) darin sieht, „die Anzahl derjenigen, die auf den Arbeitsmarkt treten, zu kontrollieren, indem strenge Zugangsregeln erlassen werden und die Bewerber eine Art Prüfung bestehen müssen, um einen Qualifikationsnachweis zu erhalten“ (ebd., S. 94, eigene Übersetzung). Auf diese Weise sinkt die Konkurrenz zwischen den Arbeitskräften und höhere Löhne werden wahrscheinlicher. Zum anderen ist Abbotts Ansatz weiterführend, der das Maß an „Kontrolle“ (*jurisdiction*), das eine Berufsgruppe als Profession über ein Gebiet erlangt, ins Zentrum seiner Analyse stellt (1988). Dieses Maß habe seine Grundlage im Kulturellen: Um sich zu einer Profession zu entwickeln, muss eine Gruppe von Berufsangehörigen nach Abbott einen beträchtlichen Einfluss auf allgemeine Formen der Wahrnehmung ausüben. Beispielsweise muss Leibesfülle als eine zu behandelnde Krankheit („Fettleibigkeit“) oder Eintönigkeit als ein Gestaltungsprinzip in der Architektur („Moderne“) „erfunden“ und ins Kulturelle eingeschrieben werden. Auf diese Weise können Professionen ihre Zuständigkeit für bestimmte Probleme für sich reklamieren und Konkurrenz durch andere Anwärtler als illegitim darstellen. Die „kulturelle Formung von Problemen“ ist dabei nicht nur eine kognitive, sondern auch eine praktische Frage des Diagnostizierens und Behandelns (Abbott 2010, S. 176). Für ein bestimmtes Problem verfügt eine Profession über eine Diagnose und ein entsprechendes „Treatment“, das ihr Alleinstellungsmerkmal verdeutlicht und zwischen ihren Kernaufgaben ein hohes Maß an Integration gewährleistet. Deshalb tritt zum kulturellen Moment ein strukturelles hinzu. Um die „Kontrolle“ gesellschaftlich zu legitimieren und dauerhaft zu machen, ist die Wirksamkeit des eigenen Handelns öffentlich unter Beweis zu stellen. Abbott hebt so die Bedeutung der gesellschaftlichen Organisation eines Berufsfeldes hervor. Darin kann es auch zu Kompromissen mit konkurrierenden Berufen und Professionen kommen, insofern sich bestimmte Hierarchien, geteilte Formen der „Kontrolle“ herausbilden oder

eine Differenzierung bei der Klientel vorgenommen wird (vgl. ebd., S. 175f.).

Eine Entwicklung der Erwachsenenbildung in Richtung einer Profession ist nicht nur eine Frage des direkten Verhältnisses zwischen Leistungserbringern und Leistungnehmern. Entscheidend sind die kulturellen und strukturellen Veränderungen des ganzen Weiterbildungsfeldes, die das verfügbare Maß an „Kontrolle“ der Erwachsenenbildner vergrößern. Bedeutsam ist hierfür, wie sich etwa das Lebenslange Lernen in die Arbeits- und Lebensweisen der Bevölkerung fügt oder welche Strukturen der staatlichen, zivilgesellschaftlichen und privatwirtschaftlichen Organisation und Finanzierung von Weiterbildung vorherrschen. In jedem Falle zeigt der Status quo des Personals in der Weiterbildung an, inwiefern diese sowohl kulturellen als auch strukturellen Veränderungen von innen, also aus eigener Kraft heraus, möglich sind. So ist unter den gegebenen vermarktlichten Arbeitsbedingungen anzunehmen, dass ein Trend zur Professionalisierung eher unwahrscheinlich ist, weshalb als ein erster Ansatz politische Maßnahmen in Richtung einer Arbeitsmarktschließung, d.h. Verringerung der Konkurrenz durch Etablierung von Zugangsregeln, sinnvoll erscheinen.

Die Ergebnisse dieser Mikrozensus-Analyse sind auf der Basis des wb-personalmonitors nicht wiederholbar, da nur der Mikrozensus den Vergleich zu anderen Berufsgruppen erlaubt. Sie muss mithilfe des wb-personalmonitors jedoch ergänzt werden durch eine differenzierte Binnenperspektive auf das Personal der Weiterbildung, auf seine Stellung innerhalb der gesellschaftlichen und betrieblichen Strukturen, auf seine subjektiven Verarbeitungs- und Begründungsmuster, seine Kompetenzen und Ressourcen, durch die sich das Entwicklungspotenzial der Erwachsenenbildung zu einer Profession noch genauer ergründen lässt.

Literatur

- Abbott, A. (1988): *The System of Professions*. Chicago
- Abbott, A. (2010): *Varieties of Ignorance*. *The American Sociologist*, H. 2, S. 174–189
- Baethge, M. (2011): Qualifikation, Kompetenzentwicklung und Professionalisierung im Dienstleistungssektor. In: *WSI-Mitteilungen*, H. 9, S. 447–455
- Baethge, M. (2012): Kompetenzentwicklung und Beruflichkeit – auf dem Weg zur Professionalisierung der Dienstleistungsarbeit. In: Reichwald, R. u.a. (Hg.): a.a.O., S. 81–102
- Bundesinstitut für Berufsbildung/Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2008): *Personalentwicklung und wirtschaftliches Klima bei Weiterbildungsanbietern*. URL: https://www.wbmonitor.de/downloads/Ergebnisse_20090226.pdf
- Bolder, A. u.a. (Hg.) (2012): *Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt*. Heidelberg
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013): *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2012 Trendbericht*. URL: www.bmbf.de/pub/trendbericht_weiterbildungsverhalten_2012.pdf
- Bundesverband der Freien Berufe (2012): *Verhaltenskodizes in den freien Berufen*. URL: www.freie-berufe.de/fileadmin/bfb/5_Themen/2_Qualitaetssicherung-und-Berufsrechte/2_Rechtsrahmen%20und%20Berufsrechte/7_Dienstleistungsrichtlinie/Verhaltenskodizes_in_den_Freien_Berufen.pdf
- Castel, R./Dörre, K. (Hg.) (2009): *Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung. Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts*. Frankfurt a.M.
- Dannenberg, K. (2004): *Qualität – Transparenz – Integrität*. In: *Grundlagen der Weiterbildung*, H. 5, S. 224–226
- Dobischat, R./Fischell, M./Rosendahl, A. (2009): *Beschäftigung in der Weiterbildung. Prekäre Beschäftigung als Ergebnis einer Polarisierung in der Weiterbildungsbranche*. URL: www.gew.de/Binaries/Binary58732/Gutachten_Rolf_Dobischat.pdf
- Dörre, K. (2005): *Prekarität – eine arbeitspolitische Herausforderung*. In *WSI-Mitteilungen*, H. 5, S. 250–258
- Donsbach, W. (2013): *Professionalisierung des Journalismus ist möglich und nötig! Für eine neue Rolle des Journalismus*. In: Jakob, N. u.a. (Hg.): a.a.O., S. 101–112
- Dunkel, W./Wehrich, M. (2012a): *Interaktive Arbeit. Theorie, Praxis und Gestaltung von Dienstleistungsbeziehungen*. Wiesbaden
- Dunkel, W./Wehrich, M. (2012b): *Interaktive Arbeit: Professionalisierungsoption semiprofessioneller Dienstleistungsberufe?* In: Dies. (Hg.) (2012a): a.a.O., S. 339–352
- Etzioni, A. (1969): *The Semi-Profession and Their Organisation*. New York
- Europäische Gemeinschaft (2007): *Dienstleistungsqualität: Die Rolle europäischer Verhaltenskodizes*. URL: http://ec.europa.eu/internal_market/services/docs/services-dit/codeconduct/the_role_of_european_codes_of_conduct_de.pdf

- Freidson, E. (1970): *Profession of Medicine: A Study of the sociology of applied knowledge*. New York
- Freidson, E. (2001): *Professionalism. The third logic*. Chicago
- Fuhr, T. (2012): Pädagogische Ethik. Wie die Pädagogik moralische Probleme konstituiert. In: Zichy, M./Ostheimer, J./Grimm, H. (Hg.): *Was ist ein moralisches Problem? Zur Frage des Gegenstandes angewandter Ethik*. München, S. 161–187
- Gabler, S. (2004): Gewichtungprobleme in der Datenanalyse. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 44*, S. 128–147
- Hackett, A. (2009): Einkommensfolgen von Betriebsmobilität und -stabilität. In: Seifert, H./Struck, O. (Hg.): *Arbeitsmarkt und Sozialpolitik*. Wiesbaden, S. 101–134
- Hall, A. (2007): Tätigkeiten und berufliche Anforderung in wissensintensiven Berufen. Empirische Befunde auf Basis der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006. Gutachten im Rahmen der Berichterstattung zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. URL: www.bmbf.de/pubRD/sdi-03-07.pdf
- Hoffmann, A./Wehrich, M. (2012): Perspektivenwechsel: Dienstleistungsarbeit von der Seite der Kunden her denken! In: Dunkel, W./Wehrich, M. (Hg.) (2012a): a.a.O., S. 83–104
- Jackob, N. u.a. (Hg.) (2013): *Realismus als Beruf. Beiträge zum Verhältnis von Medien und Wirklichkeit*. Wiesbaden
- Kil, M./Manz, A. (2003): Warum brauchen Diplom-Pädagogen/-innen und Magister-Pädagogen/-innen einen Berufsverband. In: *Der pädagogische Blick*, H. 1, S. 43–50
- Koscheck, S. (2010): Daten- und Methodenbericht wbmonitor. Nr. 4/2010. wbmonitor 2007–2009. URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/wbmonitor_Datenhandbuch_2007-2009.pdf
- Koscheck, S./Ohly, H. (2013): Daten- und Methodenbericht wbmonitor 2012 Version 1. URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/wbmonitor_2012_Datenhandbuch.pdf
- Koscheck, S./Schade, H.-J. (2012): wbmonitor Umfrage 2011: Weiterbildungsanbieter im demografischen Wandel. Zentrale Ergebnisse im Überblick. URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/wb_monitor_umfrage_2011_koscheck_schade.pdf
- Langemeyer, I. (2009): Prekarisierung von Lernverhältnissen. In: Castel, R./Dörre, K. (Hg.): a.a.O., S. 297–306
- Maeder, C./Nadai, E. (2003): Professionalität unter den Bedingungen des Sozialamts: Sozialarbeit in der öffentlichen Sozialhilfe. In: Miege, H./Pfadenhauer, M. (Hg.): a.a.O., S. 147–166
- Mania, E./Strauch, A. (2010): Personal in der Weiterbildung. In: *Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2010*. Bielefeld, S. 75–92
- Miege, H. (2003): Problematik und Probleme der Berufssoziologie. In: Miege, H./Pfadenhauer, M. (Hg.): a.a.O., S. 11–48
- Miege, H. (2005): Professionalisierung. In: Rauner, F. (Hg.): *Handbuch der Berufsbildungsforschung*. Bielefeld, S. 342–349
- Miege, H./Pfadenhauer, M. (Hg.) (2003): *Professionelle Leistung – Professional Performance*. Konstanz
- Mückenberger, U. (1989): Der Wandel des Normalarbeitsverhältnisses unter Bedingungen einer „Krise der Normalität“. In: *Gewerkschaftliche Monatshefte*, H. 4, S. 211–223
- Nies, S./Sauer, D. (2012): Arbeit – mehr als Beschäftigung? Zur arbeitssoziologischen Kapitalismuskritik. In: Dörre, K. u.a. (Hg.): *Kapitalismustheorie und Arbeit. Neue Ansätze soziologischer Kritik*. Frankfurt a.M., S. 34–62
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Nittel, D. (2011): Freiberufliche Erwachsenenbildner – eine neue Pädagogen-Generation? In: Eckert, T. u.a. (Hg.): *Bildung der Generationen*. Wiesbaden, S. 347–359. URL: www.springerlink.de/content/p1h7w1663j624360/fulltext.pdf
- Reichwald, R./Schipanski, A./Pöhl, A. (2012): Professionalisierung von Dienstleistungsarbeit und Innovationsfähigkeit in der Dienstleistungswirtschaft. In: Reichwald, R. u.a. (Hg.): a.a.O., S. 19–43
- Reichwald, R. u.a. (Hg.) (2012): *Zukunftsfeld Dienstleistungsarbeit. Professionalisierung – Wertschätzung – Interaktion*. Wiesbaden
- Schämann, A. (2006): Akademisierung und Professionalisierung der Physiotherapie: Der studentische Blick auf die Profession. Idenstein
- Schrader, J. (2010): Fortbildung von Lehrenden der Erwachsenenbildung: Notwendig? Sinnvoll? Möglich? Bedarf und Angebot im Überblick. In: Schrader, J./Hohmann, R./Hartz, S. (Hg.): *Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern*. Bielefeld, S. 25–68
- Schrader, J. (2011): *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld
- Schroeder, W./Kalass, V./Greef, S. (2011): *Berufsgewerkschaften in der Offensive. Vom Wandel des deutschen Gewerkschaftsmodells*. Wiesbaden

- Schütz, J./Nittel, D. (2012): Von der Heterogenität zur Vielfalt. Akademische Professionalisierung im Blick einer komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 229–244
- Statistisches Bundesamt (2009): Qualitätsbericht Mikrozensus 2008. URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Qualitaetsberichte/Bevoelkerung/Mikrozensus2008.pdf?__blob=publicationFile
- Statistisches Bundesamt (2010a): Demographische Standards Ausgabe 2010. Statistik und Wissenschaft, Bd. 17. URL: https://www.destatis.de/DE/Methoden/StatistikWissenschaft/Band17.pdf?__blob=publicationFile
- Statistisches Bundesamt (2010b): Qualitätsbericht Mikrozensus 2009. URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Qualitaetsberichte/Bevoelkerung/Mikrozensus2009.pdf?__blob=publicationFile
- Statistisches Bundesamt (2011a): Qualitätsbericht Mikrozensus 2011. URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Qualitaetsberichte/Bevoelkerung/Mikrozensus2011.pdf;jsessionid=082FD7A71B97E3E780623E44BCC84BF3.cae2?__blob=publicationFile
- Statistisches Bundesamt (2011b): Fachserie 11 Reihe 4.4 Bildung und Kultur. Personal an den Hochschulen. URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/PersonalHochschulen2110440117004.pdf?__blob=publicationFile
- Statistisches Bundesamt (2012): Wirtschaft und Statistik. September 2012. URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/Monatsausgaben/WirtschaftSeptember12.pdf?__blob=publicationFile
- Stauder, J./Hüning, W. (2004): Die Messung von Äquivalenzeinkommen und Armutsquoten auf der Basis des Mikrozensus. In: Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen (Hg.): Statistische Analysen und Studien Nordrhein-Westfalen, Bd. 13, S. 9–33. URL: <https://webshop.it.nrw.de/gratis/Z089%20200451.pdf>
- Stichweh, R. (2005): Wissen und die Professionen in einer Organisationsgesellschaft. In: Klatetzki, T./Tacke, V. (Hg.): Organisation und Profession. Wiesbaden, S. 31–44
- Weishaupt, H./Huth, R. (2012): Systematisierung der Lehrerforschung und Verbesserung ihrer Datenbasis. Bonn
- Wilke, J. (2013): Vom „wandernden Journalisten“ zur Professionalisierung – Was uns die historische Journalismusforschung lehrt. In: Jakob, N. u.a. (Hg.): a.a.O., S. 83–99
- Wirtschafts- und Sozialforschung (Hg.) (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Kerpen. URL: www.bmbf.de/pubRD/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf

Julia Alfänger, Robert Cywinski und Arne Elias

Einkommensverhältnisse, Tätigkeiten und Selbstwahrnehmungen des Weiterbildungspersonals im Wandel – Ergebnisse einer Online-Befragung

1 Einleitung

In diesem Kapitel wird die Beschäftigungslage des Personals in der Weiterbildung hinsichtlich der Einkommenslage, der ausgeübten Tätigkeiten, des Wandels der Arbeitsumgebung sowie der subjektiven Einschätzungen der Arbeitsqualität, verglichen. Üblicherweise rekurren die ohnehin nur vereinzelt vorliegenden empirischen Studien zur Beschäftigungslage auf spezifische Segmente der weitgefassten Weiterbildungsbranche oder – wie in der Studie von Wirtschafts- und Sozialforschung (WSF) – auf bestimmte Beschäftigtengruppen. Durch diese Herangehensweise werden offensichtliche Unterschiede, vor allem in Bezug auf die Einkommenslage, ausgeblendet.

Die hier vorgestellten Ergebnisse resultieren aus einer breit angelegten Online-Umfrage zur Beschäftigungssituation in der Weiterbildung. Im Rahmen der Umfrage des von der Hans-Böckler-Stiftung geförderten Forschungsprojekts „Beschäftigte in der Weiterbildung im Spannungsfeld von Professionalisierungsdruck und fortschreitender Destabilisierungstendenz in den individuellen Erwerbsverläufen“ konnten erstmalig segmentabhängige Daten erhoben werden, die einen Vergleich der unterschiedlichen Weiterbildungsbereiche erlauben.

Der Weiterbildung wird hinsichtlich der Bewältigung von gesellschaftlichen und wirtschaftspolitischen Schiefagen eine Schlüsselrolle zugesprochen (vgl. Gnahn 2010, S. 13). Es ist unbestritten, dass die vielfältigen Funktionszuschreibungen der Weiterbildung nur durch das Personal umgesetzt und dauerhaft gewährleistet werden können. Es ist jedoch bislang empirisch nur unzureichend erforscht, wie die Beschäftigungssituation der Weiterbildungler in wirtschaftlicher und sozialer Dimension ausgestaltet ist und auf welcher Grundlage sie somit den an sie gerichteten Professionalitätsansprüchen gerecht werden können.

Daraus ergeben sich mindestens drei Gründe, die eine aktualisierte empirische Datenlage zur Beschäftigungssituation in der Weiterbildung und damit einhergehende Neuausrichtung des Professionalisierungsdiskurses unabdingbar machen. Erstens ist zu bemängeln, dass durch die klassische Teilung zwischen Hauptamtlichen Pädagogischen Mitarbeitern und dem nebenberuflichen Personal eine künstliche Grenze gezogen wird. Dabei wird übersehen, dass zunehmend Honorarkräfte ihre Weiterbildungstätigkeit hauptamtlich ausüben, in Statistiken und wissenschaftlichen Veröffentlichungen aber dennoch unter das nebenberufliche Personal subsumiert werden. Diese Beschäftigtengruppe weist somit einen entscheidenden Unterschied zur Gruppe der klassischen Nebenberufler auf: Sie bestreiten durch ihre freiberufliche Arbeit in der Weiterbildung ihren und zum Teil auch den Lebensunterhalt weiterer Familien- bzw. Haushaltsangehöriger. Zweitens ist es notwendig, die im Rahmen des Professionalitätsdiskurses aufgeworfenen Fragen nach dem professionellen Handeln und nach der entsprechenden Qualifizierung des Weiterbildungspersonals an die tatsächlichen Beschäftigungs- und Arbeitsbedingungen zu knüpfen. Und drittens ist eine Aktualisierung der empirischen Daten zur Beschäftigungssituation in der Weiterbildung erforderlich, da die letzte und zugleich bis dato einzige repräsentative Erhebung „Zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen“ (WSF 2005) die im Zuge der Hartz-Reformen umgesetzte arbeitsmarktpolitische Neujustierung der öffentlichen Weiterbildungsförderung und ihre folgenreichen negativen Auswirkungen unberücksichtigt lässt (vgl. Dobischat 2004, S. 203; Dobischat/Fischell/Rosendahl 2010, S. 169).

Eine entsprechende empirische Erfassung des Weiterbildungspersonals bildet die zentrale Ziel-

setzung des hier vorgestellten Forschungsprojekts.¹ Auf Grundlage einer empirischen Erhebung soll die Frage nach der Polarisierung in der Weiterbildungsbranche in Abhängigkeit von der Finanzierungskulisse zwischen betrieblich bzw. privat finanzierter und öffentlich geförderter Weiterbildung (vgl. Dobischat/Fischell/Rosendahl 2009) überprüft und auf eine breitere Basis gestellt werden. Auf diese Weise kann die angenommene Interdependenzbeziehung zwischen der Finanzierungskulisse, den Prekarisierungsrisiken und den Professionalisierungschancen der Beschäftigten in der Weiterbildung neu diskutiert werden. Der Vergleich zwischen den Weiterbildungssegmenten gibt dabei nicht nur Aufschluss über Ort und Umfang prekärer Beschäftigungsformen, sondern auch spezifischer Tätigkeitsmuster und Problemlagen, die zum Teil mit verhängnisvollen Wirkungen auf die subjektiv erlebte Qualität der Arbeit interpretiert werden können. Erste Ergebnisse scheinen diesen Trend zu belegen.

2 Die Umfrage und ihre ersten Ergebnisse

Um die dargestellten Zugriffsschwierigkeiten und die sich daraus ergebenden impliziten Verzerrungen auf den Gegenstandsbereich zu minimieren, wurde das Projekt als Triangulation angelegt. Im Vorfeld der Online-Erhebung wurden Experteninterviews durchgeführt, um so erste Indizien auf segmentspezifische Besonderheiten hinsichtlich der Beschäftigungslage in der Weiterbildung zu erhalten. Auf Grundlage der so gewonnenen Einblicke wurde der Online-Fragebogen in fünf Blöcke unterteilt: (1) Beschäftigungsrahmendaten, (2) Fragen zur Ausgestaltung und inhaltlichen Ausrichtung der Tätigkeit, (3) beruflicher Werdegang und

erworbene Qualifikationen, (4) einem Block zum beruflichen Selbst- bzw. Professionalitätsverständnis und der Einbindung in verbandsgebundene Organisationen sowie abschließend (5) soziodemografische Daten. Zudem konnten auf Basis bisher bestehender Erhebungen und der Experteninterviews vier analytische Beschäftigungstypen ermittelt werden, die das Weiterbildungspersonal entsprechend ihrer zugrunde liegenden Vertragsform und dem Grad der Bedeutung des aus der Weiterbildungstätigkeit erwirtschafteten Einkommens zu erfassen vermögen und so Rückschlüsse auf die Beschäftigungssituation des Personals erlauben. Die vier Beschäftigungstypen sind folgendermaßen bezeichnet:

1. sozialversicherungspflichtig Beschäftigte, die aus der Weiterbildungstätigkeit ihren Haupterwerb erzielen;
2. Selbstständige bzw. Freiberufler, die aus der Weiterbildungstätigkeit ihren Haupterwerb erzielen;
3. Personen, die in der Weiterbildung tätig sind, ihren Haupterwerb aber aus einer anderen beruflichen Tätigkeit erwirtschaften;
4. Personen, die zwar in der Weiterbildung tätig sind, ihr Haupteinkommen aber aus anderen Quellen beziehen (z.B. Einkommen des Lebenspartners, Transferleistungen, Renten, Kapitalerträgen etc.).²

Die Online-Umfrage³ wurde im Zeitraum von April bis November 2012 erhoben und das Bezugsjahr 2011 gewählt, um etwaige Verzerrungen, die sich beispielsweise durch saisonale Schwankungen im Einkommen der freiberuflichen Weiterbildner ergeben, zu vermeiden. Um die Weiterbildungslandschaft möglichst analog zur ihrer vielfach beschriebenen Heterogenität abzubilden, wurden explizit Weiterbildungsbeschäftigte aller Segmente (allgemeine, kulturelle, politische, berufliche, betriebliche Weiterbildung), aller Vertragsarten und Tätig-

1 Das Forschungs- und Promotionsprojekt wurde im Nachgang der im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung von Dobischat/Fischell/Rosendahl (2009) durchgeführten explorativen Kurzstudie initiiert. Insbesondere durch das arbeitnehmerorientierte Interesse an der Erforschung und Re-Regulierung der atypischen Beschäftigungsformen in diesem Bereich konnte das an der Universität Duisburg-Essen angesiedelte Projekt auf Initiative der GEW von der Hans-Böckler-Stiftung gefördert werden.

2 Der Beschäftigung innerhalb der beiden letztgenannten Gruppen können unterschiedliche Vertragsformen zugrunde liegen: Sozialversicherungspflichtige Teilzeitbeschäftigung, Minijob und Ehrenamt sind hier genauso denkbar wie Honorarverträge auf freiberuflicher Basis.

3 N = 2.229

keitsfelder (sei es in disponierender, verwaltender, planender, moderierender oder lehrender Rolle) berücksichtigt. Die Definition des Begriffs „Weiterbildung“ wurde – in Anlehnung an die bekannte Definition des Deutschen Bildungsrates (1970) und um der heterogenen Struktur des Beschäftigungsfeldes Weiterbildung Rechnung zu tragen – weit gefasst. So wurden all jene organisierten Bildungsprozesse von Erwachsenen berücksichtigt, die nicht dem Abschluss einer ersten ununterbrochenen schulischen, beruflichen oder wissenschaftlichen Ausbildung dienen.

2.1 Einkommen

Betrachtet man die Bedeutung der öffentlichen Finanzmittel (z.B. durch die Bundesagentur für Arbeit – BA und Jobcenter, Europäischen Sozialfonds – ESF, Bund, Länder, Kommunen etc.)⁴ für das monatliche Bruttoeinkommen aus der Weiterbildungstätigkeit, so zeigt sich, dass vor allem bei den hauptberuflich sozialversicherungspflichtig Beschäftigten deutliche segmentäre Einkommensunterschiede zu verzeichnen sind (vgl. Abb. 1). Während der monatliche Medianlohn der Angestellten, die dem privat finanzierten Weiterbildungsbereich zuzuordnen sind, zwischen 3.251 und 3.750 Euro liegt, ist der Wert in der öffentlich finanzierten Weiterbildung zwischen 2.251 und 2.750 Euro zu verorten. Diese deutlichen segmentabhängigen Einkommensunterschiede werden für den öffentlich geförderten Weiterbildungsbereich aber dadurch relativiert, dass immerhin 85 Prozent⁵ von ihnen ein

monatliches Bruttogehalt erwirtschaften, das über der Einkommensprekariätsgrenze liegt.⁶

Die Befunde für die Selbstständigen und Freiberufler in der öffentlich finanzierten Weiterbildung hingegen sind weitaus alarmierender. So verdienen nahezu zwei Drittel der Betroffenen (65%), die ihren Haupterwerb in diesem Bereich auf selbstständiger bzw. freiberuflicher Basis bestreiten, weniger als 1.751 Euro und befinden sich somit im einkommensprekären Bereich. Als besonders drastisch von dieser sozialen Lage gekennzeichnete Arbeitsfelder sind die Bereiche „Deutsch als Zweit- und Fremdsprache“ und die Integrationskurse zu benennen. Dort beträgt der Wert der von Einkommensprekariät betroffenen Freiberufler 77 Prozent.

In dem überwiegend privat finanzierten Weiterbildungsbereich können hingegen entspanntere Einkommensverhältnisse verzeichnet werden. Dies betrifft neben den oben bereits angeführten Angestellten im hohen Umfang auch die hauptberuflichen Freiberufler und Selbstständigen, deren durchschnittlicher monatlicher Bruttomedianlohn zwischen 1.751 bis 2.250 Euro liegt. Im Vergleich zu den Selbstständigen in der öffentlich finanzierten Weiterbildung verweist die höhere Einkommensspanne in diesem Bereich zusätzlich darauf, dass dort die Verhandlungsspielräume deutlich größer sind und häufiger zugunsten des Personals ausgelotet werden; immerhin können 28 Prozent der Befragten aus dieser Gruppe durch ihre Weiterbildungstätigkeit ein monatliches Einkommen erwirtschaften, das über 3.750 Euro liegt.⁷

Mit Blick auf die weiteren Faktoren der Beschäftigungsprekariät, zu denen neben einem prekären Einkommen auch die unzureichende Beschäftigungsstabilität und Beschäftigungsfähigkeit sowie eine mangelnde Einbindung in die sozialen Sicherungssysteme zählen (vgl. Brehmer/Seifert 2008, S. 504), kann für die öffentlich geförderte allgemeine Weiterbildung eine intrasegmentäre Polarisie-

4 Bei dieser Frage konnten die Probanden für die Bewertung der Wichtigkeit der öffentlichen Finanzmittel für ihre Tätigkeit zwischen den Antwortoptionen „unerlässlich“, „sehr wichtig“, „wichtig“, „weniger wichtig“, „kaum von Bedeutung“, „nicht vorgesehen“ sowie „kann ich nicht beurteilen“ entscheiden. Die ersten drei Optionen wurden als ein Indiz für eine überwiegend öffentliche Finanzierung und die darauffolgenden drei für eine überwiegend private bzw. betriebliche Finanzierung gewertet. Die Option „kann ich nicht beurteilen“ ist nicht in die Berechnungen integriert worden.

5 Hier und im Folgenden werden alle Prozentangaben gerundet.

6 Einkommensprekariät wird dabei in Anlehnung an Brehmer/Seifert (2008) angenommen, wenn das monatliche Bruttoeinkommen unterhalb von zwei Dritteln des Medianlohns liegt. In Deutschland lag der Me-

dianlohn im Jahr 2010 bei 2.702 Euro. Die Prekariätsschwelle würde somit 1.801,33 Euro betragen. Durch die in der Umfrage genutzten Kategorien in der Einkommensabfrage wird ein Einkommen als prekär bewertet, wenn es unterhalb von 1.751 Euro liegt.

7 Im Vergleich dazu sind es in der öffentlich finanzierten Weiterbildung nur 7,9 Prozent.

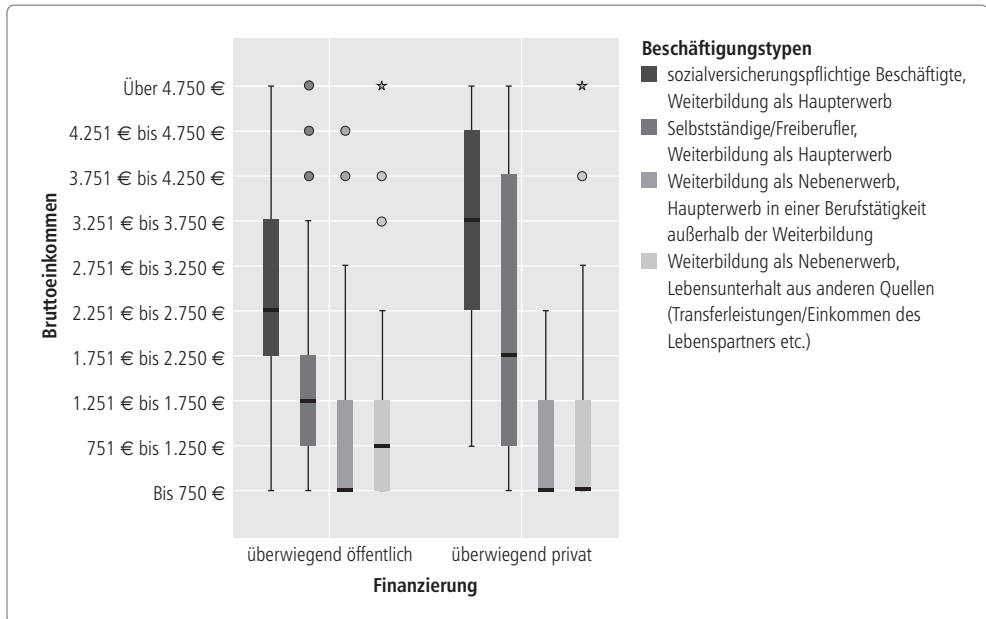


Abbildung 1: Bruttoeinkommen nach Segment (überwiegend öffentlich/privat finanziert) und Beschäftigungstyp

rung beobachtet werden. Das polarisierende Merkmal ist in diesem Fall der Vertragsstatus. So können im Unterschied zu den sozialversicherungspflichtig Beschäftigten vor allem für die selbstständigen bzw. freiberuflich tätigen Weiterbildner Befunde diagnostiziert werden, die deutlich auf das Phänomen der Beschäftigungsprekarität hinweisen (vgl. Alfänger/Cywinski/Elias 2013).

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass es für die Erörterung der Einkommensverhältnisse in der Weiterbildung unabdingbar ist, neben der Berücksichtigung der Finanzierungsquelle und der institutionellen bzw. inhaltlichen Ausrichtung auch den Beschäftigungsstatus in die Analyse mit einzubeziehen, da sich erst aus der Kombination dieser Faktoren die Einkommensunterschiede nicht nur zwischen den Weiterbildungssegmenten, sondern auch intrasegmentär zwischen den Beschäftigungstypen erkennen und ableiten lassen.

2.2 Tätigkeiten

Die im Online-Fragebogen abgefragten Tätigkeiten berücksichtigten die zentralen übergeordneten Aufgabenbereiche von Leitung und Management,

Programmplanung, Lehre, Öffentlichkeitsarbeit, Beratung und Verwaltung (vgl. Kraft 2011, S. 408). Die befragten Weiterbildner wurden in diesem Rahmen aufgefordert, aus den aufgeführten Items ihre schwerpunktmäßige(n) Tätigkeit(en) auszuwählen.⁸ Der im Rahmen der empirischen Untersuchung von Gruber/Harteis/Kraft (2004, zit. n. Kraft 2006, S. 17ff.) festgestellte Zusammenhang zwischen Beschäftigungsstatus und Tätigkeit scheint sich in den Daten der laufenden HBS-Studie insofern zu bestätigen, als dass die Gruppe der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten von den anderen Beschäftigungstypen zum Teil stark abweicht (vgl. Abb. 2). Bestimmte Tätigkeiten werden somit schwerpunktmäßig von bestimmten Beschäftigtentypen ausgeführt und sind daher besonders anfällig für Risiken, die mit dem jeweiligen Beschäftigungstyp verknüpft sind.

So zeigt sich, dass die Lehre als ein wesentlicher Bestandteil der Weiterbildung von 88 Prozent der Selbstständigen bzw. Freiberuflichen mit Haupterwerbstätigkeit als eine Kerntätigkeit genannt wird.

⁸ Bei dieser Frage wurden die Antwortmöglichkeiten auf maximal drei Nennungen beschränkt.

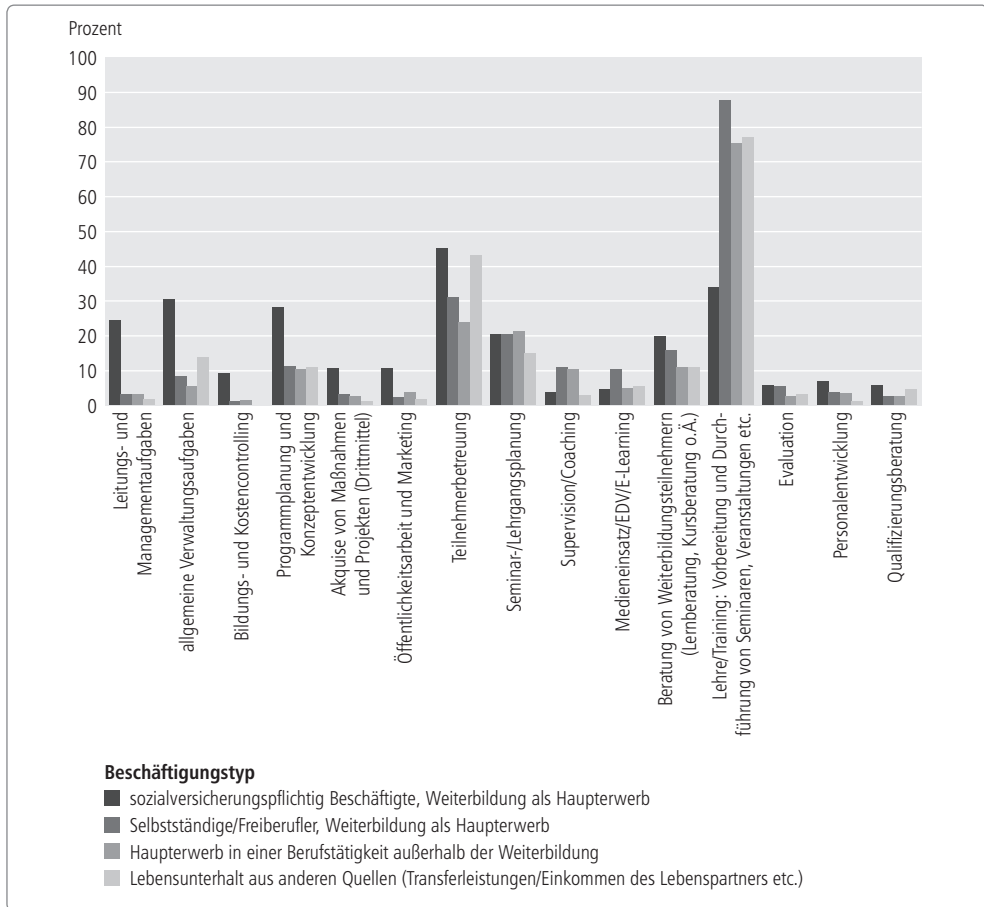


Abbildung 2: Tätigkeiten nach Beschäftigungstyp in Prozent

Nahezu zwei Drittel von ihnen (63%) verbringen sogar mehr als drei Viertel ihrer Arbeitszeit mit Lehraufgaben. Auch für die beiden Nebenerwerbsgruppen stellt dieses Aufgabenfeld eine zentrale Tätigkeit dar: Es sind 77 Prozent der Weiterbildungler, die ihr Erwerbseinkommen überwiegend aus einer anderen beruflichen Tätigkeit erwirtschaften bzw. 78 Prozent der Weiterbildungler, die ihren Lebensunterhalt überwiegend aus anderen Quellen erzielen. Für die angestellten Haupterwerbler können hingegen abweichende Ergebnisse festgestellt werden. Lediglich jeder Dritte (34%) zählt Lehre zu seinen wesentlichen Tätigkeitsschwerpunkten. Hinzu kommt, dass nur 15 Prozent der Angestellten mehr als drei Viertel ihrer Arbeitszeit für die Lehre aufbringen.

Es lässt sich festhalten, dass vor dem Hintergrund, dass 61 Prozent der im Haupterwerb selbstständig bzw. freiberuflich Lehrenden angaben, sich im einkommensprekären Bereich zu befinden, der Bereich der Lehre im Besonderen durch prekäre Beschäftigungsformen und den angenommenen Auswirkungen auf die Qualität gefährdet ist.

Im Hinblick auf Leitungs- und Managementaufgaben offenbart sich ebenfalls eine deutliche Abweichung zwischen den Beschäftigtentypen. Als wenig überraschend zeigt sich, dass Leitungs- und Managementaufgaben maßgeblich von sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten übernommen werden, während nur jeweils ca. 3 Prozent der selbstständigen Haupterwerbler und Nebenerwerbler dies zu ihren

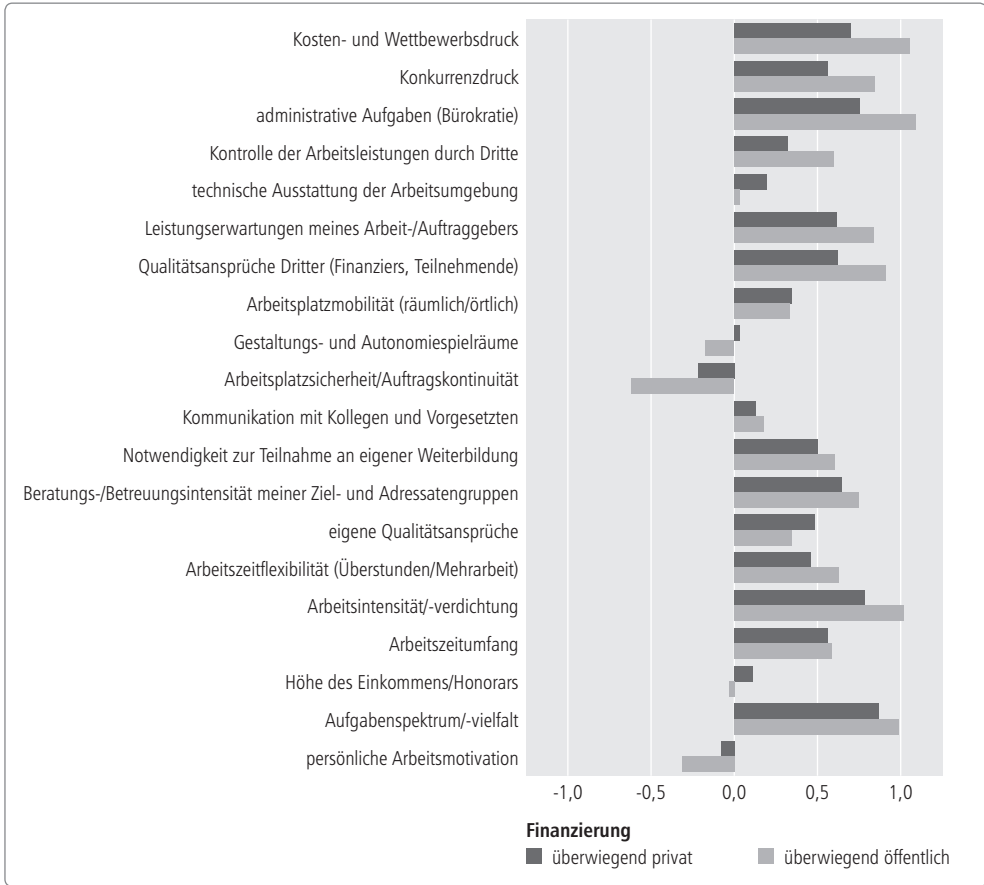


Abbildung 3: Mittlere Veränderung von Determinanten der Arbeitsumgebung nach Finanzierung
(von -2 „stark abgenommen“ bis 2 „stark zugenommen“)

Haupttätigkeiten zählen. Vergleichbare Tendenzen zeigen sich für die Bereiche der allgemeinen Verwaltungsarbeiten, Bildungs- und Kostencontrolling, Programmplanung und Konzeptentwicklung, Akquise und Öffentlichkeitsarbeit bzw. Marketing. Für das Aufgabenfeld der Beratung von Weiterbildungsteilnehmenden kann festgestellt werden, dass die sozialversicherungspflichtig beschäftigten Weiterbildner zwar im Vergleich zu den anderen Beschäftigten mit 20 Prozent tendenziell die Beratung häufiger genannt haben, allerdings ist der Abstand zu den anderen Beschäftigungstypen nicht sonderlich groß. So geben 16 Prozent der Freiberufler und jeweils 11 Prozent der Neben- bzw. Zusatzerwerbstypen die Beratung als eine Haupttätigkeit an.

Ungeachtet des Beschäftigungsstatus wurden die drei Tätigkeitsfelder Lehre, Teilnehmerbetreuung und Verwaltung am häufigsten genannt und können damit als Haupttätigkeitsfelder identifiziert werden. Insofern scheint sich der Trend zu bestätigen, dass sich insbesondere bei den Angestellten Verschiebungen und Überschneidungen von originär pädagogischen Tätigkeiten in den bzw. mit dem Verwaltungsbereich abzeichnen (vgl. Hippel/Fuchs 2009, S.75). Nur kontinuierlich erhobene Daten können jedoch solche Verschiebungen von Tätigkeiten zuverlässig abbilden.

2.3 Wandel der Arbeitsumgebung

Trotz der vielfach in der Literatur beschriebenen Umbrüche in der Weiterbildungsbranche sind die

Auswirkungen auf das Personal und auf die Qualität ihrer Arbeit bisher unzureichend erforscht. Um einen Einblick in die Veränderungen und die damit zusammenhängenden Auswirkungen auf die subjektiv empfundene Qualität zu gewinnen, wurden die Umfrageteilnehmenden zunächst aufgefordert, auf einer fünfstufigen Skala einzuschätzen, ob und wenn ja, in welcher Intensität Veränderungen in der unmittelbaren Arbeitsumgebung im Hinblick auf die Bezugsjahre 2010 und 2011 stattgefunden haben (vgl. Abb. 3). Aus Sicht der Beschäftigten haben vor allem der Kosten- und Wettbewerbsdruck, der Anteil administrativer Aufgaben, die Leistungserwartungen der Arbeit- bzw. Auftraggeber, die Arbeitsintensität bzw. -verdichtung sowie das Aufgabenspektrum zugenommen. Dabei sind die Beschäftigten aus der öffentlich finanzierten Weiterbildung tendenziell stärker von diesen Prozessen betroffen als die Vergleichsgruppe in der privat finanzierten Weiterbildung. In beiden Finanzierungsgruppen nimmt hingegen die Arbeitsplatzsicherheit bzw. Auftragskontinuität ab, was als ein Hinweis auf Prekarisierungstendenzen im Sinne einer mangelnden individuellen Beschäftigungssicherheit zu werten ist. Dabei wird der Unterschied zwischen öffentlich geförderter und privat finanzierter Weiterbildung deutlich; so sind auch in diesem Fall die Beschäftigten der öffentlich geförderten Weiterbildung stärker von mangelnder Planungssicherheit betroffen als die der privat finanzierten Weiterbildung.⁹ Trotz der zunehmenden Arbeitsbelastungen und der sich abzeichnenden Abnahme der Arbeitsplatzsicherheit sind die Einkommen der Weiterbildner – trotz einer leichten Tendenz zur Abnahme für den öffentlichen Bereich – im Wesentlichen nahezu gleich geblieben.

2.4 Qualität der Arbeitsleistung

Die Veränderungen in der Arbeitsumgebung und die Verdichtungen im Arbeitsprozess gehen nicht ohne konkrete Wirkungen auf die leistbare Arbeit und letztendlich mit der selbstempfundenen Qualität der Arbeitsleistung einher. Die Einschätzungen sind

dabei keineswegs einheitlich, dennoch lassen sich im Mittel einige Trends identifizieren, die darauf hindeuten, dass insbesondere zwischen den Gruppen der öffentlich finanzierten und der privat bzw. betrieblich finanzierten Weiterbildung deutliche Unterschiede bestehen.

Auf einer Skala von -2 bis 2 konnten die Teilnehmenden der Umfrage einschätzen, inwieweit die Kategorien, in denen sie zuvor die Änderungen in ihrer Arbeitsumgebung beschrieben haben, Einfluss auf die Qualität ihrer Arbeit nehmen. Übergreifend zeigt sich, dass Kosten- und Wettbewerbsdruck,¹⁰ Konkurrenzdruck¹¹ sowie die Arbeitsverdichtung¹² mit negativer Wirkung auf die eigene Qualität angesehen werden, wobei die Beschäftigten im überwiegend öffentlich finanzierten Bereich diese Wirkung stärker einschätzen. Die Notwendigkeit zur eigenen Weiterbildung,¹³ die eigenen Qualitätsansprüche¹⁴ und die persönliche Motivation¹⁵ sowie die Aufgabenvielfalt¹⁶ werden mit positivem Effekt auf die eigene Qualität bewertet.

Dabei werden nicht nur Differenzierungen nach der hauptsächlichen Finanzierung der Weiterbildungsarbeit deutlich, sondern gerade zwischen den Beschäftigungstypen der im Haupterwerb Angestellten und freiberuflich bzw. selbstständig Tätigen deutliche Unterschiede in den Wirkungen auf die Qualität offenbar (vgl. Abb. 4 und 5). Die Einschätzung der positiven Wirkung von Gestaltungs- und Autonomiespielräumen der im privaten Sektor Tätigen steigt bei den Selbstständigen deutlich an, während Aufgabenspektrum und -vielfalt von den Selbstständigen in beiden Finanzierungsschwerpunkten signifikant¹⁷ als deutlich positiver bewertet werden als von den Angestellten, jedoch insgesamt deutlich positiver für den privat finanzierten Bereich (vgl. Abb. 5). Hier scheint sich ein Trend

9 Ein T-Test zeigt einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen $\bar{x}_{\text{öffentlich}} = -0,62$, $SD = 1,036$ und $\bar{x}_{\text{privat}} = -0,22$, $SD = 0,974$ ($p < 0,001$).

10 $\bar{x}_{\text{Wettbewerbsdruck}} = -0,61$

11 $\bar{x}_{\text{Konkurrenzdruck}} = -0,44$

12 $\bar{x}_{\text{Arbeitsverdichtung}} = -0,49$

13 $\bar{x}_{\text{Weiterbildung}} = 0,45$

14 $\bar{x}_{\text{Qualitätsansprüche}} = 0,44$

15 $\bar{x}_{\text{Motivation}} = 0,53$

16 $\bar{x}_{\text{Aufgabenvielfalt}} = 0,51$

17 $p < 0,001$

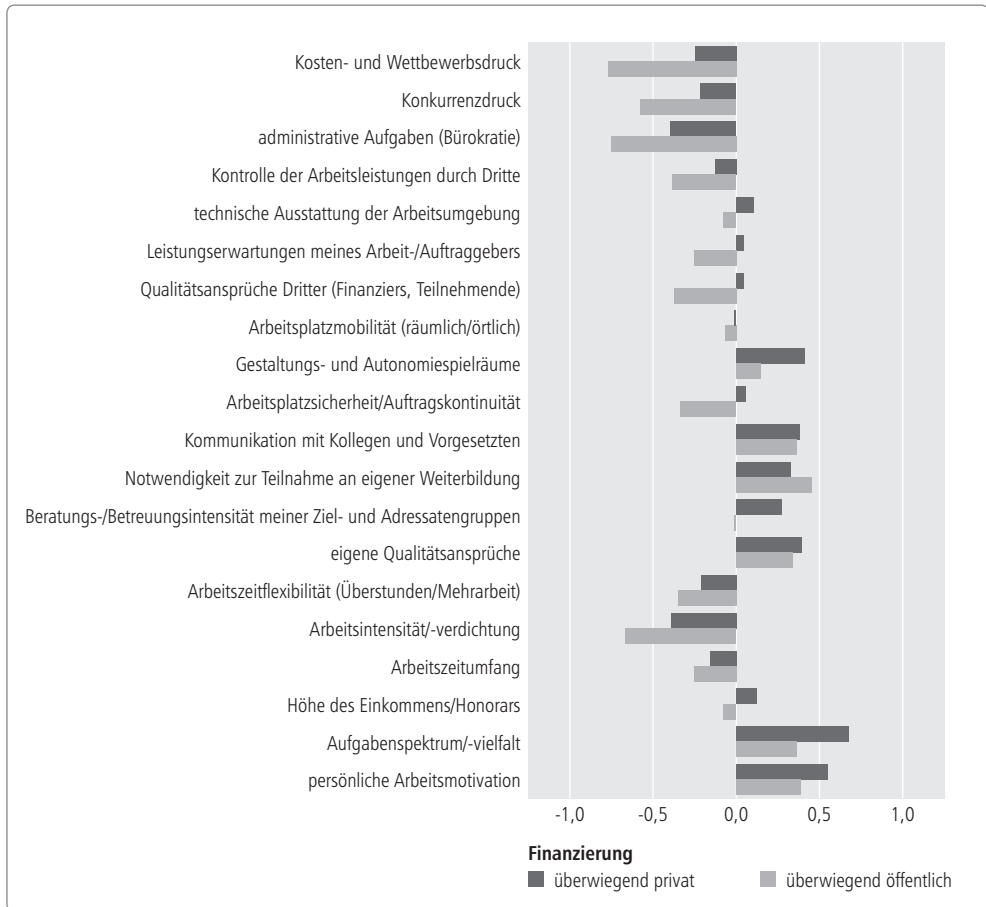


Abbildung 4: Subjektiv empfundene Wirkungen der Arbeitsumgebung auf die Qualität der eigenen Arbeit nach Finanzierung für Beschäftigungstyp 1 (Mittelwerte); -2 „stark abgenommen“ bis 2 „stark zugenommen“

zu bestätigen, den Nittel (2011) mit Blick auf die freiberuflichen Erwachsenenbildner als „Sogeffekte der individuellen Professionalisierung“ (S. 355) beschrieben hat, demzufolge sich die Notwendigkeit der Arbeit in unterschiedlichen Institutionen und Handlungsfeldern auch positiv auf die Qualität und Entwicklung Einzelner auswirken kann. Wird die Mehrfachbeschäftigung durch mehrere Aufträge im Bezugsjahr 2011 zugrunde gelegt, wird deutlich, dass die hauptberuflich selbstständig bzw. freiberuflichen Teilnehmenden an der Studie, die mehr als drei Aufträge erledigten, der positiven Wirkung der Aufgabenvielfalt auf die Qualität signifikant eher zustimmten als ihre Kolleginnen und Kollegen mit

weniger Aufträgen.¹⁸ Dies gilt jedoch nur für das Arbeitsfeld der privat bzw. betrieblich finanzierten Weiterbildung, in dem eine Entwicklung zu prekärer Beschäftigung weitgehend zu vernachlässigen ist, während ein signifikanter Zusammenhang im öffentlich finanzierten Bereich nicht mehr vorzufinden ist. Nicht zu vernachlässigen ist in diesem

18 Ein T-Test ergibt für die Mittelwerte $\bar{x}_{\geq 3} = 0,71$, $SD = 1,029$ und $\bar{x}_{< 3} = 0,38$, $SD = 0,986$ einen statistisch signifikanten Unterschied ($p = 0,008$). Ähnliches gilt, wenn die Mehrfachbeschäftigung über die Anzahl verschiedener Auftraggeber erhoben wird, jedoch ist der Gruppenunterschied nicht so deutlich ($\bar{x}_{\geq 3} = 0,71$, $SD = ;$ $\bar{x}_{< 3} = 0,55$, $SD = ;$ $p = 0,094$).

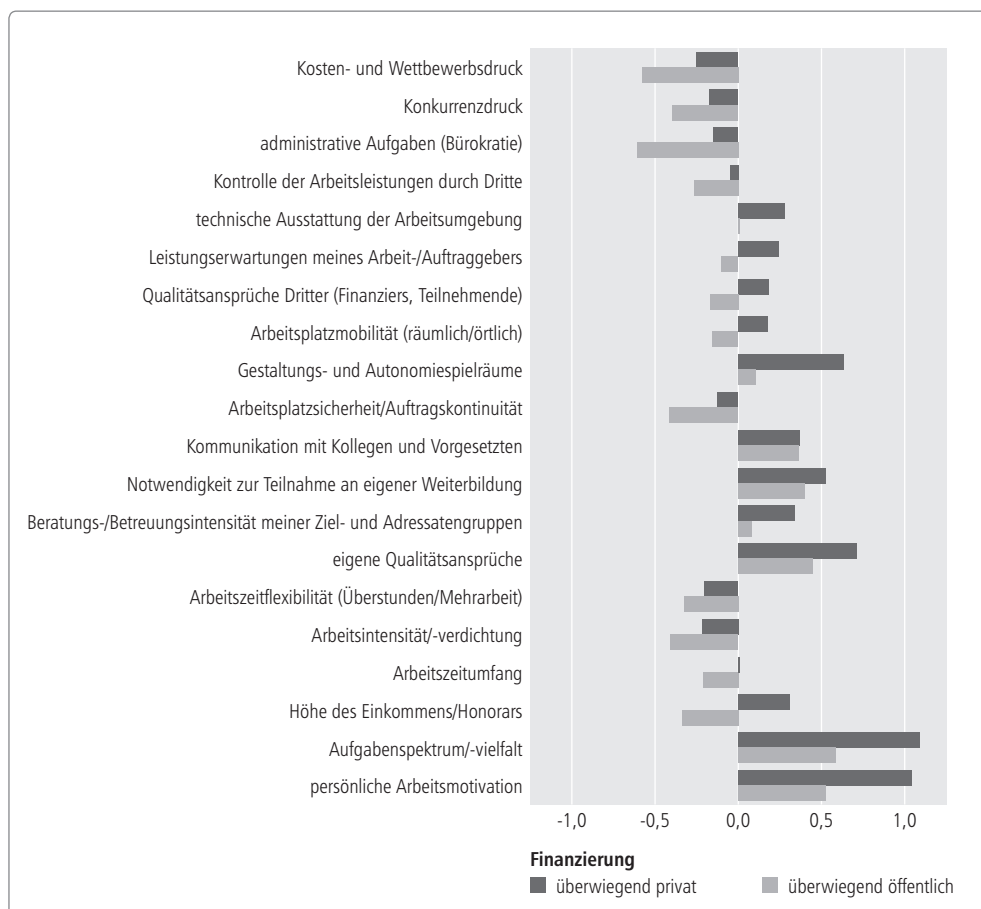


Abbildung 5: Subjektiv empfundene Wirkungen der Arbeitsumgebung auf die Qualität der eigenen Arbeit nach Finanzierung für Beschäftigungstyp 2 (Mittelwerte); -2 „stark abgenommen“ bis 2 „stark zugenommen“

Zusammenhang die Tendenz der in der öffentlich finanzierten Weiterbildung Beschäftigten, insbesondere der hauptberuflichen Honorarkräfte, sämtliche Wirkungen auf ihre Arbeitsqualität schlechter einzuschätzen als ihre fest angestellten Kolleginnen und Kollegen. Dabei ist es auffällig, dass insbesondere die Honorarkräfte in den DaZ-/DaF- und Integrationskursen die Höhe des Honorars mit negativer Wirkung auf die Qualität einstufen.¹⁹

19 Ein T-Test für die Gruppen Selbstständige/Freiberuf-ler in DaZ-/DaF-Kursen ($\bar{x} = -0,5$, $SD = 1,256$) und Freiberufler in anderen Tätigkeitsfeldern ($\bar{x} = -0,05$, $SD = 1,201$) zeigt einen statistisch signifikanten Unterschied ($p < 0,001$).

3 Fazit

Trennt man die Weiterbildungsbranche strukturell anhand der Finanzierungskulisse in die Bereiche der öffentlichen und der privaten Weiterbildung, zeigen die dargestellten Ergebnisse, dass sich die polarisierenden Tendenzen zwischen diesen beiden Bereichen spürbar bei dem Weiterbildungspersonal bemerkbar machen. Dies manifestiert sich in den unterschiedlichen Einkommensverhältnissen, da der öffentlich geförderte Bereich stärker von den Auswüchsen prekärer Einkommens- und Beschäftigungsbedingungen betroffen ist als der private Sektor. In Bezug auf die Umbrüche in der Weiterbildung (vgl. u.a.

Schrader 2012, S. 44f.) und den daraus resultierenden Veränderungen der Arbeitsumgebung sowie den Auswirkungen auf die subjektiv empfundene Qualität der Arbeit, bestätigen die Ergebnisse weitaus deutlicher die Polarisierungsthese, da der Bereich der öffentlich geförderten Weiterbildung und somit die dort tätigen Weiterbildner stärker negativ von den Veränderungen betroffen sind als der private Weiterbildungsbereich.

Zugleich verdeutlichen die Ergebnisse aber auch, dass eine pauschale Bestätigung der Polarisierungsthese die Komplexität dieses Arbeitsfeldes nicht adäquat widerspiegeln kann. Dies offenbart sich merklich in einer tiefergehenden Analyse der Einkommensverhältnisse, vor allem im Bereich der öffentlich geförderten Weiterbildung. Hier ist eine intrasegmentäre Grenzziehung zu diagnostizieren, deren polarisierendes Merkmal in diesem Fall der Vertragsstatus ist. Während die selbstständig und freiberuflich Tätigen auf der einen Seite weitaus häufiger von prekären Einkommensverhältnissen berichten, die sich in bestimmten Bereichen, wie der DaZ-/DaF- und der Integrationskurse im negativen Sinne abwärts zuspitzen, verweisen auf der anderen Seite die Befunde für die Festangestellten, dass die Professionalisierungsbestrebungen – zumindest hinsichtlich des Einkommens – erfolgreich sein können. Bezüglich der zunehmenden Honorartätigkeit als Haupterwerb bleibt abzuwarten, wie sich Professionalisierungsbestrebungen in diesem Bereich entwickeln.

Die Polarisierungsthese muss dementsprechend dahingehend weiter ausdifferenziert werden, als dass drei zentrale Kriterien zusammenhängend betrachtet werden sollten: die zugrunde liegende Finanzierung, die inhaltliche Ausrichtung des Angebots und der jeweilige Beschäftigungstyp. Erst durch diese Koppelung wird es möglich, die bestehenden Polarisierungskräfte zu analysieren und die Heterogenität des Weiterbildungspersonals mit der notwendigen Differenziertheit zu erfassen.

Literatur

- Alfänger, J./Cywinski, R./Elias, A. (2013): Weiterbildung im Wandel – Ein Laboratorium moderner Arbeitsformen? In: Dobischat, R./Hufer, K.-P. (Hg.): Weiterbildung im Wandel – Profession und Profil auf Profitkurs, S. 39–63
- Brehmer, W./Seifert, H. (2008): Sind atypische Beschäftigungsverhältnisse prekär? Eine empirische Analyse sozialer Risiken. In: Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung, H. 4, S. 501–531
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart
- Dobischat, R. (2004): Förderung der beruflichen Weiterbildung – Konsequenzen aus der „Hartz-Reform“. In: WSI-Mitteilungen, H. 4, S. 199–205
- Dobischat, R./Fischell, M./Rosendahl, A. (2009): Beschäftigung in der Weiterbildung. Prekäre Beschäftigung als Ergebnis einer Polarisierung in der Weiterbildungsbranche? Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. URL: www.bwpaed.uni-due.de/wirtschaft/Material/Beschaeftigung_in_der_Weiterbildung_Dok_09_2009.pdf
- Dobischat, R./Fischell, M./Rosendahl, A. (2010): Professionalität bei prekärer Beschäftigung? Weiterbildung als Beruf im Spannungsfeld von professionellem Anspruch und Destabilisierung im Erwerbsverlauf. In: Bolder, A. u.a. (Hg.): Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener. Wiesbaden, S. 163–181
- Gnahn, D. (2010): Einleitung – Weiterbildung und Wirtschaftskrise. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2010. Bielefeld, S. 11–14
- Hippel, A. v./Fuchs, S. (2009): Aufgaben- und Tätigkeitsprofile von Weiterbildner/innen. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hg.): Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven. Weinheim, S. 63–88
- Kraft, S. (2006): Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/innen – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung. DIE-Reports zur Weiterbildung. Bonn. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf
- Kraft, S. (2011): Berufsfeld Weiterbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 405–426
- Kremer, M. (2008): Kompetenz des Bildungspersonals – Basis für die Qualität der beruflichen Bildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 6, S. 3–4
- Lattke, S./Nuissl, E. (2008): Qualifying Professionals for Adult Learning in Europe. In: Nuissl, E./Lattke, S. (Hg.): Qualifying Adult Learning Professionals in Europe. Bielefeld, S. 7–18

- Mania, E./Strauch, A. (2010): Personal in der Weiterbildung.
In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Trends
der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2010. Bielefeld,
S. 75–92
- Nittel, D. (2011): „Freiberufliche Erwachsenenbildner – eine
neue Pädagogen-Generation?“ In: Eckert, T./Meseth,
W./Prose, M. (Hg.): Bildung der Generationen. Wies-
baden, S. 347–359
- Nuissl, E. (2005): „Professionalisierung in Europa“. In: Report.
Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 4,
S. 47–56. URL: www.die-bonn.de/doks/nuissl0502.pdf
- Schrader, J. (2012): Struktur und Wandel der Weiterbildung.
Bielefeld
- Wirtschafts- und Sozialforschung (Hg.) (2005): Erhebung zur
beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiter-
bildungseinrichtungen. Schlussbericht. Kerpen

Hella Huntemann/Ingrid Ambos

Angebots- und Themenstrukturen

1 Einleitung

Unter ökonomischen Gesichtspunkten lässt sich „Angebot“ allgemein als Gütermenge definieren, die ein Anbieter auf dem Markt absetzen will. Für die Erwachsenen- und Weiterbildung hat Schlutz den Vorschlag gemacht, das Weiterbildungsangebot als „Bildungsdienstleistung“ zu betrachten: „Das Weiterbildungsangebot besteht in der Zusage, ein vorhandenes Leistungspotential in Form einer bestimmten Bildungsdienstleistung zu realisieren und dabei Eigenleistungen der Abnehmer einzubeziehen“ (2006, S. 74). Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass nicht jedes geplante oder lediglich aus Marketinggründen annoncierte Weiterbildungsangebot auch tatsächlich zustande kommt und durchgeführt wird. Zentrale Voraussetzung hierfür ist vielmehr, dass sich genügend Abnehmer, d.h. Teilnehmende finden. Das realisierte Angebot lässt sich nach Tietgens (1986) als Ergebnis oft freiwilliger und kurzzeitig ausgerichteter Suchbewegungen von Anbietern und Lehrenden auf der einen und Lernenden auf der anderen Seite verstehen. In diesem Sinne sind Weiterbildungsprogramme und -angebote gleichsam der „Treffpunkt“, an dem die Bedürfnisse der Adressaten an den „Erwartungserwartungen“ der Anbieter Klärung finden können (vgl. Tietgens 1994, S. 10).

Weiterbildungsangebote oder Bildungsdienstleistungen sind zentrale Elemente der Umsetzung des Konzepts Lebenslangen Lernens, das im internationalen Kontext Lernaktivitäten in Form von formaler Bildung, non-formaler Bildung und informellem Lernen einbezieht (vgl. Kap. 1). Das Gros der Weiterbildungsaktivitäten lässt sich nach deutschem Begriffsverständnis der non-formalen Bildung zuordnen, die durch absichtsvolle Lernvorgänge gekennzeichnet ist, die in Organisationen stattfinden. Im Fokus dieses Kapitels stehen daher durchgeführte Angebote und realisierte Aktivitäten im Bereich der non-formalen Weiterbildung, nur

punktuell wird die formale, abschlussbezogene Weiterbildung einbezogen.

Die überwiegend non-formal geprägte Weiterbildung zeichnet sich durch eine Vielfalt an anbietenden Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Kap. 2) und ein breites Angebotsspektrum aus. Darunter fallen unterschiedliche Angebotsformen, z.B. in Bezug auf den Lernort, die Veranstaltungsformen, die Dauer, die didaktisch-methodischen Arrangements, die ausführenden Lehrpersonen, den Abschluss und nicht zuletzt die Themen.

Mit den „Themen“ sind die Lerngegenstände und Inhalte des Weiterbildungsangebots angesprochen. Zum einen ist davon auszugehen, dass verschiedene ökonomische, politische und kulturelle Impulse von Weiterbildungsanbietern als individuelle und gesellschaftliche Bildungs- oder Kompetenzbedarfe aufgegriffen und in Programme bzw. Angebote übersetzt werden. Zum anderen können die Themen realisierter Weiterbildungsaktivitäten und durchgeführter Veranstaltungen auch als Indikator für die Entwicklung von Lerninteressen und -bedürfnissen Erwachsener betrachtet werden. Dies korrespondiert z.B. mit den Gliederungsstrukturen von Veranstaltungsprogrammen der Anbieter, die primär fachlich-inhaltlichen Sachlogiken folgen, um ihre Adressaten zu erreichen.

Die vorliegenden Systematiken von Themen variieren – je nach Kontext und Verwendungszusammenhang – beträchtlich, wobei die Themenbereiche von Weiterbildung traditionell unterschieden werden in berufliche bzw. berufsbezogene Weiterbildung sowie allgemeine, politische und kulturelle Weiterbildung (vgl. z.B. Zeuner/Faulstich 2009, S. 218ff.). Die neueren Erhebungen zum Weiterbildungsverhalten der Bevölkerung differenzieren – analog zur internationalen Praxis – dagegen in die Segmente der betrieblichen, individuellen berufsbezogenen und nicht-berufsbezogenen Weiterbildung (vgl. Kap. 1) und betonen damit stärker eine funktionale gegenüber einer themenbezogenen Betrachtungsweise.

Zum Leistungsspektrum von Weiterbildungseinrichtungen gehören neben Weiterbildungsangeboten im engeren Sinne in Form von Lehrveranstaltungen weitere Bildungsdienstleistungen, die auf weitere und teils neuere Bedarfe von Kunden, Adressaten und Teilnehmenden an Orientierung und Support reagieren. Zu derartigen Bildungsdienstleistungen sind u.a. vorgelagerte oder eine Weiterbildungsteilnahme begleitende Beratungsangebote, Medienangebote oder Lernumgebungen für gestütztes Selbstlernen zu zählen.

Ob und welche Weiterbildungsangebote bzw. Bildungsdienstleistungen tatsächlich nachgefragt und realisiert werden, hängt von verschiedenen Einflussfaktoren ab, wobei die Teilnahme an Weiterbildung grundsätzlich freiwillig erfolgt. Neben individuellen oder auch betrieblichen Interessen- und Bedarfslagen, finanziellen und zeitlichen Ressourcen sowie Zugangsmöglichkeiten zu Weiterbildungsangeboten sind staatliche bzw. öffentliche Steuerungsmechanismen zu nennen, die mit verschiedenen politischen Zielsetzungen regulierend auf das Weiterbildungsangebot wirken und dieses nicht gänzlich dem Markt überlassen. Explizit erwähnt seien hier die Weiterbildungsgesetze einiger Bundesländer (z.B. Hessen und Nordrhein-Westfalen), die Kommunen im öffentlichen Interesse verpflichten, eine Grundversorgung der Bevölkerung mit Weiterbildungsangeboten sicherzustellen (i.d.R. durch die Volkshochschulen), und die Weiterbildungsförderung auf Basis des Sozialgesetzbuchs (SGB) III durch die Bundesagentur für Arbeit (BA) (vgl. auch Kap. 6).¹

Die im Folgenden vorgestellte Analyse der Angebots- und Themenstrukturen in der Weiterbildung erfolgt datengestützt. In Ermangelung einer Gesamtstatistik zum Weiterbildungsangebot in Deutschland wurde zum einen auf Befunde aus Individualbefragungen der Bevölkerung zu ihrem Weiterbildungsverhalten im Rahmen des Adult Education Survey (AES) und zum anderen auf Ergebnisse von verschiedenen Erhebungen bei Weiterbildungsanbietern zurückgegriffen. Zu Letzteren zählen im Einzelnen:

- die bundesweiten Befragungen des wbmonitor vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE),
- die vom DIE geführte Volkshochschul-Statistik,
- die ebenfalls vom DIE betreute Weiterbildungsstatistik im Verbund,²
- die Verbandsumfragen des Wuppertaler Kreises,
- die Fortbildungsstatistik der Industrie- und Handelskammern,
- die Fernunterrichtsstatistik des Forum DistanceE-Learning und
- die Umfrage des Verlags ManagerSeminare.

Darüber hinaus genutzt wurde die amtliche Statistik der BA für den Bereich der nach SGB III geförderten beruflichen Weiterbildung (vgl. auch Kap. 1).

Punktuell herangezogenen wurden zudem Ergebnisse aus der schriftlichen Befragung von Volkshochschulen und nach dem Weiterbildungsgesetz (WbG) anerkannten Weiterbildungsanbietern in Nordrhein-Westfalen (NRW), die das DIE im Rahmen der Evaluation der Weiterbildungsmittel des WbG in NRW in den Jahren 2009/2010 durchgeführt hat (vgl. DIE 2011).

Diese Erhebungen unterscheiden sich beträchtlich in Bezug auf ihre jeweilige Grundgesamtheit und die Erhebungsmerkmale, was die Vergleichbarkeit und die Zusammenführung der Ergebnisse zu einem Gesamtbild und die Herausarbeitung übergreifender Entwicklungen erheblich beeinträchtigt.

Ergebnisse aus Befragungen von Betrieben/Unternehmen, die auf dem Weiterbildungsmarkt sowohl als Nachfrager als auch als Anbieter in Erscheinung treten, werden hier nicht referiert (vgl. dazu Kap. 7).

Vor dem Hintergrund des bildungspolitischen Ziels, die Weiterbildungsbeteiligung der Bevölkerung weiter zu erhöhen, werden im Folgenden zunächst aktuelle Daten zur Entwicklung des realisierten Angebots berichtet. Zentrale Indikatoren

1 Darüber hinaus existierende staatliche Anreizinstrumente wie die Bildungsprämie des Bundes und ähnliche Modelle verschiedener Bundesländer, die die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung fördern sollen, stimulieren dagegen eher die Nachfrageseite.

2 Beteiligte Verbände: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB), Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (BAK AL), Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE), Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE), Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV; assoziiert).

bzw. Kennzahlen in diesem Kontext sind auf der individuellen Ebene der Zeitaufwand Erwachsener für Weiterbildungsaktivitäten in einer bestimmten zurückliegenden Periode gemessen in Stunden sowie auf der Ebene von Weiterbildungseinrichtungen die Anzahl durchgeführter Weiterbildungsveranstaltungen und Unterrichtsstunden in einem definierten (Berichts-)Zeitraum, wobei es sich in der Regel um ein Kalenderjahr handelt. Ergänzend werden als eher weiche Indikatoren quantifizierte Aussagen und Einschätzungen der Mitglieder von Weiterbildungsverbänden zu Umsatz- und Nachfrageentwicklungen in ihrer Einrichtungen herangezogen. Speziell für das Segment der auf Basis des SGB geförderten beruflichen Weiterbildung ist die Zahl der Eintritte in entsprechende Maßnahmen im Jahresvergleich die wesentliche Kennzahl, die Rückschlüsse auf quantitative Entwicklungen des Angebots in diesem Feld zulässt.

Die Entwicklung der Themen in der Weiterbildung wurde ebenfalls anhand von Daten aus Individual- und Anbieterbefragungen analysiert. Dabei wurde vor allem auf die Zuordnungen der Lernaktivitäten von Teilnehmenden an Weiterbildung bzw. der Veranstaltungen (eines bestimmten Typus) und Unterrichtsstunden von Weiterbildungsanbietern zu unterschiedlich konzipierten sowie mehr oder weniger ausdifferenzierten Kategoriensystemen von Themen zurückgegriffen. Ausgewiesen sind in der Regel die jeweiligen Anteile von Lernaktivitäten bzw. Veranstaltungen/Unterrichtsstunden in bestimmten Themenfeldern an allen Einheiten in einem definierten Erhebungs- und Berichtszeitraum. Anbieterdaten umfassen i.d.R. zudem absolute Zahlen zur Angebotsentwicklung in den einzelnen Themenbereichen. Ein Schwerpunkt liegt wie in den vorherigen DIE-Trendanalysen auf Auswertungen der Volkshochschul-Statistik des DIE: Sie lässt aufgrund ihrer Grundgesamtheit, langjährigen Praxis und vergleichsweise ausdifferenzierten Fachgebietssystematik sowohl Analysen zur Entwicklung von Veranstaltungen bzw. Unterrichtsstunden in einzelnen Themen zu – absolut und in Relation zu anderen – als auch regionale Vergleiche in der Entwicklung von ausgewählten (übergreifenden) Themenbereichen. Entscheidend hierfür ist, dass das Volkshochschulangebot kommunalen Gebietskörperschaften

zugeordnet werden kann. Zusätzlich werden zu Fragen der Themenentwicklung wiederum subjektive Einschätzungen von Anbietern zu inhaltlichen Schwerpunkten, Wachstumspotenzialen und Nachfrageerwartungen in Bezug auf ihre Einrichtungen berücksichtigt.

Auch die Dauer von Weiterbildungsaktivitäten bzw. -veranstaltungen ist ein wichtiger Indikator für Entwicklungen im Feld. Zentrale Messgrößen hierfür sind der Zeitraum, über den sich eine individuelle Weiterbildungsaktivität im Erhebungszeitraum erstreckt, sowie der (durchschnittliche) Stundenumfang von durchgeführten Weiterbildungsveranstaltungen eines bestimmten Typs oder in einem bestimmten Themenbereich, gemessen in Unterrichtsstunden (i.d.R. mit einer Dauer von 45 Minuten).

Ohne das gesamte Leistungsspektrum von Weiterbildungsanbietern in den Blick zu nehmen, bliebe die Analyse der Angebotsentwicklungen unvollständig. Allerdings mangelt es insbesondere hierzu bisher an belastbaren Daten, vor allem zur Abschätzung von Art und Umfang der Leistungen und Supportangebote jenseits „klassischer“ Veranstaltungsformate, die in der aktuellen Weiterbildungsstatistik und Bildungsberichterstattung (noch) nicht hinreichend erfasst sind. Insofern konnte für diesen Komplex lediglich auf subjektive Einschätzungen von Anbietern dazu zurückgegriffen werden, inwiefern in den letzten Jahren bestimmte Leistungen angeboten bzw. schwerpunktmäßig angeboten wurden.

2 Ergebnisse

2.1 Angebotsvolumen

2.1.1 Entwicklung des Angebotsvolumens aus Sicht von Teilnehmenden an Weiterbildung

Es gibt keine allgemeine Gesamtdarstellung aus Anbietersicht, die für Deutschland direkte Aussagen zum Gesamtumfang des Angebotsvolumens der Weiterbildung erlaubt. Um sich dieser Frage zu nähern, kann auf eine bundesweite Befragung zu den Lernaktivitäten Erwachsener zurückgegriffen werden.

Der AES für Deutschland liefert Zahlen über Aus- und Weiterbildung sowie zu anderen Lernaktivitäten der Bevölkerung im Alter von 18 bis 64 Jahren.³ Er befragt Personen nach ihrer Teilnahme an Weiterbildung in den zurückliegenden zwölf Monaten.⁴ Für diese Weiterbildungsaktivitäten werden zusätzlich weitere Informationen, wie zur Dauer der Aktivität, ihrem thematischen Bezug und der Veranlassung zur Teilnahme, erhoben.⁵ Da es sich um eine repräsentative Befragung handelt, können Rückschlüsse auf das Volumen von Angeboten insgesamt gezogen werden, verstanden als Gesamtsumme der von allen Teilnehmenden realisierten Gesamtstundenzahl, die in einem Jahr in Weiterbildungsveranstaltungen verbracht wurden.

49 Prozent der 18- bis 64-Jährigen haben in Deutschland 2012 an Weiterbildung teilgenommen. Pro Kopf der erwerbsfähigen Bevölkerung werden durchschnittlich 41 Stunden Teilnahme an Weiterbildung geschätzt.⁶ Betrachtet man nur die Gruppe der Teilnehmenden an Weiterbildung, so sind es 85 Stunden pro Kopf (vgl. Bilger u.a. 2013, S. 29f. und S. 56ff.). Der AES 2010 wies pro Kopf der Bevölkerung 38 Stunden Weiterbildung aus, für die Gruppe der Weiterbildungsteilnehmenden 84 Stunden pro Kopf (vgl. Rosenblatt/Bilger 2011, S. 53ff.). Allerdings haben die Ergebnisse der beiden Erhebungen unterschiedliche Grundlagen. Nicht alle Befragten können konkrete Angaben zum zeitlichen Umfang ihrer Weiterbildungsaktivitäten machen. Für den Umgang mit diesen Ungenauigkeiten gab es vom AES 2007 auf die Erhebung 2010 und nochmals auf die Befragungs-

runde des AES 2012 unterschiedliche methodische Lösungsansätze. Aufgrund dieser veränderten Methode können die Zahlen nicht als Trend miteinander verglichen werden (vgl. ebd., S. 49f. und Bilger u.a. 2013, S. 52ff.).

Zwei Faktoren bestimmen das realisierte Weiterbildungsvolumen wesentlich und entfalten im Rückblick betrachtet unterschiedliche Wirkungen: Die Weiterbildungsbeteiligung und der zeitliche Aufwand für Weiterbildung pro Kopf. Eine höhere Weiterbildungsbeteiligung bei gleichbleibendem zeitlichen Aufwand und einer daraus resultierenden Zunahme des Weiterbildungsvolumens war in den Jahren 1994 bis 1997 zu beobachten. In den Jahren 2000 bis 2003 nahm der Anteil derer, die an Weiterbildung teilnahmen, ab und auch der Zeitaufwand, der für Weiterbildung investiert wurde, ging zurück. Zwar ging die Beteiligungsquote im Jahr 2010 im Vergleich zu 2007 zurück (von 44 auf 42%), aber diejenigen, die an Weiterbildung teilnahmen, intensivierten ihre Aktivitäten und nahmen durchschnittlich pro Kopf 84 Stunden an Weiterbildung teil (in 2007 lediglich 76 Stunden). Daraus resultierte insgesamt ein höheres Weiterbildungsvolumen trotz gesunkener Beteiligung (vgl. Rosenblatt/Bilger 2011, S. 49ff.). Im Jahr 2012 investierten Teilnehmende an Weiterbildung noch einmal mehr Zeit mit 85 Stunden pro Kopf und gleichzeitig stieg die Weiterbildungsbeteiligung auf den höchsten Stand seit 1979 (vgl. Bilger u.a. 2013, S. 30).

Auf der Grundlage des zeitlichen Volumens können mit den Ergebnissen des AES weitere Strukturanalysen vorgenommen werden. Der AES unterscheidet die Segmente betriebliche Weiterbildung, individuelle berufsbezogene Weiterbildung und nicht-berufsbezogene Weiterbildung. Seit Jahren sind über die Hälfte aller Weiterbildungsaktivitäten der betrieblichen Weiterbildung zuzuordnen, in der Erhebung für 2012 beträgt der Anteil 69 Prozent. Zieht man als Information die aus der Teilnehmerbefragung bekannte Dauer von Lernaktivitäten hinzu, ergibt sich ein anderes Bild. Bezogen auf das Weiterbildungsvolumen hat die betriebliche Weiterbildung derzeit einen Anteil von 50 Prozent, die individuelle berufsbezogene einen Anteil von 26 Prozent und die nicht-berufsbezo-

3 Ab 2010 erhebt der AES auf der Basis der 18- bis 64-Jährigen, zuvor wurde die Gruppe der 19- bis 64-Jährigen befragt. Die Vergleichbarkeit ist allerdings weiterhin gegeben, da diese Änderung keinen nennenswerten Einfluss auf die Gesamtzahlen hat.

4 Die Befragung findet i.d.R. im Zeitraum März bis Juni eines Jahres statt.

5 Genauere Informationen zur Datenlage im AES vgl. Kapitel 1.

6 Aussagekräftig ist das Weiterbildungsvolumen pro Kopf der Bevölkerung, da hier Beteiligungsquote, die Zahl der wahrgenommenen Aktivitäten pro Teilnehmenden und die in Weiterbildung verbrachten Unterrichtsstunden miteinander in einer Maßzahl verbunden werden (vgl. Bilger u.a. 2013, S. 55ff.).

gene Weiterbildung einen Anteil von 24 Prozent (vgl. ebd., S. 55).⁷

2.1.2 Angebotsentwicklung nach verschiedenen Anbietersegmenten

Die trägerübergreifenden Weiterbildungsdaten des wbmonitor liefern zwar keine konkreten Angaben zum Angebotsvolumen, aber die Ergebnisse der Bewertungen und Einschätzungen von Anbietern zu ihrer Marktlage, sogenannte „Klimawerte“,⁸ zeigen für die Jahre 2011 und 2012 insgesamt eine deutlich positive Entwicklung (2011: +22, 2012: +25) (vgl. Koscheck u.a. 2012, S. 2).

Angaben zur Entwicklung des Volumens von realisierten Weiterbildungsangeboten bei Anbietern in öffentlicher und gemeinnütziger Trägerschaft weisen die Erhebungen zur Volkshochschul-Statistik und zur Weiterbildungsstatistik im Verbund des DIE aus. Als beschreibende Indikatoren können Veranstaltungszahlen und Unterrichtsstunden genutzt werden.

Das Gesamtunterrichtsstundenvolumen aller Veranstaltungen (Kurse, Einzelveranstaltungen sowie Studienfahrten- und reisen) an deutschen Volkshochschulen befindet sich nach drei Jahren rückläufiger Entwicklung zwischen 2003 und 2005 auf einem stabilen und konstant leicht ansteigenden Niveau. Erstmals wurde der Höchststand an Unter-

richtsstunden von 2002 im Jahr 2009 übertroffen. Mit 15,3 Mio. Unterrichtsstunden ging das Volumen 2011 wieder etwas zurück. Die Anzahl der Kurse – mit über 85 Prozent die häufigste Veranstaltungsform in Volkshochschulen – ist gemeinsam mit dem Vorjahreswert der höchste Wert seit 1987.

Im Verbund Weiterbildungsstatistik veröffentlichten vier weitere Verbände im Bereich der öffentlich geförderten Weiterbildung in einer gemeinsamen Statistik Zahlen zu ihrem Weiterbildungsangebot.⁹ Im Vergleich zur Volkshochschul-Statistik um ein Jahr verzögert (2006) lässt sich auch hier ein Rückgang feststellen – von 8,5 Mio. auf 6,5 Mio. Unterrichtsstunden –, allerdings stieg das Gesamtvolumen der Veranstaltungen und Unterrichtsstunden in den beiden Folgejahren wieder an. 2009 nahm der AdB einmalig nicht an der Erhebung zur Verbundstatistik teil. Insofern ist der Rückgang der absoluten Zahlen darauf zurückzuführen. Die Entwicklung der anderen Verbundpartner zeigt eher eine stabile bis leicht ansteigende Tendenz. 2011 wurden mehr Veranstaltungen durchgeführt, im Vergleich zu 2008 ein Plus von 2,4 Prozent, während das Unterrichtsstundenvolumen zum selben Vergleichszeitpunkt sank (ein Minus von 10,5%).

Die Weiterbildungsangebote der von den Industrie- und Handelskammern verantworteten beruflichen Weiterbildung haben seit 2005 zugenommen. Erstmals 2009 und auch im Folgejahr ging die Zahl der Veranstaltungen zurück, allerdings mit gleichbleibend hohem Stundenumfang. Im Jahr 2011 sind die Zahlen im Vergleich zu 2010 kaum verändert mit 24.063 Veranstaltungen (2008: 24.746), das Unterrichtsstundenvolumen liegt mit 1,9 Mio. Stunden über dem des Jahres 2008 (1,8 Mio.) (vgl. DIHK 2011, S. 74, DIHK 2012, S. 11ff.).

Für private Anbieter mit überwiegend wirtschaftsnahen Angeboten in der beruflichen Weiterbildung waren der Einbruch der Konjunktur und die Unsicherheiten der Finanzkrise besonders deutlich spürbar. Sie profitierten daher in der Folgezeit besonders von einer stabileren Konjunktorentwicklung in

7 Für 2012 wurde die Zuordnung zur betrieblichen Weiterbildung durch eine erweiterte Informationsbasis verändert (vgl. BMBF 2013, S. 17 oder Bilger u.a. 2013, Kap. 3, S. 36ff.) mit der Folge von ebenfalls veränderten Zuordnungen der Weiterbildungsaktivitäten zu den drei Weiterbildungssegmenten. Um einen Vergleich mit den vorherigen AES-Erhebungen zu ermöglichen, beschränkt sich dieser Beitrag auf die Zahlen, die auch für 2012 nach der alten AES-Zuordnung ausgewiesen wurden.

8 Der wbmonitor-Klimawert orientiert sich konzeptionell am ifo Geschäftsklimaindex. Es werden jeweils die prozentuierten Differenzen von positiven und negativen Urteilen zur gegenwärtigen Lage bzw. zur zukünftigen Erwartung gebildet und entsprechend der im Vorjahr durchgeführten Unterrichtsstunden gewichtet. Der Klimawert wird als geometrisches Mittel aus diesen Salden errechnet. Ausgewiesen werden auf dieser Grundlage Klimawerte zwischen -100 und +100, wobei höhere Werte für eine bessere Stimmungslage stehen. Genauere Auswertungen vgl. Kapitel 2.

9 Für die Partner im Verbund vgl. Fußnote 2. Assoziiertes Mitglied ist der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV), dessen Zahlen in diesem Beitrag gesondert ausgewiesen werden und darum hier nicht enthalten sind.

Jahr	1998	2000	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Veranstaltungen (in 1.000)	620	646	647	647	648	636	648	655	661	706	675	674
davon Kurse (in 1.000)	529	558	559	559	560	547	558	562	569	569	577	576
Unterrichtsstunden (in 1.000)	14.973	15.522	15.595	15.354	14.920	14.616	15.157	15.278	15.418	15.643	15.611	15.321
davon in Kursen (in 1.000)	14.649	15.208	15.291	15.064	14.633	14.333	14.875	14.995	15.142	15.275	15.325	15.041

Tabelle 1: Veranstaltungen und Unterrichtsstunden an Volkshochschulen 1998–2011 sowie spezielle Darstellung der Entwicklung für Kurse und deren Unterrichtsstunden (Quelle: DIE 1999–2012)

Jahr	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009*	2010	2011
Veranstaltungen (in 1.000)	375	385	427	423	406	456	453	442	474	464
Unterrichtsstunden (in 1.000)	8.443	8.536	8.758	8.566	6.437	6.809	6.846	5.597	6.447	6.129
Anmerkung: * 2009 nahm der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) einmalig nicht an der Verbundstatistik teil.										

Tabelle 2: Veranstaltungen und Unterrichtsstunden der Mitgliedsverbände des Verbundes Weiterbildungsstatistik 2002–2011. (Die Daten basieren auf verbandsspezifischen Hochrechnungen. Die Beteiligung der Verbände ist unterschiedlich und variiert im Zeitverlauf (vgl. dazu Horn/Ambos 2013, S. 3ff.) (Quelle: DIE 2003–2009)

Deutschland. Befragungen unter Weiterbildungsanbietern und Personalverantwortlichen in Unternehmen unterschiedlicher Größe veröffentlicht jährlich der Verlag ManagerSeminare. Nach deutlichen Auftragsrückgängen in den Jahren 2008 und 2009 weist die Kurve der beiden folgenden Jahre eindeutig nach oben. Mehr als die Hälfte der Anbieter (53%) gaben für 2011 eine erhöhte Auftragslage an, nicht einmal 20 Prozent sprachen von Auftragsrückgängen (im Vorjahr waren es noch 33%) (vgl. Graf 2012, S. 32 und S. 85).

Die vom Wuppertaler Kreis veröffentlichten Zahlen zu Umsätzen und Veranstaltungen lassen näherungsweise Rückschlüsse auf die Entwicklung des Angebotsvolumens größerer Weiterbildungsanbieter zu, die hier zusammengeschlossen sind. Diese Anbietergruppe hat die Krisensituation besser auffangen können; die Umsätze waren von 2007 bis 2009 relativ konstant. Mit 20 Prozent weniger durchgeführten offenen Seminaren ist zwar für das Jahr 2009 eine schwierige Lage ablesbar. Bereits im Folgejahr meldeten jedoch 50 Prozent der Anbieter wieder steigende Nachfrage bei firmeneigenen Seminaren. Diese positive Entwicklung setzte sich bis 2011 fort und gilt jetzt auch für offene Angebote: Firmen investieren wieder mehr in ihre Mitarbeitenden. Besonders nachgefragt wurden Zertifizierungen für absolvierte Weiterbildung. 2011 wurden über 139.000 Veranstaltungen (Seminare, Tagungen,

Lehrgänge) durchgeführt, rund 22.000 mehr als 2008 (vgl. Wuppertaler Kreis 2012, S. 2ff.).

Die Förderung der beruflichen Weiterbildung (FbW) durch Arbeitsförderungsmaßnahmen (SGB III) und Grundsicherung für Arbeitssuchende (SGB II, seit 2005) wirkt als arbeitsmarktpolitisches Instrument antizyklisch zum Arbeitsmarkt. Im Krisenjahr 2009 wurden 618.268 Eintritte in FbW-Maßnahmen gemeldet, das war gegenüber dem Vorjahr eine Steigerung von 33,7 Prozent (vgl. Statistisches Bundesamt 2011, S. 9). Mit der Stabilisierung der deutschen Wirtschaft sank dann unmittelbar die Zahl der Zugänge in Maßnahmen: um 21,3 Prozent in 2010 und noch einmal um 37,3 Prozent in 2011 mit jetzt 304.991 Zugängen. Gleichzeitig stieg der Anteil der Zugänge in FbW-Maßnahmen, die einen Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf bieten: von 7,3 Prozent in 2009, auf 10,7 Prozent in 2010 und noch einmal 2011 auf 11,4 Prozent (vgl. Statistisches Bundesamt 2012, S. 9).

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Förderungsbewegungen lassen sich Umfragen bei Anbietern mit Angeboten in diesem Segment verstehen. Wie die wbmonitor-Befragungen zeigen, profitierten Anbieter, die sich überwiegend über die Arbeitsagenturen finanzierten, noch 2009 mit einem sehr positiven Klimawert. Für die Jahre 2011 und 2012 fällt dieser Wert bis in den negativen Bereich mit -23 bzw. -20 Punkten und auch die Zukunftserwar-

tungen fielen nicht positiv aus. Die Reaktion auf diese Entwicklung ist bereits abzulesen. Der Anteil derjenigen Anbieter, die sich überwiegend durch SGB-Mittel finanzieren, nimmt ab (vgl. Koscheck u.a. 2012, S. 9f.).

Eine ähnliche Entwicklung lässt sich auch bei den Volkshochschulen ablesen, deren SGB-Bereich zuletzt rückläufig ist. Einnahmen aus SGB-Mitteln stiegen seit 2006 kontinuierlich an, bis sie erstmals 2010 um 6,5 Prozent zurückgingen. 2011 sanken sie noch einmal um 16,2 Prozent und vollziehen damit ebenso wie die Klimawerte des wbmonitor den Rückgang der Förderungen durch die Arbeitsagenturen nach.

Etwas anders gestaltet sich die Entwicklung in diesem Segment bei den Mitgliedern des Wuppertaler Kreises. Mehr als die Hälfte der Institute machen in unterschiedlichem Umfang Angebote für die Arbeitsagenturen. Die Verbandsumfrage des Jahres 2009 zeigte eine positive Entwicklung für 2008 mit mehr durchgeführten Maßnahmen. Auch die Erwartungen für das Jahr 2009 waren eindeutig auf eine Steigerung gerichtet (vgl. Wuppertaler Kreis 2009, S. 12). Diese positiven Erwartungen erfüllten sich nicht, wie die Umfrage des Folgejahres zeigt. Die meisten der befragten Weiterbildungseinrichtungen meldeten sinkende, einige gleichbleibende Zahlen (vgl. Wuppertaler Kreis 2010, S. 14). Allerdings konnten 2010 Institute mit einem Schwerpunkt im Programm zur Förderung der Weiterbildung Geringqualifizierter und beschäftigter älterer Arbeitnehmer in Unternehmen (WeGebAU), das 2009 aufgestockt wurde, noch positive Entwicklungen verbuchen. Auch Maßnahmen zur beruflichen (Wieder-)Eingliederung und zum Übergang Schule in Beruf nahmen zu und Institute mit einem Schwerpunkt hier gaben sogar positive Erwartungen an. Insgesamt sank aber auch bei den Anbietern des Wuppertaler Kreises der Anteil von öffentlich geförderten Maßnahmen am Umsatzvolumen in 2011 um 2,2 Prozentpunkte. Ein Drittel aller hier tätigen Institute meldete einen Umsatzrückgang, nur 5 Prozent ein Umsatzwachstum. Gesunken sind vor allem FbW-Maßnahmen um 28 Prozent (vgl. Wuppertaler Kreis 2011, S. 14f. und Wuppertaler Kreis 2012, S. 16f.).

2.2 Angebote nach Themenstruktur¹⁰

2.2.1 Entwicklungen der Themen-schwerpunkte auf Basis des AES

Einen Überblick darüber, welche Themen für Teilnehmende an Weiterbildung in den letzten Jahren eine verstärkte Rolle spielten, erlaubt die repräsentative Teilnehmerbefragung des AES. In seiner Darstellung der Themenstruktur orientiert sich der AES an der internationalen Klassifikation „ISCED Fields of Study“ (vgl. Rosenblatt/Bilger 2011, S. 33). Diese Klassifikation ist nicht mit Themenkategorien vergleichbar, wie sie für Anbieterstatistiken im weiteren Verlauf dieses Beitrages verwendet werden.¹¹

Die Aufstellung der letztjährigen AES-Ergebnisse verdeutlicht, dass die Themenfelder, in denen Weiterbildung stattfindet, relativ stabil bleiben (vgl. Tab. 3).¹² In den vom AES unterschiedenen drei Weiterbildungssegmenten betriebliche, individuelle berufsbezogene und nicht-berufsbezogene Weiterbildung haben sie unterschiedliches Gewicht. Zwei Fünftel der Weiterbildungsaktivitäten in der betrieblichen Weiterbildung gehören dem Bereich „Wirtschaft/Arbeit/Recht“ an, in der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung ist es rund ein Viertel. Insgesamt über alle Weiterbildungssegmente betrachtet, findet jede dritte Weiterbildungsaktivität in diesem Themenfeld statt. In der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung dominiert dagegen klar der Bereich „Sprachen/Kultur/Politik“, dem mehr als ein Drittel der Weiterbildungsaktivitäten zuzuordnen sind – gefolgt von „Gesundheit/Sport“ mit einem Viertel (vgl. Bilger u.a. 2013, S. 128f.).

¹⁰ Vgl. zur betrieblichen Weiterbildung Kapitel Brose.

¹¹ Die ISCED-Klassifikation wurde als ein Instrument zur Erstellung von internationalen Bildungsstatistiken von der UNESCO eingeführt. Sie dient vorwiegend der Kennzeichnung international vergleichbarer Abschlüsse in Bildungssystemen. ISCED bietet Standardkonzepte, Definitionen und Klassifikationen zur Beschreibung von Bildung auf Kinder-, Jugendlichen- oder Erwachsenenenebene (UNESCO Institute for Statistics 1997).

¹² Der AES spricht bezogen auf die zusammenfassende Ebene von „Lernfeldern“ und umschreibt mit dem Begriff „Themenfelder“ die darunter liegenden 25 Themengebiete.

	Themenfelder und ausgewählte Themengebiete	2007	2010	2012
		in Prozent	in Prozent	in Prozent
1	Sprachen/Kultur/Politik darunter u.a.: Sprachen/Literatur/Geschichte/Religion/Philosophie	15 8	12 6	13 7
2	Pädagogik und Sozialkompetenz	10	11	8
3	Gesundheit/Sport darunter u.a.: Gesundheit/Pflege/medizinische Dienstleistungen	17 9	16 7	19 10
4	Wirtschaft/Arbeit/Recht darunter u.a.: Handel/Marketing/Rechnungswesen Arbeit/Organisation/Arbeitswelt Arbeitsschutz/Umweltschutz	27 9 6 3	31 9 8 5	33 7 9 6
5	Natur/Technik/Computer darunter u.a.: Umgang mit dem Computer/Softwarethemen	27 11	26 10	25 8
Anmerkung: Die verwendeten ISCED-Fields 5–25 wurden im Rahmen von AES 2007 entwickelt.				

Tabelle 3: Anteile der Weiterbildungsaktivitäten nach Themenfeldern und ausgewählten Themengebieten lt. AES in Prozent
(Quellen: Rosenblatt/Bilger 2011, S. 34; BMBF 2013, S. 11)

Unterhalb der sich stabil entwickelnden Aggregationsebene der Themenfelder lassen sich allerdings Verschiebungen beobachten, wenn man die Ergebnisse für die hier zusammengeführten Themengebiete im Einzelnen betrachtet. So hat am dominierenden Bereich „Wirtschaft/Arbeit/Recht“ das Themengebiet „Arbeit/Organisation/Arbeitswelt“ (9%) seit Jahren einen steigenden Anteil und wurde 2012 erstmals stärker nachgefragt als das zuvor führende und vor allem in der individuellen beruflichen Weiterbildung besonders nachgefragte Thema „Handel/Marketing/Rechnungswesen“ (jetzt 7%). An Bedeutung gewann in diesem Themenfeld auch das Themengebiet „Arbeitsschutz/Umweltschutz“ (6%). Starkes Entwicklungspotenzial zeigt sich seit Jahren im Bereich „Gesundheit/Sport“. Hier hat das Themengebiet „Gesundheit/Pflege/medizinische Dienstleistungen“ in den letzten zwei Jahren einen großen Sprung getan (+3%) auf einen Anteil von nunmehr 10 Prozent in 2012. Dagegen verlor das Themengebiet „Umgang mit dem Computer/Softwarethemen“, in dem zwischen 2007 bis 2010 noch jede zehnte Weiterbildungsaktivität stattfand, etwas an Bedeutung. Wichtig bleibt das Thema allerdings weiterhin mit einem Anteil von 8 Prozent und es ist

darüber hinaus als einziges in allen drei Weiterbildungssegmenten gleichermaßen relevant vertreten. Die Nachfrage zum Themengebiet „Sprachen/Literatur/Geschichte/Religion/Philosophie“ ist seit Jahren konstant hoch (7%). Hier dominieren Sprachkurse (89%) mit den Schwerpunkten Englisch (38%) und Deutsch (als Fremdsprache, 13%) (vgl. BMBF 2013, S. 11 und Bilger u.a. 2013, S. 125ff.).

2.2.2 Themenprofile in ausgewählten Anbietersegmenten

Trägerübergreifenden Einblick in Themenentwicklungen bietet der wbmonitor. Er unterscheidet in den Antwortvorgaben auf einer übergeordneten Ebene zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung.

Seit der letzten Trendanalyse mit den Vergleichswerten des Jahres 2009 haben sich die Themenfelder der Angebote in beruflicher und allgemeiner Weiterbildung, wie sie für das Jahr 2012 vom wbmonitor erhoben wurden, z.T. verschoben. Wie schon im Jahr 2009 liegt der Anbieteranteil mit Veranstaltungen zu „Führungs-/Managementtraining, Selbstmanagement, Soft Skills“ bei 70 Prozent. Allerdings waren sie nur noch bei 30 Prozent der Anbieter auch

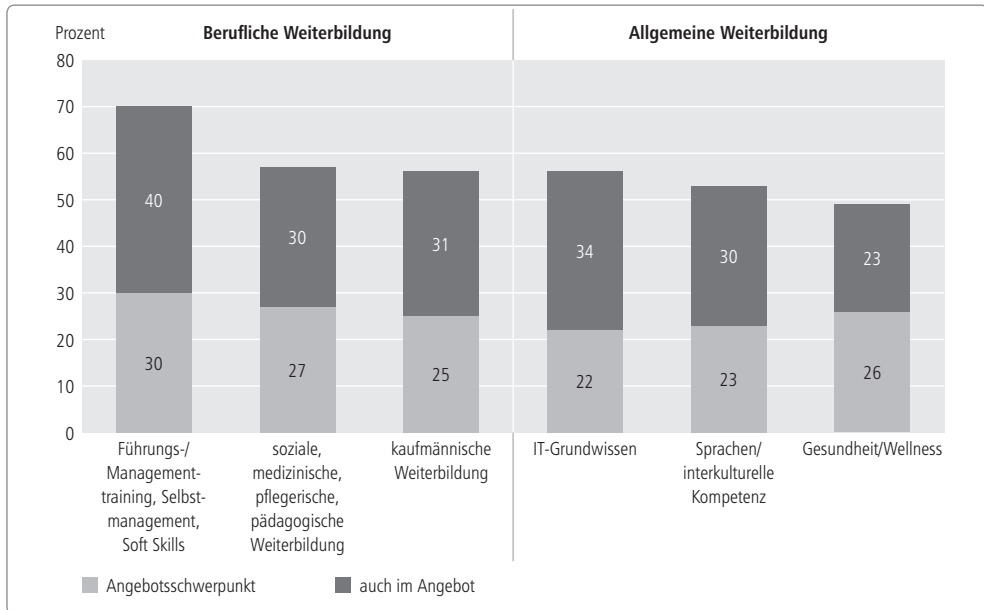


Abbildung 1: Weiterbildungsanbieter nach Themenfeldern ihrer Angebote in beruflicher und allgemeiner Weiterbildung (hochgerechnete Werte auf der Basis von $N \sim 1.250$ Anbietern) in Prozent (Quelle: BIBB/DIE 2012)

der Angebotsschwerpunkt (2009 waren es 33%). Der Anteil der Anbieter mit Angeboten in „Kaufmännischer Weiterbildung“ geht um 2 Prozentpunkte zurück auf 56 Prozent; Schwerpunkt waren sie nur noch bei einem Viertel der Anbieter (2009 waren sie es noch bei 28%). „Soziale, medizinische, pflegerische, pädagogische Weiterbildung“ hatten 57 Prozent aller Anbieter im Programm, 27 Prozent von ihnen als Schwerpunkt. Dieses Themenfeld verdrängt das „Berufsbezogene IT-Wissen“, das noch 2009 hinter der „Kaufmännischen Weiterbildung“ platziert war.

In der allgemeinen Weiterbildung ist „IT-Grundbildung“ das vorrangige Themenfeld, direkt gefolgt von „Sprachen/Interkulturelle Kompetenz“. Beide Themenbereiche wurden von über 50 Prozent der Anbieter bedient. „Gesundheit/Wellness“ sind unverändert wichtiger Bestandteil im Angebot.

Die vom Verlag ManagerSeminare befragten privaten Anbieter und Unternehmen sahen 2010 die größten Wachstumspotenziale beim Thema „Stressbewältigung/Gesundheit“, gefolgt von individuellen „Coachings“ und „Organisationsentwicklung“. Ebenso wie im wbmonitor erwarteten auch die hier befragten Anbieter im IT-Bereich

keine steigende Nachfrage. Dagegen schätzten die befragten Personalverantwortlichen in Unternehmen den Weiterbildungsbedarf hier sehr viel höher ein (vgl. Graf 2011, S. 85).

Vergleichbare Themenschwerpunkte sehen auch die Weiterbildungsinstitute des Wuppertaler Kreises im selben Befragungsjahr. Sie erwarteten für 2011 eine steigende Nachfrage für Angebote zur Verbesserung der kommunikativen Kompetenz von Fach- und Führungskräften sowie zur Steigerung der Führungskompetenzen allgemein. An dritter Stelle sahen sie Entwicklungspotenzial bei Themen des Gesundheitsmanagements. Diese Themenfelder ergeben sich „vor allem vor dem Hintergrund des demografischen Wandels und des sich abzeichnenden Führungskräfte mangels“ (vgl. Wuppertaler Kreis 2011, S. 8).

Die Daten zur Volkshochschul-Statistik bieten wegen der weit zurückreichenden Zeitreihen eine fundierte Grundlage zur Beobachtung von Themenentwicklungen. Einzelne Themenfelder haben unterschiedlich großen Anteil am Gesamtprofil der Kursveranstaltungen von Volkshochschulen. Bezogen auf ihren Anteil an Unterrichtsstunden zeigen sich eindeutige Schwerpunkte.

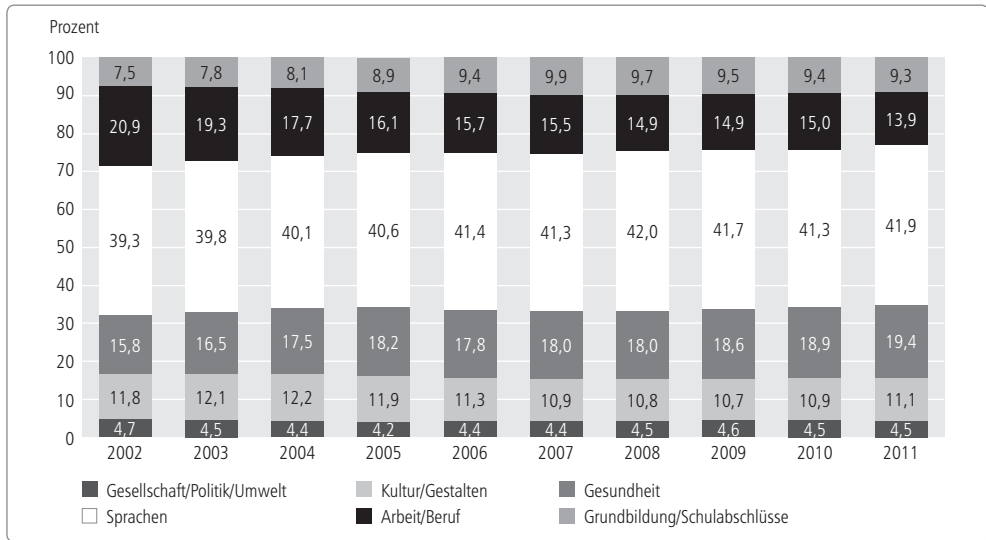


Abbildung 2: Unterrichtsstundenanteile nach Themenfeldern der durchgeführten Kurse an Volkshochschulen in Prozent (2002–2011) (Quelle: DIE 2003–2012)

Eine Gegenüberstellung der absoluten Unterrichtsstunden des Jahres 2002 mit denen des Jahres 2011 – das ermöglicht einen Zehnjahresvergleich – ergibt einen Rückgang um 2 Prozent auf jetzt 15 Mio. Unterrichtsstunden insgesamt. Um die Entwicklung seit der letzten Trendanalyse 2010 zu verdeutlichen, ergänzen wir diesen Vergleich mit einem direkten Vergleich der Jahre 2008 und 2011. Zu beachten ist, dass 2008 noch rund 100.000 Unterrichtsstunden mehr durchgeführt wurden, was einem Rückgang im Jahr 2011 von 1 Prozent entspricht.

Sprachkurse sind von Beginn an eine Hauptsäule im Angebot der Volkshochschulen und erreichten 2004 erstmals einen Unterrichtsstundenanteil von 40 Prozent. Wie Abbildung 2 zur Verteilung der Unterrichtsstunden in Kursen nach Themenfeldern verdeutlicht, blieb der Anteil seit 2008 mit annähernd 42 Prozent konstant. Von 2002 bis 2011 erhöhten sich die absoluten Unterrichtsstunden im Themenbereich „Sprachen“ um 5 Prozent; bezogen auf die Stichjahre 2008 und 2011 gingen sie dagegen zurück (-1%).¹³

Eine fortdauernd positive Entwicklung zeigt sich im Themenfeld „Gesundheit“. Vergleicht man hier den Anteil der Unterrichtsstunden im realisierten Angebot für die Jahre 2002 und 2011, ergibt sich eine Steigerung von 21 Prozent (im Vergleich zu 1992 gar um 46%), von 2008 auf 2011 waren es immer noch 7 Prozent. Seit 2004 wächst die Bedeutung des Themenbereichs innerhalb des Angebotes der Volkshochschulen von konstanten Werten um 15 Prozent in den zehn Jahren zwischen 1990 und 2000 und erreichte einen Anteil von fast 20 Prozent in 2011.

In einem Zehnjahresvergleich der absoluten Unterrichtsstunden zum Stichjahr 2002 nimmt das Themenfeld „Arbeits/Beruf“ am stärksten ab (-35%). Dieser Themenbereich war in Volkshochschulen lange Zeit mit einem Anteil um 20 Prozent vertreten. Seit 2003 sank er unter diese Marke. Setzt man die aktuellen Werte der Unterrichtsstunden mit denen des Jahres 2008 in Beziehung, so ergibt sich ein Rückgang für die jüngste Zeit von 8 Prozent. Der aktuelle Anteil am Themenprofil der Volkshochschulen bezogen auf durchgeführte Unterrichtsstunden betrug 14 Prozent. Das ist der bisher niedrigste gemessene Wert, gegenüber dem Vorjahr ist er noch einmal um 1 Prozentpunkt gesunken.

13 Zu den einzelnen Themengebieten innerhalb der Themenfelder siehe „Entwicklungen in ausgewählten Themenbereichen“.

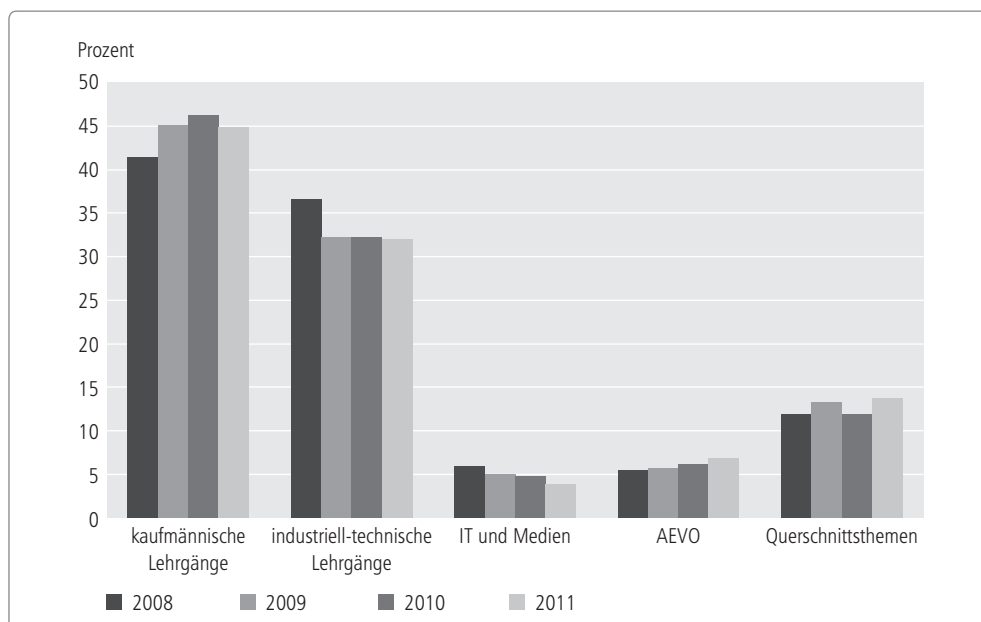


Abbildung 3: Unterrichtsstundenanteile nach Themenbereichen der Lehrgänge (Aufstiegs- und Anpassungsbildung) der IHK 2008 bis 2011 in Prozent (AEVO = Ausbildereignungsverordnung)
(Quellen: DIHK 2011, S. 72ff.; DIHK 2012, S. 11ff.)

Der Anteil der Unterrichtsstunden am Gesamtkursprofil ging für die Themenbereiche „Gesellschaft/Politik/Umwelt“ und „Kunst/Gestalten“ von 2002 auf 2011 um 7 bzw. 8 Prozent zurück. Im Vergleich zum Jahr 2008 entspricht das für „Gesellschaft/Politik/Umwelt“ einem Rückgang um 3 Prozent und bedeutet einen Anteil von 5 Prozent im Jahr 2011. Setzt man hingegen die aktuellen Werte der Unterrichtsstunden „Kunst/Gestalten“ mit denen des Jahres 2008 in Beziehung, so ergibt sich eine positive Entwicklung um 2 Prozent. Der aktuelle Anteil am Themenprofil der Volkshochschulen bezogen auf Unterrichtsstunden betrug 11 Prozent.

Der Themenbereich „Grundbildung/Schulabschlüsse“ ist über die Jahre stärkeren Schwankungen unterworfen. Einfluss darauf nahmen die bundesweiten Aktivitäten des Bundesverbandes Alphabetisierung e.V. (vgl. Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. 2007) und die Einführung von Integrationskursen mit Alphabetisierungsanteilen im Kontext des Zuwanderungs-

gesetzes. Vor allem seit 2005 fand dies seinen Niederschlag in der steigenden Anzahl von Unterrichtsstunden. Bis 2007 war ein überdurchschnittlicher Zuwachs zu beobachten. Seitdem gehen die Unterrichtsstunden zurück, aktuell im Vergleich mit dem Jahr 2008 um 5 Prozentpunkte. Im Zehnjahresvergleich 2002 zu 2011 zeigt sich trotzdem eine Positiventwicklung von 22 Prozent. Der Anteil am gesamten Unterrichtsvolumen bei Kursen betrug erstmals seit 2010 wieder unter 10 Prozent.

Die Schwerpunkte in den Themenbereichen der Weiterbildungsstatistik im Verbund¹⁴ spiegeln die Profile der hier zusammen dargestellten Verbände wider. Ein Drittel aller im Verbund durchgeführten Unterrichtsstunden fand 2011 im Bereich „Familie/Gender/Generationen“ statt. Hier haben vor allem die beiden kirchlichen Verbände DEAE und KBE ihren Schwerpunkt. Dies gilt ebenso für Angebote im Bereich „Religion/Ethik“, die etwas mehr als ein

14 Daten zur Verbundstatistik ohne VHS-Daten

Zehntel der Unterrichtsstunden ausmachten. Beide Themenfelder verliefen über einen langen Zeitraum konstant, in den letzten vier Jahren mit einer leichten Verschiebung hin zu „Religion/Ethik“ (in 2011 11%, zuvor 8% – „Familie/Gender/Generationen“ geht von 35% auf 30% zurück).

Ebenfalls mit einem Anteil von 10 Prozent, und damit mit leichtem Anstieg gegenüber der letzten DIE-Trendanalyse 2010, wurden Unterrichtsstunden in „Politik/Gesellschaft“ durchgeführt. Besonders die im AdB und im BAK AL vertretenen Weiterbildungsanbieter sind hier in besonderem Maße aktiv. „Arbeit/Beruf“ hatte 2011 einen Anteil von 16 Prozent (2007 waren es 13%), „Gesundheit“ und „Kultur/Gestalten“ waren mit 13 bzw. 12 Prozent vertreten. Einen geringen Anteil am Profil der Verbundpartner haben die Themen „Sprachen“ und „Grundbildung/Schulabschlüsse“.

Bei den Lehrgängen zur beruflichen Weiterbildung der Industrie- und Handelskammern dominieren zwei Themenfelder: „Kaufmännische“ und „Industriell-technische Lehrgänge“. Konnte für die kaufmännischen Lehrgänge im Zeitraum 2005 bis 2008 eine abnehmende Tendenz beobachtet werden und andererseits ein Anstieg der industriell-technischen Lehrgänge, so drehte sich diese Entwicklung für 2009 und 2011 wieder um. „Kaufmännische Lehrgänge“ wurden im Vergleich zu 2008 um 4 bis 5 Prozentpunkte mehr durchgeführt; „industriell-technische Lehrgänge“ gingen um 4 Prozentpunkte zurück. Weiterhin an Stellenwert verloren haben im Vergleich zu 2008 Lehrgänge zu „IT-Medien“ (kontinuierlicher Rückgang auf 3%).

2.2.3 Entwicklung in ausgewählten Themenbereichen

In der Trendanalyse von 2010 wurden einige ausgewählte Themenbereiche im Angebot der Volkshochschulen im Hinblick auf längerfristige Entwicklungen näher untersucht (vgl. DIE 2010, S. 110ff.). Für das offene Kursangebot sind ab 1987 Zeitreihen auch für die darunter liegende Ebene der Themengebiete verfügbar, so dass ein differenziertes Bild gezeichnet werden kann. Im Folgenden sollen die Ergebnisse der letzten Trendanalyse ergänzt und aktuell fortgeführt werden.

Im Themenfeld „Sprachen“ hat im Vergleich zur letzten Analyse das Themengebiet „Deutsch als Fremdsprache“ 2011 weiter an Bedeutung zugenommen; es umfasste mit 42 Prozent den größten Anteil bezogen auf das Unterrichtsvolumen. Erstmals 2003 überstiegen die Unterrichtsstunden in Deutschkursen für Nichtmuttersprachler die der offen angebotenen Englischkurse. Zwar nahm Englisch auch 2011 weiterhin eine zentrale Position innerhalb des Sprachenangebotes ein und folgt mit 23 Prozent. Allerdings geht der Anteil am Gesamtsprachenangebot seit Jahren zurück, aktuell um zwei Prozentpunkte. Auch die absoluten Zahlen für durchgeführte Unterrichtsstunden nahmen seit 2000 um 24 Prozent ab. Zweitbeliebteste Fremdsprache ist weiterhin Spanisch (9%) vor Italienisch (8%) und Französisch (7%). Spanisch und Italienisch haben seit Beginn der 2000er Jahre einen höheren Stundenanteil als Französisch.

Die beiden Themengebiete „Gymnastik/Bewegung/Körpererfahrung“ (2011: 45%; 2008: 46%) und „Autogenes Training/Yoga/Entspannung“ (2011: 32%; 2008: 31%) machten 2011 gemeinsam mehr als zwei Drittel aller Angebote im Themenfeld „Gesundheit“ aus. Seit Beginn der 2000er Jahre setzte eine deutliche Verschiebung hin zu „Entspannungstechniken“ ein. Noch 2003 wurde die Hälfte aller Unterrichtsstunden in „Gymnastik“ durchgeführt; seitdem geht der Anteil zurück – auch wenn der absolute Stundenumfang geringfügig zunahm (5%). Denselben Vergleichszeitpunkt angenommen, stiegen die Unterrichtsstunden im Themengebiet „Autogenes Training/Yoga/Entspannung“ um 36 Prozent.

PC-Kurse und allgemeine IT-Einführungen machen weiterhin den größten Anteil der Unterrichtsstunden des Themenfeldes „Arbeit/Beruf“ aus (2011: 40 Prozent; 2008: 41%). Absolut gingen die Unterrichtsstunden jedoch im Jahr 2011 zurück, im Vergleich zu 2002 um 45 Prozent. Die beiden speziell beruflich bezogenen Unterthemen „Kaufmännische IuK-Anwendungen“ und „Technische IuK-Anwendungen“ machten gemeinsam lediglich einen Anteil von 8 Prozent aus (2008: 9%). Besonders die kaufmännischen Kurse hatten von der Mitte der 1990er bis zu Beginn der 2000er Jahre einen höheren Anteil (10–14%). Hier ging der Anteil auf aktuell 6 Prozent zurück.

Im Themenbereich „Grundbildung/Schulabschlüsse“ fanden 79 Prozent der durchgeführten Unterrichtsstunden im Bereich Schulabschlüsse statt. „Alphabetisierung/Elementarbildung“ hatte einen Anteil an den Unterrichtsstunden von 18 Prozent. Das Angebotsvolumen in „Rechnen/Mathematik“ nahm in den letzten vier Jahren zu (ca. 3%) – die absolute Zahl an Unterrichtsstunden stieg 2011 im Vergleich zu 2007 um 25 Prozent.

„Malen/Zeichnen/Drucktechniken“ (24%), „Musikalische Praxis“ und „Tanz“ (jeweils 15%) sind im Bereich „Kultur/Gestalten“ die führenden Themen. Die Verteilung in diesem Themenfeld hat sich in den letzten Jahren deutlich ausgeglichener entwickelt. Noch bis Mitte der 1980er Jahre dominierte „Malen/Zeichnen/Drucktechniken“ mit 40 Prozent.

Mit einem Drittel Anteil dominiert seit 2006 das Themengebiet „Erziehungsfragen/Pädagogik“ im Themenbereich „Politik/Gesellschaft/Umwelt“. Ein weiteres starkes Thema ist „Psychologie“ mit 12 Prozent. Dagegen spielen in Volkshochschulen Kurse zum Thema „Wirtschaft“ oder „Recht“ (beide ca. 1%) eine untergeordnete Rolle, ebenso wie Angebote zu naturwissenschaftlichen Themen (Physik: 1%, Chemie: 0,2%, Biologie: 2% oder Umweltbildung: 4%).

2.2.4 Regionale Vergleiche

Das DIE hat in seiner Datenhaltung zur Volkshochschul-Statistik den Angaben der einzelnen Volkshochschulen weitere Referenzdaten hinzugefügt, die u.a. regionale Analysen ermöglichen. Diese zusätzlichen Informationen können aufgrund der besonderen Organisation der Volkshochschulen genutzt werden, die sich an Gemeinde-, Stadt- bzw. Kreisgrenzen orientieren; auch wenn selbstverständlich Teilnehmende bei der Wahl ihrer Weiterbildung diese Grenzen überschreiten.

Kreistypen

Die siedlungsstrukturellen Kreistypen des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) dienen dem interregionalen Vergleich und lassen eine Unterscheidung zwischen städtischen und ländlichen Regionen zu. Für die folgende Gegenüberstellung dient die Einteilung in sogenannte zusammengefasste Kreistypen als Grundlage. Unter-

schieden werden: Kernstädte, Verdichtetes Umland, Ländliches Umland, Ländlicher Raum.¹⁵

Ordnet man das Stundenvolumen der durchgeführten Kurse an Volkshochschulen den vier zusammengefassten Kreistypen zu (vgl. Abb. 4), sind Aussagen darüber möglich, ob sich regionsspezifisch thematische Schwerpunkte unterscheiden lassen. Beinahe die Hälfte aller Kursstunden (48%) wurden von Volkshochschulen im Verdichteten Umland erbracht (Regionen mit einer Dichte über 150 Einwohnern/km²). 1998 waren es 46 Prozent. Einen in der Tendenz gleichbleibend hohen Anteil erbrachten Volkshochschulen in Kernstädten und Kreisen mit mehr als 100.000 Einwohnern mit ca. 30 Prozent. Ländliche Gebiete werden unterschieden nach Ländlichem Umland (Dichte unter 150 Einwohnern/km²) und Ländlichem Raum (Dichte unter 100 Einwohnern/km²). In beiden Räumen wurden jeweils 11 Prozent aller Kursstunden der Volkshochschulen durchgeführt. Dabei geht der Anteil im Ländlichen Raum im Zeitverlauf betrachtet stärker zurück (1998: 13%), während der Anteil am Kursangebot von Volkshochschulen im Ländlichen Umland über Jahre sehr konstant blieb und erst in den letzten drei Jahren etwas zurückging. Aktuell steigt er wieder an. Ob dies ein Indiz für eine Umkehr ist, müssen die Ergebnisse der nächsten Jahre zeigen.

Themenprofile nach Kreistypen

Die Themenprofile der in unterschiedlichen Kreistypen durchgeführten Kurse unterscheiden sich in ihrer schwerpunktmäßigen Ausrichtung.

15 Es wird nach „Kernstädten“ und „sonstigen Kreisen bzw. Kreisregionen“ unterschieden. Als Kernstädte werden kreisfreie Städte mit mehr als 100.000 Einwohnern ausgewiesen. Kreisfreie Städte unterhalb dieser Größe werden mit ihrem Umland zu Kreisregionen zusammengefasst. Entsprechend der Abgrenzungskriterien werden folgende zusammengefasste Kreistypen analysiert: Kreistyp 1: Kernstädte; Kreise mit mehr als 100.000 Einwohnern; Kreistyp 2: Verdichtetes Umland; Kreise und Kreisregionen mit einer Dichte über 150 Einwohnern/km²; Kreistyp 3: Ländliches Umland; Kreisregionen mit einer Dichte unter 150 Einwohnern/km²; Kreistyp 4: Ländlicher Raum; Kreisregionen mit einer Dichte unter 100 Einwohnern/km².

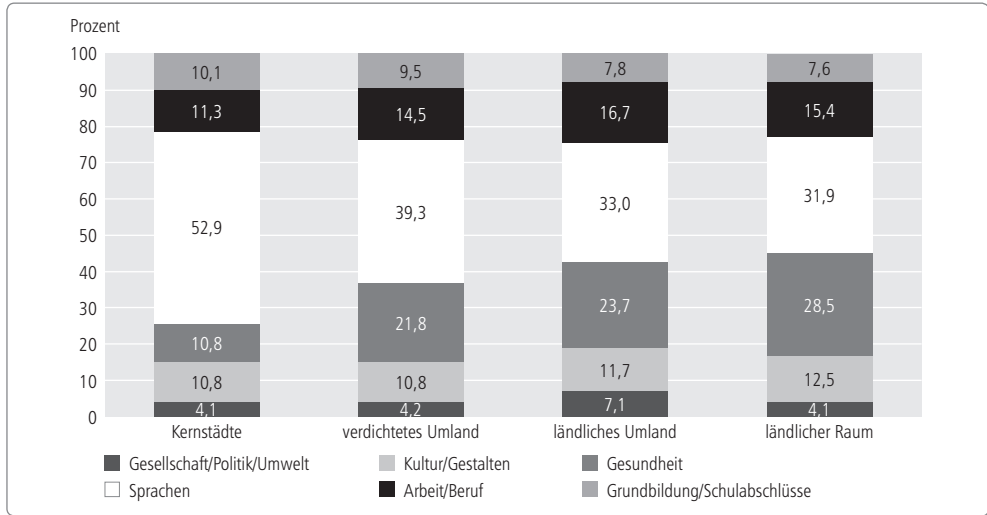


Abbildung 4: Unterrichtsstundenanteile nach Themenfeldern und Kreistypen der 2011 durchgeführten Kurse an Volkshochschulen (Quelle: DIE 2012; eigene Auswertung)

Mehr als die Hälfte aller durchgeführten Kursstunden in Kernstädten findet im Bereich „Sprachen“ statt. Bezogen auf das Gesamtangebot von Sprachkursen an Volkshochschulen bundesweit war dies 2011 ein Anteil von 42 Prozent. Ein vergleichbar hoher Anteil eines Themenfeldes am Angebotsprofil lässt sich für keinen anderen Kreistyp beobachten.

Im Verdichteten Umland hatten Sprachen noch einen Anteil von 39 Prozent, während dieser in beiden eher ländlichen Gebieten weniger als ein Drittel betrug.

Demgegenüber macht das Themenfeld „Gesundheit“ in Kernstädten knapp 11 Prozent im realisierten Angebot aus und der Anteil lag bereits 1998 bei

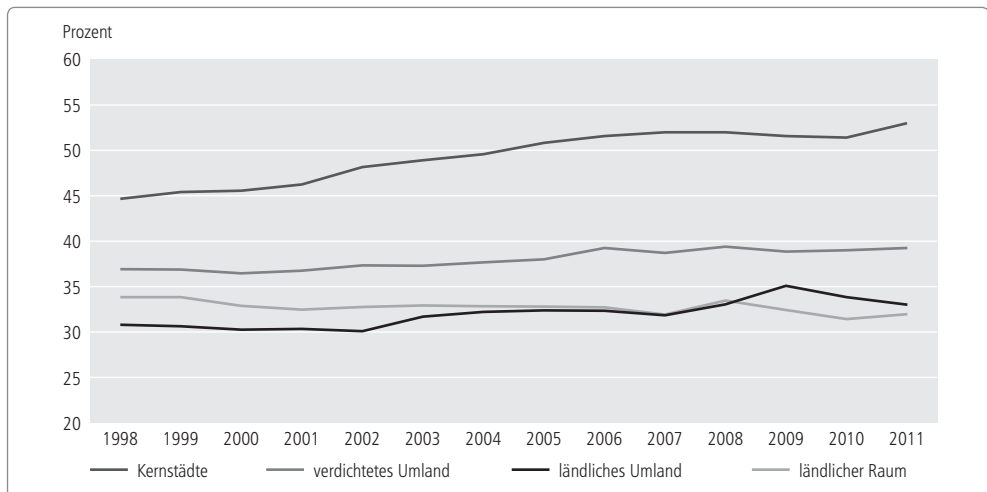


Abbildung 5: Unterrichtsstundenanteile des Themenfeldes „Sprachen“ nach Kreistypen der 2011 durchgeführten Kurse an Volkshochschulen 1998–2011 (Quelle: DIE 1999–2012; eigene Auswertung)

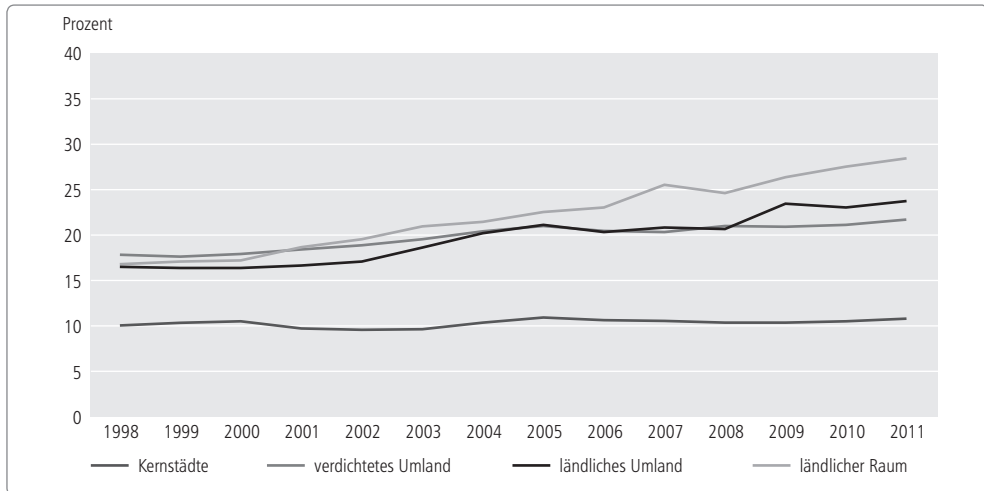


Abbildung 6: Unterrichtsstundenanteile des Themenfeldes „Gesundheit“ nach Kreistypen der 2011 durchgeführten Kurse an Volkshochschulen 1998–2011 (Quelle: DIE 1999–2012; eigene Auswertung)

10 Prozent. Die Bewegung ist also eher gering gemessen an den steigenden Zahlen dieses Themenfeldes insgesamt. Anders verhält es sich im Ländlichen Raum mit der geringsten Bevölkerungsdichte. Hier lag nicht nur der Anteil von „Gesundheit“ höher mit mehr als 28 Prozent, sondern die Bedeutung des Themenbereichs im Angebot ist für Ländliche Räume seit 1998 relevant gestiegen (1998: 17%). Es ist eine kontinuierliche Steigerung zu beobachten, seit 2008 noch einmal mit deutlicher Dynamik. Dies spiegelt sich auch in den absoluten Zahlen der Unterrichtsstunden in beiden Kreistypen wider: In den Kernstädten stieg die Zahl der Unterrichtsstunden lediglich von 433.800 in 1998 auf 490.735 in 2011, im Ländlichen Raum dagegen im gleichen Zeitraum von 314.892 auf 473.032.

Die beschriebene gegenläufige Entwicklung der Themenfelder „Sprachen“ und „Gesundheit“ in ländlichen und verstädterten Gebieten ist augenfällig. Daher stellt sich die Frage, welche Faktoren in Städten und Kreisregionen mit mehr als 100.000 Einwohnern für Themen wie „Sport/Gymnastik/Entspannung/Yoga“ oder „Ernährung“ und andererseits für „Sprachen“ Einfluss auf das Angebotsvolumen von Volkshochschulen ausüben. Umgekehrt kann gefragt werden, welche Parameter die wachsende Bedeutung von Angeboten im Themen-

feld „Gesundheit“ vor allem im Ländlichen Raum beeinflussen. Annäherungen an diesen Befund und mögliche Erklärungsansätze könnten eine tiefergehende Analyse der Angebots- und Nachfragesituation oder auch eine soziografische Gegenüberstellung bieten. Für die Sprachkurse in ländlichen Gebieten kann man von einer geringeren Nachfrage ausgehen. Es ist zu vermuten, dass Sprachkurse aus diesem Grunde nicht über einen längeren Zeitraum und mit steigenden Niveaus mit genügender Teilnehmerstärke fortgeführt werden können, wie das in eher verstädterten Gebieten der Fall ist. Auch ist es in verstädterten Räumen einfacher, Nachfrage für ein breiteres Spektrum an Sprachen zu erreichen. Im Fall von Angeboten im Bereich „Gesundheit“ kann vermutet werden, dass in städtischen oder stadtnahen Gebieten die Konkurrenz der Volkshochschulen für Angebote in „Wellness/Entspannung“ oder „Yoga“ ungleich größer ist als in ländlichen Gebieten.

Mit 29 Prozent hatte das Themenfeld „Arbeit/Beruf“ 1998 einen hohen Anteil an den durchgeführten Unterrichtsstunden im Ländlichen Umland; und auch im Ländlichen Raum war der Anteil mit knapp 26 Prozent ähnlich bedeutend im Angebotsprofil. Im Ländlichen Raum ging der Anteil bis auf knapp 20 Prozent in 2005 zurück und erreichte ei-

nen Tiefpunkt in 2011 mit 15 Prozent. Ähnlich verlief die Entwicklung im Ländlichen Umland bis zum Jahr 2008 mit einem kontinuierlichen Rückgang auf 20 Prozent. 2009 kam es zu einem Einbruch auf knapp 16 Prozent, mit einer leichten Erholung auf 17 Prozent im Folgejahr; aktuell sank der Wert wieder leicht. In Kernstädten ging der Anteil von knapp 17 Prozent in 1998 auf 11 Prozent in 2011 und im Verdichteten Umland von 20 Prozent auf knapp 15 Prozent zurück.

In beiden letztgenannten Kreistypen lässt sich ein ähnlicher Verlauf mit kontinuierlich sinkendem Anteil beobachten. In den Jahren 2009 und 2010 wurde diese Tendenz durch positive Entwicklungen durchbrochen; allerdings sanken die Zahlen 2011 jeweils auf den bisher niedrigsten Wert.

Kurse im Bereich „Grundbildung/Schulabschlüsse“ sind für Kernstädte von größerer Bedeutung als in anderen Kreistypen. Der Anteil lag 1998 bei ca. 11 Prozent und hat 2011 mit 10 Prozent ein ähnliches Niveau gehalten. In den anderen drei Kreistypen lag der Anteil 2011 zwischen ca. 8 und 10 Prozent (ca. 6% in 1998).

Das Themenfeld „Kultur“ hatte in ländlichen Gebieten mit 13 Prozent im Ländlichen Raum und mit 12 Prozent im Ländlichen Umland 2011 einen etwas höheren Anteil am Kursangebot als in stadtnahen Gebieten (11%). Verglichen mit dem Jahr 1998 ist in allen Regionen ein Rückgang zu beobachten; am stärksten geht der Anteil im Verdichteten Umland zurück mit annähernd 4 Prozentpunkten.

Der Anteil des Themenfeldes „Politik“ entwickelt sich in allen Regionen mit leichten Rückgängen unter 1 Prozent und lag 2011 zwischen 4 und 7 Prozent. Einen höheren Rückgang mit knapp 2 Prozentpunkten gab es in den Kernstädten (von 6% in 1998 auf 4% in 2011). Den höchsten Anteil hatte das Themenfeld mit 7 Prozent im Ländlichen Umland.

2.3 Durchschnittliche Dauer von Weiterbildungsangeboten und -aktivitäten

Für das Segment der beruflichen Weiterbildung wird schon seit einigen Jahren auf die Tendenz zu kürzeren Angeboten verwiesen. Für private Anbieter ist dies laut Graf eine Konstante, die in den letzten 13 Jahren deutlich an die jeweils aktuelle wirtschaft-

liche Lage gekoppelt ist. „Dieser Trend verliert in Phasen wirtschaftlicher Erholung an Tempo, um in Krisenzeiten wieder erheblich an Dynamik zu gewinnen“ (Graf 2012, S. 86). Der Anteil der Eintagesseminare und der noch kürzeren Trainingsmaßnahmen stieg unter den vom Verlag Manager-Seminare befragten eher kleineren Anbietern weiter an auf 40 Prozent in 2011 und auch die zwei Tage dauernden Seminare sind nach einem deutlichen Anstieg bis 2006 in den folgenden Jahren rückläufig. Die Zunahme von längeren Maßnahmen ab 2009 wurde maßgeblich beeinflusst durch Förderprogramme zur Qualifizierung von Kurzarbeitern. Mit deren Auslaufen ging dieser Anteil 2011 wieder zurück (vgl. ebd., S. 86).

Es gibt aber weiterhin auch Bereiche der beruflichen Weiterbildung, die diesem Trend nicht unterliegen. Insgesamt betrachtet lässt sich für die Fortbildungsveranstaltungen der Industrie- und Handelskammern z.B. keine nennenswerte Tendenz zu kürzeren Veranstaltungen feststellen (2008 durchschnittlich 74 Stunden, 2011 durchschnittlich 79 Stunden). Das gilt vor allem – zum Teil aufgrund von rechtlichen Vorgaben – für überwiegend abschlussorientierte Lehrgänge der Aufstiegs- und Anpassungsbildung. Deren durchschnittliche Unterrichtsstunden sind in den letzten beiden Jahren angestiegen.

Die AES-Erhebung 2012 bestätigt die oben beschriebene Beobachtung zweier unterschiedlicher Verläufe. Die Teilnehmerbefragung ergab, dass beinahe die Hälfte aller Weiterbildungsaktivitäten (45%) in Veranstaltungen mit zeitlich geringem Umfang stattfinden. Fast jede vierte Aktivität ist von mittlerer Dauer über mehrere Tage und jede fünfte erstreckt sich über mehrere Wochen oder Monate. Ein ähnliches Bild zeichnete bereits der AES 2010. Auffällig ist allerdings der starke Rückgang des Anteils von Weiterbildungsaktivitäten, die über „mehrere Monate“ dauern, um 5 Prozentpunkte. Im Vergleich zu 2007 ist damit einerseits der Anteil der Kurzveranstaltungen gestiegen, andererseits aber auch derjenige über „mehrere Tage“ und „mehrere Wochen“ (vgl. Bilger u.a. 2013, S. 50f.).

Differenziert nach der angewandten AES-Systematik, lässt sich dies noch einmal aufschlüsseln. In der betrieblichen Weiterbildung liegt der Durch-

schnittswert bei 31 Stunden. Doch 59 Prozent aller Aktivitäten in diesem Segment waren sehr viel kürzer mit maximal zehn Stunden oder weniger. In der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung dauerten 29 Prozent der Veranstaltungen bis zu zehn Stunden. Hier gab es auf der anderen Seite auch mehr langdauernde Maßnahmen, so dass die durchschnittliche Dauer schon 86 Stunden betrug. Die Angebote in der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung dauerten durchschnittlich 58 Stunden – nur 27 Prozent zehn Stunden oder weniger (vgl. ebd., S. 53).

Betrachtet man das Kursangebot an Volkshochschulen, so findet man für die Annahme einer allgemeinen Tendenz zu verkürzten Kursen keine Bestätigung. Der Anteil der Volkshochschulkurse, die mindestens eine Woche oder länger dauern, hat sich in den letzten sieben Jahren nicht verändert.¹⁶ Eintagesseminare und Wochenendkurse haben einen etwa gleichen Anteil, wobei der Anteil der kürzeren Maßnahmen in den letzten beiden Jahren um 1 Prozentpunkt gestiegen ist.

Offene Kurse werden an Volkshochschulen seit Jahren (1999) mit durchschnittlich ca. 25 Stunden durchgeführt. In dem Zeitraum von 13 Jahren bis heute gab es Schwankungen um diesen Wert zwischen 25,4 (1999) oder 25,3 (2009) und 24,2 (2004) oder 24,3 zuletzt im Jahr 2011. In den letzten drei Jahren sind die Durchschnittswerte rückläufig. Nach Themenbereichen differenziert bilden sich deutlich zwei Gruppen heraus: einerseits unterrichtsstundenintensive Kurse in den Themenfeldern „Sprachen“ und „Arbeit/Beruf“ oder „Grundbildung/Schulabschlüsse“ (durchschnittlich 35, 22 und 118,1 Unterrichtsstunden pro Kurs) und andererseits die Bereiche „Politik/Gesellschaft/Umwelt“, „Kultur/Gestalten“ und „Gesundheit“ mit durchschnittlich unter 16 Unterrichtsstunden pro Kurs.

Bei den sogenannten Auftrags- und Vertragsmaßnahmen, die im Auftrag von Firmen oder auch den Arbeitsagenturen an Volkshochschulen durchgeführt werden und somit überwiegend der beruf-

lichen Bildung zuzuordnen sind, ist die Entwicklung hin zu kürzeren Maßnahmen allerdings sehr wohl festzustellen.

Noch 1998 hatte ein solcher Kurs durchschnittlich 160 Unterrichtsstunden. 2011 waren es nur noch 79 Stunden; in der Krisensituation des Jahres 2009 war dieser Wert sogar auf 71 Stunden gesunken. Vor allem die Auftrags- und Vertragsmaßnahmen in den Themenfeldern „Sprachen“ oder „Arbeit/Beruf“ werden kürzer. „Sprachen“ hatten im Jahr 2000 durchschnittlich 150 Unterrichtsstunden, 2011 noch einen Durchschnittswert von ca. 67 Unterrichtsstunden. Im Themenbereich „Arbeit/Beruf“ sank der Durchschnittswert im Jahr 2008 unter 100 Unterrichtsstunden pro Kurs, 2002 waren es noch durchschnittlich 134 Stunden. Allerdings wurden die Kurse in den Jahren 2010 und 2011 von der Tendenz her wieder länger (durchschnittlich 92 Unterrichtsstunden pro Auftrags- und Vertragsmaßnahme in 2011). Auch die offenen Kurse im Themenbereich „Arbeit/Beruf“, die wie die Auftrags- und Vertragsmaßnahmen in diesem Bereich der beruflichen Bildung zuzurechnen sind, werden kürzer. Vor zehn Jahren dauerte ein solcher Kurs im Durchschnitt 27 Stunden, seit 2006 sank dieser Wert unter 24 Stunden und lag 2011 bei 22 Stunden. Der zwischenzeitlich kurzfristige Anstieg in 2009 scheint keine Wende in dieser Entwicklung angezeigt zu haben.

2.4 Leistungsspektrum von Weiterbildungsanbietern

Die bisher dargestellten Entwicklungen des Weiterbildungsangebots beziehen sich weitestgehend auf klassische Veranstaltungsformate wie Kurse, Seminare und Lehrgänge. Derartige Angebote prägen zwar nach wie vor das Leistungsspektrum von Weiterbildungsanbietern. Daneben gehören aber verschiedene weitere (Lern-)Dienstleistungen und Supportangebote nicht nur für Teilnehmende an Weiterbildung bzw. für an Weiterbildung Interessierte heute häufig zum Angebotskatalog von Weiterbildungseinrichtungen. Deren statistische Erfassung in der Bildungsberichterstattung ist bisher allerdings deutlich defizitär.

Einen groben Überblick über das aktuelle Leistungsspektrum von Weiterbildungsanbietern ver-

16 Nicht von allen Kursen (offene Kurse und Auftrags- und Vertragsmaßnahmen) sind die Angaben zur Zeitorganisation bekannt. Der Anteil bezieht sich auf Kurse, für die Angaben vorliegen.

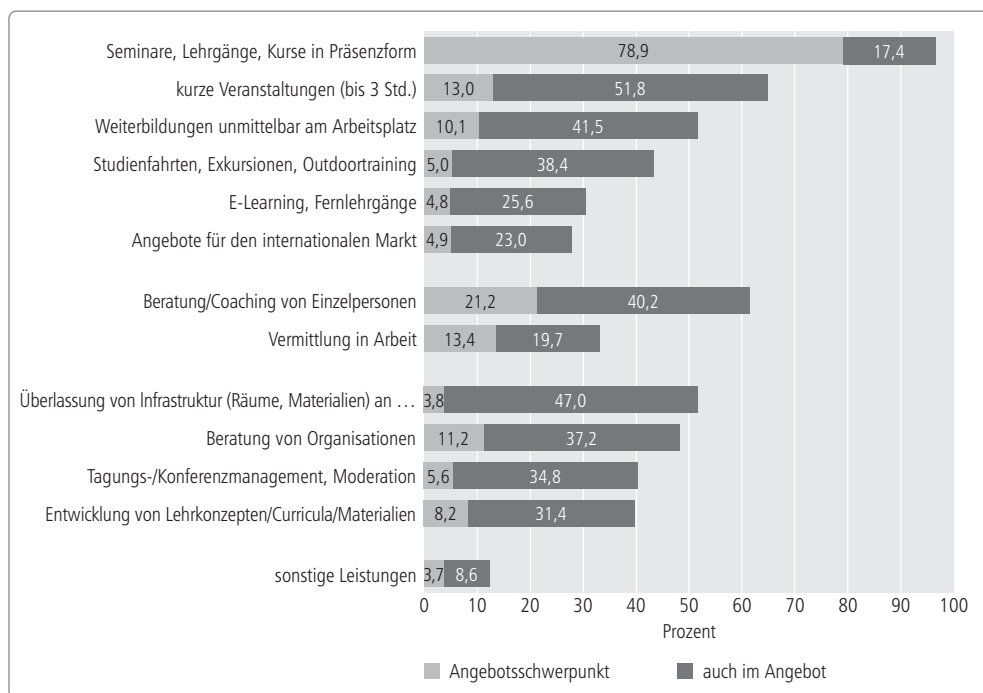


Abbildung 7: Weiterbildungsanbieter in Deutschland nach ihren Leistungen 2012 (Anteile in Prozent)
(Quelle: BIBB/DIE wbmonitor-Umfrage 2012; hochgerechnete Werte auf Basis von n = 1.260 Anbietern, gültige Werte [Gesamt N = 1.266 Anbieter])

mitteln die regelmäßigen bundesweiten Befragungen von BIBB und DIE im Rahmen des wbmonitor. Konkret vorgestellt werden Ergebnisse für das Jahr 2012 (vgl. Abb. 7). Sie unterscheiden sich nur unwesentlich von den Befunden der beiden Vorjahre.¹⁷ Ähnlich wie bei den Themenstrukturen in der Weiterbildung ist davon auszugehen, dass sich das Leistungsspektrum der Einrichtungen im Zeitverlauf durch eine gewisse Stabilität auszeichnet und Veränderungen eher längerfristig nachgezeichnet werden können. Zudem bedarf dies detaillierterer Informationen über den Umfang einzelner Leistungen, als sie der wbmonitor derzeit liefern kann.

17 Die Ergebnisse der Umfragen von 2011 und 2010 zu den Leistungen der Weiterbildungsanbieter (Grundauszählungen) sind im Internet veröffentlicht unter www.wbmonitor.de. Auf die Heranziehung noch früherer Umfrageergebnisse wird hier wegen der nicht zureichenden Datenbasis bei der Beantwortung der maßgeblichen Frage verzichtet.

Die wbmonitor-Ergebnisse bestätigen zunächst die Dominanz von klassischen Seminaren, Lehrgängen und Kursen in Präsenzform. Nahezu alle Weiterbildungsanbieter hatten in den letzten Jahren derartige Angebote im Programm. Bei vier Fünfteln der Anbieter stellte dieses Veranstaltungsformat einen Schwerpunkt dar, unter den Volkshochschulen waren es mehr als 90 Prozent. Kurze Veranstaltungen mit einer Dauer von bis zu drei Stunden führten rund zwei Drittel der Weiterbildungsanbieter durch; aber nur 13 Prozent legten 2012 einen Schwerpunkt auf solche Angebote.

Weit weniger selbstverständlich im Leistungsspektrum sind (nach wie vor) Weiterbildungs-/Lernangebote, die außerhalb eigener Schulungsräume durchgeführt bzw. wahrgenommen werden: Weiterbildungen unmittelbar am Arbeitsplatz hatte 2012 gut die Hälfte der im wbmonitor erfassten Weiterbildungseinrichtungen im Programm, für jeden zehnten Anbieter stellte dieses Angebotsformat

immerhin einen Schwerpunkt dar. Überproportional traf dies auf kommerziell arbeitende private Weiterbildungsanbieter zu (Angebot: 68%, Angebotschwerpunkt: 21%). Studienfahrten, Exkursionen und Outdoor-Training führten 48 Prozent der Weiterbildungsanbieter durch, schwerpunktmäßig allerdings nur ein geringer Anteil von 5 Prozent.

In einer Kategorie zusammengefasst wird im wbmonitor erhoben, inwieweit E-Learning-Angebote und Fernlehrgänge zum Leistungsprofil der Weiterbildungseinrichtungen gehören. Auf ca. 30 Prozent der Anbieter in Deutschland traf dies 2012 zu. 5 Prozent setzten hier eigenen Angaben zufolge einen Schwerpunkt. Der Fernunterrichtsstatistik des Fachverbandes zufolge gab es 2011 345 Anbieter, deren Fernlehrgänge durch die Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU) geprüft und zugelassen waren. Von diesen Anbietern hatten 86 Prozent höchstens zehn Lehrgänge im Programm (vgl. Forum Distance-Learning 2012, S. 4).

Ergänzt sei in diesem Kontext, dass auch Weiterbildungsangebote für den internationalen Markt, wozu sowohl Maßnahmen zur Vermittlung bestimmter Inhalte in Deutschland als auch die Durchführung von Weiterbildungsveranstaltungen im Ausland gerechnet werden können (vgl. iMOVE 2010), noch seltener Bestandteil der Leistungen von Weiterbildungsanbietern darstellen. Nach den wbmonitor-Ergebnissen hatte 2012 gut ein Viertel von ihnen auch eine internationale Ausrichtung, aber nur bei 5 Prozent gehörten entsprechende Angebote zum Kerngeschäft.

Im Kontext der Stärkung von Eigenverantwortung der Individuen für ihre Bildungsprozesse sowie der Diskussionen um informelles Lernen und die Anerkennung hierbei erworbener Kompetenzen haben in den letzten Jahren individuelle Dienstleistungen in der Weiterbildung in Form von Beratung bzw. Coaching und Verfahren zur Kompetenzfeststellung an Bedeutung gewonnen. Dies findet offenbar auch in den Ergebnissen des wbmonitor seinen Niederschlag: Mehr als 60 Prozent der Weiterbildungsanbieter hatten 2012 solche Angebote im Programm; für ein Fünftel stellten diese einen Angebotsschwerpunkt dar. Überdurchschnittlich häufig galt dies wiederum für gewinnorientierte Einrichtungen (Angebot: 72%; Angebotsschwerpunkt: 40%).

Darüber hinaus stellt die Vermittlung in Arbeit eine nennenswerte Dienstleistung von Weiterbildungsanbietern für Einzelpersonen dar, die 2012 von rund einem Drittel erbracht wurde. 13 Prozent betrachteten dieses Feld sogar als Angebotsschwerpunkt.

Auch verschiedene Dienstleistungen für andere Organisationen und Weiterbildungsanbieter, die über Weiterbildungsmaßnahmen im engeren Sinne hinausgehen, sind bei nicht wenigen Einrichtungen Bestandteil ihres Geschäftsmodells im Weiterbildungsbereich. Zu diesen Leistungen zählen die Überlassung von Infrastruktur (Räume, Materialien) an Dritte (bei 52% im Angebot; bei 4% Angebotschwerpunkt) und die Beratung von Organisationen (bei 48% im Angebot; bei 11% Angebotsschwerpunkt), wobei Letzteres ebenfalls relativ häufig zum Profil kommerzieller Weiterbildungsanbieter zählt (bei 65% im Angebot; bei 27% Angebotsschwerpunkt). Des Weiteren sind in diesem Kontext zu nennen Tagungs-/Konferenzmanagement, Moderation (bei 41% im Angebot; bei 6% Angebotsschwerpunkt) sowie die Entwicklung von Lehrkonzepten/ Curricula/Materialien für andere (bei 40% im Angebot; bei 8% Angebotsschwerpunkt).¹⁸

Einige empirische Hinweise dazu, dass in der jüngeren Vergangenheit bei Weiterbildungseinrichtungen ein Zuwachs an verschiedenen Supportleistungen v.a. im Bereich individueller Beratung zu verschiedenen Aspekten bzw. Fragen von Weiterbildung für Teilnehmende und an Weiterbildung Interessierte stattgefunden hat, liefern die Ergebnisse der Evaluation der Wirksamkeit der Weiterbildungsmittel des Weiterbildungsgesetzes Nordrhein-Westfalen. In diesem Rahmen berichtete die Mehrheit der in die Erhebungen einbezogenen Volkshochschulen und nach WbG anerkannten Einrichtungen von einer gestiegenen Inanspruchnahme ihrer über Weiterbildungsmaßnahmen hinausgehenden Angebote, insbesondere an Beratung (z.B. zu nachfrageorientierten Förderinstrumenten), zwischen den Bezugs-

18 Differenziertere und weitergehende Befunde zu Art und Umfang von verschiedenen Lerndienstleistungen und neuen Angebotsformen von Weiterbildungsanbietern jenseits klassischer Weiterbildungsveranstaltungen und diesbezüglichen Entwicklungen sind von den Ergebnissen der wbmonitor-Umfrage 2013 speziell zu diesem Themenbereich zu erwarten.

jahren der Evaluation 2002 und 2008. Damit einhergehend den Angaben zufolge ein deutlicher Anstieg des Personalaufwands für derartige Leistungen (vgl. DIE 2011, S. 147ff.).

3 Zusammenfassung und Ausblick

Auf Grundlage von Befunden repräsentativer Bevölkerungsbefragungen – insbesondere aus Erhebungen bei Weiterbildungsanbietern – wurden in diesem Kapitel Aussagen zum Angebotsvolumen, zu Themenbereichen in der Weiterbildung, zur Dauer von Veranstaltungen und zum Leistungsspektrum von Anbietern präsentiert. Im Folgenden sollen diese noch einmal zusammengefasst werden.

3.1 Zentrale Ergebnisse

Angebotsvolumen

Wenngleich im Jahr 2010 die Teilnahmequote an Weiterbildung gegenüber dem Erhebungsjahr 2007 gesunken war, ist von einer Steigerung des realisierten Angebotsvolumens gegenüber den Vergleichsjahren 2010 und 2007 auszugehen. Der Umfang an durchgeführten Weiterbildungsveranstaltungen und Unterrichtsstunden im Bereich der öffentlich geförderten Weiterbildung, insbesondere der Volkshochschulen, erweist sich in den letzten Jahren als tendenziell stabil, wobei das Stundenvolumen zuletzt leicht rückläufig war.

Für die vorwiegend im Bereich der beruflichen Weiterbildung tätigen Anbieter lässt sich nach teilweisen Einbrüchen unter dem Einfluss der Wirtschaftskrise wieder übergreifend eine Angebotssteigerung konstatieren, angezeigt in Auftragszuwächsen sowie gestiegenen Veranstaltungs- und Unterrichtsstundenzahlen.

Entsprechend der wieder verbesserten wirtschaftlichen Entwicklung und Lage und der antizyklischen Förderpolitik der Bundesanstalt für Arbeit verwundert es nicht, dass der Bereich der SGB-geförderten Weiterbildung seit 2010 wieder rückläufig ist.

Themenbereiche

Mit Blick auf Themenbereiche in der Weiterbildung ist zunächst festzuhalten, dass auf dieser Ebene

aggregierter Daten Veränderungen und Verschiebungen tendenziell eher langfristig feststellbar und konjunkturrebezogen auf einzelne Themen statistisch kaum abbildbar sind.

Die Themenbereiche haben unterschiedliches Gewicht, je nachdem, ob Angebote aus der beruflichen oder allgemeinen Weiterbildung betrachtet werden. „Gesundheit“ ist aber in jedem Fall der Bereich, in dem die höchsten Zuwachsraten zu beobachten sind. Diese Entwicklung zeichnet sich über einen längeren Zeitraum mit kontinuierlichen Steigerungen und bei unterschiedlichen Anbietern ab. Hier dürften sich weiterhin und in zunehmendem Maße gesellschaftliche Anforderungen und damit einhergehende Weiterbildungsbedarfe niederschlagen, die im Zusammenhang des demografischen Wandels und insbesondere des zunehmenden Anteils Älterer an der Bevölkerung und an den Belegschaften in den Unternehmen zu sehen sind. Die regionsspezifische Analyse der Volkshochschulen zeigt, dass VHS-Angebote in diesem Bereich in Städten kaum Wachstumspotenzial entfalten. Dagegen haben sie vor allem im Ländlichen Raum mit der geringsten Bevölkerungsdichte relevant zugenommen, mit besonderer Dynamik in den letzten drei Jahren.

Dieselbe Analyse zeigt auch, dass das Profil von VHS-Angeboten in Kernstädten überproportional stark geprägt ist von Sprachangeboten, die in Ländlichen Räumen eher eine untergeordnete Rolle spielen. Insgesamt betrachtet verwundert es nicht, dass angesichts der anhaltenden Globalisierung und Internationalisierung sowohl des Erwerbsbereichs als auch der privaten Lebensführung „Sprachen“ nach wie vor und etwas stärker sichtbar in der allgemeinen Weiterbildung einer der zentralen Themenbereiche bleiben.

Angebote im Themenbereich EDV scheinen hingegen aktuell zu stagnieren. Dabei mag einerseits eine Rolle spielen, dass der Umgang mit Computer und Internet inzwischen zu den Schlüsselkompetenzen zählen, die bereits im Kindes- und Jugendalter erworben werden. Andererseits erzeugen die rasanten technischen Innovationen bei Hard- und Software kontinuierlich neue Lernbedarfe auch bei Erwachsenen, die von entsprechenden Weiterbildungsangeboten aufgegriffen werden.

Dauer von Weiterbildungsaktivitäten und -angeboten

Es ist kein wirklich neues und überraschendes Ergebnis, dass generell und in der Langzeitperspektive die durchschnittliche Dauer von Weiterbildungsveranstaltungen – gemessen am Umfang der Unterrichtsstunden – in verschiedenen Themenbereichen stark variiert. Als vergleichsweise unterrichtsstundenintensiv erweisen sich Sprachkurse und Angebote im Bereich Grundbildung. Dagegen zeichnen sich Angebote der politischen, kulturellen und Gesundheitsbildung durch eine eher kurze Dauer aus. Angebote, die der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung zugeordnet werden können, erweisen sich mit Blick auf ihr durchschnittliches Unterrichtstundenvolumen als langjährig stabil.

Dagegen ist bei Angeboten im Bereich der berufsbezogenen Weiterbildung v.a. bei sogenannten wirtschaftsnahen Anbietern, aber auch bei Volkshochschulen nach wie vor eine Tendenz zur Verkürzung des durchschnittlichen Unterrichtstundenvolumens feststellbar. Wesentliche Ausnahmen hiervon stellen gesetzlich geregelte, zu Berufsabschlüssen führende Lehrgänge dar. Demnach verstärken sich offensichtlich das Interesse und/oder der (Kosten-)Druck hin zu möglichst kurzfristiger Wissensvermittlung und nur geringer zeitlicher Bindung durch eine berufsbezogene Weiterbildungsmaßnahme.

Leistungsspektrum von Weiterbildungsanbietern

Unter den Leistungen von Weiterbildungsanbietern haben nach wie vor Weiterbildungsveranstaltungen in einem traditionellen Format mit Präsenzunterricht einen herausgehobenen Stellenwert. Daneben und darüber hinaus angebotene Dienstleistungen für Individuen und andere Organisationen sind weit verbreitet, aber bisher auf Basis der derzeit verfügbaren Datenquellen nicht angemessen quantifizierbar. Als Wachstumsbereich erscheint in diesem Kontext insbesondere das Feld von Beratungsleistungen in Bezug auf verschiedene Aspekte von Weiterbildung. Letzteres korrespondiert mit den in den letzten Jahren feststellbaren zunehmenden Anforderungen an Individuen, mehr Eigenverantwortung für die Gestaltung ihrer Bildungsbiografie zu übernehmen. Zugleich geht damit aber auch

ein wachsender Bedarf an Orientierungshilfen und Support einher.

3.2 Ausblick

Angesichts der insgesamt defizitären Datenlage zur Anbieter- und Angebotsseite der Weiterbildung und der großenteils jeweils auf bestimmte Segmente beschränkten statistischen Quellen ist die Herausarbeitung und Beschreibung übergreifender Entwicklungen stark eingeschränkt. Auch ist davon auszugehen, dass sich längerfristig daran nichts Grundlegendes ändern wird. Dem stehen gegenwärtig insbesondere die zersplitterten staatlichen Zuständigkeiten für verschiedene Bereiche der Weiterbildung sowie deren zumindest in Teilen marktförmige Struktur und Organisation entgegen. Erweiterungen sind am ehesten im Bereich der öffentlich verantworteten Weiterbildung zu erwarten, da hier ein Trend zu einer evidenzbasierten datengestützten Steuerung und Gestaltung der Weiterbildung im jeweiligen Verantwortungsbereich verstärkt eingefordert wird.

Das DIE ist maßgeblich an der Erstellung der aussagekräftigsten empirischen Datengrundlagen zum Weiterbildungsangebot in Deutschland beteiligt und arbeitet kontinuierlich an deren Verbesserung, um den Nutzen für Bildungsberichterstattung und für Forschungszwecke zu erhöhen. Wesentliche Voraussetzung dafür ist allerdings weiterhin die Bereitschaft der Weiterbildungsanbieter, sich an den freiwilligen Erhebungen zu beteiligen und ihre Leistungen sichtbar zu machen.

Literatur

- Bilger, F. u.a. (Hg.) (2013): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld. URL: www.die-bonn.de/doks/2013-weiterbildungsverhalten-01.pdf
- Bundesinstitut für Berufsbildung/Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2010): Grundauszählung wbmonitor 2009. URL: www.bibb.de/de/55049.htm
- Bundesinstitut für Berufsbildung/Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2011): Grundauszählung wbmonitor 2010. URL: www.bibb.de/de/55049.htm
- Bundesinstitut für Berufsbildung/Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2012): Grundauszählung wbmonitor 2011. URL: www.bibb.de/de/59112.htm

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2013): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2012 Trendbericht. Bonn. URL: www.bmbf.de/pub/trendberichtweiterbildungsverhalten_2012.pdf
- Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (2007): Jahresbericht 2007. Münster
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2010): Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2010. Bonn
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.) (2011): Lernende fördern – Strukturen stützen. Abschlussbericht zum Projekt Evaluation der Wirksamkeit der Weiterbildungsmittel des Weiterbildungsgesetzes (WbG) Nordrhein-Westfalen. Bonn. URL: www.die-bonn.de/doks/2011-evaluation-weiterbildungsgesetz-nrw-01.pdf
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2011): DIHK-Bildungsbericht 2011. Berlin
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2012): DIHK-Fortbildungsstatistik 2011. Berlin. URL: www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/weiterbildung/weiterbildungsstatistiken/dihk-weiterbildungsstatistiken
- Forum DistanCE-Learning (2012): Fernunterrichtsstatistik 2011. Hamburg. URL: www.forum-distance-learning.de/content/downloads/FU-Statistik/Ergebnisse%20FU%20Statistik%202011/Fernunterrichtsstatistik%202011.pdf
- Graf J. (2011): Weiterbildungsszene Deutschland 2011. Studie über den deutschen Weiterbildungsmarkt. Bonn
- Graf J. (2012): Weiterbildungsszene Deutschland 2012. Studie über den deutschen Weiterbildungsmarkt. Bonn
- iMOVE (Hg.) (2010): TrendBarometer – Exportbranche Aus- und Weiterbildung 2010. Bonn. URL: www.imove-germany.de/cps/rde/xbcr/imove_projekt_de/p_TrendBarometer_2010.pdf
- Koscheck, S. u.a. (2012): wbmonitor Umfrage 2012 – Zentrale Ergebnisse im Überblick. URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/wbmonitor_Ergebnisbericht_Umfrage_2012.pdf
- Nuissl, E./Lattke, S./Pätzold, H. (2010): Europäische Perspektiven der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Schlutz, E. (2006): Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklungen. Münster
- Statistisches Bundesamt (2011): Weiterbildung. URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Weiterbildung/BeruflicheWeiterbildung5215001117004.pdf?__blob=publicationFile
- Statistisches Bundesamt (2012): Weiterbildung. URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Weiterbildung/BeruflicheWeiterbildung5215001127004.pdf?__blob=publicationFile
- Rosenblatt B.v./Bilger, F. (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Bd. 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey. Bielefeld
- Rosenblatt B.v./Bilger, F. (2011): Weiterbildungsbeteiligung 2010 – Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld
- Tietgens, H. (Hg.) (1986): Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- Tietgens, H. (1994): Psychologisches im Angebot der Volkshochschulen. Frankfurt a.M.
- UNESCO Institute for Statistics (1997): International Standard Classification of Education – ISCED 1997. URL: www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm
- Wuppertaler Kreis (Hg.) (2009): Trends in der Weiterbildung – Verbandsumfrage 2009 bei den Mitgliedsinstituten des Wuppertaler Kreises. Köln. URL: www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Lehre/Materialien/Weiterbildung/trends2009.pdf
- Wuppertaler Kreis (Hg.) (2010): Trends in der Weiterbildung – Verbandsumfrage 2010 bei den Mitgliedsinstituten des Wuppertaler Kreises. Köln. URL: www.wkr-ev.de/trends10/trends2010.pdf
- Wuppertaler Kreis (Hg.) (2011): Trends in der Weiterbildung – Verbandsumfrage 2011 bei den Mitgliedsinstituten des Wuppertaler Kreises. Köln. URL: www.wkr-ev.de/trends11/trends2011.pdf
- Wuppertaler Kreis (Hg.) (2012): Trends in der Weiterbildung – Verbandsumfrage 2012 bei den Mitgliedsinstituten des Wuppertaler Kreises. Köln. URL: www.wkr-ev.de/trends12/trends2012.pdf
- Zeuner, C./Faulstich, P. (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim

Elisabeth Reichart

Weiterbildungsbeteiligung und Teilnahmestrukturen

1 Einführung in den Gegenstand

Mit „Weiterbildungsbeteiligung“ bzw. „Weiterbildungsteilnahme“ werden Lernaktivitäten Erwachsener und soziale Unterschiede in diesen Aktivitäten beschrieben. „Teilnahme“ und „Beteiligung“ werden in der Regel synonym verwendet; allerdings fokussiert „Teilnahme“ mehr die Aktivität der Person, während „Beteiligung“ auch die sozialen Chancen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Teilnahme anspricht.

Die Teilnahmeforschung beschäftigt sich mit den individuellen und sozialen Hintergründen der Bildungsteilnahme wie auch der Nicht-Teilnahme an Lernaktivitäten im Erwachsenenalter. Bezogen auf Personen werden Teilnahmequoten errechnet, die angeben, welcher Anteil einer ausgewählten Bevölkerung laut Selbstaussage in einem definierten Zeitraum (meist die letzten 12 Monate vor der Befragung) eine bestimmte Lernaktivität vollzogen hat. Bezogen auf bestimmte Anbietergruppen (z.B. Volkshochschulen, IHK, Fernunterricht) können außerdem Strukturen der Teilnehmerschaft abgebildet werden (vgl. Abschnitt 5).

Man unterscheidet in der internationalen Diskussion inzwischen zumeist nach dem Grad der Organisiertheit und Formalisierung des Lernens zwischen *formalen*, *non-formalen* und *informellen* Lernaktivitäten. Das deutsche Verständnis von „Weiterbildung“ bezieht sich demgegenüber meist auf organisierte Lernformen, also auf formale und non-formale Bildung. In der Forschung sowie in der Bildungsberichterstattung interessieren aber nicht nur die Teilnahmequoten, sondern auch die individuellen und sozialen Bedingungen, die eine (Nicht-)Teilnahme befördern. Auf der individuellen Ebene sind dies Faktoren wie etwa die persönliche Lernmotivation, aber auch sozioökonomische Faktoren wie Erwerbstätigkeit, Einkommen, Alter und Geschlecht. Darüber hinaus spielen auch Gelegenheitsstrukturen wie das familiäre, berufliche und institutionelle Umfeld eine Rolle.

Diese Einschränkung der Handlungsfreiheit in Bezug auf die Teilnahme an Weiterbildung wird von Rubenson/Desjardins (2009) als „bounded agency“, also als begrenzte Handlungsfähigkeit, bezeichnet. Die Forscher argumentieren, dass strukturelle Rahmenbedingungen auf der gesellschaftlichen und politischen Ebene (z.B. gesetzliche Regelungen, Förderungsmöglichkeiten), strukturelle Bedingungen im persönlichen Bereich (Familie, Erwerbstätigkeit, lokal zugängliche Anbieter) und individuelle Fähigkeiten und Einstellungen zum Lernen zusammenspielen und nur gemeinsam eine Teilnahme oder Nicht-Teilnahme an Weiterbildung bedingen. Das bedeutet letztlich, dass die individuellen Faktoren bei unterschiedlichen gesellschaftlichen und wohlfahrtsstaatlichen Rahmenbedingungen unterschiedlich starke Wirkung haben.

In der international vergleichenden Forschung wurden sogenannte „Lifelong Learning Regimes“ vorgeschlagen, die angelehnt an gängige Wohlfahrtsstaatstypologien (vgl. Esping-Andersen 1999) Länder nach den dort gegebenen Verhältnissen in Bezug auf das Lernen Erwachsener einteilen (vgl. Holford u.a. 2008; Markowitsch/Hefler 2007; Kilpi-Jakonen u.a. 2012; Saar/Ure i. Ersch.). Insbesondere der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik wird hier prägende Wirkung auf Angebot, Nachfrage und Erträge von Weiterbildung zugeschrieben (vgl. Schömann/Baron 2009, S. 32). Deutschland gehört zu den „konservativen“ Wohlfahrtsstaaten mit einem ausgebauten Berufsbildungssystem, einer hohen Bedeutung von Zertifikaten und einer vergleichsweise starken Ausrichtung des Hochschulsystems auf traditionelle (junge) Studierende, auch wenn zuletzt politische Initiativen zur Öffnung der Hochschulen gestartet wurden (z.B. Projekt „Offene Hochschule“; vgl. BMBF 2012). Dazu kommt eine starke Segmentierung des Arbeitsmarktes, die Angebote der betrieblichen Weiterbildung nur erwerbstätigen Personen eröffnet. Solche Typologien sind geeignet, verschiedene Syndrome von Merkmalen zu beschreiben, geben jedoch noch keinen Einblick

in kausale Beziehungen. Viele Typologien basieren zudem auf nur wenigen Beispielen und vernachlässigen die Varianz innerhalb der Länder (z.B. regionale Arbeitsmarktunterschiede; vgl. Saar/Ure i. Ersch.).

Der Schwerpunkt der bisherigen Forschung zu den Einflussfaktoren der Weiterbildungsbeteiligung liegt bei den Teilnahmebedingungen auf der individuellen Ebene. Es ist vielfach belegt, dass jüngere Personen, Personen mit höheren Schul- oder Berufsabschlüssen, Personen mit höherem beruflichen Status, unbefristet und in Vollzeit beschäftigte Personen sowie Personen ohne Migrationshintergrund mehr an Lernaktivitäten teilnehmen als die jeweiligen Referenzgruppen (vgl. z.B. Leber/Möller 2008; Offerhaus/Leschke/Schömann 2010). Diese Auflistung von Faktoren belegt schon die wichtige Rolle, die arbeitsplatzbezogene und damit außerhalb der Person liegende Merkmale spielen. So hat eine neuere Studie mit BIBB/IAB-Daten gezeigt, dass die Merkmale der ausgeübten Berufstätigkeit (z.B. Art der Arbeitsaufgaben und Umfang an Technologie) den wichtigsten Faktor für die Ungleichheit in der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung darstellen (vgl. Schindler/Weiss/Hubert 2011).

Lange Zeit wurde auch Frauen eine geringere Weiterbildungsbeteiligung zugeschrieben als Männern; inzwischen wurde gezeigt, dass es bei jeweils gleichen Merkmalen des Erwerbsstatus keine Unterschiede in der Beteiligung gibt (vgl. Kuper/Unger/Hartmann 2013; Seifried/Berger 2011). Bezüglich des Einflusses der Vorbildung wurde nachgewiesen, dass Weiterbildung die bereits zuvor entstandenen Bildungsungleichheiten nicht kompensiert, sondern in der beruflichen Weiterbildung sogar verstärkt (vgl. Seifried/Berger 2011). Auch für die Teilnahme an nicht-berufsbezogener Weiterbildung spielt die früher erlangte Schulbildung eine Rolle (vgl. Kuper/Unger/Hartmann 2013, S. 105).

Nach der Einführung in Daten, Definitionen und Methoden (Abschnitt 2) werden die Teilnahmequoten an den verschiedenen Lernformen (non-formale, formale, informelle Bildung) aus dem Adult Education Survey (AES) extrahiert und dort, wo möglich, nach sozialen Merkmalen differenziert. Ergänzt wird die Beschreibung durch Befunde anderer, spezifischer Studien (Abschnitt 3). Anschließend werden diese Zahlen in einen internationalen Kontext gestellt. In Abschnitt 4 wird aufgezeigt, welche Einflussfak-

toren auf der Makroebene eine Rolle spielen. Für ausgewählte Segmente von Weiterbildung werden in Abschnitt 5 anbieterbezogen Teilnahmestrukturen dargestellt, in der Regel differenziert nach Alter und Geschlecht. Schließlich werden zentrale Befunde zusammengefasst und ein Ausblick auf Konsequenzen und weiterhin offene Fragen gegeben (Abschnitt 6).

2 Daten, Definitionen und Methoden

Die einschlägige Datenquelle zur Teilnahme an Weiterbildung ist seit 2007 der AES, eine Repräsentativerhebung unter der erwerbsfähigen Bevölkerung.¹ Mit dem AES ist, gemäß europäischer Vorgaben, die Unterscheidung in formale Bildung, non-formale Bildung und informelles Lernen konstitutiv. In der deutschen Berichterstattung ist es mittlerweile üblich, die non-formale Bildung als Weiterbildung zu bezeichnen, da sie wesentliche Teile der Weiterbildung repräsentiert (vgl. auch Reichart 2013). Zudem hat sich die Teilnahmequote an non-formaler Bildung von der Größenordnung her im Umstellungsjahr 2007 als ähnlich hoch wie die Gesamtteilnahmequote an Weiterbildung erwiesen (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 55). Da der aktuelle AES-Schlussbericht die Grundlage der folgenden Ausführungen zu Teilnahmequoten bildet, wird diese Sprachregelung im Teil zur non-formalen Bildung hier übernommen (Bilger u.a. 2013).

Weitere regelmäßig erhobene repräsentative Datenquellen aus Teilnehmersicht wurden im einführenden Kapitel zu Begriffen und Berichtssystemen genannt (vgl. Käßlinger/Kulmus/Haberzeth 2013, S. 3ff.). Daneben gibt es einmalig durchgeführte Studien, die sich mit einem bestimmten Thema oder einer bestimmten Gruppe beschäftigen, z.B. die Studie zum Bildungsverhalten Älterer (Tippelt u.a. 2009). Das gängige Maß für die Darstellung des Teilnahmeverhaltens auf Bevölkerungsebene ist die Teilnahmequote. Sie errechnet sich als Prozentsatz der Personen, die im Referenzzeitraum der Befragung

1 Von 1979 bis 2003 existierte für Deutschland das Berichtssystem Weiterbildung (BSW), das alle drei Jahre stattfand und allgemeine und berufliche Weiterbildung mit getrennten Fragekategorien erhob. 2007 fand die letzte BSW-Erhebung parallel zum ersten AES statt (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008).

an jeweils mindestens einer Aktivität im jeweiligen Weiterbildungssegment, d.h. betriebliche, individuelle berufsbezogene oder nicht-berufsbezogene Weiterbildung, teilgenommen haben, und zwar bezogen auf alle Befragten bzw. die interessierende Bezugsgruppe. Im AES umfasst der Referenzzeitraum, auf den sich die Quoten beziehen, jeweils die letzten zwölf Monate vor der Befragung. Die Summe der Teilnahmequoten in den Segmenten übersteigt die Gesamtteilnahmequote, weil einzelne Teilnehmende in mehreren Segmenten beteiligt gewesen sein können. Ein anderes Maß für die quantitative Verbreitung von Weiterbildung sind Unterrichtsstunden der Weiterbildungsteilnahme pro Person, pro Segment oder pro Bevölkerung (vgl. Bilger u.a. 2013).

Ein komplexes statistisches Verfahren ist die logistische Regression (vgl. Best/Wolf 2010). Mit ihrer Hilfe kann man den Einfluss einzelner Faktoren auf die Teilnahmewahrscheinlichkeit an Weiterbildung bestimmen, unter der Voraussetzung, dass alle anderen Faktoren konstant gehalten werden. Werden Merkmale erfasst, die auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind (z.B. auf der individuellen, der organisationalen oder der gesellschaftlichen), sind Mehrebenenanalysen erforderlich (vgl. Hox 2010).

Informationen zu Teilnehmenden an Weiterbildung erhält man außerdem durch Träger- und Einrichtungsstatistiken. Mit diesen werden Strukturen der Teilnehmerschaft an Veranstaltungen bestimmter Anbieter sichtbar. Aufgrund der Erhebung der Teilnehmermerkmale im Kontext von Veranstaltungen werden hier in der Regel Teilnahmefälle statt individuelle Teilnehmende gezählt. Nimmt eine Person in einem Jahr an mehreren Veranstaltungen desselben Anbieters teil, wird sie also auch mehrfach erfasst. Daher kann man sich mithilfe der erfassten Gesamtzahlen an Teilnahmefällen nur ein ungefähres Bild von der Verbreitung des jeweiligen Bildungsangebots machen. Teilnahmestrukturen werden in der Regel über Anteile bestimmter Personengruppen, Themen oder sonstiger Merkmale an den Teilnahmefällen abgebildet. Im Folgenden werden die Volkshochschul-Statistik, die Verbundstatistik, die Fernunterrichtsstatistik und die Hochschulstatistik zur Darstellung von Teilnahmestrukturen verwendet.

3 Beteiligung Erwachsener an Weiterbildung

Die Teilnahme Erwachsener an den verschiedenen Lernformen wird im Folgenden nach der europäischen Begriffstrias – formale und non-formale Bildung und informelles Lernen – vorgenommen. Die non-formale Bildung wird im Folgenden als Erstes anhand von Daten des AES 2007–2012 dargestellt.²

3.1 Beteiligung an non-formaler Bildung

In der deutschen Berichterstattung zur Weiterbildungsbeteiligung wird die Teilnahmequote an non-formaler Bildung als zentraler Indikator berichtet. Abbildung 1 zeigt die Entwicklung der Gesamtteilnahmequoten an Weiterbildung seit Einführung des AES im Jahr 2007 sowie die Differenzierung nach betrieblicher, individueller berufsbezogener und nicht-berufsbezogener Weiterbildung.

Für den Trendvergleich, der in diesem Kapitel im Vordergrund steht, ist es sinnvoll, mit einer zu den Vorjahren vergleichbaren Zuordnung zu arbeiten. Daher werden hier und in den folgenden Abbildungen die Teilnahmequoten an den Weiterbildungssegmenten nach der alten Zuordnung von Aktivitäten dargestellt, da sonst der Anstieg der betrieblichen Weiterbildung und die Abnahme der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung im Trendvergleich überschätzt würden.

Wie Abbildung 1 zeigt, ist die Teilnahmequote an Weiterbildung insgesamt vom Niveau des Jahres 2007 bis 2010 auf 42 Prozent gesunken, um 2012 auf 49 Prozent anzusteigen. Fast die Hälfte der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter hat demnach im Jahr vor der Befragung an mindestens einem Kurs, einer kurzzeitigen Bildungsveranstaltung, einer Unterweisung am Arbeitsplatz oder an Privatunterricht teilgenommen. Im größten Segment der betrieblichen Weiterbildung erreichte die Teilnahmequote 33 Prozent, während die Beteiligung an individueller berufsbezogener Weiterbildung über die Jahre stagnierte (2012: 12%). Die nicht-be-

2 Für die Entwicklungen bis 2007 vgl. Enders/Reichart (2010).

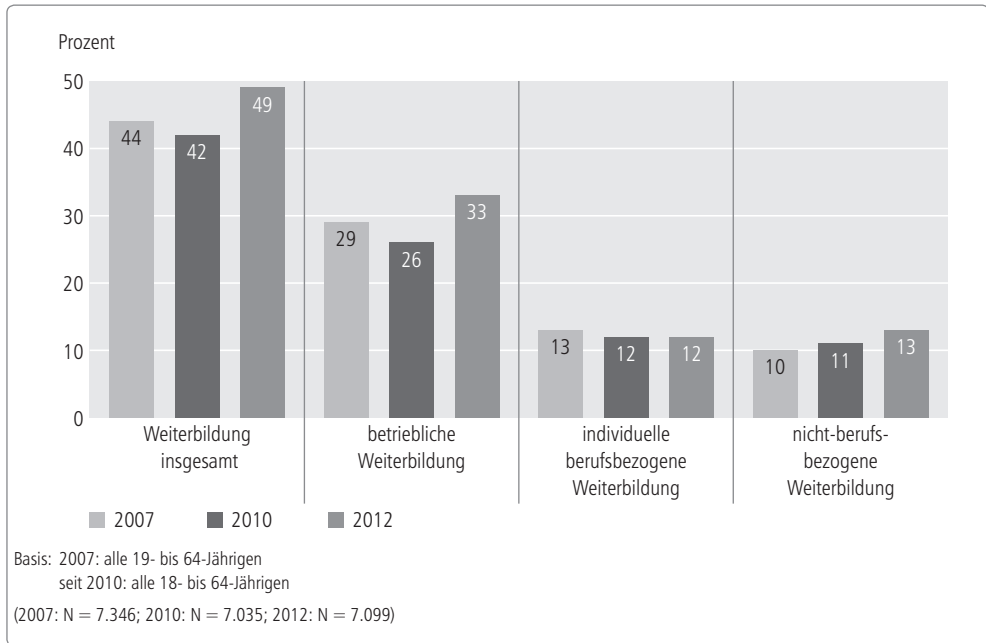


Abbildung 1: Beteiligung Erwachsener an non-formaler Bildung 2007–2012³ (Quelle: Bilger/Kuper 2013, S. 46, Tab. 5)

rufsbezogene Weiterbildung hat über die Jahre hinweg an Bedeutung gewonnen und erreichte 2012 13 Prozent (vgl. zur näheren Beschreibung der einzelnen Segmente Behringer/Bilger/Schönfeld 2013; Kuper/Unger/Gnahn 2013b; Gnahn/Reichart/Kuper 2013). Es gibt zwischen den Segmenten betriebliche und individuelle berufsbezogene Weiterbildung eine Zwischenform kofinanzierter Weiterbildung, die

erstmalig 2012 quantifiziert wurde (vgl. Behringer/Bilger/Schönfeld 2013, S. 142ff.). Demnach werden 17 Prozent aller Weiterbildungsaktivitäten, von denen laut Definition insgesamt 69 Prozent zur betrieblichen Weiterbildung gehören, durch die Teilnehmenden oder ihre Familien durch Ausgaben oder Freizeit kofinanziert. Damit ist insgesamt fast die Hälfte (48%) aller Weiterbildungsaktivitäten aus allen Segmenten durch die Teilnehmenden mindestens kofinanziert.

3 Im Jahr 2012 wurde durch eine Umstellung der Fragechnik die Zuordnung von Weiterbildungsaktivitäten zur betrieblichen bzw. individuellen beruflichen Weiterbildung verschoben, so dass das Segment der betrieblichen Weiterbildung gegenüber dem der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung gewachsen ist. Nach dieser neuen Erfassungsweise betragen die Teilnahmequoten 2012 in der betrieblichen Weiterbildung 35 Prozent und in der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung neun Prozent. Die nicht-berufsbezogene Weiterbildung ist nur marginal betroffen, die Teilnahmequote ist gleich bei 13 Prozent. Hier und in den folgenden Abbildungen 2 bis 5 sowie in den folgenden Tabellen 1 bis 3, die auf dem AES 2012 basieren, werden die Teilnahmequoten für den Trendvergleich nach der alten Erfassungsweise dargestellt. Die Gesamtteilnahmequote ist bei beiden Erhebungsweisen gleich (für nähere Erläuterungen vgl. Bilger/Kuper 2013).

Differenzierung nach Erwerbsstatus

Vor allem für jede Art von berufsbezogener Weiterbildung liegt es nahe, dass sich die Weiterbildungsbeteiligung nach dem Erwerbsstatus der Personen unterscheidet. Wie Abbildung 2 zeigt, liegt die Teilnahmequote Erwerbstätiger an Weiterbildung insgesamt über der Quote Nicht-Erwerbstätiger. Fast in allen Segmenten entspricht die Entwicklung im Zeitablauf der Gesamtentwicklung der Teilnahmequoten mit dem Einbruch 2010. Eine Ausnahme bilden hier die Arbeitslosen, deren Beteiligung 2010 nicht gesunken ist, da im Jahr der Wirtschafts- und Finanzkrise viele Maßnahmen für Arbeitslose geför-

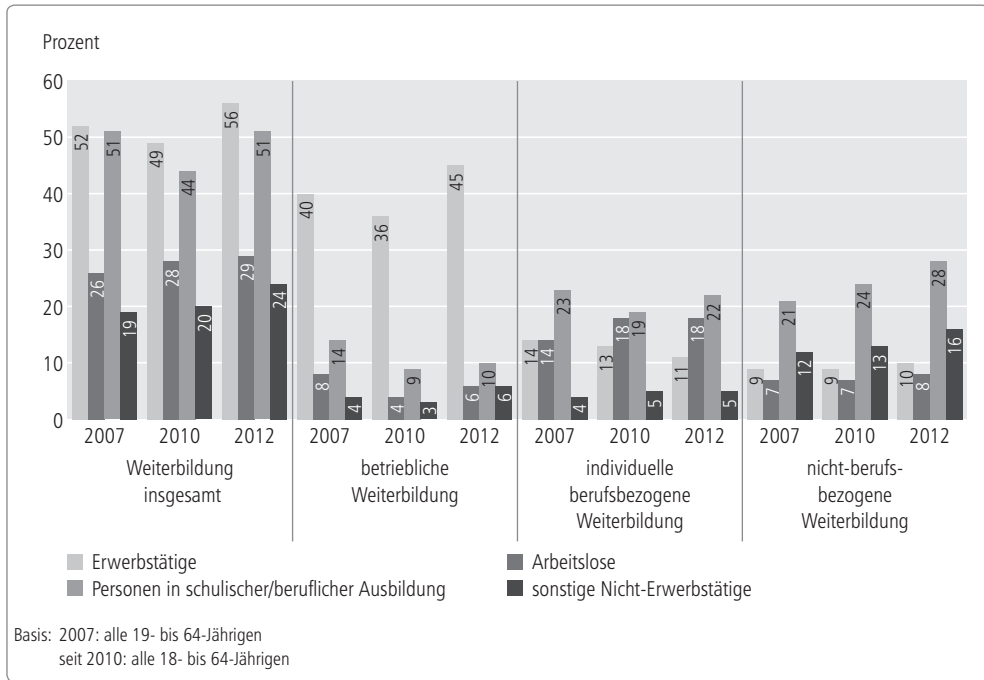


Abbildung 2: Beteiligung Erwachsener an non-formaler Bildung nach Erwerbsstatus 2007–2012⁴

(Quelle: Leven u.a. 2013, S. 62, Tab. 11)

dert wurden.⁵ Differenziert nach Segmenten zeigt sich, dass Erwerbstätige in der betrieblichen Weiterbildung die mit Abstand höchsten Quoten aufweisen, während sich Arbeitslose und Personen in Ausbildung mehr an individueller berufsbezogener Weiterbildung beteiligen. Die höchste Beteiligung in der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung erreichen Personen in Ausbildung und Nicht-Erwerbstätige, deren Quoten im Zeitablauf auch am stärksten angestiegen sind. Unterhalb der Kategorie der Erwerbstätigkeit gibt es weitere Merkmale, die die Weiterbildungsbeteiligung mitbestimmen: Dazu gehören Beschäftigungsumfang (Vollzeiterwerbstätige sind mehr beteiligt), berufliche Stellung (Beamte

weisen die höchste Beteiligung auf, Arbeiter die niedrigste) sowie Betrieb und Branche (vgl. Käßlinger/Kulmus/Haberzeth 2013, S. 27ff.).

Differenzierung nach Geschlecht

Da gerade beim Geschlecht die Muster der Weiterbildungsteilnahme mit dem Erwerbsstatus variieren (vgl. Reichart/Schönfeld 2013), wird in Tabelle 1 auch die Teilnahmequote nur für Erwerbstätige dargestellt. Insgesamt war die Teilnahmequote bei den Männern seit Beginn der Weiterbildungsberichterstattung stets höher als bei den Frauen (vgl. für die Jahre 1979–2007 Enders/Reichart 2010, S. 137). Im Jahr 2010 hatten sich die Quoten bis auf einen Prozentpunkt angenähert; 2012 liegt die Teilnahmequote der Männer wieder bei 50 Prozent, die der Frauen bei 47 Prozent (vgl. Tab. 1). Betrachtet man nur Vollzeiterwerbstätige, gleicht sich der Teilnahmeunterschied in der betrieblichen Weiterbildung beinahe aus, während in der individuellen nicht-berufsbezogenen Weiterbildung ein Vorsprung

4 Siehe Fußnote 3.

5 Da der Erwerbsstatus zum Zeitpunkt der Befragung dargestellt wird, ist es möglich, dass die Person zum Zeitpunkt der Teilnahme an Weiterbildung einen anderen Erwerbsstatus hatte. So erklären sich auch die geringen Anteile betrieblicher Weiterbildung bei Arbeitslosen und sonstigen Nicht-Erwerbstätigen.

	Teilnahmequote in Prozent											
	Weiterbildung insgesamt			betriebliche Weiterbildung			individuelle berufsbezogene Weiterbildung			nicht-berufsbezogene Weiterbildung		
				Trendvergleich			Trendvergleich			Trendvergleich		
	2007	2010	2012	2007	2010	2012	2007	2010	2012	2007	2010	2012
Männer	46	43	51	33	28	37	13	12	10	8	9	10
Frauen	42	42	47	25	23	29	13	13	13	12	14	15
Basis: Erwerbstätige												
Männer	52	48	55	42	37	47	13	10,5	9	7	6	9
Frauen	52	50	56	38	35	42	16	15	14	12	13	13
Basis: Vollzeitwerbstätige												
Männer	52	50	56	43	38	48	13	11	8	7	6	8
Frauen	57	53	59	43	40	47	18	15	15	10	10	10
Basis: 2007: 19- bis 64-Jährige seit 2010: 18- bis 64-Jährige												

Tabelle 1: Beteiligung Erwachsener an non-formaler Bildung nach Geschlecht und Erwerbstätigkeit 2007–2012⁶
(Quelle: Leven u.a. 2013, S. 80, Tab. 20)

der Frauen zu erkennen ist, der sich 2012 erweitert; in der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung zeigen selbst vollzeiterwerbstätige Frauen eine höhere Teilnahme als Männer. Die strukturierende Wirkung des Erwerbsstatus wird durch multivariate Analysen bestätigt (vgl. Kuper/Unger/Hartmann 2013): Schon bei Kontrolle von Merkmalen des Erwerbsstatus und der beruflichen Stellung zeigt sich kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen Frauen und Männern in der Beteiligung an Weiterbildung insgesamt.

Schlüter/Harmeier (2009) verweisen auf differente Lebens- und Sinnkontexte, in denen Weiterbildungsbeteiligung bei Frauen und Männern steht: Während Männer durch ihre größere Einbindung ins Erwerbsleben mehr in den Genuss von Weiterbildungsangeboten der Arbeitgeber kommen, nutzen Frauen nicht-berufsbezogene Weiterbildung zur Bewältigung von Alltagsanforderungen. In der betrieblichen Weiterbildung kommt dagegen auch die geschlechtsspezifische Segregation des Arbeitsmarktes nach Frauen- und Männerberufen mit unterschiedlichen Tätigkeitsstrukturen und Aufstiegschancen zum Tragen. Käßlinger/Kulmus/Haberzeth resümieren: „Die Lernchancen im Be-

trieb sind so gerecht wie die Arbeitskonstellationen generell“ (2013, S. 36).

Differenzierung nach Bildungsstand

Die Bedeutung des Bildungsstandes für die Teilnahme an Weiterbildung zeigt sich auch an den Ergebnissen des AES. Während der Schulabschluss in allen drei Segmenten die Muster der Weiterbildungsteilnahme strukturiert, ist der berufliche Ausbildungsabschluss vor allem bedeutsam für die Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung (vgl. Abb. 3 und Tab. 2).

Beim Schulabschluss zeigt sich durchgängig das Muster, dass zwischen den drei Niveaus niedrig, mittel und hoch in allen Segmenten ein großer Abstand besteht. So liegt die Teilnahmequote an Weiterbildung insgesamt 2012 in der Gruppe mit dem höchsten Schulabschluss doppelt so hoch wie bei der Gruppe mit niedrigem Schulabschluss. Im Zeitverlauf seit 2007 hat sich der Abstand zwischen der niedrigsten und der höchsten Schulabschlussgruppe in der betrieblichen Weiterbildung leicht vergrößert und beträgt nun 22 Prozentpunkte, während er in der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung durch den Rückgang bei den höheren Abschlüssen tendenziell kleiner geworden ist. In der nicht-berufs-

6 Siehe Fußnote 3.

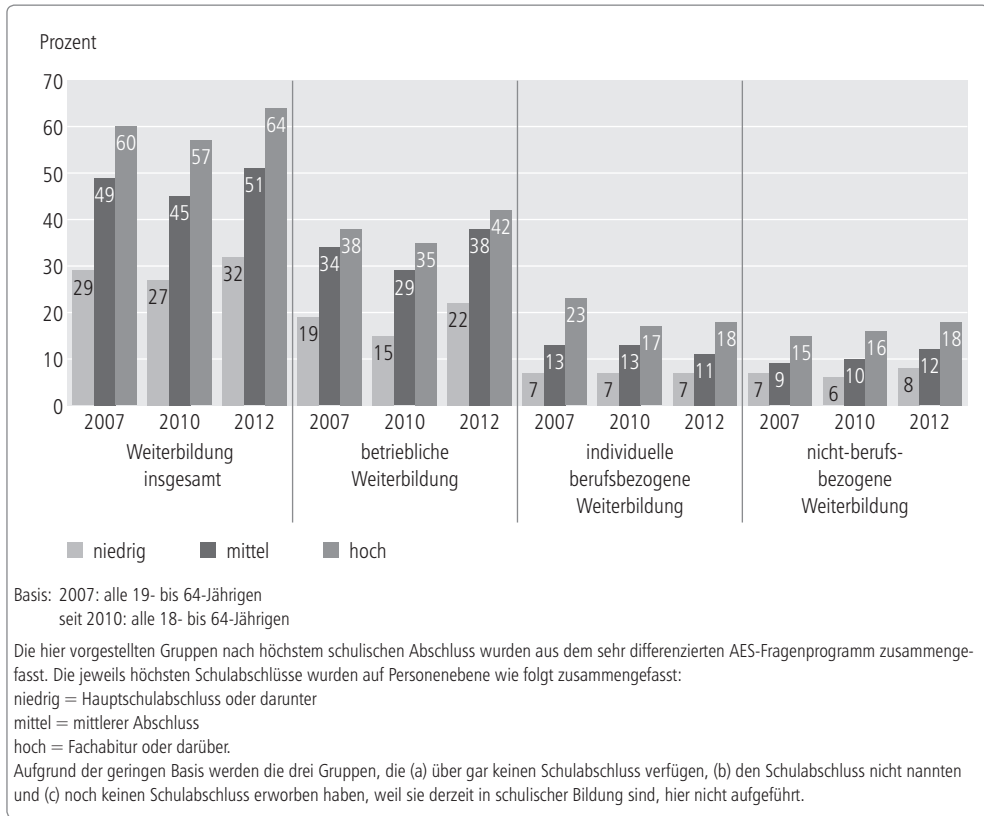


Abbildung 3: Beteiligung Erwachsener an non-formaler Bildung nach Schulabschluss 2007–2012⁷

(Quelle: Leven u.a. 2013, S. 74, Tab. 17; eigene Darstellung)

bezogenen Weiterbildung haben 2012 alle Schulabschlussgruppen vom Anstieg der Beteiligung profitiert, so dass der Abstand etwa gleich geblieben ist. Im Unterschied zum Schulabschluss wirkt sich der berufliche Ausbildungsabschluss kaum auf die Teilnahme an nicht-berufsbezogener Weiterbildung aus. Allerdings strukturiert er in ähnlicher Weise wie der Schulabschluss die Teilnahme an betrieblicher und individueller berufsbezogener Weiterbildung (vgl. Tab. 2).

Während bei der Weiterbildung insgesamt Personen mit (Fach-)Hochschulabschluss auch im Zeitablauf durchgängig die höchste Teilnahmequote aufweisen, liegt die Teilnahmequote der Personen mit Meister oder vergleichbarem Fachschulabschluss

seit 2010 leicht über der derjenigen mit (Fach-)Hochschulabschluss. In der betrieblichen Weiterbildung, die quantitativ dominiert, zeigen sich auch große Abstände zu den Personen mit Lehr- oder Berufsfachschulabschluss und von diesen wiederum zu Personen ohne Berufsabschluss. Dagegen erreichen Personen ohne Berufsabschluss in der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung sowie in der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung höhere Teilnahmequoten als Personen mit Lehr- bzw. Berufsfachschulabschluss.

Insgesamt zeigt sich für Schul- und Berufsabschlüsse, anders als für das Geschlecht, dass in multivariaten Analysen auch nach Kontrolle der Erwerbssituation statistisch bedeutsame Effekte auf die Weiterbildungsteilnahme bestehen bleiben (vgl. Kuper/Unger/Hartmann 2013, S. 74ff.).

⁷ Siehe Fußnote 3.

	Teilnahmequote in Prozent											
	Weiterbildung insgesamt			betriebliche Weiterbildung			individuelle berufsbezogene Weiterbildung			nicht-berufsbezogene Weiterbildung		
				Trendvergleich			Trendvergleich			Trendvergleich		
	2007	2010	2012	2007	2010	2012	2007	2010	2012	2007	2010	2012
Bundesgebiet												
kein Berufsabschluss	28	33	37	13	12	15	9	13	12	11	13	15
Lehre/Berufsfachschule	43	38	44	31	25	32	11	9	9	9	8	10
Meister/Fachschule	57	60	65	43	44	51	17	13	12	9	14	15
(Fach-)Hochschule	62	63	68	44	43	49	24	21	20	12	15	17
Basis: 2007: 19- bis 64-Jährige seit 2010: 18- bis 64-Jährige												

Tabelle 2: Beteiligung Erwachsener an non-formaler Bildung nach beruflichem Ausbildungsabschluss 2007–2012⁸
(Quelle: Leven u.a. 2013, S. 76, Tab. 18)

Formal Geringqualifizierte, also Personen ohne Berufsabschluss und mit niedrigem oder keinem Schulabschluss, sind häufiger arbeitslos als höher Qualifizierte und nehmen, auch wenn sie erwerbstätig sind, zudem weniger an betrieblicher Weiterbildung teil als andere Gruppen (vgl. Käßlinger/Kulmus/Haberzeth 2013, S. 32ff.). Ein Teil der Variation in der Weiterbildungsbeteiligung nach Berufsbildungsabschluss kann dabei auf Unterschiede in der beruflichen Tätigkeit zurückgeführt werden, die die notwendigen Qualifikationsanforderungen bestimmen (vgl. Schindler/Weiss/Hubert 2011). Insgesamt ist der bekannte „Matthäus-Effekt“⁹ für die Weiterbildung weiterhin gültig. Allerdings konnte im Trendvergleich auch keine weitere Öffnung der Schere beobachtet werden.

Differenzierung nach Alter

Auch Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung nach Alter sind häufig beschrieben worden. Im Jahr 2012 zeigt sich für alle Altersgruppen bis einschließlich 54 Jahre eine Teilnahmequote, die min-

destens bei der durchschnittlichen Teilnahmequote von 49 Prozent liegt, in den Altersgruppen 35 bis 39 Jahre mit 53 Prozent und in der Altersgruppe 45 bis 49 Jahre mit 54 Prozent sogar deutlich darüber. Ab 55 Jahren fällt die Teilnahmequote ab, zunächst auf 44 Prozent bei den 55- bis 59-Jährigen und schließlich auf 32 Prozent bei den 60- bis 64-Jährigen (vgl. Abb. 4). Ein ähnliches Muster zeigte sich 2007; 2010 dagegen lag die Beteiligung der jüngsten Altersgruppen unter der Gesamtteilnahme. Der Abstand der ältesten Altersgruppe zur Gesamtquote hat im Vergleich zu 2007 deutlich abgenommen.

Beim Alter liegt es, ebenso wie beim Geschlecht, nahe, einen Zusammenhang zwischen Weiterbildungsbeteiligung und mit dem Alter zunächst steigender, dann wieder sinkender Erwerbsbeteiligung sowie mit den verschiedenen Weiterbildungssegmenten zu vermuten. Daher wird in Tabelle 3 zusätzlich zu Abbildung 4 die Weiterbildungsbeteiligung nur nach Alter für alle Personen und nur für die Erwerbstätigen in den drei Segmenten der Weiterbildung dargestellt.

Beim Vergleich der Gesamtteilnahmequote mit den altersspezifischen Quoten zeigt sich in der betrieblichen Weiterbildung nur für die älteste Gruppe der Erwerbstätigen (ab 60 Jahren) eine unterdurchschnittliche Beteiligung, daneben auch die 18- bis 24-Jährigen, die vermutlich (noch) keinen so hohen Bedarf an betrieblicher Weiterbildung haben. Alle übrigen Gruppen

⁸ Siehe Fußnote 3.

⁹ „Wer hat, dem wird auch gegeben“ – mit dieser Redewendung wird die Verstärkung von Ungleichheit in der Weiterbildungsteilnahme über die Zeit durch aufeinanderfolgende Selektionsmechanismen bezeichnet (vgl. Seifried/Berger 2011, S. 139f.).

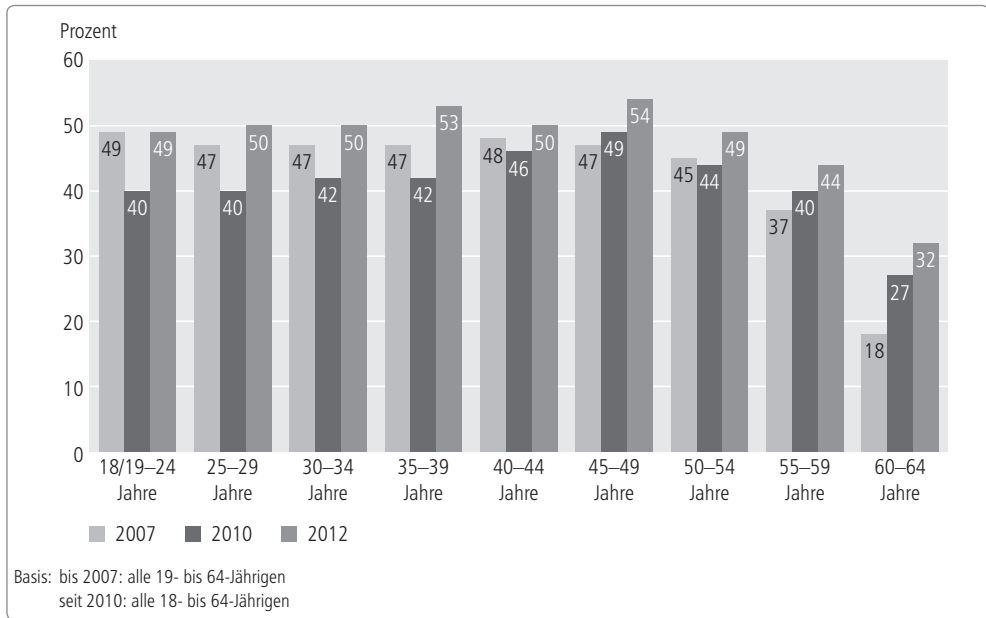


Abbildung 4: Beteiligung Erwachsener an non-formaler Bildung nach Alter 2007–2012¹⁰
(Quelle: Leven u.a. 2013, S. 83, Abb. 13)

	Teilnahmequote in Prozent							
	Weiterbildung insgesamt		betriebliche Weiterbildung		individuelle berufsbezogene Weiterbildung		nicht-berufsbezogene Weiterbildung	
	Basis: alle 18/19- bis 64-Jährige	Basis: Erwerbstätige	Basis: alle 18/19- bis 64-Jährige	Basis: Erwerbstätige	Basis: alle 18/19- bis 64-Jährige	Basis: Erwerbstätige	Basis: alle 18/19- bis 64-Jährige	Basis: Erwerbstätige
alle	49	56	35	46	9	9	13	10
18/19- bis 24-Jährige	49	52	23	41	12	7	22	10
25- bis 29-Jährige	50	56	36	47	8	5	15	13
30- bis 34-Jährige	52	60	41	51	11	11	9	8
35- bis 39-Jährige	50	55	37	44	9	9	11	10
40- bis 44-Jährige	53	57	41	47	9	9	12	11
45- bis 49-Jährige	56	58	42	48	10	10	10	10
50- bis 54-Jährige	49	53	38	45	8	8	10	9
55- bis 59-Jährige	44	55	34	47	8	9	10	10
60- bis 64-Jährige	32	46	18	37	3	5	14	13

Basis: 2007: 19- bis 64-Jährige
seit 2010: 18- bis 64-Jährige

Tabelle 3: Beteiligung aller Befragten und Erwerbstätigen an non-formaler Bildung nach Alter 2012¹¹
(Quelle: Leven u.a. 2013, S. 84, Auszug aus Tab. 21)

¹⁰ Siehe Fußnote 3.

¹¹ Siehe Fußnote 3.

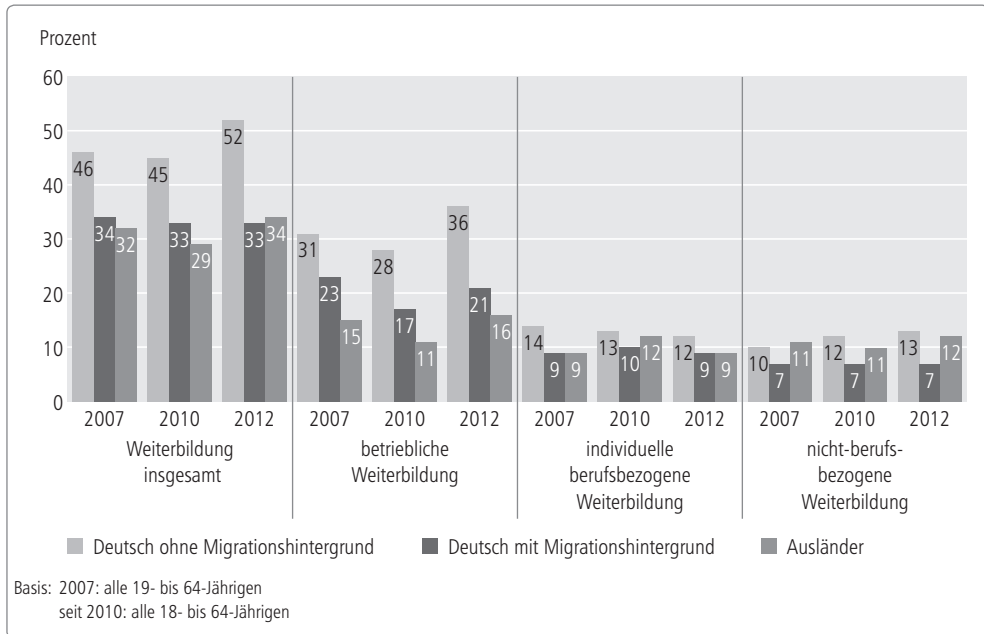
liegen über oder knapp unter der Gesamtteilnahmequote an betrieblicher Weiterbildung von 46 Prozent. Die Älteren ab 60 Jahren beteiligen sich auch weniger als die anderen Altersgruppen an individueller berufsbezogener Weiterbildung (Teilnahmequote 5%), eine ähnlich niedrige Teilnahmequote zeigt sich bei den 25- bis 29-Jährigen, die sich in diesem Alter vermutlich eher im Rahmen von Erstausbildung oder konkreten betrieblichen Erfordernissen (weiter-)bilden als mit selbst finanzierter beruflicher Weiterbildung. Auch Erwerbstätige im Alter von 50 bis 59 Jahren beteiligen sich noch mit 9 Prozent an individueller berufsbezogener Weiterbildung. Bei der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung weist die älteste Gruppe, gemeinsam mit den 25- bis 29-Jährigen, mit 13 Prozent die höchste Teilnahmequote auf. Die geringste Teilnahme findet sich hier im Alter von 30 bis 34 Jahren, dem Alter der beruflichen Etablierung. Im Vergleich dazu ist in der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung und bei Betrachtung aller Befragten die höchste Teilnahmequote mit 22 Prozent bei den 18- bis 24-Jährigen festzustellen, während 25- bis 29-Jährige mit 15 Prozent und 60- bis 64-Jährige mit 14 Prozent über dem Gesamtwert von 13 Prozent liegen (nicht tabelliert; vgl. Leven u.a. 2013, S. 75).

Im Vergleich zu 2007 kann festgestellt werden, dass sich der Rückgang der altersbezogenen Teilnahmequoten in die Altersgruppe 60 bis 64 verschoben hat, während 2007 die Teilnahmequote schon bei den 55- bis 59-jährigen Erwerbstätigen gegenüber der Gesamtquote abfiel (vgl. ebd.). Ab dem Alter von 60 Jahren scheint die Teilnahme an nicht-berufsbezogener Weiterbildung nicht mehr mit der Erwerbstätigkeit zu variieren.

Bei Betrachtung aller Personen wird zudem deutlich, dass die Abstände zwischen ältester Gruppe und Gesamtteilnahmequote in den beiden Formen berufsbezogener Weiterbildung größer sind als bei Betrachtung nur der Erwerbstätigen. Dies ist ein Beleg dafür, dass die Erwerbstätigkeit hier als auslösender Faktor eine Rolle spielt. In der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung dagegen bestehen nur geringe Unterschiede zwischen den Altersgruppen und auch zwischen Erwerbstätigen und allen Befragten. Eine Ausnahme bildet die hohe Teilnahmequote aller (d.h. insbesondere: nicht-erwerbstätiger) junger Erwachsener zwischen 25 und 29 Jahren.

Die multivariaten Analysen mit logistischen Regressionen zum AES 2012 zeigen, dass im Alter ab 50 Jahren auch unter Kontrolle des Bildungsstands, des Erwerbsstatus und der beruflichen Stellung generell die Wahrscheinlichkeit abnimmt, an Weiterbildung teilzunehmen (vgl. Kuper/Unger/Hartmann 2013, S. 88, Tab. 23). Betrachtet man allerdings nur die Beteiligung Erwerbstätiger an betrieblicher Weiterbildung und bezieht Merkmale der Tätigkeit und des Arbeitsvertrags mit ein, so ist kein Einfluss des Alters mehr festzustellen (vgl. ebd. 2013, S. 91, Tab. 24). Ebenso wenig ist das bei der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung der Fall. Die nicht-berufsbezogene Weiterbildung wird signifikant häufiger in jüngeren und älteren Jahren wahrgenommen und weniger in Altersstufen, in denen gewöhnlich berufliche Etablierung und Familiengründung stattfinden.

Da im AES nur Personen bis einschließlich 64 Jahre befragt werden, ist mit diesen Daten keine Aussage über das Bildungsverhalten Älterer in der Nacherwerbsphase möglich. Das Forschungsprojekt EdAge (Tippelt u.a. 2009), in dem angelehnt an den AES 2007 Personen bis einschließlich 80 Jahre erfasst wurden, kann hier Anhaltspunkte liefern. Demnach betrug die Teilnahmequote an Weiterbildung insgesamt bei Personen zwischen 65 und 80 Jahren 12 Prozent, bei erwerbstätigen Personen im gleichen Alter sogar 25 Prozent (vgl. ebd., S. 35f.). Ab einem Alter von 65 Jahren übersteigt der Anteil der Personen, die sich „mehr aus privatem Interesse“ non-formal weiterbilden (11%), den Anteil der Personen, die „hauptsächlich aus beruflichen Gründen“ an solchen Bildungsaktivitäten teilnehmen (2%). Zudem zeigte sich für die im EdAge-Projekt insgesamt untersuchte Altersgruppe zwischen 45 und 80 Jahren, dass für Teilnahme an Weiterbildung aus privaten Gründen neben dem Geschlecht (Vorteil der Frauen) eine höhere Schulbildung sowie kulturelle Aktivitäten, Mitgliedschaften und eine aktive Freizeitgestaltung von Vorteil sind (vgl. ebd., S. 43), wobei außerberufliche Aktivitäten auch für Weiterbildung aus beruflichen Gründen eine Rolle spielen. Auch diese Studie stellte fest, dass es sich bei der nachlassenden Weiterbildungsteilnahme nach Alter um einen „Scheineffekt“ (S. 35) handelt, der v.a. mit der geringeren Bedeutung von Erwerbstätigkeit im zunehmenden Alter erklärt wird.

Abbildung 5: Beteiligung Erwachsener an non-formaler Bildung nach Migrationsstatus 2007–2012¹²

(Quelle: Leven u.a. 2013, S. 91, Tab. 24)

Die lebenslaufanalytische Betrachtung von Wienberg/Czepek (2011) schließlich weist darauf hin, dass Bildungsungleichheiten über den Lebenslauf kumulieren, so dass für eine Erhöhung der Bildungsbeteiligung im Alter und Nutzung deren positiver Wirkungen möglichst schon in jungen Jahren angesetzt werden muss. Als positive Wirkungen werden die „Schutzfunktion“ von Bildung für gesundes Altern, die positive Wirkung der Bildungsaktivität auf die Lebenszufriedenheit an sich und die Stärkung der lebenslaufbezogenen Kompetenzen gesehen (vgl. ebd., S. 5f.).

Differenzierung nach Migrationshintergrund

Der Migrationshintergrund gilt ebenfalls als ein Merkmal, das mit einer geringeren Teilnahme an Weiterbildung einhergeht. Im AES werden drei Gruppen von Personen unterschieden:

- Deutsche ohne Migrationshintergrund: Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit, die in ihrer Kindheit zuerst die deutsche Sprache erlernten,

- Deutsche mit Migrationshintergrund: Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit, die in ihrer Kindheit zuerst eine andere als die deutsche Sprache erlernten,
- Ausländer: Personen mit einer anderen als der deutschen Staatsangehörigkeit (vgl. Leven u.a. 2013, S. 90).

Da die Befragung des AES in deutscher Sprache durchgeführt wird, muss davon ausgegangen werden, dass die ermittelten Teilnahmequoten (vgl. Abb. 5) die Beteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund unterschätzen, da Personen ohne ausreichende deutsche Sprachkenntnisse nicht an der Befragung teilgenommen haben und mangelnde Sprachkenntnisse außerdem per se ein Hindernis für die Beteiligung an Weiterbildung (außer an Sprachkursen) darstellen (vgl. Leven u.a. 2013, S. 90).

Die Teilnahmequoten beider Gruppen mit Migrationshintergrund liegen in der betrieblichen Weiterbildung deutlich unter der der Deutschen ohne Migrationshintergrund. Zudem ist die Teilnahmequote im Vergleich zu 2007 kaum oder nicht gestiegen,

12 Siehe Fußnote 3.

während sie bei den Deutschen ohne Migrationshintergrund um 5 Prozentpunkte zugenommen hat. In der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung gibt es einen Abstand von 3 Prozentpunkten, der sich im Vergleich zu 2007 verringert, seit 2010 aber wieder leicht vergrößert hat. In der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung liegt die Teilnahmequote der Ausländer (12%) nah an der Quote der Deutschen ohne Migrationshintergrund (13%), während die Deutschen mit Migrationshintergrund eine deutlich geringere Beteiligung aufweisen (7%). Vertiefende Analysen im AES-Schlussbericht 2012 zeigen, dass Personen mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich häufig geringqualifiziert sind, ein Umstand, der an sich schon mit geringerer Weiterbildungsbeteiligung einhergeht. Allerdings nehmen Ausländer, wenn sie teilnehmen, an deutlich umfangreicheren Weiterbildungen teil als Deutsche mit Migrationshintergrund, wie das durchschnittliche Weiterbildungsvolumen von 46 Stunden pro Kopf im Jahr 2012 belegt (zum Vergleich: Deutsche ohne und mit Migrationshintergrund kommen auf 38 Stunden pro Kopf). Dies betrifft vor allem Sprachkurse, was sich auch in der vergleichsweise höheren Teilnahmequote an nicht-berufsbezogener Weiterbildung niederschlägt (vgl. Leven u.a. 2013, S. 92).

Auswertungen von Öztürk (2012) mit Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) weisen darauf hin, dass gute Deutschkenntnisse, eine höhere Stellung im Erwerbssystem, Mitgliedschaft in (berufsbezogenen) Organisationen (z.B. Gewerkschaft) und ein nur mehr geringes Zugehörigkeitsempfinden zum Herkunftsland zur Verbesserung der Weiterbildungschancen beitragen.

3.2 Beteiligung an formaler Bildung

Zur formalen Bildung gehören in der europäischen Begrifflichkeit alle Bildungsgänge, die zu einem Abschluss im regulären Bildungssystem führen, sei es nun ein Schul-, ein Ausbildungs- oder ein Hochschulabschluss. Auch einige Teile dessen, was im deutschen Verständnis zur Weiterbildung zählt, gehören hierzu: Dies betrifft u.a. das Nachholen von Schulabschlüssen, die Aufstiegsfortbildung (z.B. zum Meister), eine Umschulung oder ein Studienabschluss, sofern diese Aktivitäten nach einer Unterbrechung der Bildungsbiografie (z.B. durch

Erwerbs- oder Familientätigkeit) aufgenommen werden.¹³

Im Zuge der Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Zielgruppen sowie des Aufbaus berufsbegleitender Studiengänge an Hochschulen (vgl. Abschnitt 5) sollte man erwarten, dass die Teilnahmequote an formaler Bildung mit der Zeit zugenommen hat. Außerdem sollte auch die Teilnahme von Bevölkerungsgruppen im Alter jenseits des typischen Alters für die Erstausbildung steigen. Mit den Daten des AES lässt sich dies so bislang nicht belegen (vgl. Tab. 4). Allerdings ist hier einschränkend zu bedenken, dass bei einer bevölkerungsrepräsentativen Datenquelle wie dem AES in den niedrigen Prozentbereichen sehr geringe Fallzahlen zugrunde liegen, so dass die Entwicklung über die Zeit kaum statistisch aussagekräftig ist. Die Tabelle belegt jedoch, dass nach wie vor der Schwerpunkt der Teilnahme an formaler Bildung bis ca. 30 Jahre liegt.

Altersgruppe	Teilnahmequote in Prozent		
	2007	2010	2012
19–24 Jahre*/18–24 Jahre**	57	65	64
25–29 Jahre	22	26	22
30–34 Jahre	7	8	4
35–39 Jahre	3	3	3
40–44 Jahre	4	2	2
45–49 Jahre	2	1	1
50–54 Jahre	1	1	0
55–59 Jahre	1	0	0
60–64 Jahre	2	2	1
Anmerkung: * gilt für das Jahr 2007			
** gilt für die Jahre 2010 und 2012			

Tabelle 4: Beteiligung Erwachsener an formaler Bildung nach Alter 2007–2012 (Quellen: Rosenblatt/Bilger 2008, S. 50; Rosenblatt/Bilger 2011, S. 207; Kuper/Unger/Gnahn 2013a, S. 253)

Auch weitergehende Analysen mit einer Zusatzfrage zur bildungsbiografischen Verortung von formalen Lernaktivitäten weisen darauf hin, dass die formalen Bildungskarrieren immer noch mehrheitlich kon-

13 Teilnahme an solchen Bildungsgängen im Zuge der Erstausbildung würde nach diesem Verständnis nicht als Weiterbildung gewertet, ist aber dennoch formale Bildung.

Was würden Sie sagen: Ist/war dieser Bildungsgang Teil Ihrer Erstausbildung oder Teil einer weiterführenden, zweiten Bildungsphase? Was von dieser Liste trifft am ehesten zu?	
	Prozent
Ist Teil meiner Erstausbildung	72
Ist Teil einer weiteren, zweiten Bildungsphase, und zwar:	26*
zum Nachholen eines bestimmten Schulabschlusses (Zweiter Bildungsweg)	5
zum Nachholen einer (ersten) Berufsausbildung	2
zur Umschulung auf einen neuen Beruf	3
Aufnahme eines Hochschulstudiums nach einer beruflichen Tätigkeit	4
ein Zusatzstudium (auch Master oder Promotion) nach oder neben einer beruflichen Tätigkeit	5
eine andere Fort- und Weiterbildung in meinem Beruf	4
eine sonstige Zweitausbildung	4
keine Angabe	3
Gesamt	100*
Basis: Personen im Alter von 18 bis 64 Jahren, die in den letzten 12 Monaten einen formalen Bildungsgang besucht haben (gewichtet = 827; ungewichtet = 799)	
* Die Abweichung vom Gesamtwert oder von 100% bei Addition der Prozentwerte ist auf Rundungseffekte zurückzuführen.	

Tabelle 5: Struktur der Teilnahmefälle an formaler Bildung nach Bildungsphase 2012
(Quelle: Kuper/Unger/Gnahn 2013a, S. 254, Tab. 59)

tinuierlich verlaufen (vgl. Tab. 5). 72 Prozent aller Teilnehmenden ab 18 Jahren in formalen Bildungsgängen betrachten diesen Bildungsgang als Erstausbildung, und 82 Prozent von diesen sind jünger als 25 Jahre (vgl. Kuper/Unger/Gnahn 2013a, S. 253f.). Die Auflistung möglicher Konstellationen von formaler Bildung in der zweiten Bildungsphase zeigt aber auch, dass in einer solchen Phase, wenn sie denn erfolgt, vergleichsweise häufig eine parallele Realisierung von Berufstätigkeit und formalem Lernen (insb. Studium) gewählt wird. Dies steht auch im Zusammenhang damit, dass in der zweiten Bildungsphase eine höhere Kostenbeteiligung am Bildungsgang geleistet werden muss (vgl. ebd., S. 255). Die Bedeutung, Abschlüsse nachzuholen, um damit „verpasste Chancen“ der ersten Bildungsphase zu kompensieren, schätzen Kuper/Unger/Gnahn relativ gering ein. „Aber gerade in dieser Größenordnung [1%] wird erkennbar, dass es sich um eine sehr spezifische Zielgruppe von Weiterbildungsangeboten handelt, die aber gerade aufgrund der unabweisbaren Bedeutung formaler Bildungsabschlüsse große Aufmerksamkeit verdient“ (Kuper/Unger/Gnahn 2013a, S. 254).

Die längerfristige Auswirkung solcher Entwicklungen und genauere Analysen können nur vertiefende Studien ermöglichen, die sich dieser speziellen

Zielgruppe widmen. Allerdings erlauben hochschulstatistische Daten erste Einblicke in die Teilnahmestrukturen von Weiterbildung an Hochschulen (vgl. Abschnitt 5).

3.3 Beteiligung am informellen Lernen

Informelles Lernen bezieht sich hier auf Lernaktivitäten, die außerhalb organisierter Lernkontexte stattfinden und intentional erfolgen, d.h. mit der Absicht, etwas zu lernen (vgl. Kaufmann 2012, S. 35). Als Begründung für diese Eingrenzung wird ins Feld geführt, dass die Teilnahmequoten sonst aufgebläht würden, weil fast immer und überall gelernt wird, und dann der Indikator seine Aussagekraft verlieren würde (vgl. Kuwan/Seidel 2011, S. 220).¹⁴ Im europäischen Kontext steht das informelle Lernen gleichberechtigt neben den in Abschnitt 3.1 und 3.2 dargestellten organisierten Lernformen. Wenngleich dem informellen Lernen bildungspolitisch eine hohe Bedeutung zugesprochen wird – bis hin zur Hoffnung, dass es für Gruppen mit geringer Beteiligung

14 Weitere umstrittene Aspekte der Definition sind die Art und Weise des Lernens, mögliche Lernkontexte und die Einteilung in Lernen für berufliche oder private Zwecke (vgl. Kaufmann 2012, S. 44f.).

an formalisierten Lernkontexten kompensatorisch wirken könnte –, gibt es dennoch keine einheitliche Definition des informellen Lernens. Dies gilt ebenso für die Weiterbildungsforschung (vgl. Kaufmann 2012, S. 17f.).

Diese definitorische Schwäche schlägt sich auch in der Operationalisierung des informellen Lernens in der Weiterbildungsberichterstattung nieder. Im BSW wurde zwischen informeller beruflicher Weiterbildung und Selbstlernen in der Freizeit unterschieden (vgl. Kuwan u.a. 2006), mit über die Zeit ähnlichen, aber nicht identischen Operationalisierungen (vgl. Kaufmann 2012, S. 49ff.). Im AES änderte sich die Operationalisierung von Erhebung zu Erhebung sehr stark, mit Ähnlichkeiten zwischen den Erhebungen 2007 und 2012, die beide die Teilnahme am informellen Lernen gestützt abgefragt haben, während die Erfassung 2010 ungestützt erfolgte.¹⁵ Erschwerend kommt hinzu, dass es eine Grauzone zwischen den neu unter non-formaler Bildung erfassten Schulungen und Trainings am Arbeitsplatz und informellem beruflichen Lernen, z.B. von Vorgesetzten oder Kollegen, gibt.

All diese Aspekte führen dazu, dass man anhand der verfügbaren Daten keine gesicherte Aussage über die Verbreitung und Entwicklung des informellen Lernens treffen kann. Für Teilaspekte sind jedoch Aussagen möglich. So konnte Kaufmann (ebd., S. 191) anhand der Datensätze des BSW 1994–2007 zeigen, dass es drei „Hauptformate“ informeller berufsbezogener Weiterbildung gibt, die sich in ihren Bestimmungsfaktoren teilweise unterscheiden, nämlich arbeitsbegleitendes Lernen, lernförderliche Arbeitsorganisation und Fachkommunikation. Die höchste Beteiligung erreichte in den Jahren ab 2000 das arbeitsbegleitende Lernen, zuletzt 2007 mit einer Teilnahmequote unter Erwerbstätigen von 57 Prozent, gefolgt vom informellen Lernen durch

Fachkommunikation (2007: Teilnahmequote 49%). Lernförderliche Arbeitsorganisation wurde als Mittel informellen Lernens von 22 Prozent der Erwerbstätigen genutzt (vgl. ebd., S. 192).

Insgesamt wurde konstatiert, dass im beruflichen Umfeld die Teilnahme an formalisierter Weiterbildung und am informellen Lernen kumulativ erfolgt, d.h. dass vor allem solche Erwerbstätige informelle Lernformen nutzen, die schon an formalisierten Lernformen beteiligt sind, mit allen anderen Kontextmerkmalen verbunden, im Wesentlichen hohe Ausgangsqualifikation (vgl. ebd., S. 245ff.). Das arbeitsbegleitende Lernen erwies sich dabei als etwas weniger selektiv als die beiden anderen Formen informeller berufsbezogener Weiterbildung. Insgesamt zeigt sich aber der Matthäus-Effekt auch beim informellen Lernen, eine mögliche kompensatorische Wirkung konnte hier nicht bestätigt werden.

Die Daten des AES 2012 dokumentieren, dass sich fast jeder zweite erwerbsfähige Erwachsene im Jahr vor der Befragung „bewusst selbst etwas beigebracht hat“ (vgl. Kuwan/Seidel 2013, S. 270¹⁶). Die Teilnahmequote lag bei 48 Prozent und damit fast so hoch wie die Teilnahmequote an non-formaler Bildung. Teilnehmende an non-formaler Bildung lernten zu 60 Prozent auch informell, während Nicht-Teilnehmer nur zu 37 Prozent informell Kenntnisse erwarben. Die Gesamtquote der Teilnahme an beiden Lernformen liegt dadurch, dass viele Personen in beiden Bereichen lernen, bei 68 Prozent. Die Muster der Teilnahme nach sozialen Merkmalen beim informellen Lernen ähneln denen des non-formalen Lernens (vgl. ebd., S. 271). Informelle Lernaktivitäten werden knapp häufiger (bei 53% der Aktivitäten) mehr aus privaten Gründen durchgeführt; 47 Prozent erfolgten mehr aus beruflichen Gründen. Sowohl bei Erwerbstätigen wie auch bei Nicht-Erwerbstätigen fand die große Mehrheit der Aktivitäten (70% bzw. 75%) vorwie-

15 Bei der gestützten Abfrage werden direkt mit der Frage Beispiele genannt, welche Quellen des Lernens gemeint sein könnten, z.B. Lernen von Familienmitgliedern oder Freunden oder Kollegen, Lesen von Fachzeitschriften oder Nutzung von Lehrangeboten am Computer (vgl. Kuwan/Seidel 2013). Im AES 2010 erfolgte dagegen keine Stützung (vgl. Kuwan/Seidel 2011, S. 222). 2012 wurde auch erfasst, ob das Selbstlernen mehr aus beruflichen oder mehr aus privaten Gründen erfolgte.

16 Die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten auf diese Frage nannten als Möglichkeiten des informellen Kenntniserwerbs Lernen von Familienmitgliedern, Freunden oder Kollegen, Lesen von Büchern oder Fachzeitschriften, Nutzung von Lehrangeboten im Computer oder Internet, Wissenssendungen im Fernsehen, Radio oder auf Video/CD/DVD oder in anderer zu benennender Form (vgl. Kuwan/Seidel 2013, S. 267).

gend in der Freizeit statt (vgl. ebd., S. 276). Da die Fragetechnik zwischen den Jahren 2007 und 2010 und nochmals zwischen 2010 und 2012 stark verändert wurde, kann kein Trend abgebildet werden.¹⁷

4 Weiterbildungsbeteiligung im internationalen Vergleich

Die Faktoren, die die Teilnahme an Weiterbildung auf individueller Ebene beeinflussen, sind grundsätzlich für viele verschiedene Länder belegt, und auch Teilnahmebarrieren existieren überall (vgl. Dieckhoff/Jungblut/O'Connell 2007; Rubenson/Desjardins 2009). Allerdings unterscheiden sich die Länder im generellen Niveau der Weiterbildungsbeteiligung. Zudem können sich Unterschiede z.B. im Bildungsstand, im Alter oder Geschlecht auch unterschiedlich stark auf die Weiterbildungsteilnahme auswirken. Die komplexen Bedingungsfaktoren auf Länderebene sind als „Lifelong Learning Regimes“ beschrieben worden. Dabei muss beachtet werden, dass es innerhalb der einzelnen Länder mehrere ineinander gelagerte System- und Handlungsebenen gibt, die Lehr-/Lernprozesse beeinflussen, nämlich die Bildungspolitik auf nationaler Ebene, die institutionelle Umwelt der Organisationen und die Organisationen (vgl. Schrader 2008; Boeren/Nicaise/Baert 2010).

Es fehlt bislang an systematischen und vollständigen Beschreibungen der Weiterbildungssysteme in Europa, wie auch insbesondere an international vergleichenden Daten und Indikatoren. Eine ältere Studie der Europäischen Kommission (European Commission 2003), in der 15 Qualitätsindikatoren zum Lebenslangen Lernen genannt werden, kommt zu dem Ergebnis, dass zum damaligen Zeitpunkt für so zentrale Aspekte wie Zugang zum Lebenslangen Lernen, Kohärenz des Angebots, Beratung, Zertifizierung und Qualitätssicherung keine vergleichenden Indikatoren vorlagen. Man ist also für die Darstellung von länderspezifischen Besonderheiten

der Weiterbildungssysteme auf eher qualitative Beschreibungen und vereinzelte Indikatoren angewiesen. Eine aktuellere Studie, ebenfalls im Auftrag der Europäischen Kommission, kommt auf der Basis des Inputs jeweils nationaler Experten zu einer Gesamteinschätzung der Förderlichkeit der Gesamtbedingungen für das Lebenslange Lernen (Research voor Beleid 2011). Grundlage dieser Einschätzung sind länderspezifische Charakteristika nach Barrieren, dem historischen und sozioökonomischen Kontext sowie Strukturen und Finanzierung für das Lernen Erwachsener. Zu den förderlichen Bedingungen, die in der Studie identifiziert werden, gehören eine gute organisationale Struktur in der Weiterbildung mit klaren Zuständigkeiten und Einbindung der Sozialpartner, eine kulturelle Wertschätzung des Lernens, die auch nicht-berufsbezogene Bildung einschließt, eine ausreichende Finanzierung des Weiterbildungssystems sowie flexible Angebotsformen von Weiterbildung und Unterstützungssysteme für Individuen in verschiedenen Lebenssituationen (z.B. Kinderbetreuung). Bei hoher Einstufung eines Landes auf diesen Dimensionen findet sich auch eine vergleichsweise hohe Teilnahmequote an Weiterbildung. Deutschland wird in der Gesamtbewertung als insgesamt weiterbildungsförderlich eingestuft, gehört aber innerhalb dieser Gruppe mit Luxemburg und Belgien zu den Ländern mit vergleichsweise niedriger Teilnahme.¹⁸ Hohe Teilnahmequoten bei förderlichen Bedingungen weisen in dieser Gruppe Schweden, Dänemark und Finnland auf; mittlere Quoten erreichen die Niederlande und Österreich (vgl. ebd., S. 53f.).

4.1 Teilnahmequoten an Weiterbildung im internationalen Vergleich

Für den Vergleich von Teilnahmequoten auf europäischer Ebene wird nicht wie in Deutschland die Altersgruppe der 18- bis 64-Jährigen, sondern generell die Altersgruppe 25 bis 64 Jahre verwendet. Damit soll die Erfassung von Bildungsgängen, die noch zur Erstausbildung zählen (z.B. auch das Erststudium), weitgehend vermieden werden. Je nach-

17 Im Jahr 2010 wurde lediglich mit der Antwortalternative Ja/Nein gefragt, ob die Befragten sich selbst etwas beigebracht hätten. Die damit erzielte Quote von 25 Prozent und die fast doppelt so hohe Quote 2012 von 48 Prozent belegen, dass es Befragten für die Erinnerung hilft, konkrete Beispiele für Lernaktivitäten genannt zu bekommen (vgl. ebd.).

18 Hier gemessen mit einer anderen Datenquelle, der Europäischen Arbeitskräfteerhebung (Labour Force Survey, LFS).

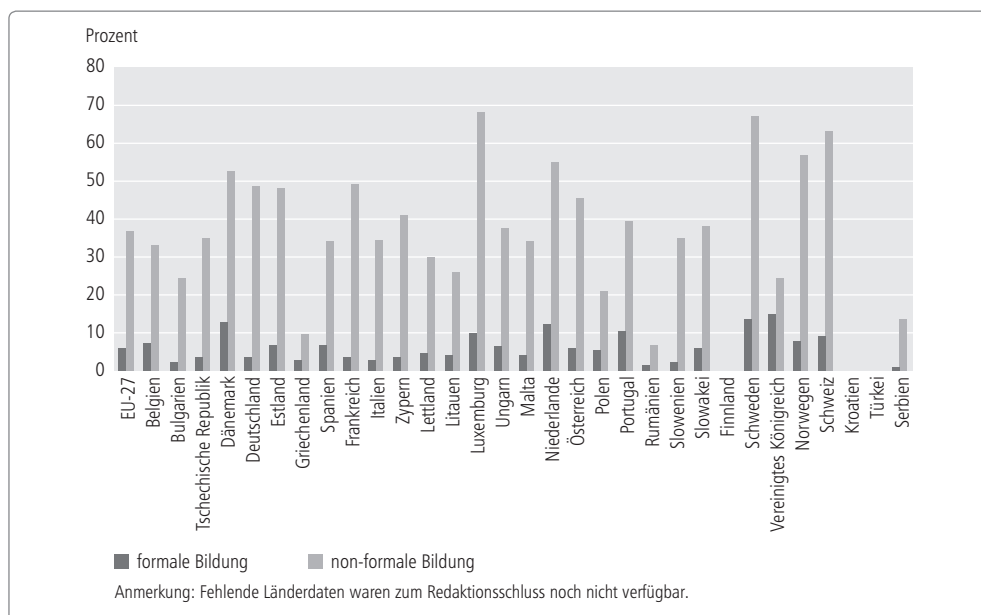


Abbildung 6: Beteiligung Erwachsener an formaler und non-formaler Bildung in Europa 2011 (Quelle: Eurostat-Datenbank; Teilnahme in den 12 Monaten vor Befragung; Bevölkerung 25 bis 64 Jahre; Wert für EU-27 geschätzt)

dem allerdings, in welchem Alter regulär im jeweiligen Land der Hochschulzugang erfolgt, können auch noch ältere Studierende im Erststudium bei der Teilnahmequote mit erfasst werden. Durch diese unterschiedliche Bezugsgruppe erklären sich auch die Abweichungen in den Werten für Deutschland.

Die letzte europaweite Erhebung des AES fand mit Abweichung von einigen Monaten in den verschiedenen Ländern mit Blick auf das Bezugsjahr 2011 statt. Aus Gründen der Aktualität werden hier die Zahlen für alle Länder dargestellt, für die bei Redaktionsschluss schon Werte vorlagen (vgl. Abb. 6). Die aktuellsten Werte werden auf den Internetseiten des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) zur Verfügung gestellt.¹⁹

Die Grafik offenbart große Unterschiede in der Beteiligung, die sich am auffälligsten bei der non-formalen Bildung zeigen. Von den Ländern, deren Werte vorlagen, ist Luxemburg der Spitzenreiter mit einer Teilnahmequote von 68 Prozent, gefolgt von Schweden mit 67 Prozent und Norwegen mit 57 Prozent. Es ist auf Basis der Daten von 2007 damit zu rechnen,

dass auch Finnland Ergebnisse in ähnlicher Größenordnung erzielt. Deutschland liegt mit 48 Prozent Teilnahmequote nicht weit hinter Dänemark (53%) und etwa gleichauf mit Frankreich und Estland. Österreich folgt mit 46 Prozent. Die niedrigsten Werte bei der non-formalen Bildung wurden in Griechenland (10%) und Rumänien (7%) gemessen.

Betrachtet man die Teilnahmequoten an formaler und non-formaler Bildung im internationalen Vergleich (vgl. Abb. 6), so fällt auf, dass in vielen Ländern das Niveau der Teilnahme jeweils vergleichsweise ähnlich ausfällt – also hohe Teilnahme an formaler Bildung geht häufig auch mit hoher Teilnahme an non-formaler Bildung einher. Dies kann als Zeichen für eine allgemeine Förderung des Lernens Erwachsener in verschiedenen Formaten gedeutet werden. Bei anderen Ländern ist der Rang des Landes in der formalen und der non-formalen Bildung sehr verschieden. Zu den Ländern mit hohen Teilnahmequoten in beiden Weiterbildungssegmenten zählen traditionell die skandinavischen Staaten. 2011 erzielten diese Länder Teilnahmequoten von über 50 Prozent bei der non-formalen Bildung und von 10 Prozent oder darüber in der

19 Vgl. www.die-bonn.de/Weiterbildung/wb_Fakten

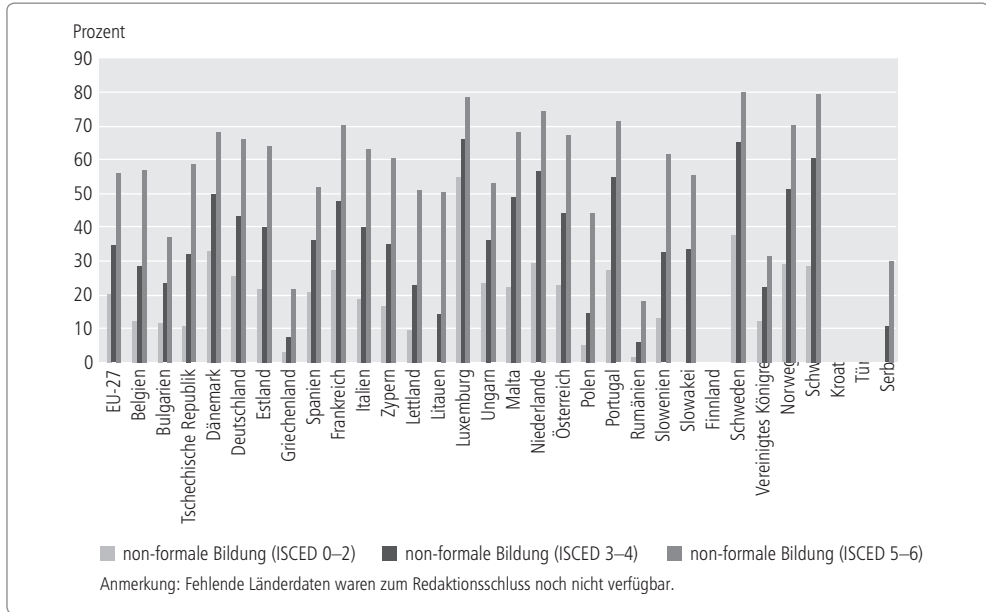


Abbildung 7: Beteiligung Erwachsener an non-formaler Bildung in Europa nach bisher erreichtem Bildungsstand 2011
(Quelle: Eurostat-Datenbank; Teilnahme in den 12 Monaten vor Befragung; Bevölkerung 25 bis 64 Jahre;
Wert für EU-27 geschätzt)

formalen Bildung. Auch die Niederlande und Luxemburg weisen 2011 dieses Muster auf. Deutschland gehört mit u.a. Frankreich zu den Ländern, bei denen der Rang in der non-formalen Bildung weitaus höher liegt als der Rang bei der formalen Bildung. Deutschland liegt etwa mit der Teilnahmequote von 48 Prozent in der non-formalen Bildung weit vorne, dagegen mit 4 Prozent in der formalen Bildung weit hinter den meisten Ländern. In diesen Ländern ist das Hochschulsystem stark auf junge Erwachsene ausgerichtet und wenig offen für nicht-traditionelle Studierende. Großbritannien ist dagegen ein Land mit hohen Teilnahmewerten in der formalen Bildung (2011 mit 15% die höchste Quote der erfassten Länder), aber niedrigerer Beteiligung in der non-formalen Bildung (24%). Hier gibt es eine lange Tradition der Hochschulbildung für Erwachsene; gleichzeitig ist das Berufsbildungssystem wenig ausgebaut, so dass Kenntnisse und Fertigkeiten, die in Deutschland im dualen System und damit in der Erstausbildung erworben werden können, in Großbritannien erst in der Weiterbildung erworben werden.

Ein Indikator für die soziale Selektivität des Weiterbildungssystems ist die Differenzierung der Teilnahmequote an non-formaler Bildung, die überall eine weitaus größere Reichweite hat als die formale Bildung, nach bisher erreichtem Bildungsstand (vgl. Abb. 7). Der bisher erreichte Bildungsstand wird nach der internationalen Standardklassifikation ISCED 97 ausgewiesen. Die Levels 0–2 umfassen die Stufen bis einschließlich Abschluss der Sekundarstufe I, Levels 3–4 beziehen sich grob auf die Sekundarstufe II an allgemeinbildenden Schulen sowie schulische und duale Berufsausbildungen und Levels 5 und 6 repräsentieren schließlich Abschlüsse im Tertiärbereich an Universitäten, Fachhochschulen, Berufsakademien und ähnlichen Einrichtungen (vgl. Statistisches Bundesamt 2011, S. 79f.).

Länder wie Rumänien, Griechenland und Bulgarien weisen zwar eine geringe Spannweite zwischen den Teilnahmequoten der unterschiedlichen Bildungsstufen auf, allerdings auf insgesamt sehr niedrigem Niveau (Griechenland und Rumänien unter 10 Prozent; vgl. Abb. 7).

Deutschland gehört zu den Ländern, die bei einem insgesamt überdurchschnittlichen Niveau an Teilnahme eine relativ große Spannweite der Werte aufweisen. Der Abstand zwischen der niedrigsten und der höchsten Bildungsgruppe betrug 41 Prozentpunkte. Ähnlich ist die Situation z.B. in den Niederlanden und Österreich, die ähnliche Systemcharakteristika aufweisen, und auch in Slowenien sowie in der Tschechischen Republik auf etwas niedrigerem Gesamtniveau. Allerdings finden sich auch in den skandinavischen Ländern große Abstände in der Teilnahme zwischen den Bildungsgruppen, etwa in Schweden mit 43 Prozentpunkten. Dennoch liegt hier schon die Teilnahmequote der niedrigsten Bildungsgruppe (38%) höher als der bislang für 2011 geschätzte EU-Durchschnittswert für alle Befragten (37%). Luxemburg ragt heraus als Land mit sehr hohem Teilnahmeniveau (68% in 2011) in der non-formalen Bildung und vergleichsweise geringen Abständen zwischen den Bildungsgruppen.

Einflüsse auf die Weiterbildungsbeteiligung auf der Makroebene

Die Ergebnisse von Studien²⁰ zu Einflüssen auf die Weiterbildungsbeteiligung auf der Makroebene deuten darauf hin, dass u.a. ein weniger stratifiziertes Schulsystem, eine höhere Gewerkschaftsquote, höhere Arbeitsplatzsicherheit, höhere Investitionen in Forschung und Entwicklung, ein insgesamt hoher Bildungsstand der Bevölkerung und ein hoher Anteil in wissensintensiven Berufen die Weiterbildungsquote erhöhen (vgl. Bassanini u.a. 2005; Dieckhoff/Jungblut/O'Connell 2007). Roosma/Saar (2012) weisen auf die besondere Rolle der Struktur der Tätigkeiten und der Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes für die Teilnahmequote hin (vgl. auch Schindler/Weiss/Hubert 2011). Hurrelmann/Quenzel/Rathmann 2011 zeigen auf, dass es das Verhältnis von Bildungs- und Sozialausgaben ist, das den Bildungserfolg eines Landes und damit die Wohlfahrt beeinflusst.

In einer Mehrebenenanalyse von Dämmrich/Vono/Reichart (i. Ersch.) wurde der Einfluss ver-

schiedener Merkmale auf der Makroebene auf die beruflich motivierte Weiterbildungsteilnahme der Individuen mit europäischen Daten des AES 2007 untersucht. Dabei wurde statistisch der Einfluss verschiedener Merkmale auf der Mikroebene, wie Geschlecht, Alter, Bildungsstand, Verstärterungsgrad des Wohnorts, Betriebsgröße und Art des Arbeitsvertrags (befristet vs. unbefristet), getrennt von der Varianz auf Ebene der einzelnen Länder. Es wurden vier verschiedene Typen von Weiterbildung unterschieden: betriebliche formale Bildung, andere berufsbezogene formale Bildung, betriebliche non-formale Bildung und andere berufsbezogene non-formale Bildung. Im Ergebnis zeigte sich ein positiver Einfluss des Indikators zur Förderlichkeit des Weiterbildungssystems nach Research voor Beleid (2011) auf alle vier Typen von berufsbezogener Weiterbildung. Das bedeutet, dass bei Konstanzhaltung aller individuellen Merkmale die Teilnahmewahrscheinlichkeit an Weiterbildung mit förderlichen institutionellen, finanziellen und kulturellen Rahmenbedingungen steigt.

Ein signifikant positiver Einfluss auf die Teilnahmewahrscheinlichkeit an einer Weiterbildungsform oder mehreren Weiterbildungsformen zeigte sich auch für die Ausgaben für Forschung und Entwicklung sowie die Ausgaben für soziale Sicherung. Letzteres kann so interpretiert werden, das mit einem höheren Ausmaß an sozialer Absicherung (z.B. im Fall von Arbeitslosigkeit) die Bereitschaft und die faktische Möglichkeit steigen, Zeit mit Bildung zu verbringen. Die Ausgaben für das Bildungssystem insgesamt hatten einen positiven Einfluss, ebenso wie die Gewerkschaftsdichte für die betriebliche Weiterbildung. Das bedeutet, dass eine stärkere Position der Gewerkschaften, gemessen anhand der Zahl der Gewerkschaftsmitglieder unter den Beschäftigten, die Verhandlungsposition mit Arbeitgebern um betriebliche Bildungsmaßnahmen stärkt. Höhere Arbeitslosigkeit wirkt sich stattdessen negativ auf die Teilnahme an non-formaler betrieblicher Bildung aus.²¹

20 Viele der vorliegenden Studien beziehen nur die berufliche Weiterbildung ein, häufig ist die untersuchte Stichprobe auch auf Erwerbstätige beschränkt.

21 Humankapitaltheoretisch argumentiert, können sich Arbeitgeber dann auf dem Arbeitsmarkt Arbeitnehmer mit den gesuchten Qualifikationen suchen, anstatt ihre eigene Belegschaft fortzubilden (vgl. Dämmrich/Vono/Reichart i. Ersch.).

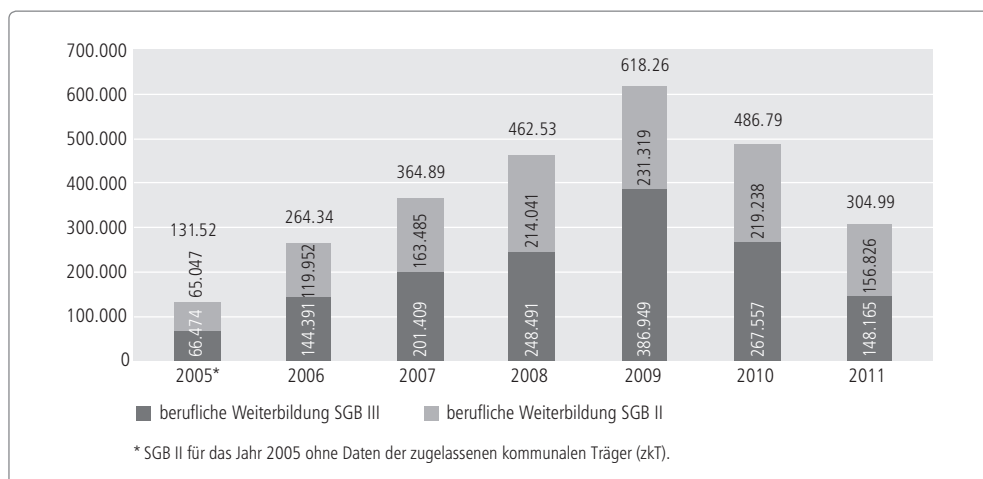


Abbildung 8: Zugänge zu arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen der Qualifizierung nach SGB II und III 2005–2011
(Quelle: BA 2012a, 2012b)

Die empirische Untersuchung dieser Zusammenhänge im internationalen Vergleich kann notgedrungen immer nur einzelne Aspekte fokussieren, da für viele mögliche Einflussfaktoren keine ländervergleichenden Indikatoren vorliegen. Außerdem steht hier in der Regel die Anforderung der Datenverfügbarkeit für eine hohe Zahl von Ländern in Konkurrenz zur Genauigkeit der Abbildung des jeweiligen Aspekts, da die Spezifität jedes Landes in globalen Indikatoren nur sehr grob erfasst werden kann. Für die Mesoebene ist die Datenlage noch schlechter als für die Makroebene – es gibt bislang keinen Datensatz, der Mikro-, Meso- und Makrovariablen kombiniert.²² In Richtung solcher Mehrebenenmodelle ist noch großer Forschungs- und Datenbedarf erkennbar; ein theoretisches Rahmenmodell für solche Analysen bietet Schrader (2008).

5 Teilnahmestrukturen

Für verschiedene Segmente von Weiterbildung können soziale Strukturen der Teilnehmerschaft dargestellt werden. Im Folgenden werden diese für SGB-

geförderte Maßnahmen beruflicher Weiterbildung, die Volkshochschulen, den Verbund Weiterbildungsstatistik, den Fernunterricht und die wissenschaftliche Weiterbildung ausgewertet.

5.1 Berufliche Weiterbildung mit Förderung durch die Bundesagentur für Arbeit

Die Förderung der beruflichen Weiterbildung durch die Bundesagentur für Arbeit (BA) ist im SGB III als aktive Arbeitsförderung, im SGB II als Eingliederungsmaßnahmen geregelt. Es werden Arbeitslose gefördert, denen attestiert wird, dass sie ohne eine entsprechende Weiterbildung keine Chance auf eine Eingliederung in den Arbeitsmarkt hätten. Potenzielle Teilnehmende erhalten seit 2003 einen Bildungsgutschein mit Angaben zu Bildungsziel und Kursdauer, der bei einem zertifizierten Träger eingelöst werden kann. Es können allerdings auch Beschäftigte gefördert werden, denen Arbeitslosigkeit droht (vgl. Deeke u.a. 2011, S. 197f.).

Man unterscheidet Maßnahmen, die zu einem Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf führen, von sonstigen Maßnahmen der Qualifikationserweiterung (z.B. Nachholen einer Abschlussprüfung, übergreifende Weiterbildungen, Aufstiegsweiterbildungen und Qualifizierungen in Übungsfirmen)

22 Allerdings können manche Mesomerkmale, wie etwa die Betriebsgröße, als Mikromerkmale modelliert werden, da sie von den Individuen abgefragt werden.

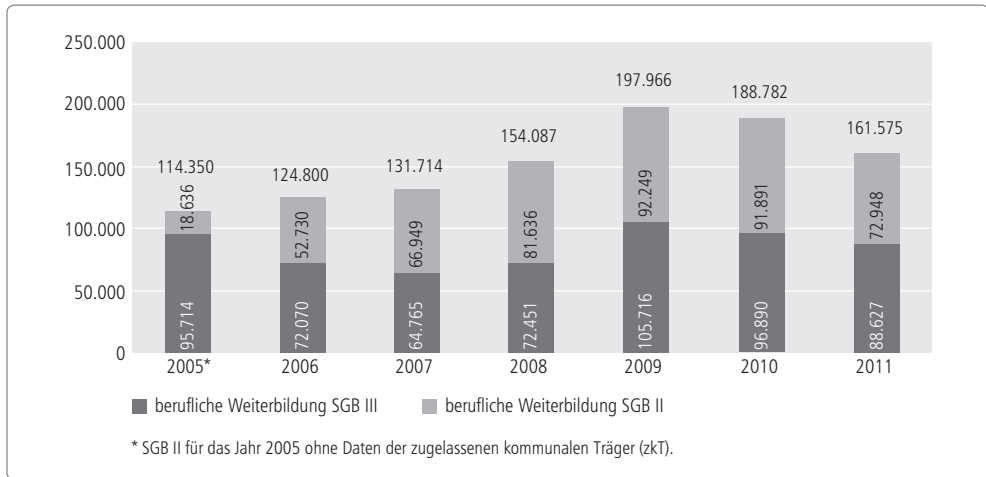


Abbildung 9: Bestand in arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen der Qualifizierung nach SGB II und III 2005–2011
(Quelle: BA 2012a, 2012b)

(vgl. Bernhard u.a. 2009, S. 173). Bei den Eintritten in Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung des Jahres 2006 überwogen die sonstigen Maßnahmen mit 229.000 Eintritten die beruflichen Weiterbildungen zu einem anerkannten Abschluss (17.000 Eintritte) bei Weitem (vgl. ebd., S. 157).

Nachdem die Teilnahme an geförderten beruflichen Weiterbildungen ab 2000 stark zurückgegangen war (vgl. DIE 2008, S. 48ff.; Enders/Reichart 2010, S. 145f.), stiegen sowohl Zugänge als auch der Bestand an Teilnehmenden von 2005 bis 2009 an. Insgesamt waren 2009 im Rechtskreis SGB II und SGB III 618.268 Eintritte in entsprechende Maßnahmen zu verzeichnen, bei einem Jahresbestand von 197.966 (vgl. Abb. 8, Abb. 9). Seitdem gingen beide Werte wieder deutlich zurück: auf 304.991 Eintritte und einen Bestand von 161.575 Teilnehmenden im Jahr 2011. Es erfolgt hier eine Zählung von Förderfällen bzw. Teilnahmen; eine Person, die in einem Zeitraum mehrere Förderleistungen erhält, wird daher mehrfach gezählt.

Die Eintritte lagen damit zuletzt über dem Niveau von 2006, der Bestand über dem Niveau von 2008. Das Verhältnis von Eintritten und jahresdurchschnittlichem Bestand spiegelt die Förderdauer in den Maßnahmen wider. Kamen 2008 und 2009 mehr als drei Eintritte auf einen gezählten Bestand, so betrug das Verhältnis 2011 noch 1,9

(2005: 1,2). Zum Höhepunkt der Förderung waren also die Maßnahmen deutlich kürzer als vorher und seitdem. In den meisten Jahren lag zuletzt die Anzahl der Eintritte und des Bestands im Förderkreis SGB III über denen im Förderkreis SGB II, bis auf die Jahre 2007 und 2008 beim Bestand und erstmals 2011 bei den Eintritten. 2009, dem Jahr, das am stärksten von der Wirtschaftskrise betroffen war, wurden besonders viele Eintritte in Maßnahmen nach SGB III gezählt.

Zusätzlich wurden während der Wirtschaftskrise Maßnahmen der Qualifizierung Beschäftigter während Kurzarbeit durchgeführt, die über den Europäischen Sozialfonds (ESF) finanziert und im Rahmen des SGB III durchgeführt werden konnten. Diese ESF-geförderte Qualifizierung während Kurzarbeit erreichte 2009 über 123.000 Förderfälle und verschwand bis 2011 wieder fast völlig (gut 8.500 Förderfälle). Der Bestand an Teilnahmen in ESF-Qualifizierung während Kurzarbeit erreichte 2009 im Durchschnitt gut 9.000 Teilnahmen, 2010 noch gut 7.000 Teilnahmen (vgl. BA 2012a, 2012b).

Im Verhältnis zur Zahl der potenziellen Förderungsempfänger sind Langzeitarbeitslose und über 50-jährige Teilnehmende unterrepräsentiert. Unter 25-Jährige sind dagegen im Verhältnis zu ihrem Anteil an den Arbeitslosen überrepräsentiert (vgl. Bernhard u.a. 2009, S. 174).

Insgesamt ist die Förderung der beruflichen Weiterbildung ein sehr heterogenes Instrument der aktiven Arbeitsmarktpolitik. Langfristig wirksamer als diese Maßnahmen sind betriebsnahe Instrumente, die auf eine direkte Eingliederung in den ersten Arbeitsmarkt zielen, z.B. Lohnkostenzuschüsse oder betriebliche Trainingsmaßnahmen (vgl. ebd., S. 151; Achatz u.a. 2012). Aber auch den Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung wird in den bisher durchgeführten Studien attestiert, dass sie die Arbeitsmarktchancen der Teilnehmenden im Mittel verbessern. Eine Maßnahme wird in diesen Studien als umso wirksamer beurteilt, je mehr Teilnehmenden sie im Vergleich zu Nicht-Teilnehmern zu einer Integration in den Arbeitsmarkt verhilft.²³ Dabei wird generell für die Zeit der Dauer der Maßnahme der sogenannte Einbindungseffekt beschrieben, der besagt, dass Maßnahmenteilnehmer während der Teilnahme weniger intensiv nach einem Arbeitsplatz suchen und daher seltener eine neue Tätigkeit aufnehmen (vgl. Deeke u.a. 2011, S. 197). Kürzere Maßnahmen zeigen nach Beendigung schneller eine Wirkung, längere Maßnahmen wirken dafür langfristig besser. Besonders positiv wirken sich demnach Maßnahmen mit Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf aus (vgl. ebd., S. 201). Allerdings wurde auch gezeigt, dass mit dem System der Bildungsgutscheine Personen ohne schulischen oder beruflichen Abschluss benachteiligt werden, indem sie seltener einen Gutschein erhalten und diesen (möglicherweise aufgrund von Überforderung) auch seltener einlösen (vgl. Kruppe 2009). Wenn benachteiligte Gruppen dann aber an einer Fördermaßnahme teilnehmen, dann profitieren sie im selben Maße von einer Verringerung ihres Arbeitslosigkeitsrisikos wie andere Teilnehmende (wie gezeigt für Maßnahmen im Rechtskreis SGB II; vgl. Bernhard/Kruppe 2012).

Zur ESF-Qualifizierung gibt es noch keine abschließenden Studien; erste Ergebnisse deuten aber darauf hin, dass die Beschäftigungswirkung positiv

war, wenn der Teilnehmende nach der Maßnahme doch arbeitslos wurde (vgl. Deeke u.a. 2011, S. 198).

5.2 Volkshochschulen

Die Volkshochschul-Statistik des DIE dokumentiert die Entwicklung der Arbeit und die Strukturen an Volkshochschulen. Im Jahr 2012 erschien die 50. Ausgabe der Statistik zum Berichtsjahr 2011. Bundesweit stellten Teilnahmen an Volkshochschulveranstaltungen im Jahr 2010 18 Prozent der Teilnahmefälle in non-formaler Bildung bei Weiterbildungseinrichtungen, in der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung über die Hälfte (vgl. Bilger/Seidel 2011, S. 121).

Nach einem fast durchgängigen Anstieg der Belegungszahlen bei Volkshochschulkursen in den ersten 40 Jahren der Statistik (Maximalwert: 2002 mit knapp 6,9 Mio. Belegungen) weist die Volkshochschul-Statistik seitdem eine leicht fallende Tendenz bei den Teilnahmefällen aus. In den Jahren 2005 bis 2008 lag die Zahl der Belegungen durchgängig bei etwa 6,5 Mio., seitdem bei 6,4 Mio. (vgl. Huntemann/Weiß 2010, Tab. 8).

Schon seit Beginn der Erfassung des Geschlechts der Teilnahmefälle stellen Frauen die Mehrheit der Teilnehmenden an Volkshochschulkursen. 1972, im ersten Jahr der Differenzierung der Teilnehmenden nach Geschlecht, lag der Frauenanteil bei den Teilnahmefällen bei 64 Prozent (vgl. PAS 1972). Seit Anfang der 1990er Jahre schon erreichte der Anteil der Frauen an Kursbelegungen stets mindestens 73 Prozent und variiert seitdem lediglich um maximal einen Prozentpunkt (vgl. DIE 2012; Pehl/Reitz 1994). Aktuell sind gut drei Viertel der Teilnahmefälle in Kursen Frauen (2011: 75,8%). Abbildung 10 zeigt den Anteil der Geschlechter an den Belegungen in Kursen, differenziert nach Programmbereichen.

In allen Programmbereichen stellen Frauen die Mehrheit der Teilnehmenden. Das Geschlechterverhältnis unterscheidet sich dennoch zwischen den Programmbereichen. Bei den Kursen zu den Themen „Gesundheit“ und „Kultur/Gestalten“ liegt der Frauenanteil überdurchschnittlich hoch (85% bzw. 80%). Die Programmbereiche „Politik/Gesellschaft/Umwelt“ sowie „Sprachen“ haben Frauenanteile von jeweils gut zwei Drittel. Lediglich im Programmbereich „Grundbildung/Schulabschlüsse“ ist das

23 Die Kontrollpersonen müssen dabei in individuellen Merkmalen den Maßnahmenteilnehmern möglichst ähnlich sein (sog. „statistische Zwillinge“; vgl. Deeke u.a. 2011, S. 197).

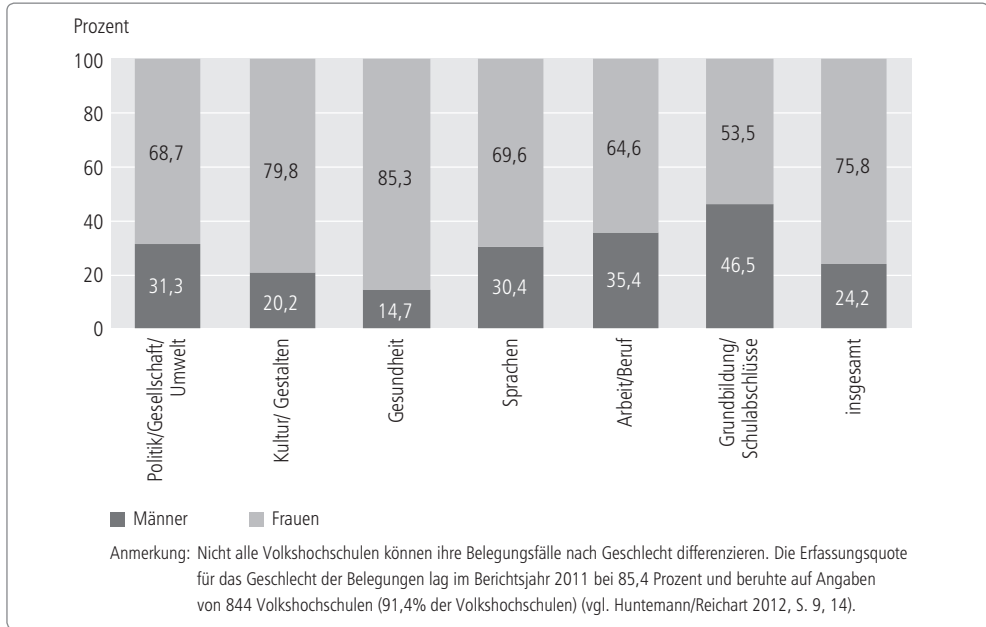


Abbildung 10: Anteile von Frauen und Männern an den Kursbelegungen in Volkshochschulen nach Programmbereichen 2011 (Quelle: DIE 2012; Teilnahmefälle in Kursen ab drei Unterrichtsstunden)

	Anteil der Altersgruppen in Prozent						Belegungen insgesamt
	unter 18	18–24	25–34	35–49	50–64	65 u. älter	
1998	5,9	10,3	27,3	31,3	18,9	6,3	6.594.331
2000	5,8	9,7	25,3	32,1	20,4	6,8	6.835.479
2002	6,3	9	23,3	32,9	21	7,6	6.865.616
2004	6,5	8,1	20,7	33,5	21,7	9,4	6.704.996
2006	6,7	8,2	18,6	33,4	21,7	11,4	6.499.247
2008	6,6	7,5	17,1	33,8	22,5	12,5	6.503.344
2010	6,7	7,1	16,4	32,4	23,7	13,8	6.425.600
2011	6,5	6,8	16,1	31,6	24,6	14,4	6.388.421

Anmerkung: Nicht für alle Teilnahmefälle liegt die Information zum Alter vor. Die Prozentangaben beziehen sich jeweils auf die gültigen Nennungen. Im Jahr 2011 lag der Anteil der Altersangaben zu Belegungen bei 66,6 Prozent aller erfassten Belegungen an 801 Volkshochschulen (86,8% der Volkshochschulen) (vgl. Huntemann/Reichert 2012, S. 9, 14).

Tabelle 6: Anteil der Altersgruppen an Kursbelegungen in Volkshochschulen 1998–2011 (Quelle: DIE 2012; Abweichungen in der Summe der Altersgruppen von 100% sind auf Rundungsdifferenzen zurückzuführen; Teilnahmefälle in Kursen ab drei Unterrichtsstunden)

Geschlechterverhältnis nahezu ausgeglichen, knapp 47 Prozent der Kurse werden von Männern belegt.

Bei der Altersstruktur zeigen sich hingegen Veränderungen im Zeitverlauf. Auffällig ist eine gene-

relle Verschiebung in der Altersstruktur von jüngeren hin zu älteren Teilnehmenden, mit Ausnahme der jüngsten Altersgruppe unter 18 Jahre (vgl. Tab. 6).

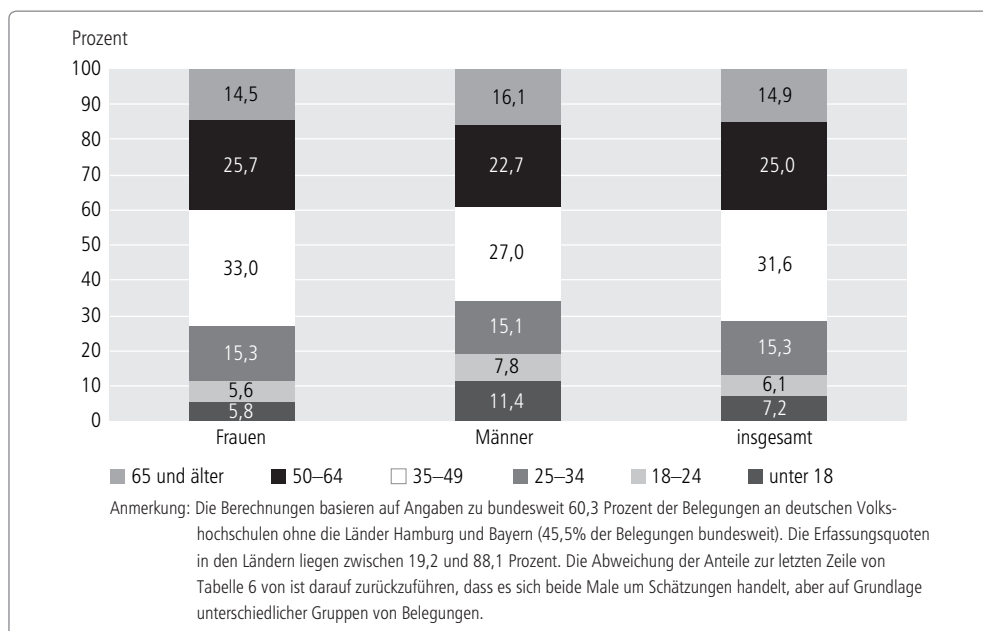


Abbildung 11: Altersstruktur der Teilnehmenden an Volkshochschulkursen nach Geschlecht 2011
(Quelle: DIE 2012; eigene Berechnungen; Teilnahmefälle in Kursen ab drei Unterrichtsstunden)

Die Veränderungen seit Ende der 1990er Jahre bei der Altersstruktur der Teilnehmenden an Volkshochschulkursen werden in Tabelle 6 dargestellt. Die Anteile der älteren Teilnehmenden (ab 50 Jahren) sind in dieser Zeit stetig gewachsen. Während die Anteile der unter 18-Jährigen und der 35- bis 49-Jährigen in etwa stabil blieben, sank der Anteil der 25- bis 34-Jährigen stark ab (um 11,2 Prozentpunkte). Dagegen hat sich der Anteil der 50- bis 64-Jährigen im selben Zeitraum um 5,7 Prozentpunkte erhöht, der der ab 65-Jährigen sogar um 8,1 Prozentpunkte. Die größte Gruppe der Teilnehmenden sind die 35- bis 49-Jährigen, sie haben einen relativ konstanten Anteil von ungefähr einem Drittel an allen Belegungen.

Seit 2009 ist in der Volkshochschul-Statistik auch die kombinierte Erfassung von Geschlecht und Alter der Teilnahmefälle vorgesehen. Abbildung 11 zeigt, wie groß der Anteil der jeweiligen Altersgruppen an den Belegungen von Frauen und Männern im Berichtsjahr 2011 war. Vergleichsmaßstab ist die Altersstruktur über die Belegungen insgesamt.

Sowohl die zwei jüngsten als auch die älteste Altersgruppe ist bei den Männern stärker vertreten als

bei den Frauen. Aufgrund ihres insgesamt deutlich höheren Anteils von Frauen gibt es dennoch in jeder Altersgruppe absolut mehr Frauen als Männer. Die Anteilsunterschiede geben also lediglich Hinweise auf das relative Gewicht der Alters- innerhalb der Geschlechtsgruppen. Obwohl die Werte zwischen den Bundesländern variieren, ist doch überall in den genannten Altersgruppen der Anteil bei den Männern höher als bei den Frauen. Zu diesem Muster trägt v.a. der Programmbereich „Grundbildung/Schulabschlüsse“ bei, in dem (junge) Männer deutlich stärker vertreten sind als in den übrigen Programmbereichen.

Weitere Merkmale von Teilnehmenden an Volkshochschulveranstaltungen sind in der Volkshochschul-Statistik nicht enthalten. Ergänzend können Auswertungen des AES herangezogen werden. So zeigt sich etwa, dass 35 Prozent der Teilnahmefälle in Volkshochschulen nicht erwerbstätig sind (Personen zwischen 18 und 64 Jahren); dies ist ein höherer Anteil als bei anderen Weiterbildungseinrichtungen vornehmlich allgemeiner Weiterbildung (24%) und auch als bei Einrichtungen der Wirtschaft und privaten Anbietern (25%) (vgl. Reichart 2012).

5.3 Verbund Weiterbildungsstatistik

Im Verbund Weiterbildungsstatistik wird für alle beteiligten Verbände das Geschlecht der Teilnahmefälle erhoben. In den Weiterbildungseinrichtungen der konfessionellen Verbände, Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) und Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE), bilden Frauen die dominierende Teilnehmergruppe mit Anteilen von 74 bzw. 70 Prozent an den Teilnahmefällen insgesamt (vgl. Tab. 7). Deutlich über dem Gesamtwert liegt der Frauenanteil in beiden Verbänden – wie bei den Volkshochschulen auch – im Themenbereich Gesundheit. Bei der DEAE haben die Männer einen nennenswert (> 4 Prozentpunkte) höheren Anteil als insgesamt in den Themenfeldern „Politik/Gesellschaft“ und „Umwelt“, geringer als insgesamt ist ihr Anteil im Themenfeld „Sprachen“. Bei der KBE sind Männer stärker als insgesamt bei „Politik/Gesellschaft“ und den Um-

weltthemen sowie bei „Grundbildung/Schulabschlüsse“ vertreten.

Bei den beiden Verbänden, die einen Schwerpunkt ihrer Arbeit auf die politische Bildung legen, Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (BAK AL)/Deutscher Volkshochschulverband (DVV) und Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB), sind Männer insgesamt deutlich stärker vertreten als in den konfessionellen Verbänden, bei dem BAK AL sind sie sogar mit einem Anteil von 60 Prozent an der Gesamtteilnehmerschaft in der Überzahl. Dennoch liegen hier die Anteile der Frauen bei bestimmten Themen (insbesondere „Familie/Gender/Generationen“, beim BAK AL auch „Gesundheit“, „Kultur/Gestalten“ und „Sprachen“) deutlich über ihrem Anteil an der Teilnehmerschaft des jeweiligen Verbands insgesamt. Hingegen sind bei BAK AL im Bereich „Arbeit/Beruf“ die Männer auffällig stärker vertreten als insgesamt, beim AdB gilt dies außerdem für die Themenbereiche „Politik/Gesellschaft“ und „Umwelt“.

	BAK AL		AdB		DEAE		KBE	
	Prozentanteile							
Themenbereich	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer
Politik/Gesellschaft	42,4	57,6	50,0	50,0	64,5	35,5	69,6	30,4
Familie/Gender/Generationen	89,4	10,6	74,6	25,4	66,8	33,2	70,9	29,1
Religion/Ethik	°	°	*	*	71,5	28,5	75,2	24,8
Umwelt	36,2	63,8	42,3	57,7	60,1	39,9	57,0	43,0
Kultur/Gestalten	47,4	52,6	58,4	41,6	70,4	29,6	71,2	28,8
Gesundheit	49,5	50,5	61,6	38,4	78,4	21,6	86,7	13,3
Sprachen	58,4	41,6			72,7	27,3	74,0	26,0
Arbeit/Beruf	31,2	68,8	55,8	44,2	68,2	31,8	71,7	28,3
Grundbildung/Schulabschlüsse	43,7	56,3	*	*	67,9	32,1	50,4	49,6
insgesamt	39,6	60,4	59,6	40,4	69,7	30,3	74,2	25,8
Erfassungsquote der Differenzierung nach Geschlecht	99		90		47		79	
Teilnahmefälle insgesamt	126.733		155.644		1.084.219		1.173.878	
* keine differenzierten Teilnahmefälle vorhanden								
° zu geringe Fallzahl für Differenzierung								

Tabelle 7: Anteile von Frauen und Männern an den Teilnahmefällen in Einrichtungen des Verbunds Weiterbildungsstatistik 2011 (Veranstaltungen ohne Einzelveranstaltungen) (Quelle: DIE 2013; eigene Berechnungen; Teilnahmefälle in Kursveranstaltungen mit vier und mehr Unterrichtsstunden)

5.4 Fernunterricht

Die Fernunterrichtsstatistik des Forums Distance-Learning (Fachverband für Fernlernen und Lernmedien e.V.) gibt Auskunft über das Angebot und die Teilnehmenden am Fernunterricht bei Anbietern zugelassener Fernlehrgänge, bei staatlich anerkannten Fernhochschulen sowie bei Präsenzhochschulen mit Fernstudienangeboten. Etwa ein Drittel der Fernlernenden sind *Fernstudierende* an Präsenz- oder Fernhochschulen, knapp zwei Drittel nehmen ein Angebot in einem durch die Zentralstelle für Fernunterricht staatlich anerkannten Lehrgang wahr (vgl. Forum Distance-Learning 2012, S. 4); auf diese beziehen sich die folgenden Daten.

Insgesamt werden im Jahr 2011 245.000 Teilnehmende²⁴ am Fernunterricht bei Anbietern mit zugelassenen Fernlehrgängen vermeldet, etwa 6.000 weniger als 2010. 2008 war der bisherige Höchststand mit 260.000 Teilnehmenden erreicht. Der am häufigsten belegte Themenbereich war 2011 „Wirtschaft und kaufmännische Praxis“ mit 27 Prozent der Teilnahmen, gefolgt von Schulabschlusskursen (16% der Teilnahmen) und Lehrgängen zu staatlich geprüften Betriebswirten, Technikern und Übersetzern (13% der Teilnahmen) (vgl. Forum Distance-Learning 2012, S. 8).

Wie Tabelle 8 zeigt, ist das Verhältnis von Männern und Frauen im Fernunterricht beinahe ausgeglichen. Frauen sind mit 53 Prozent der Teilnehmenden leicht in der Überzahl. Von den Altersgruppen ist die Gruppe der 26- bis 30-Jährigen am stärksten vertreten, sie stellen gut ein Fünftel der Teilnehmerschaft. Die zweitgrößte Gruppe sind die 41- bis 50-Jährigen mit 18 Prozent der Teilnehmenden, gefolgt von den 21- bis 25-Jährigen mit 17 Prozent. Personen ab 51 Jahren nehmen nur noch zu sieben Prozent am Fernunterricht teil. Die Wahrnehmung eines Fernlehrrangebots geschieht also vor allem durch jüngere Altersgruppen. Mehr als zwei Fünftel (42%) der Teilnehmenden sind 30 Jahre oder jünger.

Geschlecht	Prozent
Männer	47
Frauen	53
Altersgruppen	
bis 20	4
21–25	17
26–30	21
31–35	16
36–40	11
41–50	18
51+	7
Alter unbekannt	6

Tabelle 8: Teilnehmende an Fernlehrgängen nach Geschlecht und Alter 2011
(Quelle: Forum Distance-Learning 2012, Tab. 6; eigene Berechnungen)

5.5 Wissenschaftliche Weiterbildung

In Deutschland spielen Hochschulen als Anbieter von Weiterbildung und damit als Institutionen lebenslangen Lernens noch eine untergeordnete Rolle, anders als in vielen europäischen Staaten und den USA. Unter wissenschaftlicher Weiterbildung wurde bisher in der Regel Weiterbildung von Menschen, die bereits einen Hochschulabschluss haben, verstanden (vgl. Hanft/Maschwitz 2012, für einen Überblick über gängige Definitionen vgl. Wolf 2011, S. 6f.). Es handelt sich dabei um Angebote mit anerkanntem Abschluss oder auch mit einem Zertifikat. Im Rahmen des Bologna-Prozesses zur Umstrukturierung und europäischen Angleichung der Hochschulausbildung wird auch eine Anpassung des Angebots der Hochschulen an heterogene Zielgruppen gefordert. Mit dem BMBF-geförderten Programm „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ (BMBF 2012) werden derzeit Projekte gefördert, die neue Zielgruppen für die Hochschulen erschließen sollen. Die rechtlichen Voraussetzungen für eine Öffnung der Hochschulen auch für Bewerber ohne Hochschulzugangsberechtigung wurden 2009 mit einem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) geschaffen (KMK 2009). Gleichzeitig hat der Nationale Bildungsbericht 2012 generell sowie in Bezug auf die Weiterbildung Hochqualifizierter eine aktivere Rolle der Universitäten angemahnt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 156).

Derzeit sind die Studienangebote noch stark auf „traditionelle Studierende“, also Personen An-

24 Diese Angabe beruht auf einer Schätzung auf Basis von 74 Prozent der Teilnehmenden an 35 Prozent der Fernlehrinstitute (vgl. Forum Distance-Learning 2012, S. 5f.).

Art der Studien- berechtigung	insgesamt						Universitäten						Fachhochschulen					
	1995	2000	2005	2008	2009	2010	1995	2000	2005	2008	2009	2010	1995	2000	2005	2008	2009	2010
	in Prozent																	
Gymnasium, Fachgymnasium, Gesamtschule	77,1	81,6	76,9	77,9	76,9	75,7	90,0	93,4	92,1	91,4	91,5	90,1	44,6	55,2	46,0	55,8	53,3	52,1
(Berufs-)Fachschule, Fachakademie	3,3	3,2	5,4	5,4	5,7	5,9	1,2	1,0	1,9	1,6	1,6	1,6	8,6	8,0	12,4	11,7	12,4	12,8
Fachoberschule	11,9	9,4	11,2	9,2	9,5	9,9	1,9	1,0	1,2	1,2	1,6	2,0	37,2	28,2	31,6	22,5	22,4	23,0
Zweiter Bildungs- weg ¹⁾	3,8	2,6	3,3	3,3	3,4	3,6	3,3	1,8	2,1	2,1	2,1	1,9	5,2	4,4	5,6	5,1	5,6	6,3
Dritter Bildungs- weg ²⁾	0,5	0,7	1,0	1,1	1,4	2,1	0,4	0,5	0,6	0,6	0,6	1,9	0,5	1,1	1,9	1,8	2,5	2,5
Eignungsprüfung Kunst/Musik	0,3	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1	0,4	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1
ausländische Studienberechtigung (einschließlich Studienkolleg)	0,9	1,0	1,1	1,1	1,1	1,1	1,0	1,1	1,2	1,2	1,4	1,4	0,8	0,7	1,0	0,8	0,8	0,7
Sonstiges und o.A.	2,1	1,4	0,9	1,9	1,8	1,5	1,7	0,9	0,7	1,7	1,0	0,9	2,9	2,4	1,5	2,2	3,0	2,6

Anmerkung: * Wintersemester, ohne Verwaltungsfachhochschulen
¹⁾ Abendgymnasien, Kollegs
²⁾ Studienanfänger ohne traditionelle Studienberechtigung, mit Begabtenprüfung oder immatrikuliert aufgrund beruflicher Qualifizierung

Tabelle 9: Anteil der Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen nach Art der Hochschulzugangsberechtigung 1995–2010 (Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 297, Tab. F1-5A, auf Basis von Daten der Hochschulstatistik)

fang 20 mit einer auf der Schule erworbenen Hochschulzugangsberechtigung, ausgerichtet, die noch keine Berufserfahrung haben. Der Überbegriff der „nicht-traditionellen Studierenden“ bezeichnet einen Personenkreis, der sich in verschiedenen Aspekten von traditionellen Studierenden unterscheidet. Dabei müssen nicht alle Kriterien auf ein und dieselbe Person zutreffen, es können aber auch mehrere Kriterien in einer Person zusammenkommen (vgl. Schuetze/Wolter 2003):

- biografische Verortung des Studiums: Nicht-traditionelle Studierende studieren nicht direkt im Anschluss an die Schule, sondern erst nach anderen biografischen Phasen (z.B. Berufstätigkeit, Familientätigkeit).
- alternativer Zugang zum Studium: Der Zugang erfolgt nicht über eine klassische Zugangsberechtigung, sondern über eine Kombination von zertifizierten beruflichen Qualifikationen und/oder Anerkennung informell erworbener Kompetenzen.
- alternative zeitliche/räumliche Muster des Studiums: Das Studium erfolgt nicht zwingend in Vollzeit und in einem Stück, sondern in Modulen,

in Teilzeit, und/oder in einem Wechsel von Präsenz- und Fernlernphasen.²⁵

Im Studienjahr 2008/2009 waren in Deutschland laut Daten von Eurostat 14 Prozent der Studierenden 30 Jahre und älter (16,5% bei den männlichen und 11,6% bei den weiblichen Studierenden) (EACEA 2012, S. 146).²⁶ Der Anteil der Teilzeit-Studenten in der Altersgruppe der 30- bis 34-jährigen Studierenden

25 Abgesehen von definitorischen Unschärfen gibt es keine Gesamtstatistik zur Teilnahmestruktur in der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden. Auch über Bevölkerungsbefragungen können aufgrund der schwierigen Datenlage kaum belastbare Daten zur Teilnahmestruktur von Teilnehmenden an wissenschaftlicher Weiterbildung generiert werden (vgl. Widany 2011). Es existieren jedoch Statistiken zu Teilaspekten der Definition, die im Folgenden vorgestellt werden.

26 Die höchsten Quoten erreichen Island, Schweden, Norwegen und Dänemark mit Werten über 30 Prozent; die Hälfte aller Länder haben jedoch auch wie Deutschland Quoten unter 16 Prozent (Median), darunter Italien, Belgien und Frankreich (vgl. ebd.).

den betrug im selben Zeitraum laut Daten von Eurostat in Deutschland 14,2 Prozent (Teilzeitstudium ist hier definiert als Teilnahme an einem Studium mit weniger als 75% der Vollzeitstudienkapazität) (vgl. ebd., S. 138ff.).

Studierende mit beruflicher Qualifikation stellen eine Teilgruppe der nicht-traditionellen Studierenden dar. Laut Daten der HIS-Studienanfängerbefragung hatten im Wintersemester 2007/2008 11 Prozent der Studienanfänger eine berufliche Ausbildung nach Erwerb der Hochschulreife abgeschlossen, 12 Prozent hatten eine berufliche Ausbildung vor oder zeitgleich mit Erwerb der Hochschulreife abgeschlossen, und weniger als 1 Prozent waren auf dem sogenannten Dritten Bildungsweg, d.h. über hochschulische Zugangs- und Zulassungsverfahren ohne formale Studienberechtigung, zum Studium gelangt. Der Anteil der Studierenden, die auf verschiedenen Wegen Berufsausbildung und Hochschulzugangsberechtigung kombinierten, ist nach diesen Daten seit 1993 stark gesunken (von 21% auf 12%), ebenso wie auch der Anteil der Studierenden, die vor dem Studium eine Ausbildung absolvierten (17% auf 12%), während der Anteil der Studienanfänger des Dritten Bildungswegs konstant unter 1 Prozent lag (vgl. Freitag 2009, S. 37ff.).

Wie aktuelle Daten der Hochschulstatistik zeigen (vgl. Tab. 9), konnte dieser letzte Wert inzwischen gesteigert werden, was plausibel mit der Erleichterung des Hochschulzugangs durch den o.g. KMK-Beschluss erklärt werden kann. Aktuelle Studien wecken jedoch Skepsis, ob die Öffnung der Hochschulen zu einer Verringerung der sozialen Ungleichheit im Studienzugang führt. Freitag (vgl. 2010, S. 38f.) attestiert bestehenden Verfahren zumindest ein Potenzial, die bestehende Ungleichheit nicht zu vergrößern. Gleichzeitig stünde dieser Prozess erst am Anfang und müsse weiter empirisch untersucht werden.

6 Zentrale Befunde und Ausblick

Die neue europäische Terminologie differenziert die Lernaktivitäten Erwachsener nach formaler Bildung, non-formaler Bildung und informellem Lernen. Unter diesem Paradigma des Lebenslangen

Lernens ist die Abgrenzung zwischen Erstausbildung und Weiterbildung unscharf geworden. Um ein vollständiges Bild der Beteiligung Erwachsener an Weiterbildung zu erhalten, muss man alle drei Lernformen mit einbeziehen. Im internationalen Vergleich steht Deutschland in der non-formalen Bildung deutlich besser da als bei der formalen Bildung. Teilnahmestrukturen bei bestimmten Anbietern erschließen sich über Trägerstatistiken.

Die Beteiligung an Weiterbildung im Sinne non-formaler Bildung ist seit der letzten AES-Erhebung 2010 deutlich gestiegen und erreichte 2012 einen Rekordwert von 49 Prozent. Fast die Hälfte der 18- bis 64-jährigen Bevölkerung nahm also in den zwölf Monaten vor der Befragung an einem Lehrangebot wie Kurs, kurzzeitige Bildungsveranstaltung, Schulung am Arbeitsplatz oder Privatunterricht teil. Auf lange Sicht und unter Einbeziehung der Zeitreihen des BSW ist dies der höchste bisher gemessene Wert. Am meisten beigetragen hat zu diesem Anstieg die Erhöhung der Teilnahmeaktivitäten in der betrieblichen Weiterbildung, aber auch die nicht-berufsbezogene Weiterbildung erreichte mehr Menschen als in den Jahren zuvor.

Die Beteiligung verschiedener Personengruppen an non-formaler Bildung, die das Gros der organisierten Weiterbildungsaktivitäten umfasst, folgt im Großen und Ganzen weiterhin den bekannten Mustern der Ungleichheit. Die Beteiligung an den verschiedenen Segmenten der Weiterbildung hängt eng mit dem Erwerbsstatus zusammen: Erwerbstätige haben über den Arbeitgeber Zugang zu betrieblicher Weiterbildung und sind entsprechend häufig an entsprechenden Veranstaltungen beteiligt. Arbeitslose, Personen in Ausbildung und Nicht-Erwerbstätige sind teilweise stärker als Erwerbstätige, aber nicht in gleichem Maße in der individuellen berufsbezogenen und nicht-berufsbezogenen Weiterbildung zu finden. Nach Geschlecht und Alter gibt es deskriptiv Unterschiede: Männer und die mittleren Altersgruppen beteiligen sich mehr an Weiterbildung. Diese Muster hängen jedoch auch mit den Mustern der Erwerbsbeteiligung zusammen, da Frauen und jüngere sowie ältere Personen seltener bzw. mit geringerem Stundenumfang erwerbstätig sind. Der erreichte Schul- und der Berufsbildungsabschluss sind starke Einflussfaktoren,

deren Bedeutung für die Weiterbildungsbeteiligung über die Jahre nicht abgenommen hat.

Bei der formalen Bildung, also Bildungsgängen, die zu regulären Schul- und Berufsabschlüssen führen, liegt der Schwerpunkt stark in den jungen Jahren. Während 18- bis 24-Jährige noch zu 64 Prozent und 25- bis 29-Jährige noch zu 22 Prozent in Ausbildung oder Studium sind, sind es ab 30 Jahren 4 Prozent; die Quote sinkt mit dem Alter weiter ab. Die meisten Bildungskarrieren verlaufen kontinuierlich; ein Nachholen von Abschlüssen im Sinne einer kompensatorischen Höherqualifizierung kommt vergleichsweise selten vor.

Informelles Lernen ist schwierig zu erfassen, u.a. weil es eng mit dem Alltagsvollzug verbunden ist und für die Lernenden schwer zu erinnern ist. Die Erhebungsmethoden wurden in den letzten Jahren mehrfach verändert, so dass keine Zeitreihe darstellbar ist. Verständlicherweise wurde eine höhere Beteiligung in den Jahren gemessen, in denen die Abfrage mit Erinnerungshilfen für die Befragten verbunden war. Im Jahre 2012 lernte etwa jeder zweite erwerbsfähige Erwachsene bewusst selbst durch Nutzung von Medien oder mit Bezugspersonen (48%).

Im Bereich der SGB-geförderten Weiterbildung wurden zur Zeit der Wirtschaftskrise 2009 und 2010 im Vergleich zu den Vorjahren viele Teilnehmende mit kürzeren Maßnahmen erreicht. Seitdem sind Zugänge und Bestände an Teilnehmenden wieder zurückgegangen. Die Teilnahmestruktur an Volkshochschulen und bei konfessionellen Anbietern ist traditionell durch Frauen und – belegt für die Volkshochschulen – durch zunehmend ältere Teilnehmende, gerade auch jenseits des Rentenalters, geprägt. Dagegen haben Anbieter mit einer Ausrichtung auf politische Bildung deutlich ausgeglichene Anteile von Frauen und Männern. Im Fernunterricht nehmen überwiegend Personen im Alter bis 35 Jahren teil. An Hochschulen nimmt der Anteil nicht-traditioneller Studierender, auch als Ergebnis einer Öffnung der Hochschulen, langsam zu. Er liegt international aber immer noch auf niedrigem Niveau.

Beim Vergleich der Teilnahmequoten in Europa liegt Deutschland für die non-formale Bildung im oberen Mittelfeld, bezüglich der formalen Bildung im unteren Viertel. Das bedeutet, dass die Möglichkeiten für kürzere, unter anderem auch betriebliche

Bildungsmaßnahmen günstig sind, dass aber der spätere Erwerb formaler Qualifikationen, sei es als Schulabschluss, Berufsabschluss oder Studienabschluss, in Deutschland noch unterentwickelt ist. Allerdings lassen politische Initiativen hier perspektivisch eine Verbesserung vermuten. Weiterhin problematisch erscheint die enge Verknüpfung zwischen vorhandenem Bildungsabschluss und Weiterbildungsteilnahme, die dazu führt, dass Bildungsungleichheiten auch in der Weiterbildung kumulativ verstärkt werden. Es gibt in Europa andere Länder, bei denen die Spannweite in der Weiterbildungsteilnahme zwischen hohen und niedrigen Bildungsstufen deutlich geringer ist. Generell haben verschiedene Merkmale, wie die Förderlichkeit des Weiterbildungssystems, öffentliche Ausgaben für Bildung, Forschung und soziale Sicherung, die aktuelle wirtschaftliche Lage und auch der Einfluss der Gewerkschaften Einfluss auf das Niveau der Weiterbildungsteilnahme. Dieser Einfluss sollte aber noch differenzierter empirisch erforscht werden.

Auch bezüglich des Zusammenwirkens von Faktoren auf unterschiedlichen Ebenen beim Zustandekommen von sozialen Mustern der Weiterbildungsteilnahme gibt es noch großen Forschungsbedarf. Es fehlt bislang noch an geeigneten Daten, um mit einiger Sicherheit kausale Zusammenhänge zwischen Angebot, Nutzung und Wirkung von Weiterbildung offenzulegen. Insbesondere zu den Wirkungen von Weiterbildungsteilnahmen auf individuelles Wohlbefinden, berufsrelevante Kompetenzen oder ökonomische Erträge bei Personen, Organisationen und ganzen Gesellschaften wissen wir noch wenig. Das Gleiche gilt für die Wirkungen steuernder Interventionen unterschiedlicher Akteure in das Mehrebenensystem der Weiterbildung. Mit Blick auf die Entwicklungsziele des Lebenslangen Lernens in der Europäischen Union wurde von einer aktuellen Studie gefordert, dass „die Europäische Kommission und die Mitgliedstaaten Maßnahmen ergreifen müssen, um ihre Erwachsenenbildungssysteme zu verbessern“ (Research voor Beleid 2011, S. 113, Übersetzung d. Verf.). Dies gilt auch für viele Aspekte des deutschen Weiterbildungssystems. Wenn auch die 2012 erreichte Teilnahmequote aus Sicht der Bildungspolitik einen Erfolg darstellen mag, so bleiben immer noch viele Teilbereiche, die verbesserungswürdig sind. Die Erhöhung der Wei-

terbildungsteilnahme Geringqualifizierter gehört hier zu den zentralen Aspekten. Veränderungen sind für verschiedene Handlungsebenen von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen bis hin zu Veränderungen im Lehr-/Lerngeschehen empfohlen worden, wobei zu implementierende Maßnahmen verschiedene Ebenen ansprechen müssten, um erfolgversprechend zu sein (vgl. Käßpflinger/Kulmus/Haberzeth 2013, S. 46ff.). Wichtig wäre, das Wissen über Teilnahmemuster von Personen über den Lebenslauf hinweg zu vertiefen, um Hinweise auf die Wechselwirkungen verschiedener Kontexte und individueller Merkmale zu erhalten. Dann könnte auch klarer werden, an welchen Stellen Programme ansetzen müssen, um nicht nur eine Erhöhung, sondern auch eine qualitative Verbreiterung der Weiterbildungsteilnahme auf bisher wenig beteiligte Gruppen zu erreichen.

Literatur

- Achatz, J. u.a. (2012): Ein-Euro-Jobs, betriebliche und schulische Trainingsmaßnahmen: Wovon junge Arbeitslose im SGB II am meisten profitieren. URL: <http://doku.iab.de/kurzber/2012/kb0612.pdf>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld
- Bassanini, A. u.a. (2005): Workplace Training in Europe. URL: <http://ftp.iza.org/dp1640.pdf> (Stand: 28.08.2013)
- Behringer, F./Bilger, F./Schönfeld, G. (2013): Segment: Betriebliche Weiterbildung. In: Bilger, F. u.a. (Hg.): a.a.O., Bielefeld, S. 139–163
- Bernhard, S./Kruppe, T. (2012): Effectiveness of Further Vocational Training in Germany: Empirical findings for persons receiving means-tested unemployment benefit. Nürnberg. URL: <http://doku.iab.de/discussionpapers/2012/dp1012.pdf>
- Bernhard, S. u.a. (2009): Aktive Arbeitsmarktpolitik in Deutschland und ihre Wirkungen. In: Möller, J./Walwei, U. (Hg.): Handbuch Arbeitsmarkt 2009. Bielefeld, S. 149–201
- Best, H./Wolf, A. (2010): Logistische Regression. In: Wolf, C./Best, H. (Hg.): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden, S. 827–854
- Bilger, F./Kuper, H. (2013): Weiterbildungssegmente: Teilnahme und Aktivitäten. In: Bilger, F. u.a. (Hg.): a.a.O., S. 36–49
- Bilger, F./Seidel, S. (2011): Anbieter auf dem Markt der Weiterbildung. In: Rosenblatt, B.v./Bilger, F. (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld, S. 109–122
- Bilger, F. u.a. (Hg.) (2013): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld. URL: www.die-bonn.de/doks/2013-weiterbildungsverhalten-01.pdf
- Boeren, E./Nicaise, I./Baert, H. (2010): Theoretical Models of Participation in Adult Education: The need for an integrated model. In: International Journal of Lifelong Education, H. 1, S. 45–61
- Bundesagentur für Arbeit (2012a): Jahreszahlen zu arbeitsmarktpolitischen Instrumenten im Rechtskreis SGB II – Zeitreihen. Nürnberg. URL: http://statistik.arbeitsagentur.de/nn_31934/SiteGlobals/Forms/Rubrikensuche/Rubrikensuche_Form.html?view=processForm&resourceId=210368&input=&pageLocale=de&topicId=384324&year_month=aktuell&year_month.GROUP=1&search=Suchen
- Bundesagentur für Arbeit (2012b): Jahreszahlen zu arbeitsmarktpolitischen Instrumenten im Rechtskreis SGB III – Zeitreihen. Nürnberg. URL: http://statistik.arbeitsagentur.de/nn_31934/SiteGlobals/Forms/Rubrikensuche/Rubrikensuche_Form.html?view=processForm&resourceId=210368&input=&pageLocale=de&topicId=384324&year_month=aktuell&year_month.GROUP=1&search=Suchen
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012): Auftakt des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“. Dokumentation. Berlin. URL: www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/aktuelles/dateien/Tagungsdokumentation_offene_Hochschulen_barrierefrei.pdf
- Cross, K.P. (1981): Adults as Learners. Increasing participation and facilitating learning. San Francisco
- Dämmrich, J./Vono, D./Reichart, E. (i. Ersch.): Participation in Adult Learning in Europe: The impact of country-level and individual characteristics. In: Blossfeld, H.-P./Kilpi-Jakonen, E./Vono de Vilhena, D./Buchholz, S. (Hg.): Adult Learning in Modern Societies: An International Comparison from a Life-Course Perspective. Cheltenham/Northampton
- Deeke, A. u.a. (2011): Geförderte Qualifizierungsmaßnahmen in Deutschland: Aktuelle Evaluationsergebnisse im Überblick. In: Sozialer Fortschritt, H. 9, S. 196–203
- Deutscher Bildungsrat (Hg.) (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart

- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2008): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008. Bielefeld
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2010): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2010. Bielefeld
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2012): Elektronische Datenbasis der Volkshochschulstatistik 1998–2011. Bonn
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2013): Elektronische Datenbasis der Verbundstatistik für das Berichtsjahr 2011. Bonn
- Dieckhoff, M./Jungblut, J.-M./O'Connell, P. (2007): Job-Related Training in Europe: Do institutions matter? In: Gallie, D. (Hg.): *Employment Regimes and the Quality of Work*. Oxford, S. 77–103
- Executive Agency Education, Audiovisual and Culture (EACEA) (2011): *Formale Erwachsenenbildung: Maßnahmen und Praktiken in Europa*. URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/128DE.pdf
- Executive Agency Education, Audiovisual and Culture (EACEA) (2012): *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/138EN.pdf
- Enders, K./Reichart, E. (2010): Weiterbildungsbeteiligung und Teilnahmestrukturen. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: a.a.O., S. 127–153
- Esping-Andersen, G. (1999): *Social Foundations of Postindustrial Economies*. New York
- European Commission (2003): *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning. Fifteen quality indicators*. URL: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/qualityreport_en.pdf
- Eurydice (2011): *Formale Erwachsenenbildung: Maßnahmen und Praktiken in Europa*. Brüssel. URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/128DE.pdf
- Forum Distance-Learning (2012): *Fernunterrichtsstatistik 2011*. URL: www.forum-distance-learning.de/content/downloads/FU-Statistik/Ergebnisse%20FU%20Statistik%202011/Fernunterrichtsstatistik%202011.pdf
- Freitag, W.K. (Hg.) (2009): *Neue Bildungswege in die Hochschule – Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe*. Bielefeld
- Freitag, W.K. (2010): *Recognition of Prior Learning – Anrechnung vorgängig erworbener Kompetenzen: EU-Bildungspolitik, Umsetzung in Deutschland und Bedeutung für die soziale und strukturelle Durchlässigkeit zur Hochschule*. URL: www.boeckler.de/pdf/p_arbp_208.pdf
- Gnahn, D./Reichart, E./Kuper, H. (2013): Segment: Nicht-berufsbezogene Weiterbildung. In: Bilger, F. u.a. (Hg.): a.a.O., S. 172–183
- Hanft, A./Maschwitz, A. (2012): Verankerung von Lebenslangem Lernen an Hochschulen. Ein internationaler Vergleich. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, H. 2, S. 113–124
- Holford, J. (2008): *Patterns of Lifelong Learning. Policy and practice in an expanding Europe*. Wien/Berlin/Münster
- Hox, J. (1998): *Multilevel Modeling: When and why*. In: Balderjahn, I./Mathar, R./Schader, M. (Hg.): *Classification, Data Analysis, and Data Highways*. New York, S. 147–154
- Huntemann, H./Weiß, C. (2010): *Volkshochschul-Statistik*. 48. Folge, Arbeitsjahr 2009. URL: www.die-bonn.de/doks/huntemann1001.pdf
- Huntemann, H./Reichart, E. (2012): *Volkshochschul-Statistik*. 50. Folge, Arbeitsjahr 2011. URL: www.die-bonn.de/doks/2012-volkshochschule-statistik-01.pdf
- Hurrelmann, K./Quenzel, G./Rathmann, K. (2011): Bildungspolitik als Bestandteil moderner Wohlfahrtspolitik. Deutschland im internationalen Vergleich. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, H. 3, S. 313–327
- Käpplinger, B./Kulmus, C./Haberzeth, E. (2013): Weiterbildungsbeteiligung. Anforderungen an eine Arbeitsversicherung. Bonn. URL: <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/09852.pdf>
- Kaufmann, K. (2012): *Informelles Lernen im Spiegel des Weiterbildungsmonitorings*. Wiesbaden
- Kilpi-Jakonen, E. u.a. (i. Ersch.): *Adult Learning, Labor Market Outcomes and Social Inequalities in Modern Adult Learning*. In: Blossfeld, H.-P./Kilpi-Jakonen, E./Vono de Vilhena, D./Buchholz, S. (Hg.): *Adult Learning in Modern Societies: An International Comparison from a Life-Course Perspective*. Cheltenham/Northampton
- Kruppe, T. (2009): Bildungsgutscheine in der aktiven Bildungspolitik. In: *Sozialer Fortschritt*, H. 1, S. 9–19
- Kultusministerkonferenz (2009): *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf
- Kuwan, H./Seidel, S. (2011): Informelles Lernen. In: Rosenblatt, B.v./Bilger, F. (Hg.): *Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES*. Bielefeld, S. 219–232
- Kuwan, H./Seidel, S. (2013): *Informelles Lernen Erwachsener*. In: Bilger, F. u.a. (Hg.): a.a.O., Bielefeld, S. 264–288

- Kuper, H./Unger, K./Gnahn, D. (2013a): Formale Bildungsaktivitäten Erwachsener. In: Bilger, F. u.a. (Hg.): a.a.O., S. 250-263
- Kuper, H./Unger, K./Gnahn, D. (2013b): Segment: Individuelle berufsbezogene Weiterbildung. In: Bilger, F. u.a. (Hg.): a.a.O., S. 164-171
- Kuper, H./Unger, K./Hartmann, J. (2013): Multivariate Analyse zur Weiterbildungsbeteiligung. In: Bilger, F. u.a. (Hg.): a.a.O., S. 95-107
- Leber, U./Möller, I. (2008): Weiterbildungsbeteiligung ausgewählter Personengruppen. In: Schmollers Jahrbuch, H. 3, S. 405-429
- Leven, I. u.a. (2013): Weiterbildungstrends in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In: Bilger, F. u.a. (Hg.): a.a.O., S. 60-94
- Markowitsch, J./Hefler, G. (2007): To Train or Not to Train. Explaining differences in average enterprise training performance in Europe – a framework approach. URL: https://sp.die-bonn.de/Programmbereich%20SystemOrganisa/Arbeitsbereich/5.1.28AB/Freigegebene%20Dokumente/Arbeitsordner%20KN/Teilnahme%20Erwachsener%20an%20formaler%20Bildung/Markowitsch%202007_to%20train%20or%20not%20to%20train_working%20paper.pdf
- Offerhaus, J./Leschke, J./Schömann, K. (2010): Soziale Ungleichheit im Zugang zu beruflicher Weiterbildung. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hg.): Bildung als Privileg? Wiesbaden, S. 356-375
- Öztürk, H. (2012): Soziokulturelle Determinanten der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Deutschland – Eine empirische Analyse mit den Daten des SOEP. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 4, S. 21-32
- Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (1972): Statistische Mitteilungen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Frankfurt a.M.
- Pehl, K./Reitz, G. (1994): Volkshochschul-Statistik. 32. Folge, Arbeitsjahr 1993. Frankfurt a.M.
- Reichart, E. (2012): Wer besucht eigentlich die Volkshochschule? Teilnahmeprofile im Vergleich zu anderen Weiterbildungseinrichtungen. In: Dis.kurs, H. 2, S. 21-22
- Reichart, E. (2013): Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Politik: aktuelle Herausforderungen der Bildungsberichterstattung am Beispiel der Weiterbildungsbeteiligung. In: von Felden, H./Hof, C./Schmidt-Lauff, S. (Hg.): Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis. Baltmannsweiler, S. 129-139
- Reichart, E./Schönfeld, G. (2013): Frauen auf dem Vormarsch? Empirische Daten zur Weiterbildungsbeteiligung von Frauen. In: Weiterbildung, H. 2, S. 14-17
- Research voor Beleid (2011): Impact of Ongoing Reforms in Education and Training on the Adult Learning Sector (2nd phase). Final Report. URL: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/adultreport_en.pdf
- Roosmaa, E.-L./Saar, E. (2012): Participation in Non-formal Learning in EU-15 and EU-8 Countries: Demand and supply side factors. In: International Journal of Lifelong Education, H. 4, S. 477-501
- Rosenblatt, B.v./Bilger, F. (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Bd. 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld
- Rosenblatt, B.v./Bilger, F. (2011): Weiterbildung als wieder aufgenommene Bildung: Der Besuch regulärer Bildungsgänge. In: Dies. (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld, S. 205-217
- Rubenson, K./Desjardins, R. (2009): The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in Adult Education: A bounded agency model. In: Adult Education Quarterly, H. 3, S. 187-207
- Saar, E./Ure, O.B. (i. Ersch.): Lifelong Learning Systems: Overview and extension of different typologies. In: Saar, E./Ure, O.B./Holford, J. (Hg.): Lifelong Learning in Europe. National Patterns and Challenges. Cheltenham, S. 46-81
- Schindler, S./Weiss, F./Hubert, T. (2011): Explaining the Class Gap in Training: The role of employment relations and job characteristics. In: International Journal of Lifelong Education, H. 2, S. 213-232
- Schlüter, A./Harmeier, M. (2009): Genderbezogene Segregationseffekte auf das Weiterbildungsverhalten zwischen statistischer Angleichung und biographischer Differenzierung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 356-365
- Schömann, K./Baron, S. (2009): Zustandsbeschreibung der Weiterbildung in Deutschland im internationalen Vergleich. In: Staudinger, U.M. (Hg.): Altern in Deutschland, Bd. 2: Altern, Bildung und lebenslanges Lernen. Stuttgart, S. 31-41
- Schrader, J. (2008): Steuerung im Mehrebenensystem Weiterbildung – ein Rahmenmodell. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 31-64
- Schuetze, H.G./Wolter, A. (2003): Higher Education, Non-traditional Students and Lifelong Learning in Industrialized Countries. In: Das Hochschulwesen, H. 5, S. 183-189

- Seifried, J./Berger, S. (2011): Determinanten der Weiterbildungsbeteiligung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 1, S. 138–152
- Statistisches Bundesamt (2011): Bildungsfinanzbericht 2011. Wiesbaden. URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/BildungskulturFinanzen/Bildungsfinanzbericht1023206117004.pdf?__blob=publicationFile
- Tippelt, R. u.a. (2009): Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel. Bielefeld
- University of Florence/Deutsches Institut für Erwachsenenbildung/Institut Roman de Educatie a Adultilor (2009): Inventory Of Outreach Strategies to Enable People to Go One Step up. Implementation Of Action Plan On Adult Learning. Public Open Tender EAC/27/2008
- Widany, S. (2011): Daten zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Ein schwieriger empirischer Zugang. In: Strauß, A./Häusler, M./Hecht, T. (Hg.): Hochschulen im Kontext lebenslangen Lernen: Konzepte, Modelle, Realität. Regensburg, 15.–17.09.2010. Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. Hamburg, S. 225–233
- Wienberg, J./Czepek, J.A. (2011): „Aktives Altern“ unter Vorbehalt. Ungleiche Teilhabechancen von der Wiege zur Bahre. In: Magazin erwachsenenbildung.at., H. 19, S. 18
- Wolf, S. (2011): Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung. Entwicklung eines Erklärungsmodells unter Berücksichtigung des Hochschulimages. Wiesbaden

Dieter Dohmen

Deutschlands Weiterbildungsfinanzierung im internationalen Vergleich

1 Einleitung

Die Weiterbildungsfinanzierung hat in Deutschland – aber auch international in den letzten Jahren – eine relativ starke Dynamik erhalten, u.a. weil der Europäische Sozialfonds (ESF) die Mitgliedstaaten in erheblichem Maße unterstützt und dabei einen wichtigen Fokus auf Qualifizierung und Lebenslanges Lernen gelegt hat. Auch Bund und Länder haben diese Ko-Finanzierungsmöglichkeit aufgenommen und diverse Instrumente entwickelt, mit denen Weiterbildungsteilnehmer ihre Weiterbildung ko-finanzieren können. Es stellt sich daher auch die Frage, welchen Beitrag die neuen Finanzierungsinstrumente bezogen auf den Anstieg der Weiterbildungsbeteiligung von 45,4 Prozent im Jahr 2007 auf 49,8 Prozent im Jahr 2011/2012 leisten.¹ Da jedoch keine detaillierten Informationen zu den Gefördertenzahlen der einzelnen Förderregelungen vorliegen noch die AES-Daten für den Erhebungszeitraum 2011/12 ausgewertet werden konnten, kann sich dieser Frage allerdings nur angenähert werden.

Im Folgenden wird ein Gesamtüberblick über die derzeit in Deutschland insbesondere nachfra-

geseitig genutzten Instrumente der Weiterbildungsfinanzierung gegeben; diese werden in internationale Entwicklungen eingeordnet. Hinsichtlich der internationalen Entwicklung wird dabei auf zwei aktuelle internationale Vergleichsstudien des Forschungsinstituts für Bildungs- und Sozialökonomie mit unterschiedlichen Partnern aufgebaut.² Diese Studien ergänzen den bisherigen Forschungsstand in mehrerlei Hinsicht. Zum einen wird die reine Beschreibung (Koschek/Müller/Walter 2011) der deutschen Finanzierungsinstrumente durch detaillierte Informationen zu Zielgruppen, Förderanteil und Maximalförderung etc. ergänzt und mit Informationen über die Nutzung verbunden. Zum anderen liegen mit den Ausführungen in Abschnitt 4 dieses Kapitels erstmals vergleichbare Informationen zu den Finanzierungsinstrumenten und -systemen in den 27 EU-Mitgliedstaaten und den beiden EEA-Ländern Norwegen und Schweiz vor.

Die bisherige Forschung ist national wie international vor allem auf die Betrachtung entweder einzelner Finanzierungsinstrumente und/oder einzelner Länder begrenzt: Bildungsgutscheine/Lernkonten (CEDEFOP 2009a; Wolter/Messer 2009; Messer/Wolter 2010; Messer u.a. 2010), Steueranreize (CEDEFOP 2009b), (Weiterbildungs-)Darlehen (CEDEFOP 2012a), Rückzahlungsklauseln (CEDEFOP 2012b) und Bildungsurlaub (CEDEFOP 2012d). Instrumentübergreifende Studien stellen z.B. Dohmen (2007), CEDEFOP (2009c), Dohmen/Timmermann (2010), Falch/Oosterbeek (2011) und Oosterbeek (2013) vor, die zwar unterschiedliche Finanzierungsinstrumente betrachten, diese allerdings eher

1 Es ist darauf hinzuweisen, dass die Zahlen doch recht deutlich voneinander abweichen können, je nachdem, ob man die deutsche oder die internationale AES-Statistik zugrunde legt. Die Ursache hierfür sind insbesondere unterschiedliche Abgrenzungen der relevanten Altersgruppen. So betrachtet die deutsche AES-Studie die 18- bis 64-jährige Bevölkerung, während sich die internationale auf die 25- bis 64-Jährigen konzentriert (Rosenblatt/Bilger 2011). In der Folge lag die Beteiligung 2007 nach dem deutschen AES bei 44 Prozent und 2010 bei 42,4 Prozent; für 2012 liegen noch keine offiziellen Daten vor. Ferner ist zu beachten, dass unterschiedliche Jahreszahlen verwendet werden. Für den deutschen AES wurden Erhebungen in den Jahren 2009/2010 für den AES 2010 und in 2011 und 2012 für den AES 2012 durchgeführt; der internationale AES wird als AES 2011 bezeichnet und bezieht sich dabei auf die Erhebungen für den deutschen AES 2012.

2 Rückgriff wird dabei auf folgende Projekte genommen: 1. „Financing training“, gemeinsam mit Public Policy and Management Institute (Litauen) für CEDEFOP, 2. „Financing the Adult Learning Sector“ im Auftrag der Europäischen Kommission, in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und Panteia (Niederlande).

nebeneinander als vergleichend oder gar systemisch analysieren.

Neben den in den beiden genannten Studien gewonnenen Informationen zur Weiterbildungsfinanzierung in den verschiedenen Ländern diskutiert dieses Kapitel insbesondere die Weiterbildungsbeteiligungsraten aus dem Adult Education Survey (AES) 2007 sowie 2010.

An eine Übersicht über die Weiterbildungsfinanzierung in Deutschland schließt sich eine Betrachtung der Weiterbildungskosten und deren Finanzierung an, bevor abschließend die Finanzierungsinstrumente anderer Länder gegenübergestellt werden.

2 Finanzierung individueller Weiterbildung in Deutschland

Bis Mitte des vergangenen Jahrzehnts gab es drei Säulen der Finanzierung individueller Weiterbildung³ in Deutschland mit einer überschaubaren Anzahl an Finanzierungsinstrumenten:

1. die staatliche Finanzierung der Anbieter,⁴
2. die Beiträge der Teilnehmenden, die steuermindernd geltend gemacht werden konnten und
3. die Finanzierung durch die Bundesagentur für Arbeit (BA), die für die Arbeitslosen bzw. von Arbeitslosigkeit bedrohte Personen zuständig war.⁵

3 Individuelle Weiterbildung bezeichnet hier die durch die Personen selbst veranlasste Weiterbildung und kann in allgemeine oder nicht-berufliche und berufliche Weiterbildung unterteilt werden. Allerdings ist die Abgrenzung zwischen beiden Bereichen bisweilen fließend. So kann z.B. ein Sprachkurs (gleichzeitig) sowohl beruflichen als auch privaten Zwecken dienen. Demgegenüber ist die betriebliche Weiterbildung durch den Arbeitgeber veranlasst und wird von diesem in der Regel auch finanziert. Diese Abgrenzungen sind nicht identisch mit den im AES vorgenommenen.

4 Darüber hinaus leisten die Träger teilweise Beiträge zur Finanzierung, z.B. bei kirchlichen und gewerkschaftlichen Weiterbildungseinrichtungen.

5 Die von den Unternehmen finanzierte betriebliche Weiterbildung wird im vorliegenden Beitrag nicht behandelt (vgl. Kapitel zur Betrieblichen Weiterbildung in diesem Band).

Diese drei Säulen, die sowohl angebots- als auch nachfrageorientierte Instrumente umfassen, sind in den vergangenen knapp zehn Jahren durch weitere Instrumente nachfrageorientierter Finanzierung in Form von Gutscheinen bzw. gutscheinähnlichen Formen ergänzt worden, beginnend mit dem Bildungsscheck NRW und der Bildungsprämie (Dohmen/Hesselle/Himpele 2007). Nach einer Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) gab es im Jahr 2011 112 Instrumente zur Finanzierung bzw. Förderung von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen (Koschek/Müller/Walter 2011); erweitert man den Fokus um Beratung, Infrastruktur und Personal, dann erhöht sich die Zahl auf 195. Allerdings wird bei diesen Instrumenten nicht danach differenziert, an wen sie sich richten. Grenzt man hier auf Individuen und Maßnahmen ein, dann reduziert sich die Zahl auf 19 Instrumente. Demgegenüber richten sich insgesamt 60, und damit fast ein Drittel aller Instrumente, an Institutionen. Die nachfolgende Übersicht (vgl. Tab. 1) gibt einen zusammenfassenden Überblick über Instrumente der Weiterbildungsfinanzierung und strukturiert sie entsprechend der jeweiligen Finanziers in staatliche, private bzw. (Ko-)Finanzierungsinstrumente. Anbieter können unmittelbar sowohl über die Angebotsfinanzierung als auch nachfragebasiert finanziert werden, wenn sie z.B. entsprechend der Zahl der Teilnehmenden finanziert werden.⁶ Alternativ kann eine vollständige Kostendeckung durch den Staat auch über Gutscheine erreicht werden, wie dies z.B. beim Weiterbildungsgutschein der BA der Fall ist.

Eine Ko-Finanzierung zwischen öffentlicher Hand und Individuen kann z.B. über Bildungsgutscheine (z.B. Bildungsprämie, Bildungsscheck NRW etc.), über die Abzugsfähigkeit von Weiterbildungsausgaben im Rahmen der Einkommensteuererklärung erfolgen. Auch staatlich subventionierte oder garantierte Weiterbildungsdarlehen – wie auch ein komplementäres Bildungssparen – würden in diese Kategorie fallen. Sofern der Staat nicht in diese bei-

6 Bei einer rein staatlichen Finanzierung deckt der staatliche Finanzierungsanteil alle mit der Bereitstellung des Angebots verbundenen Kosten. Auch die Finanzierung des Trägers für die Bereitstellung eines konkreten Weiterbildungsangebots, z.B. ein Sprachkurs für Migranten, fällt unter diese Rubrik.

den Regelungen – Weiterbildungsdarlehen oder Bildungssparen – involviert ist, handelt es sich um eine rein private Finanzierung. Rückzahlungsklauseln sind ebenfalls eine rein private Lösung, allerdings

zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer. Die anderen Finanzierungsinstrumente, die die betriebliche Weiterbildung betreffen, werden hier der Vollständigkeit halber aufgeführt.

Finanzier	öffentliche Finanzierung		Ko-Finanzierung		private Finanzierung	
	Anbieter	Individuen	Individuen	Arbeitgeber/ Unternehmen	Individuen	Arbeitgeber/ Unternehmen
Staat	Angebotsfinanzierung (unkonditional und konditional), nachfragebasierte Finanzierung (z.B. 100% Zuschüsse oder Gutscheine, bei denen keine Ko-Finanzierung erforderlich ist)	100% Zuschüsse oder Gutscheine, bei denen keine Ko-Finanzierung durch die Individuen erforderlich ist, weder explizit noch implizit	(Quasi)-Gutscheine, individuelle Lernkonten, Zuschüsse, Stipendien (falls mit Beitrag der Individuen), Darlehen (staatlich subventioniert oder durch den Staat bereitgestellt), Steueranreize, Bildungssparen (staatlich subventioniert oder reguliert)	Zuschüsse an Unternehmen, Steueranreize, Darlehen (falls staatlich subventioniert oder bereitgestellt), Trainings-/Weiterbildungsfonds (falls staatlich mitfinanziert), Bildungsurlaub (falls der Staat die Kosten ganz oder teilweise übernimmt)		
Individuen					Darlehen (zu Marktkonditionen, ohne staatliche Subventionierung), Bildungssparen (falls weder staatlich subventioniert noch reguliert)	Rückzahlungsklauseln
Arbeitgeber/ Unternehmen					unbezahlter Bildungsurlaub, Gebühren (falls sich der Arbeitgeber daran beteiligt)	bezahlter Bildungsurlaub/Freistellung, Trainings-/Weiterbildungsfonds (national, sektoral) (ohne Beitrag des Staats)

Tabelle 1: Finanzierungsmodi der Weiterbildung nach Beiträgen verschiedener Finanzier

2.1 Angebotsorientierte Finanzierung

Dieser Abschnitt gibt einen exemplarischen Überblick über die Angebotsfinanzierung in Deutschland, wobei der Fokus auf ausgewählte Bundesländer gelegt wird. Hierbei wird insbesondere auf die Unterscheidung zwischen klassischen inputorientierten und stärker output- bzw. leistungsorientierten Formen einzugehen sein.

Die Angebotsfinanzierung war lange Zeit der zentrale Eckpfeiler der öffentlichen Weiterbildungsfinanzierung in Deutschland, insbesondere bezogen auf die Volkshochschulen und ihnen gleichgestellte Organisationen; dies hat sich in den vergangenen Jahren verändert. Erfolgte die Finanzierung ursprünglich insbesondere in Form von inputorientierten Zuschüssen an die Einrichtungen, wurden in den vergangenen Jahren mehr und mehr auch leistungs- oder projektbezogene Elemente eingeführt; d.h. die Weiterbildungsanbieter erhalten ihre Mittel für bestimmte Leistungen, die sie erbringen bzw. für Projekte, die sie durchführen.

Dies ist insbesondere darin begründet, dass die öffentliche Finanzierung über die Anbieter entweder, wie im Fall der Volkshochschulen, deutlich langsamer gewachsen ist als die Teilnahmeentgelte, oder aber darin, dass die Budgets, wie im Fall der BA, deutlich rückläufig sind. Zielsetzung war dabei auch, die (unterstellte) Anreizlosigkeit der Inputfinanzierung zu überwinden und die Einrichtungen (stärker) dazu anzuhalten, sich an den Bedürfnissen der Nachfrage(nen) bzw. des „Marktes“ zu orientieren.⁷

Laut Volkshochschul-Statistik haben sich die Zuweisungen aus öffentlichen Haushalten, d.h. insbesondere von Ländern und Kommunen, zwischen 1991 und 2011 von 320 Mio. Euro auf knapp 410 Mio. Euro erhöht (das ist ein Plus von 28% insgesamt bzw. durchschnittlich 1,2% p.a.) und entsprechen damit in etwa dem Zuweisungsbetrag des

Jahres 2003, während die Teilnahmeentgelte von 200 Mio. Euro auf 395 Mio. Euro angestiegen sind und sich somit nahezu verdoppelt haben. Die Finanzierungsbeiträge „anderer“ sind deutlich schwankender als die beiden anderen Quellen und haben sich zwischen 1991 und 2010 verdoppelt, von 107 Mio. Euro auf 215 Mio. Euro, sind anschließend aber um knapp 10 Prozent gesunken. Hierbei ist darauf hinzuweisen, dass in diesen Mitteln „anderer“ auch öffentliche Beträge enthalten sind, die aber der Projektfinanzierung zuzurechnen sind und somit deutlich konjunkturabhängiger sind.⁸

Betrachtet man z.B. die Finanzierung allgemeiner Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen (vgl. DIE 2011), dann erfolgt die Finanzierung von Volkshochschulen und Weiterbildungseinrichtungen anderer Träger (WBE-AT) auf der Grundlage von Unterrichtsstunden und Teilnehmertagen, wobei ein Grundangebot sicherzustellen ist, das sich nach der Einwohnerzahl der Kommune richtet. Je 1.600 Unterrichtsstunden werden die Kosten einer pädagogisch hauptberuflichen bzw. hauptamtlichen besetzten Stelle erstattet. Zugrunde gelegt werden hierbei die im Haushalt festgelegten Sätze. Darüber hinaus sind auch Kürzungspauschalen bzw. -anteile zu berücksichtigen, die sich aus Vorgaben im Landeshaushalt ergeben. Weitere Mittel erhalten die Volkshochschulen bzw. WBE-AT für schulabschlussbezogene Maßnahmen.

2.2 Nachfrageorientierte Finanzierung

In den vergangenen Jahren hat sich die Weiterbildungsfinanzierung in Deutschland beträchtlich verändert; Bund wie Länder haben zum Ausbau der Weiterbildungsförderung beigetragen. Der folgende Abschnitt gibt einen Überblick über die dabei eingesetzten Instrumente und deren wesentliche Regelungen.

Sowohl auf Bundes- als auch auf Länderebene existiert eine Vielzahl von Fördermöglichkeiten, die sich an unterschiedliche Zielgruppen richten; nur im Saarland und in Berlin gibt es momentan keine landeseigenen Förderprogramme. Unter diesen Programmen stehen lediglich die bundesweite

⁷ Die Argumentation verzichtet auf eine ausführlichere Diskussion der Hintergründe für die verstärkte Umstellung von der Angebots- oder Objektförderung auf die Nachfrage- bzw. Subjektfinanzierung, vgl. hierzu z.B. Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens 2002, 2004; Hummelsheim 2010; Dohmen/Cleuvers 2003a, 2003b; Dohmen/Timmermann 2010; Dohmen/Ramirez-Rodriguez 2010.

⁸ Zu einer ausführlicheren Analyse vgl. auch Dohmen (2005).

Bildungsprämie, der Bildungsscheck NRW und der Bildungsscheck Brandenburg breiteren Teilen der (erwerbstätigen) Bevölkerung zur Verfügung, ohne dabei die gesamte (Landes-)Bevölkerung zu adressieren. Die Bildungsprämie richtet sich an erwerbstätige Personen mit einem zu versteuernden Einkommen von 20.000 bzw. 40.000 Euro bei zusammenveranlagten Personen (Kinderfreibeträge werden ggf. ergänzt); der Bildungsscheck NRW fokussiert Beschäftigte in kleinen und mittleren Unternehmen und der Bildungsscheck Brandenburg sozialversicherungspflichtig Beschäftigte (ohne im öffentlichen Dienst Beschäftigte). Während der Bildungsscheck NRW anfänglich bis zu 88.000 Personen (2008) fördern konnte, haben unterschiedliche Veränderungen, aber auch die Einführung der Bildungsprämie dazu geführt, dass die Zahl der Geförderten auf zuletzt 25.000 zurückgegangen ist (vgl. Haberzeth/Kulmus 2013). Demgegenüber hat sich die Zahl der über die Bildungsprämie Geförderten von 7.000 im Jahr 2009 auf ein (geschätztes) Niveau von rund 95.000 pro Jahr (2011) angestiegen, ist anschließend aber wieder deutlich abgesunken; 2012 dürften allenfalls noch rund 55.000 – wenn nicht sogar weniger – Personen Förderung erhalten haben.⁹ Der Bildungsscheck Brandenburg hatte im vergangenen Jahr 2012 rund 1.400 Geförderte. Deutlich größer ist hingegen die Zahl der Geförderten (rd. 165.000 p.a.) durch das Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG, Meister-BAföG) (vgl. Statistisches Bundesamt 2012), das das größte Weiterbildungsförderungsprogramm überhaupt ist. Auch die Begabtenförderung berufliche Bildung, die die Weiterbildung von Personen finanziert, die die Berufsausbildung mit überdurchschnittlichem Erfolg abgeschlossen haben, ist mit rund 18.000 Geförderten insgesamt vergleichsweise groß und wird neben dem AFBG lediglich von der Bildungsprämie und vom Bildungsscheck NRW übertroffen.

Alle anderen Programme sind auf recht eng umrissene Zielgruppen (hinsichtlich Alter, Berufs-

gruppe, Qualifikation, Einkommen) ausgerichtet (vgl. Tab. 2). Etwas stärker als andere Gruppen stehen dabei in der Land- und Forstwirtschaft beschäftigte Personen sowie Ältere und/oder Geringqualifizierte im Fokus. Einige Programme erreichen dabei zwar etwas höhere Gefördertenzahlen als etwa der Bildungsscheck Brandenburg, so z.B. der Weiterbildungsbonus Hamburg, aber auch hier sind die Zahlen in der Regel (sehr) begrenzt. Auf Bundesebene gibt es noch einige spezifische Programme: die Begabtenförderung berufliche Bildung für berufliche Talente, AQUA (Akademikerinnen und Akademiker qualifizieren sich für den Arbeitsmarkt) für Zuwanderer mit einem im Ausland erworbenen, allerdings in Deutschland nicht anerkannten Hochschulabschluss, oder das Qualifizierungsprogramm Kindertagespflege.

9 Öffentlich liegen nur wenige Informationen zu den Gefördertenzahlen vor. Hingewiesen wird aber auf insgesamt über 200.000 Geförderte (Stand Mitte 2013).

	Zielgruppe							
	alle bzw. breite(re) Zielgruppen	Gering-qualifizierte	Erwerbstätige in KMU	Erwerbstätige bestimmter Branchen bzw. mit bestimmten Qualifikationen	Allein-erziehende	Frauen	Erwerbstätige in der Landwirtschaft	Arbeitslose
Bund	Bildungsprämie (ESF) (bis zu versteuerndem Einkommen von € 20.000/40.000)	WeGebAU	WeGebAU	AFBG-Meister-BAFöG, Weiterbildungsstipendium (SBB) Aktionsprogramm Kindertagespflege (ESF)				AQUA (ESF), AQUA (ESF), Förderung der berufl. Weiterbildung
BB	Bildungsscheck (abhängig Beschäftigte, außer öffentl. Dienst) (ESF)		Kompetenzentwicklung durch Qualifizierung von Beschäftigten in KMU (ESF)				ländliche Berufsbildung	
BE								
BW						Frauen im ländl. Raum	ländliche Weiterbildung, Frauen im ländl. Raum	Frauen im ländl. Raum
BY				Bildungsförderungsrichtlinien – BiföR			Bildungsförderungsrichtlinien – BiföR	
HB	Weiterbildungsscheck HB (ESF) (bis zu versteuerndem Einkommen von € 25.600/51.200)		Weiterbildungsscheck HB (ESF) (KMU bis 50 Beschäftigte)				berufl. Qualifizierung in Land- und Forstwirtschaft sowie im Gartenbau	
HE		Qualifizierungsscheck (ESF)	Qualifizierungsscheck (ESF)					
HH		Weiterbildungsbonus (ESF)	Weiterbildungsbonus (ESF)	Weiterbildungsbonus (ESF): Umwelttechnik, Qualitätspolitik				WB-Bonus (ESF)
	alle bzw. breite(re) Zielgruppen	Gering-qualifizierte	Erwerbstätige in KMU	Erwerbstätige bestimmter Branchen bzw. mit bestimmten Qualifikationen	Allein-erziehende	Frauen	Erwerbstätige in der Landwirtschaft	Migranten, Arbeitslose
MV								Qualifizierung von Arbeitslosen (ESF), Qualifizierung von Arbeitslosen (ESF)
NI				berufl. Qualifizierung in Land- und Forstwirtschaft			berufl. Qualifizierung in Land- und Forstwirtschaft	
NW			Bildungsscheck NRW (ESF)	Bildungsscheck NRW (ESF)				
RP	QualiScheck RP (abhängig Beschäftigte)							
SH			Weiterbildungsbonus					
SN	Weiterbildungsscheck Sachsen – monatliches Bruttoeinkommen bis € 2.500, darüber hinaus nur bestimmte Gruppen		Anpassungsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit von Beschäftigten und Unternehmen (ESF)	Anpassungsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit von Beschäftigten und Unternehmen (ESF)				Anpassungsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit von Beschäftigten und Unternehmen (ESF), WB-Scheck für arbeitslose Nichtleistungsempfänger (ESF)
TH			WB-Scheck (ESF) (unter Berücksichtigung bestimmter Einkommensgrenzen)				Förderung von BB-Maßnahmen	

Tabelle 2: Zielgruppen der Finanzierungsprogramme in Deutschland¹⁰

10 Es sei darauf hingewiesen, dass die zielgruppenbezogene Zuordnung nicht immer einfach ist, da die vorhandenen Informationen mitunter diverse Aspekte miteinander kombinieren, z.B. mehrere Zielgruppen anspruchsberechtigt sind und zum Teil mit unterschiedlichen Fördersätzen und Höchstbeträgen gefördert werden.

	Förderprogramm	Förderbeitrag		Förderung befristet bis	Qualitätskriterien für WB-Anbieter	Förderung über ESF-Periode hinaus
		max. Förderbetrag	Förderanteil			
Bund	AQUA (ESF)				nur vom Programm ausgewählte Anbieter	X
	Aktionsprogramm Kindertagespflege – (ESF)	€ 150 monatlich plus Zuschuss zum Schulgeld	25–50% des Schulgelds	31.12.2014	Gütesiegel der WB-Anbieter	X
	Meister-BAföG (AFBG)	€ 10.226			3er-Regel ¹¹	
	Bildungsprämie (ESF)	€ 500	50%	31.05.2014	3er-Regel ¹¹	X
	WeGebAU	keine fixen Obergrenzen	75% der Lehrgangskosten bei mindestens 45-Jährigen 50% bei jüngeren Mitarbeitenden Für Arbeitgeber teilweise auch Erstattung des Arbeitsentgelts möglich		Zertifizierung nach AZWV	
	Weiterbildungsstipendium (Begabtenförderung berufliche Bildung, SBB)	€ 6.000 (auf drei Jahre verteilt)	90%		keine besonderen Voraussetzungen	
BB	Bildungsscheck Brandenburg	€ 3.000/Jahr	max. 70% der Weiterbildungskosten inkl. Prüfungsgebühren	31.12.2014	Maßnahme muss vom Staatsministerium als dienlich anerkannt worden sein	X
	ländliche Berufsbildung		max. 85% der förderfähigen Ausgaben für Vorbereitung und Teilnahme an der WB		Anbieter müssen über regelmäßiges von externer Stelle überprüfbares System zur Sicherung der Qualität verfügen	
BE	-					
BW	ländliche Weiterbildung	€ 10/Stunde	max. 50% der zuwendungsfähigen Kosten	31.12.2013	keine besonderen Voraussetzungen	
	Frauen im ländlichen Raum	€ 250 pauschal pro Tag bei Qualifizierung; € 500 pro Tag bei Coaching	max. 90% der zuwendungsfähigen Ausgaben		soweit ersichtlich keine besondere Voraussetzungen	
BY	Bildungsförderungsrichtlinien – BiföR	100% des Lehrgangsentgelts und der Fahrtkosten	Unterkunft und Verpflegung werden anteilmäßig bezuschusst	31.12.2014	Maßnahmen müssen in geltenden Rahmenplänen enthalten sein oder vom Staatsministerium als dienlich anerkannt werden	
HB	Bildungsmaßnahmen zur beruflichen Qualifizierung in der Land- und Forstwirtschaft sowie im Gartenbau	€ 50/Tag	max. 60% der förderfähigen Teilnahmegebühren, bei Azubis max. 80%	31.12.2015	Die Maßnahme muss vom niedersächsischen Landwirtschaftsministerium als förderfähig anerkannt worden sein.	

Fortsetzung Tabelle 3

	Förderprogramm	Förderbeitrag		Förderung befristet bis	Qualitätskriterien für WB-Anbieter	Förderung über ESF-Periode hinaus
		max. Förderbetrag	Förderanteil			
HH	Hamburg – Weiterbildungsbonus (ESF)	Beschäftigte, Selbstständige (geringqualifiziert, ungelernt, Migrationshintergrund) max. € 750; Beschäftigte, Selbstständige in KMU des Hamburger Handwerks max. € 2.000; Aufstocker max. € 1.500	Beschäftigte, Selbstständige (geringqualifiziert, ungelernt, Migrationshintergrund) max. 50%; Beschäftigte, Selbstständige in KMU des Hamburger Handwerks max. 75%; Aufstocker max. 100%	31.12.2013	Anbieter der Weiterbildungsmaßnahmen sollen staatlich anerkannt oder zertifiziert sein	
NI	IWIN	€ 20/Stunde		31.12.2015	Maßnahmen müssen eine ganze Reihe von Voraussetzungen erfüllen, die auf der Internetseite gelistet sind. Individuelle Prüfung durch die Regionale Anlaufstelle Niedersachsen.	X
	Bildungsmaßnahmen zur beruflichen Qualifizierung in der Land- und Forstwirtschaft sowie im Gartenbau	€ 50/Tag	max. 60% der förderfähigen Teilnahmegebühren, bei Azubis max. 80%	31.12.2015	Die Maßnahme muss vom Niedersächsischen Ministerium für Ernährung, Landwirtschaft, Verbraucherschutz und Landesentwicklung als förderfähig anerkannt worden sein.	
NW	NRW-Bildungsscheck (ESF)	€ 500	max. 50% der Teilnahmekosten	31.12.2015	Geeignete Anbieter und Maßnahmen werden bei einer individuellen Beratung an einer der zuständigen Beratungsstellen ausgewählt.	X
RP	QualiScheck	€ 500	50% der direkten Kosten der Weiterbildungsmaßnahme	31.12.2013	3er-Regel ¹¹	
SN	Sachsen-Weiterbildungsscheck (ESF)		max. 80% der Weiterbildungskosten	31.12.2015	keine besonderen Voraussetzungen	X
TH	Weiterbildungsscheck (ESF)	500 €/Jahr	50% der Ausgaben einer beruflichen Weiterbildung	31.12.2013	keine besonderen Voraussetzungen	

Tabelle 3: Überblick über die Weiterbildungsförderprogramme in Deutschland¹¹

11 3er-Regel Qualitätskriterien für WB-Anbieter: Anerkennung des Trägers/der Maßnahme auf gesetzl. Basis (WB-Gesetz des Landes, AZWV, Bildungsurlaubsgesetz) ODER Zertifizierung durch anerkanntes Qualitätsmodell (A-ZWV, AZAW, BQM, ISO, EFQM, etc.) ODER Belege für die Qualitätssicherung des jeweiligen Angebots via Dokumentation der Qualitätsprozesse durch: Lehrkräfte (fachl. Qualifik./pädagog. Qualifik. via Zeugnis oder Urkunden etc.), Kursplanung (Inhalt, Lernziel, Arbeitsformen, Termin, Ort, Dauer, Kosten), Evaluation (Rückmeldungen zur Maßnahme).

Betrachtet man die Förderbeträge bzw. den Ko-Finanzierungsanteil, dann fallen einige Instrumente auf, deren Förderungsanteil über 50 Prozent der Weiterbildungsentgelte hinausgeht. Hierzu zählen z.B. das Weiterbildungsstipendium im Rahmen der Begabtenförderung berufliche Bildung mit 90 Prozent, die Förderprogramme in Brandenburg mit 70 bis 85 Prozent oder die Bildungsförderungsrichtlinie in Bayern mit 100 Prozent des Lehrgangsentgelts und der Fahrtkosten. In den meisten Fällen beschränkt sich die Förderung auf einen Anteil von 50 Prozent der Maßnahmekosten.

Die maximale Förderung variiert ebenfalls recht stark und kann bis zu 3.000 Euro beim Bildungsscheck in Brandenburg betragen,¹² beim Weiterbildungsstipendium der Begabtenförderung berufliche Bildung sind es 6.000 Euro, auf drei Jahre verteilt, beim sogenannten Meister-BAföG (AFBG) können es bis zu 10.226 Euro sein. Betrachtet man allerdings die anderen Förderbeträge, dann ist 500 Euro ein Betrag, der eher am oberen Rand liegt. Die durchschnittliche Förderung liegt bei den Programmen, für die Daten verfügbar sind, d.h. Bildungsscheck Brandenburg, Bildungsscheck NRW sowie Bildungsprämie, zwischen 300 bis 360 Euro;¹³ beim AFBG beträgt die durchschnittliche Förderung

3.200 Euro pro Person und Jahr,¹⁴ beim Weiterbildungsstipendium der Begabtenförderung berufliche Bildung liegt die durchschnittliche jährliche Förderung je Student bei gut 1.000 Euro (geschätzt).¹⁵ Diese unterschiedlichen Förderbeträge sind zum Teil, allerdings nicht notwendigerweise, eine Folge der Förderregelungen. So ist z.B. die durchschnittliche Förderung in Brandenburg trotz einer deutlich höheren Obergrenze von 3.000 Euro und einem Förderanteil von 70 Prozent vergleichbar mit den Beträgen der beiden anderen Programme, deren Maximalförderung bei 500 Euro liegt.

2.3 Andere Finanzierungsregelungen

Es gibt eine Reihe von anderen Regelungen, die die Weiterbildung direkt oder indirekt unterstützen.

Steuerliche Regelungen: Ausgaben für berufliche Weiterbildung können als Werbungskosten vom zu versteuernden Einkommen abgezogen werden. Bei abhängig Beschäftigten müssen die Weiterbildungsausgaben zusammen mit anderen Werbungskosten den Arbeitnehmer-Pauschbetrag von 1.000 Euro pro Jahr übersteigen. Es ist naheliegend, dass dies eine erhebliche Hürde ist, sofern nicht andere Werbungskosten bereits einen Großteil des Arbeitnehmer-Pauschbetrags ausmachen. Bei Selbstständigen gilt diese Grenze nicht, so dass alle Weiterbildungsausgaben zu einer Verringerung des zu versteuernden Einkommens führen. Laut CEDEFOP (2009b) sollen im Jahr 2004 rund 400.000 Steuerzahler ihre Weiterbildungsausgaben mit einem Gesamtvolumen von 400 Mio. Euro geltend gemacht haben; d.h. im Schnitt hätten die Ausgaben 1.000 Euro betragen.

Es ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Weiterbildungsausgaben nur im Umfang des Grenzsteuersatzes zu einer Steuerminderung führen, d.h.

12 Diese Regelung galt bis Mitte 2013, durch eine aktuelle Änderung der Förderrichtlinien wurde diese Grenze aufgehoben. Auch Nordrhein-Westfalen hat Mitte 2013 die Fördergrenze erhöht.

13 Es gibt vereinzelt Förderprogramme mit noch höheren Förderbeträgen, wie z.B. beim Weiterbildungsbonus in Hamburg, diese richten sich aber an Unternehmen. Ferner ist darauf hinzuweisen, dass zu vielen Programmen keine weiteren Informationen vorliegen. Zu einigen Programmen, wie z.B. dem Qualifizierungsscheck Hessen, liegen zwar Plandaten zum Finanzvolumen vor, die allerdings kombiniert mit den bisherigen Nutzerzahlen deutlich überhöht erscheinen, was darauf hinweisen könnte, dass das Programm in geringerem Umfang nachgefragt wird als geplant. Allerdings ist auch darauf zu verweisen, dass es erhebliche Überschneidungen zwischen den Zielgruppen der Förderprogramme gibt.

14 Eigene Berechnungen auf Grundlage vom Statistischen Bundesamt (2012). Die AFBG-Statistik weist jährliche Angaben zu Fördervolumen und Geförderten aus, aus denen diese Angaben berechnet wurden; diese Beträge dürfen nicht mit der Gesamtförderung für einzelne Antragsteller bzw. Darlehensnehmer verwechselt werden, da sich die Förderung auch über mehrere Jahre erstrecken kann.

15 Eigene Schätzungen auf Basis verfügbarer Daten; genaue Daten liegen nicht vor, da nur wenige Informationen zur tatsächlichen Inanspruchnahme des Stipendiums öffentlich verfügbar sind.

es werden zwischen 15 und 42 bzw. 45 Prozent der Kosten berücksichtigt. Von besonderer Bedeutung ist aufgrund der Steuerprogression dabei aber auch, dass die staatliche Ko-Finanzierung somit umso höher ist, je höher das Einkommen des Weiterbildungsteilnehmers. Bei 1.000 Euro Weiterbildungsausgaben reduzieren sich die eigenen Kosten um 150 Euro bei Personen mit einem eher geringen Einkommen und um 420 bzw. 450 Euro bei (sehr) hohen Einkommen. Mit anderen Worten, die Nettokosten sind bei höheren Einkommen niedriger als bei geringe(re)n.¹⁶ Sollten sich Weiterbildungsteilnehmer (einigermaßen) rational verhalten, dann würde eine ausschließlich steuerliche Berücksichtigung von Weiterbildungsausgaben die vorherrschenden Muster einer mit Bildung und Einkommen steigenden Beteiligung begünstigen. Dies heißt zugleich, dass eine steuerliche „Förderung“ unbedingt durch andere komplementäre Förderungen ergänzt werden sollte, wenn man Gerechtigkeit, im Sinne von gleichen Bedingungen, in der Weiterbildungsfinanzierung herstellen wollte.

Bildungsurlaub: In 12 von 16 Bundesländern besteht die Möglichkeit, sich eine Woche zur Teilnahme an bestimmten Weiterbildungsmaßnahmen freistellen zu lassen – ohne dass dies das Gehalt verringert. Insofern spricht man von einem bezahlten Bildungsurlaub. Jährlich machen bis zu ein Prozent der Berechtigten von dieser Möglichkeit Gebrauch, was auch den Größenordnungen in anderen Staaten entspricht (CEDEFOP 2012d).

2.4 Zusammenfassung

Übergreifend kann zunächst festgehalten werden, dass es abgesehen von Existenzgründern, Personen, die in der Land- und Forstwirtschaft beschäftigt sind oder zu denjenigen mit einem zu versteuernden Einkommen von bis zu 20.000 bzw. 40.000 Euro für Zusammenveranlagte und einzelne spezifische Zielgruppen (berufliche Talente bis 24 Jahre, Kindertagespflege und zugewanderte Hochschulabsolventen ohne anerkannten Abschluss, Aufstiegsfort-

bildungen) keine Zielgruppe gibt, die bundesweit von Förderinstrumenten erreicht wird. Es gibt zwar eine Reihe von Fördermöglichkeiten, allerdings richten sich diese meist an spezielle Zielgruppen, Mitarbeitende in kleinen und mittleren Unternehmen, ältere und/oder Geringqualifizierte; sie sind darüber hinaus vor allem auch regional verankert.

Fasst man die vorliegenden Zahlen zu den Geförderten zusammen, dann dürften – über gut 165.000 angehende Meister/Techniker/Fachwirte sowie 18.000 berufliche Talente – je nach Jahr bis zu ca. 150.000 Teilnehmende durch die neuen Ko-Finanzierungsregelungen erreicht werden; die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die überhaupt vorliegenden Zahlen.

Auch wenn diese Zahl von insgesamt bis zu ca. 330.000 geförderten Personen auf den ersten Blick relativ gering aussieht, so ist zu berücksichtigen, dass nur ein Viertel der sich Weiterbildenden überhaupt Kosten trägt (vgl. Gnahn/Rosenblatt 2011; vgl. hierzu auch den nächsten Abschnitt); dies sind insgesamt rund 6,3 Mio. Personen. Zur steuerlichen Förderung liegen kaum Informationen vor, lediglich CEDEFOP (2009b) verweist – bezogen auf das Jahr 2004 – auf 400.000 Personen, die durchschnittlich 1.000 Euro geltend gemacht haben sollen. Diese Zahl erscheint nur bedingt plausibel, wenn man die gesetzlichen Rahmenbedingungen (s.o.) und die Anzahl derjenigen betrachtet, die überhaupt Weiterbildungskosten in entsprechender Größenordnung haben.

Die vorgenannten Zahlen bedeuten, dass etwa 5 Prozent derjenigen mit eigenen Weiterbildungsausgaben durch Bund und Länder gefördert werden; nimmt man die Größenordnung von 400.000 für die steuerliche Förderung hinzu, erhöht sich die Quote auf knapp 12 Prozent, worin diejenigen nicht enthalten sind, die über die Angebotsfinanzierung von staatlicher Finanzierung profitieren. Hierzu liegen abgesehen von der Volkshochschul-Statistik und den Daten der BA keine Informationen vor.

16 Der Vollständigkeit halber sei aber auch darauf hingewiesen, dass weiterbildungsbedingte Einkommenserträge bei geringen Einkommen zu einem niedrigeren Steuersatz besteuert werden als bei hohen.

	2009	2010	2011	2012
Bildungsprämie ¹⁷	7.100	63.400	95.000	55.000 (?)
Bildungsscheck NRW	62.788	35.300	28.171	24.865
Kompetenzentwicklung MV	663	2.663	3.555	4.199
Bildungsscheck Brandenburg			1.318	
Bildungsscheck Bremen				100
Weiterbildungsbonus Hamburg		406	1.302	2.419
QualiScheck Hessen	2007–2013: insg. 11200			
Sub-Total	70.551	101.769	129.346	86.583
Gesamtzahl unter Berücksichtigung weiterer Förderregelungen (der Länder) (geschätzt) ¹⁸	75.000	110.000	140.000	95.000

Tabelle 4: Zahl der geförderten Weiterbildungsteilnehmer¹⁹

3 Individuelle Kosten und Weiterbildungsbeteiligung

Betrachtet man die Ergebnisse des AES 2010,²⁰ dann gibt das Gros der Teilnehmenden vergleichsweise geringe Beträge für die (non-formale) Weiterbildung aus. Nur jeder Vierte war selbst an der Finanzierung beteiligt, bei weiteren 22 Prozent haben andere die Finanzierung übernommen.²¹ Bei knapp der Hälfte

derer, die sich selbst an der Finanzierung beteiligt haben, lagen die Beträge bei unter 200 Euro, bei knapp einem Viertel bei 500 Euro und mehr. Die durchschnittlichen Ausgaben für die individuelle berufliche Weiterbildung lagen bei 762 Euro, gegenüber 415 bzw. 417 Euro bei der nicht-berufsbezogenen bzw. betrieblichen Weiterbildung; d.h. Mitarbeitende beteiligen sich auch an den Kosten betrieblicher Weiterbildung (vgl. Gnahn/Rosenblatt 2011, S. 187).

Geht man etwas in die Tiefe, dann haben insgesamt 29 Prozent an mindestens einer Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen, für die sie auch eigene Finanzmittel aufgebracht haben (vgl. Tab. 5). Da die Ausgaben für bis zu zwei Maßnahmen genauer spezifiziert werden konnten, ist auch von Interesse, wie sich die Ausgaben auf unterschiedliche Maßnahmenteilen verteilen. So haben z.B. 10,3 Prozent an mindestens einer betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen, für die sie eigene Finanzierungsbeiträge aufgebracht haben, 10,8 Prozent haben für mindestens eine individuell-berufsbezogene Maßnahme Geld bezahlt und insgesamt 16,4 Prozent für eine nicht-berufliche Maßnahme. Es ist dabei zu berücksichtigen, dass sich diese Anteilswerte auf mehr als 28,8 Prozent summieren, da die Mehrheit der Teilnehmenden (15,5% bzw. 60% derer mit eigenen Ausgaben) Kosten für zwei Maßnahmen spezifiziert haben.²²

17 Die Verteilung der Gesamtzahl von 220.000 auf die einzelnen Jahre ist auf der Grundlage unterschiedlicher Datenquellen teilweise konkret angegeben und teilweise geschätzt, da für die Jahre 2011 und 2012 keine genauen Daten vorliegen. Ferner ist anzunehmen, dass die sehr geringe Gefördertenzahl im Jahr 2009 auf zwei Effekte zurückzuführen ist: 1. die geringe Maximalförderung von 154 Euro (u.U. in Kombination mit den relativ niedrigen Einkommensgrenzen), 2. die in Anlaufphasen geringe(re)n Antragszahlen, da ein Instrument erst bekannt werden und sich „herumsprechen“ muss.

18 Für diese weiteren Förderregelungen liegen keine Daten zur Inanspruchnahme vor, es werden aber jeweils nur einige hundert bis wenige tausend Personen gefördert. Hierbei wurde implizit auch berücksichtigt, dass Instrumente zu unterschiedlichen Zeitpunkten eingeführt wurden.

19 Bei den Nutzerzahlen wird insbesondere auf Haberzeth/Kulmus (2013) zurückgegriffen.

20 Für den AES 2012 liegen derzeit noch keine Informationen zu den durchschnittlichen Ausgaben vor.

21 Dies bedeutet, dass in diesen Fällen die Kostenübernahme durch Dritte bewusst wahrgenommen wird; schließlich müssen die Kosten auch in den anderen Fällen durch Dritte getragen werden. In der Regel dürfte dies die öffentliche Hand oder die BA gewesen sein.

22 Der Vollständigkeit halber sei darauf hingewiesen, dass ein Teil für weitere Maßnahmen Geld aufgebracht haben; allerdings konnten detaillierte Angaben nur für zwei Maßnahmen gemacht werden.

		Maßnahme 2: Weiterbildungsart				Gesamt
		betrieblich	individuell-berufsbezogen	nicht-berufsbezogen	keine	
Maßnahme 1: Weiterbildungsart	betrieblich	2,4	1,4	1,7	1,6	7,2
	individuell-berufsbezogen	0,9	2,6	1,4	3,3	8,4
	nicht-berufsbezogen	2,2	1,0	2,7	7,4	13,2
Gesamt		5,5	5,1	5,9	12,3	28,8

Tabelle 5: Anteil der sich Weiterbildenden mit eigenen Ausgaben für die Weiterbildung nach Weiterbildungsart (in Prozent aller Weiterbildungsmaßnahmen; auf Basis des AES 2010)

Anteil der Teilnehmenden mit anderen (Ko-)Finanziers	Weiterbildungsmaßnahme 1			
	betriebliche Weiterbildung	individuelle berufsbezogene Weiterbildung	nicht-berufsbezogene Weiterbildung	Summe
Arbeitgeber	19,6	0,0	0,0	19,6
BA oder ARGE	0,3	1,9	0,5	2,7
andere öffentliche Stelle	0,3	0,6	0,8	1,8
Eltern, Partner oder andere Familienmitglieder	0,1	0,3	0,8	1,2
Summe	20,4	2,9	2,1	25,4
Anteil der Teilnehmenden mit anderen (Ko-)Finanziers	Weiterbildungsmaßnahme 2			
	betriebliche Weiterbildung	individuelle berufsbezogene Weiterbildung	nicht-berufsbezogene Weiterbildung	Summe
Arbeitgeber	11,1	0,0	0,0	11,1
BA oder ARGE	0,1	0,4	0,0	0,6
andere öffentliche Stelle	0,2	0,2	0,1	0,6
Eltern, Partner oder andere Familienmitglieder	0,0	0,1	0,2	0,3
Summe	11,4	0,7	0,4	12,6

Tabelle 6: Anteil der Weiterbildungsteilnehmer mit (Ko-)Finanzierung durch Dritte (eigene Berechnungen auf Grundlage des AES 2010; Angaben sind gerundet)

Tabelle 5 zeigt, in welchem Umfang sich Individuen an der Finanzierung ihrer Weiterbildung, differenziert nach Art der Weiterbildung (betrieblich, individuell-berufsbezogen bzw. nicht-berufsbezogen) sowie nach erster oder zweiter Weiterbildung,²³ be-

teiligt haben. Insgesamt haben 29 Prozent aller Weiterbildungsteilnehmer an mindestens einer Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen, für die sie auch eigene Finanzmittel aufgebracht haben.

Von besonderem Interesse ist die Frage, wer auf welche Finanzierungsquellen zurückgegriffen hat. Tabelle 6 gibt daher an, in welchem Umfang sich Dritte, also z.B. Arbeitgeber oder die öffentliche Hand, an den Kosten beteiligt bzw. diese übernommen haben. Hier zeigt sich, dass die Arbeitgeber

23 Konkretere Angaben zur Finanzierung können in einer Nachfrageschleife für mehrere Aktivitäten gemacht werden; hier sind die Ergebnisse für die 1. und 2. zufällig ausgewählte Aktivität dargestellt.

in 19,6 bzw. 11,1 Prozent der ersten bzw. zweiten Maßnahme und die BA bzw. die Arbeitsgemeinschaften (ARGen) in 2,7 bzw. 0,6 Prozent der Fälle an der Finanzierung einer Weiterbildung beteiligt waren. In 1,8 bzw. 0,6 Prozent der Fälle wurden die Ausgaben durch andere öffentliche Stellen (mit-)finanziert und bei 1,2 bzw. 0,3 Prozent durch nahe Angehörige. Nimmt man die Spaltenwerte, dann entfallen zusammengekommen deutlich über 80 Prozent der Finanzierung durch Dritte auf betriebliche Weiterbildung; während sich die verbleibenden rund 15 Prozent sich etwas mehr auf berufsbezogene als auf nicht-berufsbezogene Weiterbildung verteilen – insgesamt entfallen nur 6 Prozent auf die Ko-Finanzierung durch (andere) öffentliche Stellen, der Anteil der BA bzw. der ARGen ist nur geringfügig höher.

Da sich diese Daten auf den Erhebungszeitraum 2009/2010 beziehen, bleibt abzuwarten, wie sich diese Anteile in den vergangenen Jahren verändert haben. Angesichts der Tatsache, dass sich die Weiterbildungsförderungslandschaft erheblich weiterentwickelt hat, wäre ein Anstieg insbesondere bei den „anderen öffentlichen Stellen“ zu erwarten.

In verschiedenen Studien wird allerdings auch darauf hingewiesen, dass staatliche Weiterbildungsfinanzierung zu erheblichen Teilen nur zu Mitnahmeeffekten führt. Danach würden rund 60 Prozent derer, die die staatliche Weiterbildungsförderung nutzen würden, diese ansonsten aus der eigenen Tasche finanzieren (vgl. Oosterbeek 2013; Falch/Oosterbeek 2011);²⁴ diese Größenordnung entspricht ungefähr auch den Ergebnissen deutscher Evaluationen (SALSS/Univation 2008).²⁵

4 Weiterbildungsfinanzierung im internationalen Vergleich

Die Weiterbildungsfinanzierung in den Mitgliedstaaten der europäischen Union ist sehr heterogen

und umfasst eine Vielzahl von Instrumenten. Hinzu kommt, dass es bisher keine vollständige Übersicht über alle verfügbaren Instrumente gibt und es sich um ein sehr „fluides“ Gebilde handelt. Aufgrund der Schnelllebigkeit der Förderinstrumente und deren Einführung oder Abschaffung ist es mit erheblichem Aufwand verbunden, einen aktuellen und vollständigen Überblick zu erhalten.²⁶ Hinzu kommt eine nicht immer ganz einfache Abgrenzung, was zu Weiterbildung zu zählen ist.

Tabelle 7 gibt einen ersten Überblick über die Struktur und die Anzahl der Finanzierungsinstrumente, einmal für 14 EU- und zwei weitere europäische Staaten (Schweiz und Norwegen) sowie 13 EU-Länder, für die nur zur Ko-Finanzierung vollständige Daten vorliegen.²⁷

Insgesamt werden 226 Instrumente erfasst, die sich sehr unterschiedlich auf die Finanzierungstypen wie auch Länder verteilen. Auf Länderebene gehört Deutschland zusammen mit Italien zu den Ländern mit den meisten Instrumenten insgesamt; was in beiden Ländern durch die (überwiegend) regionale Zuständigkeit bedingt ist. Gleiches gilt auch für Österreich, wobei hier zwar die Weiterbildungsgutscheine der Arbeiterkammern, nicht aber die der Wirtschaftskammern erfasst sind.²⁸

Am anderen Ende sind Länder wie die Schweiz, wo es nur drei staatliche Finanzierungsinstrumente gibt, die in einzelnen Kantonen gelten. In der Slowakei gibt es insgesamt vier landesweite Instrumente.

Hinzuweisen ist allerdings darauf, dass es in den nordischen Ländern Norwegen, Schweden und Finnland eine weitgehend kommunale Verantwor-

24 Dohmen (2007) schätzte die Mitnahmeeffekte überschlägig auf 50 Prozent.

25 Es sei allerdings darauf hingewiesen, dass über 80 Prozent der Personen, die angaben, dass sie ihre Weiterbildung auch ohne den Bildungsscheck durchgeführt hätten, darauf verwiesen, dass ihre Weiterbildung weitere Maßnahmen nach sich gezogen hätte (vgl. SALSS/Univation 2008).

26 Dies heißt unmittelbar auch, dass die nachfolgenden Übersichten nur eine Momentaufnahme sein können und weder einen Anspruch auf Vollständigkeit noch auf aktuelle Gültigkeit haben können.

27 Dieser Unterschied hängt mit der Einbeziehung von Ländern in verschiedene Forschungsprojekte zusammen. Ferner ist zu berücksichtigen, dass bei den 13 Nicht-ALFi-Ländern bezogen auf die öffentlichen Instrumente nur Informationen zur Angebotsfinanzierung und in Ausnahmefällen zu anderen Instrumenten vorliegen.

28 Würden diese Regelungen zusätzlich berücksichtigt, würde sich die Zahl der Instrumente in Österreich um weitere neun – eines für jedes der neun Bundesländer – erhöhen.

tung für die Weiterbildung gibt, die sich in den oben stehenden Zahlen so nicht widerspiegelt. So erhalten die Kommunen z.B. in Norwegen Zuschüsse von der zentralen Ebene für die Bildung insgesamt, die sie entsprechend eigener Schwerpunktsetzung auf die einzelnen Bildungsbereiche verteilen.

Bereits diese kurze Übersicht zeigt, dass ein einfacher Vergleich der Regelungen in den einzelnen Ländern nicht angezeigt ist, da Regelungen, die „nur“ in einzelnen Bundesländern gelten, nicht mit landesweiten Regelungen zu vergleichen sind. Gleiches gilt für Modelle für bestimmte Zielgruppen gegenüber allgemeinen Instrumenten, die die gesamte Bevölkerung eines Landes oder zumindest weite Teile davon erreichen.²⁹

Aus diesem Grund wird in Tabelle 8 die Anzahl an Instrumenten nach dem *Full Country Equivalent* (FCE)-Prinzip ausgewiesen, bei der die in einzelnen Regionen geltenden Instrumente auf ihren Landesanteil umgerechnet werden. So werden z.B. die zwölf Bildungsurlaubsregelungen in Deutschland in 0,75 Landesäquivalente umgerechnet, die verschiedenen Gutschein- bzw. Zuschussregelungen³⁰ werden zu 3,5 FCE-Regelungen.³¹

Insgesamt verringert sich die Zahl der Instrumente, gemessen in *Full Country Equivalents*, auf 156,2, wobei zu beachten ist, dass die Unterschiede zwischen der Anzahl aller und der Zahl an *Full Country Equivalents* nur in den west-, süd- und nordeuropäischen Ländern relevant ist, während die zentral- und osteuropäischen Länder ihre Ins-

trumente im ganzen Land anwenden. Hier spielen somit Traditionen wie (de-)zentrale staatliche Verantwortung eine wesentliche Rolle, aber auch die Einbindung anderer Akteure.

Stellt man Beziehungen zwischen der Weiterbildungsbeteiligung in den einzelnen Ländern, gemessen am Labour Force Survey (LFS) 2010, dem Finanzierungssystem sowie der Existenz von Finanzierungsinstrumenten her, dann zeigt sich Folgendes:

- Die Weiterbildungsbeteiligung ist höher in Ländern, in denen die Teilnehmenden geringere Beträge im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt je Einwohner selbst zu tragen haben, d.h. der Umfang der Finanzierung durch den Staat sowie den Arbeitgeber spielt auf dieser Ebene eine Rolle (vgl. Dohmen u.a. 2012b).
- Länder mit einer größeren Anzahl (FCE) an individuellen Instrumenten zeigen höhere Beteiligungsraten als Länder mit weniger Instrumenten,³² dieses Ergebnis ist für Ko-Finanzierungsinstrumente statistisch signifikant.
- Auf Ebene der einzelnen Instrumententypen zeigen sich wiederholt statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen den Beteiligungsraten und der Existenz von Weiterbildungsdarlehen; dies gilt sowohl für die Weiterbildungsbeteiligung allgemein wie auch in Bezug auf formale Weiterbildung (vgl. Dohmen u.a. 2013).
- Demgegenüber scheinen Gutscheine und gutscheinähnliche Instrumente insbesondere für die non-formelle Weiterbildung bedeutsam zu sein (vgl. ebd.).

Diese Unterschiede zwischen Gutscheinen und Darlehen erscheinen plausibel, da die staatliche Ko-Finanzierung durch Gutscheine sich meist auf eher geringe Beträge beschränkt, während Darlehen für kostenintensive Maßnahmen von Bedeutung sind.

29 Dies wird noch komplexer, wenn man die Finanzierungsinstrumente für Unternehmen mit einbezieht (vgl. Dohmen 2013).

30 Zu nennen sind hier Bildungsprämie, Begabtenförderung berufliche Bildung sowie der Zuschussanteil des AFBG auf Bundesebene, Bildungsscheck NRW, Bildungsscheck Brandenburg, QualiScheck Hessen bzw. Rheinland-Pfalz, Weiterbildungsbonus Hamburg und Bremen sowie die Weiterbildungsschecks Sachsen und Thüringen auf Länderebene.

31 Die Umrechnung erfolgt bisher recht schematisch im Verhältnis zur Zahl der regionalen Einheiten, in Deutschland z.B. Bundesländer, d.h. jedes Bundesland zählt 1/16, unabhängig von seiner Einwohnerzahl. Es sei zugestanden, dass dies in nachfolgenden Arbeiten zu präzisieren ist; dann sollten auch die unterschiedlichen Zielgruppen entsprechend spezifiziert werden.

32 Interessanterweise scheint dies nicht in gleichem Umfang für die Ko-Finanzierung bei Unternehmen zu gelten; hier haben Länder mit höheren Beteiligungsraten weniger Instrumente als Länder mit geringe(re)n Beteiligungsraten.

Finanzierungsinstrumente																										EEA		Total			
Instrumententypus		AT	BE	DE	DK	EE	ES	FR	HU	IT	NL	RO	SI	SK	UK	BG	CY	CZ	EL	FI	IE	LT	LU	LV	MT	PL	PT	SE	CH	NO	Europa
Ko-Finanzierung	Gutscheine	22	2	5	2				1	25			1		3	1		1		2					1	1			2		64
	Steueranreize					1					1				1								1	1		1				6	
	Darlehen			1		1		1							2															7	
	Bildungsurlaub	1	2	12	1	1	3	6	4	1	2	2	2	2	2	1	2	1	1	3		2	3		2	2	2	2	1	61	
Ko-Finanzierung)	Bildungssparen ³³	1	1																											2	
	Total (Ko-Finanzierung)	24	4	14	3	3	3	6	6	26	3	2	3	2	8	2	2	2	2	1	5	2	4	1	3	1	3	3	2	2	140
	Gebührenermäßigung/-befreiung		2																											2	
	100% Zuschuss	1		1	2	1	1					2	1								1									10	
öffentlich	Angebotsfinanzierung	2	4	16	2	2	1		3	4	3	3	3	2	4	1	4	4	1					3	1	2	1	3	1	4	74
	Total (öffentlich)	3	6	17	4	3	2		3	4	5	4	3	2	4	1	4	4	1	1				3	1	2	1	3	1	4	86
	Total	27	10	31	7	6	5	6	9	30	8	6	6	4	12	3	6	6	2	6		2	4	4	4	3	4	6	3	6	226

Tabelle 7: Anzahl der Weiterbildungsfinanzierungsinstrumente nach Instrumententyp in Europa

Finanzierungsinstrumente																																
Instrumententypus	AT	BE	DE	DK	EE	ES	FR	HU	IT	NL	RO	SI	SK	UK	BG	CY	CZ	EL	FI	LT	LU	LV	MT	PL	PT	SE	CH	NO	EEA	Total		
Gutscheine	6,0	1,3	3,5	2,0				1,0	2,1			1,0		2,3	1,0		1,0		2,0				1,0	1,0			1,1			22,8		
Steueranreize					1,0					1,0				1,0							1,0	1,0		1,0						6,0		
Darlehen			1,0		1,0			1,0						1,3												1,0	1,0	1,0		7,3		
Bildungsurlaub	1,0	2,0	0,8	1,0	1,0	3,0	6,0	4,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	2,0	1,0	1,0	3,0	2,0	3,0		2,0		2,0	2,0	2,0	1,0		49,8		
Bildungssparen	1,0		1,0																											2,0		
Total (cost-sharing)	8,0	3,3	6,3	3,0	3,0	3,0	6,0	6,0	3,1	3,0	2,0	3,0	2,0	6,5	2,0	2,0	2,0	1,0	5,0	2,0	4,0	1,0	3,0	1,0	3,0	3,0	2,1	2,0		91,4		
Gebührenermäßigung/-befreiung			0,7																											0,7		
100% Zuschuss	1,0		1,0	2,0	1,0	0,1				2,0	1,0								1,0											9,1		
Angebotsfinanzierung	2,0	0,7	1,0	1,0	2,0	1,0		2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	2,0	1,0	1,0	4,0	4,0	1,0				3,0	1,0	2,0	1,0	3,0	1,0	2,0		46,7		
leistungsorientierte Angebotsfinanzierung		1,3	1,0	1,0				1,0	2,0																				2,0	8,3		
Total (öffentlich)	3,0	2,7	3,7	4,0	3,0	1,1		3,0	4,0	5,0	4,0	3,0	2,0	1,0	1,0	4,0	4,0	1,0	1,0			3,0	1,0	2,0	1,0	3,0	1,0	4,0		64,8		
Total incl. supply	11,0	6,0	10,0	7,0	6,0	4,1	6,0	9,0	7,1	8,0	6,0	6,0	4,0	7,5	3,0	6,0	6,0	2,0	6,0	2,0	4,0	4,0	4,0	3,0	4,0	6,0	3,1	6,0		156,2		

Tabelle 8: Anzahl der Weiterbildungsfinanzierungsinstrumente nach Instrumententyp in Europa (Anzahl auf der Basis von auf das Land umgerechneten Äquivalenten – Full-country equivalent)

33 Man kann unter systematischen Gesichtspunkten darüber diskutieren, ob der Begriff „Bildungssparen“ für die Entnahmemöglichkeit im Rahmen des Vermögensbildungsgesetzes angemessen ist.

5 Zusammenfassende Bewertung

In den vorstehenden Ausführungen wurde gezeigt, dass sich die Verfügbarkeit von Fördermöglichkeiten in den vergangenen Jahren insgesamt deutlich erhöht hat. Allerdings lag der Fokus in den Bundesländern sehr unterschiedlich: Mal stehen Beschäftigte in KMU generell im Mittelpunkt, ein anderes Mal Ältere und/oder Geringqualifizierte, Frauen oder Migrantinnen und Migranten werden selten als explizite und gesonderte Zielgruppe adressiert. Bundesweit wird der Bereich bis zu einem zu versteuernden Einkommen von 20.000 bzw. 40.000 Euro (bei Zusammenveranlagten) zwar abgedeckt, allerdings wird diese Zielgruppe mit (geschätzt) bis zu 55.000 geförderten Personen³⁴ – zumindest vordergründig – nur sehr bedingt erreicht. Dies relativiert sich jedoch etwas, wenn berücksichtigt wird, dass die Zielgruppe der Erwerbstätigen mit beruflicher Weiterbildung und entsprechenden Kosten nicht sehr groß ist und zudem in einigen Bundesländern konkurrierende bzw. komplementäre Regelungen bestehen.

Es scheint allerdings Anlass zu der Vermutung zu geben, dass der Ausbau der Weiterbildungsförderung nur sehr bedingt zur Erhöhung der laut AES 2012 gestiegenen Weiterbildungsquote beigetragen hat. Selbst wenn alle rund 150.000 Personen, die (geschätzt) von diesen neuen Regelungen profitiert haben, vorher nicht an Weiterbildung teilgenommen hätten, dann hätte dies die Weiterbildungsquote nur um 0,2 Prozentpunkte erhöht. Das AFBG gab es vorher bereits, allerdings ist die Zahl der AFBG-Geförderten in den Jahren 2010 und 2011 deutlich höher als in den Vorjahren. Es lässt sich nicht feststellen, ob dies „nur“ Reaktionen auf veränderte Fördermodalitäten oder tatsächlich Zuwächse bei der Zahl der Teilnehmenden sind. Jedoch würde sich die Zahl der Weiterbildungsteilnehmer auch dann nur um rund 0,1 Prozentpunkte erhöhen, wenn es sich um neue „Meister-Schüler“ handeln würde.

Demgegenüber wird allerdings in internationalen Studien davon ausgegangen, dass 60 Prozent der Geförderten auch ohne die Förderung an der Weiterbildung teilgenommen hätten (vgl. Falch/Oosterbeek 2011; Oosterbeek 2013); in diesen Fällen ist die Förderung als Mitnahmeeffekt anzusehen. Die Weiterbildungsbeteiligung wäre somit um vielleicht 0,1 – oder unter Berücksichtigung der möglichen Steigerung bei den Aufstiegsfortbildungen – 0,2 Prozentpunkte gestiegen. Dies verdeutlicht, dass andere Gründe für den scheinbar recht starken Anstieg verantwortlich sein müssen.

Betrachtet man die Struktur der Weiterbildungsteilnehmenden bzw. derer, die aus finanziellen Gründen nicht an Weiterbildung teilnehmen, dann zeigen sich hier deutliche Unterschiede. Eine entsprechende Auswertung des AES 2010 zeigt, dass die Gruppe derjenigen, die aus finanziellen Gründen nicht an einer Weiterbildung teilgenommen haben, deutlich bildungsferner ist und ein geringeres Einkommen hat als Weiterbildungsteilnehmende. Eine zielgenaue Weiterbildungsförderung sollte sich somit noch stärker an diese Zielgruppen richten. Hier dürften weitergehende Potenziale zu generieren sein. Zugleich wird von geringeren Mitnahmeeffekten auszugehen sein. Allerdings ist die Finanzierung nur ein Hindernis – und wahrscheinlich nicht einmal das wichtigste. Eine Erfolg versprechende Förderpolitik müsste die anderen – individuelle, institutionelle und dispositionale – Barrieren mit in den Blick nehmen (vgl. Dohmen u.a. 2012a).

Literatur

- Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (2013): Förderdatenbank, Förderprogramme und Finanzhilfen des Bundes, der Länder und der EU. URL: www.foerderdatenbank.de
- CEDEFOP (2009a): Individual Learning Accounts. Luxemburg
- CEDEFOP (2009b): Using Tax Incentives to Promote Education and Training. Luxemburg
- CEDEFOP (2009c): Sharing the Costs of Vocational Education and Training. An analysis of schemes in the newer EU Member States. Luxemburg
- CEDEFOP (2012a): The Role of Loans in Financing Vocational Education and Training in Europe. Luxemburg

34 Wie weiter oben erwähnt, liegen keine genauen Daten zur Nutzung der Bildungsprämie vor; es handelt sich bei dieser Zahl daher um eine Schätzung auf Basis der verfügbaren Informationen.

- CEDEFOP (2012b): Payback Clauses in Europe. Supporting company investment in training. Luxemburg
- CEDEFOP (2012c): Learning and Innovation in Companies. Luxemburg
- CEDEFOP (2012d): Training Leave. Policies and practice in Europe. Luxemburg
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2011): Lernende fördern – Strukturen stützen. URL: www.die-bonn.de/doks/2011-evaluation-weiterbildungsgesetz-nrw-01.pdf
- Dohmen, D. (2005): Ökonomisierung und Angebotsentwicklung in der (öffentlichen) Weiterbildung. Studie im Auftrag des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Bonn
- Dohmen, D. (2007): Aktuelle Trends in der nachfrageorientierten Finanzierung von Weiterbildung in Europa – Eine Synopse. FiBS-Forum Nr. 40. Berlin. URL: www.fibs.eu
- Dohmen, D. (2013): Finanzierung beruflicher Weiterbildung in Deutschland. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. H. 3, S. 61–84
- Dohmen, D./Cleuvers, B.A. (Hg.) (2003a): Nachfrageorientierte Bildungsfinanzierung. Neue Trends in Kita, Schule und Hochschule. Schriften zur Bildungs- und Sozialökonomie, Bd. 1. Bielefeld
- Dohmen, D./Cleuvers, B.A. (Hg.) (2003b): Finanzierung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen. Schriften zur Bildungs- und Sozialökonomie, Bd. 2. Bielefeld
- Dohmen, D./Hesselle, V.de/Himpele, K. (2007): Analyse möglicher Modelle und Entwicklung eines konkreten Konzepts zum Bildungssparen. Bonn/Berlin
- Dohmen, D./Hoi, M. (2004): Bildungsaufwand in Deutschland – eine erweiterte Konzeption des Bildungsbudgets. FiBS-Forum Nr. 20. URL: www.fibs.eu
- Dohmen, D./Ramírez-Rodríguez, R. (2010): Aktuelle Trends der nachfrageorientierten Weiterbildungsfinanzierung in Europa. Gutachten im Auftrag des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. URL: www.schulministerium.nrw.de/BP/Weiterbildung/Aktuelles/Gutachten_Weiterbildung/DIE_Evaluation_WbG_NRW_Anhang_zum_Abschlussbericht_02-2011.pdf
- Dohmen, D./Timmermann, D. (2010): Financing Adult Learning in Times of Crisis. Background Report for the workshop in Brussels 18–19 October 2010. Brüssel
- Dohmen, D. u.a. (2012a): Promoting Adult Learning for Vulnerable Groups in Europe: Financing instruments and accompanying measures. Unveröff. Zwischenbericht für CEDEFOP. Berlin/Zoetermeer
- Dohmen, D. u.a. (2012b): Financing Training. Unveröff. Report für CEDEFOP. Berlin/Vilnius
- Dohmen, D. u.a. (2013): Financing the Adult Learning Sector. Studie im Auftrag der Europäischen Kommission/DG Education and Culture, Draft Final Report. Unveröff. Manuskript
- Europäische Kommission (2013): Eurostat-Datenbank Bildung und Weiterbildung. URL: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>
- Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (2002): Auf dem Weg zur Finanzierung lebenslangen Lernens. Zwischenbericht. Bielefeld
- Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (2004): Finanzierung Lebenslangen Lernens – der Weg in die Zukunft. Bielefeld
- Falch, T./Oosterbeek, H. (2010): Financing Lifelong Learning: Funding mechanisms in education and training. EENEE Analytical Report No. 10. Brüssel
- Gnahn, D./Rosenblatt, B.v. (2011): Individuelle Kosten der Weiterbildung. In: Rosenblatt, B.v./Bilger, F. (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld, S. 185–190
- Haberzeth, E./Kulmus, C. (2013): Förderprogramme der beruflichen Weiterbildung – Entwicklung und Bedeutung von Weiterbildungsgutscheinen in Deutschland. Präsentation auf der Abschlusskonferenz des Effekte-Projekts am 25.02.2013 in Berlin
- Hartmann, E. u.a. (2012): Adult Learning in the Workplace. Skill development to promote innovation in enterprises. Final Report im Auftrag von CEDEFOP. Berlin
- Hummelsheim, S. (2008): Finanzierung. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2008. Bielefeld, S. 95–116
- Hummelsheim, S. (2010): Finanzierung der Weiterbildung in Deutschland. Bielefeld
- Koschek, W./Müller, N./Walter, M. (2011): Bestandsaufnahme und Konsistenzprüfung beruflicher Weiterbildungsförderung auf Bundes- und Landesebene. Abschlussbericht. Bonn
- Messer, D. u.a. (2010): Labor Market Effects of Adult Education Vouchers: Evidence from a randomized field experiment. Working paper
- Messer, D./Wolter, S.C. (2010): Money Matters: Evidence from a large-scale randomized field experiment with vouchers for adult training. Technical report, IZA Discussion Paper 4017
- Oosterbeek, H. (2013): The Financing of Adult Learning. EENEE Analytical Report No. 10

- Rosenblatt, B.v./Bilger, F. (2011): Weiterbildungsbeteiligung – und welche Lernaktivitäten dahinter stehen. In: Dies. (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld, S. 23–48
- SALSS/Univation (2008): Evaluierung des „Bildungsscheck NRW“. Endbericht. Bonn
- Statistisches Bundesamt (2012): Fachserie 11 Reihe 8 – Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz 2011. Wiesbaden
- Volter, S.C./Messer, D. (2009): Weiterbildung und Bildungsgutscheine – Resultate aus einem experimentellen Feldversuch. Studie im Auftrag des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie, Schweiz

Nicole Brose

Betriebliche Weiterbildung

1 Einführung in den Gegenstand

Im Kontext des lebenslangen Lernens nehmen Betriebe einen besonderen Stellenwert ein. Sie treten am häufigsten als Träger beruflicher Weiterbildung auf, indem sie interne Lehrveranstaltungen anbieten, informelle und selbstorganisierte Lernformen unterstützen und einen maßgeblichen Beitrag zu den Kosten beruflicher Weiterbildung leisten (vgl. Offenhuis/Leschke/Schömann 2010, S. 356f.; Noll 1987, S. 145). So lässt sich auf der Grundlage des Adult Education Survey (AES) 2012 feststellen, dass die betriebliche Weiterbildung 69 Prozent aller Weiterbildungsaktivitäten umfasst; 13 Prozent sind individuelle berufsbezogene Weiterbildungsaktivitäten und 18 Prozent entfallen auf die allgemeine Weiterbildung (vgl. BMBF 2013, S. 17).

Unter „betrieblicher Weiterbildung“ werden im Allgemeinen diejenigen formellen und informellen Lernformen verstanden, die von Arbeitgebern initiiert und gefördert werden – sei es durch betriebsinterne Veranstaltungsangebote, finanzielle und zeitliche Unterstützung oder durch eine lernförderliche Arbeitsplatzgestaltung. In diesem Kapitel wird ein Überblick über den Forschungsstand zur betrieblichen Weiterbildung vermittelt. Zunächst werden nationale und internationale Datenquellen vorgestellt. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, wie die Weiterbildungsaktivitäten von Unternehmen und Betrieben in den verschiedenen Erhebungen gemessen werden und welchen Einfluss dies auf die empirischen Ergebnisse hat. Im Anschluss daran werden ausgewählte Forschungsergebnisse präsentiert. Abschließend werden die Befunde zusammengefasst und bewertet.

2 Daten und Erhebungsmethoden

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt steht eine Reihe von Primärdaten zur Verfügung, die Informationen zur

betrieblichen Weiterbildung enthalten. Zu den wichtigsten nationalen und internationalen Datenquellen zählen:

- Continuing Vocational Training Survey (CVTS),
- IAB-Betriebspanel und
- IW-Weiterbildungserhebung.

Bei den genannten Datenquellen handelt es sich um Unternehmens- bzw. Betriebsbefragungen. Darüber hinaus gibt es eine Reihe repräsentativer Bevölkerungserhebungen, die Angaben zur betrieblichen Weiterbildung auf Personenebene enthalten. Dazu zählen insbesondere:

- Adult Education Survey (AES),
- National Educational Panel Study (NEPS) und
- Sozio-oekonomisches Panel (SOEP).

Eine Beschreibung aller oben genannten Datenquellen würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Die folgenden Darstellungen beschränken sich daher auf Erhebungen, die für das Verständnis des hier präsentierten Zahlenmaterials unbedingt erforderlich sind. Dazu gehört zunächst das IAB-Betriebspanel, einer vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung seit 1993 durchgeführten jährlichen Arbeitgeberbefragung zur betrieblichen Geschäfts- und Personalsituation. Im IAB-Betriebspanel wird das Thema Weiterbildung seit 2007 standardmäßig erhoben; davor erfolgte die Abfrage lediglich alle zwei Jahre (vgl. Leber 2009, S. 151). Im Unterschied zum CVTS und zur IW-Erhebung ist das IAB-Betriebspanel eine Wiederholungsbefragung („Panel“) derselben Betriebe. Die Stichprobe wird jährlich aktualisiert. Dies ist erforderlich, um die Repräsentativität zu gewährleisten, da nicht alle Betriebe für erneute Befragungen zur Verfügung stehen, was zu Verzerrungen der Stichprobe führen kann.

Für die nachfolgenden Ausführungen weiterhin relevant ist die IW-Weiterbildungserhebung. Das Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW) legt seit 1993 in einem dreijährigen Turnus Daten zu

den Weiterbildungsaktivitäten von Unternehmen vor. Im Erhebungsjahr 2005 wurde ein neues Umfrageverfahren implementiert. Bis dahin erfolgte die Verteilung der Fragebögen über ausgewählte Kammern, so dass keine repräsentative Stichprobe deutscher Unternehmen gezogen wurde (vgl. Anger/Werner 2009, S. 126). Aus diesem Grund wurde das Erhebungsverfahren auf eine Online-Befragung umgestellt. Die Stichprobenziehung erfolgt seitdem auf repräsentativer Basis. Eine weitere Neuerung wurde im Erhebungsjahr 2008 eingeführt. Bis zu diesem Zeitpunkt bezog sich die Frage zu betrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen ausschließlich auf das Vorjahr. In den letzten beiden Erhebungen wurden die Weiterbildungsaktivitäten der vorangehenden drei Jahre erfasst. Dadurch stehen ab dem Jahr 2004 jahresgenaue Angaben zur Verfügung.

Um die betriebliche Weiterbildung in Deutschland zu beurteilen, wird außerdem auf die Daten des CVTS Bezug genommen. Diese europäische Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung ist eine internationale Unternehmensbefragung zum Weiterbildungsengagement. Sie wird seit 1993 in den EU-Mitgliedstaaten durchgeführt. Bislang wurden insgesamt vier Erhebungen für die Jahre 1993, 1999, 2005 und 2011 realisiert.

Das IAB-Betriebspanel und der CVTS liefern repräsentative Angaben zum Weiterbildungsengagement von Unternehmen bzw. Betrieben. Seit dem Jahr 2004 stellt die IW-Weiterbildungserhebung ebenfalls Zahlen auf der Grundlage einer repräsentativen Stichprobe deutscher Unternehmen zur Verfügung.

Die Zahlen sind zwischen den Datenquellen allerdings kaum vergleichbar. Dies ist darin begründet, dass den Erhebungen unterschiedliche Einheiten (Unternehmen versus Betriebe), Stichproben und Befragungsinstrumente zugrunde liegen. So werden im CVTS und in der IW-Erhebung Unternehmen befragt, während das IAB-Betriebspanel auf einzelne Betriebsstätten bezogen ist. Weitere Abweichungen kommen durch Stichprobenvariationen zustande. Das IAB-Betriebspanel und die IW-Erhebung umfassen Betriebe bzw. Unternehmen aller Branchen und Größenklassen, wohingegen im CVTS Unternehmen ausgewählter Wirtschaftsbereiche (Verarbeitendes

Gewerbe, Handel, Dienstleistungen, Kredit- und Versicherungsgewerbe, Energie- und Wasserversorgung, Bergbau/Gewinnung von Steinen und Erden, Bau- und Gastgewerbe) mit mindestens zehn Beschäftigten einbezogen werden (vgl. Anger/Werner 2009, S. 128; Leber 2009, S. 152). Darüber hinaus werden bei der Erfassung betrieblicher Weiterbildungsaktivitäten heterogene Befragungsinstrumente verwendet. Zwar werden in allen drei Datenquellen neben kursförmigen Weiterbildungstypen (Seminare, Workshops usw.) auch weniger strukturierte Lernformen, wie informelles und selbstgesteuertes Lernen, berücksichtigt; die jeweiligen Frageformulierungen und Filterführungen divergieren jedoch erheblich.

Im IAB-Betriebspanel zielt die Frage zu betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten stark auf organisierte Lehrveranstaltungen ab und ist auf einen Zeitraum von sechs Monaten bezogen. Für das Jahr 2007 lautet die entsprechende Frageformulierung:

Förderte Ihr Betrieb/Ihre Dienststelle im ersten Halbjahr 2007 Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen? Das heißt: Wurden Arbeitskräfte zur Teilnahme an inner- oder außerbetrieblichen Maßnahmen freigestellt bzw. wurden die Kosten für Weiterbildungsmaßnahmen ganz oder teilweise vom Betrieb übernommen? (IAB 2013, S. 15).

Im Unterschied zum IAB-Betriebspanel werden betriebliche Qualifizierungsmaßnahmen im CVTS und in der IW-Erhebung für einen jährlichen Referenzzeitraum erfasst. Im Vergleich zu anderen Datenquellen beinhaltet der CVTS ein sehr restriktives Befragungskonzept. Erhoben werden ausschließlich geplante Qualifizierungsaktivitäten, deren explizites Ziel die Weiterbildung von Mitarbeitenden ist. Im Fragebogen 2005 lautet die Formulierung wie folgt:

Dieser Teil des Fragebogens bezieht sich auf die Weiterbildungsaktivitäten Ihres Unternehmens für seine Beschäftigten. Die im Folgenden aufgeführten Aktivitäten gelten jedoch nur dann als betriebliche Weiterbildung im Sinne dieser Erhebung, wenn es sich um geplante Maßnahmen handelt, denen eine Entscheidung über [den] Weiterbildungsbedarf vorausging, deren vorrangiges Ziel die berufliche Wei-

terbildung der Beschäftigten ist und die ganz oder teilweise vom Unternehmen finanziert werden. Betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen umfassen sowohl Lehrveranstaltungen als auch andere Formen der betrieblichen Weiterbildung. Haben Beschäftigte Ihres Unternehmens (ohne Auszubildende, Studierende an Berufsakademien und Praktikanten/Trainees mit einem Ausbildungsvertrag) 2005 an [internen Lehrveranstaltungen/externen Lehrveranstaltungen/anderen Formen der betrieblichen Weiterbildung] teilgenommen? (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2013, S. 5f.).

Gegenüber dem CVTS und dem IAB-Betriebspanel weist die IW-Befragung eine größere Bandbreite von Weiterbildungsformen auf, da ungeplante und informelle Lernaktivitäten stärker einbezogen werden. Für das Erhebungsjahr 2008 lauten die Frageformulierungen wie folgt:

1. Hat Ihr Unternehmen [im Jahr 2005/2006/2007] für Mitarbeiter formelle Weiterbildungsmaßnahmen wie Lehrveranstaltungen angeboten oder Mitarbeiter dafür freigestellt? Anmerkung: Lehrveranstaltungen sind Seminare, Lehrgänge oder Kurse, die räumlich getrennt vom Arbeitsplatz mit dem Ziel der beruflichen Weiterbildung von Mitarbeitern stattfinden (IW 2008, S. 6).
2. Hat Ihr Unternehmen [im Jahr 2005/2006/2007] für Mitarbeiter informelle Weiterbildungsmaßnahmen angeboten oder Mitarbeiter dabei unterstützt oder dafür freigestellt? Anmerkung: Zu informellen Weiterbildungsmaßnahmen zählen beispielsweise Unterweisungen am Arbeitsplatz, Informationsveranstaltungen wie Fachtagungen, Fachvorträge oder Messen, die Lektüre von Fachbüchern oder PC-gestütztes Lernen (ebd.).

3 Forschungsstand und zentrale Befunde

Die Forschung zur betrieblichen Weiterbildung umfasst eine Vielzahl von Studien und Publikationen. Nicht alle Forschungsarbeiten können im Rahmen dieses Beitrags berücksichtigt werden. Die folgen-

den Darstellungen konzentrieren sich auf Gegenstandsbereiche, die in der aktuellen Diskussion eine wichtige Rolle spielen und von besonderem bildungspolitischen Interesse sind. In Abschnitt 3.1 wird zunächst der Frage nachgegangen, in welchem Umfang sich Unternehmen und Betriebe für die Weiterqualifizierung ihrer Mitarbeitenden einsetzen und welche Entwicklungstrends sich hierbei abzeichnen. In diesem Abschnitt wird auch die Datengrundlage zur Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung kritisch in den Blick genommen. Im Anschluss daran wird der Forschungsstand zu den Wirkungen betrieblicher und individueller berufsbezogener Weiterbildungsaktivitäten auf die Einkommens- und Beschäftigungschancen präsentiert. In Abschnitt 3.3 stehen die „Problemgruppen“ der betrieblichen Weiterbildung im Mittelpunkt. Dargestellt wird, welche Personen von betrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen tendenziell ausgeschlossen sind und durch welche Merkmale „weiterbildungsabstinente“ Betriebe gekennzeichnet sind. In Abschnitt 3.4 werden die Weiterbildungsaktivitäten deutscher Unternehmen im internationalen Vergleich betrachtet.

3.1 Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung

Aus unternehmerischer und volkswirtschaftlicher Sicht stellt die betriebliche Weiterbildung eine Humankapitalinvestition dar, um die Qualifikation von Arbeitskräften an moderne Technologien anzupassen und die Produktivität und Wettbewerbsfähigkeit zu erhalten oder auszubauen. Die wirtschaftlichen und demografischen Entwicklungen der vergangenen Dekaden haben vielfach zu der Annahme geführt, dass Unternehmen zunehmend in die Weiterbildung ihrer Mitarbeitenden investieren. Hierbei wird vermutet, dass die berufliche Erstausbildung nicht mehr ausreichend ist, um die Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen zu sichern. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob diese Prognose eingetroffen ist.

Abbildung 1 zeigt die Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung in den 2000er Jahren. Zunächst ist festzustellen, dass Aussagen über den Umfang und die Trends betriebsbezogener Qualifizierungsmaßnahmen wesentlich von der Datengrundlage abhängig sind. So liegt der Anteil

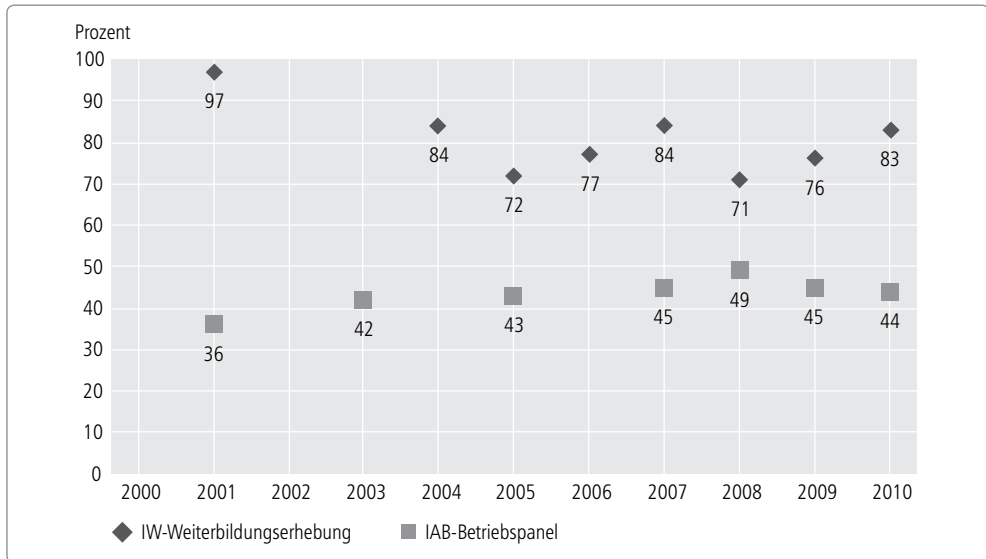


Abbildung 1: Prozentanteil weiterbildungsaktiver Unternehmen bzw. Betriebe (Quellen: BIBB 2012, S. 294; Seyda/Werner 2012, S. 3; Weiß 2003, S. 3; Werner 2006, S. 3)

weiterbildungsaktiver Unternehmen im Jahr 2005 laut IW-Erhebung bei 72 Prozent, gemäß IAB-Betriebspanel bei nur 43 Prozent. Behringer/Schönfeld (2010) ermitteln auf der Grundlage des CVTS, dass im Jahr 2005 69 Prozent aller deutschen Unternehmen irgendeine Form von Weiterbildung angeboten haben (vgl. ebd., S. 5).

Die abweichenden Befunde kommen wesentlich durch Besonderheiten der Stichproben und Erhebungsverfahren zustande. Aufgrund der Frageformulierung werden in der IW-Umfrage verstärkt auch informelle Lernformen berichtet, woraus ein höherer Anteil weiterbildungsaktiver Unternehmen resultiert. Im CVTS und im IAB-Betriebspanel werden „weiche“ Qualifizierungsmaßnahmen wahrscheinlich nicht ausreichend erfasst, so dass es zu einer Unterschätzung betrieblicher Weiterbildungsaktivitäten kommt. Denn arbeitsplatznahe Lernprozesse erfolgen meist beiläufig und spontan und werden von den befragten Arbeitgebern vermutlich nicht als Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen eingestuft. Darüber hinaus ist der vergleichsweise geringe Anteil weiterbildender Betriebe im IAB-Betriebspanel darauf zurückzuführen, dass sich die Angaben auf einen Zeitraum von lediglich sechs Monaten beziehen.

Ebenso widersprüchlich sind die Ergebnisse, wenn es um längerfristige Entwicklungstrends geht. Die Annahme, dass sich Unternehmen zunehmend für die Weiterbildung engagieren, wird durch die vorliegenden Daten nicht eindeutig gestützt. Nur das IAB-Betriebspanel weist für die 2000er Jahre einen Anstieg weiterbildungsaktiver Betriebe aus. Die Daten des CVTS weisen auf gegenläufige Tendenzen hin (vgl. ebd., S. 5). Bezogen auf die IW-Weiterbildungserhebung ist seit dem Jahr 2001 ebenfalls ein Rückgang betrieblicher Qualifizierungsmaßnahmen festzustellen. Dieser ist allerdings den erhebungstechnischen Umstellungen Mitte der 2000er Jahre zuzuschreiben. Eindeutige Aussagen über längerfristige Entwicklungen sind auf der Grundlage des empirischen Datenmaterials daher nicht möglich.

3.2 Nutzen betrieblicher und individueller berufsbezogener Weiterbildung

Aus der Perspektive von Beschäftigten besteht der Nutzen betrieblich geförderter Qualifizierungsmaßnahmen in der Vermeidung von Arbeitslosigkeit und der Verbesserung der Einkommens- und Karrierechancen. Gleichwohl existieren für Deutschland nur wenige Forschungsarbeiten, die sich explizit mit den

Erträgen betriebsbezogener Weiterbildung befassen. Die Mehrheit der Studien bezieht sich auf die berufliche Weiterbildung erwerbstätiger Personen insgesamt. Eine Unterscheidung zwischen betrieblichen und individuellen berufsbezogenen Qualifizierungsmaßnahmen wird zumeist nicht vorgenommen. Der überwiegende Anteil der beruflichen Weiterbildung Erwerbstätiger entfällt jedoch auf betrieblich geförderte Lernaktivitäten (vgl. BMBF 2013, S. 23). Auf der Grundlage dieser Studien ist daher auch eine Einschätzung über die Erträge betrieblicher Weiterbildung möglich.

Während die Nutzenerwartungen öffentlich geförderter Umschulungen und Fortbildungen nur bedingt eingetroffen sind (vgl. Reichart in diesem Band), werden individuellen berufsbezogenen und betrieblich geförderten Qualifizierungsmaßnahmen häufig positive Effekte auf die Beschäftigungssicherheit, Einkommens- und Karriereentwicklung attestiert (vgl. Becker/Hecken 2008, S. 156; für einen Überblick vgl. Kuper/Schrader 2013; Pfeiffer 2006). Verschiedene Studien kommen zu dem Ergebnis, dass weiterbildungsaktive Beschäftigte ein geringeres Arbeitslosigkeitsrisiko haben, höhere Einkommen erzielen und beruflich eher aufsteigen (vgl. z.B. Hubert/Wolf 2007; Hübler 1998; Kuckulenz/Zwick 2005; Leuze/Strauß 2011; Pannenberg 1995; Pfeiffer/Brade 1995; Pfeiffer/Reize 2000; Schiener 2006). Weitere Forschungsarbeiten demonstrieren außerdem, dass Personen, die an beruflicher Weiterbildung teilgenommen haben, auch subjektiv zufriedener sind und ihre berufliche Situation positiver einschätzen (vgl. Behringer 1999, S. 201ff.; Jones u.a. 2008).

Insgesamt deuten zahlreiche Studien darauf hin, dass sich berufliche Lernaktivitäten auszahlen – sei es in Form von Status- oder Einkommengewinnen, dem Arbeitsplatzerhalt oder durch eine Steigerung der subjektiven Zufriedenheit. Aus methodischer Sicht ist ein Teil der Untersuchungen zu den Wirkungen beruflicher Weiterbildung jedoch kritisch zu beurteilen. Dies liegt erstens darin begründet, dass einige Studien Querschnittsdaten verwenden. Diese Daten erlauben keine zeitliche Trennung von Ursache und Wirkung. Um Aussagen über kausale Zusammenhänge treffen zu können, sind Informationen darüber erforderlich, ob eine Gehaltserhöhung

oder Beförderung vor oder nach der Weiterbildung stattgefunden hat. Dies ist ausschließlich auf der Grundlage von Längsschnittdaten möglich.

Zweitens ist oftmals unklar, ob die beobachteten Ergebnisse eigenständige Effekte darstellen oder daraus resultieren, dass es sich bei den Weiterbildungsaktiven um besonders ambitionierte und fähige Mitarbeitende handelt – also um sogenannte „Selbstselektionseffekte“ (vgl. Kuper/Schrader 2013, S. 12ff.). Eine Reihe von Untersuchungen verweist darauf, dass Weiterbildungsteilnehmer mehr Überstunden leisten und bestehende Beschäftigungsverhältnisse häufiger durch Eigenkündigungen und Auflösungsverträge beenden (vgl. z.B. Goerke/Pannenberg 2004; Pfeiffer/Brade 1995). Dies stützt die Vermutung, dass weiterbildungsaktive Beschäftigte überdurchschnittlich motiviert und umworben sind. Ob die Weiterbildung einkommens- und karrierefördernd wirkt oder lediglich erfolgreiche und aufstiegsorientierte Beschäftigte berufliche Qualifizierungsmaßnahmen absolvieren, kann auf Basis vieler Studien nicht beurteilt werden.

Anhaltspunkte dafür, dass sich hinter den vielfach dokumentierten positiven Weiterbildungseffekten zum Teil statistische Artefakte verbergen, finden sich in einer Metaanalyse von Haelermans/Borghans (2011). Diese beinhaltet eine Auswertung von 38 internationalen Studien, die sich mit den Einkommenswirkungen der Weiterbildung während einer abhängigen Beschäftigung – sogenanntes „Training on the job“ – befassen. Die Ergebnisse der Metaanalyse zeigen, dass die finanziellen Erträge deutlich geringer ausfallen, wenn Längsschnittdaten und Auswertungsverfahren zur Kontrolle von Selbstselektionseffekten verwendet werden.

Für Deutschland gibt es eine Reihe von Forschungsarbeiten, die belastbare Befunde zum Nutzen betrieblicher und individueller berufsbezogener Weiterbildung enthalten. Dazu zählt zunächst die Untersuchung von Becker/Schömann (1996) auf Basis der Daten des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung „Lebensverläufe und gesellschaftliche Entwicklung“. Diese kommt zu dem Ergebnis, dass Männer bei einem innerbetrieblichen Arbeitsplatzwechsel höhere Einkommen realisieren, wenn an Qualifizierungsmaßnahmen teilgenommen wurde. Weibliche Beschäftigte müssten dagegen den Betrieb

wechseln, um einen Verdienstnutzen aus der Weiterbildung zu ziehen. Außerdem stellen Becker/Schömann (ebd.) fest, dass die Amortisierungschancen der beruflichen Weiterbildung in den vergangenen Dekaden abgenommen haben.

Büchel/Pannenberg (2004) kommen auf der Grundlage der SOEP-Daten zu dem Ergebnis, dass die berufliche Weiterbildung einen positiven Einfluss auf das Einkommen und die Beschäftigungsstabilität hat. Die Beförderungschancen werden durch die Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen allerdings nicht erhöht. Außerdem deuten die Resultate darauf hin, dass vor allem männliche und jüngere Beschäftigte von berufsbezogener Weiterbildung profitieren. In eine ähnliche Richtung weisen auch die Analysen von Pannenberg (1998, 2008), die ebenfalls auf den SOEP-Daten basieren. Die Resultate demonstrieren, dass sich die berufliche Weiterbildung positiv auf die Lohnentwicklung auswirkt, insbesondere in den ersten Betriebszugehörigkeitsjahren (vgl. Pannenberg 1998) und wenn Personen in einem Großbetrieb beschäftigt und jünger als 45 Jahre sind (vgl. Pannenberg 2008).

Die Untersuchungen von Pischke (2000) sowie Jürges/Schneider (2005) liefern dagegen keine ernst zu nehmenden Hinweise darauf, dass berufliche Weiterbildungsaktivitäten Einkommensvorteile verschaffen, wenn Selbstselektionseffekte „herausgerechnet“ werden. In den Analysen konnten zwar positive Lohneffekte festgestellt werden; diese sind statistisch jedoch nicht signifikant. Das heißt, es kann nicht mit ausreichender Sicherheit ausgeschlossen werden, dass es sich um Zufallseffekte handelt. Die Forschungslage ist damit insgesamt widersprüchlich.

3.3 „Weiterbildungsabstinenz“ von Beschäftigten und Unternehmen

Die Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung wird durch eine Reihe individueller und betrieblicher Faktoren bestimmt. In der gegenwärtigen Weiterbildungsforschung wird häufig auf das Problem verwiesen, dass betriebliche Humankapitalinvestitionen auf bereits gut ausgebildete Beschäftigte konzentriert sind. Geringqualifizierte Erwerbstätige haben nur eingeschränkte Chancen, ihre beruflichen Kompetenzen zu aktualisieren und auszubauen.

Eine anzunehmende Folge davon ist, dass die Ausgrenzungsrisiken sozial benachteiligter Gruppen im Erwerbsverlauf zunehmen. In diesem Zusammenhang ist auch vom „Matthäus-Effekt“ bzw. einer „doppelten Selektivität“ der Weiterbildung die Rede (vgl. Schiener 2006, S. 127; Düll/Bellmann 1999, S. 72).

Dass ungünstige Anfangsausstattungen im Qualifikationsniveau im Erwachsenenalter kaum kompensiert und sogar verstärkt werden, zählt zu den gesicherten Erkenntnissen der Weiterbildungsforschung. So zeigt eine multivariate Analyse von Schiener (2006), dass Akademikerinnen und Akademiker im Vergleich zu an- und ungelernten Beschäftigten mit maximal Hauptschulabschluss eine bis zu fünfmal so hohe Chance haben, an betrieblicher Weiterbildung teilzunehmen (vgl. ebd., S. 179). Eine Untersuchung von Hartmann/Kuwan (2011) dokumentiert ebenfalls, dass der Zugang zu betrieblich geförderten Qualifikationsmaßnahmen insbesondere den gut ausgebildeten Beschäftigten vorbehalten ist.

Die Segmentationstheorie des Arbeitsmarktes bildet einen wichtigen Ansatz für die Erklärung dieser Befunde. Demnach nehmen insbesondere Geringqualifizierte selten an betrieblicher Weiterbildung teil, da sie in bestimmten Teilbereichen des Arbeitsmarktes beschäftigt und von innerbetrieblichen Karriereoptionen ausgeschlossen sind. Nach Sengenberger (1987) zerfällt der Arbeitsmarkt in Deutschland in drei große, voneinander abgeschlossene Segmente:

1. unstrukturierte bzw. „Jedermannsarbeitsmärkte“, die durch unqualifizierte Tätigkeiten, eine hohe Arbeitskräftefluktuation und geringe Karrierechancen gekennzeichnet sind,
2. berufsfachliche Arbeitsmärkte, auf denen qualifizierte Erwerbstätige beschäftigt sind, die über ein geringes betriebspezifisches Humankapital und eine hohe zwischenbetriebliche Mobilität verfügen und
3. betriebsinterne Arbeitsmärkte mit günstigen Beschäftigungs- und Karrierebedingungen, die insbesondere den hochqualifizierten Beschäftigten mit umfangreichen betriebsspezifischen Qualifikationen vorbehalten sind.

Die genannten Segmente unterscheiden sich erheblich in Bezug auf betriebliche Weiterbildungsmöglichkeiten. Insbesondere auf unstrukturierten Arbeitsmärkten haben Arbeitgeber ein geringes Interesse daran, Mitarbeitende dauerhaft an den Betrieb zu binden und in deren Weiterbildung zu investieren. In den berufsfachlichen Segmenten sind die betrieblichen Weiterbildungschancen besser. Die Beschäftigten können ihre Qualifikationen jedoch in anderen Betrieben ebenso gut verwerten. Aus Arbeitgebersicht besteht daher die Gefahr der Abwanderung. Deswegen gibt es häufig Rückzahlungsklauseln. Diese sehen eine Beteiligung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern an den Weiterbildungskosten vor, falls diese den Betrieb verlassen. Die besten Möglichkeiten, an betrieblicher Weiterbildung teilzunehmen, haben die i.d.R. hochqualifizierten Beschäftigten interner Arbeitsmärkte. Aufgrund ihres umfangreichen betriebsbezogenen Wissens besteht eine enge Bindung zwischen Beschäftigten und Unternehmen. Die Mitarbeitenden haben Zugang zu innerbetrieblichen Karrierewegen und werden eher durch betriebliche Qualifizierungsmaßnahmen gefördert.

Aus Sicht der Betriebe ist es vorteilhaft, in die Weiterbildung ihrer Mitarbeitenden vor allem dann zu investieren, wenn die daraus resultierenden Produktivitätsgewinne möglichst hoch sind. Der Zugang zur betrieblichen Weiterbildung hängt daher maßgeblich davon ab, welche Erwartungen in Bezug auf den Fortbestand des Arbeitsverhältnisses bestehen und in welchem Umfang Beschäftigte im Unternehmen tätig sind. Betriebliche Humankapitalinvestitionen kommen insbesondere den Kernbelegschaften zugute, die über ein unbefristetes Vollzeitverhältnis verfügen. So haben Vollzeitbeschäftigte – unter ansonsten gleichen Bedingungen – eine um 52 Prozent höhere Teilnahmechance an betrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen als Teilzeiterwerbstätige (vgl. Schiener 2006, S. 179). Personen mit einem befristeten Arbeitsvertrag sind dagegen benachteiligt. Ihre Chance, in betriebliche Weiterbildung einbezogen zu werden, liegt auch dann im Schnitt um 35 Prozent unter der unbefristet Beschäftigter, wenn andere individuelle Merkmale (Alter, Bildung usw.) konstant gehalten werden (vgl. ebd.).

Migrantinnen und Migranten nehmen ebenfalls seltener an betrieblicher Weiterbildung teil. Ein wesentlicher Grund dafür ist, dass An- und Ungelernte in dieser Gruppe überdurchschnittlich vertreten sind. Werden Qualifikationsunterschiede zwischen Deutschen und Personen mit Migrationshintergrund berücksichtigt, ist für ausländische Beschäftigte dennoch eine geringere Teilnahmechance an betrieblicher Weiterbildung beobachtbar. Nur bei den unter 30-jährigen Erwerbstätigen hat die nationale Herkunft keinen eigenständigen Einfluss auf die Beteiligung an betrieblich geförderten Lernformen (vgl. Hartmann/Kuwan 2011). Zu vergleichbaren Ergebnissen gelangt auch Öztürk (2011) in seiner Analyse zur beruflichen Weiterbildung erwerbstätiger Migrantinnen und Migranten der ersten und zweiten Generation. Insofern ist für die jüngere Migrationsbevölkerung zwar eine positive Entwicklung zu konstatieren. Für ältere Zuwanderergenerationen ist jedoch eine doppelte Benachteiligung feststellbar. Denn diese haben nicht nur aufgrund ungünstiger Qualifikationsausstattungen einen eingeschränkten Zugang zur betrieblichen Weiterbildung, sondern werden durch ihren nationalen Hintergrund zusätzlich benachteiligt.

Im Vergleich zu Männern nehmen Frauen etwas seltener an betrieblicher Weiterbildung teil. Dies ist hauptsächlich darauf zurückzuführen, dass Frauen häufiger teilzeiterwerbstätig sind (vgl. Rosenblatt/Gnahn 2011, S. 128). Wird der Beschäftigungsumfang kontrolliert, lösen sich die geschlechtsspezifischen Unterschiede auf (vgl. Schiener 2006, S. 179).

Darüber hinaus finden betrieblich geförderte Weiterbildungsaktivitäten vor allem im mittleren Lebensalter statt. Sowohl jüngere als auch ältere Erwerbstätige nehmen seltener an betrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen teil (vgl. Hartmann/Kuwan 2011, S. 78; Rosenblatt/Gnahn 2011, S. 129f.). Im Anschluss an die mikroökonomische Humankapitaltheorie Beckers (1975) und Mincers (1974) sinkt mit zunehmendem Alter die Bereitschaft, in die berufliche Weiterbildung zu investieren, weil weniger Lebensarbeitszeit zur Verfügung steht, um von den Bildungsanstrengungen zu profitieren. Für Individuen und Betriebe ist es rational, wenn Humankapitalinvestitionen möglichst früh erfolgen. Denn dadurch verlängert sich der Zeitraum, in dem

Einkommens- und Produktivitätsgewinne realisiert werden können – so dass ein maximaler Weiterbildungsnutzen erzielt wird. Für Berufseinsteiger besteht jedoch offensichtlich ein geringerer Weiterbildungsbedarf. Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass diese bereits über einen aktuellen Wissensstand verfügen. Bestehende Qualifikationsdefizite werden erst später sichtbar, wenn die Einarbeitungsphase abgeschlossen ist und Spezialisierungsanforderungen auftreten, die durch die berufliche Erstausbildung nicht abgedeckt sind.

Auf betrieblicher Ebene werden zumeist die Betriebsgröße und die Branchenzugehörigkeit als maßgeblich für die Weiterbildungsaktivitäten der Beschäftigten angeführt. Der Anteil „weiterbildungsabstinenter“ Betriebe steigt mit abnehmender Betriebsgröße (vgl. Leber 2009, S. 153). Beschäftigte in Unternehmen mit 20 und mehr Mitarbeitenden haben bei gleicher Qualifikation und Arbeitszeit eine zwei- bis dreimal höhere Teilnahmechance an betrieblicher Weiterbildung als in Betrieben mit maximal 19 Mitarbeitenden (vgl. Schiener 2006, S. 179). Das Fehlen einer systematischen Personalentwicklung und Weiterbildungsplanung, mangelnde Informationen über externe Weiterbildungsangebote sowie Probleme bei der Freistellung von Mitarbeitenden werden als hauptverantwortlich dafür angeführt, dass kleinere Betriebe für ihre Beschäftigten seltener Qualifikationsmaßnahmen anbieten (vgl. Kaufmann/Widany 2013, S. 46f.; Leber 2009, S. 157).

Im Hinblick auf das betriebliche Weiterbildungsengagement sind zudem deutliche Branchenunterschiede feststellbar. Die höchsten Weiterbildungsquoten finden sich in den wissensbasierten Dienstleistungsbereichen (Kredit- und Versicherungsgewerbe) sowie im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialwesen, gefolgt von den technologieintensiven Produktionsbranchen (z.B. Bergbau und Energie) und der öffentlichen Verwaltung. In der Land- und Forstwirtschaft sowie im Gast- und Baugewerbe fällt der Anteil weiterbildender Betriebe am geringsten aus (vgl. Stegmaier 2010, S. 48). Damit gibt es offenbar auch in der Wissensgesellschaft Branchen, in denen nur ein geringer (Weiter-)Qualifizierungsbedarf besteht. Als Ursachen für die „Weiterbildungsabstinenz“ von Betrieben werden aber

auch ein erhöhter Kostendruck, eine unzureichende Qualifizierungsberatung insbesondere kleinerer Unternehmen und eine mangelnde finanzielle Förderung betrieblicher Weiterbildung verantwortlich gemacht (vgl. Behringer 2011, S. 18f.).

3.4 Internationale Perspektiven

In der Diskussion über Lebenslanges Lernen erfahren internationale Perspektiven eine wachsende Aufmerksamkeit. Bezogen auf den Umfang und die Ausgestaltung betrieblicher Weiterbildung weisen die europäischen Länder deutliche Unterschiede auf, was auf volkswirtschaftliche und politische Rahmenbedingungen zurückzuführen ist, wie die Verbreitung von kleinen und mittelständischen Betrieben, die Branchenzusammensetzung und öffentliche Fördermöglichkeiten. In Deutschland liegt der Anteil weiterbildender Unternehmen eher im Mittelfeld, hinter den skandinavischen und den meisten westeuropäischen Staaten (vgl. Abb. 2).

Das relativ geringe Weiterbildungsengagement deutscher Unternehmen ist vor dem Hintergrund des beruflichen Ausbildungssystems zu bewerten. Durch die duale Berufsausbildung werden betriebspezifische Wissensinhalte bereits während der beruflichen Erstausbildung intensiv vermittelt. Berufseinsteiger sind auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes zumeist gut vorbereitet. Im Vergleich zu Ländern mit überwiegend schulischer und universitärer Berufsausbildung besteht daher eine geringere Notwendigkeit, Defizite der beruflichen Erstausbildung durch zusätzliche Qualifizierungsanstrengungen auszugleichen – wie dies beispielsweise in Schweden der Fall ist (vgl. Weinert 2010, S. 38ff.).

Darüber hinaus ist bei der Beurteilung der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland zu berücksichtigen, dass es im Vergleich zu anderen europäischen Ländern mehr kleine und mittelständische Betriebe gibt und arbeitsplatznahe Lernformen einen relativ hohen Stellwert einnehmen. Die Weiterbildungsaktivitäten deutscher Betriebe sind somit weniger sichtbar, da vor allem Großunternehmen gezielte Weiterbildungsmaßnahmen im Sinne des CVTS durchführen (vgl. Behringer 2011, S. 18).

Neben den genannten Aspekten werden für die Erklärung internationaler Unterschiede auch staatliche Förderstrukturen angeführt. Das deutsche

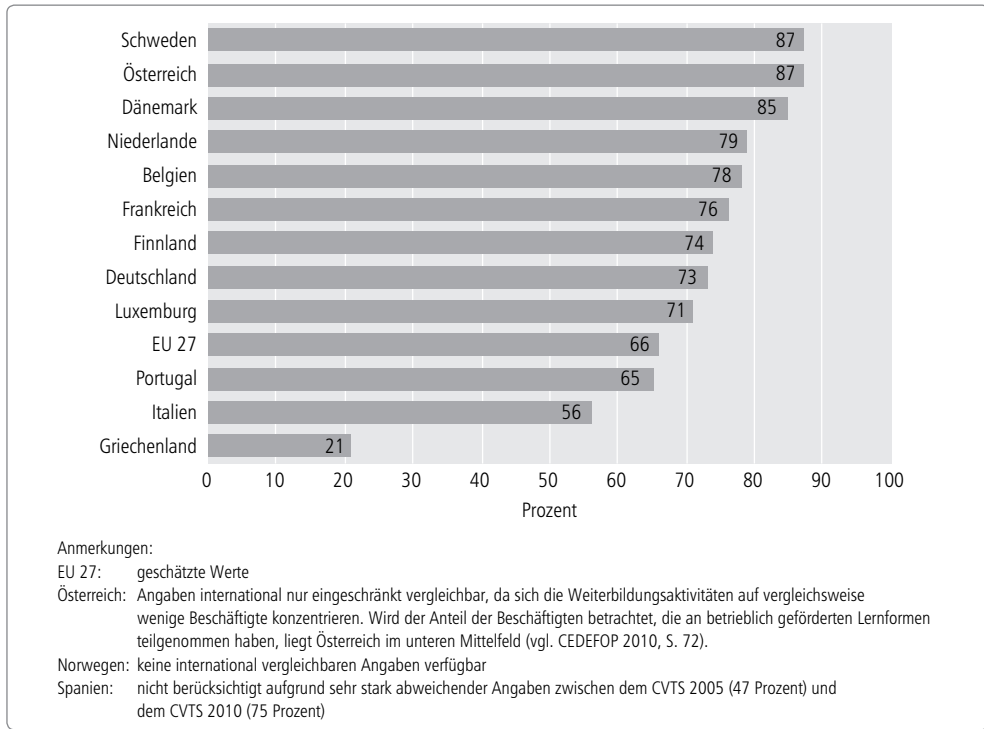


Abbildung 2: Prozentanteil weiterbildungsaktiver Unternehmen in Europa (Quelle: Eurostat 2013, Datengrundlage: CVTS 2010 [Dänemark, Griechenland: CVTS 2005])

Weiterbildungssystem ist durch eine Zurückhaltung des Staates und marktförmige Organisation gekennzeichnet. Die öffentliche Finanzierung konzentriert sich auf die Fortbildung und Umschulung von Arbeitslosen sowie die allgemeine Erwachsenenbildung, während die Verantwortung für die berufliche Weiterbildung hauptsächlich den Beschäftigten und Betrieben zugeschrieben wird.

Ein zentrales Instrument zur Förderung berufsbezogener Weiterbildungsmaßnahmen in Deutschland ist das Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG). Das sogenannte Meister-BAföG beinhaltet einen Darlehensanspruch für die Teilnahme an beruflichen Aufstiegsfortbildungen sowie einen rückzahlungsfreien Kostenzuschuss. Allerdings beschränkt sich die Unterstützung auf anerkannte Lehrgänge im Rahmen des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) und der Handwerksverordnung oder gleichwertiger Fortbildungsabschlüsse. Ein großer Teil berufsbezogener Weiterbildung wird dadurch

nicht abgedeckt. Dazu zählen insbesondere Qualifizierungsmaßnahmen, die zu keinem (gesetzlich) anerkannten Abschluss führen, aber auch kurzzeitige Weiterbildungen wie eine mehrtägige Software-Schulung oder ein zweiwöchiger Intensivkurs für Business-Englisch.

Aufgrund der Kulturhoheit der Länder gibt es zudem keine einheitlichen gesetzlichen Regelungen. Die meisten Bundesländer haben zwar Bildungsurlaubs- und Freistellungsgesetze erlassen, um die Weiterbildung von Beschäftigten zu fördern. Die Situation in Deutschland unterscheidet sich jedoch deutlich von der skandinavischer und anderer europäischer Staaten (z.B. Frankreich, Niederlande). Dort wurden in den vergangenen Dekaden umfassende Anspruchsrechte durchgesetzt, die zu hohen Teilnahmequoten an betrieblicher und berufsbezogener Weiterbildung führten (vgl. Drexel 2005, S. 72f.; Moraal/Schönfeld 2005, S. 62; Weinert 2010, S. 77).

In Dänemark zum Beispiel wird die Weiterbildung als gesellschaftliche Aufgabe betrachtet. Es gibt ein umfassendes System öffentlich geförderter Weiterbildungseinrichtungen, die berufliche Qualifizierungsmaßnahmen sowohl für Arbeitslose als auch für Beschäftigte durchführen. Im Rahmen der Qualifizierungsoffensive wurde im Jahr 1994 ein Recht auf Bildungsurlaub und Job-Rotation eingeführt (vgl. Haak 2003, S. 171). Darüber hinaus haben Erwerbstätige während der Weiterbildung Anspruch auf eine Einkommenskompensation in Höhe des Arbeitslosengeldes, die von den Arbeitgebern häufig aufgestockt wird (vgl. Weinert 2010, S. 60).

Zur Finanzierung des Weiterbildungssystems müssen Erwerbstätige in Dänemark 8 Prozent ihres Bruttoverdiensts aufwenden. In vielen europäischen Ländern haben sich stattdessen sogenannte Weiterbildungsfonds etabliert. Ein solches Finanzierungsmodell gibt es beispielsweise in Frankreich, wo Betriebe gesetzliche Pflichtbeiträge abführen müssen, um berufliche Qualifikationsmaßnahmen zu subventionieren (vgl. Drexel 2005). Vergleichbare Fonds finden sich u.a. in den Niederlanden, Norwegen und Dänemark. Dort haben Gewerkschaften die Einrichtung von Fonds zur Förderung der beruflichen Aus- und Weiterbildung ausgehandelt, die durch Arbeitgeberbeiträge alimentiert werden (vgl. Moraal/Schönfeld 2005, S. 61; Weinert 2010, S. 65, 75).

4 Ausblick

Die betriebliche Weiterbildung gilt als Zukunftsinvestition, um dem Wandel von Qualifikationsprofilen gerecht zu werden und die Herausforderungen einer alternden Bevölkerung zu bewältigen. Gleichwohl zeichnen sich verschiedene Problemlagen ab. Betriebliche Weiterbildungsaktivitäten konzentrieren sich auf große Unternehmen in den wissensintensiven Produktions- und Dienstleistungsbranchen und erreichen vor allem gut ausgebildete Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, die im Rahmen von „Normalarbeitsverhältnissen“ beschäftigt sind. Hierbei werden vor allem hochqualifizierte Beschäftigte der Kernbelegschaft intensiv gefördert, indem ihnen der Zugang zur beruflichen Weiterbildung

erleichtert und der Aufstieg in höhere Beschäftigungsbereiche ermöglicht wird. Die Qualifizierungsmaßnahmen von Betrieben zielen somit tendenziell nicht darauf ab, die Ausgrenzungsgefahren weniger privilegierter Gruppen abzuwenden und bestehende Statusunterschiede auszugleichen.

Darüber hinaus zeigen die Darstellungen, dass der Forschungsstand zur betrieblichen Weiterbildung teilweise mehrdeutig ist. Ein wesentlicher Grund dafür ist die Datengrundlage. Je nachdem, welche Erhebungskonzepte verwendet und wie stark informelle Lernformen berücksichtigt werden, sind abweichende Aussagen darüber möglich, in welchem Umfang sich Betriebe für die Weiterbildung engagieren und welche Entwicklungstrends hierbei festzustellen sind.

Auch die Forschung zum Nutzen betrieblicher und individueller berufsbezogener Weiterbildung liefert keine übereinstimmenden Ergebnisse. So lassen sich einerseits belastbare Untersuchungen anführen, die einen eigenständigen Effekt beschäftigungsbegleitender Weiterbildungsaktivitäten auf die Lohnentwicklung dokumentieren. Andererseits existieren ernst zu nehmende Hinweise darauf, dass der individuelle Einkommens- und Beschäftigungsnutzen der beruflichen Weiterbildung allenfalls marginal und auf bestimmte Erwerbsgruppen beschränkt ist. Vor diesem Hintergrund sind weitere Forschungsarbeiten zu den Bedingungen erforderlich, unter denen sich Investitionen in berufsbezogene Qualifizierungsmaßnahmen rentieren.

Mit Blick auf die soziale Selektivität der betrieblichen Weiterbildung tritt die Frage auf, welche Maßnahmen ergriffen werden können, um benachteiligten Beschäftigtengruppen einen besseren Zugang zum lebenslangen Lernen zu gewähren. Ein in dieser Hinsicht interessantes Modell ist die dänische Arbeitsmarktausbildung (Arbejdsmarkedsuddannelserne, kurz: AMU). Die Arbeitsmarktausbildungen sind zentraler Bestandteil der Weiterbildungs politik in Dänemark. Die sogenannten AMU-Zentren bilden neben den Berufsschulen die wichtigsten beruflichen Weiterbildungseinrichtungen und stellen für alle Erwachsenen ein breites und flächendeckendes Angebot bereit (vgl. Weinert 2010, S. 59f.). Die Kursteilnahme ist kostenlos, so

dass alle Beschäftigtengruppen unabhängig von ihrem Einkommen und betrieblicher Fördermöglichkeiten die Chance haben, ihre Kompetenzen zu erweitern.

Ansichts der internationalen Befunde wird in der aktuellen Literatur zudem die Frage diskutiert, wie die betriebliche Weiterbildung in Deutschland insgesamt gefördert werden kann. Besondere Aufmerksamkeit gilt der Finanzierung über tarifliche Weiterbildungsfonds (vgl. z.B. Bosch 2010). Diese sollen dazu beitragen, Investitionen von Unternehmen in die Qualifizierung von Beschäftigten zu erhöhen und die Akzeptanz der beruflichen Weiterbildung zu stärken. Die Weiterbildungsfinanzierung über Tariffonds wird auch von den meisten DGB-Gewerkschaften befürwortet (vgl. Weinert 2010, S. 81). Seitens der Arbeitgeber wird dies allerdings oftmals abgelehnt. In Schweden beispielsweise ist es den Gewerkschaften bisher nicht gelungen, Arbeitgeber zur Finanzierung von Weiterbildungskursen zu verpflichten. Auch in Dänemark und im wohlhabenden Norwegen wurde lange um die Einführung eines solchen Fonds gerungen. Ob deutsche Gewerkschaften entsprechende Tarifvereinbarungen durchsetzen können, ist somit ungewiss. In Rechnung zu stellen ist außerdem, dass von tariflichen Weiterbildungsfonds nicht alle Bevölkerungsteile profitieren. Arbeitslose und Beschäftigte von Betrieben ohne Tarifbindung sind davon ausgeschlossen. Zur Förderung benachteiligter Personen sind Tariffonds ebenfalls nur bedingt geeignet (vgl. Bosch 2010, S. 35).

Literatur

- Anger, C./Werner, D. (2009): Ergebnisse von CVTS und IW-Weiterbildungserhebung für Deutschland im Vergleich. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 22, S. 125–148
- Becker, G. (1975): Human Capital. A theoretical and empirical analysis with special reference to education. New York/London
- Becker, R./Hecken, A. (2008): Berufliche Weiterbildung – arbeitsmarktsoziologische Perspektiven und empirische Befunde. In: Abraham, M./Hinz, T. (Hg.): Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde. Wiesbaden, S. 133–168
- Becker, R./Schömann, K. (1996): Berufliche Weiterbildung und Beschäftigungsdynamik. Eine Längsschnittstudie mit besonderer Berücksichtigung von Selektionsprozessen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 3, S. 426–461
- Behringer, F. (1999): Beteiligung an beruflicher Weiterbildung. Humankapitaltheoretische und handlungstheoretische Erklärung und empirische Evidenz. Opladen
- Behringer, F. (2011): Betriebliche Weiterbildung in Europa. In: Wirtschaftsdienst, Sonderheft, S. 15–19
- Behringer, F./Schönfeld, G. (2010): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland. Ein Vergleich mit den EU-Mitgliedsstaaten auf der Grundlage der vier Kernindikatoren aus CVTS3. Bonn
- Bosch, G. (2010): In Qualifizierung investieren – ein Weiterbildungsfonds für Deutschland. WISO Diskurs, Dezember 2010
- Büchel, F./Pannenberg, M. (2004): Berufliche Weiterbildung in West- und Ostdeutschland. Teilnehmer, Struktur und individueller Ertrag. In: Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung, H. 2, S. 73–126
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2012): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn. URL: http://datenreport.bibb.de/media2012/BIBB_Datenreport_2012.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2012 Trendbericht. Bonn. URL: www.bmbf.de/pub/trendbericht_weiterbildungsverhalten_in_deutschland.pdf
- CEDEFOP (2010): Employer-provided Vocational Training in Europe. Evaluation and interpretation of the third continuing vocational training survey. Research Paper No. 2. Luxemburg. URL: www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5502_en.pdf
- Drexel, I. (2005): Frankreichs Fondssystem. Eine Alternative zu „Eigenverantwortung“ und „Co-Investition“ der Arbeitnehmer für Weiterbildung. In: Faulstich, P./Bayer, M. (Hg.): Lernfelder. Für öffentliche Verantwortung in der Weiterbildung. Hamburg, S. 65–80
- Düll, H./Bellmann, L. (1999): Der unterschiedliche Zugang zur betrieblichen Weiterbildung nach Qualifikation und Berufsstatus. Eine Analyse auf der Basis des IAB-Betriebspanels 1997 für West- und Ostdeutschland. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 1, S. 68–84

- Goerke, L./Pannenberg, M. (2004): Berufliche Weiterbildung „on-the-job“ und Auflösung von Beschäftigungsverhältnissen. ZEW Discussion Paper Nr. 04–22
- Haak, C. (2003): Weiterbildung in kleinen und mittleren Betrieben – ein deutsch-dänischer Vergleich. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 2, S. 166–186
- Haelermans, C./Borghans, L. (2011): Wage Effects of On-the-job Training. A meta-analysis. IZA Discussion Paper Nr. 6077
- Hartmann, J./Kuan, H. (2011): Determinanten der Weiterbildungsbeteiligung: multivariate Analysen. In: Rosenblatt, B.v./Bilger, F. (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld, S. 70–79
- Hubert, T./Wolf, C. (2007): Determinanten und Einkommenseffekte beruflicher Weiterbildung. Eine Analyse mit Daten des Mikrozensus 1993, 1998 und 2003. RatSWD Research Notes Nr. 5
- Hübler, O. (1998): Berufliche Weiterbildung und Umschulung in Ostdeutschland – Erfahrungen und Perspektiven. In: Pfeiffer, F./Pohlmeier, W. (Hg.): Qualifikation, Weiterbildung und Arbeitsmarkterfolg. Baden-Baden, S. 97–132
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln (2008): Fragebogen IW-Weiterbildungserhebung 2008. Unveröffentl. Papier
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (2013): Fragebogen IAB-Betriebspanel 2007. Nürnberg. URL: http://doku.iab.de/fdz/iabb/fb_2007.pdf
- Jones, M.K. u.a. (2008): Training, Job Satisfaction and Workplace Performance in Britain. Evidence from WERS 2004. IZA Discussion Paper Nr. 3677
- Jürges, H./Schneider, K. (2005): Dynamische Lohneffekte beruflicher Weiterbildung. Eine Längsschnitanalyse mit den Daten des SOEP. Discussion Paper 92–05. URL: https://ub-madoc.bib.uni-mannheim.de/1285/1/092_05.pdf
- Kaufmann, K./Widany, S. (2013): Berufliche Weiterbildung – Gelegenheits- und Teilnahmestrukturen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 1, S. 29–54
- Kuckulenz, A./Zwick, T. (2005): Heterogene Einkommenseffekte betrieblicher Weiterbildung. In: Die Betriebswirtschaft, H. 3, S. 258–275
- Kuper, H./Schrader, J. (2013): Stichwort: Weiterbildung im Spiegel empirischer Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 1, S. 7–28
- Leber, U. (2009): Betriebsgröße, Qualifikationsstruktur und Weiterbildungsbeteiligung – Ergebnisse aus dem IAB-Betriebspanel. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 22, S. 149–168
- Leuze, K./Strauß, S. (2011): Einkommenseffekte der Weiterbildung von Hochschulabsolventen. Der Einfluss von Weiterbildungsquantität und -qualität. In: Beiträge zur Hochschulforschung, H. 4, S. 36–56
- Mincer, J. (1974): Schooling, Experience, and Earnings. New York/London
- Moraal, D./Schönfeld, G. (2005): Deutschland, Frankreich, Niederlande – drei Modelle der Finanzierung der betrieblichen Weiterbildung. In: Faulstich, P./Bayer, M. (Hg.): Lernfelder. Für öffentliche Verantwortung in der Weiterbildung. Hamburg, S. 48–80
- Noll, H.-H. (1987): Weiterbildung, Beschäftigungsstruktur und Statusdistribution. In: Weymann, A. (Hg.): Bildung und Beschäftigung. Göttingen, S. 142–170
- Offerhaus, J./Leschke, J./Schömann, K. (2010): Soziale Ungleichheit im Zugang zu beruflicher Weiterbildung. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 345–375
- Öztürk, H. (2011): Weiterbildung im Kontext heterogener Lebenswelten. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, H. 2, S. 151–164
- Pannenberg, M. (1995): Weiterbildungsaktivitäten und Erwerbsbiographie. Eine empirische Analyse für Deutschland. Frankfurt a.M./New York
- Pannenberg, M. (1998): Weiterbildung, Betriebszugehörigkeit und Löhne. Ökonomische Effekte des „timings“ von Investitionen in die berufliche Weiterbildung. In: Pfeiffer, F./Pohlmeier, W. (Hg.): Qualifikation, Weiterbildung und Arbeitsmarkterfolg. Baden-Baden, S. 257–278
- Pannenberg, M. (2008): Individuelle Erträge von Weiterbildung in KMUs und Großbetrieben: Evidenz für Westdeutschland. In: Sozialer Fortschritt, H. 2, S. 39–43
- Pfeifer, H. (2006): Welchen Nutzen hat Weiterbildung für Individuen – in Deutschland und in anderen europäischen und nicht-europäischen Ländern? In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): Kosten, Nutzen, Finanzierung beruflicher Weiterbildung. Ergebnisse der BIBB-Fachtagung vom 2. und 3. Juni 2005 in Bonn. Bonn, S. 232–257
- Pfeiffer, F./Brade, J. (1995): Weiterbildung, Arbeitszeit und Lohnneinkommen. ZEW Discussion Paper Nr. 95–14
- Pfeiffer, F./Reize, F. (2000): Formelle und informelle berufliche Weiterbildung und Verdienst bei Arbeitnehmern und Selbstständigen. ZEW Discussion Paper Nr. 00–01
- Pischke, J.S. (2000): Continuous Training in Germany. IZA Discussion Paper Nr. 137

- Schiener, J. (2006): *Bildungserträge in der Erwerbsgesellschaft. Analysen zur Karrieremobilität*. Wiesbaden
- Sengenberger, W. (1987): *Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten. Die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich*. Frankfurt a.M.
- Seyda, S./Werner, D. (2012): *IW-Weiterbildungserhebung 2011 – Gestiegenes Weiterbildungsvolumen bei konstanten Kosten*. In: *IW-Trends*, H. 1, S. 1–19
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2013): *Fragebogen Europäische Erhebung zur beruflichen Weiterbildung 2005 (CVTS3)*. Wiesbaden u.a. URL: www.forschungsdatenzentrum.de/bestand/cvts/suf/2006/fdz_cvts_suf_2006_fragebogen.pdf
- Stegmaier, J. (2010): *Betriebliche Berufsausbildung und Weiterbildung in Deutschland*. Nürnberg
- Rosenblatt, B.v./Gnahn, D. (2011): *Sektor „Betriebliche Weiterbildung“*. In: Rosenblatt, B.v./Bilger, F. (Hg.): *Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES*. Bielefeld, S. 123–136
- Weinert, R. (2010): *Berufliche Weiterbildung in Europa. Was Deutschland von nordeuropäischen Ländern lernen kann*. OBS-Arbeitsheft 66
- Weiß, R. (2003): *Betriebliche Weiterbildung 2001 – Ergebnisse einer IW-Erhebung*. In: *IW-Trends*, H. 1, S. 1–17
- Werner, D. (2006): *Trends und Kosten der betrieblichen Weiterbildung – Ergebnisse der IW-Weiterbildungserhebung 2005*

Dieter Gnabs

Kompetenzen und Qualifikationen

1 Einleitung

In der traditionellen Bildungsberichterstattung stehen Input- und Prozessvariablen im Vordergrund. So werden zum Beispiel die Zahl der eingesetzten Lehrkräfte, die Zahl und Thematik der durchgeführten Weiterbildungsveranstaltungen oder die Zahl der Teilnahmefälle dargeboten. Grunddaten und Kennziffern zu Output- bzw. gar Outcome-Variablen sind eher selten und dann nachrangig im Berichtstableau. So werden in der Statistik des Deutschen Volkshochschul-Verbands oder in den einschlägigen Kammerstatistiken Art und Zahl der durchgeführten bzw. erfolgreich abgeschlossenen Prüfungen berichtet.

Seit dem sogenannten „PISA-Schock“ hat sich in Verbindung mit europäischen Leitlinien zu einer deutlich stärkeren Betonung des Outputs bzw. Outcomes von Bildungsprozessen in dieser Hinsicht ein Wandel vollzogen. Nicht nur bei Vorschulkindern (Schuleingangsuntersuchungen) oder bei Schulkindern (TIMSS, PISA etc. sowie Vergleichsarbeiten), bei Studierenden und Auszubildenden wird auf tatsächlich vorhandene Kompetenzen abgestellt, sondern auch bei Erwachsenen. Dies sollen die folgenden Ausführungen zeigen.

Im Zentrum dieses Kapitels steht – allein aufgrund ihrer Aktualität – die Debatte um das Begriffskonzept „Kompetenz“. Einleitend wird mit Verweis auf die deutsche Adaption des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) deutlich, in welchem Spannungsverhältnis die Begriffe „Qualifikation“ und „Kompetenz“ stehen. Im Anschluss daran werden drei zentrale Aspekte der derzeitigen Diskussion um die Kompetenzerfassung näher beleuchtet: die Dimension des funktionalen Analphabetismus in Deutschland („leo. – Level-One Studie“), die Selbsteinschätzung der Fremdsprachen- und Computerkompetenz im Adult Education Survey (AES) und die groß angelegte OECD-Studie PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult*

Competencies). Bei der Vorstellung der Befunde wird auf das Qualifikationsniveau zurückgegriffen, um Variablen erläutern zu können.

2 Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen

Die bildungspolitischen Diskussionen in Deutschland werden in den letzten Jahren in immer stärkerem Maße durch internationale Vorgaben und Einflüsse bestimmt. Ein Paradebeispiel für diesen Trend ist die OECD-Studie PISA, die die Schulreform in Deutschland neu befeuert hat (vgl. z.B. Rindermann 2006; Klieme u.a. 2010). Ein anderes Beispiel ist der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2008). Die Überführung des EQR in einen nationalen, also Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) hat die längst vergessene Kontroverse um die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung neu belebt (vgl. z.B. KMK 2011).

Sowohl der EQR als auch der DQR sind dem Konzept des lebenslangen Lernens verpflichtet. Mit dieser welt- und nicht zuletzt europaweit anschlussfähigen Formel sind Neubewertungen und Akzentverschiebungen mit Blick auf die bisherige Bildungspraxis verbunden. So wird zum Beispiel die Bedeutung von formalisierten Bildungslaufbahnen relativiert, indem die tatsächlich abrufbaren Kenntnisse und Fähigkeiten in den Mittelpunkt gerückt werden. Die durch den erfolgreichen Abschluss von Bildungsgängen erworbenen (Qualifikations-)Nachweise in Form von Zeugnissen, Diplomen, Gesellenbriefen etc. treten in Konkurrenz zu den verfügbaren Kompetenzen, die auf vielfältige Weise, also auch über informelle und non-formale Lernvorgänge, erworben sein können.

„Kompetenz“ wird über eine Definition fixiert, die eine vergleichsweise große Verbreitung und Akzeptanz gefunden hat. Sie ist in einem Kreis internationaler Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler

generiert und mittlerweile bei den großen internationalen Kompetenzerhebungen zum verbindlichen Paradigma gemacht worden. In dem OECD-Projekt DeSeCo (*Defining and Selecting Key Competencies*) wird sie folgendermaßen definiert: Eine Kompetenz ist die Fähigkeit zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen. Kompetentes Handeln schließt den Einsatz von Wissen, von kognitiven und praktischen Fähigkeiten genauso ein wie soziale und Verhaltenskomponenten (Haltungen, Gefühle, Werte und Motivationen). Eine Kompetenz ist nicht reduzierbar auf ihre kognitive Dimension (vgl. OECD 2003).

Kompetenz bezeichnet also ein Potenzial: Jedes Individuum besitzt spezifische Kenntnisse, Fertigkeiten, Werte und Haltungen sowie Dispositionen und Motivationen, die im Bedarfsfall eingesetzt werden können. Dieses Potenzial ändert sich im Zeitablauf, ist abhängig von körperlichen und genetischen Rahmenbedingungen, variiert in Abhängigkeit von biografischen Erfahrungen. Auf eine je spezifische Situation mit ihren Anforderungen und Rahmenbedingungen reagiert das Individuum mit Handeln und zeigt damit, in welcher Weise das vorhandene Potenzial zum Tragen kommt. Das Handeln bzw. die Leistung sind Indikatoren für das Potenzial an Kompetenzen (vgl. auch Gnahn 2010, S. 19ff.).

Im Gegensatz zu Kompetenzen werden unter „Qualifikationen“ definierte Bündel von Wissensbeständen und Fähigkeiten, die in organisierten Qualifizierungs- bzw. Bildungsprozessen vermittelt werden, verstanden (vgl. u.a. Arnold 2010, S. 251f.). Der Erfolg dieser Vermittlungsbemühungen wird gewöhnlich durch Prüfungen evaluiert und testiert. Insbesondere im Bereich beruflicher Qualifizierungsprozesse sind die Inhalte so konzipiert, dass eine berufliche bzw. praktische Verwertbarkeit gegeben ist. Konzeptionell wird angestrebt, die Absolventen zu kompetentem Handeln zu befähigen (z.B. durch Praktika, Rollenspiele, Projekte), mit anderen Worten: ein Kompetenzpotenzial anzulegen. Zentral bleibt aber, dass die Prüfungen nicht den erfolgreichen Transfer des Gelernten, sondern nur das aktuelle Vorhandensein prüfungsrelevanter Kenntnisse und Fähigkeiten nachweisen. Es handelt sich, zugespitzt formuliert, um Zuschreibungen durch die Prüfenden.

Der Europäische Qualifikationsrahmen ist eine politische Anstrengung, um europaweit Transparenz über die Abschlüsse und Qualifizierungswege herzustellen. Damit soll mehr Mobilität und Durchlässigkeit erreicht werden, die letztlich dazu beitragen sollen, dass die Europäische Union zusammenwächst. Diese Zielsetzung erhält Brisanz durch die Kompetenzbasierung bzw. Outcome-Orientierung: Eingeschlossen werden nämlich nicht nur die formale Bildung, also das Regelsystem, sondern ausdrücklich auch die non-formale Bildung (organisiertes Lernen außerhalb des Regelsystems, damit also weite Teile der Weiterbildung) sowie das informelle Lernen (intentionale Lernvorgänge ohne institutionelle Einbindung). Die Reichweite des EQR wird nochmals unterstrichen durch die Benennung von drei Anwendungsbereichen des Kompetenzbegriffs: privates Leben, gesellschaftliches und politisches Leben sowie Erwerbstätigkeit.

Die von der EU verwendeten Sprachregelungen und Zielsetzungen werden auch von den Verantwortlichen für den DQR weitgehend geteilt. Die Einbeziehung informell erworbener Kompetenzen und die Offenheit für verschiedene Wege des Kompetenzerwerbs haben allerdings Erwartungen geweckt, die nicht eingelöst wurden und auch – realistisch gesehen – nicht eingelöst werden konnten. Kompetenzen sind an das Individuum gebunden und somit nur individuell erhebbar und vergleichbar, so wie es Betriebe bei ihren Personalauswahlverfahren versuchen. Durch EQR und DQR werden indes nicht Individuen verglichen, sondern Qualifikationen mit ihren Anforderungsprofilen (in der Diktion des DQR: „erwartbare Lernergebnisse“).

Die lebhafteste Diskussion um die informelle und non-formale Bildung macht aber deutlich, dass Handlungsbedarf besteht bei der Validierung und Zertifizierung der nicht-formal bzw. besonders bei den informell erworbenen Kompetenzen. Das heißt, es bedarf eines Zwischenschrittes, um diese Kompetenzen an die EQR- bzw. DQR-Paradigmen anschlussfähig zu machen. Es geht um Prozesse, die mit dem Vergleich von Qualifikationen im Sinne des DQR nichts zu tun haben. Wie der internationale Vergleich belegt, gibt es in Deutschland in diesem Sektor einen großen Nachholbedarf (vgl. Dehnboitel/Seidel/Stamm-Riemer 2010; DIE/DIPF/IES 2004).

Für den DQR ist bisher das formale System zentrale Leitlinie; das Hochschul- und das Berufsbildungssystem prägen mit ihren Abschlüssen die Stufung. Andere Leistungsbereiche unserer Gesellschaft (Sport, Kunst etc.) bleiben unberücksichtigt, wie auch weite Teile des Bildungssystems (insbesondere die Weiterbildung und die außerschulische Jugendbildung) nicht ausreichend durch den DQR abgebildet werden. Doch auch die Stufung ist in sich anfechtbar, weil das zugrunde gelegte Ranking auf Macht, auf Tradition und auf Konvention beruht, nicht auf einem gezielten Leistungsvergleich. Man könnte fragen: Warum ist eigentlich ein Bachelorabschluss höherwertiger als die mittlere Qualifikation „Bankfachwirt“? Warum wird der Abschluss der Tankwartausbildung auf die gleiche Stufe gestellt wie der Abschluss als Energieanlagenelektroniker?

Die gemeinsame Erörterung der informell und der non-formal erworbenen Kompetenzen erscheint problematisch. Wie bei den formalen Bildungsgängen ist ein Großteil der non-formalen Bildung curriculumbasiert und abschlussbezogen bzw. zertifiziert. Die gemeinsame Klammer zwischen formal und non-formal ist die Didaktisierung und professionelle Anleitung bzw. Unterrichtung durch eigens dazu ausgebildete Personen. Die informellen Lernprozesse erfolgen hingegen in Eigenregie der Lernenden, ggf. unterstützt durch nicht pädagogisch geschulte Personen (z.B. Eltern, Freunde), und sind in aller Regel unorganisiert im Sinne von didaktischer Gestaltung. Die Nähe zwischen formal und non-formal ist deutlich größer als die zwischen non-formal und informell. Informelle Lernprozesse finden im Übrigen auch im Vollzug formaler wie auch non-formaler Lernprozesse statt. Die Kopplung von non-formal und informell entwertet daher tendenziell die in vielen non-formalen Bildungsprozessen eingebrachte Professionalität.

Die Sichtbarmachung von non-formal erworbenen Kompetenzen ist in vielen Fällen gar nicht nötig, weil die Kompetenzen über Zertifizierungsprozesse schon sichtbar gemacht worden sind. Nach dem AES 2010 enden 24 Prozent aller Weiterbildungsaktivitäten mit irgendeiner Form von Zertifizierung (5% staatlich anerkannte Abschlüsse und Kammerprüfungen, 14% Zertifikat mit bundesweiter Gültigkeit, 5% sonstiger Leistungsnachweis) (vgl. Seidel/Hartmann 2011, S. 198).

Auch von den Weiterbildungsveranstaltungen, die nur mit einer Teilnahmebescheinigung enden, kann zumindest die Zahl der Unterrichtsstunden angegeben werden, so dass auf dieser Basis auch eine Bewertung vorgenommen werden kann, wie im formalen System auch üblich. Ein großer Teil dieser Veranstaltungen wird auf der Basis vorgegebener Curricula durchgeführt und weist somit ähnliche Standards auf wie die zertifizierte non-formale und die formale Bildung. Für diesen Typus von Weiterbildung ist zumindest eine bedingte Sichtbarkeit gegeben. Nur für jenen Typus von Weiterbildung, der zwar unter Anleitung, aber nicht curriculumbasiert stattfindet, ist die Frage der Sichtbarmachung unbedingt relevant. Zu nennen sind hier beispielsweise die „weiche“ Formen der betrieblichen Weiterbildung (Lernen am Arbeitsplatz, Coaching, Qualitätszirkel etc.).

Neue Schubkraft in dieser Frage könnte eine Empfehlung des Rates der Europäischen Union vom Dezember 2012 entfalten, der eine Empfehlung zur Validierung der Ergebnisse nicht-formalen und informellen Lernens ausspricht (vgl. 2012). Danach soll bis spätestens 2018 in den Mitgliedstaaten ein nationales System der Validierung eingeführt sein (vgl. ebd., S. 3). Diese aktuelle Entwicklung könnte sich als wichtiger Treiber für die Anerkennungs-, Validierungs- und Zertifizierungspraxis gerade in Deutschland erweisen.¹

3 Lesekompetenz/Funktionaler Analphabetismus

Eine der ersten großen internationalen Erhebungen zur Kompetenzerfassung ist der *International Adult Literacy Survey* (IALS), der, bezogen auf die Jahre 1994 bzw. 1998, Daten zur Lesefähigkeit von Erwachsenen zur Verfügung stellt. Lesefähigkeit umfasst dabei drei Teildimensionen: *prose literacy*, *document literacy* und *quantitative literacy*. Die Befunde wurden mittels direkter Messung über Testaufgaben erhoben. Der Endbericht erschien im Jahre 2000 und liefert neben den Ergebnissen auch einige

1 In diesem Zusammenhang werden dann auch Kompetenz-Portfolios wie der ProfilPASS an zusätzlicher Bedeutung gewinnen (vgl. Harp u.a. 2010).

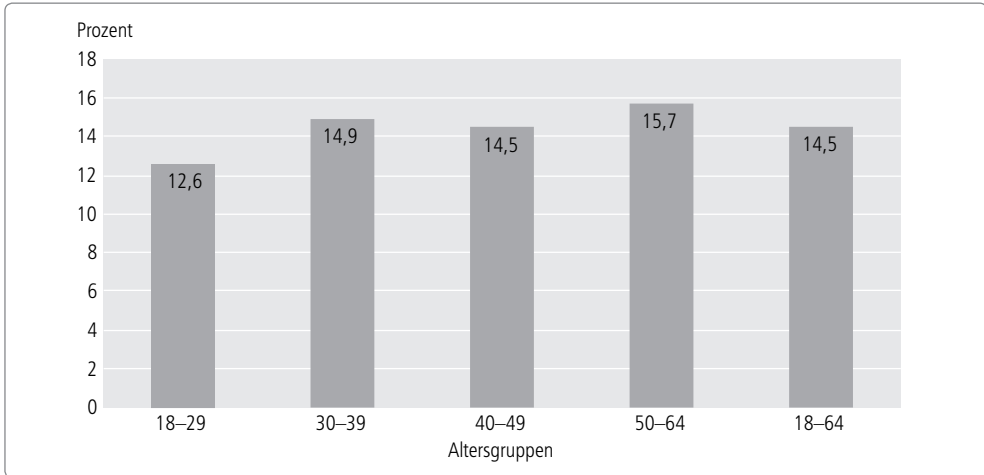


Abbildung 1: Anteil an funktionalem Analphabetismus nach Altersgruppen (Quelle: leo.-Studie)

Hinweise auf theoretische Vorüberlegungen (vgl. OECD/Statistics Canada 2000).

Im internationalen Vergleich nimmt Deutschland hinter Schweden, Finnland, Norwegen, den Niederlanden und Kanada den sechsten Rang von 22 Staaten bzw. Teilregionen ein (vgl. ebd., S. 14). Trotz dieser guten Platzierung wird ausgewiesen, dass 14,4 Prozent der 16- bis 64-jährigen Deutschen beim Lesen von fließenden Texten (*prose literacy*) nur die unterste Niveaustufe (Level 1) erreichen. In der neuesten Untersuchung zu diesem Themenkomplex, der sogenannten „leo. – Level-One Studie“ (leo.-Studie) (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2012), wird fast derselbe Wert, nämlich exakt 14,5 Prozent, als Anteil der funktionalen Analphabeten an der erwachsenen Bevölkerung im Alter von 18 bis 64 Jahren ausgewiesen (vgl. Grotlüschen/Riekmann/Buddeberg 2012a, S. 20). Das sind 7,5 Mio. Personen, die zwar einzelne Sätze verstehen können, nicht aber zusammenhängende Texte (vgl. ebd.).

Die leo.-Studie ist 2010 in Verbund mit dem AES durchgeführt worden (vgl. Bilger u.a. 2012) und methodisch komplex angelegt (vgl. Grotlüschen/Riekmann/Buddeberg 2012b; Hartig/Riekmann 2012). Die Autoren betonen, dass bei den inhaltlichen und methodischen Schlüsselentscheidungen eher vorsichtig agiert worden sei, so dass sich die angegebene Größenordnung von 7,5 Mio. funktio-

nalen Analphabeten gut begründen lasse (vgl. Grotlüschen/Riekmann/Buddeberg 2012b, S. 74).

Die ausgewiesene Analphabetismusrate von 14,5 Prozent variiert stark in den Bevölkerungsgruppen, die sich nach soziodemografischen Merkmalen abgrenzen lassen. So ist zum Beispiel der Wert für Männer mit 17,4 Prozent deutlich höher als der für Frauen mit 11,6 Prozent. Auch die Werte für fehlerhaftes Schreiben – das ist unterhalb des Niveaus der Rechtschreibfähigkeit, wie es am Ende der Grundschule gewöhnlich erreicht wird – folgen diesem Muster (Männer: 28,7%, Frauen: 23,0%) (vgl. Grotlüschen/Riekmann/Buddeberg 2012a, S. 23).

Nicht so auffällig wie die geschlechtsspezifischen Unterschiede sind die nach Altersgruppen. Nur die Gruppe der 18- bis 29-Jährigen hat eine deutlich unter dem Durchschnitt liegende Analphabetismusquote, alle anderen Altersgruppen liegen in etwa auf dem Durchschnittsniveau. Ähnlich sieht es beim fehlerhaften Schreiben aus, wo nur die Altersgruppe „40 bis 49 Jahre“ mit einem Wert von 23,7 Prozent deutlich positiv hervorsteht (Durchschnitt: 25,9%) (vgl. ebd., S. 25).

Die Unterscheidung nach höchstem Schulabschluss zeigt die erwartbaren Unterschiede (vgl. Abb. 2). Personen ohne Schulabschluss sind zu 59 Prozent funktionale Analphabeten, während Personen mit höherer Schulbildung nur auf eine Quote von 5,7 Prozent kommen. Doch dieser zuletzt genannte

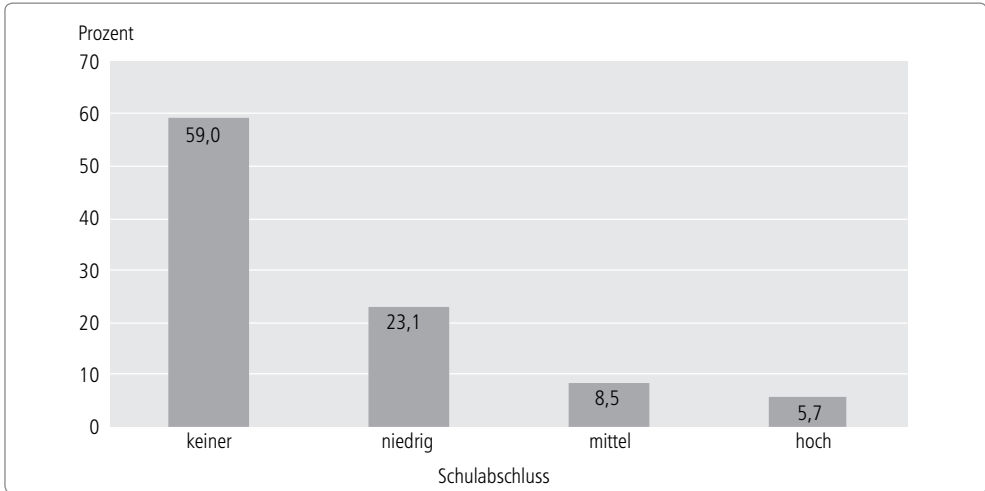


Abbildung 2: Anteil an funktionalem Analphabetismus nach Schulabschlussgruppen (Quelle: leo.-Studie)

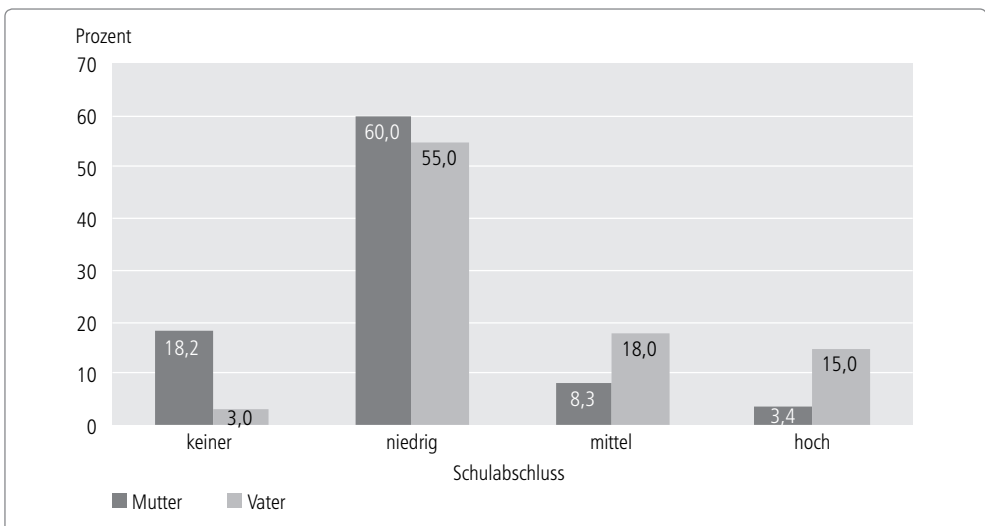


Abbildung 3: Anteil an funktionalem Analphabetismus nach Schulabschluss von Mutter und Vater (Quelle: leo.-Studie)

Wert für sich ist überraschend hoch – genau wie der für die Personen mit mittlerer Schulbildung (8,5%). Anders ausgedrückt: Knapp ein Drittel aller funktionalen Analphabeten kann auf einen mittleren oder höheren Schulabschluss verweisen (vgl. ebd., S. 29).

Auch der Anteil der Personen mit fehlerhaftem Schreiben bzw. mit geringer Schreibkompetenz ist bei mittlerem bzw. höherem Schulabschluss mit 25 bzw. 17,6 Prozent überraschend hoch (vgl. ebd.).

Abbildung 3 zeigt, dass Analphabetismus gewissermaßen „vererbt“ wird: Sind die Schulabschlüsse bei Vater oder Mutter niedrig, so steigt das Risiko, dass das Kind zum funktionalen Analphabeten wird. Die entsprechenden Anteilswerte von 60 Prozent (Mutter) und 55 Prozent (Vater) liegen deutlich über den Vergleichsgruppen mit besserer Schulbildung (vgl. ebd., S. 30f.).

4 Fremdsprachen- und Computerkompetenz

Anders als bei der leo.-Studie wird im Standardfragenprogramm des AES keine direkte Kompetenzmessung vorgenommen, wohl aber können die Befragten mit Blick auf ihre Fremdsprachen- und Computerkompetenz eine Selbsteinschätzung vornehmen (vgl. für den AES 2010 Bilger/Seidel 2011). Im Besonderen mit Blick auf die Computerkompetenz wird durch das Fragen nach dem Vollzug bestimmter Tätigkeiten („Haben Sie schon mal Dateien kopiert oder verschoben?“) das tatsächliche Kompetenzniveau etwas genauer als durch reine Selbsteinschätzung eingekreist. Dennoch muss festgestellt werden, dass eine Selbsteinschätzung aus unterschiedlichen Gründen (z.B. Unter- oder Überschätzung der eigenen Fähigkeiten, variante Interpretation der vorgegebenen Deskriptoren, soziale Wünschbarkeit) nicht dieselbe Validität beanspruchen kann wie eine extern kontrollierte Kompetenzmessung mittels Test und/oder Beobachtung.

4.1 Fremdsprachenkompetenz

Die Vermittlung von Fremdsprachenkompetenzen besitzt bildungspolitisch einen hohen Stellenwert. Zudem hat die Europäische Union das ambitionierte Ziel ausgegeben, dass die Bürgerinnen und Bürger

neben ihrer Muttersprache in möglichst zwei Fremdsprachen kommunizieren können (vgl. z.B. Europäischer Rat 2002, S. 20; European Union 2009, Annex 2). Diese Vorgabe erfüllen in Deutschland 2010 immerhin 41 Prozent der 18- bis 64-Jährigen, 81 Prozent sprechen zumindest eine Fremdsprache (vgl. Bilger/Seidel 2010, S. 251), mithin 19 Prozent keine. Dabei ist erwartungsgemäß Englisch die am häufigsten gesprochene Fremdsprache (69%), mit deutlichem Abstand dahinter Französisch (20%) und Deutsch (14%) (vgl. ebd.). Für 85 Prozent der Befragten ist Deutsch die Muttersprache, nennenswerte Größenordnungen danach erreichen Türkisch mit 5 Prozent und Russisch mit 3 Prozent (vgl. ebd., S. 250).

Die Befragten, die angegeben hatten, dass sie über Fremdsprachenkenntnisse verfügen, konnten dann im zweiten Schritt diese über die folgenden vier Deskriptoren einstufen:

- „Ich verstehe und spreche nur einzelne Worte und Redewendungen (rudimentäre Kenntnisse).“ (Stufe 1)
- „Ich verstehe die gebräuchlichen Ausdrücke und kann mich in alltäglichen Situationen verständigen (elementare Kenntnisse).“ (Stufe 2)
- „Ich kann das meiste verstehen, mich an Unterhaltungen aktiv beteiligen und einfache Texte verfassen (gehobene Kenntnisse).“ (Stufe 3)

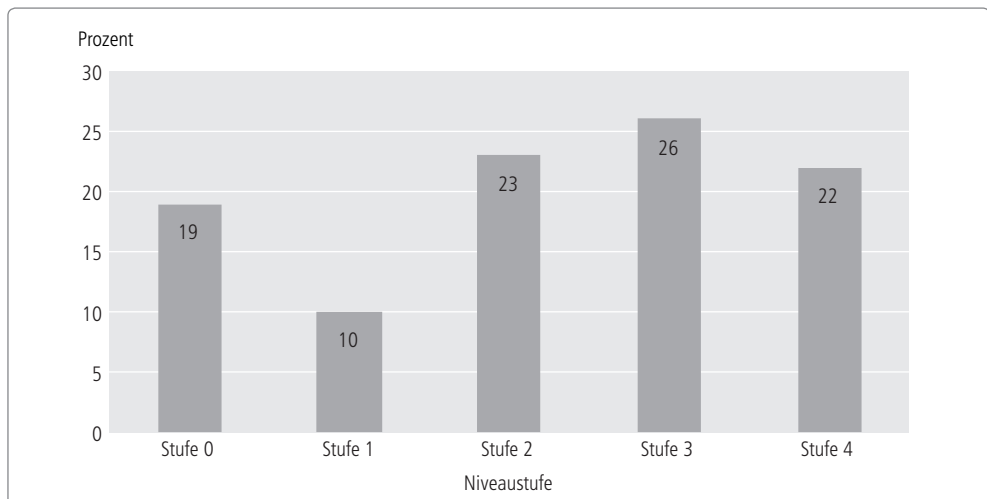


Abbildung 4: Niveau der Kenntnisse in der ersten Fremdsprache (Quelle: AES 2010)

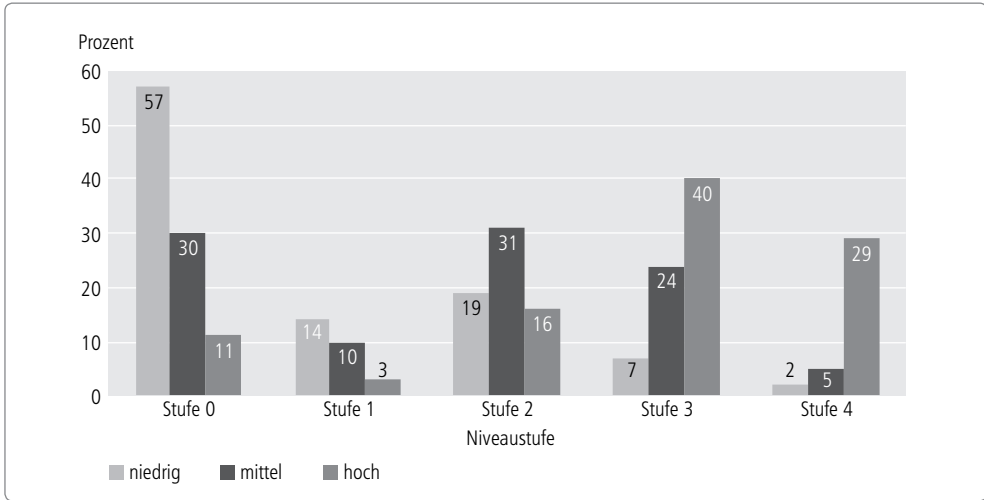


Abbildung 5: Niveau in der ersten Fremdsprache nach Schulabschluss (niedrig/mittel/hoch) (Quelle: AES 2012)

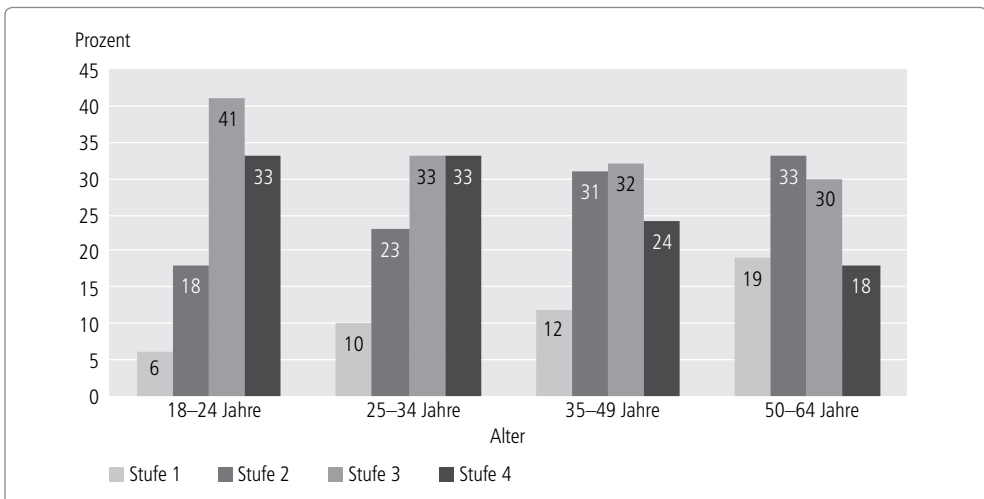


Abbildung 6: Niveau in der ersten Fremdsprache nach Altersgruppen (Quelle: AES 2012)

- „Ich kann anspruchsvolle Texte lesen und schreiben. Ich beherrsche die Sprache nahezu vollständig (fortgeschrittene Kenntnisse).“ (Stufe 4)

Diejenigen, die angegeben haben, über keinerlei Fremdsprachenkenntnisse zu verfügen, werden der Stufe 0 (keine Kenntnisse) zugerechnet. Danach ergibt sich 2010 für die erste Fremdsprache folgendes Bild (vgl. ebd., S. 252):

Es zeigt sich, dass fast die Hälfte der befragten Personen mit Fremdsprachenkenntnissen sich in den oberen beiden Niveaustufen einsortiert. Bezieht man die zweite Fremdsprache mit ein, so verschiebt sich das Niveauprofil deutlich: 59 Prozent verfügen über keinerlei Kenntnisse in einer zweiten Fremdsprache, 9 bzw. 5 Prozent ordnen sich den Stufen 3 bzw. 4 zu (vgl. ebd.).

Diese Grundstrukturen bestätigen sich auch im AES 2012. Im Folgenden sollen nun noch Differenzierungen anhand ausgewählter soziodemografischer Merkmale vorgenommen werden.

Da der Fremdsprachenunterricht zentraler Bestandteil des Schulunterrichts ist und sich auch in Intensität und Schwierigkeitsgrad in den vorhandenen Schulformen unterscheidet, verwundert es nicht, dass sich die selbst eingeschätzten Fremdsprachenkenntnisse stark nach Schulabschlussniveau unterscheiden.

69 Prozent der Personen mit hohem Schulabschluss (im Regelfall Abitur) ordnen sich den Niveaustufen 3 und 4 zu, während dies nur 9 Prozent der Personen mit niedrigem Schulabschluss tun. Ähnlich polarisiert sieht es am anderen Ende der Skala aus: 57 Prozent der Personen mit niedrigem Schulabschluss (im Regelfall Volks- oder Hauptschulabschluss) verfügen über keinerlei Fremdsprachenkenntnisse, während es bei der Gegengruppe nur 11 Prozent sind. Eine Differenzierung nach dem höchsten Berufsabschluss führt zu ähnlichen Polarisierungen, die allerdings deutlich weniger gravierend ausfallen. Auffällig ist dabei, dass Personen ohne Berufsabschluss erwartungsgemäß den höchsten Anteil bei der Stufe 0 erreichen (42% gegenüber 10% bei den Hochschulabsolventen), aber bei den Niveaustufen 3 und 4 mit 35 Prozent Anteil in etwa auf der Höhe mit den mittleren Qualifikationen (Meister/Fachschulabsolventen) von 39 Prozent liegen und deutlich vor der Gruppe mit abgeschlossener Lehre (24%). Zu vermuten ist, dass diese Ausprägung durch Personen mit Migrationshintergrund bedingt ist, die Deutsch als erste Fremdsprache angeben.

Der Fremdsprachenunterricht ist seit den 1970er Jahren verstärkt in das schulische und hochschulische Bildungsangebot sowie in die Berufsausbildung integriert worden, so dass zu vermuten ist, dass sich ältere in der diesbezüglichen Kompetenz von jüngeren Jahrgängen unterscheiden. Zudem ist in Rechnung zu stellen, dass sich einmal erworbene Kompetenzen (z.B. im Schulunterricht) verringern oder ganz verschwinden können.

Abbildung 6 macht deutlich, dass sich bei den 18- bis 24-Jährigen mit Kenntnissen in einer ersten Fremdsprache 74 Prozent in den beiden oberen Niveaustufen bewegen, während die 50- bis 64-Jährigen nur einen Anteil von 48 Prozent auf sich vereinigen. Die dazwischen liegenden Altersgruppen folgen dem gleichen Muster (66% bei den 25- bis 34-Jährigen gegenüber 56% bei den 35- bis 49-Jährigen). Nach Geschlecht unterscheiden sich die Kompetenzstrukturen nur unwesentlich: 27 Prozent der Männer und 25 Prozent der Frauen sehen sich in der Stufe 4, 34 bzw. 33 Prozent in der Stufe 3.

4.2 Computerkompetenz

Anders als bei der Fremdsprachenkompetenz wird bei der Computerkompetenz nicht nach einer Selbsteinstufung des Kompetenzniveaus gefragt, sondern nach Ausführung bestimmter Handlungen bzw. Tätigkeiten. Dieser Fragelogik folgend geben im AES 2010 84 Prozent der befragten 18- bis 64-Jährigen an, einen Computer und 82 Prozent das Internet zu nutzen (vgl. Bilger/Seidel 2011, S. 246). Auf die Frage, welche Arbeitsschritte am Computer schon einmal durchgeführt worden sind, ergeben sich folgende Ergebnisse (vgl. ebd.).

Tätigkeit	Prozent
Dateien kopiert oder verschoben	74
Textteile in einem Dokument kopiert oder verschoben	72
Geräte an einen Computer angeschlossen und installiert	65
mit einem Tabellenkalkulationsprogramm gerechnet	59
Dateien komprimiert	46
ein Computerprogramm geschrieben	13

Tabelle 1: Tätigkeiten Erwachsener (18 bis 64 Jahre) am Computer (Quelle: AES 2010)

Mit Blick auf die Internetnutzung werden die folgenden Aktivitäten genannt (vgl. Tab. 2).

Tätigkeit	Prozent
eine Suchmaschine benutzt, um Informationen zu finden	82
E-Mails mit Anhang gesendet und empfangen	77
Texte, Videos oder Musik auf eine Website hochgeladen	46
Chatrooms, Foren oder Newsgroup besucht	41
über das Internet telefoniert	3
selbst eine Website gestaltet	15

Tabelle 2: Tätigkeiten Erwachsener (18 bis 64 Jahre) im Internet (Quelle: AES 2010)

Aus den Antworten zu diesen beiden Bereichen wird dann der sogenannte IKT-Kompetenzlevel generiert, indem die Zahl der positiv beantworteten Kategorien betrachtet wird: 0 bis 4 Aktivitäten wird dem Kompetenzlevel „niedrig“ zugewiesen, 5 bis 8 Aktivitäten entspricht „mittel“ und 9 bis 12 Aktivitäten wird als „hoch“ klassifiziert. Nach diesem Schema ergibt sich 2010 das folgende Bild (vgl. Abb. 7).

Es zeigt sich, dass die oberen Kompetenzstufen dominieren: 70 Prozent weisen danach eine hohe bzw. mittlere IKT-Kompetenz auf. Die niedrige Kompetenzstufe erreicht in etwa den Anteilswert der Nichtnutzer.

In ähnlicher Weise wie bei der Fremdsprachenkompetenz lassen sich deutliche Unterschiede im IKT-Kompetenzlevel der unterschiedlichen Schulabschlussgruppen feststellen (vgl. Abb. 8).

Mit steigendem Schulabschlussniveau wächst auch das Niveau der IKT-Kompetenz: Ein hoher Kompetenzlevel wird bei 14 Prozent der Personen mit niedriger Schulbildung vermutet, aber bei 51 Prozent der Personen mit hoher Schulbildung. Noch ausgeprägter ist das Gefälle bei den Nichtnutzern: Der Anteil der Nichtnutzer ist mit 2 Prozent bei den Personen mit hoher Schulbildung verschwindend klein, während er bei den Personen mit niedriger Schulbildung zwölfmal so hoch liegt (25%).

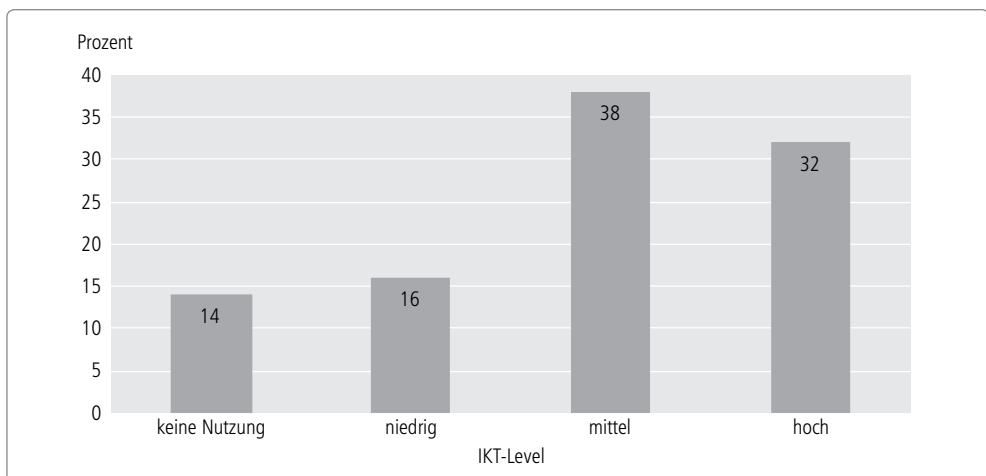


Abbildung 7: Level der IKT-Kompetenz (Quelle: AES 2010)

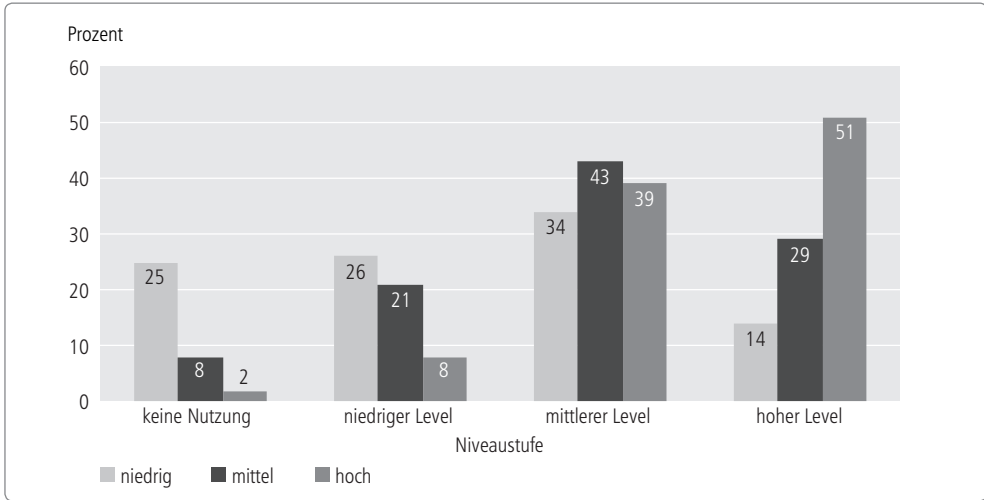


Abbildung 8: IKT-Kompetenzlevel nach Schulabschluss (Quelle: AES 2012)

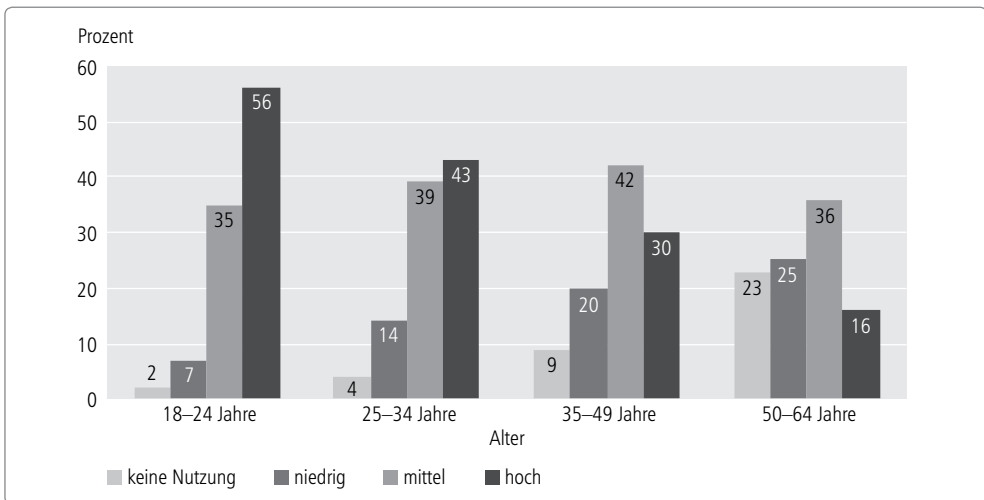


Abbildung 9: Niveau der IKT-Kompetenz nach Altersgruppen (Quelle: AES 2012)

Wie bei den Fremdsprachenkompetenzen wird auch bei der IKT-Kompetenz ein „Altersgefälle“ aus ähnlichen Gründen (Vermittlung im Schulunterricht, Verlernen) zu erwarten sein. Abbildung 9 bestätigt diese Annahme.

Der Anteil der Nichtnutzer von Computer und Internet steigt mit dem Alter und liegt in der obersten Altersgruppe fast zwölfmal so hoch wie in der jüngsten. Der Anteil der Personen mit hoher IKT-

Kompetenz entwickelt sich dagegen in umgekehrter Richtung: Bei den 18- bis 24-Jährigen liegt er bei 56 Prozent und fällt dann über 43 und 30 Prozent auf 16 Prozent bei der Gruppe der 50- bis 64-Jährigen. Auffällig ist, dass der Anteil der mittleren Niveaustufe bei allen Altersgruppen in etwa auf der gleichen Höhe liegt (zwischen 35 und 42%).

Abschließend sollen noch beide Kompetenzaspekte miteinander verknüpft werden, um zu

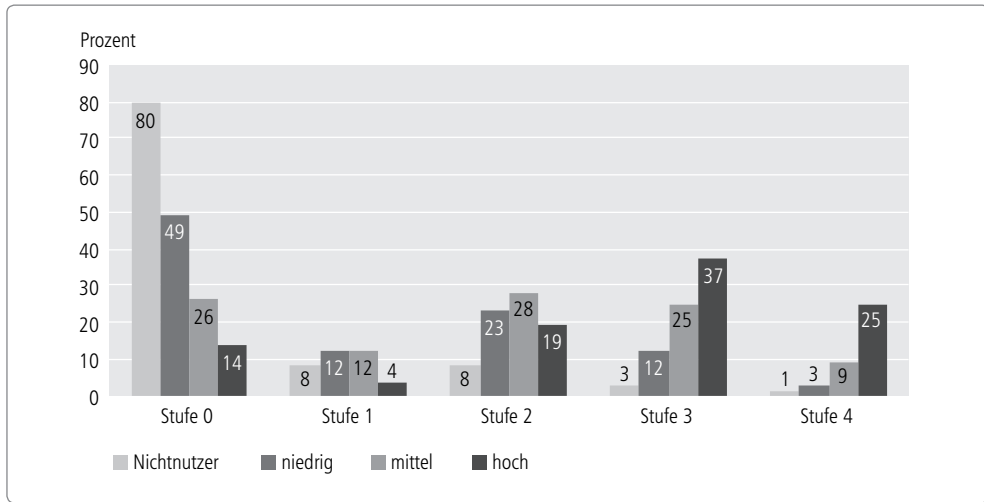


Abbildung 10: Niveau der Kompetenz in der ersten Fremdsprache (Quelle: AES 2012)

beurteilen, ob sich Kompetenzen bei Personen konzentrieren oder ob sich eher „Spezialisten“ herausbilden. Das Ergebnis findet sich in Abbildung 10. Der stärkste Hinweis auf eine Kompetenzkumulation findet sich bei den Nichtnutzern in beiden Kompetenzbereichen: 80 Prozent der Personen, die über keinerlei Fremdsprachenkenntnisse verfügen, sind auch Nichtnutzer von Computer und Internet. Auch Personen mit niedriger Fremdsprachenkompetenz sind nur zu einem relativ geringen Anteil auch im Gegenbereich kompetent. Schließlich sind auch 62 Prozent der in Stufe 3 der Fremdsprachenkompetenz klassifizierten Personen auch auf mittlerem oder hohem Niveau der IKT-Kompetenz. Die übrigen Befunde signalisieren eher die gegenläufige Interpretation: So sind nur 25 Prozent der Personen mit hoher Fremdsprachenkompetenz (Stufe 4) auch gleichzeitig auf der höchsten Stufe der IKT-Kompetenz, was darauf hindeutet, dass zumindest in den Spitzenbereichen eher eine Spezialisierung stattfindet.

5 Ausblick auf PIAAC und CiLL

Die vorgestellten Befunde belegen, dass das Thema „Kompetenzen von Erwachsenen“ sowohl bildungspolitisch als auch wissenschaftlich zunehmend Beachtung erfährt. Ein neuerliches Momentum dürfte die Diskussion erhalten, wenn

im Herbst 2013 die Ergebnisse der OECD-Studie PIAAC veröffentlicht werden. Damit wird die Möglichkeit geschaffen, die Kompetenzstrukturen von Erwachsenen in 25 Staaten miteinander zu vergleichen und sie in Beziehung zu den nationalen Bildungssystemen zu setzen. Zusätzlich können Kompetenzprofile mit soziodemografischen Daten verknüpft werden, die über einen Hintergrundfragebogen zusammen mit den Tests erhoben worden sind. PIAAC bietet mithin Analysemöglichkeiten, die denen von PISA ähnlich sind.

Auch in Abhängigkeit von der Platzierung Deutschlands wird nach der Veröffentlichung sicher eine Reihe von Fragen aufgeworfen und diskutiert werden. Sind die „richtigen“ Kompetenzdomänen einbezogen worden? Welche fehlen gegebenenfalls? Sind die Testaufgaben kulturneutral oder schaffen sie für bestimmte Staaten Start- und damit Wettbewerbsvorteile? Ist das Testdesign angemessen? Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus den Ergebnissen ziehen und welche nicht? Welche Handlungskonsequenzen sind ggf. zu ziehen? Gibt es Vergleichsmöglichkeiten zu PISA? Warum sind die älteren Jahrgänge nicht einbezogen?

Insbesondere die letzte Frage hat in Deutschland zu einer PIAAC-Ergänzungsstudie geführt, die vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und der Ludwig-Maximilians-Universität Mün-

chen sowie der Eberhard Karls Universität Tübingen durchgeführt wird. Sie bezieht die Altersgruppe der 66- bis 80-Jährigen mit ein und firmiert unter dem Titel CiLL (*Competencies in Later Life*). Sie ist nicht nur von der Zielgruppe her, sondern auch vom methodischen Design breiter angelegt als PIACC.²

Die Zielsetzungen des Projekts CiLL lassen sich wie folgt zusammenfassen: Die Untersuchung auf der Basis von qualitativen Fallstudien, einer Sekundäranalyse bereits vorliegender quantitativer Daten sowie der aufgestockten Stichprobe der PIAAC-Erhebung kann die Kenntnisse über die Bildungs- bzw. die Kompetenzprofile älterer Menschen verbessern und damit Möglichkeiten zur Verbesserung der gesellschaftlichen Partizipation und zur Erhaltung der Selbstständigkeit im Alter leisten. Nach den ersten zweieinhalb Jahren des Projekts lassen sich folgende erste Ergebnisse stichwortartig festhalten:

- Die PIAAC-Erhebungsverfahren sind grundsätzlich auch bei der Gruppe der über 66-Jährigen anwendbar. Die Interviews erbrachten vergleichbare Ergebnisse wie bei den jüngeren Altersgruppen.
- Die Teilnahmequote an der Studie lag in der erweiterten Stichprobe bei 35 Prozent.
- Die Kompetenztests werden zu 75 Prozent mithilfe von Testheften (*Paper and Pencil*) absolviert. Im Unterschied dazu wurde bei der Hauptstichprobe der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter überwiegend die computerbasierte Testung angewendet.
- Die qualitativen Fallstudien zeigen, dass die Alterskohorte der 66- bis 80-Jährigen biografisch stark durch die Kriegs- und Nachkriegszeit geprägt ist.
- Schulabschlüsse haben in dieser Altersgruppe einen relativ geringen Einfluss auf die spätere Berufslaufbahn.

Von großem Interesse wird sein, wie sich die Kompetenzprofile der Älteren untereinander unterscheiden (z.B. die 76- bis 80-Jährigen von den 66- bis

70-Jährigen), welche Bedeutung die persönliche Lebenssituation jeweils hat und wie sich die Zusatzstichprobe der Älteren von der Hauptstichprobe und im Besonderen von den „jungen Alten“ (60 bis 65 Jahre) abhebt. Die zu erwartenden Differenzen werden über das oben schon skizzierte Maß hinaus die bildungspolitische und wissenschaftliche Diskussion mit zusätzlichen Aspekten anreichern. Vor diesem Hintergrund ist nicht davon auszugehen, dass die eingangs beschriebene Auseinandersetzung in Kompetenzfragen an Intensität verliert.

Literatur

- Arnold, R. (2010): Qualifikation. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 251–252
- Bilger, F. u.a. (2012): Studiendesign, Durchführung und Methodik der leo. – Level-One Studie. In: Grotlüschen, A./Riekmann, W. (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster u.a., S. 77–105
- Bilger, F./Seidel, S. (2011): Kompetenzen in ausgewählten Feldern. In: Rosenblatt, B.v./Bilger, F. (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld, S. 243–255
- Dehnbostel, P./Seidel, S./Stamm-Riemer, I. (2010): Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise. Bonn/Hannover. URL: www.deutscherqualifikationsrahmen.de
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung/Deutsches Institut für Pädagogische Forschung/Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung GmbH an der Universität Hannover (2004): Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojekts „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“. Berlin
- Europäischer Rat (2002): Schlussfolgerungen des Vorsitzes – Barcelona. 15. –16. März 2002. SN 100/1/02 REV 1
- European Union (2009): Council Conclusions of May 12, 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020). In: Official Journal of the European Union vom 28.5.2009, C 119/02–10
- Gnahn, D. (2010): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld
- Gnahn, D. (2010): Kompetenzprofile. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2010. Bielefeld, S. 163–169

2 Vgl. auch Strobel/Schmidt-Hertha/Gnahn (2011) sowie die Homepage des Projekts: www.die-bonn.de/cill.

- Grotlüschen, A./Riekmann, W. (Hg.) (2012): Funktionaler Alphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster u.a.
- Grotlüschen, A./Riekmann, W./Buddeberg, K. (2012a): Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In: Grotlüschen, A./Riekmann, W. (Hg.): a.a.O., S. 15–53
- Grotlüschen, A./Riekmann, W./Buddeberg, K. (2012b): leo. – Level-One Studie: Methodische Herausforderungen. In: Grotlüschen, A./Riekmann, W. (Hg.): a.a.O., S. 54–75
- Harp, S. u.a. (Hg.) (2010): Praxisbuch ProfilPASS – Ressourcenorientierte Beratung für Bildung und Beschäftigung. Bielefeld
- Hartig, J./Riekmann, W. (2012): Bestimmung der Level-Grenzen in der leo. – Level-One Studie. In: Grotlüschen, A./Riekmann, W. (Hg.): a.a.O., S. 106–121
- Klieme, E. u.a. (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2008): Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Luxemburg
- Kultusministerkonferenz (2011): Ergebnisse der 335. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 20.–21. Oktober 2011 in Berlin. URL: www.kmk.org/no_cache/presse-und-aktuelles/meldung/ergebnisse-der-335-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-2021-oktober-2011-in-berlin.html?cHash=d9078f5f2de31abaf00f5524f4c8d56a&sword_list%5B0%5D=dqr
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2003): Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Summary of the final report “Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society”. Paris
- Organisation for Economic Co-operation and Development/ Statistics Canada (2000): Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey. Ottawa/Paris
- Rat der Europäischen Union (2012): Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens. In: Amtsblatt der Europäischen Union vom 22.12.2012, C 398/1–5
- Rindermann, H. (2006): Was messen internationale Schulleistungsstudien? In: Psychologische Rundschau, H. 2, S. 69–86
- Seidel, S./Hartmann, J. (2011): Nutzen und Erträge von (Weiter-)Bildung. In: Rosenblatt, B.v./Bilger, F. (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld, S. 191–201
- Strobel, C./Schmidt-Hertha, B./Gnahn, D. (2011): Bildungsbiografische und soziale Bedingungen des Lernens in der Nacherwerbsphase. In: Magazin erwachsenenbildung.at, H. 13. URL: www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-13/meb11-13.pdf

Josef Schrader

Steuerung in der Weiterbildung unter dem Anspruch der Evidenzbasierung – Modelle und Trends seit der Bildungsreform

1 Die Ausgangssituation

Die Erwartungen, die Politik und Öffentlichkeit an die Bildungsberichterstattung und die Bildungsforschung herantragen, werden zumeist in der Forderung nach steuerungsrelevantem Wissen gebündelt: Die Wissenschaft soll Akteuren in Politik und Praxis empirisch gesichertes Wissen anbieten, damit diese (besser) begründete Entscheidungen über die Verwendung immer knapper werdender finanzieller, personeller und zeitlicher Ressourcen treffen können (vgl. Tippelt 2009; Reichart/Mühlheims 2012). Diese Erwartungen an die Rationalisierung von Entscheidungen bilden den Kern dessen, was unter evidenzbasierter Bildungspolitik und Bildungspraxis verstanden und seit mehreren Jahren national und international energisch eingefordert wird (vgl. BMBF 2008; OECD 2007b). Diesem Anspruch stellt sich auch die hier vorgelegte Trendanalyse, indem sie das verfügbare empirische Wissen über Strukturen, Prozesse und Ergebnisse der Weiterbildung vornehmlich für Politik und Praxis, aber auch für die Fachwissenschaft bündelt.

Um die Strukturen, Prozesse und Ergebnisse der Weiterbildung im Kontext eines Systems des Lebenslangen Lernens zu verbessern, ist die Verfügbarkeit steuerungsrelevanten Wissens allerdings nur eine notwendige, keinesfalls hinreichende Bedingung. Von evidenzbasierter Bildungspolitik und Bildungspraxis kann man erst dann sprechen, wenn dieses Wissen tatsächlich handlungsrelevant wird. Um die Bedingungen einschätzen zu können, unter denen ein solcher Transfer gelingen kann, ist es eine unverzichtbare Voraussetzung, eine Vorstellung

zu gewinnen von der Struktur des Weiterbildungssystems, den handelnden Akteuren in diesem Feld sowie den Mitteln, mit denen sie steuernd Einfluss nehmen können in einem institutionell sehr heterogenen Bildungsbereich.

Das abschließende Kapitel der Trendanalyse unternimmt daher in einem ersten Schritt den Versuch, ein Modell für Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung zu entwickeln. Im zweiten Schritt wird auf der Grundlage dieses Modells analysiert, in welcher Weise das Weiterbildungssystem seit der Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre gesteuert wurde und wie sich die Steuerungspraxen seither verändert haben. Im Zentrum des Kapitels stehen also Fragen nach der Etablierung eines neuen „Steuerungsregimes“ in der Weiterbildung sowie der Bedeutung der Bildungsberichterstattung und der Bildungsforschung in diesem Prozess.

2 Ein Rahmenmodell zur Steuerung der Weiterbildung

In der öffentlichen Debatte um die Weiterbildung, aber auch in der Forschungsliteratur ist die These vom „Steuerungsdefizit“ in der Weiterbildung sehr verbreitet. Die These wird zumeist als Kritik am Rückzug des Staates aus der öffentlichen Verantwortung vorgetragen und zielt daher eher auf das *Wollen* als auf das *Können* des Staates (vgl. Faulstich/Vespermann 2002; Kühlenkamp 2006). Die Überprüfung und gegebenenfalls Differenzierung dieser These erfordert eine Vorstellung von den Steuerungsebenen und den handelnden Akteuren im Feld der Weiterbildung. Ein solches Steuerungsmodell wird im ersten Abschnitt dieses Kapitels vorgestellt. Zunächst aber sollen grundlegende Begriffe erläutert werden.

Der Begriff „Steuerung“ ist keineswegs eindeutig. In der historischen wie in der aktuellen Debatte konkurriert er mit anderen Begriffen wie „Planung“ oder

1 Der nachfolgende Beitrag stützt sich auf Ausführungen in früheren Publikationen (Schrader 2008a, 2012), die für die Trendanalyse akzentuiert und aktualisiert wurden.

„Governance“. Vereinfacht formuliert, bezeichnet der Begriff „Planung“ zumeist die hierarchische Regulierung sozialer Entwicklungen auf der Grundlage wissenschaftlicher Analysen und Prognosen. Dieser Begriff dominierte die bildungspolitische Reformdebatte der 1960er und 1970er Jahre. Demgegenüber wird mit „Steuerung“ in der Sprache der Technik die Veränderung von Ausgangsgrößen durch Eingangsgrößen in gesetzmäßiger Form bezeichnet (vgl. DIN 19226). In der Sichtweise der Systemtheorie geht es bei Steuerung vor allem um Differenzminderung zwischen Ausgangs- und Zielzuständen (vgl. Luhmann 1989). Ohne dies an dieser Stelle im Einzelnen begründen zu können, verwende ich den Steuerungsbegriff im Sinne des Konzepts „Governance“. Nach einer häufig zitierten Definition geht es dabei sowohl um formelle als auch um informelle Formen der Regulierung sozialer Prozesse (vgl. z.B. Hérítier 2002, S. 185).

Ein solch weites Begriffsverständnis rückt unterschiedliche sozialwissenschaftliche Theorien in den

Blick, die Steuerungsprozesse zu analysieren erlauben. Diese Theorien sollen im Folgenden nicht ausführlich erläutert werden. Vielmehr beschränke ich mich auf die jeweilige Frage, die sie ins Zentrum ihrer Überlegungen stellen. In der Systemtheorie ist es die Frage, warum man soziale Systeme nicht oder nur schlecht steuern kann (vgl. Luhmann 1997; Willke 2001). Der historische Institutionalismus ist an der Pfadabhängigkeit interessiert, die die Entwicklung gesellschaftlicher Institutionen zwischen Stasis und Krise prägt (vgl. z.B. Streeck/Thelen 2005). Der akteurzentrierte Institutionalismus konzentriert sich auf die Frage, wie institutionell erzeugte Akteure soziale Systeme steuern (z.B. Mayntz/Scharpf 1995b). Der Neo-Institutionalismus widmet sich der Frage, wie Organisationen Rationalitätserwartungen ihrer Umwelt adaptieren, um Unsicherheit ab- und Legitimität aufzubauen, und ob und wie sich dabei Prozesse vollziehen, in denen sich ihre Formal- und Aktivitätsstrukturen voneinander entkoppeln (vgl. z.B. Meyer/Rowan 1977; Meyer 2005). Das

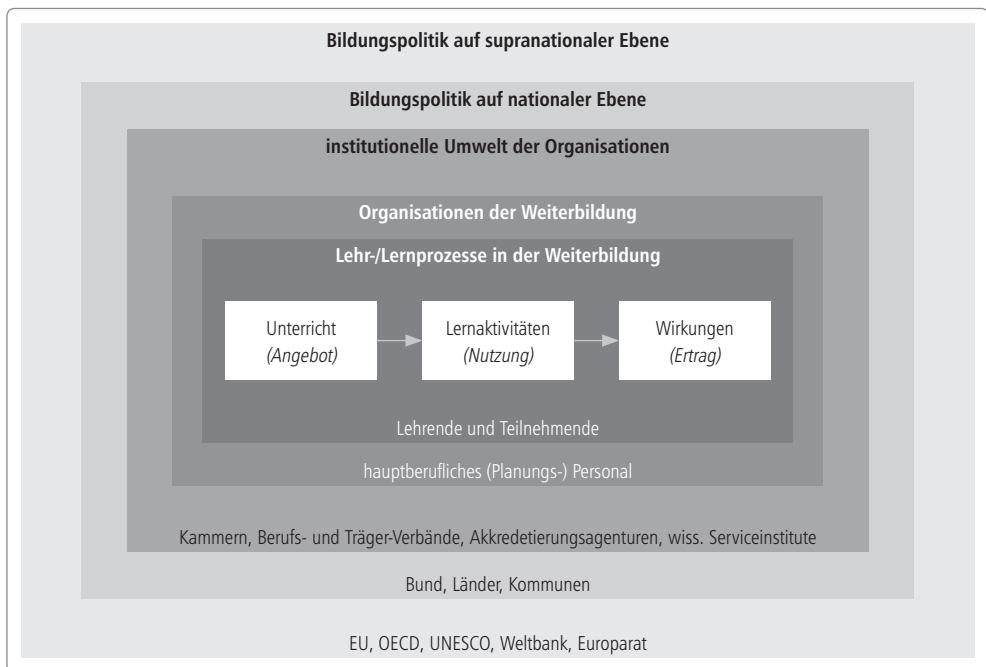


Abbildung 1: Steuerung im Mehrebenensystem (organisierter) Weiterbildung

Governance-Konzept beschäftigt sich mit der Frage, wie sich soziale Handlungskoordinationen zwischen Akteuren unterschiedlicher Handlungsfelder und Handlungsebenen realisieren (vgl. z.B. Altrichter/Brüsemeister/Wissinger 2007). Die Reihenfolge der Nennung dieser Theorien und Modelle signalisiert zugleich, wie man sie im Spannungsverhältnis von Steuerungsskepsis und Steuerungshoffnung verorten kann: Erstere ist in der Systemtheorie sicherlich besonders ausgeprägt, Letztere beim Governance-Konzept.

Diese theoretischen Konzepte, die entweder für die Steuerung sozialer Prozesse allgemein oder mit besonderem Blick für das Schul- bzw. Hochschulsystem entwickelt wurden, werden im Folgenden genutzt, um Annahmen für ein spezifisches Modell zur Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung zu entwickeln (für ausführliche Begründungen vgl. Schrader 2008a). Dieses Modell wurde im Anschluss an Arbeiten von Helmut Fend (2001, 2008) entwickelt und erlaubt es, Annahmen zu formulie-

ren und zu prüfen, welche Akteure mit welchen Mitteln und Erwartungen in das soziale System Weiterbildung intervenieren (vgl. Abb. 1).

Ausgehend von der Lehr-/Lerninteraktion und endend bei der supranationalen Bildungspolitik, unterscheidet dieses Modell System- und Handlungsebenen der Weiterbildung. Gleichzeitig werden für diese Ebenen jeweils ausgewählte Akteure benannt, die durch ihr Handeln und Entscheiden das Angebot, die Nutzung und den Ertrag organisierter Weiterbildung beeinflussen, ausgehend von den Lehrenden und Lernenden und endend bei der OECD, der UNESCO, der Weltbank und dem Europarat.

Neben dieser Vorstellung von der Mehrebenenstruktur der Weiterbildung müssen wir berücksichtigen, dass Weiterbildung anders als Schule oder Hochschule nicht homogen, sondern heterogen strukturiert ist. Um diese Heterogenität abzubilden, habe ich an anderer Stelle (Schrader 2010) unter Rückgriff auf neo-institutionalistische und modernisierungstheoretische Forschungen vorgeschlagen,

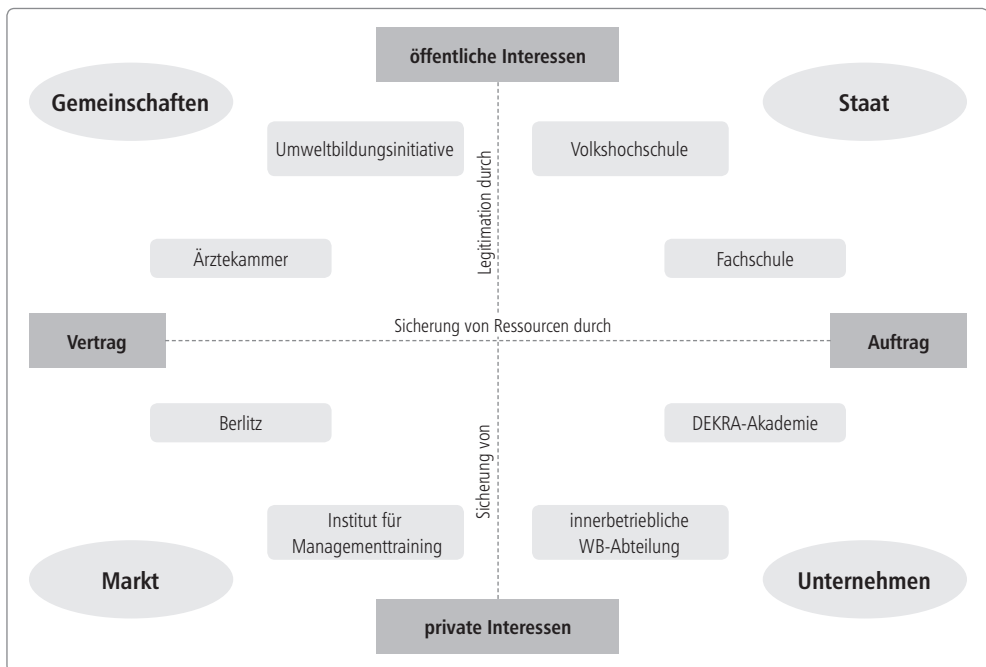


Abbildung 2: Reproduktionskontexte der Weiterbildung

die organisierte Weiterbildung als ein System von Reproduktionskontexten zu konzipieren, das unterschiedliche Typen von Weiterbildungseinrichtungen hervorbringt. Ausgangspunkt für die Modellierung dieser Kontexte ist die Frage, wie es Organisationen der Weiterbildung gelingen kann, sich Ressourcen (durch Vertrag oder Auftrag) und Legitimationen (durch den Verweis auf öffentliche oder private Interessen) zu beschaffen. Da diese beiden Dimensionen unabhängig voneinander gedacht werden können, ergibt ihre Verknüpfung ein Vier-Felder-Schema, das den Kontext der Gemeinschaften, des Staates bzw. des öffentlich-rechtlichen Sektors, der Unternehmen und des Marktes konstruiert (vgl. Abb. 2), die je typische Organisationen der Weiterbildung beheimaten.

Geht man von diesen beiden, hier nur knapp skizzierten Modellüberlegungen aus, so lassen sich folgende Annahmen zur Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung formulieren:

- Auf den verschiedenen Handlungsebenen der Weiterbildung agieren je nach Reproduktionskontext unterschiedliche Akteure und Akteurskonstellationen auf der Grundlage je spezifischer institutioneller Reglements.
- Als Akteure, das heißt als zielgerichtet handelnde Einheiten, lassen sich Staaten, Organisationen, Korporationen und Individuen unterscheiden.
- Das Handeln von Akteuren einer Handlungsebene hat in der Regel keine unmittelbaren Auswirkungen auf das Handeln von Akteuren auf anderen Handlungsebenen, sondern muss jeweils re-kontextualisiert werden.
- Als Formen der Koordination sozialer Handlungen kommen wechselseitige Beobachtungen, Verhandlungen, Mehrheitsentscheidungen und hierarchische Anweisungen in Betracht.
- Als Medien zur Koordination sozialer Handlungen dienen Macht, Geld und Wissen.

Das hier vorgeschlagene Rahmenmodell öffnet, ganz im Sinne des Governance-Konzepts, die Steuerungsdebatte gegenüber ihrer bisherigen Engführung auf macht- und rechtbasierte Interventionen nationaler und supranationaler politischer Akteure für vielfältige Formen der Koordination sozialer Handlungen. Schon diese Modellierung relativiert

die eingangs formulierte These vom Steuerungsdefizit des Staates, weil sie die Vielfalt an Akteuren und Handlungsebenen in den Blick nimmt, die bei der Frage nach der Steuerungsrelevanz empirischen Wissens in der Weiterbildung von Bedeutung ist. Auf dieser Grundlage werden im Folgenden zentrale Befunde zu Veränderungen in den Steuerungspraxen in der Weiterbildung der letzten fünf Jahrzehnte aufgezeigt. Dabei gehe ich auf ausgewählte Veränderungen bei den Objekten und Subjekten von Steuerungsprozessen ein, auf Veränderungen auf den einzelnen Handlungsebenen des Weiterbildungssystems und schließlich auf Veränderungen bei den Formen und Medien der Steuerung. Anders als in den anderen Kapiteln der Trendanalyse stützen sich die hier vorgestellten Befunde nicht auf statistische Daten der Bildungsberichterstattung, sondern auf die Re-Interpretation unterschiedlicher Bereiche der Weiterbildungsforschung. Dazu zählen Forschungen zur Evaluation der Wirksamkeit der Weiterbildungsgesetze der Länder, die sogenannten Länderstudien also, zudem Studien zur international-vergleichenden Forschung, zur Organisationsentwicklung und zum Qualitätsmanagement, zur Professionalisierung und zu Lehr-/Lernprozessen in der Weiterbildung.

3 Objekte und Subjekte – Veränderungen bei steuernden Akteuren

Als „steuernde Akteure“ im Sinne des hier bevorzugten Rahmenmodells gelten Individuen, Organisationen und Staaten, die je für sich oder in spezifischen Akteurskonstellationen zielgerichtet in die Weiterbildung intervenieren. Dabei zeigt sich zunächst, ganz im Sinne der eingangs formulierten Defizitdiagnose, in einer längsschnittlichen Betrachtung, dass der Stellenwert des Staates als steuernder Akteur in der Weiterbildung relativiert wird: einerseits von außen, vor allem durch inter- und supranationale Organisationen; andererseits von innen, aufgrund finanzieller Einschränkungen in öffentlichen Haushalten sowie aufgrund zunehmender Praxen der Selbststeuerung innerhalb der Weiterbildung, etwa in der Form des Qualitätsmanagements oder der individuellen Kompetenzbilanzierung.

Der (National-)Staat als Akteur

Gleichwohl bleibt der Staat bei einem diachronen Vergleich der wichtigste und einflussreichste Akteur. Je nach Kontext betont der Staat eher seine Leistungs-, seine Gestaltungs- oder seine Ordnungsfunktion (vgl. Faulstich 1997): Er nutzt weiterhin das Instrument machtbasierter Rechtsetzung als zentrale hierarchische Steuerungsform, so z.B. bei den Ländergesetzen zur Weiterbildung oder gesetzlichen Regelungen zur Berufsbildung. Die Bildungsadministration, mit der Rechtsdurchsetzung beauftragt, nimmt ebenfalls einen – häufig unterschätzten – Einfluss auf die Weiterbildung, etwa mit der Verwaltung der Länderzuschüsse für Programme und Personal anerkannter Weiterbildungseinrichtungen. Die Weiterbildungsgesetze der Länder haben immer noch strukturbildende Wirkung. Sehr große Teile des Weiterbildungsangebots werden nach wie vor von öffentlich anerkannten Weiterbildungseinrichtungen erbracht, wie die Trendanalyse zeigt, auch wenn dieser Anteil schwindet und die öffentlich anerkannten Anbieter in der Entwicklung ihres Angebots bzw. in der Gestaltung ihrer Preise und Gebühren in den Sog marktgängiger Nachfrage geraten (vgl. Schrader 2011). Der Staat hält zudem an der Ko-Finanzierung des Angebots und der Nutzung von Weiterbildung fest, sowohl über die Ländergesetze zur Weiterbildung als auch (vor allem) über das Sozialgesetzbuch III. Auch wenn die finanziellen Aufwendungen national im Vergleich zur Wirtschaft und zu den Privatpersonen und auch im internationalen Vergleich gering und real rückläufig sind (vgl. Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens 2004; OECD 2007a; Timmermann 2009), sind Steuerungsabsicht und Steuerungswirkung unbestreitbar.

Über diese traditionellen Steuerungspraxen hinaus erweitert der Staat sein Repertoire an Formen und Medien zur Koordination sozialer Handlungen. Hier seien nur einige Beispiele genannt: So verpflichten Weiterbildungsgesetze der Länder und die Verordnungen der Bundesagentur für Arbeit (BA) Weiterbildungseinrichtungen zur Einführung von Qualitätsmanagementsystemen und forcieren damit eine staatlich verordnete Autonomie „im Schatten des Gesetzes“ (vgl. Mayntz/Scharpf 1995a). Der Staat hat die Ausbreitung des Qualitätsmanagementkon-

zepts im System der Weiterbildung beschleunigt, indem er bei der Implementation des lernerorientierten Qualitätsmanagements (LQW) die Steuerungsmedien Macht (über Anerkennungsregelungen) und Geld (über Projektfinanzierung) verknüpfte (vgl. Hartz/Goeze/Schrader 2007; Hartz 2008a, 2011).² Zudem werden neue Formen geldbasierter Intervention entwickelt, wie etwa das Bildungssparen, die Bildungsgutscheine oder, wie in Nordrhein-Westfalen, die Bildungsschecks (vgl. Timmermann 2009). Hinzu kommt der Ausbau von Unterstützungsstrukturen in Form von Weiterbildungsdatenbanken, Beratungsangeboten oder einer europaweit harmonisierten Bildungsberichterstattung zum Lebenslangen Lernen als notwendige Grundlage evidenzbasierter Bildungspolitik (vgl. Ioannidou 2008; Schemmann 2008).

Schließlich hat der Staat mit Akkreditierungsagenturen (einschließlich der Gutachter) neue Steuerungsakteure etabliert. Diese übernehmen mehr und mehr die Aufgabe der Prüfung von Anerkennung und Qualität (vgl. Meisel 2008), die traditionell über Anerkennungsverfahren gesteuert werden sollte, und führen dabei wirtschaftlich begründete Effektivitäts- und Effizienzkriterien auch in die traditionell am Gemeinwohl orientierten Weiterbildungseinrichtungen ein (vgl. Harney 2002). Wer sich innerhalb der Akkreditierungsagenturen – Politik, Wissenschaft oder Praxis (*peers*) – als besonders einflussreich bei der Akkreditierung von Organisationen und Bildungsangeboten, mittelfristig wohl auch von Lehrkräften erweist, ist noch offen. Eine vornehmlich von Verbänden getragene und staatlich unterstützte Weiterbildungsakademie zur Zertifizierung von Anbietern und (Fortbildungs-)Angeboten nach schweizerischem bzw. österreichischem Vorbild, wie sie in Deutschland jüngst erneut eingefordert wurde, könnte für eine solche Form neuer Steuerung einen wichtigen Anwendungsfall darstellen. Akkreditierungsagenturen stellen ein Musterbeispiel für einen Staat dar, der seine Rolle als steuernder Akteur vom fürsorgenden Initiator zum Supervisor wandelt (vgl. Kühlenkamp 1999; Krücken 2008) und der eine ad-

2 Rübken (2006) zeigt, dass auch die Einführung von Managementkonzepten in Schulen primär staatlichen Vorgaben folgt und nicht mimetischen Prozessen im organisationalen Feld.

ministrative Kontrolle der Mittelverwendung durch staatlich initiierte, aber nicht-staatliche Regelungsagenturen ergänzt bzw. ersetzt. In einer neo-institutionalistischen Interpretation übernimmt der Staat die Agentschaft für Qualität in der Weiterbildung und autorisiert Akkreditierungsagenturen, für ihre Sicherstellung zu sorgen (vgl. Hasse/Krücken 2005). Systemisch betrachtet agieren Akkreditierungsagenturen zwischen Staat und Gesellschaft, funktional zwischen Kontrolle und Hilfe. Die Zertifizierung von Qualitätsmanagementsystemen kann als eine der Schulaufsicht und Schulinspektion vergleichbare Berichts-, Kontroll- und Beratungstätigkeit betrachtet werden, als ein Versuch also, die Weiterbildung jenseits traditioneller Interventionen zu re-regulieren. Anders als die Bildungsverwaltung sind Akkreditierungsagenturen jedoch kontextübergreifend tätig und stärken den Einfluss des Staates auch in jenen Bereichen, die von staatlicher Intervention bislang frei gehalten wurden. Dies sind Beispiele für Steuerungsinitiativen eines Staates, der seine Rolle im Sinne eines New Public Management vor allem darin sieht, die Eigeninitiativen aus dem zivilgesellschaftlichen Raum zu koordinieren und zu managen, statt in einer traditionellen Prinzipal-Agent-Beziehung Aufträge zu erteilen (vgl. Power 1997).

Wie sich die Föderalismus-Reform auf die Steuerung der Weiterbildung ausgewirkt hat, ist noch nicht abschließend zu beurteilen. Die Reform drohte lange an der Neuordnung der Kompetenzen von Bund und Ländern in der Bildungspolitik zu scheitern. Mit ihrem Inkrafttreten zum 01.09.2007 ging die Bildungsplanung in die Autonomie der Länder über, Bildungspolitik wurde nahezu ausschließlich Ländersache. Die Änderungen im Bereich der Weiterbildung waren und sind jedoch begrenzt. Die Länder bleiben bzw. sind zuständig für die allgemeine und die schulabschlussbezogene Weiterbildung, die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen sowie für Teilbereiche der politischen und beruflichen Weiterbildung. Der Bund behält die Zuständigkeit für den betrieblichen Teil der dualen Ausbildung, die mithilfe von Bundesgesetzen geregelte berufliche Weiterbildung, die Hochschulzulassung und die Hochschulabschlüsse sowie – vermittelt über die BA – die arbeitsmarktbezogene Weiterbildung als Anpassungsqualifizierung, Fortbildung oder Umschulung. Die Kritik an der Reform

beklagt den Übergang von einem kooperativen (vgl. Leschinsky 2003) zu einem konkurrenzorientierten Föderalismus. Welche neuen Akteurskonstellationen sich nach dem Abschied vom Konzept einer gesamtstaatlichen Bildungsplanung etablieren, die mit der Beendigung der Arbeit der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung zum 31.12.2007 vollzogen wurde, ist noch ungeklärt. Ob nach der Bundestagswahl 2013 das Grundgesetz geändert und sich damit neue Formen der Kooperation von Bund und Ländern bei der Bildungsförderung ergeben, bleibt abzuwarten. Die denkbaren Folgen werden aber sicherlich wiederum für die Schule sowie die Hochschule bedeutender sein als für die Weiterbildung.

Inter- und supranationale Akteure

Über den (National-)Staat hinaus greifen weitere Akteure steuernd in die Weiterbildung ein. Besondere Aufmerksamkeit verdienen und finden in den letzten Jahren inter- und supranationale Organisationen wie die EU, die OECD, die UNESCO oder die Weltbank (vgl. Amos 2008; Schemmann 2007; Amos u.a. im Druck; Schmid u.a. 2011). Diese Organisationen konstituieren einen postnationalen Bildungsraum, dessen Diskurse zunehmend von einer transnationalen Elite bestimmt werden (vgl. Ioannidou 2008). Die genannten Organisationen nutzen ein vielfältiges Repertoire an Interventionsmöglichkeiten, dazu gehören Agenda-Setting, Benchmarking, Beratung und Evaluation. Die EU bildet „ein besonders gutes Beispiel einer Kombination aus Elementen von Hierarchie (Steuerung durch Recht), Verhandlungen und Politikwettbewerb im Zusammenwirken von öffentlichen Amtsträgern und Vertretern gesellschaftlicher Interessen“ (Benz 2004, S. 23). Sie nimmt zudem über Entscheidungen in anderen Politikbereichen, etwa der Arbeitsmarktpolitik, Einfluss auf die Weiterbildung. Mit dem Vertrag von Maastricht wurde ein eigenes Kapitel in den EG-Vertrag eingefügt, das der EU Kompetenzen im Bereich der beruflichen und allgemeinen Bildung verleiht. Aufgrund der Dominanz der Arbeitsmarktpolitik konzentrierte sich die EU zunächst auf die berufliche Bildung, wendet sich aber mehr und mehr auch der allgemeinen Bildung zu. Dort, wo die EU angesichts von Subsidiaritätsprinzip und Harmonisierungsverbot keine recht-

lichen Kompetenzen hat, führt das *policy making* durch *policy learning*, beispielhaft in der Methode der offenen Koordinierung realisiert, mehr und mehr zu *peer pressure* und *soft law* (vgl. Schemmann 2008; Ioannidou 2008; Martens/Balzer 2004). Zudem ist die Macht der finanziell oft gut ausgestatteten Förderprogramme nicht zu unterschätzen (vgl. Leschinsky 2003, S. 156f.; Nagel 2004, S. 7f.). Dies lässt sich an dem derzeit vorbereiteten Programm „Horizon 2020“ eindrucksvoll ablesen. Aber auch unmittelbare Rechtsetzung findet statt, was sich an den GATS-Verhandlungen beobachten lässt, die auf eine Liberalisierung internationaler (Bildungs-) Märkte zielen, mit der Welthandelsorganisation als einem zentralen Akteur und Macht als wichtigstem Steuerungsmedium (vgl. Scherrer 2005).

Bei allen Unterschieden im Detail können einige Gemeinsamkeiten für die steuernden Interventionen inter- und supranationaler Akteure festgehalten werden: Wechselseitige Beobachtungen und Verhandlungen bilden die dominante Form der Handlungskoordination inter- und supranationaler Organisationen, Wissen ist das zentrale Steuerungsmedium (vgl. Ioannidou 2007; Amos 2008), ergänzt um (projektförmige) Finanzierung der Weiterbildung bzw. des Lebenslangen Lernens.

Folgenreich sind aber nicht nur die tatsächlichen Interventionen inter- und supranationaler Akteure, sondern bereits ihre Agentschaft für das Lebenslange Lernen. Dies ist daran zu erkennen, dass „das Ausland“ zu einem allgegenwärtigen Argument nationaler Bildungsdebatten wird (vgl. Parreira do Amaral 2006). An den Reaktionen auf die jüngst veröffentlichte PIAAC-Studie lässt sich dies erneut eindrucksvoll belegen: Die Öffentlichkeit reagiert zunächst vor allem auf die Rangplatzbildung der beteiligten Staaten (vgl. Burchard/Warnecke 2013). Nicht übersehen werden dürfen zudem die sogenannten Nicht-Regierungsorganisationen als zentrale Repräsentanten der Zivilgesellschaft und wichtige transnationale Akteure, die internationale Debatten über Bildung und Erziehung in erheblichem Maße mitbestimmen.³ Die Agentschaft

staatlicher und zivilgesellschaftlicher Akteure für das Lebenslange Lernen fördert Angleichungsprozesse sowohl auf der legitimatorischen als auch auf der praktischen Ebene. Dies zeigt sich u.a. an der inzwischen europaweit durchgesetzten, für nationale Bildungstraditionen lange Zeit ungewohnten Unterscheidung von formalem, non-formalem und informellem Lernen sowie an der sich ausbreitenden Praxis der Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen, die eine internationale Vergleichbarkeit von Bildungszertifikaten sichern und Output-Orientierung als Steuerungsprinzip stützen soll.

Weitere inter- und supranationale sowie nationale Akteurskonstellationen

Im europäischen Mehrebenensystem entstehen zudem neue Konstellationen von staatlichen, verbandlichen, korporativen und privaten Akteuren. Das bekannteste Beispiel stellt wohl die Verabschiedung eines Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für das Sprachenlernen (GER) dar, der auf Initiative des Europarates, einem reinen Beratungsgremium, verabschiedet wurde. Vorausgegangen waren jahrelange Entwicklungsarbeiten von Wissenschaft, pädagogischer Praxis, (kommerziellen) Verlagen und Testinstituten, die durch nationale und internationale Bildungspolitik „katalysierend“ unterstützt wurden (vgl. Handt 2008). Der GER gilt vielerorts als Ersatz für nationale Sprachenpolitik. Am Ende der Verhandlungen stand ein international geltender, bildungsbereichsübergreifend überaus folgenreicher Standard des Lehrens und Lernens von Sprachen. Er stellt eine gemeinsame Basis für die Beschreibung von Zielen, Inhalten und Methoden des Lehrens und Lernens bereit, die zum Maßstab für die Gestaltung von Lehrbüchern und didaktischen Materialien wurde und daher vermutlich bis auf die Ebene des Sprachunterrichts durchgreift. Die Förderung der Mehrsprachigkeit erfolgte durch eine Normierung und eine darauf basierende Standardisierung, so dass die Möglichkeiten zum Anschlusslernen und zur bildungsbereichsübergreifenden Kooperation verbessert wurden. Ein weiteres Beispiel stellt die Harmonisierung der europäischen Bildungsberichterstattung dar (Schemmann 2007), bei der inter- und supranationale Akteure der Politik und Verwaltung mit nationalen Akteuren aus

3 Zur Durchsetzung der UN-Kinderrechtskonvention vgl. Fuchs (2007); zur Debatte um das Lebenslange Lernen Jakobi (2007).

Politik, Bildungsadministration, Wissenschaft und Verbänden zusammenarbeiten. Die Entwicklung des Adult Education Survey bzw. des Berichtssystems Weiterbildung stellen dafür in Deutschland die herausragenden Beispiele dar.

Auch den Regionen und Kommunen kommt als steuernden Akteuren eine wachsende Bedeutung zu. Mit Ausnahme der Weiterbildungsentwicklungsplanung, die von Paul Hamacher (1976) konzipiert und dann in Nordrhein-Westfalen zeitweise umgesetzt wurde, stand die kommunale Ebene als Steuerungsebene lange nicht im Blickpunkt und kam erst durch eine Machbarkeitsstudie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zur Entwicklung und Erprobung eines kommunalen Bildungsmonitorings und durch das Förderprogramm Lernen vor Ort (LvO) wieder in den Fokus. LvO ist ein Beispiel für kommunales Bildungsmonitoring (vgl. Gnahs/Weiß 2012), das das Teilelement der Bildungsberichterstattung einschließt und in dessen Rahmen in den letzten Jahren zahlreiche kommunale Bildungsberichte entstanden. Der Bildungsberichterstattung kommt nach Böttcher u.a. (2008) eine beobachtende, eine analytische, eine darstellende und auch eine kontrollierende Funktion zu. Alle diese Funktionen sind Aspekte einer Generierung von Steuerungswissen, um Handeln begründbar zu machen und zielgerichtet zu gestalten. Das regionale Bildungsmonitoring bietet aufgrund des hohen Grades an Dezentralisierung besonders günstige Möglichkeiten, Informationen unmittelbarer in konkretes Handeln umzusetzen (vgl. Niedlich/Brüsemeister 2011). Jedoch muss einschränkend gesagt werden, dass dem regionalen Bildungsmonitoring und Programmen wie LvO dabei auch Grenzen gesetzt sind, die durch die begrenzte Verfügbarkeit entsprechender Daten zur Situation des Bildungswesens auf kommunaler Ebene bestimmt sind (vgl. Gnahs/Weiß 2012).

Zusätzliche Akteure zur Steuerung der Weiterbildung treffen wir auch auf der Ebene von Anbieter-, Träger- und Berufsverbänden. Neben die etablierten Verbände der Volkshochschulen, der kirchlichen Bildungsträger, der Berufsverbände und Kammern, die insbesondere die Entwicklung der Weiterbildung im öffentlich-rechtlichen Kontext bzw. im Kontext der Gemeinschaften begleiten, sind in den letzten Jahren

neue verbandliche Akteure getreten, z.B. der Dachverband der Weiterbildungsorganisationen. Steuernde Interventionen dieser korporativen Akteure, basierend auf Verhandlungen, Koalitionsbildungen und Lobbyarbeit, sind bisher nahezu vollkommen außerhalb der Beobachtung der Erwachsenenbildungswissenschaft. Es ist allerdings zu vermuten, dass ihr Handeln durchaus folgenreich für Angebot, Nutzung und Wirkung von Lerngelegenheiten ist. So wirken z.B. die von Kammern verabschiedeten Regelungen für Zeit, Umfang und Inhalte von Fortbildungen relativ unmittelbar auf das Unterrichtsgeschehen ein. Empirische Forschungen zeigten, dass z.B. in der beruflichen Aufstiegsfortbildung aufgrund der institutionell erzwungenen Stofffülle ein traditionelles Muster der Unterrichtsgestaltung dominiert, das durch dozentenorientierte Vorträge und stark gelenkte Unterrichtsgespräche geprägt ist und von den Teilnehmenden oft wegen der Stofffülle kritisiert wird (vgl. Schrader 2008b).

Verbandsgründungen beobachten wir aber nicht nur bei Trägern und Organisationen der Weiterbildung, sondern auch beim lehrenden Personal. Berufsverbände entstehen nicht zufällig vor allem im Bereich der marktorientierten Weiterbildung, in einem Kontext also, in dem Hauptberuflichkeit der Lehre, des Trainings und der Beratung am weitesten verbreitet ist. Beispielhaft genannt seien der Berufsverband der Trainer, Berater und Coaches (BDVT), der Deutsche Verband für Neurolinguistisches Programmieren (DVNLP), der Bundesverband ausgebildeter Trainer und Berater (BaTB) oder die Gesellschaft zur Förderung Anwendungsorientierter Betriebswirtschaft und Aktiver Lehrmethoden in Hochschule und Praxis (GABAL). Manche dieser Verbände arbeiten bereits seit mehreren Jahrzehnten, andere wurden in den 1980er und 1990er Jahren gegründet, einige sind national, andere europa- oder weltweit vernetzt. Der Zusammenschluss basiert entweder auf einer Tätigkeit in vergleichbaren Marktsegmenten (Verkaufstrainer) oder auf einer Zuordnung zu bestimmten Schulen (Suggestopädie, NLP, Transaktionsanalyse). Diese zunächst kollektiven, dann korporativen Akteure übernehmen Steuerungsaufgaben nach innen und außen, so in der Normierung der Aus- und Weiterbildung, der Durchsetzung von Qualitätsstandards und berufsethischer Normen, der Zertifizierung von

Aus- und Fortbildungen, der Lobby- und Öffentlichkeitsarbeit, der Marktbehauptung gegenüber „Laien“ usw. Auch Berufsverbände des öffentlich-rechtlichen Kontextes versuchen inzwischen, in Zusammenarbeit mit politischen Gremien, wissenschaftlichen Service-Instituten und universitärer Forschung Standards der Qualifizierung zu etablieren, etwa in Anlehnung an den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) (vgl. Nuissl/Lattke 2008, S. 133f.). Gelingt es, interne Selbstkontrolle, Kontrolle des Berufszugangs und der Berufsausübung ähnlich erfolgreich durchzusetzen wie bei den klassischen Professionen, dann könnte dies verbandspolitisch als Argument zur Abwehr externer Steuerung (durch Politik oder Organisationen) genutzt werden (vgl. Willke 2001, S. 105).

Für Fragen der Steuerung in der Weiterbildung ist es sicherlich ein bedeutsamer Sachverhalt, dass wir es im Unterschied zu Schule und Hochschule, trotz des wachsenden Organisationsgrades, immer noch mit einem schwachen Grad an Professionalisierung in einem berufssoziologischen Sinn zu tun haben (vgl. dazu die beiden Kapitel zum Personal). Externe, in den 1960er und 1970er Jahren von der Wissenschaft initiierte Professionalisierungsstrategien sind hinter den Zielsetzungen und Erwartungen zurückgeblieben. Vogel (2008) beschreibt rückblickend auf die Ära der Bildungsreform eine „Professionalitätsdiffusität“ und verweist auf ein zentrales Problem, wenn er die theoretische und empirische Forschung zum didaktischen Handeln, das als Kern der Professionalitätsentwicklung gelten könnte, als wenig konsistent charakterisiert. Der Staat hat die Lehrenden in der Weiterbildung noch kaum im Fokus seiner Steuerungspolitik, zumal er zu ihnen – anders als im Schul- und Hochschulbereich – keine beruflichen Beziehungen aufgebaut hat. Während die erwünschten Lernprozesse im Schulsystem auch über die Entwicklung der Kompetenzen des Lehrens bereitgestellt werden (und nicht allein über gesetzliche Normierungen, die Entwicklung von Programmen und die Bereitstellung materieller und personeller Ressourcen (vgl. Fend 2001, S. 31), gilt das für die Weiterbildung nicht. Hier finden sich allenfalls begrenzte Eingriffe, wenn etwa das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) Mindesthonorare für Dozenten in Integrationskursen festsetzt und damit Qualitätssicherung zu betreiben versucht (vgl. 2005). Umso bedeutsamer sind die weiter oben

skizzierten Aktivitäten zur Selbstorganisation der Berufstätigen im Bereich der Weiterbildung.

Organisationen als Akteure

Besonders zu erwähnen sind Organisationen der Weiterbildung als zentrale und wichtiger werdende Akteure einer intensivierten Steuerungspraxis. Im Blick auf die Sicherung gesamtgesellschaftlicher Integration ist dies insofern kein überraschender Befund, als gesellschaftliche Steuerung in der Regel als Steuerung von Organisationen erfolgt (vgl. Lange/Schimank 2004, S. 23). Für Organisationen der Weiterbildung ist es jedoch durchaus neu, wenn sie nicht mehr nur als Objekte von Steuerung betrachtet, sondern mehr und mehr zu Subjekten der Steuerung ermächtigt werden oder sich selbst dazu ermächtigen. Die Erweiterung der Steuerungskompetenz auf der Ebene der Organisations- und (hierarchischen) Fremdbeobachtung einerseits und auf Prozesse der Personal- und Organisationsentwicklung andererseits (vgl. Robak 2004; Hartz 2008a, 2011; Meisel 2008; Müller/Schweizer/Wippermann 2008; Feld 2012). Damit werden Organisationen der Weiterbildung als *loosely coupled systems* (Weick 1976) zu *organizational actors* (Krücken 2008), konfrontiert mit Steuerungsproblemen, die Organisationen mit klarer geregelten Mitgliedschaften nicht in gleicher Weise haben. Entscheidungen erfolgen nicht mehr primär auf der Grundlage von Verhandlungen, sondern mehr und mehr aufgrund hierarchischer Anweisungen. Die Grenze zum Mitarbeiter kann jedoch nicht systematisch übersprungen werden, wie Stefanie Hartz (vgl. 2008b) in einer Feldstudie zeigt. Schließlich bleibt auch bei erhöhter Sichtbarkeit und Verantwortlichkeit (personales und institutionelles) Vertrauen eine unverzichtbare Ressource im Bildungssystem (vgl. Schrader 2001a).

4 Veränderungen auf den Handlungsebenen des Weiterbildungssystems

Das vorgestellte Rahmenmodell unterscheidet die Handlungsebenen der Interaktion, der Organisation sowie der gesellschaftlichen Umwelt des Weiterbildungssystems. Letztere ausdifferenziert als Ebenen der unmittelbaren organisationalen Umwelt, der

nationalen sowie der supranationalen Politik. Diese Handlungsebenen werden im Folgenden sukzessive im Hinblick auf (veränderte) Steuerungspraxen betrachtet.

Wenn wir uns der Frage zuwenden, auf welchen Handlungsebenen derzeit steuernd in die Weiterbildung eingegriffen wird, so fällt zunächst die Ausweitung der Steuerungspraxis in alle Kontexte der Weiterbildung hinein auf. Während die Weiterbildungsgesetzgebung für die allgemeine Weiterbildung im Sinne des korporativen Pluralismus auf den öffentlich-rechtlichen Kontext beschränkt war und für die berufliche Weiterbildung vor allem den Kontext der Gemeinschaften mit den dort beheimateten Kammern und Berufsverbänden adressierte, beziehen sich neuere Steuerungsinitiativen auch auf den Bereich des Marktes und den der Unternehmen. Mit den Steuerungsmedien Wissen und Geld, mit rechtlich verbindlichen Vorgaben im Rahmen der GATS-Verhandlungen, mit der Arbeit von Akkreditierungsagenturen, mit der Durchsetzung von Standards für das Sprachenlernen oder mit der Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen zielt der Staat auch auf diese Kontexte. Teils gezielt, teils beiläufig hat der Staat den Systembegriff erweitert, seine Interventionen sind inzwischen auf ein System lebenslangen und lebensbegleitenden Lernens gerichtet. Auch wenn diese Erweiterung noch schwach ausgebildet ist und z.B. von der OECD, zuletzt erneut in der PIAAC-Studie (vgl. OECD 2013) als zu schwach kritisiert wird, so ist diese Entwicklung doch unverkennbar. Die Erweiterung des Systembegriffs und das Zielen auf verschiedene Kontexte gehen mit einer Zunahme der Kombination staatlicher und nicht-staatlicher bzw. privater Steuerungsformen einher. Die Erweiterung des politischen Einflussbereichs auf unterschiedliche Kontexte der Weiterbildung wurde bereits mit der Politik der BA eingeleitet, sich bei der Finanzierung von Maßnahmen gegenüber dem Typ des Anbieters gleichgültig zu zeigen und als Kunde auf einem – teils selbst geschaffenen – „Quasi-Markt“ zu agieren (vgl. Reutter 2008). Die Ebene des organisationalen Umfelds der Weiterbildung wird jedoch nicht nur von außen angesteuert, auch innerhalb dieser Ebene nehmen Steuerungsaktivitäten zu. Erinnt sei an die zunehmenden Aktivitäten von Berufsverbänden oder an

die tarifvertraglichen Regelungen zur betrieblichen Weiterbildung.

Empirisch ist zudem sehr gut zu beobachten, dass die Handlungsebene der Organisationen vermehrt angesteuert wird und zugleich Organisationen selbst zu Subjekten von Steuerung ermächtigt werden. Die (Selbst-)Ermächtigung von Organisationen der Weiterbildung zu Subjekten von Steuerungsprozessen ist wohl am deutlichsten an der Einführung von Systemen des Qualitätsmanagements und einer intensivierte Evaluationspraxis zu erkennen. Nach vorliegenden Evaluationsstudien bleibt die Wirkung von Qualitätsmanagementsystemen bisher allerdings auf die Ebene der organisationalen Strukturen und Prozesse beschränkt, während die Lehr-/Lerninteraktion noch kaum erreicht wird. Das gilt offenbar auch für das Qualitätsmanagementsystem LQW2, das seine Qualitätsphilosophie ausdrücklich an einem Modell gelungenen Lernens ausrichtet (vgl. Hartz 2011; Aust/Schmidt-Hertha 2012; Töpfer 2012). Gleichwohl sind mittelfristig durchaus auch Effekte auf der Ebene des Unterrichts zu erwarten, da Qualitätsmanagement eine Form der Kontextsteuerung etabliert, die das Interaktionsgeschehen z.B. über eine systematische(re) Auswahl von Lehrenden und Teilnehmenden erreichen kann.

Die Qualität der Interaktionen auf der Lehr-/Lernebene in der Weiterbildung ist noch vergleichsweise selten Ziel steuernder Interventionen. Bisher wird zumeist die Maximierung der Beteiligung, nicht der Wirkung angestrebt. Dafür gibt es programmatische, empirische und systematische Gründe: Programmatisch wird Unterricht in der Erwachsenenpädagogik traditionell der Autonomie von Lehrenden und Lernenden überantwortet; empirisch handelt es sich um den flüchtigsten Bereich der zumeist okkasionellen und kurzzeitpädagogisch organisierten Weiterbildung; schließlich erschwert die Kontingenz von Lehr- und Lernprozessen wirksame Interventionen. Gleichwohl nehmen die Versuche zu, auch die Ebene der Lehr-/Lerninteraktion zu erreichen und qualitativ zu beeinflussen und damit nicht mehr nur, wie in der Phase der Bildungsreform, das Angebot, sondern auch seine Nutzung, wenn möglich seine Wirkung. Erinnt sei an das bereits erwähnte, seit dem 01.01.2008 verpflichtende Curriculum für Integrationskurse für Migrantinnen und Migranten

(mit Sprach- und Orientierungsanteil, demnächst mit standardisiertem Einbürgerungstest), das 2005 vom BAMF (2005, 2007) verabschiedet wurde. Das BAMF ist für die Genehmigung der Integrationskurse als zentrale Behörde verantwortlich, auch was die Prüfung der Kurskonzeption, die Zulassung der Kursträger sowie die Verwaltung und Vergabe der Mittel umfasst (vgl. Zimmer 2013, S. 36). Auch das *curriculum globALE*, ein kompetenzorientiertes Kerncurriculum für die Aus- und Weiterbildung von Kursleitenden, weist in die Richtung der zunehmenden Beeinflussung von Lehr-/Lerninteraktionen und ist selbst gleichzeitig stark in seinem Aufbau an den Europäischen Referenzrahmen angelehnt (vgl. Lattke/Popovic/Weickert 2013). Auf den Stellenwert des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens haben wir bereits hingewiesen. Für Versuche der Steuerung des Interaktionsgeschehens stehen zudem die international vergleichenden Leistungsstudien wie die IALS- oder die ALL-Studie (vgl. Coulombe/Tremblay/Marchand 2004; Murray/Clermont/Binkley 2005) sowie das gerade veröffentlichte „PISA für Erwachsene“ (PIAAC), aber auch die Initiativen zur Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen durch die Unterstützung der Einführung von Bildungspässen oder Kompetenzportfolios (als Startpunkt s. DIPF u.a. 2004). Zudem ist hier die jüngste Empfehlung des Rats der Europäischen Union (2012) zu erwähnen, welche die Mitgliedstaaten dazu aufruft, die Validierung und Zertifizierung „nicht-formalen“ und informellen Lernens zu ermöglichen. In Deutschland hatte diese Initiative die Einrichtung einer Expertengruppe im Rahmen der Weiterentwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR) zur Folge, die sich nun mit Möglichkeiten der Zuordnung von Qualifikationen des nicht-formalen Bereichs zum DQR beschäftigt und deren Ergebnisse Ende 2013 vorliegen sollen. Sollte die PIAAC-Studie regelmäßig durchgeführt werden, werden die Befunde – ob methodisch zulässig oder nicht – auch als Belege für die Wirksamkeit von Weiterbildungskursen interpretiert und damit im Sinne einer Evaluation der Ko-Konstruktion von Leistungen des Weiterbildungssystems (vgl. Gnahn 2008). Damit geraten unweigerlich auch die Qualität der Lehrenden sowie die Lehr-/Lernprozesse in der Weiterbildung in den Blick von Politik, Öffentlichkeit und Wissenschaft.

5 Veränderungen in den Formen und Medien der Steuerung

Das vorgestellte Rahmenmodell unterscheidet im Anschluss an den akteurzentrierten Institutionalismus und die Governance-Debatte einerseits Formen der Koordination sozialer Handlungen (wechselseitige Beobachtung, Verhandlungen, Mehrheitsentscheidungen, hierarchische Anweisungen), andererseits im Anschluss an die Systemtheorie Medien, die im Prozess der Koordination sozialer Handlungen zum Einsatz kommen (Macht, Geld, Wissen). Insgesamt beobachten wir in der Weiterbildung eine Ausweitung des Repertoires und der Kombination von Formen der Koordination sozialer Handlungen. Das gilt sowohl für den Nationalstaat, für inter- und supranationale Akteure, für Akteure auf der Ebene des Umfeldes von Organisationen der Weiterbildung sowie für die Organisationen der Weiterbildung selbst und schließlich auch für Lehrende und Lernende. Gut untersucht ist das für die inter- und supranationalen Akteure, die zunächst in der Form wechselseitiger Beobachtung agierten, dann wissensbasierte Expertise und Beratung als Steuerungsmittel nutzten und inzwischen auch machtbasierte Rechtsetzung praktizieren (vgl. Schemmann 2008). Während Recum (2006, S. 26) bereits von „offenem Interventionismus“ spricht, erscheint Meyer z.B. die EU noch nicht als Akteur, sondern eher als Beobachter und Kommentator, als staats- und zentrumslose Netzwerkordnung (vgl. 2005, S. 163, S. 171).⁴ An der Vorbereitung, Verabschiedung und Umsetzung des Förderprogramms „Horizon 2020“ ließe sich empirisch gut untersuchen, für welche der beiden konkurrierenden Deutungen inzwischen mehr empirische Evidenz spricht.

4 Am Beispiel des sogenannten Bologna-Prozesses ist allerdings auch gezeigt worden, dass supranationale Akteure, in diesem Fall die EU, gelegentlich auch von nationalen Akteuren, in diesem Fall den Akteuren der italienischen, der französischen und der deutschen Bildungspolitik, benutzt werden, um unterschiedlich motivierte Bildungsreformen durchzusetzen, die national nicht durchsetzungsfähig wären; gleichzeitig wird erkennbar, dass die europäischen Initiativen in spezifischer Weise national re-kontextualisiert werden (vgl. Schriewer 2007).

Eine Kombination staatlicher und nicht-staatlicher bzw. privater Steuerungsformen zeigt sich nicht nur bei Steuerungsinitiativen im europäischen Mehrebenensystem, z.B. bei der Harmonisierung der Bildungsberichterstattung oder bei der Entwicklung eines Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für das Sprachenlernen. National lassen sich Mischungen unterschiedlicher Formen der Koordination sozialer Handlungen, geht man über die Einführung von Qualitätsmanagement hinaus, beispielsweise auch im Förderprogramm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ beobachten. Mehr als 70 Netzwerke, bundesweit degressiv gefördert, etablierten neue Dienstleistungen und neue, bildungsbereichsübergreifende Kooperationsformen mit dem (von der EU angestoßenen) Ziel der Entwicklung von Regionen. Mit der Förderung des Programms zeigte die Politik, dass sie Weiterbildung einerseits als Teil eines Systems Lebenslangen Lernens betrachtet, andererseits als ein kollaterales Gut, das der Staat zwar herstellen möchte, allein aber nicht herstellen kann. Die Handlungskoordination in den sehr unterschiedlichen Typen von Netzwerken erfolgt teils zentral, teils dezentral, sie reicht von der Koordination durch wechselseitige Beobachtung über Mehrheitsentscheidungen und Verhandlungen bis hin zu hierarchischen Anweisungen (vgl. Tippelt u.a. 2008). Wie nachhaltig die Netzwerkarbeit gestaltet werden kann, ist offen, ebenso sind die Transaktionskosten im Vergleich zu anderen Formen der Handlungskoordination noch nicht abzuschätzen (vgl. Nuissl u.a. 2006).

Zur Erweiterung des Repertoires an Formen der Handlungskoordination gehören aber nicht nur die Vernetzung, sondern auch die Ausweitung (hierarchischer) Fremd- und Selbstbeobachtung, u.a., um mehr Wettbewerb in der Weiterbildung zu stimulieren. Jüngere Beispiele sind der inzwischen vierte Nationale Bildungsbericht für Deutschland (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012) sowie der vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2008 und 2010) herausgegebene Trendbericht zur Weiterbildung. Die Politik nutzt Wettbewerb in verschiedenen Bereichen mehr und mehr als Steuerungsprinzip: im Hochschulbereich, indem mit der Umstellung auf BA- und MA-Studiengänge europaweit formal gleiche Abschlüsse geschaffen

werden, so dass Hochschulen unterschiedlicher Tradition und Funktion unmittelbar miteinander um (Gebühren zahlende und damit als Markt-Kunden prinzipiell handlungsfähige) Studierende konkurrieren (sollen); im Schulbereich durch die Etablierung regionaler Quasi-Märkte, erzeugt über neue Optionen elterlicher Schulwahl; in der Weiterbildung bereits seit Langem durch die Förderpolitik der BA. Das reale Wettbewerbsverhalten von Organisationen der Weiterbildung in unterschiedlichen Reproduktionskontexten ist allerdings noch kaum untersucht. Zu vermuten ist, dass die verschärften Reproduktionsbedingungen Wettbewerb und Kooperation zugleich stimulieren, und zwar je nach Kontext, in dem ein Anbieter agiert, unterschiedlich.

Insgesamt beobachten wir zudem eine mehr und mehr vertragsförmige, auf Verhandlungen beruhende Koordination von Handlungen, und zwar sowohl beim Staat, in den Organisationen der Weiterbildung, bei Trägern und Auftraggebern als auch bei Lehrkräften und Teilnehmenden (vgl. Schrader 1998). Dies lässt sich exemplarisch am Wandel der Steuerungsformen und des Politikverständnisses der BA zeigen. Programmatisch kommt dies bereits darin zum Ausdruck, dass sich eine Behörde zu einer modernen Dienstleistungseinrichtung verändert hat (vgl. Reutter 2008). Während die BA in ihrer Gründungsphase einer aktiven Beschäftigungs-, Arbeitsmarkt- und Strukturpolitik verpflichtet war und sich auf die Finanzierung der an Aufstiegsfortbildung interessierten Beschäftigten konzentrierte, betrieb sie seit dem Beginn der 1980er Jahre angesichts der Krise des Arbeitsmarktes, endgültig dann mit dem Beitritt der neuen Bundesländer mit der Finanzierung primär kompensatorischer Berufsbildung, eine reaktive Sozialpolitik. Die von ihr finanzierten Maßnahmen, oft als Auftragsmaßnahmen direkt mit Weiterbildungsanbietern ausgehandelt, zielten eher auf Sozial- als auf Systemintegration der Versicherten. Das Volumen der Qualifizierungs-Offensive ließ die BA als ein dem Bildungsrecht der Bundesrepublik unbekanntes Ersatz-Kultusministerium für die Weiterbildung erscheinen. Spätestens die Hartz-Reformen bedeuteten jedoch den Abschied von einer mittelfristigen, integrierten Struktur-, Konjunktur-, Arbeitsmarkt-, Beschäftigungs- und Bildungspolitik. Die neuen Steuerungskonzepte sind an einer betriebs-

wirtschaftlich geprägten Versicherungslogik ausgerichtet. Sie zielen auf eine Verbesserung der Effektivität und Wirksamkeit der Maßnahmen, u.a. durch eine Orientierung an kurzfristiger *employability* der Versicherten, durch eine Minimierung der Schadensfälle und durch eine Vermarktlichung der Lieferanten- und Kundenbeziehungen. Zwischen Politik und Agentur findet eine Umstellung von Auftrags- zu Vertragsbeziehungen statt, die mit einer Aufwertung des Steuerungsmediums Wissen einhergeht. Zielvereinbarungen zwischen Zentrale, Regionaldirektionen und örtlichen Agenturen sind fester Bestandteil der Steuerungspraxis, bei nicht erreichten Eingliederungsquoten stellt der Staat, der seine Zuschüsse insgesamt deutlich zurückfährt, Rückzahlungsforderungen. Im Verhältnis zu den Einrichtungen versucht die BA den Wettbewerb durch Benchmarking sowie durch die Ausgabe von Bildungsgutscheinen zu intensivieren. Schließlich wandelt sich das Verhältnis zu den individuellen Adressaten (mindestens programmatisch) von der administrativen Verwaltung zur Kunden- und Dienstleistungsorientierung, von der regelorientierten Konditionalsteuerung (wenn langzeitarbeitslos, dann ABM usw.) zum individuellen Case-Management (vgl. Bender u.a. 2006).

Angesichts der zunehmenden Vertragsförmigkeit von Beziehungen verliert jene Form der Koordination sozialer Handlungen an Bedeutung, die für die Geschichte der Weiterbildung als einer korporativ geprägten sozialen Struktur viele Jahrzehnte die wichtigste war: die Übereinkunft auf der Grundlage von Bindungen, die auf gemeinsamen Erfahrungen oder Interessen beruhen (vgl. Schrader 2001a).

Damit verändert sich auch das Gewicht der Medien, die als Steuerungsmittel in den Prozessen der Handlungskoordination zum Einsatz kommen. Wir beobachten in der Regel eine Kombination der Steuerungsmedien Macht, Geld und Wissen mit funktions-systemspezifischen Prioritäten, ähnlich wie bei den Formen der Koordination sozialer Handlungen.

Steuerungsmedium Macht

Machtbasierte Rechtsetzung als hierarchische Steuerungsform ist nach wie vor ein zentrales und wirkungsvolles Steuerungsmedium, auf das der (National-) Staat keineswegs verzichtet. Besonders eindrucksvoll können wir das im Hochschulbereich an der Etablie-

rung der BA- und MA-Studiengänge beobachten (vgl. Krücken 2004). Schließlich erweitern inter- und supranationale Organisationen ihre Interventionspraxis, insbesondere die EU, auch wenn sie noch hinter den Möglichkeiten zurückbleiben, die ihnen juristisch gegeben sind. Diese Entwicklung lässt sich – wie oben bereits beschrieben – besonders eindrucksvoll in der Weiterbildung beobachten.

Steuerungsmedium Geld

Auch Geld bleibt ein zentrales Steuerungsmedium, ja seine Bedeutung wird aufgewertet. Ursprünglich zielte der Staat, zumindest in der allgemeinen Weiterbildung, vor allem darauf, über Geld bzw. unterschiedliche Fördersätze die Qualität des Angebots zu steuern. Neuere Förderinstrumente zielen deutlicher auf die Stärkung der Nachfrage (Bildungssparen, Bildungszuschüsse für gering Verdienende). Geld als Steuerungsmedium wird sowohl für die Handlungskoordination zwischen Staat, Trägern und Weiterbildungsorganisationen aufgewertet als auch innerhalb der Organisationen bzw. ihrer Beziehung zu den Lehrkräften, Auftraggebern und Kunden, nicht nur im Kontext des Marktes. Im öffentlich-rechtlichen Kontext und im Kontext der Gemeinschaften wurde Geld lange Zeit gar nicht, dann eher verschämt als Steuerungsmedium genutzt, etwa bei der Ausdifferenzierung der Preisgestaltung zwischen Grund- und Spezialangeboten. Die Differenzen in der Honorierung von Lehrkräften waren weniger Ausdruck der unterschiedlichen Kompetenzen der Lehrenden als vielmehr der kontextspezifisch variierenden Finanzierung der Weiterbildung. Inzwischen beobachten wir aber auch hier Versuche, Professionalisierungsprozesse über das Steuerungsmedium Geld zu stimulieren, wenn Honorare an Qualifikation und Fortbildung gebunden werden.

Steuerungsmedium Wissen

Das Steuerungsmedium, das in den vergangenen Jahren zweifellos die größte Beachtung gefunden hat, ist Wissen. Dies zeigt sich u.a. an der Ausweitung von Bildungsberichterstattung und Evaluationspraxis, an der Etablierung von Qualitätsmanagementsystemen oder an der Überprüfung der Qualität beruflicher Weiterbildung durch die Stiftung Warentest im Auftrag des BMBF. Auch der Staat arbeitet in-

tensiv daran, das Wissen über Angebot, Nutzung und Wirkungen der Weiterbildung zu verbessern, im Hinblick auf Auftraggeber, Kunden und die Gesellschaft insgesamt. Wissen ist einerseits das „Steuerungsmedium des armen Staates“, andererseits auch das bevorzugte Medium im transnationalen Bildungsraum angesichts eingeschränkter machtbasierter Steuerungsmöglichkeiten. Ausgeweitet wird sowohl das Wissen *über* das System Weiterbildung als auch das Wissen *im* System der Weiterbildung. In beiden Fällen stellen die (empirischen Methoden der) Bildungsforschung und der Bildungsberichterstattung die nötigen Hilfen bereit. Insgesamt zeigt sich dies u.a. auch an der Zunahme des Angebots und der Nachfrage von Beratung (Politikberatung, Organisationsberatung, Bildungsberatung, Lernberatung, vgl. Schiersmann 2007). Die Beratung erfährt in den letzten Jahren eine zunehmende Institutionalisierung, die zuletzt in die Gründung des Nationalen Forums Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (www.forum-beratung.de) mündete, welches dem Erfahrungsaustausch verschiedener Akteure und der Politikberatung dient und gleichzeitig in ein internationales – von der EU unterstütztes – Netzwerk eingebunden ist.

Die Erwartungen, die mit der Ausweitung des Wissens im System und über das System der Weiterbildung verbunden sind, richten sich auf die Erhöhung evidenzbasierter Handelns. Wissen dient nicht mehr primär der Tradierung der alten Ordnung, sondern als Steuerungswissen ihrer gezielten Veränderung (vgl. Willke 2006, S. 135). Es wird an multiplen Orten erzeugt, nicht nur in der Wissenschaft, sondern auch in der Weiterbildung selbst bzw. der sie umgebenden Beratungsinfrastruktur. Angesichts des starken Interesses an steuerungsrelevantem Wissen verliert das Wissenschaftssystem das Primat für Wissenserzeugung. Wissen erweist sich vor allem dann als anschlussfähig, wenn es in einer standardisierten, nicht kontextspezifischen Sprache formuliert ist. Eine solche Sprache stellen sowohl der Qualitätsdiskurs als auch die Kompetenzdebatte bereit.⁵

5 Ob eine standardisierte Sprache traditionelle Schismen der Weiterbildung etwa zwischen öffentlicher und betrieblicher Weiterbildung und darauf bezogene Reflexionsformen (vgl. Künzel 1990) zu überwinden hilft, bleibt abzuwarten.

Die Hoffnung allerdings, dass mehr Wissen auch zu besseren, mindestens zu fundierter begründeten Handlungen führt, wird noch oft enttäuscht (vgl. dazu Rahn 2008; Kuper 2008). In einer explorativen Studie zum Umgang von Kultusministerien mit den Befunden der PISA-Studien kommen Dederig/Kneuper/Tillmann (2003) zu dem ernüchternden Ergebnis, dass steuerungsrelevantes Wissen nicht zwingend dazu führt, die Rationalität bildungspolitischer Entscheidungen zu erhöhen, sondern häufig lediglich zur Legitimation bereits getroffener Entscheidungen genutzt wird. Für die Weiterbildung fehlen vergleichbare Forschungen noch. Der Umgang mit der PIAAC-Studie in Öffentlichkeit, Politik und Praxis könnte dafür einen interessanten Anwendungsfall bieten.

6 Ein Blick zurück nach vorn

Der an dem eingangs vorgestellten Rahmenmodell orientierte und den Wissensstand in unterschiedlichen Forschungsfeldern der Weiterbildung resümierende Beitrag vermittelt einen ersten Eindruck von den Steuerungspraxen in der Weiterbildung sowie von ihren Veränderungen. Der Überblick sollte auch dazu dienen, einen Eindruck von der Steuerungsrelevanz von Bildungsberichterstattung und Bildungsforschung zu gewinnen, indem die Forderung nach Evidenzbasierung von Politik und Praxis mit der beobachtbaren Praxis konfrontiert wurde. Angesichts der Fülle der mit dem Rahmenmodell nahegelegten Fragen wird die Begrenztheit des empirischen Wissens über die Steuerungsrelevanz von Bildungsforschung und Bildungsberichterstattung deutlich: Wir wissen bereits wenig über die aktuellen Steuerungspraxen, kaum etwas über die Motive und Ziele handelnder Akteure, weniger noch über die Wirkungen auf die Qualität von Angebot und Nutzung sowie die Wirkung von Lerngelegenheiten in der Weiterbildung. Ob Akteure also erreichen, was sie zu erreichen wünschen, wie intervenierende Handlungen re-kontextualisiert werden, welche (Neben-)Wirkungen sich einstellen, über all das haben wir kaum verlässliche Kenntnisse. Dennoch lassen sich einige Befunde zusammenfassen, die deutliche Veränderungen in den Steuerungspraxen der Weiterbildung offenbaren.

Insgesamt beobachten wir – nimmt man die Phase der Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre als Referenz – eine intensivierte Steuerungspraxis im Hinblick auf Akteure, Ebenen, Formen und Medien der Koordination sozialer Handlungen. Dabei verlagert sich die Aufmerksamkeit von der bürokratisch reglementierten Sicherung der Strukturen eines öffentlich verantworteten, quartären Bildungssystems auf die strategische Beeinflussung und Sichtbarmachung der organisationalen Bedingungen erfolgreicher Lehr-/Lernprozesse. Staatliche Interventionen ergänzen die rechtlich basierte Reglementierung der Rahmenbedingungen und damit primär des *Angebots* (Organisationen, Personal, Programme), sekundär der *Nutzung* (Teilnahme) durch eine an Effektivität und Effizienz interessierte Kontrolle der *Wirkungen* von Weiterbildung. Aufgrund der Vielzahl (inter- und supra-)nationaler und zivilgesellschaftlicher Akteure mit jeweils eigenen Handlungslogiken und aufgrund der differenten Reproduktionsbedingungen und funktionalen Einbindungen, in denen Organisationen des Weiterbildungssystems agieren, haben wir es mit einem hybriden Weiterbildungssystem zu tun. Weiterbildung ist ein kollektiv hergestelltes Gut, mit schwindenden Grenzen zwischen staatlichem, administrativem, öffentlichem und privatem Bereich. Hybrid ist nicht nur das Weiterbildungssystem insgesamt. Vielmehr sind es auch viele seiner Organisationen, sofern sie gleichzeitig in unterschiedlichen Reproduktionskontexten agieren. Damit haben wir es auch mit einem hybriden Steuerungssystem in der Weiterbildung zu tun, in dem unterschiedliche Formen und Medien zur Koordination sozialer Handlungen zum Einsatz kommen. Weiterbildung folgt keiner einheitlichen Systemlogik, daher kann sie auch nicht als Ganzes mit einheitlichen Mitteln gesteuert werden (vgl. Harney/Körzel 1997, S. 51).

Historisch gewachsene, kontextspezifische Steuerungspraxen werden inzwischen von kontextübergreifenden überlagert, ohne sie vollständig ersetzen oder verdrängen zu können. Wenn man dennoch von einem Steuerungs-Regime als Gesamtheit beobachtbarer Governance-Praxen reden möchte (vgl. Fend 2008), so besteht es in der Mischung aus Global-, Kontext- und Selbststeuerung, die kontextspezifisch variiert und in der Dichotomie von Staat und Markt nicht hinreichend beschrieben werden kann.

Wir beobachten eine Zunahme sowohl an Konzepten und Praxen zur Global-, zur Kontext- als auch zur Selbststeuerung. Es wäre irreführend, das Verhältnis steuernder Interventionen staatlicher und zivilgesellschaftlicher Akteure als ein Null-Summen-Spiel zu denken. Dieses neue Steuerungs-Regime ist historisch gewachsen und in dieser Form von niemandem geplant (vgl. Amos 2008). Seine Erscheinungsformen lassen sich (supra-)national, regional und kommunal untersuchen.

Mit der Durchsetzung eines neuen Steuerungsregimes bzw. einer neuen Educational Governance tritt die Bildungspolitik nach Münkler (2007) in ihr post-heroisches Zeitalter; institutionelle Gestaltungsmacht wird durch die Etablierung von Qualitätssicherung, Evaluation und Beratung verdrängt, die vor allem Diskurse erzeugen (vgl. Krücken 2005, S. 14), aus denen beteiligte Akteure selbstständig lernen (müssen). Machtverlust bedeutet das für den Staat allerdings nicht zwingend. Statt mit „Ent-Staatlichung“ (Allmendinger 2003) haben wir es eher mit einer „Transformation von Staatlichkeit“ zu tun (Leibfried/Zürn 2006; Vogel 2007) und statt von „De-Regulierung“ lässt sich eher von „Re-Regulierung“ der Weiterbildung sprechen.⁶ Zwar hat der Staat seine Systemverantwortung zurückgenommen, aber nicht aufgegeben (vgl. Mayntz 2004, S. 72). (Weiter-)Bildung gilt ihm immer noch als „meritorisches Gut“ (Timmermann 2002, S. 83), dessen Wert unter reinen Marktbedingungen chronisch unterschätzt wird. Der Rückzug des Staates aus der öffentlichen Verantwortung, teils ausdrücklich angestrebt, teils aufgenötigt, erscheint vor diesem Hintergrund nicht mehr nur als Ausdruck überbordender Probleme, sondern (auch) als notwendige Begleiterscheinung von Ausdifferenzierung, Komplexitätssteigerung und operativer Geschlossenheit als Ausdruck von Systembildung. Eine fortschreitende Systembildung, die sich häufiger als Ausdifferenzierung aus anderen Funktionssystemen denn als Binnendifferenzierung ergibt, erzeugt und begrenzt die Steuerungsaktivitäten zugleich.

6 Man könnte daher auch in der Weiterbildung von „post-etatistischen“ Governance-Strukturen sprechen, wenn damit eine Relativierung staatlichen Einflusses gemeint ist, vgl. Krücken (2008); zum Aufbau neuer regulativer Strukturen im Hochschulbereich vgl. Krücken (2004).

Dass wir es mit einem hybriden Steuerungssystem in der Weiterbildung zu tun haben, lässt sich wie im Brennglas am Wandel der Steuerungspraxis der BA (vgl. Reutter 2008; Sauter 2008) sowie an der Arbeit solcher Organisationen der Weiterbildung beobachten, die sich in unterschiedlichen Kontexten bewegen. Meisel (2008) und Dollhausen (2008) stimmen in der Diagnose überein, dass es den polyfunktionalen Organisationen der öffentlichen Weiterbildung durchaus gelingt, die gegensätzlichen Erwartungen von Wirtschaftlichkeit und sozialer Verantwortung, von Ökonomie und Pädagogik und die damit einhergehenden unterschiedlichen Formen der Handlungskoordination auszutarieren.⁷ Am Beispiel solch hybrider Organisationen zeigt sich, dass eine polyfunktionale Programmatik, in der Bildung mit ökonomischen, sozialen, kulturellen oder theologischen Funktionen verknüpft wird, für die Etablierung eines eigenständigen Funktionssystems ein Problem sein mag. Für Legitimationsdebatten eröffnet sich für Organisationen dadurch jedoch die Möglichkeit, auf vielfältige (Erfolgs-)Indikatoren zu „zeigen“. Das schließt die Möglichkeit ein, selbst unter den Bedingungen des Scheiterns erfolgreich zu existieren (vgl. Seibel 1992). Unter Steuerungsgesichtspunkten sind damit uneindeutige Mischsysteme durchaus funktional für die Reproduktion von Organisationen. Organisationsintern erzeugt dies allerdings einen permanenten Bedarf an *sensemaking* im Sinne Weicks (1976). Dies wird dadurch erschwert, dass die Akteure der Weiterbildung zumeist unterschiedlichen Handlungsrationaltäten, die zwischen den Handlungsebenen, aber auch innerhalb der Handlungsebenen, ja innerhalb ein und derselben Organisation variieren können, folgen: So orientiert sich die Bildungspolitik an der Durchsetzung politischer Programme im Medium der Macht, die Vertreter der Bildungsadministration an sachlichen Zwecken, legaler Herrschaftsausübung, bürokratischer Verwaltung und Amtshierarchie, Mitarbeiter in Organisationen orientieren sich an der Logik von Entscheidungen, Lehrpersonen folgen der Logik pädagogischen-fallbezogenen Handelns. Dollhausen

(2008) liefert Hinweise dafür, dass politisch motivierte Steuerungsambitionen, etwa im Blick auf die Förderung bestimmter Themenschwerpunkte, ihre Grenze an organisationsspezifischen Steuerungspraxen finden, ablesbar u.a. an historisch gewachsenen Kulturen der Programmplanung. Steuerungsversuche nehmen zu, und zugleich werden ihre Wirkungen offener.

Ob es angesichts der hier nur ausgewählt resümierten Befunde gerechtfertigt ist, der in der Literatur verbreiteten These vom Steuerungsdefizit in der Weiterbildung zu folgen, zunächst im Hinblick auf das Wollen und Können des Staates, aber auch im Hinblick auf andere relevante Akteure, ist eine Frage der Perspektive. Vergleicht man die Programmatik nationaler und internationaler Politik zum Lebenslangen Lernen mit dem tatsächlichen politischen Handeln, so ist eine Defizitdiagnose gerechtfertigt. Das gilt sicherlich auch im Hinblick auf Interventionen, die dem Staat im Sinne Webers (1988) „objektiv möglich“ wären, würde er z.B. ressortspezifische Interventionen zu einem Gesamtkonzept bündeln und das bereits jetzt vorliegende steuerungsrelevante Wissen systematisch nutzen. Defizitär erscheinen staatliche Interventionen in die Weiterbildung sicherlich auch bei einem synchronen Vergleich zu Steuerungsaktivitäten in Schule und Hochschule oder in anderen staatsnahen Sektoren wie dem Gesundheits- oder dem Forschungsbereich.

Eine diachrone Betrachtung jedoch ergibt ein anderes Bild: Im 18. und 19. Jahrhundert als Instrument der Selbstbehauptung sozialer Gruppen entstanden, zu Beginn des 20. Jahrhunderts in der Weimarer Reichsverfassung erstmals als staatlich zu fördernder Bereich ausgewiesen und in der Mitte des 20. Jahrhunderts als zentraler Bereich wohlfahrtsstaatlichen Handelns verrechtlicht, beobachten wir heute nicht eine Rücknahme, sondern eine Ausweitung staatlichen Handelns im Hinblick auf Kontexte und Handlungsebenen der Weiterbildung. Damit geht eine Ausweitung der Formenvielfalt staatlichen und zivilgesellschaftlichen Handelns einher (vgl. Dale 1999). Konzepte und Ziele solcher Interventionen entstehen vielfältiger als in der Zeit der 1960er und 1970er Jahre. Eine einheitliche Linie der Politik ist (national und international) nicht (mehr) zu erkennen, stattdessen ein Konglomerat aus Bildungs-

7 Interessanterweise werden zahlreiche neue Steuerungspraxen wie Organisationsentwicklung, Personalentwicklung, Budgetierung usw. im Bildungsbe-
reich zunächst in der Weiterbildung entwickelt und
strahlen von dort in Schule und Hochschule aus.

Sozial- und Arbeitsmarktpolitik. Die Heterogenität der Weiterbildungspolitik ist Ausdruck der Funktionalisierung der Weiterbildung durch andere Politikfelder, institutionell gesichert durch das Ressortprinzip (vgl. Nuißl 1995; Sauter 2008). Daher fordert z.B. die OECD in einem Bericht wie „Promoting Adult Learning“ (2005) nachdrücklich eine Koordination und Kohärenz bildungspolitischer Maßnahmen und wiederholt diesen Appell in der jüngst veröffentlichten PIAAC-Studie (OECD 2013).

Die Antwort auf die Frage nach dem vermeintlichen oder tatsächlichen Steuerungsdefizit (des Staates) hängt aber nicht nur von der Wahl einer diachronen oder synchronen Perspektive ab, sondern auch von der Wahl der Theorien, deren Ertrag und Grenzen sich an ihrer „institutionellen Validität“ zeigen (Fend 2006, S. 158; vgl. Schrader 2008a). Wer sich theoretisch an der Bildungsökonomie orientiert, zentralstaatliche Steuerung sowie Recht und Geld als Steuerungsmedien fokussiert, richtet den Blick primär auf die öffentlich-rechtlich verantwortete Weiterbildung und kommt unweigerlich zu einer Defizitdiagnose (vgl. Recum 2006). Systemtheoretische und neo-institutionalistische Konzepte fokussieren Steuerungsfragen innerhalb von Organisationen der Weiterbildung bzw. zwischen den verschiedenen Handlungsebenen des Gesamtsystems und untersuchen neue Praxen der Kontextsteuerung, mit offener empirischer Befundlage. Neo-institutionalistische Konzepte lenken den Blick auf strukturelle Isomorphien im System der Weiterbildung, und zwar sowohl auf der Makro- als auch auf der Mikroebene, vorzugsweise jedoch auf der Ebene der Organisationen in marktnahen Kontexten.

Steuerung der Weiterbildung findet dann zweifellos statt, die Bedeutung der Akteure (Staat, Organisationen, Individuen) im Verhältnis zu Agentenschaften bleibt aber unbestimmt. In der Perspektive des akteurzentrierten Institutionalismus und der Governance-Debatte erscheint Steuerung der Weiterbildung nicht mehr nur als Möglichkeit, sondern als komplexer werdende Realität, insbesondere im Hinblick auf das europäische Mehrebenensystem. Das Governance-Konzept fokussiert Konstellationen staatlicher, suprastaatlicher und zivilgesellschaftlicher Akteure, die auch in der Weiterbildung wichtiger werden.

Das empirische Wissen über Steuerung in der Weiterbildung, das hier gesichtet wurde, beruht häufig auf Fallstudien, deren Ergebnisse nicht ohne Weiteres verallgemeinert werden können. Auch über die Ursachen, Motive und Ziele steuernder Interventionen wissen wir noch wenig. Die Frage nach den Wirkungen bisheriger Steuerungspraxen jedoch, in Ergänzung bzw. in Konkurrenz zur Eigendynamik in der Weiterbildung und ihrer Funktionalisierung durch andere Systeme, ist als empirische Frage noch kaum gestellt. Wir können derzeit allenfalls Modellvorstellungen anbieten, die eine solche Frage empirisch prüfbar erscheinen lassen. Antworten darauf wären eine Voraussetzung für evidenzbasierte Bildungspolitik, aber auch für Steuerung in der Weiterbildungspraxis, die immer mehr unter Legitimationsdruck gerät. Solange sie nicht gefunden werden, drohen in der Politik weiterhin „Bauchentscheidungen“, überspielt durch die Sammlung von immer mehr Daten und zur Generierung von Informationen, woraus noch zu selten steuerungsrelevantes Wissen entsteht (vgl. Willke 1998).

Weitergehende Befunde zur Wirksamkeit der Interventionen unterschiedlicher Akteure in der Weiterbildung wären von vergleichenden Studien zu erwarten, wobei der Vergleich, bleibt er innerhalb des Weiterbildungssystems, synchron oder diachron, kontextspezifisch oder kontextübergreifend angelegt sein kann. Interessante Einsichten dürften auch sozialsystemübergreifende Vergleiche vermitteln, etwa für die Steuerung der Weiterbildung und des Gesundheitssystems oder anderer Bereiche, die nach dem Modell von „Wohlfahrtsmärkten“ strukturiert sind. Schließlich können Steuerungskonzepte und -praxen international-vergleichend analysiert werden. Die schulbezogene Forschung hat gezeigt, dass die erfolgreichen Länder in den internationalen Schulleistungstudien andere Steuerungs-Regime etabliert haben als jene, die nicht so erfolgreich abschnitten; ein eindeutig Erfolg versprechendes Muster der Steuerung war jedoch nicht identifizierbar.⁸

8 So unterscheidet sich etwa die Steuerung der skandinavischen Länder erheblich von jener in den ostasiatischen, vgl. Fend (2008) sowie Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (2003).

Literatur

- Allmendinger, J. (Hg.) (2003): Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002. Opladen
- Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hg.) (2007): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden
- Amos, S.K. (2008): Neue Governance-Skripte und die pädagogische Inskription von Personen. Ein Deutungsvorschlag internationaler Entwicklungen im Lichte des Neo-Institutionalismus. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 65–90
- Amos, S.K. u.a. (Hg.) (im Druck): Europäischer Bildungsraum. Europäisierungsprozesse in Bildungspolitik und Bildungspraxis. Baden-Baden
- Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (2003): Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Bonn
- Aust, K./Schmidt-Hertha, B. (2012): Qualitätsmanagement als Steuerungsinstrument im Weiterbildungsbereich. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 2, S. 43–55
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld
- Bender, G. u.a. (2006): Organisatorischer Umbau der Bundesagentur für Arbeit. Evaluation der Maßnahmen zur Umsetzung der Vorschläge der Hartz-Kommission. Arbeitspaket 2. Saarbrücken
- Benz, A. (2004): Governance – Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept. In: Ders. (Hg.): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung. Wiesbaden, S. 11–28
- Coulombe, S./Tremblay, J.-F./Marchand, S. (2004): International Adult Literacy Survey. Literacy scores, human capital and growth across fourteen OECD countries. Ottawa
- Böttcher, W. u.a. (2008): Bildung unter Beobachtung. In: Dies. (Hg.): Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive. Dokumentation zur Herbsttagung der Kommission Bildungsorganisation, -planung, -recht (KBBB). Münster u.a., S. 7–11
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2005): Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs. URL: www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp05-Integrationskurse.pdf?__blob=publicationFile
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2007): Konzeption für die Zusatzqualifizierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache. URL: www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Lehrkraefte/konzeption-fuer-die-zusatzqualifikation-von-lehrkraeften-pdf.pdf?__blob=publicationFile
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008): Bildungsforschung, Bd. 25: Wissen für Handeln – Forschungsstrategien für eine evidenzbasierte Bildungspolitik. Bonn/Berlin
- Burchard, A./Warnecke, T./DER TAGESSPIEGEL (2013): OECD Studie: Beim PISA für Erwachsene ist Deutschland nur Mittelmäß. URL: www.tagesspiegel.de/wissen/oecd-studie-piaac-beim-pisa-fuer-erwachsene-ist-deutschland-nur-mittelmass/8900762.html
- Dale, R. (1999): Specifying Globalization Effects on National Policy. A focus on mechanisms. In: Journal of Education Policy, H. 1, S. 1–17
- Dederich, K./Kneuper, D./Tillmann, J. (2003): Was fangen „Steuerleute“ in Schulministerien mit Leistungsvergleichsstudien an? Eine empirische Annäherung. In: Füssel, H.-P./Roeder, P.M. (Hg.): Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung. 47. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 156–175
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2008): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008. Bielefeld
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2010): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2010. Bielefeld
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung/Deutsches Institut für Erwachsenenbildung/Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (2004): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes. Berlin
- DIN 19226. URL: www.shiva.pub.ro/PDF/RTI/Vorlesung_1.pdf
- Dollhausen, K. (2008): Steuerung der Angebotsentwicklung in Organisationen der Weiterbildung – Zur Bedeutung von Planungskulturen. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 271–291

- Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (2004): Finanzierung Lebenslangen Lernens – der Weg in die Zukunft. Schlussbericht. Bielefeld
- Faulstich, P. (1997): Regulation der Weiterbildung – Markt, Staat und Netze. In: Derichs-Kunstmann, K. u.a. (Hg.): Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Rahmenbedingungen und Perspektiven. Opladen, S. 77–97
- Faulstich, P./Vespermann, P. (Hg.) (2002): Weiterbildung in den Bundesländern. Materialien und Analysen zu Situation, Strukturen und Perspektiven. Weinheim
- Feld, T.C. (2012): Steuerung und Gestaltung von Weiterbildungseinrichtungen aus organisationspädagogischer Perspektive. In: Hof, C./Ludwig, J./Schäffer, B. (Hg.): Steuerung – Regulation – Gestaltung. Baltmannsweiler, S. 95–106
- Fend, H. (2001): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim/München
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden
- Fend, H. (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden
- Fuchs, E. (2007): Internationale Nichtregierungsorganisationen als Global Players. Zur Herausbildung der transnationalen Zivilgesellschaft am Beispiel der Kinderrechtsbewegung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, S. 149–165
- Gnahs, D. (2008): International vergleichende Kompetenzmessungen bei Erwachsenen als bildungspolitisches Steuerungspotential. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 125–144
- Gnahs, D./Weiß, C. (2012): Weiterbildungssteuerung auf regionaler Ebene. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 2, S. 56–69
- Hamacher, P. (1976): Entwicklungsplanung für Weiterbildung. Braunschweig
- Handt, G.v. der (2008): Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen als Steuerungsinstrument. Anspruch und Wirkungen für die Weiterbildung. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 145–162
- Harney, K. (2002): Weiterbildung aus Sicht des Bildungsmanagements. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 52, H. 2, S. 125–136
- Harney, K./Körzel, R. (1997): Weiterbildung als System. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M., S. 50–59
- Hartz, S. (2008a): Steuerung in und von Organisationen der Weiterbildung durch den Qualitätsdiskurs. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 251–270
- Hartz, S. (2008b): Die zwei Seiten der Mitgliedschaft. Steuerung in Organisationen an der Schnittstelle zum Mitarbeiter. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 371–386
- Hartz, S. (2011): Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von LQW. Wiesbaden
- Hartz, S./Goeze, A./Schrader, J. (2007): Empirische Befunde zur Implementierung von LQW 2 in das System der Weiterbildung. Abschlussbericht der Universität Tübingen. Bonn
- Hasse, R./Krücken, G. (2005): Der Stellenwert von Organisationen in Theorien der Weltgesellschaft. Eine kritische Weiterentwicklung systemtheoretischer und neo-institutionalistischer Forschungsperspektiven. In: Heintz, B./Münch, R./Tyrell, H. (Hg.): Weltgesellschaft – Theoretische Zugänge und empirische Problemlagen. Stuttgart, S. 186–204
- Héritier, A. (2002): New Modes of Governance in Europe: Policy-making without legislating? In: Héritier, A. (Hg.): Common goods. Reinventing European and International governance. Boulder, CO, S. 185–206
- Ioannidou, A. (2007): A Comparative Analysis of New Governance Instruments in Transnational Educational Space – A shift to knowledge-based instruments? In: European Educational Research Journal, H. 4, S. 336–347
- Ioannidou, A. (2008): Governance-Instrumente im Bildungsbe-
reich im transnationalen Raum. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 91–110
- Jakobi, A.P. (2007): Die Bildungspolitik der OECD: Vom Erfolg eines scheinbar machtlosen Akteurs. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, S. 166–181
- Krücken, G. (2004): Hochschulen im Wettbewerb – eine organisationstheoretische Perspektive. In: Böttcher, W./Terhart, E. (Hg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Wiesbaden, S. 286–301
- Krücken, G. (2005): Einleitung. In: Meyer, J.W./Krücken, G. (Hg.): Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Frankfurt a.M., S. 7–16

- Krücken, G. (2008): Die Steuerung des Hochschulsystems im Zeichen des Bologna-Prozesses. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung*. Bad Heilbrunn, S. 217–231
- Kuhlenkamp, D. (1999): Intervention, Supervision, Inspektion. Modi staatlichen Verhaltens zur Weiterbildung. In: Derichs-Kunstmann, K. u.a. (Hg.): *Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung*. Beiheft zum Report. Frankfurt a.M., S. 14–35
- Kuhlenkamp, D. (2006): Finanzielle Ressourcen zur Teilhabe an Weiterbildung. In: Forneck, H.J./Wiesner, G./Zeuner, C. (Hg.): *Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung*. Baltmannsweiler, S. 5–35
- Künzel, K. (1990): Das reflexive Ende? Wider die Emigration der Erwachsenenpädagogik aus dem Bildungshandeln. In: Kade, J. (Hg.): *Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft*. Frankfurt a.M., S. 99–107
- Kuper, H. (2008): Evaluationswissen als Steuerungsmedium. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung*. Bad Heilbrunn, S. 311–324
- Lange, S./Schimank, U. (Hg.) (2004): *Governance und gesellschaftliche Integration*. Wiesbaden
- Lattke, S./Popovic, K./Weickert, J. (2013): *Curriculum globALE. Curriculum for Global Adult Learning and Education*. Bonn
- Leibfried, S./Zürn, M. (Hg.) (2006): *Transformation des Staates?* Frankfurt a.M.
- Leschinsky, A. (2003): Der institutionelle Rahmen des Bildungswesens. In: Cortina, K.S. u.a. (Hg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek, S. 148–213
- Luhmann, N. (1989): Politische Steuerung: Ein Diskussionsbeitrag. In: *Politische Vierteljahresschrift*, H. 1, S. 4–9
- Luhmann, N. (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.
- Martens, K./Balzer, C. (2004): Comparing Governance of International Organisations: The EU, the OECD and educational policy. Paper presented at the annual meeting of the American Political Science Association, Hilton Chicago and the Palmer House Hilton, Chicago, IL. URL: http://citation.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/0/5/9/9/4/pages59945/p59945-1.php
- Mayntz, R. (2004): Governance im modernen Staat. In: Benz, A. (Hg.): *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen: Eine Einführung*. Wiesbaden, S. 65–76
- Mayntz, R./Scharpf, F.W. (1995a): *Gesellschaftliche Selbstregulierung und politische Steuerung*. Frankfurt a.M./New York
- Mayntz, R./Scharpf, F.W. (1995b): Steuerung und Selbstorganisation in staatsnahen Sektoren. In: Dies. (Hg.) (1995a): a.a.O., S. 9–38
- Meisel, K. (2008): Steuerung öffentlicher Weiterbildungsorganisationen bei paradoxen Anforderungen. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung*. Bad Heilbrunn, S. 233–250
- Meyer, J.W. (2005): Die Europäische Union und die Globalisierung der Kultur. In: Meyer, J.W./Krücken, G. (Hg.): *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Frankfurt a.M., S. 163–178
- Meyer, J.W./Rowan, B. (1977): Institutionalized Organizations: Formal structure as myth and ceremony. In: *American Journal of Sociology*, H. 2, S. 340–363
- Müller, U./Schweizer, G./Wippermann, S. (Hg.) (2008): *Visionen entwickeln – Bildungsprozesse wirksam steuern – Führung professionell gestalten. Dokumentation zum Masterstudiengang Bildungsmanagement der Landesstiftung Baden-Württemberg*. Bielefeld
- Münkler, H. (2007): Heroische und postheroische Gesellschaften. In: *Merkur: Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken*, H. 8/9, S. 742–752
- Murray, T.S./Clermont, Y./Binkley, M. (2005): *Measuring Adult Literacy and Life Skills: New frameworks for assessment*. Ottawa
- Nagel, B. (2004): Das Rechtssystem in der Weiterbildung. In: Krug, P./Nuissl, E. (Hg.): *Praxishandbuch Weiterbildungsrecht. Grundwerk*. Neuwied u.a., S. 1–81
- Niedlich, S./Brüsemeister, T. (2011): Bildungsmonitoring zwischen Berichterstattung und Steuerungsanspruch. Entwicklungslinien und akteurtheoretische Implikationen. In: Wacker, A./Maier, U./Wissinger, J. (Hg.): *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung*. Wiesbaden, S. 131–153
- Nuissl, E. (Hg.) (1995): *Standortfaktor Weiterbildung*. Bad Heilbrunn
- Nuissl, E. u.a. (2006): Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld
- Nuissl, E./Lattke, S. (Hg.) (2008): *Qualifying Adult Learning Professionals in Europe*. Bielefeld
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2005): *Promoting Adult Learning*. Paris
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2007a): *Education at a Glance*. Paris
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2007b): *Evidence in Education. Linking research and policy*. Paris

- Organisation for Economic Co-operation and Development (2013): OECD Skills Outlook 2013. First results from the Survey of Adult Skills. Paris
- Parreira do Amaral, M.P. (2006): The Influence of Transnational Organizations on National Education Systems. Frankfurt a.M.
- Power, M. (1997): The Audit Society. Rituals of verification. Oxford
- Rahn, S. (2008): Evaluation als Steuerungsmedium in der betrieblichen Weiterbildung. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 325–340
- Rat der Europäischen Union (2012): Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens. 2012/C 398/01. Brüssel
- Recum, H.v. (2006): Steuerung des Bildungssystems. Entwicklung, Analysen, Perspektiven. Berlin
- Reichart, E./Mühlheims, K. (2012): Bildungsberichterstattung als Steuerungsinstrument für die Weiterbildung? In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 2, S. 30–42
- Reutter, G. (2008): Vom wohlfahrtsstaatlichen Paradigma zum Marktparadigma – aufgezeigt am Wandel der Steuerungsformen der Bundesagentur für Arbeit. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 197–216
- Robak, S. (2004): Management in Weiterbildungsinstitutionen. Eine empirische Studie zum Leitungshandeln in unterschiedlichen Konstellationen. Hamburg
- Röbken, H. (2006): Managementkonzepte in der Schulentwicklung. Eine Modeerscheinung? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 2, S. 255–271
- Sauter, E. (2008): Öffentliche Verantwortung und Eigenverantwortung. Steuerung der Weiterbildung durch Ordnungskonzepte und Systemansätze. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 183–196
- Schemmann, M. (2007): Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank. Bielefeld
- Schemmann, M. (2008): Veränderungen und Modifikationen der bildungspolitischen Steuerung durch die OECD. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 111–124
- Scherrer, C. (2005): GATS: Long-term strategy for the commodification of education. In: Review of International Political Economy, H. 3, S. 484–510
- Schiersmann, C. (2007): Auf dem Weg zu einer Beratungswissenschaft für das Feld Bildung, Beruf, Beschäftigung. In: Heuer, U./Sieberts, R. (Hg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster u.a., S. 150–160
- Schmid, J. u.a. (Hg.) (2011): Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen. Baden-Baden
- Schrader, J. (1998): Lehrende in der Weiterbildung: Bildungspolitische Positionen und empirische Befunde zum lebenslangen Lernen. In: Brödel, R. (Hg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied, S. 73–87
- Schrader, J. (2001a): Bindung, Vertrag, Vertrauen: Grundlagen der Zusammenarbeit in Weiterbildungseinrichtungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 142–154
- Schrader, J. (2008a): Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung – ein Rahmenmodell. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 31–64
- Schrader, J. (2008b): Lerntypen bei Erwachsenen. Empirische Analysen zum Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung. Bad Heilbrunn
- Schrader, J. (2010): Reproduktionskontexte der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, S. 267–284
- Schrader, J. (2011): Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld
- Schrader, J. (2012): Steuerung der Weiterbildung – Stand und Perspektiven der Forschung. In: Hof, C./Ludwig, J./Schäffer, B. (Hg.): Steuerung – Regulation – Gestaltung. Baltmannsweiler, S. 17–34
- Schriewer, J. (2007): „Bologna“ – ein neu-europäischer „Mythos“? In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, S. 182–199
- Seibel, W. (1992): Funktionaler Dilettantismus. Erfolgreich scheiternde Organisationen im „Dritten Sektor“ zwischen Markt und Staat. Baden-Baden
- Streeck, W./Thelen, K.A. (Hg.) (2005): Beyond Continuity. Institutional change in advanced political economies. Oxford
- Timmermann, D. (2002): Bildungsökonomie. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 81–122
- Timmermann, D. (2009): Öffentliche Verantwortung für Weiterbildung. Staatliche Finanzierung der Erwachsenenbildung als Systemgestaltung. In: Bildung und Erziehung, H. 4, S. 421–440

- Tippelt, R. u.a. (2008): Die Netzwerke der Lernenden Regionen — ein Ansatz zur Typologie ihrer Organisation und Steuerung. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 163–182
- Tippelt, R. (Hg.) (2009): Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung. Opladen
- Töpfer, A. (Hg.) (2012): Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen. Bielefeld
- Vogel, B. (2007): Die Staatsbedürftigkeit der Gesellschaft. Hamburg
- Vogel, N. (2008): Steuerung der Weiterbildung durch erwachsenenpädagogische Professionalitätsentwicklung. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 293–301
- Weber, M. (1988): Politik als Beruf. In: Winckelmann, J. (Hg.): Max Weber: Gesammelte politische Schriften. Tübingen, S. 505–560 (erstmalig ersch. 1921)
- Weick, K.E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly, H. 1, S. 1–19
- Willke, H. (1998): Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart
- Willke, H. (2001): Systemtheorie III: Steuerungstheorie. Grundzüge einer Theorie der Steuerung komplexer Sozialsysteme. Stuttgart
- Willke, H. (2006): Global Governance. Bielefeld
- Zimmer, V. (2013): Anspruch und Wirklichkeit von Integrationskursen im Lichte erwachsenenpädagogischer Forschung. Münster

Annotierte Quellen

Diese Quellen und Datensätze werden mehrheitlich regelmäßig öffentlich gemacht und stellen keine einmaligen Forschungsdaten dar. Sie sind in der Regel über Online-Datenbanken zugänglich und werden

in verschiedenen Publikationen ausgewertet. Die meisten davon wurden in dieser Trendanalyse verwendet, entweder als Sekundärliteratur oder Auswertung der Primärdaten.

Datensatz	Erscheinungs- turnus	Herausgeber	Ausgewählte Veröffentlichungen und Kommentare	URL
Adult Education Survey (deutsch)	2–3 Jahre (2007, 2010, 2012)	TNS Infratest	Rosenblatt, B. v./Bilger, F. (2011): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2013): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2012 Trendbericht. Bonn Bilger, F. u.a. (Hg.) (2013): Weiterbildung in Deutschland 2012. Trends und Analysen auf Basis des deutschen Adult Education Survey (AES 2012). Bielefeld <i>Datensatz ist erhältlich über GESIS.</i>	www.bmbf.de/pub/trendbericht_weiterbildungsverhalten_2012.pdf www.bmbf.de/pubRD/Trendbericht_2012_Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland.pdf www.die-bonn.de/doks/2013-weiterbildungsverhalten-01.pdf
Adult Education Survey (international)	5 Jahre (2007, 2011)	Nationale statistische Ämter/beauftragte Projektnehmer	Rosenblatt, B.v. (2010): Adult Education and Training in Comparative Perspective – Indicators of Participation and Country Profiles. In: Statistics in Transition – new series, H. 3, S. 465–502 <i>Deskriptive Auswertungen sind über Eurostat-Portal möglich. Datensatz ist über Eurostat erhältlich.</i>	http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search_database
Continuing Vocational Training Survey (CVTS)	alle 6 Jahre, seit 1993	Statistical Office of the European Union (Eurostat) Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)	CEDEFOP (2010): Employer-provided Vocational Training in Europe. Evaluation and interpretation of the third continuing vocational training survey. Research Paper No. 2. Luxemburg Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2013): CVTS-Zusatzerhebung. Nationale Zusatzerhebung zur vierten europäischen Weiterbildungserhebung in Unternehmen (CVTS4-Zusatzerhebung). Bonn <i>Deskriptive Auswertungen sind über Eurostat-Portal möglich. Datensatz ist über Eurostat erhältlich.</i>	www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5502_en.pdf www.bibb.de/de/wlk61237.htm

Datensatz	Erscheinungs- turnus	Herausgeber	Ausgewählte Veröffentlichungen und Kommentare	URL
DIHK-Fortbildungs- statistik	jährlich	Deutscher Industrie- und Handels- kammertag	Deutscher Industrie- und Handelskam- mertag (DIHK) (2012): DIHK-Fortbil- dungsstatistik 2011. Berlin	www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/weiterbildung/weiterbildungsstatistiken/dihk-weiterbildungsstatistiken
Fernunterrichts- statistik	jährlich	Forum DistanE- Learning (FDL)	Forum DistanE-Learning (FDL) (2012): Fernunterrichtsstatistik 2011. Hamburg	www.forum-distance-learning.de/ content/downloads/FU-Statistik/ Ergebnisse%20FU%20Statistik%20 2011/Fernunterrichtsstatistik%20 2011.pdf
Förderstatistik der BA für Arbeit	monatlich	Bundesagentur für Arbeit (BA)	Bundesagentur für Arbeit (BA) (2012): Förderstatistik der BA für Arbeit (Berichtsmonat Juni 2012)	http://statistik.arbeitsagentur. de/Statischer-Content/Statistik- nach-Themen/Arbeitsmarkt- politische-Massnahmen/ Generische-Publikationen/ Plausibilitaet-XSozial.pdf
IAB-Betriebspanel	jährlich, seit 1993	Institut für Arbeits- markt- und Berufs- forschung (IAB)	Hartung, Silke (2013): Betriebliche Weiterbildungsbeteiligung und Weiterbildungsquote. In: Bundesin- stitut für Berufsbildung (Hg.) (2013): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bonn, S. 304–306	www.iab.de/de/erhebungen/ iab-betriebspanel.aspx
IW-Weiterbil- dungs-erhebung	alle 3 Jahre, seit 1993	Institut der deut- schen Wirtschaft Köln (IW)	Seyda, S./Werner, D. (2012): IW-Weiter- bildungserhebung 2011 – Gestiegenes Weiterbildungsvolumen bei konstanten Kosten. In: IW-Trends, H. 1, S. 1–19	www.iwkoeln.de/de/presse/veranst- altungen/beitrag/pressekonferenz- iw-weiterbildungserhebung-82448
leo. – Level-One Studie		Universität Hamburg	Grötlischen, A./Riekmann, W. (Hg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster u.a.	http://blogs.epb.uni-hamburg. de/leo/
Mikrozensus	jährlich	Statistisches Bundesamt	Statistisches Bundesamt (2013): Statistisches Jahrbuch 2013 Statistisches Bundesamt (2011): Datenreport 2011	https://www.destatis.de/DE/ Publikationen/Thematisch/Thema- tischeVeroeffentlichungen.html https://www.destatis.de/DE/Pub- likationen/StatistischesJahrbuch/ StatistischesJahrbuch2013.pdf?__ blob=publicationFile https://www.destatis.de/DE/ Publikationen/Datenreport/ Downloads/Datenreport2011. pdf?__blob=publicationFile
Nationales Bildungspanel (NEPS)	jährlich	Institut für bildungs- wissenschaftliche Längsschnittfor- schung (INBL) der Otto-Friedrich- Universität Bamberg	Blossfeld, H.-P./Roßbach, H.-G./Maurice, J.v. (Hg.) (2011): Education as a Lifelong Process. The German National Education- al Panel Study (NEPS). Wiesbaden	https://www.neps-data.de/de-de/ projektübersicht/publikationen.aspx
PIAAC		Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)	Rammstedt, B. (Hrsg.) (2013): Grund- legende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster, New York, München, Berlin	http://www.ssoar.info/ssoar/bit- stream/handle/document/36068/ ssoar-2013-rammstedt-Grundlegen- de_Kompetenzen_Erwachsener_im_ internationalen.pdf?sequence=1

Datensatz	Erscheinungs- turnus	Herausgeber	Ausgewählte Veröffentlichungen und Kommentare	URL
Sozio-oeko- nomisches Panel (SOEP)	jährlich, seit 1984	Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW)	Offerhaus, J./Leschke, J./ Schömann, K. (2010): Soziale Ungleichheit im Zugang zu beruflicher Weiterbildung. In: Becker, R./ Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Wiesbaden, S. 345–375 Seifried, J./ Berger, S. (2011): Determinanten der Weiterbildungsbeteiligung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 1, S. 138–152	https://ub-madoc.bib.uni-mannheim.de/1285/1/092_05.pdf www.diw.de/soep
Verbandsumfrage	jährlich	Wuppertaler Kreis	Wuppertaler Kreis (Hg.) (2012): Trends in der Weiterbildung – Verbandsumfrage 2011 bei den Mitgliedsinstituten des Wuppertaler Kreises. Köln	www.wkr-ev.de/trends12/trends12.htm
Verlagsumfrage	jährlich	ManagerSeminare	Graf J. (2012): Weiterbildungsszene Deutschland 2012. Studie über den deutschen Weiterbildungsmarkt. Bonn	www.managerseminare.de/eBooks/Weiterbildungsszene-Deutschland-2012,219925
Volkshochschul- Statistik	jährlich	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)	Huntemann, H./Reichart, E. (2013): Volkshochschul-Statistik 2012 - 51. Folge, Arbeitsjahr 2012. Bonn	www.die-bonn.de/Weiterbildung/Statistik/Vhs-Statistik/Default.aspx
wbmonitor	jährlich	Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)/ Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)	Ambos, I. (2009): Finanznöte sind Ursache für den Fachkräftemangel. Herausforderungen in der Personalentwicklung bei Weiterbildungsanbietern Koscheck, S./Weiland, M./Ditschek, E.J. (2013): wbmonitor Umfrage 2012: Klima und Strukturen der Weiterbildungslandschaft. Zentrale Ergebnisse im Überblick	https://www.wbmonitor.de https://www.wbmonitor.de/downloads/Ergebnisse_20130227.pdf
Weiterbildungs- statistik im Verbund	jährlich	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)	Horn, H./Ambos, I. (2012): Weiterbildungsstatistik im Verbund 2010 – Kompakt. Bonn	www.die-bonn.de/doks/2012-weiterbildungsstatistik-01.pdf www.die-bonn.de/Weiterbildung/Statistik/Verbundstatistik

Autorinnen und Autoren

Julia Alfänger, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufs- und Weiterbildung der Universität Duisburg-Essen, julia.alfaenger@uni-due.de

Ingrid Ambos, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Forschungs- und Entwicklungszentrum (FEZ) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, ambos@die-bonn.de

Nicole Brose, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Forschungs- und Entwicklungszentrum (FEZ) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, brose@die-bonn.de

Robert Cywinski, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Berufs- und Weiterbildung der Universität Duisburg-Essen, robert.cywinski@uni-due.de

Dr. Dieter Dohmen, Direktor des Forschungsinstituts für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS) in Berlin, d.dohmen@fibs.eu

Prof. Dr. Karin Dollhausen, Professur (apl.) an der Philipps-Universität Marburg (Fachbereich für Erziehungswissenschaften), Leiterin des Programms „Kooperative Bildungsarrangements“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, dollhausen@die-bonn.de

Arne Elias, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Berufs- und Weiterbildung der Universität Duisburg-Essen, arne.elias@uni-due.de

Anette Gerhard, freiberufliche Soziologin, Arbeitsschwerpunkte: Zeit- und Techniksoziologie, Lebensstilanalysen, a.gerhard@gmx.de

Prof. Dr. Dieter Gnahn, Professur (apl.) an der Universität Duisburg-Essen (Fakultät für Bildungswissenschaften), vormals kooptiertes Mitglied des Vorstands des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, dieter.gnahn@uni-due.de

Hella Huntemann, Leiterin des Arbeitsbereichs Statistik am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, huntemann@die-bonn.de

Prof. Dr. Ines Langemeyer, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenen-/Weiterbildung an der Eberhard Karls Universität Tübingen, ines.langemeyer@uni-tuebingen.de

Andreas Martin, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Forschungs- und Entwicklungszentrum (FEZ) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, martin@die-bonn.de

Dr. Elisabeth Reichart, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Forschungs- und Entwicklungszentrum (FEZ) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, reichart@die-bonn.de

Prof. Dr. Josef Schrader, wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, schrader@die-bonn.de

Zusammenfassung

Die seit 2008 zum dritten Mal erscheinende DIE-Trendanalyse dokumentiert Strukturen, Prozesse und Resultate der Weiterbildung auf der Grundlage von Daten der Bildungsberichterstattung und von aktuellen Befunden der Bildungsforschung. Das Buch trägt dazu bei, das gesicherte, oft aber verstreute oder schwer zugängliche Wissen über die Weiterbildung in Deutschland zu bündeln, um damit bessere Voraussetzungen für Entscheidungen in Politik und Praxis zu schaffen.

Das Buch präsentiert aktuelle Trends in den Bereichen Angebots- und Teilnahmestrukturen, Einrichtungen, Personal, Finanzierung. Eigene Kapitel widmen sich der Datenlage und Berichtssystemen zur Weiterbildung, der Erhebung von Kompetenzprofilen sowie einer systematischen Übersicht über Steuerung in der Weiterbildung unter dem Anspruch der Evidenzbasierung. Damit bietet die Trendanalyse Akteuren aus Praxis, Politik und Forschung eine empirische Grundlage für die Einschätzung und Steuerung von künftigen Entwicklungen in der Weiterbildungslandschaft.

Abstract

For the third time, the DIE-Trendanalyse presents structures, processes and results of adult and further education. The book is based on facts and figures from educational research and national reports on education. By gathering and presenting data from various sources, the book will provide the necessary prerequisites for decision making in politics and practice.

The book allows insights in trends in areas of adult education such as supply and demand, participation, personnel and staff, and financing of adult education. Additional chapters will present results from reporting systems, from the measuring of competence levels as well as from evidence-based research on adult education. The book provides the empirical basis for evaluating and decision making in the area of adult education.

Trends der Weiterbildung

DIE-Trendanalyse 2014

Die Trendanalyse des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung ist eine Bestandsaufnahme zur Weiterbildung in Deutschland. Sie dokumentiert Strukturen, Prozesse und Resultate der Weiterbildung auf der Grundlage von Daten der Bildungsberichterstattung und von aktuellen Befunden der Bildungsforschung. Im Jahr 2008 erstmals erschienen, trägt sie zum dritten Mal die empirischen Daten aus den verschiedenen Quellen und Statistiken zusammen, um Entwicklungslinien in der Weiterbildung zu identifizieren und zu interpretieren.

Das Buch präsentiert aktuelle Trends in den Bereichen Angebots- und Teilnahmestrukturen, Einrichtungen, Personal, Finanzierung. Eigene Kapitel widmen sich der Datenlage und Berichtssystemen zur Weiterbildung, der Erhebung von Kompetenzprofilen sowie einer systematischen Übersicht über Steuerung in der Weiterbildung unter dem Anspruch der Evidenzbasierung.

Damit bietet die Trendanalyse Akteuren aus Praxis, Politik und Forschung eine empirische Grundlage für die Einschätzung und Steuerung von künftigen Entwicklungen in der Weiterbildungslandschaft.