

Weiterbildungsmonitoring

Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey als Datenbasis der Bildungsberichterstattung und der Bildungsforschung

Harm Kuper, Sarah Widany

Zusammenfassung

Internationale und nationale Bildungsmonitorings sind inzwischen etablierte Elemente des Bildungssystems und die dort erhobenen Daten eine wichtige Referenz für Bildungspolitik und -forschung. Der Beitrag behandelt zunächst grundlegende Eigenschaften und Qualitätskriterien von Monitoringstudien und geht dann auf Spezifika des Monitorings von Weiterbildung ein. Anschließend werden das BSW und dessen Nachfolgestudie, der AES, als Datenbasis für ein Weiterbildungsmonitoring behandelt. Die konzeptionellen Unterschiede beider Studien und die Konsequenzen für eine Fortschreibung der Weiterbildungsberichterstattung im Rahmen des nationalen Bildungsberichts stehen im Mittelpunkt dieser Ausführungen.

Bildungsmonitoring

Das Format der Monitoringstudie hat sich für das Bildungssystem im Kontext empirisch gestützter Bildungspolitik und empirischer Bildungsforschung entscheidend entwickelt. Grundsätzlich gibt es zwei Kriterienraster, an denen sich der Wert von Bildungsmonitorings bemessen lässt: Die Qualität der Erkenntnisse über die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems, die in die Bildungsberichterstattung eingehen, und die Anschlussfähigkeit ihrer Daten für sekundäranalytische Studien, in denen bildungswissenschaftliche Hypothesen geprüft werden.

Formale Merkmale des Designs von Monitoringstudien sind die Regelmäßigkeit ihrer Durchführung, die Erhebung statistischer Daten in wechselnden repräsentativen Stichproben und die Auswertung von Daten auf einem Aggregationsniveau, das Aussagen über Systemzustände zulässt. Diese Designeigenschaften reflektieren das

Bezugsproblem, an dem Monitoringstudien ausgerichtet sind. Sie dienen der Gewinnung gebündelter Informationen zu komplexen sozialen Systemen, deren Strukturen emergentes Produkt und bedingender Kontext einer unüberschaubaren Vielzahl individueller Handlungen und Entscheidungen ist. Das Bildungssystem ist in allen Segmenten von einer Mehrebenenstruktur charakterisiert, in die sich das individuelle Lern- und Bildungsverhalten, die interaktiven Kontexte der Unterweisung und Konstruktion, die Organisation von Bildungsangeboten und die institutionelle Ebene der Systemregulation hierarchisch staffeln. Der Anspruch der Repräsentativität kann sich auf jede dieser Ebenen beziehen. Ebenso lassen sich ebenenspezifische statistische Indikatoren definieren. Die Regelmäßigkeit der Datenerhebung von Monitorings meist in mehrjährigen Zyklen gewährleistet bei gegebener Repräsentativität der Stichproben die empirische Abbildung von Trendentwicklungen im Bildungssystem.

Im Interesse einer Verbesserung der Leistungsfähigkeit des Bildungssystems werden von Monitorings oft Aufschlüsse über Outputs erwartet. In einem methodisch strengen Sinne können Monitoringstudien dem nicht nachkommen, da ihre Datenbasen aus aufeinanderfolgenden Querschnitterhebungen zusammengesetzt sind. Die Feststellung von Outputs im Sinne einer Transformation von Eigenschaften durch systeminterne Prozesse setzt Veränderungsmessungen und damit echte Längsschnitt designs voraus. Gleichwohl können Monitoringstudien die Überlegungen zur Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen anregen, etwa indem sie Informationen zur Veränderung in der Bildungsbeteiligung bieten oder Vergleiche der durchschnittlichen Kompetenzstände in unterschiedlichen Populationen der Nutzer von Bildungsangeboten ermöglichen. Diese Informationen aus Bildungsmonitorings gehen vielfach in Benchmarks ein, mit denen Maßgaben für die Entwicklung des Bildungssystems und seiner Subeinheiten gesetzt werden.

Weiterbildungsmonitoring

Für die Berichterstattung über Weiterbildung sind zudem „Systemspezifika“ in Rechnung zu stellen, denen Monitorings gerecht werden müssen. Anders als bei der Berichterstattung über Bildungsgänge, die der formalen Bildung zuzurechnen sind und damit zu Bildungsabschlüssen führen, gibt es in der zum größten Teil non formal organisierten Weiterbildung eine weitaus geringere Standardisierung und folglich eine größere Heterogenität von Bildungsangeboten und Beteiligungsmustern. Weiterbildung ist im Regelfalle nicht verpflichtend, sie verfügt nicht über einen Kanon oder verbreitete Curricula, die Weiterbildung anbietenden Einrichtungen sind teils in privatwirtschaftlicher, teils in staatlicher Trägerschaft oder in der Trägerschaft von Vereinen organisiert. Die Spanne der zeitlichen Formate von Weiterbildungsveranstaltungen reicht von einstündigen bis zu mehrjährigen Kursen; ebenso groß sind die Variationen der zeitlichen Lagerung der Weiterbildung in den Lebensläufen der Teilnehmenden sowie der Teilnahmemotive; mit der Diskussion um das informelle Lernen werden auch Lernanlässe zur Weiterbildung gezählt, die nicht von alltäglichen Handlungsvollzügen in der Arbeit oder privaten Lebenswelt abzutrennen und daher

nur schwer begrifflich zu fassen sind. Für ein umfassendes Weiterbildungsmonitoring ergibt sich daraus das Erfordernis, Nicht Teilnahme und ihre Gründe ebenso zu behandeln wie Teilnahme, eine große Spanne von Teilnahmefällen zu dokumentieren und dabei Informationen über die individuellen und kontextuellen Bedingungen der Weiterbildungsteilnahme, Eckdaten zum Verlauf und wenn möglich den Auswirkungen zu erheben. Mit den Teilnahmefällen – von denen es pro Person mehrere geben kann – wird die Mehrebenenstruktur um eine weitere, unterhalb der Individualebene befindliche Lage erweitert.

Diese Skizze verdeutlicht die Anforderungen, vor denen ein Weiterbildungsmonitoring steht. Grundsätzlich kann ein Weiterbildungsmonitoring an Angebots- bzw. Gelegenheitsstrukturen der Weiterbildung ansetzen oder am Teilnahmeverhalten. Angebots- bzw. Gelegenheitsstrukturen werden anhand von Erhebungen in Betrieben (vgl. bspw. Leber 2009) oder Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Dietrich/Schade 2008) untersucht; ein weiterer Weg erschließt sich über Trägerstatistiken (vgl. Huntemann/Weiß 2010). Diese Untersuchungen gewährleisten einen Überblick der institutionellen Strukturen der Weiterbildung, sie erlauben allerdings keine Disaggregation der Informationen auf der Ebene individueller Weiterbildungsbeteiligung. Die Strukturen der Weiterbildung sind in einem stärkeren Maße von Nachfrage als von Angeboten bestimmt; zudem variieren die Muster der Weiterbildungsbeteiligung in den gesellschaftlichen Subsystemen und sozialen Milieus (vgl. Schemmann/Wittpoth 2008). Aus diesem Grund sind Monitorings auf der Grundlage repräsentativer Stichproben der erwachsenen Bevölkerung unerlässlich für eine umfassende Berichterstattung über die Intensität und die Bedingungen der Beteiligung. Die bislang bedeutsamste und auch für die nationale Bildungsberichterstattung (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006, 2008) grundlegende Studie ist das Berichtssystem Weiterbildung (BSW), das 2010 in den europäischen Adult Education Survey (AES) (vgl. Rosenblatt/Bilger 2007) übergegangen ist. Mit den seit 1979 im dreijährigen Rhythmus regelmäßig durchgeführten querschnittlichen Repräsentativbefragungen der 19 bis 64-jährigen in Deutschland und der Fokussierung auf Weiterbildung bietet das BSW/AES die dichteste Datengrundlage für die Analyse von Trendentwicklungen der Bildungsbeteiligung Erwachsener. In einem stärker bildungsökonomisch bzw. bildungssoziologisch definierten Umfeld haben sich Studien entwickelt, die für die Bildungsberichterstattung großes Potential haben und aufgrund ihrer längsschnittlichen Datenstruktur insbesondere für Analysen der Weiterbildungserträge intensiv genutzt werden. Zu nennen sind hier insbesondere die 8. Stufe des Nationalen Bildungspanel (NEPS), in der von einem Sample mit 13.000 Erwachsenen Daten zur Weiterbildungsbeteiligung und Kompetenzentwicklung erhoben werden (vgl. Allmendinger u. a. 2011); das Sozio-ökonomische Panel (SOEP) (vgl. Lohmann u. a. 2009), das seit 1989 in unregelmäßigen Abständen in fünf längsschnittlich angelegten Wellen ein Befragungsmodul zur Weiterbildung enthielt und das Mikrozensus Panel, das ebenfalls in einer längsschnittlichen Datenstruktur die Analyse von Effekten der Weiterbildungsbeteiligung, bspw. auf das Einkommen, erlaubt (vgl. Wolter/Schiener 2009).

BSW – differenziertes und adaptives Befragungskonzept

Das BSW erfasst die Weiterbildungsbeteiligung der deutschen Bevölkerung seit 1979 mit einem Set aus Kernfragen zur Teilnahme an weiterbildenden Kursen und Lehrgängen. Die Teilnahme an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung wird dabei getrennt in zwei Frageblöcken erfasst. Innerhalb dieser Blöcke werden Informationen zur Teilnahme an bis zu drei Kursen erhoben. Auf der Ebene von Teilnahmefällen stehen so differenzierte Angaben zu Kursmerkmalen wie Dauer, Finanzierung, Motivation, Institution und subjektive Nutzeneinschätzung zur Verfügung. Diese je nach Teilnahmefall variierenden kontextuellen Merkmale können im Zusammenhang mit den stabilen individuellen soziodemographischen Merkmalen analysiert werden. Neben diesen kontinuierlich erhobenen Kernfragen greift das BSW in Zusatzfragen weitere Themen zum Lernen Erwachsener auf. Um Trends in der Weiterbildungsteilnahme abbilden zu können, ist dafür eine teilweise Adaption des Befragungskonzeptes notwendig. Der Fragekomplex zum informellen Lernen, der seit seiner ersten Aufnahme in das Berichtssystem 1994 durch weitere Fragen ergänzt und verändert wurde, ist ein gutes Beispiel dafür, dass die Konzeption von Monitoringinstrumenten in der Abwägung zwischen Kontinuität und Aktualität erfolgt (vgl. Kaufmann 2011). Einerseits ist eine trendanalytische Beobachtung von Weiterbildungsbeteiligung auf kontinuierlich erhobene Variablen angewiesen, andererseits müssen konzeptionelle Brüche in Kauf genommen werden, um neue Trends und Entwicklungen im Wandel sozialer Systeme aufzugreifen.

Stichprobenqualität

Die Anlage des BSW wie auch des AES als Einthemenbefragung ermöglicht die Erfassung von Weiterbildungsbeteiligung in einer Tiefe und Breite, wie sie in keinem anderen Erhebungskonzept in Deutschland zu finden ist. Dieses Erhebungsdesign hat jedoch Auswirkungen auf die Stichprobenqualität. Neben einem in sozialwissenschaftlichen Umfragestudien verbreiteten Bildungsbias, der eine Überrepräsentation von tendenziell höher qualifizierten Befragungspersonen in der Stichprobe nach sich zieht, führt die Fokussierung auf das Thema Weiterbildung unter Umständen auch dazu, dass das Verhältnis Teilnehmer/innen und Nicht Teilnehmer/innen in der Stichprobe ebenfalls verzerrt wiedergegeben wird. Die BSW und auch AES Stichproben sind somit mit einem doppelten Bias behaftet, da erstens Weiterbildungsteilnahme und ein hoher Bildungsabschluss positiv korreliert sind (Bildungsbias) und zweitens an Weiterbildung Teilnehmende durch ihr Interesse an diesem Thema tendenziell eher bereit sind, an einer Befragung mitzuwirken (vgl. Widany 2009, S. 142 f.).

Für ein bildungspolitisches Monitoring der Leistungen des Weiterbildungssystems hat das zur Folge, dass die Teilnahme an Weiterbildung überschätzt wird. Diese systematischen Stichprobenverzerrungen müssen bei der Bestimmung von Teilnahmequoten, vor allem im Zusammenhang mit bildungspolitischen Benchmarks, berücksichtigt werden.

Im Kontext von bildungswissenschaftlichen Sekundäranalysen hingegen, entstehen durch das beschriebene Oversampling der Weiterbildungsbeteiligten positive Mitnahmeeffekte, da multivariate Analysen nicht in gleichem Maße auf Repräsentativität angewiesen sind, wie das bei deskriptiven Auswertungen der Fall ist. So sind die Fallzahlen auch für unterschiedliche Subgruppen von Weiterbildungsbeteiligten (bspw. unterschieden nach Alters- oder Berufsgruppen) noch ausreichend hoch, um differenzierte Analysen durchzuführen.

In AES und BSW liegt der Fokus deutlich auf dem Monitoring der Teilnahme. Der Beobachtung von Nicht-Teilnahme sind enge Grenzen gesetzt. Dies ist zum einen darauf zurückzuführen, dass Nicht-Teilnehmende in der Stichprobe statistisch unterrepräsentiert sind. Darüber hinaus werden kaum Informationen erhoben, anhand derer die Ursachen für eine Weiterbildungsabstinenz hinreichend untersucht werden können (vgl. Schröder u. a. 2004).

BSW und AES – konzeptionelle Übereinstimmungen und Unterschiede

Die Konzeption von BSW und AES ist primär bildungspolitisch motiviert und auch als Reaktion auf eine fehlende amtliche Statistik zu verstehen (vgl. Sauter 1990, S. 260). Die Definition von Weiterbildung und die Abfrage verschiedener Kontextmerkmale orientiert sich daher an bildungspolitischen Diskursen. Bildungswissenschaftliche Studien stehen vor der Herausforderung, die Daten für eigene Fragestellungen anschlussfähig zu machen und theoretisch zu fundieren (vgl. Kuper 2008).

Die Operationalisierung von Weiterbildung in der Konzeption des AES scheint sich diesbezüglich gegenüber dem BSW als vorteilhafter zu erweisen. Wenngleich die beiden Studien im Wesentlichen in ihrer Konzeption und den Erhebungszielen übereinstimmen (vgl. Rosenblatt/Bilger 2007, S. 29), zeigen sich in der Definition von Weiterbildung und den damit verbundenen Lernformen auch Unterschiede. Im BSW dominiert ein traditionelles Begriffsverständnis von Weiterbildung, das von der Abgrenzung zur Erstausbildung, der Unterscheidung zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung und von organisierten Lernaktivitäten in Kursen, Lehrgängen und Seminaren gekennzeichnet ist. Der AES als EU weit angelegte Monitoringstudie folgt einem Begriffsverständnis, wonach das intentionale Lernen Erwachsener in formalen, non formalen und informellen Settings stattfinden kann. Die Teilnahme an *formalem Lernen* entspricht Bildungsaktivitäten, die im traditionellen Verständnis in den Rahmen der Erstausbildung fallen und im BSW bisher kaum berücksichtigt wurden. Unter *non-formalen Lernaktivitäten* werden Veranstaltungsformen gebündelt, die teilweise der Teilnahme an organisierter Weiterbildung entsprechen, jedoch auch darüber hinausgehen, wie bspw. die Unterweisung am Arbeitsplatz. *Informelles Lernen* ist anders als im BSW – in der Operationalisierung des AES vor allem auf Selbstlernen angelegt. Es wird nicht unterschieden, ob diese Aktivitäten im beruflichen Kontext oder im Rahmen von Freizeitaktivitäten stattgefunden haben (vgl. ebd., S. 56 f.). Die Teilnahme an informeller beruflicher Weiterbildung wurde im BSW durch einen relativ breiten Katalog an arbeitsplatzbezogenen Lernformen abgefragt. Das Modul zu

informellen Lernaktivitäten im AES nimmt diese Lernformen nicht auf und hat im Vergleich zum BSW eine sehr viel geringere Reichweite (vgl. Kaufmann 2011).

Während im BSW die Teilnahme an allgemeiner oder beruflicher Weiterbildung in zwei gesonderten Blöcken abgefragt wird (Zwei Säulen Modell), erfolgt diese Zuordnung im AES nachgelagert. Die Befragten geben zu allen Weiterbildungsaktivitäten an, ob diese „hauptsächlich aus beruflichen Gründen oder mehr aus privatem Interesse“ erfolgten (Zwei Stufen Modell) (vgl. Rosenblatt/Bilger 2007, S. 71). Über diese Funktionszuschreibung kann weiterhin eine Differenzierung in allgemeine und berufliche Weiterbildung vorgenommen werden. Die kategoriale Aufteilung, die in Deutschland vor allem unter ordnungspolitisch institutionellen Gesichtspunkten besteht wird somit durch eine Zuordnungslogik abgelöst, in der die Befragten die funktionalen Bezüge ihrer Weiterbildungsbeteiligung identifizieren (vgl. Kuper 2008, S. 38). Es besteht durch die im Zusammenhang mit den Weiterbildungsaktivitäten erhobenen Kontextmerkmale nach wie vor die Möglichkeit einer differenzierten Analyse der Teilnahme nach weiteren Kriterien wie Trägerschaft, Finanzierung, Durchführung in der Arbeit oder Freizeit oder Anlass der Teilnahme. Die Operationalisierung von non formaler Weiterbildungsbeteiligung kann im AES insgesamt als flexibel betrachtet werden. Sie gewährleistet im Verwendungskontext bildungspolitischer Monitorings als auch für bildungswissenschaftliche Forschungsvorhaben Anschlussfähigkeit.

BSW-AES – Fortschreibung der Zeitreihen

Die lange Erhebungstradition des BSW ermöglicht es, die Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung der deutschen Bevölkerung innerhalb der letzten 30 Jahre abzubilden. Zeitreihen dieser Qualität sind wertvoll für die Bildungsberichterstattung, die anhand der Veränderung von Kennzahlen Entwicklungen des Bildungssystems beschreibt. Beim Übergang vom BSW zum AES stellte sich die Frage, inwieweit sich die unterschiedlichen Operationalisierungen von Weiterbildungsbeteiligung als kompatibel erweisen, um valide Aussagen über die Veränderung von Systemzuständen treffen zu können. Das Antwortverhalten von Befragten reagiert sensibel auf Veränderungen im Frageprogramm, so dass im Vergleich der Teilnahmequoten von BSW und AES neben Trendeffekten, die tatsächliche Veränderungen in der Weiterbildungsbeteiligung abbilden, auch Operationalisierungseffekte zu berücksichtigen sind, die lediglich ein verändertes Antwortverhalten abbilden. Da das BSW und der AES in einem Begleitprojekt 2007 parallel erhoben wurden und somit die Daten der beiden Studien für den gleichen Referenzzeitraum zur Verfügung stehen, ist es prinzipiell möglich Operationalisierungseffekte zu identifizieren und diese bei der Fortschreibung der Teilnahmequoten zu berücksichtigen. Das Weiterbildungsmonitoring in Deutschland muss folglich durch die Einführung des AES nicht auf Null zurückgesetzt werden, es bedarf jedoch einer sorgfältigen Adaption der Daten aus den jeweiligen Erhebungswellen.

Weiterbildung im Bildungsbericht 2010

Im ersten und zweiten nationalen Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsbericht erstattung 2006, 2008) wird die Entwicklung der Teilnahmequoten für allgemeine und berufliche Weiterbildung, in den Zeiträumen 1991 bis 2003 bzw. 2007 berichtet. Datengrundlage ist das BSW, die Daten des AES werden im Bildungsbericht 2008, für den sie erstmals verfügbar waren, nicht in die Trendanalyse integriert. Für die differenzierte Darstellung der Beteiligung an einzelnen Weiterbildungstypen und die Analyse der Einflussfaktoren auf Weiterbildungsbeteiligung wird jedoch auf die Daten des AES zurück gegriffen; dabei werden auch Weiterbildungsaktivitäten einbezogen, die nicht unter die Definition von Weiterbildung innerhalb des BSW fallen. Die eingeschränkte Vergleichbarkeit der Ergebnisse aus beiden Studien wird im Bildungsbericht nicht thematisiert und bleibt Uninformierten verborgen. Der Indikator zum informellen Lernen Erwachsener bezieht sich wiederum auf das BSW und weist die Teilnahmequoten an verschiedenen informellen Lernformen aus (vgl. ebd. 2008, S. 138 ff.). Da die nationale Bildungsberichterstattung auf einen zweijährigen und die Erhebung der Weiterbildungsbeteiligung der Bevölkerung durch den AES auf einen dreijährigen Turnus angelegt ist, bezieht sich der aktuelle Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010) auch auf die 2007 erhobenen Daten; der Fokus der Darstellung liegt auf alters- und sozialstrukturellen Merkmalen der Teilnehmenden sowie Themen der Weiterbildungsaktivitäten. Aufgrund der geringen Informationsbasis des AES zu informellen Lernformen wird dieser Bereich aus der Berichterstattung ausgeklammert (ebd., S. 136 ff.).

Der Umgang der Bildungsberichterstattung mit dem Übergang der beiden Monitoringstudien BSW AES zeigt, dass die Leistung des Bildungsmonitoring – die Beschreibung von Systemzuständen als praktische Entscheidungsgrundlage der empirisch gestützten Bildungspolitik – eng an die zur Verfügung stehende Datengrundlage gekoppelt ist. Der Wechsel des Erhebungsinstruments kann durch das Wegfallen oder Hinzukommen von Informationen (informelles Lernen und formales Lernen) oder Veränderungen in der Operationalisierung (non formales Lernen vs. kursförmig organisierte Weiterbildung) dazu führen, dass sich die vermeintlich gleichen Indikatoren auf verschiedene Sachverhalte beziehen.

AES – internationale Perspektive

Im Übergang vom BSW auf das AES liegt viel Potential. Das im nationalen Kontext entstandene Verständnis von Weiterbildung wird angeregt und kann vor dem Hintergrund der europäischen Konzeptionen zum Lernen Erwachsener reflektiert werden (vgl. Dollhausen 2008). Die Internationalisierung der Weiterbildungsstatistik eröffnet neue Möglichkeiten des Vergleichs, sowohl hinsichtlich bildungspolitischer output orientierter Benchmarks auf europäischer Ebene als auch hinsichtlich der bildungswissenschaftlichen Analyse von Teilnahmestrukturen und -bedingungen von Weiterbildung in nationalspezifischen Kontexten.

Literatur

- Allmendinger, J. u. a. (2011): Adult Education and Lifelong Learning. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3/14, Beiheft 2: 283 299
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: Bertelsmann
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: Bertelsmann
- Dietrich, S./Schade, H. J. (2008): Weiterbildungsanbieter im Fokus und der Beitrag des wbmonitor. Fachtagung des Projekts „Weiterbildungskataster“. Zusammenfassung der Ergebnisse. Bonn: BIBB/DIE
- Dollhausen, K. (2008): Die Wirklichkeit der Weiterbildungsstatistik – Anmerkungen im Übergang vom BSW zum AES. In: Gnahn, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. 2. Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld. Bertelsmann: 15 24
- Huntemann, H./Weiß, C. (2010): Volkshochschul Statistik. 48. Folge, Arbeitsjahr 2009. Bonn: DIE
- Kaufmann, K. (2011): Beteiligung an informellem berufsbezogenem Lernen im Trend. Dissertation an der Freien Universität Berlin
- Kuper, H. (2008): Operationalisierung der Weiterbildung: Begriffswelten und Theoriebezüge. In: Gnahn, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2. Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld. Bertelsmann: 35 42
- Leber, U. (2009): Betriebsgröße, Qualifikationsstruktur und Weiterbildungsbeteiligung. Ergebnisse aus dem IAB Betriebspanel. In: Behringer, F./Käpplinger, B./Pätzold, G. (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung. Der Continuing Vocational Training Survey (CVTS) im Spiegel nationaler und europäischer Perspektiven. Stuttgart. Steiner: 149 168
- Lohmann, H./Spieß, C. K./Groh Samberg, O./Schupp, J. (2009): Analysepotenziale des Sozio ökonomischen Panels (SOEP) für die empirische Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2/12: 252 280
- Rosenblatt, B. von/Bilger, F. (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 1. Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld: Bertelsmann
- Sauter, E. (1990): Weiterbildungsstatistik. Ansätze, Defizite, Vorschläge. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 3: 258 270
- Schemmann, M./Wittpoth, J. (2008): Asking more than we can tell: social status, social milieu and social space in explanations for participation in adult education. In: Studies in the education of adults 2: 160 175
- Schröder, H./Schiel, S./Aust, F. (2004): Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Motive, Beweggründe, Hindernisse. Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens 5. Bielefeld: Bertelsmann
- Widany, S (2009): Lernen Erwachsener im Bildungsmonitoring. Operationalisierung von Weiterbildungsbeteiligung in empirischen Studien. Wiesbaden. VS Verlag
- Wolter, F./Schiener, J. (2009): Einkommenseffekte beruflicher Weiterbildung. Empirische Analysen auf Basis des Mikrozensus Panels. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1/61: 90 117