

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Trends der Weiterbildung

DIE-Trendanalyse 2010

DIE SPEZIAL



Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Trends der Weiterbildung –

DIE-Trendanalyse 2010

DIE-Spezial

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

**Trends der Weiterbildung –
DIE-Trendanalyse 2010**

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 **85/0010** 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.: 85/0010

© 2010 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Umschlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Bielefeld

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-4242-8 (Print)

ISBN 978-3-7639-4243-5 (E-Book)



Mix
Produktgruppe aus vorbildlich bewirtschafteten
Wäldern und anderen kontrollierten Herkünften
www.fsc.org Zert.-Nr. FIM-COC-025041
© 1996 Forest Stewardship Council

Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkungen	9
<i>Dieter Gnab</i>	
Einleitung – Weiterbildung und Wirtschaftskrise	11
1. Wirtschaftskrise als zentrale Rahmenbedingung.....	11
2. Weiterbildung als Nutznießer oder Verlierer der Krise?.....	11
3. Systemrelevanz der Weiterbildung.....	12
<i>Dieter Gnab</i>	
Weiterbildung und ihre Segmente	15
1. Begriffliche Abgrenzungen und Erscheinungsformen von Lernen	15
2. Teilmärkte und Segmente.....	18
3. Daten- und Informationsquellen	20
<i>Dieter Gnab</i>	
Berichtssysteme und Weiterbildungsstatistik.....	25
1. Phase I: Bildungsplanung und Entwicklung der Weiterbildungsstatistik	25
2. Phase II: Marktorientierung und Weiterbildungsforschung	27
3. Phase III: Politische Steuerung und Bildungsmonitoring.....	28
4. Weitere Tendenzen	30
<i>Karin Dollhausen</i>	
Einrichtungen.....	35
1. Gegenstandsbezug und Datenlage	35
2. Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland	37
2.1 Anbieterdichte	38
2.2 Expansionsdynamik.....	38
2.3 Größe der Einrichtungen.....	42
3. Anbieterspektrum	45
3.1 Verteilung von Anbietertypen	46
4. Wirtschaftliche Situation.....	49
4.1 Finanzierung.....	49
4.2 Kostenentwicklung, Preis- und Umsatzerwartungen.....	52
5. Geschäftsklima und Marktbehauptung	53
5.1 Geschäftsklima	53

5.2	Marktbehauptung.....	57
6.	Kooperationen und Netzwerke	59
6.1	Verbreitung und Akzeptanz	59
6.2	Kooperationspartner und -beziehungen	61
6.3	Breitenwirksamkeit, Innovationspotenzial und Marktfähigkeit von Weiterbildung durch Kooperationen und Netzwerke	65
6.4	Gelingensbedingungen und Nachhaltigkeit von Netzwerken.....	69

Ewelina Mania, Anne Strauch

Personal in der Weiterbildung	75
1. Datenlage und Forschungsstand.....	75
2. Personalsituation und Beschäftigtenstruktur	76
3. Tätigkeiten und Aufgaben.....	81
4. Qualifizierung und Fortbildung.....	86
4.1 QUALIDAT	87
5. Fazit und Ausblick	89

Ingrid Ambos unter Mitarbeit von Meike Weiland

Angebots- und Themenstrukturen	93
1. Angebotsvolumen	95
1.1 Volumen der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung.....	95
1.2 Angebotsentwicklung in verschiedenen Anbietersegmenten	97
1.3 Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung.....	98
2. Themenstrukturen	100
2.1 Themenschwerpunkte und -entwicklungen aus individueller Perspektive	100
2.2 Themenprofile und -entwicklungen in ausgewählten Anbietersegmenten	102
3. Entwicklungen in ausgewählten Themenbereichen.....	110
4. Weiterbildung jenseits traditioneller Veranstaltungsformen.....	121

Kristina Enders, Elisabeth Reichart

Weiterbildungsbeteiligung und Teilnahmestrukturen	127
1. Weiterbildungsbeteiligung.....	127
1.1 Gegenstandsbezug und Datenlage	127
1.2 Beteiligungsquoten allgemein	129
1.3 Bildungsbeteiligung im Lebenslauf.....	132
1.4 Teilnahme an verschiedenen Lernformen	134
1.5 Beteiligungsquoten soziodemographisch abgegrenzter Teilgesamtheiten.....	135
1.6 Internationaler Vergleich der Beteiligungsquoten	140

2.	Teilnahmestrukturen in ausgewählten Segmenten	142
2.1	Gegenstandsbezug und Datenlage	142
2.2	Betriebliche Weiterbildung	143
2.3	SGB-geförderte Weiterbildung.....	145
2.4	Volkshochschulen	146
2.5	Fernunterrichtsanbieter	150

Roman Jaich

Finanzierung der Weiterbildung.....	155	
1.	Finanzierung durch die Individuen.....	156
2.	Finanzierung durch die Betriebe.....	156
3.	Finanzierung durch die öffentliche Hand	157
3.1	Finanzierung durch die Bundesagentur für Arbeit	158
3.2	Finanzierung der Volkshochschulen durch Länder und Kommunen	159
3.3	Finanzierung des Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetzes durch den Bund und die Länder	160
4.	Gesamtfinanzierung	161

Dieter Gnabls

Kompetenzprofile.....	163	
1.	Kompetenzdefinition.....	163
2.	Lesekompetenz	164
3.	Fremdsprachen- und Computerkompetenz	164
3.1	Fremdsprachenkompetenz	164
3.2	Computerkompetenz	166
4.	Perspektiven.....	166

Ekkehard Nuisl

Trends in der Weiterbildungsforschung	171	
1.	Gegenstand.....	171
2.	Kontext.....	172
3.	Forschungsfelder.....	174
3.1	Lernen	175
3.2	Wissensstrukturen und Kompetenzbedarfe.....	176
3.3	Professionelles Handeln	176
3.4.	Institutionalisierung.....	177
3.5	System und Politik	178
4.	Entwicklungslinien.....	179
Autorinnen und Autoren	183	

Vorbemerkungen

Vor Ihnen liegt zum zweiten Mal die DIE-Trendanalyse. Diejenige des Jahres 2008 hatte viele Leserinnen und Leser, wurde vielfach kommentiert und in Diskussionen als Datenbasis und Beleg genutzt. Unser Format der „Trendanalyse“ hat sich also bewährt.

Es gab allerdings auch viele kritische Stimmen, insbesondere dazu, was die Definition und Qualität von „Trends“ betrifft. In der Tat ist es schwierig, Trends verlässlich festzustellen. Auf der einen Seite gehört die Analyse von Trends, von Entwicklungen und Veränderungen zu den notwendigsten wissenschaftlichen Tätigkeiten. Dies gilt besonders dann, wenn Trends erfasst und beschrieben werden, die in der Gegenwart bedeutsam sind. Die Feststellung von Trends ist notwendig, um Situationen zu verstehen, in ihrer Bedeutung zu erfassen und möglicherweise rechtzeitig Handlungsbedarf zu erkennen. Trends verweisen in der Regel auch auf Wirkungskräfte, deren Konstellation und Zusammenspiel.

Trends festzustellen, insbesondere in einem komplexen Feld wie der Weiterbildung, gehört aber auch zu den schwierigsten wissenschaftlichen Tätigkeiten. Die Definition von Sachverhalten, das Bestimmen aussagekräftiger Indikatoren, das Erfassen und Erheben von realen Verläufen sind theoretisch wie empirisch anspruchsvolle Verfahren. Umso schwieriger werden sie, je näher das Beobachtete in die Gegenwart rückt. Der zeitgenössische Blick verfügt noch nicht über die Sicherheit, zu beurteilen, was wichtig und unwichtig, kurzlebig und nachhaltig ist. Dies ist bei ausreichender zeitlicher Distanz deutlich einfacher.

Gerade bei der Analyse der Weiterbildung ist es wichtig, die „Eindeutigkeit“ von Trends zu relativieren und zwischen „Talk“ (Programmatik) und „Action“ (Realität) zu unterscheiden. Die Eindeutigkeit von Trends ist vor allem deshalb zu relativieren, weil Weiterbildung durch unterschiedliche Segmente, Strömungen, Ungleichzeitigkeiten und Gegenläufigkeiten gekennzeichnet ist. Ein Beispiel dafür ist der Trend in der Rolle der Lehrenden,

die – so wird seit vielen Jahren konstatiert – von Wissensvermittlern zu Moderatoren geworden sind. Aber: Bereits vor vierzig Jahren hieß es, Lehre in der Erwachsenenbildung sei hauptsächlich Moderation, und auch heute lassen sich viele organisierte Bildungsangebote beobachten, die sehr deutlich der Wissensvermittlung durch die Lehrenden dienen.

Ähnliches gilt auch für Programmatik und Realität. Am auffälligsten ist dabei die immer häufiger und mit immer größerem Nachdruck geäußerte Feststellung, dass Weiterbildung zu einem zentralen und außerordentlich wichtigen Teil der Gesellschaft und auch der Politik geworden ist. Betrachtet man jedoch die Aktivitäten unterschiedlicher Seiten oder die Entwicklung der Teilnahmequoten, so könnte man eher von Stagnation oder Rückschritt sprechen.

Es gilt also, in einer Trendanalyse alle nur denkbaren Daten heranzuziehen, um Trends in der Realität aufspüren und nachweisen zu können. Dabei ist oft festzustellen, dass es an empirischen Daten mangelt; solange es keine spezifischen Primärerhebungen in diesen Fällen gibt, wird es vielfach für einen vermuteten oder beobachtbaren Trend keinen wirklichen Beleg geben. Wir werden daher möglicherweise die nächste Trendanalyse (im Jahre 2012) in den Bereichen datenmäßig unterfüttern, für die keine ausreichende empirische Basis existiert.

Unsere Trendanalyse ist kein „Bericht“, in dem die Situation des gesamten Bereichs, soweit dies mit quantitativen Daten möglich ist, indikatorengestützt beschrieben wird. Die Trendanalyse ist auch kein „Stimmungsbarometer“, in dem blitzlichtartig Einstellungen und Meinungen zur Situation des Bereichs erfasst werden. Die Trendanalyse ist auch keine „Prognose“, die Zukünftiges voraussagt oder auch nur suggeriert.

Die Trendanalyse ist eine Bestandsaufnahme, die nicht nur den Status quo beschreibt, sondern die Linien nachvollzieht, wie es zu dem Status quo gekommen ist. Die Trendanalyse zieht die verfügbaren quantitativen und qualitativen, empirischen Daten heran, um Entwicklungslinien der Weiterbildung zu

identifizieren und zu interpretieren. Die Qualifizierung einer Entwicklung als „Trend“ kann dabei – dies ist das Dilemma jeder zeithistorischen Analyse – durchaus strittig sein. Wir gehen aber davon aus, dass ein Zeitraum von zehn Jahren durchaus schon Aussagen über Entwicklungslinien ermöglicht, die als „Trend“ qualifiziert werden können.

Empfehlungen gibt die Trendanalyse nicht. Bei der Bewertung der Entwicklungen hält sich die Trendanalyse zurück, auch wenn einige der formulierten Trends besorgniserregend sein mögen – sofern man die normative Vorstellung einer gestaltenden, bedarfs- und bedürfnisgerechten Weiterbildung hat. Wir gehen davon aus, dass die notwendige Bewertung der von uns vorgelegten Daten und der von uns nachgezeichneten Trends auf der Basis der Trendanalyse erfolgt, so wie dies bei der ersten Trendanalyse vor zwei Jahren geschah. In Workshops, in themenspezifischen Tagungen (z.B. zur Professionalität und zur Angebotsentwicklung) sind die vorgelegten Daten zu überprüfen und zu bewerten. Hierzu fordern wir nachdrücklich auf, das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) selbst wird in unterschiedlichen diskursiven Formaten eine weitergehende Beschäftigung mit den Daten und Trends unterstützen.

Die vorliegende Trendanalyse folgt der ersten Trendanalyse in einem Abstand von zwei Jahren. Einem Abstand von „nur“ zwei Jahren, muss man sagen. Es ist bei zahlreichen der hier thematisierten Aspekte erkennbar, dass in diesem Zeitraum sich viele „Trends“ nicht geändert haben. Dennoch denken wir, dass der Abstand von zwei Jahren Grund genug ist, eine neue Trendanalyse zu publizieren; zum einen sind vielfach neue Datengrundlagen vorhanden, bereits verwendete Daten sind aktualisiert. Zum anderen thematisieren wir in jeder Trendanalyse Aspekte, die in der vorigen noch nicht im Blickfeld waren – wie in diesem Fall der Aspekt der Weiterbildungsforschung. Auch in den kommenden Trendanalysen werden wir inhaltlich und thematisch spezifische Aspekte neu bearbeiten.

Der vorliegende Text ist erneut Ergebnis eines längeren Diskussions- und Forschungsprozesses, an dem zahlreiche Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler des DIE mitgewirkt haben. Ihnen gilt mein Dank für die wiederum sehr anspruchsvolle Arbeit,

aber auch den vielen Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis, die mit Kommentaren zur letzten Trendanalyse dazu beitrugen, Ansatz und Verwertbarkeit des Formats zu verbessern.

Bonn, im Mai 2010

*Ekkehard Nuisl von Rein
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen*

Dieter Gnahn

Einleitung – Weiterbildung und Wirtschaftskrise

1. Wirtschaftskrise als zentrale Rahmenbedingung

Die aktuelle Weltwirtschaftskrise ist durch Fehlspekulationen und extrem risikoreiches Handeln auf den Finanzmärkten entstanden. Die Folgen von geplatzten Krediten, von Bankinsolvenzen und Vermögensverlusten haben inzwischen auch die Realwirtschaft erreicht und führen dort zu Beschäftigungsabbau und Unternehmensschließungen, zu Auftragsrückgängen und Produktionseinbußen.

Um schlimmere Auswirkungen oder gar den Systemzusammenbruch zu verhindern, sind die Regierungen mit Bürgschaften, Krediten, Staatshilfen und Konjunkturprogrammen in die Bresche gesprungen. Die Summe dieser Hilfen erreicht astronomische Höhen: Allein in Deutschland sind über 500 Mrd. Euro kurzfristig mobilisiert worden, in der EU über 2,9 Bio. Euro. Dieser Einsatz hat in Deutschland und den übrigen Staaten die Haushalts- und Finanzplanung konterkariert, hat Sparanstrengungen und Investitionsvorhaben empfindlich getroffen.

Viele Folgen der Krise sind jetzt schon fassbar, haben die Menschen, die Betriebe, die Gesellschaft erreicht: Sparanlagen und Rückstellungen für das Alter sind vernichtet oder zumindest im Wert stark gemindert worden. Durch Auftragsrückgänge wird weniger verdient, entsteht Arbeitslosigkeit. Zukunftspläne werden undurchführbar, Besitzstände gefährdet. Die Staatsverschuldung ist massiv gestiegen und wird die politischen Gestaltungsspielräume auf Jahre hin empfindlich einengen, Ausgaben werden reduziert und umgeschichtet werden müssen, es wird Erhöhungen der Staatseinnahmen über Steuer- und Gebührenerhebungen geben.

Das Ausmaß dieser Wirkungen ist noch nicht voll absehbar, da beispielsweise abgewartet werden muss, inwieweit staatliche Bürgschaften und Garantien zum Tragen kommen und ob noch weitere Zu-

spitzungen in der Realwirtschaft zusätzliche staatliche Unterstützungsleistungen aller Art notwendig machen. Zugespitzt formuliert hat diese Risiken und vermutlichen Verläufe der ehemalige Bundesminister Erhard Eppler in einem Artikel der Süddeutschen Zeitung: „Die Marktradikalen haben es geschafft: Ihretwegen hat sich der Staat verschuldet – nun wird er sparen und privatisieren müssen.“

Neben den Verlaufs- und Wirkungsunsicherheiten der Krise ist ein weiteres Phänomen zu beachten: die Wirkungszuschreibung. Die Wirtschaftskrise wird genutzt, um eigene Versäumnisse und Fehlverhalten zu rechtfertigen, um sich von der Verantwortung für aktuelle Probleme und Schief lagen zu entlasten. Mit dieser Kausalitätsunterstellung wird zudem versucht, an Staatshilfen heranzukommen. So kann zum Beispiel nicht behauptet werden, dass die Schwierigkeiten der Firmen Karstadt und Opel allein Folgen der Wirtschaftskrise sind, sie hat die hausgemachten Verwerfungen und strategischen Fehlplanungen allerdings akzentuiert.

2. Weiterbildung als Nutznießer oder Verlierer der Krise?

Welche Auswirkungen hat nun die Krise auf das System der organisierten Weiterbildung? Diese Frage ist nicht eindeutig zu beantworten, da sich sowohl Risiken als auch Chancen abzeichnen. Die Risiken liegen zum einen in Nachfrageausfällen, die eine Reaktion auf individuelle Einkommensausfälle und betrieblichen Kostendruck darstellen, zum anderen in der Gefahr von staatlichen Ausgabenreduzierungen im Feld der individuellen und institutionellen Weiterbildungsförderung. Die Chancen der Krise ergeben sich aus der Notwendigkeit, auf Arbeitslosigkeit und andere Formen der gesellschaftlichen Exklusion reagieren zu müssen.

Diese Ambivalenz spiegelt sich auch im Klimaindex der Weiterbildung wider, der im Rahmen des wbmonitor vom Bundesinstitut für Berufsbildung und vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung erhoben wird und dem ifo-Konjunkturindex nachgebildet ist. Auf einer Skala von -100 bis +100 werden die Geschäftserwartungen der Weiterbildungseinrichtungen erfasst. Der Wert ist gegenüber 2008 zwar von +42 auf +33 gesunken, signalisiert aber immer noch überwiegend positive Erwartungen. Dies wird besonders deutlich, wenn der ifo-Klimaindex für den Dienstleistungssektor betrachtet wird, der 2009 bei -5 liegt (vgl. Koscheck/Feller 2009, S. 5f.; Brandt 2010, S. 6f.) und damit deutlich schlechter steht.

Auch andere Befunde geben eher zu verhaltenem Optimismus Anlass. So weist eine repräsentative Infratest-Befragung von 301 Personalentscheidern in kleinen, mittelständischen und großen Unternehmen im Auftrag der Studiengemeinschaft Darmstadt aus, dass die Weiterbildungsbereitschaft sowohl bei der Einstellung als auch bei der Personalentwicklung eine zentrale Rolle spielt (vgl. Studiengemeinschaft Darmstadt 2009, S. 7f.). Im Fernunterricht und bei den Volkshochschulen steigen die Belegungszahlen im Jahr 2008 genauso wie die Zahl der Förderfälle in Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung nach SGB II und III (vgl. Brandt 2010, S. 7). Die Weiterbildung hat sich also bisher als vergleichsweise krisenrobust erwiesen, was nicht heißt, dass das auch in Zukunft so bleiben muss.

3. Systemrelevanz der Weiterbildung

Das oben präsentierte Ergebnis ist nicht besonders erstaunlich. Weiterbildung besitzt in der gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und politischen Diskussion einen hohen Stellenwert. Diese Bedeutung speist sich aus mehreren Quellen: Weiterbildung dient als Moderator, Katalysator und Motor gesellschaftlichen Wandels, sie wird als „Problemlöser“ genutzt und als Instrument zur Entfaltung der Persönlichkeit in allen Bereichen des Lebens in Anspruch genommen. Diese ambitionierte Funktionszuweisung stützt das Weiterbildungssystem

in seiner Wichtigkeit und sichert ihm Ressourcen. Gleichwohl wird es durch überfrachtete Wirkungserwartungen auch zuweilen überfordert und gerät unter Erfolgsdruck.

Jenseits dieser ambitionierten Rollenzuweisung erweist sich der Bedarf an und die Nützlichkeit von Weiterbildung auf vielfältige Weise, wie die folgenden Beispiele zeigen:

- o Der Prozess der Internationalisierung bzw. Globalisierung unseres Wirtschaftslebens wird mit Sprachkursen und Seminaren zur interkulturellen Bildung gestützt. Auf der anderen Seite werden Migrant/inn/en und Aussiedler/innen über spezielle Sprach- und Integrationsmaßnahmen gefördert und erhalten somit reale Einstiegschancen in unsere Gesellschaft.
- o Der Prozess der Individualisierung und Pluralisierung der Lebensstile bei gleichzeitiger Entwertung tradierter und häufig auch institutionalisierter Lebensmuster wird durch Angebote zur Orientierung und zum Erfahrungsaustausch einfacher zu bewältigen und durch die Einzelnen selbst besser gestaltbar. Weiterbildung ist ein Raum neben anderen, in dem der Wertediskurs geführt wird und somit dem Individuum Verstehens- und Orientierungschancen angeboten werden.
- o Der Strukturwandel wird in seinen negativen Folgen zum Beispiel in Form von Arbeitslosigkeit oder unterwertiger Beschäftigung abgemildert, indem Menschen über Qualifizierungsprozesse neue Erwerbschancen eröffnet werden. Die laufende Anpassung der Fähigkeiten und Fertigkeiten an geänderte oder gesteigerte Anforderungen erfolgt auf vielfältige Weise in Weiterbildungsprozessen aller Art, vorrangig im betrieblichen Kontext über arbeitsplatznahe Lernprozesse oder in Seminarform.
- o Das Vordringen neuer Techniken im Alltags- und Berufsleben wird erleichtert, weil in Weiterbildungsveranstaltungen Basis- und Handhabungswissen vermittelt wird. Gleichzeitig werden die Informations- und Kommunikationstechnologien auch als Lernmedium zunehmend wichtiger als Ersatz oder als Ergänzung des herkömmlichen Präsenzunterrichts (E-Learning, Blended Learning).

- o Die Entwicklung der Zivilgesellschaft benötigt kompetente, informierte und aufgeklärte Bürgerinnen und Bürger. Weiterbildung leistet hierzu gemeinsam mit dem Staat und der Wirtschaft wichtige Beiträge, indem Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt sowie Räume im realen und übertragenen Sinne zum Meinungs-austausch und zur Erarbeitung eigener Standpunkte und zur Vertretung eigener Interessen bereitgestellt werden.
- o Die zunehmende Alterung unserer Gesellschaft als Resultat nachhaltiger demographischer Prozesse stellt auch neue Bildungsaufgaben. Zum einen werden in Weiterbildungseinrichtungen Personen zur Betreuung von älteren Menschen qualifiziert, zum anderen werden den alten Menschen Bildungsangebote gemacht, die einen erfüllten Lebensabend gestalten helfen. Das Spektrum reicht dabei von altersgruppenspezifischen Veranstaltungen (z.B. zu Gesundheitsfragen) über Angebote zur sinnvollen Freizeitgestaltung bis hin zu Maßnahmen, die Ältere für ehrenamtliche Aufgaben qualifizieren oder sie zur Fortführung einer Erwerbstätigkeit befähigen.

Weiterbildung erweist sich in diesen vielfältigen Anwendungsfeldern als leistungsfähig, mindestens als hilfreich und manchmal auch als unentbehrlich. Ihr an sich bereits hoher Stellenwert wird durch das zurzeit weltweit propagierte Leitbild des lebenslangen Lernens noch erhöht, aber auch neu akzentuiert. Lebenslanges Lernen wird danach als zentrale Bewältigungsstrategie angesehen, um den schon bestehenden und sich abzeichnenden gesellschaftlichen Herausforderungen zu begegnen. Das Konzept verlangt eine neue Verzahnung aller Bildungsbereiche, die sich auf organisatorische, curriculare und personelle Aspekte ausdehnt. Gleichzeitig wird eine neue Balance zwischen Lernen in organisierter und selbstgesteuerter Form angestrebt, eine Entwicklung, die im Besonderen die informellen Lernprozesse aufwertet.

Auf die Weiterbildungseinrichtungen kommen deshalb weitere Aufgaben zu, die zu einem Teil den Charakter von Neuausrichtungen annehmen:

- o Personen, die in stärkerem Maße als bisher selbstgesteuert lernen, brauchen Lernberatung und Orientierung. Weiterbildungseinrichtungen

müssen deshalb verstärkt Beratungsinfrastruktur bereithalten bzw. ausbauen.

- o Die Betonung informeller Lernprozesse bedeutet auch, dass der Kompetenzerwerb von der Absolvierung organisierter Lehrprozesse entkoppelt wird. Weiterbildungseinrichtungen müssen sich deshalb verstärkt darauf einstellen, informell erworbene Kompetenzen zu messen und zu zertifizieren.
- o Das Vordringen von computer- und webbasierten Lernformen wird zwar vermutlich das früher angenommene Ausmaß nicht erreichen, dennoch verzeichnen diese Formen einen Bedeutungszuwachs. Weiterbildungseinrichtungen können sich auf diese Entwicklung einstellen, wenn sie den Präsenzunterricht mit technologiebasiertem Unterricht verbinden.
- o Der nationale und zum Teil auch schon der internationale Wettbewerb auf dem Weiterbildungsmarkt verschärfen sich, so dass Fragen der Qualitätskontrolle und des Qualitätsmanagements wichtiger werden. Weiterbildungseinrichtungen brauchen in dieser Situation ein funktionierendes und anerkanntes Qualitätsmanagement-System, um am Markt bestehen bzw. auch öffentliche Fördermittel in Anspruch nehmen zu können.
- o Die Anforderungen des Leitgedankens und des Programms „Lebenslanges Lernen“ sehen eine stärkere sektor übergreifende Zusammenarbeit vor. Gleichzeitig ergibt sich insbesondere für kleinere Weiterbildungseinrichtungen die Notwendigkeit zur Kooperation, weil nur so der wachsende Kostendruck abgefangen werden kann. Beide Aspekte legen eine Integration in regionale oder sektorale Netzwerke nahe, die es erlauben, gemeinsame Aktivitäten zu entfalten.

Dieses Spektrum aktueller und zukünftiger Herausforderungen macht deutlich, dass Weiterbildung eine herausgehobene Beachtung verdient. Sie ist in hohem Maße systemrelevant.

Vor dem Hintergrund der Wirtschaftskrise gewinnt auch die DIE-Trendanalyse 2010 zusätzliche Brisanz, geht es doch darum, zukünftige Entwicklungen abzuschätzen. Dies ist erschwert, wenn sich durch einen massiven äußeren Einfluss, wie die Wirtschaftskrise es war, Rahmenbedingungen ver-

ändern und vergangene Verläufe nicht mehr ohne Weiteres in die Zukunft verlängert werden können. Im Einzelfall wird es also darum gehen, zu erkunden und zu verstehen, inwieweit Sondereinflüsse eine Abschwächung oder eine Verstärkung des Trends bewirken können.

Literatur

- Brandt, P. (2010): Der Sturm muss kein Gegenwind sein. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 6–7
- Eppler, E. (2009): Alte Heilslehren als neuer Sachzwang. Die Marktradikalen haben es geschafft: Ihretwegen hat sich der Staat verschuldet – nun wird er sparen und privatisieren müssen. In: Süddeutsche Zeitung vom 3. August 2009
- Koscheck, S./Feller, G. (2009): wbmonitor Umfrage 2009: Aktuelle Strategien zum Erfolg. URL: www.wbmonitor.de (Stand: 31.03.2010)
- Studiengemeinschaft Darmstadt (2009): Bedeutung der individuellen Weiterbildung in Zeiten der Finanzkrise. URL: www.sgd.de (Stand: 31.03.2010)

Dieter Gnahs

Weiterbildung und ihre Segmente

Ausgehend von einem vierteiligen Bildungssystem ist die Weiterbildung derjenige Bildungsbereich, der eindeutig die größte Personenzahl erreicht: Fast die Hälfte der Bevölkerung im Alter von 19 bis 64 Jahren hat im Berichtsjahr 2006/2007 an organisierten Formen der Weiterbildung teilgenommen (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 46 sowie eigene Berechnungen). Das sind rund 22 Mio. Bürgerinnen und Bürger Deutschlands, denen zum Beispiel 8,8 Mio. Schülerinnen und Schüler (Primar- und Sekundarbereich I) und knapp 2,3 Mio. Studierende gegenüberstehen (vgl. BMBF 2008, S. 40 und 56 sowie eigene Berechnungen). Im Folgenden wird beschrieben, wie sich dieser Bereich von den anderen Sektoren und sonstigen Aktivitäten abgrenzt und durch welche Segmente er geprägt wird. Herausgearbeitet wird auch, inwiefern aussagekräftige Datenquellen zur Weiterbildung vorliegen, um analog zu anderen Bildungsbereichen Entwicklungslinien und Strukturen nachzeichnen zu können.

1. Begriffliche Abgrenzungen und Erscheinungsformen von Lernen

Bei Weiterbildung handelt es sich – so die noch heute weitgehend akzeptierte Definition des Deutschen Bildungsrates – um organisierte Lernprozesse, 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, der nicht über die äußeren Rahmenbedingungen des Lernens, sondern über die Zielbestimmung im Sinne der vielzitierten Formel des Deutschen

Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen seine Substanz bezog: „Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“ (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960, S. 20).

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.). Dem Zeitgeist entsprechend, stellte er 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.

Für diesen Perspektivwechsel sind mehrere Faktoren verantwortlich. Zum einen ist in unserer Gesellschaft ein Trend zur Individualisierung spürbar, wobei Individualisierung in diesem Zusammenhang in dreifacher Weise verstanden werden soll: als Prozess zu mehr Mündigkeit bzw. zur Lockerung und Abschaffung traditioneller Bindungen (z.B. Wertpluralismus, Rückgang der Bindekraft religiöser Normen, größere Freiheit bei der Konzipierung des eigenen Lebensentwurfs), als Prozess der Entinstitutionalisierung (z.B. Bedeutungsverlust von Großorganisationen, stärkere Verantwortung des Einzelnen für seine Lebensplanung, höheres Maß an Selbstorganisation) und als Prozess der Privatisierung (z.B. Rückzug des Staates aus Bereichen der Daseinsvorsorge, größerer Anteil an Eigenfinanzierung). Zum anderen werden die konventionellen Lern- bzw. Lehrformen und Bildungseinrichtungen

einer scharfen Kritik unterzogen (z.B. Ineffizienz, Ineffektivität). Dies ist eine Kritik, die ihre Argumente zu einem Teil aus der Qualitätsdiskussion im Bildungswesen, zu einem anderen Teil aus neoliberal geprägten bildungspolitischen Grundpositionen bezieht (vgl. Gnahs 2001, S. 226f.).

Des Weiteren wird die Diskussion durch die Etablierung einer Lerntheorie beflügelt, die sich als konstruktivistisch versteht und von daher eine starke Subjektorientierung aufweist. Diese Theorie gipfelt in der vielzitierten Aussage von Siebert: „Erwachsene sind lernfähig, aber unbelehrbar“ (Siebert 1996, S. 23). Lernen wird in diesem Zusammenhang nicht als Widerspiegelung von Lehre („Lehr-Lern-Kurzschluss“) oder als Aneignung von Realität verstanden, sondern als „selbsttätiger, strukturde-terminierter Prozess der Bedeutungszuschreibung“ (Siebert 1999, S. 19).

Die genannten Gründe verdeutlichen, dass die Konjunktur des informellen Lernens nahezu unvermeidlich war. Dies passt zu den oben beschriebenen Individualisierungstendenzen, zu den lerntheoretischen Implikationen, zu den anti-institutionellen Reflexen, zu den Vorbehalten gegen Lehre und findet zudem seine Lernwelt im Computer. Hinzu tritt ein weiteres Element: Das flexible Zeitmuster des informellen Lernens entspricht den aktuellen Trends im Arbeits- und Alltagsleben (vgl. Faulstich 2002a; Dobischat/Seifert 2001).

Vom organisierten Lernen lässt sich das informelle Lernen wie folgt abgrenzen: Es umfasst alle intentionalen Lernaktivitäten außerhalb eines institu-

tionellen Rahmens. Die Lernenden selbst bestimmen den Aufbau des Lernarrangements und übernehmen die Verantwortung für die Planung und Steuerung der Lernprozesse. Lehrkräfte, Trainer, Tutoren, Moderatoren oder ähnliche professionelle Akteure zur Anregung, Strukturierung und Ermöglichung von Lernen sind in einem solchen Prozess ausgeschlossen. Informelles Lernen kann einzeln oder in Gruppen stattfinden. Es ist sogar möglich, dass Personen aus dem Umfeld des Lernenden die Rolle von „Lernenden“ übernehmen (z.B. der Kollege, die Freundin). Typische Beispiele für informelles Lernen sind das alleinige Durcharbeiten eines Lehrbuchs oder Lernprogramms, die kollegiale Vermittlung von Kenntnissen am Arbeitsplatz oder die Unterweisung eines Freundes im Tennisspielen.

In einem weiteren Begriffsverständnis wird auch das inzidentelle, also das zufällige Lernen bzw. das Lernen en passant mit zum informellen Lernen gezählt. Damit umfasst informelles Lernen dann alle Formen des nicht-fremdorganisierten Lernens (vgl. z.B. Dohmen 2001, S. 18). Eine solchermaßen weit gefasstes Verständnis ist für wissenschaftliche und statistische Zwecke wenig brauchbar, da die betroffenen Personen sich nur im Ausnahmefall daran erinnern können, was sie wann und wo und mit welchem Aufwand zufällig gelernt haben (vgl. Brödel 2008, S. 111f.; Livingstone 1999, S. 68). Nicht zu bestreiten ist indes, dass durch zufälliges Lernen nachhaltig Kompetenzen erworben werden.

Die begriffliche Substanz des informellen Lernens weist in hohem Maße Deckungsgleichheit mit

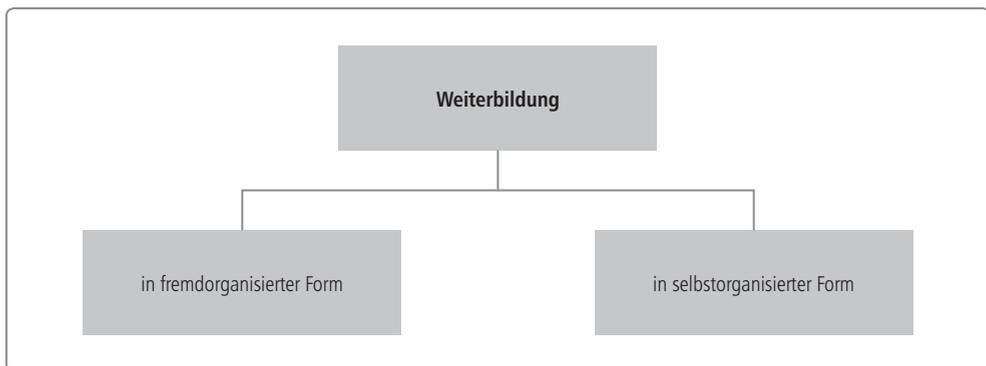


Abbildung 1: Grundformen der Weiterbildung (eigene Darstellung)

den ebenfalls zurzeit häufig verwendeten Begriffen „selbstgesteuertes Lernen“ und „selbstorganisiertes Lernen“ bzw. „Selbstlernen“ auf (vgl. Faulstich 2002b, S. 61ff.; Gnahn/Seidel 2002, S. 16ff.). Diese Begriffe haben den Vorteil, dass sie die Intentionalität des Lernens unmittelbar zum Ausdruck bringen. An dieser Stelle kann festgehalten werden, dass sich Weiterbildung prinzipiell in zwei Formen manifestiert: fremdorganisiert und selbstorganisiert (vgl. Abb. 1). In beiden Fällen geht es darum, Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu erwerben. Daneben existiert noch das zufällige Lernen, welches unkontrolliert und zufällig passiert; dies soll für die weitere Betrachtung unberücksichtigt bleiben.

Auf europäischer Ebene ist vor einigen Jahren eine Begriffstria implementiert worden, die dem deutschen Sprachgebrauch nur zum Teil entspricht, ihn aber gleichwohl beeinflusst. Hierbei wird unterschieden zwischen formaler und non-formaler Bildung sowie informellem Lernen (vgl. European Commission 2005, S. 22f.).

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 professionelles Personal organisiert, gesteuert, bewertet und zertifiziert wird. Die vergebenen Zertifikate, Zeugnisse, Diplome u.Ä. werden staatlich anerkannt und verlei-

hen 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, in der man aber auch Berechtigungen (z.B. Führerschein) erhält – sie bezieht sich auf organisierte Bildungsprozesse außerhalb des eingangs beschriebenen Systems.

Beim „informellem Lernen“ handelt es sich um das intentionale Aneignen von Kenntnissen und Fähigkeiten außerhalb fremdorganisierter Kontexte (z.B. das Lernen mit den Eltern, Freunden, Kolleg/inn/en oder das selbstgesteuerte/autodidaktische Lernen). Das „zufällige Lernen“ (auch „random learning“) wird ausdrücklich nicht als Teil des informellen Lernens gesehen; dies war in früheren Dokumenten aber noch anders (vgl. z.B. Europäische Kommission 2001, S. 33; Bjørnåvold 2000, S. 205).

Im europäischen Verständnis gilt das „Lebenslange Lernen“ als der Oberbegriff für alle Lernaktivitäten, so dass sich folgende Hierarchie der Begriffe ergibt (vgl. Abb. 2).

Nach deutschem Begriffsverständnis lässt sich der größte Teil der Weiterbildungsaktivitäten der „non-formalen Bildung“ zurechnen. Doch es gibt auch Ausnahmen, wie Tab. 1 zeigt.

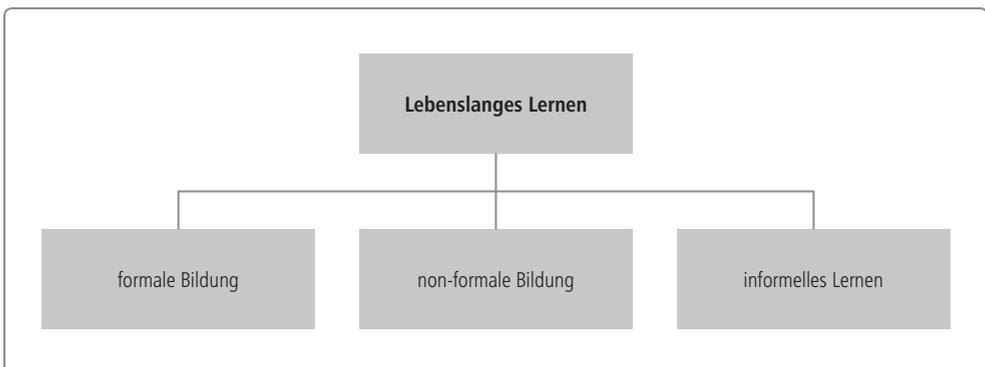


Abbildung 2: Formen des Lebenslangen Lernens (eigene Darstellung)

	Formale Bildung	Non-formale Bildung	Informelles Lernen
Weiterbildung	<ul style="list-style-type: none"> o Aufstiegsfortbildung wie Meisterlehrgänge oder Lehrgänge zum Fachwirt o Nachholen von Schulabschlüssen 	<ul style="list-style-type: none"> o Englischkurs an der Volkshochschule o innerbetriebliches Führungskräfte- training o Fahrschule o Tanzkurs 	<ul style="list-style-type: none"> o Selbstlernen Erwachsener am Computer o Unterweisung am Arbeitsplatz o Lesen eines Fachbuches durch Erwachsene
keine Weiterbildung	<ul style="list-style-type: none"> o Besuch einer allgemein- bildenden Schule o Erststudium 	<ul style="list-style-type: none"> o Nachhilfeunterricht für Schüler o Jugendbildung o Tennisstunden für Kinder und Jugendliche 	<ul style="list-style-type: none"> o Selbstlernen am Computer von Kindern und Jugendlichen o Nachhilfe durch Eltern oder Geschwister

Tabelle 1: Beispiele für Weiterbildung in der europäischen Begriffswelt (eigene Darstellung)

Jenseits der Schwierigkeiten, die aus der Kollision mit dem europäischen Begriffsverständnis resultieren (vgl. Gnahn 2008, S. 30ff.), weist der Weiterbildungsbegriff zusätzliche Abgrenzungsproblematiken 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 in Musikstücke 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 Mitarbeiter/innen richten?

Schließlich ist auch die Herausforderung, den Begriff „Erwachsener“ vom Begriff „Jugendlicher“ bzw. „Kind“ abzugrenzen, noch immer nicht eingelöst.

Vor dem Hintergrund dieser definitorischen Uneindeutigkeiten wird der Begriff „Weiterbildung“ selbst immer auch eine Grauzone aufweisen, d.h. einen Bereich der Unschärfe, über den pragmatisch entschieden werden muss. Möglicherweise ist das Vorgehen auf der Ebene der Europäischen Union eine richtungweisende Lösung, die alles Lernen im Alter von 25 Jahren und darüber als „adult learning“ klassifiziert (European Commission 2005, S. 30).

2. Teilmärkte und Segmente

Anders als zum Beispiel die Bereiche Schule und Hochschule zeichnet sich der Bereich der Weiterbildung durch eine große Vielfalt von Anbietern und Formen aus. Um diese stark ausdifferenzierte Struktur überschaubar zu machen, wird im Folgenden eine Reihe von Teilmärkten bzw. Segmenten beschrieben. Diese werden im Anschluss, soweit das möglich ist, über Zahlen aus dem Berichtssystem Weiterbildung (BSW) dimensioniert.

Es ist naheliegend, die Weiterbildung über ihre Anbieterstrukturen abzubilden. Deutlich wird dabei, dass nur ein vergleichsweise kleiner Anteil der Weiterbildungsveranstaltungen von speziellen Weiterbildungsanbietern angeboten wird: Nur ein gutes Sechstel des Marktes entfällt auf dieses Segment, was im deutlichen Kontrast zu den Bereichen Schule und Hochschule steht, die eine homogene Anbieterszene vorweisen. Die große Masse der organisierten Weiterbildung wird von Einrichtungen angeboten, die Weiterbildung in Nebenfunktion betreiben (vgl. Abb. 3). Dominierend sind dabei die Arbeitgeber bzw. Betriebe, die mehr als die Hälfte der Weiterbildungsveranstaltungen durchführen oder durchführen lassen. Wichtige andere Segmente sind die anderen Bildungseinrichtungen (insbesondere Hochschulen), andere öffentliche Einrichtungen (wie z.B. Musikschulen, Museen, Zoos) sowie Verbände und Vereinigungen (unter Einschluss der Kammern, Arbeitgeberverbände

und Gewerkschaften). Einzelpersonen/-trainer (z.B. in der Führungskräftebildung, im Musikunterricht, im Tennis) organisieren immerhin noch einen Anteil von sieben Prozent der Veranstaltungen (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 103 und eigene Berechnungen).

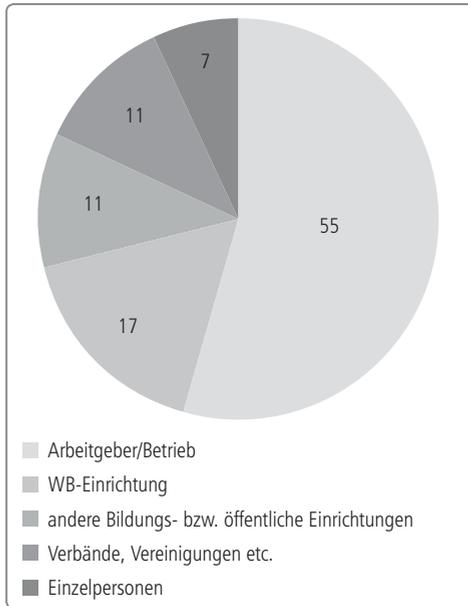


Abbildung 3: Segmente der Weiterbildung (Quelle: v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 103)

Bei den Analysen und Interpretationen in den nachfolgenden Kapiteln sind diese Proportionen präsent zu halten, um Fehlinterpretationen zu vermeiden. Nur zu leicht werden Daten eines Segments so interpretiert, als würden sie für die gesamte Weiterbildung stehen.

Aufgrund der besonderen Bedeutung der Einrichtungen, die Weiterbildung in Hauptfunktion anbieten, wird dieses Segment, welches einen Marktanteil von 17 Prozent verkörpert, im Folgenden noch einmal weiter aufgeschlüsselt (vgl. Abb. 4). Hier dominieren vor allem zwei Gruppen von Einrichtungen: die Volkshochschulen und die privaten Bildungsanbieter. Einen deutlich geringeren Marktanteil haben die Einrichtungen der Wirtschaft und die anderer gesellschaftlicher Großgruppen (wie

Kirchen, Parteien und Gewerkschaften). Bezogen auf den Gesamtmarkt der Weiterbildung bedeutet dies, dass die Volkshochschulen genauso wie die privaten Anbieter etwa einen Marktanteil von jeweils sieben Prozent abdecken (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 107 und eigene Berechnungen).

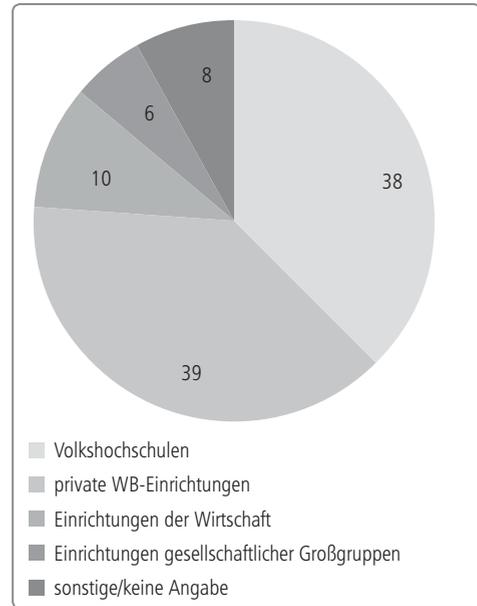


Abbildung 4: Struktur des Segments Weiterbildungseinrichtungen (Quelle: v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 107)

In der Literatur sind durchaus auch andere Aufteilungen gebräuchlich, die sich allerdings nicht in gleicher Weise quantifizieren lassen. So unterscheiden Faulstich/Zeuner (2009, S. 170):

- o Einrichtungen, die sich hauptsächlich an einem öffentlichen Auftrag orientieren,
- o Einrichtungen, die partikulare Funktionen für gesellschaftliche Großgruppen wahrnehmen,
- o Einrichtungen, die als kommerzielle Unternehmen Weiterbildung verkaufen und
- o Unternehmen, die betriebliche Weiterbildung organisieren.

Eine andere übliche Strukturierung des Weiterbildungsbereichs erfolgt über die Inhaltsbereiche. So unterscheiden wiederum Faulstich/Zeuner (2009,

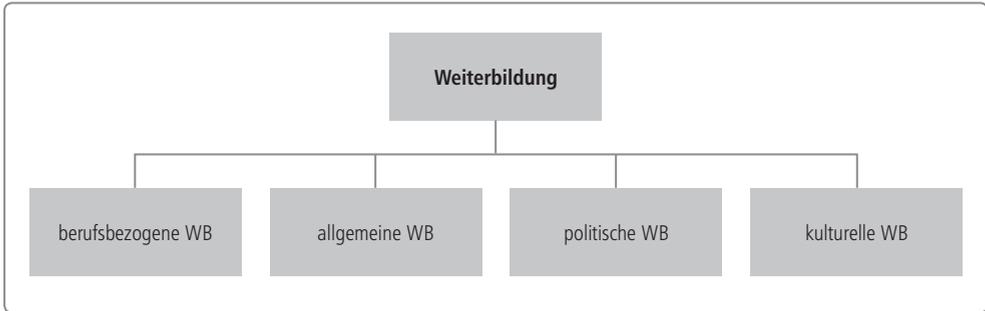


Abbildung 5: Inhaltsbereiche der Weiterbildung (eigene Darstellung)

S. 218ff.) berufsbezogene, allgemeine, politische und kulturelle Weiterbildung (vgl. Abb. 5). Nach dem Adult Education Survey (AES) geben die Teilnehmenden an organisierter Weiterbildung zu 82 Prozent berufliche und zu 18 Prozent private Gründe an (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 71). Der Anteil der politischen und kulturellen Bildung kann nur grob aufgrund der thematischen Zuordnungen eingeschätzt werden: Er dürfte im ersten Fall bei zwei bis fünf Prozent liegen, im zweiten Fall bei zehn bis zwölf Prozent (vgl. ebd., S. 89).

3. Daten- und Informationsquellen

Schon bei der Abgrenzung der Teilmärkte ist deutlich geworden, dass man sich sein Bild mosaikartig zusammensetzen muss, wenn man sich über die Weiterbildung in Deutschland informieren will. Vor allem die unterschiedlichen gesetzlichen Rahmenbedingungen und die Pluralität der Träger haben eine zerklüftete Weiterbildungslandschaft – und damit eine uneinheitliche und zum Teil wenig aussagekräftige Statistik – zur Folge. Ein Weiterbildungsstatistikgesetz, wie in den 1970er Jahren gefordert, konnte aus unterschiedlichen Gründen (Finanzierung, Länderkompetenzen, Widerstände von Trägern usw.) nicht auf den Weg gebracht werden. Andere Vorschläge zur Vereinheitlichung (z.B. das Minimalprogramm der Kultusministerkonferenz) fanden bisher keinen ausreichenden Widerhall.

Die Weiterbildungsstatistik speist sich aus einer Vielzahl von Datenquellen. Ausführliche Übersichten

zu den einzelnen Erhebungssystemen sind in jüngster Zeit an mehreren Stellen gegeben worden (vgl. Kuwan u.a. 2006, S. 3ff.). Zentrales Informationsinstrument ist das oben schon erwähnte BSW bzw. neuerdings der AES, der über eine Repräsentativbefragung der Bevölkerung alle drei Jahre differenzierte Daten zum Weiterbildungsverhalten liefert und Einschätzungen zur Anbieter- und Angebotsstruktur zulässt (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008). Neben dieser Gesamtdarstellung gibt es Einzelstatistiken und Erhebungssysteme, die sich auf Teilbereiche der Weiterbildung richten (vgl. Gnahs 2010, S. 285ff.).

So werden die personenbezogenen Informationen des BSW durch Mehrthemen-Befragungen mit Weiterbildungsbezug ergänzt, die auf nationaler und europäischer Ebene stattfinden. Zu nennen sind im nationalen Rahmen:

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

Unter EU-Ägide werden folgende Erhebungen vorgenommen:

- o Labour Force Survey (LFS) und
- o Harmonised European Time Use Survey (HETUS).

Da in den verschiedenen Erhebungen je unterschiedliche Definitionen und Erhebungssettings angewendet werden, kann man davon ausgehen, dass die auf der jeweiligen Datenbasis errechneten Beteiligungsquoten stark differieren.

Informationen über Teilnehmende finden sich vor allem in der SGB-III-Statistik der Bundesagentur für Arbeit, die als Geschäftsstatistik Eintritte, Austritte und Bestände an Teilnehmenden in geförderten Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung dokumentiert und auch Aussagen zur soziodemographischen 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 soziodemographischen Merkmalen, vollständig erhebt. Darüber hinaus weisen auch einige Träger- bzw. Einrichtungen-Statistiken nur wenige Teilnehmermerkmale aus (meist Alter und Geschlecht).

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 noch durch Informationen aus anderen Erhebungen mit thematisch breiterem Ansatz (z.B. das Betriebspanel des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit) ergänzt werden können. Bei den außerbetrieblichen Weiterbildungsanbietern stechen die Volkshochschul-Statistik, die sogenannte Verbundstatistik, eine von mehreren Weiterbildungsverbänden¹ getragene Leistungsstatistik und die Statistiken der Kammern (Industrie und Handel, Handwerk, Landwirtschaft) hervor, weil sie das jeweilige Angebots- und Leistungsspektrum relativ detailliert und als Zeitreihe anbieten. Das gilt auch für spezielle Anbieter wie die Abendschulen, die Fachschulen und die Fernlehrinstitute, für die jeweils entsprechende Statistiken beim Statistischen Bundesamt erstellt bzw. veröffentlicht werden.

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

Die meisten Bundesländer liefern zudem Zusammenfassungen 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 bzw. unmöglich ist.

Die genannten Datenquellen haben ihre eigenen Formen der Veröffentlichung und können somit genutzt werden (vgl. Kuwan u.a. 2006, S. 3ff. und das dort enthaltene Glossar). Es gibt aber auch Quellen, die die Einzelinformationen sammeln, bündeln und interpretieren und somit einen erleichterten Zugang verschaffen. Neben dem BSW sind vor allem zu nennen:

- o der Datenreport zum Berufsbildungsbericht (vgl. z.B. BIBB 2009, S. 243ff.),
- o der nationale Bildungsbericht „Bildung in Deutschland“ (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 137ff.) und
- o der OECD-Bericht „Bildung auf einen Blick“ (OECD 2009).

Daneben gibt es fallweise und spezialisierte Zusammenstellungen, die einzelne Aspekte des Weiterbildungsgeschehens (z.B. bestimmte Zielgruppen, Inhalte) integriert auswerten. Ein Beispiel für eine solche Quelle ist der „Fünfte Altenbericht“, der mit Blick auf diese Zielgruppe das vorhandene Datenmaterial präsentiert und kommentiert (vgl. BMFSFJ 2005, S. 123ff.).

Die beschriebene Datenlage erschwert auch die Aufgabe, die mit der vorliegenden „Trendanalyse“ geleistet werden soll. Nur in wenigen Ausnahmefällen gibt es Zeitreihen, die über einen langen Zeitraum zurückreichen (z.B. DVV-Statistik, BSW) und somit zumindest für die Vergangenheit eine Trendbeobachtung erlauben. Dies geschieht aufgrund der wenigen Messzeitpunkte und der zuweilen auch

problematischen Datenqualität meist qualitativ einschätzend, weniger durch Trend-„Berechnungen“ im mathematisch-statistischen Sinne. Dies gilt erst recht, wenn es darum geht, auf der Basis einer Zeitreihe die zukünftige Entwicklung vorauszusagen. Ein solches Vorgehen bleibt die Ausnahme, d.h. allenfalls ein mathematischer Versuch, der die Expertenmeinung ergänzen soll.

Im Regelfall lassen die statistischen Daten qualitative Interpretationen zu. Sie ermöglichen auch Einschätzungen über zukünftige Verläufe im Sinne einer (wahrscheinlichen) Tendenz oder Entwicklungslinie. Somit sind sie in den meisten Fällen eher als Diskussionsbeitrag zu verstehen denn als faktenbewehrter statistischer Trend. Dies ist bei der Deutung und Gewichtung der folgenden Analysen genauso zu beachten wie die begrifflichen Unschärfen. Dennoch ist dieses Vorgehen ohne Alternative, geht es doch darum, das vorhandene Datenmaterial so gut wie möglich darzubieten, um auf dieser Basis die politische Entscheidungsbildung im Weiterbildungsbereich zu fundieren und zu erleichtern.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld
- Bjørnåvold, J. (2000): Making Learning Visible. Identification, Assessment and Recognition of Non-formal Learning in Europe. Thessaloniki
- Brödel, R. (2008): Entwicklungslinien und erwachsenenpädagogische Implikationen informellen Lernens. In: Gnahs, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Bd. 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld, S. 111–121
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2009): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008): Grund- und Strukturdaten 2007/2008. Daten zur Bildung in Deutschland. Bonn/Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): Fünfter Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der Sachverständigenkommission an das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960): Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Stuttgart
- Deutscher Bildungsrat (Hg.) (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart
- Dobischat, R./Seifert, H. (Hg.) (2001): Lernzeiten neu organisieren. Berlin
- Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn
- Europäische Kommission (2001): Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen. KOM(2001) 678 endgültig. Brüssel
- European Commission (2005): Task Force Report on Adult Education Survey. Luxemburg
- Faulstich, P. (2002a) (Hg.): Lernzeiten. Für ein Recht auf Weiterbildung. Hamburg
- Faulstich, P. (2002b): Vom selbstorganisierten zum selbstbestimmten Lernen. In: Ders. u.a. (Hg.): Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Weinheim/München, S. 61–98
- Faulstich, P./Zeuner, C. (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim/Basel
- Gnahs, D. (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Zeitpolitik. In: Dobischat, R./Seifert, H. (Hg.): a.a.O., S. 223–243
- Gnahs, D. (2008): „Weiterbildung“ und „adult learning“ – deutsche und europäische Begriffswelten. In: Gnahs, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Bd. 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld, S. 25–34
- Gnahs, D. (2010): Berichts- und Informationssysteme zur Weiterbildung und zum Lernen Erwachsener. In: Tippelt, R./Hippel, A.v. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4., durchges. Aufl. Wiesbaden, S. 279–292
- Gnahs, D./Seidel, S. (2002): Überblick über selbstbestimmtes Lernen in der Weiterbildung. In: Faulstich, P. u.a. (Hg.): Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Weinheim/München, S. 13–24

- Kuwan, H. u.a. (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. URL: www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_9.pdf (Stand: 16.03.2010)
- Livingstone, D.W. (1999): Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. In: QUEM-Report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung, H. 60, S. 65–91
- Organisation for Economic Co-operation and Development (Hg.) (2009): Bildung auf einen Blick. Bielefeld
- Rosenblatt, B.v./Bilger, F. (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Bd. 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld
- Siebert, H. (1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied/Kriftel/Berlin
- Siebert, H. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied/Kriftel

Dieter Gnahn

Berichtssysteme und Weiterbildungsstatistik

Im Weiterbildungsbereich gibt es – im Gegensatz zum Schul- und Hochschulbereich sowie zur Ausbildung – keine umfassende, einrichtungsbasierte Statistik. Die mehr oder weniger stark ausgeprägten Anstrengungen, die Datenlage in diesem Sektor zu verbessern, spiegeln daher bildungspolitische Schwerpunktsetzungen und Sichtweisen wider. Die Bedeutung der Weiterbildungsstatistik war immer dann besonders groß, wenn sie zur Fundierung politischen Handelns und zur Planung von Bildungsprozessen herangezogen werden sollte.

In den letzten vier Jahrzehnten lassen sich dabei drei Phasen von bildungspolitischen Ausrichtungen und damit verbundenen weiterbildungsstatistischen Aktivitäten identifizieren:

- o die Phase der Bildungsplanung mit einer starken Fokussierung auf den Auf- und Ausbau einer Weiterbildungsstatistik (von den 1960er Jahren bis zum Beginn der 1980er Jahre),
- o die Phase der bewussten Abkehr von der Bildungsplanung und der stärkeren Orientierung an einer marktmäßigen Steuerung, die einherging mit geringen Bemühungen, die Weiterbildungsstatistik zu stärken, und stattdessen über Weiterbildungsforschung den Kenntnisstand zur Weiterbildung auszubauen suchte (von Beginn der 1980er Jahre bis in die 1990er Jahre hinein),
- o die Phase der indirekten bildungspolitischen Steuerung, die durch Monitoring- und Evaluationsprozesse zur Wirksamkeitskontrolle von politischen Maßnahmen gekennzeichnet ist und daher auch einen verstärkten Daten- und Informationsbedarf ausweist (von etwa Mitte der 1990er Jahre bis heute).

Diese Phaseneinteilung stellt eine grobe Vereinfachung zur besseren Orientierung dar und blendet aus, dass die Übergänge jeweils fließend sind und sich auch immer Ausnahmen zur beschriebenen Hauptausrichtung finden lassen.

Im Folgenden werden diese drei Phasen detailliert nachgezeichnet, bevor nachfolgend aktuelle Trends der Bildungsberichtserstattung aufgezeigt werden sollen.

1. Phase I: Bildungsplanung und Entwicklung der Weiterbildungsstatistik

In den späten 1960er und vor allem in den 1970er Jahren war Bildungspolitik eines der zentralen politischen Themen auf der Länder- und Bundesebene. Angestoßen durch Georg Pichts Essay „Die deutsche Bildungskatastrophe“ (1964) und durch Untersuchungen, die den Rückstand des deutschen Bildungssystems im internationalen Vergleich belegten, wurde eine umfassende Bildungsreform in Gang gesetzt, die, vereinfacht ausgedrückt, vor allem das Erreichen von zwei zentralen Zielen anstrebte: Sicherstellung und Ausbau der Bildungsinfrastruktur und Chancengleichheit bei der Wahrnehmung von Bildungsangeboten durch unterschiedliche soziale Gruppen.

Bund und Länder setzten in der genannten Periode ein breit gefächertes Instrumentarium ein, um das gesamte Bildungswesen einschließlich der Weiterbildung zu reformieren und international wettbewerbsfähig zu machen: Gesetzgebung (z.B. AFG, BBiG, Ländergesetze zur Weiterbildung und zum Bildungsurlaub), Bau, Ausbau und Modernisierung von Bildungseinrichtungen, Einstellung bzw. Finanzierung von zusätzlichem Personal (z.B. hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter/innen in der Weiterbildung), Er- bzw. Überarbeitung von Lehrplänen und Prüfungsordnungen (z.B. Fortbildungsordnungen, Zertifikatskurse), Initiierung von Neuerungen und deren Erprobung (z.B. Modellversuche), Intensivierung der Forschung und Planung und deren institutionelle Absicherung (z.B. Bund-

Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, BLK; Landesinstitute). Die staatliche Ebene initiierte und exekutierte in dieser Phase weitreichende Strukturreformen und gestaltete aktiv die Bildungslandschaft.

In dieser bildungspolitischen Aufbruchphase gewannen auch weiterbildungsstatistische Überlegungen und Anstrengungen einen hohen Stellenwert. In Baden-Württemberg (vgl. Schwerdtfeger/Andräs 1970), Bayern (vgl. Meister 1971), Berlin (vgl. Bollert 1970) und Rheinland-Pfalz (vgl. Brender 1971) wurden umfangreiche Erhebungen durchgeführt, um auf dieser Basis Entscheidungen über die zukünftige Gestaltung der Erwachsenenbildung fundierter fällen zu können. 1970 wurde mit dem „Strukturplan für das Bildungswesen“ des Deutschen Bildungsrates ein, wie Tietgens sagt, repräsentatives Dokument vorgelegt, das eine weitgehend anerkannte, neue Standortbestimmung der Weiterbildung vornimmt (vgl. Tietgens 1975, S. 16).

Nach der Fixierung von Ziel und Funktion der Weiterbildung war der Bildungsrat bestrebt, die Ausgangssituation dieses Bereichs zu beschreiben – ein Unterfangen, das fehlschlug. Zusammenfassend wird im Strukturplan dazu festgestellt:

Ein vollständiger Überblick über die Weiterbildung läßt sich nach dem derzeitigen Informationsstand nicht gewinnen. Über die gesamte Weiterbildung geben die vorhandenen Statistiken und Untersuchungen nur unzureichend Aufschluß (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 198).

Die Datendefizite veranlassten den Bildungsrat zu der programmatischen Konsequenz, dass für den Bereich der Weiterbildung ein Informationsstand erforderlich sei, der dem anderer Bildungsbereiche mindestens entsprechen sollte.

Einen eher pragmatischen Weg ging die BLK. Bei den Beratungen zum Bildungsgesamtplan wurde man schon sehr früh mit dem unbefriedigenden Zustand der Weiterbildungsstatistik konfrontiert, so dass Ende 1970 im Verein mit dem Kultusministerium Baden-Württemberg das Statistische Landesamt Baden-Württemberg damit beauftragt wurde, „Überlegungen über den systematischen Aufbau einer sowohl auf Länder- als auch auf Bundesebene

auswertbaren Weiterbildungsstatistik zu entwickeln“ (Kaesler/Schmalfuß-Soth 1978, S. 8). Die Ergebnisse dieser Anstrengung konnten indes beim 1973 verabschiedeten Bildungsgesamtplan noch nicht berücksichtigt werden. Dort wird aber eine bundesgesetzliche Regelung für den stufenweisen Aufbau einer Weiterbildungsstatistik gefordert. Es heißt dort dann weiter:

In die Erhebungen sollten die Weiterbildungsinstitutionen, die Veranstaltungsteilnehmer und die Gesamtbevölkerung einbezogen werden. (...) Die Erhebungen müssen sich vor allem auf die Trägergruppen, Veranstaltungen, Lehrinhalte, Abschlüsse, Lehrkräfte, Teilnehmer einschließlich Alter, Vorbereitung und Berufsausübung (und Finanzierung) erstrecken (BLK 1974, S. 65).

Als der Ausschuss „Bildungsplanung“ der BLK 1975 eine Bestandsaufnahme im Bereich der Weiterbildung durchführte, hatte sich die Datenlage schon deutlich verbessert. So konnte z.B. auf die Ergebnisse der baden-württembergischen Modellerhebungen (vgl. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 1977; Müller/Schradin 1978), auf Zahlen aus einer Zusatzbefragung zum Mikrozensus, auf die Statistiken der Bundesanstalt für Arbeit über die nach dem Arbeitsförderungsgesetz geförderten Teilnehmenden an Maßnahmen der Fortbildung und Umschulung und auf verbesserte Statistiken des Deutschen Volkshochschul-Verbandes und des Deutschen Industrie- und Handelstages zurückgegriffen werden. Dennoch blieb die Datenlage insgesamt verbesserungsbedürftig.

Die Ad-hoc-Gruppe „Weiterbildung“ des Ausschusses „Bildungsplanung“ der BLK schlug deshalb vor, dass Bund und Länder im Rahmen ihrer Zuständigkeit gesetzliche Grundlagen und institutionelle Regelungen für eine Verbesserung der Weiterbildungsstatistik schaffen sollten, um sicherzustellen, dass für die weitere Ausbauplanung empirische Daten vorliegen (vgl. BLK 1976, S. 12f.).

In dieser Phase ergriff die Kultusministerkonferenz (KMK) die Initiative. Auf der Basis der in Bayern und Bremen gewonnenen Erfahrungen mit Länderstatistiken wurde ein bundeseinheitliches Minimalprogramm für Datenerhebungen im Be-

reich der außerberuflichen Weiterbildung entwickelt und beschlossen (1977). Es empfiehlt den Ländern, diese Vereinbarung bei Datenerhebungen im Weiterbildungsbereich zu berücksichtigen. Das sogenannte KMK-Minimalprogramm wurde im Rahmen des Projekts „Analyse der Weiterbildungsangebote in Niedersachsen – Grundlagen für eine Weiterbildungsstatistik und Ansätze zur Entwicklung von Planungskriterien“ einem Probelauf unterzogen (vgl. Gnahs 1982). Die Ergebnisse fanden Eingang in die abschließenden Beratungen auf KMK-Ebene zur Entwicklung eines Erhebungsinstrumentariums (definitorische Erläuterungen, Tabellenprogramm, Mustererhebungsbogen) (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland 1979).

Damit war für den Bereich der allgemeinen Weiterbildung eine statistische Leitlinie geschaffen. Was fehlte, war eine gleichgelagerte Vereinbarung für den Bereich der beruflichen Weiterbildung. Diese Lücke wurde mit dem sogenannten Kernprogramm für die allgemeine und berufliche Weiterbildung beschlossen, das im Rahmen eines vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft geförderten Projekts „Entwicklung eines koordinierten Daten- und Erhebungskonzepts für den Weiterbildungsbereich auf Bundesebene“ von einem projektbegleitenden Gesprächskreis und dem Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung Hannover (ies) gemeinsam erarbeitet werden konnte (vgl. Gnahs/Beiderwieden 1982, S. 10ff.). Damit stand zugleich neben der mit dem KMK-Minimalprogramm vollzogenen horizontalen Koordinierung zwischen den Ländern eine vertikale Koordinierung von Bundesorganisationen über Landesorganisationen der Weiterbildung bis hin zu einzelnen Einrichtungen.

Zu Beginn der 1980er Jahre stand zwar ein brauchbares statistisches Instrumentarium bereit, doch der Einsatz erfolgte eher zurückhaltend. Inzwischen hatten sich die politischen Prioritätensetzungen verschoben. Auch der Gedanke der gesellschaftlichen Planung hatte an Attraktivität eingebüßt. Hinzu kam, dass mit der Wachstumskrise auch die öffentlichen Haushalte in Engpässe gerieten und durch Sparmaßnahmen, die natürlich auch den Weiterbildungsbereich betrafen, saniert werden sollten. Die Ausbauplanungen für die Weiterbildung wu-

chen einem mehr oder weniger geordneten Rückbau und der Konsolidierung.

2. Phase II: Marktorientierung und Weiterbildungsforschung

In den frühen 1980er Jahren standen Fragen im Blickpunkt der Politik, die im Wesentlichen um die Bewältigung der strukturell verhärteten Arbeitslosigkeit und ihrer Folgen kreisten. Ab dem Ende dieses Jahrzehnts dominierte für lange Zeit die Vereinigung beider deutscher Staaten das politische Geschehen. Bildungspolitik geriet in dieser Phase in eine eher nachrangige Rolle, be- und erhielt aber Bedeutung als wichtiges Aktionsfeld im Zusammenhang mit der Qualifizierung von Arbeitslosen, beim Umbau der ostdeutschen Wirtschaft und bei der Bewältigung der strukturellen Herausforderungen in Wirtschaft und Gesellschaft (Globalisierung, Einführung der Informations- und Kommunikationstechnologie, Integration von Zugewanderten etc.).

Gerade die Weiterbildung spielte bei den genannten Aufgaben eine zentrale Rolle. Doch anders als noch in den 1970er Jahren mündete diese Funktionsausweitung nicht in institutionellem Aufwuchs und einer ausgeweiteten staatlichen Förderung. Die Neubewertung des informellen Lernens im Gefolge neuer lerntheoretischer Begründungen (Konstruktivismus) und erweiterter technischer Möglichkeiten (computer- und internetbasiertes Lernen) verringerte die politische Relevanz organisierter Lernprozesse. Hinzu trat das insgesamt zu beobachtende Vordringen neoliberaler Positionen, welche eindeutig die Marktregulierung einer staatlichen Regulierung vorziehen. In diesem Umfeld fielen Überlegungen zum Aus- oder Aufbau von Statistiken auf eher unfruchtbaren Boden, sind sie doch Ausdruck staatlichen Steuerungswillens und regulierenden Verwaltungshandelns. Dennoch konnten Bund und Länder zur Problem diagnose und zur Fundierung politischen Handelns nicht auf Daten verzichten und setzten auf wissenschaftliche Untersuchungen.

In dieser Phase wurde im Besonderen auf das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) zurückgegriffen, das sich als verlässliche und kontinuierlich zur

Verfügung stehende Datenquelle für den Weiterbildungsbereich durchgesetzt hatte. Es basiert auf der Befragung einer repräsentativen Bevölkerungstichprobe nach dem Weiterbildungsverhalten. Das Instrument ist nachfrageorientiert und erlaubt so z.B. keine Aussagen über Angebotsstrukturen und regionale Versorgungsgrade. Diese können allenfalls indirekt über die Entwicklung der nachfrageseitigen Angaben erschlossen werden. Das Berichtssystem wird seit 1979 im Drei-Jahres-Turnus durchgeführt und bezieht seit 1991 auch die ostdeutschen Länder mit ein (vgl. die aktuelle Ergebnisdarstellung bei v. Rosenblatt/Bilger 2008).

Für die lange Zeit statistisch vernachlässigte betriebliche Weiterbildung wurde in den 1990er Jahren eine Reihe von empirischen Untersuchungen durchgeführt. Die Erhebungen des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW) (vgl. Weiß 1990) und des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) sowie des Instituts für Entwicklungsplanung und Strukturforchung (vgl. v. Bardeleben u.a. 1990) erbrachten erste strukturelle Einblicke in diesen Sektor. Das IW führte 1993 (vgl. Weiß 1994) und 1996 (vgl. Weiß 1997) zwei weitere Untersuchungen zur betrieblichen Weiterbildung durch. Im Rahmen des europäischen Aktionsprogramms FORCE wurde vom Statistischen Bundesamt und vom Bundesinstitut für Berufsbildung eine umfassende Betriebsbefragung unternommen (vgl. Schmidt/Hogreve 1994; Schmidt 1995a; Schmidt 1995b; Grünewald/Moraal 1996).

Auch die Bundesländer unternahmen neue Anstrengungen zur Verbesserung der Datenlage. Etliche Bundesländer (z.B. Baden-Württemberg, Niedersachsen, Hessen, Schleswig-Holstein) haben für die Weiterbildung in ihrem Zuständigkeitsbereich umfangreiche Bestandsaufnahmen in Form von Einzelberichten durchgeführt, so dass insgesamt die Datenlage am Ende der 1990er Jahre deutlich verbessert war, ohne dass allerdings eine auf Dauer gestellte Weiterbildungsstatistik im engeren Sinne zur Verfügung stand.

3. Phase III: Politische Steuerung und Bildungsmonitoring

Ab dem Ende des vorigen Jahrtausends setzt sich ein neues Politikverständnis durch, welches sich deutlich von dem eingangs beschriebenen und auf direktem Eingriff in Strukturen beruhenden unterscheidet. Für diese neue politische Steuerungslogik hat sich in der Soziologie und in der Politologie der Begriff „Governance“ durchgesetzt. Dieser Terminus ist keineswegs klar und trennscharf, sondern eher ein Richtungsbegriff, der einen Bedeutungskorridor beschreibt, der vielfältige Ausdeutungen und Präzisierungen zulässt (vgl. auch Amos 2008, S. 67). Nach Schrader zielt der Governance-Begriff „auf 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).

Mit dem Governance-Konzept wird der Staat aus seiner dominanten, hierarchischen und strukturbildenden Rolle entlassen und übernimmt die Rolle eines aktivierenden, koordinierenden und stützenden Akteurs. Es geht darum, Marktkräfte zu entfalten, zivilgesellschaftliches Engagement zu entfachen und zu stärken sowie individuelle und institutionelle „Selbsteilungskräfte“ freizusetzen. Verbunden ist mit diesem Ansatz die Annahme, dass durch die Entwicklung „maßgeschneiderter“ spezifischer Maßnahmen, Programme und Politiken für und durch Regionen, Sektoren, Institutionen und Gruppen problemgerechte und zielführende Lösungen zustande kommen.

Das Governance-Konzept entlässt den Staat aber nicht aus seiner Verantwortung für das Gelingen seiner Initiativen. Er ist von daher gezwungen, die Handlungen und Ergebnisse der zivilgesellschaftlichen Akteure zu kontrollieren. Dies geschieht über eine Vielzahl von Monitoringinstrumenten und -verfahren, die von Evaluationen und Qualitätsmanagement über indikatorengestützte Berichtssysteme bis hin zu ausgefeilten Controllingssystemen reichen, die vor allem darauf abzielen, festzustellen, ob das jeweilige Ziel erreicht wurde, 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. 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. Benchmarkingprozesse 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. z.B. Klös/Weiß 2003; Ioannidou 2006, 2010; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008). Dies ist prototypisch durch die Ergebnisse der PISA-Erhebungen und ihre breite Erörterung in Deutschland geschehen.

Im Zeichen dieser Faktenorientierung und der geänderten Politikauffassung – d.h. einer Wende von der Planung zum Monitoring – hat Bildungsberichterstattung einen zentralen Stellenwert. Bei ihr handelt es sich um eine systematische, theoriebasierte,

indikatorengestützte, regelmäßige und umfassende Darstellung des Bildungsbereichs mit dem Ziel, 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.

Grundlage für die nationale Bildungsberichterstattung ist das vom Konsortium Bildungsberichterstattung entwickelte Indikatorenmodell. Dieses Modell umfasst Input-, Prozess- und Output/Outcome-Indikatoren und bezieht die wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und demographischen Rahmenbedingungen mit ein (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008). Dieser methodische Ansatz ist prägend auch für Berichtskonzepte auf Länder- und Regionsebene, so dass die Vergleichbarkeit erleichtert wird. In Abbildung 1 findet sich eine Umsetzung dieses Ansatzes für die Weiterbildung.

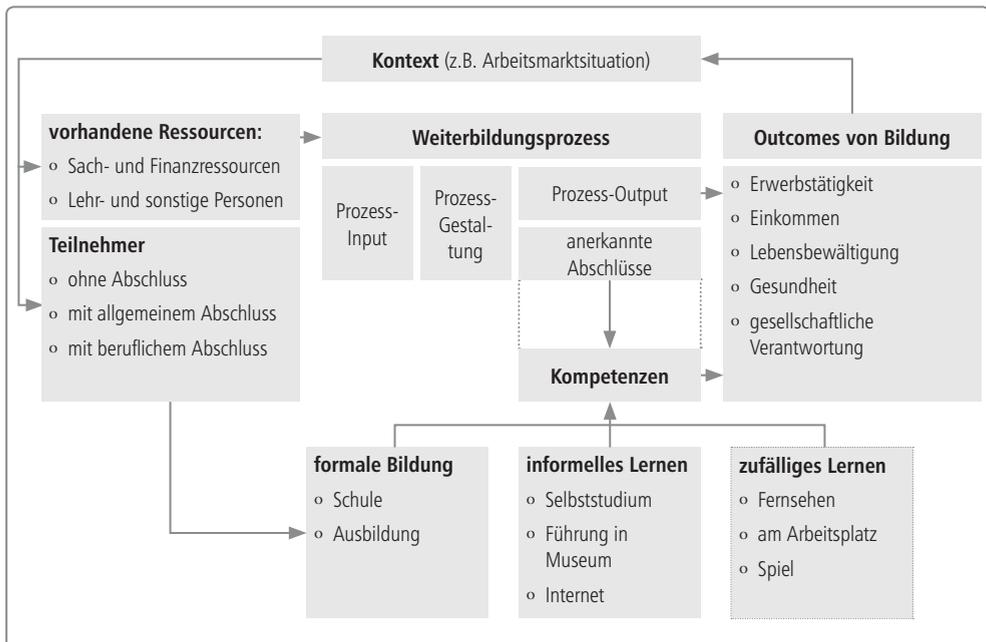


Abbildung 1: Prozess-Kontext-Modell für die Weiterbildung (eigene Darstellung)

Auch der Weiterbildungsbereich gerät in diesem Kontext ins Blickfeld einer erweiterten Berichterstattung. Mit dem Adult Education Survey (AES) ist für 2007 erstmals europaweit eine Weiterbildungserhebung durchgeführt worden, die den zwischenstaatlichen Vergleich auf eine neue Grundlage stellt. Parallel ist auch das BSW, welches seit 1979 als zentrale Informationsquelle über Weiterbildung in Deutschland gilt, durchgeführt worden. Die Ergebnisse beider Erhebungen sind in einem zweibändigen Bericht veröffentlicht worden, der sowohl inhaltliche als auch methodische Vergleiche vornimmt (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008; Gnahs/Kuwan/Seidel 2008).

Die zentralen Unterschiede zwischen BSW und AES liegen vor allem in den folgenden Punkten (vgl. auch v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 25ff.; Ioannidou 2006, S. 25ff.):

- o Erfasst werden nicht Weiterbildungsaktivitäten, sondern Lernaktivitäten von Personen, die 25 Jahre und älter sind. Nicht einbezogen sind also Weiterbildungsaktivitäten von Jüngeren, gezählt werden aber Lernaktivitäten außerhalb der Weiterbildung (z.B. Studium, Ausbildung).
- o Unterschieden werden die Kategorien „formal education“, „non-formal education“ und „informal education“, eine Einteilung, die „quer“ zum deutschen Sprachgebrauch liegt.
- o Lernaktivitäten werden danach klassifiziert, ob sie beruflich oder privat veranlasst sind, eine Unterscheidung in allgemeine und berufliche Weiterbildung unabhängig von der persönlichen Sicht des Befragten wird nicht vorgenommen.
- o Einbezogen werden Dimensionen von Lebensqualität und Selbstverwirklichung wie Arbeitsmarktbeteiligung, Einkommen, soziale und kulturelle Teilhabe.
- o Einbezogen sind auch Fragen zur Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten/Kompetenzen mit Blick auf Fremdsprachen und EDV.

Nachdem nicht zuletzt durch das BSW bzw. den AES personenbezogene Daten zum Weiterbildungsverhalten in zufriedenstellender Weise erhoben und ausgewertet werden können, bleibt das Hauptproblem der Weiterbildungsstatistik die Erfassung der Anbieter und ihrer Leistungen. Schon 2001 wurde mit dem wbmonitor ein Instrument geschaffen, wel-

ches anbieterbezogene Informationen erhob (vgl. Feller 2006). Von 11.000 identifizierten Anbietern beruflicher Weiterbildung fanden sich rund 3.000 bereit, jährlich wiederkehrend durch das BIBB zu Strukturen, Entwicklungen und Einschätzungen befragt zu werden. Seither fanden vier Folgebefragungen mit Rücklaufquoten von knapp 30 bis knapp 40 Prozent statt. Eine Zusammenfassung der dabei gewonnenen Ergebnisse findet sich bei Feller (2006) und über die Homepage des BIBB.

Dieses Verfahren ist nun in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) weiterentwickelt worden. Einbezogen werden auch Einrichtungen der allgemeinen Weiterbildung. Eine weitere Innovation ist die Einführung eines Klimaindexes für die Weiterbildung (vgl. Feller 2007). Damit ist in Anlehnung an das Konzept des ifo-Geschäftsklimaindexes für die Wirtschaft ein Indikatorenkatalog entwickelt worden, der sowohl die aktuelle Lagebeurteilung als auch die Zukunftserwartungen der Weiterbildungsanbieter zum Ausdruck bringt.

Wichtig sind in diesem Zusammenhang auch Überlegungen, den Adressenbestand der Gesamtheit ständig aktuell zu halten und zu pflegen. Dieses Weiterbildungskataster würde dann die Anbieterlandschaft in Deutschland repräsentieren und könnte, als Datenbank angelegt, hilfreich sein: als Basis für die Gewinnung von wbmonitor-Teilnehmern, als Referenz zur Beurteilung der Repräsentativität der Antwortenden und zur Berechnung von Strukturdaten (z.B. regionale Anbieterdichte). Erste Schritte in diese Richtung werden bereits mit einem DIE-BIBB-Projekt unternommen (vgl. Dietrich 2007, S. 39; Dietrich/Schade 2008).

4. Weitere Tendenzen

Änderungen der Weiterbildungsrealität bzw. des Lernens Erwachsener stellen auch die Daten- und Informationsgewinnung vor neue Probleme. Im Besonderen sind folgende Entwicklungen zu nennen (vgl. auch Gnahs 2010):

- o Die vorhandenen institutionellen Daten sind nicht oder nur schwer miteinander vergleichbar, weil unterschiedliche begriffliche Abgrenzungen

vorliegen und unterschiedliche Erhebungsmethoden zum Tragen kommen.

- o Ein großer Teil von Weiterbildungsprozessen findet außerhalb von Weiterbildungseinrichtungen statt (z.B. in Betrieben, in den Haushalten). Dieser Umstand erschwert die Identifizierung und Erfassung solcher Lernvorgänge.
- o Ein großer Teil von Bildungsprozessen findet integriert mit anderen Aktivitäten wie z.B. Arbeit, zivilgesellschaftliches Engagement und Freizeit statt. In vielen Fällen ist es schwierig, die Weiterbildungsaktivitäten zu isolieren, was Voraussetzung für ihre statistische Erfassung ist.
- o Ein weiteres Problem der Weiterbildungsstatistik ist das Vordringen des informellen Lernens. Dies hat zur Folge, dass nur noch Teile des Weiterbildungs geschehens in institutionalisierter Form, und damit statistisch leichter erfassbar, stattfinden.

Diese Entwicklungen müssen bei der Weiterbildungsstatistik berücksichtigt werden, wenn die Aussagekraft erhalten bzw. erhöht werden soll. Es werden aber auch Grenzen der Quantifizierung deutlich, die nur durch fallstudienbezogenes Vorgehen oder durch Individualbefragungen einigermaßen in den Griff zu bekommen sind. Insofern bieten Konzepte wie das BSW und der AES Vorteile, weil sie viele der genannten Probleme umgehen. Dennoch sind auch hier Weiterentwicklungen denkbar und werden bereits diskutiert.

Einer dieser Vorschläge ist die Anlage eines nationalen Bildungspanels, das mittel- bis langfristig die Datenbasis für eine Bildungsberichterstattung liefern soll, die sich am Lebenslauf orientiert. Dabei würden Personen lebenslang in bestimmten Abständen u.a. zu ihren Bildungsanstrengungen, Abschlüssen und Einsatzmöglichkeiten von erworbenen Kompetenzen befragt. 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, S. 10).

In eine ganz andere Richtung dagegen weisen Konzepte, die zum Ziel haben, ein regionales Bildungsmonitoring zu ermöglichen. Bei der Gestal-

tung 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 z.B. durch die „Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages“ aus dem Jahre 2007, mit der eine staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaft im Bildungsbereich eingefordert wird. Dort heißt es unmissverständlich:

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

Die Entwicklung eines leistungsfähigen Instrumentariums für ein regionales Bildungsmonitoring durch ein BMBF-gefördertes Projekt „Regionale Bildungsberichterstattung“ sowie nicht zuletzt durch die gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) mit deutschen Stiftungen unter dem Titel „Lernen vor Ort“ bieten Orientierung und Hilfe in dieser Richtung (vgl. Gnahn u.a. 2009; BMBF 2008a, 2008b, 2008c; Kaehlbrandt/Lohre 2009). Entwickelt werden Indikatorenkataloge, Handreichungen und Erhebungskonzepte. Damit sollen Kommunen in die Lage versetzt werden, das regionale Bildungssystem indikatoren gestützt 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.

Summa summarum zeichnen sich erhebliche Veränderungen für die weiterbildungsbezogenen Daten- und Informationssysteme ab. Zum einen gehen von internationalen Akteuren (EU, OECD) Impulse zu einer stärkeren Faktenbasierung der Politik aus, die sich vor allem auch in internationalen Vergleichen

ausdrückt und zur Setzung von Richt- und Orientierungswerten führt. Zum anderen wird Weiterbildung immer weniger isoliert betrachtet, sondern in ihren vielfachen Vernetzungen mit anderen Teilsystemen des Bildungswesens oder der Gesellschaft insgesamt. Schließlich stellt sich die Statistik auf die stärkere Bedeutung des informellen Lernens ein und versucht diesen Bereich statistisch zu erfassen.

Literatur

- 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
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld
- Bardeleben, R.v. u.a. (1990): Strukturen betrieblicher Weiterbildung. Analyse des beruflichen Weiterbildungsangebotes und -bedarfs in ausgewählten Regionen. Berichte zur beruflichen Bildung, H. 114
- Bollert, G. (1970): Veranstaltungen für Erwachsenenbildung in Berlin (West) im Jahr 1969. In: Statistisches Landesamt Berlin (Hg.): Berliner Statistik. Berlin, S. 310ff.
- Brender, W. (1971): Ergebnisse der vorläufigen Bestandsaufnahme des Landesbeirats für Erwachsenenbildung in Rheinland-Pfalz. Ingelheim
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007): Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung. Bonn/Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2008a): Bekanntmachung von Förderrichtlinien für das Programm „Lernen vor Ort“. Bonn/Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2008b): Lernen vor Ort. Kurzdarstellung des Programms. Bonn
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008c): Meyer-Krahmer: Wichtiger Schritt für bessere Bildung vor Ort“. Pressemitteilung 178/2008 vom 15.10.2008
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hg.) (1974): Bildungsgesamtplan, Bd. 1. 2. Aufl. Stuttgart
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hg.) (1976): Zwischenbericht zum Stufenplan Weiterbildung. Vervielfältigtes Manuskript. Bonn
- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturanalysen für das Bildungswesen. Stuttgart
- 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: 03.05.2010)
- Dietrich, S. (2007): Institutionalstruktur von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung in Deutschland. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 4, S. 32–41
- Dietrich, S./Schade, H.-J. (2008): Institutionelle Strukturen der Anbieter in der Weiterbildung. In: Gnahs, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hg.): a.a.O., S. 45–56
- Feller, G. (2006): Berufliche Weiterbildung aus Anbietersicht mit dem wbmonitor. In: Dies. (Hg.): Weiterbildungsmonitoring ganz öffentlich. Entwicklungen, Ergebnisse und Instrumente zur Darstellung lebenslangen Lernens. Bielefeld, S. 103–123
- Feller, G. (2007): Ein Klimaindex für die Weiterbildungslandschaft. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 3, S. 61–74
- Gnahs, D. (1982): Analyse der Weiterbildungsangebote in Niedersachsen – Grundlagen für eine Weiterbildungsstatistik und Ansätze zur Entwicklung von Planungskriterien. Teilbericht IV: Das methodische Resümee der anbieter- und teilnehmerbezogenen Befragungen – Weiterbildungsstatistik als Entscheidungs- und Planungshilfe. Materialien zur Regionalen Bildungs- und Entwicklungsplanung, Bd. 114. Hannover
- Gnahs, D. (2010): Berichts- und Informationssysteme zur Weiterbildung und zum Lernen Erwachsener. In: Tippelt, R./Hippel, A.v. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4., durchges. Aufl. Wiesbaden, S. 279–292
- Gnahs, D./Beiderwieden, K. (1982): Weiterbildung in Stichworten. Ein statistischer Leitfaden. Schriftenreihe Bildungsplanung, Bd. 39. Bad Honnef
- Gnahs, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hg.) (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Bd. 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld
- Gnahs, D. u.a. (2009): Auf dem Weg zu einem kommunalen Bildungsmonitoring. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Zukunft (der) Weiterbildung. Vorschläge und Expertisen. Bielefeld, S. 97–108

- Grünewald, U./Moraal, D. (1996): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland. Gesamtbericht. Ergebnisse aus drei empirischen Erhebungsstufen einer Unternehmensbefragung im Rahmen des EC-Aktionsprogramms FORCE. Bielefeld
- Ioannidou, A. (2006): Lebenslanges Lernen als bildungspolitisches Konzept und seine Bedeutung für die Bildungsberichterstattung auf europäischer Ebene. In: Feller, G. (Hg.): Weiterbildungsmonitoring ganz öffentlich. Entwicklungen, Ergebnisse und Instrumente zur Darstellung lebenslangen Lernens. Bielefeld, S. 11–34
- Ioannidou, A. (2010): Steuerung im transnationalen Bildungsraum. Internationales Bildungsmonitoring zum Lebenslangen Lernen. Bielefeld
- 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. Bielefeld, S. 87–96
- Kaeser, H./Schmalfuß-Soth, S. (1978): Weiterbildung – Ein neues Aufgabengebiet für die amtliche Statistik. In: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hg.): Jahrbücher für Statistik und Landeskunde von Baden-Württemberg. Stuttgart
- Klöß, H.-P./Weiß, R. (Hg.) (2003): Bildungs-Benchmarking Deutschland. Was macht ein effizientes Bildungssystem aus? Köln
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld
- Meister, J.-J. (1971): Erwachsenenbildung in Bayern. München/Stuttgart
- Müller, K./Schradin, W. (1978): Weiterbildung in Baden-Württemberg. Schriftenreihe der Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung, Bd. 14. Weinheim/Basel
- Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten
- Rosenblatt, B.v./Bilger, F. (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Bd. 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld
- Schmidt, B. (1995a): Erhebung zur beruflichen Weiterbildung in Unternehmen im Rahmen des EG-Aktionsprogramms FORCE. Methodik der Haupterhebung. In: Wirtschaft und Statistik, H. 9, S. 680–687
- Schmidt, B. (1995b): Erhebung zur beruflichen Weiterbildung in Unternehmen im Rahmen des EG-Aktionsprogramms FORCE. Ergebnisse der Haupterhebung. In: Wirtschaft und Statistik, H. 12, S. 867–879
- Schmidt, B./Hogreve, H. (1994): Erhebung zur beruflichen Weiterbildung in Unternehmen im Rahmen des EG-Aktionsprogramms FORCE. Methodik und erste Ergebnisse der Vorerhebung. In: Wirtschaft und Statistik, H. 4, S. 247–258
- 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
- Schwerdtfeger, J./András, H.-J. (1970): Bestandsaufnahme zur Erwachsenenbildung. In: Kultusministerium Baden-Württemberg (Hg.): Bildung in neuer Sicht. Schriftenreihe Bildungsplanung, Bildungspolitik, Reihe A, Nr. 22. Villingen
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (1979): KMK-Empfehlungen zur Weiterbildungsstatistik. Dokumentationsdienst Bildungswesen. Statistik und Vorausberechnung, Sonderheft 5
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hg.) (1977): Die Weiterbildung 1972–1974. Statistik von Baden-Württemberg, Bd. 237. Stuttgart
- Tietgens, H. (1975): Orientierungsgesichtspunkte zur Weiterbildungsdiskussion. In: Deutscher Bildungsrat (Hg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 46: Umriss und Perspektiven der Weiterbildung. Stuttgart, S. 11–35
- Weiß, R. (1990): Die 26-Mrd.-Investition – Kosten und Strukturen betrieblicher Weiterbildung. Berichte zur Berufsbildungspolitik 1990 des Instituts der deutschen Wirtschaft. Köln
- Weiß, R. (1994): Betriebliche Weiterbildung. Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft. Kölner Texte und Thesen, Bd. 21, Köln
- Weiß, R. (1997): Betriebliche Weiterbildung: Mehr Teilnehmer – größere Wirtschaftlichkeit. Köln

Karin Dollhausen

Einrichtungen

Im Kontext des Lebenslangen Lernens erfährt die Weiterbildung einen stetigen Bedeutungszuwachs. Gleichzeitig nimmt auf europäischer, nationaler und regionaler Ebene das Interesse zu, die institutionellen und organisatorischen Strukturen der Weiterbildung im Hinblick auf die Etablierung eines Systems Lebenslangen und lebensbegleitenden Lernens zu verändern. Gegenwärtig geschieht dies in Anbetracht einer unübersehbar gewordenen globalen Finanz- und Wirtschaftskrise, deren Konsequenzen für die Arbeitswelt, Beschäftigungssysteme und private Haushalte bislang noch kaum absehbar sind. Vor diesem Hintergrund geht es in diesem Kapitel darum, zentrale und aktuelle Entwicklungen auf der Ebene der institutionalisierten und organisierten Weiterbildung zu erfassen. Eine besondere Herausforderung der vorliegenden Analyse besteht darin, Hinweise darauf zu gewinnen, ob und inwiefern sich die Konsequenzen der im Herbst 2008 unübersehbar gewordenen globalen Finanz- und Wirtschaftskrise bereits auf der Ebene der Einrichtungen bemerkbar machen. Eine weitere Herausforderung besteht darin, relevante Veränderungen auf der Ebene der Einrichtungen zu erfassen, die im Zusammenhang mit der Etablierung von kooperativ vernetzten Weiterbildungsstrukturen im Kontext des Lebenslangen Lernens stehen.

Im Folgenden werden zunächst der Gegenstandsbezug und die relevanten Datenquellen für dieses Kapitel vorgestellt (Abschnitt 1). In den darauffolgenden Abschnitten 2 und 3 werden strukturrelevante Daten zur Ebene der Weiterbildungseinrichtungen sowie Beobachtungen zur institutionellen Expansionsdynamik im Weiterbildungsbereich zusammengestellt. Abschnitt 4 widmet sich der Entwicklung der wirtschaftlichen Situation von Weiterbildungseinrichtungen, wobei hier Daten zur Finanzierung sowie zur Kosten- und Umsatzentwicklung in den Mittelpunkt gerückt werden. Daran anschließend werden in Abschnitt 5 Entwicklungen

des Geschäftsklimas sowie Strategien der Marktbehauptung von Weiterbildungseinrichtungen beleuchtet. Abschnitt 6 widmet sich der Kooperation und Vernetzung von Einrichtungen. Dabei richtet sich das Augenmerk auf die Verbreitung und Akzeptanz von Kooperationen und Netzwerken, auf Kooperationspartner und -beziehungen sowie auf die Gelingensbedingungen und die Nachhaltigkeit von Bildungsnetzwerken.

1. Gegenstandsbezug und Datenlage

Weitbildungseinrichtungen bzw. -anbieter sind gleichermaßen institutionalisierte Kontexte des Lernens Erwachsener *und* strukturbildende wie -verändernde Akteure im System der Weiterbildung. Weiterbildungseinrichtungen konstituieren jene sozialen „Strukturen, deren Funktion es ist, Lernen zu vermitteln, zu unterstützen und zu ermöglichen“ (Zeuner/Faulstich 2009, S. 169). In ihrer Gesamtheit gewährleisten Weiterbildungseinrichtungen, dass gesellschaftliche Bildungsbedarfe sowie individuelle Lernbedürfnisse und Bildungsbemühungen in eine systematische Organisation und erwartbare Durchführung von Bildungsangeboten gebracht werden (vgl. Behrmann 2006, S. 19). Dabei verwirklichen sich Weiterbildungseinrichtungen als betrieblich verfasste Organisationen. Sie betreiben zur Gewährleistung ihrer Funktion den internen Aufbau von Strukturen und Prozessen – und zwar in Abhängigkeit von ihren relevanten Umwelten, wie beispielsweise politisch-rechtlichen Vorgaben, Finanzierungsquellen, Nachfrage, Konkurrenz (vgl. Kuper 2001; Dollhausen 2008; Schrader/Zentner 2010).

Im vorliegenden Kapitel werden als Weiterbildungseinrichtungen bzw. -anbieter solche Organisationen berücksichtigt, die Weiterbildung im Sinne von „intentionalen“ Lern- und Bildungsaktivitäten

„nach Abschluss einer ersten, unterschiedlich ausgedehnten Bildungsphase mit anschließender Erwerbstätigkeit oder auch Familientätigkeit“ anbieten (vgl. Faulstich 2003, S. 625). Angesprochen sind Einrichtungen der arbeitsmarktpolitischen, beruflichen und allgemeinen Weiterbildung. Wir lehnen uns hier an die Gegenstandsbestimmung an, wie sie im Projekt „Anbieterforschung“ vorgenommen wurde. In diesem Kooperationsprojekt zwischen dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und dem Institut für Entwicklungsplanung und Strukturfor- schung (ies) wurde erstmals versucht, die Gesamtzahl der in Deutschland aktiven Weiterbildungseinrichtungen zu ermitteln (vgl. Dietrich/Schade/ Behrendorf 2008). Erhoben wurden in diesem Projekt öffentlich-rechtliche und private Einrichtungen bzw. betrieblich verfasste Weiterbildungsanbieter, die Weiterbildung als Haupt- oder Nebenaufgabe regelmäßig oder wiederkehrend offen zugänglich anbieten (vgl. ebd., S. 20).

Die Trendanalyse bezieht sich hauptsächlich auf statistische und quantitativ erhobene Daten, die bis heute allerdings nur für Teilbereiche der institutionalisierten Weiterbildung verfügbar sind (vgl. zur Kritik: Bellmann 2003, S. 23; Gnahn 2002, S. 205). Zwar lässt sich seit Kurzem ein deutlich gestiegenes Engagement für die Etablierung einer weiterbil- dungsspezifischen Anbieterforschung beob- achten (vgl. Ambos 2008). Einrichtungs- bzw. An- bieterstatistiken, die verlässliche Längsschnittdaten liefern, sowie breiter angelegte aussagekräftige Sur- veys sind jedoch nach wie vor nur für Ausschnitte der institutionalisierten und organisierten Weiterbil- dung in Deutschland verfügbar und entbehren zu- dem einer einheitlichen methodischen Herangehens- weise, die Vergleiche und genauere Einschätzungen ermöglichen könnte (vgl. Zeuner/Faulstich 2009, S. 169).

Für die vorliegende Trendanalyse sind folgende statistischen Datenquellen verwendet worden:

Datenquelle	Erhebung	Datensorte
Volkshochschul-Statistik des DIE (www.die-bonn.de/service/statistik/index.asp)	jährliche Vollerhebung von Volkshoch- schulen	Daten zu institutionellen Merkmalen, Personal, Finanzierung und Veranstal- tungsdaten (u.a. Unterrichtsstunden, thematische Profile)
Berichtssystem Weiterbildung (BSW) im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Kuwan u.a. 2006) (www.bmbf.de/pub/berichts- system_weiterbildung_9.pdf)	Repräsentativerhebung zur Weiter- bildungsbeteiligung 1979–2003 alle drei Jahre	Daten zur Weiterbildungsbeteiligung und zum Weiterbildungsverhalten der Bevölke- rung im Alter von 19 bis 64 Jahren unter Einschluss von institutionellen Bezügen
BSW und Adult Education Survey (AES) 2007 (TNS Infratest 2008; v. Rosen- bladt/Bilger 2008 (www.bmbf.de/pub/ weiterbildungsbeteiligung_in_deutsch- land.pdf))	Parallelerhebung BSW und erste Repräsentativerhebung gemäß der europäischen Berichtskonvention	Daten zu Bildungsteilnahme (formales, non-formales und informelles Lernen) der 19- bis 80-jährigen Bevölkerung im Zeit- raum von zwölf Monaten unter Einschluss von institutionellen Bezügen
wbmonitor des BIBB und des DIE (https://www.wbmonitor.de)	jährliche freiwillige Erhebung bei Anbietern frei zugänglicher Weiter- bildung	Selbstauskünfte zum Profil der Einrich- tungen, Klimaindex, jährlich wechselnde Themenschwerpunkte
Studie über den deutschen Weiterbil- dungsmarkt im Auftrag des Verlags managerseminare (Graf 2009)	jährliche Auswertung von Weiterbil- dungsangeboten und Online-Umfrage bei privatwirtschaftlichen Anbietern	Daten zu Veranstaltungsthemen, Größe, Personal, Finanzierung, Anbieternach- frage, Bewertung der Auftragslage aus Anbietersicht
Verbandsumfrage des Wuppertaler Kreises e.V. (vgl. www.wkr-ev.de)	jährliche Umfrage in über 50 Mit- gliedsinstituten, die auf die Weiterbil- dung von Fach- und Führungskräften der Wirtschaft spezialisiert sind	Umsatzerwartungen, Geschäftsklima, Entwicklung des Weiterbildungsmarktes aus Anbietersicht

Darüber hinaus werden Ergebnisse aus größer angelegten Einzelforschungen herangezogen, darunter insbesondere die Ergebnisse aus dem Projekt „Anbieterforschung“ von DIE, BIBB und ies (vgl. Dietrich/Schade/Behrendorf 2008) sowie die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung bzw. Evaluation des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ (vgl. Nuissl u.a. 2006; Tippelt u.a. 2009; Emminghaus/Tippelt 2009).

2. Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland

Lange Zeit gab es zur Beantwortung der Frage, wie viele Weiterbildungseinrichtungen wo in Deutschland aktiv sind, keine datengestützte Antwort. Im Jahr 2005 zählte das Institut für Wirtschafts- und Sozialforschung (WSF) in Kerpen im Rahmen der vom BMBF initiierten Untersuchung zur wirtschaftlichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen ca. 19.000 Einrichtungen (vgl. WSF 2005, S. 22). Erst im Rahmen des Pro-

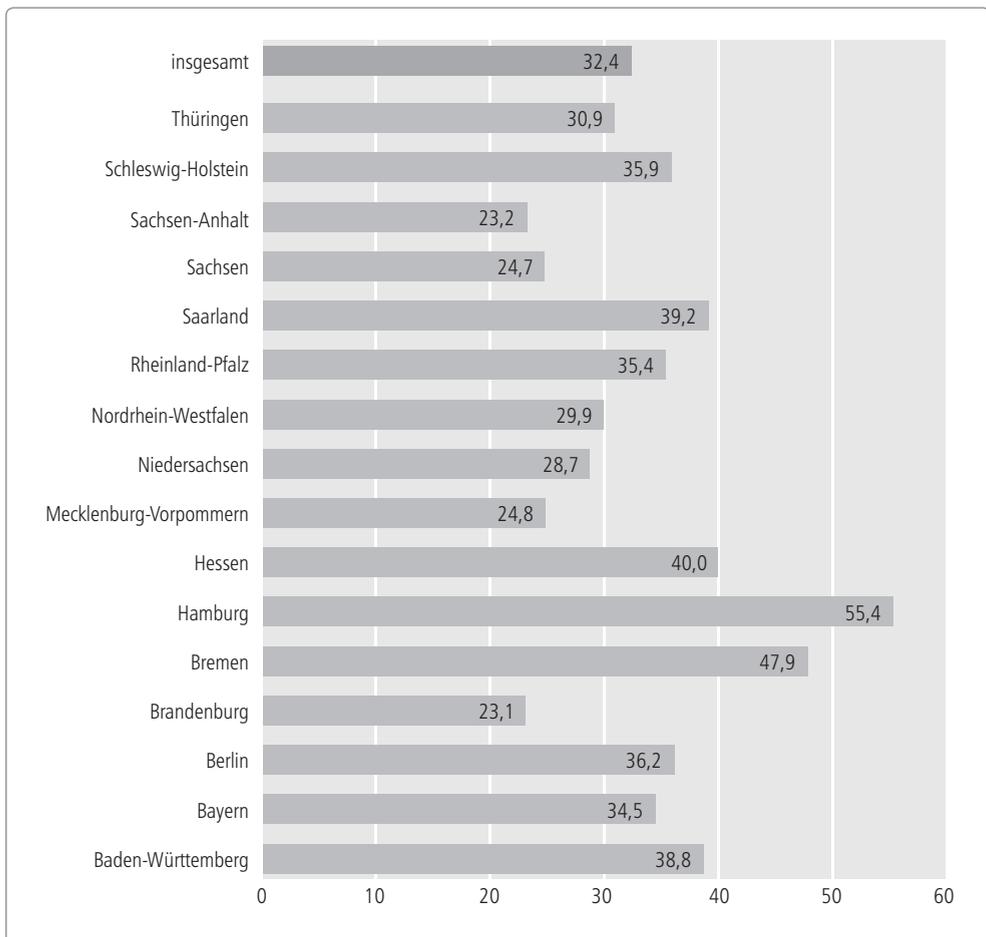


Abbildung 1: Anzahl der Weiterbildungsanbieter pro 100.000 Einwohner in den Bundesländern
(Quelle: Dietrich/Schade/Behrendorf 2008, S. 39; eigene Darstellung)

jekts „Anbieterforschung“ (vgl. Dietrich/Schade/Behrendorf 2008) ist erstmals gezielt der Versuch unternommen worden, die Grundgesamtheit an Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland näher zu bestimmen. Den Ergebnissen dieses Projekts zufolge kann man heute von 16.841 Weiterbildungsanbietern in Deutschland ausgehen, deren Existenz sicher belegt ist. Die tatsächliche Zahl an Einrichtungen beträgt, so die Autoren des Projekts „Anbieterforschung“, schätzungsweise rund 24.000 (vgl. ebd., S. 24).

Die ermittelte Anzahl an existierenden und aktiven Einrichtungen belegt die von Zeuner/Faulstich (2009, S. 172) beschriebene Entwicklung, dass die Weiterbildung sowohl mit Blick auf ihre Teilnehmerzahlen als auch mit Blick auf ihre institutionellen Strukturen bis heute expandiert hat. Offensichtlich hat sich die Weiterbildung in den vergangenen Jahrzehnten als Bildungsbereich und als eine nicht mehr wegzudenkende Branche im Dienstleistungsbereich etabliert. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll und notwendig, die bisher in Politik, Wirtschaft und Wissenschaft vorherrschende Bedeutungszuschreibung der Weiterbildung als institutionelle Struktur, die Leistungen für ihre Umwelt bereitstellt, deutlicher als bisher geschehen um die Aspekte der arbeitsmarktpolitischen und wirtschaftlichen Bedeutung der Dienstleistungsbranche Weiterbildung zu erweitern und eingehender zu erforschen (vgl. exemplarisch Ambos 2009; Koob/Radtke 2009).¹

2.1 Anbieterdichte

Wie steht es um die Weiterbildungsversorgung der Einwohner in den verschiedenen Regionen Deutschlands? – Die im Projekt „Anbieterforschung“ ermittelten Zahlen zur Anbieterdichte geben darüber Aufschlüsse.

Den Zählungen und Auswertungen des Projekts „Anbieterforschung“ zufolge schwankt die

Dichte an Anbietern in den verschiedenen Regionen Deutschlands. Durchschnittlich liegt sie bei 32,4 Anbietern pro 100.000 Einwohner. Die Spannweite liegt dabei jedoch zwischen 55,4 Anbietern pro 100.000 Einwohner im Land Hamburg und lediglich 23,1 Anbietern im Land Brandenburg (vgl. Abb. 1). Insgesamt lässt sich im Ländervergleich eine vergleichsweise hohe Anbieterdichte in den Stadtstaaten feststellen. Ebenso zeichnet sich in Bezug auf die Dichte ein West-Ost-Gefälle ab.

Leider sind die vorliegenden Zahlen nicht mit anderen regionalen Strukturdaten verknüpft, was Aufschluss über die regionalen Bedingungen der Ansiedlung und Entwicklung von Weiterbildungseinrichtungen in einer Region geben könnte. So wäre es auch und gerade zur Erfolgseinschätzung von institutionellen Entwicklungsstrategien hilfreich, die „Weiterbildungsfreundlichkeit“ einer Region besser einschätzen zu können (vgl. exemplarisch zur Problematik: Matthiesen 2003). Gefragt wäre hier die Entwicklung einer Art von indikatorengestütztem „Weiterbildungsatlas“.²

2.2 Expansionsdynamik

Obzwar die heute feststellbare Zahl und Dichte der Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland das Resultat von Expansions- und Kontraktionsbewegungen ist, gibt das vorliegende Datenmaterial nur sehr vermittelt Aufschlüsse darüber, wie sich diese Bewegungen darstellen. Einen Hinweis auf deutlich verschiedene Expansionsdynamiken in Ost- und Westdeutschland seit 1990 findet sich bei Feller (2006, S. 114f.). In ihrer Auswertung der teilnehmenden Einrichtungen (N=1.939) am wbmonitor 2002 beobachtete sie:

Nach der Wende, also 1990 oder später, wurden 62 Prozent der Einrichtungen gegründet. (...) Erwartungsgemäß lag der Gründungsboom in den neuen Ländern mit 62 Prozent zwischen 1990 und 1994;

1 Einen wichtigen Ansatzpunkt hierzu bietet etwa die vom Institut für Wirtschafts- und Sozialforschung in Kerpen im Jahr 2005 vorgelegte Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen (WSF 2005). Sie belegt und problematisiert – allerdings nur in Bezug auf die Gruppe der Lehrenden – die Relevanz von Weiterbildungseinrichtungen im Beschäftigungssystem.

2 Als Vorbild könnte der vom Deutschen Jugendinstitut regelmäßig erstellte „Familienatlas“ dienen, der die Familienfreundlichkeit in Deutschland prüft. Der Atlas gibt konkrete Hinweise, wie in den Regionen Wachstumschancen durch mehr Familienfreundlichkeit genutzt werden können (vgl. www.prognos.com/Familienatlas-2007.176.0.html).

er ging 1995 bis 1999 auf 21 Prozent und nach 2000 auf 6 Prozent stark zurück. Anders in den alten Ländern: 1990 bis 1994 wurden 17 Prozent, 1995 bis 1999 28 Prozent und nach 2000 noch 12 Prozent der Einrichtungen gegründet.

Im schematischen Vergleich lässt sich dabei zwischen 1990 und 2000 eine deutlich unterschiedliche Expansionsdynamik in den neuen und alten Bundesländern erkennen:

	1990–1994	1995–1999	seit 2000
neue Bundesländer	62%	21%	6%
alte Bundesländer	17%	28%	12%

Tabelle 1: Neugründungen von Einrichtungen in Prozent bei N=1.939 (Quelle: Feller 2006, S. 114f.; eigene Darstellung)

Während es also Anfang bis Mitte der 1990er Jahre in den neuen Ländern zunächst zu einem Gründungsboom kam, der danach rasch und stark abflaute, konnte sich in den alten Bundesländern offenbar eine durchgehend niedrige Gründungsquote einpendeln und verstetigen. Ab dem Jahr 2000

liegen die Neugründungen in den alten Bundesländern gegenüber den Neugründungen in den neuen Bundesländern etwa doppelt so hoch (vgl. Tab. 1). Zieht man hier nochmals die im Jahr 2007 erhobenen Zahlen zur Anbieterdichte und das daraus ersichtliche West-Ost-Gefälle heran, dann lässt sich erkennen:

TREND

Die Anbieterdichte ist in Deutschland weiterhin uneinheitlich. Während die alten Bundesländer – außer NRW – über dem Bundesdurchschnitt liegen, ist das Gefälle in der Anbieterdichte im West-Ost-Vergleich immer noch eklatant: Trotz Gründungsboom in den neuen Bundesländern zu Beginn der 1990er Jahre liegt – außer in Berlin – in allen neuen Bundesländern die Dichte der Weiterbildungsanbieter bis zu neun Prozentpunkte unter dem Bundesdurchschnitt.

Betrachtet man im Vergleich die – allerdings nicht unbedingt Marktprozessen folgende – Expansionsdynamik im Bereich der öffentlich-rechtlichen Weiterbildung, dann bestätigt sich für die vergangenen zehn Jahre ein deutlich niedriges Expansionsniveau. Hinweise darauf liefert insbesondere die Volkshochschul-Statistik (vgl. Tab. 2).

Jahr	Anzahl VHS	Auflösungen	Fusionen	Neugründungen
1998	998	7		3
1999	997	4		3
2000	998	1		2
2001	987		11	
2002	983	1	3	
2003	987	4		8
2004	984	5		2
2005	978	10		4
2006	975		4	
2007	967		6	
2008	957		7	1

Tabelle 2: Veränderungen der Anzahl von Volkshochschulen in absolut (Quelle: DiE 1999–2009a; eigene Darstellung)

Zu den rückläufigen Einrichtungszahlen der Volkshochschul-Statistik ist zu erklären, dass sie nicht zwangsläufig auf einen Wegfall der Einrichtungen in der empirischen Wirklichkeit hinweisen. Ein Grund für das „Herausfallen“ von Einrichtungen aus der Statistik sind Zusammenlegungen bzw. Fusionen von Einrichtungen, dies etwa infolge von Gebietsreformen oder veränderter Konzepte von „local governance“ (vgl. Holtkamp 2007). So ist der starke Rückgang von statistisch erfassten Einrichtungen im Jahr 2001 hauptsächlich auf die Zusammenlegung der Bezirke in Berlin zurückzuführen. Erst ab 2001 werden Auflösungen und Fusionen gesondert erfasst, so dass sich genauere Hinweise auf die Expansionsdynamik im Volkshochschulbereich gewinnen lassen. So verzeichnet die Statistik ab 2001 insgesamt 20 Auflösungen. Dem stehen insgesamt 31 Fusionen und ein Austritt einer Volkshochschule aus ihrem Landesverband im Jahr 2007 (nicht in der Tabelle aufgeführt) sowie 15 Neugründungen gegenüber.

Die skizzierte Entwicklung im Bereich der Volkshochschulen wird flankiert von einer weiteren Entwicklung in Form eines seit Jahren anhaltenden Rückgangs der VHS-Außenstellen. Als Außenstellen werden in der Volkshochschul-Statistik die Geschäftsstellen bezeichnet, die dezentral im jeweiligen Einzugsgebiet der Volkshochschulen Informations- und Beratungsleistungen anbieten. Ist im Jahr 1999 noch ein leichter Zuwachs an Außenstellen zu verzeichnen, so ist die Zahl seither kontinuierlich zurückgegangen. In den vergangenen zehn Jahren kann ein Rückgang um 915 Außenstellen verzeichnet werden, was – gemessen an der in 1999 erreichten Anzahl – knapp einem Drittel entspricht (vgl. Tab. 3).

Der Rückgang der Außenstellen ist als ein Rückzug der Volkshochschulen aus institutionellen Aktivitäten „vor Ort“ zu bezeichnen, die eng mit der negativen Entwicklung der wirtschaftlichen Situation der Volkshochschulen zusammenhängen. Offenbar sind auch bei einer faktischen Bestandserhaltung der Einrichtungen sowie bei der wahrscheinlichen Kompensation von Informations- und Beratungsaktivitäten durch andere Medien und Kanäle (z.B. Internet) die wirtschaftlichen Spielräume für die Erhaltung von institutionellen Strukturen im Volkshochschulbereich enger geworden. Dafür steht exemplarisch die folgende Darstellung (vgl. www.kvhs-trier-saarburg.de/pageskvhs/info.htm).

BEISPIEL

Entwicklung der Kreisvolkshochschule Trier-Saarburg

Die Kreisvolkshochschule Trier-Saarburg nahm zum Jahresbeginn 1970 ihre Arbeit auf. Sie ging ursprünglich aus den 1953 im damaligen Landkreis Trier und 1954 im Kreis Saarburg gegründeten Volksbildungswerken hervor. Durch den Aufbau eines flächendeckenden Netzes von Außenstellen konnte die KVHS nach und nach ihre Weiterbildungsveranstaltungen im ganzen Kreisgebiet wohnortnah anbieten. Der erste hauptamtliche Leiter wurde 1970 berufen. Bis zum Jahre 2001 war die Zahl der Unterrichtsstunden in der KVHS auf 32.880 gestiegen; zu den 2.069 Veranstaltungen kamen 23.735 Teilnehmer. Ein breites Themenfeld von der Sprachausbildung über kulturelles Gestalten und Gesundheitsbildung bis zu politisch-gesellschaftlichen Themen wurde angeboten; ein Schwerpunkt an beruflichen Weiterbildungskursen lag im Bereich der Elektronischen Datenver-

Jahr	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Außenstellen	3.608	3.634	3.537	3.372	3.100	3.087	3.013	2.991	2.880	2.790	2.719
Veränderung		+26	-97	-165	-272	-13	-74	-22	-111	-90	-71

Tabelle 3: Entwicklung der Volkshochschul-Außenstellen (Quelle: DIE 1999–2009a; eigene Darstellung)

Jahr	AdB	AL	DEAE	KBE
2005	98	141	481	627
2006	98	162	480	601
2007	96	162	479	582

Tabelle 4: Entwicklung der Einrichtungen der „freien“ Träger lt. Verbundstatistik (Quelle: DIE 2006–2008b; eigene Darstellung)

arbeitung. Hinzu kamen Studienreisen im In- und Ausland. Aus Kostengründen wurde die Zahl der KVHS-Außenstellen von 36 im Jahre 2001 auf 29 im Jahre 2005 verringert; kleine Außenstellen fasste man zu Verbänden zusammen. Die Zahl der Unterrichtsstunden ging bis 2005 auf 28.024 zurück; zu den 1.688 Veranstaltungen kamen noch 18.664 Teilnehmer. Der vom Kreis abzudeckende Zuschussbedarf für die KVHS war von 2001 bis 2005 von rd. 264.000 auf rd. 148.000 Euro zurückgegangen.

TREND

Institutionelle „Verschlankung“ bei den Volkshochschulen ist ein durchgängiger Trend der letzten zehn Jahre. Die Volkshochschul-Statistik verzeichnet von 1998 bis 2008 einen Rückgang von Einrichtungszahlen von 4,1 Prozent. Dieser Trend setzt sich zusammen aus Auflösungen (3,2%), Fusionen (3,1%), Austritten (0,1%) und Neugründungen (2,3%). Ein deutlicher Trend zeichnet sich mit dem Rückzug der Volkshochschulen aus der Fläche ab. Die Entwicklung der Außenstellen zeigt eine Abnahme um 25 Prozent in den letzten zehn Jahren. Jede vierte Außenstelle wurde geschlossen.

Die Zahlen der Verbundstatistik sind aufgrund der besonderen Heterogenität und verschachtelten institutionellen Strukturen im Bereich der „freien“ Träger zwar mit Vorbehalten zu betrachten. Jedoch zeigt sich hier deutlich ein rückläufiger Trend bei den hochgerechneten Einrichtungszahlen ab. Wurden 2005 noch 2.320 Einrichtungen gezählt, so waren es 2006 nur noch 2.315. Im Jahr 2007 zählt die Verbundstatistik lediglich 2.286 Einrichtungen. Insbesondere bei den Einrichtungen in konfessioneller Trägerschaft und den Mitgliedern des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten (AdB) zeichnet sich dabei eine recht eindeutige Tendenz zum Abbau von Ein-

richtungen ab. Insbesondere die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) verliert von 2005 bis einschließlich 2007 insgesamt 45 Einrichtungen. Dies entspricht einem strukturellen Abbau von etwa sieben Prozent. Einzig der Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (BAK AuL) konnte in den vergangenen Jahren ihre Zahl an Einrichtungen erhöhen (vgl. Tab. 4).

TREND

Unter den „freien“ Trägern verzeichnet nur der BAK AuL seit 2005 einen Zuwachs an Einrichtungen von 15 Prozent. Im Gegensatz dazu mussten die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE), AdB und KBE in den vergangenen Jahren den Rückgang in der Anzahl von Einrichtungen hinnehmen.

Im Gegensatz dazu entwickelt sich das Spektrum der Fernlehrinstitute, also jener Anbieter, die auf das Lernen Erwachsener jenseits der organisierten Lehr- und Lernkontexte in Weiterbildungseinrichtungen spezialisiert sind, kontinuierlich. Hinweise darauf liefert einmal das BSW. Im bereichsspezifischen Vergleich der Beteiligungsquoten zeigt sich, dass die Beteiligung an organisierter beruflicher und allgemeiner Weiterbildung insgesamt zwischen 2003 und 2007 um lediglich zwei Prozentpunkte angestiegen ist, wohingegen die Beteiligung an informeller beruflicher Weiterbildung um sieben Prozentpunkte und das Selbstlernen um vier Prozentpunkte angestiegen ist (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 46). Ebenso verzeichnet die Fernunterrichtsstatistik des DIE eine seit Jahren ansteigende Beteiligungsquote am Fernunterricht (vgl. Abb. 2).

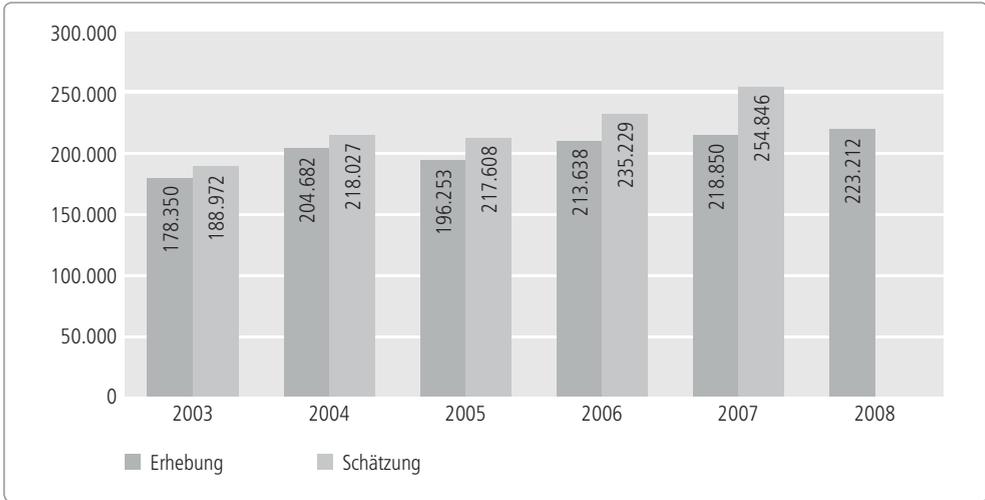


Abbildung 2: Entwicklung der Teilnahmefälle bei Fernlehrinstituten lt. Fernunterrichtsstatistik (Quelle: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1/2010, S. 12)

Dass sich dieser Trend auf der Ebene der Anbieter von Fernlehrgängen widerspiegelt, belegen die Zahlen der im Amtsblatt der Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU) aufgeführten, zugelassenen Fernlehrinstitute. So werden im Jahr 2009 insgesamt 382 Institute aufgeführt (vgl. www.zfu.de/Downloads/Ratgeber/Institute_n.pdf). In den Jahren zuvor können den jeweils ersten Ausgaben des Amtsblattes der ZFU folgende Zahlen entnommen werden (vgl. Tab. 5).

Jedoch ist bei diesem kontinuierlichen Aufwärtstrend (nur in 2008 durchbrochen) auch zu berücksichtigen, dass die Zahl an Fernlehrinstituten im Verhältnis zu der im Projekt „Anbieterforschung“ ermittelten Anbieterzahl von 16.841 noch unter zwei Prozent liegt. Dem entspricht der noch deutlich geringe Marktanteil des Fernunterrichts am

Gesamtspektrum der nachgefragten Weiterbildungsveranstaltungen. Gemäß den im AES ermittelten Teilnahmen entfällt auf den Fernunterricht mit nur ein Prozent der kleinste Anteil (vgl. TNS-Infratest 2008, S. 37).

TREND

Bei geringem Marktanteil kann bei den Fernlehrinstituten seit 2001 ein Zuwachs von über 50 Prozent verzeichnet werden. Der positive Entwicklungstrend bestätigt einen stetigen Bedeutungszuwachs von Fernlehrinstituten im Gesamtanbieterspektrum.

2.3 Größe der Einrichtungen

Über die Bemessung der Größe von Weiterbildungseinrichtungen besteht bis heute in der Weiterbil-

Jahr	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Anzahl	246	278	291	304	333	343	376	374	382
Veränderung		+32	+13	+13	+29	+10	+33	-2	+8

Tabelle 5: Anzahl Fernlehrinstitute lt. Amtsblatt ZFU, je erste Ausgabe des Jahres (Quelle: Amtsblatt ZFU; eigene Darstellung)

dungsforschung Uneinigkeit. Zieht man geläufige Einteilungen von Unternehmensgrößen aus dem privatwirtschaftlichen Bereich heran, dann wird die Problematik schnell deutlich. Eine gängige Einteilung liefert beispielsweise das Institut für Mittelstandsforschung (IfM) in Bonn:

Unternehmensgröße	Zahl der Beschäftigten	Umsatz Euro/Jahr
klein	bis 9 Mio.	bis unter 1 Mio.
mittel	10 bis 499 Mio.	1 bis unter 50 Mio.
Mittelstand (KMU) zusammen	bis 499 Mio.	bis unter 50 Mio.
groß	500 Mio. und mehr	50 Mio. und mehr

Tabelle 6: Einteilung von Unternehmensgrößen
(Quelle: IfM)

Gemäß dieser Einteilung (vgl. Tab. 6) dürften nahezu alle Weiterbildungseinrichtungen, bezogen auf die Beschäftigtenzahlen, dem Mittelstand zuzuordnen sein. Selbst im Volkshochschulbereich, in dem sich vereinzelt auch große Einrichtungen entwickelt haben, finden sich gemäß der genannten Einteilung nur mittelständische Einrichtungen. So verzeichnet die Volkshochschul-Statistik im Jahr 2003 lediglich eine einzige Einrichtung mit einer fest angestellten Beschäftigtenzahl (unbefristet und befristet, Vollzeit und Teilzeit) zwischen 290 und 300 als größte Einrichtung. Im Jahr 2008 wird diese Einrichtung nicht mehr aufgeführt. Stattdessen weist die Volkshochschul-Statistik 2008 eine Einrichtung mit einer Beschäftigtenzahl von 160 bis 170 als größte Einrichtung aus. Die wesentlichen Größenunterschiede im Weiterbildungsbereich bewegen sich gemäß der Einteilung des IfM im Bereich klein- und mittelständischer Unternehmen (KMU).

Zudem können für Weiterbildungsanbieter aufgrund der unterschiedlichen Förder- und Finanzierungsbedingungen sowohl der Einrichtungen als auch der Angebote keine vergleichbaren Umsätze ermittelt werden. Dies aber wäre gemäß der Einteilung des IfM eine zweite wichtige Kennzahl zur

Größenermittlung. Ebenso können aufgrund der unterschiedlichen Zahlen an frei- und nebenberuflichen Lehrkräften aus der Beschäftigtenzahl (fest angestelltes Personal) keine verlässlichen Rückschlüsse auf die Leistung (z.B. Unterrichtsstunden) einer Einrichtung gezogen werden. In den verschiedenen verfügbaren Datenquellen wird das Problem der Größenbestimmung von Weiterbildungseinrichtungen entweder bereichsspezifisch gelöst, wie beispielsweise in der jährlichen Verbandsumfrage des Wuppertaler Kreises e.V. (vgl. Wuppertaler Kreis 2009, S. 2). Oder es wird nur eine Kennzahl herangezogen – dies mit der Folge einer insgesamt eher unübersichtlichen, wenig Vergleichsmöglichkeiten bietenden Datenlage.

So wurde im Projekt „Anbieterforschung“ beispielsweise die Größe von Weiterbildungseinrichtungen nach der Anzahl der geleisteten Unterrichtsstunden ermittelt. Dabei geben die Autoren zu bedenken, dass die Zahlen „nicht sehr belastbar“ sind, da zum einen nur 53 Prozent der befragten Einrichtungen Angaben gemacht haben und zum anderen bei vielen der Anbieter Schwierigkeiten bestanden, die Zahl korrekt anzugeben (vgl. Dietrich/Schade/Behrendorf 2008, S. 29).

Unterrichtsstunden	Anzahl Anbieter
1 bis unter 1.000	2.678
1.000 bis unter 3.000	2.331
3.000 bis unter 7.000	764
7.000 bis unter 15.000	411
15.000 bis unter 30.000	200
30.000 bis unter 60.000	119
60.000 und mehr	130
gesamt	6.642

Tabelle 7: Anbietergröße nach Unterrichtsstunden, bei N=12.951, davon 6.642 gültige Fälle (Quelle: Dietrich/Schade/Behrendorf 2008, S. 29; eigene Darstellung; eigene Berechnung)

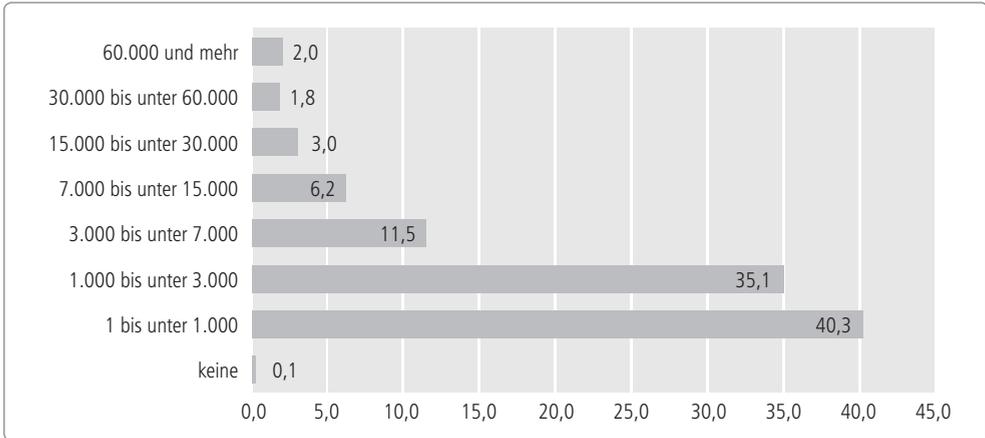


Abbildung 3: Anbietergröße und Verteilung in Prozent bei N=12.951, davon 6.642 gültige Fälle
(Quelle: Dietrich/Schade/Behrendorf 2008, S. 30)

Demnach existieren in der Anbieterlandschaft insgesamt deutlich mehr kleine als große Anbieter (vgl. Tab. 7). 40 Prozent der Auskunft gebenden Anbieter leisten weniger als 1.000 Unterrichtsstunden. Nur zwei Prozent der antwortenden Einrichtungen leisten über 60.000 Unterrichtsstunden (vgl. Abb. 3).

Im Vergleich dazu zeigt die Volkshochschul-Statistik zunächst eine Art maßstabsvergrößertes Bild:

Unterrichtsstunden	Anzahl Anbieter	in Prozent
3.000 bis unter 7.000	597	62,6%
7.000 bis unter 30.000	192	20,1%
30.000 bis unter 60.000	137	14,4%
60.000 bis unter 120.000	26	2,8%
120.000 bis unter 200.000	1	0,1%
200.000 und mehr	1	0,1%
gesamt	954	100%

Tabelle 8: Größe von Volkshochschulen nach Unterrichtsstunden, bei N=957, davon 954 gültige Fälle im Referenzjahr 2008 (Quelle: DIE 2009a; eigene Darstellung und Berechnung)

Im Volkshochschulbereich existieren, gemessen an den geleisteten Unterrichtsstunden pro Jahr, also durchgehend größere Einrichtungen als im Gesamt des Anbieterspektrums. Jedoch zeigt sich auch im Volkshochschulbereich, dass der weitaus größte Anteil der Einrichtungen eher zu den „kleineren“ Volkshochschulen gehört, die bis unter 7.000 Unterrichtsstunden leisten. Überaus große Einrichtungen, die mehr als 120.000 Unterrichtsstunden leisten, nehmen im Gesamtspektrum der Volkshochschulen einen verschwindend geringen Anteil ein (vgl. Tab. 8).

In wesentlich kleinerem Maßstab, jedoch mit ähnlichem Ergebnis veranschaulichen die Daten für den Bereich der privaten Weiterbildungsanbieter eine hohe Anzahl an Kleinst- und kleinen Einrichtungen sowie eine geringere Zahl an größeren Einrichtungen, die jedoch ebenfalls eine wichtige Rolle im Gesamtspektrum der Anbieter haben. Die Größe der Anbieter bemisst Graf (2009) zunächst an der Zahl der – nicht genauer bestimmten – „festen Mitarbeiter“. In der aktuellen Untersuchung zur „Weiterbildungsszene Deutschland“ (Referenzjahr: 2008) werden 324 Anbieter von Weiterbildungsseminaren nach der Einrichtungsgröße ausgewertet, wobei hier auch Einzeltrainer erfasst werden, die nach unserer Definition von „Einrichtungen“ nicht mitzuzählen sind. Demnach verteilen sich im Jahr 2008 die Größen prozentual wie folgt:

Mitarbeiter	2008
1–2	65,9%
3–5	14,9%
16–10	8%
11–25	4,3%
26–50	3,1%
über 50	3,7%

Tabelle 9: Private Anbieter – Anbietergröße nach fest angestelltem Personal in Prozent bei N=324 (Quelle: Graf 2009, S. 37; eigene Darstellung)

Charakteristisch für den Bereich der privaten Anbieter ist demnach eine deutliche Dominanz der Freiberufler: „Der vielzitierte ‚Einzelkämpfer‘ bleibt mit einem Anteil von knapp 66 Prozent die beherrschende Unternehmensgröße in der Branche“ (Graf 2009, S. 36). Der größte Anteil der als „Einrichtungen“ im eingangs definierten Sinn zu bezeichnenden Anbieter bewegt sich in einer Größenordnung von drei bis zehn festen Mitarbeitern (vgl. Tab. 9).

Ebenso weist Graf (2009, S. 50) eine Einteilung der Anbieter nach der Anzahl der maximal durchgeführten Seminare aus, wobei hier offengehalten wird, wie viele Unterrichtsstunden auf ein durchgeführtes Seminar durchschnittlich entfallen. Hingewiesen wird nur darauf, dass ein Seminar selten länger als zwei Tage dauert (vgl. ebd., S. 51). Schätzt man daraufhin eine hohe durchschnittliche Unterrichtsstundenzahl von 16 pro Seminar (vgl. Tab. 10), dann sieht die Größenverteilung der Anbieter nach Anzahl der geleisteten Seminare nach Graf für das Jahr 2007 (ermittelt in 2008 nach Abschluss des Vorjahres) prozentual wie folgt aus:

Anzahl max. durchgeführter Seminare	Unterrichtsstunden (bei 8 UStd. pro Seminartag und 2 Seminartagen)	2007
0–25	0–400	36,2%
26–50	401–800	27,3%
51–100	801–1.600	12,9%
101–200	1.601–3.200	11,3%
über 200	über 3.200	12,3%

Tabelle 10: Private Anbieter, geschätzte Anbietergröße nach Unterrichtsstunden in Prozent (Quelle: Graf 2009, S. 50; eigene Darstellung und Berechnung)

TREND

Nach wie vor besteht eine große Dominanz der kleinen und Kleinstunternehmen auf dem Anbietermarkt. Etwa 75 Prozent der im Projekt „Anbieterforschung“ erfassten Einrichtungen leisten weniger als 3.000 Unterrichtsstunden pro Jahr. Etwa 80 Prozent der in der Umfrage von Graf (2009) erfassten privaten Anbieter haben bis zu fünf Mitarbeiter/innen.

3. Anbieterspektrum

In Deutschland hat sich in den vergangenen Jahrzehnten eine heterogene und vielfältige Anbieterlandschaft entwickelt – dies sowohl mit Blick auf die politisch-rechtlichen, weltanschaulichen, wirtschaftlichen und regionalen Entstehungsbedingungen als auch mit Blick auf die jeweils entwickelten Angebotsstrukturen, Leistungsspektren und Teilnehmerstrukturen. Das Spektrum der Einrichtungen, die auf die Entwicklung, Organisation und Durchführung von Weiterbildungsangeboten und -dienstleistungen spezialisiert sind, umfasst öffentlich-rechtliche Weiterbildungsanbieter, private bzw. kommerzielle Anbieter, Einrichtungen der Arbeitgeber, der Gewerkschaften, der Kirchen, der Parteien, Vereine, Nichtregierungsorganisationen und Stiftungen, Volkshochschulen, Fachschulen bis hin zur Weiterbildung an Berufsschulen und Hochschulen (vgl. Faulstich/Zeuner 2008, S. 185; Nuissl/Brandt 2009, S. 27ff.).

Kennzeichnend für das Gefüge der Weiterbildung ist zudem eine „institutionelle Staffelung“, das heißt: „Es ist zu unterscheiden zwischen der Durchführung (Einrichtungen) und der Entscheidungs-

Finanzierungs- und Rechtszuständigkeit (Träger“ (Zeuner/Faulstich 2009, S. 170; vgl. Tietgens 1984, S. 293). Darüber hinaus artikulieren die Träger zu- meist auch inhaltliche Interessen. Ein Träger (z.B. Kirchen, Gewerkschaften, Stiftungen) artikuliert nicht selten den Anspruch, dass solche Bildungsar- beit organisiert und durchgeführt wird, die seinen Zielsetzungen entspricht (vgl. Nuissl/Brandt 2009, S. 29). Insofern ist die Unterscheidung von Trägern und Einrichtungen auch ein Indiz für unterschied- liche Anbieterprofile auf der Ebene der Einrichtun- gen. Allerdings sagt die These der Heterogenität und Vielfalt der Weiterbildungsanbieter noch nichts über das tatsächliche Vorkommen der verschiedenen An- bieter im Gesamtanbieterspektrum aus.

Die heute verfügbaren quantitativen Daten zum Anbieterspektrum geben hier allenfalls grobe Hin- weise auf Vorkommen und Verteilung der verschie- denen Anbieter. Denn die in den unterschiedlichen Befragungen verwendeten Kategoriensysteme sind verschieden und zudem unsauber. So ist beispie- lweise bei der Verwendung der Kategorie „gewerk- schaftlicher Träger“ nicht immer klar, ob es sich hierbei um einzelne Einrichtungen handelt oder aber um die Gewerkschaft als Anbieter von Weiter- bildung. Zudem werden in den im Folgenden heran-

gezogenen Datenquellen keine Mischträgerschaften berücksichtigt, die aber in der empirischen Weiter- bildungswirklichkeit von Bedeutung sind (vgl. Faul- stich 2003).

3.1 Verteilung von Anbietertypen

Ergebnisse zur Verteilung von Anbietertypen lieferte vor einigen Jahren die schon angesprochene Studie des WSF. In der WSF-Studie wird die Verteilung der verschiedenen Weiterbildungsträger, bezogen auf 19.000 Fälle ermittelt (vgl. Abb. 4). Aufgrund der eher unscharfen Begriffsverwendung von „Träger“, „Einrichtung“ und „Anbieter“ sind die Zahlen al- lerdings nur bedingt nachvollziehbar.

Sieht man einmal von der deutlich abweichenden Zahl der ermittelten Volkshochschulen – durchaus realistische 5,3 Prozent bezogen auf 19.000 Fälle gemäß WSF gegenüber 23,5 Prozent bezogen auf knapp 15.000 Fälle im Projekt „Anbieterforschung“ – ab, dann kommt das Projekt „Anbieterforschung“ (vgl. Dietrich/Schade/Behrendorf 2008) im Großen und Ganzen zu ähnlichen Ergebnissen. Die Abwei- chungen sind zunächst dadurch begründet, dass im Projekt „Anbieterforschung“ Mehrfachnennungen möglich waren. Die Anzahl der Antworten (16.550) war also höher als die Anzahl der Fälle (N=15.880).

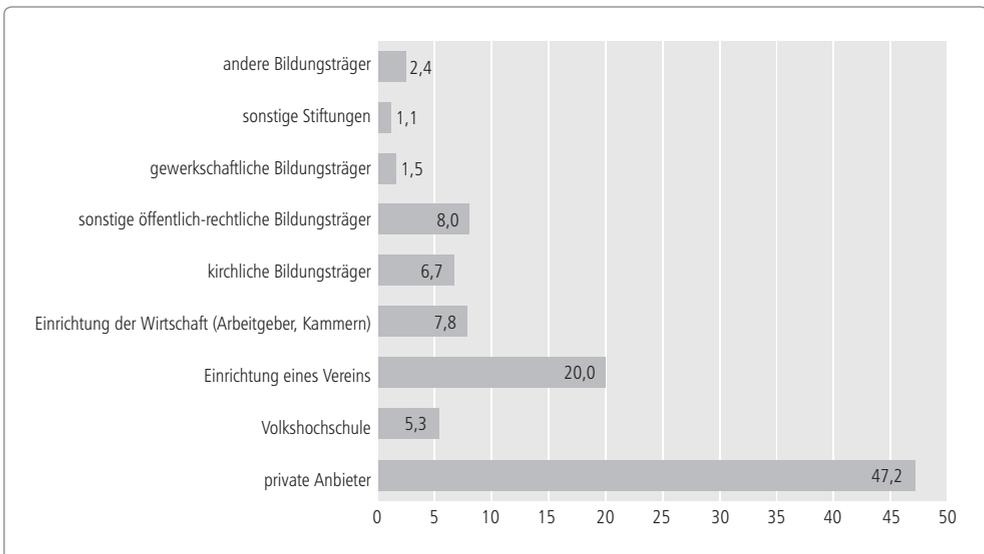


Abbildung 4: Verteilung der Anbietertypen gemäß WSF in Prozent (Quelle: WSF 2005, S. 38; eigene Darstellung)

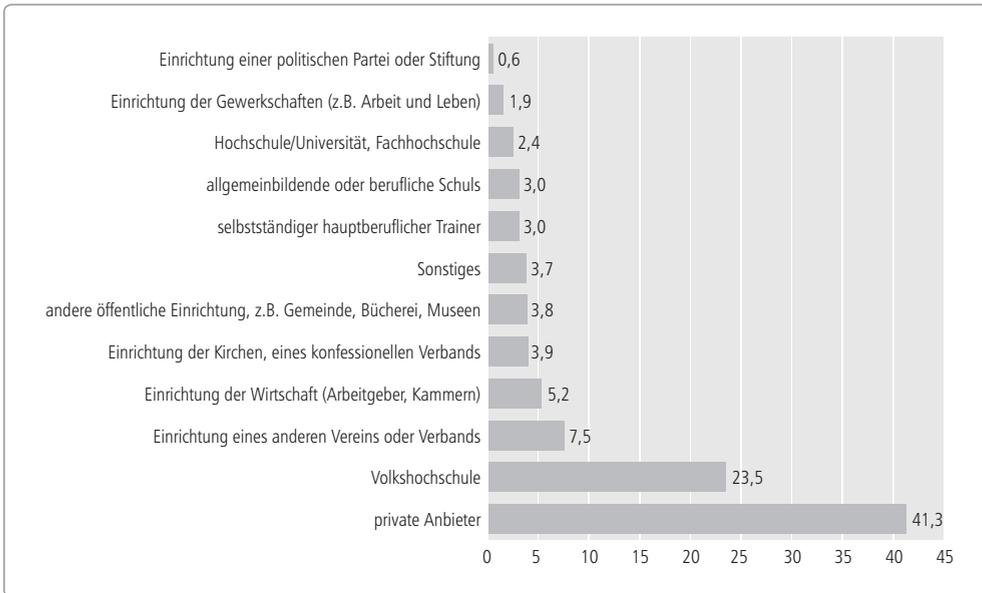


Abbildung 5: Anbiertypen gemäß „Anbieterforschung“ in Prozent (Quelle: Dietrich/Schade/Behrendorf 2008, S. 27)

Daher sind die Prozentangaben ungenau. Zudem werden in der Studie des WSF und im Projekt „Anbieterforschung“ je unterschiedliche Kategorisierungen und Definitionen von Weiterbildungseinrichtungen vorgenommen. Dennoch zeigt auch das Projekt „Anbieterforschung“ in der Verteilung von Anbiertypen einen deutlich hohen Anteil an privaten Weiterbildungsanbietern.

Die im Projekt „Anbieterforschung“ ermittelte Verteilung zeigt zumindest so viel, dass sich keine homogene Verteilung von verschiedenen Anbiertypen entwickelt hat. Private Anbieter³ und Volkshochschulen sind demzufolge mit 41,3 Prozent und 23,5 Prozent am stärksten vertreten. Erst mit einigem Abstand folgen die Einrichtungen eines „anderen“ Vereins oder Verbands, Einrichtungen der Wirtschaft, der Kirchen, andere öffentliche Einrichtungen und weitere. Mit Abstand unter-

repräsentiert sind Einrichtungen von politischen Parteien und Gewerkschaften. Auf sie entfällt mit 0,6 Prozent bzw. 1,9 Prozent der geringste Anteil (vgl. Abb. 5).

Als weitere Quelle zur Angebotsstruktur lassen sich die regelmäßigen Teilnehmerhebungen des BSW heranziehen, in deren Rahmen bis einschließlich 2007 auch nach den Anbietern der je genannten Teilnahmefälle gefragt wurde. Ermittelt wird also die Zahl und Verteilung der *nachgefragten* Anbieter. Zu beachten ist hier, dass im BSW gegenüber der Studie des WSF und dem Katasterprojekt wiederum eine andere Definition von Anbieter zugrunde gelegt wird. Insbesondere wird im BSW auf das Kriterium „offen zugängliches Angebot“, wie es im Katasterprojekt verwendet wird, verzichtet. Dadurch werden auch betriebsinterne „Anbieter“ mit in die Zählung aufgenommen.

Dabei bestätigt die Zeitreihe des BSW IX, dass das Gros der Teilnahmefälle ebenfalls auf private Anbieter und Volkshochschulen entfällt – sieht man einmal von der arbeitgeberseitig organisierten betrieblichen Weiterbildung ab. Zugleich zeichnet sich in den Zahlen des BSW eine recht stabile Marktteilung zwischen den verschiedenen Trägern ab.

3 Dabei mag die im Verhältnis zur Studie von Graf (2009) geringe Zahl an selbstständigen hauptberuflichen Trainern auch auf die Möglichkeit von Mehrfachnennungen im Projekt „Anbieterforschung“ zurückzuführen sein. So besteht die Möglichkeit, dass sich viele Trainer zugleich auch als „private Anbieter“ beschreiben.

Träger	Anteilswerte an den Teilnahmefällen in Prozent				
	1991	1994	1997	2000	2003
Arbeitgeber/Betriebe	25	28	27	33	30
Volkshochschulen	14	16	17	13	14
private Institute	12	9	11	10	11
Kammer	3	4	6	6	5
Verbände (nicht Berufsverbände)	5	4	5	4	4
Berufsverband	5	3	4	4	4
(Fach-)Hochschule	4	4	4	4	2
kirchliche Stellen	5	5	4	3	4
Akademie	4	4	3	3	4
nicht-kirchliche Wohlfahrtsverbände	3	3	4	2 ¹⁾	3
Arbeitgeberverband ¹⁾	2	1	1	2	1
Gewerkschaft ¹⁾	2	2	1	1	2
Berufsgenossenschaften	1 ¹⁾	1 ¹⁾	1 ²⁾	1 ²⁾	2 ¹⁾
Partei	1 ¹⁾	1 ¹⁾	1 ¹⁾	1 ²⁾	1 ²⁾
Fernlehrinstitut ²⁾	1	1	1	1	1
Fachschulen ²⁾	1	1	0	0	1
sonstige (z.B. Urania, Krankenkasse usw.)	10	12	7	5	8
keine Angabe	1	0	2	6	4
Summe	99	99	99	99	101
¹⁾ Basis ²⁾ weniger als 40 Fälle					

Abbildung 6: Nachgefragte Anbieter in Deutschland gemäß BSW IX (Quelle: Kuwan u.a. 2006, S. 284)

Interessanterweise zeigt der Vergleich von privaten Anbietern bzw. Instituten und Volkshochschulen, dass die Volkshochschulen gegenüber den privaten Anbietern deutlich mehr Teilnahmefälle verzeichnen können. Dies bestätigt nochmals, dass die Zahl der privaten Anbieter in Deutschland zwar etwa doppelt so hoch liegt wie die Zahl der Volkshochschulen, dass private Anbieter jedoch in wesentlich kleinerem Maßstab operieren, also ein insgesamt geringeres Angebotsvolumen aufbringen und mithin eine geringere Zahl an Teilnahmefällen ausweisen. Ebenso bestätigen die Zahlen des BSW, dass die Verteilung der Teilnahmefälle auf die verschiedenen Träger in den Jahren von 1991 bis 2003 nur geringe Abweichungen aufweist (vgl. Abb. 6).

Eine andere und nur bedingt vergleichbare Aufteilung wird im AES 2007 (vgl. v. Rosenblatt/Bilger

2008, S. 103) vorgenommen. Abbildung 7 zeigt, welche prozentuale Verteilung sich, bezogen auf 90 Prozent aller Teilnahmefälle, ergibt.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten: Es gibt ein breites Spektrum an Weiterbildungsanbietern in Deutschland, dies jedoch bei einer deutlich ungleichgewichtigen Verteilung der verschiedenen Anbietertypen. Private Anbieter stellen etwa die Hälfte der Gesamtheit an Anbietern. Insofern ist es plausibel, von einem mehrfach „gespaltenen“ Weiterbildungsmarkt zu sprechen (vgl. Friebel 1993, S. 10), wobei die wohl deutlichsten „Marktteilungen“ a) zwischen öffentlich-rechtlichen und privaten Anbietern sowie b) im öffentlich-rechtlichen Bereich zwischen Volkshochschulen und anderen öffentlich-rechtlichen Weiterbildungsanbietern verlaufen.

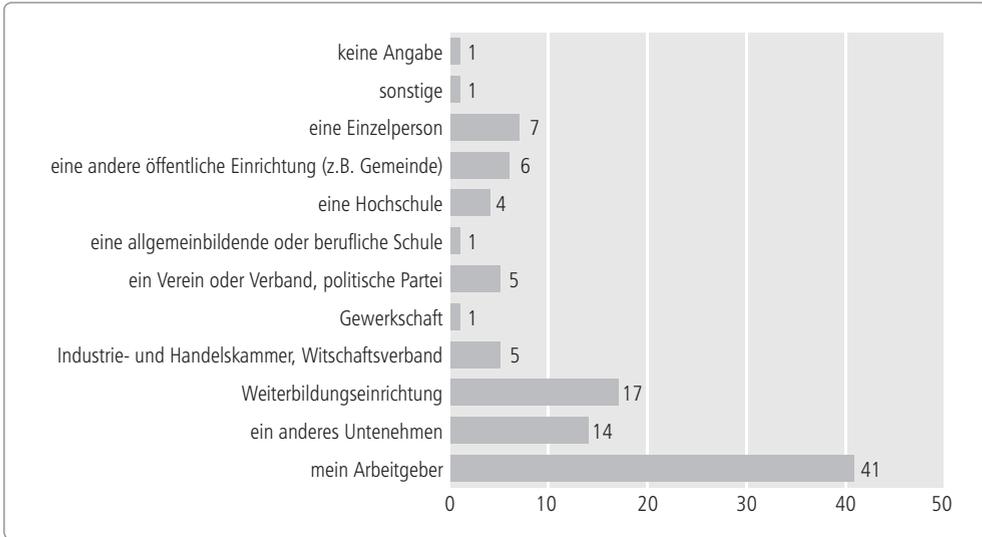


Abbildung 7: Nachgefragte Anbieter gemäß BSW-AES in Prozent (Quelle: v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 103; eigene Darstellung)

TREND

Die Daten zum Anbieterspektrum bestätigen ein relativ stabiles Anbietergefüge. Bei dem gegebenen Anbieterspektrum besteht seit Beginn der 1990er Jahre eine vergleichsweise stabile „Marktteilung“ zwischen öffentlich-rechtlichen und privaten Anbietern sowie zwischen den verschiedenen Anbietertypen im Bereich der öffentlich-rechtlichen Weiterbildung.

4. Wirtschaftliche Situation

Die wirtschaftliche Situation und damit auch die Leistungsfähigkeit der Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland verändern sich stetig. Nicht zuletzt ist die heute beobachtbare Anbieterlandschaft das Resultat einer Dynamik, die – grob zugespitzt – durch zwei hauptsächliche Einflussfaktoren in entscheidender Weise mitbestimmt wird, nämlich die Förderbereitschaft der öffentlichen Hand auf der einen und die private Nachfrage auf der anderen Seite. Dabei kann beim heutigen Stand des Wissens davon ausgegangen werden, dass die private Nachfrage für die gegenwärtige und zukünftige Entwicklung der Anbieterlandschaft an Bedeutung gewinnt. Es ist

heute hinlänglich bekannt, dass die in der Bildungspolitik der 1970er Jahre geprägte Vorstellung von einer „öffentlich verantworteten“ Weiterbildung, die dem Staat die Rolle der vornehmlichen Steuerungsinstanz zuweist, seit Mitte der 1980er Jahre zunehmend brüchig wird. Stattdessen gewinnt seither die Idee eines Weiterbildungsmarktes als zentrale Regulierungsinstanz an Gewicht, wobei sich der Staat auf begrenzte Steuerungshinrichtungen der Weiterbildung („Grundversorgung“) zurückzieht (vgl. Krug 2000). Die in diesem Abschnitt zentrale Frage lautet: Wie entwickelt sich die wirtschaftliche Situation der Weiterbildungseinrichtungen unter der Bedingung einer gegebenen und erwartbar größer werdenden Abhängigkeit aller Einrichtungen von Marktmechanismen? Welche Hinweise auf Effekte der globalen Finanz- und Wirtschaftskrise lassen sich heute finden?

4.1 Finanzierung

Richtet man den Blick zunächst beispielhaft auf die Einnahmesituation der Volkshochschulen, dann zeichnet sich als Trend nach einem Einbruch der öffentlichen Fördermittel sowie der Drittmittel in den Jahren von 2001 bis 2005 seit 2006 wieder eine kontinuierliche Erholung und Steigerung der Einnahmen ab.

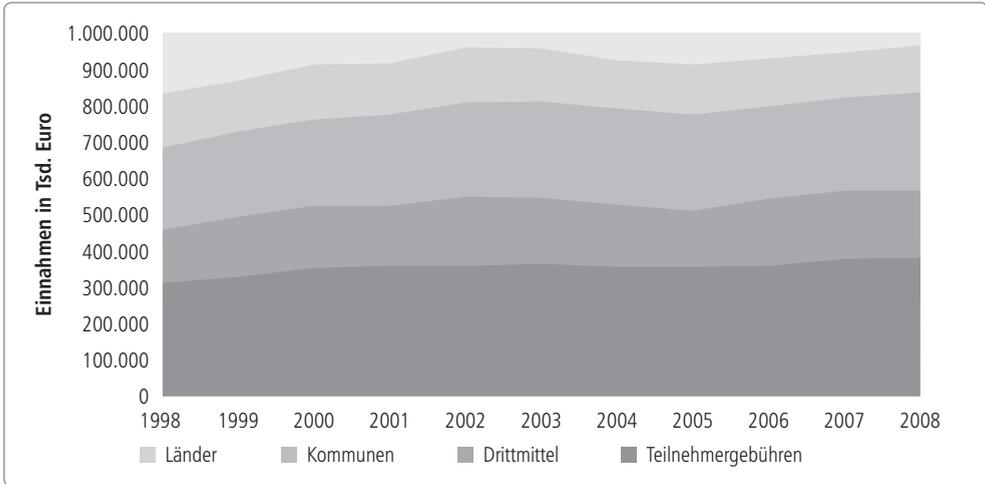


Abbildung 8: Entwicklung der Einnahmen der Volkshochschulen (Quelle: DIE 1999–2009a; eigene Darstellung)

Die dargestellte Entwicklung (vgl. Abb. 8) mutet zunächst positiv an. Betrachtet man dazu die prozentualen Veränderungen der Gesamtfinanzierung der Volkshochschulen im Vergleich zum jeweiligen Vorjahr, dann relativiert sich dieser Eindruck jedoch (vgl. Tab. 11).

Deutlich zeichnet sich ab 2003 ein tendenziell zurückgehendes Finanzvolumen ab, eine Entwicklung, die nur durch leichte Steigerungen in den Jahren 2006 und 2007 unterbrochen wird (vgl. Tab. 11). Zudem zeigen die Finanzierungsdaten ab dem Jahr 2003 eine interessante Entwicklung: Seither weisen die öffentlichen Fördermittel im Verhältnis zu den Einnahmen aus Teilnehmerbeiträgen erkennbar größere Schwankungen auf. Insgesamt lässt dies auf eine vergleichsweise hohe Marktstabilität im Volkshochschulbereich schließen. Doch auch wenn sich die nachfragebedingten Einnahmen als überraschend stabil erweisen, rührt dies nicht daran, dass diese Einnahmen aus kalkulatorischer Sicht

als „unsicher“ einzustufen sind. Gleichzeitig weist die Entwicklung der Einnahmesituation zudem auf eine neue Unsicherheit hin, soweit öffentliche Fördermittel der Länder und Kommunen nicht mehr als „sichere“ Finanzierungsquellen betrachtet werden können. Stattdessen verweisen die Zahlen darauf, dass sich die wirtschaftliche Situation der Einrichtungen zunehmend aus dem Zusammenspiel von verschiedenen veränderlichen und daher im Prinzip nicht „fest“ kalkulierbaren Finanzierungsquellen ergibt.

TREND

Das Finanzvolumen der Volkshochschulen stagniert auf dem Sockel von 2002. Seit 1998 zeichnet sich, absolut betrachtet, ein leicht gestiegenes Finanzvolumen ab, dies mit Einbrüchen von 2003 bis 2005 und einer Stagnation 2008 etwa auf dem Niveau von 2002.

1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
2,6%	3,8%	4,3%	0,7%	4,6%	-0,1%	-3,6%	-1,5%	2,0%	2,2%	-0,9%

Tabelle 11: Veränderungen der Gesamtfinanzierung der Volkshochschulen im Vergleich zum Vorjahr in Prozent (Quelle: DIE 1999–2009a; eigene Darstellung)

Richtet man den Blick auf die privaten Anbieter, dann ergeben sich auch hier in Ausschnitten Veränderungen der Einnahmesituation. Laut Graf (2009, S. 66) weisen die Auftragszahlen der privaten Weiterbildungsanbieter seit 2005 wieder nach oben: „Zum Zeitpunkt der Befragung im Juli 2008 wissen rund 54 Prozent der Anbieter über vollere Auftragsbücher (im Jahr 2007, d.Verf.) zu berichten, lediglich 17 Prozent verzeichneten einen Auftragsrückgang.“ Besonders große Anbieter mit über 50 Angestellten konnten Auftragszuwächse registrieren. Hier berichteten drei Viertel der Befragten über einen Zuwachs (vgl. Graf 2009). Ein Viertel musste hingegen rückläufige Auftragszahlen hinnehmen.

TREND

Die Auftragslage der privaten Anbieter erholt sich seit 2005. Drei Viertel der großen Anbieter mit über 50 Angestellten verzeichnen Auftragszuwächse für 2007 gegenüber dem Vorjahr.

Dabei zeigt die Untersuchung von Graf (2009, S. 54ff.) auch, dass die Finanzierung der privaten Anbieter zunehmend auch mit öffentlichen Fördermitteln bestritten wird. So ist beispielsweise der Anteil der Finanzierung der privaten Anbieter durch öffentliche Fördermittel insbesondere in den vergangenen Jahren (2005 bis 2007) angestiegen. Gaben im Jahr 2005 noch 1,7 Prozent der befragten Anbieter an, dass mehr als 75 Prozent ihrer Maßnahmen mit öffentlichen Mitteln gefördert wurden, so waren es in 2006 schon drei Prozent und im Jahr 2007 immerhin 2,8 Prozent. Dabei zeigt sich im Vergleich, dass – gemessen am Durchschnitt von 2,8 Prozent der Anbieter, die über 75 Prozent ihrer Maßnahmen mit öffentlichen Mitteln bestreiten – die Werte bei den größeren Einrichtungen durchgehend höher als der Durchschnitt liegen. Die höchste Abweichung ist bei Einrichtungen mit 26 bis 50 Festangestellten zu verzeichnen: Von ihnen bestreiten im Jahr 2007 insgesamt zehn Prozent den Großteil ihrer Maßnahmen mit öffentlichen Fördergeldern.

Entsprechend ist es wenig überraschend, dass trotz der bestehenden Dominanz der Kleinst- und

Kleinanbieter die größeren privaten Anbieter stetige Zuwächse verzeichnen können. So betrug der prozentuale Marktanteil der geleisteten Seminare der größten Anbieter (über 200 Seminare) im Jahr 2005 noch 9,8 Prozent, stieg dann im Jahr 2006 auf 10,7 Prozent an und erreichte im Jahr 2008 dann 12,3 Prozent. So verzeichnen nach Graf (2009, S. 69) auch die größten Anbieter mit über 50 Festangestellten zum Jahr 2007 einen deutlichen Zuwachs an Aufträgen. Während im Durchschnitt 50 Prozent aller befragten Anbieter eine verbesserte Auftragslage für 2007 angeben, verzeichnen 66,7 Prozent der großen Anbieter eine verbesserte Auftragslage. Dieser Zuwachs hängt nach Graf auch damit zusammen, dass insbesondere die größeren Anbieter ab 11 bis 25 Mitarbeitern „über die entsprechenden Ressourcen und die Logistik verfügen, Seminare im großen Stil zu vermarkten“ (ebd., S. 50). Demgegenüber ist insbesondere der Marktanteil der privaten Anbieter mittlerer Größe (26 bis 50 und 51 bis 100 Seminare) zwischen 2005 und 2007 von 29,3 Prozent auf 27,3 Prozent bzw. von 19,5 Prozent auf 12,9 Prozent gesunken.

Betrachtet man die die hier zusammengestellten Ergebnisse zur wirtschaftlichen Situation der Einrichtungen im Zusammenhang, dann zeichnen sich ab einer bestimmten Einrichtungsgröße zunehmende Überschneidungsbereiche in der Fördermittelgewinnung ab. So scheint insbesondere in den Jahren 2006 und 2007 der Wettbewerb um Drittmittel und mithin die Konkurrenz öffentlicher und größerer privater Anbieter größer geworden zu sein (vgl. Dollhausen 2007). Bei einem insgesamt leicht schwankenden, doch stetigen Anstieg der Akquisition öffentlicher Fördergelder durch private Anbieter zeigt sich, dass insbesondere die Anbieter mit einer Zahl von 26 bis 50 Festangestellten deutlich überdurchschnittliche Anteile ihres Angebotspektrums mit über 75 Prozent mit öffentlichen Fördermitteln verwirklichen. Zwar zeichnet sich mit Blick auf die sich erholende Einnahmesituation der Volkshochschulen seit etwa zwei Jahren eine gewisse „Entspannung“ des Anbieterwettbewerbs ab. Noch offen ist jedoch, inwieweit die Folgen der gegenwärtigen Finanz- und Wirtschaftskrise in den kommenden Jahren zu einer „Wieder-Verschärfung“ der Konkurrenz führen werden.

TREND

Der Wettbewerb der öffentlich-rechtlichen Einrichtungen insbesondere mit großen privaten Anbietern um öffentliche Fördergelder wird stärker. Bezogen auf die Finanzierung werden die Überschneidungsbereiche zwischen öffentlich-rechtlichen und privaten Anbietern größer.

4.2 Kostenentwicklung, Preis- und Umsatzerwartungen

Der Entwicklung des Geschäftsklimas entspricht auch die erwartete Kostenentwicklung insbesondere bei den privaten Anbietern (vgl. Graf 2009) wie aber auch bei wirtschaftsnahen Anbietern betrieblicher Weiterbildung (vgl. Wuppertaler Kreis 2009).

Geht man davon aus, dass die Kostenentwicklung für Seminare zu einem guten Teil von der Entwicklung der Trainer- bzw. Dozentenhonorare abhängt, dann zeichnet sich im Bereich der privaten Weiterbildungsanbieter überwiegend die Einschätzung einer gleichbleibenden Entwicklung ab. Jedoch werden die Zahlen hier rekonstruktiv ermittelt. Daher liegen gegenwärtig die Zahlen hier nur bis ins Jahr 2007, als Bewertungen der befragten Anbieter, vor.

	gleichbleibend	Erhöhung	Ver-ringerung
2005	58,4%	14,6%	24,3%
2006	61,6%	23,2%	14,6%
2007	63%	30,5%	6,2%

Tabelle 12: Erwartete Entwicklung der Honorare bei privaten Anbietern in Prozent (Quelle: Graf 2009, S. 70; eigene Darstellung)

Auffallend ist, dass die Zahl der privaten Anbieter, die eine gleichbleibende Entwicklung der Honorare angeben, in den vergangenen Jahren um fast fünf Prozentpunkte angestiegen ist (vgl. Tab. 12). Aus Anbietersicht bedeutet dies aber auch, dass mit einer negativen Kostenentwicklung und Verschlechterung der wirtschaftlichen Situation zu rechnen ist, soweit von steigenden Nebenkosten für die Realisierung von Seminaren aufgrund von höheren Kundenanforderungen sowie – möglicherweise – aufgrund von

steigenden Aufwendungen für den Office-Bereich der Anbieter (z.B. Mieten, technische Ausstattung) zu rechnen ist. So zieht auch Graf (2009, S. 70) das folgende Resümee: „Das Preis-Leistungs-Verhältnis entwickelt sich somit klar zuungunsten des Trainers (bzw. Anbieters, d.Verf.) und frisst einen großen Teil der Honorarsteigerungen wieder auf.“ Stellt man zudem in Rechnung, dass in der Studie von Graf (2009) die Effekte der Finanz- und Wirtschaftskrise zum Zeitpunkt der Erhebung (Juli 2008) noch keine nennenswerte Beachtung fanden, dann weist dies auf eine im kommenden Jahr vermutlich noch deutlicher sinkende Erwartungshaltung hin.

In der Umfrage des Wuppertaler Kreises (2009, S. 4), die die Konsequenzen der Finanz- und Wirtschaftskrise bereits explizit berücksichtigt, wird folgende Entwicklung konstatiert: „Für das laufende Jahr (2009, d.Verf.) rechnen etwa zwei Drittel der Institute mit Rückgängen der offenen Seminare; ein Einbruch bei den Marktpreisen wird jedoch überwiegend nicht erwartet.“ Allerdings – eine deutliche Steigerung der Marktpreise für andere, also firmeninterne Seminare ist auch nicht in Sicht. Die folgenden Zahlen machen lediglich deutlich, dass für 2009 mehr Befragte eine Verschlechterung der Marktpreise für Seminare erwarteten, als für 2010 und dass gleichzeitig deutlich mehr Befragte die Marktpreisentwicklung für 2010 hoffnungsvoller sehen als für 2009 (vgl. Tab. 13).

„Rückgänge oder eindeutige Signale für eine stärker werdende Nachfrage werden aus heutiger Sicht nicht erwartet. Die Institute hoffen darauf, dass die Talsohle der globalen Wirtschaftskrise bzw. ihrer Folgen für die Weiterbildungsbranche bereits erreicht ist“ (Wuppertaler Kreis 2009, S. 4). Dabei wird von den Anbietern für 2010 überwiegend (78,4 Prozent) eine gleichbleibende Kostenentwicklung für Weiterbildungsangebote erwartet. Je 10,8 Prozent der Befragten gehen von einer steigenden oder aber sinkenden Kostenentwicklung aus. Insgesamt kann man hier von einer eher unentschiedenen, stagnierenden wirtschaftlichen Situation ausgehen.

Wie entwickeln sich Preise und Nachfrage	Ergebnisse 2008			Erwartungen für 2009			Erwartungen für 2010		
	niedrig	befriedigend	hoch	schlechter	gleichbleibend	besser	schlechter	gleichbleibend	besser
Marktpreise für offene Seminare	5,7%	74,3%	20,0%	31,4%	65,7%	2,9%	27,3%	54,5%	18,2%
Marktpreise für firmeninterne Seminare	5,7%	85,7%	8,6%	34,3%	62,9%	2,9%	24,2%	57,6%	18,2%

Tabelle 13: Erwartete Marktpreisentwicklung für Seminare bei wirtschaftsnahen Anbietern
(Quelle: Wuppertaler Kreis 2009, S. 4)

TREND

Wirtschaftsnahe Anbieter und private Anbieter reagieren auf die Krise mit gedämpften Erwartungen an die Kosten- und Umsatzentwicklung. Die Erwartung einer stabilen Kosten-, Umsatz- und Marktpreisentwicklung für Seminare bedeutet für viele Anbieter eine sich tendenziell verschlechternde Finanzierungssituation.

5. Geschäftsklima und Marktbehauptung

Noch vor zwei Jahren bestätigte die Trendanalyse Weiterbildung ein freundlicher werdendes Geschäftsklima in der Weiterbildung: „Nach den rückläufigen Umsatz-, Auftrags- und Finanzierungszahlen der Jahre 2001 bis 2005 zeichnet sich in den neuesten Erhebungen eine ansatzweise freundlichere Stimmung ab“ (DIE 2008c, S. 86). Bereits einige Monate danach erreichte die globale Finanz- und Wirtschaftskrise ihren ersten Höhepunkt. Wie wirkt sich dies auf die Erwartungen der Weiterbildungsanbieter aus?

5.1 Geschäftsklima

Die vom BIBB und DIE jährlich durchgeführte Umfrage des wbmonitor ist die größte regelmäßige Anbieterbefragung in der Weiterbildung. Die Stimmung der Branche wird im Klimaindex abgebildet, der analog zum Geschäftsklimaindex des ifo-Instituts für Wirtschaftsforschung an der Universität München ermittelt wird. Der Geschäftsklimaindex ist ein Mittelwert aus den Salden einer Einschätzung der aktuellen und zukünftigen wirtschaftlichen

Situation. Die Klimawerte können zwischen -100 und +100 schwanken, wobei höhere Werte eine bessere Stimmung anzeigen. Für den Klimaindex der Weiterbildung werden die Angaben (Einschätzungen) mit der Anzahl der erteilten Unterrichtsstunden des Anbieters gewichtet. Für 2008 lag der Klimaindex mit 42 Punkten deutlich über dem Wert des Vorjahres (27 Punkte). Ebenso lag der Klimaindex für die Weiterbildung über dem Geschäftsklimaindex für das Dienstleistungsgewerbe. Die Umfrage des wbmonitor 2009 bestätigt diese Differenz wiederum, dies jedoch bei einem gesunkenen Index der Weiterbildung auf 33 Punkte.

Die hier beobachtbare Differenz bestätigt zudem eine spätzyklische Reaktion der Weiterbildung auf konjunkturelle Schwankungen: Ausgehend von einem nah beieinander liegenden Klimawert im Jahr 2007 für das Dienstleistungsgewerbe (27 Punkte) und die Weiterbildung (30 Punkte) sinkt der Klimaindex für das gesamte Dienstleistungsgewerbe seit gut zwei Jahren zunehmend steiler ab. Demgegenüber ist der Klimaindex der Weiterbildung bis 2008 sogar gestiegen. Allerdings wurden die Daten für 2008 im Mai 2008 erhoben, also noch vor dem Krisenhöhepunkt. Erst im Jahr 2009 sinkt auch das Geschäftsklima der Weiterbildung, dies allerdings wesentlich langsamer als im gesamten Dienstleistungsgewerbe (vgl. Abb. 9).

Ein Grund für die insgesamt weniger dramatische Tendenz in der Weiterbildung ist, dass die Anbieter offenbar von der Krise unterschiedlich betroffen sind. Der für 2009 ermittelte Klimaindex der Weiterbildung ist ein Durchschnittswert. Betrachtet man die Klimawerte bezogen auf die verschiedenen Anbieter-

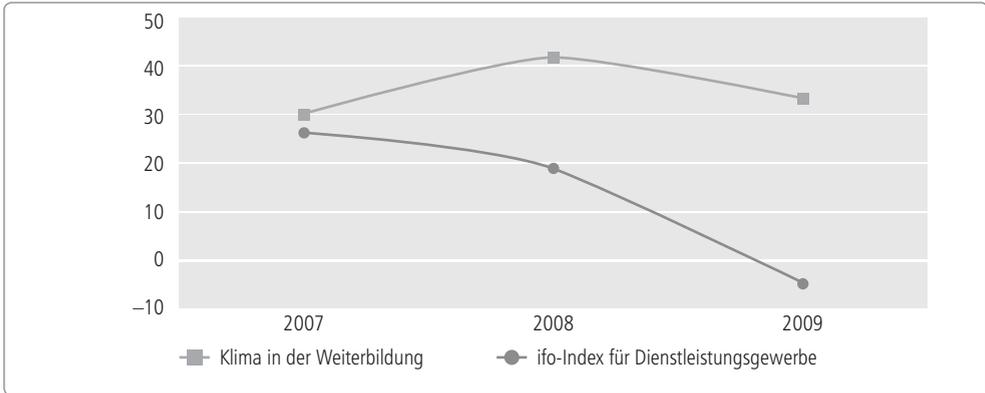


Abbildung 9: Klimaindex der Weiterbildung im Verhältnis zum Klimaindex im deutschen Dienstleistungsgewerbe insgesamt (Quelle: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1/2010, S. 7)

typen, dann zeichnen sich innerhalb des Weiterbildungsbereichs auch hier unterschiedliche Klimawerte ab:

Wie in den Vorjahren behaupten sich private oder wirtschaftsnahe Einrichtungen und Anbieter beruflicher Weiterbildung gut. Dieses Jahr schließen aber auch berufliche und insbesondere (Fach-)Hochschulen sowie Anbieter, die mehr als ein Viertel ihrer Einnahmen über Arbeitsagenturen beziehen, zur Spitze auf. Weniger gut ist dagegen das Klima bei Anbietern, die finanziell zu erheblichen Anteilen von ihren öffentlichen, kirchlichen, parteigebundenen oder anderen Trägern abhängig sind sowie bei Volkshochschulen. Stark abgekühlt hat sich das Klima bei Anbietern, die überwiegend von Einnahmen aus Betrieben abhängen (Koscheck/Feller 2009, S. 1).

Deutlich zeigt sich hier, dass im Jahr 2009 für die Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung ein überdurchschnittlicher Klimawert von 63 Punkten ermittelt werden kann, gefolgt von Einrichtungen, die einen signifikanten Anteil ihrer Finanzierung durch Einnahmen von Arbeitsagenturen bestreiten. Wesentlich tiefer liegt der Klimawert der Einrichtungen mit einem signifikanten Finanzierungsanteil aus Teilnehmerbeiträgen (24 Punkte) sowie der Volkshochschulen (12 Punkte) (vgl. Abb. 10). Leider folgt die gruppenspezifische Auswertung des Klimaindexes nicht durchgängig der oben genannten Einteilung. So lassen sich Klimatrends für ausgewählte

Gruppen lediglich fragmentarisch ermitteln. So können im Bereich der Volkshochschulen und anderen öffentlichen Einrichtungen zwischen 2007 und 2009 deutliche Stimmungsschwankungen beobachtet werden (vgl. Tab. 14):

	2007	2008	2009
Volkshochschule	23	30,2	12
Einrichtung einer Kirche, Partei, Gewerkschaft, Stiftung, eines Verbandes, Vereins ⁴	24,1	32	20

Tabelle 14: Klimaentwicklung der Volkshochschulen und öffentlichen Einrichtungen (Quellen: Ambos/Feller 2007; Ambos/Egetenmeyer 2008, S. 6; Koscheck/Feller 2009, S. 6; eigene Darstellung)⁴

Im Vergleich dazu kann sowohl für die Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung als auch für Anbieter, die einen signifikanten Anteil ihrer Finanzierung durch Einnahmen von Arbeitsagenturen bestreiten, in den vergangenen Jahren ein durchgängiger Aufwärtstrend beobachtet werden:

⁴ In der Erhebung 2007 wurde diese Kategorie noch nicht differenziert ausformuliert. Hier ist von „eher gemeinnützigen“ Einrichtungen die Rede.

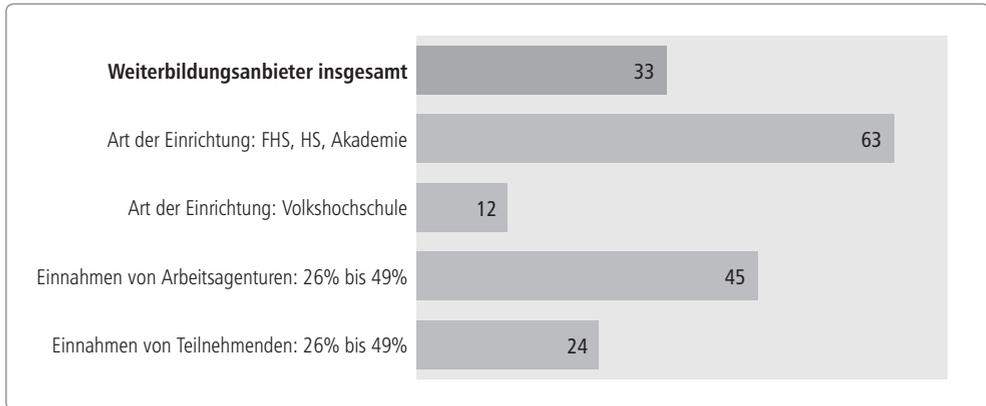


Abbildung 10: Klimaindex der Weiterbildung, bezogen auf unterschiedliche Anbietertypen. (Anm.: In die Klimawerte fließen Einschätzungen zur aktuellen und zukünftigen wirtschaftlichen Situation ein. Sie können zwischen -100 und +100 schwanken, wobei höhere Werte eine bessere Stimmung anzeigen.) (Quelle: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1/2010, S. 7)

	2007	2008	2009
FHS, HS Akademie, 2007: „schulisch oder öffentlich“	27	50	63
v.a. durch Arbeitsagenturen finanzierte Anbieter	22	(keine Angabe)	45

Tabelle 15: Klimaentwicklung bei weiteren Anbietertypen (Quellen: Ambos/Feller 2007; Ambos/Egetenmeyer 2008, S. 6; Koscheck/Feller 2009, S. 6; eigene Darstellung)

Interessant ist hier vor allem die Tatsache, dass das Geschäftsklima der Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie der Anbieter, die sich zu großen Teilen durch Einnahmen von Arbeitsagenturen finanzieren, gegenläufig zum generellen Abwärtstrend der Wirtschaft, kontinuierlich steigt (vgl. Tab. 15). Offenbar spielen hier auch Erwartungen etwa an steigende staatliche Bildungsausgaben als Maßnahmen zur Krisenbewältigung sowie Erwartungen an Personalfreisetzen der Betriebe und damit verbundene Steigerungen bei arbeitsmarktpolitischen Bildungsmaßnahmen eine Rolle.

Belege dafür liefert beispielsweise die Umfrage 2009 des Wuppertaler Kreises (vgl. Tab. 16). Hier wird ermittelt, dass die Mitgliedseinrichtungen für 2010 eine deutliche Steigerung der Mitbewerber sowie mithin eine Verschärfung des Wettbewerbs erwarten. Insbesondere wird dabei ein Zuwachs von staatlichen Mitbewerbern, so z.B. Hochschulen erwartet (vgl. Tab. 16).

Weiterhin unterstützen die Zahlen der BA zur Entwicklung von Eintritten in Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung (SGB II und SGB III) die freundliche Klimaentwicklung bei den vor allem durch Arbeitsagenturen finanzierten Anbietern (vgl. Abb. 11). Nach dem starken Absinken der Eintritte von 2002 bis 2005 steigt die Zahl seit 2006 wieder kontinuierlich an.

Demgegenüber scheint der ab 2008 stark abfallende Klimaindex der Volkshochschulen und öffentlichen Einrichtungen auch in der Befürchtung sinkender öffentlicher Mittel (z.B. als Folge von Haushaltsumverteilungen) sowie Erwartungen von zurückgehenden Zahlungsbereitschaften der Teilnehmer infolge von krisenbedingt sich verschlechternden privaten Einkommensverhältnissen begründet zu sein. Andeutungsweise zeichnet sich hier ab, dass konjunkturelle Schwankungen, speziell die gegenwärtige Finanz- und Wirtschaftskrise, im Weiterbildungsbereich keine eindeutigen Reak-

Wie entwickelt sich der Wettbewerb	Ergebnisse 2008			Erwartungen für 2009			Erwartungen für 2010		
	wenig	mittel	viele	weniger	gleichbleibend	mehr	weniger	gleichbleibend	mehr
neue Mitbewerber (Verbände, Institute)	22,2%	58,3%	19,4%	11,1%	72,2%	16,7%	8,3%	69,4%	22,2%
neue Mitbewerber staatlich (z.B. Hochschulen)	37,1%	42,9%	20,0%	11,4%	51,4%	37,1%	5,7%	54,3%	40,0%
neue Mitbewerber Unternehmen (z.B. Corporate Universities)	39,4%	45,5%	15,2%	14,7%	50,0%	35,3%	11,8%	55,9%	32,4%
neue Mitbewerber Einzel-firmen (Berater, Trainer)	23,5%	50,0%	26,5%	22,9%	51,4%	25,7%	28,6%	45,7%	25,7%

Tabelle 16: Wettbewerbsentwicklung lt. Umfrage 2009 des Wuppertaler Kreises (Quelle: Wuppertaler Kreis 2009, S. 5)

tionen hervorrufen. Wie Anbieter auf konjunkturelle Schwankungen reagieren, hängt offenbar auch mit der Art ihres jeweiligen Angebots, genauer: mit der funktionalen Positionierung des Angebots zum Wirtschafts- und Beschäftigungssystem (z.B. Förderung von Innovation und Wachstum, Kompensation von Rationalisierungsfolgen oder „breit“ und für verschiedenste Lerninteressen angelegtes Angebot) zusammen.

Ebenso konstatiert der Wuppertaler Kreis eine größere Betroffenheit der wirtschaftsnahen privaten Anbieter, die im „Segment der offenen Seminare“ aktiv sind. In „diesem Marktsegment kommt es in diesem Jahr zu erheblichen Umsatzrückgängen von bis zu 20 Prozent“ (Wuppertaler Kreis 2009, S. 2).

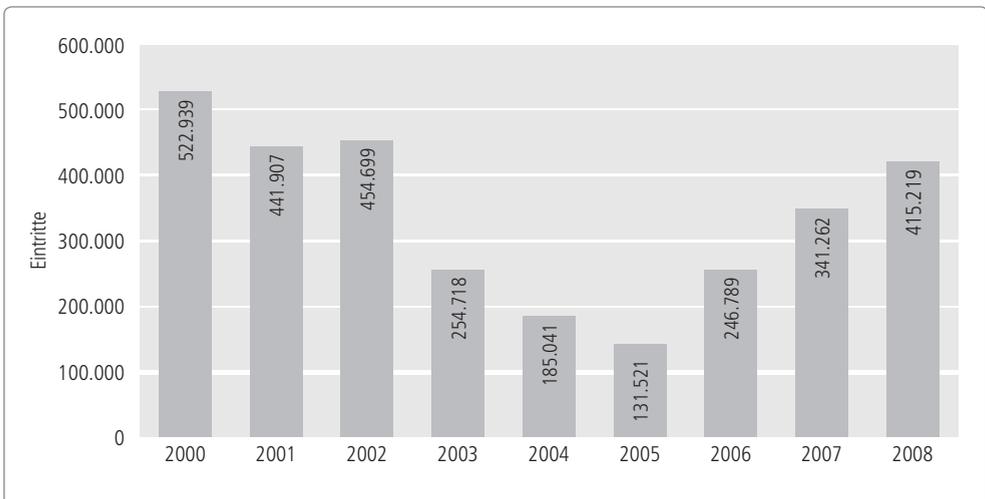


Abbildung 11: Eintritte in Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung (SGB II und SGB III) (Quelle: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1/2010, S. 7)

Dabei sind es vor allem die sogenannten „weichen“ Themen, die aus Sicht der Institute in der Krise weniger nachgefragt werden. Dazu gehören z.B. Seminare zu persönlichen Arbeitskompetenzen. (...) Krisengewinner sind technische Themen und das Feld Marketing/Vertrieb, aber auch Teamentwicklung und Führung. Die Unternehmen investieren in zukunftsgerichtete Aktivitäten. (...) Es sind abschlussbezogene Lehrgänge, die sich in stärkerem Maß unmittelbar an die Teilnehmer als Endkunden richten, weniger betroffen. Zum Teil haben die Institute mit diesen Angeboten – vergleichbar wie diejenigen, die im Bereich der öffentlich geförderten Weiterbildung tätig sind, in der Krise sogar gewonnen (ebd. S. 7).

TREND

Die Auswirkungen der Finanzkrise treffen die Weiterbildungsanbieter 2008 in abgemilderter Form. Das Geschäftsklima in der Weiterbildung sinkt spätzyklisch und weniger dramatisch als im Dienstleistungsgewerbe insgesamt. Abgeschwächt wird der Gesamttrend in der Weiterbildung durch die unterschiedlichen Betroffenheiten der Anbieter.

5.2 Marktbehaftung

Laut wbmonitor-Umfrage 2009 sehen sich die Weiterbildungsanbieter durch die gesamtwirtschaftliche Lage in ihrer Marktbehaftung unterschiedlich betroffen (vgl. Abb. 12). Nicht betroffen sehen sich gar 41 Prozent der Befragten und 25 Prozent geben an, dass sie von der Krise sogar profitieren. Deutlich hängen diese Einschätzungen von den jeweiligen Haupteinnahmequellen der Anbieter ab. „Einrichtungen, die am Tropf der Betriebe hängen, sehen zu 44 Prozent negative Auswirkungen der Krise; diejenigen, die Qualifizierungsmaßnahmen der Arbeitsagentur durchführen, haben Rückenwind – sie haben zu 42 Prozent positive Erwartungen“ (DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1/2010, S. 6). Für rund ein Drittel der teilnehmenden Anbieter (34%) sind die Wirkungen allerdings negativ.

Steigende Finanzierungsunsicherheiten im Bereich der öffentlichen Einrichtungen der allgemeinen Weiterbildung und eher verhaltene bis negative Erwartungen an die Entwicklung der wirtschaftlichen Situation im Bereich der wirtschaftsnahen und privaten Anbieter bilden gegenwärtig den Problemhintergrund für strategische Überlegungen. Dabei reagieren die Einrichtungen zum überwiegenden Teil eher offensiv als defensiv auf die wirtschaftliche Entwicklung. Dies belegen die Ergebnisse der Umfrage des wbmonitor 2009, die den Aspekt der

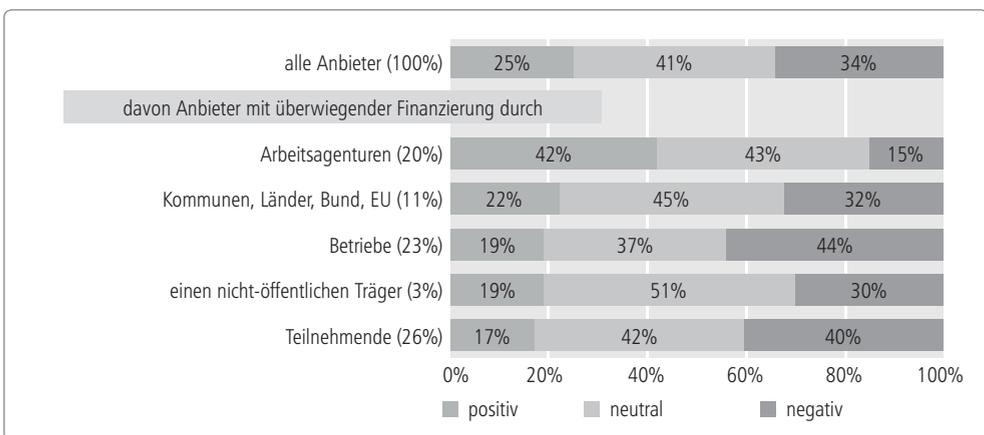


Abbildung 12: Einfluss der gesamtwirtschaftlichen Lage auf die Marktbehaftung der Anbieter
lt. wbmonitor 2009 (Quelle: Koscheck/Feller 2009, S. 2)

Marktbehauptung in den Mittelpunkt stellt. Insgesamt wird hier festgestellt:

Marktbehauptung trotz Krise stellt für mehr als drei Viertel der Anbieter aktuell ein (sehr) wichtiges Thema dar. (...) Die Strategien, mit denen sie sich behaupten wollen, lassen auf dynamisches Handeln schließen (Koscheck/Feller 2009, S. 3).

Die Ergebnisse der Umfrage belegen eine insgesamt hohe Marktbehauptungsaktivität der Anbieter. Es zeichnet sich ab, dass insbesondere das zielgruppenbezogene Marketing, Kooperation und Vernetzung sowie die Konzentration auf Kernarbeitsfelder bereits zu gängigen Behauptungsstrategien avanciert sind, gefolgt von der Weiterbildung des Personals, der Bildungsberatung und der Flexibilisierung der Kursorganisation (vgl. Abb. 13). Zusammenge-

men belegen diese Aktivitäten, dass Weiterbildungsanbieter die seit den 1990er Jahren von Experten (vgl. u.a. Meisel 2001) immer wieder hervorgehobenen Anforderungen zu einer stärkeren Marktorientierung, Profilierung und Vernetzung der Einrichtungen ebenso als Entwicklungsaufgabe angenommen haben, wie die bestehenden Anforderungen an die Entwicklung von kunden- bzw. teilnehmerorientierten, professionell durchgeführten Bildungsangeboten und -programmen. Betrachtet man zudem die Ergebnisse der in Planung befindlichen Behauptungsstrategien, dann zeichnet sich ein Interesse der Einrichtungen an solchen innovativen Ansätzen ab, die die bereits erfolgten Strategien sinnvoll ergänzen und unterstützen: Insbesondere werden die Konzeption neuer Bildungsangebote, der Einsatz von professionellen Markt- und Bedarfsanalysen sowie der Einsatz neuer Lehr- und Lernmethoden anvisiert.

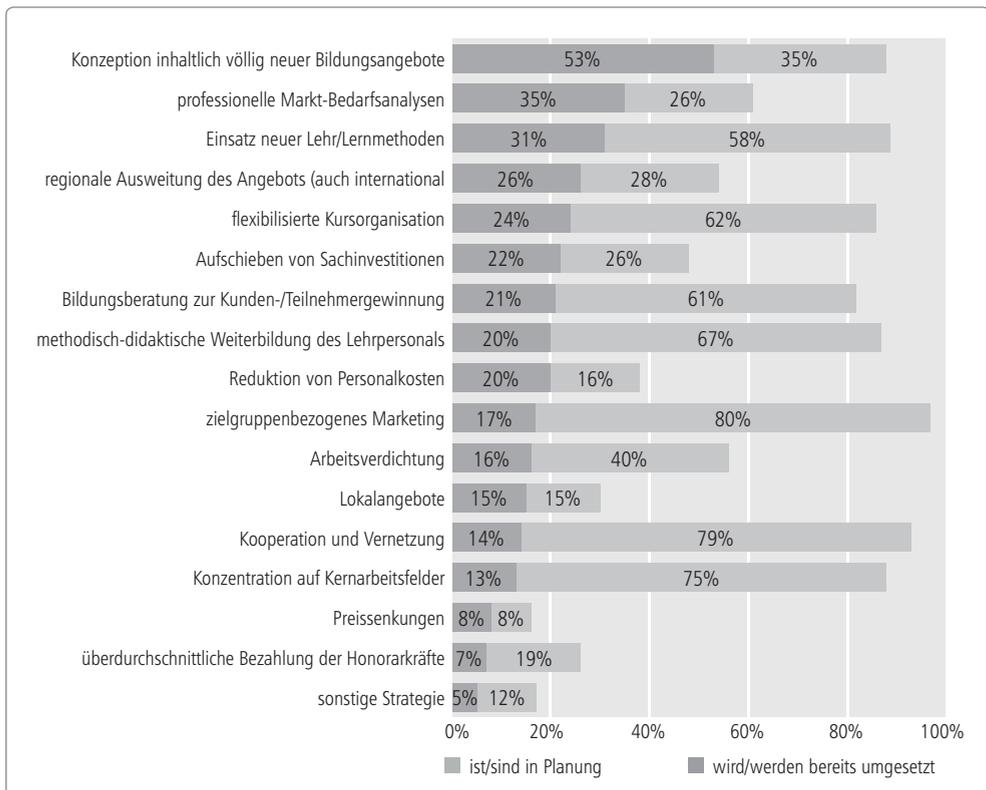


Abbildung 13: Strategien der Marktbehauptung lt. wbmonitor 2009 (Quelle: Koscheck/Feller 2009, S. 3)

Deutlich weniger werden Einsparungs- und Kostensenkungsstrategien, wie etwa die Reduktion von Personalkosten und Arbeitsverdichtungen als Behauptungsstrategien genannt. Ebenso befürwortet nur ein kleiner Teil der Anbieter manipulative Werbestrategien in Form von Lockangeboten. Die Ergebnisse des wbmonitors belegen so gesehen, dass die Weiterbildungsanbieter größtenteils ihre Marktsituation angenommen haben und auch in wirtschaftlich schwierigen Zeiten ihre Marktbehauptung aktiv vorantreiben.

TREND

Die Anbieter reagieren offensiv auf die schwieriger werdende wirtschaftliche Situation. Statt Kosteneinsparungen und kurzlebigen Werbeaktionen werden zum überwiegenderen Teil eher aktive Strategien und Innovationsplanungen anvisiert und umgesetzt.

6. Kooperationen und Netzwerke

Kooperation und Vernetzung⁵ werden in der Weiterbildung seit jeher als wichtige strategische Ansatzpunkte zur Lösung von Strukturproblemen sowie zur Verbesserung der Bedingungen des lebenslangen Lernens betrachtet (vgl. Gnahs 2006). Es besteht heute auf allen Ebenen der politischen Steuerung und Koordination von Weiterbildung (vgl. Schrader 2008) Einigkeit über die zentrale Bedeutung von Kooperationen und Netzwerkbildungen zwischen Weiterbildungseinrichtungen, zwischen Weiterbildungseinrichtungen und anderen Bildungsorganisationen sowie zwischen Weiterbildungseinrichtungen und öffentlichen Stellen, Kultur- und Sozialeinrichtungen. Gleichzeitig werden von wissenschaftlicher Seite aber auch immer wieder Belege

5 Üblicherweise werden in der Fachliteratur als „Kooperationen“ konkrete Arbeitsbeziehungen zwischen Institutionen bzw. – je nach theoretischem Zugang – zwischen Organisationen oder Akteuren begriffen. Der Netzwerkbegriff wird demgegenüber zur Kennzeichnung eines mehr oder weniger formalisierten Zusammenschlusses mehrerer Institutionen zur Verfolgung gemeinsamer Ziele und Projekte verwendet (vgl. Schäffer 2004; Dobischat/Stuhldreier/Düsseldorf 2006).

für die Schwierigkeiten eines kontinuierlichen Ausbaus von kooperativ vernetzten Strukturen im Weiterbildungsbereich vorgelegt (vgl. Dollhausen/Feld 2010). Schon in der Trendanalyse 2008 (DIE 2008c, S. 90ff.) wurde daher die Frage, ob und inwiefern Kooperationen und Vernetzungen die an sie gerichteten Erwartungen erfüllen, als in den kommenden Jahren vordringlich zu klären herausgestellt. Im Folgenden wird anhand von zwischenzeitlich vorliegenden empirischen Belegen aufgezeigt, welche Entwicklungen sich im Themenbereich Kooperation und Vernetzung abzeichnen.

6.1 Verbreitung und Akzeptanz

In der Praxis sind Kooperation und Vernetzung keineswegs neu. Doch erst in den vergangenen zehn Jahren haben sie eine besondere Relevanz als Bedingungen des Erhalts und der Entwicklung der je eigenen Einrichtung erlangt (vgl. Dollhausen/Feld 2010). Bereits in der Trendanalyse 2008 wurde dies deutlich gemacht (vgl. DIE 2008c, S. 90f.). So verfügten laut wbmonitor-Umfrage von 2004 bereits etwa 73 Prozent der teilnehmenden Einrichtungen über Kooperationsbeziehungen mit anderen Einrichtungen oder mit Hochschulen bzw. Business Schools. In der Umfrage des Wuppertaler Kreises von 2005 bewegen sich die Zahlen in ähnlich hohem Bereich. Und in der Inport-Studie von 2006, die im Rahmen des ABWF/QUEM-Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ durchgeführt wurde, gaben zwei Drittel der 186 antwortenden Weiterbildungseinrichtungen an, in Kooperationsnetzwerke eingebunden zu sein (vgl. Hölblin/Reglin 2006, S. 98). Auch neuere Zahlen belegen die hohe Akzeptanz von Kooperation und Vernetzung, was auf die Fortführung des Verbreitungstrends schließen lässt. So zeichnete sich in der wbmonitor-Umfrage 2008 das starke Interesse der Anbieter an Kooperation und Vernetzung ab. Hier gaben 51 Prozent der teilnehmenden Anbieter einen hohen Weiterbildungsbedarf der Mitarbeiter im Bereich Kooperationen und Netzwerke an.

In der wbmonitor-Umfrage 2009 werden zudem Kooperation und Vernetzung von den teilnehmenden Anbietern als zweithäufigste Marktbehauptungsstrategie hinter dem zielgruppenbezogenen Marketing genannt. Beachtliche 79 Prozent der an

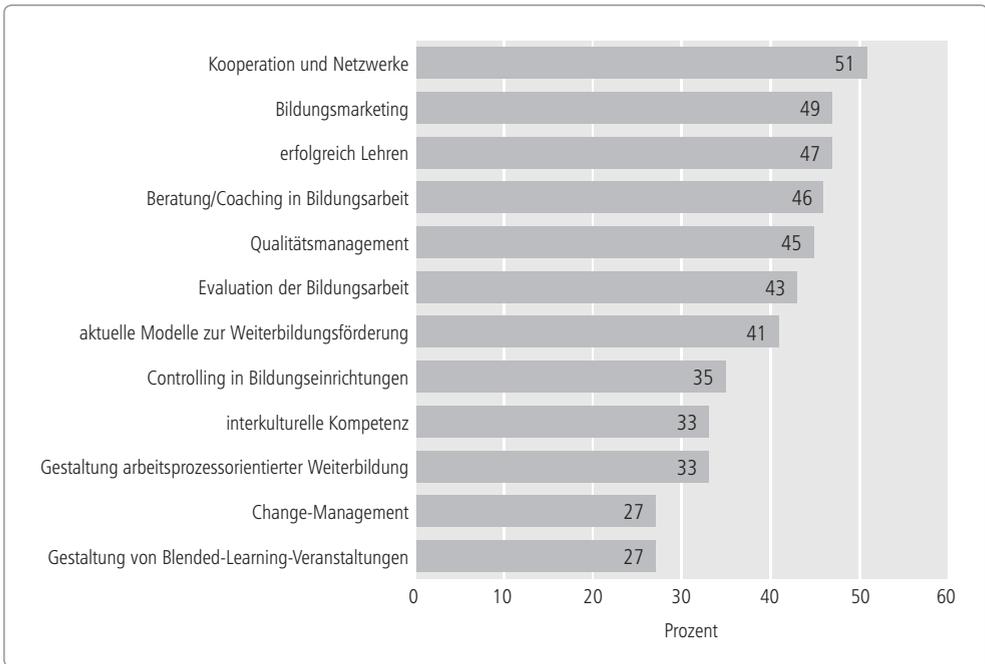


Abbildung 14: Weiterbildungsbedarf der Mitarbeiter lt. wbmonitor 2008 (Quelle: Ambos/Egetenmeyer 2008, S. 3)

der Umfrage teilnehmenden Anbieter geben an, dass sie Kooperation und Vernetzung als Behauptungsstrategie bereits umsetzen. Weitere 14 Prozent der Befragten geben an, dass sie in Zukunft auf diese Behauptungsstrategie setzen (vgl. Abb. 13).

Dabei erweisen sich regional ausgerichtete politische Strategien der Förderung von Kooperationen und Netzwerken im Weiterbildungsbereich heute als wesentliche „Schubkräfte“ der weiteren Verbreitung und Akzeptanzförderung von Kooperationen und Netzwerken im Weiterbildungsbereich. Die Relevanz, die Kooperationen und Vernetzungen im Weiterbildungsbereich heute allgemein zuerkannt wird, ist zweifellos auch eine Konsequenz von entsprechenden bildungspolitischen Programmen, seien es von der Bundesregierung unterstützte Förderprogramme, wie „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ und „Lernen vor Ort“, oder seien es auf der Ebene der Länder entwickelte Förderschwerpunkte und Programme (vgl. Feld 2009). Prominente Beispiele sind hier:

- o der weitere Ausbau der Weiterbildungsverbände in Schleswig-Holstein im Rahmen des Zukunftsprogramms Wirtschaft, das von 2008 bis 2010 mit Landesmitteln sowie Mitteln des Europäischen Fonds für regionale Entwicklung(EFRE) finanziert wird (vgl. Fehlau 2007) und das auf die Optimierung der Transparenz des Weiterbildungsmarktes sowie auf ein flächendeckendes Informations- und Beratungsnetzwerk zielt, und
- o das Programm „Hessencampus“, eine Entwicklungspartnerschaft, die Anfang 2007 von der hessischen Landesregierung und acht regionalen Initiativen geschlossen wurde und die darauf zielt, mit Beteiligung von Berufsschulen, Schulen für Erwachsene, Volkshochschulen und anderen Bildungsanbietern regionale Zentren lebensbegleitenden Lernens zu schaffen (vgl. <http://hchessencampus.de>).

Allein im Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ wurden zwischen 2001 und 2008 mehr als 70 Bildungsnetzwerke aufge-

baut. Die Bedeutung der politischen Unterstützung und Förderung für die Verbreitung und Akzeptanz von Kooperationen und Netzwerken belegen die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Lernende Regionen“ durchgeführten Erhebungen. So verzeichnen Reupold/Kuwan/Strobel (2009, S. 155) als Ergebnis der Befragung von 52 Netzwerkmanager/innen, dass mit dem Förderprogramm nicht nur bestehende Kooperationsaktivitäten intensiviert, sondern vor allem auch neue Kooperationen angestoßen wurden (vgl. Abb. 15). 29 Prozent der Befragten gaben an, dass zwischen den Netzwerkakteuren bereits gute Kooperationsbeziehungen bestanden. Doch die große Mehrzahl, nämlich 71 Prozent der Befragten stimmten zu, dass zwischen der Mehrheit der Akteure die Kooperationsbeziehungen erst im Rahmen der Teilnahme am Programm aufgebaut wurden.

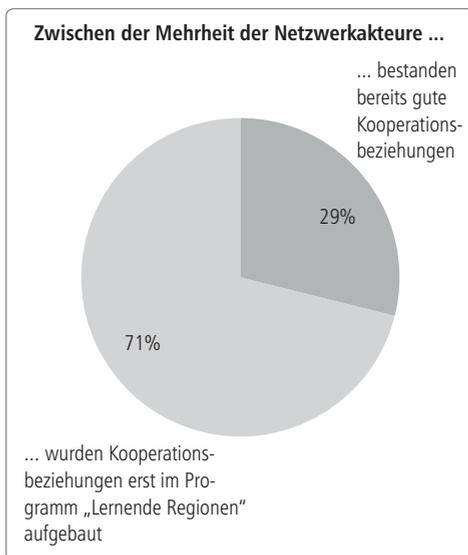


Abbildung 15: Kooperationsbeziehungen in Lernenden Regionen (Quelle: Reupold/Kuwan/Strobel 2009, S. 155)

Ebenso belegen die Autoren (ebd., S. 143), dass die befragten Netzwerkmanager/innen neben weiteren netzwerkinternen herzustellenden Bedingungen insbesondere die Unterstützung durch das jeweilige Bundesland und das BMBF sowie die Unterstützung

durch Kommunalpolitik als relevante Bedingung des erfolgreichen Zustandekommens von Kooperationen und Netzwerken hoch einschätzen. Und auch nach Auskunft des Landes Schleswig-Holstein,⁶ wo man auf eine längere Erfahrung mit den Weiterbildungsverbänden zurückblicken kann (vgl. auch: Faulstich/Vespermann/Zeuner 2000), ist die Relevanz der politischen Unterstützung und Förderung unbestreitbar. Hier verzeichnet man mittlerweile einen Integrationsgrad von über 90 Prozent der Weiterbildungseinrichtungen in die Verbände.

Zugleich weisen diese Ergebnisse darauf hin, dass die politische Unterstützung und Förderung auch zukünftig notwendig sein wird, um eine kontinuierliche Verbreitung und Stabilisierung von Kooperationen und Netzwerken im Weiterbildungsbereich zu erreichen.

TREND

Die Verbreitung und Akzeptanz von Kooperationen und Netzwerken steigt. Gleichwohl ist die politische Unterstützung und Förderung von Kooperationen und Netzwerken nach wie vor ein zentraler Erfolgsfaktor für das Zustandekommen neuer Kooperationen und Netzwerkbeziehungen.

6.2 Kooperationspartner und -beziehungen

Kooperations- und Netzwerkpartner schließen sich mit dem Ziel zusammen, „Probleme gemeinsam zu identifizieren und zu bearbeiten, bislang parzellierte Informationen zu nutzen und Aktivitäten zu koordinieren“ (Minderop/Solzbacher 2007, S. 7). Damit einher geht in aller Regel auch eine Erweiterung oder sogar ein Wechsel „des gesamten Bezugssystems pädagogischer Prozesse und Einrichtungen: Nicht mehr die Aufsicht, sondern der Partner im Netzwerk ist der Transmissionsriemen für Veränderung“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund wird es zur Eruierung von Entwicklungen und Veränderungen im Weiterbildungsbereich wichtig, auch danach zu

6 Quelle: Expertengespräch mit Carla Maria Cremer, Ministerium für Wissenschaft, Wirtschaft und Verkehr des Landes Schleswig-Holstein, Referatsleitung Weiterbildungspolitik im Dezember 2009

fahnden, welche Kooperationspartner und -beziehungen das relevante Bezugssystem für Weiterbildungseinrichtungen formieren.

Erste Hinweise auf in Jahrzehnten entwickelte kooperative Partnerschaften im Weiterbildungsbe- reich liefert die Volkshochschul-Statistik. Allerdings werden hier institutionelle Kooperationen nach einem vorgegebenen, ordnungspolitisch begrün- deten Raster von Kooperationspartnern ermittelt. Bedeutsam sind die Zahlen der Volkshochschul- Statistik vor allem deshalb, weil sich Zeitreihen bilden lassen. Sie dokumentieren zunächst, dass in den letzten zehn Jahren die Zahl der kooperativ durchgeführten Kurse wie auch die Belegungszah- len dieser Kurse um fast das Doppelte angestiegen sind (vgl. Tab. 17).

Die Zahlen der Volkshochschul-Statistik do- kumentieren auch, wie sich im Laufe der Zeit für bestimmte Kooperationen gewisse „Konjunktoren“ abzeichnen. So lassen sich für den Zeitraum der letz- ten zehn Jahre recht dynamische Entwicklungen bei kooperativ veranstalteten Kursen darstellen.

Insbesondere ist bei den mit „sonstigen Einrich- tungen“ kooperativ durchgeführten Kursen in den vergangenen zehn Jahren ein deutlich überproporti- onaler Zuwachs zu verzeichnen (vgl. Abb. 16). Of- fen ist dabei, um welche Art von Einrichtungen es sich vornehmlich handelt.

TREND

Die Zahl der kooperativ durchgeführten Kurse im Volks- hochschulbereich hat sich in den letzten zehn Jahren fast verdoppelt.

Vor dem Hintergrund des in einigen Ländergesetzen vorgegebenen Vernetzungsgebots mit Schulen und Hochschulen sowie auch vor dem Hintergrund der Delegation der staatlichen Bildungsverantwortung an die Bundesländer ist ein Zuwachs an Koopera- tionen insbesondere mit staatlichen Bildungsinstitu- tionen zu vermuten. Ebenso ist hier ein Einfluss von bildungspolitisch induzierten Kooperations- und Ver- netzungsaktivitäten sowie mithin die Entwicklung von Kooperationen mit neuen Partnern anzuneh- men. Darauf weisen die Ergebnisse von Dobischat/ Stuhldreier/Düsseldorf (2006, S. 61) im Kontext der wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Lern- ende Regionen – Förderung von Netzwerken“ hin.

Zur ersten Halbzeit des Programms

rangieren an der Spitze der in den Bildungsnetzen beteiligten Einrichtungen mit einem Drittel die Er- wachsenen-/Weiterbildungseinrichtungen, gefolgt von sonstigen gemeinnützigen Einrichtungen (13%) und Gebietskörperschaften/Arbeitsverwaltungen (11,5%). Zwischen 4 und 11 Prozent aller Netzwerkpartner re- präsentieren jeweils Schulen (10,3%), Fachhochschu-

Jahr	Anzahl Kurse in Kooperation insgesamt	Belegungen insgesamt
1998	11.413	168.212
1999	13.211	193.599
2000	14.092	207.064
2001	14.932	201.197
2002	20.012	369.375
2003	19.487	282.261
2004	19.150	253.431
2005	19.742	267.032
2006	22.668	321.267
2007	22.249	327.069
2008	22.764	316.478

Tabelle 17: Kooperativ durchgeführte Kurse an Volkshochschulen insgesamt (Quelle: DIE 1999–2009a; eigene Darstel- lung)

len/Universitäten/außeruniversitäre Forschungseinrichtungen (7,2%), Kammern/Verbände (6,2%), Unternehmen (7%) und Wirtschaftsfördergesellschaften/Beschäftigungsgesellschaften (4,8%). Gewerkschaften sind kaum (1,2%) beteiligt (ebd., S. 61f.).

Sowohl die Zahlen der Volkshochschul-Statistik als auch die Ergebnisse von Dobischat/Stuhldreier/Düsseldorf (vgl. Abb. 17) belegen dabei auch, dass das seit den 1990er Jahren bestehende bildungspolitische Bemühen, die Zusammenarbeit von Weiterbildungseinrichtungen und Unternehmen bzw. Betrieben zu

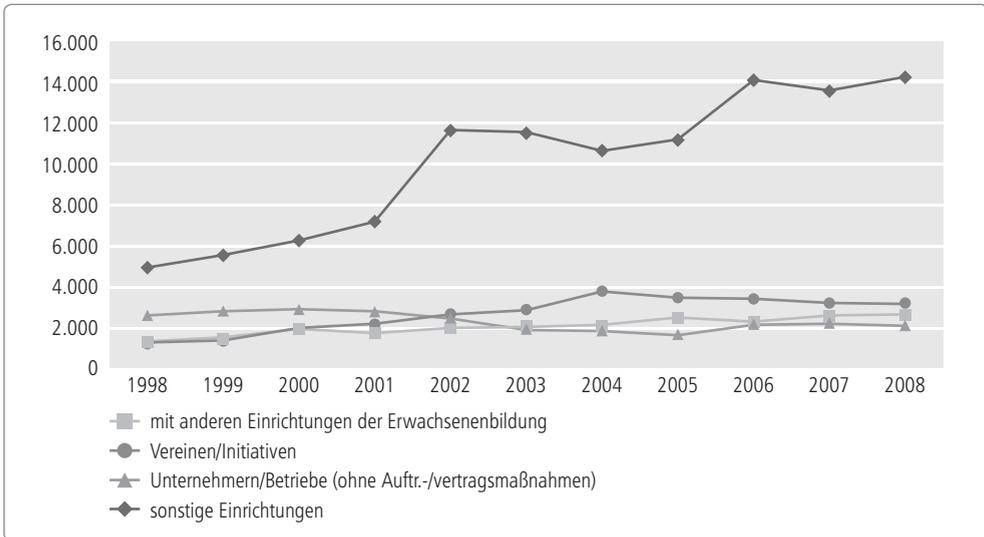


Abbildung 16: In Kooperation durchgeführte Kurse an Volkshochschulen insgesamt (Quelle: DIE 1999–2009a; eigene Darstellung)

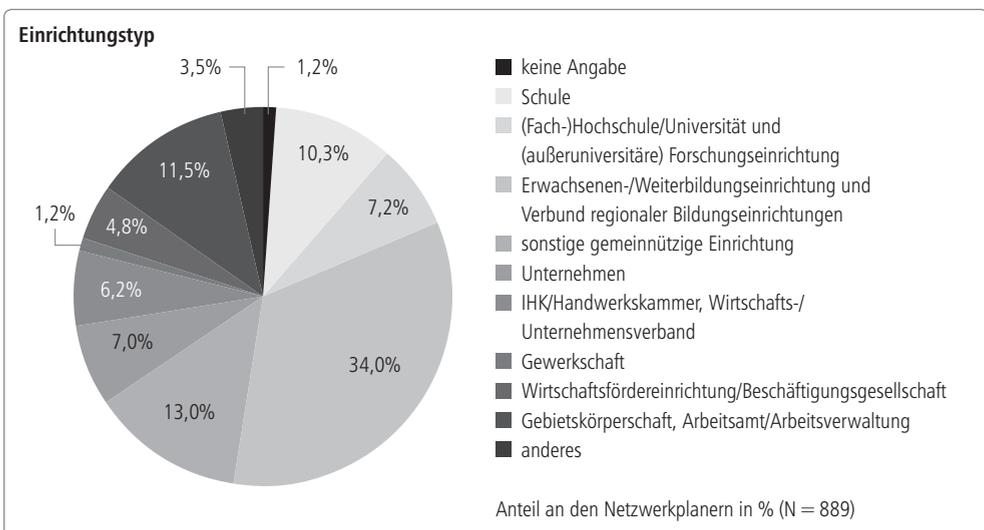


Abbildung 17: Netzwerkpartner in Lernenden Regionen (Quelle: Dobischat/Stuhldreier/Düsseldorf 2006, S. 61)

stärken, in der Praxis noch nicht zu entsprechenden Entwicklungen geführt hat. So kommentieren Dobschat/Stuhldreier/Düsseldorf 2006 (S. 85):

Bestimmte Träger, wie die berufsbildenden Schulen und die Betriebe (KMU), die einen besonderen Beitrag z.B. für spezifische Adressatengruppen leisten könnten, sind in den Netzwerken unterrepräsentiert, wenngleich sie als exponierte Träger im Programm ausgewiesen sind.

Auch die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung der zweiten Programmlaufphase bestätigen, dass sich die Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen und „der Wirtschaft“ – verglichen mit der Qualität anderer Kooperationsbeziehungen – nach wie vor eher unsystematisch und punktuell gestaltet (vgl. Abb. 18).

TREND

Nach wie vor im Hintertreffen liegen die kooperativen Aktivitäten zwischen Bildungseinrichtungen und Unternehmen/Betrieben. So kann im Volkshochschulbereich ab dem Jahr 2000 sogar ein Rückgang verzeichnet werden. Im Jahr 2008 übertrifft die Zahl der kooperativ durchgeführten Kurse (2.101 Kurse) nur leicht das erreichte Niveau von 2002 (1.920 Kurse). Lediglich 29 Prozent der befragten 52 Netzwerkmanager/innen geben 2006 an, dass zwischen Bildungseinrichtungen und der Wirtschaft intensivere Kooperationen bestehen.

Sogar ein deutlich rückläufiger Kooperationstrend ist bei der kursbezogenen Zusammenarbeit der Volkshochschulen mit Hörfunk und Fernsehen zu verzeichnen.

Bei einer insgesamt immer schon wesentlich geringeren Zahl an kooperativ durchgeführten Kursen ist insbesondere bei den Kooperationen mit dem Fernsehen zwischen 1998 (130 Kurse) und 2008 (20 Kurse) ein starker Rückgang zu verzeichnen. Zwischen 2001 und 2005 sinkt die Kurve von 115 auf acht Kurse am stärksten. In 2008 beläuft sich die Zahl der kooperativ mit dem Fernsehen durchgeführten Kurse nach einem kleinen Hoch in 2007 (33 Kurse) auf 20. Demgegenüber zeigen die Zahlen der mit dem Hörfunk durchgeführten Kurse in den letzten zehn Jahren eine Reihe von unregelmäßigen Schwankungen. Im Jahr 2008 übertrifft hier die Zahl (62 Kurse) leicht die erreichte Zahl von 2000 (60 Kurse) (vgl. Abb. 19). Ursachen dafür sind beispielsweise der Bedeutungsrückgang des Telekollegs bzw. Funkkollegs sowie das Vordringen von E-Learning und anderen medialen Lernangeboten.

TREND

Die kooperativen Kursangebote der Volkshochschulen mit dem Fernsehen sind in den vergangenen zehn Jahren um etwa 85 Prozent zurückgegangen. Wurden 1998 noch 130 Kurse kooperativ durchgeführt, so sind es 2008 nur noch 20 Kurse.

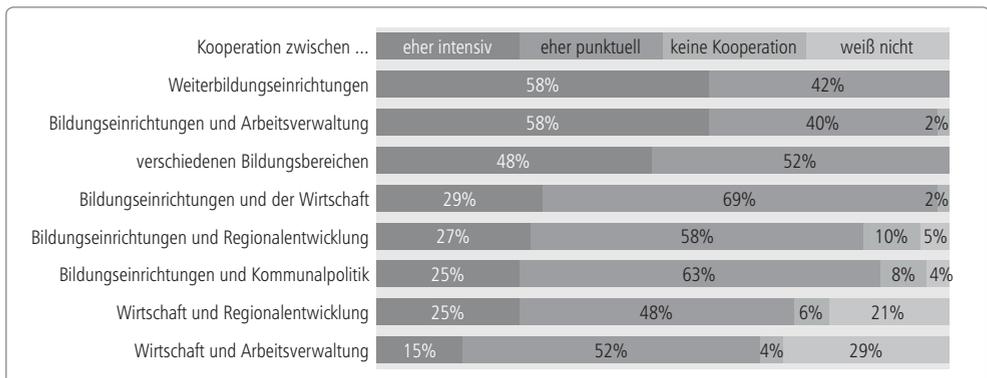


Abbildung 18: Qualität kooperativer Beziehungen in Lernenden Regionen (Quelle: Reupold/Kuwan/Strobel 2009, S. 158)

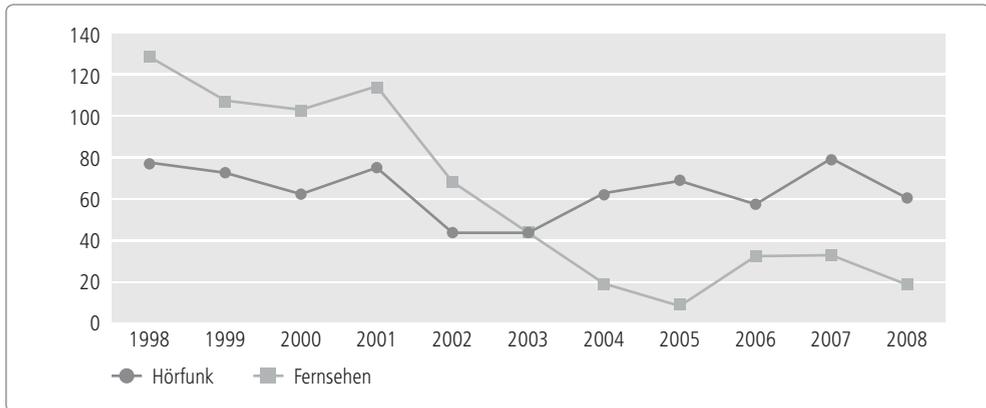


Abbildung 19: Kooperationen der Volkshochschulen mit Medien (Quelle: DIE 1999–2009a; eigene Darstellung)

6.3 Breitenwirksamkeit, Innovationspotenzial und Marktfähigkeit von Weiterbildung durch Kooperationen und Netzwerke

Mit Kooperationen und Vernetzungen verbinden sich – insbesondere dann, wenn sie öffentlich gefördert werden – vielfältige Problemlösungs- und Verbesserungserwartungen. Zugleich drängt sich damit die Frage nach dem spezifischen Mehrwert von Kooperationen und Netzwerken im Weiterbildungsbereich auf. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ wurde in Orientierung an programmatisch vorgegebenen, netzwerktypischen Themen und Handlungsfeldern dieser Frage nachgegangen. Untersucht wurden dabei die in den Netzwerken entwickelten Angebote zu den Themen Beratungsdienstleistungen, neue Lernwelten, Übergänge in Lern- und Bildungsphasen sowie netzwerkintern entwickelte Angebote mit einer Unterstützungsfunktion für die Netzwerkpartner wie aber auch für externe Interessenten: Bildungsmarketing und Qualitätsmanagement. Untersucht wurden

- o die Verbreitung und Veränderung von Angeboten zu den genannten Themen in den Lernenden Regionen,
- o die Breitenwirkung von Angeboten, also die Frage, wie häufig Angebote aus verschiedenen Themenbereichen genutzt werden,

- o die Marktfähigkeit von Angeboten, also die Frage, inwieweit es gelingt, Angebote außerhalb der Programmförderung zu finanzieren,
- o Innovationen, also die Frage, wie häufig im Rahmen der Netzwerkarbeit und in welchen Bereichen Innovationen entstanden sind (vgl. Kuwan 2009, S. 42f.).

Die gewonnenen Ergebnisse aus zwei Befragungen (je eine 2005 und 2006) von 68 bzw. 52 Netzwerkmanager/innen liefern nicht nur den Lernenden Regionen selbst, sondern auch darüber hinaus wichtige Anhaltspunkte zur genaueren Bestimmung des spezifischen Problemlösungs- und Verbesserungspotenzials von kooperativ vernetzten Strukturen im Weiterbildungsbereich.

Die Erstbefragung von 2005 diente zunächst der Erhebung der Verbreitung von Angeboten in den verschiedenen Themenbereichen. In der Zweitbefragung von 2006 wurde nach der Veränderung des Verbreitungsgrades, also nach Zu- oder Abnahme von Angeboten gefragt. Ebenso wurde im gegebenen Fall die Beendigung von netzwerkspezifisch entwickelten projektförmigen Angeboten erhoben.

	Befragung 2005 (N=68), Anteilswerte	Befragung 2005 (N=52), Veränderung Anteilswerte		
		Zunahme	Abnahme	beendet
Bildungsmarketing	96%	63%	3%	
Beratungsdienstleistungen	94%	59%	3%	
Übergänge in Lern- und Bildungsphasen	82%	39%	3%	
Qualitätsmanagement	79%	37%	4%	2%
neue Lernwelten	76%	42%	6%	2%

Tabelle 18: Verbreitung von Angeboten in Lernenden Regionen nach Themen (Quelle: Kuwan 2009, S. 44; eigene Darstellung)

Die vergleichende Betrachtung der Ergebnisse der beiden Befragungen zeigt, dass das Bildungsmarketing sowie die Beratungsdienstleistungen als Angebote in Netzwerken von Beginn an einen besonders hohen Verbreitungsgrad hatten, der sich auch ein Jahr später noch positiv entwickelt. Demgegenüber weisen Angebote zum Qualitätsmanagement sowie zu neuen Lernwelten eine eher ambivalente Entwicklung auf: Zwar hält auch hier die Verbreitung in einigen Netzwerken an, in anderen scheint sie jedoch deutlich abzunehmen oder die Angebote werden gar eingestellt (vgl. Tab. 18).

TREND

Angebote zum Bildungsmarketing sowie Beratungsdienstleistungen, gefolgt von Angeboten zu Übergängen haben in regionalen Bildungsnetzwerken eine starke Präsenz und anhaltende Verbreitung.

In der Befragung von 2006 wurde auch danach gefragt, welche im Netzwerk erarbeiteten Angebote die größte regionale Breitenwirksamkeit erfahren haben. Hier fällt die Einschätzung der 52 Netzwerkmanager/innen wie folgt aus:

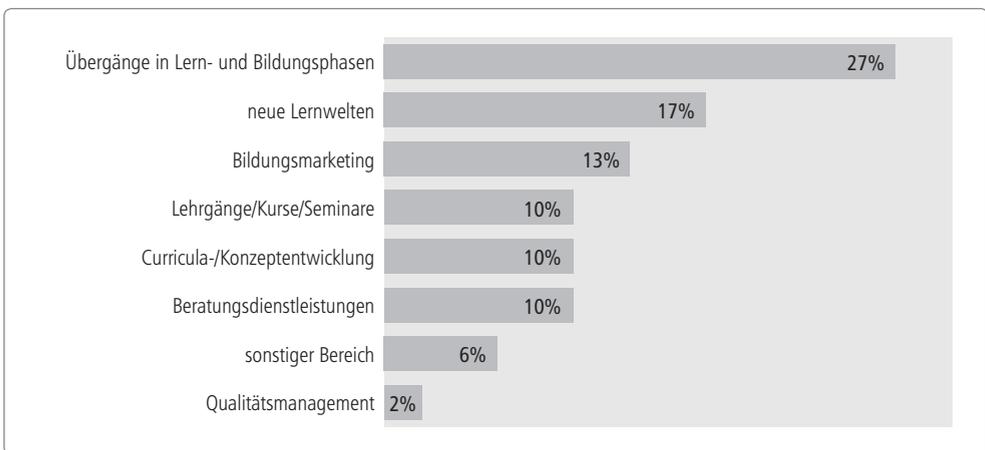


Abbildung 20: Breitenwirksamkeit von netzwerkintern entwickelten Angeboten in Lernenden Regionen (Quelle: Kuwan 2009, S. 47)

Der Bereich „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“ erhält hier mit 27 Prozent den größten Anteilswert und somit den ersten Rangplatz. Lediglich zwei Prozent der Befragten nannten das Qualitätsmanagement als das Feld mit der größten Breitenwirkung (vgl. Abb. 20).

Ähnlich fallen die Einschätzungen in Bezug auf das Innovationspotenzial von netzwerkintern entwickelten Angeboten aus. Auch hier wird Angeboten im Themenbereich „Übergänge“ der erste Rangplatz eingeräumt. Mehr als jede/r vierte Befragte (27 Prozent) war der Ansicht, dass in diesem Themenbereich die wichtigste Innovation im Netzwerk erzielt wurde. Demgegenüber fallen die Themenbereiche „Lehrgänge“ und wiederum „Qualitätsmanagement“ auf den hintersten Rang (vgl. Abb. 21).

TREND

In regionalen Bildungsnetzwerken gewinnen Ansätze und Angebote im Themenbereich „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“ besondere Bedeutung. Mehr als jede/r vierte Befragte der 52 Netzwerkmanager/innen gab an, dass in diesem Bereich die wichtigsten Innovationen im Netzwerk stattfinden und dass dies der Bereich mit der größten Breitenwirkung ist. Weit abgeschlagen ist in beiden Hinsichten das Qualitätsmanagement.

Dieses Ergebnis ist nicht nur aus der Netzwerkperspektive, sondern insbesondere auch aus der Perspek-

tive der an Netzwerken beteiligten Weiterbildungseinrichtungen bedenklich, soweit

- o Weiterbildungseinrichtungen als Akteure im Bereich „Übergänge“ bislang kaum Berücksichtigung finden (vgl. Reupold/Fuchs/Pekince 2009) und
- o die in das Qualitätsmanagement gesetzten Erwartungen, dass es auch zur Akzeptanzsteigerung und zur Verbesserung der Innovationsfähigkeit von Weiterbildungseinrichtungen beiträgt, offenbar relativiert werden müssen.

Insofern dürften die skizzierten Ergebnisse für Weiterbildungseinrichtungen, die in regionalen Bildungsnetzwerken aktiv sind, durchaus strategische Ansatzpunkte entweder in Richtung auf eine stärkere themenbezogene Einbindung oder aber in Richtung auf einen Fokuswechsel in der Netzwerkarbeit bieten.

Lediglich bei der Frage der Priorisierung der Marktfähigkeit verändert sich die Vorrangstellung des Themenbereichs „Übergänge“. Hier dominieren mit 23 Prozent die klassischen Bildungsangebote, also Lehrgänge, Kurse und Seminare sowie kombinierende Ansätze und Angebote, die sich keinem der vorgegebenen Themenbereiche eindeutig zuordnen lassen. Diese eindeutige Verteilung ist dabei zweifellos auch durch die themenbezogene Unterscheidung von „Lernprodukten“ (vgl. Kuwan 2009, S. 50) nahegelegt, die sich auch auf

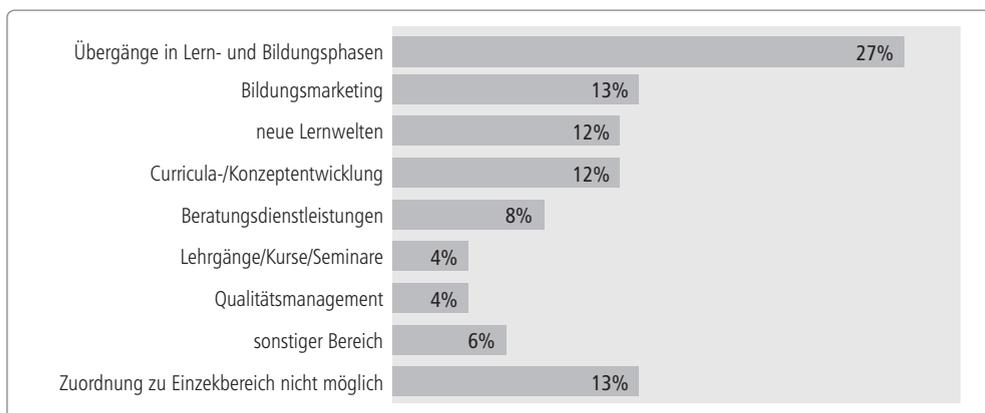


Abbildung 21: Innovationspotenzial von netzwerkintern entwickelten Angeboten in Lernenden Regionen (Quelle: Strobel u.a. 2009, S. 62)

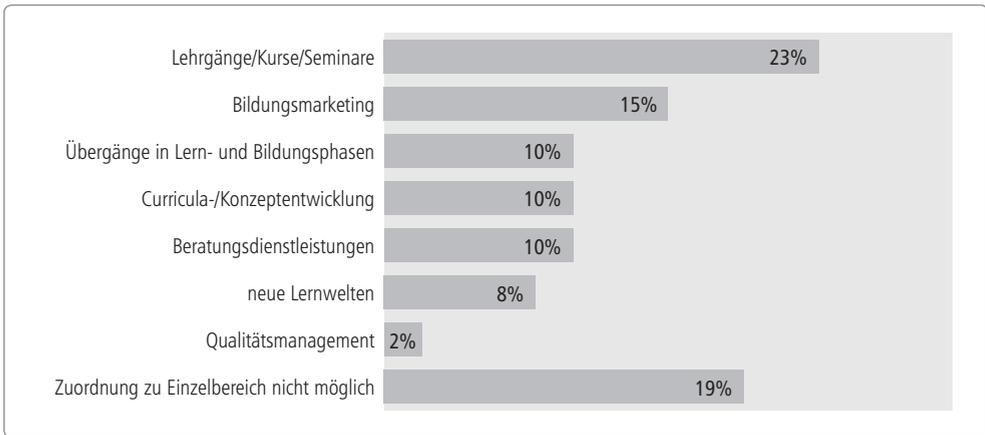


Abbildung 22: Marktfähigkeit von themenspezifischen Angeboten in Lernenden Regionen (Quelle: Kuwan 2009, S. 50)

netzwerkinterne Unterstützungsleistungen (z.B. Qualitätsmanagement) oder auf dem Marktauftritt vorgelagerte Prozesse (z.B. Curricula-/Konzeptentwicklung) beziehen lassen.

Nach der Einschätzung der Chancen auf die Marktfähigkeit von netzwerkspezifisch entwickelten „Lernprodukten“ befragt, antworteten die befragten 52 Netzwerkmanager/innen und 505 Netzwerkpartner wie folgt:

TREND

Übereinstimmend räumen Netzwerkmanager/innen und Netzwerkpartner dem Aufbau von Bildungsdatenbanken die größten Marktchancen ein.

Deutlich zeichnet sich in diesen Ergebnissen auch eine gewisse Perspektivität der Einschätzungen ab. Während zwölf Prozent der Netzwerkmanager/

Lernprodukt/Lerdienstleistung	Anteilswerte Netzwerkmanager/innen	Anteilswerte Netzwerkpartner
Aufbau von Bildungsdatenbanken	21%	24%
Blended-Learning-Kurs	15%	8%
Netzwerkmanagement	12%	8%
Kompetenzbilanzierung	8%	6%
individuelles Coaching	6%	11%
Lernladen	4%	5%
Lernsoftware, Lern-CDs	2%	5%
sonstiges Lernprodukt	13%	6%
weiß nicht, keine Angabe	19%	27%

Tabelle 19: Marktfähigkeit von „Lernprodukten“ in Lernenden Regionen (Quelle: Kuwan u.a. 2009, S. 203; eigene Darstellung)

innen Angebote zum Netzwerkmanagement als besonders marktfähige Produkte einschätzen, räumen elf Prozent der Netzwerkpartner dem individuellen Coaching die größte Marktfähigkeit ein (vgl. Tab. 19).

6.4 Gelingensbedingungen und Nachhaltigkeit von Netzwerken

Netzwerke werden in der Literatur als Steuerungskontexte „zwischen den Prinzipien Bürokratie und sich selbst regulierendem Markt“ (Büchter/Gramlinger 2004, S. 1) beschrieben. Insofern implizieren Netzwerke gleichermaßen eine Fremd- und Selbststeuerung der beteiligten Netzwerkakteure. Eine übergreifende Zielsetzung der Implementation von Netzwerken ist ihre Verstetigung in dem Sinne, dass sie ihre steuernde Funktion längerfristig selbst, also selbstorganisiert, erhalten. Damit gewinnt nicht nur, doch auch und vielleicht gerade in Bezug auf bildungspolitisch induzierte Netzwerke die Frage an Gewicht, wie in regionalen Bildungsnetzwerken die Bedingungen einer erfolgreichen und nachhaltigen Zusammenarbeit der beteiligten Netzwerkakteure über Förderlaufzeiten hinaus sichergestellt werden können.

Die bisherigen Erkenntnisse über die Gelingensbedingungen und die Nachhaltigkeit von regionalen Bildungsnetzwerken bergen das Problem, dass sie auf empirischen Untersuchungen basieren, die ihrerseits bei der Begriffs- und Kategorienbildung am Stand der sozialwissenschaftlichen und insbesondere betriebswirtschaftlichen Netzwerkforschung und -theorie ansetzen (vgl. u.a. Dobischat/Stuhldreier/Düsseldorf 2006; Gnahs/Dollhausen 2006). Ein spezifisch erziehungswissenschaftlicher oder pädagogischer Zugang zur Netzwerkthematik ist bislang nicht erarbeitet worden. So gelangt die weiterbildungsspezifische Netzwerkforschung bei der Frage zu Gelingensbedingungen und Nachhaltigkeit von Netzwerken bislang vielfach zu Ergebnissen, die so oder so ähnlich auch auf Netzwerke im Allgemeinen anwendbar sind (vgl. Strobel/Kuwan/Reupold 2009; Sydow/Windeler 2001). Doch immerhin bestätigen die vorliegenden Untersuchungsergebnisse (vgl. auch Feld 2009, S. 39ff.), dass regionale Bildungsnetze keine „Selbstläufer“ sind, die – einmal auf den Weg gebracht – einfach funktionieren. Vielmehr

handelt es sich um anspruchsvolle Steuerungs- und Handlungskontexte, deren Gelingen und Bestandserhaltung im Wesentlichen von

- o einem kompetenten und zufriedenstellenden Netzwerkmanagement sowie von
- o einer nachhaltigen externen Bezuschussung durch Staat, Kommunen und weitere Finanziers abhängen.

So betonen bereits Dobischat/Stuhldreier/Düsseldorf (2006, S. 86):

Wichtige Voraussetzung für die Netzwerkarbeit ist die Rolle des Netzwerkmanagements, es ist Scharnier und Drehscheibe unter anderem von Information, Transparenz, Motivation Kooperation, Kommunikation und Orientierung und das nicht nur unter strategischen Gesichtspunkten, sondern vor allem in Krisensituationen.

In der von Dobischat/Stuhldreier/Düsseldorf (ebd., S. 75) durchgeführten quantitativen Erhebung bei Netzwerkpartnern (N=889) wird dementsprechend und mit vier Prozent Vorsprung vor der zweitgenannten Kategorie „räumliche Nähe des Aktionsbereichs“ das „Bestehen eines Netzwerkmanagements“ von 42,1 Prozent der Befragten als förderlicher Faktor genannt. In der Untersuchung von Strobel/Kuwan/Reupold (2009, S. 136) wird zudem die Zufriedenheit der Netzwerkpartner mit der Kompetenz des Netzwerkmanagements als Erfolgsfaktor berücksichtigt. Dabei geben 100 Prozent der etwa 50 befragten Netzwerkmanager/innen in Lernenden Regionen an, dass die Netzwerkpartner mit der Kompetenz des Netzwerkmanagements „sehr zufrieden“ bzw. „eher zufrieden“ sind (vgl. Abb. 23). Selbst wenn die Auswertung der Fragestellung bei den Befragten den Faktor der sozialen Erwünschtheit nicht berücksichtigt, zeigt das Antwortverhalten der Befragten doch, dass die Zufriedenheit der Partner mit der Kompetenz des Netzwerkmanagements als wesentlicher Erfolgsfaktor wahrgenommen und bewertet wird.

Dabei präzisieren die Autoren (ebd., S. 138) die Kompetenz des Netzwerkmanagements anhand der Aspekte:

- o Moderations- und Motivationskompetenz,
- o Interessenneutralität, institutionelle Neutralität,
- o persönliche Kontaktpflege zu den Netzwerkakteuren,
- o Umsetzung eines systematischen und autoritativen Projektmanagements,
- o Entscheidungs- und Kooperationskompetenz,
- o Umsetzung eines klaren Organisations- und Wissensmanagements.

TREND

Ein bestehendes Netzwerkmanagement wird in der ersten Förderphase des Programms „Lernende Regionen“ von 42,1 Prozent der befragten Netzwerkpartner zu den fünf wichtigsten Unterstützungsfaktoren gezählt. Im weiteren Verlauf des Programms wird ein kompetentes und von den Netzwerkpartnern als zufriedenstellend erfahrenes Netzwerkmanagement von allen 52 befragten Netzwerkmanager/innen als eine zentrale Gelingensbedingung regionaler Bildungsnetzwerke genannt.

Neben dem Netzwerkmanagement spielt die Finanzierung in Bildungsnetzwerken eine besondere Rolle, da – wie im Bildungs- und Weiterbildungsbereich immer schon – nicht alle bildungsrelevanten Netzwerkaktivitäten in marktfähige Produkte übersetzt und von den beteiligten Akteuren mitfinanziert werden können.

So liefern die Ergebnisse der Befragung des Jahres 2006 Belege dafür, dass die Nachhaltigkeit der Bildungsnetzwerke wesentlich von einer weiteren Akquisition von Fördermitteln abhängig gemacht wird. Zwei Drittel der befragten Netzwerkmanager/innen gaben als strategischen Schwerpunkt nach Ablauf des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ die Akquisition von öffentlichen Fördermitteln an. Demgegenüber nannten nur zehn Prozent der Befragten die Finanzierung von Angeboten am Bildungsmarkt als zukünftigen strategischen Schwerpunkt (vgl. Abb. 24).

Die hohe Zahl an Nennungen bei „sonstiger Schwerpunkt“ ist nach Ansicht der Autoren kein Indiz für weitere Strategien. Es handelt sich faktisch um fehlende Angaben bzw. um die Vermeidung eines eindeutigen strategischen Schwerpunkts.

TREND

62 Prozent der befragten Netzwerkmanager/innen geben als strategischen Schwerpunkt nach Auslaufen der Programmförderung die Akquisition von weiteren öffentlichen Fördermitteln an.

Stellt man hier in Rechnung, dass die Akquisition von öffentlichen Fördermitteln auch eine entsprechende politische Unterstützung und Mittelbereitstellung voraussetzt, dann belegt dies einmal mehr (vgl. auch

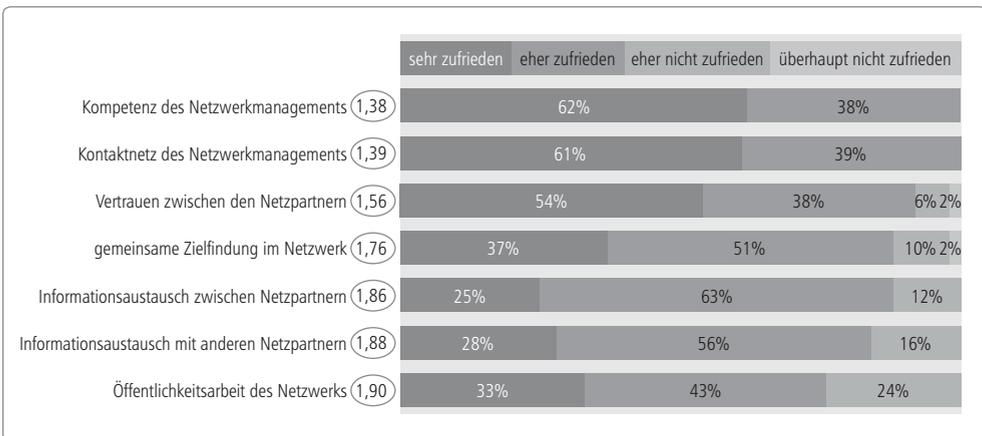


Abbildung 23: Einschätzung der Netzwerkmanager/innen in Lernenden Regionen zur Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten der Netzwerkarbeit (Quelle: Strobel/Kuwan/Reupold 2009, S. 136)

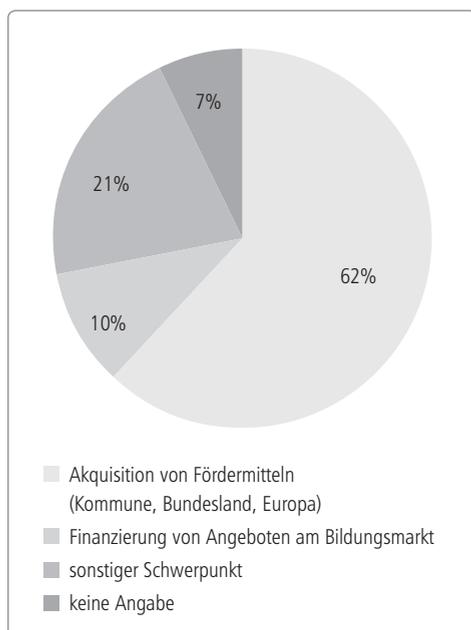


Abbildung 24: Strategischer Schwerpunkt nach Auslaufen der Programmförderung in Lernenden Regionen (Quelle: Kuwan u.a. 2009, S. 200)

Dobischat/Stuhldreier/Düsseldorf 2006, S. 75) die Relevanz der Unterstützung durch politische Entscheidungsträger. Entsprechende langjährige Erfahrungen liegen beispielsweise aus Schleswig-Holstein vor (vgl. Faulstich/Vespermann/Zeuner 2000).

Weiterbündungsverbände in Schleswig-Holstein

In Schleswig-Holstein arbeitet man mit Unterstützung des Landes seit etwa zwei Jahrzehnten am Ausbau kooperativ vernetzter regionaler Weiterbildungsstrukturen. Im Zentrum stehen dabei Weiterbündungsverbände, d.h. freiwillige, kontinuierliche Arbeitskreise aller in der Weiterbildung relevanten regionalen Akteure (Weiterbündungseinrichtungen, Kammern, Gewerkschaften, Wirtschaftsförderungsgesellschaften, Hochschulen, Berufsschulen, Beratungsstellen Frau und Beruf, kommunale Institutionen). Die mittlerweile zwölf Verbände haben die Aufgabe, die Kooperation und Koordination der Weiterbildung im Land Schleswig-Holstein zu fördern, dies durch

- die Integration möglichst vieler regionaler Weiterbildungseinrichtungen im Verbund sowie durch
- Information und Beratung für Bürgerinnen und Bürger sowie für kleine und mittelständische Unternehmen zu allen Fragen der Weiterbildung.

Zentraler Ansatz der Weiterbündungsverbände ist die Förderung eines intensiven Austauschs zwischen Beschäftigungs- bzw. Strukturpolitik und der Weiterbildung auf regionaler Ebene unter Einbeziehung der Experten vor Ort.

Im Rahmen einer vom Land in Auftrag gegebenen Evaluation wurden Ende der 1990er Jahre zehn Weiterbündungsverbände des Landes Schleswig-Holstein quantitativ und qualitativ untersucht (vgl. Faulstich 2001). Die Ergebnisse der Evaluation haben gezeigt, „dass Weiterbündungsverbänden ein hoher Stellenwert für die regionale Kooperation verschiedenster Weiterbündungsanbieter zukommt und die Konkurrenz zwischen ihnen teilweise abgebaut werden kann. Die kooperativen Netze dienen nicht nur zur Kompetenzentwicklung der Beteiligten, sondern tragen zur innovativen Regionalentwicklung bei“ (Zeuner/Faulstich 2009, S. 187). Als wesentlicher Erfolgsfaktor wurde dabei „der Aufbau eines vertrauensvollen Klimas, das auf die Kooperation zwischen den beteiligten Institutionen – besonders zwischen Weiterbündungsanbietern und Unternehmen – ausstrahlt“, herausgestellt (ebd., S. 187f.).

Seit 2007 werden die Weiterbündungsverbände im Rahmen des Zukunftsprogramms Wirtschaft mit Mitteln der EU, der Gemeinschaftsaufgabe „Verbesserung der regionalen Wirtschaftsstruktur“ sowie ergänzenden Landesmitteln gefördert. Das Programm hat eine Laufzeit bis 2013. Nach Auskunft des Landes⁷ erfüllen die Weiterbündungsverbände ihre Aufgaben erfolgreich. Ablesbar wird dies vor allem an dem hohen Integrationsgrad von über 90 Prozent der Weiterbildungseinrichtungen in Schleswig-Holstein.

Als wesentliche Erfolgsfaktoren werden die folgenden genannt:

- die Beschränkung des Verbundkonzepts auf den Bereich der Weiterbildung sowie die Förderung eines bestimmten Aspekts, nämlich Beratung,

7 Quelle: Expertengespräch mit Carla Maria Cremer, Ministerium für Wissenschaft, Wirtschaft und Verkehr des Landes Schleswig-Holstein, Referatsleitung Weiterbildungspolitik im Dezember 2009

- die Eigeninitiative der Beteiligten zur Gründung von Verbänden,
- die sukzessive fachliche Profilierung der Verbände,
- die Weiterentwicklung der kontinuierlichen Information und Kommunikation zwischen den Verbänden sowie zwischen Verbänden und der politischen Administration.

Die Ergebnisse der Evaluation des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ wie auch die hier exemplarisch hervorgehobenen Erfahrungen aus Schleswig-Holstein belegen, dass eine erfolgreiche Arbeit und Verstetigung von Bildungnetzwerken letztlich nur unter der Bedingung einer weiteren Förderung mit Mitteln der öffentlichen Hand wahrscheinlich ist.

7 Literatur

- Ambos, I. (2008): Mehr Vergleichbarkeit in der institutionellen Weiterbildungsstatistik. Dokumentation der Tagung am 8. und 9. April in Köln. URL: www.die-bonn.de/doks/ambos0801.pdf (Stand: 16.03.2010)
- Ambos, I. (2009): Finanznöte sind Ursache für den Fachkräftemangel. Herausforderungen in der Personalentwicklung bei Weiterbildungsanbietern. URL: www.die-bonn.de/doks/ambos0901.pdf (Stand: 16.03.2010)
- Ambos, I./Egetenmeyer, R. (2008): wbmonitor 2008: Personalentwicklung und wirtschaftliches Klima bei Weiterbildungsanbietern. Zentrale Ergebnisse im Überblick. URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/wbmonitor_umfrage-2008_ergebnisbericht.pdf (Stand: 16.03.2010)
- Ambos, I./Feller, G. (2007): wbmonitor Klimaindex 2007: Weiterbildungsanbieter überwiegend positiv gestimmt! URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/wbmonitor_umfrage2007_zentrale-ergebnisse.pdf (Stand: 16.03.2010)
- Behrmann, D. (2006): Reflexives Bildungsmanagement. Frankfurt a.M. u.a.
- Bellmann, L. (2003): Datenlage und Interpretation der Weiterbildung in Deutschland. Bielefeld
- Bücher, K./Gramlinger, F. (Hg.) (2004): Implementation und Verstetigung von Netzwerken in der beruflichen Bildung. Paderborn
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (1999–2009a): Elektronische Datenbasis der Volkshochschul-Statistik für die Berichtsjahre 1998–2008. URL: www.die-bonn.de/service/statistik/index.asp (Stand: 12.05.2010)
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2006–2008b): Elektronische Datenbasis der Weiterbildungsstatistik im Verbund für die Berichtsjahre 2005–2007. URL: www.die-bonn.de/service/statistik/index.asp (Stand: 12.05.2010)
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2008c): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008. Bielefeld
- Dietrich, S./Schade, H.-J./Behrenschorf, B. (2008): Ergebnisbericht Projekt Weiterbildungskataster. URL: www.die-bonn.de/doks/dietrich0803.pdf (Stand: 16.03.2010)
- DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2010): Strategische Kooperationen, H. 1
- Dobischat, R./Stuhldreier, J./Düsseldorf, C. (2006): Netzwerkbildung und Netzwerkstruktur. In: Nuissl, E. u.a. (Hg.): a.a.O., S. 59–88
- Dollhausen, K. (2007): Im Wettbewerb um Drittmittel. Entwicklungsstrategien für Weiterbildungseinrichtungen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2, S. 30–33
- Dollhausen, K. (2008): Planungskulturen in der Weiterbildung. Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch. Bielefeld
- Dollhausen, K./Feld, T.C. (2010): Für lebenslanges Lernen kooperieren. Entwicklungslinien und Perspektiven für Kooperationen in der Weiterbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 24–26
- Emminghaus, C./Tippelt, R. (Hg.) (2009): Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld
- Faulstich, P. (2001): Entwicklungslinien der Weiterbildung in Schleswig-Holstein. In: Nuissl, E./Schlut, E. (Hg.): Systemevaluation und Politikberatung. Gutachten und Analysen zum Weiterbildungssystem. Bielefeld, S. 102–116
- Faulstich, P. (2003): Weiterbildung. In: Cortina, K.S. u.a. (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek
- Faulstich, P. (2006): Rezension zu Nuissl, E. u.a. (Hg.): Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 4, S. 82–83
- Faulstich, P./Vespermann, P./Zeuner, C. (2000): Abschlussbericht: Evaluation des Konzepts zur Verbesserung der Weiterbildungsinfrastruktur in Schleswig-Holstein. Im Auftrag des Ministeriums für Wirtschaft, Technologie und Verkehr. Hamburg
- Faulstich, P./Zeuner, C. (2008): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung. 3. Aufl. Weinheim

- Fehlau, K. (2007): 6,1 Millionen Euro Investition in Weiterbildung – Ausermann: Eine Rendite für die Zukunft. Medien-Information des Ministeriums für Wissenschaft, Wirtschaft und Verkehr des Landes Schleswig-Holstein vom 16. November. URL: www.schleswig-holstein.de/ArchivSH/PI/MWV/2007/juli2007Dezember2007/071116Weiterbildungsverbuende.html (Stand: 20.04.2010)
- Feld, T.C. (2009): Anlässe, Ziele, Formen und Erfolgsbedingungen von Netzwerken in der Weiterbildung. URL: www.die-bonn.de/doks/feld0801.pdf (Stand: 16.03.2010)
- Feller, G. (2006): Berufliche Weiterbildung aus Anbietersicht mit dem wbmonitor. In: Dies. (Hg.): Weiterbildungsmonitoring ganz öffentlich. Entwicklungen, Ergebnisse und Instrumente zur Darstellung Lebenslangen Lernens. Bielefeld, S. 103–123
- Friebel, H. (1993): Der gespaltene Weiterbildungsmarkt und die Lebenszusammenhänge der Weiterbildungsteilnehmer/innen. In: *Erwachsenenbildung*, H. 2, S. 74–77 und 101
- Gnahn, D. (2002): Aktuelle statistische Ergebnisse zur Weiterbildung. In: *GdWZ*, H. 4, S. 205–208
- Gnahn, D. (2006): Management Summary. Zentrale Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. In: Nuissl, E. u.a. (Hg.): a.a.O., S. 7–17
- Gnahn, D./Dollhausen, K. (2006): Koordination von regionalen Bildungsnetzwerken – eine neue Aufgabe für Volkshochschulen? URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/gnahn06_01.pdf (Stand: 16.03.2010)
- Graf, J. (2009): Weiterbildungsszene Deutschland 2009. Studie über den deutschen Weiterbildungsmarkt. Bonn
- Höblin, G./Reglin, T. (2006): Innovationen im Leistungsportfolio von Weiterbildungseinrichtungen. Vom Seminaranbieter zum Lerndienstleister. QUEM-Materialien 71. URL: www.abwf.de/content/main/publik/materialien/materialien71.pdf (Stand: 16.03.2010)
- Holtkamp, L. (2007): Local Governance. In: Benz, A. u.a. (Hg.): *Handbuch Governance*. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. Wiesbaden, S. 366–376
- Koob, D./Radtko, M. (2009): Gesetzlicher Mindestlohn in der Weiterbildungsbranche? URL: www.die-bonn.de/doks/koob0903.pdf (Stand: 16.03.2010)
- Koscheck, S./Feller, G. (2009): wbmonitor Umfrage 2009: Aktuelle Strategien zum Erfolg. Zentrale Ergebnisse im Überblick. URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/wbmonitor2009_umfrage-2009_ergebnisbericht_200910.pdf (Stand: 16.03.2010)
- Kuper, H. (2001): Organisationen im Erziehungssystem. Vorschläge zu einer systemtheoretischen Revision des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Organisation. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, H. 1, S. 83–106
- Kuwan u.a. (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. URL: www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_9.pdf (Stand: 16.03.2010)
- Kuwan, H. (2009): Quantitative Angebotsstrukturen, Breitenwirkung und Marktfähigkeit von Angeboten in verschiedenen Handlungsfeldern. In: Tippelt, R. u.a. (Hg.): a.a.O., S. 42–54
- Kuwan, H. u.a. (2009): Aspekte von Nachhaltigkeit. In: Tippelt, R. u.a. (Hg.): a.a.O., S. 196–205
- Matthiesen, U. (2003): Im Sog von Schrumpfungsdynamiken – eine Lernende Region im deutsch-polnischen Grenzgebiet. In: Matthiesen, U./Reutter, G. (Hg.): *Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis?* Bielefeld, S. 89–114
- Meisel, K. (2001): Managementprobleme in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen. Anforderungen an intermediäre Forschungs- und Entwicklungsarbeiten für ausgewählte Managementaufgaben. Baltmannsweiler Minderop, D./Solzbacher, C. (Hg.) (2007): *Bildungsnetzwerke und regionale Bildungslandschaften*. Ziele, Konzepte, Aufgaben und Prozesse. München/Unterschleißheim
- Nuissl, E./Brandt, P. (2009): *Porträt Weiterbildung Deutschland*. 4., akt. Aufl. Bielefeld
- Nuissl, E. u.a. (Hg.) (2006): *Regionale Bildungsnetze*. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld
- Reupold, A./Fuchs, S./Pekince, N. (2009): Übergänge in Lern- und Bildungsphasen. In: Tippelt, R. u.a. (Hg.): a.a.O., S. 66–76
- Reupold, A./Kuwan, H./Strobel, C. (2009): Kooperation in Netzwerken. In: Tippelt, R. u.a. (Hg.): S. 151–170
- Rosenblatt, B.v./Bilger, F. (2008): *Weiterbildungsverhalten in Deutschland*, Bd. 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld
- Schäffter, O. (2004): Auf dem Weg zum Lernen in Netzwerken – Institutionelle Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. In: Brödel, R. (Hg.): *Weiterbildung als Netzwerk des Lernens*. Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 29–48
- Schrader, J. (2008): 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./Zentner, U. (2010): Weiterbildung im Wandel. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 46–48
- Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht (2001–2009): Amtsblatt der Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht. URL: www.zfu.de/amtsblatt.html (Stand: 20.04.2010)
- Strobel, C./Kuwan, H./Reupold, A. (2009): Erfolge, Erfolgsbedingungen und Hindernisse. In: Tippelt, R. u.a. (Hg.): a.a.O., S. 132–150
- Strobel, C. u.a. (2009): Innovationen in Netzwerken. In: Tippelt, R. u.a. (Hg.): a.a.O., Bielefeld, S. 55–65
- Sydow, J./Windeler, A. (Hg.) (2001): Steuerung von Netzwerken. Konzepte und Praktiken. Wiesbaden
- Tietgens, H. (1984): Institutionelle Aspekte der Erwachsenenbildung. In: Schmitz, E./Tietgens, H. (Hg.): Erwachsenenbildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 11. Stuttgart, S. 287–302
- Tippelt, R. u.a. (Hg.) (2009): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld
- TNS-Infratest (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland. Eckdaten zum BSW-AES 2007. URL: www.bmbf.org/pub/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf (Stand: 16.03.2010)
- Wirtschafts- und Sozialforschung (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht. URL: http://bundesbildungsministerium.de/pub/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf (Stand: 16.03.2010)
- Wuppertaler Kreis (2005): Trends in der Weiterbildung. Verbandsumfrage 2005 bei den Mitgliedsinstituten des Wuppertaler Kreises. URL: www.wkr-ev.de/trends05/trends2005.pdf (Stand: 16.03.2010)
- Wuppertaler Kreis (2009): Trends in der Weiterbildung. Verbandsumfrage 2009 bei den Mitgliedsinstituten des Wuppertaler Kreises. URL: www.wkr-ev.de/trends09/trends2009.pdf (Stand: 16.03.2010)
- Zeuner, C./Faulstich, P. (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim/Basel

Ewelina Mania, Anne Strauch

Personal in der Weiterbildung

1. Datenlage und Forschungsstand

Aktuelle Entwicklungen zeigen, dass die Professionalitätsentwicklung des in der Weiterbildung tätigen Personals eine Voraussetzung für die Qualität sowie die Innovationsfähigkeit der Weiterbildung darstellt. In den letzten Jahren erschien eine Vielzahl von Publikationen und Forschungsberichten zu diesem Thema (vgl. u.a. Kraft/Seitter/Kollewe 2009; v. Hippel/Tippelt 2009). Auch die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Sektion Erwachsenenbildung) setzte das Thema im Jahr 2008 auf die Agenda ihrer Jahrestagung.

Die Aufgaben- und Tätigkeitsfelder, Zugangs- und Qualifizierungswege sowie die Kompetenzanforderungen und Fortbildungsbedarfe von Weiterbildungner/inne/n stehen dabei im Fokus der heutigen Professionalitätsentwicklungsdebatte. Die aufgrund der aktuellen Entwicklungen und Herausforderungen benötigten Kompetenzen von Weiterbildungner/inne/n, insbesondere von Lehrenden, werden intensiv diskutiert und münden in vielfältigen Versuchen zur Bestimmung eines Kompetenzprofils, das die Anforderungen an Weiterbildungner/innen zusammenfasst (vgl. Nuissl/Brandt 2009, S. 57f.).

Zur Unterstützung solcher Bemühungen wären Daten wünschenswert, die illustrieren, welchen Anforderungen Weiterbildungner/innen gegenüberstehen, welche Tätigkeiten zu ihrem Profil gehören, über welchen Qualifizierungshintergrund sie verfügen, welche Weiterbildungen sie besuchen und wie sie sich auf informellem Wege professionalisieren. Sucht man nach solchen Daten, stößt man schnell an Grenzen. Zwar existieren branchenspezifische oder einrichtungsbezogene Daten, es fehlt jedoch weitgehend an statistischen Daten, die sich auf die Gesamtgruppe der Beschäftigten in der Weiterbildung beziehen. Dies ist zum einen in der Hete-

rogenität des Feldes an sich und zum anderen in Ungenauigkeiten, wenn es darum geht, das Feld Weiterbildung abzugrenzen, begründet. Darüber hinaus ist der Zugriff auf Daten über die Beschäftigten in aller Regel nur über die Einrichtungen möglich, was die quantitative Forschung zusätzlich erschwert.

Gleichwohl sind einige empirische Daten verfügbar. So liefern die „Volkshochschul-Statistik“ und der „wbmonitor“ empirische Daten, die sich jedoch jeweils nur auf einen Teilbereich der Weiterbildung beziehen. Daneben existieren explorative, qualitative Untersuchungen, die nicht auf die statistische Repräsentativität im Sinne von prozentualen Verteilungen und Quantifizierungen, sondern auf inhaltliche Repräsentation zielen (vgl. Merckens 1997). Da auch Ergebnisse qualitativer Untersuchungen Indizien für Trends liefern können, spielen sie für die vorliegende Analyse eine wichtige Rolle. Die einzige repräsentative Datenquelle stellt die „Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen“ dar, welche im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) durchgeführt wurde (WSF 2005). Neuere, repräsentative Daten zum Weiterbildungspersonal sind nicht vorhanden.

Des Weiteren existieren kleinere empirische Analysen zur Situation des Personals in der Weiterbildung, wie beispielsweise der Bericht des vom BMBF von Mai 2007 bis Mai 2009 geförderten Forschungsprojekts „Erhöhung der Weiterbildungsbeziehung und Verbesserung der Chancengerechtigkeit durch Kompetenzförderung von Weiterbildungner/inne/n“ (KomWeit), das vom Institut für Pädagogik der LMU München mit Unterstützung des Erziehungswissenschaftlichen Instituts der HHU Düsseldorf durchgeführt und in enger Kooperation mit dem Rat der Weiterbildung (KAW) realisiert wurde (vgl. v. Hippel/Tippelt 2009). Eine andere Analyse

dieser Art, die Tendenzen hinsichtlich der Situation des Personals in der Weiterbildung aufzeigt, ist die im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung von Dobi-schat/Fischell/Rosendahl 2009 durchgeführte Studie „Beschäftigung in der Weiterbildung – Prekäre Beschäftigung als Ergebnis einer Polarisierung in der Weiterbildungsbranche?“

Die Zahl der Personen, die im Weiterbildungsbereich tätig sind, wird auf über eine Million geschätzt (vgl. DIE 2008a, S. 69). Vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklungen kann davon ausgegangen werden, dass die Beschäftigungsverhältnisse von Lehrenden in den nächsten Jahren prekär bleiben. Hierzu gibt der Abschnitt 2 Auskunft. Vor dem Hintergrund der Umsetzung des European Qualifications Framework (EQF), des Bedeutungszuwachses von informell erworbenen Kompetenzen und der „neuen Lernkulturen“ geht es in Abschnitt 3 um die unterschiedlichen Aufgabenfelder und Tätigkeitsbereiche von sowie um neue Kompetenzanforderungen an Weiterbildner/innen. Im abschließenden Abschnitt 4 werden Qualifikationsanforderungen und Fortbildungsmöglichkeiten dargestellt.

2. Personalsituation und Beschäftigtenstruktur

Die Heterogenität des Weiterbildungspersonals – unter anderem in Bezug auf den Status, die Beschäftigungssituation, die Aufgaben und die Motive, in der Weiterbildung tätig zu sein – wird zu selten beachtet. Es wird stattdessen nur von „den Lehrenden“ und „den Weiterbildner/innen“ gesprochen, ohne die differenten Gruppen genauer zu betrachten. Das Weiterbildungspersonal arbeitet aber zum einen in verschiedenen Bereichen und zum anderen unter unterschiedlichen Beschäftigungs- bzw. Anstellungsverhältnissen (von Haupt-, Neben- und Freiberuflichkeit bis zur Ehrenamtlichkeit).

In Bezug auf die verschiedenen Berufsbilder (vgl. Abb. 1) lässt sich idealtypisch zwischen Leitungspersonal, das hauptsächlich für Management sowie Marketing und Öffentlichkeitsarbeit zuständig ist, pädagogischen Mitarbeiter/innen, die hauptsächlich organisatorische und planende Aufgaben übernehmen, den Lehrenden und dem Verwaltungspersonal unterscheiden (vgl. Wittpoth 2006, S. 176; Kraft 2009, S. 406).

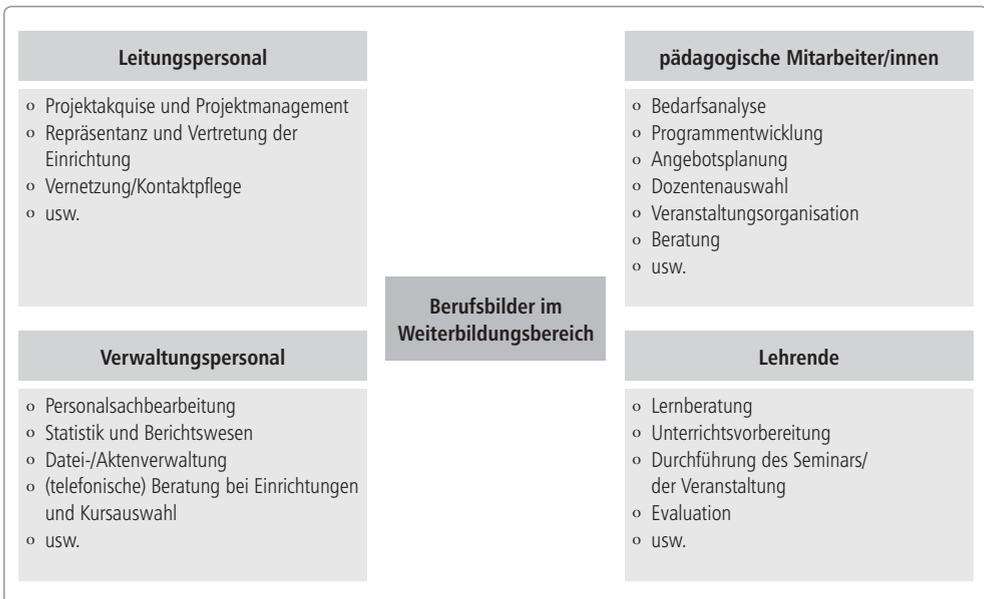


Abbildung 1: Berufsbilder in der Erwachsenenbildung (eigene Darstellung)

Verwaltungsmitarbeiter/innen sind dabei ausschließlich hauptberuflich, d.h. fest angestellt und sozialversicherungspflichtig beschäftigt, während Planende, Lehrende und auch die Einrichtungsleitungen nebenberuflich tätig sein können. Nebenberuflichkeit bedeutet, dass die Personen bei einem anderen Arbeitgeber fest angestellt und sozialversichert sind und ihre Tätigkeit in der Weiterbildung zusätzlich ausüben. Eine Tätigkeit bei verschiedenen Einrichtungen ohne feste Anstellung, d.h. Freiberuflichkeit, ist nur bei der Gruppe der Lehrenden zu finden. Ehrenamtlichkeit ist unter den Lehrenden und in Leitungsfunktionen verbreitet (vgl. DIE 2008a, S. 56).

Es gibt keine Statistik, die alle Beschäftigten in den verschiedenen Bereichen allgemeiner, politischer und beruflicher Weiterbildung gleichermaßen berücksichtigt. Allerdings gibt es Statistiken und Untersuchungen, die Teilbereiche der Weiterbildung abbilden und Hochrechnungen zur Personalsituation und Beschäftigtenstruktur zulassen. Die WSF-Studie (WSF 2005, S. 14) geht unter Berufung auf eigene Hochrechnungen verschiedener Statisti-

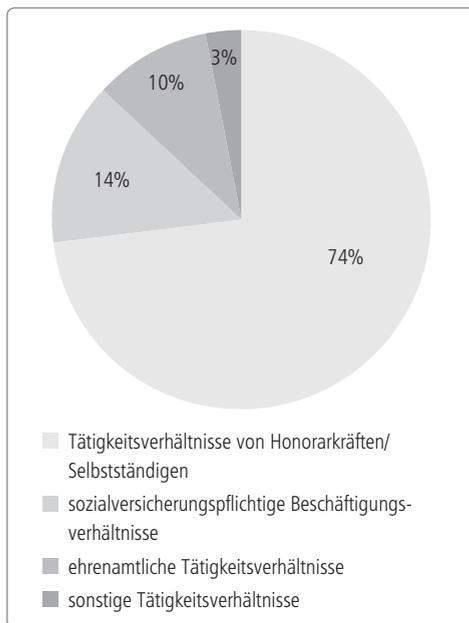


Abbildung 2: Tätigkeits- bzw. Beschäftigungsverhältnisse
(Quelle: WSF 2005; eigene Darstellung)

ken und auf eine eigene Erhebung von fast 1,6 Mio. Beschäftigungs- bzw.- Tätigkeitsverhältnissen im Weiterbildungsbereich insgesamt aus. Aufgrund der weit verbreiteten Mehrfachbeschäftigung ist davon auszugehen, dass die tatsächliche Personenzahl derer, die in der Weiterbildung beschäftigt sind, darunter liegt.

Die größte Gruppe bilden hierunter die Lehrenden. Unter Lehrenden werden in der WSF-Studie alle Beschäftigten in der Weiterbildung gezählt, die lehrend, beratend oder planend tätig sind. Sie sind mit 1,35 Mio. Beschäftigungs- bzw. Tätigkeitsverhältnissen vertreten. Dies verteilt sich auf 650.000 Personen (vgl. ebd., S. 13ff.). Unter den 1,35 Mio. Beschäftigungs- und Tätigkeitsverhältnissen sind lediglich 185.000 (14%) sozialversicherungspflichtige Beschäftigungsverhältnisse. 996.000 (74%) sind Tätigkeitsverhältnisse von Honorarkräften/Selbstständigen und 130.000 (10%) ehrenamtliche Tätigkeitsverhältnisse. Außerdem wurden 39.000 (3%) sonstige Tätigkeitsverhältnisse gezählt, wozu u.a. Beamte und Zeitarbeitskräfte zählen (vgl. Abb. 2).

Die Zahl der Weiterbildungseinrichtungen wird in der WSF-Studie auf 18.800 geschätzt. Dietrich/Schade/Behrendorf (2008, S. 21ff.) gehen von knapp 25.000 Anbietern von Weiterbildung aus. Sie haben im Rahmen des Projekts „Weiterbildungskataster“ knapp 17.000 Einrichtungen erreicht. Exakt ist die Zahl aufgrund von Problemen bei der Erfassung und beständigem Wandel im Feld nicht zu bestimmen.

Erwartungsgemäß sind die meisten Beschäftigungs- bzw. Tätigkeitsverhältnisse von Lehrenden in großen Einrichtungen angesiedelt (vgl. Abb. 3). Demnach arbeiten 63 Prozent in Einrichtungen mit über 100 Lehrenden, wohingegen 12,3 Prozent in Einrichtungen mit 51 bis 100 Lehrenden und 11,1 Prozent bei Einrichtungen mit 21 bis 50 Lehrenden zu finden sind (vgl. WSF 2005, S. 5).¹

Die Anzahl der Mitarbeiter/innen variiert erheblich nach einzelnen Trägern. Mit einer durchschnittlichen Mitarbeiterzahl (einschl. Honorarkräfte und

1 Im Gegensatz zu der übrigen Darstellung sind hier Lehrende ausgeschlossen, die im Bereich der Umschulung, beruflichen Wiedereingliederung und Berufsvorbereitung beschäftigt sind. Gemeint ist hiermit folglich eine Weiterbildung „im engeren Sinne“.

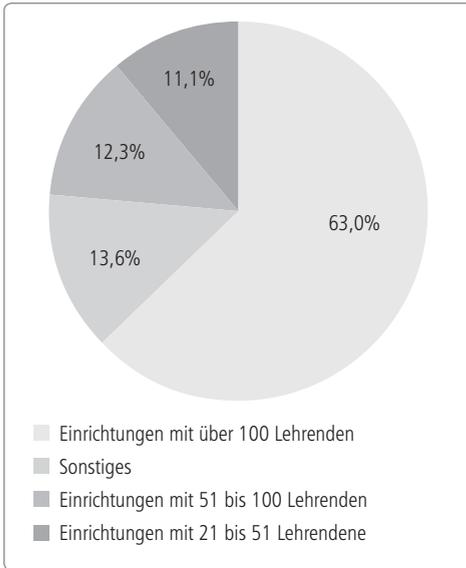


Abbildung 3: Beschäftigungen nach Einrichtungen (Quelle: WSF 2005; eigene Darstellung)

Ehrenamtliche) von 232 haben die Volkshochschulen relativ gesehen den höchsten Personalstand, gefolgt von den kirchlichen Trägern mit 166 sowie den arbeitgebernahen Einrichtungen mit 148 Mitarbeiter/inne/n. Die Spitzenposition, gemessen an der Gesamtzahl der Beschäftigungs- bzw. Tätigkeits-

verhältnisse, nehmen mit rund 429.000 bzw. einem Anteil von 26,9 Prozent die Privatunternehmen ein, gefolgt von den Volkshochschulen mit 229.000 bzw. einem Anteil von 14,7 Prozent der Beschäftigungs- bzw. Tätigkeitsverhältnisse in der Weiterbildung (vgl. WSF 2005, S. 39).

Frauen bilden mit 53 Prozent die größte Gruppe unter den Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Erhebliche Unterschiede in Bezug auf das Geschlechterverhältnis sind jedoch zwischen den alten und den neuen Ländern festzustellen (vgl. ebd. S. 46). Im Westen ist die Weiterbildung mit einem Frauenanteil von 55 Prozent der Beschäftigungs- bzw. Tätigkeitsverhältnisse höher als im Osten, wo er nur bei 46 Prozent liegt (vgl. ebd. S. 37). Hinsichtlich ihres Beschäftigungsstatus sind kaum Unterschiede zwischen Frauen und Männern zu beobachten. So gesehen sind 48 Prozent der Männer und 52 Prozent der Frauen hauptberuflich in der Weiterbildung tätig. Das Verhältnis bei den nebenberuflich Tätigen beträgt 46 Prozent zu 54 Prozent. Allerdings sind Frauen bei der Gruppe der hauptberuflich auf Honorarbasis in der Weiterbildung tätigen Personen mit einem Anteil von 63 Prozent überrepräsentiert (vgl. ebd., S. 46). Zu der Gruppe von Lehrenden, deren Lage als kritisch einzustufen ist, gehören also vor allem Frauen.

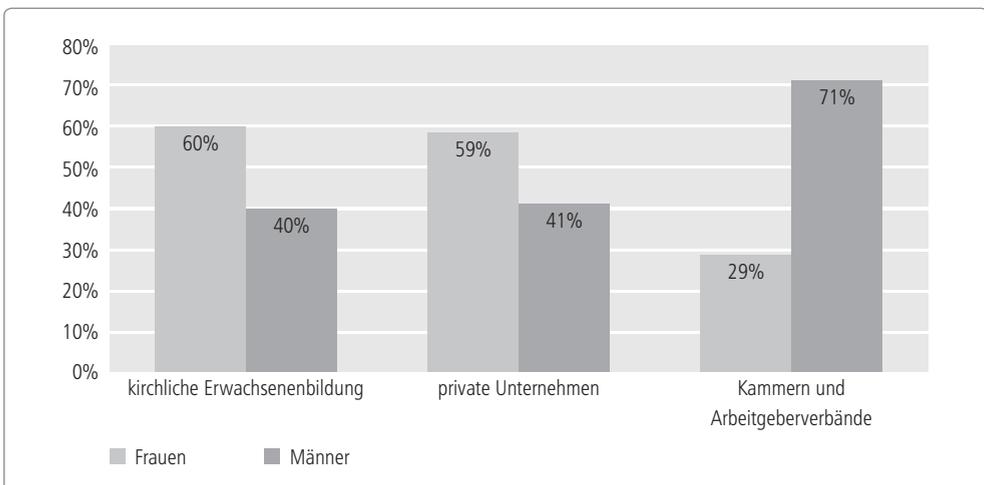


Abbildung 4: Geschlechterverhältnisse nach Einrichtungen (Quelle: WSF 2005; eigene Darstellung)

In Bezug auf die Art der Beschäftigungs- bzw. Tätigkeitsverhältnisse sowie die Art der Einrichtungen sind weitere Unterschiede festzustellen. Frauen sind insbesondere bei den Volkshochschulen, in der kirchlichen Erwachsenenbildung (60%) sowie in privaten Unternehmen (59%) überdurchschnittlich repräsentiert (vgl. Abb. 4). Das Feld der Kammern und Arbeitgeberverbände ist mit einem Anteil von 71 Prozent vor allem durch Männer geprägt (vgl. ebd.).

Das Durchschnittsalter der Lehrenden in der Weiterbildung liegt bei 46,6 Jahren (vgl. GEW-Hauptvorstand 2006, S. 44). Die 41- bis 50-Jährigen stellen mit 34 Prozent die größte Gruppe der Lehrenden in der Weiterbildung, gefolgt von 30 Prozent in der Altersgruppe zwischen 51 bis 65 Jahren und 23 Prozent der 31- bis 41-Jährigen (vgl. ebd., S. 45f.; WSF 2005, S. 47).

Vor dem Hintergrund der Relevanz der betrieblichen Weiterbildung in Bezug auf das Angebot, die Teilnehmenden und die Kosten überrascht die Datenlage zum Personal, das in der betrieblichen Weiterbildung tätig ist. Über die von und in Betrieben selbst verantwortete Weiterbildung liegen keine aktuellen, aussagekräftigen Daten zum eingesetzten Personal vor. Das Institut der Deutschen Wirtschaft ging nach einer Erhebung im Jahr 1990 von damals 4.789 hauptberuflich in der betrieblichen Weiterbildung Beschäftigten und 30.156 nebenberuflichen

Mitarbeiter/inne/n aus (vgl. Weiß 1990, S. 80; DIE 2008a, S. 57). Forschung zum Personal in der betrieblichen Weiterbildung erfolgt allerdings eher am Rande, so dass nur einige wenige Untersuchungen zu bestimmten Teilgruppen betrieblichen Weiterbildungspersonals und einigen relevanten Aspekten vorliegen (vgl. Zeuner/Faulstich 2009, S. 283), die jedoch wenig repräsentativ sind und auf die an dieser Stelle nicht eingegangen werden soll.

TREND

Die Beschäftigungsverhältnisse von Lehrenden bleiben prekär. Befristete Arbeitsverhältnisse, verstärkter Einsatz von Honorarkräften und Honorarkürzungen sind in der Weiterbildung inzwischen weit verbreitet. Aufgrund der wirtschaftlichen Lage und der Kürzungen bei den staatlichen Zuschüssen für die Weiterbildung bleiben die Beschäftigungsverhältnisse von Lehrenden prekär.

Vor dem Hintergrund des Wegfalls bzw. der Kürzung von staatlichen Zuschüssen für die Weiterbildung hat sich an der Tatsache, dass die Beschäftigungssituation in der Weiterbildung als kritisch zu bezeichnen ist, nichts geändert (vgl. Kraft 2006; DIE 2008a). Die unbefristeten Beschäftigungsverhältnisse, insbesondere von hauptberuflich Lehrenden, nehmen ab, befristete nehmen seit dem Jahr 2004 zu (vgl. Abb. 5).

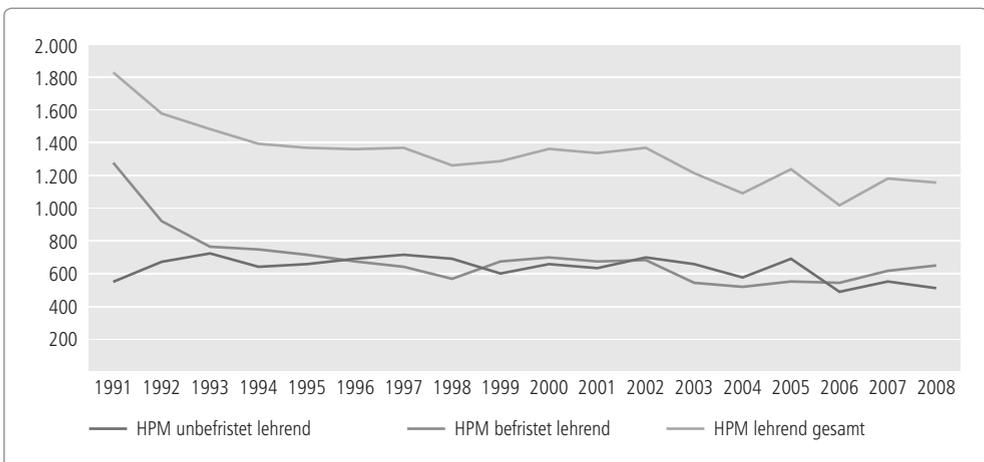


Abbildung 5: Entwicklung der unbefristet lehrenden und der befristet lehrenden, hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter/innen (Quelle: DIE 1992–2009b; eigene Auswertung)

Während die Gesamtzahl der hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter/innen, die vorwiegend lehrend tätig sind, seit 1991 stark abgenommen hat, hat die Zahl der Kursleitenden in der Zeit stark zugenommen (vgl. Abb. 6). Es ist eine Tendenz festzustellen, dass hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter/innen, die vorwiegend lehrend tätig sind, durch Kursleitende (freiberufliches Personal) ersetzt werden.

Die unsichere Beschäftigung ist das Ergebnis der Entwicklung von deregulierten Arbeitsmärkten und flexiblen Beschäftigungsformen, die durch das im Jahr 1985 verabschiedete Beschäftigungsförderungsgesetz forciert wurde. Im Laufe der Jahre haben sich vielfältige atypische Beschäftigungsformen ausdifferenziert, wodurch sich die Prekarität erhöht hat (vgl. Dobischat/Fischell/Rosendahl 2009, S. 1). Bremer/Seifert (2007) bezeichnen solche Beschäftigungsformen als prekär, die im Vergleich zum bundesweiten Medianlohn mindestens um ein Drittel geringeres Haushaltseinkommen, eine schwankende Beschäftigungsstabilität, keine Unterstützung zur beruflichen (Weiter-)Qualifizierung und/oder keine Absicherung gegen soziale Risiken wie Krankheit, Arbeitslosigkeit und Alter aufweisen (vgl. ebd. 2007, S. 4ff.).

Aktuelle Debatten zur Einführung eines Mindestlohns für die Weiterbildungsbranche sind die Antwort auf sich fortsetzende Honorarkürzungen

in diesem Bereich. Wenngleich keine systematisch erhobenen Daten zu den Honoraren in der Weiterbildung vorliegen und eine bundesweit existierende große Variationsbreite verallgemeinernde Aussagen nur schwer zulässt, so gibt es doch Erhebungen, die auf Kürzungen der Honorare verweisen (vgl. Abicht 2005; Kraft 2006). Sie belegen, dass freiberuflich tätige Weiterbildner/innen mit einem Stundenlohn von acht Euro nach Abzug aller Sozialabgaben unter das Existenzminimum fallen. Nach Angaben einer von der Max-Traeger-Stiftung in Auftrag gegebenen Studie beträgt das monatlich verfügbare Einkommen der selbstständigen Honorarkräfte zwischen 800 und 1.100 Euro monatlich (vgl. Dobischat/Fischell/Rosendahl 2009, S. 8). Im Gegensatz zur allgemeinen Weiterbildung ist die Beschäftigungslage der Weiterbildner/innen im beruflichen/betrieblichen Segment weniger unerfreulich. Hier kann immerhin ein durchschnittliches Nettoeinkommen von 3.300 Euro verzeichnet werden (vgl. ebd., S. 19).

Die Beschäftigungslage ist außerdem deshalb prekär, da die Arbeitsverhältnisse keine Dauerhaftigkeit und somit keine Beschäftigungssicherheit bieten. Zudem sieht sich der betroffene Personenkreis gezwungen, zunehmend auch die Zeit- und Kostenaufwendungen für die eigene Weiterbildung zur Erhaltung der Professionalität wie auch zur Si-

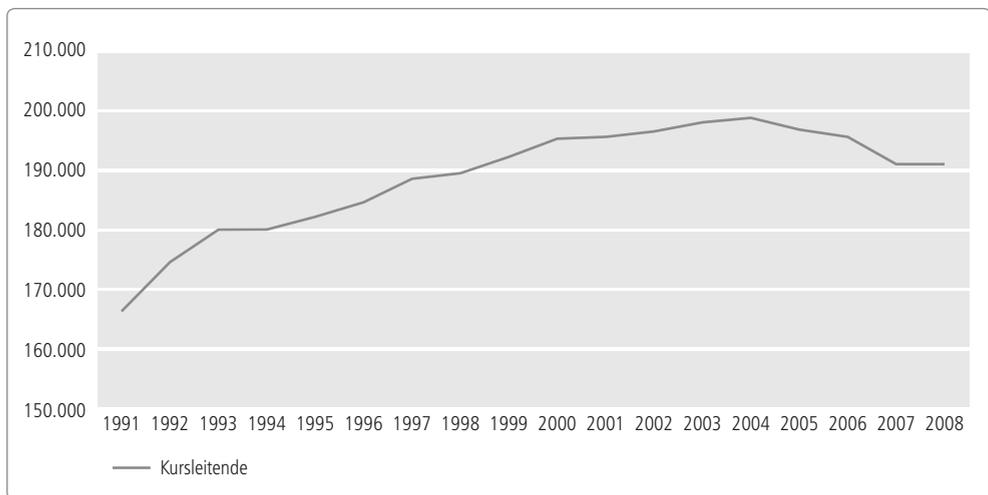


Abbildung 6: Entwicklung der Stellenanzahl für Kursleitende seit 1991 (Quelle: DIE 1992–2009b; eigene Auswertung)

cherung der Beschäftigung aufzubringen (vgl. BIBB/DIE 2008a; Ambos 2009).

Es ist davon auszugehen, dass die Hartz-Reformen und die damit verbundene Erosion der Weiterbildungslandschaft die Beschäftigungsbedingungen seither deutlich negativ beeinflusst haben. Die genauen Auswirkungen in den vergangenen Jahren können jedoch nur grob und eher auf individuellen Erfahrungsberichten basierend eingeschätzt werden. Die Aufnahme der nach den Bestimmungen des Zweiten und Dritten Sozialgesetzbuchs (SGB) geförderten Weiterbildungsbranche in das Arbeitnehmerentendegesetz zu Beginn des Jahres 2009 und die damit eröffnete Möglichkeit, Mindestlöhne für allgemeinverbindlich zu erklären, verdeutlicht die gegenwärtigen politischen Bemühungen, den im Weiterbildungsbereich anhaltenden Einkommensverfall durch eine regulierte Einkommenspolitik aufzuhalten und die Arbeitsverhältnisse wieder in eine geschützte Zone zu überführen (vgl. Dobischat/Fischell/Rosendahl 2009, S. 4). Wenngleich am 24. April 2009 die Aufnahme der Weiterbildungsbranche in das Arbeitnehmerentendegesetz erfolgte und für die sozialversicherungspflichtig beschäftigten Weiterbildner/innen im Bereich des SGB II/III sich ein gesetzlicher Mindestlohn abzuzeichnen schien, konnte diese positive Prognose bisher nicht bestätigt werden (vgl. Koob/Radtke 2009). Es wurde von den Tarifvertragsparteien (ver.di, GEW und BBB) ein gemeinsamer Antrag auf Allgemeinverbindlichkeitserklärung beim Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) gestellt, in dem in punkto Mindestlohn für Mitarbeiter/innen im Bereich Verwaltung Stundenvergütungen von 10,71 Euro (West) bzw. 9,53 Euro (Ost) und für pädagogische Mitarbeiter/innen von 12,28 Euro (West) bzw. 10,93 Euro (Ost) festgelegt sind (vgl. ver.di/GEW/BBB 2008). Doch dieser Antrag ist bisher nicht bewilligt worden, und es ist derzeit noch nicht abzusehen, wie es in Sachen Mindestlohn für die Weiterbildungsbranche weitergeht.

Ein weiterer Indikator für die prekär bleibenden Beschäftigungsverhältnisse der Beschäftigten in der Weiterbildung ist die Zunahme von Belastungen durch wachsende Arbeitsanforderungen. Von den Weiterbildner/innen wird zunehmend Flexibilität

und zeitlich verdichteter Arbeitseinsatz erwartet. Sie sind gefordert, ihre Arbeitsstruktur und -organisation einem Strukturwandel in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft anzupassen. Umgang mit heterogenen Gruppen, Einsatz moderner Techniken und Methoden, Reaktion auf demographische Entwicklungen sowie hoher Qualitätsdruck sind nur einige Beispiele wachsender Ansprüche, die belastend wirken. Die Ansprüche an die Weiterbildner/innen können nur durch eine entsprechende Weiterqualifizierung befriedigt werden, was aber aufgrund der finanziellen und zeitlichen Rahmenbedingungen der Tätigkeit kaum oder nur sehr schwer möglich ist. Aufgrund nicht gesicherter Qualität der Arbeitsleistung wächst wiederum die Unsicherheit für die Beschäftigungsaussichten. Und dadurch, dass für den Markt der allgemeinen Weiterbildung zukünftig geringere öffentliche Finanzmittel und sinkende Teilnehmerzahlen prognostiziert werden, wird sich die unsichere Lage der hier Beschäftigten zukünftig weiter verfestigen (vgl. Dobischat/Fischell/Rosendahl 2009, S. 7).

In der wissenschaftlichen, politischen und öffentlichen Debatte zum Lebenslangen Lernen findet sich immer wieder die Annahme, dass die Beschäftigungssituation des Weiterbildungspersonals ausschlaggebend dafür ist, ob Professionalisierungs- und Qualitätsherausforderungen bewältigt werden können (vgl. Kremer 2008, S. 3; Leney 2004, S. 145ff.; Lattke/Nuissl 2008, S. 7 und S. 16; Europäische Kommission 2006, S. 7f.; Dobischat/Fischell/Rosendahl 2009, S. 28). Dabei wird darauf verwiesen, dass die problematische Lage hinsichtlich der Beschäftigungsverhältnisse negative Auswirkungen auf die Weiterbildungsqualität hat.

3. Tätigkeiten und Aufgaben

Zu Tätigkeiten und Aufgaben in der Weiterbildung existieren keine repräsentativen Untersuchungen. Es gibt lediglich eine Reihe von Auflistungen, die entweder sehr allgemein und grob die wichtigsten Teilbereiche oder sehr differenzierte Tätigkeitslisten benennen, die kaum empirisch begründet und abgesichert sind. Es handelt sich dabei vor allem um träger- und bereichsspezifische Beschreibungen, die

Aufgabenfelder	Tätigkeiten
Management	Organisation und Leitung einer Einrichtung, Zielformulierung für die Organisation, Qualitätsentwicklung/-sicherung, Finanz-/Ressourcenbeschaffung, Koordination unterschiedlicher Arbeits- und Funktionsbereiche, Steuerung, Controlling, Personalentwicklung/-führung/-einsatz, Fortbildungsplanung für das Personal, Projektakquise und Projektmanagement, Repräsentanz und Vertretung der Einrichtung
Marketing und Öffentlichkeitsarbeit	Präsentation der Einrichtung, Pressearbeit, Internetpräsenz, Erstellung von Informationsmaterial, regionale und lokale Vernetzung/Kontaktpflege, kontinuierliche Marktbeobachtung, Zielgruppenanalyse
Programm- und Angebotsplanung	<p>Programmplanung: Bedarfserhebung, Bedarfsanalyse, Zielgruppenanalyse, Programmentwicklung, Programmkonzeption, Kommunikation mit Leitung, Finanzplanung;</p> <p>Angebotsplanung: konkrete Angebotserstellung, Auswahl geeigneter Dozent/inn/en, Koordination und Kommunikation mit Dozent/inn/en, Veranstaltungsorganisation, Information und Service nach innen und außen, Ressourcensicherung</p>
Lehren	Unterrichtsvorbereitung, Erstellung von Materialien, didaktische Planung, Planung des Medieneinsatzes, Durchführung des Seminars/der Veranstaltung, Moderation, Visualisierung des Lernstoffs, Lernberatung, Lernerfolgskontrolle, Erkennen und Steuerung von Gruppenprozessen, Evaluation, Selbstevaluation
Beratung	<p>Lernberatung: Analyse von Lernzielen, Lernereinstufung, Lerntypenanalyse, Lerncoaching;</p> <p>Weiterbildungsberatung: berufs- oder alltagsbezogene Analyse von Lernbedarfen/-wünschen, Zusammenarbeit mit Arbeitsagenturen/Argen, Suche nach passenden Weiterbildungsangeboten</p>
Verwaltungstätigkeiten	Personalsachbearbeitung, Statistik und Berichtswesen, Auswertungen, Datei-/Aktenverwaltung, Organisation und Verwaltung von angegliederten Betrieben und Einrichtungen, Infrastrukturmanagement, Informationsbeschaffung, interne Dienstleistungen, Planung/Organisation von Sonderveranstaltungen, Unterstützung der Öffentlichkeitsarbeit, (telefonische) Beratung bei Einrichtungen und Kursauswahl

Tabelle 1: Aufgabenfelder und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n (Quelle: Kraft 2009, S. 408ff.)

meist Plausibilitätsniveau haben und auf Praxiserfahrungen und -beobachtungen basieren (vgl. Kraft 2006, S. 27ff.).

Kraft (2009) hat jüngst eine systematische Zusammenstellung von häufig benannten Tätigkeitsfeldern und Aufgaben von Weiterbildner/inne/n vorgelegt (vgl. Tab. 1).

Eine empirische Analyse der Tätigkeits- und Aufgabenfelder in der Weiterbildung erfolgte im Rahmen einer Studie von Gruber/Harteis/Kraft (2004). Die Studie ist zwar nicht repräsentativ, da sie explorativ angelegt war und selektive Zugänge zum Feld gewählt hat. Trotzdem sind die Ergebnisse der Studie als „Tendenz“ interessant (vgl. Kraft 2006). Im Rahmen der Studie wurden 115 Weiterbildner/

innen aus Volkshochschulen und katholischen sowie evangelischen Erwachsenenbildungsinstitutionen im Raum Regensburg nach der zeitlichen Aufteilung ihrer Aufgaben befragt. Die Angaben zur Verteilung von verschiedenen Tätigkeiten auf die gesamte Arbeitszeit ergeben folgendes Bild (vgl. Abb. 7).

Ein Ergebnis der Studie war es, dass die Bedeutung der verschiedenen Tätigkeiten im Weiterbildungsbereich vom Beschäftigungsstatus abhängt. So gesehen sind die Honorarkräfte vornehmlich in der Lehre tätig, während Vollzeitkräfte in erster Linie für die Planung und Konzeption von Weiterbildungsveranstaltungen zuständig sind. Teilzeitkräfte übernehmen neben der Planung und Konzeption auch Beratungsaufgaben.

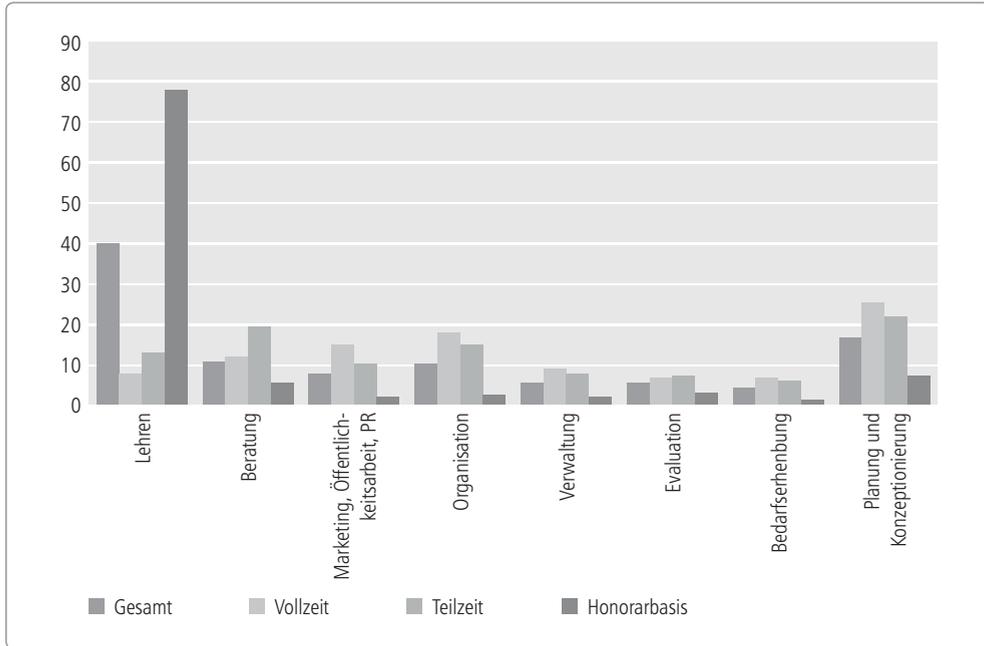


Abbildung 7: Aufgabenbereiche von Weiterbildner/inne/n (Angaben in Prozent, N = 115) (Quelle: Gruber/Harteis/Kraft 2004; eigene Darstellung)

Beratung und Lernsupport gehören zu den neuen Aufgaben für Lehrende. Vor dem Hintergrund des selbstgesteuerten Lernens und der „neuen Lernkulturen“ wird die veränderte Rolle der Weiterbildner/innen herausgestellt, und es werden neue Anforderungen an Weiterbildner/innen formuliert. Zentrale didaktisch-methodische Prinzipien, wie Aktivierung der Lernsubjekte, Handlungsorientierung und Gestaltung von Lehr-/Lernsettings, erfordern eine „neue“ Rolle von Erwachsenenbildner/innen: Diese fungieren nunmehr eher als Lernbegleiter, Initiatoren, Begleiter von Lernprozessen (vgl. Kraft/Seitter/Kollewe 2009; Meisel 2009a).

Aktuelle Bemühungen um die Professionalitätswentwicklung des Beratungspersonals bestätigen diesen Trend. Das Nationale Forum für Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb) forciert derzeit die Entwicklung eines eigenen Berufsprofils bzw. die Implementation eines Rahmenprogramms zur Professionalisierung der Beratung (vgl. nfb 2009).

Die zunehmende Bedeutung von Beratung wird auch durch empirische Studien bestätigt. Aus den im Rahmen des Projekts „KomWeit“ (v. Hippel/Fuchs

2009) durchgeführten Interviews mit Kursleiter/innen, organisatorisch pädagogischen Mitarbeiter/innen (Verwaltungsmitarbeiter mit pädagogischen Aufgaben) und hauptberuflich pädagogischen Mitarbeitern (HPM) geht hervor, dass Beratung einen bedeutenden Teil der Arbeitszeit bei befragten Weiterbildner/innen in allen Bereichen der Weiterbildung ausmacht. Insbesondere Kursleiter/innen wünschen sich sogar mehr Zeit für Beratung, die bereits jetzt schon in der Freizeit der Befragten geleistet werden müsse und nicht als explizit ausgewiesene kostenpflichtige Dienstleistung angesehen wird. Das heißt, dass Beratung als eine wichtige, pädagogische Tätigkeit eingeschätzt wird. Neue Beratungsformate, wie z.B. die Beratung per E-Mail, nehmen dabei neben dem persönlichen Kontakt mit den Zielgruppen eine zunehmend wichtiger werdende Rolle auch im Rahmen von internetbasierten Lernumgebungen ein (vgl. v. Hippel 2009, S. 109).

Des Weiteren zeigt sich, dass sich die Aufgaben des Verwaltungspersonals in der Weiterbildung verändern. In letzter Zeit wird in diesem Zusammenhang vermehrt der Begriff „organisatorisch

pädagogische Mitarbeiter/innen“ (OPM) gebraucht (vgl. Meisel 2009b). Der Begriff OPM wird genutzt, wenn Verwaltungsmitarbeiter/innen pädagogische Aufgaben wie Beratung übernehmen. Dies kommt insbesondere bei größeren Volkshochschulen vor. Laut den Ergebnissen der KomWeit-Studie (v. Hippel/Fuchs 2009, S. 76) bestehen die Tätigkeitsfelder der OPM aus:

- o Verwaltung,
- o Teilnehmerberatung,
- o Programmplanung und Veranstaltungsorganisation,
- o Betreuung von Kursleitenden,
- o Kooperation mit Partnern sowie
- o Öffentlichkeitsarbeit und Qualitätsmanagement.

Den größten Zeitanteil nehmen dabei Teilnehmerberatung und Beschwerdemanagement, Programmplanung/Organisation von Veranstaltungen, Betreuung von Kursleitenden und die Kooperation mit Partnern in Anspruch. Darüber hinaus wird in den letzten Jahren immer wieder eine verstärkte Bedeutung von Managementaufgaben diagnostiziert. Die zunehmende „Verbetrieblichung“ der Weiterbildungsorganisationen führt zur Integration von betriebswirtschaftlichen Managementansätzen (vgl. Meisel 2009a, S. 235).

Angesichts zurückgehender öffentlicher Förderung, der stärker werdenden Dienstleistungsperspektive im Bildungsbereich und vieler konkurrierender Anbieter sowie des zunehmenden Legitimations-, Kosten- und Koordinierungsdrucks spielen Netzwerkstrukturen im Weiterbildungsbereich eine immer wichtiger werdende Rolle (vgl. Mickler 2009, S. 20). Ferner sind Kooperation und Vernetzung auch vor dem Hintergrund des Konzepts des lebenslangen Lernens anzustreben (vgl. Meisel 2009a, S. 241). Neben den zahlreichen Kooperationen mit anderen Weiterbildungseinrichtungen, Betrieben, Kultureinrichtungen und Beratungsstellen auf der horizontalen Ebene werden vertikale Vernetzungen mit den Infrastrukturen frühkindlicher Erziehung, mit den Schulen oder den Universitäten in der Weiterbildungspraxis immer wichtiger. Zu nennen sind hier Kooperationen und Vernetzungen im Feld der Elternarbeit, im Bereich der Ganztagschulen und im Bereich des Seniorenstudiums (vgl. ebd., S. 242).

Vernetzung und Kooperation ermöglichen nicht nur „Synergieeffekte“, sondern benötigen personelle und zeitliche Ressourcen. Netzwerkmanagement wird als eine prozesshafte, komplexe, vermittelnde und vielschichtige Aufgabe gesehen und umfasst unter anderem folgende Funktionen und Tätigkeiten:

- o Netzwerkakteure gewinnen,
- o gemeinsame Leitmotive und Ziele erarbeiten,
- o Aufgaben- und Rollenverteilung vereinbaren,
- o Vertrauen aufbauen,
- o Kommunikation fördern,
- o heterogene Gruppen moderieren und motivieren sowie
- o Ressourcen erkennen und aktivieren (vgl. Mickler 2009, S. 26).

Dabei kann Netzwerkmanagement einerseits als professionelle Kompetenz und integrativer Bestandteil des professionellen Handelns von allen Weiterbildungler/innen und andererseits als eigenständiger professioneller Handlungsbereich, z.B. in Form von explizit koordinierenden Personalstellen, gesehen werden (vgl. Mickler 2009, S. 32).

Die herausragende Bedeutung von Netzwerkaktivitäten wird auch durch die Ergebnisse der KomWeit-Studie bestätigt (vgl. v. Hippel 2009, S. 112). Demnach haben Vernetzung und Kooperation bereits in den letzten fünf Jahren an Bedeutung gewonnen, sind aktuell relevant und werden auch für die Zukunft als ein wichtiger werdendes Thema eingeschätzt. Diese Einschätzungen werden sowohl seitens des Einrichtungsmanagements und der Verbandsleitungen als auch der befragten HPM und Kursleiter/innen vertreten (vgl. ebd.). Laut der KomWeit-Studie kann die Kooperation mit Partnern als neuer wichtiger Bereich des Tätigkeitsprofils von OPM identifiziert werden (vgl. v. Hippel/Fuchs 2009, S. 76). Vernetzung und Kooperation beziehen sich dabei nicht nur auf horizontale und vertikale Netzwerke, sondern auch auf interne Kommunikation und sind wichtig, um über Profile und Images der beteiligten Institutionen bestimmte Zielgruppen besser zu erreichen. Kooperationen spielen des Weiteren bei der immer wichtiger werdenden Drittmittelakquise eine wichtige Rolle (vgl. v. Hippel 2009, S. 99ff.). Netzwerkaktivitäten können dabei nicht nur als Reak-

tion auf Veränderungen, sondern auch als eine Chance gesehen werden.

TREND

Die Gestaltung und Organisation von Netzwerken wird neben Leitung, Planung, Beratung und Lehre zu einem wichtigen Tätigkeitsfeld von Weiterbildner/innen. Ausgeprägte Kompetenzen im Bereich des Netzwerkmanagements sind dabei unerlässlich.

Auch dem Bereich der Erfassung von Kompetenzen kommt erhöhte Bedeutung zu. In allen Bildungsbereichen ist heute eine Orientierung an Lernergebnissen zu beobachten. Für den Bereich der Weiterbildung ruft Faulstich (2008) sogar eine „kompetenzorientierte Wende“ aus. Kompetenzerfassung wird als ein neues Geschäftsfeld und als praktisches Problem pädagogischen Handelns bezeichnet. Die Argumentationsstränge sind dabei verschieden. Laut Gnahs (2009, S. 153) muss vor dem Hintergrund des Bedeutungszuwachses des informellen Lernens ein Umdenkprozess auf der Einrichtungsebene einsetzen, so dass neben Planung und Durchführung von Weiterbildungsveranstaltungen zukünftig immer mehr die Beratung von „Quereinsteigern“ und die Dokumentation und Zertifizierung von informell erworbenen Kompetenzen als eine Kerntätigkeit von Weiterbildner/innen gesehen wird. Entwicklung von Kompetenzkriterien, Zertifizierung von Kompetenzen und Beratungsleistungen werden auch von Haase (2007) insbesondere vor dem Hintergrund der Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens als neue Herausforderungen für Erwachsenenbildner/innen beschrieben.

Demgegenüber betonen andere Autoren die Bedeutung von diagnostischer Kompetenz im Kontext der „neuen Lernkulturen“. So weist Klingovsky (2004, S. 19) darauf hin, dass sich professionelles Handeln in der Weiterbildung „zukünftig nicht nur an methodischen und didaktischen, sondern darüber hinaus an diagnostischen Kompetenzen hinsichtlich der Analyse und Entwicklung von je individuellen Lernprozessen in der Erwachsenenbildung“ messen wird. Und auch Gieseke (2002, S. 206) zufolge sind „diagnostische Fähigkeiten, gegenstandsbezogenes Wis-

sen, Deutungskompetenz, evaluative Instrumente“ notwendig für die Programm- und Kursplanung, für interaktive Prozessverläufe sowie für die Wirkungskontrolle, Evaluation und Qualitätssicherung.

Wie „diagnostische“ Kompetenz zu definieren ist, muss noch erörtert werden. In anderen Bildungsbereichen und in anderen Ländern ist die Debatte, nicht zuletzt seit der Diskussion der Befunde von PISA im Jahr 2000, bereits viel weiter fortgeschritten (vgl. Helmke/Hosenfeld/Schrader 2004). So gibt es beispielsweise im Bereich der Lehrerbildung bereits Modelle einer diagnostischen Kompetenz, welche diese in einzelne Bausteine und Elemente ausdifferenzieren und Ansätze der Kompetenzförderung beinhalten (vgl. ebd.; Jäger 2007; Abs 2007; Hascher 2008). Diese Modelle diagnostischer Kompetenz werden auch in der Erwachsenenbildung rezipiert (vgl. Strauch/Jütten/Mania 2009).

TREND

Die Sichtbarmachung, Beurteilung, Dokumentation, Bilanzierung und Zertifizierung von Kompetenzen wird vor dem Hintergrund der Umsetzung des EQF/DQR, des Bedeutungszuwachses von informell erworbenen Kompetenzen und der neuen Lernkulturen zu einem wichtigen Tätigkeitsfeld von Weiterbildner/innen.

Die Bedeutungszunahme von Kompetenzerfassung wird von empirischen Studien bestätigt. Aus Sicht der im Rahmen des Projekts „KomWeit“ befragten Experten (Einrichtungsmanagements und Verbandsleitungen) wird die Beratung, Betreuung und Durchführung von Kompetenzerfassung bzw. die Zertifizierung von erworbenen Kompetenzen als ein mögliches neues Aufgabengebiet von Weiterbildner/innen gesehen (vgl. v. Hippel 2009, S. 94).

Auch die Vielzahl von Forschungsprojekten zur Kompetenzerfassung, die in der jüngeren Vergangenheit durchgeführt wurden, macht die Relevanz des Themas deutlich. Beispielhaft seien hier das Schwerpunktprogramm „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“ des Senats der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) (vgl. Klieme/Leutner 2006) sowie das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompeten-

zentwicklung“ der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. genannt (vgl. Arbeitsgemeinschaft QUEM 2007).

4. Qualifizierung und Fortbildung

Die Lehrenden, die in immer größerer Zahl und in immer mehr Segmenten der Weiterbildung tätig sind, verfügen in der Mehrzahl über ein hohes Maß an Qualifikationen und ein breites Kompetenzspektrum. Sie aktualisieren ihre Qualifikationen und erweitern ihre Kompetenzen durch regelmäßige Fortbildungen. Die Bemühungen zur Entwicklung der Professionalität sind groß. Zwar gibt es keine aktuellen Studien zu formalen Qualifikationen der Lehrenden, es zeichnet sich aber durch die Ausdifferenzierung und Spezialisierung von Studien- und Fortbildungsangeboten der Trend ab, dass die formalen Qualifikationen der Lehrenden zunehmen (vgl. DIE 2008a, S. 78).

Nach Befunden der WSF-Studie aus dem Jahr 2005 verfügen 73 Prozent aller Lehrenden über einen akademischen Abschluss (vgl. Abb. 8), fast 26 Prozent besitzen einen anderen beruflichen Abschluss (Lehre, Fachschule) und nur gut ein Prozent weisen gar keinen Abschluss auf.

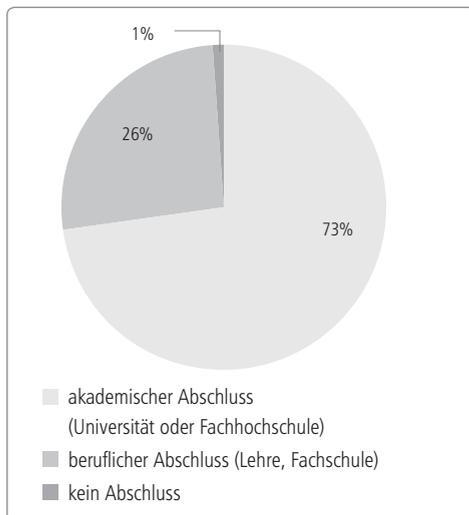


Abbildung 8: Formale Qualifikation der Lehrenden (Quelle: GEW-Hauptvorstand 2006, S. 47; eigene Darstellung)

Die Studie belegt, dass die Lehrenden in einem hohem Maße pädagogische Vorerfahrungen und Qualifikationen in die Arbeit einbringen: 19 Prozent haben ein Lehramtsstudium absolviert, weitere 19 Prozent verfügen über einen anderen pädagogischen Studienabschluss, 21 Prozent haben trägerspezifische Fortbildungen durchlaufen, 28 Prozent bringen eine pädagogische Ausbildung aus anderen Kontexten mit, 34 Prozent verfügen über keine nachweisbaren pädagogischen Qualifikationen. Die pädagogische Qualifikationsstruktur der freiberuflich Lehrenden ist noch ausgeprägter: 41 Prozent besitzen einen pädagogischen (Lehramts-)Studienabschluss, darüber hinaus haben 24 Prozent trägerspezifische Fortbildungen absolviert und 31 Prozent verfügen über pädagogische Qualifikationen aus anderen Kontexten. Nach Geschlechtern differenziert weisen Frauen eine etwas höhere pädagogische Qualifikation und zusätzliche Spezialisierung auf (80% zu 72%) (vgl. DIE 2008a, S. 79).

Die Bachelor- und Master-Studiengänge (BA/MA) tragen den vielfältigen Aufgaben sowie Anforderungen durch die Entstehung neuer Tätigkeitsfelder innerhalb des Weiterbildungsbereichs Rechnung und differenzieren sich dementsprechend weiter aus. Während bei BA-Studiengängen im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung erziehungswissenschaftliche Studiengänge mit (wenigen) erwachsenenpädagogischen Aspekten oder Modulen dominieren, nimmt die Zahl der spezialisierten MA-Studiengänge in diesem Bereich zu. Beispiel für die Einrichtung spezialisierter Studiengänge lassen sich sowohl in Deutschland als auch in Europa finden.

BEISPIEL

Exemplarische Auswahl unterschiedlich spezialisierter Studiengänge in Europa:

- Studiengang Alphabetisierung/Grundbildung an der PH Weingarten (PROFESS)
- Master in Weiterbildung und Bildungstechnologie an der Universität Erfurt
- Bachelor in Laurea in Scienze della formazione continua e tecnologie dell'istruzione an der Universität in Florenz/Italien

- Master (MSc) in International Vocational Education an der Technischen Universität Magdeburg
- Master in Adult Literacy, Lifelong Learning and Development: International Perspectives an der University of East Anglia/Großbritannien

Bezogen auf den europäischen Kontext, wirkt sich der Bologna-Prozess und dessen Umsetzung in den einzelnen Ländern jedoch unterschiedlich aus: In Deutschland findet sich eine stärkere Tendenz in Richtung Spezialisierung als beispielsweise in Italien oder Großbritannien. In Deutschland wurden bei gleichzeitiger Umstellung von einem ein- auf ein zweistufiges System keine inhaltlichen Standards aufgestellt, wohingegen beispielsweise in Italien die möglichen inhaltlichen Kategorien von BA/MA-Studiengängen per Gesetz festgelegt wurden.

TREND

Im Kontext des Bologna-Prozesses haben sich Studiengänge und -abschlüsse im Bereich der Qualifikationen der Lehrenden, der pädagogisch Planenden sowie der Verwaltungsmitarbeiter/innen verändert und noch weiter ausdifferenziert. Es existiert eine breite Landschaft von spezialisierten Studiengängen und Fortbildungsangeboten, die den differenzierten Tätigkeitsbereichen und den damit verbundenen Qualifikationsanforderungen Rechnung tragen.

Auch hinsichtlich der Fortbildungen für einzelne Tätigkeitsfelder ist eine Spezialisierungstendenz festzustellen. Es existiert eine zunehmende Zahl von Fortbildungsangeboten und -modulen für einzelne Zielgruppen bezogen auf die Tätigkeitsfelder. Ein Beispiel hierfür sind die Fortbildungsmodule, die im Projekt „ProGrundbildung“ entwickelt wurden oder die praxisbegleitende Weiterbildung „Bildungsberatung und Kompetenzentwicklung“ für in der Beratung Tätige, die im Rahmen des Programms „Lernende Regionen“ entstanden ist.

Das größere Angebot und die weitreichenden Möglichkeiten zur Kombination von BA- und MA-Studiengängen werden zu einer Vielfalt und höheren Spezialisierung der Qualifikationsprofile führen. Problematisch sind die verschiedenen Zugangs- und Qualifizierungswege auch insofern, als eine Vielzahl von Zertifikaten, Bescheinigungen und Abschlüssen

existiert, die kaum miteinander vergleichbar sind (vgl. Kraft/Seitter/Kollewe 2009, S. 46). Diese Vielfalt entspricht einerseits der Vielzahl von Aufgaben, andererseits ist sie aber auch Ausdruck einer defizitären Situation bezogen auf Professionalität, Stellenausstattung und Kontinuität der Tätigkeiten des Personals in der Erwachsenenbildung.

Die Initiativen zur Weiterqualifizierung des Personals beziehen sich auf alle Statusgruppen. Die Angebote erweitern sich mit den erhöhten Anforderungen an die Qualifikation des Personals und mit Blick auf die Qualität. Es gibt Fortbildungsangebote der Volkshochschulverbände und Volkshochschulen, der kirchlichen Träger, der wirtschaftsnahen Verbände/Einrichtungen, der Gewerkschaften/gewerkschaftsnahen Einrichtungen, von kommerziellen/gewerblichen/freien Anbietern und Hochschulen. Das Angebot ist dabei wenig transparent.

4.1 QUALIDAT

Einen Überblick über Fortbildungsangebote und Konzepte für Weiterbildner/innen verschafft die Datenbank QUALIDAT des DIE (vgl. Kraft/Seitter/Kollewe 2009). Diese Datenbank erfasst die Fortbildungen und Angebote, die sich speziell an die in der Weiterbildung Tätigen wenden, bündelt Qualifizierungsangebote von Weiterbildungsverbänden und stellt Recherchemöglichkeiten zur Verfügung. Bezogen auf den gesamten Fortbildungsmarkt für das Weiterbildungspersonal bildet QUALIDAT allerdings nur einen Ausschnitt ab (vgl. Laux 2008). Wenngleich sich aufgrund des ausschnitthaften Charakters der Datenbank keine belastbaren Trends ableiten lassen, so können jedoch einige Tendenzen bezüglich der Themen des Kursangebots, der Kursform sowie der Kursdauer beschrieben werden. Grundsätzlich können für die Entwicklungen immer auch Erfassungseffekte eine ausschlaggebende Rolle spielen.

Die Themen des Fortbildungsangebots sind vielfältig. Abbildung 9 bietet einen Überblick über die Themen der Kurse bezogen auf die Jahre 2007 bis 2009. Die Verhältnisse der Kurszahlen bleiben über die Jahre weitestgehend konstant.

Bei den in der Datenbank verzeichneten Angeboten gibt es neben fachlicher bzw. fachdidaktischer Fortbildung (wie Fremdsprachenunterricht, Gesundheitsbildung, Deutsch als Fremdsprache) die meisten

Angebote in den Bereichen Kommunikation/Konflikt und Lernen/Lernkultur. Es wird von verschiedenen Autor/inn/en angenommen, dass die Tätigkeitsbereiche des Weiterbildungsmanagements, der Öffentlichkeitsarbeit und der Beratung immer wichtiger werden (vgl. v. Hippel/Tippelt 2009). Ein direkter Zusammenhang in der Ausprägung der Kursangebote zu diesen Themen zeichnet sich bisher jedoch nicht ab.

Bezogen auf die Kursform ist festzustellen, dass der Präsenzunterricht weiterhin dominant ist. Blended

Learning, E-Learning bzw. Web Based Training und Fernunterricht bleiben nach wie vor eher marginale Erscheinungsformen (vgl. Abb. 10).

Was die Dauer der Fortbildungskurse betrifft, ist für den Zeitraum der Jahre 2007 bis 2009 die Kurzzeitform der eintägigen Veranstaltungen überproportional hoch und in erheblichem Abstand gefolgt von zwei- bis dreitägigen Veranstaltungen (vgl. Abb. 11).

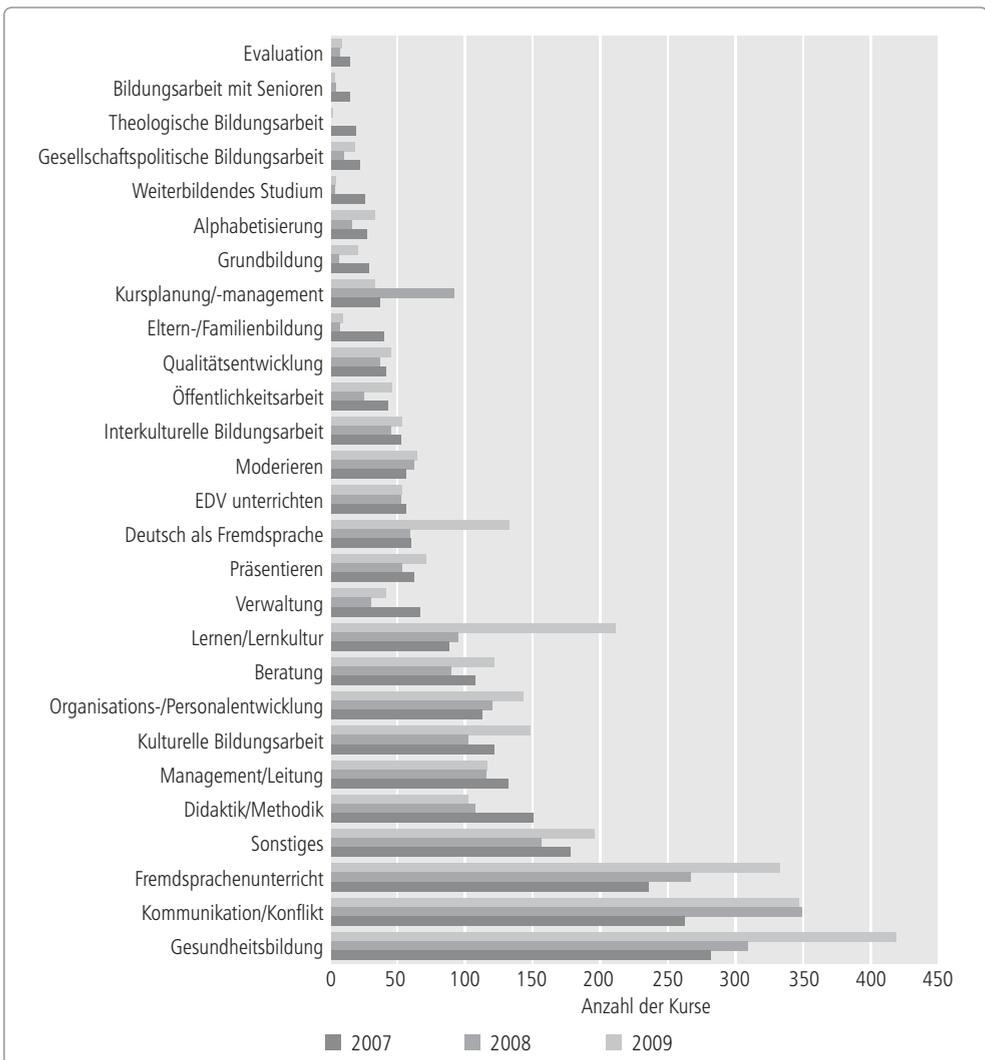


Abbildung 9: Themen der Kurse (Quelle: QUALIDAT; eigene Auswertung)

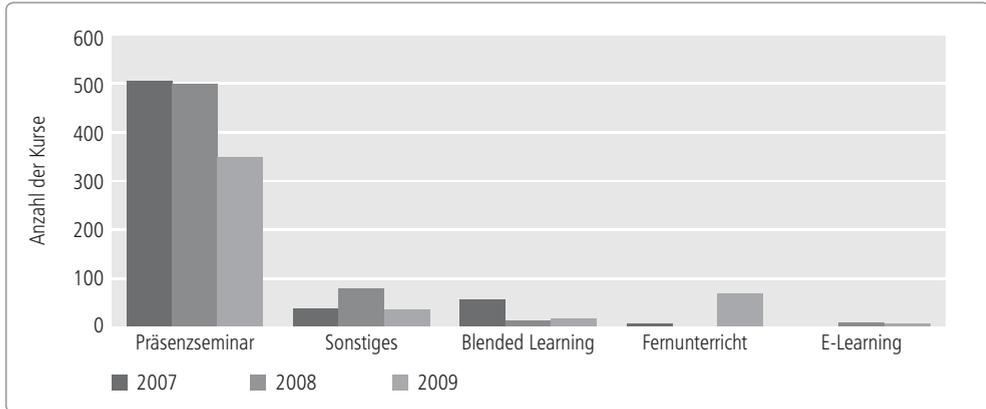
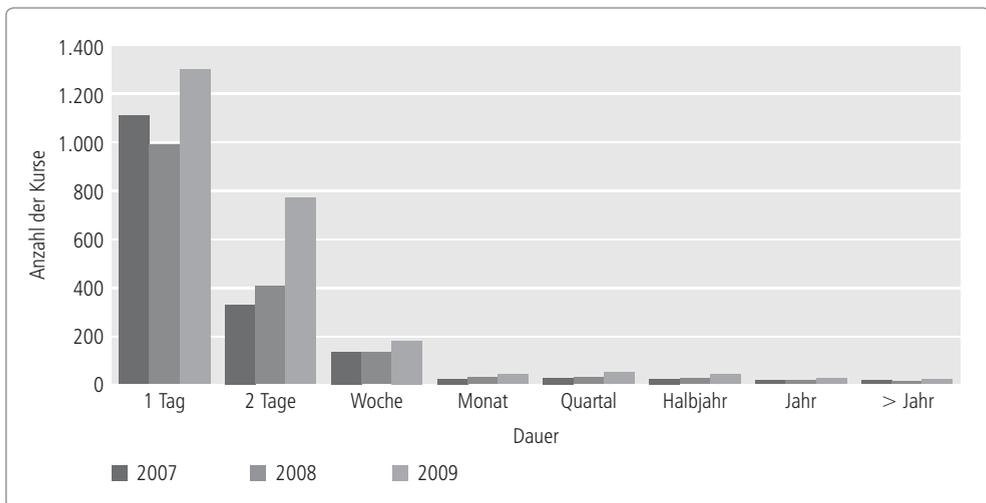


Abbildung 10: Kursformen (Quelle: QUALIDAT; eigene Auswertung)

Abbildung 11: Dauer der Kurse (Quelle: QUALIDAT; eigene Auswertung)²

5. Fazit und Ausblick

Insgesamt erschwert es die defizitäre Datenlage zu Fortbildungen und Qualifizierungen für Weiterbildung-

² Zu beachten ist, dass in der Datenbank nur selten die Anzahl der Stundeneinheiten angegeben wird. So kann ein Tagesangebot zwischen drei Stunden bis hin zu neun Stunden schwanken oder ein Wochenangebot, das als Bildungsurlaub mit fünf mal acht Stunden angelegt ist, eine höhere Intensität haben als ein Kurs, der im Laufe eines Monats an drei Wochenenden mit jeweils halben Tagen durchgeführt wird.

ner/innen, valide Aussagen zu Trends in diesem Bereich zu machen. Sowohl die Struktur der Anbieter sowie die Angebote an sich sind als äußerst heterogen und unübersichtlich zu bewerten. Zertifikate, Abschlüsse oder Bescheinigungen sind nicht trägerübergreifend geregelt, wodurch eine flächendeckende Gültigkeit und Anerkennung nicht gewährleistet ist (vgl. v. Hippel/Tippelt 2009). Grundsätzlich führt die Tatsache, dass der Arbeitsmarkt des Weiterbildungssystems nach wie vor nicht durch qualifikatorische Zugangsvoraussetzungen reglementiert ist, sondern sich durch eine offene Gestaltung auszeichnet, dazu,

dass Qualifikations- und Fortbildungsangebote weiterhin differenziert bleiben.

Um die Qualität im Weiterbildungsbereich zu erhöhen, wird die Frage der Professionalisierung des Weiterbildungspersonals breit diskutiert. Die Situation verschärft sich noch hinsichtlich der Ausweitung des Tätigkeitsspektrums (vgl. Kraft 2009; Nuissl 2005). Um die Transparenz von Zertifikaten, Abschlüssen oder Bescheinigungen zu verbessern, scheint es angemessen, die bestehenden Fortbildungen und Qualifizierungen in ein übergeordnetes Modell der Professionalitätentwicklung zu integrieren. Bei der Umsetzung eines solchen Konzepts ist es angeraten, sich an spezifischen Weiterbildungs Kompetenzen zu orientieren und einen einheitlichen Kompetenzrahmen für Weiterbildner/innen festzulegen. Denn gegenwärtig existiert noch kein einheitliches Kompetenzprofil von Weiterbildner/inne/n, sondern nur mehr eine Vielzahl von träger- bzw. bereichsspezifischen Kompetenzprofilen von nationaler oder internationaler Reichweite.

Beispielhaft seien hier das Portfolio „Kompetenzprofil – Lehren in der Volkshochschule“ des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. und der Landesverbände der Volkshochschulen (2008) sowie das sogenannte Europäische Kompetenzprofil für Weiterbildner im E-Tutor-Sektor (vgl. Harbot-Massow 2002) genannt. Außerdem existieren Kompetenzkataloge, welche im Kontext verschiedener Forschungsvorhaben entwickelt wurden. Im Projekt VINEPAC (validation of informal and non-formal psycho-pedagogical competencies of adult educators), in dem unter anderem das DIE mitgewirkt hat, wurde beispielsweise ein sehr differenziertes Kompetenzprofil entwickelt (vgl. Strauch 2008). Speziell auf den Bereich der betrieblichen Weiterbildung beziehen sich die Kompetenzkataloge von Sorg-Barth (2000) und Reichert (2007).

Mit Blick auf die internationalen bzw. europäischen Entwicklungen – insbesondere auf die Arbeit am Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) und die Bemühungen um dessen je nationale Umsetzung – ist absehbar, dass sich die öffentliche wie fachliche Diskussion um Kompetenzen noch einmal intensivieren wird (vgl. Kraft/Seitter/Kollewe 2009). Sollte sich auch der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) etablieren, so ist davon auszugehen, dass sich daraus

neue Herausforderungen für die Professionalitätentwicklung des Weiterbildungspersonals ergeben.

Literatur

- Abicht, L. (2005): Zur Situation von Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung und ihren Beschäftigten in den neuen Bundesländern unter Beachtung der Arbeitsmarktreformen. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.): Jongleure der Wissensgesellschaft. Die Profession der Weiterbildung im Wandel. Dokumentation der Herbstakademie der GEW vom 4. bis 6. November 2004. URL: www.gew.de/Binaries/Binary28943/Dokumentation_Herbstakademie.pdf (Stand: 21.04.2010)
- Abs, H.J. (2007): Überlegungen zur Modellierung diagnostischer Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern. In: Lüders, M./Wissinger, J. (Hg.): Forschung zur Lehrerbildung. Münster u.a., S. 63–84
- Ambos, I. (2009): Finanznöte sind Ursache für den Fachkräftemangel. Herausforderungen in der Personalentwicklung bei Weiterbildungsanbietern. Bonn
- Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hg.) (2007): Kompetenzentwicklung 2006. Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Ergebnisse – Erfahrungen – Einsichten. Münster u.a.
- Bremer, W./Seifert, H. (2007): Wie prekär sind atypische Beschäftigungsverhältnisse? Eine empirische Analyse. WSI-Diskussionspapiere, H. 156
- Bundesinstitut für Berufsbildung/Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.) (2008): Grundauszählung wbmonitor 2008. URL: www.bibb.de/de/11920.htm (Stand 03.05.2010)
- Deutscher Volkshochschul-Verband/Landesverbände der Volkshochschulen (Hg.) (2008): Kompetenzprofil – Lehren in der Volkshochschule. URL: <http://dvv.vhs-bildungsnetz.de/servlet/is/42903/KompetenzProfil08.pdf?command=downloadContent&filename=KompetenzProfil08.pdf> (Stand 15.01.2010)
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2008a): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008. Bielefeld
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (1992–2009b): Elektronische Datenbasis der Volkshochschul-Statistik für die Berichtsjahre 1991–2008. URL: www.die-bonn.de/service/statistik/index.asp (Stand: 12.05.2010)
- Dietrich, S./Schade, H.-J./Behrendsdorf, B. (2008): Ergebnisbericht Projekt Weiterbildungskataster. URL: www.die-bonn.de/doks/dietrich0803.pdf (Stand: 19.03.2010)

- Dobischat, R./Fischell, M./Rosendahl, A. (2009): Beschäftigung in der Weiterbildung. Prekäre Beschäftigung als Ergebnis einer Polarisierung in der Weiterbildungsbranche? Studie im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. URL: www.netzwerk-weiterbildung.info/upload/m4b-7fc38b5810_verweis1.pdf (Stand: 21.04.2010)
- Europäische Kommission (Hg.) (2006): Mitteilung der Kommission. Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus. Brüssel
- Faulstich, P. (2008): Kompetenzentwicklung als Weiterbildungsperspektive. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 306–314
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – Hauptvorstand (Hg.) (2006): Berufliche und soziale Lage von Lehrenden in der Weiterbildung. Schlussbericht der Untersuchung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Erstellt von der Beratungsgesellschaft Wirtschafts- und Sozialforschung. Kerpen
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2009): Prekäre Arbeit – eine Herausforderung für die GEW. Prekär – Info für die Beschäftigten in der Weiterbildung, H. 1, S. 1–3. URL: www.gew.de/Binaries/Binary53897/GEW-Info_01-2009.pdf (Stand: 06.03.2010)
- Gieseke, W. (2002): Was ist erwachsenenpädagogische Professionalität? In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hg.): Erziehungswissenschaft: Arbeitsmarkt und Beruf. Opladen, S. 197–208
- Gnahs, D. (2009): Kompetenzmessung als praktisches Problem pädagogischen Handelns. In: Der pädagogische Blick, H. 3, S. 147–156
- Gruber, H./Harteis, C./Kraft, S. (2004): Aufgaben- und Tätigkeitsfelder von Weiterbildungler/innen. Vortrag auf der DIE-Veranstaltung „Situation des Weiterbildungspersonals“ in Bonn am 19. November 2004. Unveröffentlichtes Manuskript
- Haase, E. (2007): Zertifizierung in der Erwachsenenbildung – die europäische Dimension von Kompetenznachweisen. In: Hessische Blätter für Volksbildung. H. 4, S. 337–344
- Harbot-Massow, P. (2002): Europäisches Kompetenzprofil für Weiterbildungler im e-coaching Sektor. URL: www.bibb.de/redaktion/fachkongress2002/cd-rom/PDF/02_4_02.pdf (Stand 15.01.2010)
- Hascher, T. (2008): Diagnostische Kompetenzen im Lehrberuf. In: Kraler, C./Schratz, M. (Hg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster u.a.
- Helmke, A./Hosenfeld, I./Schrader, F.-W. (2004): Vergleichsarbeiten als Instrument zur Verbesserung der Diagnosekompetenz von Lehrkräften. In: Arnold, R./Griese, C. (Hg.): Schulmanagement und Schulentwicklung. Baltmannsweiler, S. 119–144
- Hippel, A.v. (2009): Aktuelle und zukünftige Herausforderungen aus Sicht der Weiterbildungler/innen. In: Hippel, A.v./Tippelt, R. (Hg.): a.a.O. S. 89–113
- Hippel, A.v./Fuchs, S. (2009): Aufgaben und Tätigkeitsprofile von Weiterbildungler/innen. In: Hippel, A.v./Tippelt, R. (Hg.): a.a.O., S. 63–88
- Hippel, A.v./Tippelt, R. (Hg.) (2009): Fortbildung von Weiterbildungler/innen. Eine Analyse der Interessen aus verschiedenen Perspektiven. Weinheim/Basel
- Jäger, R.S. (2007): Beobachten, beurteilen und fördern! Lehrbuch für die Aus-, Fort- und Weiterbildung. Landau
- Klieme, E./Leutner, D. (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 876–903
- Klingovsky, U. (2004): Professionalisierung und multimediale Selbstlernarchitekturen. Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/klingovsky04_01.pdf (Stand: 19.03.2010)
- Koob, D./Radtko, M. (2009): Gesetzlicher Mindestlohn in der Weiterbildungsbranche? URL: www.die-bonn.de/doks/koob0903.pdf (Stand: 19.03.2010)
- Kraft, S. (2006): Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildungler/innen – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf (Stand: 15.01.2010)
- Kraft, S. (2009): Berufsfeld Weiterbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A.v. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 405–426
- Kraft, S./Seitter, W./Kollewe, L. (2009): Professionalitätentwicklung des Weiterbildungspersonals. Bielefeld
- 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.) (2008): Qualifying Adult Learning Professionals in Europe. Bielefeld, S. 7–18
- Laux, A. (2008): Neues vom Markt der Weiterbildungen für Weiterbildungler/innen. URL: www.die-bonn.de/doks/laux0801.pdf (Stand: 15.01.2010)
- Leney, T. (2004): Achieving the Lisbon Goal: The Contribution of VET. London
- Meisel, K. (2009a): Professionalitätentwicklung aus Sicht der Weiterbildungsorganisation: Ein Ausblick. In: Seitter, W. (Hg.): Professionalitätentwicklung in der Weiterbildung. Wiesbaden, S. 233–246

- Meisel, K. (2009b): Weiterbildungsmanagement. In: Tippelt, R./Hippel, A.v. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 427–436
- Merkens, H. (1997): Stichproben bei qualitativen Studien. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 97–106
- Mickler, E. (2009): Netzwerkmanagement: Funktionale oder professionelle Aufgabe von Weiterbildnern und Weiterbildnerinnen? In: Seitter, W. (Hg.): Professionalitätswentwicklung in der Weiterbildung. Wiesbaden, S. 19–36
- Nationales Forum für Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (2009): Eckpunkte für ein zeitgemäßes und zukunftsfähiges Beratungsangebot in Deutschland. Berlin
- Nuissl, E. (2005): Professionalisierung in Europa. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 4, S. 47–56
- Nuissl, E./Brandt, P. (2009): Porträt Weiterbildung Deutschland. Bielefeld
- Reichert, A. (2007): Trainerkompetenzen in der Wissensgesellschaft – eine empirische Untersuchung zur Professionalisierung von Trainern im quartären Bildungssektor. Frankfurt a.M./Paris
- Sorg-Barth, C. (2000): Professionalität betrieblicher Weiterbildner: Eine Analyse der erforderlichen Kompetenzen. Hamburg
- Strauch, A. (2008): „Validpack“ – neues Instrument validiert Kompetenzen von Erwachsenenbildnern. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. H. 4, S. 34–35
- Strauch, A./Jütten, S./Mania, E. (2009): Kompetenzerfassung in der Weiterbildung: Instrumente und Methoden situativ anwenden. Bielefeld
- Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft/Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft/Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (2008): Änderungsstarifvertrag vom 20.03.2008 zum Tarifvertrag vom 16.03.2007. URL: www.gew.de/Binaries/Binary31749/Erster_Aenderungstarifvertrag_Branchen_TV_WB.pdf (Stand: 05.03.2010)
- Weiß, R. (1990): Die 26-Mrd.-Investition, Kosten und Strukturen betrieblicher Weiterbildung. Berichte zur Bildungspolitik des Instituts der Deutschen Wirtschaft. Köln
- Wirtschafts- und Sozialforschung (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht. Kerpen. URL: www.bmbf.de/pub/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf (Stand: 15.01.2010)
- Wittpoth, J. (2006): Einführung in die Erwachsenenbildung. Stuttgart
- Zeuner, C./Faulstich, P. (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Weinheim/Basel

*Ingrid Ambos
unter Mitarbeit von Meike Weiland*

Angebots- und Themenstrukturen

Das Weiterbildungsangebot kann als manifester Ausdruck eines breiten Spektrums von Weiterbildungsbedarfen und Lerninteressen unterschiedlicher Gruppen von Akteuren und Nachfragenden verstanden werden. Dabei geht es sowohl um die Befriedigung aktueller und kurzfristiger Lern- und Weiterbildungsbedürfnisse als auch um die Vermittlung von Kompetenzen für noch weniger scharf umrissene, zukünftige Anforderungen. Diese Bedarfe und Anforderungen verweisen v.a. auf die Weiterbildungsthemen, also die Inhalte, zu denen Erwachsene lernen wollen oder müssen.

Themenstrukturen und -entwicklungen stehen im Mittelpunkt der folgenden Analyse von Trends in den Angebots- und Themenstrukturen. Dabei werden zum einen verschiedene Bereiche der Weiterbildung auf ihre Themenschwerpunkte hin beleuchtet (Kap. 2). Zum anderen werden kurz- und längerfristige Entwicklungslinien innerhalb einiger ausgewählter Themenkomplexe anhand der Statistik für die Volkshochschulen (VHS) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) nachgezeichnet (Kap. 3). Ein Ausblick auf Weiterbildung jenseits traditioneller Veranstaltungsformen beschließt das Kapitel (Kap. 4). Vor dem Hintergrund der aktuellen wirtschaftlichen Krisensituation wird aber zunächst der Frage nachgegangen, wie sich das Weiterbildungsangebot in den letzten Jahren in Deutschland quantitativ entwickelt hat – insgesamt und in den verschiedenen Angebots- bzw. Anbietersegmenten, und inwieweit sich Auswirkungen der Wirtschaftskrise zeigen (Kap. 1).

Zentrale statistische Datenquellen dieser Analyse sind sowohl Befunde aus Individualbefragungen der Bevölkerung zu ihren Weiterbildungsaktivitäten als auch Ergebnisse aus Erhebungen bei Weiterbildungsanbietern. Herangezogen werden zudem Daten aus Erhebungen bei Betrieben, die bezüglich der von ihnen verantworteten Weiterbildung eine Dop-

pelfunktion als Anbieter und als Nachfrager bzw. Kunde wahrnehmen.

Unter methodischen Gesichtspunkten ist zu berücksichtigen, dass diese Quellen von unterschiedlicher Reichweite und Aussagekraft sind. Sie differieren sowohl hinsichtlich ihrer Bezugsgrößen (z.B. Verband, öffentlich geförderte Weiterbildung eines Bundeslandes, repräsentative Befragungen) als auch bezogen auf ihre Erhebungsmerkmale (z.B. durchgeführte oder besuchte Veranstaltungen, Unterrichtsstunden oder Teilnahmefälle, Einschätzungen zur Bedeutung von Themen). Hinzu kommen die sehr unterschiedliche Kategorisierung von Themen und ihre Zusammenführung in mehr oder weniger ausdifferenzierten Systematiken, wobei zusätzlich die in Deutschland traditionelle Abgrenzung zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung zum Tragen kommt.

Im Folgenden werden die konkret genutzten, statistischen Datenquellen kurz vorgestellt.

Für das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) werden regelmäßig seit 1979 Repräsentativbefragungen der Bevölkerung im Alter von 19 bis 64 Jahren zu ihren Weiterbildungsaktivitäten durchgeführt. Für die Erhebungen ab 1988 wurden auch Angaben zu den Themen der in den zurückliegenden zwölf Monaten besuchten Weiterbildungsveranstaltungen im Bereich der allgemeinen bzw. beruflichen Weiterbildung und zum Zeitaufwand erhoben. Letztere können für die Abschätzung des Gesamtvolumens der (formalen) Weiterbildung herangezogen werden (vgl. Kuwan u.a. 1990, S. 79ff. und 2006, S. 56ff.). Die in Verbindung mit der BSW-Befragung 2007 durchgeführte Erhebung zum europäischen Adult Education Survey (AES) berücksichtigt ebenfalls Zeitaufwand und Themen- bzw. Lernfelder, allerdings anders systematisiert (vgl. v. Rosenbladt/Bilger 2008).

Aussagekräftige amtliche Statistiken zu Weiterbildungsanbietern, ihrem Angebot und dessen

Themenstrukturen existieren lediglich in einigen Bundesländern für die auf Basis landesgesetzlicher Regelungen geförderte Weiterbildung. Dies gilt gegenwärtig für Bayern, Rheinland-Pfalz und das Saarland. Diese Statistiken enthalten u.a. Informationen zu Veranstaltungen, Unterrichtsstunden und Teilnahmefällen, auch differenziert nach Themenbereichen. Uneinheitliche Systematiken dieser Themenbereiche erschweren allerdings die Vergleichbarkeit (vgl. Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung 2004–2009; Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz 2003–2009; Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft 1998, 2003; Statistisches Amt Saarland 2006–2009).

Die zentrale anbieterbezogene Datenquelle ist die Volkshochschul-Statistik, die das DIE seit 1962 führt. Sie beruht auf einer jährlich bundesweit durchgeführten Vollerhebung des realisierten Angebots und umfasst u.a. Daten zu verschiedenen Formen von Veranstaltungen, zum Unterrichtsstundenvolumen sowie zu Teilnahmefällen (Belegungen). Sie ist nach sechs verschiedenen Programm- bzw. Themenbereichen differenziert. Neben der Nutzung langer Zeitreihen bietet die Volkshochschul-Statistik die Möglichkeit, die Entwicklung einzelner Themen innerhalb der Programmbereiche analysieren zu können (vgl. Reichart/Huntemann 2009).

Zu den darüber hinaus vorhandenen bzw. genutzten Leistungsstatistiken von Weiterbildungsanbietern gehören die Weiterbildungsstatistik im Verbund sowie die Fernunterrichtsstatistik, die ebenfalls vom DIE seit einigen Jahren erstellt werden. Orientiert an den Erhebungsmerkmalen der Volkshochschul-Statistik umfasst die Verbundstatistik Daten der in ihr zusammengeschlossenen Partner Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB), Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (BAK AL), Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) und Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) (vgl. Weiland/Weiß 2009). Die zunächst vom Statistischen Bundesamt geführte Fernunterrichtsstatistik enthält zwar auch themenbezogene Angaben, diese bleiben aber aufgrund der relativ geringen Reichweite hier unberücksichtigt (vgl. Weiß 2009a).

In diesem Kontext sind des Weiteren die jährlichen Verbandsumfragen des Wuppertaler Kreises

unter seinen rund 50, vor allem in der beruflichen Weiterbildung von Fach- und Führungskräften tätigen Mitgliedseinrichtungen zu nennen, denen in Bezug auf Angebotsentwicklungen Veranstaltungszahlen, Angaben zu Umsatzentwicklungen und zu wechselnden Themenschwerpunkten zu entnehmen sind (vgl. Wuppertaler Kreis 2005–2009). Auch der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK) erhebt und publiziert jährlich Daten zu den Veranstaltungen und zum Unterrichtsstundenvolumen der zugehörigen Weiterbildungsanbieter – ebenfalls nach Themenbereichen differenziert (vgl. DIHK 2009).

Unterschiedliche Anbieter erfassen die zum wiederholten Male durchgeführten Befragungen der Arbeitsgemeinschaften für berufliche Fortbildung in Baden-Württemberg unter ihren rund 500 Mitgliedern. Gegenstand der Erhebungen sind u.a. Umsatzentwicklungen und Themenschwerpunkte (vgl. Regionalbüros der Arbeitsgemeinschaften für berufliche Fortbildung 2008, 2009).

Verbandsübergreifende bundesweite Daten für die berufliche Weiterbildung liefern die jährlichen Studien über den deutschen Weiterbildungsmarkt im Auftrag des Verlags managerSeminare. Sie beinhalten drei methodisch und inhaltlich unterschiedlich ausgerichtete Teile: eine themenspezifische Auswertung von Seminarankündigungen sowie schriftliche Befragungen von Weiterbildungsanbietern und Personalverantwortlichen in Unternehmen zu Struktur und Entwicklung des Weiterbildungsmarktes bzw. zu Bedarfen und Trends in der betrieblichen Weiterbildung (vgl. Graf 2009). Während Graf eher kleine, kommerziell arbeitende Weiterbildungsanbieter erfasst, konzentrieren sich die sogenannten Lünen-donk-Studien, die u.a. Umsatzentwicklungen in verschiedenen Marktsegmenten nachgehen, auf größere und mittlere Unternehmen (vgl. Streicher 2009).

Über die größte bundesweite Datenbasis für verschiedenste Anbieter von Weiterbildung dürften das DIE und das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) aus ihren jährlichen Befragungen im Rahmen des *wbmonitor* verfügen, die die Institute seit 2007 gemeinsam realisieren.¹ Neben Struktur- und

1 Zuvor hat das BIBB seit 2001 die Umfragen in Eigenregie und konzentriert auf Anbieter beruflicher Weiterbildung durchgeführt.

Leistungsdaten, die auch Informationen über inhaltliche Angebotsschwerpunkte umfassen, werden regelmäßig Angaben zur wirtschaftlichen Stimmungslage erhoben. Ein jährlich wechselnder Fragenkomplex geht einem aktuellen Thema nach. Bei der Umfrage 2009, an der sich 1.525 Anbieter beteiligt haben, standen Marktbehauptungsstrategien im Mittelpunkt (vgl. Koscheck/Feller 2009).²

Genutzt wurden schließlich Ergebnisse aus regelmäßigen Befragungen von Unternehmen zu ihren betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten. Dazu gehören die Erhebungen des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW), des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung im sogenannten IAB-Betriebspanel sowie die europäischen Untersuchungen zum Continuing Vocational Training Survey (CVTS). Diesen Erhebungen sind allerdings nur eingeschränkt Informationen zum Umfang und zu den Themen betrieblicher Weiterbildung zu entnehmen. Außerdem liegen ihnen unterschiedlich weite Begriffsdefinitionen von Weiterbildung zugrunde (vgl. Fischer u.a. 2008; Lenske/Werner 2009; Statistisches Bundesamt 2008).

1. Angebotsvolumen

Aussagen zum Gesamtvolumen des Angebots und seiner Entwicklung in Deutschland lassen sich auf Basis der vorhandenen Statistiken zur Anbieterseite von Weiterbildung nicht treffen. Hilfsweise wird dafür im Folgenden auf die Daten des Berichtssystems Weiterbildung (BSW) bzw. Adult Education Survey (AES) zurückgegriffen. Diese können – zumindest für verschiedene Jahre – als einzige Gesamtdarstellung betrachtet werden. Anschließend werden für die verschiedenen Angebotssegmente exemplarisch Entwicklungen aufgezeigt.

1.1 Volumen der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung

Im Rahmen des BSW/AES wird das Weiterbildungsvolumen eines Jahres definiert als nachgefragte Ge-

samtstundenzahl, die pro Jahr in Weiterbildungsveranstaltungen verbraucht wird. Auf die Bevölkerung hochgerechnete Zahlen sind aufgrund der zugrundeliegenden Stichprobengröße als Näherungswerte anzusehen. Vergleiche der Ergebnisse im Zeitverlauf und für die jüngere Vergangenheit sind dadurch erschwert, dass die für Weiterbildung aufgewendete Zeit in den Erhebungen zwischen 1997 bis 2003 ausschließlich für den Bereich der formal organisierten beruflichen Weiterbildung ermittelt wurden (vgl. Kuwan u.a. 2006, S. 56; v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 70; Kuwan u.a. 2000, S. 60).

Den aktuellen Ergebnissen des AES zufolge betrug im Jahr 2007 das auf die Bevölkerung im Alter zwischen 19 und 64 Jahren hochgerechnete Weiterbildungsvolumen 1,7 Mrd. Stunden (vgl. Abb. 1), das bedeutet rund 34 Stunden pro Kopf. Ausschließlich bezogen auf die Personen, die 2007 an Weiterbildung teilgenommen haben, ergibt sich ein Durchschnittswert von 76 Stunden (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 69f.). Damit liegt das Weiterbildungsvolumen deutlich über dem des letzten Erhebungsjahrs 2003 (1,24 Mrd. Stunden), dessen Ergebnisse sich, wie erwähnt, allerdings ausschließlich auf den Bereich der beruflichen Weiterbildung beziehen.

Nachdem im Bereich der beruflichen Weiterbildung (vgl. Abb. 1) 1997 mit 1,95 Mrd. Stunden der (vorläufige) Höchststand erreicht war, zeigen die Werte für 2000 und 2003 eine deutlich abnehmende Tendenz.

Die Entwicklungen im Zeitverlauf sind auf Veränderungen der Weiterbildungsbeteiligung und des Zeitaufwands für Weiterbildung zurückzuführen. Dabei schlagen gravierende Unterschiede zwischen den westlichen und den östlichen Bundesländern auf die Volumenentwicklung insgesamt durch. So resultiert die Zunahme des Weiterbildungsvolumens im Vergleich der Jahre 1994 und 1997 ausschließlich aus der gestiegenen Weiterbildungsbeteiligung; der durchschnittliche Zeitaufwand pro Weiterbildung war im gleichen Zeitraum rückläufig (vgl. Kuwan u.a. 2000, S. 62). Bei den Abnahmen des Weiterbildungsvolumens in den folgenden Jahren 2000 und 2003 kumulieren zwei Effekte: die rückläufigen Teilnahmequoten und der weiter sinkende Zeitaufwand pro Weiterbildungsteilnehmer (vgl. Kuwan u.a. 2006, S. 57). Die Abnahme beim Zeitaufwand

2 2010 geht es um die Regulierung des Weiterbildungsmarktes durch verschiedene Anerkennungen und Zulassungen. Nähere Informationen dazu auch unter www.wbmonitor.de.

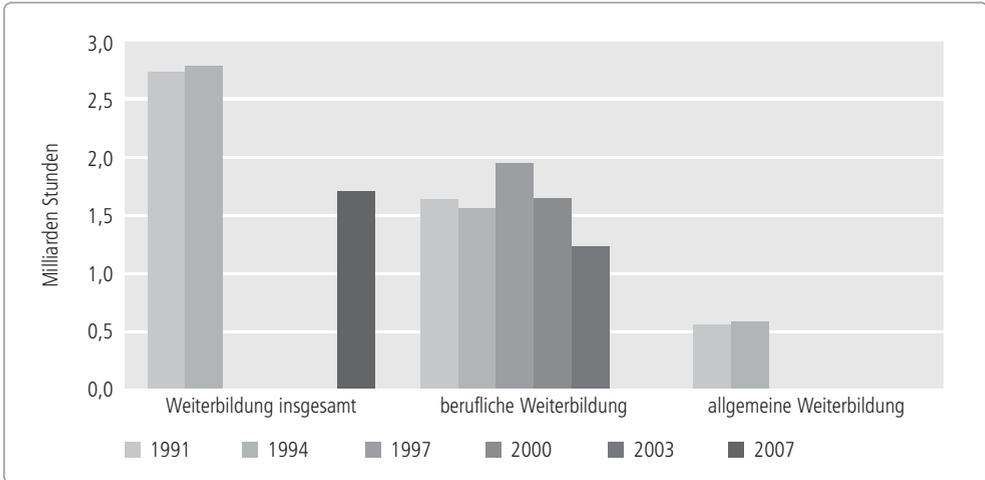


Abbildung 1: Weiterbildungsvolumen 1991–2007 (Anm.: Für die Jahre 1991 und 1994 wurde zusätzlich das Volumen für die „wiederaufgenommene Ausbildung“ separat ausgewiesen.) (Quellen: v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 70; Kuwan u.a. 1993, S. 55ff., 1996, S. 58ff., 2000, S. 61ff., 2003, S. 59ff., 2006, S. 56ff.)

wurde insbesondere mit der Einführung der Hartz-Reformen in Verbindung gebracht, die u.a. zu einer Reduzierung zeitintensiver Weiterbildungen und der Verkürzung der Dauer bei den auf Basis des Sozialgesetzbuchs (SGB) geförderten Maßnahmen führte (vgl. ebd., S. 59).

Ost-West-Vergleiche haben zudem gezeigt, dass die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung in den ostdeutschen Ländern im Zeitraum von 1997 bis 2007 deutlich stärkere Veränderungen – positive wie negative – aufwies als in den westdeutschen Ländern (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 38). Auch fiel das berufliche Weiterbildungsvolumen in den ostdeutschen Ländern – gemessen am Bevölkerungsanteil – zumindest bis 2003 überproportional hoch aus. Es zeigt allerdings über die Jahre hinweg eine abnehmende Tendenz. Zudem war in der Vergangenheit der durchschnittliche Zeitaufwand pro besuchter Weiterbildungsveranstaltung in den östlichen Bundesländern deutlich höher als in den westlichen Bundesländern. Auch hier zeichnete sich aber eine Angleichung der Strukturen ab (vgl. Kuwan u.a. 2006, S. 58).

Aus den früheren Erhebungen zum BSW geht hervor, dass mehr als die Hälfte des Weiterbildungsvolumens auf die berufliche Weiterbildung entfiel (vgl. Kuwan u.a. 1996, S. 60f.; Kuwan u.a. 1993, S. 56).

Zudem zeigen die Ergebnisse im Vergleich der Jahre 2003 und 2007, dass zwar die Beteiligung sowohl an beruflicher als auch an allgemeiner Weiterbildung in Deutschland insgesamt stabil geblieben ist, aber in den östlichen Bundesländern die Teilnahmequoten deutlich gestiegen sind (in der allgemeinen Weiterbildung von 21% auf 26%, in der beruflichen Weiterbildung von 26% auf 29%). In den westlichen Bundesländern hat nur die Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung wieder leicht zugenommen (um einen Prozentpunkt auf 28%) (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 38ff.). Vor diesem Hintergrund kann angenommen werden, dass das Weiterbildungsvolumen in Deutschland 2007 im Vergleich zu 2003 insgesamt wieder leicht gestiegen ist.

TREND

Auf der Basis repräsentativer Bevölkerungsbefragungen deutet sich – zumindest bis zum Jahr 2007 – ein Wiederanstieg des Weiterbildungsvolumens an. Dafür spricht die in Teilen und v.a. in den ostdeutschen Bundesländern eingetretene erneute Zunahme der Weiterbildungsteilnahme. Inwieweit dieses Volumen aktuell jeweils die Bereiche der allgemeinen bzw. der beruflichen Weiterbildung betrifft, ist den vorliegenden Daten nicht zu entnehmen.

1.2 Angebotsentwicklung in verschiedenen Anbietersegmenten

Maßgebliche Indikatoren für die Ermittlung der Angebotsentwicklung sind Veranstaltungszahlen sowie insbesondere Angaben zu Unterrichtsstunden und Teilnahmefällen (Belegungen). Vor allem mit Blick auf private, kommerzielle Anbieter, für die entsprechende Daten in der Regel nicht vorhanden sind, muss stattdessen auf Angaben zu Umsatzentwicklungen oder Einschätzungen zur Auftragslage zurückgegriffen werden.

Nachdem das Weiterbildungsvolumen an den VHS – gemessen an Kurszahlen³ und zugehörigen Unterrichtsstunden – im Zeitraum 2003 bis 2005 gesunken war, ist seit 2006 ein Wiederanstieg zu verzeichnen (vgl. Tab. 1). Aktuelle Daten liegen für das Jahr 2008 vor: Danach wird mit der Zahl der Kursveranstaltungen ein neuer Höchststand erreicht, während die Zahl der Unterrichtsstunden zwar das Niveau des Jahres 2003 übertrifft, nicht aber den (bisherigen) Höchststand im Jahre 2002.

Auch die in der Verbundstatistik des DIE zusammengeschlossenen Verbände gehören wie die VHS zum öffentlich geförderten Bereich der Weiterbildung. Für diese Verbände ist bezogen auf die Zahl der Veranstaltungen und das Gesamtzeitvolumen an Unterrichtsstunden für 2007 ein Wiederanstieg zu verzeichnen, nachdem sich beides in den Vorjahren negativ entwickelt hatte (vgl. Tab. 2).⁴

Beim Weiterbildungsangebot der Industrie- und Handelskammern hat sich der Zuwachs des Volumens in den letzten Jahren fortgesetzt: Seit 2005 sind die Gesamtzahlen der Veranstaltungen und der Unterrichtsstunden angestiegen und haben im Jahr 2008 den Stand von 24.746 Veranstaltungen bzw. rund 1,8 Mio. Unterrichtsstunden erreicht (vgl. DIHK 2008, S. 66ff. und 2009, S. 70ff.).⁵

Für das Segment der vorwiegend im Bereich der beruflichen Weiterbildung tätigen Anbieter berichten verschiedene aktuelle Studien für den Zeitraum 2007/2008 ebenfalls von insgesamt positiven Entwicklungen im Vergleich zu den Vorjahren. Dies bezieht sich auf Veranstaltungszahlen, Umsätze oder die Auftragslage (vgl. Regionalbüros der Arbeitsgemeinschaften für berufliche Fortbildung 2009, S. 11; Graf 2009, S. 66; Streicher 2009, S. 41ff.; Wuppertaler Kreis 2005–2009, jeweils S. 2f.). Je nach Befragungszeitpunkt und Schwerpunkten der Erhebungen zeichneten sich dabei vereinzelt Einflüsse der aktuellen Wirtschaftskrise auf den Markt ab. So erwarteten z.B. die Mitglieder des Wuppertaler Kreises für das zum Umfragezeitpunkt noch laufende Jahr 2009 Umsatzrückgänge bei den offenen Seminarangeboten, mit Steigerungen rechneten die Anbieter bei firmeninternen sowie öffentlich geförderten Maßnahmen (vgl. Wuppertaler Kreis 2009, S. 2f.).

Dass sich die Konjunktur unterschiedlich auf verschiedene Marktsegmente in der Weiterbildung auswirkt, zeigen auch die Ergebnisse der bundesweiten wbmonitor-Befragung von Weiterbildungsanbietern durch das BIBB und das DIE im Jahr 2009 (vgl. Koscheck/Feller 2009). Demnach sahen sich Anbieter, die ihren Schwerpunkt in Angeboten für Betriebe haben, überdurchschnittlich häufig negativ von der gesamtwirtschaftlichen Lage betroffen.⁶ Während ein Drittel aller Anbieter von negativen Auswirkungen berichtete, betrug der entsprechende Anteil derjenigen, die sich mindestens zur Hälfte aus Einnahmen von Betrieben finanzierten 44 Prozent. Auch der Klimaindex⁷, der als Indikator für die wirtschaftliche

3 Einbezogen sind offen angebotene Kurse und Kurse als Vertrags-/Auftragsmaßnahmen. Darüber hinaus gehören noch Einzelveranstaltungen, Studienfahrten/-reisen sowie Ausstellungen zu den in der Volkshochschul-Statistik erfassten Angeboten.

4 Die Daten für 2008 können für diese Trendanalyse noch nicht verwendet werden.

5 Für die Handwerkskammern liegen keine vergleichbaren Daten vor.

6 Hochgerechnete Ergebnisse von 1.525 Teilnehmenden auf die zum Umfragezeitpunkt bekannte Grundgesamtheit existierender Weiterbildungsanbieter (N=16.200).

7 Der wbmonitor-Klimaindex ist eine konzeptionelle Adaption des ifo-Geschäftsklimaindexes und wird wie folgt berechnet: 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. Er kann zwischen -100 und +100 schwanken; höhere Werte stehen für eine bessere Stimmungslage.

Jahr	1998	2000	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Kurszahl in 1.000	529	558	559	559	560	547	558	562	569
Unterrichtsstunden in 1.000	14.649	15.208	15.291	15.064	14.633	14.333	14.875	14.995	15.128

Tabelle 1: Entwicklung der Kurse und Unterrichtsstunden an Volkshochschulen 1998–2008 (Quelle: DIE 1999–2009a)

Jahr	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Veranstaltungen in 1.000	375	385	427	423	406	456
Unterrichtsstunden in 1.000	8.443	8.536	8.758	8.566	6.437	6.809

Tabelle 2: Entwicklung der Veranstaltungen und der Unterrichtsstunden bei den Mitgliedsverbänden des Verbunds Weiterbildungsstatistik (2002–2007) (Anm.: Die Daten basieren auf verbandspezifischen Hochrechnungen. Die Beteiligung der Einrichtungen ist nach Verbänden unterschiedlich und variiert im Zeitverlauf. Nähere Erläuterungen dazu vgl. Weiland/Weiß 2009, S. 11.) (Quelle: DIE 2003–2008b)

Situation der Anbieter fungiert, fiel für diese Gruppe 2009 mit einem Wert von 29 niedriger aus als für alle Umfrageteilnehmenden (33) und lag auch deutlich unter den entsprechenden Ergebnissen der Vorjahre, in denen die wirtschaftliche Stimmungslage in dieser Teilgruppe von Anbietern Höchstwerte erzielte (2008: 68, alle Anbieter: 42; 2007: 63, alle Anbieter: 30; vgl. Ambos/Egetenmeyer 2009; BIBB/DIE 2007).

TREND

Für Weiterbildungseinrichtungen, die ihr Angebot auf den Bereich berufliche Weiterbildung konzentrieren, lässt sich zumindest bis zum Jahr 2008 ein eindeutiger Trend in Richtung eines Angebotszuwachses bzw. positiver Umsatz- und Auftragsentwicklungen konstatieren. Seitdem zeigt die aktuelle Wirtschaftskrise Wirkung – auf verschiedene Teilgruppen der Anbieter aber offenbar unterschiedlich.

1.3 Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung

Der Bereich der betrieblichen Weiterbildung umfasst neben den von externen Weiterbildungseinrichtungen durchgeführten Veranstaltungen auch Aktivitäten in Eigenregie der Betriebe und stellt, gemessen an den Teilnahmefällen, den quantitativ größten Weiter-

bildungsbereich dar (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 75). Für diesen Bereich liegen allerdings keine, den bisher dargestellten Ergebnissen vergleichbare Daten zur Entwicklung des Angebotsvolumens vor.

Von den einschlägigen Unternehmensbefragungen zur betrieblichen Weiterbildung weisen die Erhebungen zum CVTS und die des IW einige Ergebnisse zum Umfang der betrieblichen Weiterbildung aus. Den CVTS-Befunden⁸ zufolge haben zwischen 1999 und 2005 die Teilnahmestunden an Lehrveranstaltungen je Beschäftigten in den Unternehmen mit Lehrveranstaltungen zugenommen (von 9,9 auf 11,5). Die Zahl der Teilnahmestunden an Lehrveranstaltungen je Beschäftigten in allen Unternehmen ist dagegen nahezu stabil geblieben (1999: 8,6 Stunden; 2005: 8,9 Stunden) (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 309f.). Zugleich wurde ein Rückgang des Anteils von Unternehmen mit Lehrveranstaltungen an allen Unternehmen konstatiert (von 67% im Jahr 1999 auf 54% im Jahr 2005; vgl. ebd.). Die IW-Ergebnisse zum Stundenumfang an Weiterbildung pro Teilnehmer/in bzw. Mitarbeiter/in beruhen großenteils auf Schätzungen der Unternehmen (vgl. Werner 2006,

8 In die CVTS-Erhebungen werden Betriebe mit mindestens zehn Beschäftigten einbezogen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 145).

S. 6; Lenske/Werner 2009, S. 7). Demnach ist (vgl. Tab. 3) zwischen 2004 und 2007 in den Unternehmen parallel zum Anstieg der Teilnahmefälle sowohl die Zahl der internen/eigenen als auch die der externen Lehrveranstaltungen pro 100 Mitarbeiter/innen von durchschnittlich rund elf bzw. 16 auf 15 bzw. 20 gestiegen. Ein Vergleich der Stundenvolumina ist aufgrund der unterschiedlichen Bezugsgrößen (Teilnehmer/in bzw. Mitarbeiter/in) nicht möglich.⁹

Eine nicht repräsentative Unternehmensstudie kommt ebenfalls zu dem Ergebnis, dass Betriebe wieder mehr Zeit in Weiterbildung investieren. Basis für diese Einschätzung ist der Befund, wonach beim durchschnittlichen Schulungs-/Trainingsaufwand pro Mitarbeiter/in nach einem Rückgang bis 2005 für die Erhebungsjahre 2006 und 2007 Zunahmen zu verzeichnen sind (vgl. Graf 2009, S. 116).

TREND

Für die betriebliche Weiterbildung gibt es ebenfalls Anzeichen für eine Zunahme des Weiterbildungsvolumens – zumindest bis zum Jahr 2007. Dafür sprechen Anstiege bei Veranstaltungen und Teilnahmefällen.

9 Das IAB-Betriebspanel zieht zur Beschreibung der Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung im Zeitverlauf v.a. den Anteil der Betriebe heran, die ihren Beschäftigten ein Angebot zur Weiterbildung unterbreiten bzw. diese für Weiterbildung freistellen oder finanziell unterstützen. Auch für die CVTS- und die IW-Erhebungen werden entsprechende Weiterbildungsquoten ermittelt. Dabei werden unterschiedlich weit gefasste Definitionen von Weiterbildung zugrunde gelegt, die neben der Teilnahme an formalisierter Weiterbildung innerhalb oder außerhalb der Arbeitszeit zum Teil auch informelle Lernprozesse berücksichtigen. Übergreifend lässt sich zumindest für die Erhebungen des IW und das IAB-Betriebspanel festhalten, dass in den letzten Jahrzehnten die so definierte Weiterbildungsbeteiligung der Unternehmen kontinuierlich zugenommen hat (vgl. Statistisches Bundesamt 2008; Fischer u.a. 2008, S. 69ff.; Weiß 2003; Werner 2006; Lenske/Werner 2009). Es ist zu vermuten, dass dieser Anstieg mit einem Zuwachs des Angebotsvolumens in Form von Veranstaltungen und Unterrichtsstunden einherging.

Entwicklung im Bereich der SGB-geförderten Weiterbildung

Im Bereich der auf Basis des Sozialgesetzbuchs (SGB) geförderten beruflichen Weiterbildung finden die in den letzten Jahren seit 2006 wieder gestiegenen Zahlen der Eintritte in geförderte Maßnahmen (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2010) auch in einigen Daten auf Angebots- bzw. Anbieterebene ihren Niederschlag.

Von den am wbmonitor beteiligten Weiterbildungsanbietern hatte 2008 und 2009 jeweils knapp die Hälfte Einnahmen von Arbeitsagenturen.¹⁰ In beiden Jahren wurde jeweils häufiger von gestiegenen als von gesunkenen Einnahmen von Arbeitsagenturen berichtet. 2009 lag der Anteil mit einem Drittel der Anbieter zudem über dem Vorjahresergebnis von einem Viertel (vgl. BIBB/DIE 2008 und 2009).

Auch verweisen die Ergebnisse des wbmonitor 2009 darauf, dass Anbieter insbesondere in diesem Segment von der aktuellen Wirtschaftskrise profitieren konnten (vgl. Koscheck/Feller 2009).¹¹ Einrichtungen, die sich zu mindestens 50 Prozent durch Einnahmen von Arbeitsagenturen finanzieren, zählen demnach eher zu den Gewinnern der Krise. 42 Prozent von ihnen berichteten von einem positiven Einfluss der aktuellen Wirtschaftslage auf ihre Behauptung am Markt. Dieser Wert lag deutlich über dem Durchschnitt aller antwortenden Anbieter (25%). Mit einem Wert von 44 fiel auch der Klimaindex für diese Gruppe entsprechend positiv und deutlich höher aus als für alle einbezogenen Weiterbildungsanbieter (33). Angenommen wird, dass diese Anbieter vom antizyklischen Konjunkturpaket II des Staates profitieren konnten, das die umfangreiche Förderung der Qualifizierung von Kurz- und Zeitarbeitenden sowie von Beschäftigten vorsieht, die seit mehreren Jahren nicht an Weiterbildung teilgenommen haben.

10 Im Jahr 2008 haben sich 1.851 Anbieter an der Umfrage beteiligt, im Jahr 2009 waren es 1.525 (vgl. Ambos/Egetenmeyer 2009; Koscheck/Feller 2009).

11 Hochgerechnete Ergebnisse von 1.525 Teilnehmenden auf die zum Umfragezeitpunkt bekannte Grundgesamtheit existierender Weiterbildungsanbieter (N=16.200).

Veranstaltungen	Anzahl der Teilnahmefälle und Veranstaltungen je 100 Mitarbeiter sowie Stundenumfang je Teilnehmer (TN) bzw. Mitarbeiter (MA)					
	2004			2007		
	Teilnahmefälle	Veranstalt.	Std. Umfang je TN	Teilnahmefälle	Veranstalt.	Std. Umfang je MA
interne/eigene Lehrveranstaltungen	64,3	11,4	12,9	92,1	15,3	9,0
externe Lehrveranstaltungen	26,6	15,6	40,5	34,2	19,5	9,2
Umschulungsmaßnahmen	1,1	0,8	188,0	k. A.	k. A.	k. A.
Lehrveranstaltungen insgesamt				126,3	34,8	18,1
Informationsveranstaltungen	30,5	9,9	7,7	79,6	18,9	3,8
Betriebl. WB/Veranstaltungen insgesamt	122,5	37,7	19,5	205,9	53,8	21,9

Tabelle 3: Umfang der betrieblichen Weiterbildung 2004 und 2007 (Quellen: Werner 2006, S. 6; Lense/Werner 2009, S. 7)

Ebenfalls in eine positive Richtung weisen die Befragungsergebnisse des Wuppertaler Kreises. Von den Mitgliedern, die 2009 in der SGB-geförderten Weiterbildung tätig waren, rechnete rund die Hälfte mit einem Umsatzwachstum in diesem Bereich (vgl. Wuppertaler Kreis 2009, S. 12).

TREND

In der SGB-geförderten Weiterbildung setzt sich der Angebotszuwachs, der sich 2006 ankündigte, fort. Positiv wirken dabei offenbar die Wirtschaftskrise bzw. die in diesem Zusammenhang ausgeweiteten Fördermöglichkeiten.

2. Themenstrukturen

Welche Themen und Lehr-/Lerninhalte in der Weiterbildung behandelt werden und welche Veränderungen sich dabei ausmachen lassen, steht im Zentrum der folgenden Ausführungen. Diese zentralen Aspekte von Weiterbildung beziehen sich gleichermaßen auf die Angebots- wie auf die Nachfrageseite.

2.1 Themenschwerpunkte und -entwicklungen aus individueller Perspektive

Repräsentative Daten zu Themenschwerpunkten in der Weiterbildung über alle Anbieter und Segmente

hinweg liefern die Ergebnisse zum BSW und die erste AES-Erhebung.

Die AES-Befunde für das Jahr 2007 verdeutlichen die Themenschwerpunkte sowohl nach unterschiedlichen Lernformen als auch nach verschiedenen Weiterbildungsarten (vgl. Abb. 2).¹²

Die Verteilung der Nennungen nach Lernformen – hier konzentriert auf die Weiterbildungsveranstaltungen (NFE) – zeigt, dass der Bereich „Umgang mit Computer, Softwarethemen“ die quantitativ größte Rolle spielt. Es folgen die Themen „Handel, Marketing, Rechnungswesen“ sowie „Gesundheit, Pflege, medizinische Dienstleistungen“. Zudem noch explizit genannt seien „Sprachen, Literatur, Geschichte, Religion, Philosophie“ sowie „Arbeit und Organisation, Arbeitswelt“.

12 Dazu wurden die von den Befragten genannten Themen ihrer Bildungs- und Lernaktivitäten unter Nutzung der International Standard Classification of Education (ISCED 97) in Kategorien klassifiziert und in fünf Lernfelder zusammengefasst. Für die weiteren Analysen wurde zum einen eine Verteilung der erfassten Lernaktivitäten nach Themenfeldern auf die im AES unterschiedenen Lernformen vorgenommen: FED („formal education“: reguläre Bildungsgänge), NFE („non-formal education“: Weiterbildungsveranstaltungen) und INF („informal learning“: informelles Lernen bzw. Selbstlernen). Zum anderen wurde nach den drei Weiterbildungsarten der AES-Typologie gruppiert: betriebliche Weiterbildung, individuelle berufsbezogene Weiterbildung und nicht-berufsbezogene Weiterbildung (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 85ff.).

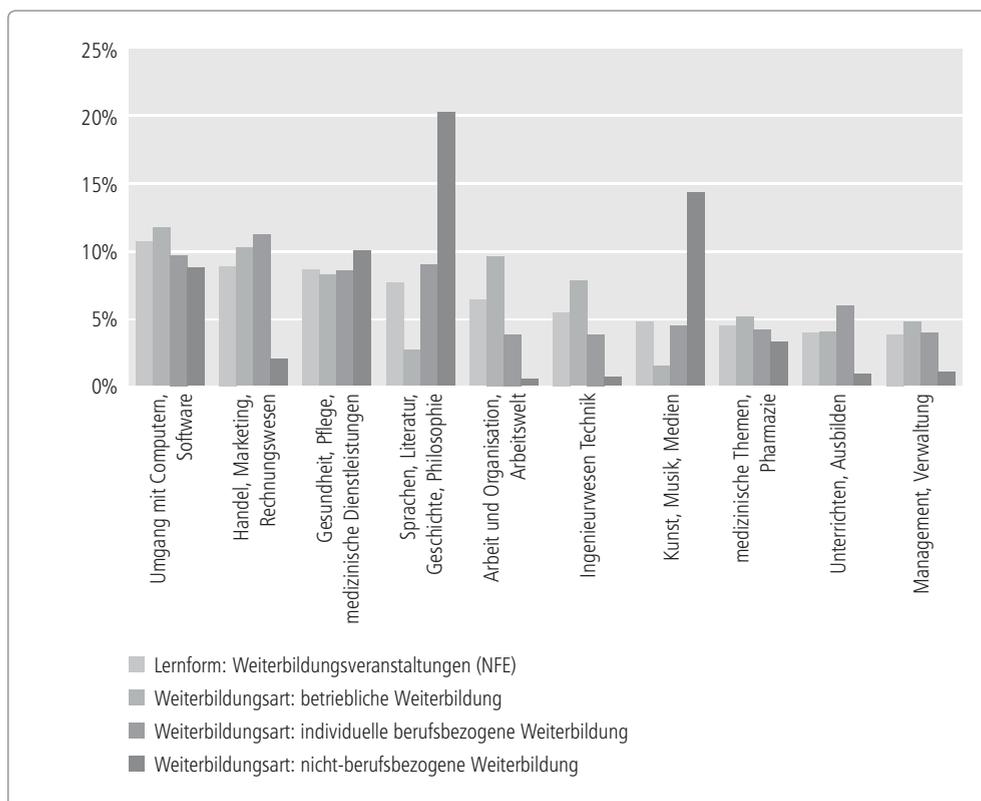


Abbildung 2: Lernfelder der Bevölkerung im Erwerbsalter 2007 nach Anteil an den Nennungen in Prozent (NFE = „non-formal education“) (Quelle: v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 89 und 92)

Die Differenzierung nach den Weiterbildungsarten verdeutlicht aus der individuellen Perspektive unterschiedliche, aber auch gleiche Themenschwerpunkte im Kontext allgemeiner Weiterbildung, beruflicher sowie betrieblicher Weiterbildung. Während das Thema „Computer“ übergreifend einen herausgehobenen Stellenwert besitzt (vgl. Abb. 2), haben „Kunst, Musik, Medien“ in der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung ein starkes Gewicht, in der betrieblichen Weiterbildung dagegen spielt dieses Lernfeld kaum eine Rolle. Umgekehrt ist das Lernfeld „Arbeit und Organisation“ nicht unerwartet nur in der betrieblichen Weiterbildung von hoher Relevanz.

Auskunft über die Entwicklung der Themenschwerpunkte im Zeitverlauf – v.a. für die allgemeine Weiterbildung – lassen sich den Befunden

des BSW entnehmen (vgl. Tab. 4).¹³ Sie verdeutlichen, dass in einer längerfristigen Perspektive kaum gravierende Veränderungen bezüglich der Themenpräferenzen zu verzeichnen sind. Im letzten Erhebungsjahr 2007 kam den Themengebieten „Computer, EDV, Internet“, „Sprachkenntnisse“ und „Gesundheit“ die relativ größte Bedeutung zu. Jeweils sechs bzw. vier Prozent der Antwortenden hatten an entsprechenden Veranstaltungen teilgenommen.

In vergleichbarer Form wurde die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung im BSW themenbezo-

¹³ In gestützter Form wurde u.a. die Teilnahme an Veranstaltungen (Lehrgängen, Kursen oder Vorträgen) zu vorgegebenen Themengebieten im letzten Jahr vor der Befragung erhoben (vgl. BMBF 2006, S. 29f.).

Themengebiet	Teilnahmequoten in Prozent					
	1991	1994	1997	2000	2003	2007
Computer, EDV, Internet*	–	–	–	7	5	6
Sprachkenntnisse	5	5	8	5	5	4
Fragen der Gesundheit und gesundheitsgerechten Lebensführung	3	5	5	3	4	4
Versicherungs-, Renten-, Steuer-, und andere Rechtsfragen	3	3	3	2	2	2
Praktische Kenntnisse	2	3	3	2	2	2
Kenntnisse für die Ausübung von Sportarten	2	3	3	1	2	2
Wissen auf den Gebieten Kunst, Literatur, Religion, Geschichte oder Länderkunde	2	3	2	1	2	1
Kindererziehung/Hilfe für die Schule	1	2	2	1	2	1
Kenntnisse und Anregungen für aktive Freizeitgestaltung	3	3	3	2	2	1
Wissen über Naturwissenschaften und Technik	1	2	2	1	1	1
Rechte und Pflichten des Staatsbürgers, Wissen über Politik, auch europabezogen	1	1	1	1	1	1

Tabelle 4: Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung nach Themengebieten 1991–2007 (Auswahl gemäß Rangfolge 2007) (Anm.: * Diese Kategorie wurde 2000 erstmals gesondert erhoben. Zuvor wurden dazu genannte Veranstaltungen der Kategorie „sonstige Themenbereiche“ zugeordnet.) (Quellen: Kuwan u.a. 2006, S. 17 und v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 39)

gen nur bis 2003 erhoben (vgl. Kuwan u.a. 2006, S. 316ff.). In diesem Jahr waren wichtige Themengebiete mit Anteilswerten an den Teilnahmefällen von mehr als fünf Prozent:

- o „Erziehung, Pädagogik, Psychologie, Sozialpädagogik“ (10%),
- o „Medizin, Gesundheitsfragen“ (9%)
- o „EDV-Anwendungen im kaufmännischen Bereich“ (9%)
- o „kaufmännische Weiterbildung (Personal-, Vertriebs-, Einkaufs-, Finanz- und Rechnungswesen)“ (8%),
- o „Führungstraining, Managementtraining, Selbstmanagement“ (7%).

Im Vergleich zu 2000 gab es kaum Veränderungen, nur „Medizin, Gesundheitsfragen“ verzeichnete einen Zuwachs von mehr als einem Prozentpunkt (vgl. Kuwan u.a. 2006, S. 316).

TREND

Repräsentative Befragungen der erwachsenen Bevölkerung zeigen in der Langfristperspektive kaum gravierende Veränderungen bei den Präferenzen für bestimmte Themenbereiche der Weiterbildung. Allerdings haben die einzelnen Themenbereiche je nachdem, ob sie einem betrieblichen, einem individuell berufsbezogenen oder einem nicht-berufsbezogenen Weiterbildungskontext zugerechnet werden, deutlich unterschiedliches Gewicht. Allein der „Umgang mit Computer/Software“ hat übergreifend einen hohen Stellenwert.

2.2 Themenprofile und -entwicklungen in ausgewählten Anbietersegmenten

Aktuelle und trägerübergreifende Einblicke zu Themenschwerpunkten aus der Anbieterperspektive liefern die Ergebnisse der bundesweiten Umfrage des wbmonitor 2009. Danach haben knapp zwei Drittel der Anbieter¹⁴ sowohl berufliche als auch allgemeine

14 Auf die zum Umfragezeitpunkt Mai 2009 bekannte Grundgesamtheit von 16.200 Anbietern hochgerechnete Werte auf Basis von 1.502 Angaben.

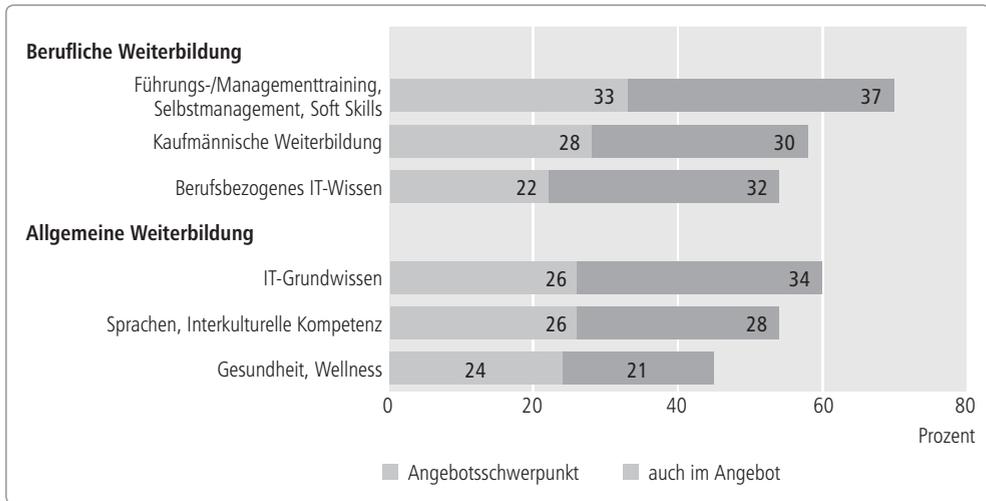


Abbildung 3: Weiterbildungsanbieter nach zentralen Themenfeldern ihrer Angebote in der beruflichen und der allgemeinen Weiterbildung in Prozent (hochgerechnete Werte auf Basis von n~760 Anbietern) (Quelle: BIBB/DIE 2009)

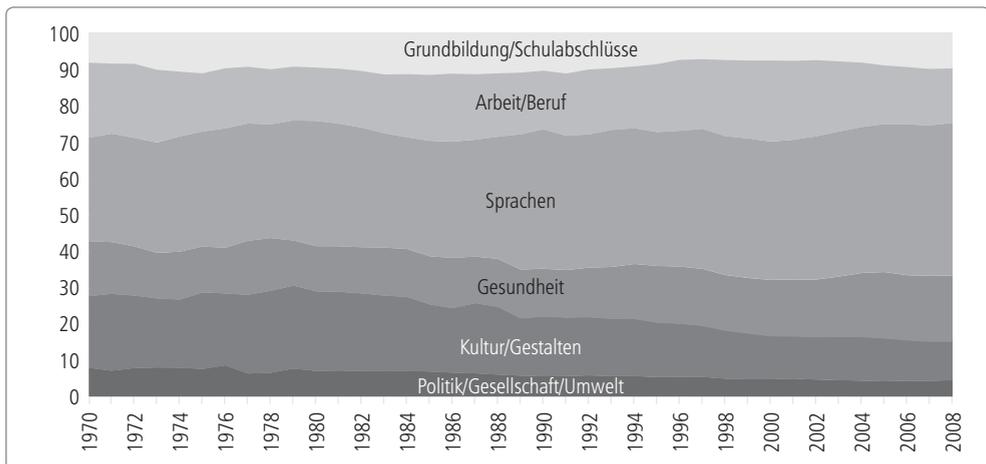


Abbildung 4: Unterrichtsstundenanteile der Programmbereiche an allen offenen Kursen der VHS 1970–2008 in Prozent (Anm.: Nicht berücksichtigt wurden Kurse als Vertrags-/Auftragsmaßnahmen.) (Quelle: DIE 1971–2009a)

Weiterbildung in ihrem Angebot; knapp ein Drittel konzentriert sich auf berufliche Weiterbildung und nur eine Minderheit (5%) versteht sich als Anbieter ausschließlich allgemeiner Weiterbildung (vgl. Koscheck/Feller 2009). Auch die Erhebung zwei Jahre zuvor zeigte eine ähnliche Relation (vgl. BIBB/DIE 2007).

Zentrale Themenfelder in der beruflichen Weiterbildung waren 2009 (vgl. Abb. 3) „Führungs-/Managementtraining, Selbstmanagement und Soft Skills“. Hierzu haben 70 Prozent aller Anbieter Veranstaltungen gemacht, für 33 Prozent stellte dieses Themenfeld sogar einen Angebotsschwerpunkt dar. Von herausgehobener Bedeutung waren zudem

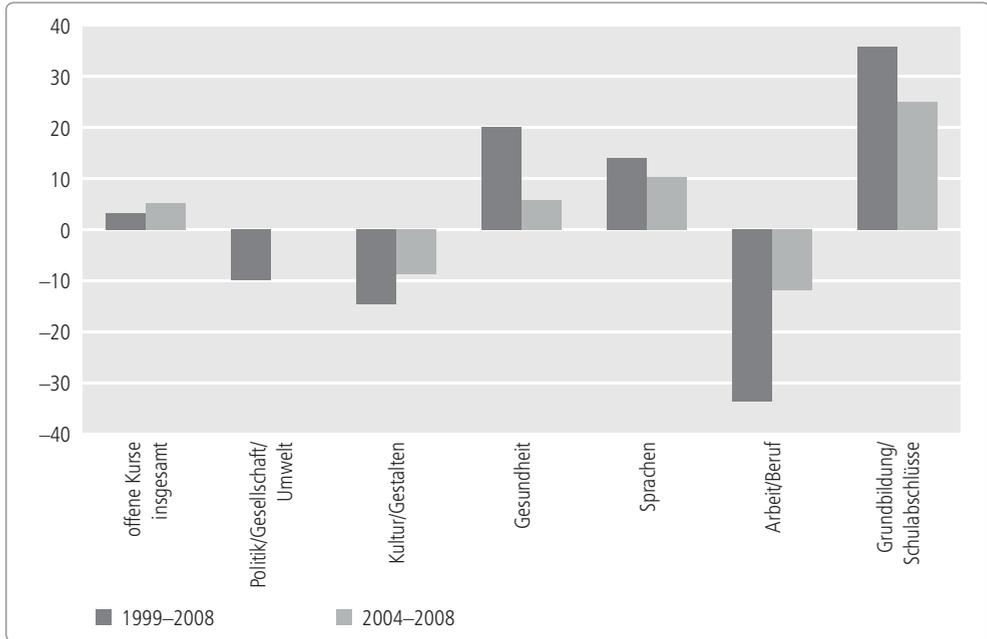


Abbildung 5: Zuwächse und Rückgänge der Unterrichtsstunden offener Kurse an VHS insgesamt und nach Programmbereichen in Prozent seit 1999 und 2004 (Quelle: DIE 2000–2009a)

„kaufmännische Weiterbildung“ und Veranstaltungen zum Thema „berufsbezogenes IT-Wissen“, die jeweils über die Hälfte aller Anbieter in ihrem Programm hatten.

Die zentralen Themenfelder der Anbieter allgemeiner Weiterbildung („IT-Grundwissen“, „Sprachen, interkulturelle Kompetenz“, „Gesundheit, Wellness“) korrespondieren mit den ermittelten Themenpräferenzen auf individueller Ebene (s.o.).

Volkshochschulen

Für anbieterbezogene Informationen zur Entwicklung von Weiterbildungsthemen im Zeitverlauf ist zweifellos die Volkshochschul-Statistik des DIE die aussagekräftigste Datenquelle. Als Indikatoren bieten sich sowohl Unterrichtsstunden als auch Teilnahmefälle (Belegungen) in den verschiedenen Programmbereichen an.

Abbildung 4 veranschaulicht die Veränderungen in der Verteilung der Unterrichtsstunden für offen angebotene Kurse auf die sechs Programmbereiche an VHS im Zeitverlauf, seit dieses Merkmal erhoben wird.

Bei der Interpretation ist zu berücksichtigen, dass das zugrundeliegende jährliche Unterrichtsstundenvolumen insgesamt erheblich zugenommen hat, von 2,8 Mio. 1970 auf 14,9 Mio. 1999 (vgl. DIE 1971–2009a). Ausgehend vom Niveau 1999 beträgt die Zuwachsrate für die folgenden zehn Jahre drei Prozent, für den Zeitraum seit 2004 fünf Prozent (vgl. Abb. 5).

Es wird hier ersichtlich, dass sich die Themenkomplexe innerhalb des VHS-Angebots durch ein unterschiedlich hohes Gewicht auszeichnen und sich diese Gewichte im Zeitverlauf zum Teil deutlich verschoben haben.

So konnten die „Sprachen“ ihren von Anfang an höchsten Anteil an Unterrichtsstunden erheblich ausbauen. Seit 1999 hat das Volumen um 14 Prozent zugenommen, seit 2004 um zehn Prozent (vgl. Abb. 5).¹⁵

Auch das Angebot im Bereich „Gesundheit“ verzeichnet eine tendenziell leicht positive Entwick-

¹⁵ Näheres zur Entwicklung dieses und anderer Programmbereiche wird im folgenden Abschnitt detaillierter ausgeführt.

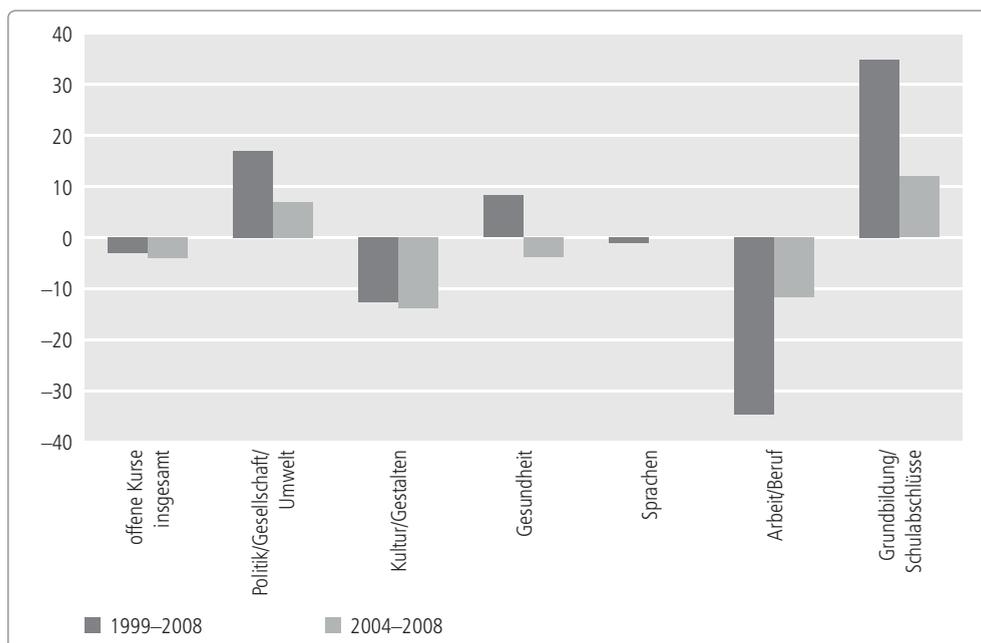


Abbildung 6: Zuwächse und Rückgänge der Belegungen offener Kurse an VHS insgesamt und nach Programmbereichen in Prozent seit 1999 und 2004 (Quelle: DIE 2000–2009a)

lung. In den letzten zehn Jahren stieg die Zahl der Unterrichtsstunden um 20 Prozent; seit 2004 ist noch ein Zuwachs von sechs Prozent zu verzeichnen (vgl. Abb. 5).

Die Programmbereiche „Arbeit/Beruf“ und „Kultur/Gestalten“, auf die Anfang der 1970er Jahre noch jeweils rund ein Fünftel der Unterrichtsstunden entfielen, haben an Stellenwert verloren, wobei der Programmbereich „Arbeit/Beruf“ zwischenzeitlich Ende der 1990er Jahre wieder an Boden gewann. Die Betrachtung des Zehnjahreszeitraums zeigt bei den Unterrichtsstundenzahlen (absolut) Rückgänge um 34 Prozent für „Arbeit/Beruf“ und 15 Prozent für „Kultur/Gestalten“. Seit 2004 haben sich die Negativentwicklungen verlangsamt (Arbeit/Beruf: -12%; Kultur/Gestalten: -9%; vgl. Abb. 5).

Tendenziell abgenommen hat im längerfristigen Zeitverlauf auch der Unterrichtsstundenanteil des Programmbereichs „Politik/Gesellschaft/Umwelt“, er lag bezogen auf das gesamte offene VHS-Kursangebot 2008 noch bei knapp fünf Prozent. Auch war ausgehend vom Stand 1999 die absolute Zahl der Unterrichtsstunden deutlich rückläufig (-10%).

In den letzten fünf Jahren erwies sich das Volumen aber als stabil (vgl. Abb. 5), wenn auch auf sehr niedrigem Niveau.

Die Anteile des Programmbereichs „Grundbildung/Schulabschlüsse“ am offenen Kursangebot der VHS zeigen über die Jahre hinweg leichte Schwankungen. Überdurchschnittlich fallen allerdings in der jüngeren Vergangenheit die Zuwachsraten bei Unterrichtsstunden aus, sowohl für den Zeitraum seit 1999 (+36%) als auch für die letzten fünf Jahre seit 2004 (+25%) (vgl. Abb. 5).

Ein anderes Bild zeigt die Betrachtung anhand der Entwicklung der Belegungen offener Kurse und ihrer Verteilung auf die Programmbereiche. Seit Anfang der 1970er Jahre sind diese insgesamt von rund 2,5 Mio. auf über sechs Mio. angestiegen (Höchststand: 6,7 Mio. im Jahr 2002; Quelle: DIE 1971–2009a). Hier zeigt sich für die letzten Jahre ein leichter Negativtrend: Ausgehend vom Stand 1999 hat die Zahl der Belegungen um drei Prozent abgenommen, bezogen auf einen Zeitraum von fünf Jahren beträgt der Rückgang vier Prozent (vgl. Abb. 6).

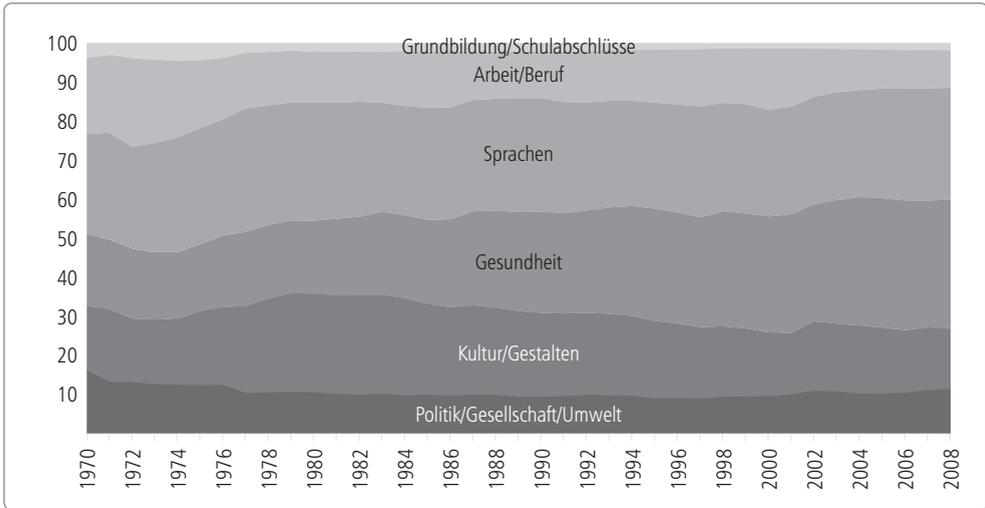


Abbildung 7: Anteile der Belegungen in den Programmbereichen an allen offenen Kursen der VHS in Prozent 1970–2008 (Quelle: DIE 1971–2009a)

Auch bei den Belegungen entfiel Anfang der 1970er Jahre der relativ größte Anteil auf die Sprachen (vgl. Abb. 7). Diesen ersten Rangplatz nimmt inzwischen aber der Programmbereich „Gesundheit“ ein, der seinerzeit auf etwa gleichem Niveau mit den Themenkomplexen „Kultur/Gestalten“ und „Arbeit/Beruf“ lag. Bezogen auf die neueren Entwicklungen der absoluten Zahl an Belegungen zeigt sich bei den „Sprachen“ Stagnation (seit 1999: -1%; seit 2004: 0%). Demgegenüber haben die Belegungen bei den Kursen im Bereich „Gesundheit“ seit 1999 um acht Prozent zugelegt. Die Betrachtung der letzten fünf Jahre zeigt allerdings eine leichte Negativentwicklung (-4%) (vgl. Abb. 6).

Der Anteil der Belegungen des Programmbereichs „Arbeit/Beruf“ am Gesamtprogramm offener Kurse hat sich im Zeitverlauf in etwa halbiert (vgl. Abb. 7). In der jüngeren Vergangenheit war die absolute Zahl der Belegungen überdurchschnittlich rückläufig (seit 1999: -35%; seit 2004: -12%; vgl. Abb. 6).

Die aktuellen Anteile der Belegungen im Bereich „Kultur/Gestalten“ (2008: 15%) entsprechen fast dem Stand der 1970er Jahre. Den höchsten Wert erzielte dieser Programmbereich Ende der 1970er/Anfang der 1980er Jahre (vgl. Abb. 7). Die Entwicklung der Belegungen (absolut) zeigt für den Zehnjahres- und den Fünfjahreszeitraum gleichermaßen

einen Negativtrend (-13% bzw. -14%; vgl. Abb. 6).

Vergleichsweise stabile Anteile an den Belegungen entfallen auf den Themenkomplex „Politik/Gesellschaft/Umwelt“; seit Jahren bewegen sie sich um zehn Prozent (vgl. Abb. 7). Positiv hat sich die (absolute) Zahl der Belegungen in der jüngeren Vergangenheit entwickelt (seit 1999: +17%; seit 2004: +7%; vgl. Abb. 6).

Der von Anfang an nur sehr geringe Anteil an Belegungen im Programmbereich „Grundbildung/Schulabschlüsse“ hat sich zwar in der Langfristperspektive noch verringert (vgl. Abb. 7). Die Entwicklung der absoluten Zahlen in der jüngeren Vergangenheit zeigt aber ein überdurchschnittliches Wachstum (seit 1999: +35%; seit 2004: +12%; vgl. Abb. 6).

TREND

Das VHS-Angebot an offen zugänglichen Kursen zeichnet sich bezogen auf die Unterrichtsstunden sowohl in der lang- als auch in der mittel- und kurzfristigen Betrachtung durch eine insgesamt positive Entwicklung aus. Die Belegungen haben in der Langfristperspektive ebenfalls deutlich zugelegt. Im Zeitraum der letzten zehn Jahre (seit 1999) zeigt sich allerdings ein leichter Negativtrend.

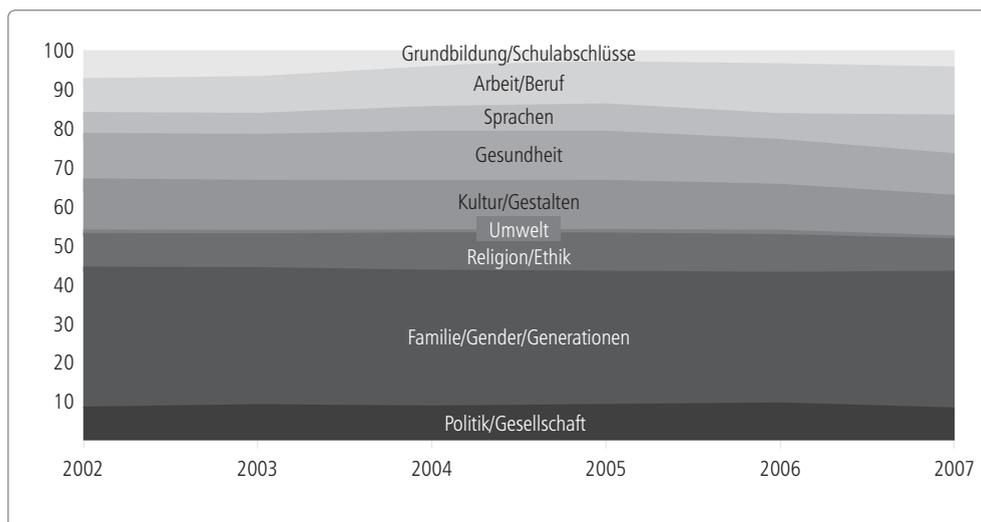


Abbildung 8: Unterrichtsstundenanteile der Themenbereiche an allen Veranstaltungen im Verbund Weiterbildungsstatistik in Prozent 2002–2007 (Anm.: Die Daten basieren auf verbandspezifischen Hochrechnungen. Die Beteiligung der Einrichtungen ist nach Verbänden unterschiedlich und variiert im Zeitverlauf. Nähere Erläuterungen dazu vgl. Weiland/Weiß 2009, S. 11.) (Quelle: DIE 2003–2008b)

TREND

Hinter dieser Gesamtschau verbergen sich recht unterschiedliche Entwicklungen in und Verschiebungen zwischen den verschiedenen Programmbereichen. Zu den Gewinnern zählen „Sprachen“, „Gesundheit“ und „Grundbildung/Schulabschlüsse“. „Arbeit/Beruf“, „Kultur/Gestalten“ und „Politik/Gesellschaft/Umwelt“ erweisen sich dagegen als Verlierer.

Verbund Weiterbildungsstatistik

Anhand der Verbundstatistik des DIE lässt sich zwar keine längerfristige Entwicklung der Themenbereiche nachzeichnen, sie verdeutlicht aber das andere Themenprofil der beteiligten Verbände, die im Bereich der öffentlich geförderten Weiterbildung zu verorten sind.

Demnach liegt ein Schwerpunkt des Weiterbildungsangebots des Verbunds im Themenbereich „Familie/Gender/Generationen“ (vgl. Abb. 8).¹⁶ Hierauf entfallen seit Einführung der Statistik pro

Jahr rund 35 Prozent aller Unterrichtsstunden. Zum spezifischen Profil – v.a. der beteiligten kirchlichen Träger DEAE und KBE – gehört zudem der Themenbereich „Religion/Ethik“ mit einem Anteil am Stundenvolumen von acht Prozent (2007).¹⁷ Ebenfalls acht Prozent macht der Anteil des Themenbereichs „Politik/Gesellschaft“ aus, der in besonderer Weise von den Verbundpartnern AdB und BAK AL vertreten wird. Zusammengenommen repräsentieren diese Themenbereiche gut die Hälfte des gesamten Unterrichtsstundenvolumens.

Auf die Themenbereiche „Kultur/Gestalten“ sowie „Arbeit/Beruf“ entfielen in den letzten Jahren jeweils rund zwölf Prozent der Unterrichtsstunden. Der Anteil des Themenbereichs „Gesundheit“ hatte zuletzt einen Anteil von elf Prozent (2007) und damit im Verbund quantitativ einen deutlich geringeren Stellenwert als bei den VHS. Gleiches gilt für den Themenbereich „Sprachen“, auf den im Verbund z.B. im Jahr 2007 lediglich zehn Prozent der

16 Angebote zu dieser Thematik werden in der Volkshochschul-Statistik dem Programmbereich „Politik/Gesellschaft/Umwelt“ zugerechnet.

17 In der Volkshochschul-Statistik werden solche Veranstaltungen ebenfalls im Programmbereich „Politik/Gesellschaft/Umwelt“ erfasst.

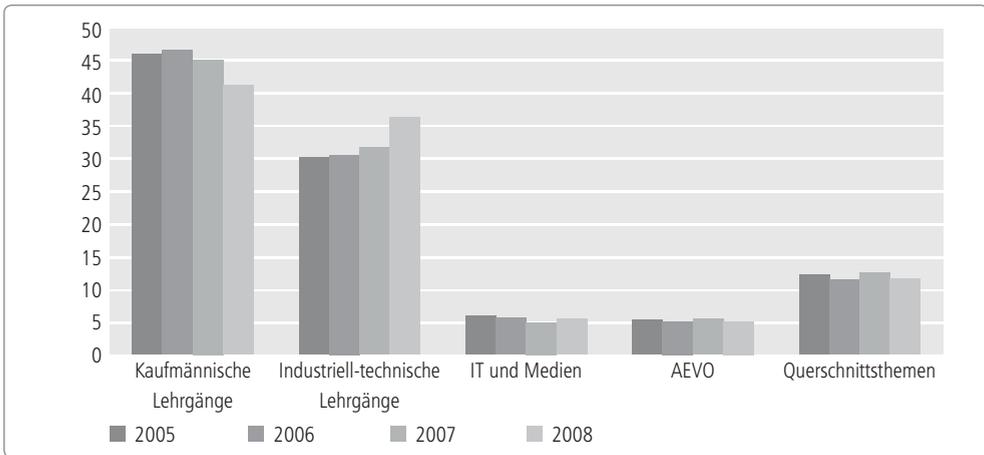


Abbildung 9: Verteilung der Unterrichtsstunden nach Themenbereichen der Lehrgänge (Aufstiegs- und Anpassungs-bildung) der IHK 2005–2008 in Prozent (AEVO = Ausbildereignungsverordnung) (Quellen: DIHK 2008, S. 66–69 und DIHK 2009, S. 70–73)

Unterrichtsstunden entfielen. Quantitativ nachrangige Bedeutung hat ebenfalls der Themenbereich „Grundbildung/Schulabschlüsse“.¹⁸

Industrie- und Handelskammern

Bei der beruflichen Weiterbildung in Verantwortung der Industrie- und Handelskammern (IHK) zeigen die verfügbaren Daten zu den Unterrichtsstunden ab 2005 (vgl. Abb. 9) eine leicht abnehmende Tendenz bei den Unterrichtsstundenanteilen der „kaufmännischen“ Lehrgänge zugunsten der „industriell-technischen“ Lehrgänge. Diese Themenbereiche dominieren, während Weiterbildungen im Bereich „IT und Medien“ einen deutlich geringeren Stellenwert haben. Auch blieb ihr Anteil am Unterrichtsstunden-

volumen mit ca. fünf Prozent in den letzten Jahren vergleichsweise stabil.

Betriebliche Weiterbildung

Inhalte betrieblicher Weiterbildung hat das IW in mehreren Erhebungen zwischen 1992 und 2004¹⁹ erfasst. Ausgewiesen werden die jeweiligen Anteile am gesamten Stundenvolumen, das teilweise auf Schätzungen der Unternehmen beruht. Auch liegt den Erhebungen eine relativ weit gefasste Definition von betrieblicher Weiterbildung zugrunde (vgl. Weiß 2003; Werner 2006).

Den IW-Befunden zufolge (vgl. Abb. 10) hat sich an den Relationen der Themen im genannten Zeitraum wenig verändert, die Anteile sind weitgehend stabil geblieben. Der größte Anteil, d.h. mehr als ein Drittel der betrieblichen Weiterbildungsstunden entfiel demnach auf den Bereich „gewerbliche, naturwissenschaftlich-technische und gestalterische Themen“. An zweiter Stelle folgen mit einem 30-Prozent-Anteil „kaufmännische Themen“. Rund ein Fünftel der Weiterbildungsstunden betrifft „Informations- und Kommunikationstechniken“. Auf „fachübergreifende Themen“ entfallen über die

18 Zur öffentlich geförderten Weiterbildung liegen des Weiteren für einige Bundesländer auch themenbezogene Statistiken vor, die aber in Bezug auf eine Reihe von Themenbereichen mit unterschiedlichen Kategorien und Bündelungen arbeiten (vgl. Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung 2004–2009; Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz 2003–2009; Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft 1998, 2003; Statistisches Amt Saarland 2006–2009). Auch die Fernunterrichtsstatistik enthält Informationen zu den Themenschwerpunkten der Teilnehmenden (vgl. Statistisches Bundesamt 2005, S. 9; Weiß 2008, S. 8; Weiß 2009a, S. 9). Aufgrund der relativ geringen Reichweite des Angebots wird an dieser Stelle aber darauf verzichtet, auf die Ergebnisse einzugehen.

19 Für die letzte IW-Erhebung im Jahr 2007 liegen keine entsprechenden Angaben vor bzw. waren diese nicht zugänglich.

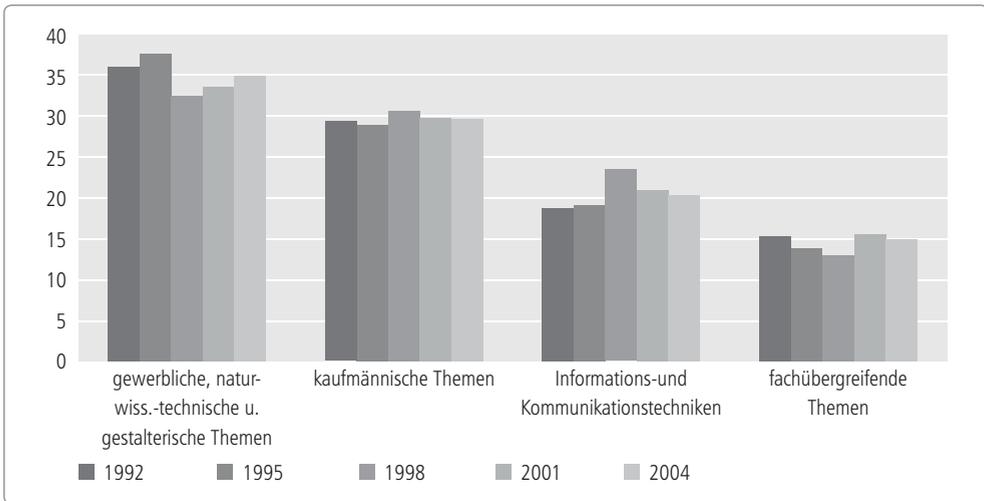


Abbildung 10: Themenbereiche betrieblicher Weiterbildung nach ihren Anteilen am gesamten Stundenvolumen 1992–2004 in Prozent (Quellen: Weiß 2003, S. 15; Werner 2006, S. 5)

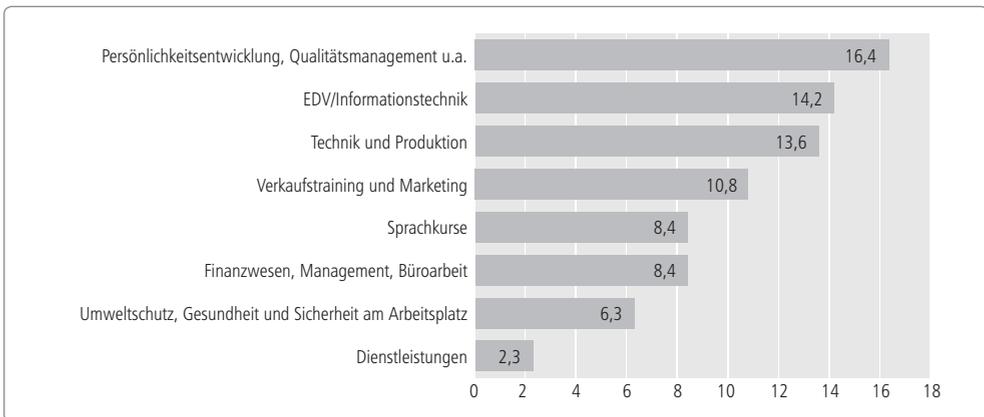


Abbildung 11: Anteile der Teilnahmestunden an Lehrveranstaltungen nach Themenbereichen in Prozent 2005 (ohne „andere Themenbereiche“ mit einem Anteil von 20%) (Quelle: Statistisches Bundesamt 2008, S. 39)

Jahre hinweg jeweils etwa 15 Prozent des Stundenvolumens.

Die Erhebungen des CVTS nutzen die Teilnahmestunden an Lehrveranstaltungen nach Themenbereichen als Indikator für die Bedeutung bestimmter Weiterbildungsinhalte. Die Ergebnisse für 2005 machen die Rangfolge für die jüngere Vergangenheit deutlich (vgl. Abb. 11).

Auf „Persönlichkeitsentwicklung, Qualitätsmanagement u.a.“ entfielen die relativ meisten

Teilnahmestunden, gefolgt von „EDV/Informationstechnik“ sowie „Technik und Produktion“. Auf „Verkaufstraining und Marketing“ entfiel gut jede zehnte Teilnahmestunde, etwas geringer waren 2005 die Anteile für „Sprachkurse“ sowie die Themen „Finanzwesen, Management, Büroarbeit“. Die geringsten Stundenanteile verzeichneten die Themenbereiche „Umweltschutz, Gesundheit und Sicherheit am Arbeitsplatz“ sowie „Dienstleistungen“. Einen Vergleich dieser Ergebnisse mit denen

für das Jahr 1999 erschweren zum Teil unterschiedliche Kategorien. Deutlich wird zumindest, dass nach den CVTS-Befunden der Bereich „EDV/Informationstechnik“ in der betrieblichen Weiterbildung relativ an Bedeutung verloren hat (1999: 21% der Teilnahmestunden; vgl. Egner 2002, S. 75).²⁰

TREND

Sowohl für das Angebot der Industrie- und Handelskammern als auch für die betriebliche Weiterbildung verweisen die vorliegenden Daten auf länger- und kurzfristig insgesamt stabile Themenstrukturen mit Schwerpunkten bei technischen und kaufmännischen Qualifizierungen. In der betrieblichen Weiterbildung hat zudem die Persönlichkeitsentwicklung einen hohen Stellenwert. Dagegen scheint das Thema „EDV/Informationstechnik“ in diesem Segment an Bedeutung verloren zu haben.

3. Entwicklungen in ausgewählten Themenbereichen

Eine angemessene Behandlung aller Themenbereiche ist im Rahmen dieses Kapitels nicht möglich. Daher wurde eine Auswahl getroffen, auf die nachfolgend anhand der Daten der Volkshochschul-Statistik vertiefend eingegangen wird:

- o Sprachen/Fremdsprachen,
- o Gesundheit,
- o Informations- und Kommunikationstechnologien,
- o Grundbildung/Nachholen von Schulabschlüssen (inkl. Alphabetisierung/Elementarbildung).

Diese Auswahl erfolgte nach verschiedenen Faktoren: der quantitativen und/oder bildungspolitischen Bedeutung des Themenbereichs, bemerkenswerten Veränderungen innerhalb eines insgesamt offenbar eher trägen Systems oder der Präsenz im aktuellen Weiterbildungsdiskurs.

Die Ausdifferenzierung der Volkshochschul-Statistik in Fachgebiete und die dafür vorliegenden Zeitreihen ab 1987 ermöglichen es, kurz- und län-

gerfristige Verschiebungen und Veränderungen innerhalb der sonst in der Regel nur grob erfassten Themenbereiche zu veranschaulichen.

Sprachen/Fremdsprachen

Der Themenbereich Sprachen/Fremdsprachen gehört traditionell und aktuell zu den zentralen Inhalten sowohl in der allgemeinen als auch in der (individuellen) beruflichen Weiterbildung. In der jüngeren Vergangenheit erhielt der Erwerb von Fremdsprachen sowohl durch die deutsche Vereinigung als auch durch die europäische Integration neue Impulse.

Quantitativ relevant sind Angebote zum Fremdspracherwerb vor allem in der über die Ländergesetze und Landesmittel öffentlich geförderten allgemeinen Erwachsenen-/Weiterbildung. Dies zeigen auch zugängliche Daten für einige Bundesländer über die auf Basis ihrer Gesetze zur Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung geförderten Angebote (vgl. Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung 2004–2009; Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz 2003–2009; Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft 1998, 2003; Statistisches Amt Saarland 2006–2009).

Wie bereits erwähnt, hat der Programmbereich „Sprachen“ in den VHS unter quantitativen Gesichtspunkten einen besonders hohen Stellenwert (vgl. dazu und zum Folgenden auch Weiß 2009b). Dies gilt primär in Bezug auf die Unterrichtsstunden. Bei den offen zugänglichen Kursen erreichten die Sprachen 2008 mit einem Anteil von 42 Prozent den bisher höchsten Wert. Im Unterschied dazu blieben die Anteile dieses Programmbereichs an den Belegungen offener Kurse über die Jahre hinweg relativ stabil zwischen 27 und 29 Prozent.

Den absoluten Zahlen zufolge (vgl. DIE 1971–2009a) stiegen die Unterrichtsstunden von knapp einer Million Anfang der 1970er Jahre auf rund sechs Mio. seit 2006, die Belegungen dagegen nur von ca. 700.000 auf 1,8 Mio. im letzten Jahrzehnt (vgl. Abb. 12).

Seit 1987 verzeichnen die Unterrichtsstunden ein Plus von 56 Prozent, die Belegungen haben um 19 Prozent zugenommen. Im Zeitraum zwischen 2004 und 2008 gab es beim Stundenvolumen noch einen Anstieg um zehn Prozent; die Belegungen dagegen stagnierten (vgl. Abb. 13 und 14).

20 Andere Zu- bzw. Abnahmen liegen entweder auf sehr geringem Niveau oder lassen sich wegen der uneinheitlichen Systematik nicht seriös feststellen.

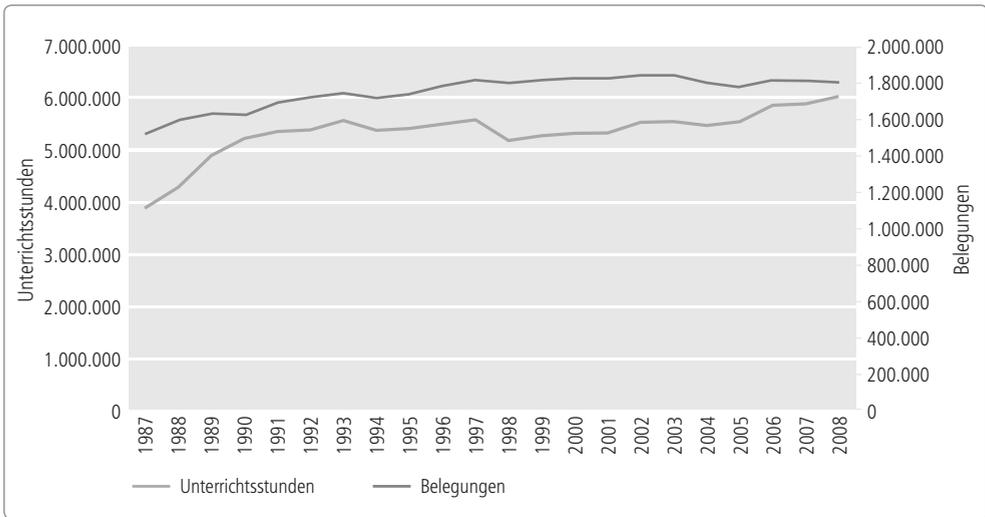


Abbildung 12: Entwicklung der Unterrichtsstunden und Belegungen im VHS-Programmbereich „Sprachen“ 1987–2008
(Quelle: DIE 1988–2009a)

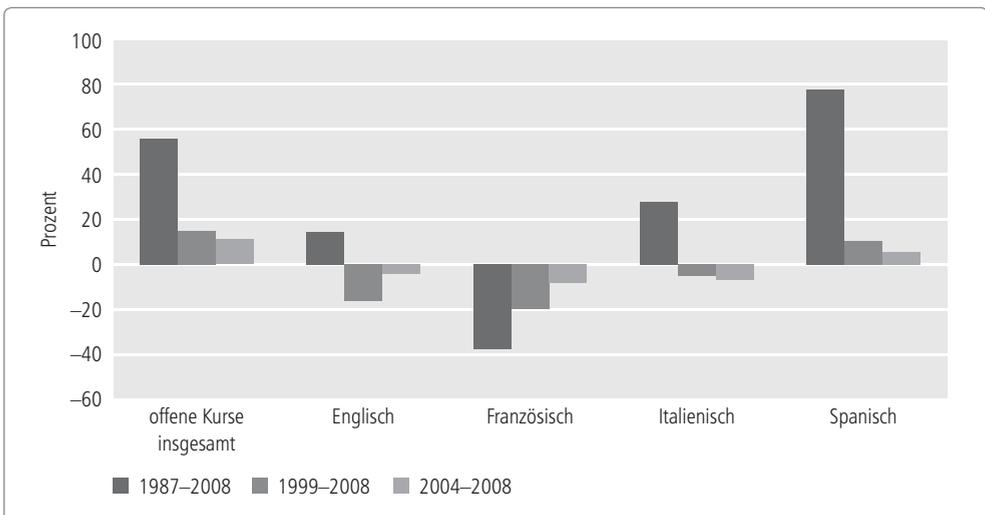


Abbildung 13: Zuwächse und Rückgänge der Unterrichtsstunden offener Sprachkurse an VHS in Prozent
(Quelle: DIE 1988–2009a)

Neben den traditionell beliebten Sprachen wie Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch umfasst das Angebot an Fremdsprachen an den VHS eine breite Palette weiterer, darunter auch sogenannter selten gelernter Sprachen. Die Volkshochschul-Sta-

tistik erfasst differenziert insgesamt 23 Sprachen. Hier kommen dann noch Angebote in den Fachgebieten „Deutsch als Fremdsprache“ und „Deutsch als Muttersprache“ hinzu.

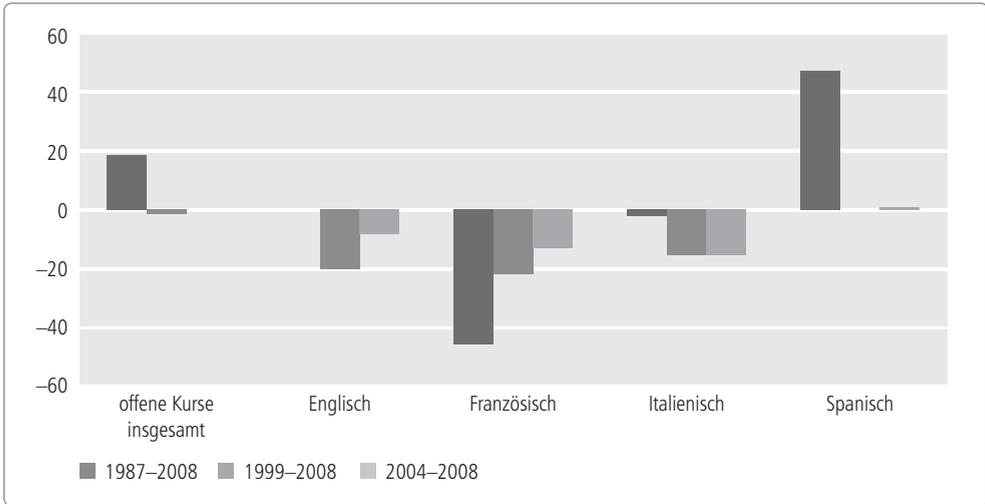


Abbildung 14: Zuwächse und Rückgänge der Belegungen offener Sprachkurse an VHS in Prozent seit 1987, 1999 und 2004 (Quelle: DIE 1988–2009a)

Bezogen auf die wichtigsten Fremdsprachen zeigen sich unterschiedliche Entwicklungen:

- o Offene Kursangebote in *Englisch* haben seit Anfang des Jahrtausends große Anteile eingebüßt: 2008 entfielen noch 25 Prozent der Unterrichtsstunden und 33 Prozent der Belegungen auf diese Sprache. Im Jahr 2000 betrug der entsprechende Anteil noch 40 Prozent bzw. 34 Prozent. Bezogen auf absolute Werte gingen bei den Englischkursen seit 2004 die Unterrichtsstunden um fünf Prozent und die Belegungen um acht Prozent zurück (vgl. Abb. 13 und 14). Gleichwohl bleibt Englisch die dominante Fremdsprache unter den VHS-Kursen.
- o *Französisch* hat bereits seit Ende der 1980er Jahre kontinuierlich an Bedeutung verloren: Seit 1987 gab es Rückgänge von 38 Prozent beim Stundenvolumen und 46 Prozent bei den Belegungen. Im Zeitraum der letzten fünf Jahre war noch ein Minus von neun bzw. 13 Prozent zu verzeichnen (vgl. Abb. 13 und 14). Entfielen 1987 jeweils rund ein Fünftel der Unterrichtsstunden bzw. Belegungen bei den Sprachen auf Französisch, erreichten die Werte im Jahr 2008 nur noch sieben Prozent bei den Unterrichtsstunden und neun Prozent bei den Belegungen.

- o Vergleichsweise stabil geblieben sind die Anteile an Angebot und Nachfrage von offenen Sprachkursen im Fachgebiet *Italienisch*. Sie bewegen sich in den letzten beiden Jahrzehnten um neun Prozent bei den Unterrichtsstunden und zehn Prozent bei den Belegungen. Der langfristige Trend seit 1987 zeigt eine Zunahme des Stundenvolumens (+28%), dagegen ein leichtes Minus bei den Belegungen. Für den Zeitraum seit 2004 verweisen beide Indikatoren auf eine Negativentwicklung (-8% bei den Unterrichtsstunden; -15% bei den Belegungen) (vgl. Abb. 13 und 14).
- o Gewinner unter den Sprachen ist *Spanisch*. Bei den offenen Kursen haben seit 1987 die Unterrichtsstunden um 78 Prozent zugelegt, die Belegungen sind um 48 Prozent gestiegen. Auch in der Betrachtung der letzten fünf Jahre hat Spanisch als einzige wichtige Fremdsprache Anstiege beim Stundenvolumen (+5%) und bei den Belegungen (+1%) zu verzeichnen (vgl. Abb. 13 und 14). Gemessen an Anteilen hat Spanisch inzwischen Französisch überholt und ist an die zweite Stelle gerückt: Im Jahr 2008 hatte Spanisch einen Anteil an den Unterrichtsstunden von zehn Prozent; bei den Belegungen waren es zwölf Prozent. Anfang der 1990er Jahre betrug der entsprechende Wert sieben bzw. neun Prozent.

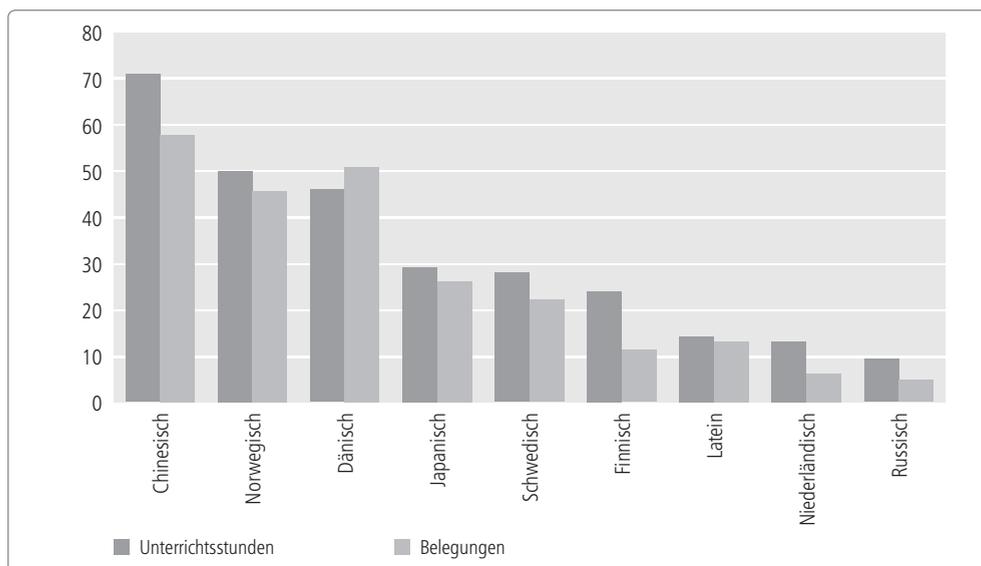


Abbildung 15: Zuwächse der Unterrichtsstunden und Belegungen ausgewählter Sprachkurse an VHS in Prozent seit 2004 (Quelle: DIE 2005–2009a)

Alle anderen Fremdsprachen haben im Kursangebot der VHS unter quantitativen Gesichtspunkten nur marginale Bedeutung. Lediglich Niederländisch, Russisch und Schwedisch erreichen Anteile an den Unterrichtsstunden bzw. Belegungen von jeweils rund einem Prozent, alle anderen liegen noch darunter. Als aktuelle Trendsprachen mit auffallend hohen Zuwächsen in der jüngeren Vergangenheit seit 2004 erweisen sich Chinesisch, Dänisch, Finnisch, Japanisch, Latein, Niederländisch, Norwegisch, Russisch und Schwedisch (vgl. Abb. 15). Für die gestiegene Nachfrage spielen vermutlich berufliche Gründe, zum Teil verbunden mit dem Motiv der (Arbeits-) Migration, eine wichtige Rolle. Bei Latein dürften Belegungen durch jugendliche Schüler/innen mit der Funktion von „Nachhilfestunden“ von Bedeutung sein.

Auch Deutsch als Fremdsprache (DaF) gehört seit Jahrzehnten zum Fächerkanon der VHS und hat einen vergleichsweise hohen Stellenwert. Hier sind Angebot und Nachfrage in den letzten zwei Jahrzehnten kontinuierlich gewachsen: Seit 1987 +266 Prozent bei den Unterrichtsstunden und +214 Prozent bei den Belegungen. In absoluten Zahlen verbirgt sich dahinter ein Anstieg bei den

Unterrichtsstunden von rund 636.000 auf mehr als 2,3 Mio. und bei den Belegungen von 127.000 auf 400.000 im Jahr 2008. Auch in den letzten Jahren seit 2004 verzeichnet DaF noch starke Zuwächse (35% beim Stundenvolumen und 26% bei den Belegungen). In der Folge entfallen auf dieses Fachgebiet aktuell bereits 38 Prozent der Unterrichtsstunden und 22 Prozent der Belegungen aller offenen Kurse im Programmbereich Sprachen; zum Vergleich waren es im Jahr 1987 erst 16 bzw. acht Prozent.

Richten sich Kurse für Deutsch als *Fremdsprache* an Migrant/inn/en, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, wenden sich Kurse für Deutsch als *Muttersprache* speziell an Aussiedler/innen, deren Muttersprache bereits Deutsch ist. Dieses Fachgebiet hat mit dem Nachlassen des Zuzugs dieser Personengruppe in den letzten Jahren (vgl. Destatis/GESIS-ZUMA/WZB 2008, S. 17) kontinuierlich an Gewicht verloren (seit 2004 -34% bei den Unterrichtsstunden; -25% bei den Belegungen). Nach einem Boom bei den Angeboten für Deutsch als Muttersprache Anfang der 1990er Jahre erreichten die Anteile an Unterrichtsstunden und Belegungen 2008 jeweils noch ein Prozent. Demnach haben in diesem Jahr noch ca. 13.000 Personen einen solchen Kurs besucht.

TREND

Sprachkurse bilden einen Angebotsschwerpunkt der allgemeinen, nicht-berufsbezogenen Weiterbildung und sind eine Domäne der VHS.

Innerhalb der insgesamt schon länger relativ stabilen Verhältnisse bei Angebot und Nachfrage haben bei den VHS einzelne Sprachen eine deutlich unterschiedliche Entwicklung genommen. Gewinner bei den „wichtigen“ Fremdsprachen ist Spanisch, während Französisch und Englisch erheblich an Gewicht verloren haben. Im Trend liegen einige der selten gelernten Sprachen wie Chinesisch und die skandinavischen Sprachen.

Eine im Vergleich zu anderen Sprachen und Fachgebieten überdurchschnittlich positive Entwicklung nahmen Angebot und Nachfrage im Bereich Deutsch als Fremdsprache.

Gesundheit

Vergleichbar den Sprachen gehört auch das Thema „Gesundheit“ aktuell zu den eher gewichtigen. Dies belegen wiederum u.a. die Ergebnisse der Umfrage des *wbmonitor* 2009, wonach knapp die Hälfte der erfassten Weiterbildungseinrichtungen Angebote zum Themenbereich „Gesundheit/Wellness“ hatte, bei einem Viertel lag hier sogar ein Angebotsschwerpunkt (vgl. Abb. 3; Koscheck/Feller 2009, S. 7).²¹

Von den von Graf (2009) befragten Anbietern hielt 2008 zwar lediglich ein Fünftel das Thema „Stressbewältigung/Gesundheit“ für einen der aktuell wichtigsten Themenbereiche. Dieser verzeichnete allerdings den größten Anstieg im Vergleich zur Vorjahresbefragung (2007: 14%) (vgl. Graf 2009, S. 88f.). Zudem wurde u.a. diesem Thema mit Blick auf die zukünftige Bedeutung ein besonders hoher Zuwachs prognostiziert.

In der betrieblichen Weiterbildung in der Verantwortung von Unternehmen wird das Thema Gesundheit z.T. in den Zusammenhang mit Sicherheit am Arbeitsplatz und Umweltschutz gestellt und ist quantitativ eher nachrangig. Die Ergebnisse des CVTS für 1999 und 2005 deuten allerdings auf einen leichten Bedeutungszuwachs hin: Entfielen 1999 vier Prozent der Teilnahmestunden an Lehrveranstaltungen

auf diesen Themenbereich (vgl. Egner 2002, S. 75), waren es im Jahr 2005 sechs Prozent (vgl. Statistisches Bundesamt 2008, S. 39).

Angebote im Themenbereich „Gesundheit“ inkl. angrenzender Gebiete wie Gymnastik, Ernährung und Haushalt/Hauswirtschaft gehören ebenfalls zu denjenigen, denen im Segment der öffentlich geförderten Weiterbildung ein hoher Stellenwert zukommt. Nach vorliegenden Daten hat dieser Themenbereich – gemessen an der Entwicklung von Unterrichtsstunden und Teilnehmezahlen – in den letzten Jahren tendenziell noch leicht an Bedeutung gewonnen. Im Rahmen der öffentlich geförderten Erwachsenen-/Weiterbildung sind in einigen Bundesländern z.B. seit 2003 zum Teil noch Zuwächse bei den Unterrichtsstunden zu verzeichnen, während das Volumen insgesamt rückläufig war (vgl. Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung 2004–2009; Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz 2003–2009; Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft 1998, 2003; Statistisches Amt Saarland 2006–2009).

Auch in den Volkshochschulen nehmen Angebote zur Gesundheitsbildung traditionell relativ großen Raum ein. Seit Anfang der 1970er Jahre wuchsen die Unterrichtsstunden von rund 500.000 auf mehr als 1,5 Mio. im Jahr 1987 und erreichen aktuell ca. 2,7 Mio.; die Zahl der Belegungen stieg im gleichen Zeitraum von ebenfalls ca. 500.000 auf etwa zwei Mio. (vgl. Abb. 16). Während seit 2004 die Unterrichtsstunden um sechs Prozentpunkte zulegten, gingen die Belegungen um vier Prozent zurück (vgl. Abb. 17).

Schwerpunkte des offen zugänglichen Kursangebots innerhalb des Programmbereichs liegen in der Rangfolge – gemessen an Unterrichtsstunden und Belegungen – auf den Fachgebieten „Gymnastik/Bewegung/Körpererfahrung“, „Autogenes Training/Yoga/Entspannung“ sowie „Ernährung“. Nennenswert sind zudem noch „Erkrankungen/Heilmethoden“ und „Gesundheitspflege/Erste Hilfe/Krankenpflege“. Ihre nähere Betrachtung verdeutlicht erhebliche Unterschiede in der Entwicklung von Angebot und Nachfrage.

Im Jahr 2008 entfielen jeweils fast die Hälfte der Unterrichtsstunden und Belegungen in der Gesundheitsbildung auf das Fachgebiet „Gymnastik/

21 Für den Bereich der beruflichen Weiterbildung wird der Themenbereich im *wbmonitor* nicht als vergleichbare Kategorie erfasst.

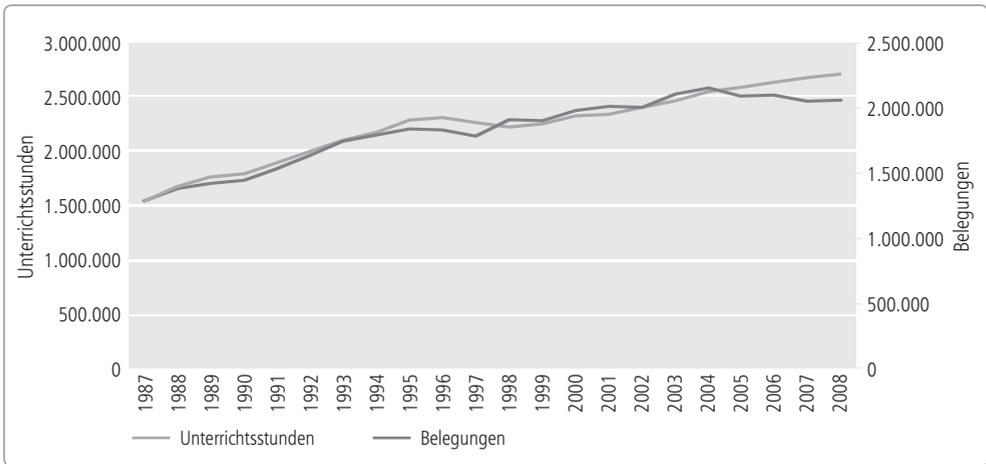


Abbildung 16: Entwicklung der Unterrichtsstunden und Belegungen im VHS-Programmbereich „Gesundheit“ 1987–2008 (Quelle: DIE 1988–2009a)

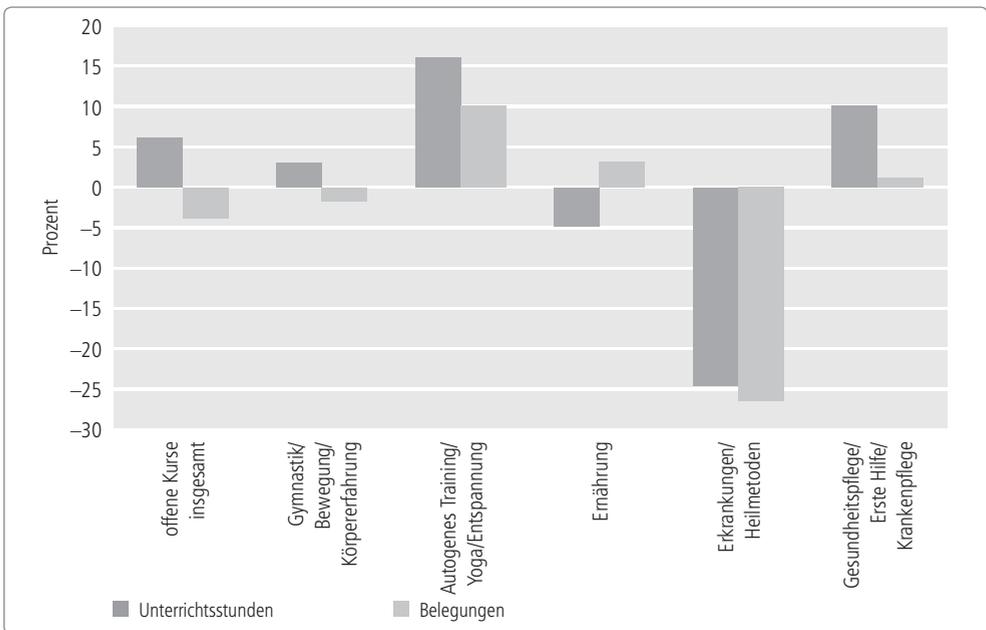


Abbildung 17: Zuwächse und Rückgänge der Unterrichtsstunden und Belegungen offener Kurse im VHS-Programmbereich „Gesundheit“ in Prozent seit 2004 (Quelle: DIE 2005–2009a)

Bewegung/Körpererfahrung“ (46%/48%), d.h. es wurden 1,26 Mio. Unterrichtsstunden durchgeführt und rund eine Million Belegungen registriert. Bereits vor zwei Jahrzehnten hatte diese Thematik einen

großen Stellenwert innerhalb des Programmbereichs (1987: 38% der Unterrichtsstunden und 44% der Belegungen). Seitdem hat es noch kontinuierlich an Bedeutung gewonnen, was sich in steigendem An-

gebotsvolumen und wachsender Nachfrage niedergeschlagen hat. Im Zeitraum der letzten fünf Jahre ist das Aufkommen relativ stabil, die Unterrichtsstunden verzeichnen einen Zuwachs von drei Prozent, die Belegungen dagegen einen Rückgang um zwei Prozent (vgl. Abb. 17).

Eine ähnliche Entwicklung – aber auf einem insgesamt niedrigeren Niveau – ist für das Fachgebiet „Autogenes Training/Yoga/Entspannung“ zu verzeichnen. Hier erreichten die Anteile der Unterrichtsstunden und Belegungen im Jahr 2008 31 Prozent bzw. 25 Prozent der Unterrichtsstunden bzw. Belegungen im Programmbereich. 1987 betrug die entsprechenden Werte bereits 25 Prozent bzw. 23 Prozent. In absoluten Zahlen hat sich das Stundenvolumen seitdem mehr als verdoppelt (von ca. 381.000 auf 840.000), die Belegungen sind um gut zwei Drittel gestiegen (von ca. 301.000 auf 508.000). Während sich das Fachgebiet „Gymnastik“ in den letzten Jahren durch Stagnation auf hohem Niveau auszeichnete, gab es im Fachgebiet „Autogenes Training“ seit 2004 deutliche Zuwächse bei den Unterrichtsstunden (+16%) bzw. Belegungen (+10%) (vgl. Abb. 17).

Demgegenüber hat das quantitativ weniger bedeutsame offene Kursangebot im Fachgebiet „Ernährung“ in den letzten beiden Jahrzehnten insbesondere relativ an Gewicht verloren. Auch hat sich in diesem Zeitraum die absolute Zahl der Unterrichtsstunden drastisch reduziert von über 300.000 Ende der 1980er Jahre auf ca. 174.000 in den Jahren 2007/2008, was einem Rückgang des Anteils von 20 Prozent auf sechs Prozent entspricht. Allein seit 2004 hat das Stundenvolumen um fünf Prozent abgenommen (vgl. Abb. 17). Die jährlichen Belegungen haben ebenfalls an Anteilen eingebüßt (Ende der 1980er Jahre: 19%, 2007/2008: 12%). Die absolute Nachfrage weist erhebliche Schwankungen auf, bewegte sich aber immer zwischen 215.000 und knapp 260.000 Belegungen. In der Betrachtung des Fünfjahreszeitraums seit 2004 ist ein leichter Anstieg zu verzeichnen (+3%; vgl. Abb. 17) und die Belegungszahlen liegen wieder auf eher hohem Niveau.

Von eher drastischen Auf- und Ab-Entwicklungen war bisher das Fachgebiet „Erkrankungen/Heilmethoden“ geprägt, wobei auch diese Thematik quantitativ gesehen eine eher nachrangige Bedeutung hat

(2008: Anteil der Unterrichtsstunden in der Gesundheitsbildung 2% und Anteil der Belegungen 3%). Die Schwankungen betreffen v.a. die Belegungszahlen, aber auch die Unterrichtsstunden seit Mitte der 1990er Jahre, nachdem Angebot und Nachfrage zuvor kontinuierlich zugelegt hatten. Zwischen 2004 und 2008 sanken die Unterrichtsstunden um 25 Prozent und die Belegungen um 27 Prozent (vgl. Abb. 17) auf ihr bisher niedrigstes Niveau seit Anfang der 1990er Jahre.

Das ebenfalls quantitativ wenig bedeutsame Fachgebiet „Gesundheitspflege/Erste Hilfe/Kranknurspflege“ zeichnet sich beim offenen Kursangebot dagegen durch deutlich weniger ausgeprägte Schwankungen aus. Die absolute Zahl der Unterrichtsstunden bewegte sich in den letzten Jahren auf dem Niveau vom Ende der 1980er/Anfang der 1990er Jahre, hat aber im Zeitraum von 2004 bis 2008 um zehn Prozent zugelegt (vgl. Abb. 17). Die Belegungen sind zwar in der langfristigen Betrachtung rückläufig, erweisen sich seit 2004 aber eher stabil (+1%). Relativ gesehen sind die Anteile dieses Fachgebiets an den Unterrichtsstunden und Belegungen im Programmbereich insgesamt von jeweils vier Prozent im Jahr 1987 auf jeweils zwei Prozent im Jahr 2008 gesunken.

TREND

Gesundheitsbildung hat langfristig eindeutig an Bedeutung gewonnen – absolut und relativ im Verhältnis zu anderen Weiterbildungsthemen. Dies gilt primär für die öffentlich geförderte, allgemeine Weiterbildung.

Verschiebungen und Schwankungen innerhalb des gesamten Komplexes bezogen auf einzelne Fachgebiete verdeutlicht die Volkshochschul-Statistik. Demnach hat „Ernährung“ vor allem langfristig als Weiterbildungsthema der VHS an Gewicht verloren, während Angebote im Fachgebiet „Autogenes Training/Yoga/Entspannung“ deutlich an Boden gewannen.

In der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung gibt es Anzeichen für einen Bedeutungszuwachs. Angesichts der steigenden Lebenserwartung, des demographischen Wandels und alternder Belegschaften ist davon auszugehen, dass gesundheitsbezogene Weiterbildungsaktivitäten weiter zunehmen werden.

EDV/Informationstechnologie

Die Fähigkeit, mit Computern und Neuen Medien umzugehen, gehört inzwischen zu den Schlüsselkompetenzen nicht nur im Erwerbsbereich, sondern auch im privaten Alltag. Die sich gerade in diesen Bereichen schnell vollziehenden Änderungen und technischen Entwicklungen erzeugen immer wieder Weiterbildungsbedarfe und induzieren mehr oder weniger ständiges Lernen. Daher verwundert es nicht, dass Angebote zu diesem Themenbereich sowohl in der allgemeinen wie in der beruflichen bzw. betrieblichen Weiterbildung einen quantitativ hohen Stellenwert haben.

In den Programmen der VHS sind Weiterbildungsangebote zum Thema Informations- und Kommunikationstechnologien (IuK) im Bereich „Arbeit/Beruf“ verortet, der in letzten zehn Jahren mit Rückgängen zu kämpfen hatte (bezogen auf offene Kurse seit 1999 -34% bei den Unterrichtsstunden und -35% bei den Belegungen; seit 2004 jeweils -12%; vgl. Abb. 20). Bei der näheren Betrachtung der Entwicklungen des Kursangebots in den IuK-Fachgebieten, auf die ein Großteil des Stundenvolumens und der Belegungen im Bereich „Arbeit/Beruf“ entfällt, zeigt sich, dass der negative Trend sich auch dort deutlich widerspiegelt (vgl. Abb. 18 und 19).

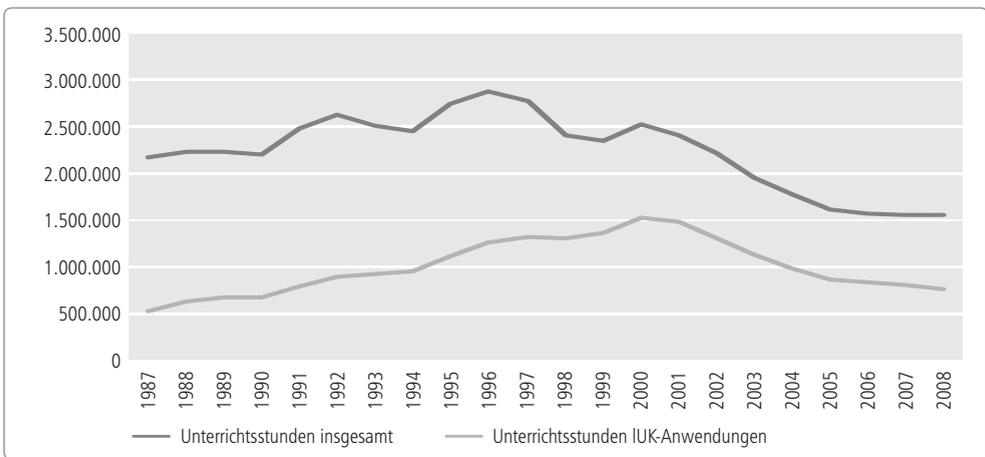


Abbildung 18: Entwicklung der Unterrichtsstunden im VHS-Programmbereich „Arbeit/Beruf“ 1987–2008 (Quelle: DIE 1988–2009a)

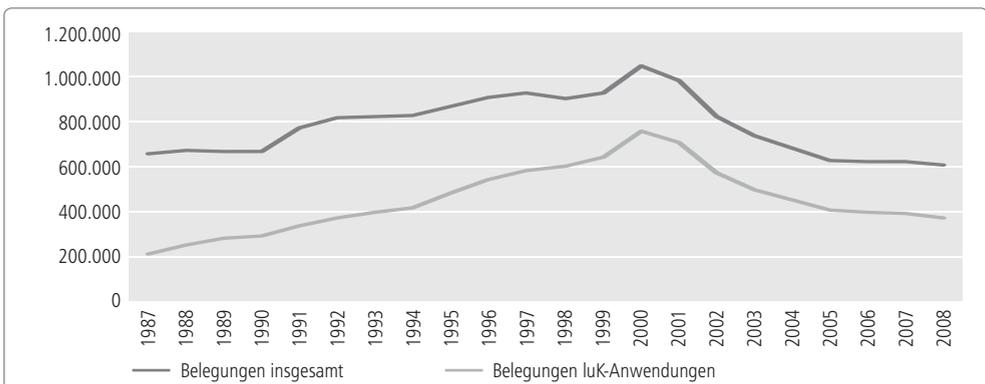


Abbildung 19: Entwicklung der Belegungen im VHS-Programmbereich „Arbeit/Beruf“ 1987–2008 (Quelle: DIE 1988–2009a)

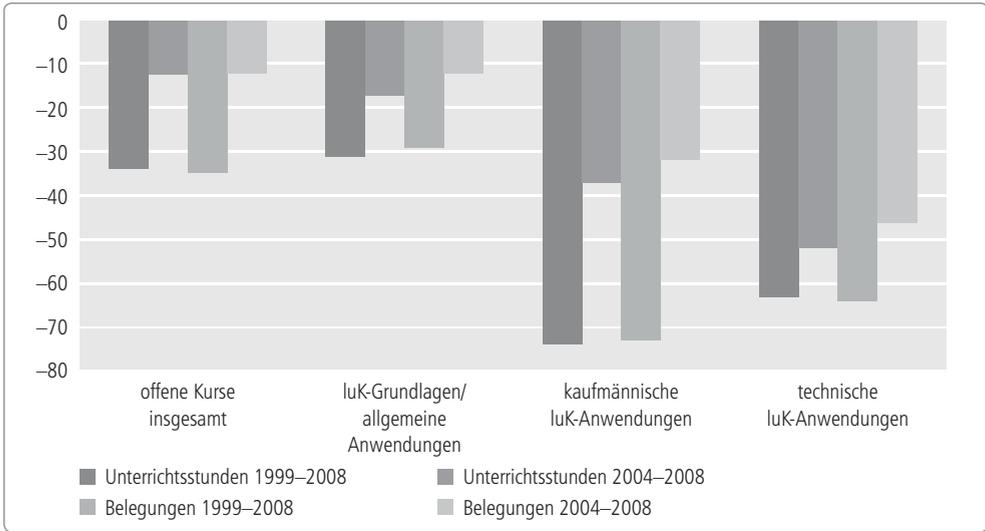


Abbildung 20: Rückgänge der Unterrichtsstunden und Belegungen offener Kurse im VHS-Programmbereich „Arbeit/Beruf“ in Prozent seit 1999 und 2004 (Quelle: DIE 2000–2009a)

Unter den Kursen zu IuK-Anwendungen haben solche zu „IuK-Grundlagen/allg. Anwendungen“ besonderes Gewicht. Im Jahr 2008 wurden rund 630.000 Unterrichtsstunden durchgeführt bzw. 310.000 Belegungen registriert, was Anteilen von 41 Prozent bzw. 51 Prozent des jeweiligen Aufkommens im gesamten Programmbereich entspricht.

Langfristig betrachtet sind Angebot und Nachfrage in diesem Fachgebiet bis 2000/2001 kontinuierlich gestiegen. Seit 1999 hat das Unterrichtsstundenvolumen allerdings um 31 Prozent abgenommen, die Belegungen um 29 Prozent; im Zeitraum von fünf Jahren seit 2004 belaufen sich die Rückgänge noch auf 17 bzw. 12 Prozent (vgl. Abb. 20).

Deutlich massiver fielen die Abnahmen bei den Veranstaltungen zu kaufmännischen und technischen IuK-Anwendungen aus (vgl. Abb. 20). Hier waren bei den Unterrichtsstunden seit 1999 Rückgänge von -74 Prozent bzw. -63 Prozent zu verzeichnen, die Abnahmen bei den Belegungen fielen jeweils nahezu gleich hoch aus. Während der Trend auch bei den „kaufmännischen IuK-Anwendungen“ bei der Betrachtung eines Fünfjahreszeitraums seit 2004 in etwa gleich bleibt (-37% bei den Unterrichtsstunden und -32% bei den Belegungen), hat sich der Rückgang bei Kursen zu „technischen IuK-Anwen-

dungen“ noch verstärkt (-52% bei den Unterrichtsstunden und -46% bei den Belegungen).

Allerdings haben Kursangebote in diesen Fachgebieten ein insgesamt deutlich geringeres Gewicht als solche zum Thema „IuK-Grundlagen/allg. Anwendungen“. Zu ihren besten Zeiten, d.h. in den Jahren 2000/2001, entfielen rund 14 Prozent der Unterrichtsstunden und 16 Prozent der Belegungen im Programmbereich „Arbeit/Beruf“ auf Kurse zu „kaufmännischen IuK-Anwendungen“. Bei den Angeboten zu „technischen IuK-Anwendungen“ betragen die entsprechenden Werte lediglich vier bzw. fünf Prozent.

TREND

Die Auswertung verschiedener Datenquellen belegt für die jüngere Vergangenheit eine insgesamt gleichbleibend hohe Bedeutung von Weiterbildungen im Bereich EDV/Computer in der individuellen allgemeinen und beruflichen sowie in der betrieblichen Weiterbildung.

Im Kontext des Weiterbildungsangebots der VHS zeigt sich allerdings ein seit fast zehn Jahren anhaltender negativer Trend bei der Entwicklung der Unterrichtsstunden und der Belegungen im offenen Kursangebot zu „IuK-Anwendungen“.

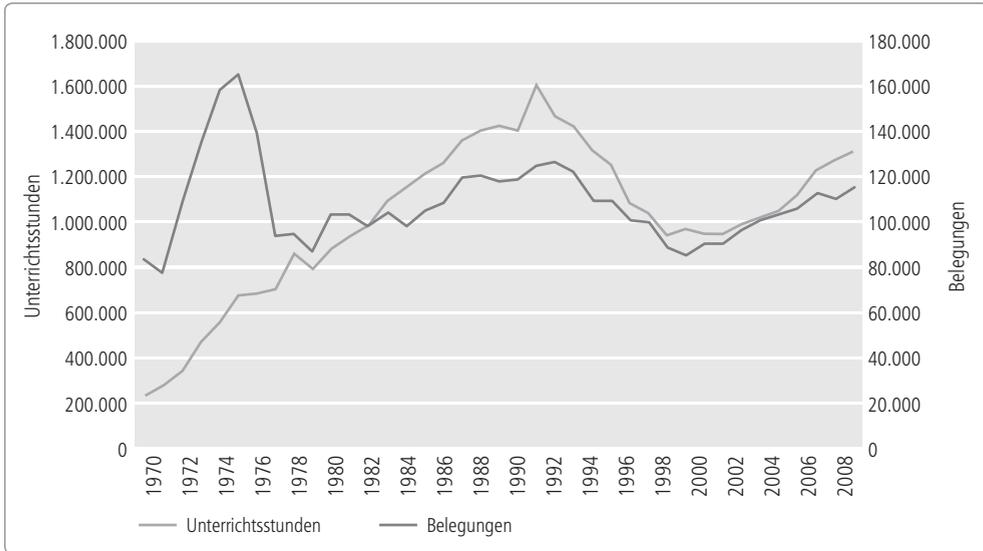


Abbildung 21: Entwicklung der Unterrichtsstunden und Belegungen offener VHS-Kurse im Programmbereich „Grundbildung/Schulabschlüsse“ 1970–2008 (Quelle: DIE 1971–2009a)

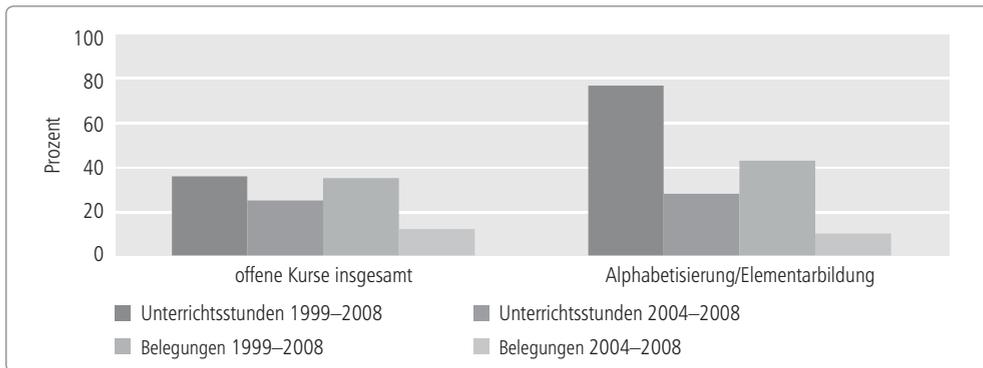


Abbildung 22: Zuwächse der Unterrichtsstunden und Belegungen offener Kurse im VHS-Programmbereich „Grundbildung/Schulabschlüsse“ in Prozent seit 1999 und 2004 (Quelle: DIE 2000–2009a)

Grundbildung/Nachholen von Schulabschlüssen

Der Themenbereich „Grundbildung/Nachholen von Schulabschlüssen“ inkl. Elementarbildung und Alphabetisierung hat zwar unter rein quantitativen Gesichtspunkten von Angebot und Nachfrage keine herausgehobene Relevanz in der Weiterbildung. Allerdings spielt er unter bildungs- und sozialpolitischen Gesichtspunkten eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, Geringqualifizierten und Menschen mit unzureichenden Lese- und Schreibkompetenzen eine

Chance einzuräumen, ihre gesellschaftliche Teilhabe und Beschäftigungsfähigkeit zu verbessern. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie sich dieser Themenbereich entwickelt hat.²²

Hierzu kann auf die Volkshochschul-Statistik des DIE zurückgegriffen werden. Sie bietet auch die

22 Zu den Rahmenbedingungen, Strukturen und Ansätzen der Grundbildung/Alphabetisierung in Deutschland vgl. Tröster 2005 und 2009.

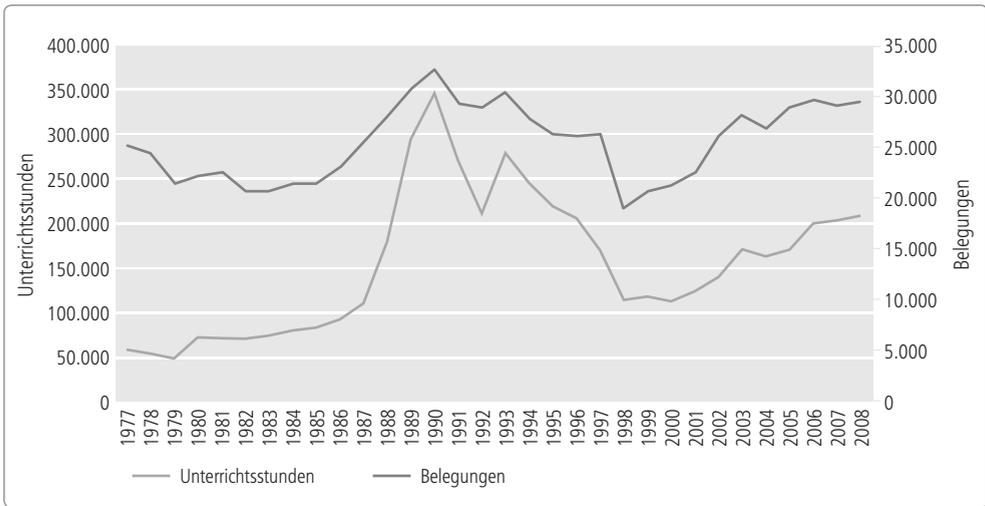


Abbildung 23: Entwicklung der Unterrichtsstunden und Belegungen offener VHS-Kurse im Fachgebiet „Alphabetisierung/Elementarbildung“ 1977–2008 (Quelle: DIE 1978–2009a)

Möglichkeit, Daten zum Thema Alphabetisierung/Elementarbildung auszuweisen.²³

An den VHS war im Programmbereich „Grundbildung/Schulabschlüsse“ bis Anfang der 1990er Jahre ein tendenzieller Anstieg der Unterrichtsstunden zu verzeichnen (vgl. Abb. 21). Bis 1998 erfolgte dann ein Rückgang auf das Niveau zu Beginn der 1980er Jahre. Seit 2002 erfolgte ein Wiederanstieg bis zum (vorläufigen) Höchststand im Jahr 2008 (1,32 Mio.). Der Bereich konnte sowohl bezogen auf die letzten zehn Jahre seit 1999 als auch bezogen auf die letzten fünf Jahre seit 2004 überdurchschnittliche Zuwachsraten von 36 bzw. 25 Prozent verzeichnen (vgl. Abb. 22; offene Kurse insgesamt: 3% bzw. 5%).

Den relativ größten Anteil an den Unterrichtsstunden in offenen VHS-Kursen insgesamt hatte der Programmbereich in den 1980er Jahren mit jeweils mehr als elf Prozent. Am niedrigsten war der Anteil in der jüngeren Vergangenheit mit sieben Prozent

zwischen 1998 bis 2001. Seitdem ist wieder ein Anstieg zu verzeichnen auf aktuell knapp zehn Prozent (2008).

Den Höchststand an Belegungen (absolut und relativ) erreichte der Programmbereich 1975 (ca. 166.000 bzw. 4,4% der Belegungen von offenen Kursen insgesamt); der bisher tiefste Stand nach 1971 ist für das Jahr 1999 zu verzeichnen (ca. 86.000 Belegungen; 1,3% der Belegungen von offenen Kursen insgesamt). Seither stiegen mit den Unterrichtsstunden auch die Belegungen wieder an. Hier betragen die Zuwachsraten seit 1999 bzw. 2004 35 bzw. zwölf Prozent (offene Kurse insgesamt: -3% bzw. -4%) (vgl. Abb. 21 und 22).

Separate Zahlen für das Fachgebiet „Alphabetisierung/Elementarbildung“ liegen seit dem Berichtsjahr 1977 vor (vgl. Abb. 23).

Danach gewann „Alphabetisierung/Elementarbildung“ in der jüngeren Vergangenheit (wieder) deutlich an Gewicht: Im Zehnjahresvergleich seit 1999 ergibt sich für das Fachgebiet ein weit überdurchschnittlicher Zuwachs bei den Unterrichtsstunden von 77 Prozent, im Fünfjahresvergleich erreicht die Quote noch 28 Prozent (vgl. Abb. 22).

Machte das Fachgebiet „Alphabetisierung/Elementarbildung“ Ende der 1990er Jahre/2000 ca. zwölf Prozent des Unterrichtsstundenvolumens der

23 Die bildungspolitische Relevanz lässt sich z.B. daran festmachen, dass das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gegenwärtig die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit durch die Förderung von Forschungs- und wissenschaftlich begleiteten Entwicklungsprojekten unterstützt. Nähere Informationen dazu finden sich unter www.bmbf.de/de/426.php.

offenen Kurse im Programmbereich aus, so erhöhte sich dieser Anteil in den letzten Jahren auf 16 Prozent. Damit stieg auch wieder der Anteil an den gesamten Unterrichtsstunden in offenen VHS-Kursen von 0,8 auf 1,5 Prozent.

Die Zahl der Belegungen hat seit 1999 um 43 Prozent, seit 2004 um zehn Prozent zugenommen (vgl. Abb. 22). In den letzten Jahren ist sie relativ stabil geblieben und beträgt seit 2006 jährlich über 29.000 (vgl. Abb. 23), was einem Anteil von etwa 26 Prozent der Belegungen im Programmbereich „Grundbildung/Schulabschlüsse“ und einem Anteil von 0,5 Prozent an den Belegungen offener VHS-Kurse insgesamt entspricht.

Auffällige Anstiege seit Beginn dieses Jahrtausends dürften zum einen auf eine umfangreiche bundesweite Kampagne gegen Analphabetismus des Bundesverbandes Alphabetisierung e.V. Ende der 1990er Jahre (vgl. Bundesverband Alphabetisierung e.V. 2007) und zum anderen auf die Einführung von Integrationskursen (auch in der Verbindung mit Alphabetisierung) im Kontext des Inkrafttretens des Zuwanderungsgesetzes zurückgehen (vgl. Karg u.a. 2010).

In welche spezifischen Angebote sich dieses Themenfeld wiederum aktuell ausdifferenziert, darüber gibt eine quantitative Erhebung bei Anbietern im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung Auskunft, die 2008 vom DIE in Kooperation mit dem Deutschen Volkshochschul-Verband e.V. und dem Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. durchgeführt wurde (vgl. hierzu und zum Folgenden Karg u.a. 2010). Demnach wurde das im Bereich Alphabetisierung erfasste Angebot 2008 ganz überwiegend an den VHS durchgeführt. Knapp die Hälfte richtete sich an Personen nicht-deutscher Muttersprache, was auf die wachsende Bedeutung der vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) geförderten Integrationskurse zurückgeführt wurde. Auch die erfassten Grundbildungsangebote wurden mehrheitlich von VHS durchgeführt. Bei der größten Teilgruppe von Kursen stand thematisch die Vermittlung von Alltagstechniken (wie z.B. Bedienung von technischen Geräten, Umgang mit Geld, Gesundheit/Ernährung) im Mittelpunkt. Vergleichsweise häufig waren zudem Angebote zur Vermittlung von Orientierungs-

wissen zu Politik, Recht und Kultur. Dagegen diente „nur“ jedes zehnte Angebot der außerschulischen Grundbildung, die auf das Nachholen des Hauptschulabschlusses vorbereitet.

TREND

Der VHS-Programmbereich „Grundbildung/Schulabschlüsse“ hat – gemessen an seinen Unterrichtsstunden und Belegungen – im Vergleich zu anderen Bereichen zwar traditionell eine nachrangige Position im VHS-Angebot, ist aber derjenige mit weit überdurchschnittlich hohen Zuwachsraten im letzten Jahrzehnt.

Bedeutenden Anteil daran hat die Entwicklung im Fachgebiet „Alphabetisierung/Elementarbildung“, die sich gleichfalls durch überdurchschnittliche Anstiege beim Stundenvolumen und bei der Nachfrage auszeichnet.

4. Weiterbildung jenseits traditioneller Veranstaltungsformen

Die bisherige Darstellung konzentrierte sich auf die Analyse von quantitativen Befunden zu traditionellen Veranstaltungsformen wie Kursen, Seminaren, Lehrgängen u.Ä. Hierauf beziehen sich die vorliegenden Daten und Statistiken, aus denen derzeit angebotsbezogene Entwicklungen bzw. Trends ermittelt werden können. Auch ist davon auszugehen, dass in der organisierten Weiterbildung derartige Lehr-/Lernsettings nach wie vor die dominante Rolle spielen. Allerdings gibt es verschiedene Hinweise auf einen Bedeutungszuwachs bei den Leistungen von Weiterbildungsanbietern für Weiterbildungsteilnehmende bzw. -interessierte, die jenseits der klassischen Veranstaltungsformen zu verorten sind bzw. über ein Weiterbildungsangebot hinausgehen. Hierzu gehören z.B. Selbstlernzentren, E-Learning-Angebote, Assessment-Center oder die Durchführung von Kompetenzbilanzierungen und v.a. verschiedene Formen individueller Beratung. So belegen z.B. sowohl die schriftlichen Befragungen der VHS und der nach dem Weiterbildungsgesetz (WbG) des Landes Nordrhein-Westfalen anerkannten Einrichtungen als auch zahlreiche Expertengespräche, die das DIE seit 2009 im Rahmen eines

Evaluationsprojekts in diesem Bundesland durchgeführt hat, dass ein Großteil der Einrichtungen in zunehmendem Maße derartige Leistungen erbringt. Auch findet dies seinen Niederschlag in einem in den letzten Jahren seit 2002 beachtlich gestiegenen Personalaufwand für solche Supportangebote. Bezogen auf das Jahr 2008 wurde dieser von den betreffenden Einrichtungen auf durchschnittlich 17 Prozent bei den VHS und 15 Prozent bei den nach WbG anerkannten Einrichtungen beziffert (vgl. DIE 2009d).

Die Beschäftigung mit anderen, nicht-traditionellen Formen organisierter Weiterbildung rückt zwei Zielgruppen besonders ins Blickfeld, zum einen bildungsferne, in der Weiterbildung bisher deutlich unterrepräsentierte Personengruppen, wie Geringqualifizierte oder Menschen mit Migrationshintergrund (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 151ff.), zum anderen Führungskräfte.

Vorliegende, qualitativ angelegte Untersuchungen und wissenschaftliche Begleitstudien belegen (vgl. Bremer/Kleemann-Göhring 2010), dass die erfolgreiche Gewinnung für Weiterbildung und die Beteiligung von sogenannten Bildungsfernen und Bildungsbenachteiligten nicht nur vergleichsweise ressourcenintensiv ist, sondern auch spezifischer, aufsuchender Ansprache- und Vermittlungsformen sowie ungewöhnlicher Lernorte bedarf, was auf den Einsatz eher niedrigschwelliger Lehr-/Lernsettings auch und gerade außerhalb des „normalen“ Unterrichtsbetriebs in Seminarräumen verweist (z.B. Theaterprojekte).

Aber auch für das Segment der beruflichen Weiterbildung von Fach- und Führungskräften in Unternehmen gibt es Belege für den Zuwachs von Bildungsdienstleistungen jenseits des Weiterbildungsangebots in Gruppenpräsenzform. Hier liegen seit Jahren vor allem individualisierte beratungsnah Angebote (wie z.B. Coaching) im Trend und sind vor allem bei privaten, kommerziell tätigen Weiterbildungsanbietern inzwischen ein fest etabliertes Angebot (vgl. DIE 2008c, S. 65ff. sowie Graf 2009, S. 28; Wuppertaler Kreis 2008, S. 5).

Derartige Leistungen lassen sich nicht mit den gängigen Kategorien wie Unterrichtsstunden, Teilnehmertagen u.Ä. statistisch abbilden und werden insofern bei der quantitativ ausgerichteten Untersuchung von angebotsbezogenen Entwicklungen und Trends bisher nicht angemessen berücksich-

tigt. Mit Blick auf die Verringerung dieses Defizits für zukünftige Trendanalysen stellt nicht nur die Entwicklung passender Indikatoren eine forschungsmethodische Herausforderung dar. Auch gilt es, die Anbieter stärker dafür zu gewinnen, entsprechende Daten zu generieren und zur Verfügung zu stellen, um Spektrum und Umfang ihrer Weiterbildungsangebote und Leistungen adäquat sichtbar zu machen.

Literatur

- Ambos, I./Egetenmeyer, R. unter Mitarbeit von Scheller, F. (2009): *wbmonitor 2008: Personalentwicklung und wirtschaftliches Klima bei Weiterbildungsanbietern*. Zentrale Ergebnisse im Überblick. URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/wbmonitor2008_umfrage-2008_ergebnisbericht_200901.pdf (Stand: 07.04.2010)
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2008): *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld
- Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (Hg.) (2004): *Erwachsenenbildung in Bayern 2002*. URL: www.statistik.bayern.de/veroeffentlichungen/webshop (s. unter Fachstatistische Veröffentlichungen – Bildung, Kultur, Rechtspflege – B4100 Erwachsenenbildung in Bayern) (Stand: 16.12.2009)
- Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (Hg.) (2006a): *Erwachsenenbildung in Bayern 2003*. URL: www.statistik.bayern.de/veroeffentlichungen/webshop (s. unter Fachstatistische Veröffentlichungen – Bildung, Kultur, Rechtspflege – B4100 Erwachsenenbildung in Bayern) (Stand: 16.12.2009)
- Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (Hg.) (2006b): *Erwachsenenbildung in Bayern 2004*. URL: www.statistik.bayern.de/veroeffentlichungen/webshop (s. unter Fachstatistische Veröffentlichungen – Bildung, Kultur, Rechtspflege – B4100 Erwachsenenbildung in Bayern) (Stand: 16.12.2009)
- Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (Hg.) (2007): *Erwachsenenbildung in Bayern 2005*. URL: www.statistik.bayern.de/veroeffentlichungen/webshop (s. unter Fachstatistische Veröffentlichungen – Bildung, Kultur, Rechtspflege – B4100 Erwachsenenbildung in Bayern) (Stand: 16.12.2009)

- Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (Hg.) (2008): Erwachsenenbildung in Bayern 2006. URL: www.statistik.bayern.de/veroeffentlichungen/webshop (s. unter Fachstatistische Veröffentlichungen – Bildung, Kultur, Rechtspflege – B4100 Erwachsenenbildung in Bayern) (Stand: 16.12.2009)
- Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (Hg.) (2009): Erwachsenenbildung in Bayern 2007. URL: www.statistik.bayern.de/veroeffentlichungen/webshop (s. unter Fachstatistische Veröffentlichungen – Bildung, Kultur, Rechtspflege – B4100 Erwachsenenbildung in Bayern) (Stand: 16.12.2009)
- Bremer, H./Kleemann-Göhring, M. (2010): Potentiale der Weiterbildung durch den Zugang zu sozialen Gruppen entwickeln. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts. Unveröffentl. Bericht für das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Duisburg/Essen
- Bundesagentur für Arbeit (2010): Arbeitsmarkt in Zahlen – Förderstatistik. URL: www.pub.arbeitsamt.de/hst/services/statistik/detail/f.html (Stand: 03.05.2010)
- Bundesinstitut für Berufsbildung/Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2007): wbmonitor Klimaindex 2007: Weiterbildungsanbieter überwiegend positiv gestimmt! URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/wbmonitor_umfrage-2007_zentrale-ergebnisse.pdf (Stand: 07.04.2010)
- Bundesinstitut für Berufsbildung/Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2008): Grundauszählung wbmonitor 2008. URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/wbmonitor_umfrage-2008_grundauszaehlung.pdf (Stand: 07.04.2010)
- Bundesinstitut für Berufsbildung/Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2009): Grundauszählung wbmonitor 2009. URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/wbmonitor_umfrage-2009_grundauszaehlung.pdf (Stand: 07.04.2010)
- Bundesverband Alphabetisierung e.V. (2007): Jahresbericht 2007. Münster
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (Hg.) (2008): DIHK-Bildungsbericht 2007/2008 – Berufsbildung, Weiterbildung, Bildungspolitik. Berlin/Meckenheim
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (Hg.) (2009): DIHK-Bildungsbericht 2008/2009 – Berufsbildung, Weiterbildung, Bildungspolitik. Berlin/Meckenheim
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (1971–2009a): Elektronische Datenbasis der Volkshochschul-Statistik für die Berichtsjahre 1970–2008. URL: www.die-bonn.de/service/statistik/index.asp (Stand: 12.05.2010)
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2003–2008b): Elektronische Datenbasis der Weiterbildungsstatistik im Verbund für die Berichtsjahre 2002–2007. URL: www.die-bonn.de/service/statistik/index.asp (Stand: 12.05.2010)
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2008c): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008. Bielefeld
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2009d): Evaluation der Wirksamkeit der WbG-Weiterbildungsmittel. Erste Befunde des Arbeitspakts 1: Datenerhebung. Unveröffentl. Bericht für das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Bonn
- Egner, U. (2002): Berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS2). Wiesbaden
- Fischer, G. u.a. (2008): Langfristig handeln, Mangel vermeiden: Betriebliche Strategien zur Deckung des Fachkräftebedarfs. Ergebnisse des IAB-Betriebspanels 2007. IAB-Forschungsbericht, H. 3. URL: doku.iab.de/forschungsbericht/2008/fb0308.pdf (Stand: 07.04.2010)
- Graf, J. (2009): Weiterbildungsszene Deutschland. Studie über den deutschen Weiterbildungsmarkt. Bonn
- Karg, L. u.a. (2010): Ergebnisbericht zur ersten Erhebung monitor Alphabetisierung und Grundbildung bezogen auf das Jahr 2008. URL: www.die-bonn.de/doks/alphamonitor1001.pdf (Stand: 30.04.2010)
- Koscheck, S./Feller, G. (2009): wbmonitor Umfrage 2009: Aktuelle Strategien zum Erfolg. Zentrale Ergebnisse im Überblick. URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/wbmonitor2009_umfrage-2009_ergebnisbericht_200912.pdf (Stand: 07.04.2010)
- Kuwan, H. u.a. (1990): Berichtssystem Weiterbildung. Integrierter Gesamtbericht. Bonn
- Kuwan, H. u.a. (1993): Berichtssystem Weiterbildung 1991. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in den alten und neuen Bundesländern. Bonn
- Kuwan, H. u.a. (1996): Berichtssystem Weiterbildung VI. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn
- Kuwan, H. u.a. (2000): Berichtssystem Weiterbildung VII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn
- Kuwan, H. u.a. (2003): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn
- Kuwan, H. u.a. (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. URL: www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_9.pdf (Stand: 16.03.2010)

- Lenske, W./Werner, D. (2009): Umfang, Kosten und Trends der betrieblichen Weiterbildung – Ergebnisse der IW-Weiterbildungserhebung 2008. IW-Trends, H. 1. URL: www.iwkoeln.de/Portals/0/PDF/trends01_09_3.pdf (Stand: 30.04.2010)
- Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft (Hg.) (1998): Bericht der Landesregierung über die Weiterbildung im Saarland von 1998. URL: www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/BerichtLandesregierungWeiterbildungSaarland1998.pdf (Stand: 17.12.2009)
- Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft (Hg.) (2003): Weiterbildungsbericht der Regierung des Saarlandes 2002. URL: www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/Weiterbildungsbericht2002.pdf (Stand: 17.12.2009)
- Regionalbüros der Arbeitsgemeinschaften für berufliche Fortbildung (Hg.) (2008): Weiterbildungsatlas Baden-Württemberg 2007. URL: www.fortbildung-bw.de/wb/downloads/weiterbildungsatlas_2008.pdf?timme=&lvl=505 (Stand: 30.04.2010)
- Regionalbüros der Arbeitsgemeinschaften für berufliche Fortbildung (Hg.) (2009): Weiterbildungsatlas Baden-Württemberg 2008. Unveröffentl. Broschüre
- Reichart, E./Huntemann, H. (2009): Volkshochschul-Statistik 2008. 47. Folge, Arbeitsjahr 2008. URL: www.die-bonn.de/doks/reichart0902.pdf (Stand: 30.04.2010)
- Rosenblatt, B.v./Bilger, F. (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Bd. 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld
- Statistisches Amt Saarland (Hg.) (2006): Weiterbildung im Saarland 2005. URL: www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/Stala_2005.pdf (Stand: 17.12.2009)
- Statistisches Amt Saarland (Hg.) (2007): Weiterbildung im Saarland 2006. URL: www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/Stala_2006.pdf (Stand: 17.12.2009)
- Statistisches Amt Saarland (Hg.) (2008): Weiterbildung im Saarland 2007. URL: www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/SL_Bericht_2007.pdf (Stand: 17.12.2009)
- Statistisches Amt Saarland (Hg.) (2009): Weiterbildung im Saarland 2008. URL: www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/Allg_Weiterbildung.2008.pdf (Stand: 17.12.2009)
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2005): Fernunterrichtsstatistik 2004. Ergebnisse. Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2008): Berufliche Weiterbildung in Unternehmen. Dritte europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS3) 2007. Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt/Gesellschaft Sozialwissenschaftlicher Infrastruktureinrichtungen – Zentrum für Sozialindikatorenforschung/Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (Hg.) (2008): Datenreport 2008. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn
- Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz (Hg.) (2003): Weiterbildung in Rheinland-Pfalz 2002. URL: www.statistik.rlp.de/verlag/berichte/B4013_200200_1j_K.pdf (Stand: 17.12.2009)
- Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz (Hg.) (2004): Weiterbildung in Rheinland-Pfalz 2003. URL: www.statistik.rlp.de/verlag/berichte/B4013_200300_1j_K.pdf (Stand: 17.12.2009)
- Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz (Hg.) (2005): Weiterbildung in Rheinland-Pfalz 2004. URL: www.statistik.rlp.de/verlag/berichte/B4013_200400_1j_K.pdf (Stand: 17.12.2009)
- Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz (Hg.) (2007a): Weiterbildung in Rheinland-Pfalz 2005. URL: www.statistik.rlp.de/verlag/berichte/B4013_200500_1j_K.pdf (Stand: 17.12.2009)
- Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz (Hg.) (2007b): Weiterbildung in Rheinland-Pfalz 2006. URL: www.statistik.rlp.de/verlag/berichte/B4013_200600_1j_K.pdf (Stand: 17.12.2009)
- Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz (Hg.) (2008): Weiterbildung in Rheinland-Pfalz 2007. URL: www.statistik.rlp.de/verlag/berichte/B4013_200700_1j_K.pdf (Stand: 17.12.2009)
- Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz (Hg.) (2009): Weiterbildung in Rheinland-Pfalz 2008. URL: www.statistik.rlp.de/verlag/berichte/B4013_200800_1j_K.pdf (Stand: 17.12.2009)
- Streicher, H. (2009): Auf sicherem Wachstumspfad. In: Graf, J. u.a. (Hg.): Seminare 2009. Das Jahrbuch der Management-Weiterbildung. Bonn, S. 41–50
- Tröster, M. (2005): Kleine DIE-Länderberichte Alphabetisierung/Grundbildung: Deutschland. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-troester05_03.pdf (Stand: 25.04.2010)
- Tröster, M. (2009): Unsichtbares sichtbar machen – Analphabetismus und Grundbildung in Deutschland. In: Kronauer, M. (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 211–234

- Weiland, M./Weiß, C. (2009): Weiterbildungsstatistik im Verbund 2007 – Kompakt. URL: www.die-bonn.de/doks/weiland0901.pdf (Stand: 30.04.2010)
- Weiß, C. (2008): Fernunterrichtsstatistik 2007. URL: www.die-bonn.de/doks/weiss0801.pdf (Stand: 25.04.2010)
- Weiß, C. (2009a): Fernunterrichtsstatistik 2008. URL: www.die-bonn.de/doks/weiss0901.pdf (Stand: 30.04.2010)
- Weiß, C. (2009b): Konjunkturen des Spracherwerbs Erwachsener am Beispiel des Volkshochschulangebots. Fremdsprachen – Trendsprachen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2, S. 45–48
- Weiß, R. (2003): Betriebliche Weiterbildung 2001 – Ergebnisse einer IW-Erhebung. In: IW-Trends, H. 1, S. 35–44. URL: www.iwkoeln.de/data/pdf/content/trends01_06_2.pdf (Stand: 30.04.2010)
- Werner, D. (2006): Trends und Kosten in der betrieblichen Weiterbildung – Ergebnisse der IW-Weiterbildungserhebung 2005. In: IW-Trends, H. 1, S. 17–33. URL: www.iwkoeln.de/data/pdf/content/trends01_06_2.pdf (Stand: 30.04.2010)
- Wuppertaler Kreis (2005): Trends in der Weiterbildung. Verbandsumfrage 2005 bei den Mitgliedsunternehmen des Wuppertaler Kreises. URL: www.wkr-ev.de/trends05/trends2005.pdf (Stand: 07.04.2010)
- Wuppertaler Kreis (2006): Trends in der Weiterbildung. Verbandsumfrage 2006 bei den Mitgliedsunternehmen des Wuppertaler Kreises. URL: www.wkr-ev.de/trends06/trends2006.pdf (Stand: 07.04.2010)
- Wuppertaler Kreis (2007): Trends in der Weiterbildung. Verbandsumfrage 2007 bei den Mitgliedsunternehmen des Wuppertaler Kreises. URL: www.wkr-ev.de/trends07/trends2007.pdf (Stand: 07.04.2010)
- Wuppertaler Kreis (2008): Trends in der Weiterbildung. Verbandsumfrage 2008 bei den Mitgliedsunternehmen des Wuppertaler Kreises. URL: www.wkr-ev.de/trends08/trends2008.pdf (Stand: 07.04.2010)
- Wuppertaler Kreis (2009): Trends in der Weiterbildung. Verbandsumfrage 2009 bei den Mitgliedsunternehmen des Wuppertaler Kreises. URL: www.wkr-ev.de/trends09/trends2009.pdf (Stand: 07.04.2010)

Kristina Enders, Elisabeth Reichart

Weiterbildungsbeteiligung und Teilnahmestrukturen

Für die bildungspolitische Programmatik des lebenslangen Lernens ist es charakteristisch, dass die Lernbiographien der Menschen im Fokus stehen. Individuelle Kompetenzen und Qualifikationen sollen über die gesamte Lebensspanne kontinuierlich verbessert werden. Das Leitziel des „Lifelong Learning for all“ (vgl. OECD 1996) stellt dabei eine langfristige Sicht auf den Lebenslauf dar und rückt den Lernenden in den Mittelpunkt (vgl. Tuijnman/Boström 2002, S. 102). Auch wenn selbstgesteuertes Lernen – nach europäischer Diktion – eine größere Rolle spielen und der Umfang der Weiterbildungsaktivitäten insgesamt erhöht werden sollen, so verliert doch die systemische Betrachtung von Maßnahmen der organisierten Weiterbildung nicht an Bedeutung.

Im Folgenden wird von „Weiterbildungsbeteiligung“ gesprochen, wenn Aussagen über die Weiterbildungsaktivität von Individuen (und damit der Bevölkerung als Gesamtheit) gemacht werden (Kap. 1.1). Eine davon grundsätzlich zu unterscheidende Betrachtungsweise ist die von Teilnahmestrukturen in Segmenten der Weiterbildung (Kap. 1.2).

Für beide Perspektiven werden zunächst der Gegenstandsbezug hergestellt und die relevanten Datenquellen präsentiert. Jede Herangehensweise hat ihre eigene statistische Tradition entwickelt. So werden mit den Beteiligungsdaten Aussagen über die Bevölkerung als Ganzes, über die Lerndimensionen „lebenslang“ wie „lebensweit“ sowie über soziodemographisch und national abgegrenzte Teilgesamtheiten formuliert, während über segmentspezifische Teilnahmefälle die Nachfrageentwicklungen und Teilnahmestrukturen abgebildet werden. Aus methodischen Gesichtspunkten verbieten sich unmittelbare Vergleiche von (bevölkerungsbezogenen) Beteiligungs- und (segmentbezogenen) Teilnahmedaten. Trends von Beteiligung und Teilnahme werden daher in den einführenden Unterkapiteln gesondert betrachtet.

1. Weiterbildungsbeteiligung

1.1 Gegenstandsbezug und Datenlage

In der quantitativen Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung nimmt die Frage nach der Teilnahmequote, d.h. nach dem Anteil von Personen, die an Weiterbildung partizipieren, einen zentralen Platz ein. Ein Blick auf die verfügbaren Datenbestände und die dazugehörigen Analysen macht deutlich, dass nicht nur die empirischen Erhebungen sehr unterschiedliche, zum Teil sogar widersprüchliche Informationen über die Weiterbildungsteilnahme liefern, sondern auch, dass in der weiteren Verarbeitung der deskriptiven und bivariaten Darstellung der Vorzug gegeben wird. Obwohl gerade multivariate Analysen Fragen zum wechselseitigen Einfluss von Faktoren der Weiterbildungsbeteiligung und zu ihrer Bedeutung für die Entwicklung der Bildungsungleichheit beantworten könnten, gelten sie auch weiterhin als ein Desiderat der Weiterbildungsforschung (vgl. Schiener 2006).

Die älteste kontinuierliche Personenbefragung zur Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland stellt das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) dar. Seit 1979 erhebt Infratest im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im Dreijahresturnus die Weiterbildungsbeteiligung anhand einer repräsentativen Stichprobe der 19- bis 64-jährigen Bevölkerung in Deutschland. Im BSW werden verschiedene Lernformen differenziert betrachtet. Die veröffentlichten Beteiligungsquoten des BSW beziehen sich seit Erhebungsbeginn auf die Beteiligung an organisierter Weiterbildung, welche auf Grundlage der ausgewiesenen Teilnahmen an Lehrgängen und Kursen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung im zurückliegenden Jahr

ermittelt wird.¹ Zudem lassen sich Aussagen über Lernformen treffen, über welche sich die Lernenden nicht kursbezogen, sondern vorwiegend selbst organisiert, d.h. außerhalb fremdorganisierter Kontexte (informell) weiterbilden (vgl. im Detail Abschnitt 1.4). Darüber hinaus kann nach informeller betrieblicher Weiterbildung einerseits und Selbstlernen außerhalb der Arbeitszeit andererseits differenziert werden.

Das BSW wurde bisher überwiegend bivariat ausgewertet (vgl. Kuwan u.a. 1996, 2000, 2003; v. Rosenblatt/Bilger 2008). Eine der wenigen Ausnahmen ist der nationale Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008). Hier wurde mithilfe einer logistischen Regression versucht, das Gewicht zentraler Einflussfaktoren für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung insgesamt zu bestimmen.

Auch der Mikrozensus als amtliche Repräsentativstatistik der gesamten wohnberechtigten Bevölkerung in Deutschland ermittelt die Weiterbildungsbeteiligungsquote. Die Erhebung konzentriert sich auf die Erfragung der Beteiligung an organisierter bzw. kursbezogener Weiterbildung. Ebenso wird der überwiegende Zweck der Beteiligung an Weiterbildung und der Veranstaltungsinhalt erhoben. Seit 2003 ist die Frage auch durch Themenbeispiele allgemeiner und beruflicher Weiterbildung gestützt. Dieser Indikator wird wie beim BSW unter Berücksichtigung einer vergleichbaren periodischen Zuordnung – u.a. dem Zeitraum der vergangenen zwölf Monate – erhoben. Darüber hinaus wird informelle Weiterbildung über einige wenige Kategorien erfasst. Es sind jedoch keine Aussagen dazu möglich, ob die informelle Weiterbildung aus beruflichem oder privatem Interesse stattfindet.

Der Mikrozensus umfasst ein Prozent aller Haushalte in Deutschland. Jährlich nehmen rund 830.000 Personen aus 370.000 Haushalten teil. Gerade weil auf Basis der großen Stichproben sehr genaue Schätzungen der Einflüsse auf die Weiterbildungsbeteiligung möglich wären, ist es umso bedauerlicher, dass der Datensatz bisher nur vereinzelt unter Rückgriff

auf multivariate Verfahren untersucht wurde (vgl. Pfeiffer/Brade 1995; Schiener/Wolter 2006; Hubert/Wolf 2007; Leber/Möller 2007).

Zukünftig soll das BSW in einen europäischen Berichtsrahmen zum Lebenslangen Lernen eingebunden werden, welcher sich auf den Adult Education Survey (AES) stützt, bei dem ab 2011 die Weiterbildungsbeteiligung regelmäßig in den europäischen Mitgliedsstaaten mit einem einheitlichen Befragungskonzept erhoben werden soll. Zwischen März und Juli 2007 ging das AES-Konzept als Piloterhebung ins Feld, womit die Umsetzung des europäischen Berichtskonzepts in das Umfeld der deutschen Bildungslandschaft erprobt wurde. Deutschland war eines von 20 europäischen Ländern, die sich zwischen 2006 und 2008 beteiligten. Da das Weiterbildungsverhalten im BSW- und im AES-Konzept auf unterschiedliche Weise erfasst und dargestellt wird, wurden im Rahmen des Projekts „BSW-AES 2007“ zwei parallele Erhebungen durchgeführt. Beide Erhebungen stützen sich auf mündliche Repräsentativbefragungen in der Wohnbevölkerung Deutschlands im Alter von 19 bis 64 Jahren.

Während die Erhebungs- und Auswertungssystematik des BSW eine Vorkategorisierung in berufliche und allgemeine Weiterbildung vorsieht und daraufhin Lern- und Bildungsaktivitäten erfasst, wird im AES die international gebräuchliche Klassifikation zwischen formalen, non-formalen und informellen Lernformen zugrunde gelegt (Dollhausen 2008, S. 18).

Anstatt die Beteiligung wie im BSW über eine Vorauswahl an beruflichen bzw. allgemeinen Weiterbildungsmaßnahmen zu ermitteln, wurden die 7.000 deutschen Probanden der AES-Erhebung befragt, ob die genannten Bildungsaktivitäten beruflich initiiert waren oder einem privaten Interesse folgten. Um die Zeitreihe der seit 1979 erhobenen BSW-Daten zur Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland auch 2007 fortführen zu können, wurden zusätzlich 3.500 Probanden nach der BSW-Erhebungssystematik befragt und entsprechend ausgewertet (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008).

Andere Studien beziehen sich entweder auf Referenzzeiträume, die mit den zuvor genannten Er-

1 Im Zeitvergleich ist zu beachten, dass das Jahr 1991 den Beginn der Berichterstattung über das gesamte Bundesgebiet markiert.

hebungen nicht vergleichbar sind, oder greifen mit der Beobachtung der beruflichen Weiterbildung nur einen Teilbereich heraus. Das Sozio-oekonomische Panel (SOEP), die repräsentative Längsschnittstudie privater Haushalte in der Bundesrepublik Deutschland, erhebt die Beteiligung der 16- bis 64-jährigen Wohnbevölkerung ausschließlich an beruflicher Weiterbildung. Die veröffentlichten Weiterbildungsquoten geben die Weiterbildungsaktivitäten innerhalb der letzten drei Jahre wieder. Obwohl das SOEP durch sein Längsschnittdesign die Bearbeitungen komplexer Fragestellungen erlaubt und insbesondere über den individuellen Nutzen Aufschluss geben kann, liegen nur wenige Auswertungen dieser Daten vor (vgl. Behringer 1999; Wilkens/Leber 2003; Büchel/Pannenberg 2004; Pfeifer 2006; Schiener 2006).

Bereits seit über 20 Jahren werden auch am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB) Längsschnittdaten (genauer gesagt: Lebensverlaufdaten) erhoben. Die aus dem Sonderforschungsbereich „Mikroanalytische Grundlagen der Gesellschaftspolitik“ an der Universität Mannheim hervorgegangene und seit 1983 am MPIB Berlin fortgeführte Deutsche Lebensverlaufsstudie (German Life History Study, GLHS) enthält nunmehr Informationen über die Lebensverläufe von etwa 8.500 Frauen und Männern aus zwanzig ausgewählten Geburtsjahrgängen in Westdeutschland und mehr als 2.900 Frauen und Männern aus dreizehn ausgewählten Geburtsjahrgängen in Ostdeutschland. Die Studie ist eine der wichtigsten Grundlagen für gesellschaftsvergleichende Untersuchungen vor, während und nach der deutschen Teilung. Besonderes Augenmerk gilt dabei vor allem dem Wandel von Ausbildung, Berufseinstieg und Familienbildung sowie – seit 1989 – den Auswirkungen der Transformation Ostdeutschlands auf individuelle Lebensverläufe.

Der Indikator zum Monitoring der Beteiligung an Aus- und Weiterbildung auf EU-Ebene bezieht sich auf die Befunde der Arbeitskräftestichprobe (Labor Force Survey, LFS) und wird in Deutschland im Rahmen des Mikrozensus durchgeführt. Die Teilnahmequote berechnet sich aus dem Anteil der 25- bis 64-jährigen Bevölkerung, welcher innerhalb der letzten vier Wochen an einer nicht weiter spezifizier-

ten Fortbildungsmaßnahme teilgenommen hat. Eine Differenzierung nach Aus- und Weiterbildung lassen die Daten nicht zu. Nach dieser Definition und der aktuell verfügbaren Datenlage lag die durchschnittliche Beteiligung an Weiterbildung im Jahr 2007 im EU-Durchschnitt bei ca. zehn und in Deutschland bei acht Prozent. Die von der EU angestrebte Beteiligungsquote („Benchmark“) von derzeit 12,5 Prozent (bis 2020: 15%) bezieht sich auf diese Erhebung und wurde im Jahr 2007 von Deutschland noch deutlich unterschritten.

Es gibt noch weitere repräsentative Befragungen, die jeweils eigene Erhebungsmethoden, regionale Bezüge und Definitionen von Weiterbildung verwenden (Baethge/Baethge-Kinsky 2004; Beicht 2005; Schröder/Gilberg 2005; Schiersmann 2006; Barz/Tippelt 2007; Brödel/Yendell 2008). Der Nutzen liegt hier weniger in der Vergleichbarkeit der Reichweiten von Weiterbildung als in der Analyse und der Bestimmung von Einflussfaktoren auf die Beteiligung bzw. Nicht-Beteiligung bestimmter Bevölkerungsgruppen.

1.2 Beteiligungsquoten allgemein

Das während des Dresdner Bildungsgipfels im Jahr 2008 formulierte Ziel, die Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland bis zum Jahr 2015 auf 50 Prozent zu erhöhen, verweist auf den Stellenwert individueller Weiterbildung, welcher vor allem in der öffentlichen Wahrnehmung stark zugenommen hat. Organisierte Weiterbildung wird anhand der Teilnahme an Lehrgängen oder Kursen erfasst. Die Untersuchungspopulation wird in „Weiterbildungsaktive“ und „-inaktive“ unterschieden. Als zentraler Indikator wird die Teilnahmequote ausgewiesen. Im Folgenden (vgl. Abb. 1) werden die Teilnahmequoten vergleichbarer Datensätze gegenübergestellt.

Laut BSW beteiligten sich 2007 bundesweit 43 Prozent aller 19- bis 64-Jährigen an Weiterbildungsveranstaltungen. Die Weiterbildungsbeteiligung ist seit Beginn der Erhebung im Jahre 1979 zunächst auf 48 Prozent (1997) gestiegen und erlangte 2003 mit 41 Prozent einen zwischenzeitlichen Tiefstand. Insgesamt hat sich die Quote zwischen 1979 und 2007 um 20 Prozentpunkte erhöht.

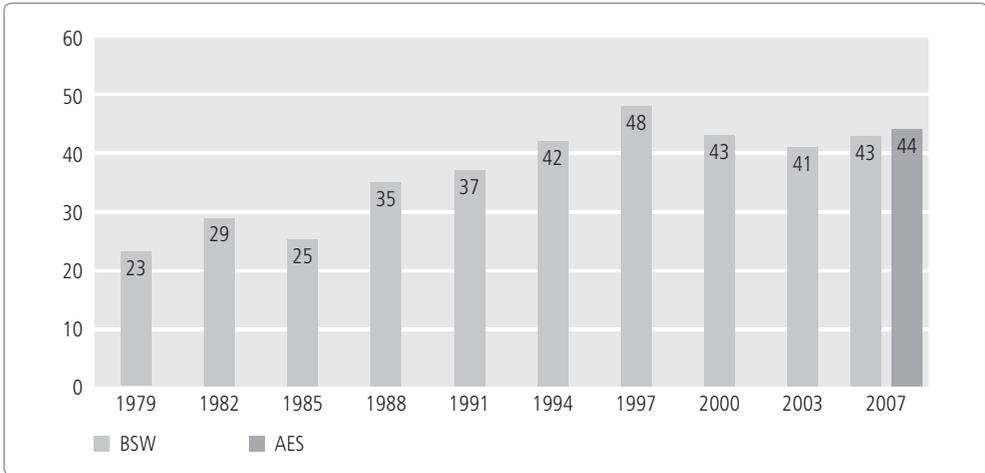


Abbildung 1: Weiterbildungsbeteiligung insgesamt in Prozent 1979–2007 (Quellen: Kuwan u.a. 2006, S. 19; v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 29)

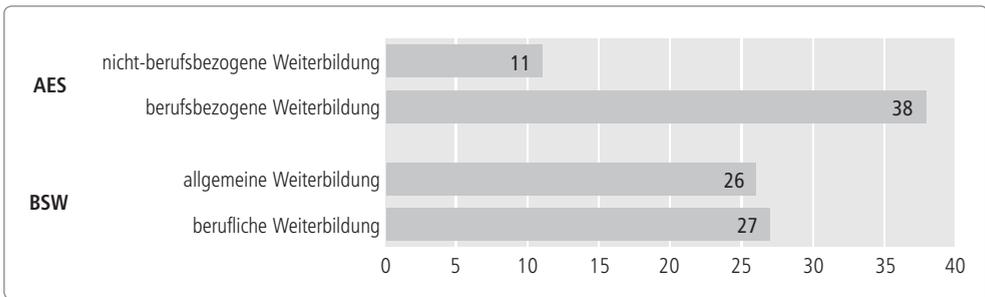


Abbildung 2: Teilnahmequote nach beruflicher und allgemeiner Weiterbildung 2007 in Prozent (Quelle: v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 43)

Für den Zeitraum von 2003 bis 2007 lässt sich auch mit den Mikrozensus-Daten eine steigende individuelle Beteiligung an organisierter Weiterbildung feststellen.² Demnach ist die Weiterbildungsbeteiligung der 19- bis 64-Jährigen im Vergleich zu 2003 um drei Prozentpunkte gestiegen.

Das im Jahr 2007 erstmals angewandte AES-Konzept kommt in der Gesamtschau zu einem ähnlichen Ergebnis (vgl. Abb. 1). Der Anteil der 19- bis

64-jährigen Bevölkerung,³ die in den zurückliegenden zwölf Monaten an mindestens einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen hat, beträgt 44 Prozent und ist damit einen Prozentpunkt höher als die Teilnahmequote nach dem bisher verwendeten BSW-Konzept.

Im internationalen Vergleich wird beim AES die 25- bis 64-jährige Bevölkerung zugrunde gelegt. Die

2 Erst seit dem Jahr 2003 erhebt der Mikrozensus das Merkmal Teilnahme an organisierter Weiterbildung in einer für die Erstellung von Zeitreihen konsistenten und mit der BSW-Definition vergleichbaren Weise (vgl. Kuwan u.a. 2006, S. 43ff.).

3 Zukünftig sollen mit dem AES alle intentionalen Lernprozesse der Personen im Alter von 25 bis 64 Jahren erfasst werden. Innerhalb der deutschen Piloterhebung wurden die 19- bis 24-Jährigen jedoch mit einbezogen, um eine Vergleichbarkeit mit den BSW-Daten zu ermöglichen (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 29).

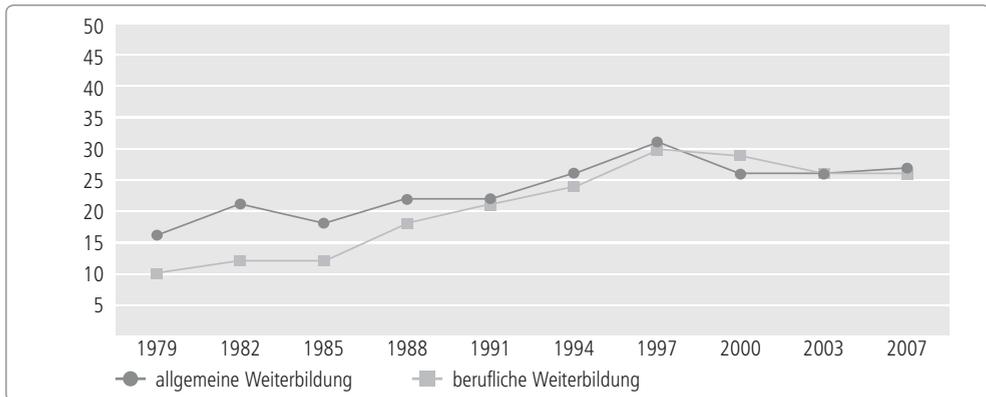


Abbildung 3: Beteiligung an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung in Prozent 1979–2007 (Quelle: v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 12 und S. 15)

Teilnahme an Weiterbildung beträgt für diese Referenzgruppe 43 Prozent.

Trotz ähnlicher Definitionen, Referenzzeiträume und angepasster Grundgesamtheit ergeben sich dennoch stark abweichende Befunde zwischen dem Mikrozensus und den Daten aus BSW und AES. Arbeiten, die sich mit dem Vergleich der Datensätze auseinandersetzen, verweisen auf methodische Unterschiede,⁴ mit denen sich die abweichenden Befunde begründen lassen (vgl. Kuwan u.a. 2006, S. 22f.; Seidel 2006, S. 48; Wohn 2007, S. 16ff.).

Auch BSW und AES unterscheiden sich in der Art und Weise, wie Weiterbildung im Einzelnen erfasst wird (vgl. auch Abschnitt 1.1). Während im BSW die Differenzierung nach beruflicher bzw. allgemei-

ner Weiterbildung über die Auswahl der besuchten Kurse oder Lehrgänge vorgenommen wird („Zwei-Säulen-Modell“), erfolgt die Definition von beruflicher Weiterbildung beim AES über die Erfragung des überwiegenden Zwecks der Beteiligung („Zwei-Stufen-Modell“) (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 42). So werden ausschließlich solche Aktivitäten als berufliche Weiterbildung klassifiziert, für welche die Befragten in einem nachgelagerten Schritt angeben, sie hätten „hauptsächlich aus beruflichen Gründen“ teilgenommen. Die Erfassung der Weiterbildungsbeteiligung im AES verdeutlicht, dass der Anteil der beruflich veranlassten Bildungsaktivitäten weit höher liegt als der der privat initiierten (vgl. Abb. 2).

Halten sich nach dem Zwei-Säulen-Modell des BSW die Teilnahmen an beruflicher und allgemeiner Weiterbildung die Waage (26% gegenüber 27%), so schlägt sich im Zwei-Stufen-Modell des AES die Dominanz der beruflichen Gründe mit einer Teilnahmequote von 38 Prozent innerhalb berufsbezogener gegenüber elf Prozent in der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung nieder. Demnach werden auch allgemeine Weiterbildungsmaßnahmen zu beruflichen Zwecken genutzt.

Zeitreihen liegen für die BSW-Daten vor. In Abbildung 3 ist ersichtlich, dass sich das ausgeglichene Verhältnis von beruflicher zu allgemeiner Weiterbildung seit 1991 im Zeitverlauf relativ stabil verhält.

Lag zu Erhebungsbeginn die Teilnahmequote an allgemeiner Weiterbildung zunächst durchschnitt-

4 In 30 Prozent der Befragungen des Mikrozensus kommen sogenannte Proxy-Interviews zum Einsatz, also indirekte Erhebungen über ein weiteres Haushaltsmitglied. In diesen Fällen ist davon auszugehen, dass die Weiterbildungsbeteiligung nicht immer bekannt ist und somit unterschätzt wird. Während sich BSW und AES ausschließlich Weiterbildungsthemen widmen und den Befragten mit der ersten Frage dafür sensibilisieren, handelt es sich beim Mikrozensus um eine Mehrthemenbefragung. Anders als bei BSW und AES nehmen die Fragen zur Weiterbildung beim Mikrozensus nur einen geringen Anteil ein und gehen möglicherweise auch im jeweiligen Themenumfeld unter. Zudem sind die Fragen im Gegensatz zu BSW und AES nicht gestützt formuliert, so dass die Erinnerungsleistung weniger stimuliert wird, was ebenfalls dazu führen kann, dass die mit dem Mikrozensus ermittelten Beteiligungsquoten unterhalb derer liegen, die durch BSW und AES aufgezeigt werden.

lich fünf Prozentpunkte über der Beteiligung an beruflicher Weiterbildung, hatte sich die Situation im Jahr 2000 erstmals umgekehrt.

TREND

Nach einem länger anhaltenden Beteiligungsrückgang konnte 2007 erstmals eine steigende individuelle Beteiligung an organisierter Weiterbildung verzeichnet werden. Auffallend ist die Dominanz beruflicher Gründe für eine Weiterbildungsteilnahme. So werden auch allgemeine Weiterbildungsmaßnahmen zu beruflichen Zwecken genutzt. Lag die Teilnahmequote an allgemeiner Weiterbildung Anfang der 1980er Jahre zunächst durchschnittlich leicht über der Beteiligung an beruflicher Weiterbildung, hatte sich die Situation im Jahr 2000 erstmals umgekehrt.

1.3 Bildungsbeteiligung im Lebenslauf

Moderne Gesellschaften kennzeichnet ein umfassender Strukturwandel, der sich in einer wachsenden Informationsdichte und dem stetigen Wandel von Qualifikationsanforderungen niederschlägt. Der dadurch erzeugte Druck auf jeden Einzelnen, im Laufe des Lebens Kenntnisse und Fähigkeiten kon-

tinuierlich zu aktualisieren und zu erweitern, zeigt sich etwa in der Betonung der bildungspolitischen Programmatik des lebenslangen Lernens. Unter diesen Bedingungen lässt sich längerfristig von einer Neuverortung der Bildungsphase im Lebenslauf ausgehen. Individuelle Bildungskarrieren schließen nicht länger mit dem formalen Bildungsabschluss im Jugend- und jungen Erwachsenenalter ab, sondern erstrecken sich über die gesamte Lebensspanne. Lebenslanges Lernen wird somit zu einem selbstverständlichen Bestandteil der Biographie und ist normativ mit der Erwartung besetzt, den Beschleunigungs- und Flexibilisierungstendenzen kompetent und problemlösungsorientiert zu begegnen.

Wie Abbildung 5 verdeutlicht, nehmen auch 2007 die über 50-Jährigen deutlich seltener an organisierter Weiterbildung teil. Das AES-Konzept erlaubt zudem eine etwas differenzierte Betrachtung entlang konkreter Lernformen (vgl. Tab. 1).

Erwartungsgemäß nimmt die Teilnahme an regulären Bildungsgängen (d.h. an formaler Bildung in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen) ab dem 25. Lebensjahr rapide ab, während sich der Rückgang der Weiterbildungsaktivität (das sind non-formale Bildungsgänge, z.B. in Bildungsein-

Eine Prognose zur Weiterbildungsbeteiligung lässt sich auf Basis der BSW-Daten erstellen. Legt man die Werte der zehn Erhebungswellen ab 1979 zugrunde, erhält man eine Regressionsgerade, deren Ausrichtung auf ein Erreichen der 50-Prozent-Beteiligungsmarke im Jahr 2010 hindeutet. Das während des Bildungsgipfels von 2008 formulierte Ziel, die Weiterbildungsbeteiligung bis zum Jahr 2015 auf 50 Prozent zu erhöhen, wäre demnach durchaus schon deutlich vor dem Zieljahr zu erreichen.

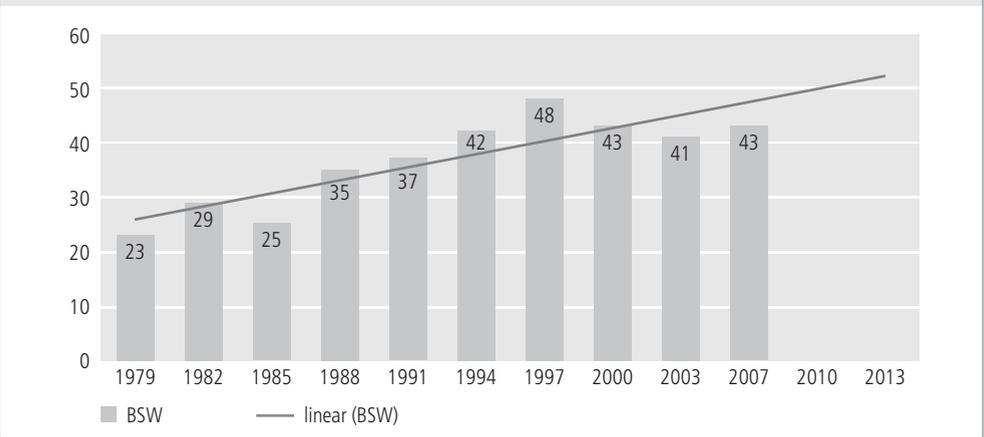


Abbildung 4: Trendgerade (Quelle: Kuwan u.a. 2006, S. 19; eigene Darstellung)

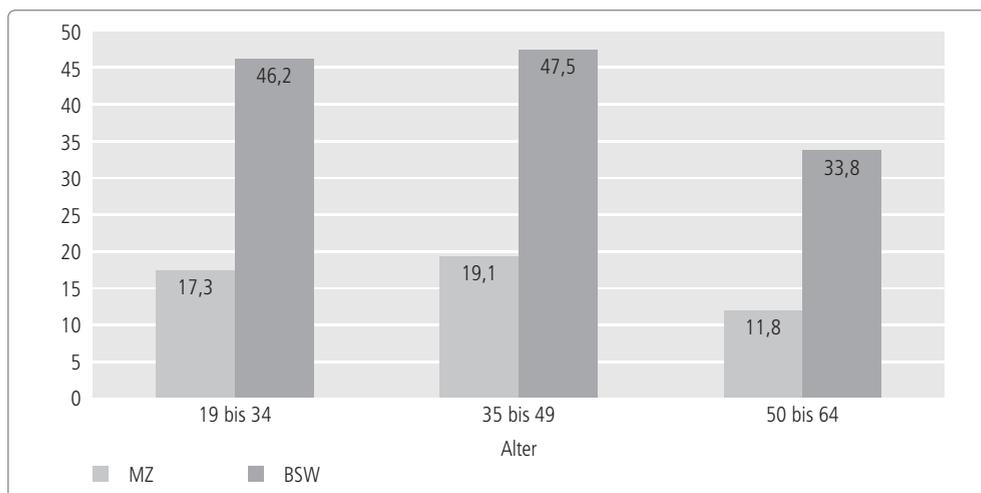


Abbildung 5: Weiterbildungsbeteiligung nach Alter 2007 in Prozent (Quellen: eigene Berechnung auf Basis des Mikrozensus; Kuwan u.a. 2006, S. 90)

richtungen, in Vereinen und Verbänden oder auch am Arbeitsplatz) besonders bei der Altersgruppe der über 55-Jährigen bemerkbar macht. Betrachtet man die Teilnahmequoten der Bildungsaktiven, also den Anteil der Bevölkerung, der mindestens an einer der beiden Lernaktivitäten (formal oder non-formal) in den letzten zwölf Monaten teilgenommen hat, fällt auf, dass die Beteiligungsquote der über 45-Jährigen bereits unter der 50-Prozent-Marke liegt.

Mit Blick auf die zunehmende Alterung unserer Gesellschaft stellen diese Befunde die Bildungslandschaft vor neue Herausforderungen. Tippelt u.a. (2009) sprechen in diesem Zusammenhang von „Chancen im demographischen Wandel“ und meinen damit die Weitergabe und Nutzung der individuellen Wissensbestände Älterer. So ist es für moderne Ge-

sellschaften charakteristisch, dass die Kohorten älterer Menschen im Zeitverlauf immer höher gebildet sind und über eine höhere Vertrautheit im Umgang mit Bildungsangeboten verfügen. Umso bedauerlicher erscheint es, dass innerhalb der empirischen Bildungsforschung Kompetenzverläufe im Erwachsenenalter derzeit überwiegend über die Lebensspanne von Erwachsenen im erwerbsfähigen Alter, d.h. bis zur Verrentung, repräsentativ erhoben werden.

TREND

Im Zeitverlauf nehmen die über 50-Jährigen durchweg seltener an organisierter Weiterbildung teil. Die Teilnahmequote an organisierter Weiterbildung ist bei den 19- bis 44-Jährigen relativ hoch und fällt dann rapide ab.

Beteiligungstyp	Alter					
	19–24	25–34	35–44	45–54	55–64	65–80
Teilnehmer regulärer Bildungsgänge	57	14	3	2	2	1
Teilnehmer an Weiterbildungsveranstaltungen	49	48	50	44	26	12
Bildungsaktive	75	54	51	45	27	13

Tabelle 1: Bildungsbeteiligung im Lebensverlauf 2007 in Prozent (Quelle: v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 54)

1.4 Teilnahme an verschiedenen Lernformen

Die bildungspolitische Programmatik des lebenslangen Lernens ist normativ mit der Erwartung besetzt, der wachsenden Informationsflut und dem stetigen Wandel von Qualifikationsanforderungen kompetent und problemorientiert zu begegnen. Diese Kompetenzen lassen sich nicht nur in Institutionen des Bildungssystems aneignen. Mit zunehmender Bedeutung des lebenslangen Lernens nimmt daher auch die Beachtung nicht oder gering formalisierter Lernprozesse zu. Neben die Dimension „lebenslang“, wie sie bereits oben besprochen wurde, tritt die Dimension „lebensweit“. Sie umfasst alle Lernformen in allen Lebenssituationen (vgl. BLK 2004). So nimmt die Bildungsforschung als interdisziplinäres Feld auch die biologischen und kognitiven Voraussetzungen der Lernenden über die Lebensspanne in den Blick. Es kann etwa nachgewiesen werden, dass unabhängig vom Alter und von der institutionellen Verortung kontinuierliche und kumulative, aber auch diskontinuierliche und überraschende Lernprozesse stattfinden (vgl. Tippelt 2007, S. 446). Aus bildungspolitischer Perspektive ist beim lebensweiten Ansatz jedoch vor allem die Betrachtung intentionaler Lernformen von Bedeutung, insbesondere weil das weiter gefasste „random learning“ unbewusst verläuft und daher schwer förderbar erscheint.⁵ Das Memorandum der Europäischen Union zum lebenslangen Lernen unterscheidet daher auch zwischen „formalem“, „non-formalem“ und „informellem“ Lernen, welches sich über die Intentionalität des Lernens gegenüber „random learning“ abgrenzen lässt (vgl. Europäische Kommission 2000). Die Unterscheidung folgt demnach organisatorischen Aspekten der Weiterbildung, wonach organisierte Lernformen, wie Lehrgänge oder Kurse (formale und non-formale), von Lernformen unterschieden werden, in welchen sich die Lernenden nicht kursbezogen, sondern überwiegend selbst organisiert (informell) weiterbilden (vgl. Ioannidou 2006).

⁵ Zu den verschiedenen Argumenten, die sich auch in erhebungstechnischer Hinsicht gegen eine Berücksichtigung des nicht-intentionalen Lernens aussprechen, vgl. z.B. Dobischat/Gnahs (2008), S. 227.

Eine repräsentative Erfassung informellen Lernens erfolgte in Deutschland erstmals 1988 im BSW und wurde seither sowohl in dessen Folgeuntersuchungen als auch in anderen empirischen Untersuchungen aufgenommen und weiterentwickelt (vgl. Brödel/Yendell 2008; Schiersmann 2006; Kuwan 2005). Das AES-Erhebungskonzept stellt derzeit den jüngsten Versuch einer empirischen Erfassung dar, allerdings ist es auch hier bisher nicht gelungen, informelle Lernprozesse in überzeugender Weise zu operationalisieren (vgl. Kuwan/Seidel 2008, S. 100ff.; Schiersmann 2006, S. 25). Empirische Auswertungen liegen bisher kaum vor (vgl. im Detail Schiersmann 2006, S. 26ff.).

Die aktuellen AES-Daten machen deutlich, dass die Berücksichtigung informellen Lernens den negativen Alterseffekt abschwächt (vgl. Abb. 6). Dieser kommt bei den Bildungsaktiven als der Bevölkerungsgruppe, die mindestens an einer organisierten Lernaktivität (formal oder non-formal) in den letzten zwölf Monaten teilgenommen hat, am stärksten zum Tragen.

Wird das informelle Lernen hinzugezogen, schlägt sich dies in einer erhöhten Beteiligungsquote nieder. Dass die Lernaktiven gegenüber den Bildungsaktiven in der Altersgruppe der 65- bis 80-Jährigen mit einer Beteiligungsquote von 42 Prozent gut aufgestellt sind, lässt sich über den Anteil an informellem Lernen erklären. Die ausschließliche Beteiligung an dieser Lernform nimmt im Lebensverlauf nämlich zu und verhält sich somit gegenläufig zur Teilnahme an organisierten Lernformen.

TREND

Wird informelles Lernen/Selbstlernen in die Betrachtung einbezogen, fällt die Beteiligungsquote an Weiterbildung weitaus höher aus. Die Berücksichtigung informellen Lernens schwächt zudem den negativen Alterseffekt ab. Beim Selbstlernen gehen die Aktivitäten Älterer zwar auch zurück, doch bleibt die Bedeutung dieser Lernform bei den 65- bis 80-Jährigen im Vergleich zu Jüngeren vergleichsweise hoch und nimmt in ihrer ausschließlichen Ausübung im Lebensverlauf sogar zu.

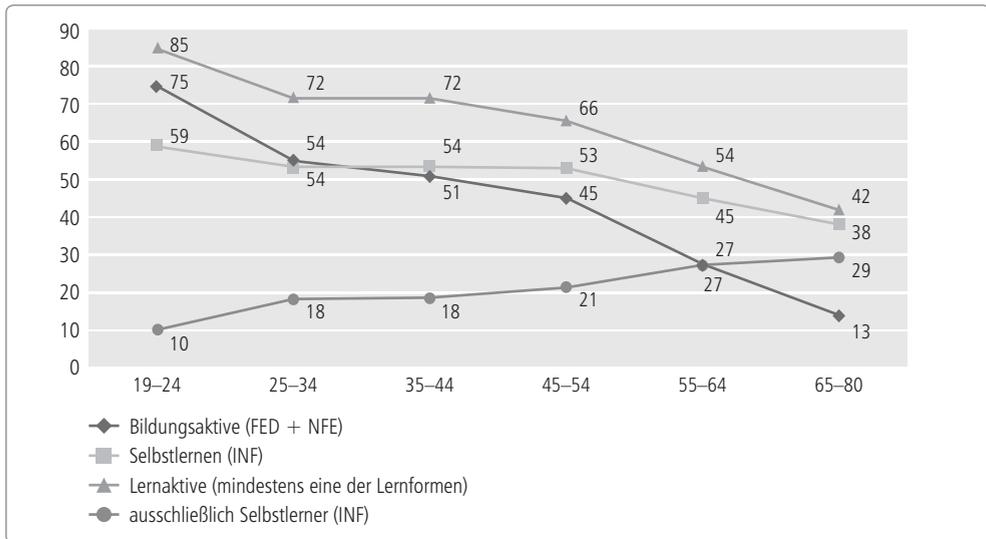


Abbildung 6: Beteiligung nach Lernformen im Lebensverlauf 2007 in Prozent (Quelle: v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 54)

1.5 Beteiligungsquoten sozio-demographisch abgegrenzter Teilgesamtheiten

Im Sinne des OECD-Leitziels „Lifelong Learning for all“ erscheint nicht nur eine hohe Lernaktivität erstrebenswert, sondern – mit Blick auf die Chancengleichheit – auch deren möglichst gleichförmige Verteilung auf relevante Bevölkerungsgruppen.

Weiterbildungsbeteiligung nach Erwerbsstatus

Erwerbstätige nahmen auch 2007 deutlich häufiger an Weiterbildung teil als Nicht-Erwerbstätige. Mit 49 Prozent lag die Beteiligungsquote der Erwerbstätigen 20 Prozentpunkte über der Teilnahmequote der Nicht-Erwerbstätigen (vgl. Abb. 7).

Die Teilhabechancen an Weiterbildung lassen sich jedoch nicht allein mit der Betrachtung des Erwerbsstatus – erwerbstätig vs. nicht-erwerbstätig – erklären. So muss sich eine angemessene Analyse auch den Abstufungen zwischen den beiden Polen widmen. So konnte eine lange Reihe von Untersuchungen regelmäßig bestätigen, dass die Teilnahme um so wahrscheinlicher wird, je höher die Position der Erwerbstätigen in der Hierarchie der Berufe

angesiedelt ist (vgl. etwa Schulenberg u.a. 1978; Noll 1987; Kuwan u.a. 1996; Kuwan u.a. 2003). Allerdings müssen zudem auch jene Beschäftigten Berücksichtigung erfahren, die eingeschränkt – da etwa zeitlich begrenzt – ins Erwerbsleben eingliedert sind. Laut Statistischem Bundesamt (2010) hat die Zahl befristeter Arbeitsverträge in den vergangenen zwei Jahrzehnten deutlich zugenommen. Rund 2,7 Mio. (8,9%) der insgesamt 30,7 Mio. abhängig Beschäftigten hatten nach den Ergebnissen des Mikrozensus 2008 einen zeitlich befristeten Vertrag. Der Anteil dieser Form der atypischen Beschäftigung erreicht somit seit 1991 (5,7%) seinen bisherigen Höchststand (vgl. Statistisches Bundesamt 2010). Studien, die den Befristungseffekt auf die Weiterbildungsteilnahme überprüften, kamen auf Basis von Mikrozensus und Daten des SOEP zu dem Ergebnis, dass die Teilnahme an organisierter Weiterbildung für atypisch Beschäftigte weniger wahrscheinlich ist als für Personen in einem Normalarbeitsverhältnis. Demnach ist eine Situationsverbesserung aufgrund von Weiterbildung für Arbeitnehmer/innen mit einem befristeten Vertrag nur bedingt möglich (vgl. Wilkens/Leber 2003; Baltés/Hense 2006).

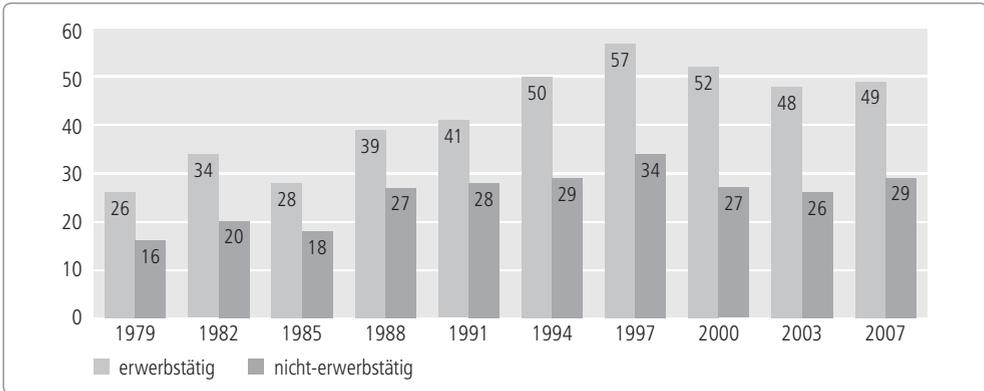


Abbildung 7: Weiterbildungsbeteiligung nach Erwerbsstatus (1979–2007) in Prozent (Quelle: Kuwan u.a. 2006, S. 73; eigene Darstellung)

TREND

Erwerbstätige beteiligen sich weit häufiger an Weiterbildung als Nicht-Erwerbstätige. Jedoch gibt es auch innerhalb der Gruppe der Erwerbstätigen Faktoren, die Benachteiligung in der Weiterbildungsteilnahme begünstigen. Neben der beruflichen Positionierung ist dies etwa die zeitliche Befristung des Arbeitsverhältnisses.

Weiterbildungsbeteiligung nach Geschlecht

Abbildung 8 verdeutlicht die abnehmende Geschlechterdifferenz hinsichtlich der Weiterbildungsbeteiligung: Frauen partizipierten 2007 kaum weniger an Weiterbildung als Männer.

Lag die Beteiligung der Frauen an Weiterbildung 1991 mit 35 Prozent noch vier Prozentpunkte unter der Teilnahmequote der Männer, hat sich diese Differenz im Jahr 2003 auf zwei Prozentpunkte verringert und bleibt seither stabil. Nach dem AES beträgt der Männer-Frauen-Unterschied fünf Prozentpunkte. Die Weiterbildungsbeteiligung beläuft sich im Jahr 2007 bei den 19- bis 64-jährigen Frauen laut BSW und AES auf 42 Prozent. Die höchste Beteiligung findet sich bei Männern (49%) und Frauen (47%) im Jahr 1997. Dieser geringe Unterschied zwischen Frauen und Männern liegt etwa in deren unterschiedlicher Erwerbsbeteiligung begründet (vgl. Leber/Möller 2007). Betrachtet man nur erwerbstätige Personen, so

haben sich die Teilnahmequoten an beruflicher Weiterbildung von Frauen und Männern über die Jahre angenähert und lagen 2007 bei 34 Prozent (Frauen) bzw. 35 Prozent (Männer) (vgl. TNS Infratest 2008, S. 229). Sobald man den Erwerbsstatus als Einflussfaktor in die Betrachtung der Geschlechterdifferenzen einbezieht, verschwindet der geschlechtsspezifische Effekt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 141).

Ein weiterer Grund lässt sich in der geringen Kontinuität ihrer Erwerbsbiographie und der häufigen Teilzeitbeschäftigung vermuten (vgl. Hubert/Wolf 2007, S. 15). Dieser Begründung steht jedoch die Tatsache entgegen, dass Frauen zum großen Teil im weiterbildungsintensiven Dienstleistungssektor beschäftigt sind (vgl. Lenz/Schmidt/Hafner 2006).

Andere Studien greifen Annahmen über die Interaktion zwischen der Weiterbildungsteilnahme, dem Geschlecht und der familiären Lebenssituation heraus. Demnach hat das Vorhandensein von minderjährigen Kindern im Haushalt einen Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung (vgl. Schröder/Schiel/Aust 2004, S. 58; Wilhelm/Wingerter 2004, S. 440; Cornelißen 2005, S. 88; Friebe 2007, S. 44; Hubert/Wolf 2007, S. 15). Die Arbeiten kommen auf der Grundlage unterschiedlicher Datenbasen zum gleichen Ergebnis: Frauen sind deutlich stärker durch Kinder gebunden und nehmen deshalb weniger an Weiterbildungsmaßnahmen teil.

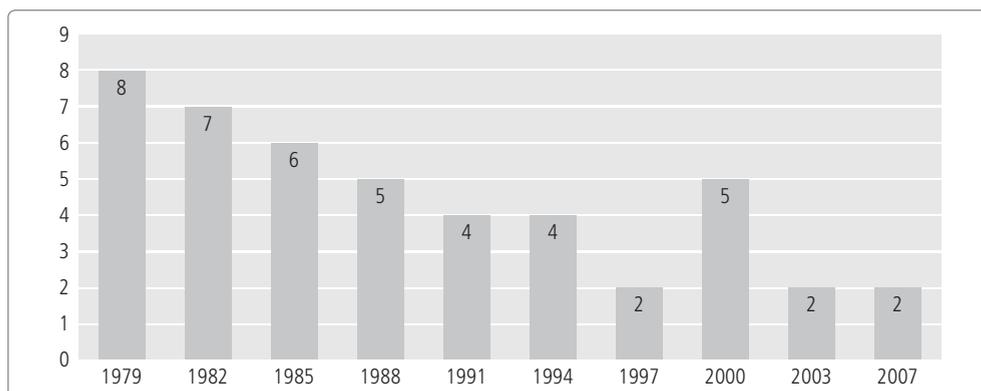


Abbildung 8: Differenz zwischen männlichen und weiblichen Beteiligungsquoten (1979–2007) in Prozentpunkten
(Quelle: Kuwan u.a. 2006, S. 120; eigene Darstellung)

TREND

Im Zeitverlauf haben sich die geschlechtsspezifischen Beteiligungsquoten zunehmend angenähert. Die Differenz in der Beteiligung von Frauen und Männern ist in der unterschiedlichen Erwerbsbeteiligung, in der unterschiedlichen Kontinuität der Erwerbsbiographien sowie in unterschiedlichen familiären Lebenssituationen begründet.

Weiterbildungsbeteiligung nach Qualifikation

Anders als das Geschlecht nimmt das Qualifikationsniveau – gemessen über den Schul- bzw. den beruflichen Abschluss – weitaus mehr Einfluss auf die Teilhabechancen an Weiterbildung. Arbeiten, die sich mit dem Einfluss der Qualifikation beschäftigen, konnten immer wieder belegen, dass die Wahrscheinlichkeit der Weiterbildungsteilnahme mit zunehmender Qualifikation steigt (für einen Überblick vgl. z.B. Schiersmann 2006).

Die Bildungsabschlüsse werden im BSW in drei Kategorien unterteilt. Gibt eine Befragungsperson an, sie hätte keinen Abschluss, einen Volksschul- oder Hauptschulabschluss,⁶ wird sie der Kategorie „niedriger Schulabschluss“ zugeordnet. Unter die

Kategorie „mittlerer Schulabschluss“ fallen alle Personen, die angeben, die mittlere Reife zu haben. Das Abitur findet sich in der Kategorie „hoher Schulabschluss“ wieder.

Abbildung 9 zeigt, wie im Zeitverlauf mit hoher Schulbildung auch eine starke Beteiligung an Weiterbildung in Form von Lehrgängen und Kursen einhergeht. Der Beteiligungsrückgang schlägt sich insbesondere in der Gruppe der Personen mit mittlerer Schulbildung nieder. Bei Personen mit niedrigem bzw. ohne Schulabschluss konnte 2007 ein leichter Zuwachs in der Weiterbildungsaktivität verzeichnet werden (30% gegenüber 28% im Jahr 2003), die Zahl liegt jedoch weiterhin sehr deutlich unter der der schulisch Besserqualifizierten. Wie der nationale Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2008, S. 141) in einer regressionsanalytischen Aufbereitung der Befunde feststellt, ist die Teilnahmechance an Weiterbildung für Personen mit Fach-/Hochschulreife (hohe Schulbildung) unter sonst gleichen Bedingungen 2,06 mal höher als für Personen mit und ohne Hauptschulabschluss (niedrige Schulbildung).

Ähnliche Tendenzen lassen sich unter Berücksichtigung des beruflichen Abschlusses nachweisen. Hier schlägt sich der Umstand nieder, dass in Deutschland generell ein enger Zusammenhang zwischen allgemeinen und beruflichen Bildungsabschlüssen besteht. Über die Jahre gilt, dass die Höhe der beruflichen Qualifikation über den Par-

6 Schulabschlüsse, die noch nach DDR-Recht erworben wurden, wie hier etwa ein Abschluss der 8. Klasse an einer Polytechnischen Oberschule (POS), werden entsprechend berücksichtigt.

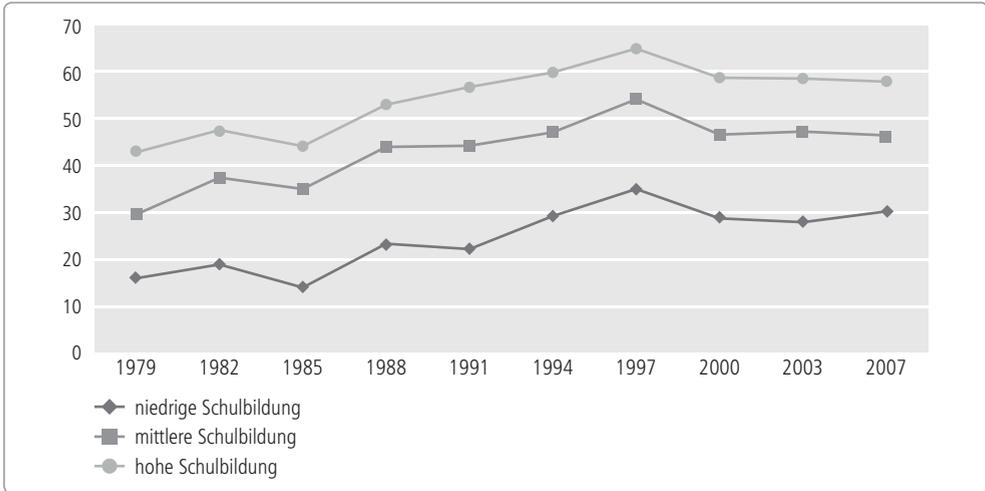


Abbildung 9: Weiterbildungsbeteiligung nach Schulabschluss (1979–2007) in Prozent
(Quelle: Kuwan u.a. 2006, S. 105; eigene Darstellung)

tizipationsgrad an organisierter Weiterbildung entscheidet.

Abbildung 10 verdeutlicht, wie mit zunehmender beruflicher Qualifikation die Teilnahmequote steigt. Allerdings lässt sich auch ein weiteres Auseinanderklaffen zwischen den Qualifikationsniveaus feststellen. Betrug der Abstand zwischen den Gruppen „keine Ausbildung“ und „mit Hochschulabschluss“ 1979 noch 33 Prozentpunkte, hat sich dieser bis 2007 weiter vergrößert und liegt nun bei 39 Prozentpunkten.

Wie auch die stärker aufgegliederten AES-Daten von 2007 zeigen, bildet das Qualifikationsniveau einer Person eine maßgebliche Bestimmungsgröße für die Teilnahme an den verschiedenen Formen der Bildung und des Lernens im Erwachsenenalter (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 60).

TREND

Mit zunehmender Qualifikation (gemessen über den Schul- wie über den Berufsabschluss) steigt die Wahrscheinlichkeit der Weiterbildungsteilnahme. Nach wie vor kann nicht von einer Nivellierung der ausgeprägten Differenzen zwischen Niedrig- und Höherqualifizierten ausgegangen werden kann.

Weiterbildungsbeteiligung nach Migrationsstatus

Hinsichtlich der Teilhabechancen an Weiterbildung zählt die ethnische Herkunft zu den bedeutendsten Risikomerkmale. Gegenwärtig haben 15,4 Mio. Menschen in Deutschland einen Migrationshintergrund (vgl. Statistisches Bundesamt 2008). Analysen über Menschen mit Migrationshintergrund konzentrieren sich insbesondere auf die schulische und berufliche Bildung. Über deren Weiterbildungsbeteiligung und einflussnehmende Faktoren ist noch wenig bekannt (vgl. Geerdes 2005; Öztürk 2009; Reddy 2010). Dies mag auch an der mangelhaften Datenlage liegen, die das Weiterbildungsverhalten von Menschen mit Migrationshintergrund bisher nur unpräzise wiedergeben kann. Eine Ausnahme bildet das BSW.

Auch im Rahmen des BSW wurden bis 1994 ausschließlich deutsche Staatsangehörige im Alter von 19 bis 64 Jahren befragt. Seit der Erhebung des Jahres 1997 werden zudem Mitbürger mit ausländischer Staatsangehörigkeit (Ausländer/innen) und seit 2003 Personen mit Migrationshintergrund in die Befragung einbezogen. Die Erfassung des Migrationshintergrundes erfolgt im BSW anhand folgender drei Fragen:

- o ob die Befragten schon immer in Deutschland lebten,

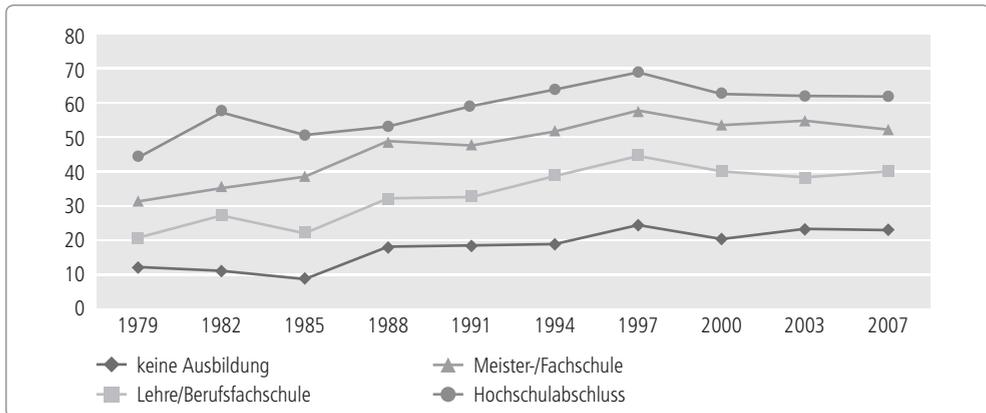


Abbildung 10: Weiterbildungsbeteiligung nach beruflichem Abschluss (1979–2007) in Prozent
(Quelle: Kuwan u.a. 2006, S. 110; eigene Darstellung)

- o wenn nicht, wie lange sie schon in Deutschland leben und
- o und in welchem Land die Befragten überwiegend lebten.

Zwar können Beteiligungsungleichheiten einzelner Nationalitätengruppen auf diese Weise nicht herausgestellt werden, allerdings gibt die Unterscheidung nach Deutschen ohne Migrationshintergrund, Deutschen mit Migrationshintergrund und Ausländer/innen erste wichtige Hinweise auf das Weiterbildungsverhalten nach Migrationsstatus.⁷

Die Befunde machen deutlich, dass die Teilnahmequote an Weiterbildung bei Deutschen ohne Migrationshintergrund weitaus höher liegt als bei Ausländer/innen und Deutschen mit Migrationshintergrund (vgl. Abb. 11). Zwischen 2003 und 2007 lässt sich zudem eine interessante Entwicklung beobachten: Während die Teilnahmequote der Deutschen ohne Migrationshintergrund mit

44 Prozent gegenüber 2003 mit 43 Prozent relativ stabil bleibt, nimmt die Beteiligung der Deutschen mit Migrationshintergrund um fünf Prozentpunkte, die Teilnahmequote der Ausländer um zehn Prozentpunkte zu. Dies lässt sich im Wesentlichen auf die erhöhte Teilnahme an Lehrgängen und Kursen der allgemeinen Weiterbildung zurückführen (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 78). Derzeit liegen keine empirisch gestützten Erklärungen für diese Befunde vor, allerdings wird angenommen, dass „ein durch die öffentliche Debatte über die Benachteiligung von Migranten/Migrantinnen geschärftes Bewusstsein der Wichtigkeit von Weiterbildung“ den Beteiligungsanstieg unterstützt haben könnte (vgl. DIE 2008, S. 41f.).

Bisher lässt sich belegen, dass sich Ausländer/innen bzw. Deutsche mit Migrationshintergrund in geringerem Umfang an Weiterbildungsmaßnahmen beteiligen als Deutsche ohne Migrationshintergrund (vgl. Reichart/Worbs 2008, S. 159). Darüber hinaus kommen regressionsanalytische Modelle zu dem Ergebnis, dass die Benachteiligung von Deutschen mit Migrationshintergrund sowie Ausländer/innen zwar zu einem großen Anteil über deren Schulbildung und berufliche Qualifikation beeinflusst wird, jedoch auch unter Berücksichtigung von Erwerbsstatus und beruflicher Position nicht restlos geklärt werden kann (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 141).

7 Ähnlich wie die Ausländer/innen stellen auch die Deutschen mit Migrationshintergrund nur einen geringen Anteil der Stichprobe. Die ausgewiesenen Ergebnisse sollten daher weniger als prozentgenaue Zahlen, sondern vielmehr als Größenordnungen interpretiert werden. Es wurden nur diejenigen Ausländer/innen und Deutschen mit Migrationshintergrund befragt, deren Deutschkenntnisse für ein mündliches Interview ausreichen. Behringer/Jescheck (1993) konnten zeigen, dass gute Sprachkenntnisse die Weiterbildungsteilnahme begünstigen.

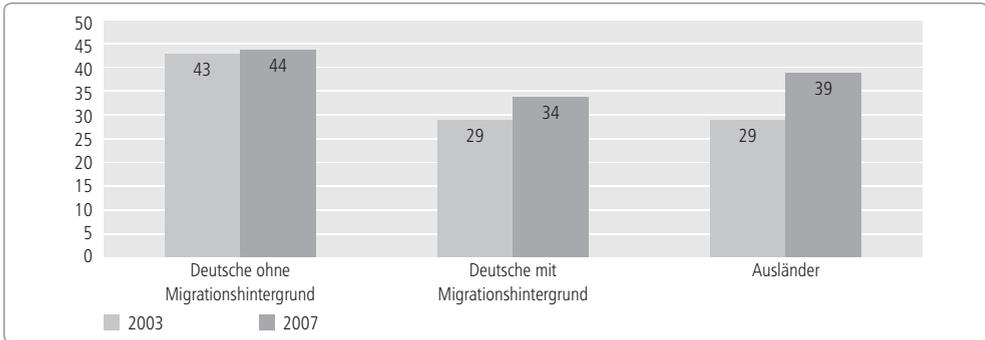


Abbildung 11: Weiterbildungsbeteiligung nach Migrationshintergrund 2003 und 2007 in Prozent
(Quellen: Kuwan u.a. 2006, S. 140; TNS Infratest 2008, S. 159 und S. 232)

Ähnliche Tendenzen bestätigen die Daten des AES. Der Anteil an weiterbildungsaktiven Deutschen ohne Migrationshintergrund liegt im Vergleich zu den beiden anderen Bevölkerungsgruppen mit 47 Prozent erheblich höher. Allerdings lässt sich auf Basis dieser Daten kein Unterschied zwischen Ausländer/innen und Deutschen mit Migrationshintergrund feststellen, der Anteil liegt jeweils bei einem Drittel. Der Einfluss des Faktors Migrationshintergrund auf die Beteiligungsquote besteht auch dann weiter, wenn man die Merkmale Schulbildung, berufliche Qualifikation, Erwerbsstatus und die berufliche Positionierung entsprechend berücksichtigt. Multivariate Analysen der AES-Daten weisen lediglich auf eine Abschwächung des Unterschieds hin (vgl. Kuwan/Eckert/Wieck 2008, S. 169).

TREND

Personen mit Migrationshintergrund – ob mit oder ohne deutsche Staatsangehörigkeit – beteiligen sich weitaus seltener an organisierter Weiterbildung als Deutsche ohne Migrationshintergrund. Der Abstand hat sich im Zeitverlauf verringert, wobei die Bevölkerung mit ausländischer Staatsangehörigkeit ihren Rückstand noch stärker aufgeholt hat als die Migrantengruppen mit deutscher Staatsangehörigkeit.

1.6 Internationaler Vergleich der Beteiligungsquoten

Um einen Ländervergleich zu gewährleisten, legt das AES-Konzept zur Einteilung der Lernaktivitä-

ten vereinheitlicht den Institutionalisierungsgrad zugrunde. Hierzu wurden im Jahr 1997 von Eurostat, der UNESCO sowie der OECD drei Kategorien definiert (vgl. UNESCO 1998, S. 31). Auf die Unterscheidung hinsichtlich organisierter Weiterbildung und informeller Lernformen wurde weiter oben bereits eingegangen. Der institutionalisierte Rahmen der organisierten Weiterbildung wird innerhalb des AES noch differenzierter nach „formaler“ und „non-formaler Bildung“ unterschieden. Während der Begriff „formale Bildung“ („formal education“) alle Bildungsangebote umfasst, die zu einem anerkannten Abschluss führen bzw. auf ihn vorbereiten (Regelsystem), beinhaltet die „non-formale Bildung“ alle Unterrichtsformen außerhalb des beschriebenen Systems. Es handelt sich dabei also um der Erstausbildung nachgelagerte Lernaktivitäten im Rahmen von Schüler-Lehrer-Beziehungen, „die zum großen Teil Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln, die unmittelbar im Berufs- und Privatleben ‚verwertet‘ werden können“ (Gnahs 2008, S. 31).

Das europäische Konzept nimmt dabei keine Rücksicht auf nationale Begriffstraditionen oder spezifisch gewachsene Bildungsstrukturen. Dies kommt dem internationalen Vergleich entgegen, sollte bei der Dateninterpretation jedoch berücksichtigt werden (vgl. Gnash 2008, S. 33; Ioannidou/Seidel 2008, S. 187f.).

Abbildung 12 stellt die länderspezifischen Teilnahmequoten an non-formaler Bildung in den letzten zwölf Monaten für das Jahr 2007 dar.

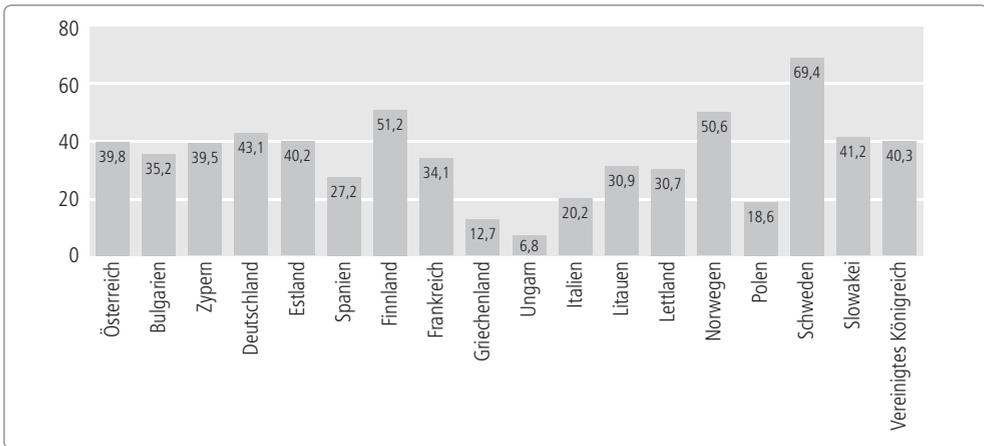


Abbildung 12: Teilnahmequoten an non-formaler Bildung im Ländervergleich (2007) in Prozent (Quelle: Eurostat-Datenbank)

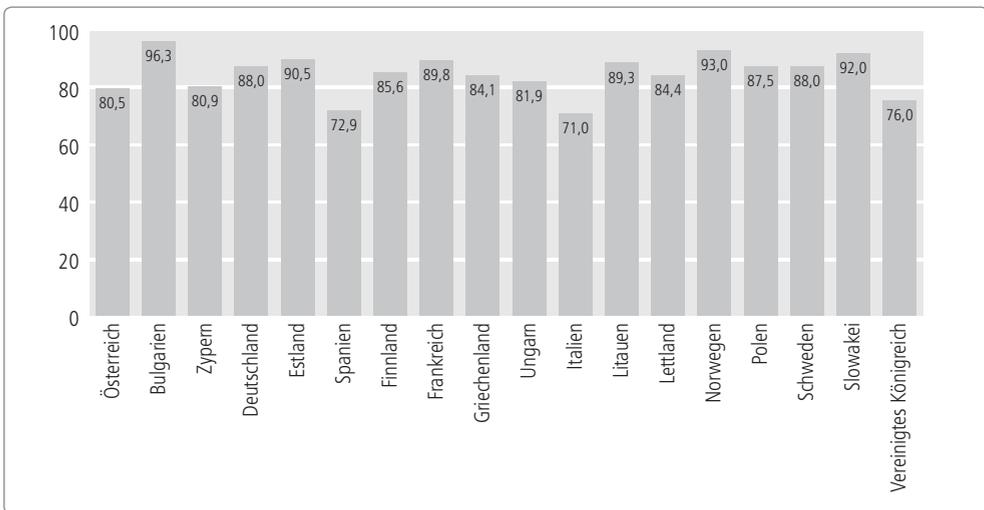


Abbildung 13: Anteil an beruflich motivierten non-formalen Bildungsaktivitäten im Ländervergleich (2007) in Prozent (Quelle: Eurostat-Datenbank)

43 Prozent der 25- bis 64-jährigen Bevölkerung in Deutschland haben sich 2007 an non-formalen Bildungsmaßnahmen beteiligt. Mit dieser Beteiligungsquote belegt Deutschland im Ländervergleich den vierten Platz. Eine bildungsaktivere Bevölkerung weisen nur die Länder Finnland, Norwegen und Schweden auf.

Der Berufsbezug wird über die Abfrage des Lernziels bestimmt. Es wird nicht der Kursinhalt

zugrunde gelegt und auch nicht die Teilnahme während der Arbeitszeit herangezogen, vielmehr geht es um den subjektiven Zweck, also das Lernziel, welches die Befragten selbst als berufsbezogen ausweisen. Die in Abbildung 13 dargestellten internationalen Vergleichsdaten beziehen sich somit auf die genannten beruflich motivierten, non-formalen Bildungsaktivitäten innerhalb der zurückliegenden zwölf Monate.

Die Teilnehmenden an organisierten Weiterbildungsaktivitäten in Deutschland geben für 88 Prozent aller genannten Maßnahmen hauptsächlich berufliche Gründe an. Auch in den anderen Ländern wird die berufliche Dominanz hinsichtlich der Weiterbildungsaktivitäten bestätigt.

2. Teilnahmestrukturen in ausgewählten Segmenten

2.1 Gegenstandsbezug und Datenlage

Neben den Beteiligungsquoten lassen sich auch Teilnahmestrukturen ausweisen. Anders als für den Schul- und Hochschulbereich sind diese aber nur für Segmente verfügbar. Die Segmentabgrenzung erfolgt dabei zum einen über den Zugang zur Weiterbildung bzw. über förderrechtlich definierte Merkmale, zum anderen über verbandlich organisierte Bündelungen von Institutionen.

Ein großer Sektor mit beschränktem Zugang zur Weiterbildung ist die betriebliche Weiterbildung, die in aller Regel nur den jeweiligen Beschäftigten des Betriebs offensteht. Befragungen von Betrieben geben Auskunft über die Beteiligung der dort Beschäftigten an vom Betrieb angebotener Weiterbildung; die befragte Einheit ist jeweils der einzelne Betrieb bzw. das Unternehmen. Die wichtigsten Informationsquellen zur betrieblichen Weiterbildung in Deutschland sind:

- o das Betriebspanel des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB),
- o die europäische Erhebung über die betriebliche Weiterbildung – Continuing Vocational Training Survey (CVTS) und
- o die Weiterbildungserhebungen des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW).

Diese drei Erhebungen unterscheiden sich in ihrer Methodik (etwa dahingehend, ob Betriebe oder Unternehmen befragt werden), in ihrer Definition von Weiterbildung sowie in ihrer Definition der Beteiligung an Weiterbildung (für einen Überblick vgl. Leber 2006).

Während der CVTS und das IAB-Betriebspanel den befragten Unternehmen die Möglichkeit bieten, in ihren Angaben zwischen teilnehmenden Personen und Teilnahmefällen zu unterscheiden, liefert die IW-Befragung mit der ausschließlichen Ermittlung

von Teilnahmefällen nur einen Überblick über aggregierte Mehrfachteilnahmen. Die Informationen zur Weiterbildungsquote – also dem Anteil der in Weiterbildung einbezogenen Beschäftigten – lassen sich im CVTS und dem IAB-Betriebspanel hingegen weiter nach verschiedenen Merkmalen der Teilnehmenden differenzieren. In jedem zweiten Jahr (zuletzt 2009) werden im IAB-Betriebspanel Informationen zum Angebot an Weiterbildung, zur Verbreitung verschiedener Weiterbildungsformen sowie zur qualifikations- und geschlechtsspezifischen Weiterbildungsbeteiligung erhoben.

Ähnlich verhält es sich bei den CVTS-Erhebungen. Allerdings sind diese bislang nur teilweise in Analysen genutzt worden, zumindest was die neueste Erhebung CVTS3 mit dem Berichtsjahr 2005 anbelangt. Das Statistische Bundesamt (vgl. Schmidt 2007a, 2007b; Statistisches Bundesamt 2008) hat die Weiterbildungsquoten differenziert nach den Merkmalen Alter und Geschlecht für Deutschland ausgewiesen. Das Fehlen einer umfassenden Interpretation der CVTS3-Ergebnisse für Deutschland wurde in der Literatur bemängelt (vgl. Zeuner/Faulstich 2009). Aktuell liegt eine Untersuchung vor, in welcher die aggregierten CVTS3-Ergebnistabellen, die seit Oktober 2007 von Eurostat veröffentlicht werden, gesichtet und analysiert wurden (vgl. Cedefop 2010).

Ein weiteres wichtiges Segment von Weiterbildung ist über die Förderstatistiken der Bundesagentur für Arbeit (BA) abgebildet. Die Förderstatistik ist eine Vollerhebung und basiert auf Daten zur Förderung der bei den regionalen Arbeitsagenturen und den Trägern der Grundsicherung für Arbeitssuchende registrierten Personen. Erfasst werden die Eintritte und die Bestände der geförderten Teilnehmer/innen an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung auf der Basis von SGB II und III, differenziert nach Eintritt und Austritt in einem Berichtszeitraum und Bestand zu einem Stichtag. Es handelt sich um eine Zählung der Förder- bzw. Teilnahmefälle, nicht der Personen. Die aktuellsten Daten stammen von 2009, sie sind jedoch vorläufig.⁸

8 Die endgültigen Ergebnisse für einen Berichtsmonat werden nach dreimonatiger Wartezeit mit dem Datenstand des jeweils aktuellen Berichtsmonats ermittelt.

Ein weiteres Segment bilden die Anbieterstatistiken ab. Aus dieser Perspektive werden in der Regel Teilnahmefälle an den angebotenen Maßnahmen des jeweiligen Anbieters erfasst, d.h., dass Personen, die innerhalb eines Berichtszeitraums an mehreren Maßnahmen teilnehmen, auch mehrfach gezählt werden. Die Informationen zu soziodemographischen Merkmalen der Teilnahmefälle sind in der Regel stark begrenzt auf Angaben zu Alterskategorien und Geschlecht.

Eine der wichtigsten Anbieterstatistiken, die in Deutschland Angaben zur Teilnehmestruktur machen, ist die Volkshochschul-Statistik des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE). Die Volkshochschul-Statistik dokumentiert seit Jahrzehnten die Entwicklungen und Strukturen der Volkshochschularbeit. Die Volkshochschulen nehmen eine Sonderstellung ein, weil sie öffentlich gefördert werden, fast flächendeckend verbreitet sind (in kommunaler Trägerschaft oder mindestens unter Beteiligung von Kommunen) und weit bekannt sind. Die Teilnehmestrukturen an Volkshochschulen lassen sich mit der Volkshochschul-Statistik des DIE in Teilnahmefällen über die Merkmale „Alter“ und „Geschlecht“ abbilden.

Zudem werden im Rahmen der Fernunterrichtsstatistik seit 1983 bei Anbietern staatlich zugelassener Fernlehrgänge auf freiwilliger Basis jährlich Daten zum Fernlernen erhoben. Bis zum Jahr 2007 geschah dies durch das Statistische Bundesamt (StBA), seit 2008 zeigt sich das DIE hierfür zuständig. Zusätzlich kann für das Segment „Fernlernen“ weiteres Datenmaterial der staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU) herangezogen werden. Bis zur Umstellung der Fernunterrichtsstatistik im Jahr 2008 schätzte die ZFU erfahrungsbasierte Angaben für Institute, die sich nicht an der Befragung beteiligten. Diese Schätzung wurde 2008 erstmals nicht vorgenommen.

2.2 Betriebliche Weiterbildung

Die berufliche Weiterbildung in Unternehmen wird unter dem Begriff „betriebliche Weiterbildung“ zusammengefasst. Der Zugang ist insofern beschränkt, als dass er in der Regel nur den jeweiligen Beschäftigten des Weiterbildungsmaßnahmen anbietenden Betriebes offensteht.

Die dritte europäische Erhebung über die betriebliche Weiterbildung (CVTS3) zeigt die Weiterbildungsquote der Beschäftigten in weiterbildungsbelegten Betrieben (vgl. Tab. 2).

Beschäftigtengrößenklassen	Insgesamt	Männer	Frauen	Alter von ... bis ... Jahren		
				unter 25	25–54	55 und älter
Unternehmen mit ...						
10–19 Beschäftigten	53,5	54,5	52,1	50,2	56,6	32,3
20–49 Beschäftigten	43,6	43,2	44,4	36,8	47,3	23,9
50–249 Beschäftigten	40	40,6	39	40,2	42,3	24,2
250–499 Beschäftigten	45,2	45,8	44,2	49,3	47,2	28,9
500–999 Beschäftigten	38,4	38,6	38,1	39,1	40,4	26,1
1000 und mehr Beschäftigten	35,6	39,5	29,6	25,9	37,6	28,6
insgesamt	38,8	41	35,3	33,5	41	27,3

Tabelle 2: Weiterbildungsquote nach Beschäftigtengrößenklassen, Geschlecht und Alter 2005 in Prozent
(Quelle: Schmidt 2007b, S. 1229)

Art der Tätigkeit \ Jahr	2001	2003	2005	2007	2008
einfache Tätigkeit	6	11	8	10	*
qualifizierte Tätigkeit	21	28	23	29	*
insgesamt	18	23	21	22	26

Tabelle 3: Weiterbildungsquote nach Qualifikation (2001–2008) in Prozent (Anm.: *Diese Differenzierung ist in den Daten nicht enthalten.) (Quelle: Behringer u.a. 2010, S. 278)

Die Teilnahmequoten von Männern und Frauen unterschieden sich in den Unternehmen mit weniger als 1.000 Beschäftigten nur sehr gering. In den Großbetrieben mit 1.000 und mehr Beschäftigten lag die Teilnahmequote der Frauen mit 30 Prozent allerdings zehn Prozentpunkte hinter jener der Männer.

Hinsichtlich des Alters lässt sich festhalten, dass junge Berufseinsteiger gute Chancen haben, an betrieblichen Weiterbildungsveranstaltungen teilzunehmen. Dies gilt insbesondere bei sehr kleinen Unternehmen mit zehn bis 19 Beschäftigten. Hier lag der Anteil der unter 25-Jährigen 2005 bei 50 Prozent. In Unternehmen mit 240 bis 499 Beschäftigten gestaltet sich die Situation ähnlich (vgl. Tab. 2). Die Teilnahmequote der Beschäftigten im Alter ab 55 Jahren ist erwartungsgemäß am geringsten, die Schwankungen zwischen den Unternehmensgrößenklassen fallen sehr gering aus (vgl. Bannwitz 2008).

Ähnlich den CVTS-Erhebungen kommt auch das IAB-Betriebspanel zu dem Ergebnis, dass die Weiterbildungsaktivitäten der Betriebe im Zeitverlauf kontinuierlich leicht angestiegen sind (vgl. Bellmann/Leber 2007). Dennoch lassen sich nach wie vor einzelne Bereiche identifizieren, die nur unterdurchschnittlich weiterbildungsaktiv sind. Dazu gehören neben Betrieben einzelner Branchen insbesondere kleine und mittlere Unternehmen (vgl. ebd.). Mit der zunehmenden Weiterbildungsbeteiligung der Betriebe erhöht sich auch die Weiterbildungsquote der Beschäftigten. Gegenüber 2007 hat sich die Weiterbildungsquote – also der Anteil der in Weiterbildung einbezogenen Arbeitnehmer – um vier Prozentpunkte erhöht und lag 2008 bei gut 26 Prozent (vgl. BIBB 2010, S. 279).

Auch die Ergebnisse des Betriebspanels machen nochmals deutlich, dass ältere Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen nur unterdurchschnittlich beteiligt sind (vgl. Frei/Dahms/Wahse 2009). Angesichts des steigenden Anteils älterer Beschäftigter liegt der Forschungsfokus mittlerweile auf dem Erhalt und dem Ausbau der Leistungsfähigkeit dieser Gruppe. So wurde auch der Zusammenhang zwischen betrieblicher Weiterbildung und der Beschäftigungsdauer älterer Arbeitnehmer untersucht. Die Studien kommen zu dem Ergebnis, dass die Weiterbildungsbeteiligung keinen positiven Effekt auf den Verbleib älterer Arbeitnehmer im Betrieb hat (vgl. Burgert 2006; Bellmann/Pahnke/Stegmaier 2009). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Beschäftigungsfähigkeit älterer Arbeitnehmer durch Weiterbildung bisher nicht sichergestellt werden kann. Zudem wird eine Differenzierung hinsichtlich der Qualifikation der Beschäftigten vorgenommen (vgl. Tab. 3).

Wie bereits in anderen Studien belegt, lässt sich auch aus den IAB-Daten ein Qualifikationseffekt ablesen. Aus Tabelle 3 geht hervor, dass es im Zeitverlauf zumeist die qualifizierten Beschäftigten sind, die an betrieblicher Weiterbildung partizipieren.

Anders als der CVTS und das IAB-Betriebspanel weist die IW-Erhebung ausschließlich Teilnehmerfälle aus. Das heißt, Personen, die mehrfach an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen, werden auch mehrfach gezählt. Die Teilnehmerfälle werden dabei auf je 100 Beschäftigte bezogen. Laut der IW-Erhebung 2008 kamen auf 100 Beschäftigte rund 126 Teilnahmen. Das bedeutet, dass jeder Beschäftigte mehr als einmal an einer organisierten Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen hat.

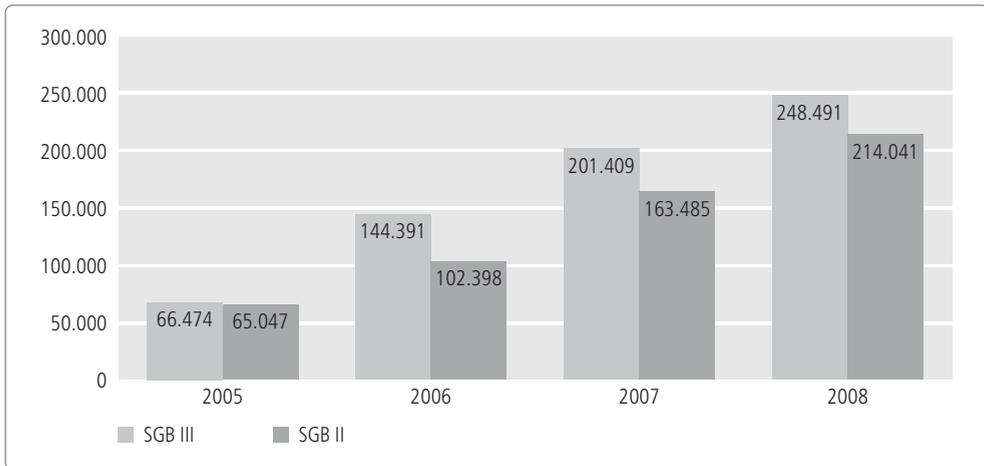


Abbildung 14: Zugänge zu Maßnahmen nach SGB II und SGB III in den Jahren (2005–2008) in absoluten Zahlen
(Quelle: Persönliche Mitteilung der Bundesagentur für Arbeit vom 18.03.2010)

Dieser Durchschnittswert ist weitaus ungenauer als die zuvor diskutierten Weiterbildungsquoten, da in diesem Fall zahlreiche Mitarbeitende in die Bewertung einfließen, die an mehreren Veranstaltungen teilgenommen haben, zum anderen Mitarbeitende, die überhaupt keine Weiterbildungsmaßnahme absolviert haben (vgl. Lenske/Werner 2009, S. 7).

Obwohl die Beschäftigtenzahl gegenüber der vorherigen IW-Erhebung um nur rund drei Prozentpunkte zugenommen hat, sind die Teilnahmefälle gegenüber 2004 um 39 Prozentpunkte gestiegen (vgl. ebd.). Ob es sich hierbei um die Gewinnung von Mitarbeitenden, die bisher nicht weiterbildungsaktiv waren, oder ob es sich um weiterbildungserfahrene Mitarbeitende handelt, die häufiger Veranstaltungen besuchen, lässt sich über diesen aggregierten Indikator nicht bestimmen.

TREND

Die geschlechtsspezifischen Teilnahmequoten variieren mit der Unternehmensgröße. Frauen, aber auch Berufseinsteiger, haben insbesondere bei kleinen Unternehmen gute Chancen, an betrieblicher Weiterbildung teilzunehmen, während ältere Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in allen Größenklassen nur unterdurchschnittlich beteiligt sind. Auch in der betrieblichen Weiterbildung lässt sich ein Qualifikationseffekt bestätigen.

2.3 SGB-geförderte Weiterbildung

Für die Arbeitsförderung sind die Regelungen zur Weiterbildung im SGB II und SGB III von zentraler Bedeutung. Die Förderstatistik der BA berichtet über Förderungen bzw. Teilnahmen von Personen an Maßnahmen nach SGB III (d.h. Maßnahmen der aktiven Arbeitsförderung) und seit der Einführung der Grundsicherung für Arbeitsuchende durch das SGB II im Jahre 2005 auch über Leistungen zur Eingliederung erwerbsfähiger Hilfebedürftiger. Es erfolgt eine Zählung von Förder- bzw. Teilnahmefällen, nicht von einzelnen Personen. Demnach wird eine Person, die an mehreren Fördermaßnahmen teilnimmt, mehrfach gezählt. Bei den Angaben zu 2009 handelt es sich um vorläufige Hochrechnungen.

Differenziert nach der Fördergrundlage fällt auf, dass der Zugang zu Weiterbildungsmaßnahmen nach SGB II (d.h. Grundsicherung für Arbeitsuchende) im Zeitverlauf ähnliche Steigerungsraten aufweist wie der Zugang zu Maßnahmen nach SGB III, d.h. der aktiven Arbeitsförderung (vgl. Abb. 14).

Trotz ähnlicher Verläufe in den Zugangszahlen lag 2007 der Teilnehmerbestand nach SGB II erstmals über dem Bestand nach SGB III (vgl. Abb. 15).

Zwar haben die Steigerungsraten im SGB-II-Bestand im Zeitverlauf abgenommen, der Bestand an Teilnehmern an SGB-III-Maßnahmen nahm jedoch ebenfalls weiter ab und erreichte 2007 mit 64.765

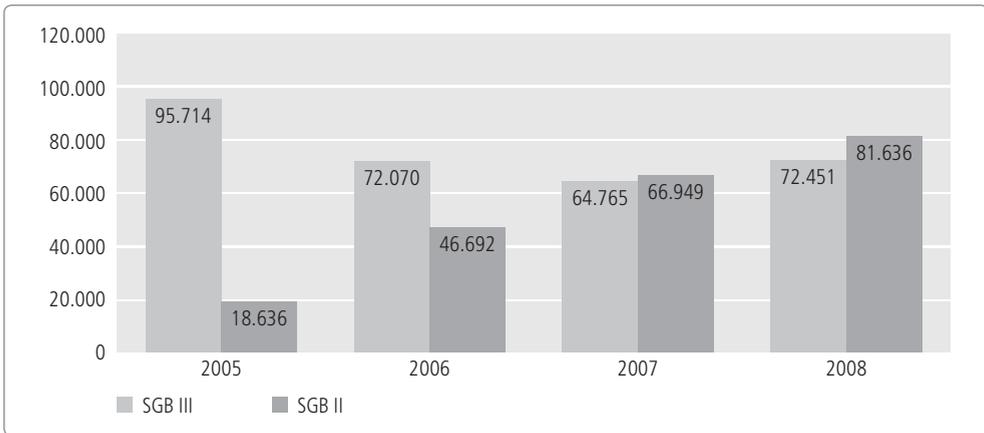


Abbildung 15: Bestand in Maßnahmen nach SGB II und SGB III im Dezember in den Jahren (2005–2008) in absoluten Zahlen (Quelle: Persönliche Mitteilung der Bundesagentur für Arbeit vom 18.03.2010)

Teilnahmefällen seinen Tiefstand. Im Jahr 2008 lässt sich erstmals wieder eine Steigerung von zwölf Prozent gegenüber dem Vorjahr verzeichnen.

Mit der veränderten Gewichtung der Förderungsgrundlage kommt es auch zu einer Verschiebung hinsichtlich des Adressatenkreises. Lag der Anteil der Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung an allen registrierten Arbeitslosen 2004 jeweils bei rund 35 Prozent, kam es im Jahr 2005 durch die Umstellungseffekte im Zusammenhang mit der Einführung von SGB II zu einem Zuwachs an Geringqualifizierten auf einen Anteil von 40 Prozent (vgl. BA 2006, S. 63 und S. 196).

Im Jahr 2007 wurden im Rahmen des Sonderprogramms WeGebAU (Weiterbildung Geringqualifizierter und älterer beschäftigter Arbeitnehmer/innen in Unternehmen) der BA 61 Mio. Euro aufgewendet. Im Rahmen dieses Sonderprogramms erfolgten insgesamt 21.088 Förderungen (vgl. BA 2008, S. 62).

TREND

Mit der veränderten Gewichtung der Förderungsgrundlage kommt es auch zu einer Verschiebung innerhalb des Adressatenkreises SGB-geförderter Weiterbildung. Der Anteil Geringqualifizierter nimmt zu und stellt die Maßnahmenanbieter vor neue Herausforderungen.

2.4 Volkshochschulen

Die Volkshochschul-Statistik des DIE dokumentiert die Entwicklung der Arbeit und die Strukturen an Volkshochschulen. Im BSW IX erreichten die Volkshochschulen den zweithöchsten Anteil aller Teilnahmefälle (14%) nach den Arbeitgebern/Betrieben als größtem Anbieter (30%) und waren damit der größte Anbieter offen zugänglicher Weiterbildung (vgl. Kuwan u.a. 2006, S. 284). Im AES 2007 wurde die Frage modifiziert, daher sind die Ergebnisse nicht mit 2003 vergleichbar. Dort liegen die Volkshochschulen mit 38 Prozent der Teilnahmefälle in Weiterbildungseinrichtungen knapp hinter den privaten Bildungsanbietern mit 39 Prozent der Teilnahmefälle (vgl. TNS Infratest 2008, S. 107, Abb. 34). Teilnahmefälle in Weiterbildungseinrichtungen machten diesen Daten zufolge 2007 17 Prozent aller Teilnahmefälle aus, während bei insgesamt 55 Prozent der Teilnahmefälle der eigene Arbeitgeber oder ein anderes Unternehmen Anbieter des betreffenden Lehrgangs war (vgl. ebd., S. 103, Abb. 32).

Nach einem fast durchgängigen Anstieg der Belegungszahlen bei VHS-Kursen bis 2002 weist die Volkshochschul-Statistik danach bis einschließlich 2005 eine sinkende Zahl an Teilnahmefällen aus. In den Jahren seitdem liegt die Zahl der Belegungen durchgängig bei etwa 6,5 Mio., mit wieder leicht steigender Tendenz (vgl. Reichart/Huntemann 2009, S. 11). Die absolute Zahl der Belegungen

Jahr	Anteil der Altersgruppe in Prozent						Belegungen insgesamt
	unter 18	18–24	25–34	35–49	50–64	65 und 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	9,0	23,3	32,9	21,0	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

Tabelle 4: Kursbelegungen in Volkshochschulen nach Alter (1998 bis 2008) in Prozent (Anm.: Nicht für alle Teilnahmefälle liegt die Information zum Alter vor. Die Prozentangaben beziehen sich jeweils auf die gültigen Nennungen. Im Jahr 2008 lag der Anteil der Altersangaben zu Belegungen bei 64,5 Prozent aller erfassten Belegungen an 804 Volkshochschulen (84,4% der VHS); vgl. Reichart/Huntemann 2009, S. 9.) (Quelle: Reichart/Huntemann 2009; eigene Berechnungen)

unterstreicht den Stellenwert dieser Einrichtungsgruppe auf dem Weiterbildungsmarkt.

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 Teilnehmenden bei 64 Prozent (PAS 1972), aktuell sind es rund 75 Prozent. Die Institution Volkshochschule spricht offensichtlich von der Struktur ihres Angebots her Frauen in besonderem Maße an (vgl. Ellerbrock 2001). Abbildung 16 zeigt den Anteil der Geschlechter an den Belegungen in Kursen, differenziert nach Programmbereichen.⁹

Im Programmbereich „Grundbildung/Schulabschlüsse“ liegen die Quoten von Frauen und Männern nahe beieinander, in allen anderen Bereichen dominieren Frauen als Teilnehmende. Am höchsten ist der Frauenanteil in den Programmbereichen „Gesundheit“ sowie „Kultur/Gestalten“. Der Programmbereich „Gesundheit“ erreicht in den letzten zehn Jahren der Volkshochschularbeit durchgängig

die meisten Belegungen in Kursen (2008: 31,9% aller Belegungen, vgl. Reichart/Huntemann 2009) und trägt dadurch mit zum insgesamt hohen Frauenanteil von etwa drei Vierteln der Belegungen bei. Seit Anfang der 1990er Jahre schon lag der Anteil der Frauen an Kursbelegungen stets bei mindestens 73 Prozent und variiert seitdem lediglich um maximal einen Prozentpunkt (vgl. PAS 1993; Pehl/Reitz 2002; Reichart/Huntemann 2009).

Bei den Altersstrukturen hingegen zeigen sich Veränderungen im Zeitverlauf. Auffällig ist eine Verschiebung in der Altersstruktur von jüngeren hin zu älteren Teilnehmenden (vgl. Tab. 4).

An den Volkshochschulen hat sich der Anteil der Teilnahmefälle der Altersgruppe der 50- bis 64-Jährigen an allen Belegungen von 18,9 Prozent (1998) um 3,6 Prozentpunkte auf 22,5 Prozent (2008) erhöht, ein noch stärkerer Anstieg ist bei der Gruppe der ab 65-Jährigen zu beobachten (Anstieg um 6,2 Prozentpunkte im selben Zeitraum). Leicht zugenommen hat auch noch der Anteil der 35- bis 49-Jährigen, die insgesamt gut ein Drittel der Teilnehmerschaft stellen (2008: 33,8%).

Stark gesunken ist im selben Zeitraum hingegen der Anteil der Altersgruppe der 25- bis 34-Jährigen (-10,2 Prozentpunkte); er betrug 2008 noch 17,1 Prozent der Teilnehmenden. Ebenfalls abgenommen hat, in geringerem Maße, der Anteil der

9 Nicht alle Volkshochschulen können ihre Belegungs-fälle nach Geschlecht differenzieren. Die Erfassungsquote für das Geschlecht der Belegungen lag im Berichtsjahr 2008 bei 86,2 Prozent und beruhte auf Angaben von 891 (93,5%) von 953 Volkshochschulen (vgl. Reichart/Huntemann 2009, S. 9).

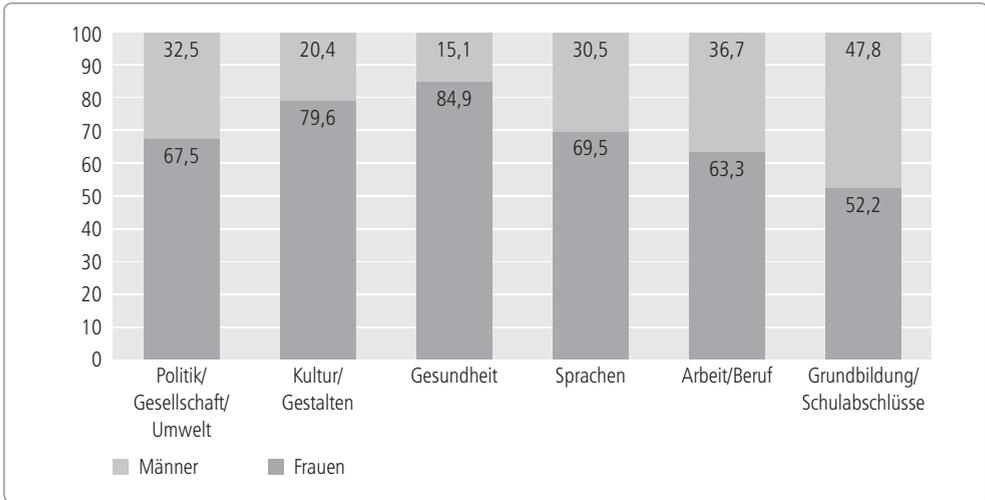


Abbildung 16: Geschlechtsverteilung von Kursbelegungen an Volkshochschulen (2008) in Prozent
(Quelle: Reichart/Huntemann 2009, Tab. 13)

Altersgruppe der 18- bis 24-Jährigen (-2,8 Prozentpunkte auf einen Anteil von 7,5% im Jahr 2008). Die Gruppe der unter 18-Jährigen hält einen stabilen und im Zehnjahresvergleich leicht erhöhten Anteil von 6,6 Prozent.

Klaus Pehl (2005a) hat die Anteile verschiedener Altersgruppen an den Volkshochschulen seit Beginn der Zählung analysiert. Ab 1963 wurde das Alter der Teilnehmenden an Volkshochschulen in drei Altersgruppen erhoben (unter 25 Jahre, 25 bis unter 50 Jahre, 50 und mehr Jahre). Während die Gesamtzahl der Belegungen im untersuchten Zeitraum 1963 bis 2003 von 1,4 Mio. auf 6,8 Mio. anstieg, nahm der Anteil der Gruppe der unter 25-Jährigen von 52 Prozent auf 15 Prozent ab. Die Gruppe der 25- bis unter 50-Jährigen steigerte ihren Anteil an den Volkshochschulbelegungen von 35 Prozent auf 55 Prozent, während der Anteil der Altersgruppe ab 50 Jahren von 13 Prozent auf 30 Prozent zunahm (vgl. ebd., S. 3ff.).

Aussagekräftig werden diese Anteile erst im Vergleich mit der Gesamtbevölkerung, denn der demographische Wandel bedingt auch in der Gesamtbevölkerung steigende Anteile älterer Menschen (vgl. Schwarz/Sommer 2009). Unter den vereinfachenden Annahmen, dass sich die Altersgruppen nicht in ihrem Belegungsverhalten an Volkshochschulen unterschei-

den, sowie dass sich auch über die Zeit die Relationen von Belegungen zu Bevölkerung nicht verändert haben, können die Belegungszahlen an Volkshochschulen ins direkte Verhältnis mit den Bevölkerungszahlen der deutschen Bevölkerung derselben Altersgruppen gesetzt werden (vgl. Pehl 2005a, S. 11; dort auch Weiteres zu den methodischen Details). Pehl definiert den Quotienten aus Belegungen einer Altersgruppe in Volkshochschulkursen und Bevölkerungszahl derselben Altersgruppe als „Erreichungsgrad“, der in Prozent angegeben wird (ebd., S. 14). Abbildung 17 zeigt den so definierten Erreichungsgrad der Altersgruppen für den Zeitraum ab 1998.

Insgesamt liegt der Erreichungsgrad der 14- bis unter 80-jährigen deutschen Bevölkerung mit Volkshochschulkursen bei knapp zehn Prozent (2007: 9,6%).¹⁰

Der höchste Erreichungsgrad war bis einschließlich 2006 bei der Altersgruppe der 25- bis unter

¹⁰ Dies bedeutet noch nicht, dass zehn Prozent der 14- bis unter 80-Jährigen die Volkshochschule besuchen. Die Zählung der Belegungen erfolgt pro Volkshochschulkurs, was zur Folge hat, dass eine Person bei Belegung mehrerer Kurse in einem Jahr auch mehrfach gezählt wird. Nach einer Schätzung von Klaus Pehl (2005b) stehen hinter einer gegebenen Zahl von Belegungen zwischen 55 und 62 Prozent an Individuen.

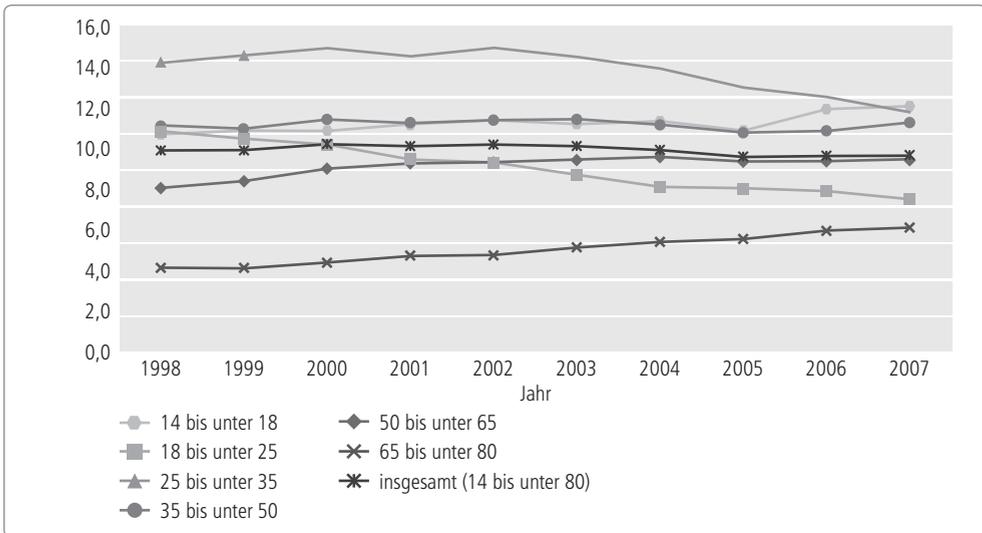


Abbildung 17: Relation der Belegungen von Volkshochschulkursen zu Bevölkerungsgruppen („Erreichungsgrad“) in sechs Altersgruppen (1998–2007) in Prozent (Quellen: Reichart/Huntemann 2009; Statistisches Bundesamt 2009; eigene Berechnungen)

35-Jährigen zu beobachten, dieser fiel seit 2002 kontinuierlich von 14,9 Prozent auf 11,7 Prozent. Seit 2007 sind die unter 18-Jährigen am stärksten an Volkshochschulen vertreten (bezogen auf die Bevölkerungsgruppe der 14- bis unter 18-Jährigen). Ebenso über dem Gesamtwert liegt der Erreichungsgrad der Altersgruppe der 35- bis unter 50-Jährigen (2007: 11,2%; über die Jahre relativ stabil). Die 50- bis unter 64-Jährigen werden inzwischen fast im gleichen Maße wie die Bevölkerung insgesamt erreicht (2007: 9,4%). Über die Jahre kontinuierlich gesunken ist der Erreichungsgrad der 18- bis unter 25-Jährigen; er lag 2007 nur noch bei 7,5 Prozent. Gestiegen ist dahingegen der Erreichungsgrad der Altersgruppe 65 bis unter 80 Jahre,¹¹ und zwar auf 4,6 Prozent im Jahr 2007.

Für das Teilnehmerspektrum an Volkshochschulen bedeuten diese Ergebnisse, dass bis auf die Altersgruppen der 18- bis unter 25-Jährigen und der 65- bis unter 80-Jährigen alle anderen Altersgruppen mindestens wie der Durchschnitt der Bevölkerung erreicht werden. Die Verschiebungen in der Altersstruktur der Teilnehmerschaft an Volkshochschulen (vgl. Tab. 4) spiegeln sich jedoch auch hier wider. Dabei hat der Rückgang des Anteils der 18- bis unter 25-Jährigen an den Volkshochschulen über die Jahre auch schon zu einer unterdurchschnittlichen Erreichung in Bezug auf die Bevölkerung geführt, während die Altersgruppen zwischen 25 und 50 Jahren noch überdurchschnittlich erreicht werden. Die Altersgruppen ab 50 Jahren werden demnach über die Jahre in steigendem Maße, aber immer noch weniger als andere Altersgruppen von den Volkshochschulen erreicht.

Da allerdings insgesamt die Weiterbildungsteilnahme in der Gesamtbevölkerung mit dem Alter variiert und da die Altersgruppe der 35- bis 49-Jährigen die weiterbildungsaktivste Altersgruppe ist, kann geschlossen werden, dass Volkshochschulen ältere Menschen in besonderem Maße ansprechen und in den letzten Jahren auch zunehmend erreicht haben.

11 Da die Altersgruppe 65 plus in der Volkshochschul-Statistik mit nach oben offener Grenze erhoben wird, ist nicht bekannt, bis zu welchem Alter Menschen tatsächlich die Volkshochschule besuchen. Da aber der Anteil hochbetagter Menschen (ab 80 Jahren) als gering eingeschätzt werden kann, wird für die Zahlen der amtlichen Statistik hier eine Altersgrenze von 80 Jahren gesetzt.

TREND

Volkshochschulen sprechen mit ihrer spezifischen Angebotsstruktur Frauen in besonderem Maße an. Weiterhin stellen sie die deutliche Mehrheit in der Kursbelegung. Die Altersstruktur verschiebt sich hingegen im Zeitverlauf von jüngeren hin zu älteren Teilnehmenden.

2.5 Fernunterrichtsanbieter

Fernunterricht wird im Fernunterrichtsschutzgesetz (FernUSG) definiert als auf vertraglicher Grundlage erfolgende, entgeltliche Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, bei der der Lehrende und der Lernende ausschließlich oder überwiegend räumlich getrennt sind und der Lehrende oder sein Beauftragter den Lernerfolg überwachen (vgl. § 1, Abs. 1 FernUSG). Lehrgänge, die dieser Definition entsprechen, müssen gemäß §§ 12, 13 und 19 FernUSG von der ZFU zugelassen werden. 2008 haben sich 155 (46%) von 340 angeschriebenen Fernlehrinstituten an der Befragung beteiligt (vgl. DIE 2009). Die antwortenden Einrichtungen wiesen insgesamt 223.212 Teilnahmefälle aus. Im Vergleich zum Vorjahr (218.850 Teilnahmefälle) handelt es sich also um eine Steigerungsrate von zwei Prozent.

Auffallend ist der tendenziell steigende Frauenanteil. Lag dieser Anteil Ende der 1980er Jahre noch bei rund 30 Prozent, nehmen die Frauen im Zeitverlauf bei den ausgewiesenen Teilnahmefällen immer mehr Raum ein (vgl. DIE 2008, S. 46). Der Anteil an Frauen ist 2008 mit 52,2 Prozent zwar geringfügig niedriger als 2007 mit 53,2 Prozent, liegt aber immer noch über den Teilnahmequoten von 2006 (51,9%) bzw. 2005 (51%) (vgl. Fogolin/Weiß 2010, S. 306).

Hinsichtlich der Themenwahl schlagen die unterschiedlichen Bildungsinteressen durch. Während Frauen überwiegend in den Themenbereichen Erziehungs- und Schulfragen, Pädagogik, Psychologie, Gruppendynamik/Verhaltenstraining und Eltern- und Familienbildung vertreten sind, nehmen männliche Teilnehmer mit deutlicher Mehrheit an Angeboten aus den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften und Technik teil (vgl. DIE 2008, S. 46).

Wesentlich stabiler verhält sich die Altersverteilung. Zunahmen gibt es bei den Altersgruppen der 20- bis 24-Jährigen (2007: 17,8% gegenüber 2008: 19%), der 25- bis 29-Jährigen (2007: 20,9% gegenüber 2008: 23%), der 30- bis 34-Jährigen (2007: 14,5% gegenüber 2008: 16,3%) sowie der 40- bis 49-Jährigen (2007: 14,9% gegenüber 2008: 16,8%). Der Anteil der unter 20-Jährigen (2007: 4,2% gegenüber 2008: 3,7%) und der Altersgruppe der 35- bis 39-Jährigen (2007: 14,3% gegenüber 2008: 13,6%) ist hingegen gesunken (vgl. Fogolin/Weiß 2010, S. 305ff.).

TREND

Während sich die Teilnahme an Fernunterricht hinsichtlich des Merkmals Geschlecht zugunsten der weiblichen Teilnehmer entwickelt, bleibt die Altersverteilung im Zeitverlauf weitgehend stabil.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen: Eine Repräsentativ-Studie zum Lernbewusstsein und -verhalten der deutschen Bevölkerung. Münster
- Baltes, K./Hense, A. (2006): Atypisch Beschäftigte und ihre Zugangschancen zu beruflicher Weiterbildung. RatSWD Working Paper, H. 4
- Bannwitz, J. (2008): Ältere Beschäftigte und betriebliche Weiterbildung: Ergebnisse des CVTS3. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, H. 104. URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/WDP_104.pdf (Stand: 11.05.2010)
- Barz, H./Tippelt, R. (2007): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Praxishandbuch Milieumarketing. Bielefeld
- Behringer, F. (1999): Beteiligung an beruflicher Weiterbildung. Humankapitaltheoretische und handlungstheoretische Erklärung und empirische Evidenz. Opladen
- Behringer, F./Jeschek, W. (1993): Zugang zu Bildung. Bildungsbenachteiligung und Ausgaben für die Bildung. Entwicklungen im Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland. Beiträge zur Strukturforchung des DIW, H. 139

- Behringer, F. u.a. (2010): Die europäische Unternehmensbefragung Continuing Vocational Training Survey 3 (CVTS3). In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): Datenreport 2010. URL: datenreport.bibb.de/media2009/datenreport_bbb_2010.pdf (Stand: 11.05.2010)
- Beicht, U. (2005): Berufliche Weiterbildung von Frauen und Männern in Ost- und Westdeutschland. *Forschung Spezial*, H. 1
- Bellmann, L./Leber, U. (2007): Betriebliche Weiterbildung. In: *Fachkräftebedarf der Wirtschaft. Materialsammlung C. Ansatzpunkte für Therapien*. Nürnberg
- Bellmann, L./Pahnke, A./Stegmaier, J. (2009): Betriebliche Weiterbildung und die Beschäftigung älterer Arbeitnehmer. In: *Empirische Pädagogik*, H. 4., S. 431–459
- Brödel, R./Yendell, A. (2008): Weiterbildungsverhalten und Eigenressourcen – NRW-Studie über Geld, Zeit und Erträge beim lebenslangen Lernen. Bielefeld
- 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
- Bundesagentur für Arbeit (Hg.) (2006): *Arbeitsmarkt 2005. Arbeitsmarktanalyse für das Bundesgebiet insgesamt. West- und Ostdeutschland*. Nürnberg
- Bundesagentur für Arbeit (Hg.) (2008): *Arbeitsmarkt in Zahlen. Förderstatistik*. URL: www.pub.arbeitsagentur.de/hst/services/statistik/interim/statistik-themen/2005/foerderung/index.shtml (Stand: 11.05.2010)
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2010): *Datenreport 2010: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009*. URL: www.bibb.de/datenreport (Stand: 11.05.2010)
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hg.) (2004): *Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung*, H. 115
- Burgert, D. (2006): *Betriebliche Weiterbildung und der Verbleib Älterer im Betrieb*. URL: <http://mpr.a.ub.uni-muenchen.de/5742> (Stand: 11.05.2010)
- Cedefop (Hg.) (2010): *Employer-provided Vocational Training in Europe – Evaluation and Interpretation of the Third Continuing Vocational Training Survey*. Luxemburg
- Cornelißen, W. (Hg.) (2005): *Gender-Datenreport 1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland. Im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend*. München
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2008): *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008*. Bielefeld
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.) (2009): *Fernunterrichtsstatistik 2008*. Bonn
- Dobischat, R./Gnahs, D. (2008): *Methodische Reflexionen und Verbesserungsansätze zum BSW-AES*. In: Gnahs, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hg.): a.a.O., S. 219–229
- Dollhausen, K. (2008): *Die Wirklichkeit der Weiterbildungsstatistik – Anmerkungen im Übergang vom BSW zum AES*. In: Gnahs, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hg.): a.a.O., S. 15–24
- Ellerbrock, R. (2001): *Frauenbildung in der Volkshochschule. Oder: Was ihr wollt*. In: Gieseke, W. (Hg.): *Handbuch zur Frauenbildung*. Opladen, S. 591–596
- Europäische Kommission (Hg.) (2000): *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. URL: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_de.pdf (Stand: 11.05.2010)
- Eurostat-Datenbank: *Bevölkerung und Soziale Bedingungen – AES-Ergebnisse*. URL: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu> (Stand: 11.05.2010)
- Fogolin, A./Weiß, C. (2010): *Fernunterrichtsstatistik*. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) *Datenreport 2010*. URL: datenreport.bibb.de/media2009/datenreport_bbb_2010.pdf (Stand: 11.05.2010)
- Frei, M./Dahms, V./Wahse, J. (2009): *IAB-Betriebspanel – Beschäftigungstrends in Nordrhein-Westfalen. Auswertung der nordrhein-westfälischen Stichprobe der Betriebsbefragung 2008*. Düsseldorf
- Friebel, H. (2007): *Familiengründung als Sollbruchstelle? Interaktion von Elternschaft und Weiterbildungsteilnahme*. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, H. 3, S. 42–45
- Geerdes, S. (2005): *Die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung von erwerbstätigen Migranten in Deutschland*. In: *Schmollers Jahrbuch*, H. 4, S. 549–571
- Gnahs, D. (2008): *„Weiterbildung“ und „adult learning“ – deutsche und europäische Begriffswelten*. In: Gnahs, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hg.): a.a.O., S. 25–34
- Gnahs, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hg.): *Weiterbildungsverhalten in Deutschland*, Bd. 2: *Berichtskonzepte auf dem Prüfstand*. Bielefeld
- Hubert, T./Wolf, C. (2007): *Determinanten der beruflichen Weiterbildung Erwerbstätiger. Empirische Analysen auf Basis des Mikrozensus 2003*. In: *Zeitschrift für Soziologie*, H. 6, S. 473–493. URL: www.ratswd.de/download/RatSWD_RN_2007/RatSWD_RN_05.pdf (Stand: 11.05.2010)

- Ioannidou, A. (2006): Lebenslanges Lernen als bildungspolitisches Konzept und seine Bedeutung für die Bildungsberichterstattung auf europäischer Ebene. In: Feller, G. (Hg.): Weiterbildungsmo-
nitoring ganz öffentlich. Entwicklungen, Ergebnisse und Instrumente zur Darstellung lebenslangen Lernens. Bielefeld, S. 11–34
- Ioannidou, A./Seidel, S. (2008): Europäische Konzepte zur Erfassung des lebenslangen Lernens – Weichenstellungen und Einschätzungen. In: Gnahs, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hg.): a.a.O., S. 181–192
- Kuwan, H. (2005): Selbstgesteuertes Lernen – empirische Ergebnisse zu einem schwer fassbaren Phänomen mit anhaltend hohem Aufmerksamkeitswert. In: Künzel, K. (Hg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Köln, S. 61–92
- Kuwan, H./Eckert, T./Wieck, M. (2008): Einflussfaktoren auf die Teilnahme an Weiterbildung im AES: Ergebnisse logistischer Regressionen. In: Rosenblatt, B.v./Bilger, F. (2008): a.a.O., S. 160–174
- Kuwan, H./Seidel, S. (2008): Informelles Lernen – Überlegungen zur empirischen Erfassung. In: Gnahs, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hg.): a.a.O., S. 97–110
- Kuwan, H./Thebis, F. (2001): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn
- Kuwan, H. u.a. (1996): Berichtssystem Weiterbildung VI. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn
- Kuwan, H. u.a. (2000): Berichtssystem Weiterbildung VII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn
- Kuwan, H. u.a. (2003): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn
- Kuwan, H. u.a. (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. URL: www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_9.pdf (Stand: 16.03.2010)
- Leber, U. (2006): Das IAB-Betriebspanel als Datengrundlage für Weiterbildungsfragen. In: Feller, G. (Hg.): Weiterbildungsmo-
nitoring ganz öffentlich. Entwicklungen, Ergebnisse und Instrumente zur Darstellung lebenslangen Lernens. Bielefeld, S. 89–102
- Leber, U./Möller, I. (2007): Weiterbildungsbeteiligung ausgewählter Personengruppen. RatSWD Working Paper, H. 8
- Leber, U./Möller, I. (2008): Weiterbildungsbeteiligung ausgewählter Personengruppen. In: Schmollers Jahrbuch, H. 3, S. 405–429
- Lenke, W./Werner, D. (2009): Umfang, Kosten und Trends der betrieblichen Weiterbildung – Ergebnisse der IW-Weiterbildungserhebung 2008. IW-Trends, H. 1. URL: www.iwkoeln.de/Portals/0/pdf/trends01_09_3.pdf (Stand: 11.05.2010)
- Lenz, R./Schmidt, D./Hafner, H.-P. (2006): Daten für wissenschaftliche Analysen zur beruflichen Weiterbildung in Unternehmen. In: Wirtschaft und Statistik, H. 4, S. 344–350
- Noll, H.-H. (1987): Weiterbildung, Beschäftigungsstruktur und Statusdistribution. In: Weymann, A. (Hg.): Bildung und Beschäftigung. In: Soziale Welt, Sonderheft 5, S. 141–170
- Öztürk, H. (2009): Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. In: Das Parlament, H. 5, S. 24–30
- Organisation for Economic Co-operation and Development (1996): Lifelong Learning for All. Paris
- Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Hg.) (1972–1993): Statistische Mitteilungen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Frankfurt a.M.
- Pehl, K./Reitz, G. (1994–2002): Volkshochschul-Statistik. Bielefeld
- Pehl, K. (2005a): Altersstruktur in der Teilnehmerschaft von Volkshochschulen vor dem Hintergrund der demographischen Entwicklung. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/pehl05_05.pdf (Stand: 11.05.2010)
- Pehl, K. (2005b): Ein (Wahrscheinlichkeits-)Modell zur Relation zwischen Teilnehmenden und Teilnahmefällen in der Weiterbildung. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/pehl05_07.pdf (Stand: 11.05.2010)
- 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. Bielefeld, S. 232–257
- Pfeiffer, F./Brade, J. (1995): Weiterbildung, Arbeitszeit und Lohneinkommen. In: Steiner, V./Bellmann, L. (Hg.): Mikroökonomik des Arbeitsmarktes. Nürnberg, S. 289–326
- Reddy, P. (2010): Inklusive Weiterbildungsforschung und -praxis in einer Migrationsgesellschaft. In: Kronauer, M. (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 102–140

- Reichart, E./Huntemann, H. (2009): Volkshochschul-Statistik 2008. 47. Folge, Arbeitsjahr 2008. URL: www.die-bonn.de/doks/reichart0902.pdf (Stand: 30.04.2010)
- Reichart, E./Worbs, S. (2008): Personen mit Migrationshintergrund – Abgrenzungsprobleme und Lösungsvorschläge. In: Gnahs, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hg.): a.a.O., Bielefeld, S. 159–170
- Rosenblatt, B.v./Bilger, F. (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Bd. 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld
- Schiener, J. (2006): Bildungserträge in der Erwerbsgesellschaft. Analysen zur Karrieremobilität. Wiesbaden
- Schiener, J./Wolter, F. (2006): Statureffekte beruflicher Weiterbildung im Spiegel des Mikrozensus, Poster zur 3. Konferenz für Sozial- und Wirtschaftsdaten. 11./12. Mai 2006, Kurhaus Wiesbaden. Mainz
- Schiersmann, C. (2006): Profile lebenslangen Lernens – Weiterbildungserfahrung und Lernbereitschaft der Erwachsenenbevölkerung. Bielefeld
- Schmidt, D. (2007a): Berufliche Weiterbildung in Unternehmen 2005: Methodik und erste Ergebnisse. In: *Wirtschaft und Statistik*, H. 7, S. 699–711
- Schmidt, D. (2007b): Gestaltung und Organisation der beruflichen Weiterbildung in Unternehmen. In: *Wirtschaft und Statistik*, H. 12, S. 1226–1235
- Schröder, H./Gilberg, R. (2005): Weiterbildung Älterer im demographischen Wandel. Bielefeld
- Schröder, H./Schiel, S./Aust, F. (2004): Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Bielefeld
- Schulenberg, W. u.a. (1978): Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Eine empirische Untersuchung. Stuttgart/Frankfurt a.M.
- Schwarz, N./Sommer, B. (2009): Auswirkungen des demographischen Wandels – Daten der amtlichen Statistik. In: *Wirtschaft und Statistik*, H. 6, S. 513–527
- 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 (Hg.) (2008): *Berufliche Weiterbildung in Unternehmen. Dritte europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS3)*. Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2009): *Bevölkerung nach Altersgruppen, Familienstand und Religionszugehörigkeit*. URL: www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Tabellen/Content/75/AltersgruppenFamilienstand (Stand: 20.03.2010)
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2010): *Befristete Beschäftigung. Jeder elfte Vertrag hat ein Verfallsdatum*. In: *STATmagazin*. URL: www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Navigation/Publikationen/STATmagazin/2010/Arbeitsmarkt2010__032 (Stand: 17.03.2010)
- Tippelt, R. (2007): *Lebenslanges Lernen im Prozess vertikaler und horizontaler Differenzierung*. In: Brumlik, M./Merkens, H. (Hg.): *Bildung – Macht – Gesellschaft*. Opladen, S. 121–139
- Tippelt, R. u.a. (2009): *Bildung Älterer: Chancen im demographischen Wandel*. Bielefeld
- TNS Infratest (2008): *Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland. Eckdaten zum BSW-AES 2007*. URL: www.bmbf.org/pub/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf (Stand: 16.03.2010)
- Tuijnman, A./Boström, A.-K. (2002): *Changing Notions of Lifelong Education and Lifelong Learning*. In: *International Review of Education*, H. 1/2, S. 93–110
- UNESCO-Institut für Pädagogik (Hg.) (1998): *Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter. Agenda für die Zukunft*. CONFINTEA. Fünfte Internationale Konferenz über Erwachsenenbildung, 14.–18. Juli 1997. Hamburg
- Wilhelm, R./Wingenter, C. (2004): *Lebenslanges Lernen. Statistischer Ansatz und empirische Ergebnisse der Zeitbudgeterhebung 2000/20001*. In: *Statistisches Bundesamt (Hg.): Alltag in Deutschland – Analysen zur Zeitverwendung*. Wiesbaden, S. 431–455
- Wilkens, I./Leber, U. (2003): *Partizipation an beruflicher Weiterbildung – Empirische Ergebnisse auf Basis des Sozio-oekonomischen Panels*. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, H. 3, S. 329–337
- Wohn, K. (2007): *Effizienz in der Weiterbildungsmessung. Expertise im Auftrag des Rats für Sozial- und Wirtschaftsdaten*. RatSWD Working Paper, H. 19
- Zeuner, C./Faulstich, P. (2009): *Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven*. Weinheim

Finanzierung der Weiterbildung

So vielschichtig Weiterbildung in Deutschland ausgestaltet ist, so unterschiedlich ist auch die Struktur der Finanzierung. Weiterbildung ist durch eine Vielzahl unterschiedlicher Finanzierungsarten gekennzeichnet, die im Kern nach den drei folgenden Akteuren unterschieden werden können:

- o Die öffentliche Finanzierung und Bereitstellung erfolgt durch die Bundesanstalt für Arbeit (BA), den Bund, die Länder und die Kommunen.
- o Die Unternehmen betreiben Weiterbildungseinrichtungen, übernehmen zum Teil die Finanzierung der Kurse und stellen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer für die Teilnahme an Maßnahmen frei.
- o Die Nachfrager von Weiterbildungsmaßnahmen übernehmen einen mehr oder weniger großen Teil der Finanzierung als Selbstzahler oder bringen ihre Freizeit als Finanzierungsanteil ein.

Nicht zuletzt aufgrund der unterschiedlichen Beteiligten an der Finanzierung der Weiterbildung ist die Ermittlung des finanziellen Volumens der Weiterbildung mit erheblichen Problemen verbunden. Hierauf wurde bereits in einer Vielzahl von Studien hingewiesen (vgl. z.B. Nagel/Jaich 2004). Es existiert keine einheitliche Statistik zur Finanzierung der Weiterbildung, stattdessen besteht eine Reihe von Erhebungen, die der Frage der Finanzierung von Weiterbildung nachgehen, meist begrenzt auf eine spezifische Form der Weiterbildung und aufgrund unterschiedlicher Definitionen von Weiterbildung nur begrenzt miteinander zu vergleichen.¹

In Abschnitt 1 wird die Finanzierung der Weiterbildung durch die Individuen aufgezeigt. Hierbei kann auf zwei Erhebungen Bezug genommen werden: einerseits auf eine repräsentative Erhebung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zur

beruflichen Weiterbildung von Individuen, andererseits auf die Beteiligung der Individuen an der Finanzierung der Volkshochschulen im Rahmen der Volkshochschul-Statistik des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE).

In Abschnitt 2 werden die Weiterbildungsaufwendungen der Unternehmen in den Blick genommen. Daten über die Weiterbildungsausgaben der Unternehmen erheben regelmäßig das BIBB und das Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW). Danach werden die Weiterbildungskosten der Unternehmen auf der Grundlage einer repräsentativen Statistik erhoben. Die Erhebungen des BIBB und des IW unterscheiden sich unter anderem hinsichtlich der Definition, der Erfassung der Teilnehmenden und der Berücksichtigung der indirekten Kosten so weitreichend, dass die Ergebnisse weit auseinanderfallen und nur eingeschränkt miteinander verglichen werden können. Darüber hinaus liegen Daten zur Finanzierung der betrieblichen Weiterbildung im Rahmen der europäischen Vergleichserhebung Continuing Vocational Training Survey (CVTS) in der dritten Erhebungsrunde vor.

Abschnitt 3 widmet sich der Frage, welchen Beitrag die öffentliche Hand zur Finanzierung der Weiterbildung leistet. Hierunter fallen die Aufwendungen der Kommunen und Länder für die Volkshochschulen, des Bundes für das Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG) und der BA für die Weiterbildung der Erwerbslosen. Zudem wird in den Blick genommen, in welcher Weise die Mittel aus dem Europäischen Sozialfonds für Weiterbildung aufgewandt werden.

Der vierte Abschnitt fasst die Weiterbildungsausgaben der verschiedenen Akteure zusammen, wobei darauf hinzuweisen ist, dass eine einfache Addition der beschriebenen Finanzierungsarten nicht möglich ist, da dadurch Doppelzählungen möglich sind.

1 Eine Bewertung der Datenlage zur Weiterbildung in Deutschland bietet Bellmann (2003).

1. Finanzierung durch die Individuen

Die Ermittlung der Finanzierung der Weiterbildung kann derzeit nur auf eine Untersuchung des BIBB (vgl. Beicht/Krekel/Walden 2006) zurückgreifen, die auf einer Erhebung aus dem Jahre 2002 fußt. Die Vorgängererhebung aus dem Jahre 1992 (vgl. v. Bardeleben u.a. 1996) kann aufgrund eines anderen Untersuchungsdesigns nicht dazu benutzt werden, Zeitreihen zu modellieren. Daher kann an dieser Stelle nur die Zusammenstellung von Hummelsheim (2008, S. 105) präsentiert werden (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1 zeigt, dass die Individuen zunehmend an der Weiterbildungsfinanzierung beteiligt sind.

Eine weitere Erhebung, die Aussagen über die Finanzierungsanteile der Individuen an der Weiterbildung zulässt, ist die Volkshochschul-Statistik des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE).

Auch wenn für das Jahr 2008 ein leichter Rückgang zu verzeichnen ist, so ist im Trend weiterhin von einer Zunahme der finanziellen Beteiligung der Individuen an der Finanzierung der Weiterbildung an den Volkshochschulen auszugehen.

2. Finanzierung durch die Betriebe

Die finanzielle Beteiligung an der Weiterbildung durch die Betriebe bzw. Unternehmen wird, wie ein-

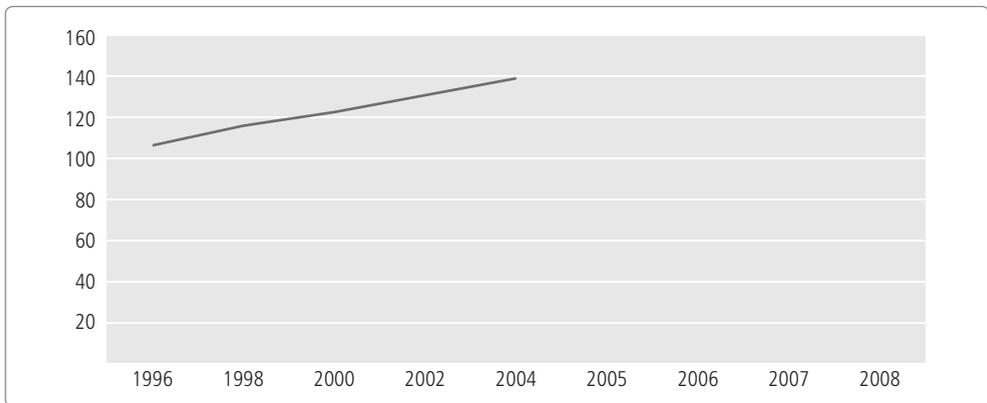


Abbildung 1: Pro-Kopf-Ausgaben individuelle Weiterbildungskosten in Euro (Quelle: Hummelsheim 2008, S. 105)

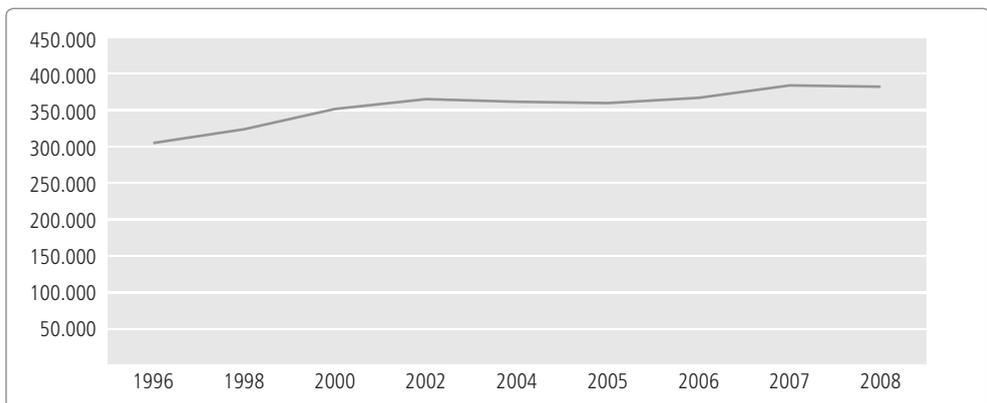


Abbildung 2: Teilnehmerentgelte in 1.000 Euro (Quelle: DIE 1997–2009)

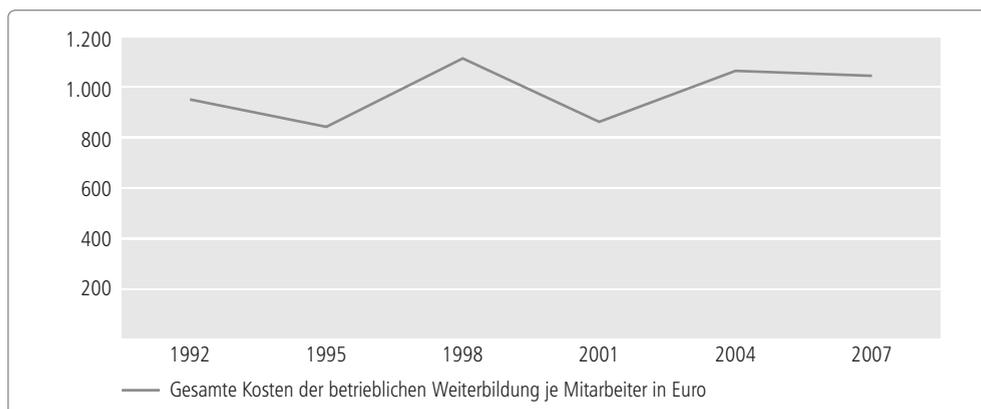


Abbildung 3: Gesamte Kosten der betrieblichen Weiterbildung je Mitarbeiter in Euro² (Quelle: Lenske/Werner 2009, S. 12)

gangs beschrieben, durch verschiedene Erhebungen ermittelt. Dabei ist zu beachten, dass aufgrund unterschiedlicher Abgrenzungen nicht nur Vergleiche zwischen den verschiedenen Erhebungen problematisch sind, sondern auch der Vergleich verschiedener Erhebungen innerhalb eines Erhebungsansatzes, da Veränderungen im Erhebungsdesign vorgenommen wurden. Zeitreihenbetrachtungen erweisen sich damit als schwierig.

Die Erhebung des IW (vgl. Lenske/Werner 2009), die sowohl die informelle als auch die formale Weiterbildung und die Kosten für das Weiterbildungspersonal sowie sonstige Kosten berücksichtigt, kommt im Zeitablauf zu der in Abbildung 3 dargestellten Entwicklung der Kosten je Mitarbeiter für die Unternehmen.

Nach der Erhebung Continuing Vocational Training Survey (CVTS3) (vgl. Behringer/Moraal/Schönfeld 2008) hatten die Unternehmen in Deutschland im Jahr 2005 im Durchschnitt direkte Kosten für Weiterbildungskurse von 237 Euro je Beschäftigtem. Gegenüber 1999 stellt dies einen Rückgang um

23 Prozent dar, bei unveränderter Zahl der durchschnittlichen Weiterbildungsstunden je Beschäftigtem und in nominaler Betrachtung.

Die direkten Weiterbildungskosten der Betriebe in Relation zu den Arbeitskosten sind damit rückläufig, und zwar von 0,9 Prozent auf 0,7 Prozent. Die gesamten Kosten für betriebliche Weiterbildung, die direkten sowie die indirekten, lagen im Jahr 2005 bei 504 Euro je Beschäftigtem. Hier ist ein Rückgang gegenüber dem Jahr 1999 in Höhe von knapp acht Prozent zu verzeichnen.

Im Vergleich zur Erhebung des IW ist festzustellen, dass der Trend in die gleiche Richtung verläuft, mit rückläufigen Ausgaben der Unternehmen für die Weiterbildung der Beschäftigten. Beachtlich ist jedoch die Differenz der Ausgaben der Unternehmen je Beschäftigtem. Ursächlich dafür verantwortlich ist die unterschiedliche Definition der Weiterbildung. Während vom IW auch die informelle Weiterbildung erhoben wird, wird bei der Erhebung des CVTS3 ausschließlich die organisierte Weiterbildung erhoben.

3. Finanzierung der Weiterbildung durch die öffentliche Hand

In der Einleitung wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Finanzierung der Weiterbildung durch die öffentliche Hand auf verschiedenen Ebenen erfolgt; beteiligt sind der Bund, die Länder und die Kommu-

2 Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Daten für 2004 und 2007 aufgrund der unterschiedlichen Erhebungs- und Hochrechnungsmethode nicht unmittelbar mit den Daten bis einschließlich 2001 vergleichbar sind. Der schwankende Verlauf der Kosten pro Mitarbeiter weist offensichtlich darauf hin, dass die Finanzierung der Weiterbildung durch die Unternehmen in stärkerem Umfang von konjunkturellen Schwankungen abhängig ist.

nen. Eine Statistik, die die gesamten Aufwendungen der öffentlichen Hand erfasst, existiert nicht. Das Gegenteil ist der Fall: Die Weiterbildungsaufwendungen werden nur partiell erhoben. Weitgehend vollständig sind die Informationen über die Ausgaben der BA für Weiterbildungsmaßnahmen. Die Ausgaben der Länder und Kommunen werden nur für den Bereich der Volkshochschulen vollständig erfasst. Hinzu kommen für die Länder die Ausgaben für Aufstiegsfortbildungen, die durch den Bund und die Länder im Rahmen des Aufstiegsfortbildungsgesetzes gefördert werden. Für weitere Tätigkeiten, insbesondere des Bundes und der Länder im Bereich der Weiterbildung, existieren nur unvollständige Informationen hinsichtlich der Ausgaben. Dies betrifft vor allem die Ausgaben im Rahmen der Mittel, die dem Bund und den Ländern aus dem Europäischen Sozialfonds zur Verfügung stehen.

Bedenklich muss stimmen, dass ein wahrscheinlich gewichtiger Posten der öffentlichen Weiterbildungsfinanzierung überhaupt nicht statistisch erhoben wird. Bildungsbedingte Werbungskosten, die zu Steuerausfällen führen, werden in den Statistiken nicht berücksichtigt. Schätzungen gehen für das Jahr 2000 von Steuermindereinnahmen bei den individuellen Weiterbildungskosten in Höhe von 0,9 Mrd. Euro und betrieblichen Weiterbildungskosten in Höhe von 2,4 Mrd. Euro aus (vgl. Dohmen/Hoi 2004).

3.1 Finanzierung durch die Bundesagentur für Arbeit

Die Förderung der beruflichen Weiterbildung von Erwerbslosen durch die BA ist im Verlauf der letzten Jahre deutlich zurückgegangen. Für den Bereich der SGB-geförderten Weiterbildung können vielfältige Initiativen ausgemacht werden, die dem Ziel dienen, die Effizienz des Mitteleinsatzes zu erhöhen. So hat die durch die Hartz-Gesetze angestoßene neue Steuerungslogik der BA unter anderem die Optimierung der Geschäftsprozesse, die Steigerung der Wirkung des Instrumentenansatzes der aktiven Arbeitsmarktpolitik, die Verringerung des Mitteleinsatzes und die Reduzierung der Kosten zum Ziel. Für die Förderung der Weiterbildung bedeutet dies die Umstellung auf eine neue Förderlogik, die eine zügige und damit auch kostengünstige Vermittlung in den ers-

ten Arbeitsmarkt zum Ziel hat. Die Wirtschaftlichkeit der Förderung von Weiterbildungsmaßnahmen wird nun am möglichst geringen Mitteleinsatz ausgerichtet und die Wirkung an der prognostizierten Verbleibsquote von 70 Prozent im ersten Arbeitsmarkt gemessen. Die Fokussierung auf die schnelle Vermittlung führt dazu, dass Weiterbildung als Kernaufgabe der BA in den Hintergrund gedrängt wird; dies trifft insbesondere die sogenannten benachteiligten Gruppen. Die kompensierende Wirkung einer aktiven Arbeitsmarktpolitik schwächte sich damit erheblich ab. Neben der beschriebenen Ausgabenentwicklung der BA für Weiterbildung kommt hinzu, dass mit den neuen Grundlagen für die Förderung der beruflichen Weiterbildung „Creaming-Effekte“ schrittweise um sich greifen.³ So fiel im Jahre 2003 – im Vergleich zum Jahre 2002 – der Anteil der Eintritte in Weiterbildungsmaßnahmen von als besonders förderwürdig eingestuften Personen deutlich, teilweise erheblich geringer aus. Demgegenüber ist der Anteil der Teilnehmenden an Weiterbildung, die über einen Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf verfügen, von 20,1 Prozent im Jahre 2002 auf 25,9 Prozent im Jahre 2003 angestiegen, und somit ist der Anteil der besonders förderbedürftigen Personen zurückgegangen. Die Kompensation einer fehlenden beruflichen Qualifikation durch Maßnahmen der BA findet in geringerem Umfang statt mit der Folge, dass Benachteiligten auf dem Arbeitsmarkt die Möglichkeit verwehrt wird, ihre Beschäftigungsfähigkeit zu erhöhen.⁴

Erklärtes Ziel der Hartz-Gesetze war es, den in den zurückliegenden Geschäftsjahren üblichen Zuschuss des Bundes zu reduzieren. Die konsequente

3 „Creaming-Effekte“ beruhen allgemein auf Verhaltensweisen, bei denen nur die „guten“ Risiken bedient werden, um mit möglichst geringem Einsatz einen hohen Ertrag, Nutzen oder Erfolg zu realisieren. Auf die BA übertragen bedeutet dies eine Konzentration der Maßnahmen auf die Personengruppen, die schnell wieder in den Arbeitsmarkt integriert werden können. Hierdurch können schnelle Erfolge aufgewiesen werden bzw. Kosten – durch Einsparungen beim Arbeitslosengeld – gesenkt werden. Vgl. hierzu und zum Folgenden Schuldt/Troost (2004, S. 22).

4 Zu demselben Ergebnis kommen auch Faulstich/Gnahs/Sauter (2004, S. 23f.).

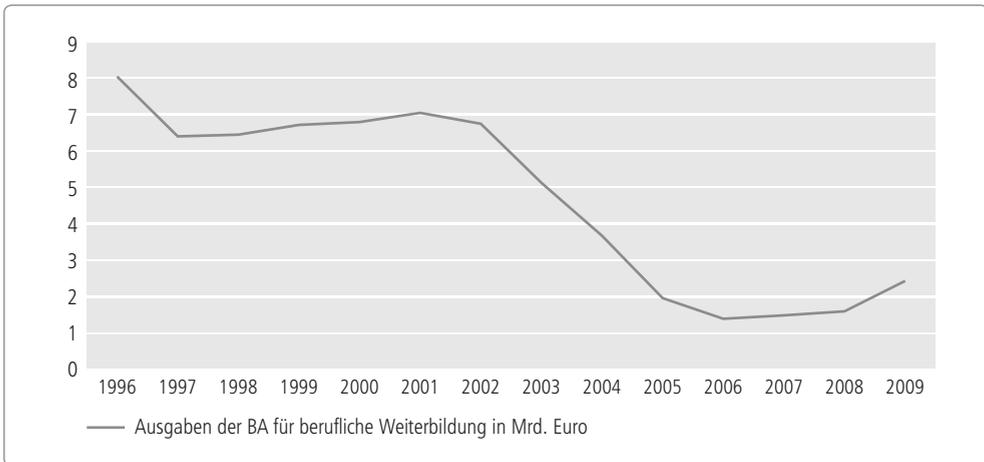


Abbildung 4: Ausgaben der BA für berufliche Weiterbildung in Mrd. Euro (Quelle: BA 1997–2009)

Ausgabenreduzierung führte dazu, dass im Jahr 2006 erstmals kein Bundeszuschuss mehr erforderlich war, um die Ausgaben und Einnahmen der BA auszugleichen. Dies konnte in den Folgejahren jedoch nicht mehr aufrechterhalten werden. Zwar wurde im Jahr 2007 noch ein Überschuss im Haushalt der BA erzielt, doch bereits 2008 wies der Haushalt ein Defizit in Höhe von 1,12 Mrd. Euro auf und im Jahr 2009 aufgrund der schwierigen wirtschaftlichen Situation ein Defizit in Höhe von 13,8 Mrd. Euro. Zwar konnten die Defizite aus den Rücklagen gedeckt werden, und es war daher kein Bundeszuschuss erforderlich, doch reduzierten sich damit die Rücklagen der BA auf 2,94 Mrd. Euro (vgl. BA 2009). Damit zeigt sich, dass die Notwendigkeit eines Bundeszuschusses nicht nur von den Ausgaben der BA abhängt, sondern in stärkerem Umfang auch von der wirtschaftlichen Entwicklung.

Die Entwicklung der Ausgaben für Weiterbildung durch die BA hat nach dem Jahr 2006 eine erneute Wende erfahren. Nachdem die Ausgaben von 2001 bis 2006 kontinuierlich reduziert wurden, ist seit 2007 wieder ein leichter Anstieg zu verzeichnen. Ob es sich dabei um einen langfristigen Trend handelt, kann zu diesem Zeitpunkt noch nicht beurteilt werden, möglich ist auch, dass sich der Ausgabenanstieg aufgrund des höheren Bedarfs aufgrund der Krise ergibt.

3.2 Finanzierung der Volkshochschulen durch Länder und Kommunen

Die Gesamtfinanzierung der Volkshochschulen betrug 2008 971 Mio. Euro und weist damit einen Anstieg gegenüber dem Jahr 2007 auf. Dabei stehen 13 Länder mit Zuwachsraten zwischen +0,5 Prozent und +9,2 Prozent drei Ländern mit Rückgängen zwischen -1,9 Prozent und -5,5 Prozent gegenüber.⁵

Der Anteil der *Teilnahmegebühren* ist im Jahr 2008 gegenüber dem Vorjahr leicht auf 39,4 Prozent und damit auf den Wert von 2006 zurückgegangen. Der Anteil der Teilnahmegebühren an der Gesamtfinanzierung variiert zwischen den Ländern von 27,4 Prozent in Niedersachsen und 57,0 Prozent in Baden-Württemberg. In den meisten Ländern ist der Anteil gesunken.

Einen erneut gestiegenen Anteil von 19,8 Prozent der Gesamtfinanzierung im Umfang von 192 Mio. Euro bestreiten die Volkshochschulen aus *anderen Einnahmen*. Das bedeutet eine Zunahme in Höhe von 2,9 Prozent gegenüber 2007. Der Anteil an der Gesamtfinanzierung variiert länderspezifisch zwischen 3,3 Prozent (Brandenburg) und 43,0 Prozent (Niedersachsen).

Diese Einnahmen resultieren bundesweit zu 38 Prozent aus SGB-II/III-Mitteln, zu etwa 17 Pro-

⁵ Vgl. hierzu und zum Folgenden Reichart/Huntemann (2009).

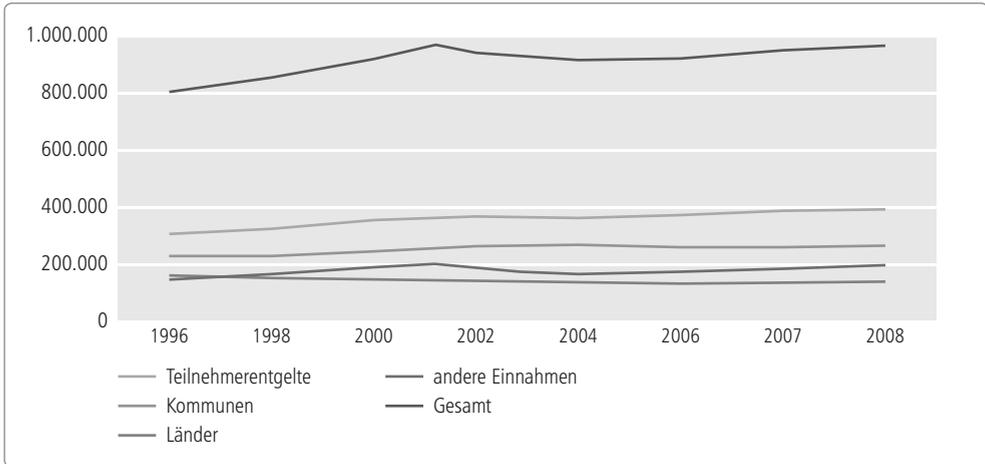


Abbildung 5: Finanzierung der Volkshochschulen in 1.000 Euro (Quelle: DIE 1997–2009)

zent aus Mitteln des Bundes und zu elf Prozent aus EU-Mitteln sowie zu 34 Prozent aus sonstigen Einnahmen (z.B. aus Vermietungen, Kooperationen, Zuschüssen des Landesverbandes).

Einen Finanzierungsanteil von 40,8 Prozent bilden die öffentlichen Zuschüsse in Höhe von 396 Mio. Euro. Das ist absolut eine Zunahme um 1,9 Prozent im Vergleich zu 2007. Die öffentlichen Zuschüsse stammen zu zwei Dritteln (66,3%) von Kommunen und zu einem Drittel von den Ländern, meist im Rahmen ihrer Weiterbildungsgesetze.

Nach kurzzeitigen Einbrüchen in 2006 und 2007 scheint sich der Trend hinsichtlich eines steigenden Finanzierungsanteils der Länder fortzusetzen. Seit 2005 steigt der Anteil der anderen Einnahmen deutlich an.

3.3 Finanzierung des Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetzes durch den Bund und die Länder

Auch wenn vom finanziellen Volumen her nicht von sehr großer Bedeutung, so ist das Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG) trotzdem zu erwähnen, da es sich um das einzige Förderinstrument für die Weiterbildung handelt, das die Förderung des Lebensunterhalts mit einschließt. Das vom Bund und den Ländern gemeinsam finanzierte AFBG sichert einen individuellen Rechtsanspruch auf Förderung von beruflichen Aufstiegsfortbildungen.

Voraussetzung für eine Förderung ist eine abgeschlossene Berufsausbildung. Gefördert werden Weiterbildungsmaßnahmen, die auf eine öffentlich-rechtliche Fortbildungsprüfung nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG), der Handwerksordnung (HwO) oder auf einen gleichwertigen Abschluss nach Bundes- oder Landesrecht vorbereiten und die über dem Niveau einer Facharbeiter-, Gesellen-, Gehilfenprüfung oder eines Berufsfachschulabschlusses liegen. Mit der letzten Novelle des AFBG wurden auch die Gesundheits- und Pflegeberufe in die Förderung einbezogen. Gefördert werden der Lebensunterhalt, Lehrgangs- und Prüfungsgebühren mit einem Darlehens- und einem Zuschussanteil. Bei Alleinerziehenden kommen die Kinderbetreuungskosten als Zuschuss hinzu.

Seit der Novelle des AFBG im Jahre 2002 ist es zu einem kontinuierlichen Anstieg der Inanspruchnahme gekommen, so stieg die Anzahl der Geförderten in 2005 auf 133.000. Die öffentliche Förderung wurde nach der Novelle im Jahre 2002 zunächst ausgebaut, verblieb dann vier Jahre auf diesem Niveau, um dann ab dem Jahr 2006 leicht zurückgefahren zu werden. Wie sich diese Entwicklung insbesondere hinsichtlich der anstehenden Haushaltskonsolidierung fortsetzen wird, muss hier offenbleiben.

Daneben bestehen verschiedene einzelne Förderinstrumente auf Bundes- und Landesebene: auf Bundesebene z.B. in Form der „Begabtenförderung

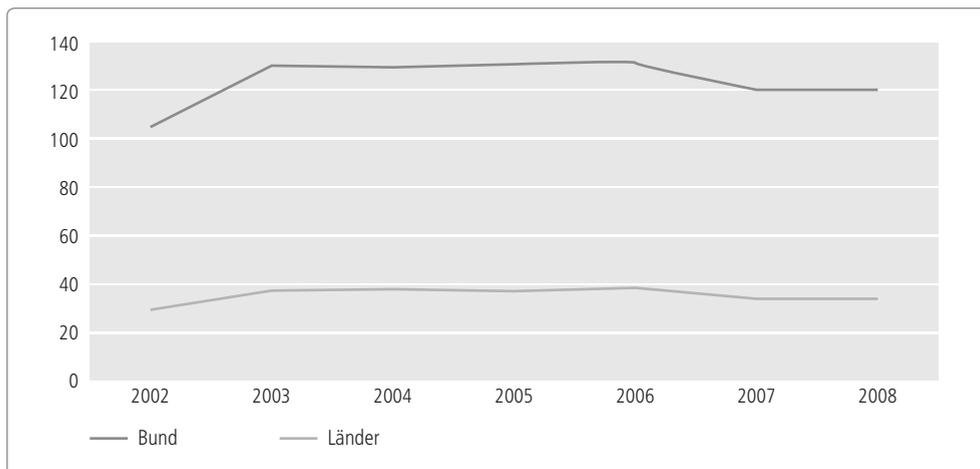


Abbildung 6: Finanzierung des AFBG in Mio. Euro (Quelle: BMBF 2002–2008)

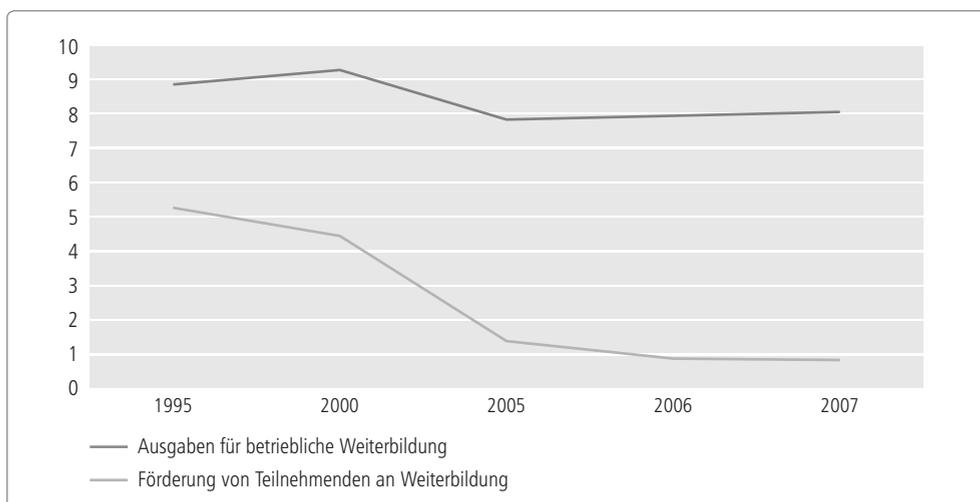


Abbildung 7: Weiterbildungsausgaben gemäß dem Bildungsbudget in Mrd. Euro (Quellen: Statistisches Bundesamt 2008, S. 77; ebd., 2009, S. 100)

berufliche Bildung“, auf Landesebene verschiedene Förderprogramme, die zum Teil aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds aufgestockt werden.

4. Gesamtfinanzierung

Die Ermittlung der gesamten Aufwendungen für die Weiterbildung erweist sich als außerordentlich

schwierig. Wie schon angedeutet, ist es nicht möglich, die einzelnen Datenreihen zu Bereichen der Weiterbildung aufzuaddieren, da dies zu Doppelzählungen führen kann. Daher wird hier nur die Möglichkeit gesehen, die vom Statistischen Bundesamt im Bildungsbudget ausgewiesenen Ausgaben für Weiterbildung zu präsentieren. Im Bildungsbudget werden sowohl die öffentlichen als auch die privaten Aufwendungen nach Bildungsbereichen

erfasst. In den Ausgaben der betrieblichen Weiterbildung sind die indirekten Weiterbildungskosten nicht enthalten.

Der entscheidende Nachteil ist darin zu sehen, dass die Ermittlung des Bildungsbudgets mit erheblicher zeitlicher Verzögerung erfolgt, so dass hier nur die Daten bis 2007 präsentiert werden können.

Die Entwicklung der Weiterbildungsausgaben insgesamt spiegelt die dargestellte Entwicklung in einzelnen Bereichen der Weiterbildung wider. Tendenziell ist nach einem Rückgang der Weiterbildungsausgaben eine Stagnation festzustellen. Der Rückgang in der Förderung der Teilnehmenden vor allem im Zeitraum zwischen 2000 und 2005 ist vor allem auf den Einbruch der Förderung von Weiterbildungsmaßnahmen von Erwerbslosen zurückzuführen.

Literatur

- Bardeleben, R.v./Beicht, U./Krekel, E. (1996): Individuelle Kosten und individueller Nutzen der beruflichen Weiterbildung. Bielefeld
- Behringer, F./Moraal, D./Schönfeld, G. (2008): Betriebliche Weiterbildung in Europa: Deutschland weiterhin nur im Mittelfeld. Aktuelle Ergebnisse aus CVTS3. In: BWP, H. 1, S. 9–14
- Beicht, U./Krekel, E./Walden, G. (2006): Berufliche Weiterbildung. Welche Kosten und welchen Nutzen haben die Teilnehmenden? Bielefeld
- Bellmann, L. (2003): Datenlage und Interpretation der Weiterbildung in Deutschland. Bielefeld
- Bundesagentur für Arbeit (1997–2009): Geschäftsberichte. Nürnberg
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2002–2008): Berufsbildungsberichte. Bonn/Berlin
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (1998–2009): Elektronische Datenbasis der Volkshochschul-Statistik für die Berichtsjahre 1997–2008. URL: www.die-bonn.de/service/statistik/index.asp (Stand: 12.05.2010)
- Dohmen, D./Hoi, M. (2004): Bildungsaufwand in Deutschland – eine erweiterte Konzeption des Bildungsbudgets. Köln
- Faulstich, P./Gnahn, D./Sauter, E. (2004): Systemqualität in der beruflichen Weiterbildung. Fragestellungen, Konsequenzen und Alternativen nach Hartz. Diskussionspapier der Abteilung Arbeit und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn
- Hummelsheim, S. (2008): Finanzierung. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008. Bielefeld, S. 95–113
- Lenske, W./Werner, D. (2009): Umfang, Kosten und Trends der betrieblichen Weiterbildung – Ergebnisse der IW-Weiterbildungserhebung 2008. IW-Trends, H. 1. URL: www.iwkoeln.de/Portals/0/PDF/trends01_09_3.pdf (Stand: 06.05.2010)
- Nagel, B./Jaich, R. (2004): Bildungsfinanzierung in Deutschland. Baden-Baden
- Reichart, E./Huntemann, H. (2009): Volkshochschul-Statistik 2008. 47. Folge, Arbeitsjahr 2008. URL: www.die-bonn.de/doks/reichart0902.pdf (Stand: 30.04.2010)
- Schuldt, K./Troost, A. (2004): Förderung der beruflichen Weiterbildung – quo vadis? Hamburg
- Statistisches Bundesamt (2008): Bildungsfinanzbericht 2008. Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (2009): Bildungsfinanzbericht 2009. Wiesbaden

Dieter Gnahs

Kompetenzprofile

Kompetenzerfassung steht im Zentrum aktueller bildungspolitischer, wissenschaftlicher und bildungspraktischer Erörterungen. Vielfältige Initiativen widmen sich auf allen Ebenen diesem Thema: Internationale Leistungsvergleiche bei Schülern, wie das Programme for International Student Assessment (PISA), die Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) und die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU), bestimmen die Schlagzeilen; der Europäische Qualifikationsrahmen ist in einen Deutschen Qualifikationsrahmen umgesetzt worden und wird zurzeit erprobt; zahlreiche Pass- und Portfolioinitiativen versuchen, Kompetenzen bewusst bzw. sichtbar zu machen; die Leistungen von Studierenden und Auszubildenden werden über europaeinheitliche Punktesysteme (European Credit Transfer and Accumulation System, ECTS bzw. European Credit System for Vocational Education and Training, ECVET) vergleichbar gemacht (vgl. zum Überblick Gnahs 2010; Erpenbeck/v. Rosenstiel 2003).

In der Vergangenheit sind Fragen der Kompetenzerfassung eher stiefmütterlich behandelt worden. Die Bildungsverantwortlichen sind davon ausgegangen, dass die gesetzten und kontrollierten Rahmenbedingungen (Räume, Lehrkräfte, Lernmittel, Curricula) der Lernprozesse auch zu Bildungserfolgen führen. Diese Art der Inputsteuerung ist spätestens seit den PISA-Debatten nicht mehr der Königsweg, um die gewünschten Lernergebnisse sicherzustellen. Korrespondierend zu dieser früheren Zurückhaltung sind auch nur wenige Untersuchungen zum Kompetenzstand durchgeführt worden, die sich mit wenigen Ausnahmen auf die Lernprozesse im Schul- und Hochschulbereich beziehen. Wie die folgenden Ausführungen zeigen, werden aktuell und vor allem in naher Zukunft verstärkt auch die Kompetenzen von Erwachsenen erfasst; Zeitreihenbetrachtungen erlauben die vorliegenden Daten aber noch nicht.

1. Kompetenzdefinition

In den gerade erwähnten bildungspolitischen und wissenschaftlichen Debatten wird der Begriff „Kompetenz“ vielfältig und in unterschiedlichen Zusammensetzungen verwendet, eine einheitliche bzw. konsensuale Begriffsverwendung ist nicht festzustellen (vgl. auch Gnahs 2010, S. 20ff.; Vonken 2005). Eine vergleichsweise große Verbreitung und Akzeptanz hat die sogenannte DeSeCo-Definition gefunden. Sie ist in einem Kreis internationaler Wissenschaftler entwickelt worden und ist leitend bei den großen internationalen Kompetenzerhebungen.

In dem OECD-Projekt DeSeCo (Defining and Selecting Key Competencies) werden Kompetenzen 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 also zum Beispiel nicht reduzierbar auf ihre kognitive Dimension, sie beinhaltet mehr als das (OECD 2003, S. 2; vgl. ausführlich: Rychen/Salganik 2003, S. 41ff.).

Diese Definition macht auch deutlich, dass Kompetenz ein theoretisches Konstrukt ist, welches nicht direkt beobachtet werden kann. Es ist nötig, manifeste Eigenschaften oder Verhaltensweisen zu benennen, bei deren Auftreten entschieden werden kann bzw. soll, ob bzw. in welchem Grade eine Kompetenz vorhanden ist oder nicht. Die Diagnose von Kompetenzen setzt also voraus, dass aussagekräftige Indikatoren gefunden werden, mit deren Hilfe valide, reliable und objektive Messungen vorgenommen werden können.

2. Lesekompetenz

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 Hinweise auf theoretische Vorüberlegungen (OECD/Statistics Canada 2000).

Grundlage der Betrachtungen ist kein explizites Modell, welches kausale Verflechtungen zwischen Variablen verdeutlicht. Die Datenpräsentation und die Ergebnisanalyse zeigen eine „vorsichtige“ Herangehensweise. Die Ergebnisse der Kompetenz- bzw. Fähigkeitsmessungen werden in Beziehung gesetzt zu Faktoren, die für die Entstehung und Aufrechterhaltung der Lesefähigkeit bedeutsam sind bzw. sein könnten. Genannt werden zum Beispiel „(Schul-)Bildungsniveau“, „Erwerbstätigkeit“, „Weiterbildungsteilnahme“ und „Alter“. Damit werden die üblichen Variablen in bildungssoziologischen Studien auch hier berücksichtigt. Als bester Prädiktor für das erreichte Niveau von Lesefähigkeit erweist sich in den meisten Teilnehmerländern das formale Bildungsniveau (vgl. ebd., S. 56). Die IALS-Studie zeigt des Weiteren Zusammenhänge zwischen Lesefähigkeit und ausgewählten individuellen und gesellschaftlichen Wirkungen auf. Auf der Mikroebene werden z.B. das „persönliche Einkommen“, „Berufsstatus“ und die „Wahrscheinlichkeit von Arbeitslosigkeit“ angeführt, auf der Makroebene z.B. „Gesundheitsstatus“ und „bürgerschaftliches Engagement“.

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. Auch beim Spitzenreiter Schweden sind dies noch acht Prozent (vgl. ebd., S. 136). Diese Zahlen sind

aktuell vielzitierte Grundlagen im Zusammenhang mit Diskussionen zum funktionalen Analphabetismus und zur Grundbildung (vgl. z.B. Nickel 2007, S. 33; Grotlüschen/Linde 2007, S. 50–51).

Trotz dieser Brisanz in den Ergebnissen fand die IALS-Studie seinerzeit nur geringe Resonanz im nationalen Rahmen. Nur so ist es zu verstehen, dass bis heute kein zusammenfassender Ergebnisbericht aus deutscher Sicht vorliegt. Der einzige veröffentlichte Ertrag aus der deutschen IALS-Projektgruppe ist ein Aufsatz in einem englischsprachigen Sammelband (vgl. Lehmann/Peek 1999). Herausgearbeitet wird dort, dass die Lesefähigkeit signifikant mit dem Bildungsniveau steigt, aber auch, dass innerhalb der untersuchten Teilgruppen erhebliche Leistungsunterschiede festzustellen sind (vgl. ebd., S. 413–419).

An der nächsten großen internationalen Erhebung zur Lesefähigkeit Erwachsener, dem Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL) nahm Deutschland nicht teil, so dass an dieser Stelle nur auf den Ergebnisbericht verwiesen wird (OECD/Statistics Canada 2005).

3. Fremdsprachen- und Computerkompetenz

Im Gegensatz zur direkten Messung der Lesekompetenz bei IALS werden im Adult Education Survey (AES) in den Jahren 2006/2007 die Befragten mit Blick auf zwei Kompetenzdomänen (Fremdsprachen- und Computerkompetenz) um eine Selbsteinstufung gebeten. Damit liefert diese Studie erste empirische Anhaltspunkte zum aktuellen Kompetenzstand der in Deutschland lebenden Bevölkerung im Alter von 19 bis 64 Jahren (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 176ff.; TNS-Infratest 2008). Europäische Vergleichszahlen liegen bisher nicht vor. Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse präsentiert.

3.1 Fremdsprachenkompetenz

Von den Befragten sprechen 85 Prozent Deutsch als Muttersprache, 15 Prozent verweisen auf andere Sprachen (vor allem Türkisch und Russisch). Fremdsprachenkompetenz liegt nach dem AES-

Konzept immer dann vor, wenn die befragte Person neben der Muttersprache über Kenntnisse in mindestens einer anderen Sprache verfügt. In diesem Sinne verfügen 74 Prozent der Befragten über Fremdsprachenkompetenz, 23 Prozent sprechen zwei Fremdsprachen, elf Prozent sogar drei und mehr (vgl. ebd., S. 179).

Nach der Erfassung dieser Grundinformation werden die Befragten mit Fremdsprachenkenntnissen um eine Selbsteinstufung anhand der folgenden Beschreibungen gebeten:

- o Ich verstehe und spreche nur einzelne Wörter und Redewendungen (Level 1).
- o Ich verstehe die gebräuchlichen Ausdrücke und kann mich in alltäglichen Situationen verständigen (Level 2).
- o Ich kann das meiste verstehen, Ereignisse und eigene Erfahrungen beschreiben und einfache Texte verfassen (Level 3).
- o Ich kann anspruchsvolle Texte lesen und schreiben. Ich beherrsche die Sprache nahezu vollständig (Level 4).

Mit Blick auf die erste und zweite Fremdsprache ergeben sich folgende Anteilswerte, jeweils für die Gruppen, die angeben, über solche Kompetenzen zu verfügen:

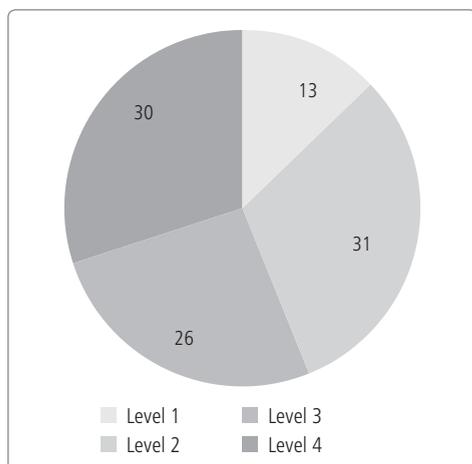


Abbildung 1: Kompetenzlevel bei der ersten Fremdsprache (Quellen: v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 179; TNS-Infratest 2008)

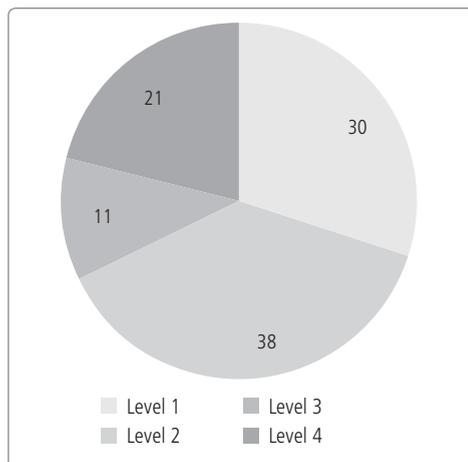


Abbildung 2: Kompetenzlevel bei der zweiten Fremdsprache (Quellen: v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 179; TNS-Infratest 2008)

Die wichtigste Fremdsprache ist erwartungsgemäß Englisch: 59 Prozent aller Befragten geben an, zumindest über rudimentäre Kenntnisse zu verfügen. Bei der Selbsteinstufung ergibt sich unter Einschluss des Levels 0 (keine Kenntnisse) folgendes Kompetenzprofil der deutschen Bevölkerung:

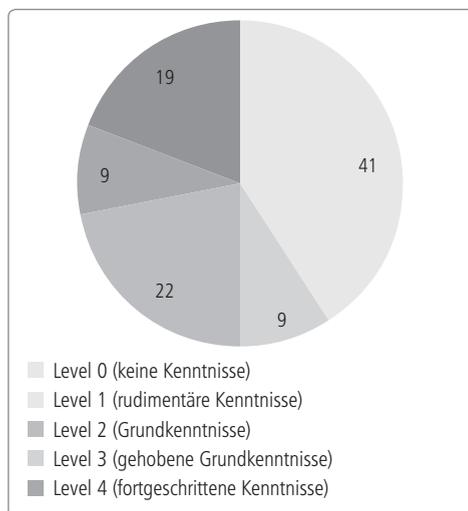


Abbildung 3: Kompetenzlevel bei der Fremdsprache Englisch (Quellen: v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 180; TNS-Infratest 2008)

Die beschriebenen Kompetenzniveaus variieren in starkem Maße entsprechend den Bildungsabschlüssen der Befragten. So verfügen 72 Prozent der Personen mit hoher Schulbildung über gehobene bzw. fortgeschrittene Kenntnisse in der ersten Fremdsprache, aber nur 22 Prozent der Personen mit niedriger Schulbildung. Diese Zahlen liefern erst einmal nur eine Momentaufnahme, die durch weitere Untersuchungen und vor allem Tests zu fundieren ist.

3.2 Computerkompetenz

Von den Befragten der AES-Erhebung nutzen 73 Prozent einen Computer und 27 Prozent nicht. Von den Computernutzern wiederum greifen 89 Prozent auf das Internet zurück (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 184). Diejenigen, die einen Computer nutzen, tun dies zum weitaus überwiegenden Teil täglich oder fast täglich (69%) (vgl. ebd.).

Zur Erfassung der Kompetenzniveaus wird unterstellt, dass die 27 Prozent Nichtnutzer über keinerlei Computerkenntnisse und -fähigkeiten verfügen (Level 0), die übrigen 73 Prozent konnten sich über die folgende Abfrage selbst einstufen:

- o grundlegende Kenntnisse (z.B. Datei kopieren oder verschieben, Texte schreiben, mit einfachen Formeln in Tabellenprogrammen rechnen) (Level 1),
- o fortgeschrittene Kenntnisse (z.B. Text formatieren, in Tabellenprogrammen mit schwierigeren Formeln rechnen und Graphiken erstellen, einfache Programme installieren, Datenbanknutzung) (Level 2),
- o Expertenwissen (z.B. Makros schreiben, Computerprogrammierung, Soft- und Hardwareprobleme beheben, wenn der Computer nicht fehlerfrei arbeitet) (Level 3).

Auf dieser Basis verteilen sich die Computerkompetenzen wie folgt auf die Befragten (vgl. Abb. 4).

Differenziert man diese Ergebnisse nach Alter und Schulbildung, so ergibt sich das erwartete Bild: Jüngere bzw. Personen mit höherem Schulabschluss weisen durchschnittlich ein höheres Kompetenzniveau mit Blick auf die Computernutzung auf als Ältere bzw. Personen mit niedrigem Schulabschluss (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 185ff.).

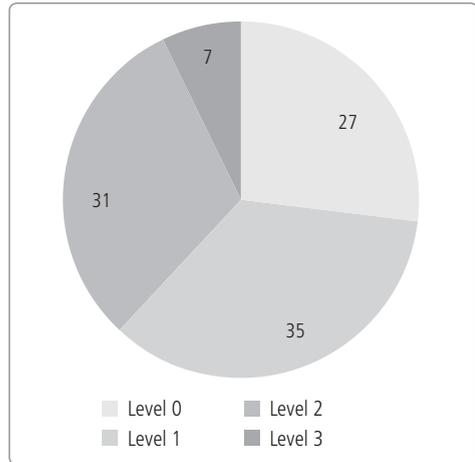


Abbildung 4: Kompetenzlevel bei der Computernutzung (Quellen: v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 185; TNS-Infratest 2008)

4. Perspektiven

Aufbauend auf den genannten Studien IALS und ALL bereitet die OECD ein erweitertes Vorhaben im Feld der Kompetenz- bzw. Fähigkeitsmessung von Erwachsenen vor, das Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC). Seit 2008 arbeitet ein internationales Konsortium unter Führung der US-amerikanischen Einrichtung Educational Testing Service (ETS) an der instrumentellen und methodischen Umsetzung der OECD-Vorgaben. Insgesamt haben 27 Staaten ihre Beteiligung zugesagt (z.B. Österreich, Frankreich, Japan, UK und USA sowie auch Deutschland). Die Haupterhebung ist für das Jahr 2011 geplant, die Berichtslegung für das Jahr 2013 (vgl. OECD 2008; Schleicher 2008).

Während die konkrete Umsetzung von PIAAC unter Experten durchaus kontrovers diskutiert wird, ist die Begründung für eine derartige Studie vergleichsweise unstrittig. Betont werden die Vorteile einer international vergleichenden Erhebung, die es den politischen Entscheidungsträgern besser ermöglicht, den gemeinsamen Herausforderungen zu begegnen. An erster Stelle wird folgende Begründung geliefert:

Assessing cross-country differences in the level and distribution of competencies – and relating these to economic, social, policy, and contextual conditions – would permit policy makers to assess the comparative strengths and weaknesses of their skill development policies. Such data could facilitate the work of decision-makers in pushing forward necessary policy reforms aimed, for instance, at improving the level and distribution of competencies (OECD 2005, S. 13).

Bei Beachtung der bisherigen Weichenstellungen und unter Hinzuziehung aktueller Informationen (vgl. OECD 2008; Schleicher 2008) zeichnen sich folgende Grundlinien ab:

- o PIAAC soll über eine Haushaltsbefragung mit einer repräsentativen Stichprobe der arbeitsfähigen Bevölkerung (im Alter von 16 bis 65 Jahren) realisiert werden. Eingeschlossen sind ausdrücklich auch Nicht-Beschäftigte.
- o Als „Stichprobengröße“ sind für den Haupttest 5.000 Erwachsene pro Land ins Auge gefasst.
- o Die Durchführung der Tests und der Befragung soll computerbasiert und mit „paper and pencil“ erfolgen. Die Wahl der Erhebungsmethode soll situativ so gewählt werden, dass die Ziele der Erhebung möglichst optimal erreicht werden.
- o Die Gesamtlänge des Interviews wird mit ca. 90 Minuten veranschlagt.
- o Der Fokus der direkten Kompetenz- bzw. Fähigkeitsmessung liegt auf Literacy im Informationszeitalter. Darunter ist eine Erweiterung des traditionellen Literacy-Konzepts, wie es beispielsweise bei IALS und ALL verwendet wurde und welches sich auf das Lesen von gedruckten Texten aller Art richtet, zu verstehen. Einbezogen sind Interessen, Einstellungen und Fähigkeiten von Individuen, die es ihnen ermöglichen, auf angemessene Weise am informationstechnisch geprägten Leben teilzuhaben.
- o Neben der direkten Messung von Fähigkeiten und Kompetenzen werden auch die am Arbeitsplatz eingesetzten Kompetenzen (skills) erhoben.
- o Vorgesehen ist ein sogenannter „Locator-Test“, der eine Filterfunktion erfüllt und die für die Testteilnehmenden jeweils angemessenen Testmodule identifiziert. Für Testteilnehmende, die keine mi-

nimalen Lesekompetenzen aufweisen, gibt es ein „Low-level-Modul“, das basale Komponenten der Lesefähigkeit (z.B. Worterkennung oder Vokabular) misst. Für Testteilnehmende mit mindestens minimalen Lesekompetenzen, jedoch ohne Vertrautheit mit Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT), gibt es einen „Paper-and-Pencil-Literacy-Test“. Für Testteilnehmende mit mindestens minimalen Lesekompetenzen und IKT-Vertrautheit kommt ein computerbasierter, adaptiver „ICT-Literacy-Test“ zum Einsatz.

- o Im sogenannten „Hintergrundfragebogen“ (Background Questionnaire) werden individuelle Kontextvariablen erhoben (demographische Variablen, Bildungshintergrund, berufsbiographische Informationen, Empfangen von Fürsorge-/Sozialleistungen) sowie Variablen, die im Zusammenhang mit dem Arbeitsmarkterfolg stehen, wie Intensität der Beschäftigung, Lohnhöhe, Hierarchieposition im Betrieb.

Einer direkten Messung via Test werden drei Kompetenzdomänen unterzogen:

- o Lesekompetenz,
- o mathematische Kompetenz,
- o Problemlösekompetenz in einer technologiereichen Umgebung.

Hinzu kommt die Erfassung von Kompetenzen, die am Arbeitsplatz eingesetzt werden (survey of skills used at work). Das mit diesen Kategorien verbundene Verständnis der OECD wird im Folgenden durch drei Originalzitate deutlich:

Literacy is the ability to understand and use information from written texts in a variety of contexts to achieve goals and further develop knowledge and potential. This is a core requirement for the development of higher-order skills and for positive economic and social outcomes.

Numeracy is the ability to use, apply, interpret, and communicate mathematical information and ideas. It is an essential skill in an age when individuals encounter an increasing amount and wider range of quantitative and mathematical information in their daily lives.

This refers to the ability to use technology to solve problems and accomplish complex tasks. It is not a measurement of computer „literacy“, but rather of the cognitive skills required in the information age – an age in which the accessibility of boundless information has made it essential for us to be able to work out what information we need, to evaluate it critically and to use it to solve problems (OECD 2008, S. 7f.).

Schon 2010 werden die entwickelten Testaufgaben und Fragen einem weltweiten Feldtest unterzogen, um auf der Basis dieser Ergebnisse dann die endgültige Fassung des Instrumentariums zu erstellen.

Bei allen inhaltlichen und methodischen Schwierigkeiten, die mit Großerhebungen der beschriebenen Art verbunden sind, stiften sie Nutzen in vielfältiger Form. Zu betonen ist auch, dass sowohl die nationale wie die europäische Bildungspolitik auf eine Verbreiterung der Datenlage bauen, um die notwendigen Entscheidungen besser fundieren zu können (vgl. Gnahs 2008).

Leistungsmessungen im Bildungswesen liefern Hinweise auf Stärken und Schwächen der „Produktionsbedingungen“ von Fähigkeiten und Kompetenzen. Ähnlich wie bei PISA wird intensiv hinterfragt, wie ein bestimmter Rangplatz im internationalen Vergleich zu erklären ist. Dieses „Benchmarking“ ist der Ausgangspunkt für Verbesserungs- und Reformüberlegungen, schafft Anstöße zur Reflexion und setzt Energien frei für eine Umgestaltung suboptimaler und veralteter Strukturen.

Zu betonen ist allerdings, dass die PIAAC-Ergebnisse keinen direkten Rückschluss auf die Effizienz des Weiterbildungssystems zulassen, wie das bei PISA und dem Schulsystem geschehen ist. Die Entstehung der Kompetenzen bzw. Fähigkeiten bei Erwachsenen ist keinesfalls nur oder überwiegend der organisierten Weiterbildung zuzurechnen, sondern speist sich, wie oben ausgeführt, aus vielen Quellen: formalen und informellen Lernprozessen, Sozialisation, Lernen „en passant“ im Kindes- und Jugend- und natürlich auch im Erwachsenenalter. Dennoch ist zu erwarten, dass wie auch immer gearbete PIAAC-Resultate auch mit Blick auf das Weiterbildungssystem erörtert werden.

Bessere Verfahren der Leistungs- und Fähigkeitsdiagnose sind auch Voraussetzung für eine bessere Einschätzung der Wirkungen von unterschiedlichen Niveaus von Fähigkeiten und Kompetenzen. Die Analyse der Wirkungen von individuellen Fähigkeitspotenzialen auf gesellschaftliche, ökonomische und individuelle Bereiche liefert wichtiges Basismaterial für politische, institutionelle und persönliche Entscheidungen. Der PISA-Koordinator und Mitgestalter von PIAAC, Andreas Schleicher, pointiert diese Sicht in einem Spiegel-Interview folgendermaßen:

PIAAC soll beantworten, welche Kompetenzen Menschen in der modernen Gesellschaft erfolgreich machen und wie wir diese Eigenschaften stärken können. Wir wissen derzeit wenig über die Kompetenzen, Einstellungen und Motivationen von Erwachsenen und wie diese sich in der Gesellschaft und der Arbeitswelt entfalten. Leistungsvergleiche sind ein geeignetes Mittel – nicht Selbstzweck – für die erfolgreiche Gestaltung von Bildungsreformen, im Sinne des lebensbegleitenden Lernens (Schleicher 2006, S. 1).

Neben dieser groß angelegten internationalen Studie mit deutscher Beteiligung wird auch auf nationaler Ebene das Thema „Kompetenzmessung bei Erwachsenen“ verstärkt bearbeitet. Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang kurzfristig eine Ergänzung zum AES/BSW 2010 zur Erfassung von Illiteralität/Analphabetismus und langfristig das Deutsche Bildungspanel, welches bei einer Stichprobe der deutschen Bevölkerung in gewissen Abständen Kompetenzmessungen vornehmen will (vgl. Blossfeld/v. Maurice/Schneider 2009 und die Homepage www.uni-bamberg.de/neps).

Literatur

- Blossfeld, H.-P./Maurice, J.v./Schneider, T. (2009): Das Nationale Bildungspanel: Eine neue Datenbasis für die empirische Bildungsforschung. In: *Soziologie*, H. 3, S. 331–338
- Erpenbeck, J./Rosenstiel, L.v. (Hg.) (2003): *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart
- Gnahn, 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
- Gnahn, D. (2010): *Kompetenzmessung – Erwerb, Erfassung, Instrumente*. 2., überarb. Aufl. Bielefeld
- Grotlüschen, A./Linde, A. (2007): Literalität nach der Schulzeit. In: Grotlüschen, A./Linde, A. (Hg.): *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion*. Münster, S. 48–56
- Lehmann, R.H./Peek, R. (1999): Outcomes of Vocational Education/Training Versus General Education. Results from the German Contribution to the International Adult Literacy Survey. In: Wieringen, F.v./Attwell, G. (Hg.): *Vocational and Adult Education in Europe*. Dordrecht, S. 409–422
- Nickel, S. (2007): Familienorientierte Grundbildung im Sozialraum als Schlüsselstrategie zur breiten Teilhabe an Literalität. In: Grotlüschen, A./Linde, A. (Hg.): *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion*. Münster, S. 31–41
- 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 (2005): *International Assessment of Adult Skills: Proposed Strategy*. COM/DELSA/EDU (2005)4/REV1. 24.10.2005. Paris
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2008): *The OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC). Competencies in Technology-rich Environments*. 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
- Organisation for Economic Co-operation and Development/Statistics Canada (2005): *Learning a Living. First Results of Adult Literacy and Life Skills Survey*. Ottawa/Paris
- Rosenblatt, B.v./Bilger, F. (2008): *Weiterbildungsverhalten in Deutschland*, Bd. 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld
- Rychen, D.S./Salganik, L.H. (2003): A Holistic Model of Competence. In: Dies. (Hg.): *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Göttingen, S. 41–62
- Schleicher, A. (2006): PISA-Test für Erwachsene. Jetzt rechnen die Alten. In: *Spiegel online* vom 14.11.2006
- Schleicher, A. (2008): A New Strategy for Assessing Adult Competencies. In: *International Review of Education*, H. 5/6, S. 627–650
- TNS-Infratest (2008): *Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland*. Eckdaten zum BSW-AES 2007. URL: www.bmbf.org/pub/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf (Stand: 16.03.2010)
- Vonken, M. (2005): *Handlung und Kompetenz*. Wiesbaden

Ekkehard Nuissl

Trends in der Weiterbildungsforschung

Seit der Integration von Erwachsenen- und Weiterbildung als „vierte Säule“ in das Bildungssystem (vgl. BLK 1973) wurde auch die Forschung zur Weiterbildung zunehmend institutionalisiert. Lehrstühle und Studiengänge zur Weiterbildung an den Universitäten wurden auf- und ausgebaut, die „Sektion Erwachsenenbildung“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) begann und entwickelte rasch ihre Arbeit, das heutige Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) wurde als wissenschaftliches Institut, gefördert von Bund und Ländern, auf dem damaligen Forschungsinstrumentarium der „Blauen Liste“ platziert und viele größere Forschungs- und Entwicklungsvorhaben, insbesondere des Bundes (etwa das Zertifikatsprogramm oder das Bildungsurlaubs-Versuchs- und -Entwicklungsprogramm), wurden realisiert. Vor etwa vierzig Jahren also zeichneten sich Konturen einer systematisierten Erwachsenenbildungsforschung ab.

Bis Mitte der 1980er Jahre spielte dabei eine berufsbezogene Weiterbildungsforschung noch kaum eine Rolle. Dies änderte sich erst, als Weiterbildung mehr und mehr zum Teil betrieblicher Personalentwicklung wurde. Zugleich begannen neben der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin der Erwachsenenbildung und deren traditionellen Bezugsdisziplinen, der Soziologie und der pädagogischen Psychologie, auch immer weitere Wissenschaftsdisziplinen ihr Forschungsinteresse auf die Weiterbildung zu richten, unter ihnen: die ökonomischen Wissenschaften (insbesondere die Betriebswirtschaftslehre), die politischen Wissenschaften, die Kommunikationswissenschaften sowie in jüngster Zeit auch die Neurowissenschaften. Wenn es um Trends in der Weiterbildungsforschung geht, sind daher nicht nur die Erziehungswissenschaften, sondern auch andere wissenschaftliche Disziplinen zu betrachten. Allerdings ist nach wie vor die Erwachsenenbildungswissenschaft diejenige Disziplin, die

sich auf den Bereich der Weiterbildung konzentriert und dort im Kern den wissenschaftlichen Fortschritt vorantreibt.

1. Gegenstand

Gegenstand der Weiterbildungsforschung ist die Weiterbildung. Dies klingt tautologisch, ist es aber nicht. Unter „Weiterbildung“ wird je nach Kontext immer etwas anderes verstanden. Der Gegenstandsbereich Weiterbildung befindet sich in einem permanenten Prozess zwischen Verfestigung von Institutionen, Programmen und Angeboten einerseits und einer fluiden Entwicklung und Neugestaltung derselben andererseits. Diese Gleichzeitigkeit von zentripetalen und zentrifugalen Tendenzen der Verstetigung hat sich in den letzten zwanzig Jahren zunehmend verschärft. Dies liegt zum einen an der generellen Vergesellschaftung von Wissenschaft und einer gleichzeitig stattfindenden Verwissenschaftlichung der Gesellschaft – in beiden Fällen werden Bildungs- und Forschungsprozesse in einen immer komplexer werdenden Kontext gestellt –, zum anderen an der „Entdeckung“ informeller Bildungsprozesse als Bestandteil von Weiterbildung.

Angesichts dieser Entwicklung beschäftigte sich die Forschung vor einigen Jahren mit der These, es liege eine „Entgrenzung“ der Weiterbildung in alle gesellschaftlichen Bereiche vor. Diese These basierte jedoch eher auf der Tatsache, dass Weiterbildung als „vierte Säule“ Anfang der 1970er Jahre normativ gesetzt wurde, als auf einer historischen Analyse der Entwicklung der Weiterbildung. Schon lange vor der Definition als vierter Bildungsbereich war die Erwachsenenbildung mit allen gesellschaftlichen Feldern eng verknüpft. Die institutionalisierte Form, welche Weiterbildung nach der bildungspolitischen Setzung der frühen 1970er Jahre in ihren Einrichtungen, Verbänden, Organisationen und Gremien

bekam, repräsentierte daher nur einen Teil der Weiterbildung, die in vielen gesellschaftlichen Bereichen stattfand. Trainerlehrgänge in Sportvereinen, Führungen in Museen, Anlernprozesse am Arbeitsplatz und die Vorbereitung auf Führerscheine aller Art sind ebenso Weiterbildung wie Teilnahme an organisierten Seminaren, das Lernen im Fernunterricht oder ein Selbststudium.

Dieser institutionalisierte Kern der Weiterbildung allerdings stand bis Mitte der 1990er Jahre im Mittelpunkt dessen, was als Gegenstand von Weiterbildungsforschung bezeichnet wurde. Erst mit einem Paradigmenwechsel im Verständnis von Weiterbildung, das heißt mit der Zuordnung der Konzepte „Bildung“ „und „Lernen“ zu den „Subjekten“ im Erwachsenenalter und weniger zu den Institutionen und Lehrenden, begann sich die Definition des Gegenstands „Weiterbildung“ zu verändern. Die heute in der Regel verwendete Begriffstria der Europäischen Union („formal“, „non-formal“ und „informal learning“) bekräftigt dies in zweierlei Hinsicht: zum einen durch die Verwendung des Begriffs „Lernen“ (statt „Lehre“), zum anderen durch die offiziell in das Begriffsverständnis integrierte Tätigkeit des „informellen“ Lernens. Die allmähliche Erweiterung des Forschungsgegenstands „Weiterbildung“ und die Fokussierung auf das Lernen der Erwachsenen können also, wenn es um längerfristige Trends geht, als primäre Beobachtungen der vergangenen gut zehn Jahre herausgestellt werden, die auch über die unmittelbare Gegenwart hinaus Gültigkeit beanspruchen können.

Ein weiterer Trend, der die Diskussion um die Definition des Gegenstands auszeichnet, lässt sich bei der Verwendung der Begriffe „Erwachsenenbildung“ und „Weiterbildung“ ausmachen. Der Terminus „Weiterbildung“ wurde als systemischer Begriff für den vierten Bildungsbereich im Jahr 1970 eingeführt, um das Lernen Erwachsener von der „Ausbildung“ abzugrenzen. Seit Anfang der 1980er Jahre wird der Begriff zunehmend mit beruflicher Bildung Erwachsener konnotiert und stärker gegen „Erwachsenenbildung“ abgegrenzt; Letztere wird als Bezeichnung für die nicht-berufliche Bildung, d.h. für die „allgemeine Bildung“ verwendet. Durch die zunehmende Dominanz des beruflichen Bezugs in der Erwachsenen- und Weiterbildung hat sich dies mittlerweile im allgemeinen Sprachgebrauch festgesetzt; unter „Wei-

terbildung“ wird also die berufliche, unter „Erwachsenenbildung“ die allgemeine Bildung verstanden. Der Realität des Gegenstands ist dies nicht immer angemessen; vor allem auch deshalb, weil die Entscheidung über die Frage, ob etwas „berufliche“ oder „allgemeine“ Bildung ist, letztlich im Verwertungs- und Verwendungsinteresse der Lernenden liegt.

So lässt sich mit Zeuner/Faulstich (2009, S. 9) zusammenfassend sagen: „Erwachsenenbildung ist ein unübersichtliches, teilweise durch widersprüchliche Tendenzen gekennzeichnetes Feld. (...) Erwachsenenbildungsforschung ist so vielfältig wie die Erwachsenenbildung selbst.“

2. Kontext

Der Kontext der Weiterbildungsforschung erschließt sich im Wesentlichen über ihre Ziele, ihre Akteure und ihre Methoden.

Hinsichtlich der Ziele war und ist die Wissenschaft der Erwachsenenbildung (wie alle anderen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft) handlungsorientiert und eng mit ihrem Feld verbunden. Wissenschaftliche Arbeit und Forschung dienen daher auch in der Weiterbildung dazu, Lernmöglichkeiten und Lehre zu verbessern, zu unterstützen und weiterzuentwickeln. In der Weiterbildung ist dies etwas komplizierter als in der Schule, da das Feld außerordentlich heterogen, wenig systematisiert, stark in Bewegung und auf unterschiedliche Weise institutionalisiert ist. Dennoch entwickelte sich Weiterbildungsforschung aus dem Feld heraus, versuchte Fragen und Problemen, wie etwa der Weiterbildungsteilnahme, der Methodik in der Lehre mit Erwachsenen, dem Aufbau von Kurs- und Qualifizierungssystemen, nachzugehen. Die Wissenschaft der Erwachsenenbildung (und damit auch ihre Forschung) konstituierte sich letztlich gemeinsam mit der Entwicklung ihres Gegenstands, der Weiterbildung, als ein erkenn- und definierbarer gesellschaftlicher Teilbereich.

Grundlagenforschung zum Lernen Erwachsener und seinen gesellschaftlichen Bedingungen war daher zu keiner Zeit Schwerpunkt der Wissenschaft der Weiterbildung. Dies war bereits eines der wesentlichen Defizite, die zum „Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung“ ge-

führt haben (vgl. Arnold u.a. 2000). Dort heißt es: „Die grundlegende Forschung und Dokumentation muss in Zukunft neben der entwicklungsorientierten Begleitforschung und der problemorientierten Einzelforschung verstärkt werden“ (ebd., S. 4). Hier sind auch die beiden Forschungstypen genannt, die für die Weiterbildung kennzeichnend sind: „entwicklungsorientierte Begleitforschung“ und „problemorientierte Einzelforschung“. Dahinter verbirgt sich die Tatsache, dass Weiterbildungsforschung im Wesentlichen im Kontext von Entwicklungen und Qualifizierungen stattfindet.

Zur entwicklungsorientierten Forschung gehören Projekte, Modelle und Programme, in denen konkrete Probleme gelöst, Innovationen erprobt oder Modelle entworfen werden sollen. Solche Vorhaben sind in der Regel Drittmittelvorhaben, die für einen bestimmten Zeitraum mit dem Ziel gefördert werden, konkrete Ergebnisse zu erhalten und zu sichern. Die Weiterbildungsforschung ist geprägt durch solche Drittmittelprogramme. In Deutschland geschieht dies auf Bundes- und Länderebene; seit etwa fünfzehn Jahren gibt es auch Förderungen durch Programme der Europäischen Union (insbesondere solche in den Programmbereichen GRUNDTVIG und LEONARDO), verbunden mit der Förderung des Europäischen Sozialfonds für strukturschwache Räume, in denen Weiterbildung ebenfalls eine wichtige Rolle spielt.

Die zentralen Akteure in solchen Kontexten sind in der Regel staatliche Stellen, aber auch Verbände und Stiftungen, die Forschung etwa zum Zwecke der Evaluation, der Legitimation oder des Transfers benötigen. Der Analyse von Ludwig (vgl. 2008, S. 111) zufolge stellen der Bund (22%), öffentliche oder private Institutionen (Universitäten, Landesanstalten, Unternehmen) (14%) und Landesministerien (12%) die Hauptförderer, während es sich bei einem knappen Fünftel (18%) um Individuen mit ihren Qualifikationsarbeiten handelt.

Die Förderungen sind zeitlich begrenzt, die Ziele eng an die Ziele der Projekte und Programme geknüpft; der Handlungsbezug ist gegeben, die Relevanz von Theorieentwicklung und Grundlagenforschung jedoch gering.

Unter dem Begriff der „problemorientierten Einzelforschung“ sind im Wesentlichen Qualifizierungsarbeiten (Dissertationen, Habilitationen)

einzuordnen, die sich mit konkreten und in solchen Kontexten bearbeitbaren Fragen beschäftigen. Oft handelt es sich dabei um außerordentlich gelungene, empirisch wertvolle Arbeiten, die in ihrer Gesamtheit sehr viel zur empirischen Grundlage der Weiterbildung beitragen. Ihnen fehlt jedoch, naturgemäß, eine verbindende Klammer, eine theoriebezogene Grundlage, welche Weiterbildungsforschung insgesamt stärker konturieren und verdichten könnte. Es ist andererseits aber auch nicht im Interesse solcher Einzelforschungen, den Gesamtkanon der Weiterbildungsforschung zu entwickeln und zu verstärken.

Folgerichtig sind auch die methodischen Variationen im Bereich der Weiterbildungsforschung groß. Eine sehr junge wissenschaftliche Teildisziplin, deren Ursprünge in der Praxis liegen, kann noch kein ausgereiftes Forschungsinstrumentarium haben, welches die Disziplin konstituiert. Anleihen aus der Soziologie, der Psychologie, der Schulforschung etc. sind daher in der Weiterbildungsforschung verbreitet. Verstärkt wird dies durch die Tatsache, dass immer häufiger Beiträge zur Weiterbildungsforschung aus anderen Disziplinen stammen, die ihrerseits wieder mit eigenen Methoden arbeiten (etwa der Ökonomie). Die einzige wirklich weiterbildungsspezifische Forschungsmethode ist die „Programmanalyse“, die sich dem in der Weiterbildung konstituierenden Produkt des „Programms“ widmet. Aber sie steht vor der Schwierigkeit, dass die Programme der Weiterbildungseinrichtungen zunehmend flexiblen Angeboten im flüchtigen Medium des Internets weichen.

Fasst man den Kontext, die Rahmenbedingungen der Weiterbildungsforschung zusammen, so lassen sich folgende Aussagen treffen:

- o Weiterbildungsforschung ist handlungsorientiert.
- o Weiterbildungsforschung ist eng gekoppelt an Projekt- und Modellförderung sowie akademische Qualifizierungen.
- o Weiterbildungsforschung ist hinsichtlich der verwendeten Methoden und Instrumente außerordentlich heterogen.

Diese Situation hat sich auch in der vergangenen Dekade nicht wesentlich geändert. Es fanden aber Akzentuierungen statt, von denen die Weiterbildungsforschung nicht unberücksichtigt blieb:

- o Die europäischen Programme LEONARDO und GRUNDTVIG rückten einander näher und verstanden sich immer mehr als spezifische Instrumente im Konzept des Lebenslangen Lernens; die dort vergebenen Mittel wuchsen und spielten heute in der Praxis mancher Weiterbildungseinrichtungen, aber auch in der Forschung, eine zunehmend wichtige Rolle.
- o Die Entflechtung der föderalen Struktur in der Bundesrepublik, was Bildung angeht, verstärkte die Aktivitäten des Bundes, sich in den Bereichen Bildung und Weiterbildung stärker forschend zu engagieren; dies führte zu einer Verlagerung mancher Projekte und Programme des Bundes weg von Modellen hin zu Forschungen.
- o Die Denomination der universitären Einheiten der Weiterbildung hat sich verschoben; immer häufiger wird Weiterbildung mit berufs- und betriebsbezogenen Aspekten, mit Aspekten der Beratung, der Medien oder der internationalen Arbeit verbunden. Die früher dominierende Orientierung universitärer Forschung am Modell öffentlicher Weiterbildung (vor allem der Volkshochschulen) tritt zunehmend in den Hintergrund.

An diesen Entwicklungen haben Verschiebungen in der Relevanz der Weiterbildung, aber auch veränderte Förder- und Arbeitsbedingungen ihren Anteil. Forschungsmittel werden heute wesentlich intensiver als früher über den Wettbewerb eingeworben, werden stärker kontrolliert und gesteuert (insbesondere bei den europäischen Fördermitteln) und sind enger an die jeweiligen Projekt- und Programmziele gebunden als früher. Die Politik hat in ihrem Interesse, die Vergabe öffentlicher Mittel stärker zu steuern und zu legitimieren, auch die Beziehungen zwischen öffentlicher Forschungsförderung und konkreter Forschungsarbeit verändert. Für die Weiterbildungsforschung heißt dies vor allem, dass die notwendige Grundlagenorientierung in immer weitere Ferne rückt, da die Engführung der Förderung und die Erwartung der Handlungsrelevanz aufseiten des Feldes die Spielräume einengen.

3. Forschungsfelder

Forschungsarbeiten zur Weiterbildung wurden erst in den 1990er Jahren systematisch geordnet und analysiert; zuvor dominierte eine eher globale Betrachtungsweise (vgl. Born 1991 und 2009). Eine erste Gliederung nahmen dabei Tippelt/Hoh (1999) mit Blick auf die Berufsbildungsforschung innerhalb der Erwachsenenbildungsforschung vor. Sie unterschieden vier Ebenen: das Mikrosystem des Lehrens und Lernens, das Mesosystem der Organisationen und Institutionen, das Exosystem der Gestaltung und Politik sowie das Makrosystem der Reflexion und Theorie.

Diesen Ebenen wurden 1999 und noch einmal 2005 (vgl. Tippelt/Schmidt 2006) die Forschungsprojekte zur (beruflichen) Weiterbildung zugeordnet.

Ein zweites Strukturmodell wurde mit dem „Forschungsmemorandum für Erwachsenen- und Weiterbildung“ präsentiert, das im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE in Zusammenarbeit mit dem DIE im Jahre 2000 erstellt wurde (vgl. Arnold u.a. 2000). Danach wird unterschieden in fünf Bereiche: Lernen Erwachsener, Wissensstrukturen und Kompetenzbedarfe, professionelles Handeln, Institutionalisierung sowie System und Politik. Diese Systematik wird seitdem als primäre Grundlage für die Zuordnung von Forschungen genommen, wenn auch immer wieder modifiziert.⁶

Die im Jahr 2008 eingerichtete Datenbank „Forschungslandkarte Weiterbildung“ (vgl. Ludwig 2007 und 2008) ordnet die Forschungsarbeiten zur Weiterbildung analog der fünf oben genannten Felder des Forschungsmemorandums. Die Datenbank wurde in Kooperation der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE mit dem DIE aufgebaut. Ziel war es, einen kompakten Überblick über die Forschungen zur Erwachsenen- und Weiterbildung und damit auch eine Basis zur Metareflexion der Disziplin „Erwachsenenbildung“ zu bekommen. Die „For-

6 So wurde etwa in der Forschungsübersicht von Zeuner/Faulstich (2009) das Feld „Wissensstrukturen und Kompetenzbedarfe“ gestrichen, neu hinzugefügt wurden die Felder „Adressaten, Zielgruppen und Teilnehmende“, „Inhaltsbereiche der Erwachsenenbildung“ sowie „Historische Erwachsenenbildungsforschung“.

schungslandkarte“ wies im Jahr 2009 bereits knapp vierhundert Forschungsprojekte aus (vgl. Ludwig/Baldauf-Bergmann 2010). Sie gibt damit einen guten Überblick über die Vielfalt und Vielzahl der Forschungsprojekte im Feld, auch wenn durch die Möglichkeit der Mehrfachzuordnung der Projekte Verzerrungen entstehen.

In anderen Datenbanken zur sozialwissenschaftlichen Forschung – wie denjenigen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), des Informationszentrums Sozialwissenschaften (FORIS-Datenbank des IZ) und des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zur beruflichen Aus- und Weiterbildung – werden Forschungsprojekte zur Weiterbildung nicht spezifisch geordnet und ausgewiesen.

3.1 Lernen

Dem Forschungsfeld „Lernen“ ordnet sich aktuell die größte Gruppe (57%) der Weiterbildungsprojekte zu (vgl. Ludwig 2008; Ludwig/Baldauf-Bergmann 2010). Setzt man dies in Beziehung zur Auswertung von Tippelt/Schmidt (2006), wo „Lernen und Lehren“ sich in den Jahren von 1999 bis 2005 als Forschungsgegenstand verdoppelt hat, so bestätigt sich eine Zunahme von Forschungsprojekten im Bereich des Lernens. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass die meisten Forschungsprojekte zur Weiterbildung einen Bezug zum Lernen haben, weshalb gerade bei erlaubten Mehrfachzuordnungen auch eine solche zum Forschungsfeld „Lernen“ erfolgt. Zudem hat die Kategorie „Lernen“ einen sehr großen Bedeutungshof, der eine Zuordnung eher befördert.

In den Forschungsprojekten zum Lernen dominieren qualitative, auf die Erzeugung verbaler Daten zielende Forschungsmethoden.

Angesichts der Tatsache, dass es sich beim Lernen primär um einen innerpsychischen Prozess handelt, der nur zum Teil bewusst verläuft und daher auch nur begrenzt verbalisiert (und gesteuert) werden kann, erstaunt die Bevorzugung von Befragungsdaten. Kaum thematisiert werden (...) die Zusammenhänge zwischen der immer selbstreferenziellen Operation des Lernens und der immer intersubjektiven Operation des Lehrens. Eine Ursache dafür liegt im

Mangel an theoretisch konsistenten und empirisch brauchbaren Modellierungen dieses Interaktionsprozesses (Schrader/Berzbach 2006, S. 21).

Hier haben sich in den letzten Jahren Veränderungen ergeben: In verstärktem Maße werden wieder (wie in den 1970er Jahren) Lernprozessanalysen vorgenommen, die sich auf Beobachtungsdaten stützen, neuerdings insbesondere audiovisuelle Protokolle. Auch geraten Prozesse des informellen Lernens immer stärker in den Blick der Weiterbildungsforschung. „Auffallend ist das Interesse an der Analyse informellen Lernens und die damit verbundene Frage, inwiefern informell erworbenes Wissen in Arbeitszusammenhängen fruchtbar gemacht werden kann“ (Zeuner/Faulstich 2009, S. 101). Die Rolle von Medien in Lernprozessen wird – nach einigen Jahren der Forschungen und Modelle – kaum mehr in den Blick genommen. „Die wenigen Untersuchungen liegen im methodischen Bereich, im Bereich der Mediennutzung oder der Anwendung medial erworbenen Wissens“ (ebd., S. 102).

Beiträge zur Lernforschung haben auch in den vergangenen Jahren weniger die Wissenschaft der Erwachsenenbildung als vielmehr die pädagogische Psychologie und die Neurowissenschaften geliefert. Die Faszination, welche Erkenntnisse der Neurowissenschaften zum Thema „Lernen“ vor einigen Jahren noch unter den Erziehungswissenschaftlern auslöste, ist mittlerweile abgeklungen. Weitere Erkenntnisse der Neurowissenschaften werden in der Erwachsenenbildung kaum mehr rezipiert. Die pädagogische Psychologie beschäftigt sich in den letzten Jahren vermehrt mit dem Lernen Älterer, begründet unter anderem durch die demographische Entwicklung. Dazu trägt auch die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung bei, nicht zuletzt mit Blick auf das Lernen Älterer im betrieblich-beruflichen Kontext (vgl. Staudinger/Heidemeier 2009).

Betrachtet man die Forschungsschwerpunkte des Memorandums, so kann man feststellen, dass die auf Biographie- und Lebenslauf bezogenen Forschungsschwerpunkte sowie diejenigen, die sich auf virtuelle Umwelten beziehen, heute einen geringeren Stellenwert einnehmen, während Forschungen zur Interaktion und Transformation, zu sozialen Milieus und gesellschaftlichen Problemlagen sowie zum

Lernen in (selbst-)organisierten Kontexten im Mittelpunkt stehen (vgl. Arnold u.a. 2000, S. 7ff.).

3.2 Wissensstrukturen und Kompetenzbedarfe

Im Forschungsmemorandum sind hier diejenigen Aspekte gesellschaftlicher Relevanz von Bildung zusammengefasst, die sich mit den Inhalten und ihrer Bearbeitung befassen. Schwerpunkte innerhalb des Feldes sind Wissensstrukturen und Wissensverteilung, Kompetenzentwicklung, Bedarfserschließung, Themen und Programme der Erwachsenenbildung. Zu diesem Feld zählen sich etwa ein Viertel der Projekte (26%) der Forschungslandkarte im Jahre 2008 (vgl. Ludwig 2008, S. 110).

Es sind insbesondere zwei Schwerpunkte, die in der jüngeren Vergangenheit in den Vordergrund gerückt sind: Unter dem Stichwort „Bedarfserschließung“ dominiert ein zielgruppenspezifischer Ansatz, der Personen in den Blick nimmt, die von gesellschaftlicher Exklusion bedroht sind: Migrantinnen und Migranten, Langzeitarbeitslose, Analphabeten, Ältere und Benachteiligte im weiteren Sinne. Hierzu werden seit einigen Jahren vermehrt Forschungsarbeiten angegangen. Die Gründe dafür sind deutlich: Zum einen ergeben demographische Entwicklungen erkennbare Bedarfe (wie bei den Migrantinnen und Migranten und den Älteren), zum anderen stehen inklusionsorientierte Ziele in der europäischen Union auf der politischen Agenda (vorwiegend bezüglich der Langzeitarbeitslosen und Illiteraten). Gerade auch in Deutschland ist dabei erkennbar, welche Bedeutung bildungspolitisch initiierte Programme für die Etablierung von Forschungsprojekten haben; so hat beispielsweise das Alphabetisierungs-Programm der Bundesregierung in den letzten Jahren eine Vielzahl von Forschungsarbeiten in diesem Feld unterstützt.

Der zweite, seit einigen Jahren wachsende Schwerpunkt der Weiterbildungsforschung betrifft das Thema „Kompetenzen“. Noch zu Zeiten des Forschungsmemorandums zweifelnd hinterfragt, hat heute der Kompetenzbegriff Hochkonjunktur – auch in der Weiterbildungsforschung. Dabei geht es auch um die Kompetenzen der Lehrenden, vor allem aber um die Kompetenzen der Lernenden. Groß angelegte empirische und internationale Forschungen wie das

angelaufene PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) werfen hier ihren Schatten voraus. Auch das vor Kurzem gestartete „Bildungspanel“ operiert mit dem Kompetenzbegriff (vgl. BMBF 2007; Blossfeld/v. Maurice/Schneider 2009). Im Zusammenhang damit steht die vor einigen Jahren begonnene, nach wie vor anhaltende Diskussion um die Kompetenzerfassung bei Erwachsenen, soweit es ihre organisierten, vor allem aber informellen Lernprozesse betrifft. Die Verfahren, die europaweit zum APEL (Accreditation of Prior and Experiential Learning) entwickelt wurden, finden auch – forschungsbasiert – in Deutschland ihre Pendanten. Dabei geht es nicht nur um die Entwicklung und Implementierung von Kompetenzerhebungs- und Messverfahren (wie beim ProfilPASS), sondern auch um Forschungen zum Verhältnis von Lernprozessen und Kompetenz.

3.3 Professionelles Handeln

Bereits im Forschungsmemorandum wurde betont, dass mit der Offenheit und Flexibilität der Erwachsenenbildung eine große Varianz der Tätigkeit in diesem Bereich einhergeht. Dies betrifft Arbeitsverhältnisse, Funktionen und Handlungsanforderungen bis hin zu Bezeichnungen wie „Dozent“, „Teamer“, „Coach“, „Moderator“ etc. Im Forschungsmemorandum wurde daher der allgemeinere Begriff des „Professionellen Handelns“ gewählt, der die Schwerpunkte „Lehr Tätigkeiten“, „Medien“, „Bildungsplanung und Bildungsberatung“, „Bildungsmanagement“ sowie „Fort- und Ausbildung“ betrifft.

In den vergangenen zehn Jahren haben sich, was die Akzentuierungen des professionellen Handelns betrifft, in der Tat einige Veränderungen ergeben. Im Bereich der Lehre gewann die Rolle des Moderators bzw. des „Lernermöglichlers“ immer mehr an Bedeutung gegenüber der Rolle des Wissensvermittlers. Die Aufmerksamkeit, welche dem Umgang mit und der Gestaltung von Medien gewidmet war, ließ nach, auch deshalb, weil die Medien zum zunehmend selbstverständlichen Bestandteil der Arbeit, nicht nur in der Weiterbildung, wurden. Auch Fragen des Bildungsmanagements, vor zehn Jahren noch ein wichtiger Bestandteil von Forschung, Fortbildung und Diskussion, haben an Aufmerksamkeit

verloren. Fragen der Personal- und Organisationsentwicklung, des Marketings und der kaufmännischen Betriebsführung sind mittlerweile auch in der Weiterbildung selbstverständlicher Teil des Arbeitsalltags.

Die Forschungsprojekte zum Bereich „Professionalisierung“ stellen auf der „Forschungslandkarte“ die zweitgrößte Gruppe mit einem guten Drittel (36%) (vgl. Ludwig 2008, S. 109). Im Mittelpunkt des bildungspolitischen, bildungspraktischen und forscherschen Interesses in der Weiterbildung stehen heute, was professionelles Handeln angeht, die Bildungsberatung sowie die Fort- und Ausbildung der Beschäftigten.

Beratung ist zu einem zentralen Thema in der Weiterbildung und damit auch in der Weiterbildungsforschung geworden, erkennbar aus drei Gründen:

- o Der Paradigmenwechsel von der Lehre zum Lernen gewann immer mehr an Realität; Lernende bedurften angesichts ihrer Aufgabe, selbstgesteuert Lernprozesse zu beginnen und zu gestalten, zunehmend der Beratung. Dies gilt insbesondere für diejenigen Personen, die in ihrer Bildungsbiographie noch keine entsprechenden Selbststeuerungskompetenzen entwickeln konnten.
- o Die Umsteuerung der Weiterbildungsförderung weg von der angebots- zur nachfrageinduzierten Förderung (z.B. Bildungsgutscheine) machte eine zielgerichtete Beratung immer nötiger. In Nordrhein-Westfalen etwa baute sich seit Einführung des Bildungsgutscheins ein eigenständiges Netz an Beratern auf. Auch die Entwicklung von Kompetenzfeststellungsverfahren wie dem ProfilPASS erhöhte den Beratungsbedarf der Menschen.
- o Einen richtiggehenden Schub in Richtung Informations- und Beratungssysteme ergaben die institutionellen Bewegungen hin zu Kooperationen und Netzwerken. In dem groß angelegten Programm „Lernende Regionen“ etwa bauten nahezu alle Beteiligten Regionen eigene Informations- und Beratungsstellen auf.

Mit der wachsenden Bedeutung der Beratungstätigkeit insbesondere bei Bildungsentscheidungen in der Erwachsenenbildung nahm auch der Forschungsbedarf in diesem Bereich zu. Viele Forschungsprojekte beschäftigen sich heute mit dem Aufbau von

Beratungssystemen, dem Ablauf und dem Erfolg von Beratungsprozessen sowie dem Verhältnis von Beratung und Lernen.

Einen deutlichen Zuwachs an Forschungsaktivitäten kann man auch verzeichnen hinsichtlich der Fort- und Ausbildung der in der Weiterbildung Beschäftigten. Dies gilt nicht nur für Deutschland, sondern auch auf europäischer Ebene. Die Gründe dafür sind vor allem im Folgenden zu suchen:

Zum einen flaute zwar die Diskussion (und auch die Forschungs- und Entwicklungstätigkeit) in Bezug auf Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung bei Institutionen ab, sie verlagerte sich jedoch auf die Rolle der professionell Tätigen beim Aufbau und bei der Sicherung der Qualität der Lehre. Die Kompetenz und Qualifikation der Lehrenden gerieten damit immer mehr als wesentliche Voraussetzung für Bildungsqualität in den Mittelpunkt.

Zum anderen erhöhte sich der Einfluss der zwi-schennationalen Verbindungen innerhalb der Europäischen Union bei der Definition von Kompetenzen in Berufsfeldern. Insbesondere der Aufbau eines Europäischen Qualifikationsrahmens (mit nationalen Varianten) und die dabei notwendige Einordnung der Qualifikationen und Kompetenzen unterschiedlicher Berufe erhöhte den Zugzwang, Fort- und Ausbildung transparent, verbindlich und kompatibel in einen europäischen Kontext zu stellen.

Entsprechend erhöhten sich auch die Forschungsaktivitäten in diesem Bereich. Sie sind hier in besonderer Weise auch in den europäischen Kontext eingebunden und vielfach entwicklungsorientiert. Die Festlegung von Zugangsbarrieren und Qualitätsstandards für professionelles Arbeiten in der Weiterbildung basiert auf Forschung – und diese erfolgt in zunehmendem Maße in eben diesem Feld.

3.4. Institutionalisierung

Im Forschungsmemorandum hieß es vor zehn Jahren:

Die organisatorische und institutionelle Wirklichkeit der Weiterbildung gerät heute viel mehr als früher in den Blick: Die Bildungspraxis beschäftigt sich vermehrt mit dem eigenen Betriebsgeschehen; einzelne Einrichtungstypen geraten (...) in Bestandsnot; eine anscheinend unübersehbare Vielfalt von Anbietern tritt „am Markt“ auf; erhöhte Aufmerksamkeit

gilt Lernorten außerhalb genuiner Bildungseinrichtungen wie dem Betrieb oder dem Internet (Arnold u.a. 2000, S. 19).

Dies hat sich heute geändert; der Nachholbedarf an Institutionenforschung in der Weiterbildung (sie wurde bis Anfang der 1990er Jahre nur vereinzelt betrieben) ist offenbar befriedigt, viele noch vor zehn Jahren relevanten Fragen und Probleme sind aber auch in der Praxis gelöst, wie etwa Organisations- und Qualitätsentwicklung, Betriebswirtschaft und Rechnungswesen, Management und operative Steuerung. Dem Forschungsfeld „Institutionalisierung“ waren nur noch ein Viertel der Projekte der Forschungslandkarte zuzuordnen (vgl. Ludwig 2008, S. 110).

Im Forschungsmemorandum waren als Schwerpunkte im Feld „Institutionalisierung“ folgende Aspekte aufgeführt: „Institutionalisierung als Austauschprozess“, „Angebote und Anbieter“, „Leistung und Dienstleistung“, „Organisation und Management“, „Lernende Organisation“ sowie „Vernetzung, Konkurrenz und Steuerungsdynamik“.

Viele Forschungsprojekte zu Fragen der Angebotsentwicklung zwischen wirtschaftlichen und pädagogischen Prämissen, zu Bildung als Dienstleistung gegenüber Teilnehmenden, Lernenden und Kunden, zu Organisation und Management wurden in den vergangenen zehn Jahren realisiert. Der heutige Forschungsschwerpunkt zu Institutionen liegt im letzten der damals genannten Teilbereiche, der „Vernetzung und Kooperation“. Dies ist – wie in fast allen Fällen – durch die Entwicklung in der Praxis gestützt:

- o Das groß angelegte Programm der Bundesregierung zu den „Lernenden Regionen“ förderte in großem Umfang die regionale Vernetzung und Kooperation nicht nur innerhalb des Bildungsbereichs (mit einer Vorreiterstelle der Weiterbildungseinrichtungen), sondern auch mit anderen Bereichen wie Unternehmen, Schulen, Kultureinrichtungen und kommunalen Institutionen. Viele diese Kooperationen haben auch heute noch Bestand.
- o Die Weiterbildungseinrichtungen begegneten und begegnen dem wachsenden Konkurrenzdruck zunehmend mit Kooperationen, die der Kostensenkung, Imagesteigerung, Markterschließung und Qualitätsverbesserung dienen.

- o Kooperationen und Netzwerke entwickelten sich insgesamt zu einem gesellschaftlich relevanten Steuerungsmodell oberhalb einzelbetrieblicher Interessen und unterhalb staatlicher Ordnungssysteme, konstituierten gewissermaßen eine mittlere Ebene zwischen Staat und Markt.

Viele der Forschungsprojekte zu institutionellen Fragen der Weiterbildung widmen sich heute diesen Aspekten der Kooperation und der Netzwerke, zunehmend mit Blick auf zwei Weiterentwicklungen: zum einen auf die Kooperation und Vernetzung im Angebotsbereich bei innovativen Lernarrangements oder etwa Lernzentren im kommunalen Kontext, zum anderen auf die Frage der wachsenden Bedeutung von Kooperations- und Netzwerkaktivitäten im Management von Bildungseinrichtungen. Hier verzahnen sich Interessen zur Erforschung von Institutionen auch mit solchen zur Erforschung des Personals in der Weiterbildung und den dort vorhandenen Kompetenzbedarfen.

3.5 System und Politik

Die Situation der Weiterbildung im gesellschaftlichen und politischen Umfeld hat sich mit der Deklaration als vierte Säule des Bildungssystems nicht geklärt, sondern eher kompliziert. Nach wie vor sind die Anteile von Markt und Staat an der Regulierung dieses Bereichs des Bildungssystems nicht klar und ständig in Bewegung. Auch der Begriff der „mittleren Systematisierung“ dient weniger der Klärung als vielmehr der Beschreibung des Weiterbildungsreichs. Im Forschungsmemorandum drückt sich dies in der Benennung von neuen Schwerpunkten aus, die auf unterschiedlichen Ebenen gesellschaftlicher Realität liegen.

Es geht um strukturelle Fragen nach wechselnden Funktionsanforderungen, nach Formen der Systemregulation, der Weiterbildungspolitik, der Finanzierung, nach Institutionstypen, ihrer Koordination und Vernetzung, und es geht um strukturelle Ermöglichung von Zugang und Beteiligung, von Information und Transparenz sowie schließlich um Integration und Durchlässigkeit in einem System lebensbegleitenden Lernens (Arnold u.a. 2000, S. 24).

Die neuen Schwerpunkte im damaligen Forschungsmemorandum suggerierten auch ein besonderes Interesse der Weiterbildungsforschung am Verhältnis von System und Politik. Interessanterweise ordnen sich in der „Forschungslandkarte“ die wenigsten Projekte diesem Feld zu (nämlich nur knapp ein Viertel).

Das Schlusslicht bildet überraschenderweise der Forschungsbereich „System und Politik“, stand doch die Forschung der Erwachsenenbildung oft unter dem Verdacht, die System- und Politikebene mehr im Blick zu haben als die Lernforschung (Ludwig 2008, S. 110).

In der Tat sind die Aspekte, die das Forschungsmemorandum hinsichtlich der Frage der Weiterbildung im politischen System herausstellt, eher politikwissenschaftliche Fragen. Dort aber, in der Politikwissenschaft, werden sie nicht umfänglich oder gar systematisch bearbeitet.

Forschungsperspektiven in diesem Bereich stellen sich erst seit Kurzem, bezogen vor allem auf die beiden Schwerpunkte des Forschungsmemorandums „Markt und öffentliche Verantwortung“ sowie „Zum Verhältnis von Erstausbildung und Weiterbildung“. Bei Letzterem handelt es sich heute um Forschungszugänge, die das Konzept des Lebenslangen Lernens als Ausgangspunkt nehmen und nach seiner biographischen Umsetzung in Form von Bildungswegen, Kompetenzkumulationen und Verknüpfungen informellen und formalen Lernens suchen. Dennoch gilt nach wie vor, was im Forschungsmemorandum formuliert ist: „Es scheint aber bisher nicht gelungen, Erstausbildung und Weiterbildung systematischer aufeinander zu beziehen“ (Arnold u.a. 2000, S. 27). Und dies gilt nicht nur in der Praxis, sondern auch in entsprechenden Forschungsansätzen.

Bezogen auf das Verhältnis von Markt und öffentlicher Verantwortung liegen aus den letzten zehn Jahren zahlreiche, auch umfänglichere Studien darüber vor, wie sich (vor allem auf Länderebene) staatliche und marktorientierte Regulative im Bereich der Weiterbildung begegnen, ergänzen oder widersprechen. Manche dieser Forschungsprojekte standen im Kontext von Evaluationen der Weiterbildungssituation in den jeweiligen Ländern, aktuell

auch in einem Evaluationsprojekt im Lande Nordrhein-Westfalen.

Ein neuer Impuls zur Diskussion und Erforschung des Verhältnisses von Weiterbildungsmarkt und staatlicher Regulierung scheint in dem Ansatz der „Steuerung“ von Weiterbildung und der Diskussion der Steuerungsinstrumentarien zu liegen. Hierzu gehören auch Versuche, die Situation des Bildungssystems insgesamt und dabei auch der Weiterbildung indikatorengestützt so zu erfassen, dass ein staatliches Regulierungs- und Steuerungssystem effektiver und effizienter greifen kann. Inwiefern dies für die Weiterbildung umsetzbar ist, ist zweifelhaft. Der bisher zweimal erschienene deutsche „Bildungsbericht“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008) betrachtet Weiterbildung nur in einem marginalen Umfang.

4. Entwicklungslinien

Über die Prüfung der Forschungsaktivitäten innerhalb der Felder des Memorandums hinaus sind einige Linien der Weiterbildungsforschung erkennbar, die voraussichtlich in den nächsten Jahren Geltung haben werden:

Eine erkennbare Linie liegt darin, dass der seit einigen Jahren in den Bildungsbereichen nicht nur Deutschlands, sondern auch der Europäischen Union feststellbare Hang zu quantitativ-empirischen Abbildungen des Bildungssystems zunehmend auch die Weiterbildung erfasst. Bemühungen des Bundes um eine systematische Erhebung durch das Statistische Bundesamt, Bemühungen von Eurostat um eine europaweit vergleichbare Datenerfassung, Bemühungen wie der Transfer von PISA-Verfahren auch auf die Weiterbildung sind dafür ebenso Signale wie die anhaltenden Diskussionen um geeignete Indikatoren und Benchmarks in der Weiterbildung. Es wird sicher noch einige Zeit dauern, bis allgemein konstatiert wird, dass gerade auch der Weiterbildungsbereich über quantitativ-empirische Verfahren nur bedingt erfasst werden kann.

Erkennbar ist ein zunehmender Trend der Internationalisierung von Fragen und gemeinsamen Forschungsaktivitäten; dies bezieht sich insbesondere auf Aspekte, die übernational definierbar sind, etwa

die Frage der Kompetenz und Qualifikation von Beschäftigten in der Weiterbildung. Aber auch Fragen der Finanzierungsstrukturen sowie spezifische Personengruppen (Illiterate, Migrantinnen und Migranten, Langzeitarbeitslose etc.) sind zunehmend im internationalen Diskurs und signalisieren eine perspektivische Erweiterung des Blicks.

Auffällig sind die bereits heute verbreiteten kooperativen Forschungsprojekte; dabei geht es vor allem um die Zusammenarbeit zwischen Forschungseinrichtungen (z.B. Universitäten und außeruniversitären Forschungsinstituten wie dem DIE und dem DIPF), aber auch um die Kooperation mit Verbänden und Unternehmen. Das Interesse an wissenschaftlich gesicherten Erkenntnissen über die Situation der Weiterbildung wächst – und zwar vor allem im Feld und bei denjenigen Institutionen und „stakeholdern“, die in Weiterbildung investieren.

Die Weiterbildungsforschung scheint immer häufiger in Projektform und finanziert durch die sogenannten Drittmittel stattzufinden. Projektform bedeutet in der Regel, dass die Arbeit befristet ist und die entsprechenden Mittel im Wettbewerb eingeworben werden müssen. Die Probleme für den Forschungsbereich liegen dabei auf der Hand: Zum einen wird es schwieriger, wissenschaftliche Kompetenzen längerfristig zu bündeln und zu binden, zum anderen wird es immer unsicherer, ob die wissenschaftlichen Ergebnisse in irgendeiner Weise implementiert und praktisch verwertbar werden. Darüber hinaus bildet die Dominanz von Projektforschung immer ein Problem für die Entwicklung einer wissenschaftlichen Disziplin, eines systematischen Ansatzes und einer Entwicklung von Grundlagenforschung. Sicherlich wird unter den Projekten auch zukünftig die Evaluationsforschung eine bedeutsame Rolle spielen.

Der Typus der Forschung zur Weiterbildung, der sie seit ihren Anfängen kennzeichnet, scheint aber fortzubestehen: Weiterbildungsforschung ist auf Praxis ausgerichtet, auf die Verbesserung der Lernsituation und die Erweiterung von Handlungskompetenz der Tätigen. Wissenschaftliches Arbeiten im Bereich der Weiterbildung ist handlungsorientiert. Es gibt nur wenige Anzeichen dafür, dass sich hinsichtlich der Weiterbildung ein Forschungsstand entwickeln wird, auf den sich jede/jeder beziehen muss, die/der zu diesem Gegenstandsbereich forschen will.

Literatur

- Ambos, I. (2001): Forschung zur Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.
- Arnold, R. u.a. (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Frankfurt a.M.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld
- Blossfeld, H.-P./Maurice, J.v./Schneider, T. (2009): Das Nationale Bildungspanel: Eine neue Datenbasis für die empirische Bildungsforschung. In: *Soziologie*, H. 3, S. 331–338
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007): Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung. Bonn/Berlin
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hg.) (1973): Bildungsgesamtplan. Stuttgart
- Born, A. (1991): Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Bad Heilbrunn
- Born, A. (2009): Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. In: Tippelt, R. (Hg.): *Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden, S. 340–359
- Faulstich, P. (2005): Weiterbildungsforschung. In: Rauner, F. (Hg.): *Handbuch der Berufsbildungsforschung*. Bielefeld, S. 223–231
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld
- Ludwig, J. (2007): Laufend aktuelle Informationen – Das Projekt Forschungslandkarte. In: *Weiterbildung*, H. 5, S. 29–31
- Ludwig, J. (2008): Die Forschungslandkarte Erwachsenen- und Weiterbildung als neues Steuerungsmedium. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, H. 2, S. 105–113
- Ludwig, J./Baldauf-Bergmann, K. (2010): Profilbildungsprobleme in der Erwachsenenbildungsforschung. In: *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, H. 1, S. 75–78
- Nuissl, E. (2010): Weiterbildung/Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden, S. 405–419
- Schlutz, E. (1992): Leitstudien zur Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W./Meueler, E./Nuissl, E. (Hg.): *Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener*. In: *Dokumentation der Jahrestagung 1991 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Beiheft zum Report, S. 39–55

- Schrader, J./Berzbach, F. (Hg.) (2006): Lernen Erwachsener – (k)ein Thema für die empirische Weiterbildungsforschung? In: Nuissl, E. (Hg.): Vom Lernen zum Lehren – Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bielefeld, S. 9–27
- Siebert, H. (2006): Lernforschung – ein Rückblick. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 1, S. 9–14
- Staudinger, U.M./Heidemeier, H. (Hg.) (2009): Altern, Bildung und lebenslanges Lernen. Halle
- Tippelt, R./Hoh, R. (1999): Berufsbildungsforschung in der Erwachsenenbildungsforschung. In: Buer, J.v./Kell, A./Wittmann, E. (Hg.): Berufsbildungsforschung in ausgewählten Wissenschaften und multidisziplinären Forschungsbereichen, Teil II: Berichte zu multidisziplinären Forschungsbereichen. Berlin, S. 155–205
- Tippelt, R./Schmidt, B. (2006): Zur beruflichen Weiterbildungs- und Erwachsenenbildungsforschung: Forschungsthemen und Trends. In: Kraul, M./Merkens, H./Tippelt, R. (Hg.): Datenreport Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 81–100
- Zeuner, C./Faulstich, P. (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim/Basel

Autorinnen und Autoren

Ingrid Ambos, Leiterin des Programms Strukturdaten zur Weiterbildung am Forschungs- und Entwicklungszentrum (FEZ) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, ambos@die-bonn.de

PD Dr. Karin Dollhausen, Leiterin des Programms Kooperation und Konkurrenz am Forschungs- und Entwicklungszentrum (FEZ) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, dollhausen@die-bonn.de

Kristina Enders, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Programm Strukturdaten zur Weiterbildung am Forschungs- und Entwicklungszentrum (FEZ) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, enders@die-bonn.de

Prof. Dr. Dieter Gnahs, Abteilungsleiter des Forschungs- und Entwicklungszentrums (FEZ) am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, gnahs@die-bonn.de

Dr. Roman Jaich, Berater in der Regiestelle der Initiative „weiter bilden“, einer Arbeitsgemeinschaft des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb) und des DGB Bildungswerks in Berlin, jaich.roman@regiestelle-weiterbildung.de

Ewelina Mania, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Programm Inklusion durch Weiterbildung am Forschungs- und Entwicklungszentrum (FEZ) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, mania@die-bonn.de

Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuissl, wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn und Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Duisburg-Essen, nuissl@die-bonn.de

Dr. Elisabeth Reichart, Leiterin des Bereichs Statistik am Daten- und Informationszentrum (DIZ) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, reichart@die-bonn.de

Dr. Anne Strauch, Leiterin des Programms Professionalität am Forschungs- und Entwicklungszentrum (FEZ) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, strauch@die-bonn.de

Meike Weiland, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Programm Strukturdaten zur Weiterbildung am Forschungs- und Entwicklungszentrum (FEZ) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, weiland@die-bonn.de

Inklusion und Weiterbildung

Resultate interdisziplinärer Zusammenarbeit von Erwachsenenbildung und Soziologie

In der Gesellschaft der Bundesrepublik zeichnen sich neue soziale Spaltungen ab. Sie betreffen die gesellschaftliche Einbindung der Menschen und die Qualitäten ihrer gesellschaftlichen Teilhabe, somit die materiellen Grundlagen von Demokratie. Weiterbildung muss angesichts solcher Exklusionstendenzen ihre Positionen neu bestimmen, wenn sie an ihrem Ziel festhalten will, gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten durch Bildung zu erweitern.

Der vorliegende Band trägt zu dieser Positionsbestimmung bei. Er erörtert Möglichkeiten und Grenzen der Weiterbildung anhand verschiedener Problembereiche unter dem Gesichtspunkt von Inklusion und Exklusion.



Martin Kronauer (Hg.)

Inklusion und Weiterbildung

Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

2010, 316 S.,

32,90 € (D)/54,- SFr

ISBN 978-3-7639-1964-2

Best.-Nr. 14/1106

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de

