

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. Zugespißt 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 Schieflagen 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 tradiert 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 Meinungsaustausch 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)

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 Familien-tätigkeit 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. Gnahn 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, strukturdefinierter 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 „Lehrenden“ 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 weitgefasstes 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

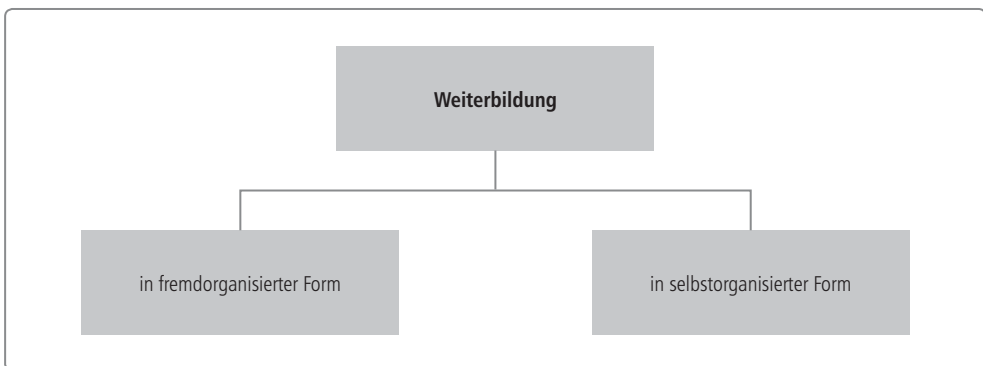


Abbildung 1: Grundformen der Weiterbildung (eigene Darstellung)

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.

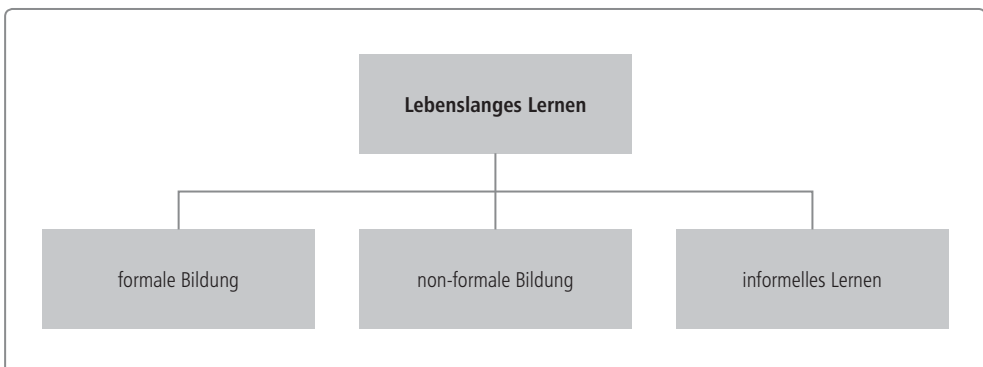


Abbildung 2: Formen des Lebenslangen Lernens (eigene Darstellung)

	Formale Bildung	Non-formale Bildung	Informelles Lernen
Weiterbildung	- o Aufstiegsfortbildung wie Meisterlehrgänge oder Lehrgänge zum Fachwirt - o Nachholen von Schulabschlüssen	- o Englischkurs an der Volkshochschule - o innerbetriebliches Führungskräftetraining - o Fahrschule - o Tanzkurs	- o Selbstlernen Erwachsener am Computer - o Unterweisung am Arbeitsplatz - o Lesen eines Fachbuches durch Erwachsene
keine Weiterbildung	- o Besuch einer allgemeinbildenden Schule - o Erststudium	- o Nachhilfeunterricht für Schüler - o Jugendbildung - o Tennisstunden für Kinder und Jugendliche	- 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 richtungsweisende 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 Führungskräfte-schulung, im Musikunterricht, im Tennis) organisieren immerhin noch einen Anteil von sieben Prozent der Veranstaltungen (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 103 und eigene Berechnungen).

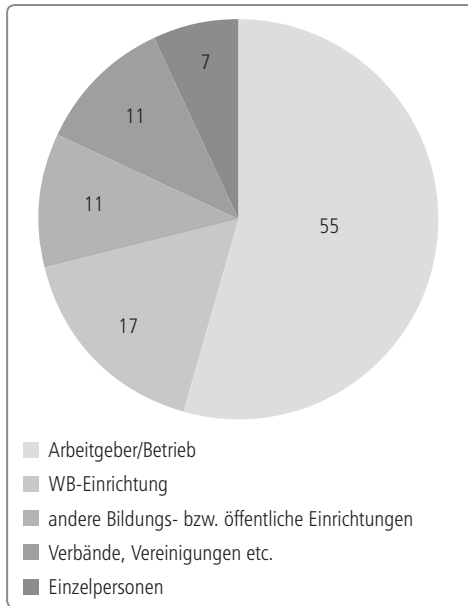


Abbildung 3: Segmente der Weiterbildung (Quelle: v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 103)

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).

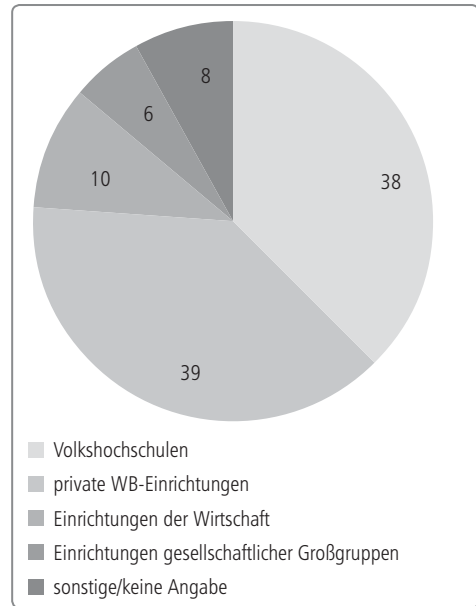


Abbildung 4: Struktur des Segments Weiterbildungseinrichtungen (Quelle: v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 107)

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,

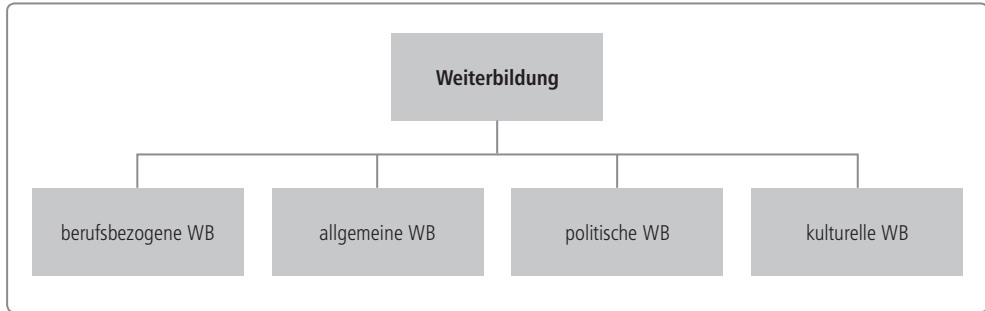


Abbildung 5: Inhaltsbereiche der Weiterbildung (eigene Darstellung)

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. Gnahn 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. Einrichtunggruppen-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.

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

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).

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: Tipelt, 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