

# REPORT

2 | 2013

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung  
36. Jahrgang

## Finanzierung

- Normann Müller  
**Unterinvestieren Betriebe in berufliche Weiterbildung?**
- Lorenz Lassnigg/Stefan Vogtenhuber  
**Neuere Schätzungen zur öffentlichen und privaten Finanzierung der Erwachsenenbildung in Österreich**
- Bernd Käßlinger/Erik Haberzeth/Claudia Kulmus  
**Finanzierung von Bildung im Lebenslauf – Was Hänschen finanziert bekommt, kann Hans selbst zahlen?**

# E-Learning

## Praxisbeispiele zur Gestaltung von Bildungsräumen

Die 3. aktualisierte Ausgabe des Handbuchs E-Learning bietet einen umfassenden Überblick über die aktuelle Didaktik und Technik des virtuellen Lernens im Web 2.0.

Die Publikation richtet sich an Bildungsinstitutionen, die Lernangebote mit digitalen Medien planen, entwickeln und anbieten.

Der Band führt durch die Entstehung und Entwicklung virtueller Lehr- und Lernkulturen und stellt zukunftsweisende Konzepte vor. Schwerpunkte des Buches sind: die technische Gestaltung von Bildungsräumen, die didaktische Gestaltung der Bildungsressourcen, die Entwicklung der medialen Kompetenzen und die Prüfung der erreichten Lernerfolge. In weiteren Kapiteln werden Evaluation, Qualitätsmanagement, Standardisierung, Rechtsgrundlagen und Nachhaltigkeit von virtuellen Bildungsangeboten ausführlich behandelt.



Patricia Arnold, Lars Kilian,  
Anne Thilloßen,  
Gerhard M. Zimmer

### Handbuch E-Learning

Lehren und Lernen mit  
digitalen Medien

3. aktualisierte Auflage

2013, 491 S., 49,00 € (D)

ISBN 978-3-7639-5182-6

ISBN E-Pub 978-3-7639-5184-0

ISBN E-Book 978-3-7639-5183-3

Best.-Nr. 6004194a

Vorzugspreis E-Book 39,99 € (D)

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

service@wbv.de | wbv.de | wbv-journals.de | wbv-open-access.de



# REPORT 2 | 2013

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung  
36. Jahrgang

**Finanzierung**

## REPORT

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung  
www.report-online.net

ISSN 0177-4166

36. Jahrgang, Heft 2/2013

### Herausgeber:

REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung wird herausgegeben von einem unabhängigen Gremium. Dem Gremium gehören derzeit folgende Mitglieder an: Philipp Gonon (Zürich), Elke Gruber (Klagenfurt), Ekkehard Nuißl (Kaiserslautern), Josef Schrader (Bonn).

### Herausgeberin Heft 2/2013:

Elke Gruber

**Beirat:** Anke Hanft (Oldenburg), Stephanie Hartz (Braunschweig), Joachim Ludwig (Potsdam), Erhard Schlutz (Bremen), Sabine Schmidt-Lauff (Chemnitz), Jürgen Wittpoth (Bochum),

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) unterhält die Redaktion des REPORT und stellt damit eine zentrale Informationsinfrastruktur für den wissenschaftlichen Diskurs in der Erwachsenenbildung zur Verfügung.

**Wissenschaftliche Redaktion:** Thomas Jung  
**Redaktionsassistent:** Beate Beyer-Paulick  
**Lektorat:** Manuela Hentschel

### Anschrift der Redaktion und Herausgeber:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –  
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.  
Heinemannstraße 12–14, 53175 Bonn  
Tel. (0228) 3294-182, Fax (0228) 3294-399  
E-Mail thomas.jung@die-bonn.de

### Hinweise für Autor/inn/en:

Manuskripte werden nur zur Alleinveröffentlichung angenommen. Der Autor/die Autorin versichert, über die urheberrechtlichen Nutzungsrechte an seinem/ihrer Beitrag einschließlich aller Abbildungen allein zu verfügen und keine Rechte Dritter zu verletzen. Mit der Annahme des Manuskripts gehen die Rechte auf die herausgebende Institution über. Unverlangt eingesandte Manuskripte werden nicht zurückgesandt.

Alle eingereichten Manuskripte durchlaufen ein Peer-Review-Verfahren. Sie werden von der Redaktion anonymisiert und den Herausgeber/ inne/n sowie zwei externen Gutachtern vorgelegt. Die Begutachtung erfolgt „double blind“. Weitere Informationen unter [www.report-online.net](http://www.report-online.net).

**Open Access:** Unter [www.report-online.net](http://www.report-online.net) sowie [wbv-journals.de/report](http://wbv-journals.de/report) stehen die Beiträge zum Download zur Verfügung. Zwölf Monate nach Erscheinen ist der Download kostenlos.

### 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.

**Satz:** Christiane Zay, Potsdam

### Herstellung, Verlag und Vertrieb:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG  
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld  
Tel. (0521) 91101-11, Fax (0521) 91101-19  
E-Mail [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)  
Internet [wbv.de](http://wbv.de)

**Anzeigen:** sales friendly, Bettina Roos  
Siegburger Str. 123, 53229 Bonn  
Tel. (0228) 97898-10, Fax (0228) 97898-20  
E-Mail [roos@sales-friendly.de](mailto:roos@sales-friendly.de)

**Erscheinungsweise:** Vierteljährlich, jeweils im April, Juli, Oktober und Dezember.

**Bezugsbedingungen:** Preis der Einzelhefte 16,90 EUR; das Jahresabonnement (4 Ausgaben) kostet 42,- EUR, für Studierende mit Nachweis 36,- EUR. Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten. Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für ein Kalenderjahr. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen zum Jahresende.

**ISBN 978-3-7639-5144-4** (Print)  
**ISBN 978-3-7639-5145-1** (E-Book)  
**DOI zur elektronischen Ausgabe:**  
**10.3278/REP1302W**  
**Best.-Nr. 23/3602**

© 2013 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Alle Rechte, auch der Übersetzung, vorbehalten. Vervielfältigung und Verbreitung, insbesondere die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen, nur mit Genehmigung der herausgebenden Institution.



# Inhalt

Abstracts .....	5
Editorial .....	7

## Beiträge zum Schwerpunktthema

*Normann Müller*

Unterinvestieren Betriebe in berufliche Weiterbildung? .....	13
--	----

*Lorenz Lassnigg/Stefan Vogtenhuber*

Neuere Schätzungen zur öffentlichen und privaten Finanzierung der Erwachsenenbildung in Österreich .....	29
---	----

*Bernd Käpplinger/Erik Haberzeth/Claudia Kulmus*

Finanzierung von Bildung im Lebenslauf – Was Hänschen finanziert bekommt, kann Hans selbst zahlen? .....	43
---	----

## Rezensionen

### Sammelrezension

Anerkennung von Kompetenzen und Professionalisierung (Reinhard Zürcher) .....	57
---	----

*Silvia Annen*

Anerkennung von Kompetenzen. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa (Reinhard Zürcher) .....	57
--	----

*Elke Gruber/Gisela Wiesner (Hg.)*

Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/innen (Reinhard Zürcher) .....	59
--	----

### Rezensionen

*Rolf Arnold*

Systemische Erwachsenenbildung. Die transformierende Kraft des begleiteten Selbstlernens (Wolfgang Müller-Commichau) .....	61
---	----

*Matthias Herrle*

Ermöglichung pädagogischer Interaktion. Disponibilitätsmanagement  
in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Sabine Digel) ..... 62

*Katrin Kaufmann*

Informelles Lernen im Spiegel des Weiterbildungsmonitorings  
(Jost Reischmann) ..... 63

*Hans-Christoph Koller/Roland Reichenbach/Norbert Ricken (Hg.)*

Philosophie des Lehrens (Egbert Witte) ..... 65

*Bernhard Leipold*

Lebenslanges Lernen und Bildung im Alter (Arthur Schneeberger) ..... 69

*Joachim Ludwig*

Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung  
für die Erwachsenenbildung (Wiltrud Gieseke) ..... 70

*Nadja Miersch*

Anspruch und Wirklichkeit wissenschaftlicher Weiterbildung an öffentlichen  
Hochschulen. Implementierung einer Qualitätspolitik (Helmut Vogt) ..... 71

*Elke Heidrun Schmidt*

Altersbilder in der Erwachsenenbildung. Ältere Menschen im Spiegel  
westdeutscher Volkshochschulprogramme. Längsschnittuntersuchungen  
1950 – 2000 (Sigrid Nolda)..... 73

*Hildegard Schröteler-von Brandt/Thomas Coelen/Andreas Zeising/**Angela Ziesche (Hg.)*

Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten  
(Richard Stang) ..... 75

Autorinnen und Autoren der Beiträge ..... 77

Autorinnen und Autoren der Rezensionen ..... 78

Call for Papers ..... 79

Normann Müller

### **Unterinvestieren Betriebe in berufliche Weiterbildung?**

Arbeitsmarktforscher vermuten, dass zu wenig in die berufliche Weiterbildung von Beschäftigten investiert wird, weil personengebundene Kenntnisse und Fertigkeiten eine allgemein zugängliche Ressource darstellen, die prinzipiell jedem Betrieb zur Verfügung steht. Diese Unterfinanzierungsproblematik müsste umso stärker hervortreten, je schlechter Qualifikationen, deren Entwicklung durch Betriebe finanziert wurde, vor der Verwertung durch andere Betriebe geschützt sind. Höhere Fluktuationsraten sollten sich demnach in einem geringeren betrieblichen Weiterbildungsengagement äußern; generelle Investitionen dabei stärker betroffen sein als spezifische. Auswertungen der BIBB-FluCT-Erhebung aus dem Jahr 2011 können diese Hypothesen für Betriebe in Deutschland jedoch nicht zweifelsfrei bestätigen.

### ***Private Investment in Vocational Education?***

*Labor economists argue that private investment in the training of workers may be too low. This view is based on the notion of worker skills being a common-pool resource available in principle to any employer. Such under-investment ought to be more pronounced the less difficult it is for outside firms to exploit the skills of workers qualified elsewhere. Thus, higher labor turnover may be expected to reduce firms' commitment to developing worker qualifications; investment in general skills should be affected more strongly than investment in specific skills. However, analyses of the BIBB-FluCT data that were collected in 2011 among firms in Germany, do not provide unreserved support for these hypotheses.*

Lorenz Lassnigg/Stefan Vogtenhuber

### **Neuere Schätzungen zur öffentlichen und privaten Finanzierung der Erwachsenenbildung in Österreich**

Der Beitrag beschreibt einen Ansatz zur Gesamterfassung der Finanzierung der Erwachsenenbildung (EB/WB) in Österreich, gegliedert nach öffentlichen und privaten Beiträgen, und diskutiert diesen Ansatz im Rahmen der Entwicklung einer Wissensbasis für die Förderung und Politik im Bereich der EB/WB. Die Ausgaben werden in verschiedenen Varianten dargestellt, für 2009 ergeben sich 0,7 Prozent des BIP an direkten und 1,2 Prozent des BIP an direkten und indirekten Ausgaben/Kosten zusammen. Den größten Beitrag leisten die Unternehmen mit ca. 40 Prozent, gefolgt von den öffentlichen Ausgaben mit 30 bis 34 Prozent und den individuellen Ausgaben mit etwas unter 30 Prozent. Unter den öffentlichen Ausgaben ist der Anteil der Arbeitsmarktpolitik hoch und tendenziell steigend.

### **Latest Estimations on Public and Private Financing of Adult Education in Austria**

*This contribution describes an approach for the assessment of the total expenditure for adult and continuing education and training (ACET) in Austria, broken down by public and private sources of financing. Variants of estimates of the expenditure are presented. Direct expenditure has been at 0.7% and the sum of direct and indirect expenditure at 1.2% of GDP in 2009. The largest share is born by the enterprises (40%), followed by the public (30-34%), and the individuals slightly below 30%. Among the public expenditure the share of labour market policy is high, with a rising tendency.*

Bernd Käßlinger/Erik Haberzeth/Claudia Kulmus

### **Finanzierung von Bildung im Lebenslauf – Was Hänschen finanziert bekommt, kann Hans selbst zahlen?**

Es gibt in der Bildungspolitik und -ökonomie Stimmen, die eine Verlagerung öffentlicher Finanzierung auf frühe Bildungsbereiche fordern. In kritischer Auseinandersetzung mit solchen Forderungen wird hier die hohe Relevanz öffentlicher Finanzierungsanreize für Bildungsentscheidungen und Berufskarrieren im Lebenslauf aufgezeigt. Hierzu werden Ergebnisse der Brandenburg-Studie präsentiert, in der die Nutzung eines Weiterbildungsgutscheins quantitativ und qualitativ untersucht wurde. Gezeigt wird, wie in verschiedenen Berufs- und Lebensphasen von Frauen in den Gesundheits- und Sozialbranchen ein erhöhter Weiterbildungs- und Finanzierungsbedarf entsteht.

### **Financing Education in the Context of Lifelong Learning**

*There are voices at the political level, which call for a relocating of finances into sections of early education. This article demonstrates the high relevance of public stimuli in opposition to such claims. Therefore, results of the Brandenburg-Study will be presented, in which the usage of continuous training vouchers have been quantitatively and qualitatively researched. It will be demonstrated how in specific vocational and private phases within the lives of women in health and social sectors an increased need arises for continuing training and financing.*

## Editorial

Die Finanzierung der Erwachsenenbildung gehört zu den immer wiederkehrenden Fragen in Bildungspolitik und Weiterbildungspraxis. Im Kontext eines gesellschaftlichen Wandels, dessen Prämissen durch Rationalisierung, Effizienzsteigerung und Abwägen von Kosten-Nutzen-Relationen bestimmt werden, steht auch die Finanzierung der Erwachsenenbildung in einem ständigen Diskussionsprozess. Eine Konstante dabei gibt es allerdings: Geld kann es für Bildung nie genug geben. Darüber sind sich alle Akteure – von den Betrieben über die Einrichtungen und Anbieter der Weiterbildung bis hin zu den Teilnehmenden – einig. Die Bildungspolitik versucht ihrerseits, die Kosten der Erwachsenenbildung auf verschiedene „Schultern“ zu verteilen und Förderungen gezielter einzusetzen. Die Diskussion um Finanzierung, Förderung und Beteiligung – denn darum geht es letztendlich – trifft auch in der wissenschaftlichen Disziplin der Erwachsenenbildung auf eine breite Resonanz. Es erfolgen keine Stellungnahme zum Lebenslangen Lernen und kein Trendbericht ohne Thematisierung der Finanzierung; es wird keine Studie zu Beteiligung und Ungleichheit erstellt, die nicht eine gerechtere Verteilung von Weiterbildungsmitteln einmahnt. Aber bedeutet das auch, dass zu Fragen der Finanzierung und Förderung in der Erwachsenenbildung ein wissenschaftlicher Diskurs geführt und evidenzbasiert geforscht wird? Diese Frage bildete den Ausgangspunkt für die Herausgabe des aktuellen Heftes zum Schwerpunktthema „Finanzierung“. Um es gleich vorwegzunehmen: Die Reaktion auf den öffentlichen Call war ernüchternd – es wurde kein Artikel zum Thema unverlangt eingereicht. Vielmehr bedurfte es einer umfangreichen „Akquise“ im nationalen und internationalen Kontext, der allerdings nur eine überschaubare Anzahl an tatsächlich eingereichten Beiträgen folgte. Diese Tatsache sowie die Notwendigkeit eines qualitativ hochwertigen Niveaus der Beiträge haben schließlich dazu geführt, dass das vorliegende Heft nur drei Artikel zum Thema enthält.

Die geringe Resonanz aus der *Scientific Community* verwundert nur auf den ersten Blick. Bei genauerer Beschäftigung mit dem Thema zeigt sich, dass mehrere Faktoren auf unterschiedlichen Ebenen für diese Situation verantwortlich sind. Zum einen wurden über die letzten Jahrzehnte ökonomische Themen in einer globaleren Perspektive stets nur in kleinen Expertenzirkeln – dann allerdings sehr intensiv – forschungsgeleitet behandelt. Ähnliches gilt übrigens für das Thema „Recht in der Erwachsenenbildung“. Zum anderen ist es oft schwierig, an empirisch verwertbare Daten zur Finanzierung – vor allem auf der Ebene von Institutionen und Anbietern – zu gelangen, da das Finanzgebaren am Weiterbildungsmarkt oft ein „wohl gehütetes Geheimnis“ der einzelnen Anbieter darstellt. Darüber hinaus gilt das Thema Finanzierung allgemein als spröde und trocken, dem man sich – wenn überhaupt – dann hauptsächlich im Rahmen von Management- und Führungsaufgaben und weniger in der konkreten erwachsenenpädagogischen Tätigkeit widmet. Einen weiteren Gesichts-

punkt zur Problematik gibt Timmermann (2013, S. 1) zu bedenken, der meint, dass „in den vergangenen zehn Jahren alle relevanten und grundlegenden Fragen der Finanzierung der Weiterbildung bzw. des lebenslangen Lernens in Deutschland ausgiebig erörtert“ wurden und diese nun „in den Schubladen“ auf ihre Umsetzung warten.

Gleichwohl hat sich die Bedeutung von Finanzierungsfragen über die Jahrzehnte in der Erwachsenenbildung entscheidend verändert. Während noch in den 1970er Jahren Aspekte der Finanzierung bildungsökonomisch und damit oftmals auch marktkritisch diskutiert wurden, traten in den 1990er Jahren im Zusammenhang mit Liberalisierung und Globalisierung verstärkt betriebswirtschaftliche Argumente an die Stelle einer volkswirtschaftlichen Betrachtungsweise. In der Folge spielten die unterschiedlichen Finanzierungs- und Förderungsmodi der Nationalstaaten und deren Bedeutung für die eigene Finanzierungsgebarung eine wesentlich größere Rolle als in der Vergangenheit. Der internationale Vergleich sollte auch im vorliegenden Heft eingelöst werden, er bleibt jedoch mit Blick auf die tatsächlich eingesandten Artikel auf die Länder Deutschland und Österreich beschränkt. Außerdem wurde die Betrachtungsweise des Themas Finanzierung im letzten Jahrzehnt um neue, bisher in der Erwachsenenbildung weniger beachtete Weiterbildungsbereiche – wie beispielsweise die betriebliche Weiterbildung – erweitert. Hier spielten und spielen Überlegungen zu Kosten-Nutzen-Aspekten, zu den ökonomischen Benefits von Weiterbildung sowie der Notwendigkeit von Finanzierungsanreizen und Fördermodellen naturgemäß eine bedeutendere Rolle als das in der (allgemeinen) Erwachsenenbildung bislang der Fall war. Im vorliegenden Heft widmet sich der Artikel von Normann Müller dem Bereich der beruflichen/ betrieblichen Weiterbildung.

In diesem Zusammenhang sei auch auf eine geänderte Begriffsbestimmung von Finanzierung hingewiesen. Sie folgt den aktuellen Entwicklungen, wonach die Frage der Förderung des Lebenslangen Lernens eine längerfristige, auf unterschiedliche Ressourcen ausgerichtete Perspektive der Finanzierung und Ressourcenerschließung notwendig macht. Die Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ plädiert deshalb für einen weiten, über die klassische betriebswirtschaftliche Definition von Finanzierung hinausgehenden „Finanzierungs-, Ressourcen- und Investitionsbegriff (...) In ihrem Alltagsverständnis setzen viele Menschen Finanzierung mit der Beschaffung von Geld gleich. Eine modernere Sichtweise erweitert den Finanzierungsbegriff über bloße Geldbeschaffung hinaus auf die Herstellung der Verfügbarkeit (Macht) über Ressourcen“ (Expertenkommission 2002, S. 122). Die vorliegenden Beiträge des Heftes fügen sich in die skizzierten Entwicklungen und Diskussionsstränge ein.

*Normann Müller* widmet sich der Frage, ob Betriebe zu wenig in die berufliche Weiterbildung ihrer Mitarbeitenden investieren. Dahinter steht die Annahme, dass eine Investition in Weiterbildung Personengebunden ist, d.h. bei einem Betriebswechsel der Ursprungsbetrieb keine Rendite aus seiner Weiterbildungsinvestition ziehen kann. Daraus resultiert die theoretische Annahme, dass höhere Fluktuationsraten zu einem geringeren Weiterbildungsengagement von Betrieben gegenüber ihren Beschäf-

tigten führen. Der Autor überprüft diese Hypothese anhand einer speziellen Auswertung der BIBB-FluCT-Erhebung, in der mittels einer geschichteten Zufallsstichprobe 2010 deutschlandweit 1.238 Betriebe zu ihrem Weiterbildungsengagement und dem Abwanderungsverhalten der Beschäftigten befragt wurden. Es zeigt sich, dass diese Hypothese für Betriebe in Deutschland nicht zweifelsfrei bestätigt werden konnte.

Europaweit wird die Frage der Finanzierung der Erwachsenenbildung stark mit der Möglichkeit von staatlicher Steuerung verbunden. *Lorenz Lassnigg* und *Stefan Vogtenhuber* haben erstmals für Österreich einen Ansatz entwickelt, der es erlaubt, die Finanzierung der Erwachsenen- und Weiterbildung, die stark fragmentiert und auf viele verschiedene Quellen verteilt ist, als Ganzes zu erfassen. Die Analyse der Ausgaben erfolgte in mehreren Wellen auf der Grundlage verschiedener vorhandener nationaler und internationaler Datenquellen. Neben einem Überblick über die unterschiedlichen Anteile der Finanzierung einzelner Akteure wird auch ein Zusammenhang zwischen Finanzierung und Beteiligung hergestellt. Dieser lässt allerdings noch viele Fragen offen.

Der Beitrag von *Bernd Käpplinger*, *Erik Haberzeth* und *Claudia Kulmus* fokussiert auf Fördermöglichkeiten von Weiterbildung im Lebenslauf. Den Hintergrund bildet ein bildungspolitischer Diskussionsstrang, der die Stärkung der Eigenverantwortung der Menschen für ihre Weiterbildung einfordert. Der Beitrag setzt sich kritisch mit dieser Forderung auseinander und betont demgegenüber die hohe Relevanz öffentlicher Finanzierungsanreize für Bildungsentscheidungen und Berufskarrieren im Lebenslauf. Anhand von Ergebnissen aus einer Untersuchung des Brandenburger Bildungsschecks wird gezeigt, dass eine Frühförderung der Weiterbildung nicht prophylaktisch Bildungsbedarfe für ein ganzes Leben lösen kann, sondern vielmehr Förderanreize bis in das höhere Erwerbsalter notwendig sind.

## Literatur

- Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ (Hg.) (2002): Auf dem Weg zur Finanzierung Lebenslangen Lernens. Zwischenbericht. Bielefeld
- Timmermann, D. (2013): Finanzierung von Weiterbildung in Deutschland. Unv. Manuskript

*Elke Gruber*  
*Klagenfurt, Mai 2013*



**Beiträge zum  
Schwerpunktthema**



# Unterinvestieren Betriebe in berufliche Weiterbildung?

## 1. Problemstellung und praktische Relevanz<sup>1</sup>

Die theoretischen Grundlagen der Unterfinanzierungshypothese werden in der arbeitsmarktökonomischen Literatur unter dem Stichwort „Poaching“ diskutiert (vgl. Leuven 2005). Dieser englische Begriff bedeutet so viel wie „Wilderei“ und bezieht sich auf das Abwerben von Beschäftigten. Vereinfacht ausgedrückt vermutet die einschlägige Literatur, dass zu wenig in die berufliche Aus- und Weiterbildung investiert wird, weil die dabei entstehenden personengebundenen Kenntnisse und Fertigkeiten bei Abwanderung der Beschäftigten auch Firmen zugutekommen, die nicht zur Finanzierung beigetragen haben. Diesen Nutzen kalkulieren die investierenden Betriebe (und Beschäftigten) mutmaßlich nicht ein, weshalb die Literatur davon ausgeht, dass es sich dabei um sogenannte externe Effekte (auch: Externalitäten) handelt.<sup>2</sup>

Die Existenz von Poaching-Externalitäten wurde erstmals von Pigou (1912) vermutet. Mit der Veröffentlichung von Gary Becker's „Humankapitaltheorie“ (HKT) im Jahr 1962 galt sie aber zwischenzeitlich bereits als widerlegt. Becker argumentierte, dass Qualifizierungsmaßnahmen entweder spezifisch (nur beim aktuellen Arbeitgeber einsetzbar) oder generell (auch in vielen anderen Firmen nutzbar) seien. Für die Entwicklung von generell anwendbaren Kenntnissen und Fertigkeiten kämen ihm zufolge die Beschäftigten selbst auf, da ihre Produktivität (auch in Fremdbetrieben) steige und sie auf perfekten Arbeitsmärkten die Erträge in Form entsprechend erhöhter Marktlöhne ernten könnten. Bei einem Betriebswechsel entstünde demnach weder ein Schaden für den abgehenden noch ein Nutzen für den aufnehmenden Betrieb, sodass Poaching-Externalitäten nicht existieren könnten. Betriebsspezifische Qualifizierungsmaßnahmen hingegen würden laut Becker grundsätzlich durch die Betriebe finanziert. Da natürlich auch bei spezifischen Investitionen Personalabgänge und somit Investitionsverluste drohen, wäre gemäß HKT zu erwarten, dass Betriebe die Beschäftigten in einem Umfang an Kosten und Erträgen der Qualifizierung beteiligen, der die

- 
- 1 Dieser Beitrag stellt, etwas überarbeitet und gekürzt, Auszüge aus dem Abschlussbericht zum Forschungsprojekt-Nr. 2.3.301 des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) vor. Für eine detailliertere Darstellung der Erhebungs- und Auswertungsmethodik sowie der Ergebnisse wird auf diesen Bericht sowie den Feldbericht des verantwortlichen Markt- und Sozialforschungsinstituts approxima GmbH verwiesen. Beide werden in Kürze vom Bundesinstitut für Berufsbildung veröffentlicht. Abschnitt 1 des vorliegenden Beitrags stellt eine erheblich erweiterte und überarbeitete Fassung des Theorieteils in Müller (2012) dar.
  - 2 Die Empirik in diesem Beitrag beschränkt sich auf den Bereich Weiterbildung. Die Theorien gelten aber für alle betrieblichen Qualifizierungsaktivitäten.

Abgeltung der zu erwartenden Verluste gewährleistet. Eine Unterinvestition könnte demzufolge nicht entstehen (vgl. Hashimoto 1981).

In den 1990er Jahren wurde die Humankapitaltheorie schließlich durch diverse Autoren kritisiert und so verfeinert, dass mittlerweile weite Teile der Literatur von der Unterfinanzierungshypothese ausgehen. So argumentieren Acemoglu/Pischke (1999a, 1999b), dass bei Vorliegen von Lohnkompression durchaus ein Anreiz für betriebliche Investitionen in die Entwicklung genereller Qualifikationen bestehen könne: Weil in einer solchen Situation die Marktlöhne von Arbeitnehmern nach einer Weiterbildung die Zunahme ihrer Produktivität nicht voll reflektieren, würde den Betrieben eine Rente zufallen. Als mögliche Ursachen einer Lohnkompression nennen die erwähnten Autoren die Existenz von Gewerkschaften, Mindestlöhnen, Informationsasymmetrien bezüglich der Arbeitnehmerqualifikationen oder Komplementaritäten zwischen firmenspezifischen und generellen Qualifikationen. Infolge der Lohnkompression würden Qualifikationen, die im Prinzip auch anderswo anwendbar wären, *de facto* in spezifische konvertiert. Acemoglu/Pischke (1999b) weisen aber darauf hin, dass derlei Qualifikationen im Gegensatz zu rein inhaltlich spezifischen Qualifikationen auch fremden Betrieben zugutekommen können, wenn qualifizierte Beschäftigte den Arbeitgeber wechseln. Sie unterstellen, dass es sich bei diesem Nutzen für den abwerbenden Betrieb um eine Externalität handelt. Acemoglu (1997) erklärt, dass letztere von den Beschäftigten nicht ins Kalkül gezogen werde bzw. sogar einen Fehlanreiz für Investitionen in überbetrieblich verwertbare, aber *de facto* spezifische Qualifikationen, schaffen könne. Folgt man dieser Argumentation, so muss davon ausgegangen werden, dass der Aushandlungsprozess, der gemäß Humankapitaltheorie bezüglich der Finanzierung spezifischer Investitionen zwischen Arbeitgeber und Beschäftigten zu erwarten wäre, bei *de facto* spezifischen Investitionen gestört ist. Entsprechend sagt Acemoglu (ebd., S. 453f.) einen inversen Zusammenhang zwischen Belegschaftsfluktuation und Qualifizierungsbestrebungen voraus.

Etwas anders erklärt Stevens (1994) die Existenz von Poaching-Externalitäten. Sie akzeptiert zwar prinzipiell die Einteilung in generelle und spezifische Qualifizierungselemente, vertritt aber die Auffassung, dass Mischformen nicht als Linearkombination aus beiden Formen betrachtet werden können. Sie bezeichnet diese Mischformen als „transferierbar“ in dem Sinne, dass sie weder für *alle*, noch für *keine*, sondern für *einige* andere Firmen von Nutzen sind. Der Arbeitsmarkt wäre demzufolge durch unvollständigen Wettbewerb gekennzeichnet und hätte den Charakter eines Oligopsons, Betriebe erhielten bei der Nachfrage nach Arbeitskräften eine gewisse Marktmacht. Stevens begründet ihre Annahme mit der Immobilität von Beschäftigten, denen bei einem Arbeitgeberwechsel Kosten (auch intangibler Natur) entstehen, sowie der technologischen Spezialisierung von Unternehmen. Diese Aspekte führen nach Stevens auch dazu, dass transferierbare Qualifikationen bei verschiedenen Arbeitgebern unterschiedlich nützlich sind. Aus dieser Heterogenität potenzieller Arbeitgeber ergibt sich in Stevens' Modell das Risiko, dass Beschäftigte den Betrieb verlassen, wenn nämlich

Qualifikationen, die sie bei ihrem gegenwärtigen Arbeitgeber erhalten haben, in anderen Unternehmen von noch größerem Wert sind. Gleichzeitig wird durch die Firmenheterogenität in dieser Modellwelt aber auch ein Investitionsanreiz für Unternehmen geschaffen, weil diese immer nur den Lohn zahlen müssten, welcher der Produktivität ihrer Beschäftigten im nächstbesten Betrieb entspräche. Dadurch könnten sie ähnlich wie bei Acemoglu/Pischke (1999b) eine Rente abschöpfen. Wenn nun Beschäftigte und Betriebe nach einer Qualifizierungsmaßnahme getrennte Wege gingen, entspräche diese Rente laut Stevens einer Externalität, die dem neuen Arbeitgeber zugutekäme. Gemessen an diesem sozialen Nutzen würden nach Stevens daher insgesamt zu wenige Beschäftigte qualifiziert.

Gemäß Stevens (1994, S. 542) entsteht die Externalität also infolge der Kombination aus einer beschränkten Zahl an potenziellen Arbeitgebern (Oligopson) und dem durch die Unternehmensheterogenität verursachten Abwanderungsrisiko. Je mehr Unternehmen sich am Markt befinden, also je vollkommener der Markt ist, desto geringer wird nach ihrer Theorie die Spanne zwischen Produktivität und gezahltem Lohn und damit auch die Externalität, obwohl die Arbeitgeberwechsel gleichzeitig häufiger werden. Für eine große Zahl an Unternehmen entsprechen Stevens' Modellergebnisse den Vorhersagen der Humankapitaltheorie für Investitionen in generelle und spezifische Qualifikationen. Die Externalität ist am größten, wenn sich wenige Firmen am Markt befinden und sie sinkt, je spezifischer die Ausrichtung einer Qualifizierungsmaßnahme ist. Außerdem betrachtet Stevens die spezifische und generelle Qualifizierungskomponente als endogene Größen: Betriebe und Beschäftigte bestimmen umgekehrt die Ausprägung beider Komponenten als Reaktion auf die Intensität des Wettbewerbs und die Höhe des Abwanderungsrisikos. In Gegenwart von externen Effekten sagt Stevens eine Verzerrung in der Komposition vermittelter Qualifikationen zugunsten der spezifischen Komponente vorher, da so Abwanderung vermieden werden kann. Je größer die Externalität, desto stärker diese Verzerrung.

Anhand der Theorien von Acemoglu/Pischke (1999a, 1999b) und Stevens (1994, 1996) wird deutlich, dass die Existenz von Poaching-Externalitäten an folgende Bedingungen geknüpft wird: Zum einen müssen Marktunvollkommenheiten vorliegen, aus denen eine Rente und somit ein Investitionsanreiz für Betriebe überhaupt erst entstehen kann. Zum anderen darf die Wahrscheinlichkeit, dass Arbeitnehmer nach einer Qualifizierungsmaßnahme im Betrieb verbleiben, nicht gleich Null oder Eins sein, d.h. Verbleib oder Abwanderung dürfen nicht sicher vorhersehbar sein.

Natürlich können die beschriebenen Argumente nur Gültigkeit besitzen, wenn Qualifikationen von Beschäftigten in fremden Betrieben überhaupt einen Nutzen entfalten, also aus inhaltlicher Sicht nicht rein betriebspezifisch sind. Wohl deshalb wird das vermutete Unterinvestitionsproblem von vielen Autoren auch als Kollektivgut-Problem interpretiert (OECD 2003; Kamphuis/Glebbeck/Van Lieshout 2010; Bosch 2010). Demnach stellen berufliche Qualifikationen eine allgemein zugängliche Ressource dar: Jeder Arbeitgeber kann Personen mit bestimmten benötigten Kenntnissen

und Fertigkeiten einstellen, unabhängig davon, ob er die Entwicklung dieser Qualifikationen mitfinanziert hat oder nicht. Ökonomen sprechen vom Merkmal der Nicht-Exkludierbarkeit. Die Bereitstellung solcher Güter bringt in der Regel ein sogenanntes Trittbrettfahrer-Problem mit sich. Im konkreten Fall wird ein Anreiz für Betriebe gesehen, auf eigene Qualifizierungsaktivitäten zu verzichten und stattdessen Arbeitnehmer zu rekrutieren, die durch andere Betriebe qualifiziert wurden (vgl. OECD 2003, S. 125ff.). Dies würde einen Schaden, sogenannte negative Externalitäten, für die investierenden Betriebe verursachen, da diese nicht in den Genuss der Investitionserträge kämen. Die logische Konsequenz wäre gemäß dieser Interpretation die Unterinvestition, weil viele Arbeitgeber sich entscheiden würden, auf Kosten anderer Betriebe Trittbrett zu fahren (vgl. Kamphuis/Glebbeck/Van Lieshout 2010, S. 274f.).

Die beschriebenen Argumente stehen nicht in Konkurrenz zueinander. Sowohl die von Acemoglu/Pischke und Stevens beschriebenen, mit Poaching-Externalitäten verbundenen Probleme als auch eine Trittbrettfahrerproblematik können unabhängig voneinander vorliegen. Nichtsdestotrotz sind alle drei Argumentationsweisen auf die Annahme zurückzuführen, dass personengebundene Kenntnisse und Fertigkeiten von Personen, deren Entwicklung aufgrund von Marktunvollkommenheiten (teilweise) durch Unternehmen finanziert wurde, eine nicht-exkludierbare Ressource darstellen.

Die dargelegten Theorien liefern das Hauptargument für die Einführung umlagefinanzierter Fondssysteme zu Aus- oder Weiterbildungszwecken (Stevens 2001; Greenhalgh 2002; Kamphuis/Glebbeck/Van Lieshout 2010). Diese sollen ein mögliches Unterinvestitionsproblem überwinden, indem sie Arbeitgeber zu einem (meist an der Lohnsumme zu bemessenden) finanziellen Beitrag verpflichten, der einem sektoral oder national organisierten Fonds zufließt. Weltweit sind solche Modelle durchaus verbreitet (Müller/Behringer 2012), in Deutschland eher rar. Allerdings wird ein nationaler Weiterbildungsfonds in Deutschland häufig von gewerkschaftlicher Seite und aktuell auch aus der Wissenschaft gefordert (Bosch 2012). An dieser Debatte um die Fondsfinanzierung wird deutlich, dass nicht nur ein akademisches sondern auch ein beträchtliches politisches Interesse an Untersuchungen besteht, die dazu beitragen können, die Relevanz und gegebenenfalls auch die Größenordnung eines entsprechenden Unterinvestitionsproblems einzuschätzen.

## **2. Empirische Vorgehensweise**

Eine Implikation aus dem Gesagten ist, dass sich die Investitionsanreize für Betriebe verringern müssten, je schwerer fremde Betriebe von der Nutzung der (mit-)finanzierten, aus inhaltlicher Sicht (teilweise) generellen, Qualifikationen auszuschließen sind. Zu welchem Grad dies möglich ist, zeigt sich in der Praxis auch an der Abwanderungsquote. Höhere Fluktuationsraten sollten also zu einem geringeren betrieblichen Weiterbildungsengagement führen.

Ein empirischer Test muss allerdings gewährleisten, dass die beobachteten Abwanderungsraten nicht nur die Ausprägung der Marktbedingungen widerspiegeln. Denn dann würde ein berechneter negativer Effekt möglicherweise lediglich die Reaktion der Betriebe auf eine faktische (De-)Spezifizierung von Qualifikationen ausdrücken. Eine solche Reaktion wäre aber nicht zwingend ein Widerspruch gegen die Humankapitaltheorie und mit einer Unterinvestitionsproblematik verbunden. Sie würde zunächst einmal nur belegen, dass die Marktbedingungen die Aufteilung der Weiterbildungsfinanzierung zwischen Arbeitgebern und Beschäftigten beeinflussen. So wäre z.B. denkbar, dass die Beschäftigten einen mit effizienteren Märkten verbundenen Rückgang der betrieblichen Ausgaben durch eine Steigerung des Eigenanteils kompensieren würden. Insofern sind im Test die Marktbedingungen möglichst konstant zu halten.<sup>3</sup>

*Proposition I: Je höher die Fluktuation der Belegschaft, desto geringer fallen bei fixen Marktbedingungen (und unter Berücksichtigung der Effekte von Drittvariablen) die Wahrscheinlichkeit für ein finanzielles Weiterbildungsengagement von Betrieben und die betrieblichen Weiterbildungs Ausgaben aus.*

Die Bestätigung von Proposition I ist allerdings allein noch kein ausreichender Beleg für eine Unterinvestition. Denn wenn der negative Zusammenhang nur Bildungsinvestitionen, die aus inhaltlicher Sicht als spezifisch gelten müssen, betraf, wäre wiederum kein zwingender Widerspruch gegen die Humankapitaltheorie (HKT) gegeben. Der HKT zufolge teilen Betriebe Kosten und Erträge solcher Investitionen mit den Beschäftigten, um deren Abwandern zu verhindern. Je stärker die Fluktuation, desto geringer dürfte der finanzielle Anteil sein, den Betriebe zu übernehmen bereit sind. Damit sicher von einer Unterinvestition ausgegangen werden kann, sollte der empirisch ermittelte Effekt für generelle Investitionen stärker ausfallen als für spezifische.

*Proposition II: Höhere Fluktuationsraten beeinträchtigen betriebliche Weiterbildungsinvestitionen, die aus inhaltlicher Sicht überwiegend generellen Charakter haben, in stärkerem Maße als Investitionen, die eher betriebsspezifischer Natur sind.*

Einige Studien haben sich bereits mit dem Zusammenhang zwischen Fluktuation und betrieblichen Qualifizierungsaktivitäten beschäftigt (Feuer/Glick/Desai 1987; Krueger/Rouse 1998; Brunello/De Paola 2008, 2009; Muehleemann/Wolter 2006; Brunello/Gambarotta 2004; Lynch/Black 1998; Neubaumer u.a. 2006). Sie können hier nicht ausführlich diskutiert werden. Zusammenfassend lässt sich jedoch konstatieren, dass sie aufgrund ihrer unterschiedlichen Vorgehensweisen und der oftmals unklaren kausalen Beziehung zwischen erklärenden und abhängigen Variablen noch keine

---

3 Ein potenzielles Problem besteht darin, dass die Marktbedingungen in multivariaten Analysen möglicherweise kaum unabhängig von den Fluktuationsraten kontrolliert, also konstant gehalten, werden können. Die Problematik wird im Projektabschlussbericht ausführlich diskutiert.

eindeutige und robuste Aussage zur praktischen Relevanz einer durch Abwanderung (*Poaching*) verursachten Unterinvestitionsproblematik ermöglichen. Die vorliegende Untersuchung soll einen Beitrag zu dieser Literatur leisten.

Da für Deutschland keine Datensätze vorliegen, die Informationen zu Weiterbildungsinvestitionen und Belegschaftsfluktuation auf betrieblicher Ebene vereinen und eine Überprüfung der abgeleiteten Propositionen ermöglichen, führte das BIBB im Jahr 2011 eine entsprechende Erhebung durch (BIBB-FluCT-Erhebung). Mittels einer geschichteten Zufallsstichprobe wurden deutschlandweit 1.238 Betriebe mit mindestens fünf sozialversicherungspflichtig Beschäftigten ausgewählt und in einem 30-minütigen CATI zu ihrem Weiterbildungsengagement und dem Abwanderungsverhalten der Beschäftigten im Jahr 2010 befragt. Neben etlichen weiteren Aspekten machten die Befragten außerdem Angaben zur geografischen Lage des Betriebes.

Zur Überprüfung der abgeleiteten Propositionen dienten ein logistisches Regressionsmodell (Logit) mit der Weiterbildungsinzidenz als abhängiger Variable (AV) sowie ein OLS- und Tobit-Modell, jeweils mit den Weiterbildungsausgaben je beschäftigter Person als AV. Die OLS- und Tobit-Modelle wurden je einmal für alle Betriebe und einmal für die Subgruppe der weiterbildungsaktiven Betriebe geschätzt. Das Hauptaugenmerk lag auf dem Effekt der Beschäftigtenfluktuation, wobei alle Personalabgänge in die Berechnung der Fluktuationsrate eingingen, nach denen die Beschäftigten prinzipiell anderen Arbeitgebern zur Verfügung standen (Fluktuationsrate 1). Die Schätzungen berücksichtigten zudem etliche weitere erklärende Faktoren, auf die hier nicht im Einzelnen eingegangen wird. Nennenswert sind jedoch die Variablen, welche zur Kontrolle der Marktbedingungen dienen: die Betriebsgröße, die Region (Ost/West), die Distanz des Betriebes zum nächsten Ballungszentrum und die Präsenz eines Industrie- oder Branchenclusters. Zusätzlich wurde kontrolliert, ob ein Betrieb zum verarbeitenden Gewerbe, zu Wirtschaftszweigen mit geringen Qualifikationsanforderungen, zum Dienstleistungssektor oder zum öffentlichen Sektor bzw. zum Non-Profit Sektor gehört.

Trotz Berücksichtigung dieser Drittfaktoren erlauben die genannten Verfahren jedoch nicht zwingend die kausale Interpretation des berechneten Effektes. Die Fluktuationsrate kann nicht nur die Weiterbildungsstrategie der Betriebe prägen, sondern auch selbst durch diese beeinflusst werden (Brunello/De Paola 2009); sie ist eine endogene Variable. Dadurch wird der gesuchte Effekt möglicherweise überschätzt. Um dies zu vermeiden, musste der exogene Anteil der Fluktuationsrate separiert werden. Die einschlägige Methode ist der sogenannte Instrumentvariablenansatz (vgl. Stock 2001). Er erfordert eine Instrumentvariable (IV), die zwar ausreichend stark mit den Fluktuationsraten korreliert, aber weder einen eigenen Effekt auf das betriebliche Weiterbildungsverhalten hat, noch selbst durch dieses beeinflusst wird (Exogenitätsannahme). Gewählt wurde als IV die Einwohnerzahl der größten Stadt, die vom jeweils betrachteten Betrieb aus in maximal 45 Minuten mit dem Auto oder Zug erreichbar ist. Sie diente im ersten Schritt dazu, den exogenen Anteil der Fluktuationsraten zu

erklären, bevor dieser Anteil im zweiten Schritt als Erklärungsfaktor in die eigentliche interessierende Regressionsgleichung einging.

### 3. Schätzergebnisse<sup>4</sup>

Die Standard-Modelle weisen durchweg einen negativen Effekt der Fluktuationsrate 1 aus. In den bevorzugten Logit- und Tobit-Modellen ist dieser zudem signifikant (siehe Tab. 1). Da der Koeffizient allerdings weder in den OLS-Schätzungen für die gesamte Stichprobe noch in den Schätzungen für die Teilstichprobe der Weiterbildungsbetriebe signifikant wird, hat es zunächst den Anschein, dass im Wesentlichen die binäre Entscheidung für oder gegen ein Weiterbildungsengagement in negativem Zusammenhang mit den Fluktuationsraten steht. Sobald ein Betrieb die Entscheidung für ein Engagement gefällt hat, ist kein statistisch abgesicherter Zusammenhang zwischen der Höhe seiner Weiterbildungsausgaben und der Fluktuation erkennbar. Auch wenn Beschäftigte nach der Trennung vom Arbeitgeber anderen Betrieben nicht zur Verfügung stehen (Fluktuationsrate 2), zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen Fluktuation und dem betrieblichen Weiterbildungsverhalten.

	alle Betriebe			nur Weiterbildungsbetriebe		
	Logit WB- Inzidenz [0/1]	OLS WB-Kost./ Besch. [€]	Tobit WB-Kost./ Besch. [€]	OLS WB-Kost./ Besch. [€]	Tobit WB-Kost./ Besch. [€]	Tobit WB-Kost./ Besch. [€]
<i>abhängige Variable</i>						
Fluktuationsrate 1 (AN steht nach Abgang anderen Betrieben z.V.)	0,986** (0,00514)	-1,099 (0,681)	-3,918** (1,738)	-1,615 (2,733)	-1,765 (2,678)	-3,254* (1,932)
Fluktuationsrate 2 (Abgänge weg. Ruhestand u.ä.)	0,982 (0,0235)	-2,361 (6,046)	-5,261 (4,103)	-0,921 (8,845)	-2,647 (3,338)	-2,766 (3,375)
Interaktionsterm						8,902 (11,30)
Spezifität der Weiterbildungen (0 = eher generell, 1 = eher spezifisch)				96,80 (77,35)	104,4 (74,67)	51,75 (86,86)
Tarifvertrag (0 = Nein, 1 = Ja)	0,713 (0,165)	-159,8*** (54,27)	-194,5*** (60,09)	-215,2*** (69,06)	-217,1*** (60,05)	-212,8*** (60,93)
Interessenvertretung (0 = Nein, 1 = Ja)	1,887* (0,619)	128,0* (74,22)	162,9** (78,04)	113,2 (81,33)	93,80 (75,16)	91,57 (75,10)
Betriebs-/Dienstvereinb. zur WB (0 = Nein, 1 = Ja)		-32,29 (74,43)	-28,48 (64,64)	-2,282 (77,69)	31,05 (57,50)	33,44 (57,46)
Einnahmen aus WB-Umlage (0 = Nein, 1 = Ja)		-20,35 (76,23)	18,85 (90,91)	1,229 (77,49)	21,05 (66,46)	7,996 (70,62)

4 Alle durchgeführten Schätzungen basieren auf betriebsgewichteten (Merkmale: Betriebsgröße und Region) und imputierten Daten. Für Details zu Variablenkonstruktion, Imputation, Gewichtung sowie Variationen der Schätzspezifikation wird auf den Projektbericht verwiesen.

	alle Betriebe			nur Weiterbildungsbetriebe		
	Logit WB- Inzidenz [0/1]	OLS WB-Kost./ Besch. [€]	Tobit WB-Kost./ Besch. [€]	OLS WB-Kost./ Besch. [€]	Tobit WB-Kost./ Besch. [€]	Tobit WB-Kost./ Besch. [€]
<b>abhängige Variable</b>						
Innovativität (0 = gering, 1 = hoch)	0,742 (0,164)	61,40 (37,64)	64,00 (45,43)	104,5** (47,72)	114,3*** (44,10)	120,2*** (45,71)
F+E im Betrieb (0 = Nein, 1 = Ja)		1,298 (65,82)	-6,618 (78,80)	61,82 (85,59)	74,44 (83,56)	72,16 (84,22)
WB-Organisation (0 = geringe Prof., 1 = hohe Prof.)	2,763*** (0,629)	176,0*** (49,95)	226,6*** (57,11)	134,5** (54,49)	112,3** (49,56)	111,9** (49,34)
Anforderung (-1 = gestiegen, 0 = unverändert, 1 = gesunken)	0,484*** (0,123)	-125,8*** (35,09)	-197,9*** (56,91)	-89,73** (41,66)	-70,88* (37,13)	-68,39* (37,12)
Sensibilität – Nutznießen anderer (0 = Nein, 1 = Ja)		-73,19 (47,13)	-97,38 (66,14)	-59,39 (61,98)	-43,33 (57,72)	-43,25 (57,88)
Sensibilität – Abwanderungsrisiko (0 = Nein, 1 = Ja)		36,37 (53,69)	24,47 (60,52)	20,62 (68,83)	8,905 (62,75)	15,34 (61,89)
Rückzahlungsvereinbarungen (0 = Nein, 1 = Ja)		143,2*** (55,23)	185,8*** (59,55)	117,8** (59,49)	104,1* (54,42)	105,4* (54,26)
Region (0 = West, 1 = Ost)	0,625** (0,130)	-119,7*** (41,00)	-133,6*** (48,19)	-116,0** (51,90)	-92,85** (44,88)	-87,63** (44,37)
Entfernung Ballungszentren (0 = bis zu 50 km, 1 = über 50 km)	0,694* (0,146)	-64,16* (38,31)	-81,20* (45,22)	-35,23 (49,58)	-19,40 (46,00)	-21,00 (45,47)
Industriecluster (0 = Nein, 1 = Ja)	1,041 (0,254)	-11,75 (43,53)	-13,02 (52,54)	-22,77 (57,44)	-18,32 (52,57)	-19,66 (52,94)
<b>Betriebsgröße (Ref: 5–9 Besch.)</b>						
10–49 Beschäftigte	0,930 (0,206)	-146,2*** (50,75)	-146,4** (60,36)	-211,5*** (69,38)	-208,8*** (65,45)	-211,8*** (65,93)
50–249 Beschäftigte	1,904** (0,601)	-272,4*** (70,33)	-239,2*** (74,71)	-333,6*** (83,64)	-305,7*** (78,30)	-302,4*** (77,97)
250 u. mehr Beschäftigte	2,973*** (1,289)	-279,5*** (97,25)	-234,5** (98,78)	-346,8*** (112,7)	-299,5*** (103,2)	-303,8*** (103,6)
<b>Branche (Ref: Produz. Gewerbe)</b>						
geringe Qualifikationsanforderung	0,760 (0,222)	-31,65 (64,28)	-53,97 (81,32)	13,99 (89,35)	27,04 (87,73)	31,48 (87,56)
Dienstleistungen	1,310 (0,447)	104,3 (67,53)	121,0 (82,07)	148,1* (81,37)	126,0 (77,93)	130,3* (78,84)
Öff. Sektor/Non-Profit	1,992* (0,678)	-94,19 (59,57)	-48,70 (70,95)	-107,2 (70,44)	-95,71 (69,79)	-92,42 (70,19)
<b>N</b>	<b>1.216</b>	<b>1.205</b>	<b>1.206</b>	<b>1.003</b>	<b>1.004</b>	<b>1.004</b>
<b>Pseudo-R<sup>2</sup></b>			<b>0,0152</b>		<b>0,0152</b>	<b>0,0116</b>
Anmerkung: *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1. Konstante nicht berichtet. Imputierte Daten. Die Koeffizienten des Logit-Modells wurden in Chancen-verhältnisse transformiert. Wegen der geringen Varianz in der abhängigen Variablen blieben Kovariate, die in den übrigen Modellen durchweg insignifikant sind, im Logit-Modell außen vor. Für die mehrfach imputierten Modelle wird kein R <sup>2</sup> berichtet.						

Tabelle 1: Schätzergebnisse (Logit-, OLS-, Tobitmodelle)

Wird ein Interaktionsterm zwischen der Fluktuationsrate und einer Variablen integriert, die angibt, ob Qualifizierungsmaßnahmen des Betriebes inhaltlich eher generell oder spezifisch sind, weist die Fluktuationsrate in der Teilstichprobe der Weiterbildungsbetriebe (im Gegensatz zu den Regressionen ohne Interaktionsterm) einen signifikant negativen Koeffizienten auf. Daraus lässt sich schließen, dass die Fluktuation bei Betrieben mit überwiegend genereller Weiterbildung nachweislich in negativem Zusammenhang mit dem Ausgabenniveau steht (siehe Tab. 1). Eine statistisch abgesicherte Aussage über den Zusammenhang in Betrieben mit überwiegend spezifischer Qualifizierung kann nicht getroffen werden, da der Interaktionseffekt zwar das erwartete Vorzeichen trägt, aber insignifikant bleibt. Letzteres ist unter Umständen der relativ geringen Anzahl an Betrieben in dieser Gruppe geschuldet. Alles in allem kann der Befund daher vorsichtig als Beleg für Proposition 2 interpretiert werden.

Es bleibt aber anzumerken, dass die berechneten Effekte eine relativ niedrige Größenordnung aufweisen, wenn man sie mit den Mittelwerten der jeweiligen abhängigen Variablen vergleicht. So wäre ein Anstieg der Fluktuationsrate um einen Prozentpunkt mit einer Reduktion der Wahrscheinlichkeit für ein betriebliches Weiterbildungsengagement um 0,16 Prozentpunkte (von 87,3% auf 87,1%) verbunden. Dies lässt sich durch Berechnung der marginalen Effekte aus den Koeffizienten des Logit-Modells ermitteln, wobei für alle übrigen Kovariate der Mittelwert zugrunde gelegt wird. Auch der Effekt auf die Ausgaben je beschäftigter Person ist überschaubar. Das Tobit-Modell legt nahe, dass ein Anstieg der Fluktuationsrate um einen Prozentpunkt mit einer Verringerung der Weiterbildungsinvestitionen um etwa vier Euro pro Person einhergeht. Angesichts der durchschnittlichen Fluktuationsrate von 9,0 Prozent über alle Betriebe hinweg, stehen realistische Veränderungen des Abwanderungsverhaltens also nur in einem schwachen Zusammenhang mit den betrieblichen Ausgabenniveaus in der beruflichen Weiterbildung.

Nimmt man zusätzlich eine binäre Variable, die abbildet, ob ein Betrieb Un- und Angelernte beschäftigt, als Maß für die Qualifikationsstruktur in die Modelle auf, so verringert sich der berechnete Effekt weiter (siehe Tab. 2). Im Logit-Modell wird er sogar insignifikant, was impliziert, dass die Qualifikationsstruktur der Belegschaft tatsächlich eine wichtige Determinante der Entscheidung für oder gegen ein Weiterbildungsengagement ist. Bei bestimmten Änderungen der Schätzspezifikation bleibt der Zusammenhang zwar auch im binären Modell schwach-signifikant, wird aber in seiner Höhe weiter reduziert. Was die Weiterbildungsinzidenz betrifft, dürfte ein negativer Zusammenhang mit der Beschäftigtenfluktuation somit zumindest teilweise durch die Beschäftigtenstruktur, die mit der Fluktuation korreliert ist, erklärt werden. Die Beschäftigung Un- und Angelernter geht mit höherer Fluktuation einher – und möglicherweise gleichzeitig mit einem höheren Anteil an Routinetätigkeiten im Betrieb bzw. geringerem Weiterbildungsbedarf.

<b>alle Betriebe</b>	<b>Logit (Q)</b>	<b>Tobit (Q)</b>	<b>IV-Probit</b>	<b>IV-Tobit</b>
<i>abhängige Variable</i>	<i>WB-Inzidenz [0/1]</i>	<i>WB-Kost./ Besch. [€]</i>	<i>WB-Inzidenz [0/1]</i>	<i>WB-Kost./ Besch. €]</i>
Fluktuationsrate 1 <i>(AN steht nach Abgang anderen Betrieben z.V.)</i>	0,993 <i>(0,00505)</i>	-3,383* <i>(1,742)</i>	-0,0163 <i>(0,0216)</i>	-5,012 <i>(8,311)</i>
Fluktuationsrate 2 <i>(Abgänge weg. Ruhestand u.ä.)</i>	0,977 <i>(0,0229)</i>	-5,393 <i>(4,137)</i>	-0,00837 <i>(0,0159)</i>	-5,753 <i>(5,358)</i>
Interaktionsterm	0,983 <i>(0,0102)</i>	-0,859 <i>(3,675)</i>		
Moderator: Anteil ger. qual. Besch.	0,607* <i>(0,169)</i>	-93,92 <i>(57,23)</i>		
Tarifvertrag <i>(0 = Nein, 1 = Ja)</i>	0,750 <i>(0,176)</i>	-189,6*** <i>(57,88)</i>	-0,191 <i>(0,134)</i>	-201,1*** <i>(60,27)</i>
Interessenvertretung <i>(0 = Nein, 1 = Ja)</i>	1,845* <i>(0,609)</i>	157,0** <i>(76,46)</i>	0,253 <i>(0,204)</i>	175,7** <i>(83,47)</i>
Betriebs-/Dienstvereinb. zur WB <i>(0 = Nein, 1 = Ja)</i>		-21,29 <i>(63,85)</i>		-10,64 <i>(64,37)</i>
Einnahmen aus WB-Umlage <i>(0 = Nein, 1 = Ja)</i>		16,30 <i>(92,70)</i>		23,61 <i>(93,29)</i>
Innovativität <i>(0 = gering, 1 = hoch)</i>	0,718 <i>(0,160)</i>	58,34 <i>(45,24)</i>	-0,150 <i>(0,131)</i>	81,93* <i>(45,39)</i>
F + E im Betrieb <i>(0 = Nein, 1 = Ja)</i>		-6,052 <i>(78,92)</i>		-4,063 <i>(81,49)</i>
WB-Organisation <i>(0 = geringe Prof., 1 = hohe Prof.)</i>	2,698*** <i>(0,621)</i>	222,0*** <i>(57,48)</i>	0,513*** <i>(0,165)</i>	211,5*** <i>(63,24)</i>
Anforderung <i>(-1 = gestiegen, 0 = unverändert, 1 = gesunken)</i>	0,527** <i>(0,138)</i>	-185,7*** <i>(56,44)</i>	0,253 <i>(0,204)</i>	-184,5*** <i>(68,97)</i>
Sensibilität – Nutznießen anderer <i>(0 = Nein, 1 = Ja)</i>		-99,44 <i>(66,36)</i>		-89,35 <i>(67,52)</i>
Sensibilität – Abwanderungsrisiko <i>(0 = Nein, 1 = Ja)</i>		24,91 <i>(60,61)</i>		21,44 <i>(71,92)</i>
Rückzahlungsvereinbarungen <i>(0 = Nein, 1 = Ja)</i>		183,0*** <i>(59,57)</i>		193,9*** <i>(61,23)</i>
Region <i>(0 = West, 1 = Ost)</i>	0,552*** <i>(0,118)</i>	-147,6*** <i>(50,30)</i>	-0,251* <i>(0,151)</i>	-131,1*** <i>(48,83)</i>
Entfernung Ballungszentren <i>(0 = bis zu 50 km, 1 = über 50 km)</i>	0,709 <i>(0,152)</i>	-77,04* <i>(45,59)</i>		-92,67* <i>(49,06)</i>
Industriecluster <i>(0 = Nein, 1 = Ja)</i>	1,149 <i>(0,294)</i>	-1,887 <i>(53,38)</i>	0,0312 <i>(0,143)</i>	-2,254 <i>(52,72)</i>
<b>Betriebsgröße (Ref: 5–9 Besch.)</b>				
10–49 Beschäftigte	1,047 <i>(0,236)</i>	-129,9** <i>(61,18)</i>	-0,0341 <i>(0,129)</i>	-145,2** <i>(60,78)</i>
50–249 Beschäftigte	2,518*** <i>(0,852)</i>	-196,8*** <i>(75,90)</i>	0,362** <i>(0,178)</i>	-243,4*** <i>(76,29)</i>
250 u. mehr Beschäftigte	4,794*** <i>(2,247)</i>	-177,5* <i>(99,39)</i>	0,589*** <i>(0,227)</i>	-245,6** <i>(102,0)</i>

alle Betriebe	Logit (Q)	Tobit (Q)	IV-Probit	IV-Tobit
abhängige Variable	WB-Inzidenz [0/1]	WB-Kost./ Besch. [€]	WB-Inzidenz [0/1]	WB-Kost./ Besch. [€]
<b>Branche (Ref: Produz. Gewerbe.)</b>				
geringe Qualifikationsanforderung	0,721 (0,212)	-63,51 (79,85)	-0,156 (0,176)	-46,28 (83,43)
Dienstleistungen	1,125 (0,377)	96,11 (82,66)	0,183 (0,197)	109,6 (82,17)
Öff. Sektor/Non-Profit	1,783* (0,595)	-68,31 (71,13)	0,376* (0,201)	-52,51 (69,85)
<b>N</b>	<b>1.209</b>	<b>1.200</b>	<b>1.193</b>	<b>1.182</b>
<b>Pseudo-R<sup>2</sup></b>		<b>0,0154</b>		
Anmerkung: *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1. Konstante nicht berichtet. Imputierte Daten. Zum Logit-Modell vergleiche die Anmerkungen zu Tabelle 1. IV-Schätzung zur Erklärung der Weiterbildungsinzidenz wurde als Probit-Modell durchgeführt, weil die Methode der IV-Schätzung im verwendeten Software-Paket nicht für das logistische Modell implementiert ist. Das einfache Probit-Modell liefert keine anderen Ergebnisse als das einfache Logit-Modell.				

Tabelle 2: Qualifikationsstruktur und IV-Schätzungen

Zu guter Letzt bleibt die Richtung der Kausalbeziehung fragwürdig. Tabelle 2 zeigt, dass der zur Fluktuationsrate gehörige Koeffizient in den IV-Schätzungen insignifikant wird. Vorbehaltlich der Güte des Instruments wird dadurch suggeriert, dass die zuvor errechneten Koeffizienten eher den umgekehrten Effekt des betrieblichen Weiterbildungsengagements auf die Beschäftigtenfluktuation abbilden oder dass beide Größen sich gegenseitig beeinflussen und quasi simultan bestimmt werden.<sup>5</sup>

#### 4. Interpretation und weitere Befunde

Die Interpretation eines umgekehrten Kausalzusammenhangs wird auch durch die Sicht der Firmenvertreter/innen auf den Zusammenhang zwischen dem Abwanderungsrisiko, dem potenziellen Nutznießen anderer Betriebe und ihrem Weiterbildungsengagement gestützt. Es zeigt sich, ebenfalls auf Basis der BIBB-FluCT-Daten, dass die Befragten in Betrieben, die 2010 keine Weiterbildung (mit-)finanziert hatten, dem Abwanderungsrisiko im Vergleich zu anderen Hemmnissen mit Abstand die geringste Bedeutung für die Weiterbildungsabstinz ihres Betriebes beimaßen (Müller 2012) (siehe Abb. 1).

<sup>5</sup> Es sei angemerkt, dass durchaus Zweifel an der Exogenität der Instrumentvariablen angebracht werden können. Letztere werden im Projektbericht diskutiert. Die Ergebnisse der IV-Schätzung sind daher mit Vorsicht zu interpretieren. Folgenreicher wäre dieser Einwand aus Sicht des Autors aber, wenn die IV-Schätzungen einen Effekt der Fluktuation bestätigen würden.

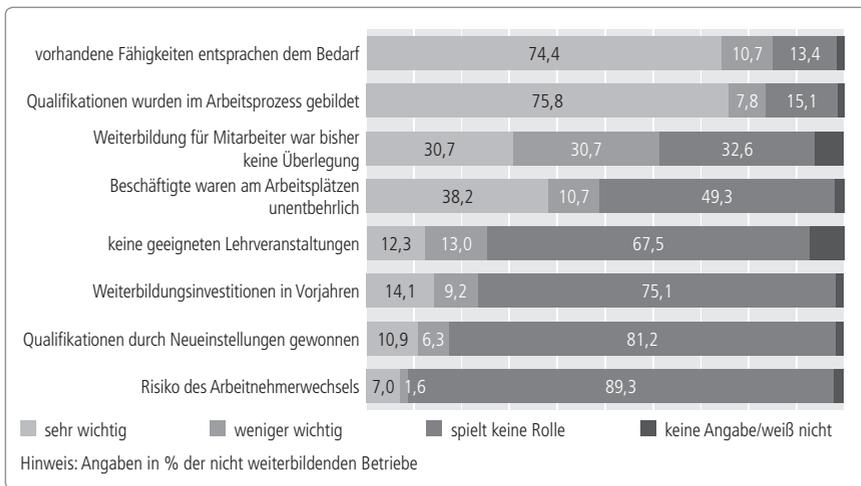


Abbildung 1: Gründe für die Weiterbildungsabstinz von Betrieben (Quelle: Müller 2012)

Umgekehrt ist die Verbesserung der Beschäftigtenbindung ein Motiv für rund 75 Prozent aller weiterbildenden Betriebe (siehe Abb. 2).

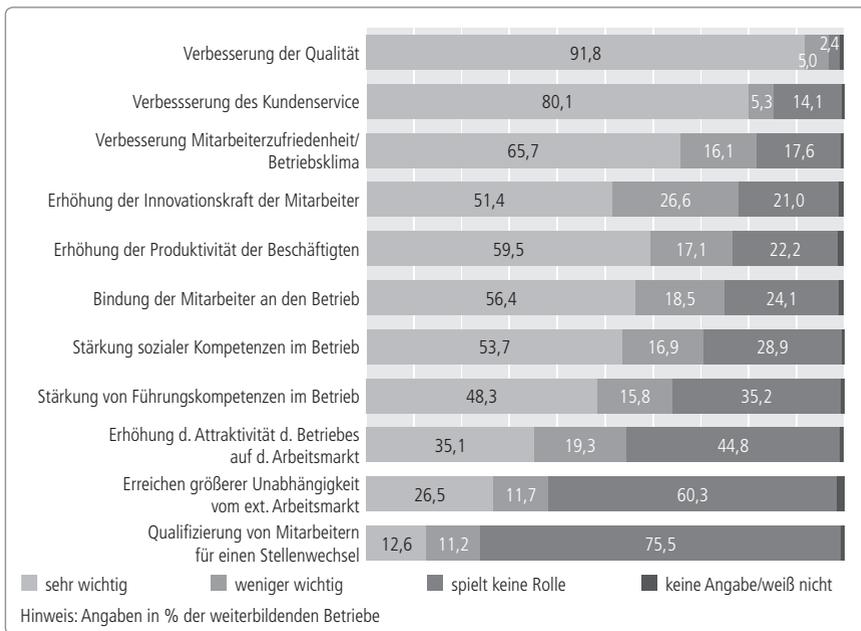


Abbildung 2: Weiterbildungsmotive der Betriebe (Quelle: Müller 2012)

Und ganz unabhängig vom eigenen Weiterbildungsengagement wird in etwa 86 Prozent aller Betriebe Weiterbildung als ein wichtiges Mittel zur Reduzierung der Fluktuation im Betrieb angesehen (siehe Abb. 3).

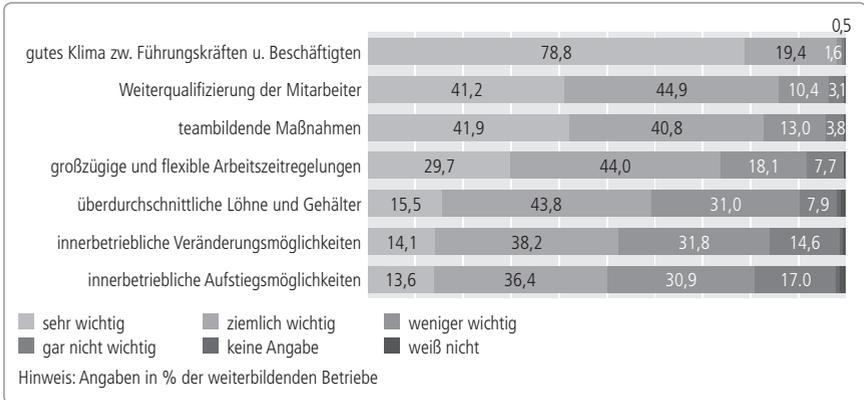


Abbildung 3: Mittel zur Reduzierung der Fluktuationsraten (Quelle: Müller 2012)

Unter verschiedenen anderen vorgegebenen Mitteln kommt nur noch dem guten Klima zwischen Vorgesetzten und Beschäftigten größere Bedeutung zu. Es ist also gut vorstellbar, dass der ermittelte Zusammenhang zwischen Fluktuation und Weiterbildungsengagement lediglich Ausdruck einer auf Mitarbeiterbindung ausgerichteten Personalpolitik ist. Das Weiterbildungsengagement mag hier nur einer von mehreren Bausteinen sein.

So gesehen bestätigen die Befunde Zweifel, die bereits von anderen an der Unterfinanzierungshypothese vorgebracht wurden (Brunello/De Paola 2009). Dennoch lassen sie nicht den Schluss zu, dass Poaching in der betrieblichen Wahrnehmung prinzipiell keine Rolle spielt. So äußerte etwa ein Viertel der Befragten, dass bei der Weiterbildungsentscheidung das potenzielle Abwanderungsrisiko eine Rolle spiele und immerhin noch knapp 16 Prozent gaben an, dass die mutmaßlich damit verbundenen Vorteile fremder Betriebe für sie entscheidungsrelevant sind (ebd.). Eine deskriptive Betrachtung der Weiterbildungsausgaben erweckt zudem den Eindruck, dass gerade die Gruppe der Betriebe, die sich sensibel für die Vorteile anderer Betriebe zeigt, weniger in Weiterbildung investiert (siehe Tab. 3). Es könnte demnach einen Unterschied für das Investitionsverhalten machen, ob „nur“ Abwanderung droht, oder ob befürchtet wird, dass andere Betriebe von den Investitionen profitieren und gegebenenfalls sogar bewusst Trittbrett fahren. Dass die Sensibilität für die Vorteile anderer Betriebe in den Kausalanalysen nicht in signifikantem Zusammenhang mit dem Weiterbildungsengagement steht, hängt möglicherweise auch mit der insgesamt relativ geringen Zahl der Betriebe zusammen, die eine solche Sensibilität äußerten.

„Bei der Planung des Weiterbildungsbudgets/Entscheidung über Weiterbildungsmaßnahmen ...			
		... spielt es eine Rolle, dass evtl. andere Betriebe von den Weiterbildungsinvestitionen profitieren können?“	
		Ja	Nein
„... spielt es eine Rolle, dass weitergebildete Mitarbeiter den Betrieb später auf eigenen Wunsch verlassen könnten?“	Ja	202	329
	Nein	208	277

Tabelle 3: Weiterbildungsausgaben je Beschäftigtem nach Sensibilität der Betriebe für Abwanderung und Nutznießen fremder Betriebe (in Euro) (Quelle: Müller 2012)

Schließlich deuten die Auswertungen aber auch darauf hin, dass es in der betrieblichen Praxis Möglichkeiten gibt, aus den (mit-)finanzierten Qualifikationen der Beschäftigten für eine bestimmte Zeit ein privates Gut zu machen. So kommt Rückzahlungsvereinbarungen (RZV) offensichtlich eine wichtige Rolle bei der Absicherung der betrieblichen Weiterbildungserträge zu. Wie die Regressionsergebnisse in den Tabellen 1 und 2 durchweg verdeutlichen, geht die Anwendung von RZV in Betrieben mit deutlich höheren betrieblichen Weiterbildungsausgaben einher. Die BIBB-FluCT-Daten zeigen zudem, dass RZV bereits häufig zum Einsatz kommen (Müller 2012). Dabei scheinen kleine Betriebe dieses Instrument bezogen auf die Zahl der Weitergebildeten nicht seltener zu nutzen als große.

## 5. Schlussbemerkungen

Auch wenn deskriptive Auswertungen Hinweise darauf geben, dass das Weiterbildungengagement von Betrieben, welche potenzielle Vorteile fremder Betriebe als Entscheidungskriterium sehen, geringer ist: Regressionsanalytische Verfahren liefern keinen starken Beleg für die Existenz einer durch Poaching verursachten flächendeckenden Unterfinanzierungsproblematik. In herkömmlichen Regressionsmodellen zeigt sich zwar ein negativer Zusammenhang zwischen der Belegschaftsfluktuation und dem betrieblichen Weiterbildungengagement. Dieser weist allerdings eine geringe Größenordnung auf. Darüber hinaus deuten zusätzliche Auswertungen an, dass es sich zumindest in Teilen um einen Scheineffekt handelt bzw. dass die beiden Größen in einem umgekehrten Kausalzusammenhang stehen oder sich wechselseitig beeinflussen. Forschungsbedarf besteht aber weiterhin hinsichtlich der Gruppe von Betrieben, die ausdrücklich angeben, dass die mutmaßlich mit ihren Weiterbildungsinvestitionen verbundenen Vorteile fremder Betriebe für sie entscheidungsrelevant seien. Dass diese Betriebe statistisch gesehen häufiger zu bestimmten Betriebsgrößenklassen, Regionen oder Wirtschaftszweigen gehören bzw. eine größere Nähe zu Städten oder Industrieclustern aufweisen, lässt sich jedenfalls kaum erkennen.

Angesichts der vorgelegten Befunde ist die Existenz einer kollektiven Finanzierungsproblematik als Argument für eine flächendeckende verbindliche Fondsfinanzierung möglicherweise weniger tragfähig als bisher angenommen. Ein Grund hierfür dürfte unter anderem sein, dass das Instrument der Rückzahlungsvereinbarung in Deutschland große Bedeutung erlangt hat, wenn es darum geht, Weiterbildungserträge abzusichern. Es sei aber deutlich darauf hingewiesen, dass die Auswertungen andererseits auch kein unmittelbares Argument gegen eine Fondsfinanzierung liefern, sofern andere gute Gründe für diese Lösung sprechen. Diese könnten sich z.B. auf Gerechtigkeitsaspekte (gleichmäßigere Beteiligung von KMU und geringqualifizierten Beschäftigten an betrieblicher Weiterbildung) oder auf die mit einer kollektiven Finanzierung verbundenen Steuerungsmöglichkeiten (etwa hinsichtlich der Abstimmung von Qualifizierungsaktivitäten und Qualifikationsbedarfen) beziehen.

## Literatur

- Acemoglu, D. (1997): Training and Innovation in an Imperfect Labour Market. In: *Review of Economic Studies*, H. 3, S. 445–464
- Acemoglu, D./Pischke, J.-S. (1999a): The Structure of Wages and Investment in General Training. In: *Journal of Political Economy*, H. 3, S. 539–572
- Acemoglu, D./Pischke, J.-S. (1999b): Beyond Becker: Training in Imperfect Labor Markets. In: *The Economic Journal*, H. 453, S. F112–F142
- Becker, G. S. (1962): Investment in human capital: A theoretical analysis. In: *Journal of Political Economy* H. 1, S. 9–49
- Bosch, G. (2012): Weiterbildungsfonds – ein Finanzierungsmodell auch für Deutschland? In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, H. 1, S. 23–26
- Brunello, G./De Paola, M. (2008): Training and economic density: some evidence from Italian provinces. In: *Labour Economics*, H.1, S. 118–140
- Brunello, G./De Paola, M. (2009): Is there under-provision of training? In: *Empirical Research in Vocational Education and Training*, H. 1, S. 1–18
- Brunello, G./Gamberotto, F. (2004): Agglomeration Effects on Employer-Provided Training: Evidence from the UK. IZA Discussion Paper 1055. Bonn
- Feuer, M. J./Glick, H. A./Desai, A. (1987): Is Firm-Sponsored Education Viable? In: *Journal of Economic Behavior and Organization*, H. 1, S. 121–136
- Greenhalgh, C. (2002): Does an Employer Training Levy Work? The Incidence of and Returns to Adult Vocational Training in France and Britain. In: *Fiscal Studies*, H. 2, S. 223–263
- Hashimoto, M. (1981): Firm-specific human capital as a shared investment. In: *American Economic Review*, H. 3, S. 475–482
- Kamphuis, P./Glebbeck, A. C./Van Lieshout, H. (2010): Do Sectoral Training Funds Stimulate Training? In: *International Journal of Training and Development*, H. 4, S. 273–290
- Krueger, A./Rouse, C. (1998): The Effect of Workplace Education on Earnings, Turnover and Job Performance. In: *Journal of Labor Economics*, H. 1, S. 61–94
- Leuven, E. (2005): The Economics of Private Sector Training: A Survey of the Literature. In: *Journal of Economic Surveys*, H. 1, S. 91–111
- Lynch, L. M./Black, S. E. (1998): Beyond the incidence of employer-provided training. In: *Industrial and Labor Relations Review*, H. 1, S. 64–81
- Muehleemann, S./Wolter, S. C. (2006): Regional Effects on Employer Provided Training: Evidence From Apprenticeship in Switzerland. CESifo Working Paper No. 1665

- Müller, N. (2012): Weiterbildung und Belegschaftsfluktuation in deutschen Betrieben. In: WSI Mitteilungen, H. 5, S. 365–373
- Müller, N./Behringer, F. (2012): Subsidies and Levies as Policy Instruments to Encourage Employer-Provided Training, OECD Education Working Paper No. 80. Paris
- Neubaeumer, R./Kohaut, S./Seidenspinner, M. (2006): Determinanten betrieblicher Weiterbildung – ein ganzheitlicher Ansatz zur Erklärung des betrieblichen Weiterbildungsverhaltens und eine empirische Analyse für Westdeutschland. In: Schmollers Jahrbuch, H. 3, S. 437–471
- OECD (Hg.) (2003): Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practices. Paris
- Pigou, A. C. (1912): Wealth and Welfare. London
- Stevens, M. (1994): A Theoretical Model of On-The-Job-Training with Imperfect competition. In: Oxford Economic Papers, H. 4, S. 537–562
- Stevens, M. (1996): Transferable training and poaching externalities. In: Booth, A. L./Snower, D. J. (Hg.): Acquiring skills – Market failures, their symptoms and policy responses. Cambridge, S. 21–40
- Stevens, M. (2001): Should firms be required to pay for vocational training? In: The Economic Journal, H. 6, S. 485–505
- Stock, J. H. (2001): Instrumental variables in statistics and econometrics. In: Smelser, N. J./Baltes, P. B. (Hg.): International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences. New York, S. 7577–7582

# Neuere Schätzungen zur öffentlichen und privaten Finanzierung der Erwachsenenbildung in Österreich

## 1. Einleitung

Obwohl seit den 1970er Jahren von der Erwachsenen- und Weiterbildung (EB/WB) als der „vierten Säule“ des Bildungswesens gesprochen wird, ist die Institutionalisierung dieses Bereichs nach wie vor im Vergleich zur festgefügten Erst(aus)bildung der Kinder und Jugendlichen nur schwach ausgeprägt. Letzteres wird bspw. in der Entschließung des Europäischen Rates vom 20.12.2011 klar festgestellt (EU-Rat 2011, S. C 372/2), wie auch die Notwendigkeit einer besseren Wissensbasis deutlich hervorgehoben wird (ebd., S. C 372/4 Ziff. 3.iv). Auch in den OECD-Bildungsindikatoren ist die Finanzierung der EB/WB noch nicht vergleichend erfasst, während es in den anderen Bildungsbereichen große Fortschritte gab.<sup>1</sup>

Auf nationaler Ebene gibt es große Schwierigkeiten, die Gesamtausgaben zu erfassen. Stefan Hummelsheim (2010) hat dies für Deutschland unternommen und stellt dabei fest:

Hervorzuheben ist, dass die Kalkulation eines Weiterbildungsgesamtbudgets ein schwieriges methodisch-statistisches Unterfangen ist, das aufgrund der mangelhaften Datenlage nur Schätzungen der Größenordnungen des Gesamtbudgets wie auch seiner anteiligen Zusammensetzung anbieten kann (Hummelsheim 2010, S. 11).

Diese Aussage gilt vollumfänglich auch für unsere hier präsentierte Studie, wie auch die gewählten Abgrenzungen und begrifflichen Verständnisse sehr ähnlich zu dieser deutschen Studie sind. Eine Erfassung der Gesamtausgaben wurde parallel auch im Rahmen des britischen „Inquiry into the Future for Lifelong Learning“ (IFLL) angestellt (vgl. Williams u.a. 2010).

Die Finanzierungsfrage ist ein ambivalenter Punkt in den österreichischen bildungspolitischen Auseinandersetzungen. Einerseits sind die stark dominierenden öffentlichen Ausgaben für das formale Bildungswesen vergleichsweise hoch – vor allem in der Betrachtung pro Schülerin<sup>2</sup> – andererseits ist die Forderung nach einer weiteren

1 In der OECD-Bildungsstatistik 2012 werden zwar in einem Indikator (OECD 2012, Indicator C6, S. 408ff.) einige Aspekte der Beteiligung an EB/WB und der Finanzierung durch Unternehmen in Vergleichsindikatoren aufgearbeitet, aber es gibt noch keine Angaben zu den Gesamtausgaben.

2 Da seit mehr als 100 Jahren die männliche Form auch für weibliche Subjekte gestanden ist, erscheint es gerechtfertigt, für die nächsten 100 Jahre umgekehrt die weibliche Form auch für männliche Subjekte zu verwenden.

Steigerung der finanziellen Ressourcen ebenfalls sehr prominent in den politischen Diskursen. Laufende Reformen der Kinder- und Jugendbildung implizieren auch beträchtliche Ressourcensteigerungen von der Vorschule über die Pflichtschule bis zum Hochschulwesen (vgl. die Indikatoren im aktuellen Nationalen Bildungsbericht: Bruneforth/Lassnigg 2012, Indikatoren A und B). Gleichzeitig gibt es im Zuge der Wirtschafts- und Finanzkrise die Imperative zur Konsolidierung der öffentlichen Haushalte. Eine nationale Regierungsstrategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich (LLL-Strategie) wurde nach fast 10-jährigem Vorlauf 2011 beschlossen. Es fragt sich nun, was an Ressourcen für die EB/WB übrig bleibt.

Es gibt jedoch keine reguläre und außer Streit stehende Wissensbasis über die Finanzierung der EB/WB in Österreich. Als Budgetziel für die LLL-Strategie fungiert lediglich die *„Erhöhung der Ausgaben für Bildung gemäß OECD-Indikator von 5,4 Prozent des BIP im Jahr 2007 auf 6 Prozent des BIP im Jahr 2020“* (Republik Österreich 2011, S. 4), also ein Indikator, der alle Bildungsbereiche umfasst. In den letzten Jahren wurde versucht, die Informationsprobleme durch eine Serie von Forschungsprojekten sukzessive bis zu einem gewissen Grad zu überbrücken und eine Wissensbasis aufzubauen (Lassnigg u.a. 2006, 2008, 2012).<sup>3</sup> Der Ansatz in diesen Studien war, die verfügbaren Informationen aus den jeweils aktuell vorhandenen Datenbasen in einem konsistenten Gesamtrahmen zusammenhängend auszuwerten. Sie bauen auch aufeinander auf, indem jeweils die zusätzlich verfügbaren Informationen genutzt wurden, um Unschärfen zu klären, die Klassifikationen zu verbessern etc.

Im Folgenden werden der Ansatz und die Datenquellen in Grundzügen beschrieben und das zusammenfassende Ergebnis dargestellt (vgl. Abschnitt 2), anschließend wird etwas detaillierter auf die Ergebnisse für die Teilbereiche der Finanzierung eingegangen: öffentliche Ausgaben (vgl. Abschnitt 3) sowie private Ausgaben der Unternehmen und der einzelnen Bürgerinnen (vgl. Abschnitt 4). Abschließend werden einige zusammenfassende Punkte hervorgehoben und weitergehende Fragen formuliert (vgl. Abschnitt 6).

## 2. Der Ansatz der Untersuchungen und das Gesamtergebnis

Die Analyse der Ausgaben in Österreich erfolgte in mehreren Wellen mit zunehmend besseren Quellen. Es werden vor allem vier grundlegende Informationsbasen ausgewertet: (1) die staatlichen Ausgaben aufgrund der Rechnungsabschlüsse der Gebietskörperschaften, (2) die Geschäftsberichte des Arbeitsmarktservice (AMS) zu den Qualifizierungsmaßnahmen in der Arbeitsmarktpolitik (AMP), welche zusammen die öffentlichen Ausgaben bilden. (3) Für die Ausgaben der Unternehmen wurden zwei Wellen des Europäischen „Continuing Vocational Training Survey“ (CVTS2 und 3)

---

3 Diese Projekte wurden von einem Player in den politischen Auseinandersetzungen, der gesetzlichen Interessenvertretung der Arbeitnehmerinnen AK Wien (Kammer für Arbeiter und Angestellte, URL: <http://wien.arbeiterkammer.at/meineak.htm>) finanziert.

verwendet und (4) für die Ausgaben der einzelnen Bürgerinnen wurde zuerst auf österreichische Erhebungen zurückgegriffen, dann wurde das Ad-hoc-Modul zur Arbeitskräfteerhebung (AKE) 2003 und zuletzt der Europäische „Adult Education Survey“ (AES) ausgewertet.

## 2.1 Der Ansatz der aktuellen Studie von 2012

Für eine möglichst hohe Aktualität der Ergebnisse, wurden die öffentlichen Ausgaben für 2009 als zeitlicher Ankerpunkt verwendet. Da die punktuellen Erhebungen aus verschiedenen Zeitpunkten stammen (CVTS3: 2005; AES: 2007), wurden alle Finanzdaten (auch die früheren Zeitpunkte bei den öffentlichen Ausgaben) mittels BIP-Deflatoren (OECD 2011) auf das Preisniveau von 2009 gebracht. Dies hat den Vorteil, dass sich reale Vergleiche ergeben, es bedeutet aber auch, dass die präsentierten geschätzten Werte von den Originalwerten in den Erhebungen abweichen. Im Ansatz dieser Studien sind vor allem drei Aspekte zu betonen:

1. Es sollten soweit möglich die gesamten Ausgaben für EB/WB in Österreich erfasst werden, sowohl die direkten Ausgaben für die Lern- und Bildungsaktivitäten als auch indirekte Ausgaben (z.B. Lebensunterhalt soweit von Dritten finanziert) und Opportunitätskosten (z.B. Kosten für Lernen während der Arbeitszeit); als Kernbereich werden aber die direkten Ausgaben gesehen.
2. Es werden im Prinzip drei Typen von Ausgabenträgerinnen unterschieden: die öffentliche Hand, die Unternehmen und die Bürgerinnen. Obwohl neuerdings stark betont wird, dass letztlich alle Ausgaben von den Bürgerinnen stammen (diese tragen die öffentlichen Ausgaben über die Steuern und die Unternehmensausgaben über den Konsum und die Preise; vgl. Falch/Oosterbeek 2011; Dohmen/Timmermann 2010), ist diese Unterscheidung zwischen öffentlich und privat für die politischen Auseinandersetzungen um die Entwicklung und Förderung der EB/WB doch von Bedeutung, da über die Umverteilung durch die öffentlichen Ausgaben im Prinzip ein öffentliches Interesse verfolgt werden kann. Eine spezielle Problematik tritt bei der Arbeitsmarktpolitik auf, die einerseits von ihrem Auftrag her keine genuin bildungspolitischen Aufgaben hat, und die andererseits über Beiträge von den Unternehmen und den Beschäftigten finanziert wird, wo eine direktere Zurechnung zu den Unternehmen einerseits und den Individuen andererseits erfolgen könnte als bei den steuerfinanzierten staatlichen Ausgaben.
3. Die Abgrenzung der Erwachsenen- und Weiterbildung von der Kinder- und Jugendbildung sollte möglichst trennscharf erfolgen, um ein klares Bild der Gewichtungen zu bekommen, da Österreich im Kinder- und Jugendbildungswesen vergleichsweise hohe staatliche Ausgaben hat. Die staatlichen Gesamtausgaben für EB/WB betragen nach unseren Schätzungen nur einen Bruchteil der gesamten öffentlichen Bildungsausgaben für die Erstausbildung (im Jahr 2009 betrug dieser Anteil zwischen 1% und 2% von ca. 16 Mrd. Euro, je nachdem, ob man die Ausgaben für EB/WB im engeren oder im weiteren Sinne betrachtet). Dieser Befund

belegt eindrucksvoll die Dominanz der öffentlichen Bildungsausgaben im Bereich der Erst(aus)bildung. Um für das Gewicht der Ausgaben für EB/WB zusätzliche Anhaltspunkte zu gewinnen, wurde in der letzten Studie (2012) auch ein explorativer internationaler Vergleich durchgeführt (vgl. Lassnigg u.a. 2012, Kap. 2f.)

## **2.2 Zusammenfassung der Hauptergebnisse im Vergleich Staat, Unternehmen und Bürgerinnen**

Die folgende Tabelle 1 gibt einen Überblick über die erfasste Gesamtsumme und die Relationen zwischen den verschiedenen Quellen, wobei die direkten wie auch die indirekten Ausgaben und Opportunitätskosten geschätzt werden. Die direkten Ausgaben betragen 1,8 bis 2,0 Milliarden Euro, die sich bei der Berücksichtigung der Opportunitätskosten (einerseits durch entgangene Arbeitszeit in den Unternehmen lt. CVTS, andererseits durch entgangene Arbeitsverdienste für die berufsbezogenen Lernzeiten in der Freizeit der Bürgerinnen) sowie der indirekten Ausgaben (insbesondere Lebensunterhalt in der AMP) auf 3,4 Milliarden Euro erhöhen. Um den Charakter der Schätzungen zu verdeutlichen, werden – im Unterschied zu den Beiträgen in der österreichischen Diskussion (Vogtenhuber 2012) – bei manchen Positionen Wertebereiche angegeben. Bezogen auf das BIP machen die direkten und indirekten Ausgaben für EB/WB etwa 1,2 Prozent aus, wovon rund 0,7 Prozent auf die direkten Ausgaben entfallen.

Die Unternehmen tragen den größten Anteil mit ca. 40 Prozent, der öffentliche Anteil wird überwiegend oder zumindest bis zur Hälfte aus der AMP getragen, die staatlichen Ausgaben im engeren Sinne liegen bei 10 bis 17 Prozent, je nach Berücksichtigung der Schulen für Berufstätige. Die Bürgerinnen tragen 30 Prozent. Bei Berücksichtigung der indirekten Ausgaben verändert sich die grundlegende Verteilung zwischen den drei Bereichen nicht, nur innerhalb der öffentlichen Ausgaben erhöht sich der Anteil des AMS.

Die Untersuchungen von Hummelsheim (2010, S. 95) erlauben einen Vergleich der Größenordnungen mit Deutschland zwischen 1996 und 2007. Die direkten und indirekten Ausgaben/Kosten zusammen liegen schwankend mit 45 bis 50 Milliarden Euro bzw. 2 bis 2,5 Prozent des BIP auf einem deutlich höheren Niveau als in Österreich. In der Verteilung liegen die Betriebe noch deutlich höher (zwischen 50% und 59%), die öffentlichen Ausgaben sind zusammen deutlich niedriger (die staatlichen Ausgaben liegen bei 4%) und die Arbeitsmarktpolitik wurde seit 2002 stark verringert (von ursprünglich über 15% auf 3%). Im Gegenzug ist der Anteil der Individuen deutlich und sukzessive steigend von 25 Prozent in den 1990er Jahren auf zuletzt 38 Prozent.

	direkte Ausgaben		direkte und indirekte Ausgaben/Kosten	
	Mio. Euro	%	Mio. Euro	%
staatliche EB/WB-Budgets i.e.S. (ohne bzw. inkl. Schulen für Berufstätige: 175 Mio. Euro)	187–362	10%–17%	187–362	6%–11%
AMS-Qualifizierung (ohne Jugendliche, indirekte Ausgaben geschätzt nach Anteil bzw. Hälfte des Anteils der Jugendlichen bei direkten Ausgaben; 0,48 bzw. 0,24)	360	20%–17%	906–773	27%–23%
Schätzung der betrieblichen Ausgaben (CVTS3, inkl. Schätzung der Ausgaben von Betrieben mit weniger als 10 Beschäftigten) <sup>4</sup>	762	41%–37%	1.341	40%–39%
Schätzung der Ausgaben der privaten Haushalte für Weiterbildung (AES)	531	29%–26%	930	28%–27%
Summe	1.840–2.015	100%	3.364–3.406	100%
Quelle: Rechnungsabschlüsse der Gebietskörperschaften, AMS Geschäftsberichte, Statistik Austria (CVTS3, AES), Berechnungen: IHS				
Alle Ausgaben wurden mittels BIP-Deflatoren auf Preise von 2009 gebracht. Indirekte Kosten umfassen Arbeitslosengeld und Beihilfen für in Schulung befindliche Personen (AMS), Lohnausfallkosten für Weiterbildung während der Arbeitszeit (Unternehmen) sowie Opportunitätskosten für Weiterbildung in der Freizeit (private Haushalte).				

Tabelle 1: Gesamtaufstellung der geschätzten Ausgaben für 2009 in Mio. Euro

Es ist jedoch davon auszugehen, dass die staatlichen Ausgaben in Österreich unterschätzt werden, weil die Ausgaben für die Weiterbildung der öffentlichen Beschäftigten nur teilweise erfasst sind (im Bildungswesen machen diese immerhin etwa ein Fünftel der staatlichen Ausgaben aus, die Verwaltungsakademie als spezielle Weiterbildungseinrichtung ist ebenfalls ausgewiesen, jedoch mit Umstellungen im Zeitverlauf), diese Ausgaben sind auch in CVTS nicht erfasst. Überdies sind die entgangenen staatlichen Einkommen durch Steuererleichterungen nicht erfasst. Die englische Untersuchung ergibt für die staatlichen Ausgaben für Weiterbildung der staatlichen Beschäftigten einen beträchtlichen Anteil (in der Größenordnung der Hälfte der staatlichen Ausgaben bzw. zwischen dem achten bis eher gegen den fünften Teil der erhobenen Gesamtausgaben; Williams 2010, S. 8f.) – im Extremfall könnten bei Anwendung dieser Größenordnungen die staatlichen Ausgaben in diesem Bereich der Weiterbildung der eigenen Beschäftigten in Österreich um 50 bis 200 Millionen Euro unterschätzt sein.

4 Ausgeschlossen sind auch Unternehmen der Land- und Forstwirtschaft (ÖNACE 2003 Abschnitte A und B), Öffentliche Verwaltung, Landesverteidigung, Sozialversicherung (L), Unterrichtswesen (M), Gesundheits-, Veterinär- und Sozialwesen (N) sowie Private Haushalte (P) und Exterritoriale Organisationen und Körperschaften (Q).

Der staatliche Teil hat im Vergleich zur Arbeitsmarktpolitik beträchtlich an Gewicht verloren (1999 bis 2009 sind die staatlichen Ausgaben real um 23%, die direkten AMP-Ausgaben um 50% und die gesamten AMP-Ausgaben auf das 2,4-fache gestiegen). Da die AMP-Maßnahmen vergleichsweise kostenintensiv sind, tragen sie aber verhältnismäßig wenig zur Beteiligung bei. Die staatlichen Ausgaben werden überwiegend von den Ländern (30–40%) und den Gemeinden (20–25%) verteilt.<sup>5</sup>

### 3. Die öffentlichen Ausgaben von 1999 bis 2009

#### 3.1 Staatliche Ausgaben

Die staatlichen Weiterbildungsausgaben (Bund, Länder, Gemeinden und Gemeindeverbände) im engeren Sinne sind seit 1999 real leicht angewachsen und belaufen sich für das Jahr 2009 auf rund 187 Millionen Euro (siehe Tab. 2). 2004 lag das Niveau um ca. sieben Prozent niedriger als 1999, zwischen 2006 und 2009 kam es real zu einem Anstieg des öffentlichen Budgets um rund 18 Prozent. Die Nettoausgaben der Bundesländer von knapp 60 Millionen Euro sowie der Gemeinden (48 Mio. Euro) stellen 2009 die größten Posten unter den staatlichen Ausgaben dar. Der Bund hat rund 34 Millionen Euro für die Lehrerinnenfortbildung an den Pädagogischen Hochschulen aufgewendet, und mit zehn Millionen Euro schlagen Beratungs- und Weiterbildungsmaßnahmen in Land- und Forstwirtschaft bzw. Ernährungswesen zu Buche. Für *Förderungen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung im engeren Sinne* (non-formales Lernen) wurden rund 24 Millionen Euro ausgegeben.

Werden zu den Ausgaben im engeren Sinne die Ausgaben für die (Abend-)Schulen für Berufstätige von etwa 175 Millionen Euro (formales Lernen) hinzugerechnet, ergibt sich ein Betrag von rund 362 Millionen Euro (siehe Tab. 3). Diese Schulen sind Teil des Schulwesens und werden vorwiegend von Jugendlichen besucht, die eine abgebrochene Schulkarriere fortsetzen oder ihre Chancen auf weiterführenden Bildungslaufbahnen verbessern wollen. Der Bestand an Schülerinnen in diesem Bereich liegt in der Größenordnung von 20.000, die Ausgaben pro Schüler liegen etwa im Durchschnitt.

---

5 Österreich verfügt im Unterschied zur Schweiz, wo die Kantone die Steuermittel selbst aufbringen müssen, und stärker als in Deutschland, über ein ausgeprägtes System des Verteilungsföderalismus, in dem die Länder die vom Bund aufgebrauchten Mittel nach eigenen Gesetzen verteilen.

	1999	2004	2006	2009
Erwachsenenbildung:				
Länder (inkl. Wien; Nettoausgaben f. Erwachsenenbildung, Untergruppe 27)	66,1	54,1	57,3	59,7
Gemeinden (Nettoausgaben f. Erwachsenenbildung, Untergruppe 27)	25,9	27,6	41,6	47,9
Bund (Förderungen und Einrichtungen; Bruttoausgaben, Kap. 1221, 1243; seit 2009: Kap. 3021, 3049)	23,9	14,3	16,5	23,5
Maßnahmen der Integrationsvereinbarung (Bund: Deutsch- und Integrationskurse, BMI) <sup>6</sup>				2,8
Beratungs- und Weiterbildungsmaßnahmen Land-Forstwirtsch., Ernährung (Bund, Ansatz 60106; seit 2009: 42106)		11,1	10,5	9,6
Pädagogische Institute (Bund, Kap. 1294); ab 2009: Pädagogische Hochschulen, WB-Anteil (Kap. 3090) <sup>7</sup>	30,1	28,5	31,2	33,9
Verwaltungsakademie des Bundes (Kap. 7020) <sup>8</sup>	6,1	–	–	0,9
Förderung Donau-Universität Krems (Bund, Land NÖ)		6,4	8,2	8,8
<b>staatliche Weiterbildungsausgaben i.e.S. (ohne Schulen für Berufstätige)</b>	<b>152,1</b>	<b>141,9</b>	<b>165,2</b>	<b>187,1</b>
schulische Formen für Berufstätige <sup>9</sup>	(177,1)	(179,9)	140,8	174,6
staatliche Weiterbildungsausgaben gesamt (inkl. Schulen für Berufstätige)	329,3	321,8	306,0	361,7
Quelle: Rechnungsabschlüsse der Gebietskörperschaften, Statistik Austria, AMS, DUK, BMI; Berechnungen: IHS. Ausgaben wurden mittels BIP-Deflatoren (OECD 2011) auf das Preisniveau von 2009 gebracht.				

Tabelle 2: Staatliche Ausgaben für Erwachsenen- und Weiterbildung zu Preisen von 2009 (in Mio. Euro)

- 6 Die Integrationsvereinbarung sieht einen verpflichtenden Nachweis grundlegender Lese- und Schreibkenntnisse vor. Wird ein Deutsch- und Integrationskurs besucht und erfolgreich abgeschlossen, so werden maximal 50% der angefallenen Kurskosten bis zu einem maximalen Stundensatz von 2,5 Euro und einer maximalen Stundenanzahl von 300 rückerstattet.
- 7 Der Weiterbildungsaufwand an den Pädagogischen Hochschulen ist im Unterschied zu der budgetmäßigen Verbuchungspraxis der pädagogischen Akademien nicht mehr als eigener Budgetansatz verbucht. In Ermangelung derzeit vorliegender Zahlen über die Höhe des Weiterbildungsaufwandes wurde der Weiterbildungsanteil am Gesamtbudget der Pädagogischen Hochschulen auf Basis der Verteilung des Jahres 2006 geschätzt.
- 8 Organisatorische Auflösung der Verwaltungsakademie des Bundes im Jahr 2003. Ab 2009 nahm die Verwaltungsakademie erneut ihren Betrieb auf.
- 9 Erweiterte Abgrenzung der Ausgaben für schulische Formen für Berufstätige: öffentliche Ausgaben inkl. Anteil an Zentralverwaltung und zentralen Ausgaben (Bund, Länder, Gemeinden) für BMS, BHS, AHS sowie lehrer- und erzieherbildende Anstalten. Die anteiligen Ausgaben wurden mit Hilfe der Klassenanzahl für Berufstätige aus den gesamten Ausgaben geschätzt. Neue Berechnungsmethode ab 2006. Vergleich mit den Jahren 1999 und 2004 nicht möglich. Bei Heranziehung der Berechnungsweise von 1999 und 2004 würden die Ausgaben höher sein (im Jahr 2006 rund 192 statt 141 Mio. EUR). Der Anstieg zwischen 2006 und 2009 ist auf eine deutliche Steigerung der Klassenzahl für Berufstätige zurückzuführen.

	1999	2004	2006	2009
Erwachsenenbildung:				
Länder (inkl. Wien; Nettoausgaben f. Erwachsenenbildung, Untergruppe 27)	43,4%	38,1%	34,7%	31,9%
Gemeinden (Nettoausgaben f. Erwachsenenbildung, Untergruppe 27)	17,0%	19,5%	25,2%	25,6%
Bund (Förderungen und Einrichtungen; Bruttoausgaben, Kap. 1221, 1243; seit 2009: Kap. 3021, 3049)	15,7%	10,1%	10,0%	12,5%
Maßnahmen der Integrationsvereinbarung (Bund: Deutsch- und Integrationskurse, BM des Inneren)				1,5%
Beratungs- und Weiterbildungsmaßnahmen Land-Forstwirtschaft, Ernährung (Bund, Ansatz 60106; seit 2009: 42106)		7,8%	6,3%	5,1%
Pädagogische Institute (Bund, Kap. 1294); ab 2009: Pädagogische Hochschulen, WB-Anteil (Kap. 3090)	19,8%	20,1%	18,9%	18,1%
Verwaltungsakademie des Bundes (Kap. 7020) <sup>10</sup>	4,0%			0,5%
Förderung Donau-Universität Krems (Bund, Land NÖ)		4,5%	4,9%	4,7%
<b>Summe staatliche Ausgaben im engeren Sinne (= 100%) in Mio. EUR</b>	<b>152,1</b>	<b>141,9</b>	<b>165,2</b>	<b>187,1</b>
schulische Formen für Berufstätige in % von gesamt	53,8%	55,9%	46,0%	48,3%
staatliche Weiterbildungsausgaben gesamt (inkl. Schulen für Berufstätige)	329,3	321,8	306,0	361,7
Quelle: Rechnungsabschlüsse der Gebietskörperschaften, Statistik Austria, AMS, DUK, BMI; Berechnungen: IHS. Ausgaben wurden mittels BIP-Deflatoren (OECD 2011) auf das Preisniveau von 2009 gebracht.				

Tabelle 3: Verteilung der staatlichen Ausgaben im engeren Sinne für Erwachsenenbildung und Weiterbildung

### 3.2 Ausgaben der Arbeitsmarktpolitik für Bildung und Qualifizierung

Die AMS-Mittel sind von den Arbeitsmarktparteien beitragsfinanziert und werden im Falle eines Defizits von der öffentlichen Hand ausgeglichen, ein Teil wird aus europäischen Mitteln des Sozialfonds (ESF) finanziert, und aufgrund der erforderlichen nationalen Ko-Finanzierung wird dadurch ein Teil der österreichischen Mittel gebunden. Aufgrund der engen arbeitsmarktpolitischen Zielsetzung der Vermittlung in Beschäftigung, wobei das Bildungsziel nicht im Vordergrund steht, sind die arbeitsmarktpolitischen Qualifizierungsmaßnahmen nur bedingt der EB/WB zuzurechnen. Diese Mittel sind aber im Vergleich zu den staatlichen Ausgaben sehr hoch, und sie steigen in ihrem Gewicht. Die *direkten Ausgaben für Qualifizierung* des AMS im Rahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik sind im betrachteten Zeitraum und auch im Jahr 2009 weiter ausgewei-

10 Organisatorische Auflösung der Verwaltungsakademie des Bundes im Jahr 2003. Ab 2009 nahm die Verwaltungsakademie erneut ihren Betrieb auf.

tet worden (siehe Tab. 4). Sie beliefen sich 2009 auf rund 700 Millionen Euro. Davon wurde für Jugendliche zwischen 15 und 24 Jahren mit 340 Millionen Euro fast die Hälfte aufgewendet, die durch eine Grenzziehung bei 25 Jahren nicht der Erwachsenenbildung zuzurechnen ist. Die direkten AMS-Ausgaben für die Qualifizierung von Erwachsenen liegen also etwa beim Doppelten der staatlichen EB/WB-Ausgaben im engeren Sinne (oder etwa in der gleichen Größenordnung wie die staatlichen Gesamtausgaben bei Einbezug der Schulen für Berufstätige).

An indirekten Mitteln für in Schulung befindliche Personen wurden 2009 zusätzlich rund 546 Millionen Euro an Arbeitslosengeld bzw. Notstandshilfe oder Weiterbildungsgeld aufgewendet. Da keine Informationen über den Anteil der Jugendlichen an den indirekten Ausgaben vorliegen, sind in der um die Ausgaben für Jugendliche in Qualifizierungsmaßnahmen bereinigten Gesamtsumme von 906 Millionen Euro auch Zuwendungen (indirekte Kosten) für Jugendliche enthalten (wird bei den indirekten Ausgaben der gleiche Anteil für Jugendliche unterstellt wie bei Qualifizierung, so liegt die Schätzung der Gesamtsumme für Erwachsene bei 640 Mio. Euro; wird der Anteil der Jugendlichen halbiert, was aufgrund ihrer niedrigeren Ansprüche plausibler ist, so liegt die Gesamtsumme für Erwachsene bei 770 Mio. Euro).

	1999	2004	2006	2009
Qualifizierung	458,8	447,5	592,8	699,9
<i>darunter Qualifizierung von Jugendlichen (15–24)</i>	<i>218,3*</i>	<i>213,1*</i>	<i>276,6</i>	<i>340,0</i>
<b>direkte Ausgaben Qualifizierung (ohne Jugendliche)</b>	<b>240,2*</b>	<b>234,4*</b>	<b>316,2</b>	<b>359,9</b>
Indirekte Ausgaben:				
berufliche Mobilität	76,3	194,0	341,4	362,3
Arbeitsstiftungen	47,9	64,5	71,7	109,7
Weiterbildungsgeld bei Bildungskarenz	8,5	8,4	9,9	73,7
<b>indirekte Ausgaben für aktive Angebote (Jugendliche nicht abgrenzbar)</b>	<b>132,7</b>	<b>266,9</b>	<b>421,0</b>	<b>545,7</b>
<b>Summe direkte und indirekte Ausgaben (Jugendliche in indirekten Ausgaben enthalten)</b>	<b>372,9*</b>	<b>501,3*</b>	<b>737,2</b>	<b>905,6</b>
Summe 1 direkte und indirekte Ausgaben (Schätzung für indirekte Ausgaben Erwachsene, Variante 1: Anteil Jugendliche in Qualifizierung; 0,47 bis 0,49)	309,8	374,2	540,8	640,5
Summe 2 direkte und indirekte Ausgaben (Schätzung für indirekte Ausgaben Erwachsene, Variante 2: halber Anteil Jugendliche in Qualifizierung; 0,23 bis 0,24)	341,3	437,8	639,0	773,1
Quelle: AMS Geschäftsberichte und eigene Berechnungen.				
* Qualifizierungsanteil für Jugendliche auf Basis der Daten von 2006 und 2009 geschätzt. Ausgaben wurden mittels BIP-Deflatoren (OECD 2011) auf das Preisniveau von 2009 gebracht.				

Tabelle 4: Ausgaben des AMS für Qualifizierung zu Preisen von 2009 (in Mio. Euro)

Die direkten Ausgaben des AMS sind zwischen 1999 und 2009 real um 50 Prozent angestiegen, die indirekten Ausgaben haben sich vervierfacht und die Gesamtausgaben verdoppelt. Jedoch ist zu berücksichtigen, dass in diesen Zeitraum die Wirtschaftskrise fällt, die 2008 begann. Die Entwicklung der AMS-Ausgaben spiegelt somit auch die reale Dynamik von Expansion (und gegebenenfalls Kontraktion) der Qualifizierungsmaßnahmen wider, die von den Entwicklungen am Arbeitsmarkt getrieben ist und entsprechend rasche Anpassungsreaktionen bei den Anbieterinnen der EB/WB nach oben oder unten erfordert.

In der folgenden Abbildung 1 ist die Entwicklung der verschiedenen Kategorien von Weiterbildungsausgaben im öffentlichen Bereich zwischen 1999 und 2009 dargestellt, in der linken Hälfte die staatlichen Ausgaben, rechts die Ausgaben des AMS. Die Aufwendungen sind in den einzelnen Bereichen unterschiedlich stark gestiegen. Während die staatlichen Weiterbildungsbudgets real um 23 Prozent wuchsen, wurden die direkten Qualifizierungsausgaben des AMS um 50 Prozent erhöht. Aufgrund der starken Steigerung der indirekten Ausgaben haben sich die Gesamtausgaben (direkt und indirekt) mehr als verdoppelt. Die Darstellung zeigt auch die Relationen zwischen den verschiedenen Arten von Maßnahmen. Die direkten AMS-Ausgaben für Qualifizierung von Erwachsenen sind etwa auf das Niveau der staatlichen Gesamtausgaben angewachsen, und sie sind deutlich höher als die staatlichen Ausgaben im engeren Sinne. Innerhalb der AMS-Ausgaben wird die hohe Komponente an Förderungen für Jugendliche, wie auch das stark überproportionale Anwachsen der indirekten Ausgaben sichtbar.

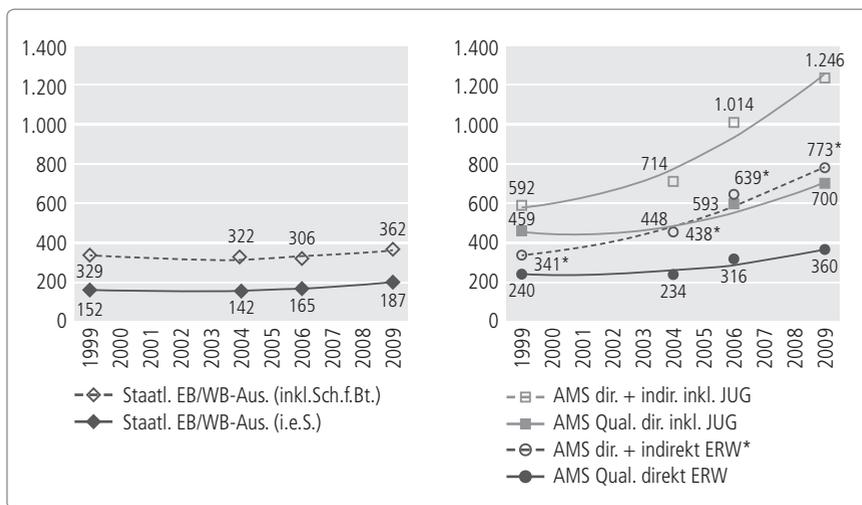


Abbildung 1: Entwicklung der öffentlichen Ausgaben im Zeitverlauf (Quelle: IHS-Darstellung)

## 4. Punktuelle Schätzungen der privaten Ausgaben

### 4.1 Die Ausgaben der Unternehmen

Die Ausgaben der *Unternehmen* wurden zuletzt im Rahmen der dritten Europäischen Erhebung über betriebliche Bildung (CVTS3 – Continuing Vocational Training Survey) ermittelt (vgl. Statistik Austria 2008). Für den Querschnittsvergleich wurden diese Beträge auf das Preisniveau von 2009 gebracht sowie um eine Schätzung der Ausgaben von kleineren Betrieben ergänzt. Zu Preisen von 2009 wendeten die Unternehmen des Produktions- und Dienstleistungssektors mit mindestens zehn Beschäftigten 656 Millionen Euro an direkten Kurskosten auf, und es werden 499 Millionen Euro an Lohnausfallkosten für die Weiterbildung ihrer Mitarbeiterinnen während der bezahlten Arbeitszeit angegeben. Einschließlich der Schätzung für kleinere Betriebe ergeben sich 762 Millionen Euro an direkten Ausgaben und 1.341 Millionen Euro an direkten und indirekten Ausgaben.

### 4.2 Bürgerinnen, nicht-formale Bildung

Die laut Adult Education Survey (AES) erhobenen Ausgaben der Erwachsenen zwischen 25 und 64 Jahren für *nicht formale Lernaktivitäten* belaufen sich auf rund 531 Millionen Euro (zu Preisen von 2009; im Referenzjahr 2007 rund 518 Mio. Euro). Diese Ausgaben umfassen sowohl berufliche als auch allgemeine Lernaktivitäten und fügen sich gut in die bestehenden Schätzungen über die privaten Weiterbildungsausgaben, die sich auf unterschiedliche Quellen stützen, ein (vgl. Lassnigg u.a. 2008).

Die geschätzten Ausgaben (siehe Tab. 5) liegen zwar leicht über den Schätzungen auf Basis des Mikrozensus Sonderprogramms zum Lebenslangen Lernen 2003 (zu Preisen von 2009 rund 487 Mio. Euro), es können dennoch keine gesicherten Rückschlüsse auf die zeitliche Entwicklung der privaten Weiterbildungsausgaben gezogen werden. Erste Ergebnisse der Konsumerhebung 2009/10 deuten zwar gesteigerte Weiterbildungsausgaben an, doch für eine gesicherte Einschätzung wäre eine Detailauswertung erforderlich, die im Rahmen unserer Untersuchung nicht möglich war.

Analog zu den Lohnausfallkosten der Unternehmen können Opportunitätskosten der Beschäftigten berechnet werden, indem die Bildungszeit als zusätzliche Arbeitszeit mit entgangenem Einkommen angenommen wird. Eine grobe Schätzung auf Basis des Zeitaufwands für berufliche Weiterbildung in der Freizeit und der durchschnittlichen Lohnkosten ergibt eine Summe von knapp 400 Millionen Euro. Der direkte und indirekte Gesamtaufwand der Bevölkerung ist damit auf rund 930 Millionen Euro zu veranschlagen.

### 4.3 Bürgerinnen, formale Bildung und Gesamtausgaben

Im AES wurden auch die Ausgaben der Erwachsenen für *formale Lernaktivitäten* erhoben. Für diese wurden österreichweit im Jahr 2007 rund 283 Millionen Euro aufgewendet.

Insgesamt wendeten die 25- bis 64-Jährigen somit hochgerechnet rund 813 Millionen Euro für Bildungsaktivitäten auf (zu Preisen von 2009). Bei Unterscheidung der privaten Ausgaben für nicht formale Lernaktivitäten nach Berufsbezug werden in Österreich 62 Prozent der Ausgaben – das entspricht rund 329 Millionen Euro zu Preisen von 2009 – für hauptsächlich berufsbezogene Weiterbildung ausgegeben und die restlichen 38 Prozent (202 Mio. Euro) für hauptsächlich persönliche, nicht berufsbezogene Weiterbildung. Da im AES die über 64-Jährigen nicht erfasst sind, ist von den genannten Ausgabenbeträgen als Untergrenze auszugehen.

	2009
<b>Unternehmen (CVTS 3, 2005)</b>	
direkte Ausgaben der Betriebe ab 10 Beschäftigte (exkl. Einnahmen)	656
direkte Ausgaben der kleineren Betriebe (Schätzung*)	106
<b>direkte Ausgaben der Unternehmen</b>	<b>762</b>
Lohnausfallkosten der Betriebe ab 10 Beschäftigte	499
Lohnausfallkosten der kleineren Betriebe (Schätzung*)	81
direkte und indirekte Kosten der Unternehmen	1.341
<b>Private Haushalte (AES, 2007)</b>	
direkte Ausgaben	531
Opportunitätskosten (berufliche Weiterbildung in der Freizeit)	399
<b>direkte und indirekte Kosten der privaten Haushalte</b>	<b>930</b>
Quelle: Statistik Austria, eigene Auswertungen auf Basis von CVTS3 und AES.	
* Schätzung entsprechend Markowitsch/Hefler (2003). Ausgaben wurden mittels BIP-Deflatoren (OECD 2011) auf das Preisniveau von 2009 gebracht.	

Tabelle 5: Ausgaben der Unternehmen und der privaten Haushalte zu Preisen von 2009  
(in Mio. Euro)

## 5. Zusammenfassung

Zur Verbesserung der Informationsbasis über die Finanzierung von EB/WB für die bildungspolitischen Auseinandersetzungen wurde eine Serie von Untersuchungen durchgeführt, mit deren Hilfe die verschiedenen vorhandenen Datenbasen in einem Gesamtkonzept zusammengeführt werden konnten. Es wurde versucht, konsistente Schätzungen für die öffentlichen Ausgaben (Staat und Arbeitsmarktpolitik) und die privaten Ausgaben (Unternehmen und individuelle Ausgaben) zu errechnen, wobei die direkten Bildungsausgaben und die indirekten Ausgaben und Opportunitätskosten berücksichtigt wurden. Die Schätzungen ergeben direkte Ausgaben in Höhe von 1,8 bis 2,0 Milliarden Euro,

die sich inklusive der indirekten Ausgaben und Kosten auf 3,4 Milliarden Euro erhöhen. Bezogen auf das BIP machen die direkten Ausgaben für EB/WB rund 0,7 Prozent und die direkten und indirekten Ausgaben zusammen etwa 1,2 Prozent aus. Die Unternehmen tragen den größten Anteil mit ca. 40 Prozent, der öffentliche Anteil wird je nach Schätzvariante überwiegend oder zumindest bis zur Hälfte aus der AMP getragen, die staatlichen Ausgaben im engeren Sinne liegen bei 10 bis 17 Prozent, je nach Berücksichtigung der Schulen für Berufstätige. Die Bürgerinnen tragen 30 Prozent des Aufwands. Bei Berücksichtigung der indirekten Ausgaben verändert sich die grundlegende Verteilung zwischen den drei Bereichen nicht, nur innerhalb der öffentlichen Ausgaben erhöht sich der Anteil des AMS.

Im Vergleich zu Deutschland, der ansatzweise möglich ist, liegen die österreichischen Ausgaben auf einem deutlich niedrigeren Niveau (der Anteil am BIP liegt bei der Hälfte), der Anteil der Unternehmen ist in Österreich geringer, der öffentliche Anteil deutlich höher und der individuelle Anteil, der in Deutschland zwischen 1996 und 2007 deutlich im Steigen begriffen ist, liegt in Österreich etwa in der Mitte der Spanne. In Österreich hat vor allem die Arbeitsmarktpolitik ein hohes Gewicht, das im letzten Jahrzehnt – auch in Reaktion auf die Wirtschaftskrise – noch deutlich gestiegen ist.

Klare politische Schlussfolgerungen lassen sich aus diesen Ergebnissen noch nicht ziehen. Es müssen die Ergebnisse konsolidiert werden. Und für die Beantwortung der Frage, wie die zusätzlichen Mittel für die in der LLL-Strategie geplanten Teilnahmesteigerungen aufgebracht werden können, sind weitere Bezugspunkte nötig. Der internationale Vergleich der Ausgaben mit Australien, Finnland, Schottland/UK und Schweden ergab für Österreich insgesamt vergleichsweise hohe Ausgaben, die insbesondere überproportional von den Individuen getragen werden.

Wichtig ist auch die Gegenüberstellung der Finanzierung mit Indikatoren der Beteiligung, um die Wirksamkeit einzuschätzen. Hier gibt es noch viele offene Fragen. So geben die angestellten internationalen Vergleiche mit nordischen und anglophilen Ländern Hinweise darauf, dass zwischen den Ausgaben für EB/WB und den Indikatoren für Beteiligung nur sehr schwache Beziehungen bestehen: den vergleichsweise hohen Ausgaben in Österreich steht eine vergleichsweise niedrige und auch stark selektive Beteiligung gegenüber. Es wäre auch interessant, hier nähere Vergleiche mit Deutschland anzustellen. Vergleichende Indikatoren zur Beteiligung im Zeitvergleich liegen zwar mit den Ergebnissen der Europäischen Arbeitskräfteerhebung vor, diese sind aufgrund von Umstellungen jedoch nicht konsistent zu interpretieren; auch ergeben nähere Vergleiche der Beteiligung aufgrund unterschiedlicher Erhebungen (AKE, CVTS, AES) noch große und unerklärte Unterschiede. Insbesondere ist auch die für Österreich sehr wichtige Beteiligung an arbeitsmarktpolitischen Qualifizierungen in diesen Erhebungen nicht direkt identifizierbar. Für Österreich sind auch die Angaben der Individuen zu erhaltenen Förderungen für EB/WB nicht interpretierbar, da diese im Vergleich zu den Ausgabenstrukturen viel zu gering sind.

## Literatur

- Bruneforth, M./Lassnigg, L. (Hg.) (2012): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Bd. 1, Graz. URL: [www.bifie.at/buch/1914](http://www.bifie.at/buch/1914)
- Dohmen, D./Timmermann, D. (2010): Financing Adult Learning in times of crisis. Background report for the Workshop on behalf of GHK, 18–19 October, Brussels. URL: [www.kslll.net/Documents/ALWG\\_Workshop%20Financing%20Adult%20Learning\\_background%20report.pdf](http://www.kslll.net/Documents/ALWG_Workshop%20Financing%20Adult%20Learning_background%20report.pdf)
- EU-Rat (2011): Entschließung des Rates über eine erneuerte europäische Agenda für die Erwachsenenbildung. Amtsblatt der Europäischen Union C 372/01, 20.12. Brüssel. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:DE:PDF>
- Falch, T./Oosterbeek, H. (2011): Financing lifelong learning: Funding mechanisms in education and training. European Expert Network on Economics of Education – EENEE Analytical Report No. 10. Brüssel. URL: [www.eenee.de/portal/page/portal/EENEEContent/\\_IMPORT\\_TELECENTRUM/DOCS/EENEE\\_AR10.pdf](http://www.eenee.de/portal/page/portal/EENEEContent/_IMPORT_TELECENTRUM/DOCS/EENEE_AR10.pdf)
- Hummelsheim, S. (2010): Finanzierung der Weiterbildung in Deutschland. Bielefeld
- Lassnigg, L./Vogtenhuber, S./Steiner P. M. (2006): Weiterbildung in Österreich. Finanzierung, Beteiligung, Wirkungen. IHS-Projektbericht im Auftrag der Arbeiterkammer Wien. URL: [www.equi.at/dateien/ak-ihs-weiterbildung.pdf](http://www.equi.at/dateien/ak-ihs-weiterbildung.pdf)
- Lassnigg, L./Vogtenhuber, S./Kirchtag, R. (2008): Lebenslanges Lernen in Österreich. Ausgaben und Entwicklung der Beteiligungsstruktur, IHS-Projektbericht im Auftrag der Arbeiterkammer Wien. URL: [www.equi.at/dateien/LLL-Ausgaben-Beteiligung-200.pdf](http://www.equi.at/dateien/LLL-Ausgaben-Beteiligung-200.pdf)
- Lassnigg, L./Vogtenhuber, S./Osterhaus, I. (2012): Finanzierung von Erwachsenen- und Weiterbildung in Österreich und in ausgewählten Vergleichsländern. IHS-Projektbericht im Auftrag der Arbeiterkammer Wien. URL: [www.equi.at/dateien/AK-IHS-EB-Kovgl.pdf](http://www.equi.at/dateien/AK-IHS-EB-Kovgl.pdf), <http://www.equi.at/dateien/AK-IHS-strat.pdf>
- Markowitsch, J./Hefler, G. (2003): Weiterbildung in Österreich im europäischen Vergleich I. Ergebnisse und Analysen der 2. Europäischen Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung (CVTS2). In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.): Materialien zur Erwachsenenbildung. Wien
- OECD (2011): Economic Outlook No 90 (December). Paris
- OECD (2012): Education at a Glance. Paris
- Republik Österreich (2011): LLL:2020. Strategie für das lebensbegleitende Lernen. Wien
- Statistik Austria (Hg.) (2008): Betriebliche Weiterbildung 2005. Wien
- Vogtenhuber, S. (2012): Finanzierung von Erwachsenen- und Weiterbildung in Österreich. Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 17. URL [www.erwachsenenbildung.at/magazin/12-17/meb12-17.pdf](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/12-17/meb12-17.pdf).
- Williams, J./McNair, S./Aldridge, F. (2010): Expenditure and funding models in lifelong learning. A Context Paper. National Institute of Adult Continuing Education. Leicester. URL: [www.niace.org.uk/lifelonglearninginquiry/docs/Expenditure-funding-models.pdf](http://www.niace.org.uk/lifelonglearninginquiry/docs/Expenditure-funding-models.pdf)

# Finanzierung von Bildung im Lebenslauf – Was Hänchen finanziert bekommt, kann Hans selbst zahlen?

## 1. Einleitung

Die Weiterbildungsbeteiligung liegt im Jahr 2012 in Deutschland anscheinend auf „Rekordniveau“. Mit einer Beteiligungsquote von 49 Prozent sei der höchste Wert seit Beginn der Erfassung im Jahr 1979 gemessen worden. Dass damit die mit den Lissabon-Zielen verbundene Zielsetzung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von 50 Prozent für das Jahr 2015 unter Berücksichtigung einer Fehlertoleranz erreicht wurde, wird als Erfolg gewertet (vgl. BMBF 2013, S. 2). Die Lage für die Bildung Erwachsener wirkt gut, lebenslanges Lernen scheint sich als gesellschaftliche Realität etabliert zu haben. Gleichzeitig lassen sich aber problematische Entwicklungen im Bereich der Weiterbildungsfinanzierung beobachten, die bei einer alleinigen Betrachtung von Beteiligungsquoten unsichtbar bleiben und die zugespitzt eine „Verlagerung“ öffentlicher Finanzierung auf frühe Bildungsbereiche erkennen lassen.

Der vorliegende Beitrag setzt sich kritisch mit diesen Entwicklungen und ihren Begründungen auseinander. Er geht der Frage nach, welche Bedeutung öffentliche finanzielle Anreize für Bildungsentscheidungen und Berufskarrieren in späteren Lebensphasen haben. Anhand empirischer Ergebnisse werden einige Muster und Problematiken der lebenslaufbezogenen Weiterbildungsbeteiligung und vor allem -finanzierung aufgezeigt, die die individuelle und gesellschaftliche Notwendigkeit öffentlicher Förderung von Bildung im Erwachsenenalter erkennen lassen. Zudem wird deutlich, dass eine Analyse der Wirkungen öffentlicher Förderung nicht nur auf der Ebene von jährlichen soziodemografischen Beteiligungsquoten oder bildungsökonomischen Erträgen, sondern mit lebenslaufbezogenen, vertiefenden Untersuchungen erfolgen müsste.

## 2. Hintergrund

Es zeigt sich erstens, dass bei einem stabilen Prozentsatz für öffentliche Bildungsausgaben von ca. vier Prozent tendenziell eine lebenslaufbezogene Umverteilung der Finanzen zugunsten früherer und zulasten späterer Lebensphasen erfolgt. So weist der Bildungsfinanzenbericht (Destatis 2012, S. 17) aus, dass die nicht-inflationsbereinigten öffentlichen Bildungsausgaben zwischen 1995 und 2009 für die unter 30-Jährigen um 52,3 Prozent gesteigert wurden, während der Anstieg für alle Einwohner (ergo inklusive der unter 30-Jährigen) nur 31,3 Prozent betrug. Für die über 30-Jährigen wird keine eigene Angabe gemacht, was eine typische Marginalisierung ist. Im nationalen

Bildungsbericht – wie in Berichten von Ländern und Kommunen – finden sich kaum konkret ausgewiesene Angaben zur Finanzierung der Weiterbildung. Dies wird deutlich, wenn z.B. Ausgaben für Weiterbildung nur unter den Restkategorien „sonstige Bildungsausgaben“ bzw. „übrige Bildungsausgaben“ firmieren, auf die 11,9 Prozent bzw. 12,8 Prozent aller Bildungsausgaben entfallen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 36). Hummelsheim (2008) schätzt einen Rückgang der öffentlichen Weiterbildungsausgaben im Verhältnis zum BIP (ebd., S. 103).

Mit Ausnahme der beruflichen Ausbildung ist zweitens in kaum einem anderen Bildungsbereich der Eigenanteil der privaten Haushalte so hoch wie in der Weiterbildung (vgl. ebd., S. 37). Ältere Schätzungen gehen davon aus, dass 38 Prozent der Ausgaben von den Individuen und 30 Prozent von den Betrieben getragen werden (Beicht u.a. 2005, S. 264). Tendenziell ist von steigenden Eigenanteilen der Individuen auszugehen (vgl. Herbrechter/Schemmann 2010, S. 174ff.; Hummelsheim 2008, S. 105).

Drittens wird speziell die Frühförderung bildungspolitisch als zentraler Aktionsbereich benannt und für veränderte Prioritäten plädiert:

[Es] (...) wird deutlich, dass die Vorschulbildung innerhalb des gesamten lebenslangen Lernens den höchsten Ertrag erbringt (dies gilt insbesondere für die am stärksten benachteiligten Gruppen), und dass sich die Ergebnisse der Investitionen in die Vorschulbildung mit der Zeit kumulieren. (...) Das Lernen vom frühesten Kindesalter an ist in den Vordergrund zu stellen (EU-Kommission 2006, S. 4f.).

Als Beleg für diese Prioritätensetzung wird auf ein stilisiertes Diagramm (siehe Abb. 1) verwiesen (kritisch dazu Lassnigg 2009):

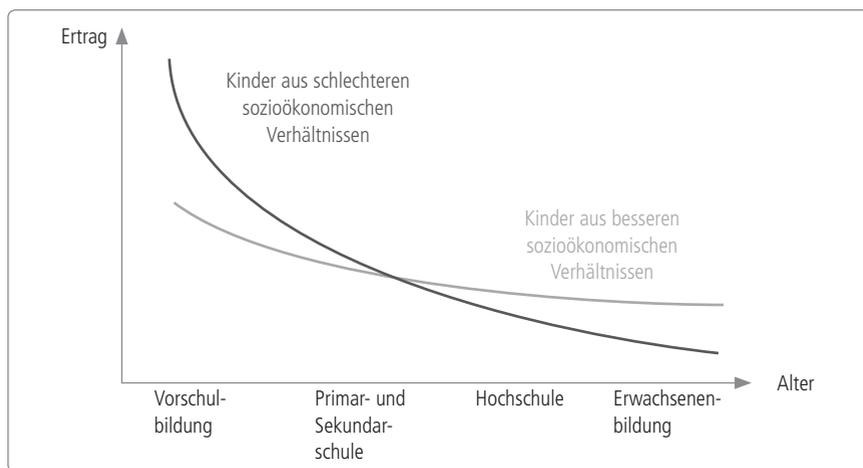


Abbildung 1: Ertrag der Bildung in den verschiedenen Phasen des lebenslangen Lernens (Quelle: EU-Kommission 2006, S. 6)

Auch aus der Disziplin der Ökonomie gibt es Gegenstimmen:

[Es] (...) liegen widersprüchliche Evidenzen zu den sozialen Erträgen vor, die sich überdies vielfach der Quantifizierbarkeit entziehen. (...) Es ist allerdings fraglich, ob die öffentliche Verantwortung allein aus ökonomischer Sachlogik abgeleitet werden kann, sondern nicht auch Ergebnis politischer Wertentscheidungen ist (Timmermann 2009, S. 422).

Die von der EU-Kommission zitierten Ökonomen selbst kommen zu differenzierteren Empfehlungen:

CES-complementarity of early with late investments implies that early investments must be followed up by later investments in order to be effective. Nothing in the new economics of human skill formation suggests that we should starve later educational and skill enhancement efforts (Cunha u.a. 2005, S. 87).

Es handelt sich somit nicht primär um ein Plädoyer dafür, Bildungsausgaben zwischen den Bereichen zulasten des einen und zugunsten des anderen zu verschieben, sondern eher um ein Plädoyer für Bildungsausgaben über den ganzen Lebenslauf hinweg. Es ist eine lebenslaufbezogen unterkomplexe Vorstellung, allein auf Basis eines – methodisch umstrittenen – Ertragskonzepts Finanzierungsentscheidungen und -prioritäten zu begründen.

Neben realen Tendenzen zeigen sich somit programmatische Forderungen nach einer Verlagerung finanzieller Mittel für Bildung. Generell ist die Diskussion um die Bildungsfinanzierung oft von Pauschalisierungen und Verkürzungen gekennzeichnet. Die vorherige Grafik ist hierfür ein Beispiel, da die Reduktion von Komplexität zwar eine vermeintlich klare Botschaft liefert, aber auch als eine Infantilisierung der Debatte kritisiert wird, wenn vermeintlich „evidenzbasierte“ Politik sich letztlich dann doch nur auf hochstilisierte Grafiken stützen. Empirische Untersuchungen zur Weiterbildungsfinanzierung sind allerdings eher selten (vgl. Dohmen/Ramirez-Rodriguez 2010). Die relativ wenigen Untersuchungen sind oft bildungsökonomisch ausgerichtet (Messer/Wolter 2009; Görlitz 2009) und fragen nach Mitnahme- und nach Arbeitsmarkteffekten (Arbeitsplatzsicherheit, Einkommen). Evaluationen beschreiben meist im (jährlichen) Querschnitt und deskriptiv-statistisch die Beteiligung an Förderprogrammen anhand soziodemografischer Faktoren (SALSS 2008; IWAK 2012). Ein besonderer Schwerpunkt liegt oft auf dem formalen Qualifikationsniveau, da politisch vor allem bei niedrigen Qualifikationen besondere Förderbedarfe vermutet werden. Eine eingehende Analyse und Diskussion dazu, welche Bedeutung die Finanzierung für Erwachsene wann und wie im Lebenslauf hat, erfolgt allerdings kaum.

Hier setzt die vorliegende Studie zum Bildungsscheck Brandenburg an. Dabei geht es an dieser Stelle nicht um eine Bewertung des speziellen Instruments „Gutschein“ und eine Einordnung seiner Rolle im Gesamtsystem der Weiterbildungsfinanzierung

(Käpplinger/Klein/Haberzeth 2013). Institutionelle Angebotsförderung muss ein wesentlicher Bestandteil eines Systems Lebenslangen Lernens sein (Faulstich/Bayer 2005; Käpplinger/Kulmus/Haberzeth 2013; Timmermann 2009).

### **3. Untersuchungsgegenstand und methodisches Vorgehen**

Weiterbildungsgutscheine werden zunehmend genutzt im Orchester der Förderinstrumente (Haberzeth/Kulmus/Stanik 2012). In Deutschland gibt es mindestens zwölf Gutscheine bzw. vergleichbare Quasi-Gutscheine. Insbesondere auf Länderebene breitet sich dieses Instrument aus (z.B. Bildungsscheck NRW, Qualifizierungsscheck Hessen, Weiterbildungsbonus Hamburg, Thüringer Weiterbildungsscheck). Diese Programme basieren oft auf einer Ko-Finanzierung von ESF und Eigenmitteln privater Haushalte. Auch in anderen europäischen Ländern sind Gutscheine implementiert worden (Dohmen/Ramirez-Rodriguez 2010). Modellhaft bezeichnet der Begriff „Gutschein“ eine Finanzierungsform, bei der Bildungsnachfrager vom Staat einen Coupon bekommen, mit dem sie bei einem selbst gewählten Anbieter eine Weiterbildung (teil-)finanzieren können. Gutscheine sind neben z.B. Stipendien, Darlehen und Bildungskonten ein Instrument der Nachfrageförderung. In der Förderpraxis zeigen sich viele Adaptionen wie bei der Arbeitsagentur und den dortigen Bildungsgutscheinen oder auf Bundesebene bei der Bildungsprämie.

Der Bildungsscheck Brandenburg kann als ein typischer Weiterbildungsgutschein für die deutsche Länderebene angesehen werden. Übergreifendes Prinzip ist die an Individuen adressierte öffentliche Ko-Finanzierung von Kurskosten. Der Bildungsscheck Brandenburg existiert seit 2009, im Juli 2012 wurden die Förderbestimmungen deutlich geändert. Gefördert werden ausschließlich berufliche Weiterbildungen. Antragsberechtigt sind sozialversicherungspflichtig Beschäftigte. Der Förderumfang beträgt aktuell 70 Prozent der Weiterbildungskosten (Kurs-/Prüfungsgebühren) bei nun offener Förderhöhe. Der Scheck muss vor dem Kursbeginn bei einer zuständigen Stelle (LASA Brandenburg GmbH) beantragt werden, wobei eine Beratung in Anspruch genommen werden kann. Die Förderung kann einmal pro Jahr genutzt werden. Nach den alten Förderbestimmungen war u.a. die Förderhöhe noch auf 500 Euro begrenzt, dafür jedoch konnte der Scheck zweimal pro Kalenderjahr beantragt werden.

Die im Folgenden dargestellten empirischen Ergebnisse beziehen sich größtenteils auf die alten Förderbestimmungen. Eine geringe Anzahl von neuen Schecks findet sich in den analysierten Monitoringdaten. Da es nicht um eine Evaluation des Programms geht, sondern darum, exemplarisch die Relevanz öffentlicher finanzieller Anreize für individuelle Bildungsentscheidungen zu untersuchen, ist dieser Umstand für das Analyseziel relativ unproblematisch. Inwiefern die veränderte Förderpraxis zu einer veränderten Nutzung führt, bleibt weiteren Analysen vorbehalten.

Empirisch untersucht wurde der Brandenburger Bildungsscheck in einem quantitative und qualitative Methoden kombinierenden Verfahren. Es wurde ein metho-

discher Ansatz verwendet, der quantifizierende Studien sowie vertiefende Fallstudien gleichwertig aufeinander bezieht, um Bildungsbeteiligung besser zu verstehen (Kuper 2012). Über statistische Analysen (Geschlecht, Alter, Themen etc.) wurden thematische und soziale Strukturen der Schecknutzung analysiert. Ausgehend von Strukturen und Auffälligkeiten wurden Fälle für eine vertiefende qualitative Analyse ausgewählt.

Methodisch umfasste das Design eine Programmanalyse der Verwaltungsdaten zu 3.481 eingelösten Schecks und Kursankündigungen von Anbietern sowie eine schriftliche Befragung von Nutzern (laufend seit 07/2012, aktuell n=264), vertiefende qualitative Interviews mit Nutzern (n=19) und Interviews mit sechs Bildungsanbietern im Raum Berlin und Brandenburg. Darüber hinaus wurde eine Sekundärauswertung von Evaluationen und Studien zu Weiterbildungsgutscheinen durchgeführt. Im Folgenden werden Teilergebnisse dargestellt, umfassende Ergebnisse finden sich bei Käßplinger/Klein/Haberzeth (2013).

#### **4. Quantitative Ergebnisse: Dominanz in der Nutzung durch Frauen und im Bereich der Gesundheits- und Sozialberufe**

In Hinblick auf thematische und soziale Strukturen der Schecknutzung zeigt der Bildungsscheck Brandenburg drei Auffälligkeiten, die sich auch bei anderen Ländergutscheinen und der Bildungsprämie des Bundes zeigen:

Das Programm wird häufiger von Frauen (69%) als von Männern (31%) genutzt. Eine starke Nutzung durch Frauen zeigt sich auch bei der Bildungsprämie, bei der das Verhältnis von Frauen zu Männern bei 72,8 zu 27,2 Prozent liegt (Görlitz/Tamm 2012). Dahingegen belegen sowohl der Adult Education Survey als auch der Continuing Vocational Training Survey (Behringer/Käßplinger/Pätzold 2009; Bilger/Rosenblatt 2011, S. 65f.), dass sich insgesamt die Weiterbildungsquoten zwischen Frauen und Männern angeglichen haben.

Der Bildungsscheck wird primär für drei Themenbereiche eingesetzt: Sprachen, Gesundheit/Medizin/Wellness und Soziales (siehe Abb. 2). Unter diese drei Bereiche können 63 Prozent aller Schecks subsumiert werden. Weiterbildungen für Gesundheits- und Sozialberufe sind mit 40 Prozent besonders stark nachgefragt. Es handelt sich z.B. um Kurse zu Physio- und Ergotherapie, Medizin, zu pädagogischen und psychologischen Tätigkeiten sowie zur Ausbildung der Ausbilder. Die überdurchschnittlich starke Nutzung durch die Gesundheits- und Sozialberufe zeigt sich auch bei anderen Gutscheinen. So liegt sie im individuellen Zugang beim Bildungsscheck NRW bei 40,6 Prozent (G.I.B. 2011, S. 16).

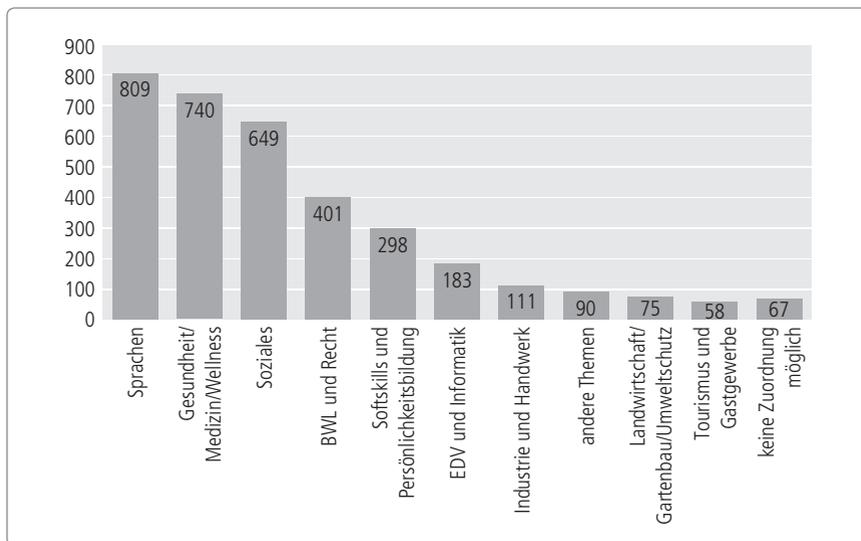


Abbildung 2: abgerechnete Bildungsschecks in Brandenburg nach Themenbereichen (absolut)  
(Quelle: eigene Programmanalyse; Daten berücksichtigt bis 31.12.2012)

Auch bei der Themennutzung zeigen sich Diskrepanzen zwischen Schecknutzung und allgemeiner Weiterbildungsbeteiligung: Gemäß AES (Rosenblatt/Bilger 2008, S. 92) dominieren allgemein bezogen auf die individuelle berufsbezogene Weiterbildung „Wirtschaft, Arbeit, Recht“ (26%), „Natur, Technik, Computer“ (23,7%) sowie „Sprachen, Kultur, Politik“ (15,8%). Erst dann folgen „Pädagogik und Sozialkompetenz“ (14,7%) und „Gesundheit und Sport“ (14,7%), wobei hierunter auch Themen gefasst werden – vor allem Sozialkompetenz – die im Bildungsscheck Brandenburg gesondert erfasst wurden.

Drittens fällt die branchenspezifische (Nicht-)Nutzung des Gutscheins auf: Die Befragung zeigt, dass die Bildungsschecks überwiegend im „Gesundheits-/Veterinär-/Sozialwesen“ (41,1%) genutzt werden. Deutlich dahinter folgen „Sonstige öffentliche und private Dienstleistungen“ (9,7%) und „Verarbeitendes Gewerbe“ (8,1%). In eigentlich weiterbildungsaktiven Branchen wie dem Kredit-/Versicherungsgewerbe (0,8%) oder Energie/Wasserversorgung (3,9%) werden Bildungsschecks kaum genutzt.

Die quantitativen Ergebnisse geben Hinweise auf sozial-strukturierende Merkmale und Merkmalskombinationen bezüglich der Gutscheinnutzung: Es ist besonders die Kombination aus „Frau“ und „Gesundheits- und Sozialberufe“, die hervorsteicht. Die folgende qualitative Analyse zeigt, auf welche Weise diese Merkmale zusammenwirken. Dadurch wird ein erweitertes Verständnis der zentralen Einflussfaktoren möglich. Vor allem aber wird deutlich, dass die (hohe) Relevanz dieses Finanzierungs-

anreizes für Frauen in Gesundheits- und Sozialberufen erst durch eine Berufs- und Lebenslaufperspektive angemessen begriffen werden kann.

## 5. Qualitatives Ergebnis: Berufs- und Lebensphasen mit erhöhtem Finanzierungsbedarf

Die vertiefte Analyse der Nutzung in den Gesundheits- und Sozialberufen lässt gruppenspezifische Muster erkennen, wie der Scheck genutzt wird und welche Relevanz er für Bildungsentscheidungen im Lebenslauf hat, von denen zwei hier dargestellt werden.

### *Unterstützung einer sequentiellen Gestaltung von Beruf und Familie in einer frühen Erwerbsphase*

In der ersten Gruppe finden sich jüngere Frauen in einer frühen Erwerbsphase. Für sie geht es darum, sich beruflich zu etablieren und zu spezialisieren. Im Gesundheits- und Sozialwesen heißt das, sich auch nach der Ausbildung intensiv weiterzubilden: Die pädagogischen, pflegerischen und therapeutischen Tätigkeiten sind anspruchsvoll und wissensintensiv. Es gibt viele Tätigkeiten, die nicht ohne Zulassung und entsprechende Weiterbildung ausgeübt werden dürfen (z.B. Manuelle Therapie). Es muss ein relativ hoher zeitlicher und finanzieller Aufwand für Weiterbildung betrieben werden, um beruflich Fuß zu fassen. Gleichzeitig sind die Einkommen niedrig und die oft kleinstetrieblichen oder gemeinnützigen Arbeitgeber in diesen Branchen stellen kaum finanzielle Weiterbildungsressourcen bereit. Die Beschäftigten müssen notwendige und verlangte Weiterbildungen deshalb meist selbst finanzieren.

Neben der beruflichen Etablierung ist lebenslaufbezogen die private Perspektive der Familiengründung wichtig. Sie wird in Hinblick auf Beruf und Weiterbildung zunächst als Einschränkung interpretiert und als solche in die längerfristige Weiterbildungsplanung integriert. Dies bedeutet, dass in der frühen Berufsphase die noch vorhandene Flexibilität intensiv für Weiterbildungen genutzt wird:

Also da setze ich dann lieber Prioritäten, dass ich sage: Ich qualifiziere mich jetzt, wo die Birne noch frisch ist. Ne? Und das bringt mir nachher nichts, wenn ich dann nicht mehr in der Lage bin, wenn jetzt z.B. Kinder und so was alles da sind, dann werde ich die Zeit einfach dafür nicht mehr haben (3/122ff.<sup>1</sup>).

Der Bildungsscheck trägt aus subjektiver Sicht dazu bei, die doppelte Herausforderung von beruflicher Etablierung und Familiengründung zu bewältigen. Er unterstützt eine sequentielle Gestaltung (Hoff/Schraps 2007) der beiden Lebensbereiche Beruf und Familie: Vor allem in der Frühphase des Erwerbslebens zeigt sich eine hohe Arbeits- und

1 Die erste Zahl bezeichnet die Nummer des Interviews, die zweite den Transkriptabschnitt.

vor allem Weiterbildungszentrierung. In späteren Erwerbsphasen sollen dann zumindest zeitweise andere Prioritäten gesetzt werden (Familie). Diese sequenzielle Planung wird nach wie vor überwiegend von Frauen realisiert (ebd.). Sie ist kritisch zu diskutieren, weil hier Doppelbelastungen durch Beruf und Familie sichtbar werden und sich für Frauen berufliche Karrierebrüche nach der Familiengründung andeuten, während Männer mit der Familiengründung ihre Berufskarrieren und ihre Weiterbildungsbeteiligung eher intensiver verfolgen (Friebel u.a. 2000).

### *Unterstützung beruflicher Umorientierung in einer mittleren Erwerbsphase*

Im Gegensatz zur ersten Gruppe geht es für eine zweite Gruppe von Frauen in einer mittleren Erwerbsphase nicht mehr darum, sich beruflich zu etablieren und eine Familie zu gründen. Die Perspektive ist vielmehr, sich beruflich noch einmal so weiterzuentwickeln, dass die Beschäftigungsfähigkeit im höheren Erwerbsalter erhalten wird:

Ich merke das ja mit den Kollegen, man kann es wahrscheinlich nicht bis 67. Also bei mir ist, wie gesagt, erst (...) kurz vorm 67. Geburtstag ist die Rente dann da. Und das ist einfach so eine Mobilität (...) Also es bräuchte bloß mal was passieren, dass ich nicht mehr Auto fahren kann. Dann bin ich raus aus dem Job. (...) Deswegen ist meine Überlegung, wie gesagt, so ein Fernstudium als Erziehungsberater oder so, und wenn ich eine Beratertätigkeit habe, sage ich mal, die kann ich doch auch, sage ich mal, mit einem körperlichen Gebrechen noch relativ gut ausführen (2/490–502).

Die Tätigkeit in der Gesundheitsbranche ist psychisch und physisch anstrengend. Mit zunehmendem Alter wird die Notwendigkeit geäußert, diese Belastungen zu reduzieren. Weiterbildungsüberlegungen in dieser Phase sind vor allem darauf ausgerichtet, noch einmal neue berufliche Perspektiven und Veränderungen zu ermöglichen. Solche umfassenderen Weiterbildungen sind teuer und in dieser späteren Berufsphase angesichts des niedrigen Einkommensniveaus und angesichts nach wie vor bestehender bspw. finanzieller und pflegerischer Versorgungspflichten nur schwer zu realisieren. Eine finanzielle Förderung kann in dieser Lebensphase dazu verhelfen, solche größeren Umorientierungen anzugehen, neue Perspektiven zu eröffnen und einer Erwerbsunfähigkeit vorzubeugen.

## **6. Ergebnisse der Brandenburg-Studie zur berufs- und lebenslaufbezogenen Relevanz von Finanzierungsanreizen**

Die Teilnahme am Bildungsscheck Brandenburg und anderen Gutscheiprogrammen unterscheidet sich deutlich von der allgemeinen Weiterbildungsteilnahme. Das Finanzierungsinstrument wird auffällig stark von Frauen und in der Gesundheits- und Sozialbranche für berufsspezifische Themen genutzt. Die Frage nach den Gründen ist komplex; ihre Beantwortung muss strukturelle Bedingungen des Beschäftigungs-

und Weiterbildungssystem einbeziehen. Die Befragungsergebnisse verdeutlichen die zentrale Rolle der Berufs- und Weiterbildungsbedingungen in der Gesundheits- und Sozialbranche: Tätigkeitsvielfalt und komplexe Arbeitsaufgaben mit entsprechend hohen Weiterbildungsanforderungen, dabei aber niedriges Einkommensniveau und vergleichsweise geringe betriebliche Unterstützung. Hinzu kommen relativ hohe Belastungen durch die Tätigkeit selbst (Arians 2012). Diese Bedingungen geben Hinweise darauf, dass der Bildungsscheck zur Kompensation einer Finanzierungs- und Unterstützungslücke dient. In der Nutzung des Bildungsschecks schlägt sich auch die horizontale Segmentation der Berufe nieder: Es sind vor allem Frauen, die in den Gesundheits- und Sozialberufen tätig sind. In Hinblick auf die generelle (branchenübergreifende) Dominanz von Frauen bei der Nutzung von Gutscheinen wäre ein geringerer Einbezug in betriebliche Weiterbildung als eine Ursache denkbar und zu untersuchen.

Neben den beruflichen Bedingungen beziehen die Befragten private/familiäre Ziele explizit in ihre Weiterbildungsplanung mit ein. Aus der Kombination beruflicher und privater Anforderungen und Ziele resultieren in einer Lebenslaufperspektive zumindest zwei kritische Phasen im Berufs- und Lebensverlauf, die für die Nutzung des Bildungsschecks relevant sind: Eine frühe Phase der beruflichen Etablierung und Familiengründung und eine spätere Phase, in der berufliche Umorientierungen nötig werden, um die eigene Gesundheit und Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten (siehe Abb. 3).

*Muster 1: Unterstützung einer sequenziellen Gestaltung von Beruf und Familie in einer frühen Berufs- und Lebensphase*

- Möglichkeit des Vorziehens und der schnelleren Abfolge von Weiterbildungen
- Möglichkeit von zahlreichen Weiterbildungen in der wichtigen frühen Berufsphase
- Möglichkeit zu umfassenderen, teureren (Zertifikats-)Weiterbildungen

*Muster 2: Unterstützung des Erhalts der Beschäftigungsfähigkeit im höheren Erwerbsalter*

- Möglichkeit zu beruflichen Umorientierungen
- Möglichkeit umfangreicher/teurer Qualifikationen

Abbildung 3: Zwei exemplarische Formen berufs- und lebenslaufbezogener Bedeutung von öffentlichen Finanzierungsanreizen (Quelle: eigene Darstellung)

Die Ergebnisse liefern auch Hinweise, dass jenseits statistischer Mittelwerte, die eine Angleichung der geschlechtsbezogenen Weiterbildungsquoten suggerieren, nach wie vor geschlechtsspezifische Unterschiede in den Teilhabechancen an Weiterbildung (Nader 2007) bestehen, die Konsequenzen für die Erwerbstätigkeit haben. Frauen in bestimmten Berufen sind auf eine öffentliche Ko-Finanzierung angewiesen. Für den Gesundheits- und Sozialbereich gilt dies in besonders hohem Ausmaß, was zum Teil erklärt, warum Gutscheinprogramme in diesen Bereichen intensiv genutzt werden. Öffentliche Finanzierungsanreize entfalten hier und vor allem für Frauen ihre Bedeutung, indem sie die berufliche und private Gestaltung stützen, absichern oder gar erst ermöglichen können.

## 7. Fazit

Bildungspolitisch wird deutlich, dass eine Vernachlässigung von öffentlichen Bildungsinvestitionen in späteren Lebensphasen nicht zu rechtfertigen ist. Die beiden empirisch aufgezeigten Muster der Gutscheinnutzung zeigen, dass Frühförderung solche Bildungsbedarfe im Lebenslauf kaum prophylaktisch lösen kann. Ein monetäres Ertragskonzept allein mit Blick auf den Arbeitsmarkt greift bei der Analyse zu kurz, da Weiterbildungsentscheidungen berufliche, private und gesellschaftliche Relevanzen haben, die nicht nur monetär zu beziffern sind (Muster 1). Zum anderen führen Umorientierungen im höheren Alter in physisch anstrengenden Berufen (Muster 2) vielleicht nicht zu höheren Erträgen, können aber die Beschäftigungsfähigkeit erhalten und damit – zunächst einmal ökonomisch gedacht – letztlich individuelle und soziale Kosten vermeiden. Darüber hinaus ist der Fokus allein auf Erträge vielleicht humankapitaltheoretisch schlüssig, aber letztlich inhuman und politisch nicht vertretbar, da Menschen nicht nur Ressourcen sind, sondern jenseits ihrer Nützlichkeit ein Recht auf Beteiligung haben.

Die oftmals implizite Alternative bei dieser politischen Wertentscheidung, auf die Selbstfinanzierung durch die Individuen zu setzen, kann u.a. zu ausbleibenden oder verspäteten Investitionen führen sowie Konflikte zwischen beruflicher Etablierung und Familiengründung und Ungleichheiten zwischen Männern und Frauen im späteren Lebenslauf verstärken. Weiterbildung ist sowohl ein gesellschaftlicher „Reparaturbetrieb“ als auch komplementär zu vorherigen Bildungsverläufen zu finanzieren (Schöll 2003). Auch nach PISA wird es sowohl ein zu kompensierendes Versagen der Frühförderung/Schule geben als auch einen Bedarf an einem „Follow-Up“ kontinuierlicher Kompetenzentwicklung oder ein Umlernen aufgrund wirtschaftlicher/beruflicher Umbrüche. Insbesondere mittlere Altersgruppen in der Rush-Hour des Lebens oder auch mittlere Qualifikationsniveaus drohen aus dem Blick vieler Weiterbildungspolitiken zu geraten, die sich auf Geringqualifizierte, Grundbildung, Ältere oder Fortbildungen für Erzieher aktuell zu verengen drohen. Bildungsfinanzierung muss die Heterogenität von Lebenslagen und Lebensläufen mehr in den Blick nehmen.

Im Kontext neuer Steuerung und offener Koordinierung ist „Ziele setzen – Ziele erreichen“ für die Politik zentral. Evaluationen prüfen vor allem die intendierten Effekte von Förderprogrammen. Gutscheinmodelle zeigen Effekte, wenngleich nicht unbedingt die politisch intendierten, die insbesondere auf die Beteiligung von Geringqualifizierten zielen. Stattdessen nutzen qualifizierte Frauen in zum Teil prekären Beschäftigungsverhältnissen in den Gesundheits- und Sozialberufen die Gutscheine überdurchschnittlich. Es müsste diskutiert werden, welche Folgerungen aus solchen geschlechts- und branchenbezogenen Effekten gezogen werden müssten. Angesichts der strukturellen Bedingungen in einigen Branchen könnte statt einer individuellen Förderung eine Branchenlösung (z.B. Fonds) tragfähiger sein. Keine der vorhandenen Evaluations-/Wirkungsstudien zu Gutscheinmodellen hat sich jedoch bislang mit

diesen Effekten eingehender beschäftigt und daraus Rückschlüsse für die Förderpolitik oder Branchen gezogen. Die erwachsenenpädagogische Forschung – gerade die Biografieforschung – vernachlässigt tendenziell Fragen der Finanzierung. Dies ist ein Manko, weil erwachsenenpädagogische Analysen eine Ergänzung zur Bildungsökonomie sein könnte. Während letztere oft auf Makroperspektiven eingeführt sind, kann die Erwachsenenbildung die Eigenwilligkeit der Subjekte in ihren sozialen Kontexten und Milieus thematisieren. So könnte verständlicher werden, warum sich Bürgerinnen und Bürger oftmals nicht so verhalten, wie bildungspolitisch intendiert oder bildungsökonomisch modelliert wurde.

Insgesamt wirken Gutscheine in der Weiterbildung anders als (pädagogische) Kritiker und (ökonomische) Befürworter es erwarten. Dies ist für andere Finanzierungsinstrumente wie Gesetze, Bildungsurlaube oder Fonds ebenso wahrscheinlich. Das Orchester der Finanzierungsinstrumente sollte in seinem Zusammenspiel (Systemevaluationen) lebenslaufbezogen untersucht werden. Es besteht ein Strukturierungsbedarf, den engagierte Akteure in der Administration mit Programm-/Projektfinanzierungen zu kompensieren versuchen:

Und (...) wir haben kein verlässliches Finanzierungssystem für die berufliche Weiterbildung. (...) Dann blieb uns natürlich auch nichts anderes übrig, wenn wir denn die Weiterbildungsbeteiligung stimulieren wollen, ein Förderprogramm aufzulegen (Loß 2012, S. 3).

Dieses Zitat benennt ein kontinuierliches Dilemma der Finanzierung. Um dieses aufzulösen müssten zukünftig neue, langfristige Lösungen gefunden und umgesetzt werden (Käpplinger/Kulmus/Haberzeth 2013). Die Bildungsschecks auf Länderebene werden öffentlich über auslaufende bzw. rückläufige ESF-Mittel ko-finanziert. Kommt danach wieder einmal ein neues Programm, irgendwann doch ein verlässliches System oder eine klaffende Lücke?

## Literatur

- Arians, F. (2012): Fort- und Weiterbildung in der Altenpflege – Bestandsaufnahme der aktuell wesentlichen Rahmenbedingungen und Perspektiven. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 64–72
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Bielefeld
- Behringer, F./Käpplinger, B./Pätzold, G. (Hg.) (2009): Betriebliche Weiterbildung – der Continuing Vocational Training Survey (CVTS) im Spiegel nationaler und europäischer Perspektiven. Stuttgart
- Beicht, U./Berger, K./Moraal, D. (2005): Aufwendungen für beruflich Weiterbildung in Deutschland. In: Sozialer Fortschritt, H. 10/11, S. 256–265
- BMBF (2013): Weiterbildungsverhalten in Deutschland – AES 2012 Trendbericht. Bonn
- Destatis (2012): Bildungsfinanzbericht 2012. Wiesbaden
- Bilger, F./Rosenblatt, B. v. (2011): Aktuelle Entwicklung: Trends in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In: Rosenblatt, B. v./Bilger, F. (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Bielefeld, S. 61–69
- Cunha, F./Heckman, J./Lochner, L./Masterov, D. (2005): Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation. NBER-Working Paper 11331, Cambridge. URL: [www.nber.org/papers/w11331](http://www.nber.org/papers/w11331)

- Dohmen, D./Ramirez-Rodriguez, R. (2010): Aktuelle Trends der nachfrageorientierten Weiterbildungsfinanzierung in Europa. Berlin
- Europäische Kommission (2006): Effizienz und Gerechtigkeit in den europäischen Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung. KOM(2006) 481 endgültig, Brüssel
- Faulstich, P./Bayer, M. (Hg.) (2005): Lerngelder. Hamburg
- Friebel, H. u.a. (2000): Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Opladen
- G.I.B. (2011): Umsetzung des Bildungsschecks Nordrhein-Westfalen. Arbeitspapiere 35. Bottrop
- Görlitz, K. (2009): The Effect of Subsidizing Continuous Training Investments. Evidence from German Establishment Data. In: Ruhr Economic Papers 144. URL: [papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=1493203](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1493203)
- Görlitz, K./Tamm, M. (2012): Mobilisierung von Erwerbstätigen zur Teilnahme an beruflicher Weiterbildung durch die Bildungsprämie. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 1, S. 27–30
- Haberzeth, E./Kulmus, C./Stanik, M. (2012): Bildungsgutscheine für Beschäftigte und Betriebe. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 1, S. 31–34
- Herbrechter, D./Schemmann, M. (2010): Wandel der Volkshochschulfinanzierung? In: Hof, C./Ludwig, J./Schäffer, B. (Hg.): Erwachsenenbildung im demographischen und sozialen Wandel. Baltmannsweiler, S. 171–184
- Hoff, E. H./Schrap, U. (2007): Frühes Erwachsenenalter: Berufliche Entwicklung und Lebensgestaltung. In: Hasselhorn, M./Schneider, W. (Hg.): Handbuch der Entwicklungspsychologie. Göttingen u.a., S. 199–207
- Hummelsheim, S. (2008): Finanzierung. In: DIE (Hg.): DIE-Trendanalyse. Bielefeld, S. 95–113
- IWAK (2012): Zwischenbericht zum Informationssystem berufliche Weiterbildung in Hessen – Evaluierung des Instruments „Qualifizierungsschecks“. Frankfurt/Main, URL: [www.iwak-frankfurt.de/documents/ISWZwischenbericht2012.pdf](http://www.iwak-frankfurt.de/documents/ISWZwischenbericht2012.pdf)
- Käpplinger, B./Klein, R./Haberzeth, E. (Hg.) (2013): Nachfrageförderung und ihre Effekte in der Weiterbildung im Spiegel von Wirkungsforschungen in vier Ländern. Bielefeld
- Käpplinger, B./Kulmus, C./Haberzeth, E. (2013): Weiterbildungsbeteiligung – Anforderungen an eine Arbeitsversicherung. Bonn
- Kuper, H. (2012): Strukturelle Rahmungen der Weiterbildungsbeteiligung und die Spielräume individueller Weiterbildungsentscheidungen. In: Dörner, O./Schäffer, B./Schemmann, M. (Hg.): Erwachsenenbildung im Kontext. Bielefeld, S. 101–112
- Lassnigg, L. (2009): Ökonomisierung des Lernens und Vertreibung der Bildung? In: Magazin Erwachsenenbildung.at, URL: [www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf)
- Loß, U. (2012): Vortrag bei der Abschlusstagung des Projektes Qua-Beratung. Düsseldorf
- Messer, D./Wolter, S. (2009): Kann man mit Gutscheinen die Weiterbildungsbeteiligung steigern? URL: [www.isu.uzh.ch/leadinghouse/WorkingPapers/0042\\_lhwpaper.pdf](http://www.isu.uzh.ch/leadinghouse/WorkingPapers/0042_lhwpaper.pdf)
- Nader, L. (2007): Berufliche Weiterbildung und Geschlechtergerechtigkeit. In: Report, H. 3, S. 29–38
- Rosenblatt, B. v./Bilger, F. (Hg.) (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Bd. 1. Bielefeld
- SALSS (2008): Evaluierung des „Bildungsscheck NRW“. URL: [www.gib.nrw.de/service/downloads/SALSS\\_Univation\\_Bildungsscheck\\_Endbericht.pdf](http://www.gib.nrw.de/service/downloads/SALSS_Univation_Bildungsscheck_Endbericht.pdf)
- Schöll, I. (2003): Reparieren und Zertifizieren – PISA und die Herausforderung für die Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 68–80
- Timmermann, D. (2009): Öffentliche Verantwortung für Weiterbildung. In: Bildung und Erziehung, H. 4, S. 421–440

## Rezensionen



# Rezensionen

## Sammelrezension aktueller Literatur

### Anerkennung von Kompetenzen und Professionalisierung

Kompetenzen sind Realisierungspotenziale für gewünschte Zustände. Sie versprechen Selbstbewusstsein, Machbarkeit, die Lösung von Problemen, Anerkennung im Beruf und in der Gesellschaft, wirtschaftliche Prosperität, pädagogische Sinnhaftigkeit und bildungspolitische Steuerungsoptionen. Insofern verwundert es nicht, dass heute der Begriff „Kompetenz“ auf allen Bildungsebenen zu finden ist. Dabei zeigt er sich – ähnlich jenem des informellen Lernens – als weitgehend resistent gegenüber einer einheitlichen Definition und einer konsistenten Theorie. Die Praxis der Kompetenzfeststellung und -anerkennung wiederum ist aufwändig und hält einer wissenschaftlichen Betrachtungsweise oft nicht stand. Man kann darüber staunen, dass pragmatische Verfahren der Erfassung von Kompetenzen und deren Zuordnung zu Niveaus in Referenzrahmen in vielen Fällen dennoch ganz passabel funktionieren.

Die Kompetenzorientierung ist kein neues Thema, sie wurde auch in dieser Zeitschrift bereits als Schwerpunkt behandelt und Arbeiten über die Feststellung von Kompetenzen wurden wiederholt rezensiert. Bei den nachfolgenden beiden Werken handelt es sich um die Verlagerung des Schwerpunkts einerseits auf die Anerkennung von Kompetenzen und andererseits auf den Zusammenhang der Kompetenzbilanzierung mit der Professionalisierung von Akteuren und Akteurinnen in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Das Verständnis der Professionalisierung – auch dies ein Wunschbegriff, der die Einbettung in einen etablierten Berufsstand in Aussicht stellt – wird dabei in ihren Entwicklungssträngen rekonstruiert.

Silvia Annen

### Anerkennung von Kompetenzen

Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2012, Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn, 729 Seiten, 39,90 Euro, ISBN 978-3-7639-1151-6

Dieses gewichtige Buch ist die Dissertation der Autorin. 2376 Fußnoten belegen, dass es nicht für den schnellen Gebrauch gedacht ist. Bereits nach wenigen Seiten wird deutlich, dass die am Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpolitik der Universität zu Köln sowie im Bundesinstitut für Berufsbildung tätige Autorin nicht zum ersten Mal mit Kompetenzen befasst ist, sondern auf fundierte Kenntnisse zurückgreifen kann. Die Arbeit geht davon aus, dass sich die bisherigen Verfahren der Anerkennung von Kompetenzen beträchtlich in ihren Rahmenbedingungen, Vorgehensweisen und Ergebnissen unterscheiden und dass bislang keine systematische, kriteriengeleitete Analyse der wichtigsten Verfahren in Europa vorliegt. Auch fehlt eine theoretische Fundierung der Kriterien für die Anerkennung von Kompetenzen sowie eine begründete Verfahrenstypologie. Diese Mängel zu beseitigen ist das Ziel der Arbeit.

Nach einer Hinführung zum Thema und dem Hinweis auf die der Arbeit zugrunde liegenden Dokumente folgen methodische Überlegungen zur Durchführung der Untersuchung und insbesondere zur Typenbildung. Anschließend werden die Hauptbegriffe, von den Lernformen bis zur Kompetenz und zum Zertifikat, in ihren unterschiedlichen Entstehungskontexten und Deutungen beleuchtet. Zum informellen Lernen und zu seiner Abgrenzung zum nicht-formalen und formalen Lernen werden die gängigen deskriptiven Konzeptionen versammelt, von denen bekanntlich keine ohne Willkür in der Auswahl der charakteristischen Merkmale der Lernprozesse auskommt. Für den eigenen Gebrauch bevorzugt die Autorin das Modell der Lernformen von Straka, da es mit der in der Folge von ihr ausgearbeiteten Typologie

der Anerkennungsverfahren am besten konguiert.

Spannend wird es bei der Darstellung der theoretischen Grundlagen der Verfahren. Hier greift die Autorin auf Elemente der „Neuen Institutionenökonomik“ zurück, um die Interaktionsmuster der an den Verfahren beteiligten Akteure zu modellieren. Daraus lassen sich die „Normen und Standards“ sowie die „Organisationen“ als Kriterien zur Verfahrensanalyse ableiten. Nachdem Anrechnungsverfahren als Transaktionen gesehen werden können, liegt es nahe, die Transaktionskostentheorie zur Beschreibung der in einer (Bildungs-)Ökonomie herrschenden Koordinationsmechanismen „Hierarchie“, „Markt“ und „Netzwerke“ heranzuziehen. Als weiterer Mechanismus wird aus der Governance-Theorie die „Offene Methode der Koordination“ entlehnt. Das Kriterium „Informationsasymmetrie“, das sich im Rahmen der Principal-Agent-Theorie modellieren lässt, ergibt sich aus der Ungewissheit der um Anerkennung ansuchenden Person und der anerkennenden Organisation, die beide über unzureichende Informationen über die jeweilige Gegenseite verfügen. Im Rahmen des Konzepts der Verfügungsrechte wird die Vergabe von Abschlüssen und Zertifikaten diskutiert und schließlich auf Basis dieser gesamten Grundlagen das Kriterienraster zur Analyse der Anerkennungsverfahren entworfen.

Um zu einer Typologie der Anerkennungsverfahren zu gelangen, gruppiert die Autorin eine Reihe bestehender kriterienbasierter Typologien in drei Idealtypen. *Integrative* Verfahren, die überwiegend sowohl formativ als auch summativ angelegt sind, werden dem formalen Bildungssystem zugeordnet. Die dem nicht-formalen Bildungssystem zugeordneten *autonomen* Verfahren führen über eine summarische Beurteilung zu Zertifikaten, die keine Entsprechung im formalen Bildungssystem besitzen. Primär formativ ausgerichtete *sekundierende* Verfahren anerkennen informell erworbene Lernergebnisse, ohne dass damit ein Zertifikat verbunden wäre. Das Ergebnis der Über-

legungen ist eine Typologie der Anerkennung von Kompetenzen in Form einer Matrix, in der die drei Verfahrenstypen durch zehn Kriterien charakterisiert werden.

Anhand dieser Typologie werden nun 14 repräsentative Anerkennungsverfahren mit nationalem Bezug, wie der ProfilPASS, und mit gesamteuropäischem Bezug, wie der ECDL-Führerschein, analysiert. Es zeigt sich, dass die Verfahren hinsichtlich der drei Idealtypen gewisse Gemeinsamkeiten aufweisen, insgesamt aber in ihren methodischen und institutionellen Aspekten doch sehr unterschiedlich gestaltet sind. Als Fazit argumentiert die Autorin, dass die drei Verfahrenstypen weitgehend trennscharf sind, ihre interne Homogenität gewährleistet ist und dass sie eine große Bandbreite an Verfahren abdecken. Im Anhang sind neben dem Interviewleitfaden und der Liste der Interviewpartner Musterdokumente der 14 Anerkennungsverfahren abgebildet. 40 Seiten Literaturverzeichnis runden den Band ab.

Die Arbeit leistet einen substanziellen Beitrag zum Thema der Anerkennungsverfahren. Die Kompetenz- und Lernergebnisorientierung wird in ihrer Widersprüchlichkeit präsentiert, nicht aber prinzipiell in Frage gestellt. Das Verdienst dieser Arbeit liegt darin, dass sie gegenüber früheren Typologien eine bessere theoretische Fundierung der Verfahren liefert und die Verfahrenskriterien systematisch ausdifferenziert. Darüber hinaus bringt die erstmals zur Verfahrensanalyse herangezogene Neue Institutionenökonomik weitere aussagekräftige Kriterien ins Spiel. Auf Grund ihrer umfassenden und der einer Dissertation entsprechenden „akademischen“ Ausfertigung erfordert die Arbeit ein beträchtliches Durchhaltevermögen. In erster Linie ist das Werk für Personen geeignet, die entweder an der Theorie und Vereinheitlichung der Anerkennung von Kompetenzen arbeiten, ein neues Verfahren der Anerkennung entwickeln oder ein Anerkennungszentrum planen. In diesen Fällen wird das Buch nachdrücklich empfohlen.

Elke Gruber/Gisela Wiesner (Hg.)

## Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken

Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/  
innen

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2012,  
167 Seiten, 22,90 Euro,  
ISBN 978-3-7639-4908-3

Das Buch zum Thema Kompetenzbilanzierung als Element der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung ist das Ergebnis einer deutsch-österreichischen Projektkooperation. Den Hintergrund bildet der langwierige Professionalisierungsprozess in beiden Ländern. Im Zentrum des Buches stehen zwei Verfahren, die Weiterbildungsakademie Österreich (wba) und das Dresdner Kompetenzbilanzierungsinstrument KOMPASS. Vorangestellt sind den Verfahren zwei Beiträge zur erwachsenenpädagogischen Professionalität, ein abschließender Beitrag ordnet die Verfahren international ein.

In der Einleitung greifen die beiden Herausgeberinnen Elke Gruber und Gisela Wiesner, Professorinnen an der Universität Klagenfurt bzw. an der TU Dresden, die Entwicklungen der letzten Jahre auf, die zur Veränderung der Aufgabenfelder und Tätigkeitsprofile der in der Erwachsenenbildung Tätigen geführt haben. Von diesen verfügt nur ein Teil über einen akademischen Abschluss, viele jedoch über langjährige Berufserfahrung, womit „verstärkt Modi der Bilanzierung, Validierung und Zertifizierung vorhandener Kompetenzen“ in den Blick kommen.

Sabine Schmidt-Lauff und Annika Lehmann widmen sich den Wandlungen im Professionalisierungsverständnis seit den 1960er Jahren. Mit Blick darauf argumentieren sie, dass die gegenwärtige Debatte zur Kompetenzorientierung und zu Qualifikationsrahmen ein bereits erreichtes breites Professionsverständnis engführt. Kompetenzbilanzen werden lediglich als *ein* Instrument der Professionalisierung gesehen, während in einem „wertgebundenen Professionalisie-

rungsdiskurs“ Selbstbestimmung und Selbstaufklärung im Mittelpunkt stünden und Didaktik auf allen Handlungsebenen zu interpretieren wäre. Nach Differenzierung der Begriffe „Profession“ – „Professionalisierung“ – „Professionalität“ werden die Positionen von Gieseke, Nittel und Tietgens zum Professionalisierungsverständnis expliziert. Als wesentliche Merkmale eines differenztheoretischen Verständnisses von Professionalität wird reflexives, wissensbasiertes und stets neu zu entscheidendes Handeln in Verbindung mit persönlicher Identifikation bezeichnet.

Wolfgang Jütte und Markus Walber skizzieren ein Modell für die Professionalisierung wissenschaftlicher Weiterbildner/innen an Hochschulen. Das Konzept der „interaktiven Professionalisierung“ impliziert, dass Professionalisierung nur durch die Wechselwirkung von Wissenschaft und Praxis erfolgreich verläuft. Daher werden als Lernszenario für die Hochschulbildung Räume geschaffen, in denen Lehrende und Studierende der Universität gemeinsam mit Fachkräften aus der Erwachsenenbildung/Weiterbildung reale Handlungsanforderungen bearbeiten und dabei voneinander lernen.

Die Professionalisierung der Erwachsenenbildung war auch das Ziel der 2007 eröffneten Weiterbildungsakademie Österreich (wba). Über die Anerkennung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen sollten die Zugangswege zu beruflichen Berechtigungen und die Durchlässigkeit verbessert werden. Die wba bietet selbst keine Kurse an, sie ist eine „virtuelle Akademie“ mit einem zweistufigen Anerkennungsverfahren. Das „Zertifikat“ erfordert den Nachweis von Kernkompetenzen, für das weiterführende „Diplom“ stehen die vier Handlungsfelder Lehre/Training, Management, Beratung und Bibliothekswesen offen.

Anneliese Heilinger beginnt in ihrem Beitrag mit einer Analyse der österreichischen Erwachsenenbildung, die sie als vorwiegend „reaktiv und kompensierend“ bezeichnet und deren distanziertes Verhältnis zur Wissenschaft sich nun langsam ändere. Für die Etablierung der wba, deren treibende Kraft die Autorin

selbst war, bildete die Kooperation der in der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreich versammelten Hauptverbände, des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung und des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur die Voraussetzung.

In einem weiteren Beitrag führen die beiden wba-Gründungsmitglieder Christian Ocenasek und Karin Reisinger ein anregendes E-Mail-Gespräch über Gründungsmotive und Entstehungsgeschichte. Sie diskutieren das Berufsbild der in der Erwachsenenbildung Tätigen, Aspekte der Qualitätsentwicklung und der Lernergebnisorientierung, den Aufbau und die Abläufe in der wba, die Praxis der Beratung und Betreuung sowie die Herausforderungen der Kompetenzfeststellung und -anerkennung.

Im Artikel von Anita Brünner, Elke Gruber und Susanne Huss werden die Steuerungsstruktur und das Modell der Kompetenzanerkennung im Detail beschrieben. Das Konzept und die Ziele der wba werden dargestellt, die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Aufbaus der wba zusammengefasst und ihre Außenwirkung in der Landschaft der Erwachsenenbildung untersucht. Die Evaluation der Drop-out-Rate der wba lag zum Publikationszeitpunkt noch nicht vor.

In den zwei folgenden Artikeln stellen Jan Böhm und Gisela Wiesner KOMPASS vor, ein an der TU Dresden konzipiertes Kompetenzentwicklungs- und Kompetenzbilanzierungsinstrument für neun typische Arbeitssituationen in der Erwachsenenbildung. Das Instrument dient primär zur Selbsteinschätzung, zusätzlich kann auch eine Fremdeinschätzung erfolgen. Der Einsatz des KOMPASS in einigen Weiterbildungseinrichtungen lässt auf die Nutzbarkeit des Instruments zur Stärkung des Selbstverständnisses und zur Unterstützung der Personalentwicklung schließen. Für Betriebe wurde das Instrument in adaptierter und modularisierter Form im VW Bildungsinstitut Zwickau getestet. Eine Weiterführung des Konzepts in Richtung Anerkennung und Zertifizierung steht noch aus.

Anne Strauch bedauert im abschließenden Beitrag, dass es in europäischen Ländern

keine für den Weiterbildungsbereich „einheitliche Systematik von Berufsrollen mit dazugehörigen Kompetenzanforderungsprofilen“ und keine „Systematik von Aus- und Weiterbildungsangeboten, welche die erforderlichen Qualifikationen für die Ausübung dieser Berufsrollen vermitteln“, gibt. Sie stellt einige Beispiele von Profilen für in der Weiterbildung Tätige vor und entwirft die Vision einer Standardisierung über einen sektoralen Qualifikationsrahmen für die Weiterbildung, in dem Kompetenzen auf unterschiedlichen Niveaustufen beschrieben werden.

Wenn die Beiträge des Bandes auch qualitativ etwas uneinheitlich sind, so vermitteln sie doch einen guten Einblick in die Diskussion zur erwachsenenpädagogischen Professionalisierung und in zwei Verfahren der Kompetenzbilanzierung. Sie ordnen sich bezüglich der grassierenden Vermessung und Standardisierung des Menschen keiner Extremposition zu, sondern nehmen eine pragmatische Position insofern ein, als sie die Kompetenzerfassung und -validierung als nützlich für die Professionalisierung sehen, vorausgesetzt, diese wird nicht darauf reduziert. Lenins Maxime: „Vertraue, aber prüfe nach“, bleibt also gewissermaßen aktuell.

*Reinhard Zürcher*

## Rezensionen

Rolf Arnold

### Systemische Erwachsenenbildung

Die transformierende Kraft des begleiteten Selbstlernens

Schneider Verlag Hohengehren,  
Baltmannsweiler 2013, Schriftenreihe Systemia - Systemische Pädagogik,  
Band 10, 229 Seiten, 19,80 Euro,  
ISBN 978-3-8340-1210-4

Zweifellos gehört Rolf Arnold zu den Produktivsten unter den akademisch arbeitenden Erwachsenenpädagogen im deutschsprachigen Raum. Alljährlich legt er mindestens ein neues Buch aus seiner Feder vor. Hinzu kommen zahlreiche Aufsätze, die an unterschiedlichen Veröffentlichungsorten ihr Publikum finden. Ob es nun um Ermöglichungsdidaktik, Emotionalen Konstruktivismus, Systemische Pädagogik oder Subsidiäre Führung geht – Arnold wusste stets Erkenntnistiftendes zu sagen. Nun hat er sein persönliches Opus Magnum vorgelegt: Ein 200 Seiten starkes Werk zu „Systemischer Erwachsenenbildung“, das mit dem Untertitel „Die transformierende Kraft des begleiteten Selbstlernens“ versehen ist.

Um es gleich vorweg zu sagen: Es braucht die Bereitschaft zur „großen Denke“, will man sich den Text aneignen. Aber es lohnt sich. Stets ist es die Pendelbewegung zwischen der Selbstwahrnehmung der Lehrenden auf der einen Seite und der Betrachtung des Lehr-/Lernsystems auf der anderen, welche die Argumentation in den sieben Kapiteln des Buches leitet.

Gleich im ersten hinterfragt Arnold das Rollenverständnis der Lehrenden, indem er sie zu „Lernbegleitern Erwachsener“ erklärt. Und schon an dieser Stelle fließt unübersehbar Arnolds Basis-Lerntheorie in die Überlegungen ein: der Konstruktivismus – demzufolge, wie uns schon Horst Siebert belehrte, Erwachsene lernfähig, aber unbeherrschbar seien.

Diese Theorie-Orientierung wird in Kapitel 2 konsequent mit einem Plädoyer für eine „Neue Erwachsenenendidaktik“ fortgesetzt: Deren Zentrum besteht in einem Weg von behavioristisch begründbarem Vermitteln von Know-How hin zu einem dem Konstruktivismus verpflichteten „Ermöglichen von Kompetenzentwicklung“. Naheliegenderweise wird in diesem Kontext auch das Votum für die Begleitung selbstgesteuerten Lernens explizit eingeführt.

In Kapitel 3 geht es zum einen erneut um das Innen der Lehrenden, deren Fähigkeit zur Selbstveränderung als Chance gesehen wird, entsprechende Impulse bei den Lernenden zu bewirken. Zum anderen wird hier das thematisiert, was Arnold intransitive Erwachsenenbildung nennt: Eine Annäherung an die Lerner, die nicht durch Intervention, sondern durch das Zulassen erkennbarer Lernprozesse geprägt ist. Wenn hier von einem ethischen Umgang mit den Lernern die Rede ist, wird man allerdings beim Lesen den Eindruck nicht los, dass sich das Ethische eher in Zurückhaltung, weniger in beherrschender Begleitung äußert. Da fehlt ein Element aktiver Stabilisierung, das die Lerner bei dem Bemühen, ihre eigenen Lernprozesse zu pflegen, nachdrücklich ermutigen kann.

Im nachfolgenden Kapitel setzt sich der Autor für Lehrmethoden ein, die die Verantwortung für das Lerngeschehen bei den Lernern ansiedeln. Damit versucht er der Konsequenz zu entgehen, die eine radikal intransitive Erwachsenenpädagogik zur Folge haben könnte, nämlich dem Verzicht auf jegliche Didaktik, die in wie auch immer gearteter Weise eine Form der Wissens-Erzeugung betreiben wollte. Interessant sein Vorschlag in diesem Zusammenhang, Methoden als Erfahrungsräume anzusehen.

In Kapitel 5 reagiert der Kaiserslauterer Wissenschaftler in differenzierter Weise auf zwei seiner Kritiker am Selbstbildungskonzept, nämlich Klaus Ahlheim und Peter Faulstich, erweist sich zudem – wie bereits in früheren Publikationen – erneut als Experte für die lernprozesträgende Wirkung des Emotionalen.

In Kapitel 6 spielt Arnold mit dem Gegenüber von Erwachenden und Erwachsenen, indem er den Erwachsenen wach werden sieht für ein „spürendes Denken“ – wenn man so will, eine Fortsetzung der Thematisierung des Emotionalen aus dem vorhergehenden Abschnitt, ergänzt um die Erörterung kognitiver Komponenten, zumal dann, wenn es um den Mut zu rebellierendem Handeln geht. „Kein Mensch hat das Recht, zu gehorchen!“, heißt es da programmatisch.

Kapitel 7 schließlich rekonstruiert er die Entwicklung von der Systemischen Familientherapie über die Systemische Beratung hin zur Systemischen Erwachsenenbildung, wobei letztere konsequent ganz am Ende des Textes eine Ergänzung hin zur systemischen Forschungspraxis erfährt. Auch hier wieder ist die Selbstüberprüfungs-Attitüde überdeutlich – wie an vielen Stellen dieses oft nahezu dialektisch argumentierenden Buches.

Arnold geht es darum, Positionen darzulegen; er ist aber auch bereit, diese Positionen in Frage zu stellen. Insofern bekennt er sich selbst regelmäßig zur Selbstprüfungs-Attitüde, die er nicht müde wird, den Pädagog/innen immer wieder anzuempfehlen. Arnold ist kein Dialogiker im Buber'schen Sinne, aber er will verstanden werden. Deshalb ist es naheliegend, dass er sein Werk mit einem Glossar abschließt, der die wichtigsten von ihm verwendeten Termini so erläutert, wie er sie versteht. Spätestens da weiß man, woran man ist.

Arnold argumentiert systemisch-konstruktivistisch – daraus macht er an keiner Stelle einen Hehl. Somit muss klar sein, dass er eine hohe Meinung von den Lernern in der Erwachsenenbildung hat. Zweifel seien erlaubt, ob da die Meinung nicht gelegentlich zu hoch ist. Systemisch-konstruktivistischer Erwachsenenbildung scheint die Tendenz zu Eigen zu sein, bei Lernern etwas vorauszusetzen, nämlich Selbstlernkompetenz, was oft erst als Ergebnis des absolvierten Lernprozesses konstatiert werden kann.

Außerdem sei die Frage gestattet, ob die transformierende Kraft des Selbstlernens nicht dann erheblich an Dynamik gewinnen

kann, wenn Pädagogen ihre Lerner nicht nur begleiten, sondern sie mit einem Maß an authentischer Anerkennung versehen. Dennoch bestätigt sich insgesamt beim Lesen immer wieder der Eindruck: Ein Ausnahmewerk, das es wert ist, als Opus Magnum eines verdienstvollen Erziehungswissenschaftlers angesehen zu werden.

*Wolfgang Müller-Commichau*

Matthias Herrle

## **Ermöglichung pädagogischer Interaktionen**

### **Disponibilitätsmanagement in Veranstaltungen der Erwachsenen-/Weiterbildung**

Springer VS, Wiesbaden 2013, 487 Seiten, 59,95 Euro, ISBN 978-3-531-18632-0

Die von Matthias Herrle vorgelegte Studie fragt nach den Organisationsprinzipien pädagogischer Interaktionen, die als Voraussetzung für ein gelingendes Lehr-/Lerngeschehen in der Erwachsenen- und Weiterbildung gelten. Indem der Autor die Anfangsphasen in organisierten Aus- und Weiterbildungskursen genauer betrachtet, kann er Interaktionen in ihren Merkmalen, Strukturen und Bezügen zueinander in Beziehung setzen. Damit wird es möglich, Lehr-/Lernarrangements im Übergang von individuell-pluralen Handlungen zu einer gemeinsamen, gruppenbezogenen Teilnahme an einem pädagogisch strukturierten Lehr-/Lerngeschehen zu beleuchten. Hierfür wurde ein auf Videografie basierender qualitativer Zugang gewählt, der es erlaubt, komplexe Interaktionen in ihrer sozialen Realität detailliert zu erkunden. Diese Interaktionen werden in ihren Ablaufstrukturen und Zusammenhangsmerkmalen beschrieben und als mögliche Problemfelder der Etablierung und Übergangsgestaltung von Lehr-/Lernprozessen dargestellt.

Die deskriptiv-analytische Herangehensweise zielt dabei nicht auf eine normativ-kritische Beschreibung des beobachtbaren Interaktionsgeschehens. Dieses soll vielmehr

in seinen Funktionalitäten selbst erfasst und in den vorherrschenden und gestaltungsrelevanten Merkmalen so rekonstruiert werden, wie es sich Lehrenden im Zuge der interaktiven Ermöglichung des Pädagogischen stellt. Unter Bezugnahme auf die seit den 1970er Jahren bestehende Tradition erwachsenenpädagogischer Lehr-/Lern- bzw. Interaktionsforschung und insbesondere auf die Arbeiten von Sigrid Nolda und Jochen Kade zu der Frage, wie Erwachsenenbildung als Prozess zustande kommt, bietet der Autor mit seinem Ansatz einen vertiefenden und differenzierenden Zugriff auf Fragen des Umgangs mit den Konstitutionsbedingungen in organisierten Veranstaltungen der Erwachsenen- und Weiterbildung. Der vorliegende Band gibt zu Beginn einen umfassenden Einblick in die theoretischen Hintergründe zur Bestimmung des Betrachtungsgegenstands pädagogischer Interaktionen. Systemtheoretisch fundiert, werden diese in ihren Charakteristika und Grundproblemen der Etablierung beschrieben. Darauf aufbauend, entwirft der Autor seinen methodischen Zugang der Untersuchung in Anlehnung an die ethnomethodologische Konversationsanalyse und betrachtet die Art und Weise der Konstruktion sozialer Wirklichkeiten über die Interaktionsbeziehungen der Beteiligten in Aus- und Weiterbildungskursen. Über eine Segmentierungs-, Konfigurations- und Sequenzanalyse werden die beobachtbaren Aktivitäten in ihren Ausrichtungen und Relationen erfasst sowie die Veränderungen des Interaktionsverhaltens analysiert.

Anhand exemplarischer Videofallausschnitte aus unterschiedlichen Kontexten und Themenfeldern der Erwachsenen- und Weiterbildung werden im Hauptteil des Bandes die Ergebnisse einer Analyse der Prozesse der Etablierung pädagogischer Interaktionen dargestellt. Es werden die Spannungsverhältnisse in der Ausrichtung von Beteiligung, aber auch die Formen der räumlichen Gestaltung, die Formen individuellen Agierens, die Formen kollektiven (Inter-)Agierens sowie die Verfahren der Orientierung und Regulation von Disponibilitäten herausgearbeitet und mögliche Vorgehensvarianten der Gestaltung von

Anfangssituationen in Form eines Disponibilitätsmanagements dargestellt.

In methodologisch konsequenter Art und Weise und auf einem analytisch sehr hohen Niveau ist es dem Autor gelungen, bestehende Grundprobleme der Etablierung pädagogischer Interaktionen in ihren für sie charakteristischen Elementen und deren Erfassungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Dies setzt neue Orientierungsmaßstäbe für künftige Arbeiten der qualitativen Kursforschung in der Erwachsenenbildungswissenschaft. So präsentiert das Buch für den wissenschaftlich interessierten Leser eine inhaltlich und methodisch vielfältige und aufschlussreiche Zusammenstellung an systematisch herausgearbeiteten, das Kursgeschehen kennzeichnenden Interaktionsmustern und deren Ausprägungen.

Leider lässt das Buch mögliche Anknüpfungspunkte für eine weiterführende Nutzung der gewonnenen Erkenntnisse in der Praxis vermissen. Hier könnten sich Konzepte der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung anschließen, welche sich den – anhand von realen Fällen beschriebenen und in der Praxis im Zuge von Kursanfängen regelmäßig bestehenden – Herausforderungen der Verhaltenskooperation und Interaktionskoordination pädagogischen Geschehens zuwenden und diese zum Thema didaktisch-methodischer Qualifikation und Reflexion von (eigenem videografierten) pädagogischen Handeln von Kursleitenden machen.

*Sabine Digel*

Katrin Kaufmann

### **Informelles Lernen im Spiegel des Weiterbildungsmonitorings**

Springer VS, Wiesbaden 2012, 287  
Seiten, 34,95 Euro,  
ISBN 978-3-531-19384-7

Die Startpublikation für das Lernen jenseits des formalen Bildungssystems von Allen Tough „The Adult's Learning Pro-

jects“ (1971) belegte, dass die Mehrheit der Lernprojekte Erwachsener (ca. 80%) ohne formelle Helfer stattfindet. Seitdem wird informelles Lernen immer wieder beschworen, um ohne Kosten für Staat und Wirtschaft wundersam Bildungsdefizite zu reparieren. Das Berichtssystem Weiterbildung (BSW), das seit 1979 alle drei Jahre das Weiterbildungsverhalten erfragt, nimmt seit 1988 auch Fragen zum beruflichen informellen Lernen auf. Die vorliegende Arbeit untersucht anhand dieser Daten „die Möglichkeiten und Grenzen trendanalytischer Betrachtungen des informellen beruflichen Lernens“ (Klappentext).

Es gibt ein Missverständnis, das so alt ist wie das BSW: Das BSW sagt nichts aus über eine Weiterbildungsbeteiligung, sondern lediglich darüber, was Befragte dem Interviewer am Telefon glauben sagen zu müssen. Deutlich wird dies, wenn bspw. im BSW im Jahr 1997 35 Prozent der Befragten sagen, sie hätten berufsbezogene Literatur gelesen und dies im Jahr 2003 von sogar 52 Prozent der Befragten angegeben wird (S. 145): Dann müssten Verkauf und Ausleihe von Fachliteratur in diesem Zeitraum um 50 Prozent zugenommen haben – kein Fachverlag hat jedoch solche Zuwächse vermeldet. Möglicherweise sind zu bestimmten Zeiten bestimmte Themen en vogue, und entsprechend fallen dann die Antworten aus. Die Autorin spricht hier entgegen ihrer sonstigen kritischen Vorsicht von „Beteiligungsquoten“ (S. 22) oder „hat (...) Weiterbildungsaktivitäten ausgeübt“ (S. 65).

Die Verfasserin stellt informelles Lernen mit reichhaltigem Bezug auch zu Vorläuferkonzepten bei UNESCO und OECD sowie englischsprachigen Autoren dar und gelangt zu dem ernüchternden Ergebnis, dass eine „einheitliche Definition des informellen Lernens (...) weder in bildungspolitischen noch -wissenschaftlichen Kontexten vorhanden“ (S. 44) ist. Daher geht sie pragmatisch vor: Sie untersucht das, was die entsprechenden Fragen des BSW als informelles berufsbezogenes Lernen operationalisieren. Da das BSW nur berufsbezogene Fragen stellt,

schränkt dies die Perspektive entgegen dem umfassenderen Buchtitel entsprechend ein.

In Kapitel 3 dokumentiert sie verschiedene Erhebungen zum informellen beruflichen Lernen; verdienstvoll diskutiert sie die Unterschiede zwischen dem deutschen BSW und dem europäischen Adult Education Survey (AES ab 2007), insbesondere die Frage, inwieweit Fragen aus dem AES geeignet sind, die Zeitreihe der BSW-Befragungen fortzusetzen. Da die untersuchten Erhebungen andeuten, dass informelle Lernaktivitäten sozial selektiv sind, werden in Kapitel 4 mit gründlichem Literaturbezug theoretische Ansätze zur Selektivität beruflicher Weiterbildung dargestellt. Die nachfolgenden empirischen Analysen sollen prüfen, inwieweit sich im Material des BSW solche selektiven Rahmenbedingungen finden.

In einem ersten Schritt stellt Kaufmann synoptisch alle Fragen zum informellen Lernen zwischen 1994 und 2007 zusammen und vergleicht, welche Formulierungen identisch bzw. äquivalent sind (S. 149). Mit einer Reihe statistischer Verfahren prüft sie dann eine Vielzahl von Hypothesen. Hier wird es für den Leser zunehmend schwierig, sich in den Tabellen und Aussagen zurechtzufinden. Bei den Faktorenanalysen wäre es hilfreich gewesen, wenn nicht nur die höchsten Faktorenladungen genannt würden, denn dies ließe einschätzen, inwieweit auch andere Zusammenhänge zwischen den Items bestehen. Insgesamt stellt sie wenig bedeutsame Zusammenhänge zwischen den einzelnen tätigkeitsbezogenen und individuellen Merkmalen und dem informellen Lernen fest. Dass Personen mit höheren Qualifikationen/Positionen eher an Fachmessen oder Kongressen teilnehmen als Fließbandarbeiter, dürfte kaum überraschen. Eine Reihe weiterer Analysen bestätigt in der Tendenz die bekannte „the more – the more“ – Aussage: Je höher die Qualifikation/je mehr formelle Weiterbildung, desto intensiver ist auch das informelle Lernen (oder ist das nur eine wortgewandte Personengruppe, die dem Interviewer entsprechend antwortet?). Es kann also „nicht von einer Kompensations-

funktion informeller für formale Weiterbildung oder umgekehrt gesprochen werden“ (S. 255). Geschlecht, Alter, Voll- oder Teilzeiterwerbstätigkeit tragen am wenigsten zur Erklärung der informellen Weiterbildungs-„Beteiligung“ bei (S. 246).

Als Ergebnis folgert die Autorin, dass mit den Daten des BSW eine trendanalytische Betrachtung des informellen beruflichen Lernens möglich ist, insbesondere wenn die Einzelitems zusammengefasst werden in den Faktoren: arbeitsbegleitendes Lernen, lernförderliche Arbeitsorganisation und Fachkommunikation. Interessant sind auch Hinweise auf fördernde und hemmende Faktoren informellen Lernens.

Mit diesem Buch liegt nun eine recht spezielle Untersuchung vor, die sich an einen engen Leserkreis mit eher soziologischem als andragogischem Erkenntnisinteresse wendet. Die Serie an Einzelauswertungen und statistischen Verfahren machen das Lesen streckenweise mühsam. Für die Weiterentwicklung des Adult Education Surveys ist diese Arbeit aber sicherlich Pflichtlektüre.

*Jost Reischmann*

Hans-Christoph Koller/Roland Reichenbach/  
Norbert Ricken (Hg.)

### Philosophie des Lehrens

Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn  
u.a. 2012, Schriftenreihe der Kommission  
Bildungs- und Erziehungsphilosophie  
in der Deutschen Gesellschaft für  
Erziehungswissenschaft, 179 Seiten,  
24,90 Euro, ISBN 978-3-506-77587-0

Nun also auch das Lehren: Nachdem in den vergangenen Jahren einige Studien das Ziel verfolgt haben, Themen wie das Lernen sowie den Bildungsgehalt von Dingen wieder zu genuin pädagogischen zu machen, um sie dem Mahlstrom der lernpsychologischen oder radikal-konstruktivistischen Diskurse zu entreißen (vgl. Meyer-Drawe; Stieve; Nie-

ßeler), gelten die Anstrengungen der Beiträge des Sammelbandes jetzt der Unternehmung, das Lehren wieder unter einer bildungs- und erziehungsphilosophischen Perspektive in Augenschein zu nehmen. Dabei ist eine weitere Stoßrichtung auszumachen, betrachten die Beiträge doch gegenwärtig grassierende didaktische Angebote – mit denen Generationen von zukünftigen Lehrern flächendeckend konfrontiert werden – mit Skepsis. Denn gegenüber dem Anschein, schulisches wie außerschulisches Lehren sei unter Beachtung eines gesunden Methodenmixes und eines Dekalogs – der für den Unterricht devot zu befolgen sei wie weiland die Zehn Gebote – umstandslos zweckrational zu realisieren, verwahren sich die vorgelegten Beiträge gegen einen Verfügungsrationismus, der unterstellt, Lehren sei unter fideistischer Beachtung der benannten Gebote ein einfaches und problemlos gelingendes Unterfangen. Und wenn momentan das Selbstverständnis von Lehrkräften einem reformpädagogischen Wandel in Richtung bloßen „Coachens“ oder „Moderierens“ unterliegt, betonen die meisten Autoren des Buches gerade die persönliche Verantwortlichkeit des Lehrenden den ihm anvertrauten Lernenden gegenüber. Wollte man dies *ex negativo* zu einem Motto verdichten, dann lautet der Tenor der Anthologie: „In der ‚Vernichtung‘ der Lehrperson liegt der tiefere Sinn des selbstregulierten Lernens“ (Reichenbach, S. 49). Die Verfasser kritisieren die humanistische Psychologie (ebd.), Konzeptionen autopoietischen, selbstregulierten Lernens sowie Vorstellungen, die den Unterrichtsgegenstand und die Rahmungen des institutionalisierten Lehrens zugunsten einer – die tatsächlichen Machtverhältnisse kaschierenden – „Befreundung“ von Lehrendem und Lernenden ignorieren (vgl. Pazzini; Sternfeld). Dabei fallen die Autoren jedoch keinesfalls hinter konstruktivistische Erkenntnistheorien zurück, welche die konstitutive Rolle des Erkennenden und Lernenden herausstellen. Ihre Sorge gilt eher einer möglichen Entpflichtung des Lehrenden und seinem drohenden Verantwortungsverlust gegenüber den Lernenden, wenn dieser sich seiner Aufgabe einer verant-

worteten Lehre radikalkonstruktivistisch im Verweis auf die selbstreferentielle Geschlossenheit des lernenden Gehirns oder auf die automatisch ablaufende Selbstregulation von Lernprozessen zu entziehen droht.

Unterhalb dieses abstrakt formulierten Mottos zeigen sich die Aufsätze, auch qualitativ, jedoch als sehr unterschiedlich. Eher historisch orientiert sind die Aufsätze von Giesinger (S. 31ff.) und Bierbaum (S. 65ff.). Giesinger rekapituliert Augustinus' These von der Unmöglichkeit des Lehrens durch Zeichen in dessen Schrift „de magistro“ und kontrastiert diese mit Wittgensteins Auffassung, der zufolge Erziehung eine sozialisierende „Abrichtung“ innerhalb einer Sprachgemeinschaft sei. Giesinger möchte den Widerspruch zwischen den Erziehungskonzepten Augustinus' und Wittgensteins glätten: „Das Belehren durch Zeichen ist gemäß Augustin nicht möglich, weil man die Zeichen nicht versteht, sofern man den entsprechenden Sachverhalt nicht kennt. Die persönliche Vertrautheit mit den Dingen ist demnach die Voraussetzung dafür, um Zeichen zu verstehen und durch sie etwas lernen zu können. Sobald diese Voraussetzung erfüllt ist, gibt es jedoch nichts mehr zu lehren und zu lernen. Im Gegensatz zu Wittgensteins Sichtweise ist es hier nicht möglich, Voraussetzungen anzugeben, die weitere Lernschritte ermöglichen. Diese Grundidee erlaubt es Augustin, in radikaler Weise gegen die Möglichkeit des Lehrens zu argumentieren. Wittgensteins Ansatz hingegen führt zur – weit plausibleren – Auffassung, wonach erklärendes Lehren möglich ist, sofern lehrende und lernende Person über einen Schatz gemeinsamen Regelwissens verfügen“ (S. 43). Bierbaum rekonstruiert Wagenscheins naturwissenschaftliche Didaktik, die auf „Verstehen“ und „Verständnis“ beruht und folgende Prinzipien beherzigt: Lehre müsse exemplarisch sein, genetisch vorgehen sowie die sokratische Hebammenkunst bemühen. Nur so lasse sich die Gefahr einer antidemokratischen Spaltung zwischen naturwissenschaftlichen Experten und Eingeschücherteten, die sich ihr Scheitern selbst zuschreiben, verhindern.

Dass sich hierin nicht ein historisch überholter, bloß naturwissenschaftlicher didaktischer Ansatz zeigt, verdeutlicht Bierbaum, indem er die Wagenschein'schen Prinzipien für die heutige Lehrer/innenausbildung fruchtbar zu machen sucht.

Koch und Reichenbach setzen die Verantwortung des Lehrenden ins Zentrum ihrer Überlegungen: Im Rekurs auf Kant und Herbart betrachtet Koch (S. 15ff.) die Vermittlungsleistung des Lehrenden in der Oszillation zwischen Sinn und Verstand, Bild und Bedeutung sowie Anschauung und Begriff. Er intendiert hierbei, eine Theorie des Lehrens im Überblick zu geben, und erkennt im Sprechen und Zeigen die Aufgaben des Lehrenden: „Die Berufsorgane des Lehrers sind sein Zeigefinger und sein Sprechapparat. Er zeigt und spricht, mehr kann er nicht tun. Merkwürdigerweise gibt es für das Lernen kein vergleichbares Organ, es sei denn, dass man das Gedächtnis als Lernorgan auffasst“ (S. 16). Zwar erwähnt Koch, dass sich innerhalb von Lernvollzügen Phänomene wie das unbestimmte Vorwissen der Lernenden und konstitutive Entfremdungsprozesse zeigen (S. 25), indes reserviert er diese lediglich für die Lernenden. Insofern zeigt sich hier eine eher traditionelle Vorstellung vom Lehrer, auch wenn der Autor abschließend die negative Didaktik des Sokrates auf Rancières „unwissenden Lehrmeister“ bezieht (S. 28). Eine solche Vorstellung von Lehre betont allerdings die Unersetzlichkeit der Lehrperson, die durch Lehrmaschinen und -programme folgerichtig nicht zu substituieren ist (S. 29). Als direktes Echo auf gegenwärtige schülerzentrierte Didaktiken und auf die humanistisch sich gerierende Psychologie Rogers' gibt Reichenbach seinem Aufsatz den Titel: „Die Personalität des Lehrens und das Verschwinden der Lehrperson“ (S. 47ff.). Im ersten Teil wird trotz der öffentlichen Geringschätzung des Lehrberufs die notwendige Faszination und Leidenschaft des Lehrers betont, um sodann im zweiten Teil eine Typologie von Kojève zu bemühen, die zwischen vier Formen der Autorität unterscheidet: Vater, Herr, Chef und

Richter. Vor dem Hintergrund eines zunehmenden Zukunftsverlustes in der Gegenwart entdeckt Reichenbach einen Autoritätsverlust, den auch die charismatische Lehrerpersönlichkeit betrifft. Eine durch Globalisierung sich durchsetzende Wissenselite, welche die alte Bildungselite ersetzt, vereinheitlichte Studieninhalte, die (wie die neuen Bildungsstandards) eine anonyme Autorität installieren: „Die Autorität des Man ist ‚projektlos‘ und gegenwartszentriert, doch dem Wegfall von vertikalen Autoritäten folgt offenbar die Zunahme eines trügerischen Freiheitsgefühls“ (S. 58). Zuletzt zeigt der Autor am Beispiel der humanistischen Psychologie die Schwächung der Lehrkraft sowie die Vergleichsgültigkeit der Lehrinhalte: Der Lehrer degeneriere zum Katalysator eines endogenen Wachstums der Zöglinge, welche dann einer „Verfügbarkeitsillusion“ erliegen, wenn ihnen zwar ‚vertrauensvoll‘ und ‚unterstützend‘, aber mit einer Täuschung souffliert wird, „Techniken eines eigenen, vollständigen und glücklichen Lebens erwerben zu können“ (S. 61).

Dass es indes nicht um die illusionistische Selbststärkung geht, sondern neben dem Verhältnis zwischen Lehrendem und Lernendem um die Sache selbst, verdeutlicht Sternfeld in ihrem Beitrag (S. 117ff.). Hierzu bemüht sie die Figur des „Dritten“, der Lehrende und Lernende gleichermaßen unterworfen sind, insofern in institutionalisierten Lehrsituationen nicht eine liebende, sondern eine desinteressierte Beziehung konstitutiv sei. Dieses Dritte erinnere an die Autorität des „nom/non des Vaters“ bei Lacan und verweise auf die institutionell-gesellschaftlichen Rahmungen schulischen Lernens, denen auch die Lehrkräfte unterstehen. Sternfeld bleibt jedoch nicht bei dieser Beschreibung stehen, sondern sinniert mit Foucaults These von der „Entunterwerfung“ über Möglichkeiten der Widerständigkeit auf Seiten der Lehrenden (S. 122, 126). Wie das konkret aussehen könnte, bleibt genauso nebulös wie Foucaults Diktum vom „nicht dermaßen regiert zu werden“. Allerdings betont Sternfeld, dass das

vermittelnde Verhältnis in Lehrzusammenhängen sich von einem ökonomischen „Produktions-/Konsumtionsverhältnis“ (S. 123) unterscheidet. Dies verdeutlicht Nähen zu Pazzini und rückt die Beschreibung Meyer-Wolters auf Distanz.

Auch Pazzini (S. 103ff.) greift auf psychoanalytische und poststrukturalistische Modelle zurück und unterscheidet Momente einer Übertragung in der Lehre von kapitalistischen Austauschprozessen: Im Unterschied zur Übertragung von Geld zu Ware zu Geld, in welcher der Gebrauchswert der Dinge nivelliert wird, gebe es in der Lehre keine Vergleichsgültigkeit der Werte (S. 107). Auch hier zeigen sich Nähen zum Dritten bei Sternfeld. Und auch Pazzinis Insistieren darauf, dass die professionelle Lehrkraft sich keinesfalls als Freund des Zöglings gerieren darf, zielt in diese Richtung: Um der Objektivität willen und da Lehrer-Schüler-Verhältnisse stets durch Macht und Gewalt geprägt sind, verhindere die Verweigerung einer Befreundung die Installation eines reformpädagogischen Eros (mit seinen mitunter verheerenden Konsequenzen, denkt man bspw. an die Fälle sexuellen Missbrauchs). Pazzini kritisiert in diesem Zusammenhang gegenwärtig grassierende Bilder vom Lehrer als Coach, Moderator und ‚Lernumgebungsinnenarchitekt‘ (Anm. d. Verf.), die den Lernenden schmeicheln möchten: „Ich bin so wie ihr, ich habe auch Angst, Bauchschmerzen und Beziehungsprobleme. Das ist die Weigerung einen symbolischen Platz einzunehmen, der immer auch mit der Frage der Macht konfrontiert. (...) Der Rückzug des Lehrers auf eine Position der Beratung, des Managements von Lernprozessen, des an Effektivität und Auswertbarkeit orientierten Handelns, des im Hintergrundbleibens, das Mutieren des Lehrers zum Freund, zum Seelsorger, zum Sozialarbeiter kann Resultat eines solchen Erschreckens [vor der eigenen Macht] sein, nicht aber dessen produktive Verarbeitung. (...) Die Spielarten von Liebe und Verführung, Suggestion und Überredung, werden nicht ins Konzept des Lehrens einbezogen, stattdessen besteht die Versuchung, dies in eine edutain-

mentartige Show mit viel Medieneinsatz zu delegieren“ (S. 109). Zwischen den Extremen eines Individuums als Festung und eines, das die *unio mystica* mit seinem lernenden Gegenüber sucht, gelte es für die Lehrkraft, mit den unbewussten Übertragungen verantwortungsvoll umzugehen.

Während Sternfeld und Pazzini die Nichtökonomisierbarkeit des Austauschprozesses in Lehrzusammenhängen betonen, versucht Meyer-Woters nun gerade in seinem Beitrag (S. 85ff.) zu lehrendes Wissen in ökonomisch-juristischen Termini, gleichsam als kurrente Münze, zu begreifen, wenngleich er auch zwischen materiellem und geistigem Besitz unterscheidet. Trotz seines Hinweises auf die Pluralisierung der Lebensformen der modernen Gesellschaft bringt er für die intergenerationelle Weitergabe Flitners Konzept der „Lebenskreise“ in Anschlag. Auch wenn dieser Ansatz alles in allem wenig überzeugt, bleibt doch der Hinweis auf die unterschiedliche, mitunter polemogene Gestaltung eines solchen Verhandlungsprozesses zwischen Lehrenden und Lernenden bedenkenswert (S. 100).

Wie bereits erwähnt, ziehen einige der Autoren Vergleiche zu Rancière. Ahrens (S. 129ff.) aber folgt Rancière unkritisch, und dies mit (bildungs-)politisch bedenklichen Folgen:

1. Wenn Ahrens mit der Jacotot-Lektüre Rancières behauptet, dass Lernen nicht verstehbar sei, dann führt das in letzter Konsequenz zu einem Reflexionsstopp, darüber überhaupt noch weiter nachzudenken, was Lernen ist.
2. Im Verweis auf das erklärende Lehren des Lehrmeisters als „pädagogischen Mythos“ suspendiert Ahrens letztlich die methodisch vorgehende Lehrperson *in toto*: „Was wäre aber, wenn es weder beim Lernen noch beim Lehren irgendetwas zu verstehen und damit auch nichts zu erklären gäbe? Lernen, daran hat Rancière eindrucksvoll erinnert, das ist so einfach, das kann jeder“ (S. 133).
3. Nicht allein, dass diese These an die pädagogisch nichtssagende Floskel Man-

fred Spitzers erinnert („Das Gehirn lernt immer“), wird sie auch problematisch, wenn man bedenkt, dass sich Lehrende im Angesicht von zu fördernden und „lernschwachen“ Schülerinnen und Schülern mit dem zynischem Verweis, jeder sei eben selbst verantwortlich für das von ihm Gelernte, aus der Verantwortung stehlen und den Gescheiterten im Bildungssystem ihr Scheitern selbst attestieren. Statt mit Rancière den erklärenden Lehrer vollends suspendieren zu wollen, wäre m.E. mit Adorno (*Tabus über dem Lehrberuf*) darauf aufmerksam zu machen, dass eine didaktisch aufbereitete Lehre unausweichlich Betrug am Lernen bedeute, ohne die Notwendigkeit der Lehre in Frage zu stellen.

Weiß (S. 145ff.) beschreibt die Möglichkeit für universitär Dozierende, innerhalb der Lehrtätigkeit sich auch für die eigene Forschung Spielräume zu erarbeiten, indem man bspw. unbedachte Formulierungen magt. Dabei ist zweierlei entscheidend: Jenseits eines vorformulierten Manuskripts eröffne die freie Rede innerhalb von Vorlesungen ebenjene Spielräume, welche in wissenschaftlichen Tagungsvorträgen keinen Ort haben. Konstitutiv ist dabei die Anwesenheit der zu belehrenden Anderen, „die aber nicht nur in dem, was sie für sich mitnehmen, sondern auch durch ihre Anwesenheit einen wesentlichen Beitrag für den Lehrenden leisten“ (S. 162). Ist mit der Tendenz einer zunehmenden Verschulung die Gefahr zu gewahren, dass solche Schlupfwinkel für gewagte Formulierungen immer kleiner werden, so betont auch Deleuze die Differenz zwischen wissenschaftlichem Vortrag und wöchentlicher akademischer Vorlesung – allerdings mit gänzlich anderen Vorzeichen: Deleuze verbat sich die Nachfrage seitens der im Auditorium sitzenden Studierenden. Gerade das aber provoziere, so Sanders in seiner Interpretation, Widerstand (S. 165ff.). Weder dies noch seine kurze Kommentierung eines Interviews mit Deleuze, dessen Wiedergabe den größten Teil des von Sanders vorgelegten Aufsatzes ausmacht, vermag zu überzeugen,

zumal unklar bleibt, welche Konsequenzen sich für eine Philosophie des Lehrens ergeben könnten.

Das Referat der Beiträge sollte bezeugen, dass sich hier sehr unterschiedliche Diskussionsbeiträge versammelt finden, auch im Hinblick auf deren Überzeugungskraft. Der Rezensent nimmt die Anthologie allerdings als Hinweis auf die allmählich in Gang kommende erziehungs- und bildungsphilosophische (Wieder-)Aneignung des Lehrens, das nicht allein einer psychologischen Unterrichtsforschung überlassen bleiben darf. Mit den vorgelegten Beiträgen ist innerhalb der Pädagogik vielleicht erst der Anfang gemacht – aber immerhin.

*Egbert Witte*

Bernhard Leopold

### **Lebenslanges Lernen und Bildung im Alter**

Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2012,  
Grundriss Gerontologie, Band 9,  
282 Seiten, 24,90 Euro,  
ISBN 978-3-17-017583-9

Der Autor, Psychologe an der Universität Hildesheim, stellt das Thema Bildung im Alter in den breiten und multidisziplinär bearbeitbaren Kontext des lebenslangen Lernens. Seine Forschungsarbeit soll helfen, „die Voraussetzungen besser zu verstehen, die zu Bildung im Alter und lebenslangem Lernen beitragen können“ (S. 16).

Lernen unterliegt biologischen und soziokulturellen Einflüssen, ist aber immer auch ein individueller Prozess (S. 34). Leopold geht es um bildungsbezogene „Ziele eines produktiven Lebens“ im Alter bei zunehmender Lebenserwartung (S. 66). Breiten Raum nehmen zunächst Forschungsergebnisse über biologische und kognitive Veränderungen im Altern ein und kulminieren im Begriff der Plastizität (Veränderbarkeit) und den Lernmöglichkeiten angesichts von altersbedingten Funktionseinbußen, für welche auf „komplexe Austauschprozesse“ von

Genen und Umwelt, Gruppen und Individuen verwiesen wird (S. 133).

Die Relevanz von Willensbildung und Selbststeuerungsprozessen wird an der Lernpsychologie und deren „kognitiver Wende“ bis hin zum *andragogischen* Modell (im Anschluss an M.S. Knowles) herausgearbeitet. Letzteres stellt Spezifika des Lernens Erwachsener, vom individuellen Selbstkonzept, dem Wissensbedürfnis und der Vorerfahrung bis hin zu motivationalen Faktoren, in den Mittelpunkt der Didaktik (S. 154ff.), in der es um die Passung von Lernkontexten und individuellen Besonderheiten durch flexible Anpassung an Ziele und Bedürfnisse geht.

Lebenslanges Lernen soll auch im Alter – trotz biologischer Verluste – in angepasster bedürfnisgemäßer Form durch entsprechende Zielsetzungen des Einzelnen möglich sein. Das ist die Kernthese des Autors: „Indem wir lernen, lebenslang, steuern wir unsere Entwicklung mit, so frei, wie es uns eben möglich ist. *Selbstgesteuertes Lernen* setzt allerdings voraus, etwas lernen zu wollen“ (S. 252). Zur Fundierung dieser Sichtweise geht der Verfasser nochmals weit in die Entwicklungspsychologie (S. 160ff.), um altersbedingte Veränderungen in Zielverfolgung und Zielanpassung und der Bewältigung von kognitiver Komplexität aufschlussreich zu diskutieren. Seine zusammenfassenden Aussagen über selbstgesteuertes Lernen als kognitiv-motivationales System (S. 182ff.) sind wichtig für das Verständnis von Bildungsanstrengungen in späten Lebensphasen.

Kapitel 7 referiert die aktuelle empirische Forschung über die Erwachsenenbildungsmotivation respektive sozioökonomische und regionale Determinanten und Barrieren. Bemerkenswert ist die eingefügte Strukturierung von Lernkontexten beziehungsweise Phasen des Erwachsenenalters und diese bestimmenden „Entwicklungsaufgaben“ (nach Havighurst), psychosoziale Krisen und Lebensinvestments, welche der Verfasser seinem Ausgriff in die aktuelle Erwachsenenbildungsforschung zum Thema bildungsbezogener Interessen und Partizipation hinzugefügt hat.

Wenige Publikationen der zahlreichen Literatur zum Lebenslangen Lernen widmen der letzten Lebensphase so breiten Raum, wie die hier anzuzeigende (S. 223ff.). Der Autor nimmt uns mit auf eine herausfordernde psychologische und gerontologische Auslotung existenzieller Fragen, die sich aus unserer Endlichkeit und dem Wunsch nach Weisheit in der Lebensreflexion ergeben: Auch in diesem Zusammenhang wird eine Brücke zur Rezeption bildender Kunst und Literatur geschlagen.

Das Buch geht über eine Zusammenstellung und Reflexion psychologischer Befunde weit hinaus. So werden im Kapitel über das Theater die Poetik von Aristoteles und Brecht zur Diskussion der bildungsvermittelnden Funktionen des dramatischen und epischen Theaters reflektiert (S. 185ff.). Für die praktische Anwendung oder Probe „sowohl was Lernen als auch was den Umgang mit den individuellen Lernzielen anbetrifft“, sieht Leopold Ansatzpunkte pädagogischer Praxisfelder im Theater, im Film oder der Literatur.

Dass die durchschnittliche Lebenserwartung steigt, ist für viele Gesellschaften Faktum: Worum es uns gehen sollte ist, die Anzahl der beruflich und außerberuflich (existenziell) produktiven Lebensjahre zu erhöhen. Dazu bedarf es sowohl sozialer Gelegenheiten als auch des Willens, diese zu ergreifen und zu nutzen. Zu Letzterem ermutigt uns Bernhard Leipold in seiner disziplinär-wissenschaftlich und thematisch breit angelegten Annäherung an zentrale Fragen des Lernens, der Lernmöglichkeiten, der Bildung und des Bildungswillens im Alter. Sein gemäßigter Voluntarismus – so könnte man die Position einordnen – blendet strukturelle Einschränkungen und Bedingungen der Erwachsenenbildung von Einzelnen und Sozialgruppen aber nicht aus.

Mit der Emphase auf *individueller Zielsetzung und Selbststeuerung des Lernens* im Alter als Antrieb trifft sich der Hildesheimer Psychologe meines Erachtens durchaus mit dem Mainstream zeitgenössischer Erwachsenenbildungswissenschaft, deren Grundkonzepte weniger aus der Biologie sowie Lern-

und Entwicklungspsychologie als vielmehr aus Pädagogik und Philosophie stammen. Die umfangreiche vorgelegte Forschungsleistung schottet nicht ab, sondern bietet (z.B. anhand des Komplexitätsbegriffs) für angrenzende Disziplinen gehaltvolle Befunde und Überlegungen.

*Arthur Schneeberger*

Joachim Ludwig (Hg.)

## Lernen und Lernberatung

### Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenenddidaktik

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2012, Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, 230 Seiten, 34,90 Euro, ISBN 978-3-7639-5067-6

Joachim Ludwig und seine Mitarbeiterinnen haben die Förderung von Alphabetisierungsprojekten produktiv für die Profilierung qualitativer pädagogischer Bildungsforschung und die Ergebnisse für eine theoretische Neupositionierung der Lernberatung genutzt.

Die Arbeit ist in sechs Kapitel gegliedert. Nach einer Hinführung zum Thema im ersten Kapitel beschäftigt sich Ludwig im Folgenden mit dem Lernbegriff, geht verschiedene Zugriffsmöglichkeiten durch und entwickelt darauf bezogen die Lernberatung als Rekonstruktion von Lernbegründungen. Die schematisch begründeten Unterscheidungen zwischen defensiven und expansiven Lernbegründungen (nach Holzkamp), wie sie in der Literatur wiedergegeben werden, sieht er, Holzkamp zitierend, differenzierter als „intra-subjektive Handlungsalternativen“ (S. 29). Lernen fasst er dann mit verschiedenen Bedingungs- und Kontextvariablen und sieht es als soziales Handeln, was aber nicht als Alltagslernen misszuverstehen ist. Er differenziert das klassische Lerndreieck in der sich entwickelnden Darstellung dieser Veröffentlichung aus, so dass Lehr-/Lernsituationen mit ihren gegenständlichen Lernaspekten und

der Vermittlungsaufgabe, sowohl als sozialer Aspekt als auch als pädagogische Interaktion in den Blick kommen. Die Bedeutungsdifferenz zwischen der Lebenswelt von Lehrenden und Lernenden sowie die Themenbearbeitung wird untersucht und die Lernberatung dabei als „Hauptaufgabe der professionellen pädagogischen Vermittlungspraxis“ (S. 194) verändert eingeführt. Ziel ist es, „die Lernprozesse mit ihren Widerständen, Widersprüchlichkeiten, Fortschritten und Abbrüchen hermeneutisch zu verstehen, mit den Lernenden zur Sprache zu bringen und daran anknüpfend zu beraten“ (S. 195). Es geht somit nicht um eine Begleitung des selbstgesteuerten oder selbstverantwortlichen Lernens. Das Spannungsverhältnis zwischen Fremd- und Eigeninteressen wird ausgeschritten und die heilen individuellen Lernwelten werden nicht mehr normativ beschworen. Ludwig geht es darum, die anspruchsvolle Aufgabe des Lernens als Lebensaufgabe, als Teil der eigenen Lebensgestaltung sowie als professionelle Aufgabe sichtbar zu machen. Lehrende und Lernende müssen sich immer wieder neu befragen lassen. Mit der Lernberatung wird nach mehreren Seiten eine reflexive Vergewisserungsinstanz aufgebaut (vgl. S. 152ff.).

Das Kapitel 3, von Ludwig und Müller verfasst, gibt den Forschungsstand der Alphabetisierung wieder und Katja Müller stellt im Kapitel 4 die empirischen Befunde zu den Lernbegründungstypen bei Alphakursteilnehmenden dar. Lehren und Beratung sind getrennte, aber zusammenwirkende Handlungsformen in der von Ludwig vorgestellten Konzeption. Die empirischen Erhebungen in dieser Veröffentlichung verweisen auf die die Lernprozesse begleitenden hohen Ambivalenzen und machen die Chance zur Partizipation an der Weiterbildung von der Anerkennung als unterstützende Größe abhängig. Hier wird theoretisch auf Honneth zurückgegriffen. Problemzentrierte Interviews wurden mit 21 Interviewpartner/innen – 11 Frauen und 10 Männern – verteilt auf die Bundesrepublik durchgeführt. Sehr viel Sorgfalt wurde auf die Kategorienbildung und die

Erschließung der Dimensionen gelegt. So wurde unterschieden zwischen teilhabesicherndem und teilhaberweiterndem Lernen als Begründungstypen für das Erlernen der Schriftsprache. Als Kernkategorien wurden Bedeutungsraum, Reflexion und Lernen unterschieden und dann darauf aufbauend Dimensionen erarbeitet. So werden die sozialen lebensweltlichen Bedingungen, die gesellschaftlichen Kompetenzherausforderungen und die Lernherausforderungen ausdifferenziert darstellbar.

Sowohl sozialwissenschaftliche, lerntheoretische, als auch beratungstheoretische Rückgriffe werden bei der Interpretation geleistet. Wünschenswert ist nun, dass dieser Ansatz ebenfalls Anwendung findet z.B. beim Sprachenlernen, bei anderen Formen des beruflichen Lernens, in der kulturellen oder auch in der politischen Bildung, um einerseits Ähnliches und andererseits die dortige Spezifik sichtbar zu machen. Wer fördert Lernberatung und wer kann es sich leisten, dieses ohne Finanzierung zu beginnen? Ich denke, ich muss nicht anmerken, dass ich das Buch lesenswert finde.

*Wiltrud Gieseke*

Nadja Miersch

### **Anspruch und Wirklichkeit wissenschaftlicher Weiterbildung an öffentlichen Hochschulen**

Implementierung einer Qualitätspolitik

Verlag Dr. Kovač, Hamburg 2012,  
Schriftenreihe Lehre & Forschung,  
Band 15, 378 Seiten, 98,80 Euro,  
ISBN 978-3-8300-6638-5

Als jemand, der seit über 30 Jahren in der wissenschaftlichen Weiterbildung tätig ist, habe ich das Buch interessiert zur Hand genommen und – um das Ergebnis vorwegzunehmen – enttäuscht wieder zur Seite gelegt.

Die Autorin unternimmt den Versuch eines Rundumschlages zum Thema „Wissen-

schaftliche Weiterbildung in Deutschland“ und legt dabei einen deutlichen Fokus auf Qualitätsfragen, wie es der Untertitel auch verspricht. Das allein wäre loblich, weil wahrhaft neu und fehlend und einer Dissertation würdig. Die Verfasserin lässt eigentlich keinen Aspekt aus: Wissenschaftliche Weiterbildung wird eingebunden in den Kontext Lebenslangen Lernens. Es wird der bildungspolitische Hintergrund ebenso abgehandelt wie Struktur-, Personal- und Finanzierungsfragen. Die Unterschiede zwischen den Bundesländern bleiben nicht unerwähnt und die europäische Dimension kommt zum Tragen. Breiten Raum nimmt die Problematik der Anerkennung und Anrechnung vorgängiger Qualifikationen und Kompetenzen ein. Die Ausführungen dazu werden – völlig zu Recht – verbunden mit den Leistungspunktesystemen in der akademischen und der beruflichen Bildung (ECTS und ECVEC) und mit dem Ansatz des europäischen und des deutschen Qualifikationsrahmens (EQF und DQR). Das Thema „Qualitätsentwicklung“ behandelt Miersch auf der Ebene des Status quo und perspektivisch. Eine kleine empirische Untersuchung (Online-Befragung der Mitarbeiterschaft von zwölf Weiterbildungseinrichtungen staatlicher Hochschulen ergänzt um Telefoninterviews des Leitungspersonals) rundet das Spektrum ab.

Doch weist diese Arbeit Schwächen auf, die sich meines Erachtens auf drei Bereiche erstrecken: (1) Der Ansatz der Autorin ist verzerrt, was dazu führt, dass ein Teil der Realität wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland nicht gesehen wird. (2) Wichtige einschlägige wissenschaftliche Veröffentlichungen und Quellen werden nicht bedacht, um nicht zu sagen, nicht verarbeitet. (3) Handwerkliche Fehler lassen sich auch beim besten Willen nicht übersehen und hätten eigentlich bei der Endredaktion entfernt werden müssen.

Für die handwerklichen Fehler nenne ich drei Beispiele unterschiedlicher Reichweite und Bedeutung: (1) Bei der Auflistung der hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen, die an der Online-Befragung teilnah-

men, wird das Weiterbildungszentrum der Freien Universität Berlin als „Wissenschaftliches Zentrum“ klassifiziert. Tatsächlich handelt es sich aber um eine Einrichtung der zentralen Universitätsverwaltung (S. 92). (2) Aus der Expertenkommission des BMBF zum Thema „Finanzierung Lebenslangen Lernens“, die 2004 unter der Leitung von Peter Timmermann ihren Abschlussbericht vorlegte, wird bei Miersch eine DGWF-Expertenkommission (DGWF=Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium), offensichtlich nur, weil aus einer DGWF-Veröffentlichung zitiert wurde, die von Peter Timmermann stammt (S. 174). (3) Von den drei Herausgebenden des Bandes „Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa“ nennt die Autorin nur eine: Eva Cendon. Es fehlen die Namen der anderen, auch den Hinweis „u.a.“ bzw. „et al.“ sucht man vergebens (S. 303).

Von jeder wissenschaftlichen Arbeit ist zu allererst Genauigkeit auch im Detail zu erwarten. Genauigkeit heißt Sorgfalt, Gründlichkeit, Richtigkeit. Das fehlt hier nicht nur an den genannten Stellen.

Was hat es nun mit dem Monitum auf sich, wichtige einschlägige wissenschaftliche Literatur wurde nicht bedacht und wichtige Quellen vernachlässigt? Dazu nenne ich ein gravierendes Beispiel, wobei ich annehme, dass der Redaktionsschluss der Arbeit Ende 2011 war, was aus den spätesten Daten der Abrufe von Quellen im Internet geschlossen werden kann. Publikationen, die erst danach erschienen sind, werden also von mir nicht einbezogen. Die Autorin betont immer wieder, dass wissenschaftliche Weiterbildung aus ihrer Sicht auf einem Wettbewerbsmarkt stattfindet (S. 17, 108, 131). Vor diesem Hintergrund ist es unerlässlich, den EU-Gemeinschaftsrahmen für staatliche Beihilfen für Forschung, Entwicklung und Innovation vom 01.01.2007 zu entfalten und im Hinblick auf seine Implikationen für die Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung zu untersuchen. An vielen Hochschulen Deutschlands herrscht deswegen geradezu Aufruhr und einige Hochschuleinrichtun-

gen für wissenschaftliche Weiterbildung befürchten gar, bei ungefilterter Anwendung des Beihilfeverbots schließen zu müssen. Die Einführung einer Unterscheidung von hoheitlicher und wettbewerblicher wissenschaftlicher Weiterbildung wäre erforderlich gewesen ebenso wie eine Erörterung der Frage, welche Konsequenzen das Beihilfeverbot für das Angebotspektrum und auch die curriculare Gestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung nach sich zieht. Als Beispiel für nicht erwähnte oder nicht beachtete wissenschaftliche Literatur nenne ich den von Anke Hanft und Annika Simmel (2007) herausgegebenen Sammelband „Vermarktung von Hochschulweiterbildung“. Einen Hinweis auf auch nur einen der dortigen Beiträge sucht man vergeblich, obwohl Miersch zu Recht viele Aspekte der Vermarktung behandelt und die Bedeutung des Marketing wissenschaftlicher Weiterbildung vor dem Hintergrund einer traditionell vermarktungsfernen Einrichtung wie der staatlichen Hochschule betont (S. 264ff.).

Bei einer Dissertation kann man erwarten, dass zumindest einleitend dargelegt wird, warum bestimmte Werke und Quellen nicht verarbeitet wurden, bzw. dass sie zwar verarbeitet wurden, aber keine Zitation erfolgte oder warum sie für den erörterten Zusammenhang bedeutungslos sind. All das fehlt.

Worin besteht die Verzerrung des Ansatzes, die dazu führt, dass Teile wissenschaftlicher Weiterbildung ausgeblendet werden? Miersch sagt es bereits auf Seite 1 ihrer Publikation klipp und klar: „Das, was jeder Akteur in diesem Zusammenhang [gemeint ist ‚bestmögliches und nachhaltiges Ergebnis‘] erreichen möchte, ist letztendlich wirtschaftlicher Erfolg.“ Damit hat sie ihrer Untersuchung selbst Grenzen gesetzt, die sie bis zur letzten Seite hin nicht zu überschreiten vermag. Die Einrichtungen wissenschaftlicher Weiterbildung an staatlichen Hochschulen als ggf. zuständig für „Gewinnerwirtschaftung“ (S. 172) zu sehen, bedeutet, dass der gesellschaftliche Auftrag an die Hochschule, auf dem Gebiet der Weiterbildung tätig zu

werden, reduziert wird auf Weiterbildung, die sich rechnet. Diese Erwartung wird immer noch von vielen Stakeholdern an die wissenschaftliche Weiterbildung herangetragen. Dass sie aber auch falsch sein könnte oder doch wenigstens zu Konsequenzen führt, die Auswirkungen auf das Angebotspektrum (z.B. im Hinblick auf kultur-, geistes-, erziehungs- und sozialwissenschaftliche Themen) und die Adressatengruppen (z.B. im Hinblick auf Senioren, Migrant\*innen, Arbeitssuchende) nach sich ziehen, bleibt unbeachtet, wenn man diesen Anspruch unhinterfragt übernimmt. Das aber ist bei der Untersuchung von Miersch der Fall. Schade eigentlich!

*Helmut Vogt*

Elke Heidrun Schmidt

### Altersbilder in der Erwachsenenbildung

Ältere Menschen im Spiegel westdeutscher Volkshochschulprogramme. Längsschnittuntersuchungen 1950 – 2000

Verlag Dr. Kovač; Hamburg 2013, Schriftenreihe Studien zur Erwachsenenbildung, Band 36, 396 Seiten, 98,80 Euro, ISBN 978-3-8300-6725-2

Die an der Technischen Universität Kaiserslautern entstandene Dissertation beschäftigt sich mit der Entwicklung des Altersbildes in der Erwachsenenbildung von der Nachkriegszeit bis zur Jahrtausendwende. Dabei werden die im Rahmen einer repräsentativen Längsschnittanalyse von Volkshochschulprogrammen gewonnenen Altersbilder mit dem jeweiligen zeittypischen Diskurs zum Alter im Alltag, in den Medien und in der Wissenschaft verglichen. Diese Kontextualisierung rückt die häufig anonyme Arbeit der Planungsverantwortlichen in den Blick, so dass die Arbeit einerseits von konstruktivistischen Annahmen und dabei vom Deutungsmusteransatz geleitet, andererseits aber auch handlungstheoretisch positioniert ist.

Mit der Wahl auf ein Verfahren der Programmforschung wird die Bedeutung dieser seit einiger Zeit wieder mehr beachteten Forschungsrichtung weiter verstärkt. Die Autorin knüpft an die alten Programm- bzw. Arbeitsplananalysen der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS) bzw. des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) an, indem sie sich auf das weitgehend vollständige ‚Papier‘-Archiv des Instituts stützt, das 2004 eingestellt und durch die elektronische Erfassung repräsentativer Programme ersetzt wurde. Das erklärt auch die Nichtberücksichtigung von Angeboten nach 2000 und die Konzentration auf westdeutsche Programme.

Die in älteren themen- und zielgruppenbezogenen Analysen von Volkshochschul-Programmen eher beiläufig und unsystematisch behandelte Frage nach den Angeboten zugrundeliegenden Adressatenvorstellungen wird hier durch einen diachronen programminternen und einen synchronen programmexternen Vergleich mit den in der Gesellschaft, den Medien und nicht zuletzt in der Wissenschaft herrschenden Altersbildern zu beantworten versucht. Die Arbeit stellt somit eine intelligente Fortführung der an der PAS maßgeblich von Hans Tietgens entwickelten Methode der Programmanalyse dar, die den Anforderungen einer Dissertation mit Angaben zu Forschungsstand und -design, zu Identifizierung und Kategorisierung von Altersbildern, zu aktuellen Alterstheorien im Kontext von Erwachsenenbildung nicht nur ritualistisch nachkommt. Die programm-analytische Untersuchung führt zu einer fünf Obergruppen umfassenden Typologie von Veranstaltungsankündigungen zur Altersbildung nach aufscheinenden Altersbildern mit chronologischer Zuordnung, und unterscheidet dabei zwischen segregativ-marginalisierend/custodialer Altenhilfe, psychologischem Beistand beim Altersübergang, Bewältigungsstrategien für das Alter, klientelistischer Altersbildung und Expertenhilfe bei der Entwicklung der Altersrolle.

Explizit auf die zeitliche Entwicklung geht die Autorin in einem der Programm-

analyse vergleichbar umfangreichen Kapitel ein, in dem sie jeweils die Altersbilder und -realitäten im gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Umfeld, Alter und Altern als Gegenstand der Erwachsenenbildungswissenschaft sowie Alter und Altern in der Angebotspraxis der Erwachsenenbildung anhand von Tendenzen und Fallbeispielen darstellt. Dabei werden Einflussfaktoren wie die Rolle der Rentengesetzgebung, der demografischen Entwicklung, der 1968er Bewegung und der in den 1970er Jahren verbreiteten neuen wissenschaftlichen Sichten auf das Alter, des Programms des Lebenslangen Lernens sowie des intergenerationellen, biografischen und milieubezogenen Ansatzes in der Erwachsenenbildung angeführt, und in ihrer Bedeutung für die Bevorzugung bestimmter Veranstaltungstypen und Zielgruppenansprachen, -definitionen und -differenzierungen diskutiert.

Über aktuelle Tendenzen kann die Autorin nur Trendaussagen machen, die sich u.a. auf das Alter als Megathema, möglichen Altersrassismus und Hochaltrigkeit als Risikofaktor beziehen. Dem in Aktivitäten der Erwachsenenbildung – auch außerhalb der Institution Volkshochschule – auf der Basis empirischer Studien nachzugehen, dürfte ebenso sinnvoll seine, wie die Überlegung der Autorin aufzugreifen, den Begriff der Altersbildung zugunsten einer allgemeinen Menschenbildung aufzulösen bzw. das Merkmal Alter auf die Berücksichtigung unterschiedlicher epochaler Herkunftskulturen und aus ihnen ableitbarer Deutungsmuster zu reduzieren.

Die Arbeit ist übersichtlich gegliedert, verfügt über Grafiken, in denen die Ergebnisse zusammengefasst werden, und ist gekennzeichnet durch eine klare Sprache. Sie ist vielleicht weniger in Bezug auf das Thema der Geschichte der Altersbildung an Volkshochschulen relevant, sondern eher von Interesse für das Problem der Adressatenkonstruktion in Bezug auf Vorstellungen, die außerhalb des Bereichs der institutionellen Erwachsenenbildung bestehen und das Planen der in der Erwachsenenbildung Tätigen beeinflussen.

*Sigrid Nolda*

Hildegard Schröteler-von Brandt/  
Thomas Coelen/Andreas Zeising/  
Angela Ziesche (Hg.)

## Raum für Bildung

Ästhetik und Architektur von Lern-  
und Lebensorten

Transcript Verlag, Bielefeld 2012,  
366 Seiten, Euro 32,80,  
ISBN 978-3-8376-2205-8

Es wird oft vom Raum als dritten Pädagogen gesprochen. Unabhängig davon steht außer Frage, dass die Bedeutung des Raumes für Lernprozesse immer relevant war und heute in besonderem Maße ist. Dies vor allem auch vor dem Hintergrund der Herausforderungen des Lebenslangen Lernens, das veränderter Raumkonzepte bedarf. Doch steht der Raum als pädagogische Kategorie nur sehr selten im Fokus wissenschaftlicher Betrachtung. Dies zeigt eine Durchsicht einschlägiger Wörterbücher und Handbücher. Der vorliegende Band versucht diese Leerstelle aus interdisziplinärer Perspektive zu füllen. Die 32 Beiträge beschäftigen sich mit der Thematik aus verschiedenen Perspektiven. Es werden konzeptionelle, theoretische und empirische Ansätze präsentiert, die sich auf die Schnittbereiche von Architektur und Städtebau, Pädagogik und Psychologie sowie Kunst und Musik beziehen. Der Schwerpunkt ist dabei wie so oft die Schule und die Relevanz der Räume für Kinder und Jugendliche.

Unter dem ersten Themenschwerpunkt „Raumwahrnehmung und Raumeignung“ versammeln sich neun Beiträge, die von unterschiedlicher Reflexionstiefe sind. Simms liefert einen sehr fundierten Blick auf die Tiefenstrukturen der menschlichen Raumerfahrung, indem sie die Raumeignung von Kindern betrachtet. Mit Bezug auf die Lebenswelten von Jugendlichen setzt sich Deinet mit Orten jugendlicher Raumeignung im öffentlichen Raum als Bestandteile von Bildungslandschaften auseinander. Pechl/Fundneider ma-

chen deutlich, welche Orientierung Orte zur Wissensgenerierung haben sollten: „*Enabling Spaces* dürfen nicht nur als ‚*Möglichkeitsräume*‘, sondern müssen als ‚*Ermöglichungsräume*‘ verstanden werden“ (S. 75).

Die sieben Beiträge zum Themenschwerpunkt „Lebensorte und Lernorte“ wenden sich Orten zu, die als Lernräume nur selten im Fokus stehen. Mädchenzimmer als geschlechtsspezifischer Sozialisationsort, Kirchenraum als außerschulischer Lernort, sowie u.a. Jugendhaus oder Museum als Bildungsorte werden in den Blick genommen. Das Themenspektrum ist weit gespannt, zeigt aber gleichzeitig auf, wie vielfältig die Räume für Bildung sind und wie schwierig sich die Beschreibung von übergreifenden Strukturen darstellt. Räume können in ihrer spezifischen Struktur zu Orten der Weltaneignung werden, doch welche „Lernergebnisse“ sich daraus ergeben, realisiert sich letztendlich im Individuum. Eine interessante Perspektive geben Grube/Maygar-Haas in ihrer Auseinandersetzung mit dem Körper in Bildungsräumen, indem sie Frontalsettings mit Kreissettings vergleichen und u.a. zu dem Ergebnis kommen, dass Tische durchaus einen schützenden Charakter haben können (vgl. S. 133ff.).

Mit der „Schule als Lebens- und Lernort“ beschäftigen sich zehn Beiträge im dritten Themenschwerpunkt. Das Oszillieren der Gestaltung von Schulräumen zwischen einer reformpädagogisch orientierten Offenheit und einer auf Disziplinierung hin ausgerichteten räumlichen Struktur werden in verschiedenen Beiträgen thematisiert. Böhme konstatiert die Dominanz von Disziplinar- und Formationsräumen in Schulen und plädiert für eine verstärkte Entwicklung von Netzwerk- und Verknüpfungsräumen (vgl. S. 219ff.). Den Schulhof als Raum des Übergangs untersucht Klika und zeigt auf, wie wichtig diese Räume zwischen Innen und Außen im pädagogischen Kontext sind (vgl. S. 245ff.).

Abschließend wendet sich der vierte Schwerpunkt „Raumkonzepte und Bildungsutopien“ vor allem architektonischen Perspektiven zu. Hier werden allerdings über-

wiegend historische Bezüge hergestellt, ohne dabei die Fragen an Bildung intensiv zu beleuchten. Die Dimension der Bildungstypologie spielt hier leider eine untergeordnete Rolle. An dieser Stelle hätte man sich mehr Zukunftsvisionen, die den aktuellen Diskurs anzufachen imstande wären, gewünscht.

Der Band leidet unter dem Problem vieler Sammelbände: Der Zusammenhang der Beiträge erschließt sich nur begrenzt. Ferner wird der virtuelle Raum außer Acht gelassen. Zu diesem Aspekt hätte man sich zumindest einen grundlegenden Beitrag gewünscht. Trotzdem liefert die Publikation einige interessante Beiträge zur Relevanz des Diskurses über Raum im pädagogischen Kontext. Auch wenn der zentrale Bezugspunkt die Schule ist, ergeben sich doch auch für die Erwachsenenbildung vielfältige Anknüpfungspunkte; dies vor allem auch vor dem Hintergrund, dass der Diskurs über den Raum als Teil des pädagogischen Diskurses in der Erwachsenenbildung erst langsam wieder auf die Tagesordnung kommt. Hier herrscht durchaus wissenschaftlicher Nachholbedarf. Für die notwendige Auseinandersetzung kann der vorliegende Band zumindest eine Orientierung liefern, da die hier bearbeitete Grundfrage für alle Bildungsbereiche die gleiche ist: Wie kann der Raum für das Lernen zu einem Ermöglichungsraum werden? Dazu bedarf es nicht nur pädagogischer Antworten, sondern auch architektonischer.

*Richard Stang*

## Autorinnen und Autoren der Beiträge

**Dr. Erik Haberzeth**, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin, erik.haberzeth@hu-berlin.de

**Prof. Dr. Bernd Käpplinger**, Juniorprofessor für Lernen im Lebenslauf/Betriebliche Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin, bernd.kaepplinger@rz.hu-berlin.de

**Dipl.-Päd. Claudia Kulmus**, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin, claudia.kulmus@hu-berlin.de

**Dr. Lorenz Lassnigg**, Senior Researcher und Leiter der Forschungsgruppe equi-Employment-Qualification-Innovation ([www.equi.at](http://www.equi.at)), Institut für Höhere Studien (IHS) in Wien, lorenz.lassnigg@ihs.ac.at

**Dr. Normann Müller**, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Bonn, normann.mueller@bibb.de

**Mag. Stefan Vogtenhuber**, Researcher am Institut für Höhere Studien (IHS) in Wien, stefan.vogtenhuber@ihs.ac.at

## Autorinnen und Autoren der Rezensionen

**Dipl. Päd. Sabine Digel**, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Eberhard Karls Universität Tübingen, [sabine.digel@uni-tuebingen.de](mailto:sabine.digel@uni-tuebingen.de)

**Prof. Dr. Wiltrud Gieseke**, Professorin (em.) für Erwachsenenpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin, [wiltrud.gieseke@cms.hu-berlin.de](mailto:wiltrud.gieseke@cms.hu-berlin.de)

**Prof. Dr. Wolfgang Müller-Commichau**, Honorarprofessor für Sozialwesen an der Hochschule RheinMain in Wiesbaden, [mueller-commichau@wivat.de](mailto:mueller-commichau@wivat.de)

**Prof. Dr. Sigrid Nolda**, Professorin für Erwachsenenbildung am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung, Pädagogik der frühen Kindheit der Technischen Universität Dortmund, [Sigrid.Nolda@fk12.tu-dortmund.de](mailto:Sigrid.Nolda@fk12.tu-dortmund.de)

**Prof. Dr. Jost Reischmann**, Professor (em.) am Lehrstuhl für Andragogik der Universität Bamberg, [jost.reischmann@uni-bamberg.de](mailto:jost.reischmann@uni-bamberg.de)

**Dr. Arthur Schneeberger**, Projektleiter am Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft in Wien, [schneeberger@ibw.at](mailto:schneeberger@ibw.at)

**Prof. Dr. Richard Stang**, Professor an der Fakultät Information und Kommunikation der Hochschule der Medien Stuttgart, [stang@hdm-stuttgart.de](mailto:stang@hdm-stuttgart.de)

**Dipl. Päd. Helmut Vogt**, Akad. Direktor, Leiter der Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung (AWW) der Universität Hamburg, [helmut.vogt@uni-hamburg.de](mailto:helmut.vogt@uni-hamburg.de)

**Prof. Dr. Egbert Witte**, Professor für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd, [egbert.witte@ph-gmuend.de](mailto:egbert.witte@ph-gmuend.de)

**Dr. Reinhard Zürcher**, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Forschung, Innovation und Schulentwicklung der Pädagogischen Hochschule Wien, [reinhard.zuercher@phwien.ac.at](mailto:reinhard.zuercher@phwien.ac.at)

## Call for papers

# REPORT

Heft 1/2014

### **Ethik erwachsenenpädagogischen Handelns – Konzepte und Befunde**

Das Handeln von Praktikerinnen und Praktikern der Erwachsenenbildung kann nicht nur im Blick auf die Qualität ihrer Dienstleistungen bewertet werden, sondern auch im Blick auf die ethische Rechtfertigung ihres Handelns. Der Begriff der Professionalität umfasst beide Ansprüche. Doch während die Erwachsenenbildung Fragen professioneller Kompetenz seit vielen Jahren intensiv diskutiert, sind ethische Fragestellungen eher selten. Das mag zwei Gründe haben: Zum einen werden diese Fragen gleichsam implizit im Kontext bildungstheoretischer Debatten mit behandelt, zum anderen gibt es im Feld der Erwachsenenbildung anders als in den „klassischen“ Professionen keine Berufsverbände, die sich der Formulierung und Etablierung ethischer Standards annehmen könnten.

Vor diesem Hintergrund laden wir dazu ein, die Diskussion über eine Ethik erwachsenenpädagogischen Handelns (erneut) aufzunehmen. Erwünscht sind Beiträge, die grundlegende ethische Reflexionen anstellen, die Etablierung ethischer Standards in der Erwachsenenbildungspraxis untersuchen, den ethischen Gehalt von Angeboten der Erwachsenenbildung empirisch untersuchen oder relevante Situationen in Planungs-, Lehr-/Lern- oder Beratungssituationen analysieren. International ausgerichtete Beiträge sind ebenfalls willkommen.

Genauere Auskünfte erteilt Ihnen der verantwortliche Herausgeber Prof. Dr. Josef Schrader ([schrader@die-bonn.de](mailto:schrader@die-bonn.de)) oder die Redaktion ([thomas.jung@die-bonn.de](mailto:thomas.jung@die-bonn.de)). Nähere Informationen zur Einsendung von Manuskripten finden Sie auf der Webseite des REPORT oder erhalten Sie auf Anfrage von der Redaktion.

**Einsendeschluss für Manuskripte: 15. Dezember 2013**

**Erscheinungstermin: 1. April 2014**

Alle Manuskripte durchlaufen das Peer-Review-Verfahren. Die Redaktion nimmt Manuskripte nur zur Erst- und Alleinveröffentlichung an. Das Manuskript ist als Word-Datei einzureichen.

Zur Wahrung der Anonymität soll es weder Autorennamen noch Angaben zum Autor/zur Autorin enthalten. Die Angaben sind auf einem gesonderten Blatt/in einer gesonderten Datei beizufügen. Darüber hinaus sind die Autorenhinweise des REPORT zu beachten ([www.report-online.net](http://www.report-online.net)).

## Call for papers

### **magazin erwachsenenbildung.at**

Ausgabe 21 (2014)

#### **Zweiter Bildungsweg und abschlussorientierte Erwachsenenbildung**

Jüngere Prozesse – wie die soziale Inklusion in weiterführende Schulbildung und Studium, eine breitere und bildungsbezogen inhomogene Zuwanderung, das Wachstum wissensbasierter Dienstleistungen sowie die Computerdurchdringung von Beruf und Alltag – haben die Lage der Aus- und Weiterbildung gravierend verändert. All das erhöht den Bedarf an Lernbereitschaft und belegbarer Weiterbildung.

Daher fragen wir: „Wie positionieren sich die Anbieter in der Erwachsenenbildung in dieser veränderten Situation?“

Beispiele für gelungene Projekte, das Aufzeigen von Problemen in diesem Bereich, aber auch Analysen, welche die quantitativen Verhältnisse und den Stellenwert des Zweiten Bildungsweges zur Kenntnis bringen, sind willkommen. Auch grundsätzliche Analysen zur Dynamik der Programmatik des LLL wären aufschlussreich. Nicht zuletzt begrüßen wir auch fundierte Vorschläge im Hinblick auf die Optimierung von Angeboten.

**Redaktionsschluss: 1. Oktober 2013**

**Erscheinungstermin: Februar 2014**

Herausgeber: Dr. Arthur Schneeberger (schneeberger@ibw.at | +43 (0)1 5451671-17)

Weitere Informationen zum Magazin und zur Einreichung von Manuskripten unter:  
[http://erwachsenenbildung.at/magazin/redaktion/meb14-21\\_callforpapers.pdf](http://erwachsenenbildung.at/magazin/redaktion/meb14-21_callforpapers.pdf)

Budapest

Genf

Hamburg

Köln

Lyon

Moskau

Stuttgart

Wien

Zürich

**JETZT VORMERKEN!**

# Zukunft Personal®

**17.-19. September 2013**  
**koelnmesse**



Partnerland 2013:  
**TÜRKEI**



**Europas größte Fachmesse  
für Personalmanagement**



[www.zukunft-personal.de](http://www.zukunft-personal.de)

#ZP13

**Erstmals in 4 Hallen!**

**Mit mehr als:**  
14.500 Fachbesuchern  
650 Ausstellern  
220 Vorträgen & Diskussionen  
3 Themenreihen + 2 Sonderflächen

Zeitgleich mit



**FUTURA2013**

Lern- und Wissensmanagement  
im digitalen Zeitalter

# Inklusion

## Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog

Der Sammelband beleuchtet den Inklusionsbegriff aus Sicht der Rehabilitationswissenschaft, der Soziologie und der Erwachsenenbildung.

Die Differenz zwischen „Integration“ und „Inklusion“ wird in den Blick genommen. Damit wird der in der Publikation „Inklusion und Weiterbildung“ aus dem Jahr 2010 begonnene Austausch in Richtung Rehabilitations-, Heil- und Sonderpädagogik – hier kurz Behindertenpädagogik – erweitert. Mit dem Bezug auf Menschen mit Behinderung wird der Blick für die menschenrechtliche Dimension sozialer Exklusionsprozesse geschärft, gleichzeitig treten die organisatorischen und pädagogischen Anforderungen an eine inkludierende Weiterbildung deutlicher zutage.



R. Burtscher, E. J. Ditschek,  
K.-E. Ackermann, M. Kil,  
M. Kronauer (Hg.)

### Zugänge zu Inklusion

Erwachsenenbildung,  
Behindertenpädagogik und  
Soziologie im Dialog

Theorie und Praxis der  
Erwachsenenbildung

2013, ca. 290 S., ca. 37,90 € (D)  
ISBN 978-3-7639-5107-9

Best.-Nr. 14/1114

Auch als E-Book erhältlich

Lieferbar ab Juli 2013

[wbv.de](http://wbv.de)

# FORSCHUNG

W. Bertelsmann Verlag

[service@wbv.de](mailto:service@wbv.de) | [wbv.de](http://wbv.de) | [wbv-journals.de](http://wbv-journals.de) | [wbv-open-access.de](http://wbv-open-access.de)

