

REPORT

3 | 2013

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
36. Jahrgang

Netzwerke

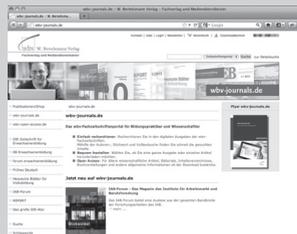
- Stefanie Hertel
Interorganisationale Kooperation im Feld beruflicher Nachqualifizierung als Resultat struktureller Kopplung von Organisationen
- Kathrin Wetzel/Bernd Dobmann
Erwartungen an Qualität in der Weiterbildung aus Hochschul- und Unternehmensperspektive – eine vergleichende Untersuchung
- Sabine Mohr/Klaus Troltsch/Christian Gerhards
Der Kampf um Köpfe. Verbessern Betriebe durch Weiterbildung ihre Attraktivität als Arbeitgeber?
- Jens Friebe/Johanna Gebrande
Kompetenzen im höheren Lebensalter – die nationale PIAAC-Erweiterungsstudie „CiLL“
- Dieter Dohmen
Finanzierung beruflicher Weiterbildung in Deutschland

wbv-journals.de

Das wbv-Fachzeitschriften-Portal

Einfach recherchieren – bequem bestellen

- Recherchieren Sie in den digitalen Ausgaben einer oder aller wbv-Fachzeitschriften.
- Wählen Sie, ob Sie eine ganze Ausgabe oder einzelne Artikel herunterladen möchten.
- In Ihrem Downloadbereich werden Ihre heruntergeladenen Artikel für Sie archiviert.
- **Exklusiv für Abonnenten:**
Die Artikel Ihres abonnierten wbv-Journals stehen Ihnen gratis zum Download zur Verfügung. Alle weiteren Artikel auf wbv-journals.de erhalten Sie zum Vorzugspreis mit bis zu 20% Rabatt.



wbv-journals.de



W. Bertelsmann Verlag

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



REPORT 3 | 2013

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
36. Jahrgang

Netzwerke

REPORT

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
www.report-online.net

ISSN 0177-4166

36. Jahrgang, Heft 3/2013

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).

Herausgeber Heft 3/2013:

Ekkehard Nuissl

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.

Open Access: Unter www.report-online.net sowie 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
Internet 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

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 978-3-7639-5146-8 (Print)
ISBN 978-3-7639-5147-5 (E-Book)
DOI zur elektronischen Ausgabe:
10.3278/REP1303W
Best.-Nr. 23/3603

© 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	9

Beiträge zum Schwerpunktthema

Stefanie Hertel

Interorganisationale Kooperation im Feld beruflicher Nachqualifizierung als Resultat struktureller Kopplung von Organisationen	13
---	----

Kathrin Wetzell/Bernd Dobmann

Erwartungen an Qualität in der Weiterbildung aus Hochschul- und Unternehmensperspektive – eine vergleichende Untersuchung	25
--	----

Forum

Sabine Mohr/Klaus Troltsch/Christian Gerhards

Der Kampf um Köpfe. Verbessern Betriebe durch Weiterbildung ihre Attraktivität als Arbeitgeber?	37
--	----

Jens Friebe/Johanna Gebrande

Kompetenzen im höheren Lebensalter – die nationale PIAAC-Erweiterungsstudie „CiLL“	48
---	----

Dieter Dohmen

Finanzierung beruflicher Weiterbildung in Deutschland	61
---	----

Rezensionen

Bücher in der Diskussion

John Hattie

Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ (Sabine Digel, Peter Faulstich, Cornelia Maier-Gutheil).....	87
---	----

Anke Grotlüschen/Wibke Riekmann (Hg.)

Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse
der ersten leo. – Level-One Studie (Steffi Kadera, Jens Korfkamp)..... 94

Rezensionen

Christina Auer

Fremdspracherwerb Erwachsener in der Weiterbildung. Entwicklung
eines teilnehmerorientierten Unterrichtskonzepts (Sigrid Nolda)..... 96

Erik Jacobson

Adult Basic Education in the Age of New Literacies (Anke Grotlüschen) 98

Christian H. Stifter (Hg.)

Verortungen des Lernens. Lernräume der Erwachsenenbildung in Vergangenheit
und Gegenwart (Erhard Schlutz) 99

Autorinnen und Autoren der Beiträge 101

Autorinnen und Autoren der Rezensionen 102

Call for Papers 103

Stefanie Hertel

Interorganisationale Kooperation im Feld beruflicher Nachqualifizierung als Resultat struktureller Kopplung von Organisationen

Interorganisationale Kooperationen werden als Möglichkeit verstanden, auf Bedarfslagen geringqualifizierter Erwachsener mit der Konzeption passgenauer Angebote reagieren zu können. Denn zur Konzeption und Umsetzung von Nachqualifizierungsangeboten bedarf es nicht nur Organisationen im Funktionssystem Bildung, sondern eines systemübergreifenden Leistungsaustausches mit weiteren Partnern. Um den Begriff der strukturellen Kopplung für eine theoretische Verortung funktionssystemübergreifender Kooperationen nutzbar machen zu können, wird zunächst der systemtheoretische Ansatz skizziert, um dann an einem exemplarischen Interviewausschnitt eine Kooperationsbeziehung mit Organisationsvertretern des Bildungs- und Wirtschaftssystems auszuleuchten und das Problemlösungspotential interorganisationaler Kooperationen daran zu veranschaulichen.

Inter-organizational Cooperation in the Field of Vocational Post-Qualification

Inter-organizational cooperation is understood as a possibility to react on the needs of low skilled adults through the conception of adequate offers. The conception and implementation of new second chance qualification offers that provide a vocational qualification for adults does not only require organizations in the educational system. Also further partners are needed to combine different services across system boundaries that correspond to the educational and to the economic system. The systems theory approach is outlined to use the term of structural coupling for a theoretical support to describe cross-system cooperation. Against this background an exemplary interview passage illustrates a cooperative relationship of organizational representatives belonging to the educational and to the economic system to demonstrate the problem-solving potential of inter-organizational cooperation.

Kathrin Wetzel/Bernd Dobmann

Erwartungen an Qualität in der Weiterbildung aus Hochschul- und Unternehmensperspektive – eine vergleichende Untersuchung

Der vorliegende Beitrag zeigt auf, welche Qualitätsstandards aus Hochschul- und Unternehmenssicht bei der Entwicklung und Etablierung erfolgreicher berufsbegleitender Studiengänge relevant sind. Ziel ist es, die Erwartungen von Hochschulen und Unternehmen bezüglich der Qualität von berufsbegleitenden Studiengängen zu erfassen. Die Ebene der Studierenden wird bewusst nicht in das Zentrum gestellt, um die institutionelle Sicht auf Kooperationen zu ermöglichen. Methodisch basiert die vorliegende Untersuchung auf Leitfadenterviews, die mit ausgewählten Hochschulen und Unternehmen durchgeführt wurden. Die Ergebnisse der Interviews werden vorgestellt und auf Basis bestehender Qualitätskriterien in der wissenschaftlichen Weiterbildung diskutiert. Die ermittelten Erwartungen der Hochschulen und Unternehmen werden verglichen und darauf aufbauend Qualitätsstandards für weiterbildende Studiengängen formuliert.

Expectations in the Quality of Continuing Education at Universities and in Business Perspective – A Comparative Study

This paper shows which quality standards are relevant for higher education and business perspective in the development and establishment of successful occupational studying programs. The aim is to record the expectations of universities and companies of quality in the context of continuing higher education. The level of the students is deliberately not placed in the center to allow the institutional view on cooperation. The methods used in connection with these studies are guideline-based interviews with selected universities and companies. In the following, first research results are brought forward and discussed on the base of existing quality criteria for continuing higher education. The identified expectations of universities and companies were compared with each other and first quality standards are being developed and now can be used as quality standards in occupational study programs.

Sabine Mohr/Klaus Troeltsch/Christian Gerhards

Der Kampf um Köpfe. Verbessern Betriebe durch Weiterbildung ihre Attraktivität als Arbeitgeber?

Ausgehend von Überlegungen der Signaling-Theorie und des Reputationsansatzes untersucht der Beitrag anhand der Daten einer Betriebsbefragung in Deutschland aus dem Jahr 2011, ob ein Zusammenhang zwischen dem betrieblichen Weiterbildungsengagement und dem Erfolg von Betrieben, qualifizierte Fachkräfte zu rekrutieren, nachgewiesen werden kann. Die Ergebnisse einer multivariaten Analyse zeigen, dass weiterbildungsaktive Betriebe einen höheren Rekrutierungserfolg als Betriebe ohne Weiterbildungsengagement haben. Damit bestätigt sich, dass Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung nicht nur ein Instrument der internen Personalentwicklung darstellen, sondern in besonderem Maße auch bei der externen Personalgewinnung eine Wirkung entfalten.

Struggling for the Experts. Will Enterprises Improve their Attractiveness by Continuing Vocational Education?

Based on considerations of the signaling theory and the reputation approach this study examines whether a relationship between employer-provided continuing vocational training and the success of establishments to recruit external qualified staff, can be demonstrated. The empirical analysis is based on a survey of establishments in Germany carried out in 2011. The results of a multivariate analysis show that establishments with continuing vocational training are more successful in recruiting qualified staff than establishments without continuing vocational training. This confirms that employer-provided continuing vocational training is not only an instrument of internal human resource development but also unfolds an effect on external recruiting processes.

Jens Friebe/Johanna Gebrande

Kompetenzen im höheren Lebensalter – die nationale PIAAC-Erweiterungsstudie „CiLL“

Im Herbst 2013 werden erste Ergebnisse der PIAAC-Studie, die in 25 Ländern durchgeführt wird, von der OECD vorgestellt. PIAAC liefert Informationen zu den Kompetenzen Erwachsener auf der Grundlage repräsentativer Daten aus einem Hintergrundfragebogen und aus Assessments in drei Kompetenzdomänen. In Deutschland gibt es außerdem die Erweiterungsstudie „Competencies in Later Life“ (CiLL) für Personen im Alter von 66 bis 80 Jahren. Dieser Beitrag stellt den Kontext der Studie und den Verlauf der Erhebungen bei älteren Menschen sowie erste Ergebnisse vor.

Competencies in Later Life (CiLL) – The National PIAAC Additional Survey

First results from the PIAAC survey, which was conducted in 25 countries, will be published in October 2013 by OECD. PIAAC collected information about adult competencies through representative data from a background questionnaire and from assessments of three competence domains. In Germany exists an additional study called “Competencies in Later Life” (CiLL), which is designed for people (aged) between 66 and 80 years. This article presents the context of the study, the process of data collection of older adults as well as some first results.

Dieter Dohmen

Finanzierung beruflicher Weiterbildung in Deutschland

Die Finanzierung beruflicher Weiterbildung hat sich in den vergangenen zehn Jahren beträchtlich verändert. Sowohl der Bund als auch fast alle Länder haben nachfrageorientierte Finanzierungsinstrumente eingeführt, die sich an unterschiedliche Zielgruppen richten. Der vorliegende Beitrag untersucht, ob diese Finanzierungsinstrumente eine systemische Lücke bei der Weiterbildungsfinanzierung schließen und stellt erste Überlegungen dazu an, ob und wenn ja in welchem Umfang diese zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland beigetragen haben (könnten). Im Ergebnis ist zum einen davon auszugehen, dass vorhandene Finanzierungslücken zumindest teilweise, allerdings in unterschiedlichem Umfang geschlossen worden sind. Zum anderen sprechen einige Argumente dafür, dass der Beitrag dieser zusätzlichen Finanzierungsquellen zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung begrenzt ist.

Financing of Vocational Education in Germany

The Financing of vocational adult education has changed a lot over the last decade. Demand-led funding instruments were introduced at federal as well as state level, aiming to support various (target) groups. The paper reviews, whether these funding instruments addressed special gaps in the funding system and tries to provide first and preliminary impressions whether and to what extent these instruments might have contributed to increasing participation rates in Germany. The analysis suggests that some fundings gaps were addressed, though to a different extent. However, it appears that the impact is rather limited towards increasing participation rates.

Editorial

Netzwerke sind das Hauptthema dieser Ausgabe des REPORT, es sind nur zwei Beiträge zugeordnet. Es spricht viel dafür, dass „Netzwerke“ mittlerweile eine selbstverständliche Form der Arbeit in unterschiedlichsten Bereichen, insbesondere auch dem der Bildung, sind und sie ohnehin immer impliziert sind in anderen thematischen Kontexten. Die beiden hier dem Thema zugeordneten Beiträge bestätigen dies: Im einen geht es um die Funktion von Netzwerken in Qualitätsfragen, im anderen um die Funktion von Netzwerken in der Bildung Geringqualifizierter. In beiden Fällen ist nicht wirklich „Netzwerk“ das Thema, sondern die Funktion des Netzwerks zur Erreichung eines definierten – bildungspolitischen – Ziels. Netzwerke sind mittlerweile als Organisationsform etabliert und werden eher unter dem Aspekt der Funktionalität für die Lösung einer Aufgabe oder eines Problems gesehen.

Stefanie Hertel bezieht sich auf die bildungspolitisch traditionelle und doch immer wieder neue Frage, wie Angebote entwickelt werden können und sollen, die geringqualifizierte Adressaten erreichen und zur Teilnahme motivieren. Auch hier geht es, mit einem anderen Akzent, um die Verbindung von Wirtschaft und Bildung. Die Besonderheit des Zugangs von *Stefanie Hertel* liegt darin, dass sie das „Networking“ mit dem Ansatz der strukturellen Kopplung verbindet und daraus Einsichten in die innerorganisatorische und zwischenorganisatorische Kooperation zu Bedarfen und Angeboten gewinnt.

Kathrin Wetzel und *Bernd Dobmann* widmen sich der Frage der unterschiedlichen Zugänge zum Thema „Qualität“ in einem Netzwerk, das zum Aufbau berufsbegleitender Studiengänge dient. Interessant ist die Verschränkung der Blickweise von Betrieben und Hochschule, die unterschiedliche Interessen in der Konfiguration eines gemeinsamen Produkts erreichen muss. Wie in anderen Fällen der Netzwerkarbeit von Betrieben und Hochschulen auch (z.B. Wissenstransfer im technologischen Bereich) zeigen sich die Spannungen, die in typdiversen Netzwerken immer auftreten – und wie sie gelöst werden können.

Im „Forum“ befinden sich diesmal mehrere Beiträge – jeweils aus unterschiedlichen Gründen:

Im ersten Fall ist die Funktion des Forums gefordert als „Gefäß“ (wie die Schweizer sagen) für die Diskussion von Beiträgen aus vorangegangenen Schwerpunktthemen. Es geht um die Finanzierung der Weiterbildung; *Dieter Dohmen* stellt hier – auf der Basis eines von ihm koordinierten europäischen Projektes – Thesen dazu auf, inwiefern Finanzierungsregelungen und -höhen Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme haben.

Im zweiten Fall bietet das Forum die Möglichkeit, einen Beitrag, der zu keinem der aktuellen Schwerpunktthemen passt, aber für die Weiterbildung von einiger Bedeutung ist, wiederzugeben: *Sabine Mohr*, *Klaus Troltsch* und *Christian Gerhards* ha-

ben sich die interessante Frage gestellt, ob die Weiterbildungsaktivität von Betrieben deren Attraktivität für Arbeitnehmer erhöht – erfreulicherweise sind die erzielten Ergebnisse positiv. Weiterbildung ist für alle wichtig!

Im dritten Fall geht es darum, auf kommende Ergebnisse aufmerksam zu machen, die mit großer Wahrscheinlichkeit einige Diskussionen erzeugen werden: *Jens Friebe* und *Johanna Gebrande* informieren über Ziel, Umfang und Verfahren der Studie zu Kompetenzen im hohen Lebensalter, die als deutsche Ergänzung zu PIAAC durchgeführt wird und mit deren Ergebnissen im Herbst dieses Jahres zu rechnen ist. Ein Appetithappen gewissermaßen, der zugleich inhaltliche und methodische Essentials im Vorab liefert.

Wir glauben, dass die Breite des Forums und die Möglichkeit des wissenschaftlichen Diskurses in dieser Nummer des REPORT ein gutes Zeichen dafür sind, dass unser Ziel, die wissenschaftlichen Diskurse der Scientific Community zu bündeln, in gutem Umfang erreicht wird.

Ekkehard Nuisl
September 2013

**Beiträge zum
Schwerpunktthema**

Interorganisationale Kooperation im Feld beruflicher Nachqualifizierung als Resultat struktureller Kopplung von Organisationen

1. Ausgangslage und Erkenntnisinteresse

Der Blick in die Arbeitslosenstatistik belegt einen engen Zusammenhang von Qualifikationsniveau und Erwerbsstatus. So sind 2011 19,6 Prozent der registrierten Arbeitslosen ohne Berufsabschluss und bilden damit die weitaus größte Gruppe, verglichen mit der Gruppe der Personen mit Lehre bzw. Fachschulabschluss (5,1%) sowie mit Hoch- bzw. Fachhochschulabschluss (2,4%) (vgl. Weber/Weber 2013, S. 2). Gleichzeitig legt der Datenreport des Bundesinstituts für Berufsbildung offen, dass die Ungelerntenquoten bundesweit in der Zeit von 1996 bis 2010 in der Gruppe der 20- bis 34-Jährigen nur minimal schwanken und 2010 bei 14,7 Prozent liegen (vgl. Braun/Schandock/Weller 2013, S. 291). Altbewerbern¹ mit einem Hauptschulabschluss gelingt der Einstieg in eine betriebliche Ausbildung mit nur 31 Prozent im Berichtsjahr 2011/2012 am wenigsten; zugleich sind es in der Gruppe der Altbewerber über 21 Jahre 69 Prozent, die sich vor mindestens drei Jahren schon einmal um einen Ausbildungsplatz beworben haben (vgl. Beicht/Eberhardt/Gei 2013, S. 88ff.).

Demnach wird der Einstieg in eine Ausbildung in Abhängigkeit zur Qualifikation und mit zunehmendem Alter immer schwieriger und die Statistiken legen nahe, dass diejenigen, die diesen Einstieg nicht geschafft haben, auch langfristig ohne Berufsabschluss bleiben. Gleichzeitig trägt diese Personengruppe das höchste Arbeitslosigkeitsrisiko. Jene Problemlagen sind nicht nur für die betroffenen Personen bedenklich, sondern erscheinen auch noch einmal im Lichte der Diskussion um den drohenden Fachkräftemangel als desolat. Denn auch wenn das Erwerbstätigenpotential in den kommenden Jahren sinkt und die Unterbeschäftigung rein rechnerisch reduziert werden könnte, so gilt dies nur, wenn der qualifikatorische Arbeitskräftebedarf gedeckt ist (vgl. Fuchs/Zika 2010, S. 1; Ehmann 2004, S. 38). Zwar ist die Nachqualifizierung von Erwachsenen bereits seit den 1990er Jahren Thema der Bildungsforschung und es werden derzeit Angebote im Rahmen des laufenden Programms „Jobstarter Connect“ und im Projekt „Bundesweiter Überblick über Nachqualifizierungsprojekte“ entwickelt und erprobt, dennoch bleibt die Nachqualifizierung insgesamt ein Randphänomen (vgl. Baethge/Severing/Weiß 2013, S. 37). Es besteht somit ein Bedarf, für diese

1 Nach der Definition des Bundesinstituts für Berufsbildung sind damit Personen gemeint, die sich bereits zu einem früheren Zeitpunkt schon einmal um einen Ausbildungsplatz beworben haben (vgl. Beicht/Eberhardt/Gei 2013, S. 88).

Zielgruppe derartige Angebote auf der Ebene der Weiterbildungsorganisationen zu entwickeln, um die berufliche Integration von (Langzeit-)Arbeitslosen sowie die Deckung des Fachkräftebedarfs sicherzustellen. Problemlösungspotential wird dabei interorganisationalen Kooperationen zugeschrieben. Kooperationen werden in der Weiterbildung bereits seit den 1960er Jahren als ein bildungspolitischer Grundsatz begriffen, indem durch die „Vermeidung von Doppelangeboten, Überschneidungen und unproduktiver Konkurrenz (...) die Effektivität des Gesamtsystems gesteigert werden“ soll (Jütte 2002, S. 13). Seit den 1990er Jahren und im Kontext des lebenslangen Lernens werden Kooperationen u.a. auch im Rahmen bundesweiter Förderprogramme wie „Lernende Regionen“ (vgl. Reupold/Strobel/Tippelt 2009) oder „Lernen vor Ort“ (BMBF 2013) mit der „Öffnung, programmatischen Erweiterung und strukturellen Innovation des Weiterbildungsbereichs“ (Dollhausen/Feld 2010, S. 25) in Verbindung gebracht. Kooperationen werden als Möglichkeit verstanden, die Zusammenarbeit verschiedenster Akteure institutions- und bereichsübergreifend in der relevanten Umwelt der Weiterbildungseinrichtungen zu fördern (vgl. ebd., S. 24f.). In der Folge sollen auch bisher unterrepräsentierte Gruppen entlang einer Nachfrage- und Nutzenorientierung in Weiterbildungsprozesse eingebunden werden können (Wohlfahrt 2006, S. 25).

Im Rahmen des Beitrags soll an einem empirischen Beispiel illustriert werden, wie Kooperationen dieses Lösungspotential entwickeln können. Dazu wird eine interorganisationale Kooperationsbeziehung einer Weiterbildungseinrichtung mit der Handwerkskammer sowie der Industrie- und Handelskammer in den Blick genommen, die eben auf diese bereichsübergreifende Zusammenarbeit Bezug nimmt und mit der Entwicklung eines Nachqualifizierungsangebots für Erwachsene beabsichtigt, Kammerzertifizierungen und Berufsabschlüsse für geringqualifizierte Erwachsene im Rahmen beruflicher Weiterbildung zu ermöglichen. Dazu wird ein systemtheoretischer Ansatz herangezogen, der Aufschluss darüber geben kann, wie die verschiedenen Partner entlang ihrer jeweiligen Funktionslogiken diese Kooperationsbeziehung gestalten. Denn die zentrale Herausforderung bei der Entwicklung von Nachqualifizierungsangeboten besteht – so die These dieses Beitrags – darin, dass diese Angebote gleichzeitig im Funktionssystem Bildung² (Qualifizierung) *und* im Funktionssystem Wirtschaft (berufliche Integration) anschluss- und passungsfähig sein müssen. In systemtheoretischer Perspektive realisieren sich solche Passungsprozesse über strukturelle Kopplungen zwischen Systemen, etwa indem sich das Bildungssystem am Wirtschaftssystem als Beschäftigungssystem und als Beteiligungsinstanz bei der Vergabe von Berufsabschlüssen ausrichtet.

2 In Anbetracht dessen, dass hier die Qualifizierung von „Erwachsenen“ fokussiert wird, soll analog zur Feststellung „Erziehung ist eine Zumutung, Bildung ist ein Angebot“ (Lenzen/Luhmann 1997, S. 7) Qualifizierung als Angebot verstanden und im Weiteren vom Bildungssystem gesprochen werden.

Dass und wie sich derartige Kopplungen von Bildungs- und Wirtschaftssystem auf der Ebene der Organisation konkret gestalten und so im gegenseitigen Leistungsaustausch neue Qualifizierungswege eröffnen, soll im Folgenden genauer untersucht werden. In einem ersten Schritt wird der systemtheoretische Begriff der strukturellen Kopplung skizziert (siehe Abschnitt 2), um dann in einem zweiten Schritt nach der Beschreibung des methodischen Designs eine interorganisationale Kooperationsbeziehung zur beruflichen Nachqualifizierung von Erwachsenen anhand empirischen Datenmaterials darzustellen und systemtheoretisch rückzubinden (siehe Abschnitt 3). Im letzten Abschnitt soll das Problemlösungspotential interorganisationaler Kooperationen noch einmal resümierend zusammengefasst werden, indem die Passungsfähigkeit von beruflicher Qualifizierung im System Bildung und die Integration im System Wirtschaft über Berufsabschlüsse herausgestellt wird (siehe Abschnitt 4).

2. Interorganisationale Kooperation als strukturelle Kopplung

Ausgangspunkt dieses Beitrags bildet die These, dass die Herausforderung in der Erschließung neuer Qualifizierungswege darin besteht, die Anschluss- und Passungsfähigkeit von Nachqualifizierungen im Bildungs- wie im Wirtschaftssystem sicherzustellen. Bevor die strukturelle Kopplung von Organisationen in den Fokus rückt, die eben jene Passungsfähigkeit herstellen kann, soll zunächst das der Systemtheorie zugrunde liegende Organisationsverständnis kurz skizziert werden. Im Anschluss wird dann ausgeführt, *warum* Organisationen im Besonderen geeignet sind die Kommunikation zwischen den Funktionssystemen zu gewährleisten, um dann im letzten Schritt zu thematisieren, *wie* Organisationen im Rahmen struktureller Kopplungen in Beziehung treten.

Ausgehend von einer Differenz von System und Umwelt, sind Organisationen als soziale Systeme von strikter Selbstbezüglichkeit gekennzeichnet. Dazu führt Luhmann den Begriff der Autopoiesis ein, der Organisationen in ihrer operativen Geschlossenheit und Selbstreferenzialität beschreibt. Diese Differenz von System und Umwelt ist notwendig zur Entstehung und zum Erhalt des Systems, denn „Geschlossenheit, Selbstdetermination und Selbstorganisation machen ein System in hohem Maße (...) kompatibel mit Unordnung in der Umwelt“ (Luhmann 1998, S. 94). Das führt nun im Weiteren zu der Frage, wie die Kompatibilität von Weiterbildungseinrichtung, Handwerkskammer sowie Industrie- und Handelskammer in der Kooperation bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung der Autopoiesis hergestellt werden kann.

Alle internen Operationen in der Organisation markieren zugleich die Grenze von System und Umwelt, denn „kein System kann außerhalb der eigenen Grenzen operieren“ (Luhmann 1990, S. 28). Auch wenn Organisationen zur Aufrechterhaltung ihrer Autopoiesis als Respezifizierung der zunächst allgemein bestimmten Funktionssysteme wie Bildung, Wirtschaft, Politik, Recht eine hohe Eigenkomplexität aufweisen und völlig autonom in ihrer Funktionserfüllung sind, stehen sie trotzdem in Abhängigkei-

ten zu anderen Funktionssystemen, wenn sie auf Leistungsbezüge angewiesen sind und mit Leistungserwartungen konfrontiert werden (vgl. Lieckweg 2001, S. 268f.).

Dabei ist es die Kommunikations- und Entscheidungsfähigkeit von Organisationen, die im Besonderen begründet, *warum* Organisationen in der Lage sind, jene Umweltbeziehungen zwischen den Funktionssystemen zu ermöglichen. Die Sicherstellung der jeweiligen Leistungsbezüge wird auf der Ebene der Organisationen über Kommunikation gewährleistet. Organisationen bestehen aus Kommunikationen, die als Ursache und Folge von Entscheidungen rekursiv aufeinander bezogen sind und entlang von Entscheidungsprämissen Erwartungsstrukturen unterliegen und so bestimmten Funktionssystemen und deren binären Codierungen zuzurechnen sind. Die Beobachtung der Umwelt hinsichtlich jener Abhängigkeiten kann so in anschlussfähige Kommunikation übersetzt werden. Die System-Umwelt-Unterscheidung kann im Anschluss an Spencer-Brown als *re-entry* bezeichnet werden und stellt damit eine besondere Form der Selbstbeobachtung dar, sodass es möglich wird, „die Unterscheidung von System und Umwelt, zunächst eine operativ entstandene Differenz, in das System einzuführen“ (Luhmann 1990, S. 83). Die einzelnen in der Kooperation beteiligten Organisationen haben demnach die Möglichkeit, trotz ihrer operativen Geschlossenheit, die jeweils anderen Organisationen schon im Vorfeld der Kooperation zu beobachten und damit auch ihre Leistungsabhängigkeit zu erkennen. Das Wirtschaftssystem ist im Kontext der Fachkräftequalifizierung abhängig vom Bildungssystem, und das Bildungssystem braucht dahingegen das Wirtschaftssystem als Prüfungsinstanz in der Vergabe von Berufsabschlüssen.

Wie die einzelnen Organisationen tatsächlich in Kontakt treten können und wie die bereits oben kurz eingeführte Kompatibilität zwischen System und Umwelt hergestellt werden kann, führt Luhmann mit dem Begriff der strukturellen Kopplung aus, der zum einen die operative Geschlossenheit der Systeme anerkennt und zum anderen den Kontakt zur Umwelt nutzt, um die Autopoiesis der Systeme sicherzustellen. Dieser Begriff

bezeichnet Beziehungen (...) zwischen System und Umwelt, die zwar nicht strukturdeterminierend in das System eingreifen, also mit Autopoiesis kompatibel sind, aber langfristig gesehen die im System selbst produzierten Strukturen beeinflussen und in diesem Sinne einen ‚structural drift‘ auslösen (Luhmann 2000, S. 397).

Dabei sind es Irritationen bzw. Perturbationen durch die Umwelt, die zu Selbstirritationen werden müssen, um jene Strukturentwicklungen auslösen zu können. Jene Entwicklungen sind nicht an eine starre Ursache-Wirkung-Beziehung gebunden, sondern unterliegen der Strukturdeterminiertheit des Systems. Strukturveränderungen sichern häufig das Überleben der Organisation in der Anpassung an die Umwelt, wenn die „organisationsinternen Entscheidungsprogramme durch andere Entscheidungsprämissen ersetzt werden müssen“ und „zur Programmspezifizierung auf diese Umwelt“

zurückgegriffen wird (Kämper/Schmidt 2000, S. 229). Die gemeinsame Entwicklung des Nachqualifizierungsangebots kann demnach als eine Anpassungsleistung an die Umwelt gedeutet werden, die organisationale Veränderungen nach sich zieht. Diese strukturellen Veränderungen müssen jedoch jeweils Anschluss finden an die bisherigen Strukturen der Weiterbildungseinrichtung wie der Kammern.

Kämper und Schmidt (2000) stellen im Rahmen struktureller Kopplungen von Organisationen im Besonderen die Interaktionsebene heraus, also die Kommunikation unter Anwesenden. Dieser Moment wird zunächst als „Einkapselung der *möglichen* Strukturveränderung in der Interaktion“ verstanden, bevor nach Rückkehr in die eigene Organisation „eine Abstimmung mit den anderen Strukturelementen des Organisationssystems“ erfolgt (Kämper/Schmidt 2000, S. 230, Hervorhebungen i.O.). Die Bedeutung der Interaktion kann zudem auch noch einmal mit Luhmanns Begriff der personalen Entscheidungsprämisse herausgestellt werden, welcher den Stellenwert des Status, der Ausbildung, der Reputation und Motivation etc. des Organisationsmitglieds berücksichtigt. Wie im folgenden Abschnitt zudem gezeigt werden soll, sind die Ebene des einzelnen Akteurs sowie der persönliche Kontakt in der Kooperation von entscheidender Bedeutung. Diese Faktoren bestimmen maßgeblich den Kooperationsprozess mit und entscheiden letztlich darüber, ob es zu Strukturveränderungen kommt.

Die tatsächlichen Veränderungen über eine strukturelle Kopplung werden erst nach der Rückkehr der einzelnen Organisationsmitglieder in ihre jeweiligen Organisationen über Strukturveränderungen festgeschrieben. Diese unterliegen einem evolutionären Prozess und resultieren zum einen aus der Differenz von System und Umwelt und sind andererseits Ergebnis der Strukturdeterminiertheit der einzelnen Organisationen. Dabei können sich organisationale Entscheidungsprogramme verändern, die jedoch wiederum an die Codierung des jeweiligen Funktionssystems Anschluss finden. Die Kommunikationen im System sind also weiterhin der binären Codierung zuzurechnen. Für die im Weiteren fokussierten Funktionssysteme Wirtschaft (Handwerksammer und Industrie- und Handelskammer) und Bildung (Weiterbildungseinrichtung) bedeutet das, dass im Wirtschaftssystem die Codierung „Zahlungen/Nicht-Zahlungen“ weiterhin im Medium Geld erfolgt, auch wenn es sich nicht um direkte Zahlungen handelt, sondern „Bereiche der Zulieferung oder der Zusatzeinrichtungen zum basalen Medium“ (Luhmann 2005, S. 178f.) gemeint sind und hier besonders die Zertifizierung von Teilleistungen oder die Vergabe von Berufsabschlüssen Betrachtung finden. Ebenso muss im Funktionssystem Bildung die binäre Codierung „Vermittelbar/Nicht-vermittelbar“ im Medium Wissen (vgl. Kade 1997, S. 38) aufrecht erhalten bleiben, sodass pädagogische Implikationen für gelungene Lehr-/Lernprozesse nicht in Frage gestellt werden, trotzdem sich die Weiterbildungseinrichtung mit der Nachqualifizierung von Erwachsenen für ein neues Feld öffnet.

Wie sich die strukturelle Kopplung von Weiterbildungsorganisation und Kammern letztlich gestaltet und wie sich im Zuge dessen die jeweiligen organisationalen Entscheidungsprogramme mit der Entwicklung des Nachqualifizierungsangebots ver-

ändern, soll nun am empirischen Datenmaterial gezeigt werden. Dazu wird im Weiteren der Frage nachgegangen, wie der Begriff der strukturellen Kopplung nutzbar gemacht werden kann, um jenen Kooperationsprozess nachzeichnen zu können.

3. Interorganisationale Kooperationsbeziehung als strukturelle Kopplung von Organisationen

Mit Bezug zur Fragestellung dieses Beitrags wird nun in einem dritten Schritt der Versuch unternommen, die theoretischen Erkenntnisse des vorhergehenden Abschnitts an einem empirischen Beispiel zu illustrieren. Die folgenden Interviewpassagen stammen aus Datenmaterial eines laufenden Promotionsvorhabens,³ das die Kooperationsbeziehungen einer Weiterbildungseinrichtung in den Mittelpunkt der Betrachtung setzt. Ziel dieser Kooperationsbeziehungen mit der öffentlichen Arbeitsverwaltung, den Kammern, Innungen und Betrieben ist die Entwicklung und Umsetzung eines Nachqualifizierungsangebots für an- und ungelernete Erwachsene. Angelegt als Fallstudie wurden entlang leitfadengestützter Experteninterviews (Meuser/Nagel 2002) alle relevanten Akteure der beteiligten Organisationen befragt. Anschließend wurden die Daten in Anlehnung an das Codier-Verfahren der Grounded Theory⁴ nach Strauss/Corbin (1996) ausgewertet. Dieser mehrperspektivische Ansatz bietet nun die Möglichkeit einer umfassenden Rekonstruktion des Kooperationsprozesses und kann Hinweise dafür liefern, unter welchen Bedingungen Kooperationen das zugeschriebene Problemlösungspotential entfalten können.

Für die Realisierung des Nachqualifizierungsangebots stellen insbesondere die Handwerkskammer sowie die Industrie- und Handelskammer entscheidende Partner dar. Die Kammern geben als Prüfungsinstanz den rechtlichen Rahmen des Angebots vor, sind zuständig für die Zertifizierung von Teilleistungen, entscheiden über die Zulassung zur Externenprüfung und ermöglichen die Verkürzung der Qualifizierungszeit, wenn Nachweise praktischer Berufserfahrung vorliegen. Im Folgenden wird daher der Kooperationsprozess der Weiterbildungseinrichtung mit den Kammern Mittelpunkt

3 Das Dissertationsvorhaben unter dem Titel „Interorganisationale Kooperationen als Inklusionspotential für die berufliche Weiterbildung“ entsteht im Rahmen der Leibniz Graduate School für empirische Weiterbildungsforschung und ist angesiedelt am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Entlang eines systemtheoretischen Ansatzes werden die beteiligten Kooperationspartner in verschiedenen Funktionssystemen verortet. Das Projekt zielt auf die Offenlegung der jeweiligen organisationalen Funktionslogiken im Rahmen systemübergreifender Kooperation und fragt, welches Inklusionspotential jene Kooperation mit der Entwicklung des Nachqualifizierungsangebots entfalten kann.

4 An dieser Stelle hebt die Methode der Grounded Theory weniger auf einen Forschungsstil im Sinne einer methodologischen Verortung ab, sondern beschreibt ein induktives Vorgehen, das es zulässt, empirische Phänomene zu identifizieren und entlang von Konzepten und Kategorien mit dem Ziel der Theoriebildung in Beziehung zu setzen (vgl. Legewie 1996, S. VII; Strauss/Corbin 1996, 7ff.). Ein systemtheoretischer Ansatz wird hier als theoretisches Hintergrundwissen genutzt (vgl. ebd., S. 33). Die abstrakten Begrifflichkeiten der Systemtheorie bieten im Anschluss an die Auswertung der Daten die Möglichkeit, einen konkreten Bezug zum Forschungsgegenstand herzustellen und die entwickelten Konzepte und Kategorien zu integrieren (vgl. Kieselhorst 2010, S. 107).

der Betrachtung sein. Auch wenn hier lediglich das Datenmaterial der Weiterbildungseinrichtung dargestellt werden kann, sind natürlich auch die Organisationsvertreter der Handwerkskammer sowie der Industrie- und Handelskammer befragt worden, sodass diese Perspektiven ebenfalls in die folgende Analyse mit einfließen.

Es werden nun einzelne Interviewpassagen vorgestellt, die die Perspektive des Geschäftsführers der Weiterbildungseinrichtung wiedergeben. Im Anschluss daran werden die Textpassagen⁵ paraphrasiert und systemtheoretisch ausgedeutet.

Die Anfangsphase der Kooperation beschreibt der Geschäftsführer der Weiterbildungseinrichtung folgendermaßen:

Gut, günstig war es, dass wir, wir sind so losgezogen, wir haben gesagt: „Wir haben hier Betriebe, wir haben Fachanleiter, wir haben viel Erfahrung, wie wir An- und Ungelernte hier bei uns in den Betrieben integrieren können, ja, wie wir mit denen produktiv arbeiten können, dass, da haben wir jahrzehntelange Erfahrung, das können wir gut, hier muss doch eigentlich mehr drin sein als nur ne Arbeitsgelegenheit zu machen“ (787–792).

Hierbei wird deutlich, dass die Weiterbildungseinrichtung bereits auf eine jahrzehntelange Erfahrung in der Arbeit mit der Zielgruppe der an- und ungelerten Erwachsenen zurückblickt, in diesem Arbeitsfeld ihre Kompetenzen verortet und darüber hinaus auch auf die notwendige Infrastruktur zurückgreifen kann. Gleichzeitig legt der Interviewpartner offen, dass die Einrichtung neue Aufgabenfelder erschließen möchte, die über das bisherige Kerngeschäft der Weiterbildungseinrichtung, also die reine Beschäftigung von (Langzeit-)Arbeitslosen im Rahmen von Arbeitsgelegenheiten, hinausgehen, ohne diese Idee weiter zu konkretisieren. Entlang einer systemtheoretischen Deutung kann die Weiterbildungsorganisation im Funktionssystem Bildung gesehen werden. Im Rahmen des Interviews wird das Leistungsspektrum der Organisation deutlich, wenn die Weiterbildungsorganisation ihren Leistungsbereich in der Beschäftigung von Erwachsenen im Rahmen von Arbeitsgelegenheiten darstellt. Die Organisation nimmt demnach eine Funktion wahr, die nur in diesem Funktionssystem generiert werden kann. Gleichzeitig ist die Organisation auf weitere Funktionen angewiesen, denn im Folgenden berichtet der Interviewpartner:

Das war unser Grund und wir haben dann die Kammer, die beiden Kammervertreter eingeladen und gesagt: „Denkt doch mal mit uns drüber nach, was könnten wir denn noch machen.“ Natürlich haben wir sie eingeladen unter dem Aspekt berufliche Bildung, wie können wir denn da vorankommen (792–795).

5 Die Passagen sind dem Interviewmaterial in chronologischer Reihenfolge entnommen, jedoch aufgrund der besseren Lesbarkeit teilweise gekürzt worden. Die Sprache ist leicht geglättet und nähert sich so dem Schriftdeutsch an.

Für die Weiterbildungseinrichtung sind die Kammern entscheidende Partner, um überhaupt neue Ideen entwickeln und dann auch umsetzen zu können. Auch wenn sie sich ihres Leistungsspektrums bewusst ist, so steht die Einbeziehung der Kammern bereits am Anfang des Prozesses. Die Weiterbildungseinrichtung ist somit einerseits Initiator, lässt sich jedoch andererseits auf die Möglichkeiten der Kooperationspartner ein. Systemtheoretisch können die Industrie- und Handelskammer sowie die Handwerkskammer im Funktionssystem Wirtschaft verortet werden. Die ersten Erfahrungen im Kontakt, gleichzeitig aber auch das Wissen, die Kammerpartner mit ihren Funktionen für sich gewinnen zu müssen, beschreibt der Geschäftsführer der Weiterbildungseinrichtung so:

Aber entscheidend war sicherlich, dass beide von sich aus ne ähnliche Problemsicht hatten wie wir und das ist wahrscheinlich nicht bundesweit einfach so überall anzutreffen, ja, da so engagierte, auch inhaltlich engagierte Menschen anzutreffen sind. Es gibt vielleicht auch viele Kammerbürokraten, gibt es nämlich auch, die Kammern sind eigentlich sehr, sehr bürokratische Institutionen, sehr, sehr verfahren und ordnungspolitisch festgefahren und so, (...) und da trafen wir eben auf zwei Personen, die offener sind und so, das. Aber dass wir sie auch gleich am Anfang quasi zu Miterfindern gemacht haben, das haben wir ihnen auch immer erzählt (797–804), (...) weil ohne diesen Rückhalt ist man dann natürlich in der Tat verloren, ja, also wenn die Kammern als Prüfungsinstanz da irgendwie Bremser sind oder Vorbehalte haben (810–813).

Die Kammern werden hier in ihrem Leistungsbereich als Prüfungsinstanz beschrieben, eine Funktion, die im Rahmen beruflicher Bildung nur im Funktionssystem Wirtschaft generiert werden kann und somit die Leistungsgrenze und gleichzeitig die Leistungsabhängigkeit der Weiterbildungsorganisation markiert. Die Beobachtung jener Leistungsabhängigkeiten kann auf der Ebene der Organisation in anschlussfähige Kommunikation übersetzt werden, als *re-entry* kann die Differenz von System und Umwelt wieder in das System eingeführt werden. Es ist darauf zu schließen, dass die Weiterbildungsorganisation die Kammern deshalb so früh in den Prozess eingebunden hat, weil eben jene Beobachtung stattgefunden hat. Die Kammern wurden so zum einen als Prüfungsinstanz und damit als entscheidender Partner ausgemacht. Die Beschreibung als bürokratische Organisation lässt darüber hinaus vermuten, dass es sich eben an deren ordnungspolitische Strukturen anzupassen gilt.

Im Kontakt mit den Partnern trifft der Geschäftsführer dann auf ein ähnliches Problembewusstsein. Sein Anliegen, (Langzeit-)Arbeitslose zu qualifizieren und zu einem Berufsabschluss zu führen, trifft bei den Kooperationspartnern auf Zustimmung, denn diese Gruppe wird über traditionelle Qualifizierungswege – nämlich im Rahmen von dualer Ausbildung und Umschulung – nicht erreicht. Auch hier wird deutlich, dass das bisherige Leistungsspektrum der Kammern nicht ausreicht, um auch jene Gruppe zu Fachkräften zu qualifizieren. Strukturelle Kopplungen, ausgelöst über Irritationen,

die das Überleben der Organisation sichern wollen, resultieren häufig aus der Respezifizierung von Entscheidungsprogrammen in der Orientierung an der Umwelt. Das Vorhaben der Weiterbildungseinrichtung, neue Aufgabenfelder erschließen zu wollen und die Absicht der Kammern, die Sicherung des Fachkräftebedarfs zu gewährleisten, stellen eine gegenseitige Irritationsquelle dar und lösen jene Neuorientierung aus.

Neben dieser fachlich-inhaltlichen Übereinstimmung, sind es zudem persönlich-kommunikative Faktoren, die für die Zusammenarbeit dienlich sind. Das Engagement der Kooperationspartner wird hervorgehoben, gleichzeitig werden die Partner mit ihrer Offenheit gegenüber neuen Themenstellungen beschrieben. Das Miteinander wird durch den Geschäftsführer auch im Kontakt mit den Kammern immer wieder kommunikativ aufgegriffen, indem er die beiden Partner als *Miterfinder* beschreibt. Die gemeinsame Entstehungsgeschichte des Angebots wird mit diesem Begriff in fachlicher wie persönlicher Hinsicht so noch einmal herausgestellt.

An dieser Stelle wird die Relevanz der Interaktionsebene in Kooperationsbeziehungen noch einmal beschrieben, welche insbesondere vor der Rückkehr in die eigene Organisation und bevor es zu möglichen Strukturveränderungen kommt, an Bedeutung gewinnt. Die Einladung der Kammervertreter zeigt hier die Bedeutsamkeit des persönlichen Kontakts, der unter Umständen neben der Beobachtung der Umwelt eine weitere Irritation darstellte. Die beschriebene Offenheit und das Engagement der Kooperationspartner kann zudem mit dem Begriff der personalen Entscheidungsprämisse aufgegriffen werden, sodass der als positiv beschriebene Kontakt der Kooperationspartner auf die Interaktionsbeziehungen sowie auf die involvierten Personen selbst zurückzuführen ist.

Unter welchen konkreten Bedingungen die Entwicklung jenes Angebots schließlich erfolgreich war und wie sich letztlich die strukturelle Kopplung von Organisationen fassen lässt, beschreibt der Interviewpartner wie folgt:

Der förderlichste Faktor ist, dass wir, ja dass wir wirklich auf die berufliche Handlungskompetenz abzielen, dass das das allererste Ziel ist, das wir erreichen wollen und das wir auch glaubhaft im Rahmen darlegen, der, der verspricht, dass das auch wirklich erreicht werden kann (870–873).

Die pädagogische Idee des arbeitsintegrierten Lernens in realen Arbeitssituationen schließt sich somit an das Prinzip der beruflichen Handlungskompetenz als vornehmliches Qualifizierungsziel der Kammern an. Denn die Zulassung zur Externenprüfung zum Erwerb eines Berufsabschlusses ist gebunden an den Nachweis beruflicher Praxis. Gleichzeitig zielt das „Lernen im Prozess der Arbeit“ auf die Handlungs- und Kompetenzorientierung der Teilnehmer der Nachqualifizierung als Teil zielgruppengerechter Didaktik. Die Schulung jener Kompetenzen wird jedoch nicht nur von beiden Seiten als zentrales Prinzip beruflicher Qualifizierungen ausgemacht, sondern auch strukturell festgeschrieben, denn im Weiteren erläutert der Interviewpartner:

Das Zweite ist, dass wir, wie wahrscheinlich kaum irgendwer anders, gerade die Ausbildungsrahmenpläne einhalten (...) (873–874). Dadurch dass wir das hier auch noch in die Qualifizierungsbausteine alles hinterlegt haben, ja, also alle Qualifizierungsbausteine des Berufsfeldes bilden die komplette Ausbildungsrahmenplanung dar, ja. (...) wir erkennen voll und ganz ihren eigenen Referenzrahmen an (879–882).

Qualifizierungsbausteine, ursprünglich ein Instrument aus der Ausbildungsvorbereitung für Jugendliche, werden hier im Rahmen der beruflichen Nachqualifizierung von Erwachsenen als Instrument für eine neue Zielgruppe erschlossen. So gelingt es den Kammern, einerseits den Zugang zu beruflicher Qualifizierung auch für an- und gelernte Erwachsene zu eröffnen, andererseits bleiben alte Strukturen davon unberührt, denn die Zerlegung jedes Berufsbildes orientiert sich an den Ausbildungsrahmenplänen und bewahrt das Prinzip der Beruflichkeit. Die strukturelle Kopplung der Organisationen hat somit nach Rückkehr der Organisationsvertreter in die eigene Organisation Strukturveränderungen zur Folge, indem organisationale Entscheidungsprogramme verändert werden und so das Instrument der Qualifizierungsbausteine im Rahmen der Nachqualifizierung für eine neue Zielgruppe genutzt werden kann. Dabei wird der Struktur determiniertheit der Organisation dahingehend Rechnung getragen, dass die Kammern ordnungspolitische Rahmenbedingungen unangetastet lassen und als Prüfungsinstanz über die Zulassung zur Externenprüfung weiterhin für die Vergabe von Berufsabschlüssen in unveränderter Form zuständig sind. Unverändert bleiben zudem die binären Codierungen, denn auch wenn die Qualifizierung von Erwachsenen im Wirtschaftssystem nicht unmittelbar mit dem Code „Zahlungen/Nicht-Zahlungen“ in Verbindung gebracht werden kann, so sind die damit zur Verfügung stehenden Fachkräfte entlang dieses Codes einzuordnen. Auch die Codierung im Funktionssystem Bildung bleibt mit „Vermittelbar/Nicht-Vermittelbar“ aufrecht, denn die Qualifizierungsbausteine in Orientierung an den Ausbildungsrahmenplänen heben auf die berufliche Handlungskompetenz als zentrales Prinzip der dualen Ausbildung ab. Für die Weiterbildungseinrichtung bedeutet das, dass hier die Ausrichtung auf die berufliche Handlungskompetenz, als ihr oberstes didaktisches Mittel für gelungene Lehr-/Lernprozesse, festgeschrieben wird. Vorgegebene Strukturen der Kammern werden darüber hinaus nutzbar gemacht, indem die Qualifizierungsbausteine die Möglichkeit der Kammerzertifizierung von Teilleistungen bieten und so auch im pädagogischen Sinne Teile der Qualifizierung über Zertifikate dokumentiert und anerkannt werden können. Zugleich wird es möglich, über die Strukturierung der einzelnen Berufsbilder in Qualifizierungsbausteine bereits erworbene berufliche Handlungskompetenz im Rahmen zurückliegender Arbeitsverhältnisse durch die Kammern anerkennen zu lassen, sodass hier in besonderer Weise der biografische Hintergrund der erwachsenen Teilnehmer Berücksichtigung findet. Trotzdem die Qualifizierung mit der Zulassung zur Externenprüfung endet, die grundsätzlich an den Nachweis der anderthalbfachen Zeit an berufspraktischer Erfahrung in den einzelnen Berufsbildern gebunden ist, orientiert sich die Qualifizierungszeit hier an jener regulären Ausbildungsdauer.

Hier werden also in zeitlicher Perspektive strukturelle Vorgaben der Externenprüfung verändert, indem die Strukturen der dualen Ausbildung übernommen werden. Ordnungspolitische Rahmenbedingungen bleiben demnach für Kammern unangetastet und gleichzeitig werden damit Rahmenbedingungen geschaffen, die Rücksicht nehmen auf die Lebenssituation erwachsener Teilnehmer.

4. Das Problemlösungspotential interorganisationaler Kooperationen

Ausgangspunkt dieses Beitrags bildet die aktuelle bildungspolitische Situation geringqualifizierter Erwachsener. In diesem Kontext werden interorganisationale Kooperationen in ihrem Potential verstanden, auf jene Bedarfslagen mit der Entwicklung von Nachqualifizierungsangeboten funktionssystemübergreifend – in der Verbindung des Bildungs- und Wirtschaftssystems – reagieren zu können.

Entlang einer systemtheoretischen Ausdeutung können Kooperationen dann erfolgreich sein, wenn in Rücksicht auf die Strukturdeterminiertheit und Funktionserfüllung der beteiligten Organisationen die Entwicklung gemeinsamer Angebote erfolgt. Der Begriff der strukturellen Kopplung kann demnach dafür sensibilisieren, dass Strukturveränderungen im System Organisation und die Anpassung organisationaler Entscheidungsprogramme an Bedingungen in der Umwelt immer nach innen gerichtet sind und ausschließlich dem Überleben der jeweiligen Organisation dienen. Somit entstehen im Rahmen struktureller Kopplungen neue Strukturen in der Verbindung zu bereits bestehenden Strukturen. Auf der einen Seite können die Kammern ihre Position stärken, indem an den alten Referenzrahmen angeknüpft wird, gleichzeitig wird ein Nachqualifizierungsangebot entwickelt, das neue Zielgruppen erschließt. Damit wird es für die Weiterbildungseinrichtung möglich, im Anschluss an Beschäftigungsmaßnahmen im Rahmen von Arbeitsgelegenheiten nun auch Qualifizierungen anbieten zu können. Die Idee des arbeitsintegrierten Lernens ist außerdem anschlussfähig an das zentrale Prinzip der beruflichen Handlungsorientierung der Kammern. Zudem profitiert das Wirtschaftssystem, denn mit der Vergabe von Kammerzertifikaten oder mit dem Erwerb von Berufsabschlüssen stehen neue Fachkräfte zur Verfügung, die mit der Vergabe des Kammer Siegels auch als solche zu erkennen sind. Demnach können interorganisationale Kooperationen Synergieeffekte in der Konzipierung passgenauer Angebote entwickeln, wenn es den beteiligten Organisationen gelingt, die eigene Leistungsfähigkeit und gleichzeitig Leistungsabhängigkeit zu reflektieren. Die Entwicklung neuer Angebote kann dann einerseits Anschluss finden an bereits bestehende Angebote, Instrumente, Interessenlagen etc., um so der Strukturdeterminiertheit der Organisationen Rechnung zu tragen. Andererseits kann im Rahmen von Kooperationen die Variabilität des anderen Systems erkannt werden, die es dann ermöglicht, innovative Angebote zu konzipieren und umzusetzen, die auf die Bedarfslagen geringqualifizierter Erwachsener – hier mit der Entwicklung eines Nachqualifizierungsangebots – Bezug nehmen.

Literatur

- Baethge, M./Severing, E./Weiß, R. (2013): Handlungsstrategien für die berufliche Weiterbildung. Bonn
- Beicht, U./Eberhardt, V./Gei, J. (2013): Merkmale und Verbleib von Altbewerbern und Altbewerberinnen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013, S. 88–99, URL: http://datenreport.bibb.de/media2013/BIBB-Datenreport_2013_Vorversion.pdf
- Braun, U./Schandock, M./Weller, S. (2013): Junge Erwachsene ohne abgeschlossene Berufsausbildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013, S. 291–293, URL: http://datenreport.bibb.de/media2013/BIBB-Datenreport_2013_Vorversion.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2013): Das Förderprogramm „Lernen vor Ort“. URL: www.lernen-vor-ort.info
- Dollhausen, K./Feld, T.C. (2010): Für lebenslanges Lernen kooperieren. Entwicklungslinien und Perspektiven für Kooperationen in der Weiterbildung. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 24–26
- Ehmann, C. (2004): Weiterbildung für Personen ohne Schul- und Berufsabschluss. Bericht über eine Studie der OECD. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 3, S. 31–39
- Fuchs, J./Zika, G. (2010): Arbeitsmarktbilanz bis 2025. Demografie gibt die Richtung vor. In: IAB-Kurzbericht. URL: <http://doku.iab.de/kurzber/2010/kb1210.pdf>
- Helmcke, M. (2008): Handbuch für Netzwerk- und Kooperationsmanagement. Bielefeld
- Jütte, W. (2002): Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften. Bielefeld
- Kade, J. (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar. Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a.M., S. 30–70
- Kämper, E./Schmidt, J. (2000): Netzwerke als strukturelle Kopplung. Systemtheoretische Überlegungen zum Netzwerk-begriff. In: Weyer, J. (Hg.): Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung. München/Wien, S. 211–235
- Kieselhorst, M. (2010): Zum Verhältnis von Subjekt und Organisation. Eine empirische Studie zu Qualitätsentwicklungsprozessen in Kindertagesstätten. Wiesbaden
- Legewie, H. (1996): Vorwort zur deutschen Ausgabe. In: Strauss, A./Corbin, J.: Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim
- Lenzen, C./Luhmann, N. (1997): Vorwort. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt a.M.
- Lieckweg, T. (2001): Strukturelle Kopplung von Funktionssystemen „über“ Organisation. In: Soziale Systeme 7, H. 2, S. 267–289
- Luhmann, N. (1990): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- Luhmann, N. (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft 1. Frankfurt a.M.
- Luhmann, N. (2000): Organisation und Entscheidung. Opladen/Wiesbaden
- Luhmann, N. (2005): Einführung in die Theorie der Gesellschaft. Heidelberg
- Meuser, M./Nagel, U. (2002): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen, S. 71–93
- Reupold, A./Strobel, C./Tippelt, R. (2009): Vernetzung in der Weiterbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden, S. 569–581
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim
- Weber, B./Weber, E. (2013): Qualifikation und Arbeitsmarkt. Bildung ist der beste Schutz vor Arbeitslosigkeit. In: IAB-Kurzbericht. URL: <http://doku.iab.de/kurzber/2013/kb0413.pdf>
- Wohlfahrt, U. (2006): Vorteile und Gewinne durch Kooperation und Vernetzung in der Weiterbildung. In: Landesinstitut für Qualifizierung NRW (Hg.): Kooperation und Vernetzung in der Weiterbildung. Orientierungsrahmen und Praxisblicke. Bielefeld, S. 13–39

Erwartungen an Qualität in der Weiterbildung aus Hochschul- und Unternehmensperspektive – eine vergleichende Untersuchung

1. Relevanz der Weiterbildung und des berufsbegleitenden Studiums

Studienprogramme, die vom Modell des Vollzeitstudiums abweichen und mit der Berufspraxis eng verzahnt sind, gibt es in Deutschland bislang zwar selten, die allgemeinen Voraussetzungen für die Etablierung solcher Programme auf dem Weiterbildungsmarkt sind hingegen gut. Der Wunsch nach Weiterbildung und berufsbegleitenden Studiengängen, z.B. in Form eines durch Arbeitnehmer/innen eigeninitiierten Fernlehreangebots, wird von Personalverantwortlichen aus der Unternehmenspraxis allgemeinhin unterstützt, indem sie auf individuelle Weiterbildungsbedarfe eingehen und die passgenaue Entwicklung ihrer Arbeitnehmer/innen fördern. Erfahrene, flexible und auf individuelle Bedürfnisse der Arbeitnehmer/innen eingehende Anbieter sind ihnen dabei besonders wichtig (vgl. Forsa-Studie 2012).

Auch auf der Angebotsseite der wissenschaftlichen Weiterbildung entwickelt sich der Markt positiv. Private Hochschulen mit etablierten berufsbegleitenden Studienangeboten haben in den letzten Jahren einen starken Zulauf zu verzeichnen (vgl. Meyer-Guckel u.a. 2010). Bei internationaler Betrachtung ist jedoch festzustellen, dass die Hochschulsysteme anderer Länder die Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung mit flexiblen Studienangeboten und deren Ausrichtung an sehr unterschiedlichen Zielgruppen fördern, während deutsche Hochschulen eher im traditionellen Modell verharren (vgl. Knust/Hanft 2007). Die berufsbegleitenden Studienmodelle müssen daher stärker die von Studierenden und Arbeitgebern geforderte Flexibilität berücksichtigen. Empirische Studien belegen, dass insbesondere innovative Unternehmen überdurchschnittlich viel in Weiterbildung investieren und dabei auch mit Hochschulen zusammenarbeiten (vgl. Hanft u.a. 2010). Nach welchen Kriterien die berufsbegleitenden Studiengänge durch Unternehmen und Mitarbeitende ausgewählt werden, ist allerdings wenig beforscht. Die Adressaten der Unternehmen mit ihren Qualifizierungsbedarfen sind bislang bevorzugt Business Schools sowie private Weiterbildungsanbieter jedoch weniger die Hochschulen. Der Grund hierfür ist fehlendes Vertrauen in Qualität und Bedarfsorientierung der Hochschulweiterbildung (vgl. Knust/Hanft 2007). Öffentliche Hochschulen gehören somit nicht zu den ersten Ansprechpartnern von Unternehmen, wenn es um Kooperationen mit Hochschulen geht (vgl. Maschwitz 2013).

2. Erfolgreicher Wettbewerb und Problemfelder im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung

Eine wesentliche Grundlage für den Erfolg einer Hochschule auf dem Weiterbildungsmarkt ist die Hochwertigkeit der Programme, deren Qualität nach außen hin sichtbar und überprüfbar ist. Besonders hochschulübergreifende Kooperationen z.B. mit Unternehmen gewinnen aktuell in den Bereichen der Personalqualifizierung und der betrieblichen Personalentwicklung an Bedeutung. Zusätzlich steigt das Interesse von Unternehmen am Outsourcing ganzer Programme, nachdem die an Corporate Universities geknüpften Erwartungen sich vielfach nicht erfüllt haben (vgl. Knust/Hanft 2007). Mit Blick auf internationale Erfahrungen dürfte es insbesondere der forschungsstarke MINT-Bereich¹ sein, der für Unternehmen und ihre betriebliche Nachwuchsförderung interessant ist. Einer Studie des Vereins Deutscher Ingenieure (VDI) zufolge entsprach die jahresdurchschnittliche Ingenieurücke im Krisenjahr 2009 etwa 34.200 Personen (vgl. Koppel/Schumann 2010). Und diese Situation wird sich aufgrund verschiedener Faktoren wie etwa des Strukturwandels sowie der demografiebedingten Ersatzbedarfe sehr wahrscheinlich in den nächsten Jahren noch verschärfen (vgl. Arnold u.a. 2013).

Berufsbegleitende Studienangebote und Lernformate der wissenschaftlichen Weiterbildung müssen neben ihrer inhaltlichen Passung auf den Bedarf auch spezifische Qualitätskriterien rund um das Studium (z.B. hinsichtlich Beratung, Betreuung, Format) berücksichtigen, um zum einen den Bedürfnissen der heterogenen Zielgruppen gerecht zu werden und zum anderen die Erwartungen der Unternehmen zu erfüllen. Die Besonderheit der potentiellen Flexibilität bei der Gestaltung des Studiums (z.B. durch Auslandsaufenthalte, Projekt- und Praxisarbeiten) sind dabei von Vorteil. Neben der inhaltlich-fachlichen Passung spielen Ressourcen wie Zeit und Geld eine wesentliche Rolle. Es werden daher effiziente Strukturen erforderlich, wie sie in Form von innovativen Lernformaten (etwa online-basiert oder im Blended-Learning-Design) verfügbar sind. Diese Flexibilisierung wirkt sich unmittelbar auf die Rolle sowie die Aufgaben der Dozierenden im Angebot und der Programmorganisation in der wissenschaftlichen Weiterbildung aus.

Beim Qualitätsverständnis als Grundlage für erfolgreiche und nachhaltige Kooperationen herrscht demnach Handlungsbedarf, da Hochschulen aus ihrem bisherigen Verständnis die Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung vor allem über den Status ihres Personals und der inhaltlichen und didaktischen Ausgestaltung des Angebots definieren (vgl. Faulstich/Oswald 2010). Hinsichtlich des Qualitätsmanagements stellt sich daher die Frage, inwieweit herkömmliche Verfahren und Standards der Qualitätssicherung im Hochschulkontext geeignet sind, den heterogenen Zielgruppen und Erwartungen der Unternehmen gerecht zu werden.

1 Der MINT-Bereich schließt die Fachgebiete Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik ein.

3. Methodik

Zunächst wurden aus der Literatur und bestehenden Qualitätsmanagementsystemen an Hochschulen gängige Qualitätsstandards recherchiert und in einem Expertenworkshop² weiter ausgearbeitet und geordnet. Durch diese Schritte entstand ein Grundmodell eines zielgruppenspezifischen Qualitätsmanagementsystems, welches die zuvor identifizierten Qualitätsstandards umfasst. In einem nächsten Schritt wurde dieses Grundmodell in Teilfragen systematisiert und Interviewleitfäden für Hochschulen und Unternehmen entwickelt. Die Wahl für dieses Erhebungsinstrument wurde auf Grundlage der Überlegung getroffen, dass bei beiden Anspruchsgruppen bereits Erkenntnisse, Erfahrungen und Haltungen in Bezug auf die Qualität von wissenschaftlicher Weiterbildung im MINT-Bereich vorliegen. Leitfadeninterviews bieten die Möglichkeit, die Erhebung flexibel auf die als relevant identifizierten Aspekte der Qualität im Hochschulweiterbildungsbereich zu fokussieren, gegebenenfalls zu erweitern und anschließend zu vergleichen.

Auf dieser Grundlage sind im Rahmen der Erhebung die Interviewpartner/innen zur Bedeutung von Qualität im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung befragt und anschließend um eine Einschätzung zu den identifizierten Standards, der Qualitätssicherung, des Qualitätsmanagements, der hochschuleigenen Evaluationskultur sowie der externen Qualitätssicherung gebeten worden. Bei den Hochschulen wurde zusätzlich der aktuelle und künftig zu erwartende bzw. zu entwickelnde Stellenwert der thematisierten Qualitätsstandards erfragt. Der Interviewleitfaden für die Unternehmensbefragung gliederte sich in die beiden Bereiche der Förderung von individuellen berufsbegleitenden wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten sowie der Benennung konkreter Merkmale, nach denen diese Angebote ausgewählt werden. Weiter wurde erhoben, welche konkreten Anforderungen an Weiterbildungsstudiengänge bzw. an die verantwortlichen Hochschulen gestellt werden. Die Interviewpartner/innen wurden darüber hinaus um eine Bewertung und Einschätzung der ermittelten Qualitätsstandards gebeten. Bei den Unternehmen stand weiterhin die Frage im Vordergrund, wie Weiterbildungsangebote im Bereich berufsbegleitender Studiengänge beschaffen sein müssen, um das Interesse der Unternehmen an Kooperationen mit Hochschulen zu wecken und dass diese dann später auch tatsächlich angefragt und eingegangen werden. Die gewonnenen Erkenntnisse wurden anschließend ausgewertet und verglichen und können so als Grundlage für eine quantitative Erhebung dienen.

Im Folgenden werden erste Befragungsergebnisse der Leitfadeninterviews vorgestellt und im Anschluss diskutiert.

2 Der Expertenworkshop fand im Rahmen eines Arbeitstreffens des BMBF-geförderten Verbundprojekts MINT-Online statt, das den Aufbau berufsbegleitender Studiengänge zur Aufgabe hat. Weitere Informationen stehen unter www.mintonline.de zur Verfügung.

4. Relevante Qualitätsstandards

Die identifizierten und für die wissenschaftliche Weiterbildung relevanten Qualitätsstandards lassen sich den Bereichen Kurs- und Programmebene (siehe Tab. 1) sowie Organisationsebene (siehe Tab. 2) zuordnen. Beide Bereiche umfassen jeweils fünf Standards. Die Dimension „Diversity“ bzw. „Gender Mainstreaming“ wirkt auf alle Standards querschnittlich und wurde daher nicht als abgrenzbarer Standard aufgenommen, sondern als grundsätzliche Bedingung zur Erfüllung der Standards gesetzt.

4.1 Qualitätsstandards auf Kurs- und Programmebene

Lernergebnisse: Die gewünschten Lernergebnisse, die durch einen berufsbegleitenden Studiengang erzielt werden, müssen für die Teilnehmenden klar definiert sein und kommuniziert werden. Zusätzlich müssen diese sich im gewählten Studienformat, in der Lehr-/Lerninteraktion sowie in den Prüfungsformaten widerspiegeln.

Prüfungen und Beurteilungen: Die Beurteilung von Studienleistungen erfüllt vielfältige Funktionen. Aus formalen Beurteilungen der Teilnehmendenleistungen (z.B. durch Tests und Klausuren) erhalten Dozierende Informationen zum Leistungsniveau der Teilnehmenden. Informelle Prüfungen geben zudem ein wichtiges Feedback zum Lernstand und Leistungsfortschritt.

Lehrmaterialien: Die Lehrmaterialien müssen sich für selbstgesteuerte Lernprozesse eignen sowie eine didaktische Konzeption zur Lernzielerreichung aufweisen. Darüber hinaus müssen sie einen Bezug zur Berufspraxis aufweisen und aktuell sein.

Lehr-/Lerninteraktion: Erwachsene Lernende bevorzugen einen aktivierenden Lernstil, der etwa durch Rollenspiele oder Gruppendiskussionen unterstützt werden kann. Außerdem soll akademisches Wissen mit Praxiserfahrungen verzahnt und der Austausch mit Dozierenden gewährleistet sein.

Bildungstechnologie: Online-gestützte Studienformate versprechen eine hohe Flexibilität des Studiums und ermöglichen ein orts- und zeitunabhängiges Lernen. Mittels neuer Bildungstechnologien z.B. durch geeignete Lernmanagementsysteme lassen sich innovative Lernformate entwickeln (etwa Fallbeispiele, Simulationen, spielerische Testfragen oder virtuelle Laboreinheiten).

Qualitätsstandard	Beschreibung
Lernergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Formulierung klarer Zielsetzungen ◦ Festlegung der Fähigkeiten und Kompetenzen, die Teilnehmende im Rahmen der Weiterbildung erlangen
Prüfungen und Beurteilungen	<ul style="list-style-type: none"> ◦ regelmäßiges Feedback zum Lernfortschritt ◦ Erarbeitung und Kommunikation eines Bewertungssystems
Lehrmaterialien	<ul style="list-style-type: none"> ◦ didaktisch hochwertig aufbereitete und regelmäßig aktualisierte Lehrmaterialien
Lehr-/Lerninteraktion	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Eröffnung vielfältiger Möglichkeiten zur Interaktion zwischen Teilnehmenden und Lehrenden ◦ Unterstützung von aktivem Lernen
Bildungstechnologie	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Nutzerfreundlichkeit ◦ Angebot vielfältiger Kommunikationswerkzeuge für einen aktiven Lernprozess

Tabelle 1: Beschreibungen zu den recherchierten Qualitätsstandards auf Kurs- und Programmebene in der wissenschaftlichen Weiterbildung

4.2 Qualitätsstandards der Organisationsebene

Evaluation und Informationsmanagement: Die Beschreibung, Analyse und Bewertung von Projekten, Prozessen und Organisationseinheiten erfolgt durch Evaluation und kann durch externes oder internes Personal und formativ oder summativ zur Verbesserung des Lehrangebots durchgeführt werden.

Anforderungen an die Lehrenden: Die Qualifikation in Form von fachlicher und sozialer Kompetenz, methodischem Wissen und Kompetenzen beim Einsatz der Bildungstechnologie beeinflusst maßgeblich die Qualität des Angebots.

Beratung und Service: Da heterogene Zielgruppen die klassischen Serviceeinrichtungen und Angebote einer Hochschule maximal eingeschränkt in Anspruch nehmen können, ist eine gute Beratung und Betreuung unabdingbar.

Gestaltung von Zu- und Übergängen: Heterogene Zielgruppen verfügen oftmals über vielfältige, teilweise auch international und/oder außerhochschulisch erworbene Kompetenzen und Fähigkeiten. Deshalb muss die Anrechnung solcher Leistungen rechtsicher, transparent und in einem vertretbaren zeitlichen Rahmen erfolgen.

Leitungs- und Verantwortungsstrukturen: Aufgrund der Hochschulorganisation ist es wichtig, klare Verantwortlichkeiten in Bezug auf die relevanten organisatorischen Fragen (z.B. Zulassung- oder Prüfungsorganisation) in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu definieren und festzulegen.

Qualitätsstandard	Beschreibung
Evaluation und Informationsmanagement	<ul style="list-style-type: none"> ◦ regelmäßige Evaluation des Angebots ◦ Zurückmeldung der Ergebnisse an alle Beteiligten ◦ ggf. Einleitung von Verbesserungsmaßnahmen
Anforderungen an die Lehrenden	<ul style="list-style-type: none"> ◦ fachliche und methodische Qualifizierung der Lehrenden ◦ Kompetenz der Lehrenden im Umgang mit nicht traditionellen Studierenden ◦ ggf. Weiterqualifizierung
Beratung und Service	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Anpassung der Beratung und Infrastruktur an die Bedarfe der heterogenen Zielgruppe
Gestaltung von Zu- und Übergängen	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Überprüfung des weiterbildenden Angebots hinsichtlich der Anrechenbarkeit von Vorleistungen
Leistungs- und Verantwortungsstrukturen	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Einbettung der Weiterbildung in sinnvolle Verantwortungs- und Leistungsstrukturen

Tabelle 2: Beschreibungen zu den recherchierten Qualitätsstandards auf Organisationsebene in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Über diese Qualitätsstandards hinaus wurde der Bereich Akkreditierung, Zertifizierung und Gütesiegel als Form der externen Qualitätssicherung ermittelt, der weder der Kurs- und Programm- sowie Organisationsebene zugeordnet wurde, da es sich dabei um eine externe Qualitätssicherung handelt.

5. Ergebnisdarstellung der Interviews

Die Ergebnisse der im Zeitraum von September 2012 bis April 2013 leitfadengestützt durchgeführten Interviews deutschsprachiger Hochschulen mit eigenen Weiterbildungsangeboten und Unternehmen mit wissenschaftlichem Qualifizierungsbedarf vorwiegend im MINT-Bereich liefern erste Ansatzpunkte für eine bessere Abstimmung der Angebote der Hochschulen auf die bestehende Nachfrage von Unternehmen und mögliche Kooperationen.

5.1 Ergebnisse der Hochschulbefragung

Insgesamt wurden die Hochschulleitungen bzw. das hochschulinterne Qualitätsmanagement von sechs staatlichen und zwei privaten Hochschulen befragt. Hinsichtlich des Qualitätsstandards der zielgruppengerechten und modernen Infrastruktur, der auf der Kurs- und Programmebene verortet ist, fällt auf, dass die interviewten Akteure diesem Bereich zukünftig eine höhere Gewichtung beimessen. Die weiterbildenden Angebote sollen insgesamt effizienter und passgenauer auf heterogene Zielgruppen und an deren Bedarfe angepasst werden. Ähnlich verhält es sich bei der Gender- und

Diversitygestaltung, die in den Hochschulen relevant ist, aber künftig durchaus als ausbaufähig bezeichnet wird. Erste Bestrebungen in diesem dynamischen Bereich konzentrierten sich zunächst darauf, Studienprogramme und Kurse für diejenigen Zielgruppen attraktiver zu gestalten, die bislang unterrepräsentiert waren. Aber auch die Anrechenbarkeit von Vorleistungen (Gestaltung von Zu- und Übergängen) wird von den Hochschulen als wichtig mit zukünftig wachsender Bedeutung bewertet. In diesem Zusammenhang werden konkrete Bestrebungen angeführt, die bspw. eine transparentere Darstellung von Anrechnungsoptionen an der Hochschule beinhalten. Vornehmlich geht es den Hochschulen darum, der berufserfahrenen Zielgruppe mit heterogenen Berufs- und Lebensverläufen einen adäquaten Zugang zu weiterbildenden Angeboten zu gewährleisten und klare Anrechnungsoptionen nach außen zu kommunizieren. Der externen Qualitätssicherung in Form von Akkreditierung messen die Befragten aktuell und auch künftig die größte Relevanz bei. Die Akkreditierung ist und bleibt die wichtigste externe Qualitätsinstanz vor dem Bereich der Evaluation. Die Evaluation selbst wird insbesondere durch das Feedback der Teilnehmenden als unabdingbar zur effizienten Durchführung, Entwicklung und Modifikation passgenauer Angebote bewertet. Akkreditierung und Evaluation (Evaluation und Informationsmanagement) bilden die zwei wesentlichen Säulen für die Qualitätssicherung, durch die es möglich ist, die Qualität eines Studiengangs, die genutzten Qualitätssicherungssysteme sowie die Zufriedenheit der Teilnehmenden transparent nachzuweisen. Im Rahmen dessen erwähnen die interviewten Akteure/Akteurinnen die Bedeutung einer konkreten Analyse des Teilnehmendenfeedbacks, um daraus notwendige Handlungsbedarfe abzuleiten und umsetzen zu können. Der Qualitätsstandard „Einbindung der Weiterbildung in die Leitungs- und Verantwortungsstrukturen der Hochschule“ wird vornehmlich als wichtig bewertet, allerdings divergiert die Bewertung zwischen derzeitiger und zukünftiger Gewichtung nicht. Während bei diesem Qualitätsstandard an den befragten Hochschulen zwischen derzeitiger und zukünftiger Gewichtung kein Unterschied erkennbar ist, wünschen sich die Akteure/Akteurinnen im Bereich der Einbindung der Weiterbildung in das Hochschulleitbild eine Veränderung. Ursächlich hierfür ist ein mangelndes Zusammenspiel der relevanten Hochschulmitarbeitenden, was die Implementierung der Weiterbildung in die Gesamtkonzeption der Hochschule erschwert. Dem Qualitätsstandard „Anforderungen an die Lehrenden“ wird insgesamt eine weniger hohe Gewichtung zugesprochen. Überwiegend als sehr wichtig bewertet wird die Qualität der Lehrmaterialien, allerdings sehen die Hochschulen für diesen Bereich zukünftig einen eher geringen Handlungsbedarf.

5.2 Ergebnisse der Unternehmensbefragung

Die Unternehmensbefragung sollte neben der Ermittlung der Relevanz der zehn Qualitätsstandards auch das Verständnis für Weiterbildungsentscheidungen im Unternehmen und Anforderungen an die anbietenden Hochschulen eröffnen. In zehn Interviews mit Vertreter/inne/n der Geschäftsführung bzw. des Personalmanagements

aus technisch ausgerichteten Unternehmen, wie etwa der Branchen Automotive, Geräte- und Anlagenbau, konnten erste Ergebnisse gewonnen werden. Diese zeigen, dass der Weiterbildungsteilnahme ein dezidierter Entscheidungsprozess (Führungskraft, Personalabteilung und Mitarbeitende) vorgeschaltet ist, bei dem sich bereits Qualitätsmerkmale von Weiterbildungsprogrammen auswirken. Die Kerninformationen zur Entscheidung sind Angebotsvermarktung (Transparenz), Erfahrung des Unternehmens mit der Hochschule (z.B. durch Forschungsprojekte) sowie im Unternehmen tätige Absolvent/inn/en. Auch hoben die Unternehmen die Praxisnähe der Lehrinhalte, die Kompetenz der Lehrenden, die Anrechenbarkeit von Vorleistungen (auch nicht-akademischer), Workload im Weiterbildungsprogramm wie auch den Einsatz der Ressourcen Zeit und Geld hervor. Vor allem jedoch ist die inhaltliche Passung auf die Aufgaben der Teilnehmenden im Unternehmen für Personalentscheider zentral. Für die Hochschulen bedeutet dies folglich, dass sie bei der Programmentwicklung und -verbesserung unbedingt den Austausch mit Unternehmen suchen sollten, um wirtschaftliche und bedarfsgerechte Angebote erstellen zu können.

Besonders relevant für die Unternehmen ist der Qualitätsstandard „Anforderungen an die Lehrenden“ hinsichtlich der Fach- und Praxiskompetenz. Aber auch die Flexibilität des Angebots (z.B. aufgrund von Berufstätigkeit, Studien- und Familienpflichten) wird wiederholt herausgestellt. Die Unternehmen selbst sind durchweg bereit, Teilnehmenden bei Arbeits-, Finanzierungs- und Urlaubszeitgestaltung sowie Kinderbetreuung entgegenzukommen. Gütesiegel oder auch die Internationalität der Dozierenden spielen bei der Bewertung hingegen kaum eine Rolle, was unter anderem durch die Spezifika des MINT-Bereichs begründet wird. Wichtiger ist hier die Praxisnähe, wofür sie den Studienprogrammen teils sogar eigene Dozierende beistellen würden.

Die Ursachen für Rückständigkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung im internationalen Vergleich verorten die Befragten sowohl auf Unternehmens- als auch auf Hochschulseite, was auf mangelnde Kooperationsstrukturen hinweist. So sind sich viele Unternehmen der Bedeutung von Weiterbildung für die eigenen Humanressourcen im künftigen Wettbewerb (demografischer Wandel, Fachkräftemangel) noch nicht bewusst und Personalentwicklungsmaßnahmen werden oft zu kurz ausgelegt, sodass Studienformate aufgrund ihrer Kosten und Dauer nicht angenommen werden. Letztendlich landen Fachthemen schlichtweg nicht bei den entscheidenden Fachleuten.

Bei Unternehmen entsteht von den Hochschulen mitunter der Eindruck, dass Weiterbildungsstudierende oftmals weniger erwünscht sind, als Studierende des grundständigen Bereichs. Die strukturelle Abbildung der Weiterbildung an Hochschulen unterstreicht dies demnach sehr deutlich. Darüber hinaus stehen die MINT-Fächer ohnehin nicht als attraktivste Qualifikationsentscheidung in der Gunst von Interessierten. Auch fehlt es an guten Vermarktungsinstrumenten und -strategien, die den vermeintlichen Anstrich der überbetonten wissenschaftlichen Exzellenz, der Verkopfung oder auch akademischen Überzogenheit abzulegen helfen könnten.

Für die Unternehmen scheint trotz großer Akzeptanz und Anerkennung ein Informations- und Kommunikationsdefizit zur wissenschaftlichen Weiterbildung zu existieren. Hochschulen und Unternehmen müssen demnach in einen stärkeren Austausch treten, um den Bedarf und das Angebot besser aufeinander abzustimmen. Kooperationen haben sich auch in den Aussagen der Interviewpartner/innen bereits in (Forschungs-) Projekten bewährt. Für die Hochschulen können genau diese Verbindungen zu Unternehmen bei der Angebotsentwicklung und -verbesserung entscheidende Hilfen sein. Sie müssen sich in eine proaktive Rolle begeben und ähnlich einem Drittmittelprojekt nach Wirtschaftspartnern suchen. Die Vermarktungsstrategie muss dabei auf potentielle Teilnehmende, Personalabteilungen und Fachabteilungen in den Unternehmen ausgerichtet sein, um das wahrgenommene Informationsdefizit bei Unternehmen auf Dauer ausräumen zu können.

6. Vergleich und Ausblick

Die ersten Ergebnisse der vorliegenden Befragung von Hochschulen und Unternehmen zu den Qualitätsstandards in der wissenschaftlichen Weiterbildung zeigen, dass diese zur Angebotsverbesserung beitragen können. Die im Rahmen des Forschungsprojekts identifizierten zehn Standards der Kurs-, Programm- sowie Organisationsebene erfahren durchweg auf beiden Seiten Relevanz, wenngleich unterschiedliche Gewichtungen vorgenommen werden.

Als besonders bemerkenswerte Qualitäts- und damit auch Kooperationshürde erscheint der Aspekt der Anforderung an die Lehrenden. Während die befragten Hochschulen die Anforderungen überwiegend als erfüllt bewerten, zeigt sich auf der Unternehmensseite gerade dieser Aspekt als die wichtigste, noch zu verbessernde Aufgabe. Es scheint, als würden die Hochschulen die Anforderungen an ihr Personal sehr formalistisch an institutionellen Vorgaben ausrichten. Dabei werden auf der Nachfrageseite neben der zweifelsohne bedeutsamen wissenschaftlichen Reputation und Exzellenz auch Kompetenzen hinsichtlich moderner Lernsettings und Bildungstechnologien und besonders auch des Praxisbezugs gefordert. Die Nachfrageseite muss daher mehr Beachtung finden, damit wissenschaftliche Weiterbildung kostendeckend an den Hochschulen entwickelt werden kann. Denn die Finanzierung erfolgt meist ausschließlich über Teilnahmegebühren, welche wiederum meist in großen Teilen von den Unternehmen der Studierenden geleistet werden, die es folglich in den Programmentwicklungsprozess mit einzubeziehen gilt.

Qualität in der Weiterbildung ist, wie es sich in der Untersuchung darstellt, ein multidimensionales Konstrukt, bei dem die Beteiligten teils verschiedene Priorisierungen vornehmen. In der Folge entsteht für die Hochschulen ein Spannungsfeld zwischen der Realisierung von Praxisnähe, Forschungsbezug und zielgruppengerechtem Lehr-/Lerndesign.

Die zehn Qualitätsstandards bieten einen Ansatz dafür, das Weiterbildungsangebot kontinuierlich über die festgelegten Anforderungen wie die einer Akkreditierung hinaus zu reflektieren und zu verbessern. Ferner kann die Einhaltung von Qualitätsstandards, wie etwa diesen, die Transparenz gegenüber der Zielgruppe und Unternehmen erhöhen. Im Ergebnis kann das wiederum zur besseren Akzeptanz des Angebots führen und einen Grundstein für Kooperationen zwischen Hochschulen und Unternehmen legen.

Literatur

- Arnold, M./Wetzel, K./Dobmann, B. u.a. (2013): Gemeinsame Entwicklung von Studiengängen in nachhaltigen Kooperationsstrukturen der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Hochschule & Weiterbildung, H. 2
- Faulstich, P./Oswald, L. (2010): Wissenschaftliche Weiterbildung. Hans-Böckler-Stiftung, Arbeitspapier 200, S. 11
- Forsa-Studie (2012): Weiterbildung und Fernstudium. Fernlernen als Methode zur berufsbegleitenden Weiterbildung. Personalerstudie 2012. ILS Institut für Lernsysteme und Euro-FH (Europäische Fernhochschule Hamburg) URL: www.euro-fh.de/index.php/download_file/view/1165/251
- Hanft, A./Müskens, W./Kröcher, U. (2010): Weiterbildungspanel Niedersachsen. Erhebung 2009. Gesamtbericht der Ergebnisse. URL: www.wepan.de/export/sites/default/Dokumente/Bericht-Wepan-2009.pdf
- Knust, M./Hanft, A. (2007): Weiterbildung und lebenslanges Lernen an Hochschulen – eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisationen und Angebotsformen. Münster
- Koppel, O./Schumann, T. (2010): Ingenieurarbeitsmarkt 2009/2010. Berufs- und Branchenflexibilität, demografischer Ersatzbedarf und Fachkräftelücke. Verein Deutscher Ingenieure e.V./Institut der deutschen Wirtschaft Köln, URL: www.vdi.de/uploads/media/Ingenieurstudie_VDI-IW.pdf
- Maschwitz, A. (2013): Kooperationen zwischen öffentlichen Hochschulen und Unternehmen in der Weiterbildung. In: Hanft, A./Brinkmann, K. (Hg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Berlin
- Meyer-Guckel, V./Schönfeld, D./Schröder, A.-K./Ziegele, F. (2010): Quartäre Bildung. Chancen der Hochschulen für die Weiterbildungsnachfrage von Unternehmen. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Essen

Forum

Der Kampf um Köpfe. Verbessern Betriebe durch Weiterbildung ihre Attraktivität als Arbeitgeber?

1. Einleitung

Viele Studien zur betrieblichen Weiterbildung stellen Fragen zu den Gründen und Wirkungen berufs- und betriebsbezogener Weiterbildungsmaßnahmen in den Vordergrund und behandeln dabei insbesondere bildungsökonomische und -soziologische Aspekte (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004; Behringer u.a. 2009; Bellmann/Leber 2005; Leber 2009).

Weitaus weniger Beachtung findet in der empirischen Forschung allerdings die Frage, welche Wirkung die Beteiligung eines Betriebes an der Weiterbildung seiner Beschäftigten nach außen entfaltet und wie dies theoretisch einzuordnen ist. Zwar argumentieren viele Autoren, dass Betriebe durch Weiterbildungsaktivitäten ihre von außen wahrgenommene Attraktivität verbessern können (vgl. Bellmann u.a. 2012; Brussig/Leber 2005; Pawlowsky/Bäumer 1996). Nur selten wird jedoch untersucht, welcher relative Stellenwert der Weiterbildung im Vergleich zu anderen Faktoren, die zur Attraktivität eines Betriebes oder Unternehmens beitragen, zukommt. Angesichts des zunehmenden Kampfes zwischen Unternehmen um die „besten Köpfe“ stellt sich allerdings die Frage, inwiefern die Weiterbildungsaktivitäten eines Betriebes für die Entscheidung eines externen Bewerbers, einen angebotenen Arbeitsplatz anzunehmen, von Bedeutung sind. In Anbetracht der Vielzahl moderner Kommunikations- und Informationsmöglichkeiten, der Selbstdarstellung von Unternehmen im Internet und den Möglichkeiten des direkten Informationsaustausches über die sogenannten „social and professional media“ ist davon auszugehen, dass qualifizierte Bewerber/innen Informationen über künftige potentielle Arbeitgeber einholen und dass diese Informationen bei der Entscheidung für oder gegen ein Arbeitsplatzangebot nicht unerheblich sind.

Der folgende Beitrag geht der Frage nach, ob ein Zusammenhang zwischen dem betrieblichen Weiterbildungsengagement und der Attraktivität eines Betriebes nachgewiesen werden kann, der dazu führt, dass weiterbildungsaktive Betriebe weniger Probleme haben, qualifizierte Fachkräfte über den externen Arbeitsmarkt zu rekrutieren. Nach einem kurzen Überblick zu einschlägigen Studien werden im zweiten Abschnitt Theorieansätze vorgestellt, die dieser Fragestellung nachgehen. Nach der Beschreibung der Datenbasis und der verwendeten Variablen sowie Hypothesen werden die Ergebnisse einer multivariaten Modellschätzung präsentiert. Der Beitrag schließt mit einem kurzen Fazit.

2. Stand der Forschung

Die mittlerweile recht umfangreiche Forschungsliteratur zum betrieblichen Weiterbildungs-geschehen konzentriert sich schwerpunktmäßig auf Determinanten betrieblicher Weiterbildungsaktivitäten (vgl. Bellmann u.a. 2011; Düll/Bellmann 1998; Käßlinger 2007; Neubäumer u.a. 2006) und bietet daher nur vereinzelt Anknüpfungspunkte für die Frage, inwiefern das betriebliche Weiterbildungsengagement dazu beiträgt, die Attraktivität des Betriebes bei der Suche nach geeigneten Fachkräften tatsächlich zu steigern.¹

Ausnahmen stellen die empirischen Studien von Backes-Gellner/Tuor (2010) und Schmidtke/Backes-Gellner (2002) dar, in denen auf Basis eines organisations- bzw. betriebsbezogenen Signaling-Ansatzes der Einfluss betrieblicher Aus- und Weiterbildungs-beteiligung für den Rekrutierungserfolg von Betrieben untersucht wird. Die Studien kommen jedoch nicht zu einem einheitlichen Ergebnis. Während Schmidtke/Backes-Gellner (2002) in einer Studie von 2002 einen positiven Einfluss der Weiterbildungs-beteiligung auf den Rekrutierungserfolg von Betrieben nachweisen können, bestätigt sich dieser Zusammenhang in einer späteren Studie nicht (vgl. Backes-Gellner/Tuor 2010).² Allerdings kommen die Autorinnen in der Studie von 2010 zum Ergebnis, dass die betriebliche Ausbildungsbeteiligung als Signal an potentielle externe Fachkräfte ein hohes Gewicht hat. Aus einer theoretischen Perspektive betrachtet erscheint es dabei unerklärlich, warum ein Qualifizierungsangebot wie die betriebliche Weiterbildung von Beschäftigten für qualifizierte Fachkräfte keine Bedeutung haben sollte. Welche Auswirkung die betriebliche Weiterbildungsbeteiligung entfaltet, bleibt somit insgesamt widersprüchlich.

Um nun angesichts der in den letzten Jahren deutlich veränderten Rahmenbedingungen auf den Arbeitsmärkten (steigender Fachkräftebedarf bzw. Fachkräftemangel) in dieser Frage zu einer aktuelleren Einschätzung über den Stellenwert der betrieblichen Weiterbildung für die Rekrutierung qualifizierter Fachkräfte zu kommen, soll im Folgenden auf einer breiten und aktuellen Datenbasis und unter Einbeziehung regionaler Rahmenbedingungen eine erneute Analyse durchgeführt werden.

3. Theorieansätze und Hypothesen

Es werden folgend zwei Erklärungsansätze zur theoretischen Einordnung des Zusammenhangs von Weiterbildung und der Attraktivität von Betrieben präsentiert.

-
- 1 Dass durch betriebliche Qualifizierungsmaßnahmen die Suche nach geeigneten Bewerber/innen für Betriebe verbessert wird, zeigen zahlreiche Studien, in denen die Attraktivität von Betrieben aus Sicht von Bewerber/innen und im Rahmen von Konzepten wie bspw. dem „employer branding“ untersucht wird (vgl. Gomes/Neves 2010; Holtbrügge/Kreppel 2012). Die Befunde legen nahe, dass Qualifizierungsmaßnahmen – neben anderen Faktoren – die Attraktivität von Unternehmen für potentielle Bewerber/innen nach deren Einschätzung erhöhen.
 - 2 Eine mögliche Erklärung hierfür sind die von den Autorinnen selbst aufgeführten Schwachstellen des verwendeten Datenmaterials bezüglich der Weiterbildungsvariablen.

Zentrale Termini sind aus unserer Sicht „Reputation“ und „Signal“. Diese Begriffe stehen stellvertretend für grundlegendere Theorieansätze, aus denen sie abgeleitet sind.

3.1 Reputationsansatz

Ausgangspunkt des auf Sadowski (1980) zurückgehenden Reputationsansatzes ist die Überlegung, dass betriebliche Bildungsaktivitäten aufgrund der „Sichtbarkeit der Bildungsanstrengungen, zumal großer Unternehmen, auf einem regionalen Arbeitsmarkt“ (Sadowski 1980, S. 82) zu einem Transaktions- bzw. Suchkosten reduzierenden Instrument bei der Rekrutierung von Fachkräften werden. Sadowski bezieht sich dabei auf das betriebliche Engagement im Rahmen der betrieblichen Erstausbildung und argumentiert, dass unternehmensfinanzierte Bildungsausgaben als Signale für das Maß an Mitarbeiterorientierung der Personalpolitik eines Unternehmens verstanden werden:

Diese Wirkung von Bildung, eine Reputation des Unternehmens am Arbeitsmarkt zu begründen, ist, falls sie existiert, umso größer, je höher ihr wahrgenommener Wert ist (Sadowski 1980, S. 81).

Durch die Investition in betriebliche Bildungsaktivitäten – hier also zunächst die betriebliche Berufsausbildung – verschaffen sich Betriebe folglich komparative Vorteile gegenüber anderen Wettbewerbern auf den Arbeitsmärkten, da es ihnen gelingt, Transaktionskosten- bzw. Suchkosten zu senken. Der Ansatz verknüpft betriebswirtschaftliche, arbeitsmarktsoziologische und bildungsökonomische Erklärungsansätze und liefert eine Begründung, warum es sich für Betriebe lohnt, in Bildung zu investieren. Obwohl sich Sadowski auf die betriebliche Berufsausbildung bezieht, lässt sich seine Argumentation auch auf andere betriebliche Bildungsaktivitäten – wie die betriebliche Weiterbildung – anwenden. Neubäumer (2008) beispielsweise übernimmt diese auf Transaktionskosten ausgerichtete Sichtweise für ein Erklärungsmodell zur betrieblichen Weiterbildungsbeteiligung.

3.2 Signaling-Theorie

Als ein zweiter theoretischer Erklärungsansatz wird die sogenannte Signaling-Theorie herangezogen, die sich im Kern auf eine vergleichbare Argumentation stützt. Im Zentrum der Signaling-Theorie steht der Begriff der Informationsasymmetrie. Damit ist eine Situation gemeint, in der sich zwei Parteien gegenüberstehen, von denen die eine besser informiert ist als die andere. Der Grundgedanke der Signaling-Theorie ist nun, dass die schlechter informierte Partei anhand beobachtbarer Eigenschaften der anderen Partei Schlussfolgerungen über deren nicht direkt beobachtbaren Eigenschaften zieht (vgl. Schmidtke/Backes-Gellner 2002, S. 109). Diese von Spence (1973, 2002) ursprünglich auf die Situation zwischen Unternehmen und Bewerber/inne/n bezogene Konzeption zur Rolle von Bildungszertifikaten von Bewerber/inne/n wird in einer spe-

ziellen Weiterentwicklung durch Schmidtke und Backes-Gellner (2002) sowie Backes-Gellner und Tuor (2010) aufgenommen und auf Unternehmen übertragen.

Ausgangspunkt ist dabei die Überlegung, dass Bewerber/innen ein besonderes Interesse daran haben müssen, über die beobachtbaren Eigenschaften von Unternehmen Rückschlüsse auf die für sie relevanten, allerdings nicht beobachtbaren Merkmale der angebotenen Arbeitsplätze zu ziehen (Schmidtke/Backes-Gellner 2002, S. 109).³ Beobachtbare Merkmale wie etwa das Ausbildungsengagement eines Betriebes oder die Existenz eines Betriebsrates sind möglicherweise nicht von direktem Nutzen für den Bewerber, weil bei ihm andere Präferenzen im Vordergrund stehen. Sie könnten aber als Signal für andere, nicht beobachtbare Arbeitgeberqualitäten dienen, die für gut ausgebildete Fachkräfte von unmittelbarer Bedeutung sind. Für Unternehmen geht es in dieser Situation folglich darum, geeignete Signale zu senden, die potentiellen Bewerber/innen zeigen, „that other characteristics exist, (...) including challenging jobs, good long-term career prospects for employees, and company longevity“ (Backes-Gellner/Tuor 2010, S. 273).

3.3 Untersuchungshypothese

Ausgehend von den Begriffen „Reputation“ und „Signal“ lässt sich nun argumentieren, dass das betriebliche Weiterbildungsengagement aufgrund seiner Signal- und Reputationswirkung die Erfolgsaussichten bei der Rekrutierung qualifizierter Fachkräfte erhöht. Betriebe werden von qualifizierten Fachkräften entweder als attraktive Arbeitgeber mit hoher Reputation bewertet und/oder ihr Weiterbildungsengagement gilt ihnen als ein Signal für andere, nicht beobachtbare Faktoren, die bei der Entscheidung für einen Betrieb als künftigen Arbeitgeber auch ausschlaggebend sind. So kann davon ausgegangen werden, dass Unternehmen vor allem dann in Weiterbildungsmaßnahmen für Beschäftigte investieren, wenn sie ein Interesse an einem längerfristigen Beschäftigungsverhältnis haben. Weiterbildung kann somit auch als Signal für sichere Arbeitsplätze interpretiert werden. Zudem ist es naheliegend, Weiterbildung als ein Signal für Weiterentwicklungsmöglichkeiten wie bspw. Aufstiegs- und Karrierechancen zu interpretieren. Zusammenfassend lässt sich die Hypothese formulieren, dass betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen als Reputationselement und als Signal für unbeobachtbare Betriebsmerkmale zu höheren Erfolgsquoten bei der Besetzung von neuen Arbeitsstellen und der Rekrutierung qualifizierter Fachkräfte führen – auch unter Kontrolle anderer möglicher Attraktivitätssteigernder Einflussfaktoren.

3 In vergleichbarer Weise argumentieren Greening und Turban: “[P]ropositions based on signaling theory suggest that organizational attributes provide applicants with information about what it would be like to be a member of the organization because applicants interpret such attributes as providing information about working conditions in the organization” (2000, S. 258f.).

4. Empirische Analyse

4.1 Datenbasis

Grundlage der empirischen Untersuchung bilden die Daten des BIBB-Betriebspanels zu Qualifizierung und Kompetenzentwicklung (BIBB-Qualifizierungspanel) aus dem Jahr 2011. Das BIBB-Qualifizierungspanel ist eine jährliche Betriebsbefragung, an der deutschlandweit über 2000 Betriebe aller Größenklassen und Branchen teilnehmen. Neben detaillierten Informationen zu den Aktivitäten im Bereich der betrieblichen Aus- und Weiterbildung enthält der Datensatz umfangreiche Daten zur externen Rekrutierung sowie zu Aspekten der Arbeitsorganisation und zu betriebswirtschaftlichen Kennziffern. Die Daten wurden über computerunterstützte Interviews (CAPI) erhoben.⁴

4.2 Variablen

Als abhängige Variable wird die Erfolgsquote der Betriebe bei der externen Rekrutierung qualifizierter Fachkräfte verwendet. Dafür wird pro Betrieb der Anteil der im Jahr 2010 erfolgreich rekrutierten Fachkräfte an der Gesamtzahl der im Jahr 2010 angebotenen Stellen für Fachkräfte ermittelt. Berücksichtigt werden nur Stellenangebote bzw. Neueinstellungen von Fachkräften, die für die Ausübung qualifizierter oder auch hochqualifizierter Tätigkeiten vorgesehen sind. In der Regel bezieht sich dies auf Tätigkeiten, die ein angemessenes Qualifikationsniveau der Beschäftigten voraussetzen, wie etwa eine abgeschlossene Berufsausbildung oder ein (Fach-)Hochschulstudium. Da sich für Betriebe, die im Jahr 2010 keine Stellen für Fachkräfte angeboten haben, keine Erfolgsquote ermitteln lässt, werden diese Betriebe in der empirischen Analyse nicht berücksichtigt.

Das Weiterbildungsengagement der Betriebe wird als zentrale erklärende Variable daran gemessen, ob Betriebe im Referenzjahr 2010 Weiterbildungsmaßnahmen in Form formaler Kurse, Seminare oder Lehrgänge für ihre Beschäftigten entweder durch Freistellung oder Kostenübernahme gefördert haben. Da die Erfolgsquote von Betrieben jedoch auch auf andere Merkmale zurückgeführt werden kann, werden im Folgenden weitere Variablen berücksichtigt, bei deren Auswahl wir uns u.a. auf Ergebnisse einschlägiger Studien (vgl. Backes-Gellner/Tuor 2010; Schmidtke/Backes-Gellner 2002) beziehen. Dazu zählt die Ausbildungsbeteiligung von Betrieben, da der bei der Weiterbildung zu erwartende Zusammenhang auch hinsichtlich anderer betrieblicher Bildungsinvestitionen angenommen und überprüft werden muss.

Weiterhin lässt sich argumentieren, dass der Rekrutierungserfolg von Betrieben von anderen, nicht auf Bildungsaktivitäten bezogenen Handlungsfeldern bestimmt wird. Dazu zählen z.B. Aspekte der betrieblichen Arbeitsorganisation, institutionelle Rahmenbedingungen, die Marktstrategie sowie die Außendarstellung. Arbeitsorga-

4 Der hier verwendete Datensatz ist über das FDZ des Bundesinstituts für Berufsbildung (Bonn) externen Nutzern unter der DOI: 10.7803/371.11.1.2.10 zugänglich.

nisatorische Instrumente wie finanzielle Anreizsysteme zur Förderung der Leistungsbereitschaft lassen sich dahingehend interpretieren, dass sich das Engagement und die Motivation von leistungsfähigen Fachkräften in diesen Betrieben auch finanziell auswirken können, was zu einer höheren Arbeitgeberattraktivität führen kann. Die Existenz eines Betriebsrats lässt sich dagegen als Signal für Möglichkeiten der Mitarbeiterbeteiligung, der Vertretung von Arbeitnehmerinteressen und für höhere Arbeitsplatzsicherheit verstehen. Attraktivitätsgewinne könnten auch für Betriebe bestehen, die vorrangig auf neuartige Produkte oder Dienstleistungen setzen, die dann als mögliche Signale für anspruchsvolle, abwechslungsreiche Tätigkeiten und als Versuch der Unternehmen, sich auf ihren Absatzmärkten zu behaupten und ökonomische Stabilität zu erreichen, gelten können. Als Besonderheit in diesem Zusammenhang ist aus unserer Sicht zudem bedeutsam, ob sich aufgrund einer positiven Selbstwahrnehmung eines Betriebes als attraktiver Arbeitgeber Effekte bei der erfolgreichen Rekrutierung externer Arbeitskräfte nachweisen lassen. Eventuell spielt mittlerweile die nach außen getragene und direkte Präsentation und Selbstvermarktung von Betrieben über unterschiedliche Medien bei Bewerber/inne/n eine größere Rolle als Signale wie betriebliche Bildungsinvestitionen. Um dies in Ansätzen überprüfen zu können, wurde aus dem zur Verfügung gestellten Datensatz eine Variable generiert, die misst, ob sich Betriebe im Vergleich zum Durchschnitt der Betriebe in ihrer Branche als attraktiver für leistungsstarke Fachkräfte einstufen.

Zusätzlich werden Variablen zur Beschäftigtenstruktur aufgenommen. Hintergrund ist die Annahme, dass sich hohe Anteile an sogenannten prekären Arbeitsverhältnissen – gemessen am Anteil von Beschäftigten mit befristeten Verträgen sowie am Anteil der im Betrieb beschäftigten Leiharbeiter – negativ auf den Rekrutierungserfolg auswirken, weil sie etwa ein Signal dafür sind, dass der Betrieb keine sicheren Arbeitsplätze oder Entwicklungsperspektiven bieten kann. Ferner wird untersucht, welche Auswirkung der durchschnittliche Bruttolohn von Fachkräften auf die Erfolgsquote bei der Suche nach Fachkräften hat. Eine weitere unabhängige Variable ist die Betriebsgröße (gemessen an der Anzahl der sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten), da davon ausgegangen werden kann, dass Bewerber/innen aufgrund des höheren durchschnittlichen Lohnniveaus und breiterer Aufstiegsmöglichkeiten tendenziell Großbetriebe gegenüber kleinen und mittelständischen Betrieben bevorzugen (vgl. Lievens u.a. 2001). Als Kontrollvariablen wird neben Variablen wie Branchenzugehörigkeit und Standort des Betriebes (West- gegenüber Ostdeutschland) das Betriebsmerkmal „Anteil der im Jahr 2010 ausgeschiedenen Fachkräften“ an allen Fachkräften in das Modell mitaufgenommen. Hier steht zu vermuten, dass starke Personalfluktuationen und das Ausscheiden von Mitarbeitern aus Sicht von potentiellen externen Bewerber/inne/n als negatives Signal für unzureichende betriebsinterne Rahmenbedingungen gewertet werden.

Da nicht nur Signale für betriebsinterne und nicht beobachtbare Eigenschaften von Betrieben ausschlaggebend für die Erfolgsquote bei der Rekrutierung sind, wird

zusätzlich das regionale Angebot an Arbeitskräften, gemessen an den jeweiligen Arbeitslosenquoten in den Arbeitsagenturen, als weitere unabhängige Variable herangezogen.⁵ Es wird vermutet, dass Betriebe in Regionen mit einem hohen Angebot an Arbeitskräften, d.h. hohen Arbeitslosenquoten, bei der Rekrutierung erfolgreicher sind.

Tabelle 1 fasst den erwarteten Zusammenhang der einzelnen erklärenden Variablen und der Erfolgsquote der Betriebe bei der externen Rekrutierung qualifizierter Fachkräfte zusammen.

erklärende Variablen	vermuteter Zusammenhang
Weiterbildungsengagement	+
Ausbildungsbeteiligung	+
finanzielle Anreize zur Förderung der Leistungsbereitschaft	+
neuartige Produkte oder Dienstleistungen	+
Attraktivität für potentielle Fachkräfte in der Selbsteinschätzung	+
regionale Arbeitslosenquote im Jahr 2010	+
Vorhandensein eines Betriebsrats	+
durchschnittlicher Bruttolohn einer Fachkraft im Betrieb	+
Anteil Beschäftigter mit befristeten Arbeitsverträgen	-
Anteil an Leiharbeitern	-
Anteil ausgeschiedener Fachkräfte im Jahr 2010	-
Betriebsgrößenklasse	+
Betriebsstandort (Ost/West)	+
Branche	wird kontrolliert

Tabelle 1: Prognostizierter Zusammenhang der erklärenden Variablen

4.3 Methodisches Vorgehen

Als Analyseverfahren zur Schätzung der Effekte der unabhängigen Variablen auf die Erfolgsquote der Betriebe bei der externen Rekrutierung qualifizierter Fachkräfte wird ein sogenanntes Fractional Logit-Modell verwendet. Dieses auf Papke/Wooldridge (1996) zurückgehende Verfahren eignet sich vor allem dann, wenn die abhängige Variable – wie in unserem Fall – nur Werte innerhalb eines festgelegten Wertebereichs annehmen kann und ferner nichtlineare Effekte auf die abhängige Variable erwartet werden. Da die Werte unserer abhängigen Variablen „Erfolgsquote bei der Rekrutierung“ zwischen 0 (keinerlei Erfolg) und maximal 100 Prozent (vollständige Besetzung aller Stellenangebote)⁶ liegen und insbesondere diese Werte angenommen werden können

5 Als Quelle dient die Arbeitslosenstatistik der Bundesagentur für Arbeit.

6 In der nachfolgenden Auswertung liegen die Werte in einem standardisierten Wertebereich von 0 und 1.

nen, ist für die folgende Analyse das Fractional Logit-Modell geeigneter als die häufig verwendete lineare Regression (Ordinary Least Squares OLS), bei der keine Beschränkung des Wertebereichs vorgesehen ist und ausschließlich von linearen Effekten auf die abhängige Variable ausgegangen wird.

4.4 Ergebnisse

Tabelle 2 stellt die Ergebnisse der multivariaten Analyse basierend auf einer Auswertung der Angaben von 1251 Betrieben dar. Insgesamt lassen sich die Ergebnisse dahingehend interpretieren, dass sich für Betriebe Bildungsinvestitionen auch als Maßnahme zur Steigerung ihrer Attraktivität auszahlen, da Betriebe, die Bildungsinvestitionen tätigen, einen höheren Erfolg bei der Rekrutierung der „besten Köpfe“ verzeichnen können. Im Modell ergibt sich wie vermutet – gemessen am hohen und signifikanten Koeffizienten von 0.450^{**} – ein positiver Zusammenhang zwischen dem Weiterbildungsengagement und der Erfolgsquote bei der Rekrutierung externer Fachkräfte.⁷ Für die Ausbildungsbeteiligung ergibt sich anders als erwartet kein signifikanter und daher ein nicht interpretierbarer Zusammenhang.

Entgegen der Erwartung sind Betriebe mit einem Marktverhalten, das auf Produkt- oder Dienstleistungsinnovationen setzt, bei der Rekrutierung von externen Fachkräften weniger erfolgreich als Betriebe mit einer anderen Schwerpunktsetzung. Argumentiert wurde, dass Betriebe mit einer innovativen Marktstrategie ein Signal für abwechslungsreiche Tätigkeiten und für neue Marktideen senden könnten. Insofern überrascht der Befund. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass diese Betriebe sehr spezifische Fachkenntnisse nachfragen und im Vergleich zu anderen Betrieben von einem höheren Fachkräfteengpass betroffen sind. Für die positive Selbstwahrnehmung eines Betriebes als attraktiver Arbeitgeber lässt sich dagegen ein hochsignifikanter Zusammenhang nachweisen. Betriebe, die sich selbst als attraktiven Arbeitgeber wahrnehmen und diese Überzeugung vermutlich nach außen übermitteln, sind letztlich bei der Rekrutierung externer Fachkräfte erfolgreicher. Dies legt die Schlussfolgerung nahe, dass Betriebe zur Bewertung ihrer Attraktivität Kriterien heranziehen, die auch für den Rekrutierungserfolg von Bedeutung sind und dass es ihnen zudem gelingt, positiv besetzte Betriebsmerkmale nach außen zu vermitteln.

7 Effekte können nur dann sinnvoll interpretiert werden, wenn sie signifikante Ergebnisse aufweisen. Je signifikanter die Koeffizienten, desto sicherer ist das Ergebnis verallgemeinerbar. Nicht signifikante Koeffizienten sollten daher nicht interpretiert werden. Ein positiver Koeffizient gibt in unserem Fall einen positiven Effekt auf die betriebliche Erfolgsquote wieder, ein negativer Wert einen negativen Effekt. Die Standardfehler geben Auskunft darüber, wie groß die Schwankungsbreite des geschätzten Koeffizienten ist.

	Erfolgsquote	
	Koeffizienten	Standardfehler
Bildungsinvestitionen		
Weiterbildungsbetriebe (Referenz: Betriebe ohne formale Weiterbildung)	0,450**	0,165
Ausbildungsbetriebe (Referenz: nicht ausbildende Betriebe)	0,125	0,160
Arbeitsorganisation		
finanzielle Anreize zur Förderung der Leistungsbereitschaft (Referenz: wird nicht oder nur für wenige Mitarbeiter/innen genutzt wird für viele oder praktisch alle Mitarbeiter/innen genutzt)	-0,214	0,149
Marktverhalten/-position		
neuartige Produkte/Dienstleistungen (Referenz: kein Schwerpunkt auf innovativen Produkten/DL) Betriebe mit Schwerpunkt auf innovativen Produkten/DL	-0,319*	0,136
Attraktivität für Fachkräfte in der Selbsteinschätzung (Referenz: schlechter als Branchendurchschnitt) (viel) besser als oder gleich dem Branchendurchschnitt	0,724**	0,213
regionale Kontextfaktoren		
Arbeitslosenquote im Jahr 2010	3,554	3,977
betriebliche Rahmenbedingungen		
Vorhandensein eines Betriebsrats (Referenz: Betriebe ohne Betriebsrat)	0,263	0,176
durchschnittlicher Bruttolohn einer Fachkraft im Betrieb (logarithmiert)	0,764*	0,297
Anteil befristeter Beschäftigter	0,739	0,419
Anteil an Leiharbeitern	-2,326***	0,603
Anteil ausgeschiedener Fachkräfte im Jahr 2010	-0,037	0,570
Betriebsgrößenklasse (Referenz: Betriebe mit 1 bis 19 Beschäftigten)		
20 bis 99 Beschäftigte	0,361	0,197
100 bis 199 Beschäftigte	0,737**	0,255
200 und mehr Beschäftigte	0,750**	0,228
Betriebsstandort West (Referenz: Ost)	0,252	0,261
Branche	kontrolliert	
Konstante	-5,995**	2,251
N	1.251	
Teststatistiken⁸		
Log pseudolikelihood	-359,9829751	
AIC	0,6074868	
BIC	-8301,811	
Signifikanzniveaus: * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001		
Quelle: BIBB-Qualifizierungspanel, 2011		

Tabelle 2: Ergebnisse der multivariaten Analyse zum Zusammenhang von Rekrutierungserfolg und Weiterbildung (Fractional-Logit-Modell)

8 Für logistische Modelle wird normalerweise als Gütemaß ein Pseudo-R² geliefert. Für das hier verwendete Fractional Logit-Modell ist dieses Maß nicht mit dem herkömmlichen multiplen linearen Regressionsmodell (OLS) vergleichbar. Daher werden hier das Akaike information criterion (AIC) und das Bayesian information criterion (BIC) aufgeführt.

Die Erwartung, dass der Rekrutierungserfolg auch von regionalen Kontextfaktoren abhängig ist, findet im Modell keine Bestätigung. Zwar weisen die Ergebnisse darauf hin, dass mit dem Anstieg der Arbeitslosenquote – als Indikator für ein höheres Arbeitskräfteangebot – ein höherer Rekrutierungserfolg einher geht, allerdings lässt sich hier kein statistisch signifikanter Effekt nachweisen. Es bestätigt sich allerdings, dass sich ein hoher Leiharbeiteranteil negativ auf den Rekrutierungserfolg auswirkt. Offensichtlich wirkt dies auf potentielle Bewerber/innen als Signal für negative Arbeitgebereigenschaften. Für den Anteil befristet Beschäftigter lässt sich dieser negative Zusammenhang jedoch nicht nachweisen. Schließlich zeigen die Ergebnisse, dass mit steigender Betriebsgröße sowie mit steigendem Bruttolohn der Erfolg bei der Rekrutierung von Fachkräften zunimmt.

5. Schlussfolgerungen

Ausgehend von Überlegungen des Reputationsansatzes und der Signaling-Theorie untersucht der vorliegende Beitrag, ob sich ein Zusammenhang zwischen dem Weiterbildungsengagement und dem Erfolg von Betrieben bei der Einstellung von Fachkräften empirisch nachweisen lässt. Die Ergebnisse unserer multivariaten Analyse zeigen, dass weiterbildungsaktive Betriebe bei der Rekrutierung externer Fachkräfte erfolgreicher sind als Betriebe ohne Weiterbildungsengagement. Weiterbildung ist somit nicht nur ein Instrument der internen Personalentwicklung und Qualifikationsbedarfsdeckung, sondern entfaltet auch bei der Personalgewinnung eine positive Wirkung.

Unklar bleibt allerdings, für welche unbeobachteten Merkmale von Unternehmen die Weiterbildung tatsächlich steht. Weiterführende Studien müssten daher die Signalfunktion der Weiterbildung weiter decodieren. Dies kann zum einen über Befragungen von Bewerber/innen erfolgen, in denen untersucht wird, welche Attribuierungen der Weiterbildung als Signal zugeschrieben werden und welcher Stellenwert der Weiterbildung gegenüber anderen entscheidungsrelevanten Signalen zukommt. Zum anderen sollte im Rahmen von Betriebsbefragungen genauer untersucht werden, ob Signalwirkungen der betrieblichen Weiterbildung lediglich als unbeabsichtigte Nebenfolge angesehen werden oder ob angesichts des wachsenden Fachkräftebedarfs eine zunehmend strategische Zwecksetzung von den Betrieben verfolgt wird und eventuell sogar bestimmte Signalrichtungen von Weiterbildung implementiert werden, um unterschiedliche unbeobachtbare Betriebsmerkmale mit Weiterbildung gezielt zu verknüpfen und damit schließlich den Kampf um bestimmte Köpfe zu gewinnen.

Literatur

- Backes-Gellner, U./Tuor, S.N. (2010): Avoiding Labor Shortages by Employer Signaling: On the Importance of good Work Climate and Labor Relations. In: *Industrial & Labor Relations Review*, H. 2, S. 271–286
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2004): *Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen*. Münster

- Behringer, F./Kampmann, J./Käpplinger, B. (2009): Theoretische Erklärungsansätze zur betrieblichen Weiterbildungsbeteiligung. In: Behringer, F./Käpplinger, B./Pätzold, G. (Hg.): Betriebliche Weiterbildung – der Continuing Vocational Training Survey (CVTS) im Spiegel nationaler und europäischer Perspektiven. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 22, Stuttgart, S. 35–52
- Bellmann, L./Leber, U. (2005): Berufliche Weiterbildungsforschung. Datenlage, Forschungsfragen und ausgewählte Ergebnisse. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 2, S. 29–40
- Bellmann, L./Hohendanner, C./Hujer, R. (2011): Regional Determinants of Employer-Provided Further Training. In: Schmollers Jahrbuch: Zeitschrift für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, H. 4, S. 581–598
- Bellmann, L./Leber, U./Stegmaier, J. (2012): Faktor Mensch: Zur Diskussion um lebenslanges Lernen und den Fachkräftebedarf. In: Allespach, M./Ziegler, A. (Hg.): Zukunft des Industriestandortes Deutschland 2020. Marburg, S. 133–150
- Brussig, M./Leber, U. (2005): Betriebliche Determinanten formeller und informeller Weiterbildung im Vergleich. In: Zeitschrift für Personalforschung, H. 1, S. 5–24
- Düll, H./Bellmann, L. (1998): Betriebliche Weiterbildungsaktivitäten in West- und Ostdeutschland. Eine theoretische und empirische Analyse mit den Daten des IAB-Betriebspanels 1997. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 2, S. 205–225
- Gomes, D.R./Neves, J. (2010): Employer Branding Constrains Applicants' Job Seeking Behaviour? In: Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, H. 3, S. 223–234
- Greening, D.W./Turban, D.B. (2000): Corporate Social Performance as a Competitive Advantage in Attracting a Quality Workforce. In: Business & Society, H. 3, S. 254–280
- Holtbrügge, D./Kreppel, H. (2012): Employer Attractiveness of Chinese, Indian, and Russian firms in Germany. Signaling effects of HR practices. LASER Discussion Papers Nr. 66, Erlangen-Nürnberg
- Käpplinger, B. (2007): Welche Betriebe in Deutschland sind weiterbildungsaktiv? Nutzung des CVTS-Datensatzes zur Analyse der betrieblichen Weiterbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 3, S. 382–396
- Leber, U. (2009): Betriebsgröße, Qualifikationsstruktur und Weiterbildungsbeteiligung – Ergebnisse aus dem IAB-Betriebspanel. In: Behringer, F./Käpplinger, B./Pätzold, G. (Hg.): Betriebliche Weiterbildung – der Continuing Vocational Training Survey (CVTS) im Spiegel nationaler und europäischer Perspektiven. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 22, Stuttgart, S. 149–168
- Lievens, F./Decaestecker, C./Coetsier, P. (2001): Organizational Attractiveness for Prospective Applicants: A Person-Organisation Fit Perspective. In: Applied Psychology: An International Review, H. 1, S. 30–51
- Neubäumer, R. (2008): Warum bilden Betriebe ihr Mitarbeiter weiter – oder auch nicht? – Ein theoretischer Ansatz zur Erklärung unterschiedlicher Weiterbildungsaktivitäten von Betrieben. In: Weiß, M. (Hg.): Evidenzbasierte Bildungspolitik: Beiträge der Bildungsökonomie. Berlin, S. 93–113
- Neubäumer, 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: Zeitschrift für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, H. 3, S. 437–471
- Papke, L.E./Wooldridge, J.M. (1996): Econometric Methods for Fractional Response Variables with an Application to 401(K) Plan Participation Rates. In: Journal of Applied Econometrics, H. 6, S. 619–632
- Pawlowsky, P./Bäumer, J. (1996): Betriebliche Weiterbildung. München
- Sadowski, D. (1980): Berufliche Bildung und betriebliches Bildungsbudget. Zur ökonomischen Theorie der Personalbeschaffungs- und Bildungsplanung im Unternehmen. Stuttgart
- Schmidtke, C./Backes-Gellner, U. (2002): Betriebliche Strategien gegen Fachkräftemangel. In: Bellmann, L./Kölling, A. (Hg.): Betrieblicher Wandel und Fachkräftebedarf. Nürnberg, S. 101–127
- Spence, M. (1973): Job market signaling. In: Quarterly Journal of Economics, H. 3, S. 355–374
- Spence, M. (2002): Signaling in Retrospect and the Informational Structure of Markets. In: American Economic Review, H. 3, S. 434–459

Jens Friebe/Johanna Gebrande

Kompetenzen im höheren Lebensalter – die nationale PIAAC-Erweiterungsstudie „CiLL“

1. Einleitung

Internationale Vergleichsstudien zur Kompetenz der Bevölkerung und ihre Bedeutung für die Leistungsfähigkeit nationaler Bildungssysteme bieten reichlich Anlass für kontroverse Debatten in der Bildungswissenschaft und Bildungspolitik. Nun wird die Erwachsenenbildung durch das OECD-Programm *PIAAC – Programme for the International Assessment of Adult Competencies* – erreicht. Im Herbst 2013 werden die ersten Ergebnisse der PIAAC-Studie bekannt gegeben und mit Spannung wird auf das internationale Ranking gewartet. Die Position auf der Vergleichsliste der 25 teilnehmenden OECD-Länder ist vor allem für die bildungspolitischen Diskussionen interessant und es wird gefragt werden, ob sich die Ergebnisse der PISA-Studien auch in der Erwachsenenbildung widerspiegeln.

Für die Erwachsenenbildungswissenschaft ist der internationale Vergleich allerdings wesentlich komplexer als für die Schulbildung, da Vergleichsmaßstäbe für die Erwachsenenbildung in unterschiedlichen Ländern bisher kaum vorliegen (vgl. Friebe 2010b). Zudem ist der Zusammenhang von ermittelter Kompetenzleistung einer Befragtengruppe und der Qualität des Bildungssystems nicht unmittelbar gegeben (vgl. Gnahn 2010). Für die Erwachsenenbildungswissenschaft liegt daher der Nutzen der PIAAC-Studie eher in der Bereitstellung von wissenschaftlichen Daten, die neue Interpretationen des Bildungsverhaltens und der Kompetenzen Erwachsener ermöglichen. In diesem Kontext steht auch die PIAAC-Erweiterungsstudie *Competencies in Later Life (CiLL)*, die das Untersuchungsprogramm von PIAAC (16- bis 65-Jährige) auf Menschen im Alter von 66 bis 80 Jahren überträgt und hier vorgestellt wird. Die Studie wird vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Zusammenarbeit mit dem Institut für Pädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München sowie dem Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen durchgeführt und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziert.

2. Zur Rolle der Kompetenzermittlung Erwachsener in Bildungswissenschaft und Politik

Ein Anliegen internationaler Vergleichsstudien ist die Unterstützung der Politik, um den Herausforderungen des demografischen Wandels adäquat zu begegnen, indem Informationen zu Kompetenzen und Weiterbildungsaktivitäten geliefert werden. Der Kompetenzansatz wird immer stärker zu einer politischen Strategie, um auf

persönliche, soziale und ökonomische Entwicklungen Einfluss zu nehmen. Bestimmte Kompetenzen werden als relevant angesehen, um mit den unterschiedlichen Herausforderungen im Leben, insbesondere aber auch am Arbeitsplatz zurechtzukommen. Damit engverbunden ist das Konzept des lebenslangen Lernens, welches als Möglichkeit zur Kompetenzentwicklung und Kompetenzerhaltung gesehen wird (vgl. Bundesländer-Kommission 2004). Gerade mit Blick auf die internationale Vergleichbarkeit sind Kompetenzen, die beruflich verwertbar sind, immer stärker gefragt. Das zeigt sich auch in der Ausrichtung der PIAAC-Studie. Die Messung von Kompetenzen soll daher dazu beitragen zu überprüfen, ob (junge) Erwachsene gut auf die Herausforderungen des Lebens vorbereitet sind, und Ziele für das Bildungssystem und das lebenslange Lernen abzuleiten (vgl. OECD 2005).

Bereits seit den 1990er Jahren forciert insbesondere die OECD die Erfassung und Messung von Kompetenzen Erwachsener in sogenannten Large-Scale-Assessments, die mithilfe einer Kombination von Hintergrundinformationen und Tests repräsentativ Auskunft über die Kompetenzen der Bevölkerung im internationalen Vergleich geben. Zu den ersten Studien zählen das „*International Adult Literacy Survey* (IALS) und das „*Adult Literacy and Lifeskills Survey* (ALL). In der ALL-Studie konnten die Ergebnisse von IALS weitgehend bestätigt werden. So erreichte der Großteil der befragten Bevölkerung mindestens das Level 1 in den untersuchten Kompetenzdomänen. Es zeigte sich aber auch, dass die Unterschiede zwischen einzelnen Ländern zum Teil erheblich sind (vgl. OECD/Statistic of Canada, 2005).

Das Kompetenzverständnis von PIAAC leitet sich aus den beiden Vorgängerstudien IALS und ALL, sowie von PISA ab. Ausschlaggebend ist vor allem das 1997 initiierte OECD-Projekt DeSeCo. Dieses hatte die Aufgabe, eine Definition von Kompetenz zu finden, die eine Grundlage für weitere internationale Studien bilden kann, um insbesondere Schlüsselkompetenzen zu identifizieren, die für das Leben in einer modernen Gesellschaft notwendig sind. Das in DeSeCo entwickelte Kompetenzverständnis wird nun auch in PIAAC verwendet. Danach wird unter Kompetenz die Fähigkeit und Fertigkeit verstanden, erfolgreich mit den komplexen Anforderungen der Umwelt durch die Mobilisierung psychosozialer Voraussetzungen umzugehen (vgl. OECD 2005; OECD 2011, S. 3). Zwar beinhaltet der Kompetenzbegriff nicht ausschließlich kognitive Funktionen, aber PIAAC fokussiert mit den Tests zu Literacy, Numeracy und Problem-Solving in Technology-Rich Environments auf die messbaren Kompetenzen und deren Beitrag für ein erfolgreiches soziales und ökonomisches Leben.

The skills that are assessed in PIAAC (...) represent cross-cutting cognitive skills that provide a foundation for effective and successful participation in the social and economic life of advanced economies (OECD 2012, S. 10).

Bereits die Vorläuferstudien von PIAAC haben Wirkungen auf die Bildungspolitik gezeigt, indem sie Bildungsmaßnahmen der Alphabetisierung und Grundbildung ange-

stoßen haben. Es muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass Kompetenzen bzw. Fähigkeiten Erwachsener keinesfalls überwiegend in der organisierten Bildung entstehen. Erwachsene können ihre Kompetenzen auf vielfältigen Wegen erreicht haben und dies insbesondere dann, wenn wie bei PIAAC auch Alltagsfertigkeiten untersucht werden. Dies bedeutet, dass „die PIAAC-Ergebnisse keinen direkten Rückschluss auf die Effizienz des gesamten Weiterbildungssystems zulassen“ (Gnahs 2010, S. 102). PIAAC wird also eher grundlegende Erkenntnisse für die Erfassung und Interpretation der Kompetenzen sozialer Gruppen liefern.

3. Ausgangslage der Erweiterungsstudie CiLL

Die PIAAC-Erweiterungsstudie *Competencies in Later Life* (CiLL) beschreitet insofern wissenschaftliches Neuland als die Kompetenzdebatten zuvor hauptsächlich an den Anforderungen der Arbeitswelt orientiert waren und nun Alltagsfertigkeiten stärker in den Mittelpunkt gerückt wurden. Mit der Ausweitung der Untersuchungsgruppe auf Personen im Alter von 66 bis 80 Jahren wurde dem demografischen Wandel Rechnung getragen, denn immer mehr Menschen erleben die Altersphase mit einem Zuwachs an „Lebenserwartung bei voller Gesundheit“ (WHO 2002, S. 13). Ältere Menschen werden heute als Träger von erfahrungs- bzw. lebenslaufbezogenen Kompetenzen angesehen und deren gesellschaftliche Partizipation, Teilhabe an der Erwerbsarbeit, am sozialen Ehrenamt und an Transferleistungen in der Familie finden immer stärkere Beachtung (vgl. Friebe 2010a). Gerade bei Älteren geht die Weiterbildungsbeteiligung häufig mit einem insgesamt hohen Partizipationspotenzial in verschiedenen kulturellen und sozialen Aktivitäten einher (vgl. Strobel/Schmidt-Hertha/Gnahs 2011).

In der Erwachsenenbildung wird heute dem Lernen im Alter und der Alltagskompetenz zunehmend mehr Aufmerksamkeit zuteil. Auch die Gerontologie bestätigt, dass in Bildungsprozessen Kompetenzen vermittelt werden können, die den Umgang mit veränderten Lebensbedingungen im Alter erleichtern (vgl. Kruse 2008). So hängen beispielsweise die Teilnahme an Bildungsveranstaltungen und am ehrenamtlichen Engagement eng zusammen (BMFSEJ 2010, S. 31). Ebenso kann die Bildung die intrafamiliäre und nachbarschaftliche Unterstützung im Alter stabilisieren (vgl. Friebe/Hülsmann 2011). Insgesamt nahmen 2007 aber nur etwa 12 Prozent der Personen im Alter von 65 bis 80 Jahren an organisierter Weiterbildung teil (Tippelt u.a. 2009, S. 35). Das Bildungsverhalten älterer Menschen variiert stark und vor allem Ältere mit geringem Bildungsstand nehmen wenig an Weiterbildung teil (vgl. Bilger/Rosenblatt 2011, S. 33). Die Debatten um individuelle Kompetenz und „aktives Altern“ (vgl. WHO 2002) rücken allerdings die Selbstverantwortung des Einzelnen für das Lernen in den Mittelpunkt. Dabei werden Zugangsbarrieren der Weiterbildung wie geringer Bildungsabschluss, geringes Einkommen, Migrationshintergrund oder schlechte Gesundheit oft ausgeblendet (Friebe 2010a, S. 159).

Das Bildungsverhalten älterer Menschen wird in der CiLL-Studie für die Alterskohorte der 66- bis 80-Jährigen untersucht. Dies waren im Erhebungsjahr 2012 die Geburtsjahrgänge 02.07.1931 bis 01.07.1946. Diese Personengruppen sind in ihren frühen Lebensbedingungen stark durch die Diktatur des Nationalsozialismus und durch die Folgen des zweiten Weltkriegs geprägt (vgl. Radebold 2004). Trotz unzureichender Schulbildung erreichten viele Personen der untersuchten Alterskohorte wichtige berufliche Positionen, auch ohne entsprechende formale Qualifikation. Der Wiederaufbau von BRD und DDR erforderte viele Arbeitskräfte, die häufig nur angelernt oder in Kurzausbildungen qualifiziert wurden. Diese und weitere Zusammenhänge werden im Projekt CiLL durch ergänzende Fallstudien untersucht, die für die anstehende Auswertung der PIAAC-Daten eine Interpretationsfolie bieten (vgl. Strobel/Schmidt-Hertha/Gnahn 2011). Die qualitative Forschung wird zurzeit durch fokussierte Experteninterviews, Einzelinterviews sowie Gruppendiskussionen mit Personen der untersuchten Alterskohorte ergänzt.

4. Fragestellung

Die Daten der PIAAC-Studie sollen insbesondere Antworten auf die Frage geben, in welchem Maße Erwachsene bildungsaktiv sind, in welchem Umfeld sie leben und wie sie ihre Kompetenzpotenziale in den Bereichen Literacy, Numeracy und Problem-Solving in Technology-Rich Environments einsetzen. Die Ergebnisse der Tests lassen sich in Zusammenhang mit den Sozialdaten des Hintergrundfragebogens interpretieren. So kann etwa geprüft werden, ob ein niedriger Schulabschluss mit niedrigen Kompetenzwerten korreliert. Die Ergebnisse der PIAAC-Studie können dann mit den Daten anderer Bildungsstudien (z.B. Adult Education Survey (AES), Nationales Bildungspanel (NEPS), Mikrozensus, vgl. Käßpflinger u.a. 2013, S. 13) abgeglichen werden, um ihre Gültigkeit zu überprüfen.

Die PIAAC-Studie bietet durch die Beteiligung der 25 teilnehmenden Länder ein internationales „Benchmarking“ der Erwachsenenbildung, das zum Ausgangspunkt für Verbesserungs- und Reformüberlegungen werden kann. So kann die Relevanz unterschiedlicher Fähigkeiten im Lebenslauf geprüft, Qualifikationslücken identifiziert und Programme der Kompetenzentwicklung konzipiert werden. „There is good empirical evidence that education not only affects labour market outcomes but is also a strong predictor of outcomes in other life domains“ (OECD 2011, S. 6). Ähnlich wie in der ALL-Studie werden Levels gebildet, die einen internationalen Leistungsvergleich ermöglichen. Die nationale wie die europäische Bildungspolitik baut in ihren Bildungsreformen auf eine Verbreiterung der Datenlage, um ihre Entscheidungen besser fundieren zu können. PIAAC sucht daher nach Antworten z.B. auf folgende politische Fragen: „How are skills distributed? Why are skills important? What factors are related to skill acquisition and decline?“ (OECD 2011, S. 3)

Diese Fragen bildeten auch den Ausgangspunkt des Projekts CiLL. Ziel des Projekts ist es, Antworten auf folgende Fragen zu finden:

- Wie ist der Kenntnisstand in Bezug auf die Kompetenzen im höheren Lebensalter?
- Welche Grundlagen zum Weiterbildungsverhalten der untersuchten Alterskohorte werden bereitgestellt?
- Welcher Nutzen ergibt sich aus dem Projekt für das Weiterbildungssystem?

5. Das Untersuchungsinstrument

Das Untersuchungsinstrument von PIAAC, welches auch in CiLL Anwendung findet, wird vollständig computerbasiert durchgeführt und besteht aus zwei Teilen: dem Hintergrundfragebogen und der Kompetenzmessung. Im Hintergrundfragebogen werden verschiedene Informationen rund um die Person abgefragt, wie demografische Merkmale, schulische und berufliche Abschlüsse, die Teilnahme an Weiterbildung, Angaben zum Beruf und zur Arbeitsstelle sowie die Verwendung verschiedener Fähigkeiten im Alltag und im Beruf. Ein Schwerpunkt der Untersuchungen von PIAAC liegt zwar bei den Kompetenzanforderungen am Arbeitsplatz (Job-related Skills), doch werden gleichzeitig auch Alltagsfertigkeiten (Everyday Skills) abgefragt (OECD 2011).

Die PIAAC-Studie erfasst die Kompetenzen in drei Domänen. Sie erweitert die Kompetenzmessung der bisherigen Studien IALS und ALL durch neue Tests im Bereich der Literacy (Lesekompetenz), Numeracy (alltagsmathematische Kompetenz) und durch die Ausarbeitung der Domäne Problem-Solving in Technology-Rich Environments (Problemlösekompetenz im Kontext neuer Technologien) (vgl. GESIS 2013). PIAAC verzichtet beim Literacy-Assessment auf die Unterscheidung von „Prose and Document Literacy“ aus der ALL-Studie zugunsten einer kombinierten Kompetenzerfassung (OECD 2012, S. 16), die das Lesen in einem Prozess des Verstehens, des Bewertens und des Gebrauchs der Kompetenz untersucht. Sie wird in Form von Textbeispielen aus dem Alltag (z.B. Zeitungsartikel) und inhaltlichen Fragen dazu erfasst. Neu im Untersuchungsprogramm sind die Tests zu Reading Components (Grundlegenden Komponenten der Lesekompetenz) für Teilnehmende mit geringer Lesekompetenz, die als „Low-level-Modul“ basale Lesefähigkeiten (etwa Worterkennung oder Vokabular) messen. Ein wichtiges Ergebnis der Vorgängerstudien von PIAAC war die Feststellung, dass auch in entwickelten Gesellschaften bedeutende Anteile der Untersuchungsgruppen nur über geringe Lesefertigkeiten verfügten. Mit den „Reading Components“ sollen daher differenzierte Ergebnisse im Bereich Literacy für alle Bevölkerungsgruppen möglich werden.

Der Kompetenzbereich Numeracy lässt sich in vergleichbaren Prozessen wie bei Literacy beschreiben. Aufgaben müssen erkannt, interpretiert, bewertet und schließlich gelöst werden. Durch Beispiele aus der Arbeitswelt oder dem Alltag, die ein Zahlenverständnis und einfache mathematische Berechnungen beinhalten (z.B. Vergleich von Sonderangeboten), wird die Kompetenz ermittelt.

Bei der neu eingeführten Domäne *Problem-Solving in Technology-Rich Environments* geht es vor dem Hintergrund der zunehmenden Technologisierung unserer Gesellschaft vor allem um den Umgang mit Computer und Internet. Die Testaufgaben bestehen bspw. aus dem Verfassen von Emails oder der Einschätzung und des Gebrauchs verschiedener Internetseiten, um zu untersuchen, welche Fähigkeiten für eine erfolgreiche Teilhabe notwendig sind.

Während die Aufgaben zur Problemlösekompetenz von den Probanden nur am Computer bearbeitet werden können, stehen die anderen beiden Kompetenzdomänen auch in der Papierversion zur Verfügung (vgl. GESIS 2013).

Zu Beginn der CiLL-Studie machte die OECD die Vorgabe, dass das Untersuchungsprogramm nicht wesentlich verändert werden darf. Bis auf die Anpassung der Altersgrenzen wurde die international abgestimmte Untersuchungssoftware unverändert auch für die Erhebung bei den 66- bis 80-Jährigen übernommen. Im nationalen Rahmenfragebogen wurden der Ausfallgrund „zu alt“ sowie drei Zusatzfragen an die Interviewer/innen ergänzt:

- Haben Sie das Gefühl, dass die Ergebnisse der Kompetenzmessung durch den Gesundheitszustand der befragten Person negativ beeinflusst wurden?
- Haben Sie während des Aufgabenteils Erschöpfungserscheinungen oder Konzentrationsschwierigkeiten bei der befragten Person wahrgenommen?
- Wirkt die Zielperson für Sie ihrem kalendarischen Alter entsprechend?

Mit diesen Fragen sollten besondere Aspekte der Situation älterer Menschen berücksichtigt werden.

6. Erhebungsverfahren

Zur Vorbereitung der Erhebung wurde zunächst das Sampling in Absprache mit TNS Infratest und GESIS festgelegt. In einem mehrstufigen Verfahren wurden 120 Sample Points gebildet, die repräsentativ für Deutschland sind. Die Gemeindestichprobe wurde als Zufallsauswahl mit Gewichtungen angelegt, geschichtet nach Bundesland, Regierungsbezirk und Gemeindetyp. In 112 ermittelten Gemeinden konnten dann die Adressen der Bruttostichprobe gezogen werden. Pro Sample Point wurden von den Gemeinden 30 Adressen geliefert (Bruttostichprobe $n = 3.600$). Es sollte eine Fallzahl von mindestens 1.300 Interviews erreicht werden.

Anfänglich stand die Studie vor der Frage, ob sich überhaupt genügend ältere Menschen auf eine Untersuchung einlassen werden und wie man die Bereitschaft zur Mitarbeit an der Studie fördern kann? Um die Umsetzungschancen der Untersuchung zu erhöhen, wurden begleitende Maßnahmen eingeleitet. Dazu gehörten eine Ergänzung des von GESIS entwickelten Interview-Handbuchs durch einen Abschnitt („Was ist bei der Befragung älterer Menschen zu beachten?“), eine spezielle Informationsbroschüre für ältere Menschen, ein Anschreiben des BMBF mit der Bitte um Unterstützung und eine Presseinformation in den Gemeinden der Stichprobe.

Zur Wahrung der hohen Qualitätsansprüche wurden vor, während und nach der Erhebung diverse Qualitätssicherungsmaßnahmen vorgenommen. Die Befragung wurde durch speziell geschulte Interviewer/innen von TNS Infratest durchgeführt, die bereits bei der PIAAC-Hauptstudie beteiligt waren und sich bewährt hatten. Nachdem die Zielpersonen mit der Informationsbroschüre angeschrieben worden waren, nahmen die Interviewer/innen persönlich Kontakt zu diesen auf. Ein Interviewtermin wurde daraufhin entweder bei der Zielperson zu Hause oder in Räumen einer öffentlichen Einrichtung vereinbart. Der erste Teil, der Hintergrundfragebogen, wurde vom Interviewer/von der Interviewerin vorgelesen und die Antworten direkt in das Computerprogramm eingetragen. Der Aufgabenteil zur Kompetenzmessung wurde entweder von der Zielperson selbst am Laptop oder, wenn die entsprechenden Computerkenntnisse fehlten, auf Papier bearbeitet. Der bzw. die Interviewer/in war dabei die ganze Zeit anwesend, ohne in den Testverlauf einzugreifen.

Tatsächlich konnten in der Erhebungszeit von 07.05. bis 10.09.2012 1.339 gültige Interviews realisiert werden, was einer unbereinigten Ausschöpfung von 37 Prozent entspricht.

7. Erste Befunde zur Qualität der Daten

Während der Erhebung und abschließend bei der Bereinigung der Daten wurden verschiedene Maßnahmen durchgeführt, um die Qualität der Daten und der Datengewinnung sicherzustellen. Die *PIAAC Technical Standards and Guidelines* sowie das Vorgehen von GESIS in der Hauptidehebung bildeten dabei die Grundlage.

Das bereits im vorherigen Abschnitt beschriebene mehrstufige Ziehungsverfahren der Stichprobe sollte die Repräsentativität der Untersuchung gewährleisten. Die Tabelle 1 zeigt die Verteilung für die Interviewausfälle (Interviews, die aus verschiedenen Gründen nicht zustande kamen), die komplett durchgeführten Interviews (Hintergrundfragebogen und Kompetenzmessung), die Abbrüche und die fehlenden Papierhefte:

	Anzahl	in Prozent
Ausfälle	2.261	62,9
komplette Interviews	1.297	36,0
Abbrüche	35	0,9
fehlende Papierhefte	7	0,2

Tabelle 1: Übersicht Stichprobenausschöpfung

Um die Ausschöpfungsquote zu verbessern, konnten Ausfall- bzw. Abbruchgründe identifiziert werden, die bei der Ausschöpfungsberechnung positiv berücksichtigt werden konnten. Diese werden über den sogenannten *Disposition Code* erfasst. Während der Datenbereinigung konnten einige der unter Sonstiges genannten Gründe noch aussagekräftigeren Alternativen zugeordnet werden. Dadurch ergibt sich folgende Verteilung:

	Anzahl	in Prozent
Verweigerung durch Zielperson	1.393	61
Verweigerung durch andere Person	92	4
„Literacy-related“ Ausfälle	84	4
qualitätsneutrale Ausfälle	294	13
Zielperson vorübergehend abwesend	136	6
im Haushalt niemanden angetroffen	150	7
sonstige Gründe	147	6

Tabelle 2: Ausfall- und Abbruchgründe

Unter „literacy-related“ Ausfälle sind alle Zielpersonen zusammengefasst, die aufgrund von Sprachproblemen, Lese-/Schreibschwierigkeiten, einer geistigen Behinderung oder einer Sprachbehinderung nicht am Interview teilnahmen oder währenddessen abgebrochen haben. Die qualitätsneutralen Ausfälle lassen sich in drei Kategorien unterteilen: Mit 197 Zielpersonen (9%) konnte das Interview gar nicht oder nur zum Teil durchgeführt werden, weil eine Hör-, Seh-, körperliche oder sonstige Behinderung vorlag; 32 Interviews (1%) konnten nicht stattfinden, weil die Zielperson zum Zeitpunkt der Befragung verstorben war und 65 Zielpersonen (3%) waren in eine „Anstalt“ oder ins Ausland umgezogen und daher von vornherein von einer Interviewteilnahme ausgeschlossen.

Qualitätsneutrale und „literacy-related“ Ausfälle wurden nach den Vorgaben der *PIAAC Technical Standards and Guidelines* positiv in der Ausschöpfungsberechnung berücksichtigt, wodurch sich eine finale Ausschöpfung von 40 Prozent ergibt.

Um das zentrale Gütekriterium der Objektivität sicherzustellen, wurden verschiedene Maßnahmen getroffen. So erhielten die Interviewer/innen genaue Vorgaben, wie das Interview abzulaufen hat, welche Instruktionen zu welchem Zeitpunkt gegeben werden dürfen oder sollen und was unbedingt vermieden werden muss. Im Anschluss an das Interview beantworteten die Interviewer entsprechende Fragen zur Interviewsituation. So fanden die meisten Interviews im Wohn- oder Esszimmer der befragten Person statt, was auf eine angenehme Arbeitsatmosphäre schließen lässt. Bei nur sie-

ben Prozent der Interviews kam es zu einer Unterbrechung aufgrund eines Telefonats oder Ähnlichem. Eine weitere Person, meist der (Ehe-)Partner, war bei 24 Prozent der Interviews anwesend. Hier lag es in der Verantwortung der Interviewer/innen dafür zu sorgen, dass diese Person nicht störend auf den Interviewverlauf einwirkte.

Geprüft wurde auch die Interviewdauer, wobei sich neun Prozent der Befragten über die zu lange Dauer beschwert haben. Durchschnittlich dauerte ein Interview 94 Minuten. Wenn die Interviewdauer bei einem Interview insgesamt unter 60 Minuten oder unter 13 Minuten für den Hintergrundfragebogen lag, wurden diese im Einzelfall geprüft. Ebenso wurde die Übereinstimmung der Angaben aus dem Interview zu Alter, Geschlecht und Nationalität mit den Informationen der Einwohnermeldeämter abgeglichen. Zusätzlich erfolgte eine postalische Interviewerkontrolle. Jeder befragten Person wurde zur Überprüfung der korrekten Durchführung des Interviews ein Qualitätsfragebogen zugeschickt. Die Rücklaufquote aus der postalischen Befragung betrug 83 Prozent. Alle Interviews mit Auffälligkeiten wurden von TNS Infratest auf Einzellebene geprüft und weiteren Kontrollstufen unterzogen. In keinem der überprüften Fälle entstand der Verdacht auf eine Fälschung durch eine/n Interviewer/in. Nach Abschluss aller Kontrollschritte konnten lediglich bei zwei Interviews die Assessments in den endgültigen Daten nicht verwendet werden. Diese Angaben zeigen, dass durch die intensiv geschulten Interviewer/innen und die Kontrolle diverser externer Einflussfaktoren von einer hohen Objektivität und einer gelungenen Interviewdurchführung gesprochen werden kann.

Eine wichtige Weichenstellung im Interview erfolgt durch die Durchführung der Kompetenzmessung am Computer oder in den Papiertestheften. Ein zentraler Punkt ist dabei die Vorerfahrung beim Umgang mit dem Computer, die nach eigenen Angaben bei der Hälfte der Befragten vorlag. Die Computererfahrung wurde durch die Variable „Haben Sie schon einmal einen Computer genutzt?“ erfasst. Personen, die diese Frage mit „Ja“ beantworteten, wurden dazu aufgefordert, den Aufgabenteil am Laptop zu bearbeiten. 30 Prozent weigerten sich aber, den Laptop zu verwenden und bekamen deshalb die *Paper-and-Pencil*-Version. Die ersten Aufgaben im Kompetenzmessungsteil dienen dazu festzustellen, ob die Personen tatsächlich in der Lage sind, die nachfolgenden Aufgaben aus den Kompetenzdomänen Literacy, Numeracy und Problem-Solving am Computer zu lösen. 17 Prozent derjenigen, die mit dem computergestützten Assessmentteil begannen, scheiterten an diesen Aufgaben und bekamen daher ebenfalls die Papiertests. Damit haben insgesamt etwa 30 Prozent der untersuchten Alterskohorte die Aufgaben am Computer gelöst, aber eine große Mehrheit von 70 Prozent verwendete die Papiertesthefte.

Ein möglicher Einflussfaktor auf die Kompetenzmessung und damit auch auf die Validität und Objektivität der Studie ist der Gesundheitszustand der Probanden. Dieser konnte nur indirekt kontrolliert werden durch die subjektive Einschätzung der Interviewer/innen. Erschöpfungserscheinungen oder Konzentrationsschwierigkeiten stellten die Interviewer/innen nur gelegentlich bei 20 Prozent der Befragten fest. Bei

über 90 Prozent der Interviews hatten die Interviewer/innen nicht das Gefühl, dass die Ergebnisse der Kompetenzmessung durch den Gesundheitszustand der befragten Person negativ beeinflusst wurden. Diese Angaben deuten darauf hin, dass die Kompetenzmessung nicht durch gesundheitliche Probleme oder Konzentrationsschwierigkeiten erheblich beeinflusst wurde.

Zuletzt soll hier noch kurz auf die Akzeptanz der Studie eingegangen werden, da wie oben genannt die Sorge bestand, dass sich nicht genügend Personen für eine Befragung zu Verfügung stellen. Bereits die hohe Ausschöpfung von 40 Prozent und die geringe Abbruchquote (1%) zeigen, dass das Interview mit älteren Menschen sehr gut möglich war und auch der Aufgabenteil fast immer vollständig bearbeitet werden konnte. Auch dass sich 74 Prozent der Befragten vorstellen können, an einer weiteren Befragung teilzunehmen, deutet darauf hin, dass das Interview nicht als unangenehm empfunden wurde und wiederholt werden würde.

Auf der anderen Seite empfand es ein Großteil der Interviewer/innen als schwierig, die Zielpersonen für ein Interview zu gewinnen. Dies wurde bei einem Debriefing mit den Interviewer/innen nach der Erhebungsphase geäußert. Die drei größten Probleme bei der Kontaktaufnahme waren ein grundlegendes Misstrauen, eine Krankheit oder völliges Desinteresse der Zielperson. Vor allem ein persönliches Gespräch konnte dazu beitragen, dass es dennoch zu einem Interview kam. Denn vor allem eine vertrauensvolle, sympathische Atmosphäre zwischen dem/der Interviewer/in und den Befragten war wichtig, damit ein Interview zustande kam.

8. Erste deskriptive Ergebnisse aus dem Hintergrundfragebogen

Die in diesem Abschnitt vorgestellten Ergebnisse dienen dazu, die von CiLL erreichte Stichprobe anhand zentraler Merkmale näher zu beschreiben.

Die Geschlechter sind in der Stichprobe gleich verteilt. Damit sind die Frauen gegenüber der tatsächlichen Verteilung in der Bevölkerung leicht unterrepräsentiert. Dies wird bei weiteren Berechnungen durch die Gewichtung ausgeglichen. Das Durchschnittsalter der Befragten liegt bei 72 Jahren. Bildet man drei Altersgruppen, ist die jüngste (66–70 Jahre) mit 41 Prozent am stärksten vertreten, gefolgt von der mittleren (71–75 Jahre) mit 36 Prozent und der höchsten Altersgruppe (76–80 Jahre) mit 23 Prozent. Dies entspricht annähernd auch dem Vorkommen in der Bevölkerung.

Beim Schulabschluss zeigt sich die überwiegend niedrige Bildung dieser Personengruppen. So hat die Hälfte einen Haupt- oder Volksschulabschluss und zehn Prozent haben die Schule ohne Abschluss verlassen. Einen mittleren Abschluss (z.B. Mittlere Reife) haben 23 Prozent und die Hochschulreife erlangten 16 Prozent. Beim Berufsabschluss zeigt sich ein ähnliches Bild. Über die Hälfte (53%) schloss eine Ausbildung im dualen System ab, während 16 Prozent ein abgeschlossenes Hochschulstudium vorweisen können. Ebenfalls 16 Prozent haben keinen beruflichen Abschluss, hierunter deutlich mehr Frauen.

Ein erster Bezug zur Weiterbildung kann ebenfalls hergestellt werden. Im Hintergrundfragebogen wurde erfasst, wie viele Befragte in den letzten zwölf Monaten an irgendeiner Form der non-formalen Weiterbildung teilgenommen haben. Insgesamt liegt die Quote bei elf Prozent. Schlüsselt man sie jedoch nach Alter und Geschlecht auf, zeigt sich folgende Verteilung:

	Männer	Frauen
Gesamt	8%	13%
66–70 Jahre	11%	15%
71–75 Jahre	6%	15%
76–80 Jahre	5%	8%

Tabelle 3: Teilnahme an Weiterbildung in den letzten 12 Monaten nach Geschlecht und Alter (n=1339)

Frauen nehmen danach häufiger, insbesondere im Alter von 66 bis 75 Jahren, an Weiterbildung teil als Männer. Diese bilden auch in der höchsten Altersgruppe mit fünf Prozent das Schlusslicht. Wie auch in anderen Studien (z.B. Tippelt u.a. 2009) korreliert die Weiterbildungsteilnahme auch in CiLL hoch mit dem erreichten Schul- und Berufsabschluss.

ohne Schulabschluss	2%
niedriger Schulabschluss	7%
mittlerer Schulabschluss	16%
hoher Schulabschluss	21%

Tabelle 4: Teilnahme an Weiterbildung in den letzten 12 Monaten nach Schulabschluss

Personen, die nicht an Weiterbildung teilgenommen haben, aber angaben, dass sie Interesse gehabt hätten, wurden danach gefragt, was sie davon abgehalten hat. Die mit Abstand meisten Nennungen (36%) bekam die Antwortmöglichkeit „Keine Zeit wegen familiärer Verpflichtungen“. Da über zwei Drittel mit ihrem (Ehe-)Partner zusammenleben und 90 Prozent Kinder haben (durchschnittlich zwei), scheint die familiäre Eingebundenheit etwa durch die Betreuung der Enkelkinder oder die Pflege des Partners einer Weiterbildungsteilnahme im Wege zu stehen. Informelles Lernen, dass in dieser Studie nicht abgefragt wurde, kann aber auch hierbei stattfinden.

9. Fazit und Ausblick

Wie bereits deutlich wurde, handelt es sich bei PIAAC/CiLL um eine hochkomplexe Studie, die sowohl inhaltlich mit der Einführung einer neuen Kompetenzdomäne (*Problem-Solving in Technology-Rich Environments*) als auch im Erhebungsdesign neue Wege beschreitet. Da die Ergebnisse der CiLL-Studie erst 2014 vollständig aufgearbeitet sein werden, wurde hier zunächst der Schwerpunkt auf die Entstehung der Daten gelegt, um die Transparenz der laufenden Forschungsprozesse zu erhöhen.

Die erfreulich hohe Ausschöpfung von 40 Prozent und die geringe Abbruchquote (1%) zeigen, dass das PIAAC-Untersuchungsdesign mit älteren Menschen sehr gut möglich ist und auch der Aufgabenteil fast immer vollständig bearbeitet werden konnte. Insgesamt konnte in der Studie belegt werden, dass Forschungen zur Kompetenz älterer Menschen mit dem vorgestellten Untersuchungsprogramm sinnvoll sind und dass im Projekt CiLL relevante Ergebnisse für die Weiterbildungswissenschaft und soziale Renditen für die Weiterbildungspolitik erwartet werden können.

Während die Ergebnisse der IALS-Studie in Deutschland kaum zur Kenntnis genommen wurden (Gnahn 2007), ist für PIAAC bereits jetzt das Gegenteil zu erwarten. Die drei Kompetenzdomänen Literacy, Numeracy und Problem-Solving gelten als Indikatoren für einen erfolgreichen privaten und beruflichen Alltag. Danach lassen die Ergebnisse Rückschlüsse zu, wie gut diese Kompetenzen bei bestimmten sozialen Gruppen ausgeprägt sind und welche Folgen sich daraus auf deren gesellschaftliche Teilhabe ergeben können. Dabei soll auch der Bezug zum lebenslangen Lernen hergestellt werden, das bei der Entwicklung und Erhaltung dieser Kompetenzen eine zentrale Rolle spielt. Dies wird für die Bildungspraxis und die Weiterbildung relevant, denn es gilt durch die PIAAC-/CiLL-Ergebnisse (neue) Zielgruppen für die Weiterbildung zu identifizieren, das vorhandene Angebot mit dem möglichen Bedarf abzugleichen und die neuen Erkenntnisse bei der Planung zu berücksichtigen. Bildungspolitisch muss mit den Daten sorgfältig und reflektiert umgegangen werden, um nicht vorschnell Schlüsse zu ziehen, die weitreichende Folgen haben können. Denn die PIAAC-Ergebnisse lassen sich nicht so leicht wie die PISA-Ergebnisse auf das Schulsystem zurückführen. Ziel ist es, Implikationen abzuleiten, die die Politik wie auch die Praxis bei der effektiven und nachhaltigen Gestaltung der Bildungslandschaft in Deutschland unterstützen, um letztlich jedem Einzelnen die Möglichkeit zu bieten, Kompetenzen aufzubauen, zu erhalten und weiterzuentwickeln.

Literatur

- Bilger, F./Rosenblatt, B. v. (2011): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2010 Trendbericht. Bonn
Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2010): Altern im Wandel. Zentrale Ergebnisse der Deutschen Alterssurveys. Berlin
Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005): Fünfter Bericht zur Lage der älteren Generation in Deutschland. Bericht der Sachverständigenkommission. Berlin

- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hg.) (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland: Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. URL: www.bmbf.de/pub/strategie_lebens-langes_lernen_blk_heft115.pdf
- Friebe, J. (2010a): Exklusion und Inklusion älterer Menschen in Weiterbildung und Gesellschaft. In: Kronauer, M. (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Bielefeld, S. 141–184
- Friebe, J. (2010b): Weiterbildung älterer Menschen im demografischen Wandel – Deutsche und internationale Perspektiven. In: Nuissl, E./Schiersmann, C./Gruber, E. (Hg.): Weiterbildung älterer Menschen im demografischen Wandel. Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 3, S. 54–63
- Friebe, J./Hülsmann, K. (2011): Bildungsaktivität und Bildungsbarrieren älterer Menschen im sozialen Raum. In: Magazin erwachsenenbildung.at, H. 13, URL: www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-13/meb11-13.pdf
- Gnahs, D. (2007): Ein PISA für Erwachsene. Bonn. URL: www.die-bonn.de/doks/gnahs0701.pdf
- Gnahs, D. (2010): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld
- GESIS Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (2013): PIAAC – Eine internationale Studie zur Untersuchung von Alltagsfertigkeiten Erwachsener. URL: www.gesis.org/piaac
- Käpplinger, B./Kulmus, C./Haberzeth, E. (2013): Weiterbildungsbeteiligung. Anforderungen an eine Arbeitsversicherung. Bonn
- Kruse, A. (Hg.) (2008): Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte. Bielefeld
- OECD (2005): The Definition and Selection of Competencies: Executive Summary. Paris
- OECD (2012): Literacy, Numeracy and Problem Solving in a Technology-Rich Environments. Paris
- OECD (2011): PIAAC Conceptual Framework of the Background Questionnaire Main Survey. URL: www.oecd.org/edu/48865373.pdf
- OECD/Statistic of Canada (2005): Learning a living: First results of the Adult Literacy and Life Skills Survey. Paris
- Radebold, H. (2004): Abwesende Väter und Kriegskindheit. In: Radebold, H./Reulecke, J./Schulz, H. (Hg.): Söhne ohne Väter. Erfahrungen der Kriegsgeneration. Berlin
- Rosenblatt, B. v./Bilger, F. (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Bd. 1. Bielefeld
- Strobel, C./Schmidt-Hertha, B./Gnahs, D. (2011): Bildungsbiografische und soziale Bedingungen des Lernens in der Nacherwerbsphase. In: Magazin erwachsenenbildung.at, H. 13. URL: www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-13/meb11-13.pdf
- Weltgesundheitsorganisation (WHO) (2002): Aktiv Altern. 2. Weltversammlung zu Altersfragen. Madrid
- Tippelt, R./Schmidt, B./Schnurr, S./Sinner, S./Theisen, C. (2009): Bildung Älterer. Bielefeld

Dieter Dohmen

Finanzierung beruflicher Weiterbildung in Deutschland

1. Einleitung

Die Finanzierung der (beruflichen) Weiterbildung ist nicht nur in Deutschland, sondern auch in den meisten europäischen Ländern einem ständigen Veränderungsprozess unterworfen. Bis Mitte des vergangenen Jahrzehnts war die Weiterbildungsfinanzierung in Deutschland mit im Prinzip vier Säulen der Finanzierung vergleichsweise überschaubar: (1) die staatliche Finanzierung der Anbieter, (2) die Beiträge der Teilnehmenden, (3) die Bundesagentur für Arbeit, die für die Arbeitslosen zuständig war, und (4) die steuerliche Absetzbarkeit der Weiterbildungsausgaben. Diese Situation hat sich in den vergangenen zehn Jahren durch die verstärkte Einbeziehung nachfrageorientierter Instrumente in Form von Gutscheinen bzw. gutscheinähnlichen Instrumenten an Individuen, aber auch Unternehmen,¹ beginnend mit dem Bildungsscheck NRW und der Bildungsprämie (vgl. Dohmen/De Hesselle/Himpele 2007), erheblich verändert.

Es stellt sich daher zum einen die Frage, in welchem Umfang diese neuen Finanzierungsinstrumente im Hinblick auf die Adressierung finanzieller Barrieren sinnvoll – oder gar zur Schließung von (systemischen) Finanzierungslücken erforderlich – waren, und zum anderen, ob sie zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung von Individuen beigetragen haben. Eine Antwort auf diese Fragen wird im folgenden Abschnitt 2 in einem kurzen theoretischen Überblick über die (ökonomischen) Grundlagen der Weiterbildungsfinanzierung, d.h. wann der Staat aus ökonomischer Sicht die Finanzierung übernehmen kann, gegeben. Im Weiteren wird gezeigt, welche Kosten Individuen und Arbeitgeber für Weiterbildungen tragen (siehe Abschnitt 3). Daran schließt sich in Abschnitt 4 ein zusammenfassender Überblick über die derzeit in Deutschland vorhandenen Finanzierungsinstrumente an, bevor in Abschnitt 5 die wesentlichen Daten zur Weiterbildungsbeteiligung dargestellt werden. Der letzte Abschnitt 6 rundet den Beitrag mit einer zusammenfassenden Bewertung ab.

2. Theoretische Grundlagen der Weiterbildungsfinanzierung

Die Bereitstellung von Weiterbildungsangeboten ist immer mit Kosten verbunden; die konkrete umsetzungsrelevante Fragestellung kann daher immer nur lauten, wer jeweils die damit verbundenen Kosten konkret zu tragen hat. Der ökonomischen Denklogik folgend soll der Staat nur dann eingreifen, wenn der Markt, d.h. die rein

1 Dieser Beitrag fokussiert die berufliche Weiterbildung von Individuen.

private Finanzierung, nicht zu (volkswirtschaftlich) optimalen Ergebnissen führt. Dies kann z.B. der Fall sein, wenn es sich erstens um ein Gut mit sinkenden Grenzkosten handelt, d.h. die Kosten für die Aufnahme eines zusätzlichen Teilnehmenden geringer sind als für den/die Vorherige, zweitens niemand aus „technischen Gründen“ von der Teilnahme ausgeschlossen werden kann oder drittens die Teilnahme mit externen Effekten, d.h. Wirkungen auf Dritte, verbunden ist. Ohne hier ins Detail zu gehen, lässt sich konstatieren, dass Weiterbildung zwar mit sprungfixen Kosten und somit – zumindest in Teilbereichen und bestimmten Grenzen – mit sinkenden Grenzkosten verbunden ist bzw. sein kann,² dies aber auch mit sinkender Qualität einhergehen kann.³ Insofern liegt durchaus eine Rivalität im Konsum bzw. der Nutzung vor, auch ist das Ausschlussprinzip anwendbar. Demgegenüber sind wiederum externe Effekte nicht auszuschließen, wie z.B. die Diskussion über die wider benefits der Erwachsenenbildung gezeigt hat (vgl. u.a. die Beiträge in der DIE-Zeitschrift 1/2013; Dohmen u.a. 2013).

Da gleichzeitig Individuen, Arbeitgeber und Gesellschaft bzw. die öffentliche Hand von der Erwachsenenbildung profitieren, lässt sich grundlegend eine Kostenteilung zwischen allen Beteiligten bzw. Nutznießern begründen (vgl. Dohmen u.a. 2013). Die Heterogenität des Weiterbildungsbereichs lässt dabei jedoch eine allgemeingültige Antwort nicht zu. Die oben andiskutierte Frage der Existenz, der Höhe wie auch der Verteilung der Erträge ist letztlich für jedes Weiterbildungssegment und/oder das Motiv des/der Teilnehmenden zu hinterfragen. So kann – zugegebenermaßen etwas zugespitzt – z.B. der Kochkurs für Eltern mit geringer Bildung/oder geringen Kochkünsten sowohl eine staatliche Mitfinanzierung begründen (etwa wenn die Kinder durch besseres Essen weniger krank werden und damit weniger in der Schule fehlen, bessere Schulleistungen zeigen und geringere Krankheitskosten verursachen) als auch u.U. eine Mitfinanzierung durch den Arbeitgeber rechtfertigen, wenn auch die Eltern weniger krank sind und deshalb produktiver am Arbeitsplatz sind. In diesem speziellen Fall sind auch die Krankenkassen potenzielle Mitfinanzierer, da auch diese von geringeren Krankheitskosten profitieren. Nicht umsonst beteiligen sich beide bereits heute teilweise an den Kosten entsprechender Angebote bzw. der Teilnahme daran.

2 Die größten (Fix)Kosten verursachen die Konzeption eines Angebots sowie die Personal- und ggf. Ausstattungskosten, z.B. für PCs. Sind diese Kosten gedeckt, fallen für eine/n zusätzliche/n Teilnehmer/in meist nur geringe Mehrkosten an.

3 Eine solche Diskussion wird z.B. im frühkindlichen und Schulbereich geführt. Hier ist nach der großen Mehrheit der Studien – zumindest in bestimmten Grenzen – kein (negativer) Zusammenhang zwischen der Schülerleistung und der Klassengröße festzustellen (vgl. Hattie 2009). Allerdings ist nicht auszuschließen, dass wichtige Bedingungsfaktoren für bessere Leistungen, z.B. Anpassung des Unterrichts an die mit kleineren Gruppengrößen verbundenen Möglichkeiten, Effekte langfristig kleiner Gruppen etc. noch unzureichend untersucht sind. Soweit uns bekannt ist, liegen bisher vor allem Querschnittsuntersuchungen zu diesem Thema vor.

Da der vorliegende Beitrag ausschließlich auf die berufliche Weiterbildung fokussiert, lässt sich noch eine andere Herangehensweise wählen. Wenn Weiterbildung zu einem höheren Einkommen und/oder geringeren Arbeitslosigkeitsrisiko führt, dann ist zumindest eine steuerliche Berücksichtigung der mit der Weiterbildung verbundenen Kosten angezeigt. Andernfalls würde sich der Staat in ungerechtfertigter Weise Erträge privater Bildungsinvestitionen aneignen (vgl. Barr 1998). Für diejenigen, die keine oder nur geringe Steuern zahlen und insofern von der steuerlichen Berücksichtigung nicht oder nur wenig profitieren, können ergänzende bzw. komplementäre Maßnahmen begründet werden, da die Weiterbildungsbeteiligung dieser Gruppe aufgrund geringerer staatlicher Förderung ansonsten geringer ausfallen wird. D.h. das Prinzip der vertikalen Steuergerechtigkeit kann im übertragenen Sinne – und jenseits der oben stehenden Argumente – als Begründung für staatliche Förderung einkommensschwächerer Gruppen herangezogen werden (vgl. Dohmen/De Hesselle/Himpele 2007; Rürup/Kohlmeier 2007).

Folgt man einem systemischen Ansatz, dann hängt die Wahl des Finanzierungsinstruments davon ab, welche finanzielle Barriere adressiert werden soll. Liquiditätsengpässe, z.B. bei sehr teuren Angeboten, können grundsätzlich durch ein (Banken-)Darlehen behoben werden; ein (subventioniertes) staatliches Darlehen ist nur erforderlich, wenn der Kapitalmarkt entsprechende Darlehen nicht oder nur zu sehr hohen und volkswirtschaftlich nachteiligen Konditionen zur Verfügung stellt. In Deutschland gibt es z.B. keine expliziten Weiterbildungsdarlehen von Banken, allerdings können bei einigen Banken normale Konsumentenkredite zu den entsprechenden Konditionen aufgenommen werden. Dies bedeutet zugleich aber auch, dass Weiterbildungsinteressierte mit guter Bonität, also hohem Einkommen und/oder besserer Bildung, bessere Konditionen erhalten, als Personen mit einem geringen Einkommen. Arbeitslose dürften unter dieser Bedingung eher selten einen Kredit für Weiterbildungen erhalten. Zumindest für bestimmte Zielgruppen wäre somit eine Zinssubventionierung bzw. eine staatliche Bürgschaft (Garantie) angezeigt.

Darlehen sind aber immer auch mit dem Problem behaftet, dass einzelne Zielgruppen risiko- oder schuldenavers sind, d.h. generell Angst vor Verschuldung haben oder aber befürchten, dass sie das Darlehen nicht zurückzahlen können, etwa weil sie ex-ante nicht wissen, ob sie eine (besser bezahlte) Anstellung bekommen werden. Die Unsicherheit, einen Kredit (nicht) zurückzahlen zu können, beschreibt dabei ein grundlegendes Problem – schließlich ist im Vorhinein grundsätzlich nicht vollständig absehbar, ob sich die Investition in Weiterbildung rentiert, also zu einem (besser bezahlten) Arbeitsplatz führt und/oder das Arbeitslosigkeitsrisiko verringert etc. Hier werden sich risikobereitere Individuen tendenziell eher für eine Weiterbildung entscheiden, während risikoaverse eher auf die Weiterbildung verzichten würden – selbst, wenn sie die gleichen Informationen über ihre zu erwartenden Erträge und deren Eintrittswahrscheinlichkeit vorliegen hätten. Will man dieses Risiko adressie-

ren, sollte das Finanzierungsinstrument so ausgestaltet werden, dass es entsprechend flexibel reagiert. So kann bspw. ein Darlehen mit einer einkommensabhängigen Rückzahlung verbunden werden, wie dies z.B. in Australien – und seit dem 1. August 2013 auch in Großbritannien – bei Berufs- und Weiterbildungsdarlehen oder beim Higher Education Contribution Scheme der Fall ist; die Individuen zahlen so einen bestimmten Prozentsatz ihres Einkommens, z.B. fünf Prozent, zurück. Wer also 1.000 Euro verdient, zahlt 50 Euro, wer 5.000 Euro erhält, zahlt 250 Euro zurück. Möglich ist auch, Einkommensuntergrenzen festzulegen, bei deren Unterschreitung die Rückzahlung aussetzt. Dies ist etwa beim deutschen Studierenden- wie auch beim Meister-BAföG der Fall. Eine solche Regelung gibt es auch beim sogenannten „Advanced Learning Loan“, das seit dem 1. August 2013 in Großbritannien gilt. Hier müssen die Darlehensnehmer/innen neun Prozent des über 21.000 Pfund (€ 24.600) pro Jahr hinausgehenden Einkommens zahlen. Demnach müsste bei einem Einkommen von 25.000 Pfund (€ 29.300) ein Betrag von 30 Pfund (€ 35) pro Monat gezahlt werden. Natürlich kann aber auch ein anderer Weg gewählt werden, indem z.B. das Angebot durch staatliche Zuschüsse subventioniert wird oder, bei zu geringem Einkommen, ein Schuldenerlass als Risikoabsicherung dient.

Als letzte finanzielle Barriere ist noch eine geringe oder nicht vorhandene Zahlungsbereitschaft zu nennen, die letztlich nur durch eine (weitgehende) staatliche (Angebots-)Finanzierung oder hohe Zuschüsse aufgefangen werden kann. Die folgende Übersicht fasst die finanziellen Barrieren und die zu ihrer Überwindung geeigneten Finanzierungsinstrumente zusammen:

Finanzierungsinstrumente und deren Zielsetzung	Öffentliche Finanzierungsinstrumente			Ko-Finanzierungs-Instrumente				
	Angebotsfinanzierung für Anbieter	100% Zuschüsse (ohne Ko-Finanzierung)	Gebühren-ermäßigung	Gutscheine (mit Ko-Finanzierung)	Darlehen	Sparmodelle	Steueranreiz	Bildungsurlaub
geteilte Erträge				(x)			X	
Effizienz/Finanzierungsgründe								
Liquiditätsbeschränkungen	X	X ⁶	X	(x ⁶)	X	x ⁴		(x ⁵)
Kapitalmarktunvollkommenheiten				(x)	x ¹			
Schulden-/Risikoaversion	(x)	(x)		(x)	ICL ²	X		
Unsicherheit über die Erträge	(x)	(x)		(x)	ICL ²		(x)	
geringe/keine Erträge erwartet	(x)	(x)		(x)	(x ¹⁻²)			(x ³)
keine/geringe Zahlungsbereitschaft	X	X		(x)				
Soziale Gerechtigkeit								
ungleicher Zugang zu/Verfügbarkeit von Finanzierungsmöglichkeiten	(x ³)	(x ²)	(x ³)	(x ³)				
ungleicher Zugang zu Erwachsenenbildung	(x ³)	(x ²)	(x ³)	(x ³)				
andere Gerechtigkeitsgründe	(x ³)	(x ²)	(x ³)	(x ³)				
X – erstbeste Lösung (x) – erstbeste Lösung, wenn bestimmte Bedingungen/Voraussetzungen erfüllt oder komplementäre Maßnahmen vorhanden sind (x) – zweitbeste Lösung zur Überwindung einer Barriere								
Bedingungen/komplementäre Maßnahmen								
1) staatliche Garantien und/oder Zinssubventionen								
2) einkommensabhängige Darlehensrückzahlung								
3) falls nur auf benachteiligte Gruppen ausgerichtet oder bevorzugte Förderkonditionen								
4) staatliche Zuschüsse und/oder Zinssubventionen								
5) bezahlter Bildungsurlaub								
6) wenn Auszahlung vor Beginn der Maßnahme oder geringerer Beitrag von Individuen aufgrund der Zahlung an Weiterbildungsanbieter verlangt wird								

Tabelle 1: Klassifizierung finanzieller Interventionen für die Finanzierung der Erwachsenenbildung (Dohmen u.a. 2013)

3. Kosten der Weiterbildung

Die von den Individuen getragenen Weiterbildungskosten werden auf nationaler Ebene durch den Adult Education Survey erhoben, welcher 2007, 2010 und 2012 durchgeführt wurde. Die Ergebnisse des AES 2010⁴ zeigen, dass die Mehrzahl der Teilnehmenden nicht allzu viel für ihre Weiterbildung ausgibt. Nur jede/r Vierte war selbst an der Finanzierung beteiligt, bei weiteren 22 Prozent haben andere die Finanzierung übernommen (vgl. Gnahs/Rosenblatt 2011, S. 187).⁵ Bei knapp der Hälfte derer, die sich selbst an der Finanzierung ihrer (non-formalen) Weiterbildung beteiligt haben, lagen die Beträge für die Teilnahme, Prüfungsgebühren, Bücher und Lehrmaterial bei unter 200 Euro, bei nur knapp einem Viertel lagen die Beträge bei 500 Euro und mehr. Die durchschnittlichen Ausgaben für die berufliche Weiterbildung lagen bei 762 Euro. Bei der nicht beruflich veranlassten bzw. betrieblichen Weiterbildung hingegen lagen sie bei 415 bzw. 417 Euro, d.h. folgt man Gnahs und von Rosenblatt (ebd.), dann beteiligen sich Mitarbeitende auch an den Kosten betrieblicher Weiterbildung.

Während der AES nur einen Teil der direkten Ausgaben für die Weiterbildung erfasst, zeigt eine erneute Auswertung der Daten der BIBB-Studie von 2003 (vgl. Beicht/Krekel/Walden 2006),⁶ dass darüber hinaus in erheblichem Maße indirekte Kosten getragen werden. Dies betrifft z.B. Fahrt- und Übernachtungskosten sowie Kinderbetreuungskosten etc. Im Durchschnitt sind die von den Teilnehmenden getragenen indirekten Kosten häufig höher als die direkten.

Personen anteilig an allen WB-Teilnehmenden in %						
		Kurs 2: Weiterbildungsart nach Definition 2010				gesamt
		betriebliche Weiterbildung	individuelle berufsbezogene Weiterbildung	nicht berufsbezogene Weiterbildung	keine	
Kurs 1: Weiterbildungsart nach Definition 2010	betriebliche Weiterbildung	2,4	1,4	1,7	1,6	7,2
	individuelle berufsbezogene Weiterbildung	0,9	2,6	1,4	3,3	8,4
	nicht berufsbezogene Weiterbildung	2,2	1,0	2,7	7,4	13,2
gesamt		5,5	5,1	5,9	12,3	28,8

Tabelle 2: Anteil der Weiterbildenden mit eigenen Ausgaben für die Weiterbildung nach Weiterbildungsart und Finanzierung (AES 2010, eigene Berechnungen, Werte gerundet)

- 4 Zwar sind Ende März 2013 erste Ergebnisse des AES 2012 vorgestellt worden; diese beinhalten aber noch keine Angaben zu den durchschnittlichen Kosten oder der Kostenverteilung.
- 5 Dies bedeutet, dass in diesen Fällen die Kostenübernahme durch Dritte bewusst wahrgenommen wird; schließlich müssen die Kosten auch in den anderen Fällen durch Dritte getragen werden. In der Regel dürfte dies die öffentliche Hand oder die Bundesagentur für Arbeit gewesen sein.
- 6 Es handelt sich hierbei um eigene Auswertungen der BIBB-Mikrodaten von 2003.

Geht man etwas weiter ins Detail, dann haben insgesamt 29 Prozent der (erwerbstätigen) 18- bis 60-jährigen Erwachsenen an mindestens einer Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen, für die sie auch eigene Finanzmittel aufgebracht haben (siehe Tabelle 2).⁷ Da die Ausgaben für bis zu zwei Maßnahmen genauer spezifiziert werden können, ist auch von Interesse, wie sich die Ausgaben auf unterschiedliche Maßnahmenarten verteilen. So haben z.B. 10,3 Prozent an mindestens einer betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen, für die sie eigene Finanzierungsbeiträge aufgebracht haben, 10,8 Prozent haben für mindestens eine individuell-berufsbezogene Maßnahme eigene Mittel aufgewandt und insgesamt 16,3 Prozent für eine nicht beruflich veranlasste Maßnahme. Es ist dabei zu berücksichtigen, dass sich diese Anteilswerte auf 28,8 Prozent summieren, und die Mehrheit der Teilnehmenden (15,5% bzw. 60% derer mit eigenen Ausgaben) somit Kosten für zwei Maßnahmen spezifiziert haben.⁸

Betrachtet man in einem weiteren Schritt den Anteil aller Weiterbildungsteilnehmenden, bei denen Dritte sich an den Kosten beteiligt bzw. diese übernommen haben (siehe Tabelle 3), dann haben sich die Arbeitgeber in 19,6 Prozent und 11,1 Prozent der ersten bzw. zweiten Maßnahme und die Bundesagentur für Arbeit (BA) bzw. die Arbeitsgemeinschaften (ARGEn) in 2,7 Prozent bzw. 0,6 Prozent der Fälle daran beteiligt.⁹ Die Ausgaben wurden in 1,8 Prozent bzw. 0,6 Prozent der Fälle durch andere öffentliche Stellen (mit-)finanziert und bei 1,2 Prozent bzw. 0,3 Prozent durch nahe Angehörige. Bei Betrachtung der Spaltenwerte, dann entfallen zusammengenommen deutlich über 80 Prozent der Finanzierung durch Dritte auf betriebliche Weiterbildungen; während sich die verbleibenden gut 15 Prozent etwas mehr auf berufsbezogene als auf nicht-berufsbezogene Weiterbildung verteilen – insgesamt entfallen nur sechs Prozent auf eine Kofinanzierung durch (andere) öffentliche Stellen, der Anteil der BA bzw. der ARGEn ist nur geringfügig höher.

Die vorstehenden Ausführungen zeigen, dass es zwar zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmer/inne/n Finanzierungsbeziehungen in beide Richtungen gibt; diese aller-

7 Die hier ausgewiesenen Werte stimmen aufgrund einer anderen Abgrenzung nicht mit denen überein, die für den AES veröffentlicht wurden.

8 Der Vollständigkeit halber sei darauf hingewiesen, dass ein Teil der Teilnehmenden für weitere Maßnahmen Geld aufgebracht hat; allerdings konnten detaillierte Angaben nur für zwei Maßnahmen gemacht werden.

9 Dass sich die Arbeitgeber in Deutschland nach den Ergebnissen der vorstehenden Tabelle ausschließlich an den Kosten betrieblicher Weiterbildung beteiligen, liegt an der Definition im Rahmen des AES. Es wird davon ausgegangen, dass betriebliche Weiterbildung entweder durch eine „Beteiligung der Arbeitgeber an den Weiterbildungskosten“ oder durch die „Durchführung der Weiterbildung innerhalb der Arbeitszeit“ gekennzeichnet ist. Allerdings ist m.E. fraglich, ob diese Definition wirklich geeignet ist, die Abgrenzung zwischen betrieblicher und individueller Weiterbildung zu markieren. Es erscheint plausibler anzunehmen, dass sich die Arbeitgeber finanziell an individueller Weiterbildung beteiligen oder diese dadurch unterstützen, dass sie die Weiterbildung während der Arbeitszeit ermöglichen, als dass sich Individuen an der Finanzierung der betrieblichen Weiterbildung beteiligen, wie es nach der vorliegenden Definition in erstaunlich hohem Maße der Fall ist. Dies legt zugleich die Vermutung nahe, dass der Anteil betrieblicher Weiterbildung im AES überzeichnet und insbesondere der Anteil an individuell-berufsbezogener Weiterbildung unterschätzt wird.

dings nicht in gleichem Maße wirklich gegenseitig unterstützend sind. Während sich die Beschäftigten offenbar in erheblichem Umfang an den Kosten betrieblicher Weiterbildung beteiligen, konzentrieren sich die Arbeitgeber auf die betriebliche Weiterbildung und unterstützen ihre Mitarbeiter/innen offenbar aber nicht bei deren beruflichen Weiterbildung. Da dies allerdings der Praxis nicht wirklich entspricht, liegt die Vermutung nahe, dass einerseits die Trennlinien zwischen individuell-beruflich und betrieblich veranlasster Weiterbildung nicht immer scharf verlaufen und andererseits, dass die definitorische Abgrenzung des AES zumindest nicht glücklich ist.¹⁰

Anteil der Teilnehmer/innen mit anderen (Ko)-Finanziers	Weiterbildung 1			
	betriebliche Weiterbildung	individuelle berufsbezogene Weiterbildung	nicht berufsbezogene Weiterbildung	Summe
Arbeitgeber	19,6	0,0	0,0	19,6
Arbeitsagentur oder ARGE	0,3	1,9	0,5	2,7
andere öffentliche Stelle	0,3	0,6	0,8	1,8
Eltern, Partner oder andere Familienmitglieder	0,1	0,3	0,8	1,2
Summe	20,4	2,9	2,1	25,4
Anteil der Teilnehmer/innen mit anderen (Ko)-Finanziers	Weiterbildung 2			
	betriebliche Weiterbildung	individuelle berufsbezogene Weiterbildung	nicht berufsbezogene Weiterbildung	Summe
Arbeitgeber	11,1	0,0	0,0	11,1
Arbeitsagentur oder ARGE	0,1	0,4	0,0	0,6
andere öffentliche Stelle	0,2	0,2	0,1	0,6
Eltern, Partner oder andere Familienmitglieder	0,0	0,1	0,2	0,3
Summe	11,4	0,7	0,4	12,6

Tabelle 3: Anteil der Weiterbildungsteilnehmenden mit (Ko)-Finanzierung durch Dritte (AES 2010, eigene Berechnungen, Werte gerundet)

Betrachtet man die Höhe der durchschnittlichen Beträge von Individuen im internationalen Vergleich, dann liegt Deutschland im Jahr 2007 im Mittelfeld. Werden die privaten Ausgaben ins Verhältnis zur Weiterbildungsbeteiligung gesetzt, dann zeigt sich ein statistisch signifikanter Zusammenhang zum Bruttoinlandsprodukt pro Kopf (vgl. Dohmen/Dumcius u.a. 2012; Dohmen u.a. 2013). Mit anderen Worten, die Weiterbildungsbeteiligung ist in den Ländern höher, in denen die Individuen gemessen an ihrem

10 Dies würde auch bedeuten, dass der Anteil beruflich veranlasster individueller Weiterbildungen höher ist, als ihn der AES ausweist.

Pro-Kopf-Einkommen weniger für Weiterbildung ausgeben müssen. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass die Weiterbildung in größerem Umfang entweder durch die Arbeitgeber oder den Staat finanziert werden muss.

In verschiedenen Studien wird allerdings auch darauf hingewiesen, dass staatliche Weiterbildungsfinanzierung in erheblicher Weise zu Mitnahmeeffekten führt. Danach würden rund 60 Prozent derer, die die staatliche Weiterbildungsförderung nutzen würden, diese ansonsten aus der eigenen Tasche finanzieren (vgl. Oosterbeek 2013; Falch/Oosterbeek 2011). Auch wenn von einem etwas geringeren Mitnahmeeffekt ausgegangen wird (vgl. Dohmen 2007), entspricht diese Größenordnung ungefähr auch den Ergebnissen deutscher Evaluationen (SALSS/Univation 2008).¹¹

Insofern stellt sich übergreifend die Frage, ob und in welchem Umfang die Veränderungen in der Weiterbildungsfinanzierung seit Mitte des vergangenen Jahrzehnts dazu beigetragen haben, die Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland zu erhöhen.

4. Finanzierung der Weiterbildung in Deutschland

Wie in der Einleitung kurz skizziert wurde, ist die Finanzierung beruflicher Weiterbildung in Deutschland insbesondere durch nachfrageorientierte Finanzierungsinstrumente erweitert worden. Nach einer Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung BIBB gab es im Jahr 2011 rund 112 Instrumente zur Finanzierung bzw. Förderung von Weiterbildungsmaßnahmen (vgl. Koschek/Müller/Walter 2011). Der folgende Abschnitt gibt sowohl einen Überblick über die angebots- wie die nachfrageorientierte Finanzierung in Deutschland und deren Entwicklung in den vergangenen Jahren. Die nachfolgende Übersicht fasst die verschiedenen (Ko-)Finanzierungsmöglichkeiten zusammen und strukturiert sie zugleich (siehe Tab. 4).

Die öffentliche Hand kann einmal die Anbieter direkt finanzieren oder sich aber an den von den Teilnehmenden getragenen Kosten beteiligen. Diese staatliche (Mit-) Finanzierung kann zum einen über die steuerliche Berücksichtigung der Kosten oder durch direkte Zuschüsse erfolgen, die einen Teil oder die gesamten Kosten abdecken können. Im ersten Fall, wenn die gesamten Kosten staatlich finanziert werden, spricht man von rein öffentlicher Finanzierung, im anderen Fall von Kofinanzierung. Die in den vergangenen knapp 10 Jahren neu eingeführten Finanzierungsinstrumente gehören ausnahmslos in die Kategorie der Ko-Finanzierungsinstrumente, da sich die öffentliche Hand nur teilweise an den Kosten beteiligt (siehe Tab. 6/7 im Anhang dieses Beitrags). Der dritte grundlegende Bereich ist die private Finanzierung durch Individuen und Arbeitgeber bzw. Unternehmen.

11 Es sei allerdings darauf hingewiesen, dass über 80 Prozent der Personen, die angaben, dass sie ihre Weiterbildung auch ohne den Bildungsscheck durchgeführt hätten, darauf verwiesen, dass ihre Weiterbildung weitere Maßnahmen nach sich gezogen hätte (SALSS/Univation 2008).

	Öffentliche Finanzierung		Kofinanzierung			Private Finanzierung	
	Anbieter	Individuen	Individuen	Arbeitgeber/ Unternehmen	Individuen	Arbeitgeber	
Staat	Angebotsfinanzierung (unkonditional und konditional), nachfragebasierte Finanzierung (z.B. 100% Zuschüsse oder Gutscheine, bei denen keine Kofinanzierung erforderlich ist)	100% Zuschüsse oder Gutscheine, bei denen keine Kofinanzierung durch die Individuen erforderlich ist, weder explizit noch implizit	(Quasi)-Gutscheine, individuelle Lernkonten, Zuschüsse, Stipendien (falls mit Beitrag der Individuen), Darlehen (staatlich subventioniert oder durch den Staat bereitgestellt) Steueranreize, Bildungssparen (staatlich subventioniert oder reguliert)	Zuschüsse an Unternehmen, Steueranreize, Darlehen (falls staatlich subventioniert oder bereitgestellt), Trainings-/Weiterbildungsfonds (falls staatlich mitfinanziert), Bildungsurlaub (falls der Staat die Kosten ganz oder teilweise übernimmt)			
Individuen					Darlehen (zu Marktkonditionen, ohne staatliche Subventionierung) Bildungssparen (falls weder staatlich subventioniert noch reguliert) Humankapitalverträge	Rückzahlungsklauseln	
Arbeitgeber/ Unternehmen					unbezahlter Bildungsurlaub, Gebühren (falls sich der Arbeitgeber daran beteiligt)	bezahlter Bildungsurlaub Trainings-/Weiterbildungsfonds (national, sektoral) (ohne Beitrag des Staates)	

Tabelle 4: Strukturierte Übersicht über Finanzierungsformen und (Ko)-Finanziers in der Weiterbildung

Entsprechend der offiziellen Statistik wurden 2009 in Deutschland insgesamt 13,2 Milliarden Euro für Weiterbildung ausgegeben; darunter 1,1 Milliarden Euro für individuelle, 8,5 Milliarden Euro für betriebliche Weiterbildung, 1,4 Milliarden Euro durch die Bundesagentur und 2,3 Milliarden Euro für Einrichtungen der Tarifpartner (Statistisches Bundesamt 2012). Ein umfänglicheres Bild haben Dohmen/Hoi (2004) sowie darauf aufbauend Hummelsheim (2008) gezeichnet. Dohmen/Hoi schätzen die Gesamtausgaben für die Weiterbildung im Jahr 2000 auf 13,3 Milliarden Euro, davon gut 55 Prozent staatlich (einschl. Steuererstattung) und knapp 45 Prozent privat finanziert.¹²

In einer aktuellen Arbeit kommen Dohmen u.a. (2013) unter Einbeziehung des AES 2010 (vgl. Gnahs/Rosenblatt 2011) und des CVTS 4 zu einem Ausgabenvolumen von 17,6 Milliarden Euro; dies entspricht 0,9 Prozent des Bruttoinlandsprodukts. Damit liegt Deutschland im Mittelfeld; die höchsten Ausgaben haben die skandinavischen Länder Dänemark, Norwegen und Schweden sowie Österreich mit über 1,2 Prozent des BIP.

4.1 Angebotsfinanzierung

Dieser Abschnitt gibt einen exemplarischen Überblick über die Angebotsfinanzierung in Deutschland anhand ausgewählter Bundesländer.¹³

Die Angebotsfinanzierung war lange Zeit der zentrale Eckpfeiler der öffentlichen Weiterbildungsfinanzierung in Deutschland, insbesondere bezogen auf die Volkshochschulen und ihnen gleichgestellten Organisationen; dies hat sich in den vergangenen Jahren verändert. Erfolgte deren Finanzierung ursprünglich insbesondere in Form von inputorientierten Zuschüssen an die Einrichtungen, wurden in den vergangenen Jahren mehr und mehr auch leistungs- oder projektbezogene Elemente eingeführt; d.h. die Weiterbildungsanbieter erhalten ihre Mittel für bestimmte „Leistungen“, die sie erbringen, bzw. Projekte, die sie durchführen. Als Leistung kann hier z.B. auch die Zahl der Teilnehmenden dienen. Zielsetzung war dabei aber auch, die (unterstellte) Anreizlosigkeit der Inputfinanzierung zu überwinden und die Einrichtungen (stärker) dazu anzuhalten, sich an den Bedürfnissen der Nachfrage(nen) bzw. des „Marktes“ zu orientieren.¹⁴

Ferner ist zu konstatieren, dass die öffentliche Finanzierung über die Anbieter entweder, wie im Fall der Volkshochschulen, deutlich langsamer gewachsen ist als die

12 Bei dieser Berechnung wurde das Nettoprinzip angewandt, d.h. die Steuerminderung wurde bei privaten Haushalten abgezogen und den öffentlichen Haushalten zugeschlagen, d.h. die genannten Beträge sind mit anderen Berechnungen, insbesondere denen des Statistischen Bundesamtes, nicht vergleichbar.

13 Eine Auswahl ist erforderlich, da dies ansonsten den Rahmen des vorliegenden Beitrags überschreiten würde.

14 Der vorliegende Beitrag verzichtet auf eine ausführlichere Diskussion der Hintergründe für die verstärkte Umstellung von der Angebots- oder Objektförderung auf die Nachfrage- bzw. Subjektfinanzierung. Vgl. Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens 2002, 2004; Hummelsheim 2010; Dohmen/Clevers 2003a, 2003b; Dohmen/Timmermann 2010; Dohmen/Ramirez-Rodriguez 2010.

Teilnahmeentgelte, oder aber, dass die Budgets, wie im Fall der Bundesagentur für Arbeit, deutlich rückläufig sind (Huntermann/Reichart 2011). Laut Volkshochschulstatistik haben sich die Zuweisungen aus öffentlichen Haushalten, d.h. insbesondere von Ländern und Kommunen, zwischen 1991 und 2011 von 320 auf knapp 410 Millionen Euro erhöht (+28% insgesamt bzw. durchschnittlich 1,2% p.a.) und entsprechen damit in etwa dem Betrag des Jahres 2003, während die Teilnahmeentgelte von 200 auf 395 Millionen Euro angestiegen sind und sich somit nahezu verdoppelt haben. Die Finanzierungsbeiträge „Anderer“ sind deutlich schwankender als die beiden anderen Quellen und haben sich zwischen 1991 und 2010 verdoppelt (von € 107 auf € 215 Mio.), sind anschließend aber um knapp 10 Prozent gesunken. Es soll nicht verschwiegen werden, dass in diesen Mitteln „Anderer“ auch öffentliche Beträge enthalten sind, die aber der Projektfinanzierung zuzurechnen und somit deutlich konjunkturabhängiger sind.¹⁵

Betrachtet man bspw. die Finanzierung allgemeiner Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen (vgl. DIE 2011), dann erfolgt die Finanzierung von Volkshochschulen und Weiterbildungseinrichtungen anderer Träger (WBE-AT) auf der Grundlage von Unterrichtsstunden und Teilnehmertagen, wobei ein Grundangebot sicherzustellen ist, das sich nach der Einwohnerzahl der Kommune richtet. Je 1.600 Unterrichtsstunden werden die Kosten einer pädagogisch hauptberuflichen bzw. hauptamtlichen besetzten Stelle erstattet. Zugrunde gelegt werden hierbei die im Haushalt festgelegten Sätze. Darüber hinaus sind auch Kürzungspauschalen bzw. -anteile zu berücksichtigen, die sich aus Vorgaben im Landeshaushalt ergeben. Weitere Mittel erhalten die Volkshochschulen bzw. WBE-AT für schulabschlussbezogene Maßnahmen.

4.2 Nachfrageorientierte Finanzierung

Im Fokus der Veränderungen bei der Weiterbildungsfinanzierung in Deutschland standen in den vergangenen rund zehn Jahren die nachfrageorientierten Finanzierungsinstrumente, die in erheblicher Zahl durch Bund und Länder, aber auch durch die Bundesagentur für Arbeit eingeführt worden sind. Wie oben skizziert, kann sich die Kofinanzierung an Individuen sowie darüber hinaus auch an Unternehmen/Arbeitgeber oder an die Weiterbildungseinrichtungen selbst richten.

Die angehängte Tabelle 6 fasst die wesentlichen Regelungen bestehender Förderprogramme für Individuen zusammen. Die Übersicht zeigt, dass sowohl auf Bundes- als auch auf Länderebene eine Vielzahl von Fördermöglichkeiten existiert, die sich an unterschiedliche Zielgruppen richten; nur im Saarland und in Berlin gibt es momentan keine landesspezifischen Förderprogramme. Unter diesen Programmen stehen lediglich die bundesweite Bildungsprämie, der Bildungsscheck NRW und der Bildungsscheck Brandenburg breiteren Teilen der (erwerbstätigen bzw. beschäftigten) Bevölkerung zur Verfügung, ohne dabei die gesamte (Landes-)Bevölkerung zu adressieren. Die Bildungsprämie ist gerichtet an erwerbstätige Personen mit einem zu versteuernden Einkommen

15 Zu einer ausführlicheren Analyse vgl. Dohmen (2005).

von 20.000 bzw. 40.000 Euro bei zusammenveranlagten Personen (Kinderfreibeträge werden ggf. ergänzend berücksichtigt); der Bildungsscheck NRW fokussiert Beschäftigte in kleinen und mittleren Unternehmen und der Bildungsscheck Brandenburg sozialversicherungspflichtig Beschäftigte (ohne im öffentlichen Dienst Beschäftigte). Während durch den Bildungsscheck NRW zwischenzeitlich bis zu 88.000 Personen (2008) gefördert wurden (bei individuellem und betrieblichem Zugang), haben unterschiedliche Veränderungen, wie u.a. die Konzentration auf den betrieblichen Zugang, aber auch die Einführung der Bildungsprämie dazu geführt, dass die Zahl der Geförderten auf zuletzt 25.000 zurückgegangen ist (vgl. Haberzeth/Kulmus 2013). Demgegenüber hat sich die Zahl der über die Bildungsprämie Geförderten von 7.000 im Jahr 2009 auf ein (geschätztes) Niveau von rund 95.000 (2011) erhöht, ist anschließend (2012) aber wieder auf ca. 35.000–40.000 Personen abgesunken.¹⁶ Der Bildungsscheck Brandenburg hatte im vergangenen Jahr 2012 rund 1.400 Geförderte.

Alle anderen Programme sind auf recht eng umrissene Zielgruppen (hinsichtlich Alter, Berufsgruppe, Qualifikation, Einkommen) ausgerichtet (siehe Tabelle 6). Etwas stärker als andere Gruppen stehen dabei Existenzgründer/innen sowie in der Land- und Forstwirtschaft beschäftigte Personen, aber auch Ältere und/oder Geringqualifizierte im Fokus. Einige Programme, wie z.B. der Weiterbildungsbonus Hamburg, erreichen so zwar etwas höhere Gefördertenzahlen als etwa der Bildungsscheck Brandenburg, aber auch hier sind die Zahlen in der Regel (sehr) begrenzt. Auf Bundesebene gibt es weitere spezifische Programme, wie das Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG), die „Begabtenförderung berufliche Bildung“ für berufliche Talente, AQUA für (arbeitslose) Zugewanderte mit einem im Ausland erworbenen, allerdings in Deutschland nicht anerkannten Hochschulabschluss oder das Qualifizierungsprogramm Kindertagespflege. Darüber hinaus gelten auch die Regelungen der Bundesagentur für Arbeit natürlich bundesweit. Wobei sich WeGebAU etwa an Unternehmen richtet, in denen die entsprechenden Personen beschäftigt sind, werden über die Förderung der beruflichen Weiterbildung (FbW) Arbeitslose direkt angesprochen. Gerade letztere hat in den vergangenen zehn Jahren und insbesondere in den letzten Jahren eine deutliche Kürzung der Finanzvolumina erfahren (Jaich 2010).

Werden die Zahlen zusammengefasst, dann dürften – ohne Berücksichtigung der Förderung der BA – derzeit rund 100.000 Personen eine Kofinanzierung durch staatliche Mittel erhalten; in der Spitze dürften knapp 150.000 Personen gefördert worden sein (siehe Tabelle 5). Auch wenn dies auf den ersten Blick relativ wenig aussieht, ist zu berücksichtigen, dass nur rund ein Viertel der sich Weiterbildenden überhaupt Kosten für die Weiterbildung selbst trägt und diese Kosten meist auch eher gering sind. Es ist daher nicht auszuschließen, dass in vielen Fällen eine Antragstellung und der da-

16 Laut Pressemitteilung des BMBF vom 26.3.2013 wurden für den Zeitraum seit 2009 insgesamt 164.000 Gutscheine ausgegeben, genauere Informationen liegen offiziell nicht vor. Die o.g. Zahl wurde auf Grundlage verfügbarer Informationen geschätzt.

mit verbundene Aufwand als nicht lohnend angesehen werden.¹⁷ Bei insgesamt knapp 22 Millionen Weiterbildungsteilnehmenden ergäbe sich damit für das Jahr 2011 eine Quote von rund 0,7 Prozent, für die nachfolgenden Jahre von rund 0,5 Prozent. Da allerdings eine zentrale Fördervoraussetzung ist, dass die Teilnehmenden eigene Kosten für die Teilnahmebeiträge zu entrichten haben, verändert sich die tatsächliche Zielerreichung etwas und die Gefördertenquote – mit Blick auf die grundsätzlich förderfähigen Personen – erhöht sich auf zwei Prozent.¹⁸ Eine genauere Schätzung ist nicht möglich, da die hierzu erforderlichen Daten nicht immer vorliegen bzw. in einem recht zeitaufwändigen Verfahren beschafft werden müssen.

	2009	2010	2011	2012
Bildungsprämie ²⁰	7.100	63.400	95.000	55.000 (?)
Bildungsscheck NRW	62.788	35.300	28.171	24.865
Kompetenzentwicklung MV	663	2.663	3.555	4.199
Bildungsscheck Brandenburg	14	736	1.318	1.414
Bildungsscheck Bremen				100
Weiterbildungsbonus Hamburg		406	1.302	2.419
QualiScheck Hessen	2007 bis 2013: insgesamt 11.200			
Sub-Total	70.551	101.769	129.346	86.583
Gesamtzahl und Berücksichtigung weiterer Förderregelungen (der Länder) (geschätzt) ²¹	75.000	110.000	140.000	95.000

Tabelle 5: Zahl der geförderten Weiterbildungsteilnehmenden

Die durchschnittliche Förderung variiert zwischen gut 300 Euro in Brandenburg und 650 Euro beim Weiterbildungsbonus in Hamburg im Jahr 2011 – allerdings ist der Durchschnittswert mit 500 Euro im Jahr 2012 deutlich niedriger. Der Bildungsscheck NRW und die Bildungsprämie liegen unseres Wissens bei Durchschnittsbeträgen zwischen 300 und 360 Euro. Diese unterschiedlichen Förderbeträge sind in Teilen eine Folge der Förderregelungen, die in den meisten Fällen auf eine Größenordnung von bis zu 500 Euro begrenzt sind, allerdings in Einzelfällen, wie z.B. in Brandenburg oder

17 So ist z.B. anzunehmen, dass die sehr geringe Gefördertenanzahl bei der Bildungsprämie im Jahr 2009 auf zwei Effekte zurückzuführen ist: (1) die geringe Maximalförderung von € 154 (u.U. in Kombination mit den relativ niedrigen Einkommensgrenzen), (2) die in Anlaufphasen grundsätzlich geringe(re)n Antragszahlen, da ein Instrument erst bekannt werden und sich ‚rumsprechen‘ muss.

18 Da eine weitere Fördervoraussetzung i.d.R. darin besteht, dass es sich um eine (abhängig) beschäftigte Person handelt, ist die tatsächliche Quote noch etwas höher.

19 Die Verteilung der Gesamtzahl von 220.000 auf die einzelnen Jahre ist auf der Grundlage unterschiedlicher Datenquellen teilweise konkret angegeben und teilweise geschätzt, da für die Jahre 2011 und 2012 keine genauen Daten vorliegen.

20 Für diese weiteren Förderregelungen liegen keine Daten zur Inanspruchnahme vor, es werden aber jeweils nur einige hundert bis wenige tausend Personen gefördert. Hierbei wurde implizit auch berücksichtigt, dass Instrumente zu unterschiedlichen Zeitpunkten eingeführt wurden.

Hamburg, diesen Betrag auch übersteigen können. So gibt es etwa in Brandenburg keine Begrenzung des absoluten Förderbetrags, auch der Förderanteil ist mit 70 Prozent vergleichsweise hoch, dennoch zeigt sich ein durchschnittlicher Förderungsbeitrag, der auf vergleichbarem Niveau des Wertes der Bildungsprämie und des Bildungsschecks NRW liegt, deren Höchstförderung bei 500 Euro liegt. Auch Hamburg hat mit einer Förderung von bis zu 100 Prozent im Falle der Freistellung durch das Unternehmen und einer Obergrenze von 4.000 Euro eine sehr komfortable Regelung getroffen. Im Allgemeinen ist die Förderung jedoch auf bis zu 50 Prozent begrenzt.

4.3 Andere Regelungen

Es gibt eine Reihe von anderen Regelungen, die die Weiterbildung direkt oder indirekt unterstützen.

Steuerliche Regelungen: Unternehmen und Beschäftigte können die Weiterbildungsausgaben steuerlich geltend machen. Bei Unternehmen werden sie – wie alle anderen Ausgaben auch – als Betriebsausgaben berücksichtigt. Bei abhängig Beschäftigten können Ausgaben für berufliche Weiterbildung als Werbungskosten vom zu versteuernden Einkommen abgezogen werden. Allerdings müssen die Weiterbildungsausgaben zusammen mit anderen Werbungskosten den Arbeitnehmer-Pauschbetrag von 1.000 Euro pro Jahr übersteigen. Es ist naheliegend, dass dies eine erhebliche Hürde ist, sofern nicht andere Werbungskosten bereits einen Großteil des Arbeitnehmer-Pauschbetrags ausmachen. Bei Selbständigen gilt diese Grenze nicht, sodass alle beruflich bedingten Weiterbildungsausgaben zu einer Verringerung des zu versteuernden Einkommens führen.

Bildungsurlaub: In 12 von 16 Bundesländern besteht die Möglichkeit, sich eine Woche zur Teilnahme an bestimmten Weiterbildungsmaßnahmen, freistellen zu lassen – ohne dass dies das Gehalt verringert. Insofern spricht man von einem bezahlten Bildungsurlaub. Jährlich machen bis zu ein Prozent der Berechtigten von dieser Möglichkeit Gebrauch, was auch den Größenordnungen in anderen Ländern entspricht (vgl. Cedefop 2012b).

Rückzahlungsklauseln sind in Deutschland nach dem BGB zulässig und werden in der Regel auf betrieblicher bzw. einzelvertraglicher Ebene vereinbart. Rückzahlungsklauseln greifen dann, wenn ein/e Mitarbeiter/in das Unternehmen kurz nach einer vom Arbeitgeber finanzierten Weiterbildung verlässt; die Höhe bzw. der Anteil der zu erstattenden Kosten richtet sich danach, wie lange der/die Mitarbeiter/in nach der Weiterbildung noch im Unternehmen beschäftigt war. In welchem Umfang Rückzahlungsklauseln in deutschen Unternehmen praktiziert werden ist nicht bekannt, da es hierzu keine statistischen Informationen gibt und Unternehmen auch sehr zurückhaltend bei der Bereitstellung entsprechender Informationen sind. Es scheint allerdings, dass diese Regelung nur vergleichsweise selten tatsächlich angewandt wird, d.h. eine

Rückzahlung tatsächlich eingefordert wird. Hierfür dürfte auch der recht hohe administrative Aufwand bedeutsam sein sowie die meist doch recht begrenzten Weiterbildungskosten, die durch die Unternehmen getragen werden.

4.4 Finanzierungsbarrieren und Finanzierungsinstrumente

Abschnitt 2 enthielt eine strukturierte Gegenüberstellung von möglichen Finanzierungsbarrieren und Finanzierungsinstrumenten, die zur Überwindung dieser Barrieren geeignet sind. Die vorangegangenen Teile dieses Abschnitts gaben einen Überblick über die in Deutschland genutzten Finanzierungsinstrumente. Im Folgenden nun werden beide Ebenen zusammengeführt.

Steueranreize waren als erstbeste Lösung im Hinblick auf die *zwischen Staat und Individuen geteilten* Erträge benannt worden. Individuen können ihre Weiterbildungskosten grundsätzlich steuerlich geltend machen. Bei abhängig beschäftigten Personen gilt dies allerdings nur, soweit die Weiterbildungsausgaben – ggf. zusammen mit anderen sog. Werbungskosten²¹ – über den Arbeitnehmer-Pauschbetrag von 1.000 Euro im Jahr hinausgehen; bei Selbstständigen und Freiberuflern gilt diese Einschränkung nicht.

Die Effekte dieser Regelung sind insbesondere bezogen auf abhängig Beschäftigte schwer einzuschätzen und abhängig von vielen Faktoren, die zum Teil mit der Weiterbildung zu tun haben, zum Teil davon unabhängig sind. So können bspw. auch geringe Weiterbildungsausgaben zur Steuerminderung führen, wenn andere Werbungskosten geltend gemacht werden können, deren Größenordnung mindestens 1.000 Euro beträgt. Umgekehrt werden Weiterbildungsausgaben von über 1.000 Euro nur in dem 1.000 Euro übersteigenden Umfang steuermindernd anerkannt, wenn es keine anderen abzugsfähigen Werbungskosten gibt.

Grundlegend und unabhängig davon gilt aber auch, dass steuerliche Regelungen aufgrund des mit dem Einkommen steigenden Grenzsteuersatzes dazu führen, dass die gleichen Weiterbildungskosten bei Personen mit hohem Einkommen zu einer höheren Steuererminderung führen als bei Personen mit einem geringeren Einkommen. Dies ist eine zwangsläufige Folge der progressiven Einkommenssteuersätze, die auch deshalb allgemein akzeptiert wird, weil sie dazu führt, dass Personen mit hohem Einkommen bei gleichem Einkommenszuwachs einen höheren Anteil des gestiegenen Einkommens an Steuern abführen. Mit Blick auf die Weiterbildungsausgaben führt diese Regelung allerdings auch dazu, dass somit die Nettokosten einer Weiterbildung für Personen mit einem höheren oder hohen Einkommen geringer sind als für eine Person mit niedrigem oder keinem Einkommen.²² Haben die selbst zu tragenden Nettokosten der Weiterbildung

21 Hierzu zählen z.B. Fahrtkosten zwischen Wohnung und Arbeitsstätte etc.

22 Bei einem Grenzsteuersatz von 15% führen Weiterbildungskosten von € 1.000 zu einer Steuererminderung von maximal € 150, während sich die Steuer um € 450 verringert, wenn der Spitzensteuersatz von 45% zugrunde gelegt wird. D.h. die Nettokosten belaufen sich für Personen, die keine Steuern zahlen auf € 1.000, für Personen, deren Grenzsteuersatz 15% beträgt, auf € 850 und für Spitzenverdiener auf € 550.

einen Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung, wovon auszugehen ist, dann werden Personen mit einem höheren Einkommen eher eine Weiterbildung aufnehmen als Personen mit einem geringeren Einkommen, solange es keine anderen Kofinanzierungsmöglichkeiten gibt bzw. gab.

Bis zur Einführung des Bildungsschecks NRW (2006) und der Bildungsprämie (Ende 2008) gab es solche komplementären Regelungen tatsächlich nicht, allerdings ist darauf hinzuweisen, dass nur die Bildungsprämie explizit den Ansatz verfolgte – und auch weitgehend in der Ausgestaltung darauf ausgerichtet war und ist – die Personen zu unterstützen, die von der Einkommensteuer nur bedingt profitiert haben (vgl. Dohmen/De Hesse/Himpele 2007; Rürup/Kohlmeier 2007). Der Bildungsscheck NRW verfolgt eine andere Zielsetzung; dies gilt auch für einen Teil der anderen länderspezifischen Instrumente, worauf weiter unten noch zurückzukommen sein wird. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass auch die Bildungsprämie die Lücke zugunsten derer, die vom Steuerfreibetrag nicht (vollständig) erreicht werden, nur teilweise schließen kann. Da maximal 50 Prozent der förderfähigen Teilnahmeentgelte bis zu einem Höchstbetrag von 500 Euro übernommen werden – die Höchstförderung wird erreicht, wenn der Teilnahmebeitrag bei 1.000 Euro liegt –, sinkt der staatliche Kofinanzierungsanteil sukzessive, je höher der Betrag von 1.000 Euro überschritten wird. Im unteren Bereich wird hingegen ein höherer Anteil als bei der Einkommensteuer kofinanziert. Die Bildungsprämie hat also eine bestehende Lücke zwar in Ansätzen geschlossen, jedoch bleiben Lücken bestehen, während in Teilen ein höherer Anreiz als bei der Einkommensteuer besteht; letzteres erscheint allerdings vertretbar.

Ein Weiterbildungsdarlehen zur Beseitigung von *Liquiditätsbeschränkungen* gibt es bisher in Deutschland nicht; allenfalls Konsumentenkredite können zu entsprechenden Konditionen aufgenommen werden. Auch wenn Volkshochschulen und andere vergleichbare Einrichtungen einen Teil der Finanzierung direkt über die Angebotsfinanzierung erhalten, waren Gebühren oder Teilnahmeentgelte lange Zeit nicht einkommensabhängig gestaffelt. Andere, staatliche nicht subventionierte Träger erheben häufig die gleichen Beträge für alle Teilnehmenden,²³ ermöglichen bisweilen aber Ratenzahlung etc.²⁴ Der fehlende Weiterbildungskredit bedeutet jedoch eine echte Lücke im Finanzierungssystem, die auch durch die zweitbesten Lösungen nur bedingt geschlossen wird. Lediglich für bestimmte Zielgruppen und Maßnahmen werden explizit oder implizit die gesamten Kosten abgedeckt, z.B. beim Nachholen von Schulabschlüssen oder beim Weiterbildungsgutschein der BA, der allerdings nur für einen Teil

23 Dies ist aufgrund fehlender Kompensationsmechanismen, u.a. zum Ausgleich von einkommensbedingten Unterschieden, bei den Teilnahmebeiträgen zwangsläufig.

24 Ratenzahlung ist zwar unter Liquiditätsgesichtspunkten hilfreich, kann aber unter steuerlichen Gesichtspunkten kontraproduktiv sein, wenn man dadurch unter der o.g. Schwelle von € 1.000 bleibt, während man diese bei Vollzahlung überschritten und somit einen Teil der Beiträge rückerstattet bekommen hätte. Da man diesen Differenzbetrag allerdings hätte finanzieren müssen, ist nicht auszuschließen, dass eine ökonomisch u.U. günstigere Lösung nicht realisierbar ist. Dieses Beispiel zeigt aber, dass das Weiterbildungsfinanzierungssystem in Deutschland komplex und sehr einzelfallabhängig ist.

der Arbeitslosen zur Verfügung steht. D.h. Liquiditätsengpässe und Kapitalmarktunvollkommenheiten sind in der Weiterbildung bisher nicht geschlossen worden, anders etwa als beim Hochschulstudium.²⁵

Hinsichtlich der *unsicheren Ertragsersparungen* waren einkommensabhängige Darlehen als erstbeste Lösung genannt worden. Da es in Deutschland keine Darlehensregelungen gibt, gibt es auch keine entsprechend modifizierten Regelungen. Lediglich zweitbeste Lösungen, wie z.B. Gutscheine werden angeboten. Da die Höhe der Gutscheine und damit der staatlichen Kofinanzierung jedoch in der Regel „gedeckt“ ist, bedeutet dies, dass insbesondere bei kostenintensiven und damit i.d.R. längeren Maßnahmen nur ein begrenzter – und mit steigenden Kosten sinkender – Anteil des Ertragsrisikos aufgefangen werden kann. Ausgenommen sind hiervon Weiterbildende in Sachsen, wo der Bildungsgutschein nicht gedeckelt ist und mit Einschränkungen in Brandenburg.

Bezüglich der *geringen Ertragsersparungen sowie mit Blick auf die geringe Zahlungsbereitschaft* stehen mittlerweile insbesondere Gutscheine zur Kofinanzierung zur Verfügung, in der Regel jedoch nur für bestimmte Zielgruppen; nur in Brandenburg werden (fast) alle sozialversicherungspflichtig Beschäftigten und in NRW alle Beschäftigten in KMU adressiert. Auch die Angebotsfinanzierung ist wieder zu nennen, zumindest für Volkshochschulen und vergleichbare Einrichtungen; für die FbW deckt der Bildungsgutschein der Bundesagentur für Arbeit die gesamten Fortbildungskosten ab. Ferner wird über diese Instrumente auch die geringe Zahlungsbereitschaft abgedeckt.

Soziale Ungerechtigkeiten beim Zugang zur Erwachsenenbildung bzw. deren Finanzierung werden am ehesten über Instrumente aufgefangen, die sich entweder ausschließlich an unterrepräsentierte Gruppen wenden oder diesen bessere Finanzierungsbedingungen bieten als anderen Gruppen. Betrachtet man die Finanzierungsinstrumente der Länder, dann setzen mehrere von ihnen in unterschiedlicher Form hieran an. Adressiert werden ältere oder gering qualifizierte Personen in Hessen und Rheinland-Pfalz explizit. In Hamburg gelten unterschiedliche Förderkonditionen in Abhängigkeit von sozialen Kriterien. Hierbei stellt sich aber die Frage, ob eine derartige Komplexität wirklich geeignet ist, den Zugang tatsächlich zu erleichtern oder ob dies zur Verwirrung oder gar Abschreckung führt. Auch der Zugang über den Arbeitgeber muss nicht unbedingt vorteilhaft sein. Der vorliegende Beitrag kann diese Frage nicht beantworten, da die verfügbaren Daten zur Beantwortung dieser Frage nicht ausreichen. Allerdings verweisen die Gefördertenanzahlen auf eine eher geringe Inanspruchnahme; diese gilt jedoch auch für die Modelle in Hessen und Rheinland-Pfalz. In Sachsen und Brandenburg werden hingegen breite Gruppen angesprochen, sodass die allgemeine Förderung der Weiterbildung im Vordergrund steht.

25 Diese Lücke wurde bereits im Rahmen der Vorarbeiten, die dann zur Einführung der Bildungsprämie führten, identifiziert und sollte im Rahmen des Drei-Säulen-Modells geschlossen werden (vgl. Dohmen/De Hessel/Himpele 2007; Rürup/Kohlmeier 2007). Bisher ist jedoch kein Weiterbildungskredit eingeführt worden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Einführung von Gutscheinregelungen in den unterschiedlichen Varianten zweifellos dazu geführt hat, die eine oder andere Finanzierungslücke zu schließen. Allerdings ist auch festzuhalten, dass abgesehen von der bundesweiten Bildungsprämie keine Regelung geeignet ist, gezielt und übergreifend Lücken zu schließen. Vielmehr sprechen die verschiedenen Modelle der Länder jeweils unterschiedliche Zielgruppen – zu immer wieder unterschiedlichen Bedingungen – an. Abgesehen von Nordrhein-Westfalen, Brandenburg und Sachsen handelt es sich meist zudem um eher kleine spezifische Zielgruppen, was sich auch in geringen Gefördertenzahlen niederschlägt.

Die zentrale Frage bleibt demnach, ob diese Vielzahl an Instrumenten dazu beigetragen hat, die Weiterbildungsbeteiligung zu erhöhen.

5. Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland

Werden die aktuellen Ergebnisse internationaler Vergleichsuntersuchungen betrachtet und in Relation zu früheren Untersuchungen gestellt, dann scheint die Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland, wie auch in vielen anderen europäischen Ländern, anzusteigen.

Beim Adult Education Survey (AES), der die Weiterbildung auf individueller Ebene misst, zeigt sich ein Anstieg von 45,4 Prozent im Erhebungszeitraum 2007 und auf 49,8 Prozent der Erwachsenen im Erhebungszeitraum 2011/12.²⁶ Dies entspräche einem Anstieg um rund zehn Prozent bzw. 4,4 Prozentpunkte.²⁷ Auch im internationalen Vergleich ist dies ein vergleichsweise starker Anstieg; allerdings liegen derzeit (Mitte Juli 2013) weder vollständige Daten für alle europäischen Länder noch abschließend europäische Durchschnittswerte vor. Zwischen 2007 und 2011 sind nicht nur in Deutschland, sondern auch in anderen Ländern neue Instrumente für die Finanzierung der individuellen Weiterbildung eingeführt worden; vereinzelt wurden auch Instrumente wieder abgeschafft oder durch andere ersetzt (vgl. Dohmen u.a. 2013).

Angesichts der Weiterentwicklung bzw. Veränderung bei den Fördermöglichkeiten in den letzten Jahren, stellt sich die Frage, welche Rolle die Finanzierung bei der Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung gespielt hat.

26 Es ist darauf hinzuweisen, dass die Zahlen zur Weiterbildungsbeteiligung doch recht deutlich voneinander abweichen können, je nachdem, ob man die deutsche oder die internationale AES-Statistik zugrunde legt bzw. betrachtet. Die Ursachen hierfür sind insbesondere unterschiedliche Abgrenzungen der relevanten Altersgruppen. So betrachtet die deutsche AES-Studie die 18- bis 64-jährige Bevölkerung, während sich die internationale AES-Studie auf die 25- bis 64-Jährigen konzentriert (vgl. Rosenblatt/Bilger 2011). In der Folge lag die Beteiligung 2007 nach dem deutschen AES bei 44%, 2010 bei 42,4% und im Jahr 2012 bei 49%.

Ferner ist zu beachten, dass unterschiedliche Jahreszahlen verwendet werden. Für den deutschen AES wurden Erhebungen in den Jahren 2009/10 für den AES 2010 und in den Jahren 2011/12 für den AES 2012 durchgeführt; der internationale AES wird als AES 2011 bezeichnet und bezieht sich dabei auf die Erhebungen für den deutschen AES 2012.

27 Hierbei zeigt sich ein Anstieg bei der nicht-formalen und ein Rückgang bei der formalen Weiterbildung.

6. Zusammenfassende Bewertung

Folgt man dem AES, dann ist die Weiterbildungsbeteiligung in den vergangenen Jahren in Deutschland von 45,4 auf 49,8 Prozent angestiegen. Die Analysen im vorliegenden Beitrag verdeutlichen, dass mit Hilfe der in den vergangenen zehn Jahren eingeführten nachfrageorientierten (Ko)-Finanzierungsinstrumente zwar einige Lücken in der Finanzierungssystematik teilweise geschlossen werden konnten, allerdings kann offenbar nicht davon ausgegangen werden, dass der beobachtbare Anstieg vor allem auf die Einführung dieser Finanzierungsinstrumente bedingt ist. Erreicht werden nach unseren Schätzungen aktuell rund 100.000 Personen – im Jahr 2011 dürften es rund 150.000 gewesen sein. Anschließende Veränderungen in den Förderparametern, die meist steuerungsbedingt im Hinblick auf die Gesamtzahl der Geförderten waren – und damit intendiert sind – haben insbesondere bei den größeren Programmen (Bildungsprämie und Bildungsscheck NRW) zur Absenkung der Gefördertenzahlen geführt, während die anderen Programme in aller Regel höchstens nur einige wenige tausend Personen erreichen und dies – trotz eines beobachtbaren Anstiegs der Gefördertenzahlen – nicht kompensieren können. Da derzeit noch keine Informationen über die durchschnittliche Höhe der individuell getragenen Ausgaben bzw. deren Verteilung vorliegen, kann diese Vermutung vorerst nur als „These in den Raum“ gestellt, nicht aber abschließend belegt werden. Aber selbst wenn alle 150.000 Geförderten nur aufgrund der staatlichen Kofinanzierung an einer Weiterbildung teilgenommen hätten, dann hätte sich die Weiterbildungsbeteiligung gerade einmal um rund 0,2 Prozentpunkte erhöht, während die Weiterbildungsbeteiligung insgesamt um gut vier Prozentpunkte angestiegen ist. Dies spricht dafür, dass der Anstieg aller Weiterbildungsindikatoren in den vergangenen Jahren nicht oder nur sehr bedingt in Zusammenhang mit den neu eingeführten Finanzierungsinstrumenten steht. Folgt man internationalen Studien, dann kann zudem von einem Mitnahmeeffekt von mindestens 50 Prozent (vgl. Dohmen 2007) oder auch 60 Prozent (vgl. Falch/Oosterbeek 2011; Oosterbeek 2013) ausgegangen werden. Diese Werte würden zu einem Mobilisierungseffekt von allenfalls 0,1 Prozentpunkten führen. Interessant ist zudem, dass die gestiegenen Weiterbildungsbeteiligungsraten sowohl in Deutschland als auch in Europa mit einer Verringerung der durchschnittlichen Weiterbildungsdauer einhergehen (vgl. Dohmen u.a. 2013).

Auch wenn die o.g. These nicht besagt, dass die Förderprogramme wirkungslos sind, stellt sich zumindest aus einer ökonomischen Perspektive die Frage, ob sie in der vorliegenden Form wirklich ihren Zweck erfüllen, d.h. geeignet sind, die Weiterbildungsbeteiligung (der unterrepräsentierten Gruppen) nennenswert zu erhöhen. Der Gesamteffekt erscheint vergleichsweise gering. Hinzu kommt, dass die Vielfalt und Komplexität der Regelungen insbesondere bildungsfernere Schichten überfordern dürften und somit – ungewollt – als neue Barriere wirken kann. Die fehlende Finanzierung wäre durch die Unübersichtlichkeit oder Komplexität der Regelungen

ersetzt worden. Ferner stellt sich die Frage, ob es effektiver ist, wenn die Förderung insbesondere den Zielgruppen zugute kommt, die ohne die finanzielle Unterstützung ihre Weiterbildung nicht finanzieren können, wie dies z.B. Falch/Oosterbeek (2011) und Oosterbeek (2013) fordern, oder ob eine allgemeine und umfassende Förderung vorteilhaft ist, wie dies insbesondere in den skandinavischen Ländern der Fall ist, die eine hohe Weiterbildungsbeteiligung vorweisen können (vgl. Dohmen u.a. 2013). Eine gerade abgeschlossene Studie des Forschungsinstituts für Bildungs- und Sozialökonomie und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (ebd.) kommt zu dem Ergebnis, dass offene und flexible Finanzierungssysteme bzw. -instrumente vorteilhaft im Hinblick auf hohe Beteiligungsquoten, allerdings auch mit hohen Mitnahmeeffekten verbunden sind. Jedoch unabhängig davon, welchem der beiden Ansätze gefolgt wird, ist eine systemische und länderübergreifend besser aufeinander abgestimmte finanzielle Förderung zu empfehlen. In der derzeitigen Situation führen die gleichen individuellen Voraussetzungen zu sehr unterschiedlicher staatlicher Kofinanzierung, abhängig davon, in welchem Bundesland er oder sie lebt. Ausgenommen hiervon sind die Personen, die durch eine der bundesweiten Förderregelungen Unterstützung erhalten können.

Darüber hinaus ist zu konstatieren, dass die bereits durch Dohmen/De Hessele/Himpele (2007) bzw. Rürup/Kohlmeier (2007) identifizierte Liquiditätslücke zur Finanzierung kostenintensiver beruflicher Weiterbildungen weiterhin nicht geschlossen wurde. International vergleichende Untersuchungen deuten wiederholt darauf hin, dass die Verfügbarkeit von Weiterbildungsdarlehen in einem positiven Zusammenhang mit der Weiterbildungsbeteiligung stehen könnte (vgl. PPMI/FiBS 2013; Dohmen u.a. 2013).

Literatur

- Barr, N. (1988): *The Economics of the Welfare State*. 3. Aufl., Oxford
- Beicht, U./Krekel, E.M./Walden, G. (2006): *Berufliche Weiterbildung. Welche Kosten und welchen Nutzen haben die Teilnehmenden?* Bielefeld
- Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (BMWi) (2013): *Förderdatenbank, Förderprogramme und Finanzhilfen des Bundes, der Länder und der EU*. URL: www.foerderdatenbank.de
- Cedefop (2012a): *Payback Clauses in Europe. Supporting company investment in training*. Luxembourg
- Cedefop (2012b): *Training Leave. Policies and practice in Europe*. Research paper 28. Luxembourg
- Cedefop (2012c): *Learning and innovation in enterprises*. Research Paper No. 27. Luxembourg
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2011): *Lernende fördern – Strukturen stützen*. Evaluation der Wirksamkeit der Weiterbildungsmittel des Weiterbildungsgesetzes (WbG) Nordrhein-Westfalen, Gutachten im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Bonn
- Dohmen, D. (2005): *Ökonomisierung und Angebotsentwicklung in der (öffentlichen) Weiterbildung*. Studie im Auftrag des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE): „Organisationswandel der Weiterbildung“. Bonn
- Dohmen, D. (2013): *Deutschlands Weiterbildungsfinanzierung im internationalen Vergleich*. In: DIE (2013): *Trends der Weiterbildung*. Bielefeld (i. Ersch.)
- Dohmen, D. (2007): *Aktuelle Trends der nachfrageorientierten Weiterbildungsfinanzierung – eine Synopse*, FiBS-Forum Nr. 40, Berlin. URL: www.fibs.eu

- Dohmen, D./Cleuvers, B.A. (Hg.) (2003a): Nachfrageorientierte Bildungsfinanzierung – Neue Trends für Kindertagesstätte, Schule und Hochschule. Schriften zur Bildungs- und Sozialökonomie, Bd 1. Bielefeld
- Dohmen, D./Cleuvers, B.A. (Hg.) (2003b): Finanzierung von Weiterbildung und lebenslangem Lernen. Schriften zur Bildungs- und Sozialökonomie, Bd. 2. Bielefeld
- Dohmen, D./Ramirez-Rodriguez, R. (2010): Aktuelle Trends der nachfrageorientierten Weiterbildungsfinanzierung in Europa, Gutachten im Auftrag des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, Berlin
- Dohmen, D./Timmermann, D. (2010): Financing Adult Learning in Times of Crises. Background report for the workshop. Brussels, 18.–19.10.2010
- Dohmen, D./Hoi, M. (2004): Bildungsaufwand in Deutschland – eine erweiterte Konzeption des Bildungsbudgets. FiBS-Forum Nr. 20. Köln. URL: www.fibs.eu
- Dohmen, D./De Hesselde, V./Himpele, K. (2007): Analyse möglicher Modelle und Entwicklung eines konkreten Konzepts zum Bildungssparen. Hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn/Berlin
- Dohmen, D./Dumcius, R. u.a. (2012): Financing training. Final Report für Cedefop (unveröffentlicht). Berlin/Vilnius
- Dohmen, D. u.a. (2013): Financing the Adult Learning Sector. Studie im Auftrag der Europäischen Kommission/DG Education and Culture. Draft Final Report (unveröffentlicht)
- Europäische Kommission (2013): Eurostat-Datenbank Bildung und Weiterbildung. URL: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>
- Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (2002): Auf dem Weg zur Finanzierung Lebenslangen Lernens. Zwischenbericht. Bielefeld
- Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (2004): Finanzierung Lebenslangen Lernens – der Weg in die Zukunft. Bielefeld
- Falch, T./Oosterbeek, H. (2011): Financing lifelong learning: Funding mechanisms in education and training. EENEE Analytical Report No. 10. Brüssel
- Fletcher, M. (2013): Financing skills training in the UK-engineering construction industry: industry levy arrangements, apprenticeships, sector bodies and 'license to practice'. Vortrag, gehalten im Rahmen der Thematic Working Group, Financing, der Europäischen Kommission, DG Education and Culture, Brüssel, 12.06.2013
- Gnahs, D./Rosenblatt, B. v. (2011): Individuelle Kosten der Weiterbildung. In: Rosenblatt, B. v./Bilger, F. (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld, S. 185–190
- Haberzeth, E./Kulmus, C. (2013): Förderprogramme der beruflichen Weiterbildung – Entwicklung und Bedeutung von Weiterbildungsgutscheinen in Deutschland. Präsentation auf der Abschlusskonferenz des Effekte-Projekts, Berlin, 25.02.2103
- Hattie, J. (2009): Visible Learning. A synthesis of over 800 Meta-analyses relating to Achievement. London/New York
- Hummelsheim, S. (2008): Finanzierung. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hg.): Trends der Weiterbildung – Trendanalyse 2008. Bielefeld
- Hummelsheim, S. (2010): Finanzierung der Weiterbildung in Deutschland. Bielefeld.
- Huntemann, H./Reichart, E. (2011): Volkshochschul-Statistik, 49. Folge, Arbeitsjahr 2010, Hg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Bonn
- Jaich, R. (2010): Finanzierung. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hg.): Trends der Weiterbildung – DIE Trendanalyse 2010. Bielefeld
- Koschek, W./Müller, N./Walter, M. (2011): Bestandsaufnahme und Konsistenzprüfung beruflicher Weiterbildungsförderung auf Bundes- und Landesebene. Abschlussbericht. Bonn
- Oosterbeek, H. (2013): The financing of adult learning. EENEE Analytical Report No. 10, Brüssel
- PPMI/FiBS (2012): Financing Training. Final report of a study on behalf of Cedefop. Vilnius/Berlin
- Rosenblatt, B. v./Bilger, F. (2011): Weiterbildungsbeteiligung – und welche Lernaktivitäten dahinter stehen. In: Rosenblatt, B. v./Bilger, F. (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld, S. 23–48
- Rürup, B./Kohlmeier, A. (2007): Wirtschaftliche und sozialpolitische Bedeutung des Weiterbildungssparens. Hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn/Berlin u.a.

Anhang

Ebene	Zielgruppe									
	Alle bzw. breite Förderengruppen (ESF) (bis zu versteuertem Einkommen von € 20.000/40.000)	Gering-qualifizierte WeGebAU	Erwerbstätige in KMU WeGebAU	Erwerbstätige bestimmter Branchen AFBG-Meister-BAPfG, Aktionsprogramm Kindererbspflege (ESF)	Existenzgründer/-innen Gründercoaching Deutschland (ESF)	Alleinerzielende	Frauen Frauen im ländl. Raum	Erwerbstätige in der Landwirtschaft	Migrant/in/en AQUA (ESF)	Arbeitslose AQUA (ESF), Förderung der berufl. Weiterbildung
Bund	Bildungsgrämie (ESF) (bis zu versteuertem Einkommen von € 20.000/40.000)	WeGebAU	WeGebAU	AFBG-Meister-BAPfG, Aktionsprogramm Kindererbspflege (ESF)	Gründercoaching Deutschland (ESF)				AQUA (ESF)	Förderung der berufl. Weiterbildung
BB	Bildungsscheck (abhängig Beschäftigte, außer Öffentl. Dienst) (ESF)		Kompetenzentwicklung durch Qualifizierung von Beschäftigten in KMU's (ESF)							
BE										
BW										
BY										
HB		BföR		BföR	Frauen im ländl. Raum		Frauen im ländl. Raum	ländliche Weiterbildung, Frauen im ländl. Raum		Frauen im ländl. Raum
HE										
HH										
MV									WB-Bonus (ESF)	Qualifizierung von Arbeitslosen (ESF)
NI										
NW										
RP										
SH										
SL										
SN										
ST										
TH										

Tabelle 6: Zielgruppe der Finanzierungsprogramme in Deutschland

	Förderprogramm	max. Förderbetrag	Förderbeitrag	Förderanteil
		nicht-spezifiziert	bis zu 100% der nachgewiesenen Kosten (ggf. einschl. Reisekosten etc.)	
	AQUA (ESF)	€ 150 monatlich plus Zuschuss zum Schulgeld	25–50% des Schulgeldes	
	Aktionsprogramm Kindtragspflege – (ESF)	€ 10.226		
	Weister-BAföG (AFBG)	Keine fixen Obergrenzen		
	WeGeAtU		75% der Lehrgangskosten bei mindestens 45-jährigen 50% bei jüngeren Mitarbeiter/innen Für Arbeitgeber teilweise auch Erstattung des Arbeitsentgelts möglich	
Bund	Bildungsprämie (ESF)	€ 500	50%	
	Weiterbildungsstipendium (SBB)	€ 6.000 (über drei Jahre)	90%	
	Kompetenzerweiterung durch Qualifizierung von Beschäftigten in KMU (ESF)	€ 3.000/Jahr	max. 70% der Weiterbildungskosten inkl. Prüfungsgebühren	
BB	Bildungsscheck Brandenburg	€ 3.000/Jahr	max. 70% der Weiterbildungskosten inkl. Prüfungsgebühren	
	ländliche Berufsbildung		max. 85% der förderfähigen Ausgaben für Vorbereitung und Teilnahme an der WB	
BW	ländliche Weiterbildung	€ 10/Stunde	max. 50% der zuwendungsfähigen Kosten	
BY	Bildungsförderungsrichtlinien – BiFör	100% des Lehrgangsentgelts und der Fahrtkosten	Unterkunft und Verpflegung werden anteilmäßig bezuschusst	
HB	Bildungsmaßnahmen zur beruflichen Qualifizierung in der Land- und Forstwirtschaft sowie im Gartenbau	€ 50/Tag	max. 60% der förderfähigen Teilnahmegebühren, bei Azubis max. 80%	
HE	Qualifizierungsscheck	€ 500/Jahr	max. 50% der zuwendungsfähigen Gesamtausgaben	
	Hamburg – Weiterbildungsbonus (ESF)	Beschäftigte, Selbstständige (geringqualifiziert, ungelernt, Migrationshintergrund) max. € 750; Beschäftigte, Selbstständige in KMU des Hamburger Handwerks max. € 2.000; Aufstocker max. € 1.500	Beschäftigte, Selbstständige (geringqualifiziert, ungelernt, Migrationshintergrund) max. 50%; Beschäftigte, Selbstständige in KMU des Hamburger Handwerks max. 75%; Aufstocker max. 100%	
HH				
MV	Kompetenzerweiterung in Unternehmen	€ 500	75% der vom Anbieter in Rechnung gestellten Gesamtkosten	
	IWIN	€ 20/Stunde		
NI	Bildungsmaßnahmen zur beruflichen Qualifizierung in der Land- und Forstwirtschaft sowie im Gartenbau	€ 50/Tag	max. 60% der förderfähigen Teilnahmegebühren, bei Azubis max. 80%	
NW	NRW-Bildungsscheck (ESF)	€ 500	max. 50% der Teilnahmekosten	
RP	Qualischeck	€ 500	50% der direkten Kosten der Weiterbildungsmaßnahme	
SH	Zukunftsprogramm Arbeit – Weiterbildungsbonus Schleswig-Holstein	€ 4.000	100%, wenn Beschäftigte freigestellt werden. Sonst 45% max. 80% der Weiterbildungskosten	
SN	Sachsen-Weiterbildungsscheck (ESF)		max. 80% der förderfähigen Ausgaben	
	ESF-Richtlinie Berufliche Bildung – A – Projekte zur Steigerung der Anpassungsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit von Beschäftigten und Unternehmen (ESF)			
	Weiterbildungsscheck (ESF)	€ 500/Jahr	50% der Ausgaben einer beruflichen Weiterbildung	
TH	Förderung von Berufsbildungsmaßnahmen	€ 2.000	max. 70% der nachgewiesenen Ausgaben	
	Förderung betriebswirtschaftlicher und technischer Beratungen von KMU und Existenzgründern	€ 9.100	max. 70% der Beratungsausgaben	

Tabelle 7: Zusammenfassender Überblick über die Weiterbildungsförderprogramme in Deutschland

Rezensionen

Bücher in der Diskussion

John Hattie

Lernen sichtbar machen

Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer



Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2013, 439 Seiten, 28,00 Euro, ISBN 978-3-8340-1190-9

Sabine Digel

Die von John Hattie 2009 vorgelegte Meta-studie „Visible Learning“ umfasst eine Synthese von über 800 Metaanalysen bzw. über 50.000 Einzelstudien mit Daten von rund 250 Millionen Lernenden, aus denen er 138, in sechs thematische Gruppen (Schüler, Familie, Schule, Lehrer, Lehrpläne, Unterricht) sortierte Faktoren extrahiert, die in ihrer Effektstärke der Beeinflussung schulischer Lernleistungen dargestellt sowie hinsichtlich möglicher Konsequenzen für eine künftige Gestaltung von Schule und Unterricht diskutiert werden. Die Untersuchung zielt auf die Generierung wegweisender Befunde für die öffentliche und wissenschaftliche Diskussion der Voraussetzungen und Bedingungen schulischer Leistungen. Sie wird seit ihrem Erscheinen als Meilenstein der Schul- und Unterrichtsforschung bezeichnet und vielfach – häufig auch vorschnell und verkürzt – zitiert. Um ihre Resonanz auch über den englischsprachigen Raum hinaus zu erhöhen und gleichzeitig die Gefahr möglicher (sprachbe-

dingter) Fehlinterpretationen der dargelegten Ergebnisse zu vermeiden, wurde die Monographie mit dem vorliegenden Werk „Lernen sichtbar machen“ von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer 2013 ins Deutsche übersetzt und zugleich in Teilen eine neue Anordnung einzelner Kapitel und Korrekturen fehlerhaft dargestellter Befunde in Zusammenarbeit mit dem Autor des Originals vorgenommen.

Die Stärke und Schwäche der Studie liegt in ihrem methodischen Vorgehen. Einerseits ermöglicht die Meta-Metaanalyse eine Zusammenfassung des gesamten empirischen Forschungsstands nach klaren methodischen, intersubjektiven Regeln. Gleichzeitig erlauben die Ergebnisse nur auf quantitativ messbaren Faktoren zu den Bedingungen schulischen Lernerfolgs bestehende Allgemeinaussagen, die ohne einen Kontextbezug für eine praktische Umsetzung weitgehend nutzlos sind und andere Effekte von Schule und Unterricht nicht in Betracht ziehen. Weiter stammen die Einzelstudien, die über eine Vielzahl von Metaanalysen in die Untersuchung eingingen, überwiegend aus den 1980/1990er Jahren und begrenzen sich weitgehend auf den anglo-amerikanischen Raum, was eine bestimmte Färbung der Befunde durch gegebene historische sowie kulturelle Verhältnisse mit sich bringt, die sich auf die heutige Zeit sowie die deutschsprachige Bildungslandschaft nicht unmittelbar übertragen lassen. In der Ergebnisdarstellung lassen sich auf der obersten Darstellungsebene die Bereiche der Lehrpläne, des Unterrichts, der Schüler und der Lehrer als wirksam ausweisen, während der Schule und der Familie keine vergleichbar hohe Bedeutung zukommt (S. 22). Der Hauptbefund der Untersuchung liegt darin, dass die Lehrenden und ihr Lehrendeln die zentralen Ursachen für erfolgreiches schulisches Lernen darstellen. Dieses Lehrhandeln wiederum sollte Hatties Ansicht nach „sichtbar“ sein und den Lernenden helfen, ihren Lernprozess transparent zu machen. Den Lehrenden selbst wiederum sollte ihr Handeln bewusst sein und von ihnen kritisch aus Sicht der Lernenden und durch deren Rückmeldung reflektiert werden (vgl.

S. 31f.) So Hatties an die Drei-Welten-Lehre von Popper angeschlossene Unterrichtstheorie, die mit dem Buchtitel „Visible Learning“ auf den Punkt gebracht wird.

Die Bedeutung von Visible Learning lässt sich an der hohen Resonanz des Werkes ableiten. Es liegen zahlreiche Rezensionen von namhaften Wissenschaftler/inne/n vor, die die methodische Reichweite und inhaltliche Aussagekraft der Ergebnisse konstruktiv-kritisch beurteilen, aber allesamt Hatties Leistung als einzigartig und insgesamt betrachtet erkenntnisreich darstellen. Über die einzelnen Befunde und deren Interpretation hinweg vermittelt sein Werk die Bedeutsamkeit einer Evidenzbasierung von bildungspolitischen Entscheidungen, die die Frage der Wirksamkeit von Bildungsreformen und -programmen in den Vordergrund stellt. Bezugnehmend auf den zentralen Befund zum Stellenwert des Lehrenden für den Leistungserfolg der Lernenden sollten dabei weniger strukturelle, organisatorische und finanzielle Aspekte im Mittelpunkt der Bemühungen stehen, sondern vielmehr mögliche Maßnahmen zur Förderung der Lehrenden in ihrer Kompetenz der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen. Auch wenn sich die Studie Hatties auf den schulischen Kontext konzentriert und die Kontexte der Erwachsenen-/Weiterbildung darin nicht untersucht werden, erscheinen seine Befunde dahingehend übertragbar, dass sie sich direkt in den in der Erwachsenen-/Weiterbildung geführten Professionalisierungsdiskurs eingliedern lassen und Anhaltspunkte hinsichtlich der notwendigen Kompetenzen und lernwirksamen Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen bieten. Auch die Bedeutsamkeit der Wahrnehmung der Unterrichtsqualität durch die Lernenden für den Lernerfolg deckt sich mit Befunden aus vereinzelt vorliegenden Studien im Bereich der Erwachsenen-/Weiterbildung. Sie spricht für eine Ausrichtung der Lernprozesse an den Teilnehmenden und deren Erwartungen, dem erwachsenendidaktischen Leitprinzip. Die Starkmachung der Rolle des Lehrenden und seiner aktiven Unterrichtsgestaltung meint, liest man Hattie richtig, aber nicht eine Abkehr von dem die Erwachsenen-/Weiter-

bildung lehr-/lerntheoretisch eher prägenden Konstruktivismus und eine Hinwendung zum lehrerzentrierten Unterricht, sondern vielmehr eine bewusst gestaltete Instruktion und reflektiert erfolgreiche Begleitung von Lernprozessen aus Sicht und nach Bedarf der Lernenden. Um diese Professionalität im Lehrhandeln erreichen zu können, bedarf es einer Investition in eine unterrichtsbezogene Weiterbildung des lehrenden Personals, die Folgendes umfasst:

- die Vermittlung eines Repertoires an fachlichem, fachdidaktischen und allgemeinpädagogischen Wissen;
- die (Weiter-)Entwicklung der Kompetenzen zur Diagnose und Reflexion von Lernprozessen und -ergebnissen sowie
- den Aufbau von Expertise im Lehrhandeln.

Für künftige Forschungsbemühungen in der Erwachsenen-/Weiterbildung wäre es nicht nur wünschenswert, wenn über Einzelstudien hinweg höher kumulierte Befunde in der Betrachtung der Voraussetzungen und Kompetenzen Lehrender generiert würden, auf deren Basis sich eventuell künftige Standards zum Lehrhandeln formulieren ließen. Auch die Frage der Betrachtung des Outcomes von Lehr-/Lernprozessen in Form der Wirkung dieser auf den Lernerfolg der Teilnehmenden stärker in den Fokus der Untersuchungen zu stellen, wäre ein Schritt in Richtung einer Evidenzbasierung erwachsenpädagogischer Forschung.

Hatties Werk richtet sich an (angehende) Wissenschaftler/innen und Praktiker/innen sowie Politiker/innen zugleich, birgt durch die anschauliche Zusammenfassung von Einzelfaktoren jedoch die Gefahr einer oberflächlichen Interpretation einzelner Ergebnisse, die ohne eine differenzierte Betrachtung unter Einschluss der Kontextbedingungen der einzelnen Ursprungsstudien ihre Aussagekraft verlieren. Ein eigenständiges, gründliches Lesen der gesamten Metastudie bedarf aufgrund der Dichte an Informationen und empirischen Befunden einiges an Durchhaltevermögen, was zumindest (angehende) Praktiker/innen eher abschrecken dürfte, die

jedoch als Adressaten und mit ihrem pädagogischen Handeln im Fokus der inhaltlichen Ergebnisse stehen. Insgesamt betrachtet stellt Hatties Untersuchung eine Integrations- und Systematisierungsleistung von beachtlichem Ausmaß dar, an der sich jede künftige Darstellung des empirischen Forschungsstands im Bereich der Lehrer- und Unterrichtsforschung orientieren muss und die evidenzbasierte Anhaltspunkte für bildungsrelevante Entscheidungen in Politik und Praxis liefert.

Peter Faulstich

Aufgefordert eine Rezension zu schreiben, habe ich mich während des Lesens entschlossen, eher eine Glosse abzuliefern. Herausgekommen ist eine polemische Besprechung vor dem Hintergrund eines Spiels um Anerkennung.

Anstoß: Als ich mich in einem der ICE-Züge, in denen ich immer noch zu viel meiner Lebenszeit verbringe, die ich aber zu nutzen versuche, um Lästiges weg zu lesen, an die Lektüre machte, fragte mich mein Gegenüber, der sich als Grundschullehrer vorstellte und der den Titel „Lernen sichtbar machen“ gelesen hatte, ob das die berühmteste Hattie-Studie sei. Was denn da nun eigentlich drin stünde und was das für ihn bringe. Ich konnte ihm nur antworten, dass der Begriff „Lernen“ hier nicht geklärt würde, vielmehr hinter einen doppelten Vorhang einer Metastudie über Metastudien verschwände. Geschlussfolgert könne höchstens werden, dass die Variablen, mit denen Unterricht zu erfassen versucht werde, letztlich alle wichtig seien, die Lehrer aber besonders. Er knurrte noch etwas über die Masse von Fragebögen, mit denen er in seinem Schulalltag belästigt werde und überlies mich der Lektüre.

Spielverlauf: Was hat der neuseeländische Professor für Erziehungswissenschaft, nun an der University of Melbourne, eigentlich gemacht? Er, der seit dem Erscheinen der englischen Fassung seiner Studie 2008 weltweit als Mega-Star gefeiert wird, hat die Messergebnisse von über 800 Meta-Analysen beruhend auf 50.000 Studien mit

geschätzten 250.000.000 Lernenden (S. 18) zusammengeführt. Er identifiziert daraus 138 Faktoren, die in unterschiedlicher Stärke mit den „Lernleistungen“ korrelieren bzw. interagieren. Eine – ernsthaft – ungeheure Arbeitsleistung, eine enorme Kumulierungs- und Systematisierungsleistung. Ich würde sie nicht erbringen können: Ich hätte zu viele Zweifel an der Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns. Nach eigenem Bekunden hat Hattie an der Studie 15 Jahre lang gearbeitet. Die Literaturliste umfasst etwa 1.700 Titel. Selbstverständlich konnte er das zugrunde liegende Material, nämlich die Unzahl von Befunden empirischer Untersuchungen, gar nicht alle selbst lesen, sondern er hat sich eben Meta-Analysen von Detailstudien vorgenommen und in einer Meta-Meta-Analyse zu einer Mega-Analyse zusammengeführt.

Damit ist er für die „evidenzbasierte“, das heißt hier datengestützte „Bildungs“forschung einen Schritt weitergegangen, um überhaupt noch einen Überblick zu erhalten. Die Mega-Analyse verrechnet Daten von Daten zu statistischen Effekten. Man erhält also eine „Drohnen-Schau“ auf die Vogel-Schau auf Unterricht begreifen – die Perspektive eines unbemannten Flugkörpers. Im Luftraum über dem Bildungsbereich sind diese zugelassen.

So etwas hat es in diesem Umfang bisher nicht gegeben. Das publizistische Echo ist enorm: das *Times Educational Supplement* titelte im November 2008: „Education professor delivers the ‚Holy Grail‘“. Immerhin haben die Erziehungs- und Bildungswissenschaften nun einen Parsifal, den neuen Gralkönig. Die Liste der Besprechungen und Rezeptionen (S. XXV) schnellte hoch. Jeder las „seinen“ Hattie. Die ZEIT vom 03.01.2013 erwartet das denn auch: „Entscheidend ist: Der Lehrer, die Lehrerin. Das sagt John Hattie. Noch nie von ihm gehört? Das wird sich ändern.“ Die FAZ vom 13.03.2013 sah sich in der Verteidigung von pädagogischen Maßnahmen bestätigt, die längst in Frage gestellt wurden: „Hausaufgaben sind keineswegs sinnlos.“

Spielregeln: Was ist eine Mega-Analyse überhaupt? Hattie legt eine „Synthese von Meta-Analysen“ vor. (S. 9ff.). Um Meta-

Analysen zu erstellen, werden vorliegende Untersuchungen über einen Bereich, etwa Lesefähigkeit, aufgenommen. Es werden Testunterschiede zwischen den Mittelwerten einer Programmgruppe und einer Kontrollgruppe verglichen. Statistische Signifikanz gilt als Beleg, dass die Ergebnisse nicht zufällig sind, sondern auf Effekten der untersuchten Variablen beruhen. Effektstärke (d) drückt das Gewicht eines Ergebnisses aus. Hat z.B. ein Einflussfaktor die Effektstärke $d=1,0$, so bedeutete das, dass die durchschnittlichen Ergebnisse der an der Intervention beteiligten Gruppe um eine Standardabweichung steigt: „Ein Anstieg um eine Standardabweichung ist typischerweise verbunden mit einem Fortschritt der Lernleistung des Kindes um zwei bis drei Jahre, mit einer Verbesserung der Lernrate um 50% oder einer Korrelation zwischen bestimmten Variablen (z.B. der Menge der Hausaufgaben) und einer Lernleistung von ungefähr $r=0,50$. Bei der Einführung eines neuen Programms würde eine Effektstärke von 1,0 bedeuten, dass im Durchschnitt Lernende, die an dieser Intervention teilnehmen, 76% der Lernenden übertreffen würden, die nicht mitmachen“ (S. 9). Für seine Mega-Analyse beurteilt Hattie eine Effektstärke von unter 0,2, als klein, von 0,4 als mittel und von über 0,6 als groß. So zeigt sich: 95 Prozent aller Effektstärken sind positiv. Das bedeutet: Alles wirkt, aber unterschiedlich stark. Um dieser Banalität zu entfliehen, legt Hattie die Grenze, von der an ein Faktor als ernsthaft und erkennbar wirksam angesehen werden kann, auf $d=0,4$ fest (S. 11).

Man stößt hier noch auf ein weiteres Problem: Hattie bezieht sich auf „Lernleistung“ als abhängige Variable. Was das ist, weiß man nicht. „Lernleistung“ wird in den zugrunde liegenden Primärstudien sehr unterschiedlich operationalisiert.

Hattie gruppiert sein Material in sechs „Domänen“: 1. die Lernenden (7 Faktoren, 35 Metaanalysen), 2. das Elternhaus (19 Faktoren, 139 Metaanalysen), 3. die Schule (28 Faktoren, 101 Metaanalysen), 4. die Lehrperson (10 Faktoren, 31 Metaanalysen), 5. die Curricula (25 Faktoren, 144 Meta-

analysen) und 6. das Unterrichten (49 Faktoren, 365 Metaanalysen) (S. 37f.). Jeder dieser Domänen werden Faktoren zugeordnet (S. 38ff.). Es ist klar, dass eine „Domäne“ dann besonders wichtig wird, wenn ihr die „Faktoren“ zugeordnet werden, welche besonders starke „Effekte“ aufweisen. Die Beiträge der Domänen werden in den – den Hauptteil des Buches ausmachenden – Kapiteln vier bis zehn dargestellt (Beiträge des Unterrichts umfassen zwei Kapitel).

Spielergebnis: Was ist denn nun herausgekommen? Folgen wir den von Hattie vorgelegten Daten, so ist von den sechs genannten Faktorengruppen diejenige der „Lehrer“ die effektstärkste. Die schwächsten, wirkungslosesten Einzelfaktoren sind jahrgangsübergreifender Unterricht, Verfügung der Schüler über ihr eigenes Lernen und „offener Unterricht“. Damit werden bildungspolitische Reizthemen aufgepiekt und die Aufmerksamkeit bzw. Aufregung ist Hattie sicher. „Es kommt auf die Lehrer an“ ist die Hauptbotschaft. „Die zentrale Botschaft ist einfach: Was Lehrpersonen tun, ist wichtig“ (S. 27).

Auf der Grundlage seiner Daten – so behauptet er jedenfalls – zeichnet Hattie das Bild eines aktiven, verantwortlichen, eher direktiven Lehrers. Dieser verfügt über genaue Kenntnis der Lernvoraussetzungen seiner Schüler, in der Weiterbildung würde man von Teilnehmerorientierung reden. Er kann die Lernenden interessieren und engagieren für Themen, die es wert sind, gelernt zu werden.

Das „Argument“ (S. 27ff.) stellt die wichtigsten Ergebnisse vor, auf die dann in den nachfolgenden Kapiteln näher eingegangen wird (S. 27). Die „Grundbotschaft“ lautet: „es ist also das sichtbare Lehren und Lernen von Lehrpersonen und Lernenden, das den Unterschied ausmacht“ (ebd.). „Lehren und Lernen sind in den Klassenzimmern erfolgreicher Lehrpersonen und Lernenden sichtbar; Lehren und Lernen sind in der Leidenschaft sichtbar, die Lehrpersonen und Lernende zeigen, wenn erfolgreiches Lernen stattfindet; Lehren und Lernen erfordern viele Fähigkeiten und viel Wissen, sowohl von der Lehrperson als auch von den Lernenden. Am wichtigsten ist, dass

das Lehren für die Lernenden sichtbar ist und dass umgekehrt das Lernen für die Lehrperson sichtbar ist“ (S. 31). Das mag so sein, aber Belege fehlen und werden – ausgerechnet in einer als hart auftretenden „evidenzbasierten“ Studie – durch Bekenntnis ersetzt; ein Rückbezug der weitreichenden Aussagen auf die kompilierten Daten findet kaum statt.

Stattdessen wird ein Loblied des engagierten Lehrers angestimmt. „Diese Darlegung des sichtbaren Lehrens bezieht sich auf Lehrpersonen als Regisseure („activators“), die bewusst den Wandel gestalten und die Lernprozesse steuern“ (ebd.). Auch für diese Aussage findet sich kein Hinweis auf die Daten, sondern Hattie hat sich – außerhalb der eigenen Studie – Videos angesehen und war ganz begeistert: „Die Aktivität war sichtbar und ‚lag in der Luft‘“ (ebd.). Grundlage für diese These ist also atmosphärische Erfahrung, keine statistische Messung. Ein völlig anderes Wissenschaftsverständnis fasziniert den Evidenzapologeten. Hattie nennt dies „abduktiv“ (S. 280), weil er merkt, dass dies der eigenen Position eigentlich nicht entspricht und man sich mit dem großen Wort vorbeugend gegen Kritik schützen kann. Aus dem Himmel fällt ein völlig anderer Evidenzbegriff auf Hattie.

Spielfeld: Wo rennt der Hase? Die Hattie-Welt der Lernenden und Lehrenden ist hochgradig immun und sterilisiert, dreifach gefiltert: Es geht nur in die Analyse ein, was als Datum messbar ist; die Metaperspektive legt ihr Gewicht auf Mittelwerte; die Megaanalyse operiert mit Mittelwerten von Mittelwerten – das alles, obwohl die Quellstudien in unterschiedlichen Kontexten (Bildungssystemen, Schulformen, Sprachen oder Kulturen), in einem breiten Erhebungszeitraum von mehreren Jahrzehnten (die meisten Studien zwischen 1980 und 1990) und mit unterschiedlichen Instrumenten durchgeführt worden sind. Es spielen sowieso nur interne Variablen des Unterrichts und der Struktur eine Rolle; der kulturelle oder gar sozialstrukturelle Kontext ist ausgeblendet. Lernende sind Lernende; sie haben kein Geschlecht, keine Hautfarbe, keine Lebenswelt. Die Hattie-Welt schwebt im leeren Raum.

Hattie sagt offen: „1. Dies ist kein Buch über das Leben in Klassenzimmern und es befasst sich auch nicht mit den Nuancen und Details, die sich in Klassenzimmern abspielen. 2. Es ist kein Buch über das, was in Schulen nicht beeinflusst werden kann. 3. Es ist kein Buch, das sich auf qualitative Studien bezieht. 4. Es ist kein Buch über die Kritik an Forschungen“ (S. XXXVf.). Genau hier liegt das Problem, dass nämlich der Text rezipiert wird unter dem vom Autor selbst relativierten umfassenden Horizont. Nach der zitierten Bescheidenheit tritt Hattie allerdings in den folgenden Darstellungen durchaus imperialistisch auf. Dies wird grafisch unterstützt durch die eingängige Darstellung der Wirksamkeit in Form von Barometern (vgl. Abb. 5, S. 24). Hoher Zeigerausschlag meint hohe Effektivität.

Spielbetrachtung: Welches Wissenschaftsmodell wird verfolgt? Wir finden ein instrumentelles Verständnis von Wissenschaft. Wenn wir ernsthaft über die Hattie-Studie nachdenken, verfolgt sie insgesamt – abgesehen von den „abduktiven“ Ausbrüchen – das übliche Grundmuster: Zunächst induktiv allgemeine Regeln aufdecken und dann deduktiv aus der Häufigkeit von Beziehungen Handlungsanleitungen schließen. In einer technologischen Kehre werden wenn-dann-Belege in um-zu-Schlüsse gedreht. Genau dies ist jedoch am Durchschnitt der Daten orientiert.

Für die Lehrenden ist aber jeder Lernende ein neuer Fall, der nicht abschließend kausal determiniert ist. Jede einzelne Situation des Lernens kann „Ausreißer“ hervorbringen. Die statistischen Mittelwerte liefern nur Rahmenbedingungen, innerhalb derer die Einzelfälle begründungsnotwendig werden. Spannend allerdings sind nicht die Häufigkeiten, sondern ihre Streuung – die Extreme, bei denen es doch geklappt hat.

Spielerfolg: Wie wird man erfolgreicher Politikberater? Für Hattie hält sein scheinbar „evidenzbasierter“ Zugang den Rücken frei für die Möglichkeit hochgradig selektiver und normativer Empfehlungen. Deutlich wird das auch in der Sprachform: Einerseits werden recht trockene Forschungsergebnisse dargelegt, andererseits stehen (Kap. 3, 11) em-

phatische und optimistische Passagen über gute Lehrer, welche durchgezogen sind von einem Glauben an die Machbarkeit von Lernerfolg, dem gegenüber.

In seiner Rolle als Berater verschiedener Regierungen und Institutionen kommt dies Hattie zupass. Wenn richtiges und gutes Lehrerhandeln ausschlaggebend für Lernerfolge ist, können andere, finanziell wirksame Anforderungen (kleinere Klassen zu bilden, Arbeitsbedingungen der Lehrpersonen zu verbessern) vermieden werden. Bildungspolitiker vertreten sowieso gern die These, dass Art und Qualität des Unterrichts wichtiger für den Lernerfolg von Schülern seien als die Struktur des Lernsystems. Diese sehen sich in dieser These nun durch die empirische Bildungsforschung bestätigt.

Hattie diskutiert explizit „Kosten und Nutzen von Innovationen“ (S. 301ff.): „Die finanziellen Kosten der verschiedenen Interventionen müssen in Betracht gezogen werden, wenn man entscheidet, was am besten funktioniert“ (S. 301). Er konstatiert: „Die Kosten, um die Empfehlungen dieses Buches umzusetzen, gehören zu den teuersten. Aber die These ist, dass es die beste Möglichkeit darstellt, wie unsere Ressourcen verwendet werden können“ (S. 303). Es geht ihm also darum, die Ressourcen umzulenken und Strukturprobleme zu unterlaufen.

Schlusspfiß: *Wie man alles zusammenbringt:* „Die Absichten in diesem Buch gehen stärker dahin, eine Erklärung zu entwickeln – eine plausible Reihe von Thesen auf der Grundlage von Evidenz“ (S. 279f.). Das wird aber wohl nicht gehen ohne einen expliziten Begriff von Lernen und ohne einen dezidierten Begriff von Erfahrung. Beides finden wir bei Hattie nicht. Meine Auskunft an den mitreisenden Grundschullehrer war nicht falsch: „Lernen“ wird nicht begriffen; Rückbezüge auf Theorie fehlen weitgehend (außer auf Bereiter, S. 32). Das „Modell des Lernens“ (S. 32ff.) beruht lediglich auf der Unterscheidung von drei Arten des Verstehens – Oberflächenverstehen, tiefes und konstruiertes Verstehen (S. 36); Die Fundamente in der Theorie sind wackelig.

Lernen wird nicht „sichtbar“, sondern verschwindet hinter einem Vorhang von Daten über Daten. „Evidenz“ meint bei Hattie lediglich: durch messbare Variablen nahegelegt.

Für mich folgt daraus ein anderes Forschungsvorgehen: Die quantitative Mega-Analyse wirft so viele Fragen auf, dass sie als Problemgenerator für qualitative Erhebungen dienen kann. Sie liefert keine Resultate, aber zeigt zahlreiche Probleme.

Cornelia Maier-Gutheil

Sichtbarkeit ist der Schlüsselbegriff zum Verständnis von Hatties entfaltetem Lehr-/Lernmodell des „Visible Learning“, der auf mindestens zwei Ebenen wirksam wird. Zum einen soll erfasst werden, was sich – empirisch messbar – wie/in welcher Weise auf Lernen/Lernleistungen auswirkt. Insofern geht es darum, grundlegende Faktoren in ihren positiven, neutralen und negativen Bedeutungen für Lehren und Lernen sichtbar zu machen (vgl. hierzu die Rangfolge; S. 433f.). Zum anderen besteht die zentrale Erkenntnis darin, dass – unter dem Stichwort des Feedbacks – gerade der wiederkehrende Austausch bzw. die wiederholte Rückmeldung von Lernenden an Lehrende über das, was gelernt und nicht gelernt wurde und somit das Sichtbarmachen des Lernens in performativischer Hinsicht ein entscheidender Baustein erfolgreichen Lernens und messbarer Lernleistungen darstellt (S. 205ff.). Bedeutsam ist beim Faktor Feedback nicht nur eine reflektierende, sondern zudem die evaluierende und bewertende Auseinandersetzung mit den individuellen und rückgemeldeten Fremdbeobachtungen des eigenen Handelns. Dies gilt gleichermaßen für das Sichtbarmachen des Lehrens, etwa durch die Vermittlung der Lernintentionen, wie auch transparenter Kriterien für erwartete Leistungen in Verbindung mit dem Einsatz unterschiedlicher Lehrstrategien (z.B. reziprokes Lehren, herausfordernde Ziele, Lautes Denken).

Die von John Hattie aus 736 Meta-Analysen und ca. 800 Variablen rekonstruierten 138 Faktoren werden entsprechend der Inten-

sität des Zusammenhangs zwischen Lernleistungen und dem jeweiligen Faktor rangiert und in sechs Domänen gebündelt (Lernende, Elternhaus, Schule, Lehrende, Curricula und Unterrichten). Die Domäne der Lehrenden ist die effektstärkste, allerdings kommt es „auf diejenigen Lehrpersonen an, die bestimmte Unterrichtstätigkeiten im Rahmen passender Curricula anwenden, und die den Lernenden zeigen, wie man in Bezug auf diese Curricula *Denkweisen* und *Strategien* entwickelt“ (S. 42; H.i.O.). Bedeutsam – v.a. auch in negativ beeinflussender Hinsicht – erscheinen Vorstellungen der Lehrenden zum Lernen und Lehren. Hier sind die Ergebnisse zum Faktor Selbstbeobachtung interessant, da dieser zwar als Teil meta-kognitiver Lerntechniken wichtig ist, bedeutsamer aber ist die *Selbstbewertung* (S. 225), die – bezogen etwa auf die eigene Leistung – positive Effekte der Selbstbeobachtung steigern und negative Effekte der Vorstellungen abfedern könnte.

Für die Erwachsenenbildung interessant sind – außer den grundsätzlichen Aussagen – einige Details, die das Lernen Erwachsener sowie das Lehren (in der Erwachsenenbildung) direkt oder mittelbar betreffen. Zum Beispiel sind konstruktivistische Lehrmethoden am wenigstens erfolgreich (S. 190) und die Effektgrößen sprechen für das Modell der Lehrperson als Regisseur (activator) und gegen das Modell des Moderators (facilitators) (S. 287). Weiterbildungssettings, wie die Beobachtung der tatsächlich eingesetzten Methoden, Micro-Teaching, Video-/Audio-Feedback und Übungen (S. 143f.), sind am effektivsten (gegenüber u.a. Diskussionen und Coaching). Auch in Bezug auf Begegnungen zwischen Lehrpersonen zum gemeinsamen Diskutieren, Bewerten und Planen des Unterrichts (S. 281) wird die „kritische Reflexion im Licht der Evidenz“ betont (ebd.; kursiv im Original). Es reicht nicht, das eigene Handeln nachträglich plausibel zu begründen, es muss vor dem Hintergrund seiner Resultate auf das Lernen im Sinn erzielter (messbarer) Fortschritte bewertet werden (S. 283). Für diese Ergebnisse muss man allerdings die Mühe aufbringen, unterhalb der Überschriften so-

wie der in Barometern verbildlichten Faktoren die detaillierten und spezifischen Erläuterungen durchzulesen. Dies wird durch die sich an den verständlichen Formulierungen des Originals orientierende deutsche Übersetzung sehr erleichtert.

Man kann von Hatties Buch – bei aller Würdigung der dahinter stehenden Arbeit und Leistung – wohl keine außergewöhnlichen Einsichten erwarten. Beispielsweise ist die Erkenntnis naheliegend, dass sich bereits lang eingeübte oder verfestigte Lerngewohnheiten (welche bei Erwachsenen zu erwarten sind), schwieriger verändern lassen bzw. hierfür andere Zeiträume einzuplanen sind (S. 225ff.). Dies spricht jedoch nicht gegen das Buch, sondern hängt mit der Methode der Synthetisierung von (zum Teil veralteten) Meta-Analysen zusammen (zu detaillierterer Kritik vgl. Terhart 2011; Brügelmann 2013) und der Frage danach, inwieweit die Ergebnisse auf Deutschland übertragbar sind.

Hervorheben möchte ich abschließend zum einen die im Web zugänglichen und sich im Aufbau befindlichen ergänzenden Informationen zum Buch sowie Hintergründen und Kritik, die zu einer weitergehenden kritischen Würdigung und Auseinandersetzung einladen (<http://visible-learning.org/de>; www.lernensichtbarmachen.de; www.visiblelearning.de). Zum anderen darf man gespannt sein auf die 2014 avisierte Übersetzung von Hatties Buch über die Konkretisierung seiner Erkenntnisse für Lehrende: „Visible Learning For Teachers“.

Literatur:

- Brügelmann, H. (2013): Die Hattie-Studie: Der heilige Gral der Didaktik? In: *Grundschule* aktuell 121. S. 25f.
- Terhart, E. (2011): Hat John Hattie tatsächlich den Heiligen Gral der Schul- und Unterrichtsforschung gefunden? Eine Auseinandersetzung mit *Visible Learning*. In: Keiner, E. u.a. (Hg.): *Metamorphose der Bildung. Historie – Empirie – Theorie. Festschrift für Heinz-Elmar Tenorth*. Bad Heilbrunn, S. 277–292

Anke Grotlüschen/Wibke Riekmann (Hg.)

Funktionaler Analphabetismus in Deutschland

Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie



Waxmann Verlag, Münster u.a. 2012,
Schriftenreihe Alphabetisierung und
Grundbildung, Band 10, 300 Seiten,
36,90 Euro, ISBN 978-3-8309-2775-4

Steffi Kadera

Grotlüschen und Riekmann legen mit dem Sammelband „Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie“ alle bisherigen Analysen und Befunde einschließlich der methodischen Vorgehensweise vor. Die Studie wurde unter Leitung von Prof. Dr. Anke Grotlüschen, Dr. Wibke Riekmann und Klaus Buddeberg (Universität Hamburg) durchgeführt. Die Frage nach der Verbreitung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland kam durch den vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gelegten Forschungsschwerpunkt „Alphabetisierung und Grundbildung“ (2008 bis 2012) auf. Funktionaler Analphabetismus betrifft mehr als 14 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung, was etwa 7,5 Millionen der Erwachsenen in Deutschland entspricht. Unter Analphabetismus wird hier das Unterschreiten der Textebene verstanden, das bedeutet Literalität mit nicht unbedingt fehlerfreiem oder besonders flüssigem Lesen und Schreiben. Dies hat sowohl individuelle Ursachen (etwa Erstsprache, Erwerbstätigkeit, Elternhaus, Schulbildung, Alter und Geschlecht) als auch strukturelle Gründe

(Weiterbildungsangebote durch Unternehmen sowie die Finanzierung der Weiterbildung). Das vorliegende Buch referiert die zentralen Ergebnisse der leo. – Level-One Studie 2010 und verlinkt sie mit den Befunden von AlphaPanel (repräsentative Befragung zur Lebenssituation von Teilnehmern an Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen), wodurch deutliche Divergenzen sichtbar werden. Darüber hinaus werden die Ergebnisse der leo. – Level-One Studie auf der internationalen Ebene mit den Befunden der „Information et Vie Quotidienne“ (IVQ) aus Frankreich (2004 bis 2005), der „Skills for Life Studie“ (SfL) aus England (2003 bis 2011) und der international vergleichenden Untersuchung „International Adult Literacy Survey“ (IALS, 1995) verglichen.

Das vorliegende Buch beinhaltet alle bisher nur in Vorträgen präsentierten Daten sowie eine Vielzahl an zentralen Analysen. Der Sammelband ist schlüssig und stringent aufgebaut und gliedert sich in zwölf Unterkapitel. Zunächst wird in den ersten fünf Kapiteln die leo. – Level-One Studie mit ihren Hauptergebnissen, methodischen Herausforderungen, ihrem Studiendesign, der komplexen methodischen Vorgehensweise und nicht zuletzt der methodenkritischen Reflexion hinsichtlich der Bestimmung der Level-Grenzen erörtert. Anschließend werden kapitelweise die empirischen Befunde getrennt für die einzelnen Themengebiete vorgestellt. Es wird auf den Erwerbsstatus funktionaler Analphabeten eingegangen sowie auf ihre aktuelle Lebenssituation. Danach werden die Zusammenhänge zwischen Literalität, Alter und Geschlecht dargestellt. Ebenso werden ausführlich die Zusammenhänge zwischen Literalität und Erstsprache, Schulabschluss, Schulerleben und (Weiter-)Bildungsbeteiligung funktionaler Analphabeten sowie ökonomische Merkmale beschrieben und diskutiert. Die sorgfältige Auflistung aller Einzelanalysen und Daten ist durch zahlreiche grafische Darstellungen und übersichtliche Tabellen ergänzt, was die einzelnen Befunde sehr anschaulich macht. Besonders gewinnbringend und in der deutschen Erwachsenenbildungs-

forschung neuartig ist die systematische Gegenüberstellung der Ergebnisse dieser Studie (einzugliedern in der Adressaten- und Zielgruppenforschung) und der repräsentativen Befragung AlphaPanel (Leitstudie der Teilnehmendenforschung). Dieser Vergleich und insbesondere die unterschiedlichen Resultate beider Untersuchungen führen zu neuen, weiterführenden Forschungsfragen, die aufgegriffen werden sollten.

Mit diesem Band ist es den Autor/inn/en gelungen, einen wichtigen Beitrag zur Diskussion über Personen mit funktionalem Analphabetismus vorzulegen. Die Ergebnisse deuten auf weiteren Forschungsbedarf hinsichtlich struktureller und motivationaler Faktoren sowie der Tragfähigkeit des Umfeldes hin (z.B. Unterstützung und Zusammenarbeit, ggf. Co-Abhängigkeiten), um das mitwissende Umfeld zu erfassen sowie effektive Hilfe leisten zu können.

Grotlüschen und Riekman konnten mit dieser Studie in bemerkenswerter Weise zur Klärung und Strukturierung von funktionalem Analphabetismus in Deutschland beitragen. Dieser Sammelband ist insbesondere für die Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung sowie die Bildungspolitik uneingeschränkt zu empfehlen, wobei die Ergebnisse nicht nur für das wissenschaftliche Publikum, sondern auch für die Praxis sehr dienlich sind.

Jens Korfkamp

Laut einer Legende soll der griechische Mathematiker und Physiker Archimedes (287–212 v. Chr.) nach der Entdeckung des archimedischen Prinzips vor Freude laut „Heureka!“ (Ich hab’s gefunden!) rufend durch die Stadt gerannt sein. Seitdem gilt dieser freudige Ausruf als Synonym für die gelungene Lösung einer schweren geistigen Aufgabe. Auch das gesamte Forschungsteam, das unter der Leitung von Anke Grotlüschen (Universität Hamburg) die „leo. – Level-One Studie“ durchgeführt und inhaltlich zu verantworten hat, kann solch eine gelungene Lösung für sich beanspruchen. Nach vielen Jahrzehnten der begründeten Schätzungen

sowie kontroversen Diskussionen zwischen Politik und Verbänden, ist es im Rahmen der Repräsentativstudie erstmalig gelungen, wissenschaftlich fundierte empirische Daten zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland vorzulegen. So weist die Studie aufgeschlüsselt nach verschiedenen Kompetenzniveaus (Alpha-Levels) nach, dass mehr als 14 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung zu den sogenannten funktionalen Analphabeten gehören, die qua Definition des Alphabundes auf Grund ihrer begrenzten schriftsprachlichen Kompetenzen nicht in der Lage sind, in angemessener Form am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Das entspricht einer Größenordnung von 7,5 Millionen Erwachsenen in Deutschland.

Über diese zugegebenermaßen enorme Zahl von funktionalen Analphabet/inn/en hinaus trägt die Studie mit ihrer Analyse der sozialen, familiären und alltäglichen Lebenswelt unter der Bedingung des funktionalen Analphabetismus wesentlich zu einer Neubewertung der sozialen Lage von Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen bei. Insbesondere markiert sie m.E. einen Wendepunkt in der deutschsprachigen Diskussion über Partizipationschancen und -behinderungen funktionaler Analphabet/inn/en. Die Auswertung der Studie hat empirische Befunde hervorgebracht, die das gängige Bild des überwiegend von sozialer und arbeitsweltlicher Teilhabe ausgeschlossenen funktionalen Analphabeten nur bedingt verifizieren und somit zu einer Entdramatisierung des Diskurses beitragen. Ein unerwarteter Befund dieser Studie betrifft den Zusammenhang von Literalität und Teilhabe am Erwerbsleben (beruflicher Status). Mehr als die Hälfte der Befragten (knapp 57%) sind erwerbstätig. Mit Hinzurechnung von Hausfrauen/-männern, Menschen in Elternzeit, Auszubildenden und Rentnern sind etwas mehr als 80 Prozent nicht arbeitslos (S. 137ff.). Auch wenn berücksichtigt werden muss, dass unter dem Begriff der Erwerbstätigkeit sehr unterschiedliche Beschäftigungsformen subsumiert werden, wie z.B. prekäre, also vorübergehende Aus-

hilfsarbeiten und geringfügige Tätigkeiten (Mini-Jobs), ist der tatsächliche Anteil von erwerbstätigen Menschen mit geringen und geringsten Lese- und Schreibfähigkeiten doch erheblich. Ein Ergebnis, das durchaus den subjektiven Eindrücken des Rezensenten aus vielen Erstberatungsgesprächen für Lese- und Schreibkurse entspricht. Somit bleibt auch die Frage virulent, ob in diesem Fall weiterhin per se die Rede von ihrer Exklusion aus sozialen und arbeitsweltlichen Bezügen angemessen ist. Im Hinblick auf die vorgelegten Befunde dürfte diese Sichtweise nur mit weitgehenden Einschränkungen aufrechtzuerhalten sein. Denn der erstmals mögliche Vergleich zwischen den Ergebnissen der Adressaten- (leo.-Studie) und Teilnehmendenforschung (AlphaPanel) offenbart signifikante Unterschiede, die einen Rückschluss auf alle funktionalen Analphabeten fragwürdig erscheinen lassen (S. 180ff.). Für die Alphabetisierungspraxis eröffnet der vorliegende Ergebnisband, der in durchaus sprachlich verständlicher Diktion Analysen zu Erwerbstätigkeit, Lebenssituation, Alter und Geschlecht, der Erstsprache und der Schulerfahrung versammelt, einen differenzierten Blick auf die Lebenswelt funktionaler Analphabeten. Seitens der Rezipienten gehört dazu aber auch die Bereitschaft, alte Klischees und teilweise „liebgewordene“ Stereotypen, wie das des hilfsbedürftigen Lernenden, kritisch in Frage zu stellen. Darüber, wie funktionale Analphabeten ihren Alltag bewältigen, und ob sie sich selbst als „mitten im Leben“ stehende Menschen verstehen, wissen wir immer noch sehr wenig.

Aus der Sicht eines Erwachsenenbildners ist es das besondere Verdienst der leo.-Studie, nicht ausschließlich die Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland zu quantifizieren, sondern anhand der repräsentativen Daten weitergehende Analysen über die Adressatengruppe zu liefern, welche eine sachlich fundierte und rational orientierte Debatte über die zukünftige Ausrichtung der Grundbildung in Theorie und Praxis ermöglichen.

Rezensionen

Christina Auer

Fremdsprachenerwerb Erwachsener in der Weiterbildung

Entwicklung eines teilnehmerorientierten Unterrichtskonzepts

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2013, Schriftenreihe Forschung und Praxis, Band 19, 210 Seiten, 34,90 Euro, ISBN 978-3-7639-5092-8

Die als Dissertation angenommene und für den Druck gekürzte Arbeit tritt mit dem Anspruch auf, ein teilnehmerorientiertes Konzept für den Englisch-Unterricht Erwachsener vorzulegen, das am Konzept der lern(er) orientierten Fremdsprachendidaktik einerseits und der konstruktivistischen Erwachsenenpädagogik andererseits ausgerichtet ist. Dass die Autorin ihre Darstellung von „theoretischen“ Aussagen zum erwachsenen Lernenden und zum Lernen als Handlung und Prozess sowie ihr darauf aufbauendes Konzept für Vorbereitungslerngänge zur österreichischen Berufsaufnahmeprüfung Englisch verallgemeinert und als Monografie zum „Fremdsprachenerwerb Erwachsener in der Weiterbildung“ präsentiert, mag Marketingstrategien des Verlags geschuldet sein.

Die Verlagswerbung, die von einem „Neuen Konzept für das Sprachenlernen Erwachsener“ spricht und Leser mit dem Versprechen einer Darstellung erfolgreichen Unterrichts lockt, verdunkelt allerdings die eigentliche Leistung der Studie. Diese besteht nämlich in der Zusammenstellung neuerer bzw. nach wie vor als aktuell geltender fachdidaktischer und erwachsenenpädagogischer Positionen, welche die ebenso alte wie unzureichend erfüllte Forderung nach Interdisziplinarität einlöst und den in Erwachsenenbildungswissenschaft und Erwachsenenpädagogik vernachlässigten Bereich des Fachlichen bzw. Inhaltlichen am Beispiel des fremdsprachlichen Englischunterrichts fokussiert.

Kenner der Diskussion in der Erwachsenenbildung und Anhänger des gemäßigten Konstruktivismus erfahren (naturgemäß) ebenso wenig Neues wie diejenigen, die sich mit den Konzepten der modernen Fremdsprachendidaktik auskennen. Gewinn aus der Lektüre können jene ziehen, die sich für das jeweils fremde Gebiet interessieren und der Darstellung folgen, die verständlich und nachvollziehbar angeordnet ist, wenn auch die thematisch einschlägigen Theorien, die didaktischen Modelle, approaches und methods sowie Prinzipien meist additiv vorgestellt werden.

Das von der Autorin gewählte Thema und die daran geknüpfte praktische Umsetzung birgt eine besondere Herausforderung: den Umgang mit der häufig rezeptologischen Literatur. Diese nämlich bedient sich in besonderem Ausmaß unscharfer, empathisch überhöhter und kaum eindeutig operationalisierbarer Begriffe und Konzepte, wie Eigenverantwortlichkeit, Kooperativität, Ganzheitlichkeit, Lernerorientierung/learner-centredness, Handlungsorientierung oder kommunikativer Ansatz. Hier zeigt sich die Autorin meist gleichermaßen aufnahmebereit – wie übrigens auch bei der Übernahme des vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen vertretenen output-orientierten Beschreibungs- und Kompetenzmodells, das sie (scheinbar mühelos) mit dem humanistischen Bildungsideal verbindet.

Die Nutzung konstruktivistischer Prinzipien der Erwachsenenbildung für ein Konzept des Englischunterrichts in Vorbereitungslehrgängen auf die Berufsmatura bietet einen plausiblen, mit aktuellen bildungspolitischen Anforderungen kompatiblen Anwendungsfall. Der von der Autorin gewählte kognitiv-konstruktivistische Ansatz zeigt sich z.B. in Bezug auf Lerninhalte in der Unterscheidung von a) curricular vorgegebenen, b) aus einem bereitgestellten Pool an Lerninhalten selbstwählbaren und c) individuell nach eigenen Bedürfnissen und Interessen definierbaren Lernzielen.

Dies kann man als Verbindung von konstruktivistischer Lernumgebung mit instruk-

tionaler Förderung bzw. von Lernerorientierung mit Ziel- und Abschlussorientierung bezeichnen – man kann darin aber auch die konsequente, explizit gemachte und breit begründete Fortführung einer Tendenz sehen, die schon mit der Einführung „optionaler Elemente“ in Lehrwerken erkennbar wurde.

Generell wird manches als neu dargestellt, was so neu nicht ist: So vermittelt die Autorin an einigen Stellen den Eindruck, als habe sich die bisherige Fremdsprachendidaktik und Lehrwerksproduktion nicht oder zumindest nicht ausreichend der Zielgruppe der Erwachsenen angenommen. Das verkennt die inzwischen langjährigen Bemühungen um erwachsenengemäße Curricula, Lehrwerke und deren Diskussion und Reflexion im Rahmen der sogenannten Sprachandragogik. Speziell in dem von der Autorin herangezogenen Bereich des außerschulischen Englischunterrichts/English as a Second Language liegen aber inzwischen zahlreiche, auch systematisierte Forschungs- und Praxiserfahrungen vor.

Festzustellen bleibt, dass die Autorin eine angesichts der zunehmenden Bedeutung von Fremdsprachenkompetenz für Erwachsene wichtige Diskussion, um die es in den letzten Jahren etwas ruhiger geworden war, fundiert wiederbelebt hat. Dass sie sich dabei ausdrücklich und zustimmend auf neuere kognitiv-konstruktivistische Prinzipien einerseits und den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen andererseits bezieht, überdeckt zuweilen, dass das damit Ausgedrückte und Geforderte an eine Tradition anschließt, die in den 1970er Jahren begann mit der Kommunikativen Wende im Fremdsprachenunterricht und mit dem Gebot der Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung.

Sigrid Nolda

Erik Jacobson

Adult Basic Education in the Age of New Literacies

Peter Lang Verlag, New York u.a. 2012, Schriftenreihe New Literacies and Digital Epistemologies, Band 42, 152 Seiten, 27,40 Euro, ISBN 978-1-4331-0599-9

Das Buch ist gerichtet auf die Grundbildung im digitalen Zeitalter unter der Perspektive des Lehrens und Lernens sowie der organisationalen und gesellschaftlichen Rahmung. Jacobson greift auf die „great dichotomy“ zurück – die seinerzeit prominente und später zurückgewiesene These, Schrift verändere sowohl das Denken als auch eine Gesellschaft hin zu mehr Rationalität und Demokratie. Jacobson argumentiert, die Welt des digitalen Schreibens unterläge einer ähnlich überzogenen These, die ebenso uneingelöst bleiben wird. Dennoch – und das scheint der Grund für das Entstehen dieser Publikation zu sein – ist eine Bestandsaufnahme der neuen (hier: digitalen) Literalitäten angemessen.

Der Text wird unterteilt in „Learning“, „Teaching“ und „Organizing“, bezogen auf Adult Basic Education (ABE) in den USA. Diese wird in den USA als Äquivalent zur Grundbildung der ersten bis neunten Schulklasse verstanden, gefolgt von einer Erwachsenen-Sekundarbildung (ASE) und dem Hochschulreifeftest (GED). Jacobson nimmt neben dieser allgemeinbildenden Ausrichtung weiterhin Workforce Education (etwa äquivalent mit beruflicher Qualifizierung, Nachqualifizierung oder Höherqualifizierung) mit in den Blick sowie Angebote, die sich auf Citizenship beziehen.

Unter den drei genannten Perspektiven wird jeweils der Stand von Projekt- und Forschungsergebnissen referiert, die in der Schnittstelle von ABE und Digital Technologies/Digital Age anzusiedeln sind. Dabei wird deutlich, dass digitales Lernen an sich keinen alleinigen didaktischen Vorteil aufweist, Multimedia, Selbstlernen und Selbsttests zu widersprüchlicher Befundlage führen und der Neuigkeitseffekt der Technologie zumeist

attraktiver ist als der Lerneffekt. Die hierzu referierten Studien sind aus dem angloamerikanischen Raum, bringen aber in etwa die Ergebnisse hervor, die im deutschen E-Learning- und Mobile-Learning-Diskurs auch zu Tage treten.

In ähnlicher Weise werden Aufgaben des Lehrens und der Organisation mit Forschungs- und Projektdaten skizziert. Mit Blick auf organisationale Aspekte diskutiert Jacobson Education, Identity und Participation. Letzteres zeigt erhellend, wie in der Grundbildung oft die Sozialisation auf gegebene, durch regierungsnahen Dokumente und Curricula gestützte Wissensinhalte dominiert. Der Partizipationsbegriff, der z.B. Konzepten des Digital Citizenship unterliegt, enthält keineswegs die Nutzung neuer Technologie zur Artikulation eigener Interessen, sondern – überspitzt formuliert – eher eine Anleitung zum legalen Kauf und Verkauf von Medien via Amazon und eBay. Jacobson kann insofern ganz im Sinne der New Literacy Studies zeigen, dass machtvollen Interessengruppen in das Feld der ABE eingreifen und es in ihrem Sinne beeinflussen.

Die Abhandlung ist in ihrer argumentativen Kraft nur zu verstehen, wenn man das US-amerikanische Erwachsenenbildungssystem heranzieht. Dort ist ABE curricularisiert, mit Pre- und Posttests versehen und wird durch nationale (NALS seit 1992) bzw. internationale Studien (IALS 1996, ALL 2006, PIAAC 2013) in Programme überführt. Die Kritik, diese Art der Weiterbildungsförderung verfestige gesellschaftliche Grenzen mehr als dass sie Durchlässigkeit oder gar Emanzipation fördere, ist vor diesem Hintergrund klarer als bspw. im deutschen System. Dennoch ist die Frage, ob vor allem wohlmeinende Erwachsenenbildung nicht immer wieder auch Inklusion verhindert, auch für die hiesige Debatte weiterführend.

Jacobsons Band ist in der Reihe „New Literacies and Digital Epistemologies“ erschienen. Die Reihe wird von Colin Lankshear (Neuseeland/Mexico) sowie Michele Knobel (Australien/USA) betreut. Beide haben seit den 1980er Jahren zu Literalität

und Literalitätskampagnen geforscht, z.B. in Nicaragua, zur englischen Arbeiterklasse des 19. Jahrhunderts, über die Kritik des Ansatzes „funktionaler Literalität“ bis hin zu einem Aufsatz „Ways with Windows“, der den Klassiker der Literalitätsforschung (Ways with Words, Heath 1983) aktualisiert. Sie publizieren derzeit im Rahmen des New Literacies-Ansatzes eher im Bereich des Web 2.0 und digitaler Schrift, können also auf eine langjährige und gesellschaftskritische Publikationsarbeit zurückblicken. Es handelt sich mit diesem Forschungszusammenhang insofern um einen Zweig der New Literacy Studies, der nicht in London oder Lancaster angesiedelt ist. Das macht ihn so interessant.

Jacobsons Publikation ist allerdings – und das muss leider einschränkend festgehalten werden – eher eine Zusammenstellung interessanter Informationen, jedoch weniger eine Auseinandersetzung mit einer zentralen Fragestellung. Ein Fazit bleibt er denn auch schuldig. Die zwanzig Jahre Praxiserfahrung sowie die Einbindung und Beratung durch namhafte Wissenschaftler/innen tut der Zusammenstellung gut, auch verweist der Autor auf viele sehr aktuelle Diskurse und Ergebnisse. Von Vorteil ist es sicherlich, diesen Band unter einer eigenen leitenden Fragestellung zu lesen, da er selbst keine solche vorhält. Dann wird die Lektüre jedoch reichhaltige Informationen bereitstellen.

Anke Grotlüschen

Christian H. Stifter (Hg.)

Verortungen des Lernens

Lernräume der Erwachsenenbildung
in Vergangenheit und Gegenwart

Österreichisches Volkshochschularchiv,
Wien 2012, Schriftenreihe Spurensuche
20./21. Jahrgang, Hefte 1–4, 376 Seiten,
35,00 Euro, ISBN 978-3-902167-14-9

Obwohl diese Ausgabe von „Spurensuche“ der österreichischen Zeitschrift für Ge-

schichte der Erwachsenenbildung einen ungewöhnlichen Umfang von vier Heften hat, bedauern die Herausgeber, dass ihnen damit kein vollständiges Kompendium zum Thema „Lernräume der Erwachsenenbildung“ gelungen ist. Diese Aussage scheint allzu bescheiden, wirkt doch die Zusammenstellung der österreichischen und deutschen Beiträge keineswegs beliebig. Sie werden eingeleitet mit einem Literaturbericht von Daniela Savel und sind chronologisch geordnet nach den historischen Aspekten: Altertum, Mittelalter, Aufklärung, 19. und 20. Jh., Zeitgeschichte und Gegenwart. In ihrer Anlage kommt die vorgelegte Schrift eher einem Handbuch nahe, das seinen Gegenstand durchaus systematisch, jedenfalls exemplarisch angeht.

Besonders die Beiträge zur frühen Bildungsgeschichte bemühen sich darum, trotz der Stofffülle einen knappen Überblick zu geben. Sowohl der Artikel zum griechischen Gymnasium (Anton Szyana) als auch derjenige zur mittelalterlichen Bildung unter christlichen Vorzeichen und in christlichen Glaubensstätten (Michael Buhlmann) decken jeder eine zeitliche Spanne von etwa 1.000 Jahren ab. Der Beitrag „Visuelle Lernorte als ‚Volkshochschulstätten‘ im mittelalterlichen Kärnten“ (Wolfgang Kogler) konzentriert sich dagegen auf den Zusammenhang von Bild und Bildung und bietet anschauliche und methodisch eindringliche Beispiele einer Vermittlung von Glaubensbotschaften durch Bilder und Bildhaftigkeit in jener Zeit bis hin zu Impulsen für die persönliche Weiterbildung. Mit der Aufklärung vollzieht sich dagegen in der Mitte des 18. Jh. „Die Entdeckung des Volkes als Leser“ (Holger Böning). Die Aufklärung soll gemeinnützige und ökonomische Wirkung haben, insbesondere dem Fortschritt der Landwirtschaft dienen. Das Medium dazu sind Schriften mit nützlichen und ansprechenden Inhalten, wie z.B. das „Noth- und Hilfsbüchlein“ von Rudolph Zacharias Becker, das mit einer Auflage von einer halben Millionen damals als Bildungsbestseller gelten konnte.

Je mehr die Kapitel sich dem 20. Jh. und der Gegenwart nähern, umso mehr lenken sie das Interesse auf die Entstehung

neuer und exemplarischer Gebäude für die Erwachsenenbildung: z.B. auf das neu errichtete Volkshaus in Ottakring mit eigenen Lern- und Ausstattungsmöglichkeiten (1905, Wilhelm Filla), oder auf das Schloss Hubertendorf, das der ländlichen Volksbildungsarbeit dienen sollte.

Ein völlig anderer Zugang zum Thema Lernräume findet sich im Beitrag von Jörg Wollenberg „NS-Konzentrationslager als ‚Lernorte‘ der geistigen Selbstbehauptung“. In vielen Konzentrationslagern gab es erstaunlicherweise Angebote und Initiativen für künstlerische und literarische Ausdrucksformen. Die SS stellte Bibliotheken oder Häftlingskapellen in den Lagern als Zeichen ihrer Umerziehungserfolge dar. In Dachau präsentierte sie auswärtigen Gästen das Lager als kulturpolitisches Aushängeschild. Die Möglichkeit der kulturellen Betätigung entlastete viele Gefangene sicher auch von emotionaler Bedrängnis, zugleich stellt sich ihnen allerdings die ebenso quälende Frage, warum gerade sie überleben konnten. Viele hatten lebenslanglich das Gefühl, die eigene Existenz rechtfertigen zu müssen.

Nach 1945 begann in Wien eine Ära der Errichtung von Volkshochschulbauten, der Stephan Ganglbauer den umfangreichsten Beitrag dieses Buches widmet, wobei er Abendvolkshochschulen, Volkshäuser und Häuser der Begegnung unterscheidet. Ein ähnlicher Fortschritt bei der Beschaffung von Raum für die Erwachsenenbildung ist in Österreich und Deutschland dann im ersten Jahrzehnt des neuen Jahrtausends zu verzeichnen. Auffällig sind dabei Kombinationen von Gebäude- und Angebotstypen oder Lernortverbünde. Wiederentdeckt wird die erneute Annäherung von Volkshochschule und Bibliothek (Konrad Umlauf). Obwohl alle diese Räumlichkeiten recht unterschiedlich genutzt werden, hofft man insgesamt, dadurch neue Handlungsmöglichkeiten und Synergie-Effekte für Bildungszentren zu gewinnen. Darunter erreicht der „Linzer Wissensturm“ eine besondere Attraktivität. Dieser wurde 2007 eröffnet, wobei Volkshochschule und Bibliothek eine gemeinsame

Leitung erhalten (durch Hubert Hummer); beide sind zudem verbunden durch ein Selbstlernzentrum und die Medienwerkstatt Linz. Insgesamt handelt es sich beim Wissensturm um ein herausragendes Bauwerk, das der Bildung öffentliche Aufmerksamkeit sichert und einen starken Symbolgehalt ausstrahlt.

Nun soll nicht der Eindruck entstehen, als ob die neueren Beiträge im Wesentlichen den Vergleich realer Bauwerke und deren pragmatischen Nutzen für die Erwachsenenbildung behandelten. Vielmehr geht es hier auch um pädagogische Konzepte, neue Bildungsdienstleistungen bis hin zum spielerischen Ausschöpfen der Metaphorik von Bildungsbegriffen. So stellt Andreas Paula im Anschluss an die Theorie der lernenden Organisation plausibel dar, dass Stadtbezirke auch lernen können. Der Artikel „Neue Lernorte als Medien lebenslangen Lernens“ stellt ein Forschungsprojekt dar, das den Lernort nicht als materielles Objekt festzuschreiben will. Vielmehr kann jeder *Lernort zugleich als Medium* verstanden werden, das unterschiedliche Wirklichkeitskontakte eröffnet. „Neue Lernorte“ können eben einen realen Ortswechsel ankündigen, sie können aber auch *virtuelle Grenzüberschreitungen* bisheriger Weiterbildungspraxis andeuten. Soweit es um neue Angebotsformate und Weiterbildungsdienstleistungen geht, lassen sich folgende Schwerpunkte ausmachen: das Lernen in Arbeit (Anwendungsnähe), das Lernen mit neuen Medien (virtuelle Räume), erlebnisorientiertes Lernen (Edutainment).

In dieser Kurzrezension konnten weder alle Autor/inn/en noch alle Gegenstände ausreichend gewürdigt werden. Der Rezensent hat versucht, eine Auswahl zu benennen, die die Vielfalt der Veröffentlichung andeuten kann. Seines Erachtens haben aber auch die nicht genannten Artikel und Autoren ebenso zum Wert der Schrift und zu ihrer Lesbarkeit beigetragen!

Erhard Schlutz

Autorinnen und Autoren der Beiträge

Dr. Bernd Dobmann, Bildungsreferent und wissenschaftlicher Mitarbeiter im Querschnittsbereich Qualitätsmanagement des Verbundprojekts mint.online, Fraunhofer Academy München, bernd.dobmann@zv.fraunhofer.de

Dr. Dieter Dohmen, Direktor des FiBS – Forschung und Beratung, Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie in Berlin, D.Dohmen@fibs.eu

Dr. Jens Friebe, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V., friebe@die-bonn.de

Johanna Gebrande, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung der Ludwig-Maximilians-Universität München, Johanna.Gebrande@edu.lmu.de

Christian Gerhards, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB-Qualifizierungspanel, gerhards@bibb.de

Stefanie Hertel, Dipl.-Päd., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V., hertel@die-bonn.de

Dr. Sabine Mohr, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB-Qualifizierungspanel, mohr@bibb.de

Klaus Troltsch, Projektsprecher im BIBB-Qualifizierungspanel am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), troltsch@bibb.de

Kathrin Wetzel, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Projektkoordinatorin des Verbundprojekts mint.online an der Fakultät Bildungs- und Sozialwissenschaften der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, kathrin.wetzel@uni-oldenburg.de

Autorinnen und Autoren der Rezensionen

Sabine Digel, Dipl.-Päd., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Eberhard Karls Universität Tübingen, sabine.digel@uni-tuebingen.de

Prof. Dr. Peter Faulstich, Professor (em.) für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, peter.faulstich@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Anke Grotlüschen, Professorin für Lebenslanges Lernen an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, anke.grotlueschen@uni-hamburg.de

Dr. Steffi Kadera, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung der Ludwig-Maximilians-Universität München, kadera@edu.lmu.de

Dr. Jens Korfkamp, Leiter der Verbandsvolkshochschule Rheinberg (Rheinland), jens.korfkamp@vhs-rheinberg.de

Dr. Cornelia Maier-Gutheil, Akademische Rätin a.Z. am Lehrstuhl Weiterbildung und Beratung am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg, maiergutheil@ibw.uni-heidelberg.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

Prof. Dr. Erhard Schlutz, Professor (em.) am Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung der Universität Bremen, schlutz2@uni-bremen.de

Call for papers

REPORT

Heft 1/2014

Erwachsenenpädagogische Ethik – Konzepte und Befunde

Das Handeln und Entscheiden von Praktiker/innen/n der Erwachsenenbildung kann (und muss) nicht nur im Blick auf die Qualität ihrer Dienstleistungen, sondern auch unter ethischen Gesichtspunkten betrachtet werden. Folgt man John Erpenbeck (2010), so sind ethische Fragen in mehrfacher Hinsicht bedeutsam für die Erwachsenenbildung. Sie betreffen u.a. den moralischen Gehalt des in der Erwachsenenbildung vermittelten und erworbenen Wissens und Könnens, das moralische Verhalten der Lehrenden und Lernenden sowie die Ermöglichung der Aneignung moralischen Verhaltens durch die Institutionen und die Organisationen der Erwachsenenbildung. Mikro- und makropädagogisches Handeln erfordern eine ethische Begründung und Rechtfertigung, und zwar aus mehreren Gründen: Erziehung und Bildung müssen gerechtfertigt werden; Lehr-Lern-Situationen erfordern als „geschützte Räume“ zur Einübung von Kompetenzen für außer-unterrichtliche Handlungen wechselseitiges Vertrauen; Machtbeziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden bzw. innerhalb der Lerngruppen be- oder entstehen (es wird unterrichtet und bewertet, trainiert und selektiert, in gruppendynamischen Prozessen werden persönliche Identitäten in Frage gestellt usw.); Lernende begeben sich freiwillig und befristet in Abhängigkeit von Lehrenden, um größere Unabhängigkeit zu erlangen (Oelkers 1992).

Genauere Auskünfte erteilt Ihnen der verantwortliche Herausgeber Prof. Dr. Ekkehard Nussl (nussl@die-bonn.de) oder die Redaktion (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: 1. 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).

Call for papers

REPORT

Heft 2/2014

International-vergleichende Forschung zur Erwachsenenbildung

Nicht erst die von der OECD initiierten Schulleistungsstudien haben den internationalen Vergleich zu einem konstitutiven Bestandteil der Bildungsdebatte gemacht. Gemessen an der wachsenden Präsenz internationaler Vergleiche spielt die international-vergleichende Forschung jedoch in Deutschland immer noch eine randständige Rolle. Hier liegt lediglich in drei Bereichen international-vergleichende Forschung vor: zum Einfluss inter- und supranationaler Organisationen auf nationale Weiterbildungspolitiken und -praktiken; zum Vergleich bildungspolitischer Programmatiken sowie zu vergleichenden Studien zur Beteiligung an Weiterbildung. Die Befunde der PIAAC-Studie (OECD 2005), deren Ergebnisse im Oktober dieses Jahres veröffentlicht werden, werden vermutlich auch in Deutschland die öffentliche Debatte zur Erwachsenenbildung beleben. In anderen Bereichen fehlt es jedoch noch an grundlagentheoretischen Vorarbeiten. Das gilt z.B. für die international-vergleichende Forschung zu Strukturen von Weiterbildungssystemen.

Vor diesem Hintergrund soll das Report-Themenheft Ergebnisse aus der international-vergleichenden Forschung zur Weiterbildung in bereits etablierten Themenbereichen vorstellen, aber auch neue, noch wenig beachtete Forschungsansätze präsentieren. Wir freuen uns, wenn die Vielfalt disziplinärer Zugänge sichtbar wird. Eingeladen sind sowohl Arbeiten, die sich mit dem Angebot an Weiterbildung beschäftigen, seiner Nutzung sowie seinen Wirkungen als auch darüber hinaus Beiträge, die den Zusammenhang zwischen (nationalen und supranationalen) politischen Interventionen in die Weiterbildung sowie deren Folgen für Bildungsprozesse und Bildungsergebnisse in den Blick nehmen.

Genauere Auskünfte erteilt Ihnen der verantwortliche Herausgeber Prof. Dr. Ekkehard Nuissl (nuissl@die-bonn.de) oder die Redaktion (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: 1. März 2014

Erscheinungstermin: 1. Juli 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).

Netzwerke

Impulse für eine netzwerkorientierte Organisationsentwicklung

Die Bedeutung von Kooperationsverbänden und Netzwerken in der Weiterbildung nimmt immer weiter zu.

Doch wie verändern sich dadurch die Organisationsstrukturen von Einrichtungen der Weiterbildung? Die erste qualitativ-empirische Studie zu diesem Thema analysiert die Auswirkungen von Netzwerk­tätigkeit auf die strategische, strukturelle und kulturelle Entwicklung von Weiterbildungsorganisationen und gibt wichtige Impulse für eine zukünftige netzwerkorientierte Organisationsentwicklung.



Timm Feld

Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

2011, 166 S.,

19,90 € (D)/34,50 SFr

ISBN 978-3-7639-4860-4

ISBN E-Book 978-3-7639-4861-1

Best.-Nr. 14/1110

wbv.de

FORSCHUNG

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de



Weiterbildungsgutscheine

Untersuchung verschiedener Förderprogramme

Der Band „Weiterbildungsgutscheine“ bilanziert zweieinhalb Jahre intensiver Forschungsarbeit und präsentiert empirische Ergebnisse von Forscherteams in vier Ländern. Durch eine europäisch angelegte Analyse verschiedener Weiterbildungsgutscheine werden sowohl konkrete Erkenntnisse generiert als auch grundlegende Fragen der Wirkungsforschung thematisiert.

Besondere Aufmerksamkeit wird lebenslauf- und kontextbezogen den nicht intendierten Effekten, den subjektiven Perspektiven von bereits weiterbildungsaktiven, teils prekär Beschäftigten, den Handlungslogiken von Betrieben und Bildungsadministrationen sowie den Inhalten der geförderten Weiterbildungen geschenkt.

Förderprogramme in Österreich, im deutschsprachigen Italien (Südtirol), in der Schweiz (Genf) und exemplarisch ausgewählte Gutscheinprogramme in den Bundesländern Brandenburg und Nordrhein-Westfalen werden untersucht.



**Bernd Käßlinger,
Rosemarie Klein,
Erik Haberzeth (Hg.)**

Weiterbildungsgutscheine

Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern

**Erwachsenenbildung
lebensbegleitendes Lernen –
Forschung & Praxis**

2013, 388 S., 39,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5276-2

Best.-Nr. 6004381

Auch als E-Book erhältlich

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

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

