

Weiterbildungsbeteiligung 2010: Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES

Rosenblatt, Bernhard von (Ed.); Bilger, Frauke (Ed.)

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerk / collection

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Rosenblatt, B. v., & Bilger, F. (Hrsg.). (2011). *Weiterbildungsbeteiligung 2010: Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES* (DIE spezial). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/85/0011w>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>

Bernhard von Rosenblatt | Frauke Bilger (Hg.)

Weiterbildungsbeteiligung 2010

Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES

Die SPEZIAL



Bernhardt von Rosenblatt | Frauke Bilger (Hg.)

Weiterbildungsbeteiligung 2010 –
Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES

DIE Spezial

Bernhard von Rosenblatt | Frauke Bilger (Hg.)

Weiterbildungsbeteiligung 2010

Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES

Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Dr. Thomas Vollmer/Christiane Barth

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter www.die-bonn.de ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **85/0011** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

BEAUFTRAGT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung beauftragt. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 9 11 01-11

Telefax: (0521) 9 11 01-19

E-Mail: service@wbv.de

Internet: wbv.de

Bestell-Nr.: 85/0011

© 2011 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Umschlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Bielefeld

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-6906-9 (Print)

ISBN 978-3-7639-4907-6 (E-Book)



Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkungen	9
Vorwort der Herausgeber	11
1. Einführung.....	13
<i>Bernhard von Rosenblatt und Frauke Bilger</i>	
1.1 Weiterbildung in Deutschland: Zeitreihen und Analysen auf Basis von BSW und AES	13
<i>Josef Hartmann und Helmut Kuwan</i>	
1.2 Gesellschaftliche und individuelle Funktionen von Weiterbildung	17
Teil A: Weiterbildungsbeteiligung	
<i>Bernhard von Rosenblatt und Frauke Bilger</i>	
2. Weiterbildungsbeteiligung – und welche Lernaktivitäten dahinter stehen	23
2.1 Konzepte und Definitionen	23
2.2 Teilnahme an Weiterbildung insgesamt.....	27
2.3 Weiterbildung: Vielfalt der Lernformen und Inhalte	30
2.4 Differenzierte Teilnahmequoten nach Weiterbildungssektoren.....	35
2.5 Teilnahmequoten im internationalen Vergleich	40
<i>Bernhard von Rosenblatt und Frauke Bilger</i>	
3. Zeitlicher Umfang der Weiterbildungsaktivitäten	49
3.1 Das Weiterbildungsvolumen und seine Komponenten	49
3.2 Zeitaufwand für Weiterbildung im internationalen Vergleich	56
4. Soziale Unterschiede: Weiterbildungsbeteiligung nach Personengruppen	61
<i>Frauke Bilger und Bernhard von Rosenblatt</i>	
4.1 Aktuelle Entwicklung: Trends in verschiedenen Bevölkerungsgruppen	61
<i>Josef Hartmann und Helmut Kuwan</i>	
4.2 Determinanten der Weiterbildungsbeteiligung: multivariate Analysen	70
<i>Dieter Gnabs und Bernhard von Rosenblatt</i>	
4.3 Weiterbildung Älterer	80

	<i>Sabine Seidel und Josef Hartmann</i>	
4.4	Weiterbildung Geringqualifizierter.....	85
	<i>Josef Hartmann und Bernhard von Rosenblatt</i>	
4.5	Weiterbildung im Zusammenhang mit Arbeitslosigkeit	92
	<i>Frauke Bilger und Josef Hartmann</i>	
4.6	Weiterbildung von Personen mit Migrationshintergrund	97
	<i>Bernhard von Rosenblatt und Frauke Bilger</i>	
4.7	Das soziale Gefälle der Weiterbildungsbeteiligung im internationalen Vergleich	103
 Teil B: Strukturen des Weiterbildungsmarktes		
	<i>Frauke Bilger und Sabine Seidel</i>	
5.	Anbieter auf dem Markt der Weiterbildung	109
5.1	Möglichkeiten zur Darstellung der institutionellen Struktur	101
5.2	Arbeitgeber als Anbieter von Weiterbildungsaktivitäten	113
5.3	Anbietergruppen	115
5.4	Trägergruppen der Weiterbildungseinrichtungen	119
	<i>Bernhard von Rosenblatt und Dieter Gnabs</i>	
6.	Sektor „Betriebliche Weiterbildung“	123
6.1	AES und CVTS als sich ergänzende Datenquellen	123
6.2	Unschärfezonen in der Abgrenzung von „betrieblicher Weiterbildung“	124
6.3	Veranstaltungsformen und -themen in der betrieblichen Weiterbildung	126
6.4	Einbeziehung verschiedener Beschäftigtengruppen in die betriebliche Weiterbildung	127
	<i>Frauke Bilger und Dieter Gnabs</i>	
7.	Sektor „Individuelle berufsbezogene Weiterbildung“	139
7.1	Strukturen individueller berufsbezogener Weiterbildung.....	141
7.2	Motive, Nutzen, Erträge und Kosten individueller berufsbezogener Weiterbildung	145
	<i>Dieter Gnabs und Frauke Bilger</i>	
8.	Sektor „Nicht-berufsbezogene Weiterbildung“	149
8.1	Anbieterprofil.....	150
8.2	Themenprofil.....	151
8.3	Veranstaltungsformen.....	153
8.4	Teilnahmeprofil	154

Teil C: Motive, Barrieren, Kosten und Erträge der Weiterbildung

Helmut Kuwan und Sabine Seidel

9.	Weiterbildungsbarrieren und Teilnahmemotive	159
9.1	Planung einer Teilnahme an (Weiter-)Bildungsmaßnahmen bei Nichtteilnehmern.....	159
9.2	(Weiter-)Bildungsbarrieren.....	161
9.3	Motive für eine Weiterbildungsteilnahme	169

Helmut Kuwan und Sabine Seidel

10.	Weiterbildungstransparenz und Weiterbildungsberatung	173
10.1	Überblick über Weiterbildung und zum Informations- bzw. Beratungsbedarf.....	173
10.2	Suche nach Informationen über Weiterbildung.....	175
10.3	Persönliche Weiterbildungsberatung	179

Dieter Gnab und Bernhard von Rosenblatt

11.	Individuelle Kosten der Weiterbildung	185
11.1	Methodische Hinweise zur Erfassung von Weiterbildung	185
11.2	Individuelle Kostenbeteiligung in der Weiterbildung.....	186
11.3	Andere Kostenträger	189

Sabine Seidel und Josef Hartmann

12.	Nutzen und Erträge von (Weiter-)Bildung.....	191
12.1	Subjektive Nutzenbewertung.....	191
12.2	Erwarteter und realisierter Nutzen	194
12.3	Teilnahmebescheinigungen und Zertifikate.....	198

Teil D: Weiterbildung und andere Formen des Lernens Erwachsener

Bernhard von Rosenblatt und Frauke Bilger

13.	Weiterbildung als wiederaufgenommene Bildung: Der Besuch regulärer Bildungsgänge	205
13.1	Bildungsaktivitäten in einer „zweiten Bildungsphase“	206
13.2	Nachholen von Schulabschlüssen auf dem Zweiten Bildungsweg	212

Helmut Kuwan und Sabine Seidel

14.	Informelles Lernen.....	219
14.1	Begriffliche Abgrenzung und empirische Erfassung des informellen Lernens.....	219
14.2	Beteiligung an informellem Lernen insgesamt und nach Themen	222
14.3	Informelles Lernen aus beruflichen Gründen oder privatem Interesse?.....	227
14.4	Wichtigster informeller Lernweg	229

<i>Frauke Bilger und Dieter Gnabs</i>	
15. E-Learning und Fernunterricht als übergreifende Lernformen	233
15.1 Begriffliche Abgrenzung und empirische Erfassung.....	233
15.2 Beteiligung an Fernunterricht, Blended Learning und E-Learning.....	235
15.3 Teilnahmestrukturen in Fernunterricht, Blended Learning und E-Learning.....	238
<i>Frauke Bilger und Sabine Seidel</i>	
16. Kompetenzen in ausgewählten Feldern	243
16.1 Computer- und Internetkenntnisse	244
16.2 Fremdsprachenkenntnisse.....	249
<i>Bernhard von Rosenblatt</i>	
17. Resümee und Ausblick: Eine Statistik des Lernens Erwachsener im europäischen Rahmen...	257
Literatur	263
Abbildungen und Tabellen.....	271
<i>Frauke Bilger</i>	
Anhang A1: Methodik der Erhebung	275
1. Anlage der Stichprobe	275
2. Realisierte Interviews und Rücklauf	276
3. Prüfung und Aufbereitung der AES-Daten.....	277
4. Klassifikationen/Vercodung	277
5. Gewichtung und Hochrechnung	277
Anhang A2: Erfassung der Weiterbildungsteilnahme im Fragebogen	280
Autorinnen und Autoren.....	286

Vorbemerkungen

Weiterbildung ist der am wenigsten durchleuchtete Bildungsbereich, weit weniger transparent als Schule und Hochschule. Dabei mangelt es – seit etwa vierzig Jahren – keineswegs am Interesse, mehr über Weiterbildung wissen zu wollen. Interessiert daran sind Bildungspolitik, Wissenschaft und Praxis mit unterschiedlichen Akzentuierungen in gleichem Maße. Die geringe Transparenz liegt vor allem am Gegenstand selbst, der Weiterbildung, die hinsichtlich Einrichtungen, Teilnehmenden, Angeboten, Zugangswegen und Abschlüssen außerordentlich differenziert und vielfältig ist. Wie anders auch: Weiterbildung findet nahezu überall, auf allen möglichen Wegen und mit den unterschiedlichsten Zielen statt, ist gewissermaßen ein Abbild der gesamten Gesellschaft – „society in a nutshell“.

Die Erhebung zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland, die seit 1979 alle drei Jahre durchgeführt wird, ist hier eine der wenigen verlässlichen Sonden, etwas über die Realität dieses Bildungsbereiches in Erfahrung zu bringen. Sie setzt dort an, wo Weiterbildung stattfindet: bei den Lernenden selbst. Oder bei den potentiellen Lernenden, denn die Teilnahme an Weiterbildung ist (im Prinzip) freiwillig. So plausibel das ist, so anspruchsvoll ist es auch: Es geht darum, bei einem ausreichend großen und repräsentativen Ausschnitt der Bevölkerung zu ermitteln, ob und in welchem Umfang an Weiterbildungsangeboten teilgenommen wird, welche Themen gewählt werden, was die Motive sind und die Barrieren der Teilnahme, was das Ergebnis und der Nutzen. Mit der Erweiterung des fragenden Blicks auf die nicht-organisierte, informelle Weiterbildung ist es noch schwieriger geworden, zuverlässige Daten zu erheben.

Das „Berichtssystem Weiterbildung“ (BSW) hat diese Aufgabe jahrzehntelang zuverlässig bewältigt, belastbare Daten geliefert und zugleich zahlreiche methodische Probleme auf einleuchtende Weise gelöst. Mit der Integration des deutschen Berichtssystems in den europäischen „Adult Education Survey“ (AES) traten weitere Herausforderungen auf, vor al-

lem solche der gemeinsamen Definitionen, Kategorien und Messgrößen für unterschiedliche Bildungssysteme. Der hier vorliegende, für Deutschland bereits zweite AES zeigt, dass plausible Lösungen gefunden werden konnten, auch wenn in einzelnen Fällen noch weiterer Klärungsbedarf ist.

Das Berichtssystem beschreibt nicht nur die Ist-Situation, ist also nicht nur „deskriptiv“, sondern analysiert auch in dreierlei Weise:

1. es stellt immanente Vergleiche an, z.B. zwischen Ost- und Westdeutschland oder zwischen einzelnen Personengruppen;
2. es stellt Vergleiche in der Zeitreihe an, z.B. in der Entwicklung der Weiterbildungsteilnahme in den vergangenen Jahren;
3. es stellt internationale Vergleiche an, ermöglicht durch das europäische Verfahren des AES.

Betrachtet man die Ergebnisse der Analysen, so zeigt sich – was die beiden ersten analytischen Vergleiche angeht – wenig Überraschendes. Die Teilnahmequote ist mit 42 Prozent wieder leicht zurückgegangen, Frauen nehmen häufiger an nicht-berufsbezogener Weiterbildung teil als Männer, Arbeitslose weniger als Beschäftigte, Menschen mit Migrationshintergrund weniger als solche ohne, schlechter Gebildete weniger als besser Gebildete. Betriebliche und berufsbezogene Weiterbildung dominieren, die Weiterbildungsteilnahme im Osten Deutschlands ist stark zurückgegangen, im Westen auf dem gleichen Niveau geblieben. Bemerkenswert ist aber der Rückgang der Weiterbildungsteilnahme bei den Jüngeren und die Zunahme bei den Älteren.

Die Auswertung der Daten ist – wie bei fast allen vorangegangenen Berichtssystemen – genau in der Analyse, vorsichtig in der Interpretation und äußerst zurückhaltend in der Bewertung. Das ermöglicht es auch, den Text als eine solide Grundlage für sachliche bildungspolitische Diskussionen zu verwenden. Etwa für die Forderung danach, weitere Schritte zur Erhöhung der Weiterbildungsteilnahme zu tun. Es kann nicht richtig sein, sich mit

einer stagnierenden Teilnahmequote zufrieden zu geben, die zudem weniger als die Hälfte der Bevölkerung repräsentiert. Es kann nicht richtig sein, das Matthäus-Prinzip in der Weiterbildung (die Schere der Teilnahme zwischen besser und weniger gut Gebildeten) als gegeben hinzunehmen, ohne dagegen energische Maßnahmen zu ergreifen. Es kann nicht richtig sein, Kosten von Weiterbildung als soziale Barrieren zu akzeptieren. Hinweise auf solche bildungspolitischen Desiderate enthält der Text, enthalten die Daten in Hülle und Fülle.

Bemerkenswert, gerade auch wegen der Neuheit, ist der Vergleich der Situation der Weiterbildung in einigen Mitgliedsstaaten der Europäischen Union. Nicht überraschend dabei, dass die nordeuropäischen Staaten (wie Norwegen, Schweden, Finnland und Dänemark) weit besser abschneiden als vor allem Staaten aus Ost- und Südeuropa (wie Ungarn, Griechenland und Italien), auch wenn der Abstand zwischen diesen Ländern möglicherweise größer als erwartet ist und einiges Handlungspotential für die europäische Bildungspolitik liefert. Dem bisherigen Credo, dass Deutschland nicht zur europäischen Spitzengruppe in der Weiterbildung zählt, liefert der Bericht interessante Gegenargumente: Die Verbindung von Weiterbildungsteilnahme mit dem entsprechenden Zeitvolumen, von Ausbildungs- und Weiterbildungszeiten ergibt ein für Deutschland positiveres und auch realistischeres Bild der Platzierung im europäischen Vergleich. Allerdings kann dies nicht bedeuten, die Bemühungen um eine weitere Verbesserung der Situation der Weiterbildung in Deutschland einzustellen.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist in den letzten Jahren an der Erhebung und Auswertung der Daten zur Weiterbildungsteilnahme beteiligt. Die Ermittlung individuenbezogener Weiterbildungsdaten steht für das Institut in engem Zusammenhang mit der Ermittlung system- und organisationsbezogener Daten, wie sie in den Statistiken erfolgt, die vom DIE erstellt werden – insbesondere der Volkshochschulstatistik und der Verbundstatistik mit wesentlichen Trägerbereichen der Weiterbildung in Deutschland. In seinen „Trendanalysen“ stellt das DIE die Daten regelmäßig alle drei Jahre zusammen und wertet sie im Hinblick auf Entwicklungen und Handlungsbedarfe aus. Mit der Veröf-

fentlichung der vorliegenden Ergebnisse der AES-Erhebung trägt das DIE dazu bei, die Weiterbildung in Deutschland transparent und übersichtlich zu machen, um weiterbildungsbezogenes Handeln auf sachliche Grundlagen zu stellen.

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

Vorwort der Herausgeber

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung¹ vergab im Herbst 2009 den Forschungsauftrag für eine „Erhebung zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2010“. Damit wird die langjährige Tradition des „Berichtssystems Weiterbildung“ (BSW) fortgeführt, das seit 1979 mit repräsentativen Erhebungen im dreijährigen Turnus aktuelle Entwicklungen der Weiterbildungsbeteiligung verfolgte. Im Jahr 2007 wurde die Umstellung vom bisherigen nationalen Berichtskonzept des BSW auf das neue europäische Berichtskonzept des „Adult Education Survey“ (AES) vorgenommen, das auch maßgeblich für die Erhebung im Jahr 2010 ist.

Der Forschungsauftrag umfasste die Vorbereitung und Durchführung der Datenerhebung ebenso wie die Datenauswertung und Berichterstattung. Er wurde an einen Projektverbund vergeben, dem folgende Institute angehören:

- TNS Infratest Sozialforschung, München (Auftragnehmer, federführend)
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE), Bonn
- Institut für Strukturforchung und Entwicklungsplanung (IES), Hannover
- Helmut Kuwan – Sozialwissenschaftliche Forchung und Beratung München (HKF)

Ein erster Bericht mit ausgewählten Ergebnissen wurde von TNS Infratest erstellt und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Mai 2011 unter dem Titel „Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2010 Trendbericht“ veröffentlicht

(Bilger/Rosenblatt 2011).² Der vorliegende umfassendere Bericht ist der Abschlussbericht des Forschungsprojekts,³ an dem Autoren und Autorinnen aus allen vier beteiligten Instituten mitwirkten. Das Autorenteam umfasst folgende Personen:⁴

TNS Infratest: Frauke Bilger
 Dr. Josef Hartmann
 Bernhard von Rosenblatt
 DIE: Prof. Dr. Dieter Gnahn
 IES: Sabine Seidel
 HKF: Helmut Kuwan

Im Rahmen des gemeinschaftlichen Berichtskonzepts liegt die Verantwortung für die einzelnen Berichtskapitel bei den jeweils angegebenen Autoren, wobei der erstgenannte der federführende Autor ist.

Ein Überblick zum Aufbau des Berichts findet sich am Ende des einführenden Kapitels 1.1. Zentrale Ergebnisse sind nach jedem Kapitel kurz zusammengefasst. Resümee und Ausblick schließen den Bericht ab.

Bernhard von Rosenblatt und Frauke Bilger

institut für Berufsbildung; Prof. Dr. Lutz Bellmann, Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung; Emanuel von Erlach, Bundesamt für Statistik Schweiz; Christiane Krüger-Hemmer, Statistisches Bundesamt; Prof. Dr. Harm Kuper, Freie Universität Berlin; Prof. Dr. Walter Müller, Universität Mannheim; Prof. Dr. Beatrice Rammstedt, GESIS; Prof. Dr. Gerald A. Straka, Universität Bremen; Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Ludwig-Maximilians-Universität München; Prof. Dr. André Wolter, Humboldt-Universität zu Berlin.

¹ Referat 115 Statistik, Internationale Vergleichsanalysen

² Die Ergebnisse wurden vorab einem wissenschaftlichen Beirat vorgestellt, dessen Mitgliedern an dieser Stelle für die kritisch-konstruktive Unterstützung gedankt sei. Mitglieder des Projektbeirats waren: Ulrich Aengenvoort, Deutscher Volkshochschulverband; Prof. Dr. Martin Baethge, Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen; Dr. Friederike Behringer, Bundes-

³ Die Daten werden nach Abschluss des Projekts an das „GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften, Abt. Datenarchiv für Sozialwissenschaften“ zur weiteren Nutzung durch interessierte Wissenschaftler übergeben. Die Daten können unter dem folgenden Link eingesehen werden: <http://dx.doi.org/10.4232/1.10825>

⁴ Weiteres Mitglied im AES-Projektteam von TNS Infratest war Alexandra Strauß als Projektkassistentin, die wichtige Unterstützung in der Datenaufbereitung und -auswertung gab.

1. Einführung

1.1 Weiterbildung in Deutschland: Zeitreihen und Analysen auf Basis von BSW und AES

Bernhard von Rosenblatt und Frauke Bilger

Im Rahmen der bildungspolitischen Ziele auf deutscher wie auf europäischer Ebene ist die Förderung der Weiterbildung ein wichtiger Bereich. Ausgangspunkt in Deutschland war der „Strukturplan für das deutsche Bildungswesen“ von 1970 (Deutscher Bildungsrat 1970), der die Weiterbildung zum gleichwertigen vierten Sektor des Bildungswesens neben Schule, Berufsausbildung und Hochschule aufwertete (vgl. Siebert 1999). International rückte in den 1990er Jahren die Diskussion um die entstehende „Wissengesellschaft“ das Lernen jenseits von Schule und Hochschule in den Blick. Als die Europäische Union sich im Jahr 2003 auf ein Tableau bildungspolitischer Ziele verständigte, deren Realisierung kontinuierlich beobachtet werden sollte, wurde das Lebenslange Lernen zu einem der fünf grundlegenden Zielbereiche erklärt (vgl. Europäischer Rat 2003).

Mit der bildungspolitischen Programmatik gingen immer auch Bemühungen um eine Verbesserung der unzureichenden Weiterbildungsstatistik einher. In Deutschland initiierte das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMWi) im Jahr 1979 eine repräsentative Erhebung zum Weiterbildungsverhalten, die sich dann mit regelmäßigen Wiederholungsbefragungen im dreijährigen Turnus zum „Berichtssystem Weiterbildung“ (BSW) entwickelte und Grundlage einer kontinuierlichen Weiterbildungsberichterstattung in Deutschland wurde. Im europäischen Rahmen wurde in den Jahren 2003 bis 2006 unter Federführung des Europäischen Statistischen Amtes (Eurostat) das Programm eines „Adult Education Survey“ (AES) entwickelt, das dem deutschen BSW-Konzept sehr ähnlich ist. Im Zeitraum 2005 bis 2009 beteiligten sich 29 Länder, darunter auch Deutschland, an einer freiwilligen Erprobung des

AES. Mit der Rahmenverordnung des Europäischen Rates von 2008 „über die Erstellung und die Entwicklung von Statistiken über Bildung und lebenslanges Lernen“ (Europäische Union 2008) wurde der AES dann für alle Mitgliedsländer verpflichtend. Einzelheiten sind in der Kommissionsverordnung vom 18.09.2010 „im Hinblick auf Statistiken über die Beteiligung Erwachsener am lebenslangen Lernen“ geregelt (Europäische Kommission 2010). Die erste Erhebung hat bis spätestens Mitte 2012 zu erfolgen und ist dann im fünfjährigen Turnus zu wiederholen.

Von deutscher Seite wurde diese Europäisierung der Weiterbildungsstatistik begrüßt, hatten doch die Zahlen des nationalen Berichtskonzepts BSW den Nachteil, dass internationale Vergleiche zur Bewertung des Weiterbildungssektors auf dieser Basis nur bedingt möglich waren. Das BMBF leitete einen systematischen Umstieg im Rahmen des Forschungsprojekts „BSW-AES 2007“ ein. Im Jahr 2007 wurde eine letzte Erhebung nach dem nationalen BSW-Konzept (BSW 2007) zeitgleich mit einer erstmaligen Erhebung nach dem europäischen AES-Konzept (AES 2007) durchgeführt. Damit wurde die fast 30 Jahre umspannende Trendreihe zur Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung nach BSW-Zahlen abgeschlossen und eine neue Trendreihe nach AES-Zahlen mit Startpunkt 2007 begonnen.

Allerdings zeigte sich, dass das generelle Niveau der Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland nach beiden statistischen Berichtskonzepten fast gleich hoch ausfällt. Der Anteil der erwachsenen Bevölkerung, der im Laufe der zurückliegenden zwölf Monate an Weiterbildungsveranstaltungen verschiedenster Art teilgenommen hat, lag nach den Zahlen des BSW 2007 bei 43 Prozent und nach den Zahlen des AES 2007 bei 44 Prozent. Teilbereiche der Weiterbildung werden jedoch in beiden Konzepten unterschiedlich erfasst. Einzelheiten dazu sind in dem umfangreichen Forschungsbericht zum BSW-AES 2007 dargestellt und diskutiert (Rosenblatt/Bilger 2008; Gnahn/Kuwan/Seidel 2008).

Der englische Titel „Adult Education Survey“ wurde im Deutschen beibehalten, um die europäische Einbettung der Erhebung zu unterstreichen. Ein weiterer Grund ist, dass die Übersetzung ins Deutsche missverständlich sein kann. Die EU-offiziellen deutschen Übersetzungen der AES-Dokumente sprechen (unglücklicherweise) von der „Erhebung über die Erwachsenenbildung“. Im deutschen Verständnis meint Erwachsenenbildung meist jedoch nur einen Teilbereich, nämlich die allgemeine Bildungsarbeit, nicht die berufliche und insbesondere nicht die betriebliche Weiterbildung. Der Blickwinkel des AES ist weiter: Er bezieht das gesamte Spektrum von Weiterbildung ein und entspricht damit der deutschen Tradition des „Berichtssystems Weiterbildung“. Er erfasst darüber hinaus weitere Formen des „Lernens im Erwachsenenalter“, nämlich den Besuch regulärer Bildungsgänge (*formal education*) auf der einen Seite und das informelle Lernen (*informal learning*) auf der anderen Seite. Demgemäß spricht Artikel 1 der Kommissionsverordnung, die die rechtliche Grundlage des AES bildet (Europäische Kommission 2010), von der „Datenerhebung über die Beteiligung und Nichtbeteiligung Erwachsener am lebenslangen Lernen (Erhebung über die Erwachsenenbildung)“.

Der deutsche AES 2010 ist nach dem AES 2007 nun die zweite „Erhebung zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland“ (so der offizielle Projekttitel), die nach dem europäischen Berichtskonzept durchgeführt wurde. Auftraggeber ist das Bundesministerium für Bildung und Forschung, beauftragtes Institut – wie beim AES 2007 – TNS Infratest Sozialforschung in Verbindung mit weiteren Projektpartnern (siehe Vorwort). Das Projekt verfolgt eine zweifache Zielsetzung:

- Mit den Daten wird die Trendreihe in der Beobachtung der Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland fortgeführt. Ein fünfjähriger Zeitabstand zwischen den Erhebungen, wie er als Mindestabstand europäisch vorgeschrieben ist, erscheint aus deutscher Sicht zu lang. Das im BSW etablierte Drei-Jahres-Intervall wird mit dem AES 2010 weitergeführt. Die nächste AES-Erhebung, die nach den europäischen Vorgaben im Jahr 2012 erfolgen muss, wird dann mit einem verkürzten, zweijährigen Zeitabstand folgen.

- Der AES knüpft in Deutschland zwar an eine lange Berichtstradition an, ist in seiner europäischen Ausgestaltung aber ein „junges“, noch nicht konsolidiertes statistisches Programm. Erfahrungen aus der Erprobungsphase des AES 2007 wurden sowohl auf deutscher als auch auf europäischer Ebene diskutiert und in leicht modifizierte Fragenkonzepte umgesetzt.⁵ Der deutsche AES 2010 bietet die Möglichkeit, solche Modifikationen zu erproben und Schlussfolgerungen für die bestmögliche Gestaltung des deutschen AES 2012 zu entwickeln, der dann Bestandteil der ersten verbindlichen europäischen AES-Erhebung sein wird.

Datenbasis des AES 2010 ist eine bundesweite repräsentative Befragung der 18- bis 64-jährigen Bevölkerung. Die Stichprobe umfasst 7.035 befragte Personen, die nach Zufallsverfahren ausgewählt wurden (zu methodischen Einzelheiten vgl. Anhang A1) Die Interviews wurden von geschulten Interviewern des TNS-Infratest-Stabs mündlich-persönlich durchgeführt. Die Befragung erfolgte im Zeitraum von März bis Juni 2010. Der Beobachtungszeitraum für die berichtete „Weiterbildungsteilnahme in den zurückliegenden zwölf Monaten“ liegt also (abhängig vom individuellen Befragungszeitpunkt) zwischen April 2009 und Juni 2010. Zur sprachlichen Vereinfachung wird im Folgenden von der „Weiterbildungsteilnahme 2010“ gesprochen. Die Ergebnisse des AES stehen neben einer Reihe anderer Weiterbildungsstatistiken, die überwiegend Unterrichtsstunden und Belegungszahlen des Weiterbildungsangebots einzelner Bildungsträger dokumentieren. Bei einem Vergleich der unterschiedlichen Statistiken ist zu beachten, dass die jeweiligen Ziele und Möglichkeiten unterschiedlich sind. Der AES kann im Detail nicht dieselbe Trennschärfe aufweisen wie eine Trägerstatistik. Seine Stärken liegen vielmehr in zwei Charakteristika:

- Ausgangspunkt ist die einzelne Person und ihr Lernverhalten. Befragt werden dabei nicht nur Teilnehmende, sondern auch Nichtteilnehmer

⁵ Die europäischen Vorgaben konnten bis zum Stand von Dezember 2009 berücksichtigt werden. Der endgültige Stand von Anfang 2011 beinhaltet noch weitere Modifikationen.

an Weiterbildung.⁶ Lebensumstände und persönlicher Bildungshintergrund, Erwerbssituation und Teilnahmemotive – all dies kann einbezogen werden in die Analyse, wer welche Art von Weiterbildungsaktivität macht oder nicht macht.

- Zusammengefasst ergeben die berichteten Weiterbildungsaktivitäten ein umfassendes Bild des Weiterbildungsbereichs und seiner grundlegenden Strukturen in Deutschland. Dabei werden auch Bereiche erfasst, die aus der Sicht der Weiterbildungsanbieter leicht aus dem Blick geraten, wie z.B. die betriebliche Weiterbildung.

Das Fragenprogramm der AES-Erhebung umfasst folgende Themenbereiche:

- Hintergrunddaten zur Lebens- und Erwerbssituation der Person
- Bildungshintergrund: Bildungswege, Schulabschlüsse und Berufsbildungen
- Lernaktivitäten im Zeitraum der letzten zwölf Monate, gegliedert nach
 - regulären Bildungsgängen (*formal education*)
 - Weiterbildungsveranstaltungen (*non-formal education*)
 - Selbstlernen (*informal learning*)
- Beschreibung der identifizierten Lernaktivitäten nach verschiedensten Merkmalen wie Dauer, individuelle Kosten, Lernmethode, Einschätzung des Lernertrags
- Motive der Teilnahme, Gründe für Nichtteilnahme
- Informations- und Beratungsbedarf zur Weiterbildung
- Kompetenzen im Bereich Computer/Internet und Fremdsprachen

Der vorliegende Bericht geht auf alle diese Themen ein.

Überblick zum Aufbau des Berichts

Noch als Teil dieser Einführung folgt eine eher theoretisch orientierte Diskussion gesellschaftlicher und individueller Funktionen von Weiterbildung (vgl. Kap. 1.2). Die Ergebnisdarstellung ist dann in vier thematische Blöcke gegliedert:

- A Weiterbildungsbeteiligung
- B Strukturen des Weiterbildungsmarktes
- C Motive, Kosten und Erträge der Weiterbildung
- D Weiterbildung und andere Formen des Lernens Erwachsener

Berichtsteil A behandelt die Weiterbildungsbeteiligung der Bevölkerung im Erwerbsalter (18 bis 64 Jahre). Zentraler Indikator ist die „Teilnahmequote“, die in Kapitel 2 vorgestellt wird. Um sichtbar zu machen, welche Lernaktivitäten hinter der ausgewiesenen Weiterbildungsbeteiligung stehen, gibt Kapitel 2.3 einen Überblick über die Vielfalt der Lernformen und Lerninhalte, und Kapitel 2.4 unterscheidet drei grundlegende Typen oder Sektoren der Weiterbildung: die betriebliche Weiterbildung, die individuelle berufsbezogene und die nicht-berufsbezogene Weiterbildung. Auf dieser Basis kann die Weiterbildungsbeteiligung insgesamt nach drei sektorbezogenen Teilnahmequoten differenziert werden.

Kapitel 3 führt als weiteren Aspekt die zeitliche Dimension ein, also den zeitlichen Umfang der Weiterbildung und die einzelnen Komponenten des „Weiterbildungsvolumens“. Berücksichtigt man diese Dimension, so erhält das Bild der Weiterbildungsbeteiligung im Gruppen- und Ländervergleich eine Reihe neuer Akzente.

Soziale Unterschiede der Weiterbildungsbeteiligung im Vergleich verschiedener Bevölkerungsgruppen sind Gegenstand von Kapitel 4.

Der Ländervergleich kann erstmals systematisch in die Darstellung aufgenommen werden. Anders als in früheren Jahren liegen mittlerweile internationale Vergleichszahlen zur Weiterbildungsbeteiligung vor. Sie stammen aus den AES Pilot Surveys, die im Zeitraum von 2006 bis 2009 unter Koordination von Eurostat in 29 europäischen Ländern durchgeführt wurden. Auf der Grundlage einer vergleichenden Analyse für 16 ausgewählte Länder (Rosenblatt 2010) wird dieser Bericht zur Weiterbildungsbetei-

6 In diesem Bericht werden für die jeweils behandelten Personengruppen vorzugsweise geschlechtsneutrale Bezeichnungen oder -sensible Lösungen für die Leser/innen verwendet. Soweit dies sprachlich nicht möglich oder unüblich ist, werden die maskulinen Formen verwendet. Gemeint sind in diesem Fall immer beide Geschlechter. Dies dient der besseren Lesbarkeit der Texte, Tabellen und Grafiken.

gung im jeweiligen thematischen Kontext um einen internationalen Vergleich ergänzt (vgl. Kap. 2.5, Kap. 3.2 und Kap. 4.7). Die vergleichende Perspektive kann helfen, die deutschen Ergebnisse zu bewerten und weiterführende Fragen in den Blick zu bekommen.

Berichtsteil B zu „Strukturen des Weiterbildungsmarktes“ wechselt von der personen- zur systembezogene Analyseebene. Kapitel 5 behandelt zunächst die institutionellen Strukturen, und zwar im Sinne der Anteile verschiedener Anbieter- und Trägergruppen von Weiterbildung an der Gesamtheit der berichteten Lernaktivitäten. Kapitel 6, 7 und 8 gehen näher auf die drei Bildungssektoren ein, die zuvor in Kapitel 2.3 eingeführt wurden.

Während die ersten Berichtsteile sich auf das faktische Weiterbildungsverhalten beziehen, steht im dritten Berichtsteil C die subjektive Sicht der Betroffenen im Vordergrund. Es geht um Einstellungen und Einschätzungen, die den Hintergrund des Weiterbildungsverhaltens bilden. So behandelt Kapitel 9 Motive und Barrieren der Weiterbildungsteilnahme, Kapitel 10.1 die Transparenz des Bildungsangebots und Kapitel 12.1 subjektive Nutzenbewertungen der Weiterbildung. In thematischer Verbindung damit stehen Aspekte, in denen es um wieder um objektive Daten geht: zur Inanspruchnahme von Weiterbildungsberatung (Kap. 10.3), zu den individuellen Kosten der Weiterbildung (Kap. 11) und zum Erwerb von Zertifikaten (Kap. 12.3).

Der AES hat neben der Weiterbildung im engeren Sinne (*non-formal education*) ein breiteres Spektrum des Lernens im Erwachsenenalter (*adult learning*) im Blick. Der abschließende Berichtsteil D thematisiert verschiedene Aspekte. Kapitel 13 behandelt die Teilnahme Erwachsener an regulären Bildungsgängen (*formal education*) unter dem Gesichtspunkt der „*second chance*“, also der Wiederaufnahme des Lernens in einer zweiten Bildungsphase. Kapitel 14 behandelt das informelle Lernen, verstanden als Lernen außerhalb organisierter Bildungsangebote. Kapitel 15 behandelt Fernunterricht und E-Learning als übergreifende Lernformen, die im *formal, non-formal* oder *informal learning* eine Rolle spielen können. Schließlich folgt in Kapitel 16 der Teil des AES, in dem es nicht um Weiter-

bildungsverhalten geht, sondern um *outcomes*. Behandelt werden die Kompetenzen Erwachsener in zwei ausgewählten Feldern, nämlich dem Umgang mit Computer und Internet sowie der Kenntnis von Fremdsprachen.

Das abschließende Kapitel 17 fasst wichtige Ergebnisse der Untersuchung zusammen und gibt ein bewertendes Resümee.

1.2 Gesellschaftliche und individuelle Funktionen von Weiterbildung

Josef Hartmann und Helmut Kuwan

„Knowledge, skills and competences determine an individual's chances to succeed in the labour market and to have an active role in society. They are crucial for social cohesion as well as the competitiveness and innovative capacity of enterprises and the entire economy“ (Europäische Kommission 2008, S. 22). Mit diesen Worten unterstreicht die Europäische Kommission die große Bedeutung des Erwerbs von Wissen für den Einzelnen, für die Wirtschaft und für die Gesellschaft insgesamt.

Ähnlich werden in Deutschland im Nationalen Bildungsbericht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 2) drei zentrale Zieldimensionen für die Bildung insgesamt und damit auch für die Weiterbildung genannt:

- die individuelle Regulationsfähigkeit,
- gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit sowie
- Humanressourcen.

Erfolgreiche Weiterbildung kann einen Beitrag zu vielfältigen gesellschaftlichen und individuellen Funktionen leisten. Für den Einzelnen, d.h. die *teilnehmende Person*, kann die Teilnahme an Weiterbildung – insbesondere die an betrieblicher und die an berufsbezogener Weiterbildung – die Beschäftigungsfähigkeit und die wirtschaftliche Situation verbessern (vgl. hierzu etwas ausführlicher z.B. Becker/Hecken 2005; Büchel/Pannenberg 2004; OECD 2006). Konkret bedeutet dies zunächst einmal, dass die Wahrscheinlichkeit, erwerbstätig und nicht arbeitslos zu sein, steigen kann. So findet die Mehrzahl der Studien, die die Wirkung der Weiterbildungsteilnahme von Arbeitslosen untersuchen, einen positiven, d.h. die Beschäftigungschancen erhöhenden Effekt (vgl. Biewen u.a. 2006; Lechner/Miquel/Wunsch 2005; Schneider 2006; Schneider/Uhlendorf 2006). Für Erwerbstätige lässt sich feststellen, dass das Risiko von (zukünftiger) Arbeitslosigkeit verringert bzw. deren Dauer verkürzt wird.

Ist eine Person erwerbstätig, so ist in der Tendenz zu erkennen, dass Weiterbildung die Chance auf Einkommenszuwächse und auf Karrieresprünge erhöht, selbst wenn nicht alle empirischen Untersuchungen signifikante Effekte finden (vgl. z.B. Becker/Hecken 2005; Büchel/Pannenberg 2004; OECD 2006). Zudem zeigt eine vom Unternehmen finanzierte Teilnahme an Weiterbildung den Mitarbeitenden, dass das Unternehmen in sie investiert. Da die Kosten der Investition verloren wären, wenn die Mitarbeitenden nicht mehr dort beschäftigt sind, können sie dies als Hinweis darauf deuten, dass das Unternehmen mit ihnen plant. Darüber hinaus kann die Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung auch einen nicht monetären Leistungsanreiz (*incentive*) darstellen, dies insbesondere dann, wenn die Maßnahme als prestigeträchtig betrachtet wird. Beide Aspekte, die wahrgenommene Arbeitsplatzsicherheit und die „Incentivierung“, lassen sowohl eine höhere Arbeitszufriedenheit als auch mehr Motivation und Engagement erwarten.

Eine Weiterbildungsteilnahme kann der Verbesserung der beruflichen Situation dienen, sie kann aber auch dabei helfen, Wissen und Fähigkeiten zu erweitern, persönliche Interessen zu befriedigen, Spaß zu haben oder Leute kennenzulernen (vgl. Kap. 9.3). Insofern kann sie auch einen wichtigen Beitrag zur persönlichen außerberuflichen Entwicklung sowie zur persönlichen Lebenszufriedenheit leisten.

In wirtschaftlicher und gesamtgesellschaftlicher Hinsicht hilft eine hohe Weiterbildungsbeteiligung die Herausforderungen zu bewältigen, denen die moderne Gesellschaft gegenübersteht: der Gewährung von gesellschaftlichen Teilhabechancen für alle Bevölkerungsgruppen, der Bewältigung der Folgen des demographischen Wandels sowie dem Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft.

Die gesellschaftlichen Teilhabechancen des Einzelnen können sich über die oben genannten Effekte für die an Weiterbildung teilnehmenden Personen verbessern: Über die besseren Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt erhöht sich die finanzielle Ausstattung, was einerseits die Konsumgelegenheiten verbessert, andererseits die Möglichkeiten, am sozialen und kulturellen Leben teilzunehmen. Da mit verbesserten finanziellen Möglichkeiten zudem die Wahrscheinlichkeit sinkt, soziale Sicherungssysteme in Anspruch nehmen zu müssen, werden diese

auf der einen Seite entlastet, auf der anderen Seite profitieren sie und der Staat von Beitragszahlungen und Steuern. Im Aggregat ist zu erwarten, dass diese Wirkungen die soziale Integration und den gesellschaftlichen Zusammenhalt fördern, die soziale Ungleichheit reduzieren und helfen, (aktuelle und intergenerationale) Verteilungskonflikte zu vermeiden.

Sinkende Geburtenziffern und eine zunehmende Lebenserwartung bewirken in Deutschland einen Rückgang der Bevölkerung und deren Alterung. Mit diesen Entwicklungen einhergehend ist auch eine Alterung und Schrumpfung des Erwerbspersonenpotenzials zu erwarten (vgl. z.B. Prognos 1998). Simulationsstudien zeigen, dass es in den kommenden Jahren zu erheblichen Veränderungen des Arbeitskräfteangebots kommen wird (vgl. z.B. Bach u.a. 2009; Statistisches Bundesamt 2009). Dies betrifft sowohl den Umfang, d.h. die Zahl der Erwerbstätigen, als auch die Struktur – also beispielsweise die Qualifikationsstruktur –, die Zusammensetzung nach Geschlecht oder den Altersaufbau. Gleichzeitig ist bereits heute, zumindest in bestimmten Sektoren und Regionen, ein Fachkräftemangel festzustellen. Da angesichts dieser Entwicklungen davon auszugehen ist, dass in Zukunft ältere Erwerbspersonen zur Deckung des Arbeitskräftebedarfs zunehmend an Bedeutung gewinnen, ist es einerseits erforderlich, Anreize dafür zu schaffen, dass ein entsprechendes Arbeitsangebot vorhanden ist und genutzt wird. Andererseits sind Bedingungen zu schaffen, die gewährleisten, dass die Beschäftigungsfähigkeit älterer Menschen gefördert wird bzw. erhalten bleibt (vgl. Buck/Kistler/Mendius 2002, S. 88ff.; Tippelt u.a. 2009). Neben Älteren gibt es weitere wichtige Personengruppen, die, wenn über Aus- und Weiterbildung ihre Beschäftigungsfähigkeit verbessert wird, ebenfalls einen stärkeren Beitrag zur Deckung des Arbeitskräftebedarfs leisten können. Zu denken ist hier beispielsweise an Geringqualifizierte (vgl. Kap. 4.4) oder Personen mit Migrationshintergrund (vgl. Kap. 4.6).⁷

Ein qualifiziertes Arbeitskräfteangebot sicherzustellen ist aktuell umso wichtiger, als weitere Entwicklungen das Erwerbsleben verändern. So erhöht die Globalisierung über eine internationale Arbeitsteilung, aber auch über zunehmende Migration sowohl den wirtschaftlichen Wettbewerb als auch die Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt. Gleichzeitig sind eine zunehmende Technologisierung, rasche Veränderungen der Produktionsprozesse und eine Tertiärisierung festzustellen. Zu denken ist hier beispielsweise an die zunehmende Verbreitung und Nutzung von Innovationen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie (vgl. Kap. 16.1), die Entstehung einer *green economy* im Zuge der Gefahren der Klimawandels (vgl. CEDEFOP 2009) oder die Zunahme von Tätigkeiten im Gesundheits- und Pflegebereich. All diese Entwicklungen bewirken, dass alte Erwerbstätigkeiten und Märkte schrumpfen oder verschwinden und neue entstehen. Gleichzeitig ist eine Beschleunigung der Veränderungsprozesse festzustellen, was eine immer raschere Aktualisierung von Wissen und Qualifikationen erfordert.

Vor dem Hintergrund des beschriebenen gesellschaftlichen, demographischen, technischen und organisatorischen Wandels, verbunden mit neuen Arbeits- und Organisationsformen, der Dezentralisierung und Verlagerung von Kompetenzen, der stärkeren Wissensbasierung von Arbeitstätigkeiten sowie der schnelleren Veralterung von Wissen kommt dem Konzept des lebenslangen Lernens eine zentrale Bedeutung zu. An die Stelle der klassischen altersdifferenzierten Dreiteilung des Arbeitnehmerlebensverlaufs in die Bereiche Erstausbildung, Arbeit und Rente muss eine altersintegrierte Perspektive treten: Lernen findet während des gesamten Lebenszyklus statt (vgl. z.B. Baltes 2001). Die soziologische Lebensverlaufsforchung (vgl. Mayer 2001) spricht in diesem Zusammenhang von einer Auflösung der Dreiteilung in Bildung, Erwerbs- und Nacherwerbsphase und identifiziert hierin einen Aspekt der „De-Standardisierung“ des Lebensverlaufs.

Im Hinblick auf das Konzept des lebenslangen Lernens ist eine doppelte Strategie zu berücksichtigen: Zum einen ist quasi präventiv sicherzustellen, dass optimale Bedingungen mit dem Ziel geschaffen werden, es den Erwerbspersonen zu ermöglichen,

7 Eine weitere wichtige Gruppe sind Frauen. Hier stehen häufig allerdings weniger Probleme im Aus- und Weiterbildungsbereich im Vordergrund als vielmehr die Frage der Vereinbarkeit von Beruf und Familie.

ihre Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten. Zum anderen sind Möglichkeiten zu betrachten, die jeweils die Anpassung der Qualifikation erlauben. Der erstgenannte Aspekt verweist darauf, dass eine abgeschlossene berufliche Ausbildung als Voraussetzung für den Arbeitsmarktzugang zunehmend wichtiger wird. Junge Erwachsene, die nicht über einen gesellschaftlich definierten Mindeststandard verfügen, haben deutlich geringere Teilhabechancen bezüglich Beschäftigung und beruflicher (Weiter-) Bildung, aber auch in Bezug auf das wirtschaftliche und gesellschaftliche Leben. Der zweitgenannte Aspekt verweist auf die Relevanz, die den Möglichkeiten zu (beruflicher) Weiterbildung zukommt. Bedingungen für die Umsetzung des „Lebenslang-lebensweit-Ansatzes“ (vgl. z.B. Wingerter 2004), auf dem das Konzept des Lebenslangen Lernens basiert, sind sowohl auf institutioneller Ebene als auch aufseiten der Arbeitgeber und Arbeitnehmer anzusiedeln.

- Auf institutioneller Ebene ist beispielsweise an Regelungen zu denken, die die Durchlässigkeit und Kombinierbarkeit von Bildungswegen erleichtern, oder an die Bereitstellung von gezielten Informations- und Beratungsangeboten zu Weiterbildung, um das Matching zwischen Arbeitsangebot und -nachfrage zu verbessern.
- Auf betrieblicher Seite sind z.B. personalpolitische Entscheidungen und arbeitstechnische und -organisatorische Aspekte anzusprechen, wie Personalentwicklungsstrategien oder Laufbahnplanung, um dem Phänomen begrenzter Tätigkeitsdauer entgegenzuwirken. Ebenfalls ist an die Schaffung lernfördernder Arbeitsstrukturen und -prozesse zu denken, z.B. durch die Reduzierung von Arbeitsbelastungen, die Anpassung der Leistungsanforderungen oder die Schaffung lernanregender Bedingungen.
- Aufseiten der Arbeitnehmer sind exemplarisch die Bereitschaft zu lernen, die Eigenverantwortung und -initiative dafür, aber auch die Lernkompetenz zu nennen. Diesbezüglich ist zu berücksichtigen, dass die mit der beruflichen Erstausbildung zusammenhängende Platzierung am Arbeitsmarkt einen deutlichen Einfluss auf die weitere Erwerbskarriere hat (vgl. z.B. Mayer/Blossfeld 1990).

Zu berücksichtigen ist, dass eine Ausweitung des Lernens nur bei bestimmten Bevölkerungsgruppen für die dauerhafte Bewältigung der beschriebenen Herausforderungen nicht ausreicht. Vielmehr ist es erforderlich, die sozial ungleiche Verteilung des Wissenserwerbs zu reduzieren. Nur so kann die Basis für die sozial integrierte Wissensgesellschaft geschaffen werden. Entsprechend formuliert auch die Europäische Kommission: „Increasing participation in adult learning and making it more equitable is crucial“ (Europäische Kommission 2006, S. 6). In diesem Kontext sind auch die Chancen bedeutsam, die sich gerade für „Bildungsferne“ durch eine Verknüpfung non-formalen und informellen Lernens bieten, wie z.B. im Rahmen des Modells der modularen beruflichen Nachqualifizierung (vgl. Kuwan 2006). Auch vor diesem Hintergrund ist ein Gesamtblick auf die verschiedenen Arten des Lernens Erwachsener, wie ihn der AES ermöglicht, wichtig.

Teil A:
Weiterbildungsbeteiligung

2. Weiterbildungsbeteiligung – und welche Lernaktivitäten dahinter stehen

2.1 Konzepte und Definitionen

Die Weiterbildungsbeteiligung hat Eingang in bildungspolitische Programme gefunden. Sowohl auf europäischer Ebene (vgl. Europäischer Rat 2009) als auch auf nationaler, deutscher Ebene (vgl. BMBF 2008a) ist eine steigende Weiterbildungsbeteiligung zum politischen Ziel erklärt worden. Darauf soll später genauer eingegangen werden. An dieser Stelle ist lediglich von Bedeutung, dass damit auch statistisch fundiertes Wissen erforderlich wird: Zahlen und Analysen zur Höhe der tatsächlichen Weiterbildungsbeteiligung.

Es ist nicht selbstverständlich, dass solche Zahlen vorliegen. Die Schwierigkeiten liegen auf verschiedenen Ebenen:

- „Weiterbildungsbeteiligung“ ist ein Konstrukt, mit geringer Fundierung in bildungswissenschaftlichen Theorien und erheblichen Unschärfezonen (vgl. Kuper 2008a).
- Aus sozialwissenschaftlicher Sicht geht es um die „Messung“ eines gesellschaftlichen Sachverhalts von hoher Komplexität. Für die statistische Erfassung der Weiterbildungsbeteiligung gibt es sehr unterschiedliche Konzepte, sei es in Bezug auf das einbezogene Spektrum von Lernformen oder den verwendeten Referenzzeitraum oder die einbezogenen Altersgruppen der Bevölkerung. (vgl. hierzu mehrere Beiträge über „Berichtskonzepte auf dem Prüfstand“ in Gnahs/Kuwan/Seidel 2008).
- Methodisch sind anspruchsvolle Datenerhebungen gefordert, wobei es auch gelingen muss, den Auskunftspersonen verständlich zu vermitteln, was sie als Weiterbildungsaktivität berichten sollen.
- Last but not least ist es auch politisch nicht selbstverständlich, dass Regierungen Datenerhebungen in Auftrag geben, die es ermöglichen, den Grad der Realisierung politischer Ziele zu überprüfen und kritisch zu diskutieren.

Bevor in diesem Bericht Ergebnisse zur Weiterbildungsbeteiligung vorgestellt werden, sollen vorab die statistischen Konzepte erläutert werden, die sozusagen das Instrumentarium der Analyse bilden. Neben der Weiterbildungsbeteiligung selbst sind dabei insbesondere die „Lernaktivitäten“ (*learning activities*) von Bedeutung.

„Weiterbildungsbeteiligung“

Die Weiterbildungsbeteiligung der Bevölkerung ist in politischer wie statistischer Hinsicht ein interessantes Konzept. Es bedeutet, dass der Weiterbildungsbereich nicht von den Bildungsinstitutionen, sondern von den Individuen her gesehen wird. Beschrieben wird nicht das Bildungsangebot der Weiterbildungsträger, sondern das individuelle Weiterbildungsverhalten. Dies ist ein Perspektivenwechsel, der heute für die Bildungsberichterstattung insgesamt bestimmend ist (vgl. Baethge/Wiek 2008, S. 193). Für den Weiterbildungsbereich ist er von besonderer Bedeutung. Der Grund liegt in der großen Heterogenität des Lernens (Inhalte, Lernformen und institutioneller Rahmen) im Erwachsenenalter. Ein statistisches Gesamtbild über diesen Bildungsbereich zu gewinnen, ist nur aus der Perspektive der Individuen möglich.

Ausgangspunkt sind individuelle „Lernaktivitäten“, die dem Bereich der Weiterbildung zuzuordnen sind. Der „Adult Education Survey“ (AES) – ebenso wie vorher das „Berichtssystem Weiterbildung“ (BSW) – fragt bei der individuellen Person nach dem Vorkommen von definierten Lernaktivitäten im Beobachtungszeitraum der zurückliegenden zwölf Monate. Die „Weiterbildungsbeteiligung“ ist der prozentuale Anteil von Personen, bei denen solche Lernaktivitäten nach eigener Angabe vorkamen.

Genau genommen geht es im europäischen Berichtskonzept des AES – und dies ist ein gewisser Unterschied zum vorherigen BSW – um Lernaktivitäten, die dem „non-formalen Lernen“ im Erwach-

senenalter zuzuordnen sind. Maßgebliche begriffliche Grundlage ist die internationale *Classification of learning activities* (European Commission/Eurostat 2006) mit ihrer Unterscheidung von *formal*, *non-formal* und *informal learning*.

DEFINITION

Als *non-formal* werden Bildungsaktivitäten bezeichnet, die außerhalb der regulären Bildungsgänge von Schule, Berufsausbildung und Hochschule stattfinden (*formal education*), die aber doch mit einer definierten Lehrer-Lerner-Beziehung einhergehen und in irgendeiner Weise organisiert (im Unterschied zum *informal learning*) sind.

Dem liegt eine andere Begriffslogik zugrunde als dem deutschen Wort „Weiterbildung“, das eher den Bildungverlauf im Blick hat („nach Erstausbildung folgt Weiterbildung“).⁸ Dies hat theoretisch sicherlich wichtige Implikationen. Praktisch gibt es jedoch ausreichend große Überschneidungen zwischen beiden Herangehensweisen. Konstituierend für die *non-formal education* ist ein gewisser Grad an Organisiertheit – die Maßnahme wird also von jemandem angeboten, sie hat in der Regel einen Namen, sie hat Anfang und Ende. Mit anderen Worten: es handelt sich bei der gemeinten Lernaktivität um eine „Bildungs- oder Weiterbildungsveranstaltung“. Zwar wird sie in der europäischen Fragebogenvorlage nicht so genannt. Vielmehr wird etwas umständlich gesagt, es gehe um „Teilnahme an einer der folgenden Aktivitäten in der Absicht, Kenntnisse oder Fähigkeiten in einem beliebigen Bereich (einschließlich Hobbies) zu verbessern“. Die Aktivitäten werden dann aber als Kategorisierung von Veranstaltungsarten erfragt. Diese lauten in der deutschen Übertragung des AES 2010:

1. Kurse und Lehrgänge;
2. Kurzzeitige Bildungs- oder Weiterbildungsveranstaltungen, also Vorträge, Schulungen, Seminare oder Workshops;

3. Schulungen am Arbeitsplatz, d.h. Unterweisungen oder Trainings durch Vorgesetzte, durch Kolleg/inn/en, durch Trainer/innen oder auch entsprechende Medien-Lernprogramme;
4. Privatunterricht in der Freizeit, z.B. Fahrstunden für den Führerschein, Trainerstunden im Sport, Musikunterricht, Nachhilfeunterricht und Ähnliches.

Es erscheint für die deutschsprachige Berichterstattung daher vertretbar und im Sinne einer allgemeinen Verständlichkeit richtig, den Terminus „Teilnahme an non-formalem Lernen“ zu vermeiden und stattdessen von „Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen“ zu sprechen.⁹

Die vier Kategorien von Veranstaltungsarten sind sicher nicht ganz trennscharf und überschneidungsfrei. Das stellt aber nicht wirklich ein Problem dar. Worauf es ankommt, ist, dass die Veranstaltungsarten zusammengenommen das Feld von Erwachsenenlernen abstecken – und zwar europäisch einheitlich –, das als „Teilnahme an Weiterbildung“ erfasst werden soll.¹⁰

Wie jede definitorische Abgrenzung, so kann auch diese kritisch diskutiert werden. So wird „Privatunterricht in der Freizeit“ (Kategorie 4) im deutschen Sprachgebrauch nicht unbedingt als „Weiterbildung“ gesehen. Tatsächlich ist es aber eine wichtige Form von Lernen im Erwachsenenalter, und so scheint es sinnvoll, an dieser Stelle der internationalen Klas-

⁹ Dies gilt in Verbindung mit der Eingrenzung auf die Altersgruppe der 18- bis 64-Jährigen. Bei Kindern und Jugendlichen gibt es *non-formal education* etwa in der Form außerschulischer Bildungsaktivitäten oder bezahlten Nachhilfeunterrichts.

¹⁰ Im deutschen AES-Interview werden die vier Veranstaltungskategorien zunächst gemeinsam anhand einer vorgelegten Liste durch Beispiele erläutert. Dadurch hat man das gesamte mögliche Spektrum von Aktivitäten vor Augen. Die anschließende Frage, ob man eine oder mehrere Aktivitäten dieser Art in den zurückliegenden zwölf Monaten ausgeübt habe, wird jedoch einzeln für jede der vier Veranstaltungskategorien gestellt. Innerhalb jeder Kategorie können bis zu drei Aktivitäten genannt werden. Jede genannte Weiterbildungsaktivität muss durch eine stichwortartige Beschreibung des jeweiligen Themas oder Gebiets spezifiziert werden, womit dann im technischen Sinne eine „Lernaktivität“ fixiert ist. Man kann diesen Fragenblock als die „Screening-Fragen“ zur Erfassung der Weiterbildungsbeteiligung bezeichnen. Wegen seiner Bedeutung für das gesamte Messverfahren ist er in Anhang A2 im Wortlaut wiedergegeben.

⁸ Zum Verhältnis von „deutschen und europäischen Begriffswelten“ im Bereich von Weiterbildung und *adult learning* vgl. Gnahs (2008) und eine Reihe anderer Autoren in Gnahs/Kuwan/Seidel (2008).

sifikation zu folgen und unser Begriffsverständnis entsprechend zu erweitern. Die „Schulungen am Arbeitsplatz“ (Kategorie 3) können sehr unterschiedlich organisiert sein und sind daher keine eindeutige Veranstaltungsart. Möglicherweise können sich hier „non-formale“ (organisierte) und „informelle“ (weniger organisierte) Lernformen vermischen. Dies kann man aber sogar als Vorteil sehen. Für die betriebliche Weiterbildung ist es wichtig, auch solche arbeitsplatznahen Lernangebote einzubeziehen, die nicht als „Kurs“ oder „Seminar“ organisiert sind.

Der zentrale Indikator der „Weiterbildungsbeteiligung“ bezieht sich auf die dargestellten Lernaktivitäten. Er ist ein Maß der „Reichweite“ von Weiterbildung in der Bevölkerung. Das heißt: Er drückt aus, welcher Anteil der Bevölkerung (oder einer Teilgruppe der Bevölkerung) im Laufe eines Jahres an Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen hat. Welcher Art die jeweilige Weiterbildungsaktivität ist, bleibt zunächst außer Betracht. Die Höhe der Weiterbildungsbeteiligung ist für sich genommen jedoch eine Maßzahl mit begrenztem Informationswert. Sie muss ergänzt werden um genauere Informationen darüber, welche Art von Lernaktivitäten sich hinter der ausgewiesenen Teilnahmequote verbergen.¹¹

11 Dies ist auch die Voraussetzung dafür, dass weitergehende Fragen nach Wirkungen und Erfolg von Weiterbildung sinnvoll diskutiert werden können. Mit Blick auf den Erfolg von Weiterbildung ist zu beachten, dass es eine Verkürzung wäre, hohe Teilnahmequoten per se als positiv anzusehen, auch wenn bei manchen internationalen Vergleichen der letzten Jahre dieser Eindruck entstehen könnte. So wird zu Recht gefordert, ergänzend zu dem wichtigen deskriptiven Überblick, den Teilnahmequoten bieten, Erfolgskennziffern in der Weiterbildung zu identifizieren, die sich auf möglichst konkret benennbare, individuell und gesellschaftlich positive Funktionen von Weiterbildung beziehen, und diese zu untersuchen (vgl. Kuwan 2004, S. 217f.). Im AES-Rahmen wird versucht, dem Rechnung zu tragen, indem Motive der Teilnahme und subjektive Nutzenbewertungen der einzelnen Weiterbildungsaktivität erfragt werden (vgl. Kap. 9 und Kap. 12). In der Arbeitsmarktforschung wird versucht, Wirkungen von Weiterbildung über objektive Nutzen-Indikatoren zu bestimmen. Im Zusammenhang mit Arbeitslosigkeit ist der wesentliche Nutzen-Indikator etwa die Wiedereingliederung in die Erwerbstätigkeit – dies erfordert allerdings andere Forschungsdesigns als sie dem AES zugrundeliegen (vgl. Kap. 4.5).

Dies erfordert eine zweite, auf die einzelne Weiterbildungsaktivität bezogene Fragen- und Analyseebene.

„Lernaktivitäten“ oder „Teilnahmefälle“ als eigene Analyseebene

Eine Person, die nach dem beschriebenen Vorgehen als „Weiterbildungsteilnehmer/in“ klassifiziert ist, kann im Laufe von zwölf Monaten an mehr als einer Weiterbildungsaktivität teilgenommen haben. Das können Aktivitäten in unterschiedlichen Feldern und Formen sein. Man kann etwa an betrieblicher Weiterbildung teilgenommen haben und außerdem an Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung.

Die einzelne Lernaktivität ist die Schnittstelle zwischen der individuellen Perspektive (dem Weiterbildungsverhalten der Person) und der institutionellen Perspektive der Weiterbildungsanbieter. Die Teilnahmestatistiken der Anbieter beziehen sich genau genommen nicht auf Personen, sondern auf „Teilnahmefälle“ (auch als Zahl der „Belegungen“ ausgewiesen). Wenn beispielsweise in der Volkshochschul-Statistik eine bestimmte Zahl von Teilnehmenden in einem bestimmten Bezugsjahr ausgewiesen ist, so ist es sehr wahrscheinlich, dass darin eine – unbekannte – Zahl von Teilnehmenden mehrfach gezählt ist (z.B. bei Belegung von Frühjahrskurs und Herbstkurs oder Wahrnehmung verschiedener Kursangebote). Gleichwohl sind diese Statistiken natürlich eine wichtige Informationsquelle. Sie beschreiben das Weiterbildungsangebot anhand von Nachfrage- oder Nutzungszahlen.

In einer Bevölkerungsbefragung zur Weiterbildung sind die berichteten Lernaktivitäten die jeweiligen Teilnahmefälle. Zwar ist anzunehmen, dass die befragte Person die jeweilige Aktivität nicht unbedingt genauso abgrenzt und zählt wie ein Weiterbildungsanbieter es in seiner Teilnahmestatistik tun würde – also ob sie zum Beispiel die Teilnahme an einem Folgekurs als neue Aktivität wertet oder beide Kursetappen als eine Lernaktivität wertet. So bleibt die Gegenüberstellung entsprechender Zahlen aus einer Individualbefragung wie dem AES und aus den Anbieterstatistiken notwendigerweise mit Unsicherheiten behaftet (vgl. Kap. 5). Grundsätzlich aber bilden die in einer Bevölkerungsstichprobe berichteten Lernaktivitäts-

ten zusammengenommen das ab, was man als das „Weiterbildungsgeschehen“ in Deutschland bezeichnen kann.

Die Daten ermöglichen damit einen Wechsel der Perspektive: von der personenbezogenen Ebene der „Weiterbildungsbeteiligung“ zur systembezogenen Ebene der „Strukturen der Weiterbildung“.

Wie stellt sich dies in den Daten des AES 2010 konkret dar? Zu jeder der vier Kategorien von Weiterbildungsveranstaltungen können die Befragten bis zu drei Lernaktivitäten angeben. Das mögliche Maximum läge damit bei zwölf berichteten Aktivitäten pro Person. Die tatsächliche Zahl berichteter Lernaktivitäten liegt, wie Tabelle 1 zeigt, niedriger. Etwa die Hälfte der Befragten, die in den letzten zwölf Monaten an Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen haben, nennt lediglich eine Aktivität, ein Viertel nennt zwei Aktivitäten und immerhin ein weiteres Viertel drei und mehr verschiedene Aktivitäten. Der Durchschnitt pro Teilnehmer/in liegt bei 2,0 berichteten Weiterbildungsaktivitäten im Zeitraum der letzten zwölf Monate.

1 Aktivität	48%
2 Aktivitäten	26%
3 Aktivitäten	14%
4 Aktivitäten	5%
5 Aktivitäten	3%
6 Aktivitäten	3%
7 Aktivitäten	1%
8–12 Aktivitäten	0%
Gesamt	100%
Durchschnitt pro Teilnehmer/in: 2,0 Weiterbildungsaktivitäten	

Tabelle 1: Anzahl berichteter Lernaktivitäten pro Weiterbildungsteilnehmer/in (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

Jede berichtete Weiterbildungsaktivität wird anhand eines standardisierten Merkmalskatalogs genauer beschrieben (vgl. Tab. 2). Für zwei Aktivitäten wird die Langfassung des Merkmalskatalogs abgefragt, für weitere zwei Aktivitäten eine verkürzte Fassung, um die Interviewbelastung in Grenzen zu halten. Die Auswahl der zu beschreibenden Aktivitäten aus der Gesamtzahl der berichteten Aktivitäten erfolgt nach

Zufallsverfahren, so dass systematische Auswahldefekte vermieden werden.

Die wichtigsten Informationen liegen damit für vier Lernaktivitäten vor, sofern im individuellen Fall so viele Aktivitäten genannt wurden.¹² Dies führt zu einem hohen Maß an Vollständigkeit der Information über das individuelle Weiterbildungsverhalten: Nur rund fünf Prozent der berichteten Lernaktivitäten bleiben ohne eine genauere Beschreibung.

Solange die Analyse auf der Ebene der Lernaktivitäten bleibt („Struktur der Weiterbildung“), ist eine Zufallsauswahl aus der Gesamtheit der berichteten Lernaktivitäten unproblematisch. Die Vollständigkeit der Information über alle berichteten Lernaktivitäten ist dann wichtig, wenn auf dieser Basis das individuelle Weiterbildungsverhalten beschrieben werden soll (womit man auf die personenbezogene Analyseebene zurückkehrt). Die wichtigsten Fragestellungen sind hier:

- Kommt bei der jeweiligen Person ein bestimmter Typ von Weiterbildung vor, etwa die Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung? Diese Frage kann zuverlässig nur beantwortet werden, wenn die dafür erforderliche Information für möglichst alle Weiterbildungsaktivitäten dieser Person vorliegt (vgl. Kap. 2.4).
- Wie kumuliert der Zeit- und Kostenaufwand für Weiterbildung, der zunächst für die einzelne Weiterbildungsaktivität erfragt wird, über alle individuell berichteten Aktivitäten im Laufe eines Jahres? Der „Zeitaufwand für Weiterbildung pro Jahr“ (vgl. Kap. 3) oder die „Ausgaben für Weiterbildung pro Jahr“ (vgl. Kap. 11) sind die wichtigsten Beispiele für diese Art von Maßzahlen.

12 Damit geht der deutsche AES 2010 über die europäischen Anforderungen für den AES hinaus. Dort werden lediglich zwei ausgewählte Aktivitäten genauer beschrieben. Die deutsche Entscheidung für eine Beschreibung von vier Aktivitäten erhöht die Qualität der inhaltlichen Ergebnisse.

	Aktivitäten 1–2	Aktivitäten 3–4
Veranstaltungsart	x	x
Thema/Gebiet	x	x
beruflicher vs. anderer Teilnahmegrund	x	x
Bezeichnung der Aktivität	x	x
Dauer	x	x
Unterrichtsstunden	x	x
Erwerbsstatus bei bzw. vor Beginn der Aktivität	x	x
während der Arbeitszeit? Freistellung?	x	x
betriebliche Anordnung?	x	x
Teilnahmemotive	x	–
Anbieter/Durchführung durch...	x	–
Zertifikat	x	–
individuelle Kosten	x	x
Kostenbeitrag anderer Stellen	x	–
Unterrichts- bzw. Lernformen	x	–
Zufriedenheit/Unzufriedenheit	x	–
Nutzenbewertung	x	–
Nutzen im Einzelnen	x	–

Tabelle 2: Merkmalskatalog zur Beschreibung der Weiterbildungsaktivitäten im AES 2010
(Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

2.2 Teilnahme an Weiterbildung insgesamt

Im Jahr 2007 betrug die Teilnahmequote an Weiterbildung insgesamt 43 Prozent nach der BSW-Erhebung und 44 Prozent nach der erstmalig durchgeführten AES-Erhebung (Rosenblatt/Bilger 2008). Mehr als vier von zehn Erwachsenen im Alter von 19 bis 64 Jahren haben also im zurückliegenden Jahr an Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen.

Im AES 2010 gibt es gegenüber dem AES 2007 kleinere Modifikationen in Bezug auf die Abfrage der Weiterbildungsbeteiligung, doch ist die Vergleichbarkeit der Teilnahmequoten davon nicht beeinträchtigt. Auch die leichte Erweiterung der Untersuchungsgruppe auf die 18-Jährigen verändert die Gesamtzahlen nicht.

Nach den neuen AES-Daten von 2010 haben 42 Prozent der Bevölkerung in der Altersgruppe

der 18- bis 64-Jährigen im vorangegangenen Jahr an Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen. Die Weiterbildungsbeteiligung liegt demnach um zwei Prozentpunkte niedriger als drei Jahre zuvor.

„Ursachen“ eines solchen Trends sind in der Regel nicht eindeutig festzustellen, sondern nur interpretativ zu erschließen. Im vorliegenden Fall ist die zeitliche Platzierung der Erhebung sicherlich von Bedeutung. Die Befragung erfolgte im Zeitraum von März bis Juni 2010, der Referenzzeitraum für die berichtete „Weiterbildungsteilnahme in den zurückliegenden zwölf Monaten“ liegt also je nach individuellem Befragungszeitpunkt zwischen April 2009 und Juni 2010. Dies war die Zeit der wirtschaftlichen Krise mit ihrem deutlichen Wirtschaftsabschwung im Jahr 2009 und den Erholungstendenzen im ersten Halbjahr 2010.

Es ist zu erwarten, dass eine wirtschaftliche Sondersituation wie diese sich auf das Weiterbildungs-

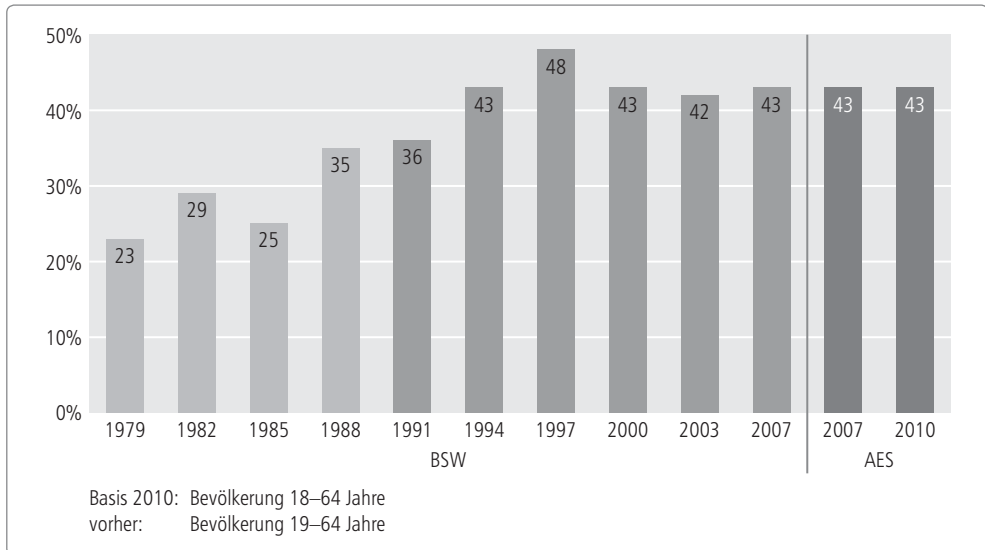


Abbildung 1: Weiterbildungsteilnahme 1979–2010: Westdeutschland (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

geschehen auswirkt, und zwar als einschränkende Rahmenbedingung. Daneben mag es zwar auch kriseninduzierte neue Nachfrage geben (vgl. Gnahn 2010a). Insgesamt wäre es aber eine plausible Annahme, dass die Unternehmen in einer wirtschaftlich schwierigen Situation auf Kosteneinsparungen achten und insofern auch Weiterbildungsaktivitäten begrenzt werden. Tatsächlich zeigen die AES-Ergebnisse, dass der leichte Rückgang der Weiterbildungsbeteiligung im Sektor der betrieblichen Weiterbildung zu verorten ist (vgl. Kap. 2.4 und 4.1).

Vor diesem Hintergrund kann man das Ergebnis auch so bewerten, dass sich die Weiterbildungsaktivität in Deutschland in der wirtschaftlichen Krise bemerkenswert stabil gezeigt hat. Dieser Eindruck wird noch verstärkt, wenn man regional differenziert. Der Rückgang der Weiterbildungsbeteiligung ist auf die ostdeutschen Länder begrenzt – der Wert sinkt hier von vorher 47 Prozent auf jetzt 41 Prozent. In den westdeutschen Ländern dagegen bleibt die Quote der Weiterbildungsbeteiligung unverändert bei 43 Prozent.

Nimmt man die Zahlen aus den vorangegangenen BSW-Erhebungen hinzu, lässt sich die Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland über einen längeren Zeitraum darstellen. Für die

westdeutschen Länder liegt eine Zeitreihe über nunmehr drei Jahrzehnte vor, von 1979 bis 2010. Für die ostdeutschen Länder und damit auch für das Bundesgebiet insgesamt liegen BSW-Zahlen seit 1991 vor.¹³

Der Trendverlauf in Westdeutschland (vgl. Abb. 1) zeigt zwei Phasen:

- Die erste Phase, die von Ende der 1970er bis in die zweite Hälfte der 1990er Jahre reicht, ist durch einen deutlichen und fast stetigen Anstieg der Weiterbildungsbeteiligung gekennzeichnet. Ausgehend von 23 Prozent im Jahr 1979 stieg die Teilnahmequote bis auf 48 Prozent im Jahr 1997.
- Die Entwicklung danach (zweite Phase) zeigt, dass eine zunehmende Weiterbildungsbeteiligung nicht selbstverständlich oder eine Art Automatismus ist. Die Teilnahmequote im Jahr 2000 ging auf den Stand von 1994 zurück und blieb in den Folgejahren bis heute weitgehend konstant auf dem Niveau von etwa 43 Prozent.

13 Berlin-West ist bis 1988 den westdeutschen Ländern zugeordnet. Nach der Wiedervereinigung wird Berlin insgesamt den ostdeutschen Ländern zugerechnet.

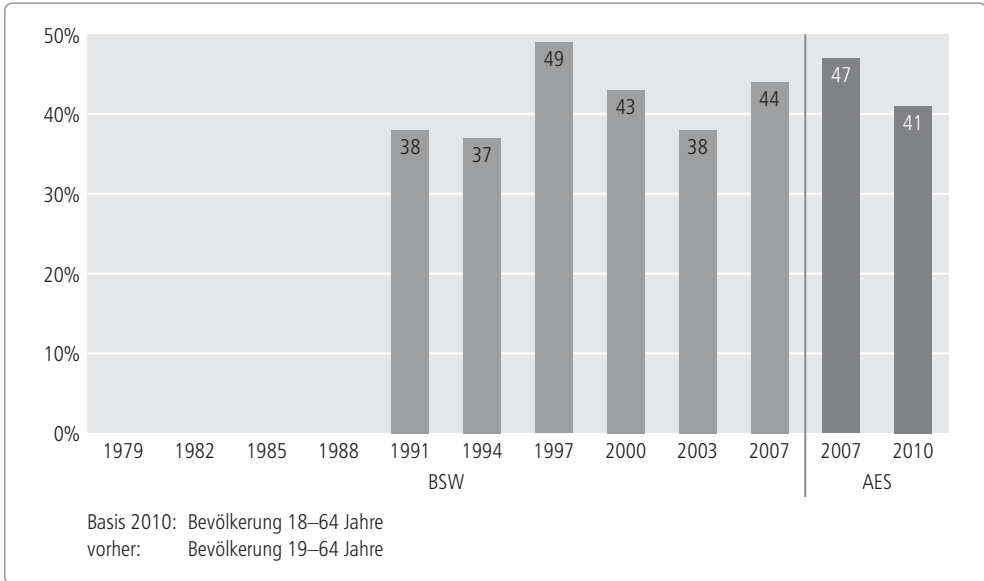


Abbildung 2: Weiterbildungsteilnahme 1991–2010: Ostdeutschland (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

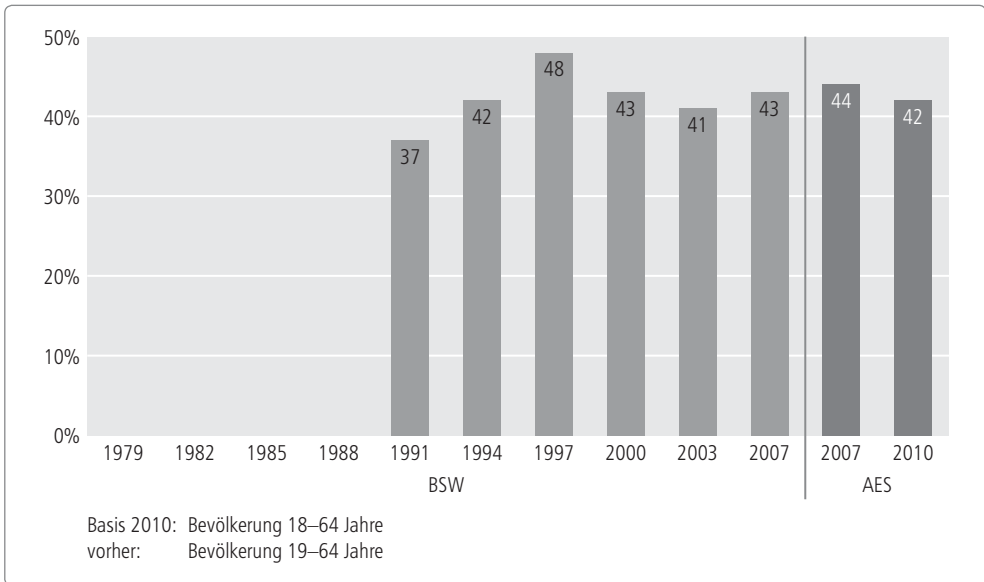


Abbildung 3: Weiterbildungsteilnahme 1991–2010: Bundesgebiet (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

Den Trendverlauf für die ostdeutschen Länder und das Bundesgebiet, beginnend im Jahr 1991, zeigen die Abbildungen 2 und 3.

- Die Weiterbildungsbeteiligung in den ostdeutschen Ländern liegt etwa auf demselben Niveau wie in den westdeutschen Ländern, weist jedoch eine geringere Stabilität auf. Dies dürfte bedingt sein durch Auswirkungen staatlicher Förderprogramme ebenso wie durch eine geringere wirtschaftliche Stabilität der Unternehmen. Zuletzt, im Jahr 2007, war die Teilnahmequote angestiegen und lag leicht oberhalb des westdeutschen Niveaus. Nun, im Jahr 2010, weisen die AES-Zahlen einen deutlichen Rückgang von 47 Prozent auf 41 Prozent aus.
- Die bundesweiten Zahlen entsprechen wegen des stärkeren Bevölkerungsgewichts der westdeutschen Länder eher dem westdeutschen Trendverlauf. Der aktuelle Rückgang im Osten ist jedoch so deutlich, dass er sich auch in den bundesweiten Zahlen für 2010 niederschlägt. Die Quote der Weiterbildungsbeteiligung bundesweit ist daher von 44 Prozent im Jahr 2007 auf 42 Prozent im Jahr 2010 zurückgegangen.

Der Rückgang der Weiterbildungsbeteiligung ist in Zusammenhang mit der Wirtschaftskrise nicht als dramatisch zu sehen. Der aktuelle Trend bedeutet jedoch, dass es schwieriger werden wird, die Zielvorstellungen der Bundesregierung auf diesem Feld zu erreichen.

Die Bundesregierung hat im Jahr 2008 eine „Konzeption für das Lernen im Lebenslauf“ verabschiedet (BMBF 2008a). Darin ist ein Bündel von Maßnahmen zusammengestellt, die dem bildungspolitischen Ziel einer steigenden Weiterbildungsbeteiligung dienen sollen. Für das angestrebte Niveau der Weiterbildungsbeteiligung sind konkrete Zielmarken genannt, die bis zum Jahr 2015 erreicht werden sollen:

- Die Beteiligungsquote insgesamt soll von 43 Prozent zum damaligen Zeitpunkt auf 50 Prozent steigen.
- Besonderes Augenmerk soll der Förderung von Geringqualifizierten gelten. In dieser Gruppe soll die Beteiligungsquote von 28 Prozent zum damaligen Zeitpunkt auf 40 Prozent steigen.

- Grundlage dieser Ziel-Kennziffern sind die Definitionen und Daten zur Weiterbildungsbeteiligung aus dem BSW (bis 2007) bzw. dem nachfolgenden AES (ab 2007). Der AES wird demnach die Zahlen zu liefern haben, mit denen die weitere Entwicklung zu beobachten sein wird.¹⁴

2.3 Weiterbildung: Vielfalt der Lernformen und Inhalte

Wenn wir von Weiterbildung sprechen, so ist dies ein Oberbegriff für sehr heterogene Lernaktivitäten im Erwachsenenalter. Das kann von dem Besuch eines zweistündigen Vortrags bis zu einem zweijährigen Lehrgang reichen. Es kann sich um eine arbeitsplatznahe Qualifizierung im Betrieb ebenso wie um den Besuch einer Vortragsreihe aus persönlichem Interesse an einem bestimmten Thema handeln. All diese Aktivitäten gehen in die Quote der „Weiterbildungsbeteiligung“ ein.

Auf dieser allgemeinen Ebene stehen zu bleiben, hätte daher nur einen begrenzten Informationswert. Die Daten des AES (wie vorher bereits die des BSW) ermöglichen jedoch Differenzierungen. Im Interview wird nicht pauschal nach Weiterbildung gefragt, vielmehr werden einzelne „Lernaktivitäten“ identifiziert und genauer beschrieben. Das Vorgehen und die verfügbaren Informationen wurden oben in Kapitel 1 bereits dargestellt. Die Analyse kann sich auf eine Zahl von 4.678 genauer beschriebenen Lernaktivitäten stützen.¹⁵

Die folgende Darstellung wählt zunächst eine Reihe von Aspekten aus, die das Spektrum der erfassten Lernaktivitäten und damit auch die Vielfalt oder Heterogenität von Formen und Inhalten der Weiterbildung deutlich machen. Weitere Aspekte werden in späteren Kapiteln des Berichts behandelt. Sofern die Informationen im AES 2007 in gleicher

¹⁴ Zu entsprechenden Ziel-Kennziffern auf europäischer Ebene vgl. Kapitel 2.5. Für eine allgemeine Diskussion der „Steuerungsfunktion“ solcher Ziel-Kennziffern und der zugrundeliegenden Daten im Bereich der Weiterbildung vgl. Rosenblatt (2009a).

¹⁵ Die reduzierte Basis für ausgewählte Aspekte (die in der Kurzfassung des verwendeten Merkmalskatalogs entfallen) umfasst immer noch 3.796 beschriebene Lernaktivitäten (ungewichtete Fallzahl).

Weise erfragt wurden, geben wir die Ergebnisse beider Zeitpunkte an, um eventuelle Trendentwicklungen zu erkennen.¹⁶

Veranstaltungsarten

Weiterbildung ist im AES, wie in Kapitel 1 ausgeführt, als Teilnahme an Bildungs- und Weiterbildungsangeboten für Erwachsene in vier vorgegebenen Veranstaltungskategorien definiert. Tabelle 3 zeigt, wie sich die Gesamtzahl der erfassten Weiterbildungsaktivitäten über die vier Veranstaltungsarten verteilt.

Ein Drittel entfällt auf Kurse oder Lehrgänge (34%), ebenfalls ein Drittel auf kurzzeitige Bildungsveranstaltungen in Form von Vorträgen, Schulungen, Seminaren oder Workshops (34%). Die Abgrenzung zwischen beiden Kategorien ist sicher nicht ganz trennscharf, daher wurde als ergänzendes Unterscheidungsmerkmal die Dauer eingeführt („länger als ein Tag“ oder „bis zu einem Tag“). Auch wenn dies nicht zu völlig konsistenten Zuordnungen geführt hat, so scheint das unterschiedliche Profil dieser zwei Hauptkategorien doch ausreichend klar.

Ein weiteres Fünftel der Weiterbildungsaktivitäten wird unter der Kategorie „Schulungen am Arbeitsplatz“ angegeben (21%). Hier ist an geplante Qualifizierungsmaßnahmen gedacht, die nicht kurs- oder seminarartig organisiert sind. Wie die erhebliche Zahl von Nennungen zeigt, scheint eine solche Kategorie wichtig zu sein, um arbeitsplatznahe Qualifizierungsmaßnahmen zu erfassen.

Jede zehnte der genannten Weiterbildungsaktivitäten fällt unter die Kategorie „Privatunterricht in der Freizeit“ (11%). Damit ist ein Segment des Erwachsenenlernens einbezogen, das oft außer Acht gelassen wird, aber in einem Gesamtbild zahlenmäßig nicht zu vernachlässigen ist.

Im Vergleich zum AES 2007 wurden die verwendeten Veranstaltungskategorien etwas umformuliert (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008; Anhang 2). Leichte Verschiebungen in den Anteilswerten der einzelnen Kategorien (zulasten von A und zugunsten von C) dürften hierauf zurückzuführen sein und sind daher nicht als Trend zu interpretieren.

A.	Kurse oder Lehrgänge, die länger als einen Tag dauern	34%
B.	kurzzeitige Bildungs- oder Weiterbildungs- veranstaltungen, also Vorträge, Schulungen, Seminare oder Workshops von höchstens einem Tag Dauer	34%
C.	Schulungen am Arbeitsplatz, d.h. Unterweisungen oder Trainings durch Vorgesetzte, durch Kolleg/inn/en, durch Trainer/innen oder auch entsprechende Medien-Lernprogramme	21%
D.	Privatunterricht in der Freizeit, z.B. Fahrstunden für den Führerschein, Trainerstunden im Sport, Musikunterricht, Nachhilfeunterricht und Ähnliches	11%
Gesamt		100%
Basis: Weiterbildungsaktivitäten (n = 4.678)		

Tabelle 3: Veranstaltungsarten (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

Bezeichnung der Veranstaltung

Die vier genannten Veranstaltungsarten sind sorgfältig definierte statistische Kategorien. Weiterbildungsteilnehmende selbst verwenden meist kurze, prägnante Begriffe für den Typ von Veranstaltung, den sie besuchen. Im Interview wurden die Befragten gebeten, aus einer Liste gängiger Bezeichnungen diejenige auszuwählen, die für ihre jeweilige Weiterbildungsaktivität am ehesten zutrifft. Tabelle 4 zeigt die Bezeichnungen und den Anteil der auf sie entfallenden Nennungen.

Am häufigsten werden die Bezeichnungen „Schulung“, „Seminar“ oder „Kurs“ gewählt, seltener

16 Der Merkmalskatalog zur genaueren Beschreibung der Lernaktivitäten ist im AES 2010 weitgehend identisch mit dem im AES 2007. Jedoch ist durch veränderte Frageformulierungen die genaue Vergleichbarkeit eingeschränkt. Nach den Erfahrungen im Rahmen der AES-Piloterhebung in insgesamt 29 Ländern (vgl. Kap. 1) wurde der englischsprachige *Standard Questionnaire* teilweise modifiziert. Diese Änderungen (Stand Dezember 2009) ebenso wie Erfahrungen aus dem deutschen AES 2007 führten im Fragebogen des deutschen AES 2010 zu einer Reihe von Neuformulierungen oder Ergänzungen.

„Einweisung“ oder „Training“, am seltensten „Vortrag“, „Unterricht“ oder „Veranstaltung“. An dieser Verteilung hat sich im Trendvergleich kaum etwas verändert. Der Begriff „Einweisung“ wird jetzt seltener verwendet, dafür der Begriff „Schulung“ etwas häufiger – möglicherweise hat dies damit zu tun, dass das Wort „Schulungen am Arbeitsplatz“ bereits vorher als Veranstaltungskategorie verwendet wurde. Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass sich am Spektrum der Lernaktivitäten, die hinter der insgesamt erfassten Weiterbildungsteilnahme stehen, wenig verändert hat.

Dauer der Weiterbildungsveranstaltung

Ein großer Teil der berichteten Weiterbildungsaktivitäten bezieht sich auf relativ kurze Veranstaltungen von einigen Stunden oder maximal einem Tag Dauer. Im Jahr 2007 waren das 41 Prozent aller Aktivitäten, und dieser Anteil hat 2010 auf 47 Prozent zugenommen (vgl. Abb. 4). Weiterbildungsbeteiligung, wie sie im AES erfasst wird, bedeutet demnach etwa in der Hälfte der Fälle die Teilnahme an Qualifizierungs- und Bildungsveranstaltungen zeitlich geringen Umfangs.

	AES	
	2007	2010
(Reihenfolge nachträglich geordnet)		
eine Schulung	22%	24%
ein Seminar	22%	23%
ein Kurs	21%	22%
eine Einweisung	12%	8%
ein Training	7%	8%
ein Vortrag	5%	6%
ein Unterricht	6%	5%
eine Veranstaltung	3%	4%
keine Angabe	2%	1%
Gesamt	100%	100% ¹⁾
Basis: Weiterbildungsaktivitäten		
¹⁾ Eventuelle Abweichungen der Summe von 100% sind auf Rundungseffekte zurückzuführen.		

Tabelle 4: Bezeichnung der Weiterbildungsveranstaltung (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

Etwa jede vierte Weiterbildungsaktivität ist von mittlerer Dauer, d.h. sie erstreckt sich über mehrere Tage. Dieser Anteil ist im Vergleich zu 2007 deutlich zurückgegangen. Ebenso viele sind länger

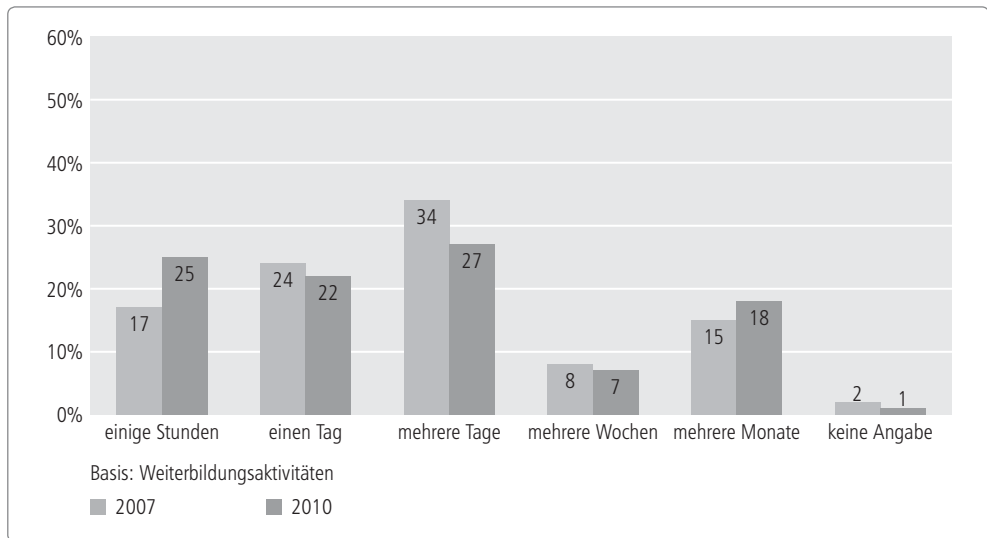


Abbildung 4: Zeitraum, über den sich die Weiterbildungsmaßnahme erstreckt (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

andauernde Maßnahmen, d.h. sie erstrecken sich über mehrere Wochen (7%) oder mehrere Monate (18%). Im Trendvergleich zu 2007 ist nicht nur der Anteil der Kurzveranstaltungen gestiegen, sondern auf der anderen Seite auch der Anteil der lang dauernden Maßnahmen.

Die zeitliche Dimension der Weiterbildungsteilnahme wird an späterer Stelle des Berichts (vgl. Kap. 3) noch genauer untersucht.

Lern- oder Unterrichtsformen

Weiterbildungsveranstaltungen in Deutschland finden überwiegend als „Unterricht im Klassen- oder Seminarraum“ statt. 62 Prozent der Weiterbildungsteilnehmenden bezeichnen dies als die hauptsächliche Lern- oder Unterrichtsform in ihrer jeweiligen Maßnahme, bei 67 Prozent war es eine von mehreren Formen (vgl. Tab. 5).

Im Interview wurden hier sechs unterschiedliche Lern- oder Unterrichtsformen als Antwortmöglichkeit vorgegeben. „Schulung und Anleitung am Arbeitsplatz“ kam nach Angabe der Teilnehmenden in 20 Prozent der Weiterbildungsaktivitäten vor, dies stimmt gut überein mit den Angaben zur Veranstaltungsart. „Gruppenarbeit mit Betreuung durch einen Lehrer, Tutor oder Dozenten“ wird in 17 Prozent der Fälle genannt.

A. Welche der folgenden Formen kamen in Ihrem Kurs oder Ihrer Veranstaltung zum Einsatz?		
B. Was davon war die Hauptform?		
	A.	B.
Unterricht im Klassen- oder Seminarraum	67%	62%
Schulung und Anleitung am Arbeitsplatz	20%	17%
Gruppenarbeit mit Betreuung durch Lehrer/in, Tutor/in oder Dozent/in	17%	12%
computergestützte Lernprogramme zum Selbstlernen	4%	1%
E-Learning mit Begleitung durch Tutoren	2%	1%
Fernunterricht mit Lehrbriefen	1%	0
nichts davon	5%	5%
keine Angabe	1%	1%
Gesamt	117%	100%

Basis: Weiterbildungsaktivitäten

Tabelle 5: Lern- oder Unterrichtsformen (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

Nur in 4 Prozent der Fälle kommen nach Angabe der Teilnehmenden (auch) „computergestützte Lernprogramme zum Selbstlernen“ zum Einsatz. Sonderformen wie „E-Learning mit Begleitung durch Tutoren“ oder „Fernunterricht mit Lehrbriefen“ haben noch geringere Anteile an der Gesamtheit aller Weiterbildungsaktivitäten. Diese Formen können allerdings auch im Rahmen regulärer Bildungsgänge eine Rolle spielen. Unter dieser übergreifenden Perspektive wird das Thema später im Bericht noch einmal aufgegriffen (vgl. Kap. 15).

Themenstruktur der Weiterbildung

In welchen Themenfeldern findet Weiterbildung vorrangig statt? Zu jeder berichteten Weiterbildungsaktivität gaben die Befragten ein Stichwort an, das das Thema oder Gebiet dieser Lernaktivität bezeichnet. Diese Stichworte wurden anschließend nach der internationalen Klassifikation „ISCED Fields of Study“ (UNESCO Institute for Statistics 1997, 2006) vercodet. Damit kann die Themenstruktur der Lerninhalte im Bereich der Weiterbildung beschrieben werden. Die verwendete Klassifikation stützt sich auf die ursprünglichen ISCED-Codes, passt deren Zusammenfassung und Bezeichnung nach Feldern allerdings an die Verhältnisse des Weiterbildungsbereichs an.¹⁷ In dieser Form wurden Ergebnisse aus dem AES 2007 auch im Nationalen Bildungsbericht 2010 dargestellt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 137f.). Die neuen Zahlen aus dem AES 2010 zeigt Tabelle 6.

Weiterbildung erfolgt in erster Linie zu Themen von Wirtschaft, Arbeit und Recht (31%) sowie Natur, Technik und Computer (26%). Es folgen Themen zu Gesundheit und Sport (16%). Die klassischen Themenfelder der allgemeinen Erwachsenenbildung, nämlich Sprachen, Kultur und Politik (12%) sowie Pädagogik und Sozialkompetenz

17 Die verwendete ISCED-Fields-Klassifikation 5-25 wurde von TNS Infratest Sozialforschung im Rahmen des AES 2007 entwickelt. Sie stützt sich auf die dreistellig definierten Kategorien der internationalen Klassifikation, verwendet jedoch Begriffe und Zusammenfassungen, die dem Weiterbildungsbereich angemessener sind als die zweistelligen oder einstelligen Felder, wie sie sonst verwendet werden (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 85–92; Post 2008).

(11%), umfassen zusammen einen Anteil von rund einem Viertel aller Weiterbildungsaktivitäten.

Die Themenstruktur des Weiterbildungsbereichs ist relativ stabil und hat sich seit 2007 wenig geändert. Es gibt jedoch Verschiebungen. Der Bereich Sprachen, Kultur und Politik ist leicht rückläufig (von 15% auf 12%), während der Bereich Wirtschaft, Arbeit und Recht seinen Anteil erhöht hat (von 27% auf 31%).

Dies kann in einem Umfeld der wirtschaftlichen Krise als eine plausible Reaktion gesehen werden. Allerdings scheint die Entwicklung nicht so eindeutig zu verlaufen. Es gibt andere Strukturindikatoren, die eine Ausweitung der berufsbezogenen Weiterbildung eher nicht bestätigen (vgl. unten die Ergebnisse zu den Weiterbildungstypen, ergänzend auch die Ergebnisse von wbmonitor, beschrieben in Enders/Reichart 2010).

Code	Themenfeld	AES	
		2007	2010
		in Prozent	in Prozent
1	Sprachen, Kultur, Politik	15	12
	davon:		
1-01	Grundbildungsgänge, Alphabetisierung	0	1
1-04	Kunst, Musik, Medien	5	3
1-05	Sprachen, Literatur, Geschichte, Religion, Philosophie	8	6
1-06	Politik und Gesellschaft, Informationswesen	2	2
2	Pädagogik und Sozialkompetenz	10	11
	davon:		
2-02	Persönlichkeitsentwicklung, Kommunikation, Sozialkompetenz	3	4
2-03	Unterrichten, Ausbilden	4	4
2-20	Jugend- und Sozialarbeit	3	3
3	Gesundheit und Sport	17	16
	davon:		
3-18	medizinische Themen, Pharmazie	4	6
3-19	Gesundheit, Pflege, medizinische Dienstleistungen	9	7
3-22	Sport	4	3
4	Wirtschaft, Arbeit, Recht	27	31¹⁾
	davon:		
4-07	Handel, Marketing, Rechnungswesen	9	9
4-08	Management, Verwaltung	4	4
4-09	Arbeit und Organisation, Arbeitswelt	6	8
4-10	Rechtsthemen	3	4
4-21	persönliche Dienstleistungen	2	2
4-24	Arbeitsschutz, Umweltschutz	3	5
5	Natur, Technik, Computer	27	26
	davon:		
5-11	naturwissenschaftliche Themen	1	1
5-12	Mathematik, Statistik	0	0
5-13	Informatik	2	1
5-14	Umgang mit dem Computer, Softwarethemen	11	10
5-15	Ingenieurwesen, Technik	5	5
5-16	erarbeitendes Gewerbe, Bauwesen	2	2
5-17	Landwirtschaft, Tierheilkunde	1	1
5-23	Verkehr, Transport	3	4
5-25	Sicherheitsdienstleistungen	2	2
99	nicht oder nur einseitig klassifizierbar	4	4
	Gesamt	100	100

¹⁾ Eventuelle Abweichung der Summen von den Gesamtwerten ist auf Rundungseffekte zurückzuführen.
Basis: Weiterbildungsaktivitäten

Tabelle 6: Themenstruktur in der Weiterbildung (Klassifikation ISCED Fields 5–25)
(Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

2.4 Differenzierte Teilnahmequoten nach Weiterbildungssektoren

Um der Heterogenität des Weiterbildungsbereichs Rechnung zu tragen, ist eine Aufgliederung nach Hauptbereichen oder Weiterbildungssektoren hilfreich. In Deutschland erfolgt eine solche Aufgliederung traditionell in der Weise, dass nach „beruflicher Weiterbildung“ und „allgemeiner Weiterbildung“ unterschieden wird. Aus wissenschaftlicher wie praktischer Sicht wird zwar häufig betont, dass dies eine problematische Grenzziehung sei. Jedoch: „Ordnungspolitisch wird nach wie vor zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung unterschieden – eine Unterscheidung, mit der inzwischen hauptsächlich die Geltungsbereiche von Förderinstrumenten definiert werden“ (Kuper 2008a, S. 37).

Das BSW spiegelte diese nationale Begriffswelt wieder, indem es die berufliche und die allgemeine Weiterbildung als unterschiedliche Bereiche erfasste und getrennte Teilnahmequoten für beide auswies. Die europäische Berichtskonzeption des AES kennt eine solche A-priori-Unterscheidung nicht. Die statistische Erfassung erfolgt auf der Ebene der Weiterbildung (bzw. *non-formal education*) insgesamt.

Eine Differenzierung kann nachträglich anhand vorhandener Klassifizierungsmerkmale erfolgen. Der berufliche Bezug wird dabei durch eine subjektive Zuordnung der Weiterbildungsteilnehmenden selbst bestimmt, also die Frage nach beruflichen oder anderen Gründen für die Teilnahme.

Man kann dies als pragmatische Lösung sehen, die in einer international vergleichenden Statistik unschwer realisierbar ist. Es gibt aber auch gute inhaltliche Argumente. Aus Sicht der deutschen Bildungsberichterstattung wurde die Vorgehensweise des AES als „ein interessanter Neuansatz“ bewertet, insofern als „eine eindeutige inhaltliche Zuordnung von Veranstaltungsthemen zu beruflicher oder allgemeiner Weiterbildung immer schwerer wird. Auch kann eine Weiterbildung beruflich motiviert sein, ohne unmittelbar auf den derzeit ausgeübten Beruf bezogen zu sein“ (Baethge/Wieck 2008, S. 200).

Die Effekte dieser Veränderung in der statistischen Darstellung der Weiterbildungssektoren sind erheblich. Sie wurden bereits bei der erstmaligen AES-Erhebung 2007 dargestellt und diskutiert (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 70ff., Rosenblatt 2007), und sie stellen sich auch in den neuen Daten des AES 2010 nicht anders dar. Wurden zuvor, auf Basis von BSW-Ergebnissen, die Sektoren der beruflichen

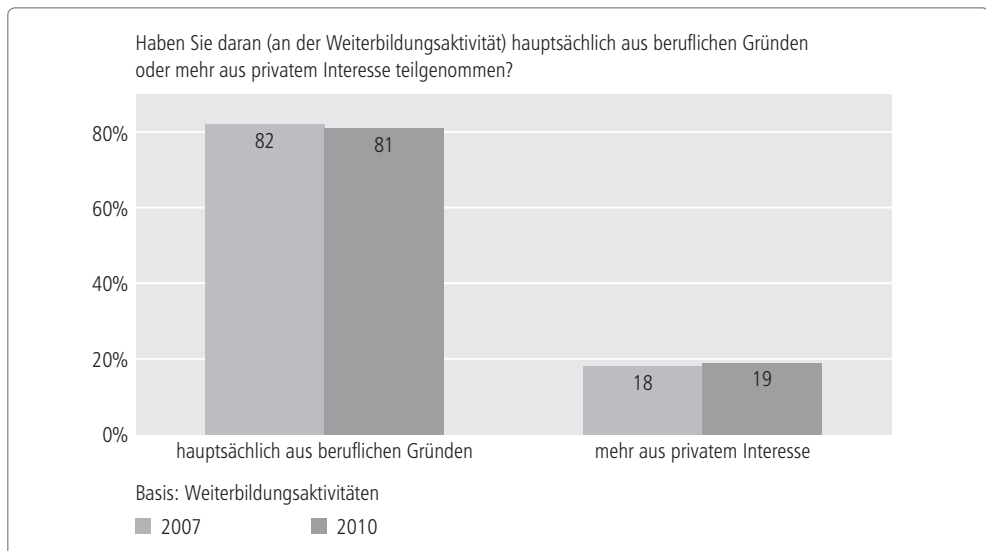


Abbildung 5: Gründe der Weiterbildungsteilnahme (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

und der allgemeinen Weiterbildung etwa gleich groß ausgewiesen, so ist ihr Verhältnis nun ganz anders: der Großteil von Weiterbildung stellt sich als berufsbezogene Weiterbildung dar.

Die Erklärung liegt darin, dass die Teilnahme an Weiterbildung überwiegend berufsbezogen motiviert ist. Im Interview wurde zu jeder genannten Weiterbildungsaktivität die Nachfrage gestellt: „Haben Sie daran hauptsächlich aus beruflichen Gründen oder mehr aus privatem Interesse teilgenommen?“ Acht von zehn Befragten wählen die Antwort „hauptsächlich berufliche Gründe“ (vgl. Abb. 5).

Es ist klar, dass diese quantitativen Verschiebungen zwischen den Weiterbildungssektoren durch das veränderte statistische Konzept bedingt und nicht als Trend zu interpretieren sind. Um dem Rechnung zu tragen, wurde im AES eine leicht abweichende Terminologie gewählt: Wir sprechen nicht von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung, sondern von „berufsbezogener“ und „nicht-berufsbezogener“ Weiterbildung.

Innerhalb des großen Bereichs der berufsbezogenen Weiterbildung kann unterschieden werden nach betrieblicher und individueller Weiterbildung. Daraus ergibt sich eine Untergliederung der Weiterbildung in drei Typen oder Hauptbereiche, die wir als „Weiterbildungssektoren“ bezeichnen:

- Typ 1: betriebliche Weiterbildung
- Typ 2: individuelle berufsbezogene Weiterbildung
- Typ 3: nicht-berufsbezogene Weiterbildung.

Diese Dreigliederung wurde bereits in der Berichterstattung zum deutschen AES 2007 eingeführt (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 70–77) und hat sich als wichtig und tragfähig erwiesen. Der Ausweis der betrieblichen Weiterbildung als eigene Kategorie wurde in der allgemeinen Fachdiskussion begrüßt, wenn auch die empirische Abgrenzung kritisch diskutiert wurde (vgl. Behringer/Käpplinger/Moraal 2008; Baethge/Wieck 2008, S. 201). Die Aufgliederung der Weiterbildungsbeteiligung nach den drei Typen wurde unverändert in den Nationalen Bildungsbericht 2010 übernommen, in dem es einleitend heißt:

Die in der Fachdiskussion kritisierte Gegenüberstellung von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung

kann durch eine von der individuellen Nutzenperspektive her betrachteten Weiterbildungsteilnahme als eher *berufsbezogene* oder *nicht-berufsbezogene* Weiterbildung ersetzt werden; die berufsbezogene wird noch einmal unterteilt in *betriebliche* und *individuell-berufsbezogene*, die in nichtbetrieblichen Kontexten wahrgenommen wird (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 136).

Im AES 2010 wird die Typologie im Grundsatz unverändert weitergeführt, wobei die empirische Abgrenzung der betrieblichen Weiterbildung (Typ 1) jedoch leicht modifiziert wird. Damit wird der erwähnten kritischen Fachdiskussion Rechnung getragen.

Für die Wahl der Abgrenzungskriterien ist zu beachten, dass es Gesichtspunkte sein müssen, zu denen die befragten Weiterbildungsteilnehmenden möglichst zuverlässig Auskunft geben können. Das können andere Kriterien sein als in einer rein theoretischen Definition oder in einer Abgrenzung aus Unternehmenssicht.

Hauptkriterium für die Abgrenzung betrieblicher Weiterbildung im AES ist, dass die Weiterbildungsaktivität ganz oder überwiegend in der bezahlten Arbeitszeit stattfindet. Ergänzend wird ein zweites Kriterium hinzu genommen, und die vorgenommene Modifikation betrifft nur dieses Zusatzkriterium:

- Im deutschen AES 2007 war es die betriebliche Anordnung der Teilnahme. Eine Bildungsmaßnahme galt auch dann als betriebliche Weiterbildung, wenn sie zwar außerhalb der Arbeitszeit stattfand, aber nach Auskunft des Teilnehmenden vom Betrieb angeordnet war.
- Im AES 2010 wurde stattdessen die betriebliche Finanzierung als zweites Kriterium gewählt. Diese ist ohnehin gegeben, wenn die Bildungsmaßnahme innerhalb der Arbeitszeit stattfindet. Es geht also nur um Bildungsaktivitäten, die überwiegend außerhalb der Arbeitszeit stattfinden, bei denen der Arbeitgeber aber Kosten für Teilnahme- oder Prüfungsgebühren oder Lernmaterialien übernimmt.

Der Wechsel zur modifizierten Definition empfiehlt sich aus zwei Gründen. Der erste ist, dass nur diese Definition auch in den europäischen Daten des AES

umsetzbar ist und damit den internationalen Vergleich ermöglicht (vgl. Kap. 2.5). Der zweite Grund ist die wünschenswerte Harmonisierung mit der europäischen Unternehmensbefragung zum Thema betrieblicher Weiterbildung (Continuing Vocational Training Survey – CVTS). Das dort verwendete Abgrenzungskriterium ist die Finanzierung der Bildungsmaßnahme durch das Unternehmen (zum Vergleich beider Datenquellen vgl. Kap. 6.)

Die definitorische Änderung ist konzeptionell bedeutsam, in ihrer Wirkung auf die resultierenden Zahlen aber minimal. Die Zuordnung der Weiterbildungsaktivitäten zu Typ 1 wird ganz überwiegend vom Hauptkriterium „Stattfinden in der Arbeitszeit“ bestimmt. Das Zusatzkriterium – sei es die betriebliche Anordnung oder die betriebliche Finanzierung – ist damit bereits weitgehend abgedeckt und bringt nur relativ wenige zusätzliche Fälle in die Abgrenzung von „betrieblicher Weiterbildung“.

Tabelle 7 zeigt die Größenverhältnisse. Der entscheidende Punkt ist, dass die Mehrzahl aller berichteten Weiterbildungsaktivitäten, nämlich 55 Prozent, ganz oder überwiegend innerhalb der Arbeitszeit

stattfindet. Fälle von Bildungsfreistellung oder Bildungsurlaub sind darin eingeschlossen; sie werden meist von den Befragten selbst als „in der Arbeitszeit“ klassifiziert (vgl. dazu näher Kap. 6). Die alternativen Zusatzkriterien wirken sich folgendermaßen aus:

- Etwa 30 Prozent der berichteten Weiterbildungsaktivitäten erfolgen auf betriebliche Anordnung, doch sind auch diese über das Kriterium „in der Arbeitszeit“ überwiegend bereits erfasst. Nur in 3 Prozent ist dies nicht der Fall. Das Zusatzkriterium erhöht die Zahl der Fälle, die als betriebliche Weiterbildung klassifiziert werden, daher um drei Prozentpunkte auf insgesamt 58 Prozent.
- Für rund 20 Prozent der berichteten Weiterbildungsaktivitäten hat der Arbeitgeber nach Angabe des Teilnehmers bestimmte Kosten übernommen, doch sind auch dies überwiegend Aktivitäten innerhalb der Arbeitszeit. Nur in 4 Prozent ist dies nicht der Fall. Das Zusatzkriterium erhöht die Zahl der Fälle, die als betriebliche Weiterbildung klassifiziert werden, daher um vier Prozentpunkte auf insgesamt 59 Prozent.

			Definition Typ 1	Definition Typ 1
			alt	neu
Hauptkriterium:				
Fand die Veranstaltung ... während der Arbeitszeit statt?				
ja, und zwar:				
ganz	51,6%	>>	51,6%	51,6%
überwiegend	3,5%	>>	3,5%	3,5%
zum kleineren Teil	1,6%			
Gesamt	56,7%			
Anspruch auf Bildungsurlaub/-freistellung genutzt?				
ja	6,4%	>>	0,4%	0,4%
Summe aus Hauptkriterium			55,5%	55,5%
Zusatzkriterium:				
betriebliche Anordnung	30,8%	>>	2,9%	
Kostenbeitrag durch Arbeitgeber	20,8%	>>		3,8%
Summe Typ 1: Betriebliche Weiterbildung			58,4%	59,2%
Basis: Weiterbildungsaktivitäten (n = 4.678)				

Tabelle 7: Abgrenzung der betrieblichen Weiterbildung (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

- Nachdem nahezu 60 Prozent aller berichteten Weiterbildungsaktivitäten als „betrieblich“ klassifiziert sind, verbleiben noch gut 40 Prozent, die man als individuelle Weiterbildung bezeichnen kann. Diese werden in Abhängigkeit von der Teilnahmemotivation in zwei Gruppen unterschieden:
- Erfolgt die Teilnahme „hauptsächlich aus beruflichen Gründen“, so wird die Aktivität dem Typ 2 zugeordnet, also der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung. Diese muss sich nicht auf unmittelbar berufliche Inhalte richten, sondern kann durchaus Themen zum Gegenstand haben, die man im deutschen System der allgemeinen Weiterbildung zuordnen würde (z.B. ein Fremdsprachenkurs, den man aus beruflichen Gründen belegt). Auf diesen Typ entfallen 23 Prozent aller berichteten Weiterbildungsaktivitäten.
- Erfolgt die Teilnahme „eher aus privatem Interesse“, so wird die Aktivität dem Typ 3 zugeordnet, also der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung. Auf diesen Typ entfallen 18 Prozent aller berichteten Weiterbildungsaktivitäten.

Abbildung 6 zeigt im Überblick, welcher Anteil aller Weiterbildungsaktivitäten auf die drei Weiterbildungssektoren entfällt. Das große Gewicht der betrieblichen Weiterbildung bedeutet, dass Erfahrungen mit organisiertem Lernen bei Erwachsenen in erster Linie im Umfeld des Arbeitsplatzes vorkommen. Der Arbeitsplatz bietet Gelegenheitsstrukturen, die den Zugang zu Weiterbildungsmöglichkeiten maßgeblich bestimmen.

Die Sektorstruktur des Weiterbildungsbereichs, wie sie sich in den AES-Daten darstellt, erscheint recht stabil. Verschiebungen der Sektoranteile im Vergleich von 2007 und 2010 halten sich in engem Rahmen. Die definitorische Modifikation, wie sie oben erläutert wurde, hat keinen nennenswerten Einfluss. Für die Trendanalyse heißt das, dass sektorbezogene Ergebnisse aus dem AES 2007 mit einer geringen, vertretbaren Unschärfe unmittelbar denen des AES 2010 (mit modifizierter Sektordefinition) gegenübergestellt werden können. Im Folgenden werden wir daher so verfahren.

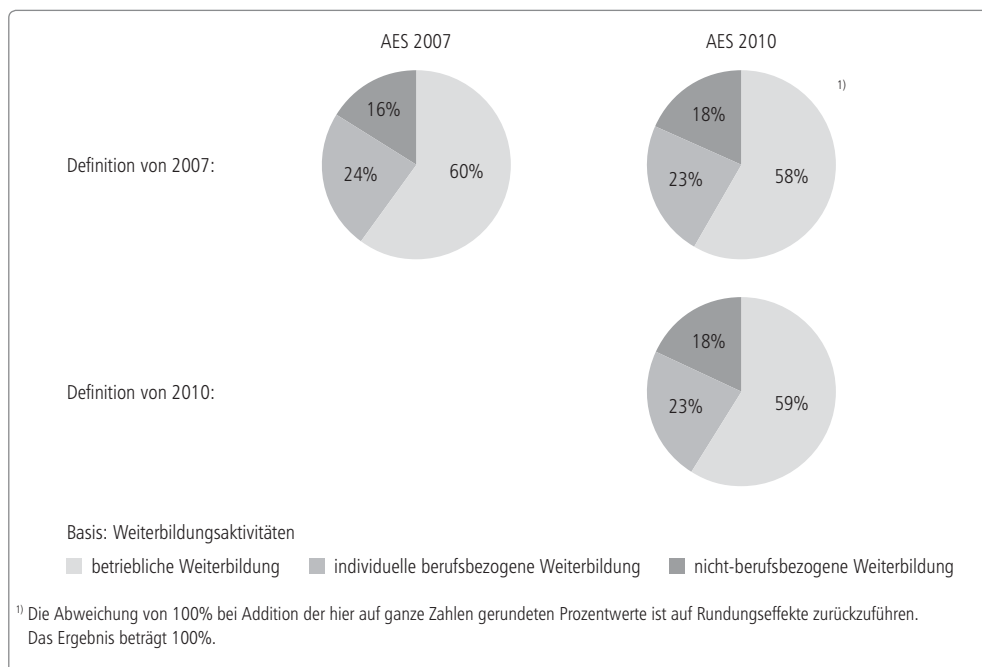


Abbildung 6: Anteil der Weiterbildungssektoren (Typologie) (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

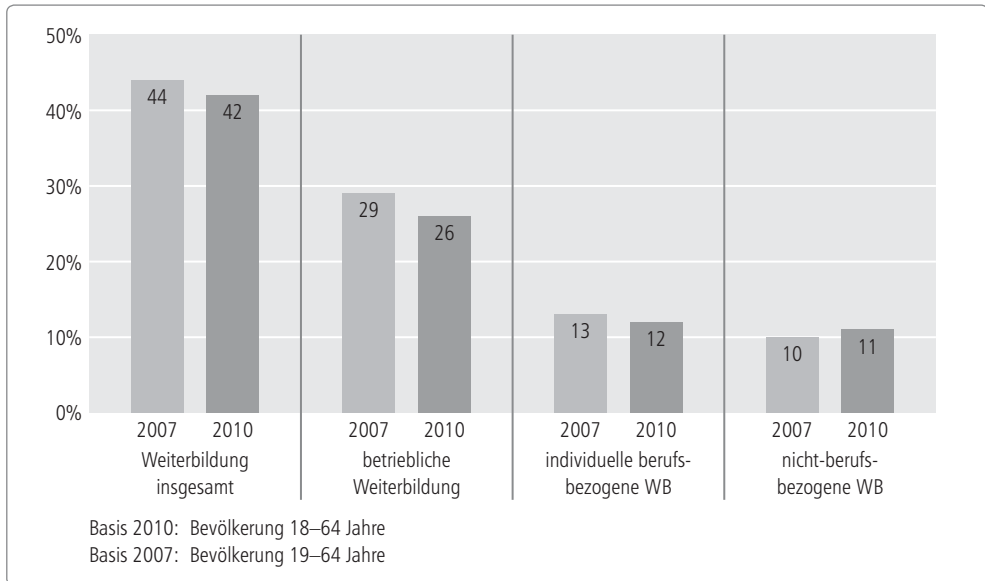


Abbildung 7: Weiterbildungsteilnahme nach Sektoren (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

Die Sektorzuordnung erfolgt zunächst nicht auf Ebene der Personen, sondern der Weiterbildungsaktivitäten. Es wäre jedoch wünschenswert, auch die personenbezogene Klassifikation einer Person als „Weiterbildungsteilnehmenden“ entsprechend zu differenzieren. Damit ist ein erheblicher Informationsgewinn verbunden, denn es ist natürlich ein Unterschied, ob jemand in dem einen oder dem anderen Weiterbildungssektor teilnimmt.

Allerdings kann eine Person im Laufe der letzten zwölf Monate an mehreren Weiterbildungsaktivitäten teilgenommen haben (vgl. Tab. 1 in Kapitel 1), und dies können auch Aktivitäten in unterschiedlichen Weiterbildungssektoren sein. Die sektorbezogene Weiterbildungsbeteiligung muss daher für jeden Sektor getrennt errechnet und ausgewiesen werden. Wir erweitern das Analyseinstrumentarium dementsprechend und ergänzen den allgemeinen Indikator der Weiterbildungsbeteiligung um differenzierte Teilnahmequoten nach Weiterbildungssektoren.

Nach den aktuellen Zahlen des deutschen AES 2010 haben 42 Prozent aller Personen im Alter von 18 bis 64 Jahren an einer oder mehreren Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen (vgl. Kap. 2.1), was gegenüber dem AES 2007 einen leich-

ten Rückgang bedeutet. Genauer betrachtet haben 26 Prozent an betrieblicher Weiterbildung teilgenommen, 12 Prozent an individueller berufsbezogener Weiterbildung und 11 Prozent an nicht-berufsbezogener Weiterbildung (vgl. Abb. 7).

Zusammen genommen summieren sich die drei sektorbezogenen Teilnahmequoten auf 49 Prozent, was über der Teilnahmequote an Weiterbildung insgesamt in Höhe von 42 Prozent liegt – ein Hinweis darauf, in welchem Umfang eine Mehrfachteilnahme von Personen in verschiedenen Weiterbildungssektoren vorkommt.

Die differenzierten Teilnahmequoten zeigen noch einmal das große Gewicht der betrieblichen Weiterbildung. Allerdings ist die Zahl der Personen, die an betrieblicher Weiterbildung teilgenommen haben, im Vergleich zu 2007 um drei Prozentpunkte zurückgegangen. Demgegenüber sind die Teilnahmequoten in der individuellen Weiterbildung weitgehend stabil geblieben, mit einer geringen Verschiebung von der berufsbezogenen zur nicht-berufsbezogenen Weiterbildung. Der leichte Rückgang der Weiterbildungsbeteiligung insgesamt von 44 Prozent (2007) auf 42 Prozent (2010) ist demnach im Sektor der betrieblichen Weiterbildung zu verorten.

2.5 Teilnahmequoten im internationalen Vergleich

Etwas mehr als 40 Prozent der Bevölkerung im Erwerbsalter nehmen im Laufe eines Jahres an Weiterbildungsaktivitäten teil – wie ist dieses Ergebnis zu bewerten? Ist das viel? Ist es wenig? Der Vergleich mit anderen Ländern kann helfen, Zahlen der nationalen Weiterbildungsstatistik in ihrer Bedeutung einzuschätzen. Der Ertrag des internationalen Vergleichs nimmt dabei zu, wenn nicht nur ein allgemeiner Indikator zur Höhe der Weiterbildungsbeteiligung verfügbar ist, sondern darüber hinaus auch differenziertere Informationen über die Art der Lernaktivitäten, die im jeweiligen Land hinter der allgemeinen Teilnahmequote stehen. Dies entspricht auch den Forderungen der international vergleichenden Bildungsforschung (vgl. Müller/Jakob 2008, S. 162).

Bis vor einigen Jahren waren internationale Vergleiche auf diesem Gebiet kaum möglich, weil eine entsprechende Datenbasis fehlte. Sofern für die einzelnen Länder überhaupt Weiterbildungsstatistiken dieser Art verfügbar waren, waren sie als nationale Berichtssysteme angelegt – wie beispielsweise das BSW in Deutschland. Eine im Jahr 2003 veröffentlichte Bestandsaufnahme konstatierte dementsprechend: „Anhand der verfügbaren internationalen Daten zur Weiterbildungsbeteiligung können somit keine weitreichenden Analysen und Schlussfolgerungen vorgenommen werden. Es ergibt sich ein uneinheitliches Bild“ (Klös/Weiß 2003, S. 323).

Der AES als neuer Bestandteil der europäischen Bildungsstatistik ist ein großer Schritt zur Überwindung dieses Zustands. Zwar bezieht er sich nur auf Europa. Doch hat sich im Rahmen der OECD (Kuwon/Larsson 2008) so etwas wie ein allgemeiner Standard entwickelt, wie statistische Daten zur Weiterbildungsbeteiligung konzipiert sein sollten – nämlich als Aussage über die Beteiligung der Bevölkerung am *adult learning*, differenziert nach *formal*, *non-formal* und *informal learning*, in einer Referenzperiode von zwölf Monaten. Der AES konnte sich in diesem Sinne an Vorbildern in anderen Ländern orientieren, etwa in den USA und Kanada, und er trägt nun seinerseits zur Durchsetzung des internationalen Standards auf diesem bildungsstatistischen Feld bei.

Der von der OECD jährlich herausgegebene Bericht „Bildung auf einen Blick: OECD-Indikatoren“ kann als wichtigste Referenzpublikation der internationalen Bildungsstatistik gelten. Erstmals im Jahr 2010 stützte sich dieser Bericht in seinem Weiterbildungsteil (Indikator A5) auf die Zahlen des AES, und zwar die AES-Piloterhebungen, die im Zeitraum von 2005 bis 2009 in 29 europäischen Ländern durchgeführt wurden und als „AES Pilot 2007“ von Eurostat aufbereitet wurden (vgl. Kap. 1.1). Damit liegt nun umfangreiches Tabellenmaterial für den internationalen Vergleich in gut zugänglicher Form vor (vgl. OECD 2010, S. 82–99). Zugang zu den AES-Ergebnissen in tabellarischer Form bietet ebenso das Datenportal von Eurostat. Auf Antrag ermöglicht Eurostat für thematisch einschlägige Forschungsprojekte auch den Zugang zu den AES-Mikrodaten.

Wenn im Folgenden die deutschen Zahlen zur Weiterbildungsbeteiligung im europäischen Umfeld dargestellt werden, dann ist zeitlich also ein Schritt zurück zum AES 2007 notwendig. Aktuellere Zahlen für den Ländervergleich wird es erst nach Durchführung des verpflichtenden AES 2011–2012 geben. Publiizierte Ergebnisse sind im Jahr 2013 zu erwarten.

Unabhängig von dieser zeitlichen Verschiebung soll die Berichterstattung zum deutschen AES 2010 um die internationale, vergleichende Perspektive erweitert werden. Diese Möglichkeit ist der eigentliche Gewinn des Umstiegs vom nationalen Berichtskonzept des BSW auf das europäische Berichtskonzept des AES. Die Erweiterung des Blickfelds ist auch dann sinnvoll, wenn sie sich auf einen drei Jahre zurückliegenden Zeitpunkt bezieht. Die Veränderungen in den deutschen Zahlen von 2007 zu 2010 halten sich in relativ engen Grenzen. Man kann also davon ausgehen, dass das Bild nicht gänzlich anders aussehen würde, wenn neuere Zahlen zugrunde gelegt werden könnten.

Bereits im Rahmen der Berichterstattung zum BSW-AES 2007 wurde der europäische Diskussionshintergrund des AES dargestellt (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 15–34; Ioannidou/Seidel 2008) und ein erster Blick auf ausgewählte europäische Nachbarländer geworfen (Rosenblatt/Seidel 2008). Im Anschluss daran erteilte das Bundesministerium für Bildung und Forschung an TNS Infratest einen

Zusatzauftrag für eine vertiefende Analyse zum Ländervergleich („Adult Education in Comparative Perspective: Understanding Differences Across Countries“). Die Ergebnisse wurden zunächst als Research Paper zugänglich gemacht (Rosenblatt 2009a) und liegen in überarbeiteter Form mittlerweile auch publiziert vor (Rosenblatt 2010). Auf diese Analyse stützt sich der Ländervergleich im vorliegenden Bericht.

Einbezogen sind 16 ausgewählte Länder. Die folgende Übersicht zeigt die Länder und in Klammern die internationale Abkürzung, die in den Tabellen und Abbildungen verwendet wird. Unter den 16 Ländern sind:

- Alle „alten“ Mitgliedsländer der Europäischen Union (EU 12), soweit deren Daten zum Berichtszeitpunkt verfügbar waren: Neben Deutschland (DE) sind das Österreich (AT), Belgien (BE), Finnland (FI), Frankreich (FR), Griechenland (EL), Italien (IT), die Niederlande (NL), Portugal (PT), Spanien (ES), Schweden (SW) und Großbritannien/United Kingdom (UK); ergänzt um Norwegen (NO), das nicht EU-Mitglied ist, aber am AES teilnimmt.
- Drei „neue“ Mitgliedsländer der Europäischen Union, ausgewählt nach der Höhe ihrer Teilnahmequote im *adult learning*: die Slowakei (SK) als Land mit der höchsten Teilnahmequote in dieser Ländergruppe, Polen (PL) als Land mit mittlerer Teilnahmequote und Ungarn (HU) als das Land mit der niedrigsten Teilnahmequote.

Die Berichterstattung auf internationaler Ebene unterscheidet sich von derjenigen auf der deutschen, nationalen Ebene durch zwei Punkte:

- Die Altersgruppe der Bevölkerung, auf die sich die Zahlen zur Weiterbildungsbeteiligung beziehen, ist enger definiert: Sie umfasst die 25- bis unter 65-jährige Bevölkerung, während in Deutschland die jungen Erwachsenen im Alter von 18 bis 24 Jahren ebenfalls einbezogen werden. Die Logik der international üblichen Praxis einer Altersabgrenzung ab 25 Jahren ist, dass man das Lernen jenseits der Erstausbildung erfassen will. Konzeptionell ist das Vorgehen im deutschen AES besser begründbar. Das „Lernen im Erwachsenenalter“ (*adult learning*) beginnt nicht erst mit 25 Jahren,

und gerade die Spanne von 18 bis unter 25 Jahren ist eine besonders lernintensive Lebensphase. So wird die erweiterte Altersabgrenzung, wie sie im deutschen AES verwendet wird, auch in den europäischen Vorgaben für den AES empfohlen. Obligatorisch ist jedoch nur die Datenerhebung für die 25- bis unter 65-jährige Bevölkerung. Der Ländervergleich kann sich daher nur auf die engere Altersgruppe stützen.

- Der internationale Hauptindikator ist definiert als Anteil der 25- bis 64-jährigen Bevölkerung, der in den letzten zwölf Monaten an Aus- oder Weiterbildung (*formal and/or non-formal education*) teilgenommen hat. Es wird also zunächst nicht zwischen *formal* und *non-formal* unterschieden, sondern es zählen beide Arten der Lernaktivität. Das informelle Lernen wird im Hauptindikator nicht einbezogen, weil vorrangig das organisierte Lernen im Erwachsenenalter interessiert.

Abbildung 8 zeigt den Indikator der Bildungs- und Weiterbildungsbeteiligung im Ländervergleich. Im europäischen Durchschnitt (EU)¹⁸ haben 36 Prozent der erwachsenen Bevölkerung im zurückliegenden Jahr an Aus- und Weiterbildung in irgendeiner Form teilgenommen. Dieser Anteil variiert jedoch zwischen den Ländern in einer großen Bandbreite.

Am unteren Rand des Feldes liegt die Teilnahmequote in Ungarn mit 9 Prozent und Griechenland mit 15 Prozent. Am oberen Rand liegen die skandinavischen Länder mit 55 Prozent (Finnland und Norwegen) bis hin zum Spitzenreiter Schweden mit 73 Prozent. Deutschland liegt mit einer Teilnahmequote von 45 Prozent im oberen Mittelfeld, zusammen mit westeuropäischen Ländern wie den Niederlanden, Österreich und Belgien; unter den neuen EU-Mitgliedern erreicht die Slowakei ebenfalls dieses Teilnahmeniveau.

Betrachtet man nur die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen (*non-formal education*), lässt also den Besuch regulärer Bildungsgänge (*formal education*) außer Betracht, so ändert sich das Bild

18 Der ausgewiesene EU-Durchschnitt bezieht sich immer auf die 24 Länder, deren AES-Ergebnisse zum Zeitpunkt der Datenauswertung durch Eurostat im Sommer 2009 vorlagen. Der Durchschnitt ist mit der Bevölkerungsgröße der jeweiligen Länder gewichtet.

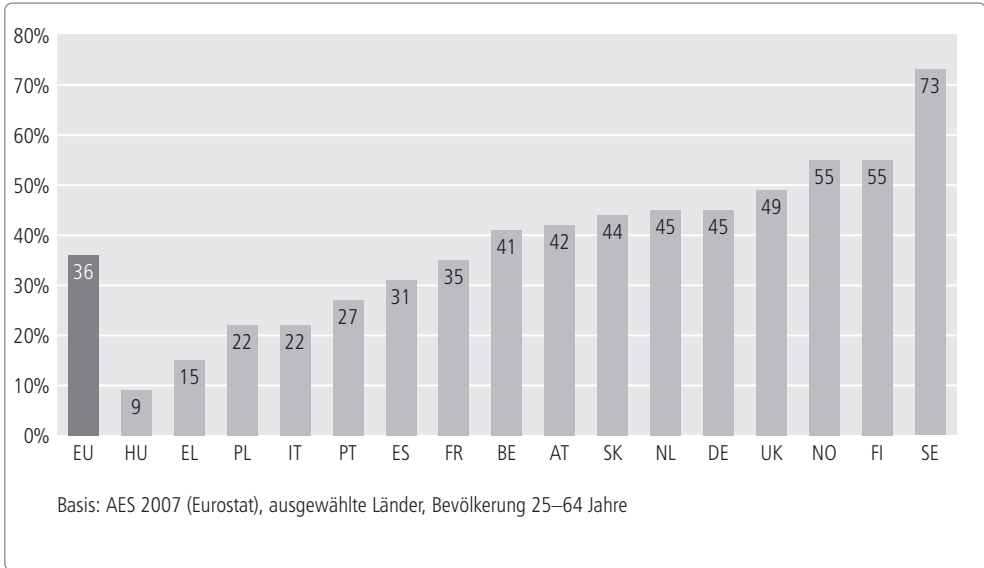


Abbildung 8: Teilnahme Erwachsener an Aus- und Weiterbildung im internationalen Vergleich
(Quelle: AES 2007 – Eurostat – TNS Infratest Sozialforschung)

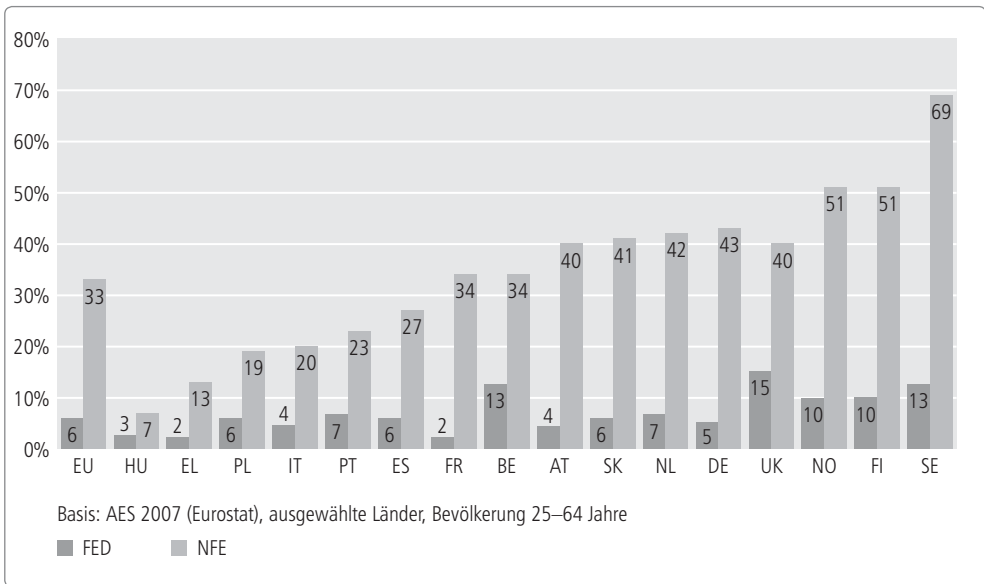


Abbildung 9: Teilnahme Erwachsener an Ausbildung (FED) und an Weiterbildung (NFE) im internationalen Vergleich
(Quelle: AES 2007 – Eurostat – TNS Infratest Sozialforschung)

nur wenig. Abbildung 9 zeigt beide Komponenten des Gesamtindikators getrennt.

Deutlich wird, dass die Höhe des Gesamtindikators im Wesentlichen von der Höhe der Weiterbildungsbeteiligung (NFE) bestimmt wird. Im europäischen Durchschnitt beträgt sie 33 Prozent, die Bandbreite reicht von 7 Prozent in Ungarn bis zu 69 Prozent in Schweden. Für Bildungsmaßnahmen, die als *formal education* (FED) eingestuft sind, beträgt die europaweite Teilnahmequote in der Bevölkerung von 25 bis unter 65 Jahren 6 Prozent. Die Bandbreite reicht hier von 2 Prozent in Frankreich und Griechenland bis zu 15 Prozent in UK.

Deutschland liegt in Bezug auf die Teilnahme an regulären Bildungsgängen (FED) mit 5 Prozent etwas unter dem europäischen Durchschnitt (6%), in Bezug auf die Weiterbildungsbeteiligung (NFE) mit 43% jedoch erheblich über dem europäischen Durchschnitt (33%). Nur in den skandinavischen Ländern ist der Anteil der erwachsenen Bevölkerung, der an Weiterbildungsveranstaltungen teilnimmt, höher als in Deutschland.

Dies ist insofern ein bemerkenswertes und wichtiges Ergebnis, als es zur bisherigen Wahrnehmung der deutschen Position im internationalen Vergleich im Widerspruch steht. Die bisherige Wahrnehmung stützt sich auf eine andere EU-Statistik, nämlich die europäische Arbeitskräfteerhebung „Labour Force Survey“ (LFS), die in Deutschland im Rahmen des jährlichen Mikrozensus durchgeführt wird. Auf dieser Datengrundlage wird seit dem Jahr 2003 eine Kennziffer gebildet – auch als „EU Benchmark“ bezeichnet –, die im bildungspolitischen Zielsystem der EU als „Indikator des Lebenslangen Lernens“ eine wichtige Rolle spielt. Nach diesem Indikator liegt die Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland erheblich unter dem europäischen Durchschnitt, und Deutschland ist weit entfernt davon, den europäischen Zielwert auf diesem bildungspolitischen Feld zu erreichen.

Die Definition des LFS-Indikators entspricht in der Abgrenzung der erfassten Lernaktivitäten dem dargestellten AES-Indikator: Es geht in beiden um den Anteil der erwachsenen Bevölkerung im Alter von 25 bis unter 65 Jahren, der an Aus- oder Weiterbildung teilnimmt. Unterschiedlich ist nur der Referenzzeitraum, der hierfür zugrundegelegt wird:

Im AES sind es die zurückliegenden zwölf Monate, im LFS die zurückliegenden vier Wochen vor der jeweiligen Befragung. Wegen des kürzeren Erfassungszeitraums liegt es auf der Hand, dass der LFS-Indikator eine niedrigere Teilnahmequote ausweist. Der Anteil der erwachsenen Bevölkerung, der hier als Teilnehmer an Aus- oder Weiterbildung ausgewiesen wird, beträgt im Jahr 2007 im europäischen Durchschnitt 9,5 Prozent (European Commission 2009, Table Annex 1.4).

Abbildung 10 zeigt für die ausgewählten Länder unserer Analyse beide Indikatoren im Vergleich. Die Reihung der Länder ist dieselbe wie in den vorangehenden Abbildungen, richtet sich also nach der Höhe des AES-Gesamtindikators der Teilnahme an Aus- und Weiterbildung. Auch nach den LFS-Daten gibt es in Europa eine enorme Spannweite in der Bildungsteilnahme Erwachsener, und im Großen und Ganzen ist auch das Muster der Verteilung über die Länder ähnlich. Die niedrigste Teilnahmequote weist mit 2 Prozent Griechenland auf, die höchste wiederum Großbritannien/UK und die skandinavischen Länder mit Teilnahmequoten um die 20 Prozent, wobei der Spitzenreiter Schweden auch hier mit einem besonders hohen Wert (32%) eine Sonderstellung einnimmt.

Im Rahmen des ähnlichen Gesamtbilds gibt es jedoch einzelne Länder, die nach dem LFS-Indikator deutlich schlechter abschneiden als nach den AES-Ergebnissen. Zu diesen gehört Deutschland. Die Erklärung dürfte in methodischen Gründen liegen, die im Einzelnen länderspezifisch diskutiert werden müssten, generell aber darauf hinauslaufen, dass es den nationalen LFS-Erhebungen verschiedener Länder in unterschiedlichem Maße gelingt, Lernaktivitäten der Bevölkerung zu erfassen. Zum Beispiel:

- Deutschland und die Niederlande haben nach dem AES eine gleich hohe Bildungs- und Weiterbildungsbeteiligung Erwachsener im Laufe eines Jahres, nämlich 45 Prozent. Dies erscheint plausibel. Nach dem LFS-Indikator ist die Teilnahmequote, bezogen auf den Vier-Wochen-Zeitraum, in beiden Ländern jedoch extrem unterschiedlich: Für die Niederlande wird sie mit 16,6 Prozent mehr als doppelt so hoch ausgewiesen als für Deutschland mit 7,8 Prozent.

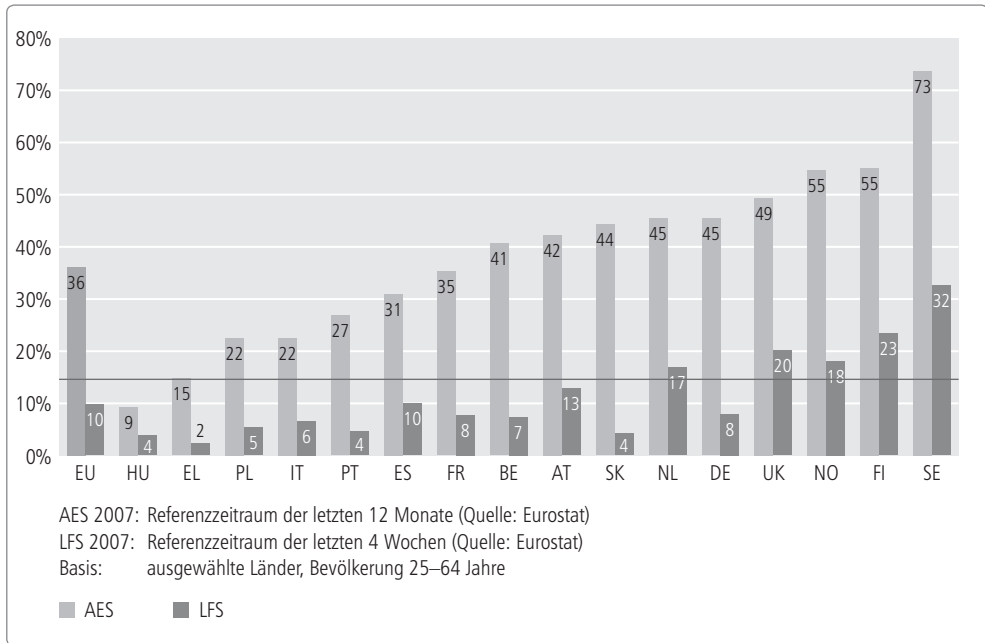


Abbildung 10: Teilnahme Erwachsener an Aus- und Weiterbildung nach AES und LFS

(Quelle: AES 2007 – TNS Infratest Sozialforschung)

- Ähnlich ist das Bild im Vergleich zwischen Deutschland und Großbritannien/UK. Nach dem AES hat UK mit 49 Prozent eine etwas höhere Bildungs- und Weiterbildungsbeteiligung Erwachsener als Deutschland mit 45 Prozent. Nach dem LFS-Indikator ist die Teilnahmequote, bezogen auf den Vier-Wochen-Zeitraum, in UK jedoch fast dreimal so hoch wie in Deutschland (20,0% zu 7,8%). Das erscheint nicht plausibel.

Wenn es zu solchen Diskrepanzen zwischen unterschiedlichen Statistiken kommt, so wirkt dies natürlich verwirrend. Man kann versuchen, mögliche Erklärungen zu finden und Plausibilitäten abzuschätzen. Die Vergleichbarkeit der Ergebnisse zwischen den Ländern hängt vom Grad der Standardisierung der Fragenprogramme und Erhebungsinstrumente ab. Dieser dürfte, soweit sich dies beurteilen lässt, im AES höher sein als im LFS. Im Ländervergleich scheinen uns die AES-Ergebnisse daher das zuverlässigere Bild zu ergeben.

In Abbildung 10 ist eine horizontale Linie beim Wert von 15 Prozent eingezeichnet. Dies ist der Ziel-

wert, den die Europäische Union bis zum Jahr 2020 erreichen will.

In den „Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020““ haben sich die Mitgliedstaaten auf Zielwerte oder „Benchmarks“ in fünf Bereichen geeinigt:

1. Steigerung der Teilnahme an Vorschulbildung;
2. Verringerung des Anteils von Schüler/innen mit schlechten Leistungen bei den Grundkompetenzen;
3. Verringerung des Anteils frühzeitiger Schul- und Ausbildungsabgänger/innen;
4. Erhöhung des Anteils von Personen mit Hochschulabschluss;
5. Erhöhung des Anteils der Erwachsenen, die am Lebenslangen Lernen teilnehmen.

Eine steigende Weiterbildungsbeteiligung gehört damit zu den grundlegenden Zielen der Bildungspolitik auf europäischer Ebene. Der konkrete Zielwert

stützt sich auf den dargestellten LFS-Indikator, der im Jahr 2007 im europäischen Durchschnitt bei 9,5 Prozent lag. Der Beschluss der Europäischen Union lautet: „Bis 2020 sollten durchschnittlich 15 Prozent der Erwachsenen am lebenslangen Lernen teilnehmen“ (Europäischer Rat 2009, S. 7). Mit anderen Worten: Die Bildungs- und Weiterbildungsbeteiligung Erwachsener soll in den EU-Staaten im Durchschnitt um rund 50 Prozent steigen. Dies ist ein ehrgeiziges Ziel. Da die EU selbst auf diesem Gebiet keine politischen Kompetenzen hat, versucht die Kommission im Rahmen der Methode der offenen Koordinierung einen regelmäßigen Dialog der Mitgliedsstaaten zu diesem Thema zu organisieren, der an ein Aktionsprogramm zum „*Adult Learning*“ aus dem Jahr 2007 anschließt (European Commission 2007; vgl. auch Rosenblatt 2009b).

Die reale Entwicklung, wie sie von den statistischen Kenngrößen dokumentiert wird, folgt allerdings nicht ohne Weiteres den politischen Zielsetzungen. Der jüngste *Progress Report* zur Realisierung des bildungspolitischen Programms der EU (European Commission 2009) zeigt, dass die Bildungs- und Weiterbildungsbeteiligung Erwachsener nicht zunimmt, sondern auf dem erreichten Niveau stagniert. Dies stimmt überein mit dem Bild, wie es – gestützt auf die Daten von BSW und AES – auch für Deutschland aufgezeigt wurde (vgl. Kap. 2.2).

Die Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung wird von komplexen Rahmenbedingungen politischer, ökonomischer und gesellschaftlicher Art bestimmt, die einer direkten Steuerung kaum zugänglich sein dürften. Umso wichtiger erscheint es, auf dem Wege des internationalen Vergleichs die Verhältnisse im eigenen Land in einer erweiterten Perspektive sehen zu können. Was ist anders in anderen Ländern? Wo sind eigene Stärken oder Schwächen erkennbar? Welche Ansatzpunkte für Handlungsmöglichkeiten können daraus abgeleitet werden?

Damit der internationale Vergleich diese Erkenntnisfunktion gewinnen kann, müssen an die Daten bestimmte Anforderungen gestellt werden. Wichtig ist, dass sie ein ausreichend differenziertes Bild geben können. Eine allgemeine Kenngröße wie der EU-Benchmark-Indikator ist nützlich, um die Entwicklung zu beobachten (Monitoring-Funktion). Aber man kann aus der zugrundeliegenden Daten-

basis nicht erkennen, was in den einzelnen Ländern hinter der jeweiligen Prozentzahl zur „Teilnahme Erwachsener am Lebenslangen Lernen“ steht: welche Art von Lernaktivitäten, welche institutionellen Strukturen etc.? Erst solche Informationen ermöglichen handlungsorientierte Bewertungen. Der AES stellt die erforderliche Datengrundlage für derartige Analysen bereit.

Der vorliegende Bericht nutzt den internationalen Vergleich an verschiedenen Stellen (in diesem Kapitel sowie in den Kap. 3.2, 4.7 und 13). Im jeweiligen thematischen Zusammenhang soll gefragt werden, welche zusätzlichen Erkenntnis- und Bewertungsmöglichkeiten sich aus der international vergleichenden Perspektive gewinnen lassen.

Die erste, grundlegende Erkenntnis ist, welche große Diversität innerhalb der Länder Europas in Bezug auf die Weiterbildungsbeteiligung besteht. Das Lernen im Erwachsenenalter – unter Nutzung eines organisierten Lernangebots – ist in den verschiedenen Ländern höchst unterschiedlich verbreitet. Als generelles Muster ist innerhalb der westeuropäischen Ländergruppe eine Art Nord-Süd-Gefälle zu erkennen. Innerhalb der osteuropäischen Ländergruppe gibt es in Bezug auf die Weiterbildungsbeteiligung eine große Heterogenität, die länderspezifische Entwicklungswege widerzuspiegeln scheint.

Die zwei Komponenten des Gesamtindikators, also die Teilnahme an regulären Bildungsgängen (*formal education*) einerseits und an Weiterbildungsveranstaltungen (*non-formal education*) andererseits, folgen dabei in der Tendenz dem gleichen Muster, d.h., sie sind beide niedrig (wie in Ungarn) oder beide hoch (wie in Schweden). Dies wurde oben in Abbildung 10 bereits gezeigt, und einige Abweichungen von der Regel wurden kommentiert. Die Rolle der *formal education* im Lernen Erwachsener wird später noch einmal aufgegriffen (vgl. Kap. 13). An dieser Stelle soll es zunächst um die Weiterbildungsbeteiligung im engeren Sinne gehen, also die *non-formal education*.

In unserer Analyse der deutschen Daten wurde der Weiterbildungsbereich nach drei Hauptsektoren gegliedert: (1) der betrieblichen Weiterbildung, (2) der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung und (3) der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung. Die Teilnahmequote an Weiterbildung insgesamt wurde

ergänzt durch differenzierte Teilnahmequoten für die drei Weiterbildungssektoren (vgl. Kap. 2.4). Die gleiche Berechnung kann auch in den internationalen Daten vorgenommen werden. Tabelle 8 zeigt die Ergebnisse im Ländervergleich.¹⁹

Im europäischen Durchschnitt ergibt sich ein ähnliches Bild wie in Deutschland. Wenn Erwachsene an Weiterbildung teilnehmen, dann handelt es sich weitaus am häufigsten um eine betriebliche Weiterbildung (Teilnahmequote 23%). Deutlich seltener ist die Teilnahme in den Sektoren der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung (7%) und der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung (ebenfalls 7%).

Der Vorrang der betrieblichen Weiterbildung in Bezug auf die Teilnahmehäufigkeit gilt in allen 16 Ländern. Dies ist auch der Sektor, der die Teilnahmequote insgesamt am stärksten bestimmt. Wenn also Ungarn eine im Ländervergleich sehr niedrige Teilnahme an Weiterbildung aufweist (7%), dann liegt das nicht nur, aber doch in starkem Maß daran, dass Angebote betrieblicher Weiterbildung offenbar kaum vorhanden sind – lediglich 4 Prozent der erwachsenen Bevölkerung nehmen im Laufe eines Jahres an einer betrieblichen Weiterbildung teil. Wenn auf der anderen Seite Schweden eine so hohe Weiterbildungsbeteiligung insgesamt aufweist (69%), dann liegt das nicht nur, aber doch in starkem Maß daran, dass das Angebot an betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen stark ausgebaut ist – 59 Prozent der erwachsenen Bevölkerung nehmen im Laufe eines Jahres an einer Weiterbildung dieser Art teil.

Deutschland liegt mit einer Teilnahmequote von 31 Prozent in der betrieblichen Weiterbildung deutlich über dem europäischen Durchschnitt von 23 Prozent. Allerdings ist dieses Teilnahmeniveau noch ein erhebliches Stück von dem der skandi-

navischen Länder entfernt, in denen die betriebliche Weiterbildung durchweg stärker ausgebaut ist (Teilnahmequoten: Finnland 38%, Norwegen 45%, Schweden 59%). In diesen Zahlen spiegelt sich allerdings auch die Tatsache wider, dass in den skandinavischen Ländern ein größerer Teil der Bevölkerung erwerbstätig ist – womit ein Zugang zur betrieblichen Weiterbildung erst möglich wird.

Anders ist das Muster in Bezug auf den zweiten Sektor, die individuelle berufsbezogene Weiterbildung. Im europäischen Durchschnitt nehmen 7 Prozent der Erwachsenen im Laufe eines Jahres daran teil. Die Werte der Länder streuen zwischen null Prozent (Polen) und 13 Prozent (Deutschland). Unter allen Vergleichsländern in Europa ist demnach Deutschland das Land, in dem die außerbetriebliche berufsbezogene Weiterbildung am stärksten ausgebaut ist.

Weitere Länder, in denen die Teilnahmequote in diesem Sektor überdurchschnittlich hoch ist, sind Finnland und Österreich (jeweils 11%) sowie Frankreich (9%) und Spanien (8%). Dem stehen andere Länder gegenüber, in denen die berufsbezogene Weiterbildung ganz überwiegend betrieblich organisiert ist und die außerbetriebliche Weiterbildung eine sehr geringe Rolle spielt. Das gilt für ehemals sozialistische Staaten wie Polen (19% zu 0%) und die Slowakei (34% zu 4%), aber – auf höherem Niveau – auch für zwei der drei skandinavischen Länder, nämlich Norwegen (45% zu 6%) und Schweden (59% zu 7%).

Für die nicht-berufsbezogene Weiterbildung (im Englischen auch als „*general interest*“ bezeichnet) beträgt die europaweite Teilnahmequote ebenfalls 7 Prozent. Die Bandbreite über die Länder ist wiederum sehr groß: Sie reicht von nahezu nicht existent (1%) in Ungarn bis zu bemerkenswert hohen Teilnahmemerten in Finnland (17%) und Schweden (24%). Das allgemeine Muster des Nord-Süd-Gefälles ist durch Ausnahmen unterbrochen. So ist die Teilnahme an nicht-berufsbezogenen, also z.B. auch kulturellen Bildungsveranstaltungen in Frankreich mit 3 Prozent erstaunlich niedrig, während sie im Nachbarland Spanien mit 10 Prozent deutlich höher ausfällt.

In den Ländern mit insgesamt niedriger Weiterbildungsbeteiligung sind alle drei Weiterbildungssektoren schwach ausgebaut, d.h. die sektorbezogenen Teilnahmequoten liegen durchweg unter

19 Wir danken dem AES-Team von Eurostat, namentlich Sadiq Boateng, für die erforderliche Sonderauswertung. Zur vorgenommenen Abgrenzung der drei Weiterbildungstypen ist anzumerken, dass die „betriebliche Weiterbildung“ (*employer-sponsored training*) wie im deutschen AES 2010 definiert wurde (vgl. Kap. 2.4). Das heißt, dass neben der Durchführung der Weiterbildungsaktivität innerhalb der Arbeitszeit (als Hauptkriterium) die Finanzierung der Maßnahme durch den Arbeitgeber als zweites Kriterium verwendet wurde (wobei dies im AES 2007 allerdings etwas anders abgefragt war als im deutschen AES 2010).

	Teilnahme in Prozent an ...			
	Weiterbildung gesamt	betrieblicher Weiterbildung	individueller berufsbezogener Weiterbildung	nicht- berufsbezogener Weiterbildung
		Sektor 1	Sektor 2	Sektor 3
EU	33	23	7	7
HU	7	4	2	1
EL	13	7	5	3
PL	19	16	0	3
IT	20	10	5	5
PT	22	18	3	5
ES	27	15	8	10
BE	33	26	7	9
FR	34	23	9	3
UK	40	26	5	7
AT	40	27	11	12
SK	41	37	4	6
NL	42	34	6	11
DE	43	31	13	10
NO	51	45	6	10
FI	51	38	11	17
SE	69	59	7	24

Basis: ausgewählte Länder, Bevölkerung 25–64 Jahre

Tabelle 8: Weiterbildungsbeteiligung nach Sektoren im internationalen Vergleich
(Quelle: AES 2007 – Eurostat – TNS Infratest Sozialforschung)

dem europäischen Durchschnitt. Dies gilt in der osteuropäischen Ländergruppe für Ungarn und Polen, während die Slowakei davon durch ihre hohe Teilnahmequote in der betrieblichen Weiterbildung abweicht. In der westeuropäischen Ländergruppe sind es drei mediterrane Länder, die schwache Beteiligungswerte in allen drei Weiterbildungssektoren aufweisen, nämlich Griechenland, Italien und Portugal.

Unter den Ländern mit höherer Quote der Weiterbildungsbeteiligung gibt es in Bezug auf die drei Sektoren unterschiedliche Profile. So ist etwa die hohe Teilnahmequote in der Slowakei lediglich einem Sektor zuzuschreiben, nämlich der hohen Beteiligung in der betrieblichen Weiterbildung. Drei Länder haben ein ausgewogenes Profil in dem Sinne, dass alle drei Weiterbildungssektoren gut ausgebaut sind und Teilnahmequoten über dem europäischen Durchschnitt aufweisen – das sind Finnland, Österreich und Deutschland.

Zentrale Ergebnisse zur Höhe der Weiterbildungsbeteiligung

Das Niveau der Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland liegt aktuell bei 42 Prozent. Dieser Indikator besagt, dass eine entsprechende Zahl von Personen der Bevölkerung im Erwerbsalter (18 bis unter 65 Jahre) im Verlauf eines Jahres an einer oder mehreren Weiterbildungsaktivitäten teilgenommen hat. Das können Kurse oder Lehrgänge sein, auf die ein Drittel aller Weiterbildungsaktivitäten entfällt, oder kurzzeitige Bildungsveranstaltungen wie Vorträge, Schulungen, Seminare oder Workshops, auf die ein weiteres Drittel entfällt, ebenso wie Schulungen am Arbeitsplatz (21%) oder Privatunterricht in der Freizeit (11%).

Die Weiterbildungsbeteiligung ist im längeren Zeitraum von Ende der 1970er Jahre bis Mitte der 1990er Jahre kontinuierlich gestiegen, stagniert seither aber – entgegen den bildungspolitischen Zielvorstellungen – auf dem erreichten Niveau. Die aktuellen Zahlen des AES 2010 zeigen gegenüber der Erhebung drei Jahre zuvor (AES 2007) einen leichten Rückgang von 44 Prozent auf 42 Prozent. Dieser ist bedingt durch die etwas rückläufige Entwicklung in der betrieblichen Weiterbildung im Jahr des Wirtschaftseinbruchs 2009 infolge der Finanzkrise.

Größter Weiterbildungssektor, gemessen an den Teilnahmequoten, ist die betriebliche Weiterbildung, an der im Laufe des Jahres 26 Prozent der Bevölkerung (18 bis 64 Jahre) teilgenommen haben. Die außerbetriebliche Weiterbildung wird unterteilt in die Sektoren der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung (Teilnahmequote 12%) und der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung (Teilnahmequote 11%).

Der AES wird europaweit in vergleichbarer Form durchgeführt. Nach den Ergebnissen aus dem AES 2007, an dem 29 Länder teilgenommen haben, liegt Deutschland mit seinem Niveau der Weiterbildungsbeteiligung im oberen Mittelfeld – zwar hinter den skandinavischen Ländern, die auch in diesem Bildungsbereich Spitzenreiter sind, aber doch deutlich über dem europäischen Durchschnitt, der eine Weiterbildungsbeteiligung von 33 Prozent in der Bevölkerung von 25 bis unter 65 Jahren ausweist.

3. Zeitlicher Umfang der Weiterbildungsaktivitäten

3.1 Das Weiterbildungsvolumen und seine Komponenten

Die „Teilnahmequote“ als zentraler Indikator der Weiterbildungsbeteiligung lässt den zeitlichen Umfang der jeweiligen Weiterbildungsaktivität zunächst außer Betracht. Eine kurze Veranstaltung von zwei Stunden und ein mehrmonatiger Lehrgang sind beide ein Teilnahmefall und gehen mit gleichem Gewicht in die Quote der Weiterbildungsbeteiligung ein. Insofern ist der Informationsgehalt des Indikators begrenzt. Eine Erweiterung um die zeitliche Dimension, also den zeitlichen Umfang der Weiterbildung, ist mit den Daten des AES jedoch möglich.

Die Zeitdimension ist in zweierlei Weise zu berücksichtigen. Zunächst wird sie zur Beschreibung der Lernaktivitäten benötigt. Ohne eine Information über den zeitlichen Umfang der Weiterbildung bleibt unsere Vorstellung darüber, wovon wir eigentlich sprechen, blass und unanschaulich. Darüber hinaus kann eine erweiterte Maßzahl der Weiterbildungsbeteiligung konstruiert werden, die den zeitlichen Umfang berücksichtigt. Die Dauer der Weiterbildungsaktivität dient hier sozusagen als „Gewicht“, mit dem der jeweilige Teilnahmefall in die Darstellung der Weiterbildungsbeteiligung eingeht. Auf den Jahreszeitraum bezogen ist dabei auch noch die individuelle Häufigkeit von Weiterbildungsaktivitäten zu berücksichtigen. Der weitestreichende Indikator, in den alle diese Komponenten eingehen, ist das „Weiterbildungsvolumen“, ausgedrückt in Stunden pro Jahr pro Kopf der Bevölkerung.

Wie oben bereits dargestellt (vgl. Kap. 2.3, Abb. 4), erstrecken sich die erfassten Weiterbildungsaktivitäten über unterschiedlich lange Zeiträume. Nahezu die Hälfte sind Qualifizierungs- und Bildungsveranstaltungen geringen Umfangs von einigen Stunden oder einem Tag Dauer. Dem stehen auf der anderen Seite des Spektrums langdauernde

Weiterbildungsaktivitäten gegenüber, die sich über mehrere Monate erstrecken; dies trifft für nahezu jede fünfte Aktivität zu.

Der Zeitraum, über den sich die Weiterbildung erstreckt, kann allerdings unterschiedlich intensiv mit Lernaktivität gefüllt sein. Es kann sich etwa um eine mehrmonatige Seminarreihe mit einer Veranstaltung pro Monat handeln. Es kann auf der anderen Seite eine Vollzeitmaßnahme mit einem täglichen achtstündigen Lernprogramm sein. Will man von organisatorischen Gestaltungsformen dieser Art absehen, so ist die aussagekräftigste Maßzahl des Weiterbildungsumfangs die Zahl der Unterrichts- oder Veranstaltungsstunden. Diese werden im AES erfasst.

Die europäischen AES-Vorgaben sahen ursprünglich vor, zusätzlich auch nach den Vor- und Nachbereitungszeiten zu fragen, die für die jeweilige Weiterbildungsmaßnahme erforderlich sind. Da sich diese Angaben aber als schwierig erwiesen, hat man diesen Aspekt fallen lassen. Bei der Bewertung der Zahlen zum zeitlichen Umfang ist also zu beachten, dass es sich um die reinen Unterrichts- oder Veranstaltungszeiten handelt, ohne eventuell damit verbundene zusätzliche Lernzeiten der Teilnehmenden. Für diese Lösung sprechen sachliche Gründe. Die Unterrichts- oder Veranstaltungszeiten sind die maßgebliche Größe, denn auch der Umfang des Weiterbildungsangebots bemisst sich in Unterrichts- oder Veranstaltungsstunden.

Bei längeren Weiterbildungsmaßnahmen fällt es den Befragten teilweise schwer, die Anzahl der Unterrichtsstunden anzugeben. Man muss daher Schätzverfahren zulassen, sei es bereits im Interview oder nachträglich zur Vervollständigung fehlender Angaben (Imputation). Die methodischen Lösungswege für diese Schwierigkeit waren im AES 2010 etwas anders als zuvor im AES 2007. Die Zahlen aus beiden Erhebungen zum zeitlichen Umfang der Weiterbildung sind daher nicht genau vergleichbar. Die veränderte Methodik im AES 2010 führt zu et-

	Weiterbildung nach Typ			
	Weiterbildung gesamt	betriebliche WB	individuelle berufsbezogene WB	nicht berufs- bezogene WB
1) Dauer im Sinne von Zeitraum, über den sich die Aktivität erstreckt				
einige Stunden	25%	28%	28%	13%
einen Tag	22%	28%	15%	8%
mehrere Tage	27%	33%	22%	15%
mehrere Wochen	7%	4%	11%	13%
mehrere Monate	18%	6%	25%	50%
keine Angabe	0%	0%	1%	1%
Gesamt	100% ¹⁾	100% ¹⁾	100% ¹⁾	100%
2) Dauer im Sinne von Unterrichts- oder Veranstaltungsstunden				
1–4 Std.	18%	20%	21%	11%
5–10 Std.	32%	40%	25%	16%
11–40 Std.	30%	32%	24%	31%
41–100 Std.	11%	5%	11%	28%
101–500 Std.	8%	3%	16%	12%
501 Std. und mehr	1%	0%	3%	2%
Gesamt	100%	100%	100%	100%
Durchschnitt in Stunden				
Median	10 Std.	8 Std.	12 Std.	25 Std.
Mittelwert	45 Std.	25 Std.	78 Std.	74 Std.
Basis: Weiterbildungsaktivitäten				
¹⁾ Eventuelle Abweichungen der Summe von 100% sind auf Rundungseffekte zurückzuführen.				

Tabelle 9: Dauer der einzelnen Weiterbildungsaktivitäten (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

was höheren Werten.²⁰ Von Trendaussagen sehen wir daher ab.

Der zeitliche Umfang der berichteten Weiterbildungsaktivitäten – wobei nur die Anzahl der Stunden gerechnet ist, die im Beobachtungszeitraum der vorangehenden zwölf Monate liegen – streut zwischen einer Stunde und 1.760 Stunden. Der Durch-

schnittswert (Mittelwert) beträgt 45 Stunden (vgl. Tab. 9). Dieser Mittelwert wird allerdings von Weiterbildungsaktivitäten mit sehr hoher Stundenzahl nach oben gezogen. Die Mehrzahl der Weiterbildungsaktivitäten ist kürzer. Dies wird im sogenannten Median dargestellt, der bei 10 Stunden liegt und ausdrückt, dass die Hälfte aller Weiterbildungsaktivitäten bis zu 10 Stunden umfasst und die andere Hälfte über dieser Stundenzahl liegt.

Je nach Typ der Weiterbildungsaktivität ist die durchschnittliche Dauer unterschiedlich. In der betrieblichen Weiterbildung herrschen kürzere Veranstaltungsformen vor, die im Durchschnitt 25 Stunden dauern (Median: 8 Stunden). In der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung gibt es ebenfalls viele kurze Veranstaltungen von bis zu 10 Stunden Dauer (46%), auf der anderen Seite aber auch viele langdauernde Maßnahmen. Die durchschnittliche Dauer ist mit 78 Stunden hier dreimal so hoch wie in der

20 Im AES 2007 wurde für jede Weiterbildungsaktivität, auch wenn sie sich über einen längeren Zeitraum erstreckte, direkt nach der Zahl der Unterrichtsstunden gefragt; der relativ hohe Anteil an fehlenden Angaben wurde mittels Imputation geschätzt. Im AES 2010 wurde für Weiterbildungsaktivitäten, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken, zunächst nach der Zahl der Wochen und der durchschnittlichen Zahl der Unterrichtsstunden in diesen Wochen gefragt, um durch Multiplikation dann die Zahl der resultierenden Unterrichtsstunden zu errechnen. Dies verringert den Anteil fehlender Angaben, könnte aber zu einer gewissen Überschätzung des Unterrichtsvolumens führen.

	Teilnahmefälle	Weiterbildungsvolumen
Typ/Sektor 1: betriebliche Weiterbildung	59%	35%
Typ/Sektor2: individuelle berufsbezogene Weiterbildung	23%	37%
Typ/Sektor 3: nicht-berufsbezogene Weiterbildung	18%	28%
Gesamt	100%	100%
Basis: Weiterbildungsaktivitäten		

Tabelle 10: Anteil der Sektoren am Weiterbildungsvolumen (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

betrieblichen Weiterbildung. Fast ebenso hoch ist mit 74 Stunden die durchschnittliche Dauer des dritten Typs, der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung.

Die Summe der Unterrichts- und Veranstaltungsstunden aller Weiterbildungsaktivitäten ist das insgesamt vorhandene „Weiterbildungsvolumen“. Legt man für Strukturanalysen der Weiterbildung dieses zeitliche Volumen zugrunde, so sind die Ergebnisse teilweise recht anders als wenn lediglich die Zahl der berichteten Weiterbildungsaktivitäten betrachtet wird. Tabelle 10 zeigt dies am Beispiel der drei Weiterbildungstypen bzw. Weiterbildungssektoren:

- Die betriebliche Weiterbildung hat auf Basis der Teilnahmefälle den größten Anteil an der Weiterbildung in Deutschland: etwa sechs von zehn Weiterbildungsaktivitäten finden in diesem Sektor statt. Dieses Bild relativiert sich, wenn man die kürzere Dauer der betrieblichen Lernaktivitäten berücksichtigt. Bezogen auf das Weiterbildungsvolumen hat die betriebliche Weiterbildung nur einen Anteil von gut einem Drittel (35%).
- Umgekehrt geht der Anteil der zwei anderen Sektoren bei dieser Betrachtungsweise nach oben: der der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung steigt von 23 Prozent (fallbezogen) auf 37 Prozent (volumenbezogen), der der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung steigt von 18 Prozent (fallbezogen) auf 28 Prozent (volumenbezogen).

Das Beispiel zeigt, welchen starken Einfluss die „Währung“ hat, in der man Strukturen des Weiterbildungsbereichs darstellt. Dies gilt ebenso für die Höhe der Weiterbildungsbeteiligung. Die Währung „Teilnahme ja/nein“ zeigt die Reichweite von Weiterbildung innerhalb der Bevölkerung an – wer ist überhaupt beteiligt? Dies ist als Basisinformation

unverzichtbar und wird weiterhin als zentraler Indikator dienen. Als zweites sollte aber die zeitliche Dimension einbezogen werden – wer ist in welchem Umfang beteiligt? Dies wird auch als Indikator der „Intensität“ von Weiterbildung bezeichnet (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 139ff.).

Die zeitliche Dimension hat neben dem Zeitumfang der einzelnen Weiterbildungsaktivität einen zweiten Aspekt, nämlich die Anzahl solcher Aktivitäten, die eine Person im Laufe von zwölf Monaten ausübt. Es wurde oben (vgl. Kap. 2.1, Tab. 1) bereits dargestellt, dass jeder zweite Weiterbildungsteilnehmende mehr als eine Aktivität in den letzten zwölf Monaten nennt. Durchschnittlich werden 2,0 Aktivitäten angegeben, wobei diese unterschiedlicher Art sein können. Summiert man für eine Person die Unterrichts- oder Veranstaltungsstunden aller ausgeübten Weiterbildungsaktivitäten, so ist dies der individuelle Zeitaufwand für Weiterbildung in Stunden pro Jahr.

Im deutschen AES 2010 werden bis zu vier Weiterbildungsaktivitäten einer Person genauer beschrieben. Aus diesen Angaben werden die Weiterbildungsstunden pro Jahr zunächst berechnet (vgl. Tab. 11); anschließend erfolgt noch eine Korrektur für Personen mit mehr als vier Aktivitäten im Jahr.

In der vorläufigen Rechnung beträgt der zeitliche Umfang der Weiterbildung pro Jahr 84 Stunden im Durchschnitt aller Personen, die an einer oder mehreren Weiterbildungsaktivitäten teilgenommen haben. Bei Teilnehmenden, die nur eine Aktivität innerhalb der zwölf Monate angeben, ist dies meist eine relativ lange Maßnahme im Umfang von durchschnittlich 73 Stunden. Bei Teilnehmenden, die mehr als eine Aktivität angeben, handelt es sich in

der Regel um kürzere Maßnahmen. Der kumulierte zeitliche Umfang steigt von 77 Stunden bei zwei Aktivitäten auf 105 Stunden bei drei Aktivitäten und 127 Stunden bei vier Aktivitäten.

Anzahl Aktivitäten pro Jahr	Anteil in Prozent	Weiterbildungsstunden pro Jahr
1	50	73
2	26	77
3	14	105
4	10	127
Gesamt	100	84
Berechnungsbasis: bis zu 4 Aktivitäten pro Person (Weiterbildungsaktivitäten)		

Tabelle 11: Weiterbildungsteilnehmende nach Anzahl der Aktivitäten und Weiterbildungsstunden pro Jahr (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

Wenn man die Weiterbildungsmaßnahmen nach ihrer zeitlichen Dauer darstellen will, ist die einzelne Aktivität oder Veranstaltung die richtige Basis. Wenn man dagegen das Weiterbildungsverhalten der Personen darstellen will, ist der kumulierte Zeitauf-

wand für Weiterbildung im Laufe eines Jahres die richtige Bezugsgröße. In Tabelle 12 ist die Verteilung auf beiden Ebenen nebeneinander gestellt. Während auf der Ebene der Einzelaktivität der Zeitumfang der Weiterbildung schwerpunktmäßig bei 10 Stunden (Median) liegt, beträgt er auf der Personenebene pro Jahr 28 Stunden. Die entsprechenden Mittelwerte liegen bei 45 Stunden für die Einzelaktivität und 84 Stunden für die kumulierten Weiterbildungsstunden pro Jahr.

Der ausgewiesene Mittelwert von 84 Stunden ist dabei noch leicht unterschätzt, weil er nur für maximal vier der im Individualfall berichteten Weiterbildungsaktivitäten berechnet werden kann. Damit werden 95 Prozent aller berichteten Weiterbildungsaktivitäten erfasst. Die fehlenden 5 Prozent kann man über eine Hochrechnung einbeziehen. Der ausgewiesene zeitliche Umfang der Weiterbildung pro Teilnahme erhöht sich dadurch auf 90 Stunden pro Jahr.

Während die einzelne Weiterbildungsaktivität immer einem bestimmten Typ oder Sektor zugeordnet werden kann, können Weiterbildungsteilnehmende im Laufe eines Jahres an unterschiedlichen Arten von Weiterbildung teilnehmen. Tabelle 13 zeigt dies in Bezug auf die Weiterbildungssektoren:

- Personen, die an betrieblicher Weiterbildung teilgenommen haben, haben zu einem gewissem Anteil auch an anderen Formen der Weiterbildung

	die einzelne Weiterbildungsaktivität	Zeitaufwand der Teilnehmenden pro Jahr
Unterrichts- oder Veranstaltungsstunden		
1–4 Std.	18%	9%
5–10 Std.	32%	18%
11–40 Std.	30%	35%
41–100 Std.	11%	19%
101–500 Std.	8%	16%
501 Std. und mehr	1%	3%
Gesamt	100%	100%
Durchschnitt in Std. (Basis 4 Aktivitäten)		
Median	10 Std.	28 Std.
Mittelwert	45 Std.	84 Std.
Durchschnitt in Std. (hochgerechnet auf alle Aktivitäten)		
Mittelwert		90 Std.
Basis: Weiterbildungsaktivitäten		

Tabelle 12: Zeitlicher Umfang der Weiterbildung (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

	Teilnehmende an ...			
	Weiterbildung gesamt	betrieblicher WB (Typ1)	individuell-berufs- bezogener WB (Typ 2)	nicht berufs- bezogener WB (Typ 3)
Basis gew.	2.986	1.806	876	782
nehmen teil an ...				
WB Typ1	60%	100%	28%	29%
WB Typ2	29%	14%	100%	19%
WB Typ3	28%	12%	17%	100%
Summe (MfN)	117%	126%	145%	148%
jährliche WB-Stunden für ...				
WB gesamt	84 Std.	60 Std.	131 Std.	112 Std.
davon entfallen auf				
WB Typ1	32%	73%	7%	10%
WB Typ2	39%	12%	82%	9%
WB Typ3	29%	15%	11%	81%
	100%	100%	100%	100%

Tabelle 13: Teilnahmequoten und Zeitumfang der Weiterbildung nach Weiterbildungstyp

(Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

teilgenommen. Insgesamt nehmen sie 60 Stunden im Jahr an Weiterbildung teil. Der größte Teil davon entfällt mit 73 Prozent auf die betriebliche Weiterbildung, das restliche Viertel aber auf die individuelle berufsbezogene oder die nicht-berufsbezogene Weiterbildung.

- Entsprechendes gilt für die anderen beiden Teilmertypen. Die Teilnehmer an individueller berufsbezogener Weiterbildung (Typ 2) wenden über das Jahr gerechnet 131 Stunden für Weiterbildung auf. Davon entfallen 82 Prozent auf individuell-berufsbezogene Weiterbildung, der Rest auf die anderen beiden Sektoren.
- Teilnehmende an nicht-berufsbezogener Weiterbildung (Typ 3) nehmen im Durchschnitt 112 Stunden im Jahr an Weiterbildung teil, davon entfallen 81 Prozent auf diesen Sektor, der Rest auf die beiden anderen Sektoren.

Der zeitliche Umfang der Weiterbildung ist in den oben dargestellten Zahlen immer bezogen auf die Weiterbildungsteilnehmenden. Man kann das berichtete Weiterbildungsvolumen aber auch auf die Bevölkerung oder bestimmte Bevölkerungsgruppen

insgesamt beziehen, also auf Teilnehmer ebenso wie Nichtteilnehmer. Das Ergebnis ist das „Weiterbildungsvolumen pro Kopf“ – eine aggregierte Maßzahl, in die beide Komponenten der Weiterbildungsbeteiligung einfließen: die Teilnahmequote ebenso wie der zeitliche Umfang der Weiterbildung bei den Teilnehmenden.

Die Teilnahmequote in der erwachsenen Bevölkerung (18 bis 64 Jahre) beträgt 42 Prozent. Die Teilnehmenden haben im letzten Jahr an Weiterbildung im Umfang von durchschnittlich 90 Stunden teilgenommen. Das ergibt ein jährliches Weiterbildungsvolumen in Höhe von 38 Stunden pro Kopf der Bevölkerung.

Diese Rechnung kann auch für verschiedene Teilgruppen der Bevölkerung aufgestellt werden. Tabelle 14 zeigt die aggregierte Maßzahl des Weiterbildungsvolumens für ausgewählte Gruppen. Zugleich sind die verschiedenen Komponenten des Weiterbildungsverhaltens wiedergegeben, die auf die Höhe des Weiterbildungsvolumens Einfluss haben. Damit werden auch verschiedene Muster des Weiterbildungsverhaltens in verschiedenen Bevölkerungsgruppen sichtbar. Im Vorgriff auf das folgende

Kapitel 4, das soziale Unterschiede der Weiterbildungsbeteiligung ausführlich behandelt, geben wir an dieser Stelle einen kurzen Überblick. Der Blickwinkel hier ist auf die spezifischen Informationen gerichtet, die sich aus einer Berücksichtigung der zeitlichen Dimension der Weiterbildungsbeteiligung ergeben.

○ *Ergebnisse nach Region:*

Die Bevölkerung in den ostdeutschen Ländern hat eine etwas niedrigere Teilnahmequote in der Weiterbildung als die der westdeutschen Länder, doch haben im Osten die Weiterbildungsaktivitäten eine längere Dauer. Gemessen am Weiterbildungsvolumen pro Kopf der Bevölkerung ist der Umfang der Weiterbildungsaktivität in Ostdeutschland mit 43 Stunden höher als der in Westdeutschland mit 37 Stunden.

○ *Ergebnisse nach Geschlecht:*

Frauen haben, auch bedingt durch die niedrigere Erwerbsquote, eine etwas geringere Teilnahmequote in der Weiterbildung, doch wird dies durch eine etwas längere Veranstaltungsdauer kompensiert. Im Weiterbildungsvolumen pro Kopf unterscheiden sich Männer und Frauen nicht.

○ *Erwerbstätige und Arbeitslose:*

Dies sind zwei Gruppen mit einem extrem unterschiedlichen Muster des Weiterbildungsverhaltens. Erwerbstätige nehmen im Laufe eines Jahres zu einem großen Teil (49%) an Weiterbildung teil, wobei ihr Zugang zur betrieblichen Weiterbildung die wesentliche Rolle spielt. Sie nehmen auch überdurchschnittlich häufig an mehr als einer Weiterbildungsaktivität pro Jahr teil, wobei es sich aber eher um kurze Qualifizierungsmaßnahmen handelt. Das resultierende Weiterbildungsvolumen pro Kopf liegt daher mit 34 Stunden unter dem Gesamtdurchschnitt der Bevölkerung. Demgegenüber ist unter den Arbeitslosen, denen ja der Zugang zur betrieblichen Weiterbildung nicht offensteht, die Teilnahmequote mit 28 Prozent sehr viel niedriger. Auch kommt es seltener vor, dass sie im Laufe eines Jahres an mehr als einer Weiterbildungsaktivität teilnehmen. Wenn jemand aber an Weiterbildung teilnimmt, dann handelt es sich in der Regel um Bildungsmaßnahmen von langer Dauer (durchschnittlich 166 Stunden). Daraus resultiert ein Weiterbildungsvolumen pro Kopf, das

mit 70 Stunden doppelt so hoch ist wie das der Erwerbstätigen. So gesehen sind die Arbeitslosen die Gruppe mit der höchsten Weiterbildungsin-tensität.²¹

○ *Personen in Ausbildung und Nichterwerbstätige:*

Personen in Ausbildung (Schüler/innen und Auszubildende ab 18 Jahren sowie Studierende) nehmen neben ihrer Ausbildung in hohem Maße an Weiterbildung in Form von Kursen, kurzzeitigen Bildungsmaßnahmen und Privatunterricht teil (Teilnahmequote 44%). Die einzelnen Aktivitäten sind auch relativ lang. Das resultierende Weiterbildungsvolumen pro Kopf ist daher mit 66 Stunden weit überdurchschnittlich und fast so hoch wie das der Arbeitslosen. Ganz anders die Nichterwerbstätigen. Wenn sie an Weiterbildung teilnehmen, handelt es sich in der Regel zwar auch um relativ langdauernde Aktivitäten (im Durchschnitt 66 Stunden). Aber es sind relativ wenige, die an Weiterbildung teilnehmen, und bei diesen ist es auch relativ selten mehr als eine Aktivität pro Jahr. Das resultierende Weiterbildungsvolumen pro Kopf ist mit 26 Stunden pro Kopf weit unterdurchschnittlich.

○ *Altersgruppen:*

Die höchste Weiterbildungsbeteiligung findet man in den mittleren Altersgruppen, doch ist wegen der relativ kurzen Dauer der Aktivitäten – vielfach in der betrieblichen Weiterbildung – das Weiterbildungsvolumen pro Kopf nicht oder kaum überdurchschnittlich. Die jüngeren Altersgruppen haben relativ hohe Teilnahmequoten und eher zeitintensive Weiterbildungsaktivitäten, daher ergibt sich bei ihnen ein hohes Weiterbildungsvolumen pro Kopf. In der oberen Altersgruppe ab 55 Jahren geht eine relative niedrige Teilnahmequote einher mit eher kurzen Aktivitäten, so dass hier das Weiterbildungsvolumen pro Kopf mit 23 Stunden besonders niedrig ist.²²

○ *Bildungsniveau (höchster Schulabschluss):*

Mit zunehmendem Bildungsniveau steigt die Teilnahme an Weiterbildung stark an, wobei aber die

21 Zur Weiterbildungsbeteiligung von Arbeitslosen vgl. ausführlicher Kapitel 4.5.

22 Zur Weiterbildungsbeteiligung Älterer vgl. ausführlicher Kapitel 4.3.

Personenkreis	Bevölkerung		Teilnehmende an Weiterbildung			Bevölkerung
	Anzahl Befragte	Teilnahme an Weiterbildung	Dauer der Einzelaktivität	Aktivitäten pro Jahr	Zeitaufwand pro Jahr	Weiterbildungsvolumen
Spalte/Berechnung	Basis gew. (1)	Prozent (2)	Std. (3)	Anzahl (4)	Std. (5 = 3x4)	Std. pro Kopf (6 = 5x2)
Gesamt 18–64 J.	7.035	42	45	2,0	90	38
Region						
West	5.586	43	43	2,0	86	37
Ost	1.449	41	53	2,0	106	43
Geschlecht						
Männer	3.557	43	44	2,0	87	38
Frauen	3.478	41	46	2,0	92	38
Erwerbsstatus						
erwerbstätig	4.687	49	33	2,1	70	34
arbeitslos	537	28	166	1,5	250	70
in Ausbildung	730	44	75	2,0	150	66
nicht erwerbstätig	1.078	20	82	1,5	122	24
Altersgruppen						
18–24	932	40	60	1,9	113	45
25–34	1.321	41	62	2,0	124	51
35–44	1.727	47	40	2,1	84	40
45–54	1.746	47	38	2,1	79	37
55–64	1.309	34	36	1,9	67	23
Schulabschluss						
niedrig	2.514	28	57	1,8	103	29
mittel	2.325	45	48	2,0	95	43
hoch	2.092	57	38	2,2	83	47
Migrationshintergrund						
deutsch ohne MG	5.820	45	42	2,1	88	40
deutsch mit MG	466	33	59	1,7	100	33
Ausländer/innen	746	29	83	1,6	133	39

Tabelle 14: Teilnahmequoten und zeitlicher Umfang der Weiterbildung nach Bevölkerungsgruppen

(Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

durchschnittliche Teilnahmedauer geringer wird. Per Saldo ergibt sich gleichwohl ein deutlich steigendes Weiterbildungsvolumen pro Kopf.

○ *Migrationshintergrund:*

Personen mit Migrationshintergrund bleiben in ihren Teilnahmequoten an Weiterbildung hinter den gebürtigen Deutschen zurück (vgl. zur Definition des Begriffs „Personen mit Migrationshintergrund“ den Definitionskasten in Kap. 4.6). Die Dauer der Weiterbildungsveranstaltungen, an

denen sie teilnehmen, ist jedoch relativ hoch. Bei den Ausländer/inne/n ist dieses Muster noch ausgeprägter als bei den Deutschen mit Migrationshintergrund. Ihr Niveau der Weiterbildungsaktivität, gemessen am Weiterbildungsvolumen pro Kopf, ist etwa gleich hoch wie das der Deutschen ohne Migrationshintergrund.²³

23 Zur Weiterbildungsbeteiligung von Personen mit Migrationshintergrund vgl. ausführlicher Kapitel 4.6.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das Bild der Weiterbildungsbeteiligung verschiedener Bevölkerungsgruppen teilweise erheblich korrigiert wird, wenn der zeitliche Umfang der Weiterbildung mit in Betracht gezogen wird. Dabei gibt es ein Muster des Weiterbildungsverhaltens, das zwar nicht durchgängig, aber doch für wichtige Gruppen zu beobachten ist. Es ist dadurch gekennzeichnet, dass eine zunehmende Weiterbildungsbeteiligung einhergeht mit der Tendenz zu kürzeren Weiterbildungsveranstaltungen. Dies hängt eng mit der Rolle der betrieblichen Weiterbildung zusammen, die Zugangsmöglichkeiten zu Weiterbildung schafft, aber mit Qualifikationsmaßnahmen kürzerer Dauer arbeitet. Pointierend kann man sagen: In bestimmten Personengruppen ist Weiterbildung häufig, aber kurz, in anderen selten, aber lang.

3.2 Zeitaufwand für Weiterbildung im internationalen Vergleich

Der internationale Vergleich der Weiterbildungsbeteiligung stützt sich in erster Linie auf die Teilnahmequote, also den Indikator der *participation* (OECD 2010, S. 82ff.). Diesen Indikator verwenden auch die bisher dargestellten Ländervergleiche im vorliegenden Bericht (vgl. Kap. 2.5). Nun haben die Analysen zum Zeitumfang der Weiterbildung im deutschen AES 2010 gezeigt, dass das Weiterbildungsverhalten im Grunde erst mit der Berücksichtigung der zeitlichen Dimension angemessen zu beschreiben ist. Daher soll auch die international vergleichende Analyse um diesen Aspekt erweitert werden.

Tabelle 15 zeigt im Ländervergleich dieselben Kennzahlen zur Weiterbildungsbeteiligung, die in Tabelle 14 für Bevölkerungsgruppen innerhalb Deutschlands verwendet wurden. Im europäischen Durchschnitt nehmen 33 Prozent der erwachsenen Bevölkerung im Laufe eines Jahres an Weiterbildungsaktivitäten teil (Spalte 2). Die Unterrichts- oder Veranstaltungsdauer der einzelnen Lernaktivitäten beträgt durchschnittlich 35 Stunden (Spalte 3). Die Teilnehmenden an Weiterbildung nehmen im Laufe des Jahres durchschnittlich an 2,0 Weiterbildungsaktivitäten teil (Spalte 4). Daraus ergibt sich pro Teilnehmenden ein jährlicher Umfang der

Weiterbildung von durchschnittlich 70 Stunden (Spalte 5). Bezieht man diese für Weiterbildung aufgewendete Zeit im Jahr auf die erwachsene Bevölkerung insgesamt, einschließlich der Nichtteilnehmer an Weiterbildung, so ergibt sich ein jährliches Weiterbildungsvolumen von 23 Stunden pro Kopf der Bevölkerung (Spalte 6).

In Ländern mit niedriger Teilnahmequote in der Weiterbildung ist der zeitliche Umfang der einzelnen Weiterbildungsaktivitäten in der Tendenz deutlich länger als in Ländern mit hoher Teilnahmequote. In Ungarn nehmen besonders wenige Menschen an Weiterbildung teil (7%), aber wenn sie es tun, hat die Weiterbildungsaktivität mit durchschnittlich 95 Stunden einen besonders hohen zeitlichen Umfang. Auf der anderen Seite steht Schweden als das Land, in dem besonders viele Menschen an Weiterbildung teilnehmen (69%), doch ist die Dauer der einzelnen Veranstaltungen mit durchschnittlich 24 Stunden besonders kurz.

In den meisten Ländern mit kurzer Dauer der einzelnen Weiterbildungsaktivitäten besuchen die Teilnehmenden allerdings mehr Weiterbildungsveranstaltungen pro Jahr. Weiterbildung ist also in kürzeren, aber häufigeren Veranstaltungen organisiert. In Verbindung mit der hohen Teilnahmequote ist das ein Muster der Organisation von Weiterbildung, das sich durch die „Normalität des lebenslangen Lernens“ auszeichnet. Das Land, in dem dieses Muster am stärksten ausgebildet ist, ist Schweden.

Den Gegentyp bilden Länder mit niedriger Teilnahmequote in der Weiterbildung, in denen auch eine Mehrfachteilnahme pro Jahr eher selten vorkommt, die Dauer der einzelnen Veranstaltung aber hoch ist. Zu dieser Gruppe zählen Ungarn, Polen, Griechenland, Portugal und Spanien. Die Teilnahme an Weiterbildung ist hier im Leben der Menschen ein eher seltenes Ereignis, ist dann aber – vom Zeitumfang her – relativ gewichtig.

Dauer und Häufigkeit der einzelnen Weiterbildungsaktivitäten ergeben zusammen den Zeitaufwand für Weiterbildung pro Jahr bei den Teilnehmenden. Der Wert streut zwischen den Ländern in einer Bandbreite von 48 Stunden (Italien, UK) und 114 Stunden (Belgien). Dabei gibt es praktisch keine Korrelation mit der Höhe der Weiterbildungsbeteiligung. Schweden und Norwegen rangieren hier

Länder	Bevölkerung 25–64 Jahre	Teilnehmende an Weiterbildung			Bevölkerung 25–64 Jahre
	Teilnahme an Weiterbildung	Dauer der Einzelaktivität	Aktivitäten pro Jahr	Zeitaufwand pro Jahr	Weiter- bildungs- volumen
	Prozent	Std.	Anzahl	Std.	Std. pro Kopf
<i>Spalte/Berechnung</i>	(2)	(3)	(4)	(5 = 3x4)	(6 = 5x2)
EU	33	35	2,0	70	23
HU	7	95	1,2	111	8
EL	13	65	1,3	86	11
PL	19	54	1,5	82	15
IT	20	14	3,4	48	10
PT	23	61	1,5	93	21
ES	27	74	1,5	112	30
BE	34	52	2,2	114	38
FR	34	25	2,3	57	19
AT	40	49	1,9	92	37
UK	40	30	1,6	48	19
SK	41	33	1,8	58	24
NL	42	28	2,1	59	25
DE	43	39	2,0	76	33
NO	51	29	2,7	78	39
FI	51	43	2,2	95	49
SE	69	24	3,1	73	51

Tabelle 15: Teilnahmequoten und zeitlicher Umfang der Weiterbildung im Ländervergleich

(Quelle: AES 2007 – Eurostat – TNS Infratest Sozialforschung)

ebenso wie Deutschland nahe beim europäischen Durchschnitt von 70 Stunden.

Zeitlicher Umfang der Weiterbildung und Teilnahmequote bilden zusammengenommen das jährliche Weiterbildungsvolumen pro Kopf der Bevölkerung. Dies ist eine mit dem zeitlichen Umfang gewichtete Maßzahl der Weiterbildungsbeteiligung und damit der umfassendste Indikator.

Die Bandbreite des aggregierten Weiterbildungsvolumens reicht von 8 Stunden in Ungarn bis zu 51 Stunden in Schweden. Im Großen und Ganzen entspricht die Reihung der Länder derjenigen, die sich bei Zugrundelegung der Teilnahmequote ergibt. Es gibt jedoch einzelne Länder, die unter Beachtung der zeitlichen Dimension im Ländervergleich schlechter abschneiden – dies betrifft in erster Linie Großbritannien/UK und Frankreich, aber auch die Slowakei und die Niederlande. Das Gegenteil gilt für Spanien, Belgien und Österreich: Wegen des relativ

hohen Zeitaufwands für Weiterbildung schneiden diese Länder bei Berücksichtigung der zeitlichen Dimension im internationalen Vergleich besser ab, als wenn nur die Teilnahmequote zugrunde gelegt wird.

Für Deutschland ändert sich bei Verwendung dieses Indikators wenig. Sowohl bei der Teilnahmequote als auch beim Weiterbildungsvolumen liegt es im oberen Mittelfeld der 16 europäischen Länder.

Wie oben dargestellt (vgl. Kap. 2.5), wird für den internationalen Vergleich der Gesamtindikator „Teilnahme an Aus- und Weiterbildung“ (*formal and/or non-formal education*) verwendet. Ein entsprechender Indikator, der die zeitliche Dimension berücksichtigt, müsste also den Besuch regulärer Bildungsgänge (*formal education*) ebenso umfassen wie die Weiterbildungsstunden. Tatsächlich steht diese Information zur Verfügung. Analog zum Zeitaufwand für Weiterbildung wird im AES der jährliche Zeitaufwand für reguläre Bildungsgänge erfragt.

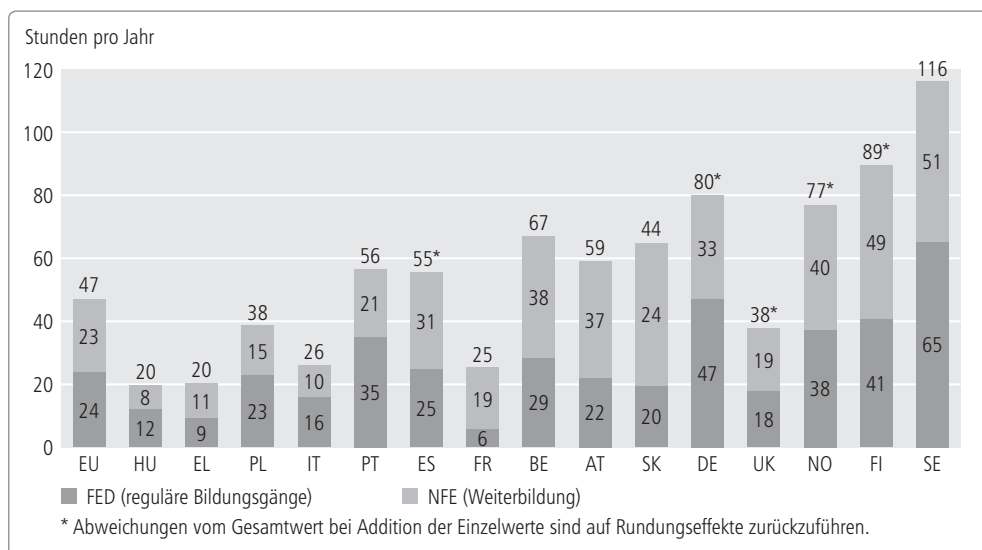


Abbildung 11: Aufgewendete Stunden für Aus- und Weiterbildung (FED/NFE) pro Kopf der Bevölkerung (25–64 Jahre)
(Quelle: AES 2007 – Eurostat – TNS Infratest Sozialforschung)

Das Ergebnis zeigt eine überraschend große Bandbreite zwischen den Ländern.

In Deutschland sind die regulären Bildungsgänge meist länger dauernde Bildungsmaßnahmen (z.B. ein Hochschulstudium oder eine Berufsausbildung), die oft auch in Vollzeit absolviert werden. Als Unterricht- oder Veranstaltungsdauer innerhalb der zurückliegenden zwölf Monate wurde im deutschen AES 2007 ein Durchschnitt von 905 Stunden errechnet. Das erscheint als plausibler Wert. Bei durchschnittlich 30 Wochenstunden bedeutet es, dass sieben bis acht Monate des Jahres in der Ausbildung verbracht wurden.

Die angegebenen Werte in den anderen Ländern sind jedoch deutlich niedriger. Im europäischen Durchschnitt beträgt die Dauer der *formal education* 382 Stunden. Am unteren Rand liegt Großbritannien/UK mit nur 121 Stunden (was bei einer Unterrichtszeit von 30 Wochenstunden vier Wochen wären). Eine so große Bandbreite der Ergebnisse erklärt werden. Vielmehr handelt es sich bei der Teilnahme Erwachsener an regulären Bildungsgängen in manchen Ländern offenbar um andere Arten von Bildungsgängen als in Deutschland. Was die extrem niedrige Teilnahmedauer in Großbritannien betrifft,

so wurde etwa darauf verwiesen, dass hier häufiger modularisierte (und damit kürzere) Bildungsgänge für Erwachsene angeboten werden. Teilweise dürfte es sich um Kurse handeln, die in Deutschland eher als Weiterbildung verstanden und berichtet würden.

Dies deutet darauf hin, dass die Abgrenzung zwischen *formal education* und *non-formal education* im Ländervergleich nicht ganz einheitlich ist. Es gibt zwischen den Ländern offenbar Unterschiede in Bezug darauf, welchen Bildungsangeboten der Status der *formal education* mit einem definierten Platz im *National Framework of Qualifications* zugeordnet wird. Das spricht für die übliche Praxis, den internationalen Vergleich der Teilnahmequoten auf beide Bildungsbereiche zu beziehen (*participation in formal and/or non-formal education*).

Wenn man dabei neben der Teilnahmequote die zeitliche Dimension berücksichtigen will, so lautet der Volumensindikator: Stunden pro Kopf der erwachsenen Bevölkerung (25 bis 64 Jahre), die im Laufe eines Jahres für Aus- und Weiterbildung aufgewendet werden. Im europäischen Durchschnitt sind dies 47 Stunden, wovon 24 Stunden auf reguläre Bildungsgänge und 23 Stunden auf Weiterbildungsveranstaltungen entfallen. Abbildung 11 zeigt, welches Bild sich im Ländervergleich für diesen Indikator ergibt.

Die Reihung der Länder ist nach der Höhe der Teilnahmequote vorgenommen, wie sie beim Ländervergleich in Kapitel 2.5 zugrundegelegt wurde (vgl. Abb. 8). Mit Einbeziehung der zeitlichen Dimension bleibt das Bild in mancher Hinsicht unverändert. Die Länder am unteren Rand der Bandbreite sind auch hier Ungarn und Griechenland, die Länder am oberen Rand Finnland und Schweden. Die Position einiger Länder, in denen das für Aus- und Weiterbildung aufgewendete Stundenvolumen niedrig ist, wird im Vergleich nun aber deutlich schlechter. Dies gilt insbesondere für Großbritannien/UK, die Slowakei und Frankreich.

Demgegenüber stehen andere Länder bei dieser Betrachtung im Vergleich besser da als bei Zugrundelegung der Teilnahmequoten. Dies gilt auch für Deutschland: Nach den skandinavischen Ländern weist Deutschland unter den europäischen Ländern das höchste aufgewendete Zeitvolumen für Aus- und Weiterbildung auf.

Der volumensbezogene Gesamtindikator wirft eine Vielzahl von Fragen auf. Er ist mit Vorsicht zu verwenden, kann andererseits aber wichtige Diskussionen anstoßen.

Einerseits ist die Einbeziehung des Zeitaspekts ein Fortschritt über die reine Betrachtung von Teilnahmequoten hinaus.

- Die für Bildungsmaßnahmen aufgewendete Zeit ist eine relativ anschauliche Größe. Man könnte sich vorstellen, dass ein bildungspolitischer Zielindikator auch in dieser „Währung“ zu formulieren ist. Welchen Anteil soll das „Lebenslange Lernen“ im Zeitbudget der europäischen Gesellschaften haben? Wenn es derzeit 47 Stunden im Jahr pro Kopf der Bevölkerung sind, was wäre dann ein anzustrebender Wert?
- Die für Bildungsmaßnahmen aufgewendete Zeit ist ein erster Hinweis auf ihre Qualität. Grob gesagt kann man annehmen, dass Menschen in einer längeren Unterrichtszeit mehr lernen können als in einer kurzen. Die Einbeziehung der zeitlichen Dimension in die statistischen Indikatoren der Weiterbildungsbeteiligung ist damit ein Schritt zur Einbeziehung des Qualitätsaspekts.

Andererseits werden in einem so umfassenden Indikator viele Dinge „in einen Topf geworfen“. Bei näherer Be-

trachtung mag eine einheitliche Bewertung im Sinne von „mehr = besser“ nicht immer angemessen sein.

- Ein Beispiel ist die für reguläre Bildungsgänge, also Hochschulstudium und Berufsausbildung, aufgewendete Zeit in der Altersgruppe der 25- bis 64-Jährigen. Wenn diese hoch ist – wie in Deutschland der Fall –, kann dies auch dadurch zustandekommen, dass junge Erwachsene hier später und länger studieren als in anderen Ländern. Dies ist in Hinblick auf die Zieldimension des Indikators nicht unbedingt positiv zu werten – so ist das programmatische Ziel des lebenslangen Lernens nicht gemeint.
- Für den Bereich der regulären Bildungsgänge (*formal education*) gilt daher ebenso wie für den Weiterbildungsbereich (*non-formal education*), dass ein möglichst genauer Blick auf die Lernaktivitäten geboten ist, die sich hinter den ausgewiesenen Teilnahmequoten verbergen. Sofern es sich beim Besuch regulärer Bildungsgänge um eine „zweite Bildungsphase“ handelt, ist dies unter dem Gesichtspunkt von Weiterbildung und lebenslangem Lernen von hoher Bedeutung. Kapitel 13 des vorliegenden Berichts wird diese Frage näher untersuchen.

Zentrale Ergebnisse zum zeitlichen Umfang der Weiterbildung

Weiterbildungsbeteiligung bedeutet in vielen Fällen die Teilnahme an kurzzeitigen Qualifizierungs- und Bildungsveranstaltungen. Fast die Hälfte der Weiterbildungsaktivitäten entfällt auf Veranstaltungen von einigen Stunden oder höchstens einem Tag Dauer. Dieser Anteil hat von 2007 auf 2010 noch zugenommen (von 41% auf 47%).

Etwa jede vierte Weiterbildungsaktivität ist von mittlerer Dauer, d.h. sie erstreckt sich über mehrere Tage. Ebenso viele sind länger andauernde Maßnahmen, d.h. sie erstrecken sich über mehrere Wochen (7%) oder mehrere Monate (18%). Im Trendvergleich zu 2007 ist nicht nur der Anteil der Kurzveranstaltungen gestiegen, sondern auf der anderen Seite auch der Anteil der lang dauernden Maßnahmen.

Die verschiedenen Weiterbildungssektoren haben ein sehr unterschiedliches Profil in Bezug auf die Dauer der Maßnahmen. In der betrieblichen Weiterbildung sind die einzelnen Weiterbildungsaktivitäten meist kurz, dafür gibt es häufig aber mehrfache Aktivitäten im Laufe eines Jahres. In der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung, die auch die Kurse für Arbeitslose umfasst, ist die Dauer der einzelnen Aktivitäten erheblich höher. Im Vergleich zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen ergibt sich ein Muster, das vereinfachend so zu beschreiben ist: In bestimmten Personengruppen findet Weiterbildung häufig, aber kurz, in anderen selten, aber lang statt.

Im Laufe eines Jahres nehmen viele Personen an mehr als einer Weiterbildungsaktivität teil, und zwar im Durchschnitt an 2,0 Aktivitäten oder Veranstaltungen. Die kumulierte jährliche Teilnahmedauer, bezogen auf die Unterrichtsstunden, beträgt 90 Stunden pro Teilnahme. Das bedeutet ein jährliches Weiterbildungsvolumen in Höhe von 38 Stunden pro Kopf der Bevölkerung.

Das Weiterbildungsvolumen pro Kopf der Bevölkerung ist eine mit dem zeitlichen Umfang gewichtete Maßzahl der Weiterbildungsbeteiligung und damit der umfassendste Indikator. Im europäischen Vergleich zeigt er eine Bandbreite von 8 Stunden in Ungarn bis zu 51 Stunden in Schweden. Einzelne Länder schneiden bei Berücksichtigung der zeitlichen Dimension im Ländervergleich besser oder schlechter ab, als wenn nur die Teilnahmequote zugrunde gelegt wird. Für Deutschland ändert sich bei Verwendung dieses Indikators wenig. Sowohl bei der Teilnahmequote als auch beim Weiterbildungsvolumen liegt es im oberen Mittelfeld der europäischen Länder.

4. Soziale Unterschiede: Weiterbildungsbeteiligung nach Personengruppen

Weiterbildung findet in verschiedenen Bevölkerungsgruppen in sehr unterschiedlichem Maße statt. Die sozialen Muster der Beteiligung oder Nichtbeteiligung sind vielfach beschrieben, in Deutschland nicht zuletzt in den Berichten zum BSW (vgl. Kuwan u.a. 2006) und zum AES 2007 (Rosenblatt/Bilger 2008). Es ist nicht zu erwarten, dass sich in der aktuellen Erhebung des AES 2010 ein wesentlich anderes Bild ergibt. Es ist aber möglich, dass sich im Trend Verschiebungen in der Ausprägung der sozialen Unterschiede zeigen. Solche Verschiebungen sind in der längerfristigen Entwicklung, wie sie in den Zeitreihen auf Basis der BSW-Daten von 1979 bis 2006 darstellbar ist, teilweise recht ausgeprägt (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 151ff.).

Der vorliegende Bericht fragt daher zunächst nach der aktuellen Trendentwicklung im Vergleich von AES 2007 und AES 2010 (vgl. Kap. 4.1). Es folgt, gestützt auf multivariate Analysen, die Frage nach den bestimmenden Einflussfaktoren oder Determinanten der Weiterbildungsbeteiligung (vgl. Kap. 4.2). Man kann von einem „sozialen Gefälle“ der Weiterbildungsbeteiligung sprechen. Bestimmte Personengruppen werden in diesem Zusammenhang häufig als besondere Problem- oder Zielgruppen wahrgenommen und diskutiert: Ältere, Geringqualifizierte, Arbeitslose und Personen mit Migrationshintergrund. Die spezifische Situation dieser vier Gruppen wird daher in eigenen Teilkapiteln erörtert (vgl. Kap. 4.3 bis 4.6). Abschließend wird das soziale Gefälle der Weiterbildungsbeteiligung im internationalen Vergleich dargestellt (vgl. Kap. 4.7). Die Analysen beziehen sich vorwiegend auf die Weiterbildungsbeteiligung im Sinne der Teilnahmequoten.

4.1 Aktuelle Entwicklung: Trends in verschiedenen Bevölkerungsguppen

Frauke Bilger und Bernhard von Rosenblatt

Die Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland ist im Jahr 2010 im Vergleich zu 2007 leicht zurückgegangen, und zwar von 44 Prozent auf 42 Prozent, wobei der Rückgang allein auf die Entwicklung in den ostdeutschen Bundesländern zurückzuführen ist. Dies wurde oben in Kapitel 2.2 bereits dargestellt. Ebenso wurde dargestellt, dass die rückläufige Entwicklung im Sektor der betrieblichen Weiterbildung zu verorten ist, während die Teilnahme im Bereich der individuellen Weiterbildung etwa auf gleichem Niveau wie zuvor geblieben ist (vgl. Kap. 2.4). Dies ist regional allerdings zu differenzieren. Der Rückgang der betrieblichen Weiterbildung ist in den westdeutschen Ländern geringer als in den ostdeutschen und wird hier kompensiert durch einen leichten Anstieg in der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung. In den ostdeutschen Ländern gibt es diese kompensierende Entwicklung nicht, so dass die Teilnahmequote insgesamt um sechs Prozentpunkte zurückgeht (vgl. Abb. 12).

Dieses Gesamtbild soll nun nach Teilgruppen der Bevölkerung aufgegliedert werden. Die Ost-West-Unterscheidung wird dabei nicht mehr berücksichtigt, weil die Ergebnisse in beiden Landesteilen sich in dieser Hinsicht wenig unterscheiden. Die Differenzierung der Weiterbildungsbeteiligung nach den drei Bildungssektoren wird dagegen durchgängig vorgenommen, da die drei Sektoren gerade im Gruppenvergleich eine unterschiedliche Bedeutung haben können.

Für die betriebliche Weiterbildung ist zu berücksichtigen, dass Teilnahmequoten, die auf die Bevölkerung von 18 bis unter 65 Jahren insgesamt bzw.

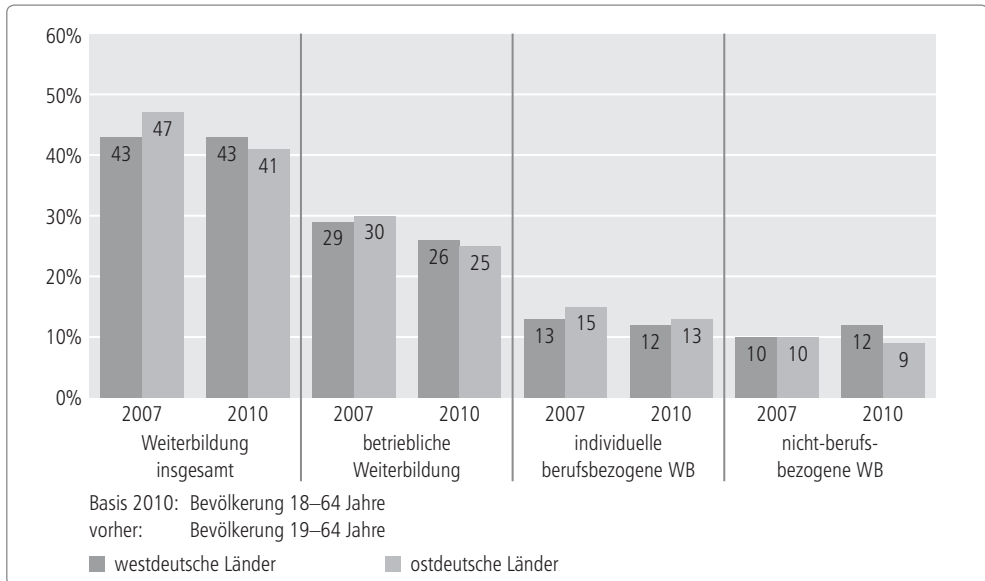


Abbildung 12: Weiterbildungsteilnahme im Ost-West-Vergleich

(Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

die jeweils untersuchte Teilgruppe daraus bezogen sind, nur bedingt aussagefähig sind. Zugang zur betrieblichen Weiterbildung haben nur die abhängig beschäftigten Erwerbstätigen.²⁴ Aussagefähige Teilnahmequoten müssen daher auf diese Teilgruppe begrenzt sein. Bezieht man sie auf die Gesamtheit einer Bevölkerungsgruppe, etwa Frauen oder eine bestimmte Altersgruppe, so schlägt sich in der ausgewiesenen Teilnahmequote immer auch die Höhe der Erwerbsbeteiligung im jeweiligen Personenkreis nieder.²⁵ In Kapitel 6 dieses Berichts, das sich speziell mit der betrieblichen Weiterbildung befasst, ist die Eingrenzung auf abhängig Beschäftigte durchgängig vorgenommen. Im vorliegenden Kapitel dagegen sind die Teilnahmequoten jeweils auf die gesamte

Bevölkerung bezogen, weil es um die sektorale Aufgliederung der Teilnahme an Weiterbildung geht.

Erwerbsstatusgruppen: Erwerbstätige, Arbeitslose und Nichterwerbspersonen

Die getrennte Betrachtung der Weiterbildungsbeteiligung nach dem Erwerbsstatus der Personen muss am Beginn stehen, weil dieses Merkmal – anders als demographische Merkmale wie Alter oder Geschlecht – einen direkten Zusammenhang mit der Weiterbildung hat. So ist der Zugang zur betrieblichen Weiterbildung nur für Erwerbstätige gegeben. Bestimmte Formen der Weiterbildungsförderung sind auf Arbeitslose beschränkt. Nichterwerbstätige sind in einer anderen Lebenssituation und haben andere Interessen.

Die Teilnahmequote an Weiterbildung insgesamt ist bei den Erwerbstätigen fast doppelt so hoch wie bei den Nichterwerbstätigen (vgl. Tab. 16). Von den Erwerbstätigen haben in den zurückliegenden zwölf Monaten 49 Prozent an Weiterbildung in irgendeiner Form teilgenommen, von den Nichterwerbstätigen nur 29 Prozent. Der Unterschied ist allein auf

24 Auch unter den selbstständigen Erwerbstätigen wird ein Teil der angegebenen Weiterbildungsaktivitäten nach den hier verwendeten Kriterien (vgl. Kap. 2.4) als „betrieblich“ klassifiziert. Diese Fälle sind jedoch nicht direkt vergleichbar mit der betrieblichen Weiterbildung unter den abhängig Beschäftigten.

25 Dies kann zu problematischen Schlussfolgerungen führen, wie sie etwa mit Bezug auf den AES 2007 im Bildungsbericht 2010 zu finden sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 136; vgl. Kap. 6).

Teilnahmequote in Prozent	Weiterbildung insgesamt		betriebliche Weiterbildung		individuelle berufsbezogene Weiterbildung		nicht- berufsbezogene Weiterbildung	
	2007	2010	2007	2010	2007	2010	2007	2010
	Bevölkerung gesamt	44%	42%	29%	26%	13%	12%	10%
<i>nach Erwerbsstatus:</i>								
Erwerbstätige	52%	49%	40%	36%	14%	13%	9%	9%
Nichterwerbstätige	27%	29%	6%	5%	11%	12%	13%	15%
<i>darunter:</i>								
Arbeitslose	26%	28%	8%	4%	14%	18%	7%	7%
in Ausbildung	51%	44%	14%	9%	23%	19%	21%	24%
sonstige Nichterwerbstätige	19%	20%	4%	3%	4%	5%	12%	13%

Basis: 18/19- bis 64-jährige Bevölkerung

Tabelle 16: Teilnahme an Weiterbildung nach Erwerbsstatus („Haupttätigkeit“)
(Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

die betriebliche Weiterbildung zurückzuführen.²⁶ Bei der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung ist die Teilnahmequote in beiden Gruppen etwa gleich groß, bei nicht-berufsbezogenen ist sie bei den Nichterwerbstätigen mit 15 Prozent höher als bei den Erwerbstätigen (9%).

Im Trend von 2007 zu 2010 hat sich die Weiterbildungsbeteiligung von Erwerbstätigen um drei Prozentpunkte verringert, bedingt durch den Rückgang der betrieblichen Weiterbildung. Dagegen ist die Weiterbildungsbeteiligung der Nichterwerbstätigen leicht gestiegen, bedingt vor allem durch eine Zunahme in der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung.

Die Nichterwerbstätigen sind ein heterogener Personenkreis. Ein knappes Viertel sind Arbeitslose, ein gutes Viertel sind in einer Ausbildung (Schule, Berufsausbildung, Hochschulstudium, unbezahltes Praktikum), knapp die Hälfte sind sonstige Nichterwerbs-

tätige (überwiegend Hausfrauen/Hausmänner oder Rentner). Die drei Teilgruppen unterscheiden sich in Bezug auf ihre Weiterbildungsbeteiligung stark:

- Die in einer Ausbildung stehenden Personen sind mit 44 Prozent fast ebenso häufig an Weiterbildung beteiligt wie die Erwerbstätigen. Bei der individuellen Weiterbildung, sei sie berufsbezogen oder nicht-berufsbezogen, sind sie die aktivste Gruppe. Gegenüber 2007 ist ihre Teilnahmequote allerdings zurückgegangen.
- Die Arbeitslosen haben mit 28 Prozent eine deutlich niedrigere Weiterbildungsbeteiligung. Dies erklärt sich aus dem fehlenden Zugang zur betrieblichen Weiterbildung. In der individuell-berufsbezogenen Weiterbildung sind sie dagegen häufiger beteiligt als die Erwerbstätigen. Hier schlägt sich die Förderung der Weiterbildung von Arbeitslosen durch die Programme der Bundesagentur für Arbeit (BA) und anderer öffentlicher oder gemeinnütziger Träger nieder. Gegenüber 2007 gibt es hier einen Anstieg der Teilnahmequote von 14 Prozent auf 18 Prozent – dies steht in Einklang mit der (Wieder-)Ausweitung der BA-Förderung in diesem Zeitraum.²⁷

26 Die Teilnahme Nichterwerbstätiger an betrieblicher Weiterbildung ist größer als null. Dies kann zwei Gründe haben. Zum einen bezieht sich die Frage nach dem derzeitigen Erwerbsstatus auf den Zeitpunkt „heute“, während die Teilnahme an Weiterbildung für den Zeitraum der letzten zwölf Monate erfragt wird. In dieser Zeit kann ein heute Nichterwerbstätiger erwerbstätig gewesen sein. Zum anderen können auch Personen in begrenztem Umfang erwerbstätig sein, deren Haupttätigkeit eine andere ist, zum Beispiel ein Studium oder eine Haushaltstätigkeit.

27 Arbeitslose als besondere Ziel- oder Problemgruppe in der Weiterbildung werden ausführlicher in Kapitel 4.5 thematisiert.

- Die Weiterbildungsbeteiligung ist mit 20 Prozent am niedrigsten bei den sonstigen Nichterwerbstätigen. Sie ist hier überwiegend nicht-berufsbezogene Weiterbildung. Gegenüber 2007 gibt es nur geringfügige Veränderungen.

Altersgruppen

Die programmatische Formel des „Lebenslangen Lernens“ macht die Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung über die Altersgruppen zu einer besonders bedeutsamen Frage. Die Bevölkerung im Altersbereich der 18- bis unter 65-Jährigen wird im Folgenden in Altersabschnitte von jeweils fünf Jahren untergliedert. Damit nähert man sich am besten der Darstellung eines Lebensverlaufs an – auch wenn ein „echter“ Lebensverlauf natürlich nur im individuellen Längsschnitt untersucht werden könnte, während die Basis hier ein Querschnittsvergleich von Altersgruppen ist.

Der enge Zusammenhang von Erwerbstätigkeit und Weiterbildungsbeteiligung lässt eine parallele Entwicklung der Erwerbsbeteiligung und der Weiterbildungsbeteiligung, also eine Gipfelkurve im Verlauf über die Altersgruppen erwarten. Dies ist tatsächlich das empirisch vorfindbare Muster:

- Der Anteil der Erwerbstätigen – d.h. der in der Haupttätigkeit Erwerbstätigen – steigt von 27 Prozent in der jüngsten Altersgruppe der 18- bis 24-Jährigen bis auf 83 Prozent in den mittleren Altersgruppen der 40- bis 55-Jährigen und sinkt dann wieder bis auf 40 Prozent in der ältesten Altersgruppe der 60- bis 64-Jährigen.
- Der Anteil derer, die im Laufe des letzten Jahres an Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen haben, steigt von 40 Prozent in den jüngeren Altersgruppen auf knapp 50 Prozent in den mittleren Altersgruppen und geht auf 27 Prozent in der ältesten Gruppe zurück (vgl. Abb. 13).

Um den Effekt der altersspezifischen Erwerbsquoten auszublenden, gibt Abbildung 14 dieselbe Darstellung begrenzt auf die Erwerbstätigen der jeweiligen Altersgruppe. Hier wäre nicht unbedingt der Gipfelverlauf zu erwarten. So zeigten die Zahlen des AES 2007 noch ein gleichbleibend hohes Niveau der Weiterbildungsteilnahme (zwischen 50% und 55%) von der jüngsten Altersgruppe bis zu den 50- bis 54-Jährigen und erst danach einen Abfall der Quote auf 32 Prozent.

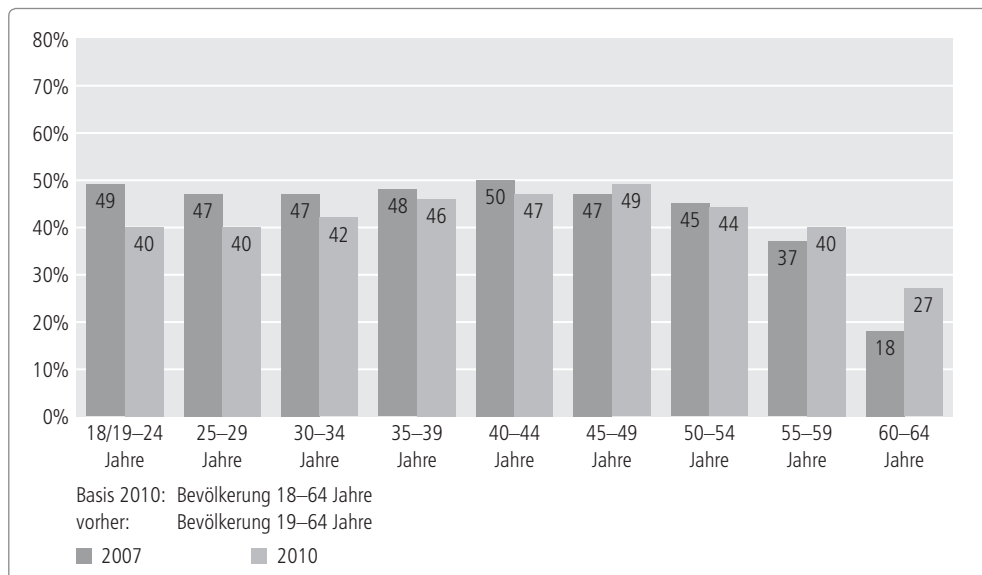


Abbildung 13: Weiterbildungsteilnahme nach Alter (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

Dieses Verlaufsmuster hat sich nun verändert. Die Weiterbildungsbeteiligung der jüngeren Altersgruppen ist zurückgegangen und liegt jetzt unter der der mittleren Altersgruppen. Gegenläufig dazu hat die Weiterbildungsbeteiligung der oberen Altersgruppen zugenommen: Die der 55- bis 59-Jährigen ist mit 49 Prozent kaum niedriger als in den mittleren Altersgruppen, die der 60- bis 64-Jährigen mit 40 Prozent ebenso hoch wie in der jüngsten Altersgruppe.

Wir beobachten demnach eine Verschiebung von Weiterbildungsaktivität in spätere Phasen des Lebens- bzw. Erwerbsverlaufs. Dies ist ein bemerkenswertes Ergebnis unter zwei Gesichtspunkten:

- Zum einen in Bezug auf die in den letzten Jahren breit geführte Diskussion um die Weiterbildungsbeteiligung Älterer, die als zu gering wahrgenommen wurde und gesteigert werden sollte. Diese Bemühungen haben offenbar Wirkung gezeigt.
- Zum anderen in Bezug auf die Jüngeren – eine sinkende Weiterbildungsbeteiligung am Beginn der Berufsentwicklung ist sicherlich keine wünschenswerte Entwicklung.

Diese Fragen werden in Kapitel 4.2 (multivariate Analysen), Kapitel 4.3 (Weiterbildung Älterer) und

Kapitel 6 (betriebliche Weiterbildung) weiter verfolgt.

Männer und Frauen

Die Beteiligung an Weiterbildung liegt 2010 unter den Frauen mit 42 Prozent etwa gleich hoch wie unter den Männern mit 43 Prozent (vgl. Abb. 15). Noch 2007 lag die Teilnahmequote der Männer deutlicher über der der Frauen. Während sie bei den Männern aber von 46 Prozent auf 43 Prozent zurückgegangen ist, ist sie bei Frauen auf dem gleichen Niveau geblieben. Die rückläufige Teilnahmequote in der Gesamtbevölkerung ist demnach eine Entwicklung, die auf die männliche Bevölkerung begrenzt ist.

Die Gesamtentwicklung seit 2007 ist insbesondere auf die rückläufige Beteiligungsquote in der betrieblichen Weiterbildung zurückzuführen. Dies betrifft Männer wie Frauen, die Männer jedoch verstärkt. Die Teilnahme an der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung ist bei Männern und Frauen gleich hoch und gegenüber 2007 weitgehend unverändert. Die Teilnahme an nicht-berufsbezogener Weiterbildung hat in beiden Gruppen zugenommen und ist bei den Frauen weiterhin höher als bei den Männern.

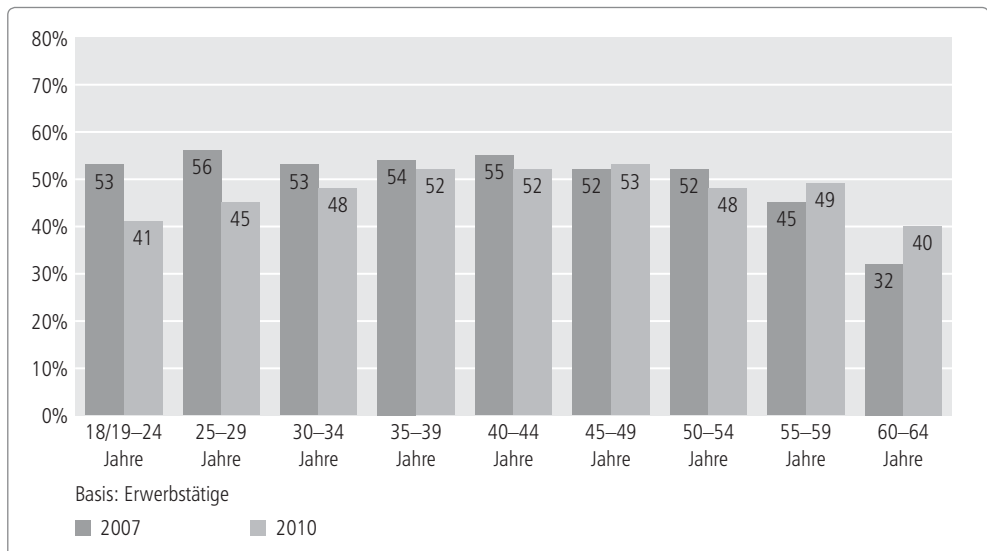


Abbildung 14: Weiterbildungsteilnahme unter Erwerbstätigen nach Alter (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

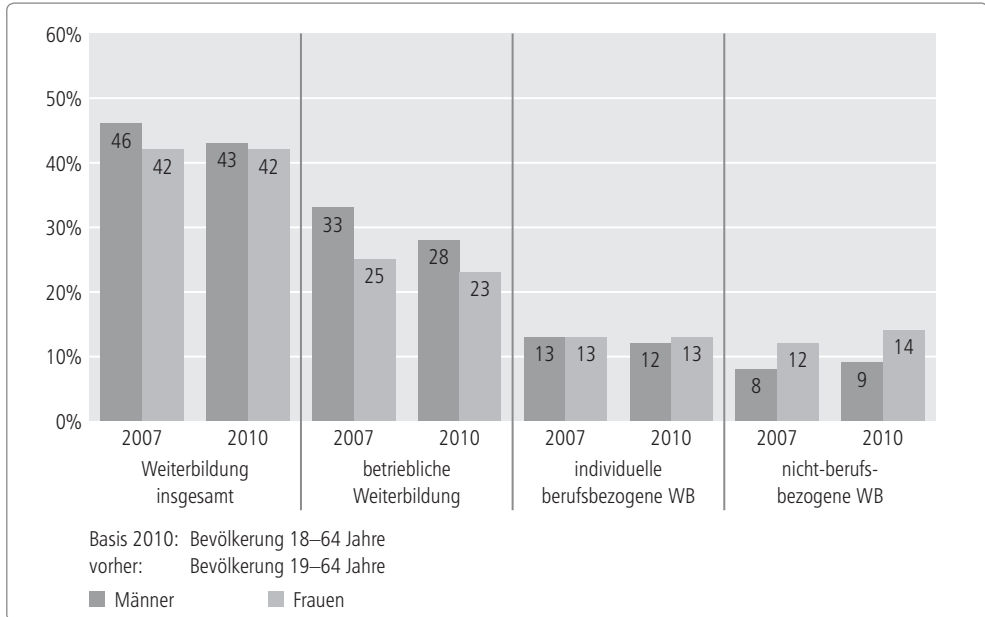


Abbildung 15: Weiterbildungsteilnahme nach Geschlecht (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

Beim Vergleich von Frauen und Männern sind die unterschiedlichen Erwerbsstrukturen zu berücksichtigen. Bei den Frauen ist der Anteil der Erwerbstätigen geringer, und vor allem sind sie viel häufiger als die Männer teilzeitbeschäftigt. Beides wirkt sich insbesondere auf die Zugangsmöglichkeiten zur betrieblichen Weiterbildung aus. Betrachtet man ausschließlich voll Erwerbstätige, beteiligen sich Frauen sogar häufiger an Weiterbildung als Männer (53% vs. 50%). Dies war bereits 2007 der Fall und gilt weiterhin (vgl. Tab. 17).

Unter den Teilzeiterwerbstätigen ist die Weiterbildungsbeteiligung der Frauen leicht angestiegen (von 46% auf 48%), die der Männer leicht zurückgegangen (von 38% auf 36%). Die teilzeitbeschäftigten Frauen haben damit auch gegenüber ihren vollzeitbeschäftigten Kolleginnen aufgeholt. Die genauere Untersuchung der betrieblichen Weiterbildung (vgl. Kap. 6) zeigt dabei einen erheblichen Unterschied zwischen zwei Teilgruppen unter den teilzeitbeschäftigten Frauen. Die unterdurchschnittliche Beteiligung in der betrieblichen Weiterbildung betrifft vor allem Frauen mit unter 20 Wochenstunden, während die Gruppe der Frauen mit 20 bis unter

35 Wochenstunden kaum weniger beteiligt ist als die der Vollzeitbeschäftigten.

Die Gruppe der teilzeitbeschäftigten Männer umfasst einen relativ kleinen und vermutlich heterogenen Personenkreis. In der AES-Stichprobe 2010 ist ihr Anteil gegenüber 2007 angestiegen, was möglicherweise mit der konjunkturbedingten Ausweitung der Kurzarbeit in der Untersuchungsperiode zurückzuführen ist.²⁸ Damit würde in Einklang stehen, dass die Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung in dieser Gruppe gegenüber 2007 deutlich angestiegen ist, möglicherweise bedingt durch spezielle Weiterbildungsmaßnahmen, die in Verbindung mit Kurzarbeit durchgeführt wurden.

28 Das Fragenprogramm enthielt keine Frage zur Identifizierung von Kurzarbeit.

Teilnahmequote in Prozent	Weiterbildung insgesamt		betriebliche Weiterbildung		individuelle berufsbezogene Weiterbildung		nicht- berufsbezogene Weiterbildung	
	2007	2010	2007	2010	2007	2010	2007	2010
Basis: 18/19- bis 64-jährige Bevölkerung								
Männer	46%	43%	33%	28%	13%	12%	8%	9%
Frauen	42%	42%	25%	23%	13%	13%	12%	14%
Basis: Erwerbstätige								
Männer	52%	48%	42%	37%	13%	11%	7%	6%
Frauen	52%	50%	38%	35%	16%	15%	12%	13%
Basis: Vollzeitbeschäftigte								
Männer	52%	50%	43%	38%	13%	11%	7%	6%
Frauen	57%	53%	43%	40%	18%	15%	10%	10%
Basis: Teilzeiterwerbstätige								
Männer	38%	36%	18%	26%	17%	9%	9%	4%
Frauen	46%	48%	32%	30%	14%	15%	13%	15%

Tabelle 17: Teilnahme an Weiterbildung nach Geschlecht und Erwerbstätigkeit

(Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

Personen mit Migrationshintergrund

Personen mit Migrationshintergrund haben insgesamt eine deutlich geringere Weiterbildungsbeteiligung als die übrige Bevölkerung – die Teilnahmequote liegt bei 30 Prozent im Vergleich zu 45 Prozent (Tab. 18). Während sich im Jahr 2007 andeutete, dass Personen mit Migrationshintergrund ihren Rückstand in der Weiterbildungsbeteiligung verringern, ist der Abstand jetzt sogar wieder etwas größer geworden. Hauptgrund ist die rückläufige Beteiligung in der betrieblichen Weiterbildung. Dagegen hat die Teilnahme in der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung – anders als bei Personen ohne Migrationshintergrund – leicht zugenommen.

Innerhalb der Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund kann man unterscheiden nach denen mit deutscher Staatsangehörigkeit und denen mit ausländischer Staatsangehörigkeit. Die Entwicklung verläuft in beiden Gruppen ähnlich, wobei insgesamt die Weiterbildungsbeteiligung bei Ausländer/innen noch etwas niedriger ist als bei Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit (Tab. 18). Hauptgrund hierfür ist ihre noch geringere Beteiligung in der betrieblichen Weiterbildung, während ihre Teil-

nahmequote in der individuellen Weiterbildung etwas höher ist.²⁹

Berufsgruppen

Zwischen den Berufsgruppen gibt es enorme Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung. Die Bandbreite reicht von 29 Prozent bei den Arbeitern und Arbeiterinnen bis zu 73 Prozent bei den Beamten und Beamtinnen (Tab. 19). Angestellte und Selbstständige liegen dazwischen. Die Gründe liegen teilweise im unterschiedlichen Ausbildungshintergrund, teilweise in unterschiedlichen Qualifikationsanforderungen und teilweise in unterschiedlichen „Weiterbildungskulturen“, etwa der des Öffentlichen Dienstes. Innerhalb der Gruppen der Arbeiter und Angestellten³⁰ gibt

²⁹ Personen mit Migrationshintergrund als besondere Ziel- oder Problemgruppe in der Weiterbildung werden ausführlicher in Kapitel 4.6 thematisiert.

³⁰ Die Unterscheidung von Arbeitern und Angestellten existiert zwar offiziell nicht mehr, ist im Sprachgebrauch und dem Selbstverständnis der Berufsgruppen aber durchaus noch vorhanden. 2007 ordneten sich 28 Prozent der Erwerbstätigen den Arbeitern zu, 2010 sind es noch 23 Prozent.

Teilnahmequote in Prozent	Weiterbildung insgesamt		betriebliche Weiterbildung		individuelle berufsbezogene Weiterbildung		nicht- berufsbezogene Weiterbildung	
	2007	2010	2007	2010	2007	2010	2007	2010
	Personen ohne Migrationshintergrund	46%	45%	31%	28%	14%	13%	10%
Personen mit Migrationshintergrund	33%	30%	18%	13%	9%	11%	9%	9%
darunter nach Staatsangehörigkeit:								
Deutsche	34%	33%	23%	17%	9%	10%	7%	7%
Ausländer/innen	32%	29%	15%	11%	9%	12%	11%	11%

Basis: 18/19- bis 64-Jährige Bevölkerung

Tabelle 18: Teilnahme an Weiterbildung nach Migrationshintergrund (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

Teilnahmequote in Prozent	Weiterbildung insgesamt		betriebliche Weiterbildung		individuelle berufsbezogene Weiterbildung		nicht- berufsbezogene Weiterbildung	
	2007	2010	2007	2010	2007	2010	2007	2010
	Arbeiter	33%	29%	27%	22%	5%	6%	6%
Angestellte	59%	55%	49%	43%	14%	12%	10%	11%
Beamte	78%	73%	67%	64%	21%	21%	12%	9%
Selbstständige	51%	46%	18%	20%	35%	23%	9%	10%

Basis: Erwerbstätige im Alter von 18/19 bis 64 Jahren

Tabelle 19: Weiterbildungsteilnahme von Erwerbstätigen nach Stellung im Beruf
(Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

es zusätzlich starke Unterschiede nach Qualifikationsgruppen (vgl. Kap. 6 zur betrieblichen Weiterbildung). Die Selbstständigen sind eine besondere Gruppe, weil „betriebliche Weiterbildung“ bei ihnen nicht dasselbe bedeutet wie bei abhängig Beschäftigten. Ihre Weiterbildung fällt nach den hier verwendeten Klassifikationskriterien teilweise in diesen Typ, doch ist die Abgrenzung zur individuellen berufsbezogenen Weiterbildung hier schwer zu treffen.

Im Trendvergleich von 2007 nach 2010 sind alle vier Berufsgruppen in etwa gleichem Maße vom Rückgang der Weiterbildungsbeteiligung betroffen.

Personen nach Bildungshintergrund (Schulabschluss)

Die Beteiligung an Weiterbildung ist stark vom jeweiligen Bildungshintergrund der Person beeinflusst (vgl. auch Kap. 4.2). Je höher der erreichte Schulabschluss, desto höher ist im späteren Lebensverlauf

die Teilnahme an Weiterbildung. Dieser Zusammenhang ist über vielfältige Faktoren vermittelt, wobei der wichtigste die Platzierungsfunktion des Schulabschlusses im beruflichen Ausbildungssystem sein dürfte. Das Bildungsgefälle in der Weiterbildungsbeteiligung zeigt sich in allen drei Weiterbildungssektoren: der betrieblichen Weiterbildung ebenso wie der individuellen berufsbezogenen und nicht-berufsbezogenen Weiterbildung.

Bei den hier unterschiedenen drei Bildungsniveaus (vgl. Tab. 20) ist das Bildungsgefälle etwa durch die Relation 1:2 bestimmt. Das heißt: Die Weiterbildungsbeteiligung von Personen mit Hauptschulabschluss beträgt 27 Prozent und ist damit etwa halb so hoch wie die von Personen mit Hochschulreife (56%).

Im Trendvergleich von 2007 nach 2010 betrifft der leichte Rückgang der Weiterbildungsbeteiligung die drei hier unterschiedenen Bildungsniveaus gleich

Teilnahmequote in Prozent	Weiterbildung insgesamt		betriebliche Weiterbildung		individuelle berufsbezogene Weiterbildung		nicht- berufsbezogene Weiterbildung	
	2007	2010	2007	2010	2007	2010	2007	2010
Schulabschluss								
niedrig	29%	27%	19%	15%	7%	7%	7%	6%
mittel	49%	45%	34%	29%	13%	13%	9%	10%
hoch	60%	56%	38%	35%	23%	17%	15%	16%
Basis: 18/19- bis 64-jährige Bevölkerung								
niedrig = Hauptschulabschluss oder darunter								
mittel = mittlerer Abschluss								
hoch = Hochschulreife (inkl. FH-Reife)								

Tabelle 20: Weiterbildungsteilnahme nach erreichtem Schulabschluss
(Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

chermaßen. Die bildungsabhängige Schere der Weiterbildungsbeteiligung hat sich nicht weiter geöffnet, doch sind auch keine Ansätze erkennbar, dass sie sich schließen könnte.

Über den schulischen Bildungshintergrund hinaus lassen sich unterschiedliche Qualifikationsniveaus nach verschiedenen Kriterien bestimmen, insbesondere nach der beruflichen Ausbildung oder der erreichten beruflichen Position im be-

trieblichen Umfeld. Das Qualifikationsgefälle in der Weiterbildungsbeteiligung zeigt sich bei allen diesen Sichtweisen. In Bezug auf die betriebliche Weiterbildung wird diese Frage in Kapitel 6 noch einmal ausführlicher aufgegriffen. Kapitel 4.4 diskutiert die Gruppe der „Geringqualifizierten“ als besondere Problem- und Zielgruppe in der Weiterbildung.

Zentrale Ergebnisse zu Trends nach Bevölkerungsgruppen

Im Laufe der letzten drei Jahrzehnte hat die Teilnahme an Weiterbildung insgesamt zugenommen, am stärksten in der mittleren Altersgruppe (35 bis 54 Jahre). Nach den aktuellen AES-Ergebnissen in 2010 verschiebt sich die Weiterbildungsaktivität seit 2007 im Lebensverlauf weiter zugunsten der Älteren. Die Weiterbildungsbeteiligung der mittleren Altersgruppe ist auf relativ hohem Niveau stabil, während die der Älteren gestiegen ist. Dem steht ein rückläufiger Trend in den jüngeren Altersgruppen gegenüber.

Die Weiterbildungsbeteiligung der Erwerbstätigen ist gegenüber 2007 etwas zurückgegangen, bedingt durch die leicht rückläufige betriebliche Weiterbildung. Dem steht eine leicht angestiegene Weiterbildungsbeteiligung der Nichterwerbstätigen gegenüber, insbesondere in der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung.

Vollzeitbeschäftigte Frauen haben, wie schon in den vergangenen Jahren, eine etwas höhere Weiterbildungsbeteiligung als vollzeitbeschäftigte Männer. Wenn Frauen insgesamt bisher eine etwas niedrigere Weiterbildungsbeteiligung aufwiesen als Männer, so lag dies an ihrer geringeren Erwerbsquote und der geringeren Weiterbildungsbeteiligung der teilzeitbeschäftigten Frauen. Nach den aktuellen Daten zeichnet sich nun ab, dass die teilzeitbeschäftigten Frauen aufholen. Sofern sie im Bereich oberhalb von 20 Wochenstunden arbeiten, sind sie auch in der betrieblichen Weiterbildung kaum weniger beteiligt als die Vollzeitbeschäftigten.

Die Beteiligung an Weiterbildung ist stark vom jeweiligen Bildungshintergrund der Person beeinflusst. Je höher der zuletzt erreichte Schulabschluss, desto höher ist im späteren Lebensverlauf die Teilnahme an Weiterbildung. Im Trendvergleich von 2007 und 2010 hat sich hier wenig geändert. Die bildungsabhängige Schere der Weiterbildungsbeteiligung hat sich nicht weiter geöffnet, doch sind auch keine Ansätze erkennbar, dass sie sich schließen könnte.

4.2 Determinanten der Weiterbildungsbeteiligung: multivariate Analysen

Josef Hartmann und Helmut Kuwan

Tabellarische Auswertungen zeigen anschaulich die Unterschiede der Weiterbildungsteilnahme zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen. Allerdings belegen selbst deutliche gruppenspezifische Unterschiede in solchen Analysen noch nicht, dass die jeweilige Gruppenzugehörigkeit das erklärende Merkmal ist. Vielmehr kann die Gruppenzugehörigkeit mit anderen Merkmalen zusammenhängen, die die eigentlichen Determinanten des Weiterbildungsverhaltens sind. So haben die Ergebnisse multivariater Analysen in einigen Fällen aufgezeigt, dass es sich bei tabellarisch ausgewiesenen Zusammenhängen um Scheineffekte handelt, so z.B. bei der auf den ersten Blick niedrigeren Teilnahmequote von Frauen an beruflicher Weiterbildung oder dem scheinbaren Zusammenhang zwischen der Weiterbildungsteilnahme und sozialen Milieus (vgl. Kuwan/Eckert/Wieck 2008, S. 161).

Diese Schwäche bivariater Analysen kann im Rahmen von multivariaten Analyseverfahren überwunden werden, bei denen gleichzeitig mehrere Merkmale in den Modellen kontrolliert werden. Vor diesem Hintergrund werden binomiale Logit-Modelle zur Weiterbildungsteilnahme mit den Daten des AES 2010 durchgeführt. Diese Analysen zeigen, inwiefern die bivariat beobachteten Zusammenhänge bestehen bleiben, wenn weitere Merkmale berücksichtigt werden, und zielen dadurch letztlich darauf ab, „echte“ Einflussfaktoren zu identifizieren.

Erläuterungen zum methodischen Verfahren

Das Verfahren der logistischen Regression wurde im AES 2007 wie folgt beschrieben:

Ziel der logistischen Regression ist die Schätzung von Chancen. Der Begriff „Chance“ ist nicht direkt mit dem der „Wahrscheinlichkeit“ gleichzusetzen, sondern bezeichnet ein Verhältnis von Wahrscheinlichkeiten. Nimmt z.B. jede vierte Person einer Teilgruppe an einer Bildungsmaßnahme teil,

so liegt die gruppenspezifische Wahrscheinlichkeit einer Weiterbildungsteilnahme bei 1/4. Die Chance beschreibt dagegen das Verhältnis von Wahrscheinlichkeit (z.B. 1/4) zu Gegenwahrscheinlichkeit (3/4) und beträgt im gewählten Beispiel somit 1/3; Weiterbildungsteilnehmer werden hier also in ihrem Verhältnis zu den Nicht-Teilnehmern beschrieben und nicht – wie bei der Wahrscheinlichkeit – in ihrem Verhältnis zu allen Befragten (...) Die Koeffizienten einer logistischen Regression beschreiben Chancenverhältnisse (odds-ratios) – und zwar jeweils im Vergleich zu einer bestimmten Gruppe, der sog. Referenzgruppe (Kuwan/Wieck/Eckert 2008, S. 181f.).

In den folgenden Tabellen werden die Effektkoeffizienten $\exp(b)$ dargestellt, weil sie es auf einfache Weise ermöglichen, zu berechnen, um wie viel Prozent höher oder niedriger das odds-ratio bzw. die Chance ist, an einer Weiterbildung teilzunehmen. Wenn sich beispielsweise für eine bestimmte Personengruppe ein Wert von $\exp(b) = 1,2$ (bzw. 0,8) zeigt, dann bedeutet das, dass in dieser Personengruppe die Chance, an einer Weiterbildung teilzunehmen, um 20 Prozent höher (bzw. niedriger) ist als in der Referenzgruppe.

Die folgenden Auswertungen schließen teilweise an die logistischen Regressionen an, die mit den Daten des AES 2007 durchgeführt wurden (vgl. Kuwan/Eckert/Wieck 2008). Dementsprechend werden sozio- und bildungsdemographische Merkmale, die regionale Verortung sowie Merkmale, die sich auf den Erwerbsstatus beziehen, berücksichtigt. Dargestellt sind jeweils mehrere Modelle:

- In Modell 1 werden nur die sozio- und bildungs-demographischen Eigenschaften sowie das regionale Merkmal West- vs. Ostdeutschland kontrolliert.
- In Modell 2 und 3 werden dann Merkmale des Erwerbsumfelds sowie Interaktionseffekte aufgenommen.

Durch dieses Vorgehen ist es möglich, zu bestimmen, inwiefern die sozio- und bildungsdemographischen Merkmale tatsächlich eigenständige Effekte auf die Weiterbildungsteilnahme haben bzw. inwiefern die bivariat festgestellten Zusammenhänge auf

Merkmale	Modell 1	Modell 2	Modell 3
	exp(b)	exp(b)	exp(b)
Altersgruppe (Referenz: 18- bis unter 30-Jährige)			
30 bis unter 50 Jahre	1,01	1,13	1,18
50 bis unter 65 Jahre	0,69 ***	0,88	0,92
Geschlecht (Referenz: Frauen)			
Männer	1,14 *	0,98	1,04
Migrationshintergrund (Referenz: ohne Migrationshintergrund)			
mit Migrationshintergrund	0,64 ***	0,78 ***	0,88
West-/Ostdeutschland (Referenz: Westdeutschland)			
Ostdeutschland	0,80 **	0,90	1,02
Schulabschluss (Referenz: mit und ohne Hauptschulabschluss)			
mittlerer Schulabschluss	1,77 ***	1,49 ***	1,49 ***
Fach-/Hochschulreife	2,36 ***	1,83 ***	1,84 ***
beruflicher Abschluss (Referenz: ohne beruflichen Abschluss)			
Lehre, Berufsfachschule, Schule des Gesundheitswesens	1,29 ***	1,19 *	1,18 *
Fachschule, Meister, Techniker	2,83 ***	2,34 ***	2,31 ***
Fach-/Hochschule, Promotion	2,34 ***	1,69 ***	1,68 ***
Erwerbsstatus (Hauptstatus) und Stellung im Beruf (Referenz: arbeitslos)			
Auszubildende/Schüler/innen/Studierende/Praktikum, Zivil-/Wehrdienst		1,78 ***	1,78 ***
Sonstige mit Hauptstatus „nicht erwerbstätig“		0,50 ***	0,50 ***
Vollzeit, Arbeiter an-/ungelernt		1,01	1,01
Vollzeit, Facharbeiter, Meister, Polier		1,20	1,20
Vollzeit, ausführende Angestellte		1,58 **	1,59 ***
Vollzeit, qualifizierte Angestellte/beamtet im einfachen und mittleren Dienst		2,56 ***	2,56 ***
Vollzeit, höhere Angestellte mit Führungsaufgaben		3,27 ***	3,23 ***
Vollzeit, beamtet im gehobenen und höheren Dienst		3,99 ***	3,92 ***
Vollzeit, selbstständig		1,33 *	1,33 *
Teilzeit, Arbeiter an-/ungelernt		0,66 *	0,67 *
Teilzeit, Facharbeiter, Meister, Polier		1,81	1,81
Teilzeit, ausführende Angestellte		1,21	1,21
Teilzeit, qualifizierte Angestellte/beamtet im einfachen und mittleren Dienst		2,22 ***	2,24 ***
Teilzeit, höhere Angestellte mit Führungsaufgaben		3,67 ***	3,72 ***
Teilzeit, beamtet im gehobenen und höheren Dienst		3,60 ***	3,64 ***
Teilzeit, selbstständig		1,36	1,38
Interaktionseffekte (Referenzkategorien siehe oben)			
30- bis unter 50-Jährige – mit Migrationshintergrund			0,84
50- bis unter 65-Jährige – mit Migrationshintergrund			0,82
Männer – Ostdeutschland			0,77 *
Konstante	0,39 ***	0,31 ***	0,30 ***
Cox & Snell R ²	0,090	0,142	0,143
Nagelkerke R ²	0,121	0,191	0,192
Fallzahl (ungewichtet)	7.035		
Fallzahl (gewichtet)	7.035		
Signifikanzniveau: *** p < 0,001, ** p < 0,01; * p < 0,05			
Basis: 19–64-jährige Bevölkerung			

Tabelle 21: Einflussfaktoren der Teilnahme an Weiterbildung insgesamt

(Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

die Korrelation zwischen diesen Merkmalen und bestimmten Konstellationen des Erwerbsumfelds zurückzuführen sind. Dieses Vorgehen und die damit verfolgte Zielsetzung implizieren auch, dass inhaltlich das am besten spezifizierte Modell 3 im Vordergrund steht. Neben dieser Betrachtung wird, sofern möglich, jeweils noch kurz vergleichend auf die multivariaten Analysen mit den Daten des AES 2007 Bezug genommen, wobei hierbei der Schwerpunkt darauf liegen wird, festzustellen, ob die Zusammenhangsstruktur ähnlich geblieben ist oder sich seitdem verändert hat.

Teilnahme an Weiterbildung insgesamt

Im ersten Schritt wird die Teilnahme an Weiterbildung insgesamt, also zusammenfassend betrachtet an betrieblicher, individueller berufsbezogener und individueller nicht-berufsbezogener Weiterbildung, untersucht (vgl. Tab. 21). Als erstes fällt auf, dass die soziodemographischen Merkmale (Geschlecht und Altersgruppen) sowie das Regionalmerkmal (West-Ost) in dem Moment, in dem Merkmale des Erwerbsstatus kontrolliert werden, an Erklärungskraft verlieren (Modell 1 vs. Modell 2). Lediglich die Tatsache, dass ein Migrationshintergrund vorliegt, geht in Modell 2 noch mit einer um 22 Prozent geringeren Chance einher, an Weiterbildung teilzunehmen. Der Rückgang der Erklärungskraft der soziodemographischen Merkmale bedeutet, dass die Art der Einbindung in das Erwerbsleben stärker ausschlaggebend für die Teilnahme oder Nichtteilnahme an Weiterbildung ist als soziodemographische Charakteristika. Dieses Ergebnis stimmt mit den zentralen Befunden der Studie „EdAge – Bildung Älterer“ überein, die in Verbindung mit dem AES 2007 durchgeführt wurde (vgl. Tippelt/Schmidt/Kuwan 2009, S. 32ff.). Es steht auch in Einklang mit der hohen Bedeutung, die dem betrieblichen Weiterbildungssektor innerhalb der Weiterbildung insgesamt zukommt. Zudem deutet es darauf hin, dass Verwertbarkeitsaspekte und Gelegenheitsstrukturen hier eine entscheidende Rolle spielen.

Werden in Modell 3 schließlich noch Interaktionseffekte berücksichtigt, so ist auch ein Migrationshintergrund der Person nicht mehr mit einer signifikant geringeren Teilnahmewahrscheinlichkeit verbunden. Dies ist auf Veränderungen bei

den 18- bis unter 30-Jährigen zurückzuführen. Die Logik der hier vorgenommenen Modellierung von Haupt- und Interaktionseffekten hat zur Folge, dass sich der eben angesprochene Haupteffekt von Migrationshintergrund nur noch auf die 18- bis unter 30-Jährigen bezieht.³¹ Inhaltlich bedeutet das also, dass bei den 18- bis unter 30-Jährigen bei Kontrolle des Erwerbkontexts für die Personen mit Migrationshintergrund keine signifikant geringere Chance festzustellen ist, an einer Weiterbildung teilzunehmen, als für die Personen ohne Migrationshintergrund.

Um den Effektparameter für die 30- bis unter 50-Jährigen mit Migrationshintergrund zu bestimmen, muss man den Haupteffekt von Migrationshintergrund (0,88) mit dem Interaktionseffekt „30- bis unter 50-Jährige mit Migrationshintergrund“ (0,84) multiplizieren und erhält den Wert 0,74. Dieser Wert ist in Relation zu dem Wert 1,18 zu setzen, der sich für die 30- bis unter 50-Jährigen ergibt, die keinen Migrationshintergrund aufweisen – prozentual liegt er damit bei 62,7 Prozent. Um gut 37 Prozent niedriger liegt also in der mittleren Altersgruppe die Chance von Personen mit Migrationshintergrund, an Weiterbildung teilzunehmen, verglichen mit Personen ohne Migrationshintergrund. Für die 50- bis unter 65-Jährigen mit Migrationshintergrund ergibt sich ein Effekt von 0,72 (= 0,88 * 0,82), der bezogen auf den Wert 0,92 einen Anteil von 78,3 Prozent ausmacht.

Mit anderen Worten: Zwar sind die Chancen für eine Weiterbildungsteilnahme bei Personen mit Migrationshintergrund in den Gruppen der 30- bis unter 50-Jährigen und der 50- bis unter 65-Jährigen geringer als bei denen ohne Migrationshintergrund, doch sind diese Effekte im Modell mit den Interaktionstermen nicht signifikant. Gleichzeitig ist

31 Neben dem hier angewandten Vorgehen wäre es auch möglich, eine spezielle Gruppe, z.B. „18- bis unter 30-Jährige ohne Migrationshintergrund“, als Referenzkategorie zu wählen und dann alle anderen Gruppen hierauf zu beziehen. Dieses Verfahren hätte den Vorteil, dass alle Parameterwerte direkt ausgewiesen werden würden, aber den Nachteil, dass immer nur der Bezug zu der speziellen Referenzgruppe hergestellt werden kann. Dass auch mit den Analysen zum AES 2007 verglichen werden soll, sprach zudem für das hier gewählte Vorgehen.

festzuhalten, dass sich für die jüngste Altersgruppe im Vergleich zu den Älteren eine Angleichung im Weiterbildungsverhalten zeigt: In der jüngsten Altersgruppe liegen die Chancen zur Weiterbildungsteilnahme für Personen mit Migrationshintergrund näher bei denen von Personen ohne Migrationshintergrund als in den älteren Altersgruppen. In diese Richtung zeigten auch schon die Analysen mit den Daten des AES 2007, die Entwicklung scheint sich seitdem aber verstärkt zu haben.

Betrachtet man das Merkmal Alter, so muss man sich zunächst bewusst machen, dass es sich aufgrund der eben beschriebenen Logik in Modell 3 bei dem für das Alter ausgewiesenen Haupteffekt nur um den für die Befragten ohne Migrationshintergrund handelt.³² Für Personen ohne Migrationshintergrund zeigt sich im Vergleich zur jüngsten Altersgruppe für Personen im Alter von 30 bis 49 Jahren eine tendenziell höhere Chance, an Weiterbildung teilzunehmen; für die älteste Altersgruppe dagegen ist sie tendenziell niedriger. Das berichtete Ergebnis stimmt mit der bivariat festgestellten „Gipfel-Kurve“ (vgl. Kap. 4.1) überein. Da beide Effekte allerdings nicht signifikant sind, kann festgehalten werden: In 2010 ist für die Befragten ohne Migrationshintergrund über die Altersgruppen hinweg unter Berücksichtigung der anderen im Modell betrachteten Einflussfaktoren kein signifikant unterschiedliches Teilnahmeverhalten an Weiterbildung festzustellen. Dieses Resultat steht im Gegensatz zu den Ergebnissen des AES 2007, die – im Vergleich zur jüngsten Altersgruppe – für die mittlere eine tendenziell, aber nicht signifikant geringere, und für die älteste eine signifikant geringere Weiterbildungswahrscheinlichkeit zeigten. Für Befragte mit Migrationshintergrund dagegen ist 2010 dieses Muster der Abnahme der Weiterbildungschancen über die Altersgruppen hinweg, wenngleich nicht signifikant, so doch in der Tendenz noch zu beobachten.

Da in Modell 3 auch ein Interaktionseffekt für Männer aus Ostdeutschland kontrolliert wird, gilt die beschriebene Interpretationslogik auch für die

Merkmale Geschlecht und Region. In Westdeutschland unterscheiden sich Frauen und Männer nicht bezüglich ihrer Weiterbildungsteilnahme – der Geschlechts-Haupteffekt, der sich auf Westdeutschland bezieht, beträgt 1,04 und ist unter Berücksichtigung der anderen Einflussfaktoren nicht signifikant. In Ostdeutschland dagegen besuchen Männer signifikant seltener als Frauen Weiterbildungsveranstaltungen – es errechnet sich ein Effektparameter von 0,80 ($= 1,04 * 0,77$). Dementsprechend gibt es keine signifikant unterschiedlichen Weiterbildungschancen von Frauen aus Ost- und Westdeutschland (1,02), aber eine deutlich niedrigere Weiterbildungschance ostdeutscher Männer im Vergleich zu den westdeutschen ($1,02 * 0,77 = 0,79$ der ostdeutschen Männer verglichen mit dem Effektparameter von 1,04 der westdeutschen Männer). Im Vergleich zu 2007 ist hier insofern eine Veränderung auffällig, als damals die ostdeutschen Frauen eine besonders weiterbildungsstarke Gruppe waren, während die drei anderen sich praktisch nicht unterschieden haben. Diese Entwicklung ist vor allem auf einen Rückgang in Ostdeutschland und nicht auf einen Anstieg in Westdeutschland zurückzuführen. Dafür spricht, dass im Westen die Weiterbildungsquote von 2007 auf 2010 stabil bei 43 Prozent blieb, während sie in Ostdeutschland von 47 Prozent auf 41 Prozent (Frauen: von 47% auf 44%; Männer: von 46% auf 39%) zurückging (vgl. Kap. 2.2).

Bemerkenswert ist die Stabilität der bildungsbiographischen Effekte über die drei Modelle hinweg sowie im Vergleich mit 2007: Die Weiterbildungswahrscheinlichkeit nimmt mit steigendem Bildungsgrad zu und ist bei Befragten mit einem beruflichen Abschluss (Lehre oder Ausbildung, Fachschulabschluss, Meister- oder Technikerabschluss, Studium) deutlich höher als bei Personen ohne Berufsausbildung. Genau wie 2007 sind die Chancen, an Weiterbildung teilzunehmen, am höchsten bei Befragten mit einem Fachschul-, Meister oder Technikerabschluss. Davon unabhängig belegen diese Ergebnisse eindrucksvoll die in Kapitel 1.2 angesprochene Bedeutung, die schulischer und beruflicher Bildung zukommt: Durch sie wird die Basis für bessere Teilhabechancen bezüglich Erwerbstätigkeit und Weiterbildung gelegt.

32 Auch dies ist darauf zurückzuführen, dass in dem Modell neben dem Haupteffekt die Interaktionseffekte für „30- bis unter 50-Jährige mit Migrationshintergrund“ und „50- bis unter 65-Jährige mit Migrationshintergrund“ kontrolliert werden.

Die Ergebnisse bezüglich des Erwerbsstatus bestätigen die bivariat vorgefundene Bedeutsamkeit einer Erwerbstätigkeit für die Weiterbildungsteilnahme: Im Vergleich zu aktuell Arbeitslosen sind für Erwerbstätige mit wenigen Ausnahmen höhere Weiterbildungschancen charakteristisch. Die eine Ausnahme sind an- und ungelernte Arbeiter und Arbeiterinnen in Vollzeit, Facharbeiter, Meister und Poliere in Voll- und Teilzeit und teilzeitbeschäftigte ausführende Angestellte, die keine signifikant höhere Weiterbildungsneigung aufweisen. Die andere Ausnahme stellen an- oder ungelernte Arbeiter und Arbeiterinnen in Teilzeit dar, die sogar eine signifikant geringere Weiterbildungswahrscheinlichkeit als Arbeitslose aufweisen. Bei den Angestellten und Beamten ist festzustellen, dass die Chancen auf Weiterbildung mit der Stellung in der Hierarchie zunehmen, am höchsten sind sie bei Angestellten mit Führungsaufgaben und Beamten im gehobenen und höheren Dienst.³³ Dies gilt sowohl für Teilzeit- als auch für Vollzeitbeschäftigte.

Schließlich bestätigt die multivariate Analyse auch die bivariat gefundenen Resultate (vgl. Kap. 4.1), dass Personen in schulischer, beruflicher oder universitärer Ausbildung sowie Praktikant/inn/en und Wehr- oder Zivildienstleistende eine signifikant höhere Weiterbildungswahrscheinlichkeit als Arbeitslose aufweisen, während sie bei allen anderen Nichterwerbstätigen signifikant niedriger ausfällt. Während Lernen und eine gewisse Bildungsbereitschaft bei der zuerst genannten Gruppe in ihrem aktuellen Lebenszusammenhang zentral sind, ist bei der Gruppe der Nichterwerbstätigen wohl die Arbeitsmarktferte ein entscheidender Punkt für die Weiterbildungsabstinentz.

Berufsbezogene Weiterbildung, also betriebliche und individuelle berufsbezogene Weiterbildung, do-

miniert mit einem Anteil von 82 Prozent das Weiterbildungsgeschehen (vgl. Kap. 2.4). Daher zeigen sich für alle betrachteten Gruppen bei der multivariaten Analyse berufsbezogener Weiterbildung, wie nicht anders zu erwarten, strukturell die gleichen Ergebnisse wie bei der Erklärung von Weiterbildung insgesamt. Vor diesem Hintergrund, und da die Ähnlichkeit der Resultate für die beiden Betrachtungen auch für die Analysen 2007 gilt, kann auf die Darstellung der Ergebnisse an dieser Stelle verzichtet werden und es soll stattdessen im nächsten Schritt auf die Determinanten berufsbezogener Weiterbildung von Erwerbstätigen eingegangen werden (vgl. Tab. 22).³⁴ Bei dieser Personengruppe ist neben sozio-, bildungsdemographischen und regionalen Charakteristika und Merkmalen der Erwerbstätigkeit zusätzlich der betriebliche Kontext zu berücksichtigen.

Berufsbezogene Weiterbildung von Erwerbstätigen

In Bezug auf Geschlecht und regionale Verortung ist – genau wie bei der Betrachtung von Weiterbildung über alle drei Sektoren hinweg – festzuhalten, dass ihnen keine Bedeutung zukommt, wenn der Erwerbskontext kontrolliert wird: Weder Geschlecht noch regionale Verortung (West-Ost) stehen in einem Zusammenhang mit der Beteiligung Erwerbstätiger an berufsbezogener Weiterbildung in den letzten zwölf Monaten. Der in Modell 3 festzustellende Alterseffekt bezieht sich aufgrund der Berücksichtigung von Interaktionstermen auf die Erwerbstätigen ohne Migrationshintergrund: Hier ist für die mittlere Altersgruppe im Vergleich zur jüngsten eine signifikant höhere berufsbezogene Weiterbildungschance festzustellen, die älteste Gruppe unterscheidet sich dagegen nicht.

Anders sieht es bei den Erwerbstätigen mit Migrationshintergrund aus: Die Chance nimmt mit zunehmendem Alter ab und liegt in der ältesten Al-

33 Dabei dürfte zumindest für Bundesbeamte auch eine Rolle spielen, dass sie nach § 42 Abs. 2 BLV (Bundeslaufbahnverordnung) zur Weiterbildung verpflichtet sind. Dort heißt es: „Die Beamtinnen und Beamten sind verpflichtet, an dienstlichen Qualifizierungen nach Absatz 1 Nummer 1 teilzunehmen.“ Als Qualifizierungsmaßnahmen werden bei § 42 Abs. 1 Nummer 1 konkret „die Erhaltung und Fortentwicklung der Fach-, Methoden- und sozialen Kompetenzen für die Aufgaben des übertragenen Dienstpostens“ genannt.

34 Personen, die im Hauptstatus nicht erwerbstätig sind, also z.B. Rentner oder Hausfrauen, die aber einer Nebentätigkeit nachgehen, wurden ausgeschlossen, da für diese Gruppe die Erwerbstätigkeit nur eine randständige Bedeutung hat, was sich auch in einer deutlich niedrigeren Weiterbildungswahrscheinlichkeit abbildet (vgl. Tab. 21).

Merkmale	Modell 1	Modell 2	Modell 3
	exp(b)	exp(b)	exp(b)
Altersgruppe (Referenz: 18- bis unter 30-Jährige)			
30 bis unter 50 Jahre	1,08	1,14	1,27 *
50 bis unter 65 Jahre	0,87	0,91	1,01
Geschlecht (Referenz: Frauen)			
Männer	1,12	1,05	1,08
Migrationshintergrund (Referenz: ohne Migrationshintergrund)			
mit Migrationshintergrund	0,68 ***	0,81 *	1,41
West-/Ostdeutschland (Referenz: Westdeutschland)			
Ostdeutschland	0,83 *	0,96	1,13
Schulabschluss (Referenz: mit und ohne Hauptschulabschluss)			
mittlerer Schulabschluss	1,88 ***	1,58 ***	1,54 ***
Fach-/Hochschulreife	2,27 ***	1,75 ***	1,66 ***
beruflicher Abschluss (Referenz: ohne beruflichen Abschluss)			
Lehre, Berufsfachschule, Schule des Gesundheitswesens	1,50 ***	1,40 ***	1,34 **
Fachschule, Meister, Techniker	3,06 ***	2,52 ***	2,10 ***
Fach-/Hochschule, Promotion	2,70 ***	1,78 ***	1,59 ***
Erwerbsumfang und Stellung im Beruf (Referenz: vollzeiterwerbstätig, Arbeiter an-/ungelernt)			
Vollzeit, Facharbeiter, Meister, Polier		1,06	1,12
Vollzeit, ausführende Angestellte		1,33	1,43 *
Vollzeit, qualifizierte Angestellte/beamtet im einfachen und mittleren Dienst		2,32 ***	2,09 ***
Vollzeit, höhere Angestellte mit Führungsaufgaben		3,06 ***	2,81 ***
Vollzeit, beamtet im gehobenen und höheren Dienst		4,69 ***	2,89 ***
Vollzeit, selbstständig		1,08	2,04 ***
Teilzeit, Arbeiter an-/ungelernt		0,45 ***	0,50 **
Teilzeit, Facharbeiter, Meister, Polier		1,05	1,29
Teilzeit, ausführende Angestellte		0,87	0,95
Teilzeit, qualifizierte Angestellte/beamtet im einfachen und mittleren Dienst		2,14 ***	1,89 ***
Teilzeit, höhere Angestellte mit Führungsaufgaben		3,00 ***	2,84 **
Teilzeit, beamtet im gehobenen und höheren Dienst		3,43 ***	2,14 *
Teilzeit, selbstständig		1,24	2,05 **
Arbeitslosigkeitserfahrung in letzten zwölf Monaten (Referenz: nein)			
ja		1,97 ***	2,13 ***
Arbeitslosigkeitserfahrung: fehlende Angabe		0,79	1,13
Interaktionseffekte (Referenzkategorien siehe oben)			
30- bis unter 50-Jährige – mit Migrationshintergrund			0,55 *
50- bis unter 65-Jährige – mit Migrationshintergrund			0,45 **
Männer – Ostdeutschland			0,84
Unternehmensgröße (Referenz: 1–10 Beschäftigte)			
11–49			1,34 *
50–249			1,45 **
250–999			1,58 **
1.000 und mehr			2,30 ***
Unternehmensgröße: weiß nicht, fehlende Angabe			1,14
Branchen nach Weiterbildungsbeteiligung (Referenz: niedrige u. sonstige)			
mittel			1,46 ***
hoch			1,82 ***
Öffentlicher Dienst			2,19 ***
Konstante	0,30 ***	0,22 ***	0,10 ***
Cox & Snell R ²	0,090	0,133	0,169
Nagelkerke R ²	0,120	0,178	0,227
Fallzahl (ungewichtet)		3.869	
Fallzahl (gewichtet)		4.687	
Signifikanzniveau: *** p < 0,001, ** p < 0,01; * p < 0,05			
Basis: Erwerbstätige			

Tabelle 22: Einflussfaktoren der Teilnahme derzeit Erwerbstätiger (Hauptstatus) an berufsbezogener Weiterbildung
(Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

tersgruppe nur bei etwa 45 Prozent. Entsprechend geht die Tatsache eines Migrationshintergrundes in der jüngsten Altersgruppe nicht mit einer niedrigeren Teilnahmewahrscheinlichkeit einher, wohl aber bei den beiden älteren Gruppen. Somit sind also in der jüngsten Altersgruppe, anders als in den beiden anderen Altersgruppen, unter sonst gleichen Bedingungen bezüglich der Teilnahme an berufsbezogener Weiterbildung keine geringeren Chancen der Erwerbstätigen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu denen der Erwerbstätigen ohne Migrationshintergrund zu konstatieren.

Die Ergebnisse zu den Effekten von Bildung und Ausbildung führen – genau wie bereits 2007 – eindrucksvoll deren Bedeutsamkeit vor Augen: Je niedriger die Schulbildung eines Erwerbstätigen ist, desto niedriger ist die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme an berufsbezogener Weiterbildung. Auch sind die Chancen auf berufsbezogene Weiterbildung bei Erwerbstätigen ohne Berufsabschluss signifikant niedriger als bei solchen mit Abschluss. Am höchsten sind sie bei Absolventen mit Fachschul-, Meister- oder Technikerabschluss, es folgen in dieser Reihenfolge Hochschulabsolventen und Erwerbstätige mit einer beruflichen Ausbildung (Lehre, Berufsfachschule, Schule des Gesundheitswesens).

Dieses Resultat findet eine Spiegelung in den Ergebnissen zur beruflichen Stellung: An- oder ungelernete Arbeiterinnen und Arbeiter weisen die niedrigsten Chancen auf, eine berufsbezogene Weiterbildung zu absolvieren.³⁵ Dies gilt insbesondere für teilzeiterwerbstätige an- und ungelernete Arbeiterinnen und Arbeiter, die die mit Abstand geringsten Chancen auf berufsbezogene Weiterbildung haben.

Weiterhin ist festzuhalten, dass die berufsbezogene Weiterbildungswahrscheinlichkeit erwartungsgemäß mit der beruflichen Stellung steigt und dass die höchste Chance für Beamte im gehobenen oder höheren Dienst und für höhere Angestellte mit besonderer Qualifikation oder Führungsaufgaben festzustellen ist. Selbstständige schließlich, d.h. Erwerbstätige in der beruflichen Stellung, die hierar-

chisch nicht gegliedert ist, weisen eine etwa doppelt so hohe Chance zur Teilnahme an berufsbezogener Weiterbildung wie an- und ungelernete Arbeiter in Vollzeit auf – ihr Effektparameter liegt damit in der gleichen Größenordnung wie der der qualifizierten Angestellten und der Beamten im einfachen und mittleren Dienst. Obwohl die Modellierung und Zusammenfassung von Kategorien sich von der Vorgehensweise bei den Analysen der Daten des AES 2007 etwas unterscheiden, weisen die Ergebnisse in Bezug auf die berufliche Stellung und den Umfang der Erwerbstätigkeit doch eine Ähnlichkeit zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten auf – substanzial lassen sich zwischenzeitlich keine nennenswerten Veränderungen erkennen.

Aktuell Erwerbstätige mit Arbeitslosigkeitserfahrung innerhalb der letzten zwölf Monate weisen – genau wie 2007 – eine höhere berufsbezogene Weiterbildungswahrscheinlichkeit auf. Weitere Analysen zeigen, dass hierfür vor allem die individuellen berufsbezogenen Maßnahmen verantwortlich sind: Von den aktuell Erwerbstätigen, die innerhalb der letzten zwölf Monate einmal arbeitslos waren, haben 28 Prozent an einer individuellen berufsbezogenen Weiterbildung teilgenommen, bei den Erwerbstätigen, die in diesem Zeitraum nicht arbeitslos waren, trifft dies nur für 11 Prozent zu.

Erwartungsgemäß steigen die Chancen auf berufsbezogene Weiterbildung mit der Unternehmensgröße signifikant an und liegen in der höchsten Kategorie etwa 2,3-mal so hoch wie in der Referenzkategorie. Auch hier ist die Parallelität zu 2007 gegeben. Außerdem wurde auf Basis der CVTS-Ergebnisse die gleiche Einteilung der Wirtschaftszweige wie 2007 in den Öffentlichen Dienst sowie in Branchen mit niedriger, mittlerer und hoher Weiterbildungsbeteiligung vorgenommen. Die Ergebnisse zeigen die Kongruenz der CVTS-Branchen-Einteilung mit den im AES festgestellten Weiterbildungswahrscheinlichkeiten: Sie nehmen mit zunehmender Weiterbildungsintensität der Branchen bzw. Wirtschaftsbereiche zu und sind im Öffentlichen Dienst am höchsten.

35 Der Vollständigkeit halber sei darauf hingewiesen, dass ausführende Angestellte in Teilzeit ähnlich niedrige Chancen wie an- und ungelernete Arbeiterinnen und Arbeiter in Vollzeit besitzen.

Teilnahme abhängig Beschäftigter an betrieblicher Weiterbildung

Die berufsbezogene Weiterbildung umfasst den betrieblichen und den individuellen Sektor. Die individuelle berufsbezogene Weiterbildung ist insofern von der betrieblichen Weiterbildung zu trennen, als bei ersterer der individuelle Akteur davon profitiert, während bei letzterer sowohl dieser als auch der Arbeitgeber daraus Nutzen ziehen kann, der Arbeitgeber aber *per definitionem* auch – zumindest einen Teil der – Kosten trägt. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, für welche Arbeitnehmergruppe die Betriebe bereit sind, diese Kosten auf sich zu nehmen.

Tabelle 23 zeigt die multivariaten Analysen, die für abhängig Beschäftigte eine Antwort auf diese Frage geben.³⁶ Wiederum werden drei Modelle vorgestellt, die sukzessive durch die Aufnahme zusätzlicher Merkmale erweitert wurden.

Es zeigt sich, dass die Ergebnisse zur Teilnahme abhängig Beschäftigter an betrieblicher Weiterbildung mit den Resultaten zur Teilnahme Erwerbstätiger an berufsbezogener Weiterbildung strukturell weitgehend identisch sind.³⁷ Daher sollen sie hier nur kurz zusammenfassend besprochen werden.

Auch mit Blick auf die betriebliche Weiterbildung verlieren die soziodemographischen Merkmale und die regionale Verortung an Bedeutung, wenn Bildungscharakteristika, Interaktionseffekte und der Erwerbskontext kontrolliert werden. Die Ausnahme davon besteht auch hier darin, dass unter den abhängig Beschäftigten ohne Migrationshintergrund für die mittlere Altersgruppe eine im Vergleich zur jüngsten Altersgruppe um etwa 30 Prozent höhere Chance festzustellen ist, an Weiterbildung teilzunehmen. Für die älteste Gruppe ohne Migrationshintergrund ist dagegen in keinem Modell eine geringere Weiterbil-

dungsteilnahme zu erkennen. Bei den abhängig Beschäftigten mit Migrationshintergrund ist genau wie bei der berufsbezogenen Weiterbildung der Erwerbstätigen eine abnehmende Teilnahmewahrscheinlichkeit mit zunehmendem Alter festzuhalten. Dies gilt bereits für die mittlere Altersgruppe mit Migrationshintergrund und noch deutlicher für die älteste: Ihre Chancen in Bezug auf betriebliche Weiterbildungsteilnahme liegen bei 56 Prozent bzw. 48 Prozent verglichen mit der jüngsten Migrantengruppe.

Weiterhin ist zu erkennen, dass das Geschlecht der abhängig Beschäftigten weder in Westdeutschland noch in Ostdeutschland als eigenständiger Einflussfaktor mit der Teilnahmechance an betrieblicher Weiterbildung zusammenhängt. Mit schulischer Bildung, mit einer Berufsausbildung, einem Fachschul-, Meister- oder Technikerabschluss und mit einem Studium sind im Vergleich zu einem fehlenden allgemeinbildenden oder beruflichen Abschluss bessere Teilnahmechancen an betrieblicher Weiterbildung verbunden. Vollzeitbeschäftigte haben bessere Chancen als Teilzeitbeschäftigte, Angestellte und Beamte bessere als Personen mit Arbeiterstatus.³⁸ Die niedrigste betriebliche Weiterbildungschance weisen wiederum an- oder ungelernete Arbeiter, und unter ihnen solche in Teilzeitarbeit, auf. Die Weiterbildungschancen hängen mit der Unternehmensgröße zusammen und auch die CVTS-Einteilung der Unternehmen nach ihrer Weiterbildungsintensität erweist sich als kongruent mit den AES-Daten von 2010.

Schließlich wurde in Modell 2 und 3 noch die Art des Vertragsverhältnisses kontrolliert. Dabei ist erwartungsgemäß festzustellen, dass Arbeitnehmer mit einem befristeten Arbeitsvertrag eine geringere Chance auf betriebliche Weiterbildung aufweisen. Dies verweist auf die höhere Wahrscheinlichkeit, dass solche Vertragsverhältnisse nur von begrenzter Dauer sind und daher der Ertrag der Investition in betriebliche Weiterbildung vom Arbeitgeber mit größerer Wahrscheinlichkeit nicht für sich verbucht werden kann.

Die Analysen in Kap. 7 zeigen, dass es vor allem die Gruppe der Teilzeitbeschäftigten mit unter 20 Stunden wöchentlicher Arbeitszeit ist, die hinsichtlich der Weiterbildungsteilnahme deutlich hinter den anderen Erwerbstätigen zurückfällt.

36 Auch bei dieser Analyse wurden aus dem oben genannten Grund Personen, die im Hauptstatus nicht erwerbstätig sind, aber einer Nebentätigkeit nachgehen, ausgeschlossen.

37 Insofern, als betriebliche Weiterbildung einen Anteil von über 70 Prozent an berufsbezogener Weiterbildung ausmacht (vgl. Kap. 2.3) und die abhängig Beschäftigten zwischen 85 und 90 Prozent der Erwerbstätigen darstellen (vgl. z.B. Statistisches Bundesamt 2010b, S. 165), würde dieses Resultat nur bei sehr großen sektorspezifischen Unterschieden anders ausfallen.

Merkmale	Modell 1	Modell 2	Modell 3
	exp(b)	exp(b)	exp(b)
Altersgruppe (Referenz: 18- bis unter 30-Jährige)			
30 bis unter 50 Jahre	1,29 *	1,41 **	1,31 *
50 bis unter 65 Jahre	1,01	1,04	0,94
Geschlecht (Referenz: Frauen)			
Männer	1,34 ***	1,16	1,09
Migrationshintergrund (Referenz: ohne Migrationshintergrund)			
mit Migrationshintergrund	0,66 ***	1,47	1,42
West-/Ostdeutschland (Referenz: Westdeutschland)			
Ostdeutschland	0,84 *	1,03	1,10
Schulabschluss (Referenz: mit und ohne Hauptschulabschluss)			
mittlerer Schulabschluss	1,87 ***	1,48 ***	1,47 ***
Fach-/Hochschulreife	2,55 ***	1,81 ***	1,70 ***
beruflicher Abschluss (Referenz: ohne beruflichen Abschluss)			
Lehre, Berufsfachschule, Schule des Gesundheitswesens	1,76 ***	1,54 ***	1,46 **
Fachschule, Meister, Techniker	4,33 ***	3,10 ***	2,61 ***
Fach-/Hochschule, Promotion	2,68 ***	1,54 **	1,39 *
Erwerbsumfang und Stellung im Beruf (Referenz: Vollzeit erwerbstätig, Arbeiter an-/ungelernt)			
Vollzeit, Facharbeiter, Meister, Polier		1,16	1,24
Vollzeit, ausführende Angestellte		1,45 *	1,61 **
Vollzeit, qualifizierte Angestellte/beamtet im einfachen und mittleren Dienst		2,40 ***	2,27 ***
Vollzeit, höhere Angestellte mit Führungsaufgaben		3,50 ***	3,37 ***
Vollzeit, beamtet im gehobenen und höheren Dienst		4,81 ***	3,53 ***
Teilzeit, Arbeiter an-/ungelernt		0,43 **	0,49 *
Teilzeit, Facharbeiter, Meister, Polier		1,00	1,18
Teilzeit, ausführende Angestellte		0,89	1,02
Teilzeit, qualifizierte Angestellte/beamtet im einfachen und mittleren Dienst		2,10 ***	2,03 ***
Teilzeit, höhere Angestellte mit Führungsaufgaben		1,99 *	1,99 *
Teilzeit, beamtet im gehobenen und höheren Dienst		3,04 **	2,20 *
Vertragsverhältnis (Referenz: unbefristet)			
befristet		0,76 *	0,69 **
kein Arbeitsvertrag		0,67	0,89
Interaktionseffekte (Referenzkategorien siehe oben)			
30- bis unter 50-Jährige – mit Migrationshintergrund		0,53 *	0,56 *
50- bis unter 65-Jährige – mit Migrationshintergrund		0,43 **	0,48 *
Männer – Ostdeutschland		0,95	1,01
Unternehmensgröße (Referenz: 1–10 Beschäftigte)			
11–49			1,44 **
50–249			1,71 ***
250–999			1,91 ***
1.000 und mehr			2,70 ***
Unternehmensgröße: weiß nicht, fehlende Angabe			1,39
Branchen nach Weiterbildungsbeteiligung (Referenz: niedrige und sonstige)			
mittel			1,45 ***
hoch			1,69 **
Öffentlicher Dienst			1,73 ***
Konstante	0,16 ***	0,13 ***	0,06 ***
Cox & Snell R ²	0,101	0,142	0,174
Nagelkerke R ²	0,137	0,193	0,237
Fallzahl (ungewichtet)	3.344		
Fallzahl (gewichtet)	4.054		
Signifikanzniveau: *** p < 0,001, ** p < 0,01; * p < 0,05			
Basis: derzeit abhängig Beschäftigte			

Tabelle 23: Einflussfaktoren der Teilnahme derzeit abhängig Beschäftigter (Hauptstatus) an betrieblicher Weiterbildung
(Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

Zentrale Ergebnisse der multivariaten Analysen³⁹

Im Vergleich zu 2007 hat sich die Weiterbildungsteilnahme der ostdeutschen Frauen auf das Niveau der westdeutschen Frauen und Männer reduziert, die ostdeutschen Männer bilden weiterhin das Schlusslicht. Bei der Teilnahme an individueller berufsbezogener und betrieblicher Weiterbildung sind dagegen weder Ost-West-Unterschiede noch geschlechtsspezifische Unterschiede festzustellen.

Bei der Beteiligung an Weiterbildung insgesamt zeigt sich bei Personen ohne Migrationshintergrund eine Angleichung der Teilnahme über die drei Altersklassen. Bei Betrachtung berufsbezogener und betrieblicher Weiterbildung dagegen ist festzustellen, dass die mittlere Altersgruppe signifikant höhere Teilnahmekancen als die beiden anderen Altersgruppen aufweist. Dieses Resultat ist insofern nachvollziehbar, als in der mittleren Altersgruppe einerseits seit dem Ende der Erstausbildung bereits wieder so viel Zeit verstrichen ist, dass eine Anpassung des Wissens erforderlich ist, und sich andererseits die Investition in die Weiterbildung für alle Seiten – für Weiterbildungsteilnehmende und Unternehmen – zu rentieren verspricht, da die Zeitspanne, in der die dabei erworbenen Qualifikationen verwertbar sind, noch relativ lang ist.

Für Personen mit Migrationshintergrund ist insofern eine positive Entwicklung zu konstatieren, als sich die Weiterbildungschancen der Jüngeren unter sonst gleichen Bedingungen nicht mehr signifikant von Jüngeren ohne Migrationshintergrund unterscheiden. Anders als in der Gruppe ohne Migrationshintergrund nimmt die Weiterbildungswahrscheinlichkeit bei Personen mit Migrationshintergrund mit dem Alter aber ab.

Teilzeiterwerbstätige weisen bei betrieblicher Weiterbildung geringere Teilnahmekancen als Vollzeitbeschäftigte auf, bei der umfassenderen berufsbezogenen Weiterbildung und bei der Weiterbildung insgesamt unterscheiden sie sich dagegen nicht. Diese Befunde sind plausibel, da zum einen anzunehmen ist, dass der erwartete Nutzen des Arbeitgebers aus einer in der betrieblichen Weiterbildung erworbenen Qualifikation bei einer Teilzeitbeschäftigung aufgrund der kürzeren Arbeitszeit mit hoher Wahrscheinlichkeit niedriger ausfällt als bei einer Vollzeitstelle. Entsprechend ist seine Bereitschaft niedriger, die anfallenden Kosten auf sich zu nehmen. Zum anderen können Teilzeiterwerbstätige individuelle berufsbezogene Weiterbildungsmaßnahmen als ein Mittel sehen, ihre Beschäftigungsmöglichkeiten zu verbessern.

Zwei Merkmale, die durchgängig in starkem Zusammenhang mit der Chance einer Beteiligung an Weiterbildung stehen, sind die schulische und die berufliche Bildung: Mit höherem Schulabschluss und bei Vorliegen eines Berufs- oder Studienabschlusses ist eine höhere Weiterbildungswahrscheinlichkeit festzustellen. Bildung und Ausbildung erleichtern somit nicht nur einen erfolgreichen Berufsstart, sondern auch die Weiterentwicklung der berufsbiographischen Position, indem sie die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen fördern. Der Grundstein für die Beteiligung an Weiterbildung wird also bereits früh gelegt.

39 Dabei ist es wichtig, sich zu verdeutlichen, dass die Befunde bei multivariaten Analysen pro Merkmal jeweils unter sonst gleichen Bedingungen bezüglich der weiteren kontrollierten Merkmale gelten.

4.3 Weiterbildung Älterer

Dieter Gnahn und Bernhard von Rosenblatt

Bedeutung der Weiterbildung Älterer

Die demographische Entwicklung mit einem wachsenden Anteil an der Bevölkerung hat auch die gesellschaftliche Wahrnehmung dieser Gruppe stark verändert. Während in den ersten Nachkriegsjahrzehnten „Altenbildung“ nur ein Thema mit geringem Stellenwert war, hat sich dies spätestens seit den 1990er Jahren verändert. So werden im 5. Altenbericht fünf zentrale Leitbilder zugrunde gelegt: Mitverantwortung, Alter als Motor für Innovation, Lebenslanges Lernen, Nachhaltigkeit und Generationensolidarität, Prävention (vgl. Sachverständigenkommission 2005, S. 39ff.). Die genannten Aspekte verweisen auf die Potenziale älterer Menschen, die es verstärkt mit Blick auf die individuelle Lebensführung, gesellschaftliche Teilhabe und auch Erwerbstätigkeit zu nutzen gilt. In diesem potenzialorientierten Ansatz hat auch die Weiterbildung einen hohen Stellenwert, indem sie vorhandene Kompetenzen erhält oder ausbaut. Diese Grundlinie findet sich in der einschlägigen Literatur als konsensueller Argumentationsstrang (vgl. z.B.

Kruse 2008; Sachverständigenkommission 2005, S. 123ff.; KAW 2006; Friebe 2009; Eckert u.a. 2011).

Im Zusammenhang mit diesem Bedeutungszuwachs der Weiterbildung Älterer lassen sich auch verstärkte Forschungsanstrengungen in diese Richtung vermelden. Als herausragendes Beispiel kann an dieser Stelle auf die EdAge-Studie verwiesen werden, die 2007 im Kontext der AES-BSW-Erhebung durchgeführt worden ist (Tippelt u.a. 2009). Erstmals wurde die Altersgruppe der 65- bis 80-Jährigen mit Blick auf ihr Weiterbildungsverhalten intensiv betrachtet und analysiert. Die andere wichtige Informationsquelle zum Weiterbildungsverhalten Älterer ist schon seit 1979 das „Berichtssystem Weiterbildung“ (BSW) bzw. seit 2007 der „Adult Education Survey“ (AES), allerdings begrenzt auf die bis 64-Jährigen. Die altersgruppenspezifische Betrachtung hat dort immer einen hohen Stellenwert gehabt.

Dieser Umstand erlaubt die Betrachtung von Entwicklungslinien. 1979, im Startjahr des BSW, nahmen 11 Prozent der Altersgruppe der 50- bis 64-Jährigen an Weiterbildung insgesamt teil, nur 4 Prozent an beruflicher Weiterbildung. Im Gegensatz dazu kam die jüngere Altersgruppe (19 bis 34 Jahre) auf Werte von 34 bzw. 16 Prozent. Im Jahr 2010 hat sich die Weiter-

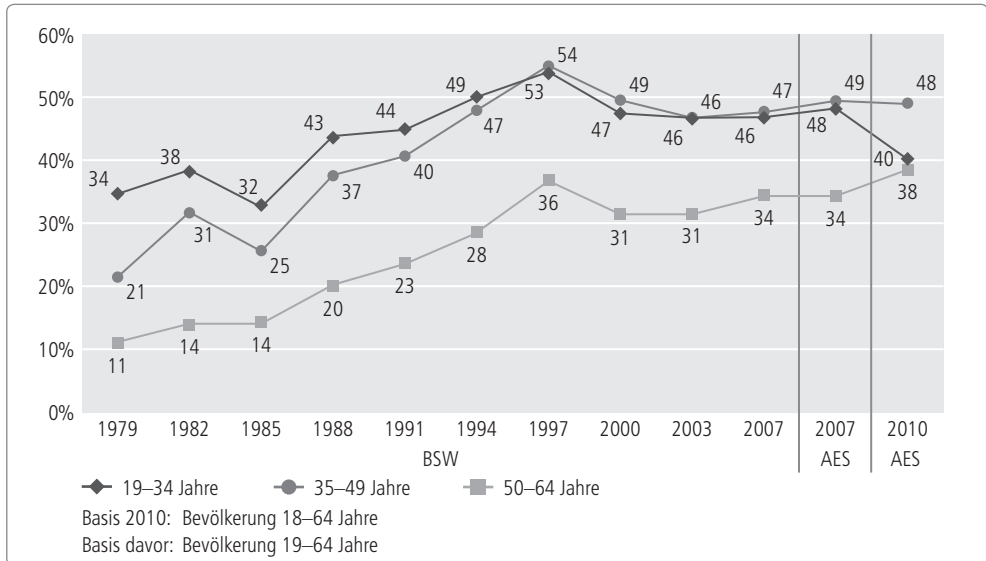


Abbildung 16: Entwicklung der WB-Beteiligungsquoten unterschiedlicher Altersgruppen (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

bildungsbeteiligung bei den Älteren gegenüber 1979 mehr als verdreifacht (38%). Die obere Altersgruppe liegt also 2010 über dem Niveau der unteren Altersgruppe 1979 (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 227 und Abb. 16). Diese bemerkenswerte „Aufholjagd“ wird allerdings dadurch relativiert, dass auch die Weiterbildungsbeteiligungsquote insgesamt und auch bei der jüngeren Altersgruppe deutlich gestiegen ist, so dass im Ergebnis immer noch eine Differenz erhalten geblieben ist. Sie ist 2010 auf zwei Prozentpunkte zusammengeschmolzen (vgl. Abb. 17).

In Kapitel 4.1 sind die aktuellen Zahlen für 2010 noch differenzierter dargestellt. Die Weiterbildungsbeteiligungsquoten sind für Alterskohorten ausgewiesen, die jeweils fünf Geburtsjahrgänge umfassen. Es wird der vergleichsweise überraschende Befund präsentiert, dass für die Altersgruppe der 60- bis 64-Jährigen ein starker Anstieg der Weiterbildungsbeteiligung zu registrieren ist: Im Vergleich zu 2007 ist die Weiterbildungsbeteiligungsquote bei allen Befragten dieser Altersgruppe um neun Prozentpunkte von 18 auf 27 Prozent gestiegen, bei den Erwerbstätigen um acht Prozentpunkte von 32 Prozent auf 40 Prozent.

Es ist zu vermuten, dass für diesen Anstieg neben geänderten Rahmenbedingungen (z.B. Verlängerung der Lebensarbeitszeit) auch Kohorteneffekte

verantwortlich sind. Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang auf Berechnungen von Thomas Eckert (2007), der auf der Basis von BSW-Daten sowohl für die berufliche als auch für die allgemeine Weiterbildung derartige Effekte nachgewiesen hat und sie im Wesentlichen mit der Bildungsexpansion erklärt. Ähnliche Effekte zeigen sich im Übrigen auch beim Freiwilligensurvey (vgl. Gensicke/Geiss 2010, S. 161).

Wie schon im AES 2007 (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 160ff.) sind auch mit den Daten des AES 2010 multivariate Analysen vorgenommen worden (vgl. Kap. 4.2). Mit Blick auf das Merkmal „Alter“ kann festgehalten werden, dass bei den drei betrachteten Bereichen (Teilnahme an Weiterbildung insgesamt, Teilnahme derzeit Erwerbstätiger an berufsbezogener Weiterbildung und Teilnahme abhängig Beschäftigter an betrieblicher Weiterbildung) der Einfluss des Alters auf die Weiterbildungsteilnahme verschwindet oder sich marginalisiert. Eine Ausnahme von dieser Grundtendenz bildet die Weiterbildungsteilnahme von Personen mit Migrationshintergrund, bei der noch ein deutlicher Alterseinfluss sichtbar wird. Damit werden Aussagen aus dem AES 2007 (vgl. Kuwan/Eckert/Wieck 2008, S. 168) und dem Nationalen Bildungsbericht 2008 (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 141) stark relativiert.

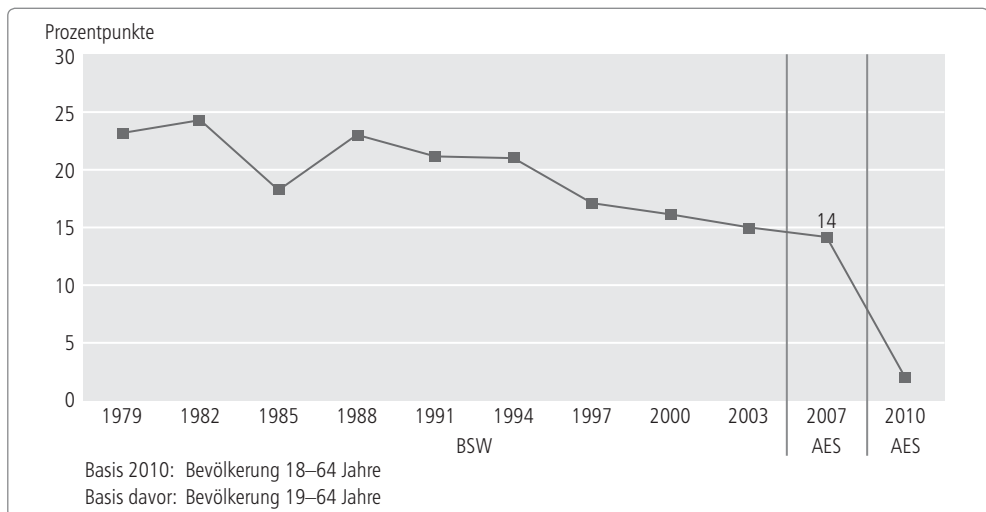


Abbildung 17: Quotendifferenz zwischen der unteren und der oberen Altersgruppe (1979–2010)
(Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

Im Folgenden soll nun versucht werden, die Weiterbildungsbeteiligung Älterer genauer anzuschauen und weitere Spezifika dieser Personengruppe herauszuarbeiten.

Ältere und ihr Weiterbildungsverhalten 2010

Es ist oben schon ausgewiesen worden, dass die Teilnahmequote an Weiterbildung für die Altersgruppe der 55- bis 64-Jährigen 34 Prozent beträgt. Für die einzelnen Typen der Weiterbildung ergeben sich die folgenden Werte (zum Vergleich jeweils der Wert für alle Befragten):

- betriebliche Weiterbildung: 20% (26%)
- individuelle berufsbezogene Weiterbildung: 08% (12%)
- nicht-berufsbezogene Weiterbildung: 11% (11%)

Die Teilnahmequote an betrieblicher Weiterbildung ist erwartungsgemäß unterdurchschnittlich, liegt aber über der für die jüngste Altersgruppe (18 bis 24 Jahre) mit nur 13 Prozent und fast gleichauf mit der Teilnahmequote der 25- bis 34-Jährigen (24%). Eindeutig die niedrigste Teilnahmequote weist die Gruppe der Älteren bei der außerbetrieblichen berufsbezogenen Weiterbildung auf, während sie bei der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung auf durchschnittlichem Niveau liegt.

Bemerkenswert ist, dass 76 Prozent der Teilnahmefälle im Alter von 55 bis 64 Jahren ihre Teilnahme an Weiterbildung auf berufliche Gründe zurückführen. Fast die Hälfte der Weiterbildungsaktivitäten der Älteren findet aus eigenem Antrieb statt. Zentrales Motiv zur Teilnahme (56%) ist der Wunsch, die berufliche Tätigkeit besser ausüben zu können und beruflich voran zu kommen. 17 Prozent wollen ihren Arbeitsplatz sichern und 9 Prozent die Aussichten auf einen neuen Arbeitsplatz verbessern.

52 Prozent dieser Weiterbildungsaktivitäten werden von Betrieben (Arbeitgeber oder andere Firma als Hersteller oder Lieferant) angeboten, 22 Prozent von einer Bildungseinrichtung (fast zur Hälfte Volkshochschulen). Das relativ starke Engagement der Arbeitgeber spiegelt sich auch noch an einer anderen Stelle wider. Bei den erwerbstätigen Teilneh-

menden dieser Altersgruppe finden 35 Prozent der Weiterbildungsaktivitäten auf betriebliche Veranlassung und 16 Prozent auf Vorschlag von Vorgesetzten statt. Beide Anteilswerte bewegen sich auf der Höhe der Werte für alle erwerbstätigen Teilnahmefälle (38% bzw. 16%).

Sowohl die geäußerten Weiterbildungsmotive der Individuen als auch das vergleichsweise große Engagement der Betriebe mit Blick auf die Älteren können vorsichtig als Umdenkprozess auf beiden Seiten des Arbeitsmarktes interpretiert werden. Die politisch gewollte Verlängerung der Lebensarbeitszeit scheint sich in der Weise niederzuschlagen, dass Investitionen in das Humankapital auch in einem hohen Lebensalter sowohl von den Individuen als auch von den Betrieben zunehmend als lohnend eingestuft werden. Die gezeigten Befunde kontrastieren zumindest tendenziell die Aussage im Nationalen Bildungsbericht 2010 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 143), der mit Rückgriff auf die Ergebnisse der CVTS-Erhebung 2005 (vgl. Statistisches Bundesamt 2008, S. 30) feststellt, „dass in der Qualifizierungspolitik der Unternehmen dem Potential der älteren Beschäftigten fast durchgängig bisher relativ wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden ist.“

Werfen wir nun noch einen Blick auf jene Gründe für eine Weiterbildungsteilnahme, die eher für private Verwendungszwecke sprechen. Das Statement „Ich habe teilgenommen, um mein Wissen/meine Fähigkeiten zu einem Thema, das mich interessiert, zu erweitern“ wird von 50 Prozent der 55- bis 64-Jährigen genannt. Diese Zustimmung signalisiert Eigenmotivation und Eigeninteresse, welche allerdings auch für berufsbezogene Weiterbildung geltend gemacht werden kann. Für diese Interpretation spricht, dass alle Altersgruppen in etwa in der gleichen Größenordnung zustimmen (alle Befragten: 51%). Eindeutig auf einen nicht-beruflichen Kontext verweisen die folgenden Gründe:

- um eine ehrenamtliche Tätigkeit besser ausführen zu können 6 Prozent (alle Befragten: 5%),
- um im Alltag besser zurechtzukommen 17 Prozent (alle Befragten: 16%),
- um Leute kennenzulernen und Spaß zu haben 14 Prozent (alle Befragten: 13%).

Deutlich wird, dass die Älteren bei diesen Gründen ähnlich votieren wie die übrigen Altersgruppen. Eine markante Hinwendung zum Privaten kann aus diesen Daten nicht erkannt werden. Im Gegenteil: In Verbindung mit den Daten zur beruflichen und im Besonderen auch zur betrieblichen Weiterbildung kann auch für die Altersgruppe, die in absehbarer Zeit in den Ruhestand wechselt, eine eindeutige Berufsorientierung im Weiterbildungsverhalten festgestellt werden.

Bei den Weiterbildungsbeteiligungsquoten haben die Älteren – wie gezeigt – deutlich aufgeholt, beim Zeitaufwand indes lassen sich noch deutliche Differenzen registrieren (vgl. näher Kap. 3). So liegt der Zeitaufwand pro Jahr für Weiterbildung bei den teilnehmenden 55- bis 64-Jährigen bei durchschnittlich 67 Stunden. Zum Vergleich: Die 25- bis 34-Jährigen kommen auf 124 Stunden, alle Weiterbildungsteilnehmenden auf 90 Stunden. Noch deutlicher werden die Unterschiede, wenn die Werte pro Kopf der jeweiligen Altersgruppe herangezogen werden: Die 55- bis 64-Jährigen weisen dann mit 23 Stunden weniger als die Hälfte der 25- bis 34-Jährigen (51 Stunden) auf und liegen deutlich unter dem Gesamtdurchschnitt (alle Befragten) von 38 Stunden pro Jahr.

Von den präferierten Themen liegen die Älteren im durchschnittlichen Bereich (in Klammern alle Teilnahmefälle):

- Sprachen, Kultur, Politik: 15% (12%)
- Pädagogik und Sozialkompetenz: 11% (11%)
- Gesundheit und Sport: 14% (16%)
- Wirtschaft, Arbeit, Recht: 31% (31%)
- Natur, Technik, Computer: 24% (26%)
- Andere: 6% (4%)

Insgesamt zeigt sich, dass die Themenwahl der Älteren sich nur in wenigen Nuancen von der der jüngeren Altersgruppen unterscheidet.

Neben der Teilnahme an organisierter Weiterbildung beteiligen sich Ältere auch in erheblichem Umfang an informellen Lernaktivitäten (vgl. näher Kap. 14). Von der Altersgruppe der 55- bis 64-Jährigen sind 23 Prozent in diesem Segment aktiv, das ist mehr als bei der Altersgruppe der 18- bis 24-Jährigen (22%) und nur wenig unter dem Durchschnitt (25%). Als bevorzugte Lernwege werden dabei das

Lesen von Büchern und Fachzeitschriften (58% der informellen Lernenden dieser Altersgruppe) und das Nutzen von Lernangeboten am Computer und im Internet (50%). Beide Anteilswerte liegen im durchschnittlichen Bereich. Der Rückgriff auf Wissenssendungen im Fernsehen, im Radio oder auf Audio-/Videokassette bzw. DVD wird indes überproportional häufig von den Älteren angegeben (25% gegenüber 17% im Durchschnitt).

Ältere und ihre Kompetenzen

Die oben zitierte Literatur verweist auf die wachsende Bedeutung der Älteren als gesellschaftliche Produktivkräfte im Erwerbsleben, im sozialen und familiären Umfeld. Die AES-Erhebung zeigt, dass diese Gruppe über erhebliche Kompetenzen verfügt. So nutzen 68 Prozent der 55- bis 64-Jährigen einen Computer und dies zumeist auf einem sehr hohen Niveau: 40 Prozent der älteren Computernutzer stufen sich auf dem höchsten Level ein, 33 Prozent auf einem mittleren Level. 65 Prozent der Älteren (55 bis 64 Jahre) nutzen auch das Internet, mehr als die Hälfte davon auf hohem oder mittleren Niveau (vgl. Kap. 16.1).

Ähnlich hoch sind die Fremdsprachenkenntnisse einzustufen. Immerhin beherrschen 67 Prozent dieser Altersgruppe mindestens eine Fremdsprache (meist Englisch). 32 Prozent sprechen gar eine zweite Fremdsprache (meist Französisch). Diejenigen, die sich bei der ersten Fremdsprache auf dem höchsten Kompetenzlevel einstufen („Ich kann anspruchsvolle Texte lesen und schreiben. Ich beherrsche die Sprache nahezu vollständig.“) kumulieren sich zu einem Anteil von 20 Prozent dieser Altersgruppe, und das liegt in etwa auf der gleichen Höhe wie bei den beiden vorgelagerten jüngeren Altersgruppen (vgl. Kap. 16.2).

Engagement und Weiterbildung der über 64-Jährigen

Sowohl das BSW als auch jetzt der AES erfassen nur die Bevölkerung bis zu einem Alter von 64 Jahren. Informationen zum Verhalten der noch Älteren müssen aus anderen Quellen geschöpft werden.

Im Rahmen der CiLL-Studie (Competencies in Later Life), die das DIE zusammen mit der Ludwig-Maximilians-Universität München durchführt, ist

eine Re-Analyse der EdAge-Daten (vgl. Tippelt u.a. 2009) durchgeführt worden. Ein Element dabei ist eine Clusteranalyse, in die die folgenden Variablen einbezogen worden sind: Partizipation an informellem Lernen, Teilnahme an organisierter Weiterbildung, differenziert nach den unterschiedlichen Formen, z.B. Selbstlernen und Mediennutzung. Als Ergebnis konnten fünf Gruppen von Lernern bei den über 65-Jährigen identifiziert werden:

- Nichtlerner: (27%)
- Selbstlerner: (17%)
- zeitintensiv Lernende: (12%)
- beiläufig Lernende: (30%)
- vielseitig aktive Lernende: (14%)

Die jeweiligen Ausprägungen sind in hohem Maße determiniert durch vorgängige Bildungserfahrungen und Bildungserfolge (vgl. Strobel/Schmidt-Hertha/Gnahn 2011).

Aus einer anderen Quelle wird deutlich, dass die Älteren in der nachberuflichen Phase, die ja mit dem

AES nur partiell erfasst wird (Frührentner), sich immer mehr freiwillig engagieren und offenbar in immer höherem Maße neue Herausforderungen annehmen. Der aktuelle Freiwilligensurvey (Gensicke/Geiss 2010) zeigt für die Altersgruppen „65 bis 69“, „70 bis 74“ und „75+“ im Vergleich 1999 zu 2009 starke Anstiege bei der Beteiligung im Ehrenamt. Auch das erreichte Niveau der Beteiligung bewegt sich in einer Größenordnung, welche mit den jüngeren Altersgruppen konkurrieren kann. So haben zum Beispiel die 65- bis 69-Jährigen ihr Engagement im besagten Zehn-Jahres-Zeitraum von 29 auf 37 Prozent gesteigert und liegen damit auf Höhe der 30- bis 34-Jährigen (36%) und deutlich vor den noch Jüngeren (vgl. ebd., S. 159).

Beide Befunde zeigen, dass die Gruppe der Älteren über 64 Jahre keinesfalls verhaltenshomogen ist. Aufgrund der wachsenden Zahl dieser Gruppe und auch ihrer wachsenden gesellschaftlichen Bedeutung ist zu überlegen, ob die Grenzziehung der AES-Stichprobe bei 64 noch angemessen und vertretbar ist.

Zentrale Ergebnisse zur Weiterbildung Älterer

Die Weiterbildungsbeteiligung der Älteren (bezogen auf die Altersgruppe 55 bis 64 Jahre) stieg 2010 stark an. So konnten die Unterschiede zu den Jüngeren weiter eingeebnet werden.

Diese Entwicklung schließt die Erwerbstätigen dieser Altersgruppe ein. Es kann vermutet werden, dass diese Entwicklung neben Kohorteneffekten auch auf die geänderten Rahmenbedingungen zurückzuführen ist (Verlängerung der Lebensarbeitszeit).

Zu diesem geänderten Weiterbildungsverhalten der Älteren passt die Tatsache, dass die Weiterbildungsteilnahme weit überwiegend beruflich motiviert ist. Mehr als die Hälfte der Weiterbildungsteilnahmen sind vom Arbeitgeber vorgeschlagen oder veranlasst worden, was verdeutlicht, dass dieser Zielgruppe nun auch vonseiten der Betriebe mehr Aufmerksamkeit zuteil wird.

Einzig beim Zeitaufwand hat sich das deutliche Gefälle zwischen Jüngeren und Älteren erhalten. Die 55- bis 64-Jährigen weisen weniger als die Hälfte der Stunden für Weiterbildung auf als die 25- bis 34-Jährigen.

Ältere verfügen in erheblichem Umfang über Computer- und Fremdsprachenkompetenzen. Mehr als zwei Drittel der Altersgruppe 55–64 Jahre nutzt einen Computer, fast die Hälfte davon auf dem höchsten abgefragten Kompetenzlevel. Ähnlich viele sprechen mindestens eine Fremdsprache (meist Englisch), ein Drittel sogar eine zweite (meist Französisch). Das Fremdsprachenniveau bewegt sich in etwa auf der gleichen Höhe wie das der beiden vorgelagerten Altersgruppen (45–54 Jahre bzw. 35–44 Jahre).

Auch die Älteren über 64 Jahre weisen vielfältige Weiterbildungsaktivitäten auf, wie Forschungsergebnisse aufzeigen (z.B. die EdAge-Studie). Danach bewegt sich der Anteil der Nichtlerner bei nur gut einem Viertel der Altersgruppe 65 bis 80 Jahre.

Da die Gruppe der über 64-Jährigen in Zukunft weiter wachsen wird und über vielfältig nutzbare Kompetenzpotenziale verfügt, bietet es sich an, diese Gruppe zukünftig auch in die Stichprobe des AES einzubeziehen.

4.4 Weiterbildung Geringqualifizierter

Sabine Seidel und Josef Hartmann

Angesichts der sich stetig wandelnden Anforderungen im Erwerbs- und im Privatleben kommt der beruflichen und persönlichen Weiterentwicklung im Erwachsenenalter und damit dem Lebenslangen Lernen eine hohe Bedeutung zu. Allerdings bestehen in Deutschland nach wie vor große Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung. Signifikante Einflussfaktoren auf die Beteiligung an Weiterbildung sind die schulische und die berufliche Bildung (vgl. Kap. 4.2). Personen mit einem niedrigen Schulabschluss und Personen ohne einen beruflichen Abschluss finden deutlich seltener einen Zugang zu Weiterbildung als Personen, die über einen mittleren oder hohen Schulabschluss oder einen beruflichen Abschluss verfügen.

DEFINITION

Geringqualifizierte

Der großen Bedeutung wegen, die in Deutschland einem beruflichen Abschluss für das weitere Erwerbsleben zukommt, werden Geringqualifizierte in diesem Zusammenhang definiert als Personen ohne jeglichen Berufsabschluss, die die Schule mit einem Hauptschulabschluss oder auch ohne Abschluss verlassen haben und sich nicht in einer beruflichen Ausbildung befinden.

Mit der hier gegebenen Definition knüpfen wir an den von Eurostat für frühzeitige Schulabgänger vorgelegten und aus der EU-Arbeitskräfteerhebung gewonnenen Indikator an. Er bezieht sich auf alle Personen im Alter von 18 bis unter 25 Jahren, die zum Zeitpunkt der Erhebung höchstens über einen Abschluss der Sekundarstufe verfügen und in den letzten vier Wochen nicht eine Aus- oder Weiterbildungsmaßnahme besucht haben. Da die frühzeitigen Schulabgänger „als potenzielle Risikogruppe im Hinblick auf ihre Chancen am Arbeitsmarkt und ihre Teilhabe in der Wissensgesellschaft“ gelten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010,

S. 36), ist erklärtes Ziel der Europäischen Union, den Anteil der frühzeitigen Schulabgänger bis 2020 auf 10 Prozent zu senken. 2008 lag ihr Anteil in Deutschland bei 12 Prozent und damit unter dem EU-Mittelwert von 15 Prozent (vgl. Europäische Union 2010, S. 254).

Nach der hier verwendeten Definition von Geringqualifizierten liegt ihr Anteil in der Bevölkerung im Alter von 18 bis 64 Jahren bei 12 Prozent, in der Altersgruppe der 18- bis 24-Jährigen bei 15 Prozent.

Als Vergleichsgruppe zu diesen Geringqualifizierten dienen die höher Qualifizierten, das heißt Personen mit einem Realschulabschluss oder mit Hochschulreife und/oder mindestens einem Berufsabschluss, sei es ein Lehr-, Fachschul- oder Hochschulabschluss. Personen, die sich derzeit noch in einer Ausbildung befinden, werden nicht berücksichtigt.

Nachfolgend werden zunächst ausgewählte Ergebnisse zur Charakterisierung der Gruppe der Geringqualifizierten und ihrem Weiterbildungsverhalten vorgestellt, anschließend einzelne bereits bestehende Ansätze und weitere Handlungsfelder beschrieben.

Wer sind die Geringqualifizierten?

Unter den Geringqualifizierten ist der Anteil derjenigen, die nicht in Deutschland geboren wurden, in ihrer Kindheit zuerst eine andere Sprache als Deutsch gelernt haben, keine deutsche Staatsangehörigkeit besitzen und die zuletzt eine allgemeinbildende Schule im Ausland besucht haben, überdurchschnittlich hoch (vgl. Tab. 24; vgl. auch Kap. 4.6).

Erwartungsgemäß sind Personen, die höchstens über einen Hauptschulabschluss und über keinen beruflichen Abschluss verfügen, deutlich häufiger und auch länger arbeitslos als beruflich Qualifizierte (vgl. Tab. 24; vgl. auch Kap. 4.5). So war gut jeder Fünfte zum Zeitpunkt der Befragung arbeitslos, während es unter den höher Qualifizierten nur etwa jeder Siebzehnte war. Entsprechend erhalten geringqualifizierte Arbeitslose auch häufiger Arbeitslosengeld 2. In den letzten zwölf Monaten zeitweise oder durchgängig arbeitslos waren insgesamt 32 Prozent der Geringqualifizierten und 12 Prozent der höher Qualifizierten.

	Gering-qualifizierte	Höher Qualifizierte
	n = 815	n = 5.575
Herkunft, erste Sprache, Staatsangehörigkeit		
• nicht in Deutschland geboren	37%	14%
• nicht Deutsch als erste Sprache in der Kindheit	33%	12%
• keine deutsche Staatsangehörigkeit	24%	8%
• letzter Schulbesuch im Ausland	21%	10%
Erwerbsstatus		
• erwerbstätig	51%	74%
• arbeitslos	22%	6%
• Hausfrau/Hausmann	12%	6%
• Rentner/Pensionär	7%	5%
Basis: alle 18–64-Jährigen (gewichtet)		

Tabelle 24: Herkunft und Erwerbsstatus nach Berufsabschluss (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

Neun von zehn Geringqualifizierten waren oder sind aktuell in irgendeiner Weise beruflich tätig. Interessanterweise arbeitet oder arbeitete knapp ein Drittel von ihnen in einem Feld, das eine abgeschlossene Berufsausbildung erfordert. Dieses Ergebnis deckt sich mit Beobachtungen der BA (vgl. Seidel u.a. 2008, S. 52). Mehrheitlich sind oder waren sie als Arbeiter bzw. Arbeiterin (57%), überwiegend un- und angelernt, aber auch als Angestellte (31%), überwiegend ausführend, tätig. Sie haben häufiger befristete Arbeitsverträge (26% vs. 13%) und ihre durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit liegt nur geringfügig unter der beruflich Qualifizierter (33 vs. 34 Stunden).

Der Anteil derjenigen, die die Schule ohne einen Abschluss verlassen, ist bei den Geringqualifizierten mit 30 Prozent sehr hoch, bei den beruflich Qualifizierten hingegen liegt er bei 2 Prozent. Hauptgründe dafür waren zu hohe Anforderungen und familiäre Gründe.

7 Prozent der Geringqualifizierten geben an, irgendwann einmal versucht zu haben, einen allge-

meinbildenden Schulabschluss nachzuholen (vgl. Kap. 13). Der Vergleich mit den beruflich Qualifizierten zeigt, dass es ihnen deutlich seltener gelungen ist, den angestrebten Schulabschluss zu erlangen (35% vs. 80%). Als Hauptgründe dafür, dass sie den nachholenden Schulabschluss nicht erreicht haben, geben sie wieder familiäre Gründe und zu hohe Anforderungen an, aber auch, dass der Unterricht nicht ihren Vorstellungen entsprach. Als weiteren Grund nennen sie die Zusage für eine interessantere Arbeitsstelle.

27 Prozent der Geringqualifizierten haben mindestens eine berufliche Ausbildung begonnen, sie aber nicht beendet. Dabei handelte es sich vor allem um betriebliche Ausbildungen (56%) und um Maßnahmen zur Vermittlung beruflicher Grundkenntnisse, auch Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) und Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) (42%). Als Hauptgründe für den Abbruch nennen die Befragten, dass der Unterricht nicht ihren Vorstellungen entsprach, ihr nicht mehr schulpflichtiges Alter, zu hohe Anforderungen und gesundheitliche Gründe.

Wie ist das Weiterbildungsverhalten Geringqualifizierter?

Insgesamt 22 Prozent der Geringqualifizierten haben in den letzten zwölf Monaten eine Weiterbildungsveranstaltung besucht. Ihrer Erwerbsbeteiligung, aber auch ihrer beruflichen Stellung entsprechend profitieren Geringqualifizierte besonders selten von betrieblicher Weiterbildung (vgl. Kap. 6). In diesem Sektor steigen die Teilnahmemöglichkeiten besonders deutlich mit dem Qualifikationsniveau an. Auch in der individuellen Weiterbildung, sei sie berufsbezogen oder nicht berufsbezogen, liegt die Beteiligungsquote niedriger, sie ist nur in etwa halb so hoch wie die von beruflich Qualifizierten (vgl. Abb. 18).

Ein leicht, aber nicht substantiell verändertes Bild zeigt sich bei der Betrachtung der Weiterbildungsbeteiligung erwerbstätiger Geringqualifizierter. Tabelle 25 bestätigt den hohen Einfluss der Erwerbstätigkeit auf die Teilnahme an Weiterbildung, verdeutlicht aber auch den mit zunehmendem Qualifikationsniveau erleichterten Zugang zu betrieblicher Weiterbildung. Entsprechend selten profitieren Geringqualifizierte von betrieblicher Weiterbildung.

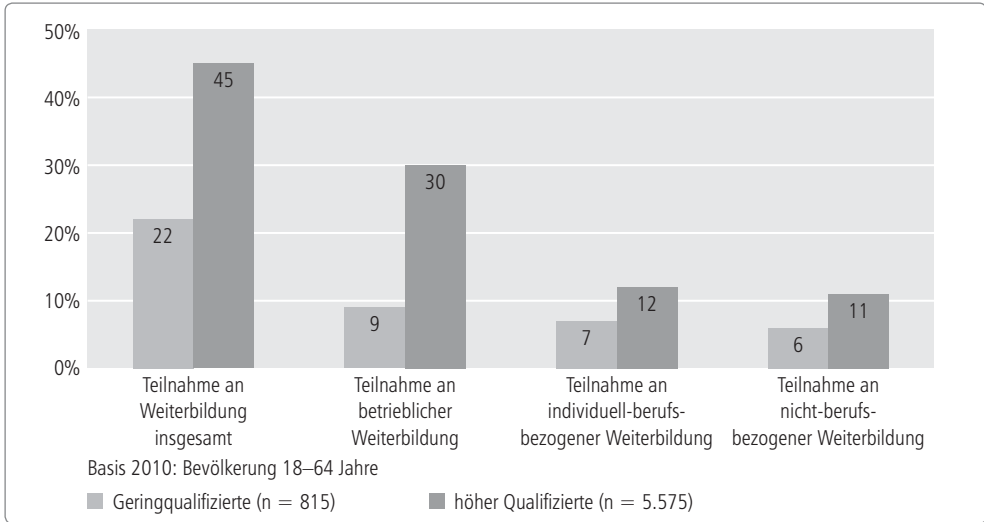


Abbildung 18: Teilnahme an Weiterbildung nach Berufsabschluss und Weiterbildungstypen
 Basis: alle Befragten (gewichtet), Teilnahmequoten in Prozent
 (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

Weiterbildungstypen	erwerbstätig		nicht erwerbstätig	
	Geringqualifizierte	Höher Qualifizierte	Geringqualifizierte	Höher Qualifizierte
	n = 417	n = 4.153	n = 398	n = 1.419
insgesamt	28%	52%	16%	28%
betrieblich	16%	38%	2%	4%
individuell-berufsbezogen	8%	13%	6%	11%
nicht-berufsbezogen	4%	10%	8%	15%

Basis: alle 18–64-Jährigen (gewichtet)

Tabelle 25: Teilnahme an Weiterbildung nach Qualifikation und Erwerbsstatus
 (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

Erwartungsgemäß spielt der Arbeitgeber als Anbieter der jeweiligen Weiterbildungsaktivität bei Geringqualifizierten seltener eine Rolle (37%) als bei höher Qualifizierten (43%) (vgl. zu Anbietern näher Kap. 5). Häufiger als diese aber nennen sie die Arbeitsverwaltung als Anbieter der Weiterbildungsaktivität (18% vs. 3%). Das trifft vor allem auf nicht-erwerbstätige Geringqualifizierte zu, die sehr viel häufiger als nicht-erwerbstätige höher Qualifizierte die Arbeitsagentur oder ARGE als Anbieter angeben (42% vs. 15%). Geringqualifizierte Erwerbstätige profitieren seltener als höher qualifizierte von Schulungen anderer Firmen, beispielsweise Hersteller- oder Produktschulungen (8% vs. 16%).

Geringqualifizierte beteiligen sich zwar deutlich seltener als höher Qualifizierte an Weiterbildung, wenden aber vergleichsweise viel Zeit dafür auf. Dies gilt vor allem für Arbeitslose, seien sie gering und auch höher qualifiziert, die von der Arbeitsverwaltung finanzierten Maßnahmen mit einer hohen Weiterbildungsintensität besuchen (vgl. Kap. 3.1). Durchschnittlich betrachtet haben Geringqualifizierte 2010 insgesamt 116 Stunden in einer Weiterbildung verbracht, während es bei den höher Qualifizierten 80 Stunden waren. Bezogen auf die jeweiligen Veranstaltungen sind es bei den Geringqualifizierten durchschnittlich 84 Stunden und bei den höher Qualifizierten durchschnittlich nur 42 Stunden.

Geringqualifizierte erhalten häufiger als höher Qualifizierte einen Nachweis für die besuchte Weiterbildungsveranstaltung (67% vs. 58%) (vgl. Kap. 12), das gilt für Erwerbstätige (68%) wie auch für Nichterwerbstätige (64%). Auch bei der Art des Zertifikats unterscheiden sich die beiden Qualifikationsniveaus: Geringqualifizierte erhalten häufiger ein Zertifikat mit bundesweiter Gültigkeit (29% vs. 22%). Dass dieses Zertifikat auch öfter als bei höher Qualifizierten gesetzlich für die Ausübung der Tätigkeit gefordert ist (21% vs. 15%), spricht dafür, dass es sich dabei vielfach um regelmäßig zu erneuernde Zertifikate zum Bedienen von Maschinen oder Führen von Fahrzeugen handelt.

Die für eine Weiterbildungsaktivität anfallenden Kosten tragen Geringqualifizierte häufiger als beruflich Qualifizierte vollständig selbst (27% vs. 20%) (vgl. Kap. 11). Bei denjenigen, die die Kosten nicht in vollem Umfang getragen haben, zeigt sich für die betrachteten Qualifikationsniveaus nach Erwerbsstatus ein sehr inhomogenes Bild: Während der Arbeitgeber in diesen Fällen bei den von beruflich und auch nicht beruflich qualifizierten Erwerbstätigen besuchten Weiterbildungsaktivitäten häufig die Kosten übernimmt (88% bzw. 85%), ist die Arbeitsverwaltung bei den Nichterwerbstätigen Hauptkostenträger. Dies trifft vor allem auf geringqualifizierte Nichterwerbstätige zu (75%), bei denen darüber hinaus die Familie einen wichtigen Anteil leistet (16%). Bei den höher qualifizierten Nichterwerbstätigen spielt die Arbeitsverwaltung im Vergleich dazu eine geringere Rolle (33%), wenn sie die Kosten nicht selbst getragen haben. Weitere für sie wichtige Finanziers sind (ehemalige) Arbeitgeber (28%), eine andere öffentliche Stelle (12%) und die Familie (10%).

Wie bei den höher Qualifizierten sind der Wunsch, die berufliche Tätigkeit besser ausüben zu können und beruflich voranzukommen, und der Wunsch, das Wissen und die Fähigkeiten zu einem interessierenden Thema zu erweitern, Hauptmotive von Geringqualifizierten (vgl. Kap. 9), allerdings in deutlich geringerem Ausmaß. Häufiger als für höher Qualifizierte sind für Geringqualifizierte die Verbesserung der Aussichten auf einen Arbeitsplatz, die Verpflichtung zur Teilnahme und das Anliegen, im Alltag besser zurechtzukommen und/oder den Arbeitsplatz

zu sichern, für die Teilnahme relevant. Für nichterwerbstätige Geringqualifizierte ist erwartungsgemäß die Verbesserung der Aussicht auf einen neuen Arbeitsplatz vorrangig.

Die Frage nach der Einschätzung, in welchem Umfang die in der Weiterbildung erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten von den Teilnehmenden genutzt werden können, beantworten Geringqualifizierte zwar etwas vorsichtiger als höher Qualifizierte, in der Tendenz aber ähnlich (82% vs. 85%). Es sind vor allem die Erwerbstätigen, die davon ausgehen, die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten „recht viel“ oder „sehr viel“ nutzen zu können (85%), Nichterwerbstätige hingegen schätzen die Chancen skeptischer ein (geringqualifiziert: 74%; höher qualifiziert: 79%).

Mit den Teilnahmemotiven und generellen Nutzeinschätzungen korrespondieren auch die Aussagen der Teilnehmenden zu dem möglichen kurz- oder längerfristigen konkreten Nutzen der Weiterbildung (vgl. Kap. 12). Deutliche Unterschiede im Antwortverhalten der beiden betrachteten Gruppen zeigen sich vor allem in der Erwartung von Geringqualifizierten, einen Arbeitsplatz oder einen neuen Job zu finden (37% vs. 16%). Das trifft sowohl auf Erwerbstätige (28%) als auch naturgemäß besonders auf Nichterwerbstätige (53%) zu. Darüber hinaus erhoffen sich geringqualifizierte Erwerbstätige vor allem, mehr in der Arbeit leisten (54%) und neue Aufgaben übernehmen zu können (53%). Eine größere persönliche Zufriedenheit erwarten jeweils mehr als die Hälfte der gering als auch der höher Qualifizierten.

Ausgewählte bildungspolitische Ansätze und weitere Handlungsfelder

Die AES-Ergebnisse bestätigen eindrücklich, dass in Deutschland nach wie vor das Matthäus-Prinzip „Wer hat, dem wird gegeben“ gilt. Nach wie vor partizipieren untere Qualifikationsgruppen und besonders Geringqualifizierte deutlich seltener an Weiterbildung als höhere. Anders als in einigen anderen europäischen Ländern beeinflussen die schulische und berufliche Bildung die Weiterbildungswahrscheinlichkeit maßgeblich. Der internationale Vergleich zeigt eine relativ hohe Weiterbildungsbeteiligung für Deutschland, gleichzeitig aber auch ein

starkes Bildungsgefälle beim Zugang zu Weiterbildung (vgl. Kap. 4.7). Das bedeutet, dass nicht nur in der frühkindlichen, der schulischen und beruflichen Bildung nach Ansätzen gesucht werden muss, Bildungsbenachteiligungen zu überwinden, sondern auch im Erwachsenenlernen und der Weiterbildung.

Ein entscheidender Faktor für die Beteiligung an Weiterbildung ist die Weiterbildungstransparenz und damit ein guter Überblick über die Weiterbildungsmöglichkeiten (vgl. Kuwan/Graf-Cuiper/Hackett 2001 und Kap. 10). Nach den Ergebnissen des AES 2010 haben Personen ohne einen Berufsabschluss deutlich seltener das Gefühl, einen guten Überblick darüber zu haben, als beruflich qualifizierte (28% vs. 62%). Entsprechend wünschen sich viele auch mehr Information und Beratung. Dass das Thema Beratung, speziell die kompetenz- und ressourcenorientierte Beratung, in dem letzten Jahrzehnt auf bildungspolitischer Ebene an Bedeutung gewonnen hat, zeigen schon die Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung (vgl. BMBF 2008b, Schiersmann u.a. 2008). Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der Qualität von Beratung, die sich an dem Individuum, seinen Voraussetzungen und Bedürfnissen orientiert. So wurde beispielsweise im Rahmen des Bundesprogramms „Lernende Regionen“ die bis heute vom Verbund Regionaler Qualifizierungszentren (RQZ) bundesweit durchgeführte Weiterbildung „Bildungsberatung und Kompetenzentwicklung“ entwickelt. In einem offenen Koordinierungsprozess arbeiten derzeit die Universität Heidelberg und das nationale Forum für Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb) an der Entwicklung eines Qualifikationsrahmens, an Qualitätsstandards für die Beratung und an einem Kompetenzprofil von Beratenden. Für einen niedrighschwelligem Zugang zu Informationen und die gezielte Weitervermittlung an Bildungsberatung wird aktuell eine bundesweite Telefonhotline entwickelt.

Auch wenn die Weiterbildungskosten von Personen ohne Berufsausbildung nicht als Haupthürde für die Beteiligung an Weiterbildung angegeben werden (vgl. Kap. 10), so ist doch davon auszugehen, dass sie in Anbetracht des verfügbaren Haushaltseinkommens für diese Personengruppe ein Hindernis darstellen. Die Hälfte der Geringqualifizierten gab 2010 an, „eher schlecht“ oder sogar „sehr

schlecht“ von dem verfügbaren Haushaltseinkommen leben zu können. Durch die Unterstützung bei der Finanzierung von Weiterbildung zielt die vom BMBF entwickelte „Weiterbildungsprämie“ auf die Förderung der Bereitschaft zur Weiterbildung. Mit dem „Prämiengutschein“ übernimmt die Bundesregierung unter der Voraussetzung, dass das zu versteuernde Jahreseinkommen einen bestimmten Betrag nicht überschreitet, 50 Prozent der Weiterbildungskosten, maximal 500 Euro. Mit dem „Weiterbildungssparen“ wird im Vermögensbildungsgesetz eine Entnahme aus dem angesparten Guthaben zur Finanzierung von Weiterbildung erlaubt. Allerdings richtet sich die „Weiterbildungsprämie“ ausschließlich an Erwerbstätige und ist damit höchstens für die Hälfte aller Geringqualifizierten zugänglich.

Aufgrund der starken Abhängigkeit von beruflicher Qualifikation und Weiterbildungsbeteiligung und angesichts der Tatsache, dass Weiterbildung im Hinblick auf vorherige soziale Ungleichheiten und die Erwerbchancen kumulativ wirkt, kommen darüber hinaus dem Übergang von der Schule in die Berufsausbildung und dem anschließenden erfolgreichen Ausbildungsabschluss große Bedeutung zu. Dazu werden in Deutschland seit Jahren vielfältige Ansätze diskutiert und erprobt, wie beispielsweise die frühzeitige schulische Berufsorientierung, die individuelle Begleitung junger Menschen bei der Berufswahl, die Entwicklung von Qualifizierungsbausteinen, Ansätze einer theoriereduzierten und verkürzten Ausbildung, Modularisierung der Berufsausbildung, die Modifizierung von Ausbildungsmethoden, der Wandel von der Orientierung am Input hin zur Orientierung am Outcome, die Durchlässigkeit von Bildungsgängen und die Anerkennung von Kompetenzen, statt von absolvierten Ausbildungszeiten.

Ein Bundesprogramm, das sich speziell an Personen ohne Berufsabschluss richtet, ist die „Perspektive Berufsabschluss“. Es zielt darauf, Jugendliche und junge Erwachsene mit schlechten Startchancen auf dem Weg in eine dauerhafte Integration in die Arbeitswelt durch einen erleichterten Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung oder durch die Möglichkeit der Nachqualifizierung zu unterstützen. Speziell der Ansatz der „abschlussorientierten modularen Nachqualifizierung“ wäre geeignet, auch

älteren Un- und Angelernten mit und ohne Beschäftigung einen nachträglichen Berufsabschluss zu ermöglichen.

Zwar existiert für Personen mit einschlägigen Berufserfahrungen ohne entsprechenden Abschluss die im Berufsbildungsgesetz (BBiG § 42 (2)) bzw. in der Handwerksordnung (HWO § 37 (2)) geregelte Möglichkeit, auch ohne die entsprechende berufliche Ausbildung durchlaufen zu haben, als Externe an der Abschluss- bzw. Gesellenprüfung teilzunehmen, sie wird aber vergleichsweise selten genutzt. Erfahrungen aus Finnland (vgl. Nevala 2007) und die aktuellen Ansätze in der Schweiz zur Validierung von Bildungsleistungen (BBT 2010) weisen darauf hin, dass gerade die Möglichkeit, sukzessive einzelne Bausteine einer umfassenden Qualifikation absolvieren und prüfen lassen zu können, die zu einem anerkannten Berufsabschluss führen, einen Anreiz darstellen, sich mit der beruflichen Weiterentwicklung auseinanderzusetzen. Gerade bildungsferne Geringqualifizierte verbinden mit Lernen häufig Misserfolgserlebnisse. Durch einen modularen Aufbau haben sie relativ schnell Erfolgserlebnisse und sehen einen konkreten Nutzen ihrer Bemühungen, beides für die Motivation zum Weiterlernen notwendige Voraussetzungen.

Der Förderschwerpunkt des BMBF „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung“ zielt mit einer Vielzahl von Projekten auf eine verbesserte Qualität von Unterstützungs- und Beratungsmaßnahmen für Erwachsene durch spezielle Lernangebote für Geringqualifizierte, dies nicht nur in Weiterbildungseinrichtungen, sondern auch am Arbeitsplatz. Darüber hinaus werden wissenschaftlich fundierte Aus-, Fort- und Weiterbildungskonzepte entwickelt und die Professionalisierung der Lehrenden vorangetrieben.

Einen anderen für die Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung relevanten lernförderlichen Raum hat Baethge (2009) in der Analyse um die Wirkungen der Lernumwelten in der Arbeit im Blick. Da das individuelle Lernverhalten immer auch Resultat von Lerngelegenheiten ist und immer individuelle und institutionelle Faktoren zusammenspielen, sind zur Vermeidung selektiver Tendenzen in der Weiterbildung beide Ebenen zu berücksichtigen.

Eine wesentliche Voraussetzung für die Beteiligung an Weiterbildung ist die individuelle Lernkompetenz, die durch Fähigkeit zur Selbststeuerung und Selbstorganisation von Lernaktivitäten und die Antizipation von Lernerfordernissen maßgeblich gestärkt wird. Nicht nur die Familie und die Schule sind für die Entfaltung der Lernkompetenz prägend, sondern auch das Erwerbsleben. Wenn die Betriebe die Arbeitsplätze organisatorisch und technisch lernförderlich gestalten, bietet sich die Chance „Lernhemmnisse, die aus vorberuflichen Sozialisationsphasen mitgeschleppt wurden, aufzuweichen und Ungleichheit in der beruflichen Weiterbildung (...) zu vermindern“ (Baethge 2009, S. 343). Dadurch, dass bislang allerdings geringer qualifizierte Beschäftigte nur selten von derart ausgestalteten Arbeitsplätzen profitieren, werden die selektiven Tendenzen auch in der Arbeitswelt verstärkt und die Chance zur Kompensation vertan.

Die ausgewählten, hier kurz angerissenen bestehenden Ansätze zur Erhöhung der (Weiter-)Bildungsbeteiligung von Geringqualifizierten belegen die bildungspolitischen Bemühungen, sie verweisen aber auch auf die Komplexität des Themas und die vielfältigen Handlungsfelder. Zu diesen Ansätzen zählen u.a. die Qualität und Verbreitung ressourcenorientierter Beratung, die Förderung von Weiterbildung durch die Bildungsprämie, Möglichkeiten der beruflichen Nachqualifizierung und andere Ansätze der Durchlässigkeit von Bildungsgängen. Das im internationalen Vergleich starke Bildungsgefälle beim Zugang zu Weiterbildung in Deutschland allerdings weist darauf hin, dass nach weiteren Ansätzen gesucht werden muss, Bildungsbenachteiligungen zu überwinden. Das impliziert auch die betriebliche Weiterbildung und die Lernförderlichkeit von Arbeitsplätzen. Bislang finden allerdings die Erfahrungen anderer europäischer Länder wenig Berücksichtigung, nicht zuletzt weil eine systematische Untersuchung der Ansätze von Ländern, in denen ein weniger starkes Bildungsfälle besteht, noch aussteht.

Zentrale Ergebnisse zur Weiterbildung Geringqualifizierter

Der AES bestätigt den signifikanten Einfluss von schulischer und beruflicher Bildung auf die Beteiligung an Weiterbildung: Personen, die höchstens über einen Hauptschulabschluss und über keinen beruflichen Abschluss verfügen, finden deutlich seltener Zugang zu Weiterbildung (22%) als höher Qualifizierte (45%).

Geringqualifizierte weisen erwartungsgemäß eine vergleichsweise Erwerbsbeteiligung (51% vs. 74%) und einen überdurchschnittlichen Anteil Arbeitsloser auf (22% vs. 6%). Viele von ihnen haben einen Migrationshintergrund.

Auch bei den Geringqualifizierten ist die Erwerbstätigkeit ein wichtiger Einflussfaktor auf die Teilnahme an Weiterbildung. Ihrer Erwerbsbeteiligung, aber auch ihrer beruflichen Stellung entsprechend profitieren Geringqualifizierte besonders selten von betrieblicher Weiterbildung. Aber auch in der individuellen Weiterbildung, sei sie berufsbezogen oder nicht berufsbezogen, liegt die Beteiligungsquote niedriger als bei höher Qualifizierten.

Geringqualifizierte beteiligen sich zwar deutlich seltener als höher Qualifizierte an Weiterbildung, wenden aber vergleichsweise viel Zeit dafür auf. Dies gilt vor allem für Arbeitslose, die von der Arbeitsverwaltung finanzierte Maßnahmen mit einer hohen Weiterbildungintensität besuchen.

Es gibt in Deutschland bereits eine Reihe von Ansätzen, die dazu beitragen sollen, die Weiterbildungsbeteiligung insgesamt und speziell bildungsfernerer Gruppen zu erhöhen. Das im internationalen Vergleich starke Bildungsgefälle beim Zugang zu Weiterbildung in Deutschland allerdings weist darauf hin, dass nach weiteren Ansätzen gesucht werden muss, Bildungsbenachteiligungen zu überwinden. Das betrifft auch die betriebliche Weiterbildung und die Lernförderlichkeit von Arbeitsplätzen.

4.5 Weiterbildung im Zusammenhang mit Arbeitslosigkeit

*Josef Hartmann und
Bernhard von Rosenblatt*

Die in Kapitel 1.2 dargestellten gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungen lassen für den Arbeitsmarkt zwei Risiken erwarten: Zum einen, dass zukünftig zu wenig Arbeitskräfte zur Verfügung stehen, und zum anderen, dass die, die verfügbar sind, nicht über die notwendigen Qualifikationen verfügen – entweder weil sie zu niedrig oder weil sie falsch qualifiziert sind. Der Wirtschaft droht ein Mangel an Arbeitskräften, dem Individuum droht Arbeitslosigkeit. Weiterbildung kann helfen, das quantitative und qualitative Auseinanderdriften von Arbeitsnachfrage und -angebot zu vermeiden. Sie kann einerseits einen Ausgleich zwischen Nachfrage und Angebot bewirken, indem sie bei Erwerbstätigen die für die Ausübung der Tätigkeitsanforderungen notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten bereitstellt. Insofern erhöht sie die Beschäftigungssicherheit und hat eine präventive Funktion. Andererseits kann sie bei Arbeitslosen und Arbeitssuchenden das auf dem Arbeitsmarkt nachgefragte berufliche Wissen entwickeln und so ihre Beschäftigungschancen erhöhen. Damit hat sie eine kurative Funktion (zur Unterscheidung zwischen präventiver und kurativer Funktion vgl. bereits Rosenblatt/Bilger 2008, S. 141).

Eine bevölkerungsrepräsentative Untersuchung zum Weiterbildungsverhalten, wie der AES, ist nicht daraufhin ausgelegt, zu überprüfen, ob eine Weiterbildungsteilnahme tatsächlich Beschäftigungssicherheit und -chancen fördert. Es fehlen zum einen Informationen über den Weiterbildungsbedarf. Damit kann nicht beurteilt werden, ob die Teilnahme im konkreten Fall als adäquat einzustufen ist. Zum anderen liegen Verlaufsinformationen nur ansatzweise vor. Diese wären aber erforderlich, um den tatsächlichen Nutzen und die tatsächliche Wirkung der Teilnahme zu beurteilen.

Eine bevölkerungsrepräsentative Untersuchung zum Weiterbildungsverhalten wie der AES, kann aber darüber informieren, in welchem Umfang und an welchen Maßnahmen – beispielsweise welcher

Art und Dauer – Personen im Zusammenhang mit der Verbesserung ihrer Beschäftigungschancen teilnehmen, und sie kann zeigen, wie die Befragten selbst die Nützlichkeit und Verwertbarkeit einschätzen. Es geht hier um die Frage, ob aus Sicht der Teilnehmenden die präventive und die kurative Funktion erfüllt werden.

Betrachtet man gruppenspezifische Teilnahmequoten, so ist zu erkennen, dass Arbeitslose und Nichterwerbspersonen in den zurückliegenden zwölf Monaten unterdurchschnittlich an Weiterbildung insgesamt teilnahmen, Erwerbstätige sowie Personen in schulischer oder beruflicher Ausbildung dagegen überdurchschnittlich: Arbeitslose liegen dabei mit einer Beteiligungsquote von 28 Prozent um mehr als 20 Prozentpunkte hinter den Erwerbstätigen (vgl. Kap. 4.1). Im Gegensatz zu den anderen Personengruppen lässt sich allerdings für die Arbeitslosen von 2007 auf 2010 ein leichter Anstieg bezüglich des Besuchs von Weiterbildungsmaßnahmen von 26 Prozent auf 28 Prozent feststellen, der eindeutig auf den Anstieg bei individueller berufsbezogener Weiterbildung von 14 Prozent auf 18 Prozent bei Arbeitslosen in diesem Zeitraum zurückzuführen ist.⁴⁰

Begibt man sich auf die Ebene der Weiterbildungssektoren, so wird deutlich, dass der Abstand zwischen Arbeitslosen und Erwerbstätigen in Bezug auf die Weiterbildungsbeteiligung auf die betriebliche Weiterbildung zurückzuführen ist: Unter den Erwerbstätigen liegt der Anteil der an betrieblicher Weiterbildung Teilnehmenden bei 36 Prozent, unter den Arbeitslosen jedoch nur bei 4 Prozent (vgl. Kap. 4.1). Dagegen besuchten – wie bereits angegeben – 18 Prozent der Arbeitslosen im gleichen Zeitraum eine individuelle berufsbezogene Maßnahme, bei den Erwerbstätigen waren dies nur 13 Prozent. Diese Resultate entsprechen insofern den Erwartungen, als sie die Gelegenheitsstrukturen widerspiegeln: Eine aktuell arbeitslose Person kann in den letzten zwölf Monaten an einer betrieblichen Weiterbildung nur teilgenommen haben, wenn sie in diesem Zeitraum einmal erwerbstätig war und somit überhaupt die Gelegenheit dazu hatte. Und

40 Eine mögliche Ursache dieses Anstiegs kann eine Umstellung des Förderkonzepts der BA in 2008 sein (vgl. Kap. 4.1).

die entsprechende Wahrscheinlichkeit ist natürlich niedriger als bei den zum Zeitpunkt der Befragung Erwerbstätigen.

Unter den Teilnehmenden an Weiterbildung waren gut 5 Prozent zum Befragungszeitpunkt und gut 11 Prozent in den zwölf Monaten bis zur Befragung irgendwann arbeitslos. Die Stichprobe insgesamt – also Teilnehmende und Nichtteilnehmende – enthält einen Anteil von knapp 8 Prozent Arbeitslosen – fast 14 Prozent der Befragten waren irgendwann innerhalb der letzten zwölf Monate einmal arbeitslos. Der Anteil unter den Weiterbildungsteilnehmenden ist also niedriger als in der Gesamtstichprobe. Dies liegt daran, dass Arbeitslose keinen Zugang zu betrieblicher Weiterbildung haben, dieser Sektor aber den größten Teil des Weiterbildungsgeschehens ausmacht. Entsprechend fällt der Anteil der Arbeitslosen unter denen, die in den letzten zwölf Monaten eine individuelle berufsbezogene Weiterbildung besucht haben, mit fast 11 Prozent (zum Befragungszeitpunkt arbeitslos) bzw. 22 Prozent (innerhalb der letzten zwölf Monate irgendwann arbeitslos) deutlich höher aus. Am Weiterbildungsgeschehen insgesamt sind Arbeitslose also unterproportional, am individuellen berufsbezogenen Weiterbildungsgeschehen dagegen überproportional beteiligt.

Eine andere Perspektive nimmt das Volumen in den Blick: Zum Befragungszeitpunkt Arbeitslose nehmen zwar im Vergleich zu Erwerbstätigen an weniger, dafür aber an längeren Maßnahmen teil (vgl. Kap. 3.1): Die an einer Weiterbildung teilnehmenden Arbeitslosen besuchten im Durchschnitt 1,5 Veranstaltungen, bei Erwerbstätigen waren es 2,1. Dagegen dauerten die von Arbeitslosen besuchten Weiterbildungsveranstaltungen zusammengenommen fast viermal so lange wie bei Erwerbstätigen (250 Stunden vs. 70 Stunden). Im Rahmen dieser Perspektive ist es schließlich noch möglich, das Weiterbildungsvolumen der beiden Erwerbsstatusgruppen zu vergleichen: Bezogen auf die Gesamtsumme aller Weiterbildungsstunden entfielen auf Erwerbstätige knapp 60 Prozent, auf Arbeitslose fast 14 Prozent. Bezogen auf die individuelle berufsbezogene Weiterbildung erhöht sich der Anteil der Arbeitslosen sogar auf 21 Prozent.

Der Anteil von 5 Prozent Arbeitslosen unter den Weiterbildungsteilnehmenden insgesamt täuscht also

insofern, als ihr Anteil am Weiterbildungsvolumen deutlich höher ausfällt: ein Siebtel an Weiterbildung insgesamt und ein Fünftel an individueller berufsbezogener Weiterbildung. Dies ist insofern erwähnenswert, als dieser Bereich eine große öffentliche Aufmerksamkeit genießt: Ein zentrales Maßnahmenpaket des Eingliederungsinstrumentariums der aktiven Arbeitsmarktpolitik der BA mit dem Ziel, das Matching zwischen Arbeitsangebot und -nachfrage zu verbessern, stellt neben der Vermittlung in Erwerbstätigkeit auf dem ersten Arbeitsmarkt – mit oder ohne Förderung – und dem Angebot von öffentlich geförderter Beschäftigung auf dem zweiten Arbeitsmarkt die Förderung der beruflichen Weiterbildung dar.

Interessant ist in diesem Zusammenhang nun die Frage, wer die Kosten dieser individuellen berufsbezogenen Weiterbildung für Arbeitslose trägt. Handelt es sich hierbei tatsächlich vor allem um von der BA geförderte Maßnahmen, an denen die Arbeitslosen teilnehmen? Erstaunlicherweise gaben 55 Prozent der Arbeitslosen an, dass überhaupt keine Kosten angefallen sind (vgl. Kap. 7.2). 19 Prozent teilten mit, dass sie die Kosten ganz (11%) oder teilweise (8%) selbst getragen haben, und 25 Prozent der Arbeitslosen gaben an, dass die Kosten der Weiterbildung nicht von ihnen, sondern von jemand anderem getragen wurden. Insgesamt 27 Prozent der Arbeitslosen nannten die BA als Träger der Kosten. Nach diesen Zahlen sieht es also so aus, als ob nur gut ein Viertel der Maßnahmen zur individuellen beruflichen Weiterbildung Arbeitsloser durch die BA bezahlt werden. Kritisch muss an dieser Stelle allerdings darauf hingewiesen werden, dass es schwierig ist, im Rahmen einer bevölkerungsrepräsentativen Befragung die Finanzierungsaspekte von Weiterbildung valide zu erfassen (vgl. Kap. 11). Der Wert von 27 Prozent ist sicher zu niedrig. Dies hat seine Ursache wohl darin, dass die Befragten die Kosten nicht wahrnehmen – möglicherweise weil sie nicht von ihnen zu tragen sind oder weil sie dafür einen Bildungsgutschein der BA einsetzen.⁴¹

41 Bei der Durchführung der nächsten AES-Erhebung sollte versucht werden, die entsprechende Abfrage zu verbessern, sofern dies im Rahmen der Eurostat-Vorgaben möglich ist.

Es stellt sich nun die Frage, ob Weiterbildung tatsächlich auch die präventiven und kurativen Funktionen erfüllen kann, die von ihr erwartet werden. Um auf diese Frage eine Antwort zu finden, beziehen sich die folgenden Analysen jeweils auf den Erwerbsstatus zu Maßnahmebeginn und, da damals Arbeitslose keinen Zugang zu betrieblicher Weiterbildung hatten, nur auf individuelle berufsbezogene Weiterbildung. Einen ersten Hinweis kann die Zielrichtung der individuellen berufsbezogenen Weiterbildungsmaßnahme geben. Insgesamt ist festzustellen, dass die Themen zu Wirtschaft, Arbeit und Recht sowie zu Natur, Technik und Computer in beiden Erwerbsstatusgruppen am häufigsten – nur in anderer Reihenfolge genannt werden: Bei Arbeitslosen liegt der zweite Themenbereich an erster Stelle (36% vs. 22%), bei Erwerbstätigen ist es der erste Themenbereich (27% vs. 22%). Arbeitslose besuchen überdurchschnittlich oft Weiterbildungsveranstaltungen zu Computern und Softwarethemen sowie zu Persönlichkeitsentwicklung, Kommunikation und Sozialkompetenz, während Erwerbstätige sich überdurchschnittlich für medizinische Themen wie Gesundheit, Pflege und medizinische Dienstleistungen sowie für bestimmte wirtschafts- und arbeitsrechtliche Themen, z.B. zu Arbeitsschutz oder persönlichen Dienstleistungen, interessieren (vgl. Kap. 7.1).

In beiden Erwerbsgruppen spiegelt sich somit angesichts der dominierenden Themenfelder eine Zielgerichtetheit mit Blick auf die Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt wider: Bei den arbeits-, wirtschaftsorganisatorischen und rechtlichen Themen ist dies genauso offensichtlich wie bei den Maßnahmen zu moderner Informations- und Kommunikationstechnologie: Der oben beschriebene Wandel der Arbeitswelt erfordert zunehmend zumindest basale Kenntnisse in diesen Bereichen. Daneben soll bei den Arbeitslosen das Ziel des Arbeitsmarkteintritts insofern unterstützt werden, als es sich bei den Kommunikationstrainings häufig um Bewerbungstrainings handelt (vgl. Kap. 7.1).

Was erwarten Personen, die an individueller berufsbezogener Weiterbildung teilnehmen? Und hilft das, was in diesen Themenfeldern an Wissen und Kenntnissen erworben wurde, die angestrebten Ziele zu erreichen? Die ausführlicheren Analysen in den Kapiteln 7.2 und 9 zeigen deutlich und erwartungsgemäß, dass für die Arbeitslosen an erster Stelle die

Hoffnung steht, einen neuen Arbeitsplatz zu finden (70%). Erwerbstätige dagegen möchten in der Arbeit mehr leisten können (47%) und suchen über die Teilnahme auch nach Zufriedenheit, die auf mehr Wissen und Können aufbaut (58%). Für Arbeitslose ist die Weiterbildung also in erster Linie das Mittel, um ihre Erwerbs- und damit ökonomische Situation zu verbessern (kurative Zielsetzung), für Erwerbstätige soll sie dagegen stark der (beruflichen) Selbstverwirklichung, aber über die angestrebte Steigerung der Leistungsfähigkeit auch der Sicherung der Beschäftigung dienen (präventive Funktion). Damit geht auch einher, dass Arbeitslose häufiger als Erwerbstätige Zertifikate erwerben, die die Weiterbildungsteilnahme dokumentieren (vgl. Kap. 7.2).

Fragt man, ob sich die berufliche Weiterbildung in dieser Hinsicht bereits ausgezahlt hat, so ist zu erkennen, dass 40 Prozent der Arbeitslosen angeben, dass sie ihnen bereits geholfen hat, einen Arbeitsplatz zu finden, unter den Erwerbstätigen, die das anstreben, sind es 33 Prozent. In Bezug auf die persönliche Zufriedenheit (Erwerbstätige 77%, Arbeitslose 73%) und die persönliche Leistungsfähigkeit (Erwerbstätige 68%, Arbeitslose 37%) ist die Reihenfolge der beiden Erwerbsstatusgruppen jeweils umgekehrt. Angesichts der unterschiedlichen Erwartungen erstaunt schließlich nicht, dass sich auch die Einschätzung des Umfangs, in dem die in der Weiterbildung erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten genutzt werden können, zwischen den beiden Gruppen unterscheidet. So denken etwa 85 Prozent der damals Erwerbstätigen, dass sie die Kenntnisse „recht viel“ oder sogar „sehr viel“ nutzen können – bei den damals Arbeitslosen sind es etwa 60 Prozent (vgl. Tab. 26). Über eine Weiterbildung wird es also als leichter möglich angesehen, in einer bestehenden Erwerbstätigkeit die Beschäftigungs- und Leistungsfähigkeit zu verbessern und so die Beschäftigungssicherheit zu erhöhen, als darüber die Chancen zu verbessern, einen neuen Job zu finden.

Aufgrund des zeitlichen Abstands zwischen Weiterbildungsmaßnahme und Befragung besteht über die subjektive Einschätzung der Nützlichkeit hinausgehend die Möglichkeit, zu prüfen, ob und in welchem Umfang die damals arbeitslosen Befragten ihr Ziel erreicht haben, einen Arbeitsplatz zu finden. Dies ist bei 39 Prozent der Personen der Fall, die aus

		arbeitslos	erwerbstätig	Gesamt
Basis: individuelle berufsbezogene Weiterbildungsaktivitäten (gewichtet)		191	570	761
Wie viel der erworbenen Kenntnisse/ Fähigkeiten kann man nutzen?	sehr viel	31%	39%	37%
	recht viel	29%	46%	42%
	eher wenig	25%	14%	17%
	gar nichts	14%	1%	4%
	Gesamt	100%*	100%	100%
* Die Abweichung von 100 Prozent bei Addition der auf ganze Zahlen gerundeten Prozentpunkte ist auf Rundungseffekte zurückzuführen.				

Tabelle 26: Einschätzung des Nutzens der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung nach Erwerbsstatus zum Zeitpunkt des Maßnahmebeginns (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

Arbeitslosigkeit heraus eine individuelle berufsbezogene Weiterbildung besuchten. Diese Betrachtung ist aber insofern limitiert, als nur die arbeitslosen Personen betrachtet werden können, die eine Weiterbildungsmaßnahme besucht haben, und damit also eine Vergleichsgruppe von Arbeitslosen, die sich im entsprechenden Zeitraum nicht weitergebildet haben, fehlt. Damit stellt sich die Frage, ob ein Anteil von 39 Prozent hoch oder niedrig ist, konkret: Wie hoch ist der Wert im Vergleich zu Arbeitslosen ohne Weiterbildung?⁴²

Auch die z.B. im Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 147ff.) vorgenommene Betrachtung der Einmündung in sozialversicherungspflichtige Beschäftigung mit Daten zur Wiedereingliederung aus der Förderstatistik der BA löst das Problem der Bestimmung der Wirksamkeit nicht. Dort wird ermittelt, in welchem Erwerbsstatus sich Teilnehmende an Förderung der beruflichen Weiterbildung (FbW) einen Monat bzw. sechs Monate nach Ende der Maßnahme befinden.⁴³ Nach

einem Monat sind beispielsweise 2009 über 50 Prozent noch arbeitslos, etwa ein Sechstel ist nicht mehr arbeitslos, aber auch nicht sozialversicherungspflichtig beschäftigt und etwa 30 Prozent sind sozialversicherungspflichtig erwerbstätig. Nach sechs Monaten sind etwa 45 Prozent in sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung, etwa ein Drittel ist arbeitslos, der Rest (gut 20%) in einem anderen Erwerbsstatus. Man erkennt also, dass der Anteil der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten in diesem Zeitraum angestiegen ist, aber es stellt sich auch hier die Frage, ob der Wert hoch ist und die Maßnahmeteilnahme damit ein Erfolg war. Um diese Frage zu beantworten fehlt die Vergleichsgruppe, also Arbeitslose, die sich im Idealfall in nichts als in der Weiterbildungsteilnahme von den Teilnehmenden unterscheiden.

Beide Betrachtungen – die des AES 2010 und die der von der BA gemessenen Wiedereingliederungsquoten – lassen also keine Aussagen über die tatsächliche Wirksamkeit von Weiterbildung zu. Solche Untersuchungen und entsprechende ökonomische Analysen wurden beispielsweise in den Spezialstudien zur Evaluation der Gesetze „Für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“ (sog. Hartz-Gesetze) durchgeführt und sie zeigen tatsächlich, dass längerfristig betrachtet die Weiterbildungsteilnahme die Eingliederung in Erwerbstätigkeit fördert (vgl. z.B. Schneider 2006; Schneider/Uhlendorf 2006). Der AES dagegen beschreibt, mit welchen Erwartungen die Befragten an Weiterbildung teilnehmen und wie sie subjektiv die Nützlichkeit und Verwertbarkeit einschätzen.

42 Zudem haben nicht alle arbeitslosen Teilnehmenden ihre Weiterbildung bereits abgeschlossen. Damit stellt sich zusätzlich die Frage, ob bei diesen der Anteil genauso hoch wäre.

43 Die Autoren sind sich bewusst, dass sie mit der Eingliederungsquote nur einen möglichen Indikator für den Erfolg einer Maßnahmeteilnahme heranziehen – allerdings einen, der für Teilnehmende und Weiterbildungsträger wesentlich sein dürfte (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 148). Merkmale der Erwerbstätigkeit beispielsweise werden nicht berücksichtigt.

Zentrale Ergebnisse zur Weiterbildung im Zusammenhang mit Arbeitslosigkeit

Wenn man alle Weiterbildungssektoren zusammen betrachtet, nehmen Arbeitslose unterdurchschnittlich häufig an Weiterbildung teil, an individueller berufsbezogener Weiterbildung allerdings überdurchschnittlich. Dies liegt daran, dass betriebliche Weiterbildung die Weiterbildungslandschaft dominiert und Arbeitslose *per definitionem* davon ausgeschlossen sind. Daher macht der Anteil von Weiterbildungsteilnahme, der direkt in Zusammenhang mit Arbeitslosigkeit steht, nur einen geringen Teil des gesamten Weiterbildungsteilnahmegeschehens aus.

Betrachtet man allerdings das Weiterbildungsvolumen, so beträgt der entsprechende Anteil fast ein Siebtel an Weiterbildung insgesamt und gut ein Fünftel an individueller berufsbezogener Weiterbildung; der Anteil ist also erheblich.

Wenn Arbeitslose an berufsbezogener Weiterbildung teilnehmen, möchten sie vor allem ihre Beschäftigungsfähigkeit verbessern und so die Vermittlungschancen erhöhen (kurative Funktion). So wichtig die kurative Funktion speziell bei Arbeitslosen oder aktuell von Arbeitslosigkeit bedrohten Personen auch ist, so zeigt eine Zusammenschau der Ergebnisse doch, dass die Anpassung von Wissen und Kenntnissen mit dem Ziel, die eigene Beschäftigungsfähigkeit zu sichern und so die Beschäftigungssicherheit zu erhöhen, ein deutlich breiteres Feld umfasst. Auch andere Personengruppen, insbesondere Erwerbstätige, investieren diesbezüglich (präventive Funktion). Bei dieser Personengruppe findet das aber stärker im Rahmen betrieblicher Weiterbildung statt. Festzustellen ist zudem, dass die Teilnehmenden es als leichter möglich ansehen, über eine Weiterbildung in einer bestehenden Erwerbstätigkeit die Beschäftigungssicherheit zu erhöhen, als darüber die Chancen zu verbessern, einen neuen Job zu finden.

4.6 Weiterbildung von Personen mit Migrationshintergrund

Frauke Bilger und Josef Hartmann

Die Bundesrepublik gilt als zweitgrößtes Einwanderungsland in Europa (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2011, S. 162ff.). Vor dem Hintergrund der demographischen Entwicklung der Bevölkerung Deutschlands wird eine deutliche Zunahme des Anteils von Personen mit Migrationshintergrund an der erwerbsfähigen Bevölkerung vorhergesagt (vgl. Reddy 2010). Ihrer Integration in und ihrem Beitrag zu Gesellschaft und Arbeitsmarkt – und damit verbunden: ihrem Weiterbildungsverhalten – kommt daher hohe Bedeutung zu. Allerdings ist es nicht ganz einfach, entsprechenden Handlungsbedarf zu identifizieren, denn Personen mit Migrationshintergrund sind eine schwer abzubildende Gruppe, über die vergleichsweise wenig repräsentative Informationen im Zusammenhang mit Weiterbildung vorliegen (vgl. Öztürk 2009; Bilger 2006).

Grundsätzlich zählt die ethnische Herkunft hinsichtlich Bildungsniveau und Weiterbildungsbeteiligung zu den bedeutenden Risikomerkmale (vgl. Büchel/Pannenberg 2004; Öztürk 2009; Enders/Reichart 2010, S. 138). Der Weiterbildung für Personen mit Migrationshintergrund werden vor allem zwei Ziele zugeschrieben: Einerseits dient sie der Integration in Kultur und Gesellschaft und andererseits wird ihr kompensatorischer Charakter hinsichtlich etwaiger schulischer oder beruflicher Bildungsdefizite zugesprochen (vgl. Reichart/Worbs 2008, S. 159).

AES-Definition und -Stichprobe

In Weiterbildungsstatistiken fehlen oft Informationen, um die Gruppen mit Migrationshintergrund eindeutig zuzuordnen. Vielfach werden sie zudem auf Grundlage eines ausschließlich deutschsprachigen Fragenprogramms erstellt, was z.T. zu Ausfällen aufgrund von Sprachbarrieren führt. Dies gilt auch für den AES: Befragt wird die Wohnbevölkerung im erwerbsfähigen Alter mit für das AES-Interview ausreichenden Deutschkenntnissen. Aufgrund der Strukturgewichtung können aber Personen mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit im richtigen Gewicht abgebildet werden (vgl. methodischer Anhang A1).

DEFINITION

„Ausländer/innen“, „Deutsche mit/ohne Migrationshintergrund“ und „Personen mit Migrationshintergrund“

Im AES werden Personen, die nicht die deutsche Staatsangehörigkeit haben, sprachlich vereinfachend als *Ausländer/innen* bezeichnet. Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2011) spricht in diesem Zusammenhang von „ausländischen Staatsangehörigen“. Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit werden, auch wenn sie noch eine weitere besitzen („Mehrstaater“; BAMF 2011, S. 15), als *Deutsche* bezeichnet.

Als *Deutsche mit Migrationshintergrund* werden im AES Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit bezeichnet, deren Muttersprache nicht deutsch ist.⁴⁴ Als *Personen mit Migrationshintergrund* werden sowohl Ausländer/innen als auch Deutsche mit Migrationshintergrund bezeichnet. Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit, deren Muttersprache deutsch ist, werden als *Deutsche ohne Migrationshintergrund* bezeichnet.

Die zusätzliche Betrachtung von Personen mit Migrationshintergrund zielt darauf ab, die ethnischen, religiösen, kulturellen oder sprachlichen Unterschiede abzubilden, die häufig aufgrund der eigenen Zuwanderung oder der der Eltern oder Großeltern in deutschen Haushalten gelebt werden.⁴⁵ Im AES wird das Merkmal „Muttersprache deutsch“ als Indikator für den familiär bedingten, ethnischen Hintergrund zusätzlich zum Merkmal „deutsche Staatsangehörigkeit“ einbezogen. Unseres Erachtens verweist dieses Merkmal – neben den sprachlichen – eindeutig auf die tatsächlich gelebten ethnischen, religiösen und kulturellen Wurzeln. Diese Eindeutigkeit kann für eine Geburt im Aus-

44 Personen, die neben der deutschen zusätzlich eine weitere Muttersprache erlernt haben, werden im AES den Deutschen ohne Migrationshintergrund zugeordnet.

45 Das Statistische Bundesamt (2010b) bezieht zur Abgrenzung der zweiten Gruppe „Deutsche mit Migrationshintergrund“ neben der Staatsangehörigkeit weitere Merkmale ein, wie z.B. das Geburtsland der Zielperson oder die Staatsangehörigkeit der (Groß-) Eltern (vgl. S. 371ff.).

land oder die Staatsangehörigkeit der Eltern nicht unterstellt werden: Eine Geburt im Ausland ist auch möglich, wenn die deutschen Eltern sich dort z.B. zeitweise aus beruflichen Gründen aufhielten. Und die ausländische Staatsbürgerschaft ist nicht aussagekräftig, weil sie nicht über das tatsächlich Gelebte informiert.

Weiterbildungsbeteiligung

Das BSW 2003 ließ erstmals die getrennte Betrachtung nach dem Merkmal Migrationshintergrund zu (Kuwon u.a. 2006; Kuwon/Thebis 2005). Seither zeigen die bivariaten Ergebnisse eine geringere Beteiligung von Personen mit Migrationshintergrund an Weiterbildung.

	BSW 2003	AES 2007	AES 2010
• Deutsche ohne Migrationshintergrund:	43%	46%	45%
• Deutsche mit Migrationshintergrund:	29%	34%	33%
• Ausländer/innen:	29%	33%	29%

Will man klären, woran das liegt, ist es sinnvoll, die Strukturen in Bezug auf Merkmale, die in Zusammenhang mit Weiterbildungsbeteiligung stehen, zu vergleichen. Zusammenfassend zeigen sich folgende Strukturunterschiede:

- Ausländer/innen (Durchschnittsalter: 37 Jahre) und Deutsche mit Migrationshintergrund (Durchschnittsalter: 38 Jahre) sind im Durchschnitt jünger als Deutsche ohne Migrationshintergrund (Durchschnittsalter: 42 Jahre).
- Unter den Ausländer/inne/n sind mehr Männer (55%) als Frauen (45%). In den beiden anderen Gruppen ist dagegen das Geschlechterverhältnis ausgewogen.
- Personen mit Migrationshintergrund, die in Deutschland leben, gehören überdurchschnittlich häufig der Gruppe der Geringqualifizierten an (vgl. Kap. 4.4). Z.B. verfügt jeweils rund die Hälfte der Ausländer/innen und der Deutschen mit Migrationshintergrund höchstens über einen niedrigen schulischen Abschluss. Der Anteilswert unter den Deutschen ohne Migrationshintergrund liegt mit rund einem Drittel deutlich darunter. Damit geht einher, dass nur etwa 34 Prozent der Deutschen mit Migrationshintergrund und ca. 36 Prozent der Ausländer/innen das deutsche Schulsystem in ausreichend frühem Alter besucht haben.

- Deutsche mit Migrationshintergrund weisen seltener (62%) und Ausländer/innen noch seltener (55%) den Berufsstatus „erwerbstätig“ auf als Deutsche ohne Migrationshintergrund (69%). Dagegen sind sie häufiger arbeitslos (Ausländer/innen: 12%; Deutsche mit Migrationshintergrund: 10%; Deutsche ohne Migrationshintergrund: 7%).
- Unter den Erwerbstätigen nehmen Deutsche mit Migrationshintergrund und Ausländer/innen häufiger die berufliche Stellung „Arbeiter“ (43% bzw. 42%) ein als Deutsche ohne Migrationshintergrund (23%).
- Personen mit Migrationshintergrund haben z.T. Förderbedarf, wenn die eigene Muttersprache nicht Deutsch ist (genauer vgl. Kap. 16.2).⁴⁶

○ Nach dem AES, gemessen an den Muttersprachen, haben Deutsche mit Migrationshintergrund am häufigsten einen russischen (37%), türkischen (15%) oder polnischen (12%) Hintergrund. Unter den Ausländer/inne/n zeigt sich eine andere Rangfolge: türkisch (30%), italienisch (8%), polnisch (7%) und kroatisch (6%).

Die multivariaten Ergebnisse in Kapitel 4.2 zeigen vor dem Hintergrund dieser Strukturunterschiede, dass das Merkmal Migrationshintergrund keinen eigenständigen Einfluss auf die Beteiligung an Weiterbildung insgesamt hat, wenn diese Merkmale kontrolliert werden (vgl. Tab. 22, Kap. 4.2). Betrachtet man dagegen die Teilnahme von Erwerbstätigen an berufsbezogener bzw. betrieblicher Weiterbildung (vgl. Tab. 23 und 24, Kap. 4.2), wiederum unter Kontrolle der erwerbs- und bildungsbezogenen Merkmale, wird ein Effekt ersichtlich: Personen ab 30 Jahren mit Migrationshintergrund weisen eine geringere Chance auf, an individueller berufsbezogener und an betrieblicher Weiterbildung teilzunehmen – während für die

⁴⁶ Die Level-One-Studie (*leo*) kommt zu dem Ergebnis, dass mit hoher Wahrscheinlichkeit 3,1 Mio. Personen, deren erste Muttersprache nicht Deutsch ist, über nur unzureichende deutsche Schriftsprachenkenntnisse verfügen („funktionale Analphabeten“; vgl. Grotlüschen/Riekmann 2011a; Grotlüschen/Riekmann 2011b). Das sind immerhin rund zwei Fünftel der Personen mit Migrationshintergrund.

jüngere Altersgruppe der Migrationshintergrund kein eigenständiger Faktor mehr ist.⁴⁷

Mit anderen Worten: Für die jüngere Gruppe der erwerbstätigen Personen mit Migrationshintergrund scheint die Chance, sich an betrieblicher und individueller berufsbezogener Weiterbildung zu beteiligen, von den gleichen Faktoren bestimmt wie bei Personen ohne Migrationshintergrund (vgl. auch Öztürk/Kaufmann 2009). Dies heißt nicht unbedingt, dass die Teilnahmequote steigt. Der Trendvergleich unter den 18-/19- bis 29-Jährigen zeigt deutliche Beteiligungsrückgänge und diese unter den Deutschen ohne Migrationshintergrund stärker (2007: 51%; 2010: 42%) als unter Personen mit Migrationshintergrund (2007: 37%; 2010: 32%). Der Trendvergleich zeigt auch, dass der Rückgang in den beiden jüngeren Altersgruppen vor allem auf einen deutlichen Rückgang in der Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung zurückzuführen ist: Grob gesprochen haben sich beide Teilnahmequoten der Jüngeren an betrieblicher Weiterbildung seit 2007 nahezu halbiert.

Der AES kommt demnach zu dem bereits bekannten Ergebnis, dass sich Personen mit Migrationshintergrund trotz der heterogenen Zusammensetzung dieser Gruppe (vgl. auch Grünhage-Monetti/Hussain/Reddy 2008) hinsichtlich Bildungsniveau, Erwerbsstatus und Stellung im Beruf von Personen ohne Migrationshintergrund unterscheiden: Sie sind häufiger niedrig gebildet, seltener erwerbstätig, und wenn, dann häufiger in einfachen Tätigkeiten. Damit einher gehen niedrigere Beteiligungsquoten an Weiterbildung.

Weiterbildungsintensität

Zur Bewertung der Weiterbildungsintensität im Vergleich können zudem die Weiterbildungsaktivitäten (Teilnahmefälle) sowie die für Weiterbildung aufgewendeten Stunden bzw. das Weiterbildungsvolumen in die Betrachtung einbezogen werden. Sind Personen auch bei diesen beiden Merkmalen als „benachteiligt“ zu bewerten?

47 Die Ergebnisse des AES 2007 zeigten zwar auch, dass der Unterschied in der Weiterbildungsbeteiligung geringer wird, wenn bildungs- und erwerbspezifische Merkmale berücksichtigt werden, allerdings konnte er nicht vollständig durch sie erklärt werden (vgl. Kuwan/Eckert/Wieck 2008, S. 169; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008).

Zunächst ist festzustellen, dass die Zahl der besuchten Weiterbildungsveranstaltungen unter Deutschen mit Migrationshintergrund (unter den Teilnehmenden durchschnittlich: 1,7 Aktivitäten) und Ausländer/innen (unter den Teilnehmenden durchschnittlich: 1,6 Aktivitäten) niedriger ausfällt als unter Deutschen ohne Migrationshintergrund (unter den Teilnehmenden durchschnittlich: 2,1 Aktivitäten). D.h., Personen mit Migrationshintergrund weisen nicht nur geringere Teilnahmequoten als die Deutschen ohne Migrationshintergrund auf, sondern besuchen, wenn sie sich beteiligen, weniger Kurse als Deutsche ohne Migrationshintergrund. Bezogen auf die Weiterbildungsaktivitäten insgesamt werden 90 Prozent von Deutschen ohne Migrationshintergrund, 4 Prozent von Deutschen mit Migrationshintergrund und 6 Prozent von Ausländer/innen besucht.

Von allen für Weiterbildung aufgewendeten Stunden (vgl. Kap. 3) entfallen 84 Prozent auf Deutsche ohne Migrationshintergrund, 5 Prozent auf Deutsche mit Migrationshintergrund und 11 Prozent auf Ausländer/innen. So gemessen, sind die Anteilswerte relativ etwa so verteilt, wie die jeweiligen Anteilswerte in der Bevölkerung. Insofern sind hier Ausländer/innen gar nicht und Personen mit Migrationshintergrund nur minimal benachteiligt. Die auf Ebene des Weiterbildungsvolumens ersichtliche „Chancengleichheit“ scheint einerseits dem Umstand geschuldet, dass Personen mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer schulischen oder beruflichen Defizite und der überdurchschnittlich oft anzutreffenden Arbeitslosigkeit besonders zeitintensive Weiterbildungsaktivitäten – insbesondere der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung (vgl. Kap. 7) – besuchen⁴⁸

48 In diesem Zusammenhang sind – neben den generellen BA-Maßnahmen für Arbeitslose – die migrantenspezifischen Maßnahmen des BAMF zur berufsbezogenen Sprachförderung (ESF-BAMF-Programm) zu nennen. Zwischen 2000 und 2008 vermittelte die BA berufsbezogene ESF-BA-Sprachförderung für Arbeitslose mit Migrationshintergrund. Evaluationen zeigten, dass die geförderten Personen schneller als die nicht geförderten den Eintritt in das Berufsleben schafften (vgl. Deeke u.a. 2009; Schweigard 2008). Das ESF-BAMF-Programm wird bis 2013 aus Mitteln des europäischen Sozialfonds (ESF) gefördert. Eine Einzelmaßnahme dieses Programms umfasst maximal 730 Unterrichtsstunden und sieht Sprachunterricht im Verein mit einem Qualifizierungsmodul vor (vgl. Reimann 2008, S. 10).

oder andererseits die im Rahmen der Anwartschaft auf die deutsche Staatsangehörigkeit angebotenen Integrationskurse als Vorbereitung auf den Einbürgerungstest⁴⁹ wahrnehmen.

Welche Weiterbildungsaktivitäten besuchen Personen mit Migrationshintergrund?

Deutsche mit Migrationshintergrund sind in Bezug auf die von ihnen besuchten Weiterbildungsveranstaltungen den Deutschen ohne Migrationshintergrund ähnlicher, als es die Ausländer/innen sind: Deutsche mit Migrationshintergrund besuchten in 54 Prozent der Fälle betriebliche Weiterbildung (Deutsche ohne Migrationshintergrund: 61%; Ausländer/innen: 35%), in 28 Prozent individuelle berufsbezogene (Deutsche ohne Migrationshintergrund: 22%; Ausländer/innen: 36%) und in 18 Prozent nicht-berufsbezogene Weiterbildung (Deutsche ohne Migrationshintergrund: 17%; Ausländer/innen: 29%). Während der Schwerpunkt unter den Weiterbildungsaktivitäten bei Deutschen mit und ohne Migrationshintergrund eindeutig im Bereich der betrieblichen Weiterbildung liegt, sind unter den von Ausländer/inne/n besuchten Weiterbildungsaktivitäten die Typen der betrieblichen und der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung etwa gleichgewichtig (vgl. Kap. 6 und 7).

49 Integrationskurse können zur Vorbereitung auf den Einbürgerungstest genutzt werden, der mit dem im Januar 2009 reformierten Zuwanderungsgesetz (ZuwandG) für alle Anwärter verpflichtend ist. In den Einbürgerungstests werden sowohl die deutsche Schriftsprachkompetenz als auch staatsbürgerliche Kenntnisse geprüft. Zur Vorbereitung dienen Integrationskurse, die einen Orientierungs- (Umfang rd. 45 Unterrichtseinheiten) und einen Integrationskurs zum Erwerb deutscher Sprachkenntnisse (rd. 600 Unterrichtsstunden) umfassen. Der überwiegende Teil der Integrationskurskosten wird vom BAMF getragen und die Kurse werden überwiegend von den Volkshochschulen (VHS) angeboten und durchgeführt. Aktuelle Pressemitteilungen (vgl. z.B. Loerzer 2011, S. R8) verweisen allerdings darauf, dass die derzeit bereitgestellten Kapazitäten der Integrationskurse bei weitem nicht ausreichen und Wartezeiten auf eine Kursteilnahme von sechs Monaten keinen Einzelfall darstellen.

Bezogen auf alle Weiterbildungsaktivitäten von Deutschen mit Migrationshintergrund gehen überdurchschnittlich viele Teilnahmefälle auf Arbeitslose zurück (16%), bei den Ausländer/inne/n liegt der Anteilswert mit 10 Prozent niedriger und bei den Deutschen ohne Migrationshintergrund deutlich niedriger. Vor diesem Hintergrund scheint die Förderpolitik z.B. ESF-BAMF-Programm) an der richtigen Stelle anzusetzen. Diesen Eindruck erwecken auch die Ergebnisse zu dem Nutzenaspekt „einen Arbeitsplatz oder Job finden“. Nach Angaben der Befragten haben die von Personen mit Migrationshintergrund besuchten Weiterbildungsaktivitäten den Eintritt in die Erwerbstätigkeit bereits zu rund einem Zehntel mit sich gebracht (in Teilnahmefällen der Deutschen ohne Migrationshintergrund: 4%). D.h. in der Tendenz, dass die starken Bemühungen, Personen mit Migrationshintergrund via Weiterbildung in den Arbeitsmarkt zu integrieren, nach Aussage der Befragten wenigstens teilweise erfolgreich waren.

Wenn es um die Beschreibung von Weiterbildungsaktivitäten geht, sind auch die Inhalte bedeutsam. Die Themenstruktur aller Weiterbildungsaktivitäten und wie diese codiert und zusammengefasst wurden, wurde bereits in Kapitel 2.3 (vgl. Tab. 6) vorgestellt.

Nach Analyse der stark aggregierten ISCED-Field-5-Klassifikation liegt der inhaltliche Schwerpunkt von Deutschen mit Migrationshintergrund im Themenfeld „Natur, Technik, Computer“ (33%)⁵⁰ und der der Ausländer/innen im Themenfeld „Sprachen, Kultur, Politik“ (25%). Das überdurchschnittliche Ergebnis von Weiterbildungsaktivitäten im Themenfeld „Sprachen, Kultur, Politik“ der Ausländer/innen ist überwiegend auf den Code 1-05 „Sprachen, Literatur, Geschichte, Religion, Philosophie“ aus der ISCED-5-25-Klassifikation zurückzuführen (19%). Unter den Deutschen ohne Migrationshintergrund und unter denen mit Migrationshintergrund liegen

50 Ob und inwieweit die stärker von der BA unterstützten Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich Mathematik oder EDV-Kenntnisse (vgl. Deeke u.a. 2009) vor allem von arbeitslosen Deutschen mit Migrationshintergrund wahrgenommen werden oder nicht, kann aufgrund der kleinen Fallzahlen nicht überprüft werden.

die entsprechenden Anteilswerte unter den Weiterbildungsaktivitäten mit 6 Prozent bzw. 7 Prozent deutlich niedriger. Knapp die Hälfte der Weiterbildungsaktivitäten der Ausländer/innen bezieht sich hierbei auf das Erlernen der deutschen Sprache.⁵¹ D.h. mit anderen Worten, dass rund ein Zehntel der von Ausländer/inne/n wahrgenommenen Weiterbildungsaktivitäten auf eine Verbesserung der deutschen (Schrift-)Sprachfähigkeit abstellt. Bezogen auf die Bevölkerung Deutschlands müssten demnach pro Jahr wenigstens rund eine halbe Million Weiterbildungsaktivitäten zum Thema Deutsch als Fremdsprache belegt worden sein. Die Volkshochschul-Statistik weist für das Jahr 2009 gut 420 Tsd. Belegungen (Huntemann/Weiß 2010, S. 32) aus und bestätigt damit die ermittelte Größenordnung.

Eine Kompensation des durchschnittlich formal niedrigeren Bildungsniveaus wird von Personen mit Migrationshintergrund vielfach mit starkem beruflichen Motiv im Bereich der Weiterbildung gesucht: Auf der einen Seite werden die Kurse häufiger zur Sicherung des eigenen Arbeitsplatzes besucht (beide Gruppen jeweils 26%) als von den Deutschen ohne Migrationshintergrund (20%; vgl. auch Kap. 9). Auf der anderen Seite werden häufiger Zertifikate von Ausländer/inne/n (66%) und Deutschen mit Migrationshintergrund (65%) erworben als von den Deutschen ohne Migrationshintergrund (58%). Dies gilt insbesondere für Zertifikate über einen staatlich anerkannten Bildungsabschluss. Von den Ausländer/inne/n werden zudem überdurchschnittlich häufig Zertifikate mit bundesweiter Gültigkeit erworben (27%; Deutsche ohne Migrationshintergrund: 23%).

Wenn über Personen mit Migrationshintergrund gesprochen wird, wäre zudem die Diskussion um ggf. im Herkunftsland erworbene Kenntnisse und Abschlüsse und deren Anerkennung zu führen. Konkret ist zu fragen, ob die formal im deutschen System anerkannten schulischen und beruflichen Bildungsabschlüsse dem tatsächlichen Bildungsniveau der Personen mit Migrationshintergrund

entsprechen oder ob diese aufgrund von Nichtanerkennungen ggf. zu niedrig ausfallen.⁵² Ob Personen, die im Ausland etwaige in Deutschland nicht anerkannte Bildungsabschlüsse erworben haben, versuchen, sie anerkennen zu lassen, oder ob sie „unterqualifiziert“ arbeiten bzw. ihre Leistungen anbieten müssen, ist in diesem Kontext eine wichtige Frage, die allerdings vor dem Hintergrund zu geringer Fallzahlen einerseits und zu wenig Informationen andererseits mit dem AES kaum beantwortet werden kann.

Alles in allem besuchen Personen mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich häufig Aktivitäten, um die eigenen Erwerbchancen zu erhöhen, ggf. Bildungsdefizite auszugleichen (z.B. Deutschkenntnisse verbessern) oder Bildungsabschlüsse nachzuholen. Die Hinweise, die wir haben, deuten darauf hin, dass Personen mit Migrationshintergrund, wenn sie sich an Weiterbildungsaktivitäten beteiligen, dies recht erfolgreich tun. Das spricht auch dafür, dass die Fördermaßnahmen offenbar qualitativ recht gut umgesetzt wurden. Die geringen Beteiligungsquoten allerdings sprechen dafür, dass die Quantität der Förderprogramme, möglicherweise aber auch die Informationen und die Beratung zu Weiterbildung (vgl. Kap. 10) in Hinblick auf die angestrebten Integrationsziele noch nicht ausreichen.

51 Und knapp die andere Hälfte der Nennungen thematisiert das Erlernen anderer Sprachen, wie z.B. Englisch, Hebräisch, Italienisch, Holländisch, Russisch oder Spanisch.

52 Die Bundesregierung gab auf der Pressekonferenz am 23. März 2011 bekannt, ein „Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen“ beschlossen zu haben. Der Gesetzentwurf ist zum Zeitpunkt der Berichterlegung auf der Homepage des BMBF dokumentiert: Gesetzentwurf der Bundesregierung. Entwurf eines Gesetzes zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen (www.bmbf.de/pubRD/anerennungsgesetz_-entwurffinal.pdf; Stand: 06.07.2011) in Anschluss an die europäischen Vorgaben von 2005.

Zentrale Ergebnisse zur Weiterbildung von Personen mit Migrationshintergrund

Bei Personen mit Migrationshintergrund fällt die Weiterbildungsbeteiligung unterdurchschnittlich aus. Das ist großen Teils einerseits auf das im Durchschnitt geringere Bildungsniveau und andererseits auf die Erwerbsbeteiligung – seltener erwerbstätig und einfachere berufliche Stellung – zurückzuführen. Personen mit Migrationshintergrund nehmen, wenn sie teilnehmen, auch weniger Weiterbildungsaktivitäten wahr. Wenn sie teilnehmen, investieren sie aber überdurchschnittlich viel Zeit in Weiterbildung, was vor allem auf die vergleichsweise zeitintensiven Fördermaßnahmen für Personen mit Migrationshintergrund zurückzuführen sein dürfte.

Vergleichsweise häufig werden von Personen mit Migrationshintergrund Weiterbildungsaktivitäten besucht, um einen (Wieder-)Einstieg in das Berufsleben zu realisieren: Die in den letzten zwölf Monaten unternommenen Aktivitäten führten nach Auskunft der befragten Personen mit Migrationshintergrund in 10 Prozent der Fälle bereits zum Zeitpunkt der Befragung insofern zur Erreichung dieses Ziels, als der (Wieder-)Einstieg in das Erwerbsleben offenbar gelungen ist.

Auffällig ist, dass insbesondere Ausländer/innen vergleichsweise selten an betrieblicher Weiterbildung beteiligt sind.

Rund ein Zehntel der von Ausländer/inne/n besuchten Weiterbildungsaktivitäten dienten der Verbesserung der eigenen Deutschkenntnisse.

Zur Kompensation der eigenen Bildungsdefizite besuchen Deutsche mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich häufig Weiterbildungsaktivitäten, die mit einem Zertifikat abschließen (Ausländer/innen: 66 Prozent; Deutsche mit Migrationshintergrund: 65 Prozent; Deutsche ohne Migrationshintergrund: 58 Prozent). Überdurchschnittlich häufig werden dabei Zertifikate erworben, die zu einem staatlich anerkannten Abschluss führen oder bundesweite Gültigkeit haben.

Alles in allem liegt nach den Befunden des AES sowohl unter den Ausländer/inne/n als auch unter Deutschen mit Migrationshintergrund deutlicher Förderbedarf zur Erreichung der Ziele von Integration und Anpassung des Bildungsniveaus vor.

4.7 Das soziale Gefälle der Weiterbildungsbeteiligung im internationalen Vergleich

Bernhard von Rosenblatt und Frauke Bilger

Ist das soziale Gefälle der Weiterbildungsbeteiligung eine deutsche Besonderheit? Oder ist es ein allgemeines Muster, das sich in allen Ländern findet? Die europäischen Daten des AES 2007 bieten die Möglichkeit, diese Frage zu untersuchen. Unsere Analyse schließt an Kapitel 2.5 an, in dem die Weiterbildungsbeteiligung im Vergleich von 16 europäischen Ländern dargestellt wurde.

Die soziale Differenzierung der Weiterbildungsbeteiligung betrifft eine Vielzahl unterschiedlicher Aspekte und Bevölkerungsgruppen. Wir greifen hier die zwei grundlegenden Dimensionen heraus: zum einen das Lernen im Lebensverlauf, also die Differenzierung nach Altersgruppen, und zum anderen das Bildungsgefälle in der Weiterbildungsbeteiligung, also die Differenzierung nach dem Bildungshintergrund der Personen.

Untersuchte Kenngröße ist die Teilnahme der 25- bis 64-jährigen Bevölkerung an Weiterbildungsveranstaltungen jeglicher Art (*non-formal education*) im zurückliegenden Jahr. Die Teilnahmequote in den 16 Ländern liegt in der enormen Bandbreite von 7 Prozent am unteren Rand (Ungarn) bis zu 69 Prozent am oberen Rand (Schweden). Die Teilnahmequoten der verschiedenen Bevölkerungsgruppen sind im Ländervergleich daher nicht direkt vergleichbar. Sie werden vielmehr als „relative Teilnahmequote“ ausgedrückt, d.h. als Indexwerte mit der Gesamtteilnahmequote des jeweiligen Landes als Bezugsgröße.

In allen Ländern gibt es ein Altersgefälle der Weiterbildungsbeteiligung (vgl. Tab. 27). Die Teilnahmequote der mittleren Altersgruppe (35 bis 54 Jahre) liegt nahe bei derjenigen der Bevölkerung von 25 bis 64 Jahren gesamt, während die Teilnahmequote der Jüngeren (25 bis 34 Jahre) höher und diejenige der Älteren (55 bis 64 Jahre) niedriger liegt. Im europäischen Durchschnitt haben die Jüngeren eine relative Teilnahmequote von 1,26, d.h. sie liegt um 26 Prozent über dem Gesamtwert, während die Älteren eine relative Teilnahmequote

von 0.60 haben, d.h. sie beträgt nur 60 Prozent des Gesamtwerts.

Im Ländervergleich zeigt sich ein klares Muster. Das Altersgefälle ist am stärksten in Ländern mit niedriger Teilnahmequote, und es wird flacher, je höher die Teilnahmequote des jeweiligen Landes ist. In Ungarn, dem Land mit der niedrigsten Teilnahmequote (7%), liegt die Weiterbildungsbeteiligung der Jüngeren weit über dem Landesdurchschnitt (Index 1,76), die der Älteren weit darunter (Index 0,28) – ein sehr starkes Gefälle. In Schweden, dem Land mit der höchsten Teilnahmequote (69%), liegt die Weiterbildungsbeteiligung der Jüngeren nur geringfügig über dem Durchschnitt (Index 1,10) und die der Älteren nur geringfügig unter dem Durchschnitt (Index 0,83) – das Gefälle ist vorhanden, aber es ist im Vergleich zu den anderen Ländern flach. Das „Lebenslange Lernen“ ist hier am ehesten realisiert.

Nach diesem allgemeinen Muster ist für Deutschland – mit seiner im Ländervergleich recht hohen Weiterbildungsbeteiligung – ein relativ flaches Altersgefälle zu erwarten. Dies ist auch tatsächlich der Fall (vgl. Tab. 27). Die Älteren sind in Deutschland relativ stark an der Weiterbildung beteiligt (Index 0,75). Dies gilt bereits für 2007, und die relative Teilnahmequote der Älteren im Vergleich zum Durchschnitt hat sich in den Zahlen des AES 2010 noch einmal verbessert (vgl. Kap. 4.1 und 4.3).

Die Weiterbildung in der oberen Altersgruppe hängt in hohem Maße von der Erwerbstätigkeit und damit den Zugangsmöglichkeiten zur betrieblichen Weiterbildung ab. Eine genauere Analyse müsste daher nach Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen trennen. Für den Ländervergleich soll hier jedoch nur das allgemeine Bild gezeigt werden. Für Deutschland nehmen wir die Fragestellung nach der Weiterbildung Älterer in Zusammenhang mit der betrieblichen Weiterbildung noch einmal auf (vgl. Kap. 6).

Der zweite Aspekt der sozialen Differenzierung, der hier untersucht werden soll, ist der Einfluss des Bildungshintergrunds der Personen auf die Höhe der Weiterbildungsbeteiligung. Dieser Zusammenhang, der auch über berufliche Positionen und Qualifikationen vermittelt ist, wird vielfach als Problem thematisiert, und zwar als niedrige Weiterbildungsbeteiligung geringqualifizierter oder bildungsferner

	Teilnahmequote (%) Gesamt	relative Teilnahmequote (Index, Gesamt = 100)		
		Altersgruppe		
		25–34 J.	35–54 J.	55–64 J.
EU	33	1,26	1,04	0,60
HU	7	1,76	1,00	0,28
EL	13	1,57	0,97	0,35
PL	19	1,56	0,95	0,31
IT	20	1,37	1,04	0,53
PT	23	1,52	0,96	0,41
ES	27	1,28	1,00	0,55
BE	34	1,37	1,02	0,46
FR	34	1,39	1,04	0,58
AT	40	1,12	1,09	0,61
UK	40	1,16	1,10	0,54
SK	41	1,34	1,01	0,65
NL	42	1,17	1,07	0,62
DE	43	1,19	1,02	0,75
NO	51	1,19	1,02	0,75
FI	51	1,20	1,07	0,69
SE	69	1,10	1,04	0,83

Basis: Bevölkerung von 25–64 Jahren

Tabelle 27: Weiterbildungsbeteiligung nach Altersgruppen im Ländervergleich, (Quelle: AES 2007 – Eurostat – TNS Infratest Sozialforschung)

Personengruppen (vgl. auch Kap. 4.4). Politische Programme zur Förderung der Weiterbildung betonen dementsprechend die besondere Notwendigkeit, Personen im unteren Bildungsbereich verstärkt einzubeziehen. Dies gilt für den Aktionsplan auf EU-Ebene (European Commission 2007) ebenso wie für die Konzeption der Bundesregierung für das Lernen im Lebensverlauf (vgl. BMBF 2008a). Der internationale Vergleich zu dieser Frage kann zeigen, inwieweit es einzelnen Ländern besser oder schlechter gelingt, geringqualifizierte Personengruppen in die Weiterbildung einzubeziehen.

Tabelle 28 zeigt im Ländervergleich relative Teilnahmequoten für drei Bildungsniveaus, definiert anhand der internationalen Standardklassifikation der ISCED-Levels. Niedrige Bildung (ISCED 1-2) umfasst Personen mit Schulabschluss unterhalb der Mittleren Reife und fehlendem Berufsabschluss.

	Teilnahmequote (%) Gesamt	relative Teilnahmequote (Index, Gesamt = 100)		
		Bildungsniveau		
		niedrig ISCED 1–2	mittel ISCED 3–4	hoch ISCED 5–6
EU	33	0,50	1,02	1,61
HU	7	0,34	0,94	2,15
EL	13	0,28	1,04	2,22
PL	19	0,22	0,72	2,49
IT	20	0,39	1,34	2,31
PT	23	0,59	1,65	2,56
ES	27	0,58	1,14	1,61
BE	34	0,45	0,93	1,61
FR	34	0,55	0,98	1,61
AT	40	0,46	0,99	1,63
UK	40	0,70	1,05	1,26
SK	41	0,34	0,93	1,38
NL	42	0,56	0,96	1,45
DE	43	0,43	1,00	1,40
NO	51	0,71	0,95	1,31
FI	51	0,66	0,90	1,36
SE	69	0,75	1,00	1,22

Basis: Bevölkerung von 25–64 Jahren

Tabelle 28: Weiterbildungsbeteiligung nach Bildungsniveaus im Ländervergleich (Quelle: AES 2007 – Eurostat – TNS Infratest Sozialforschung)

Hohe Bildung (ISCED 5-6) umfasst Hochschulabsolvent/inn/en. Die mittlere Gruppe umfasst alle übrigen Personen, im deutschen System also die große Gruppe derer mit Berufsabschluss, aber auch Abiturient/inn/en ohne Hochschulabschluss.⁵³

Der so definierte Bildungshintergrund der Personen hat auf die Weiterbildungsbeteiligung einen starken Einfluss. Im europäischen Durchschnitt liegt der Anteil der Personen, die im Laufe eines Jahres an Weiterbildung teilnehmen, in der unteren Bildungsgruppe nur halb so hoch wie im Bevölkerungsdurchschnitt, während die Teilnahmequote der oberen Bildungsgruppe um gut 60 Prozent über dem Bevöl-

53 Diese Gruppierung weicht von der derjenigen ab, die für Analysen im deutschen AES verwendet werden (vgl. oben Kap. 4.1). Sie entspricht jedoch der üblichen Praxis der internationalen Bildungsstatistik. Für eine Kritik dieser Praxis vgl. Müller (2008).

kerungsdurchschnitt liegt (relative Teilnahmequoten von 0,50 zu 1,61).

Das Bildungsgefälle in der Teilnahmequote ist am stärksten in Ländern mit niedriger Weiterbildungsbeteiligung: Ungarn und Polen, Griechenland und Italien. In diesen Ländern ist die relative Teilnahmequote im unteren Bildungsbereich niedriger und im oberen Bildungsbereich höher als im europäischen Durchschnitt. Personen mit niedriger Schulausbildung und fehlendem beruflichen Bildungsabschluss haben hier kaum Zugang zur Weiterbildung. Polen ist in diesem Sinne das Land mit der stärksten sozialen Ungleichheit im Weiterbildungssystem (relative Teilnahmequoten von 0,22 zu 2,49).

Auf der anderen Seite gibt es Länder, in denen der Zugang zur Weiterbildung sehr viel weniger vom Bildungshintergrund der Person abhängt. Das sind in erster Linie die skandinavischen Länder und Großbritannien/UK – Länder also mit einer insgesamt hohen Weiterbildungsbeteiligung. Beim Spitzenreiter Schweden ist die soziale Ungleichheit im Zugang zur Weiterbildung besonders niedrig (relative Teilnahmequoten von 0,75 zu 1,22). Die Erklärung liegt sicherlich in einem insgesamt stärker egalitär ausgerichteten Gesellschaftsverständnis. Es wäre jedoch von großem Interesse, in vertiefenden Studien genauer zu untersuchen, wie die relativ starke Einbeziehung von Geringqualifizierten in die Weiterbildung im Einzelnen bewerkstelligt wird.

Das allgemeine Muster, das sich bereits bei den Altersgruppen zeigte, wiederholt sich bei den Bildungsniveaus. Je höher die Weiterbildungsbeteiligung insgesamt, desto geringer ist die soziale Ungleichheit in der Beteiligung verschiedener Bevölkerungsgruppen. Im Sinne politischer Handlungsperspektiven gewendet heißt dies: Das Ziel einer insgesamt hohen Weiterbildungsbeteiligung ist nur zu erreichen, wenn der Zugang zur Weiterbildung nicht auf Personen mit höherer Bildung und Berufsqualifikation konzentriert ist, sondern möglichst breit alle Bevölkerungsgruppen erfasst.

Deutschland hat im Ländervergleich insgesamt gesehen eine relativ hohe Weiterbildungsbeteiligung. Dies geht jedoch einher mit einem im Ländervergleich starken Bildungsgefälle im Zugang zur Weiterbildung. Die relative Teilnahmequote der unteren Bildungsgruppe liegt mit einem Indexwert von 0,43

unter dem europäischen Durchschnitt und deutlich unter dem Wert anderer Länder mit vergleichbar hoher Weiterbildungsbeteiligung, zum Beispiel der Niederlande mit 0,56 und UK mit 0,70.

Zusammenfassend zeigt der Ländervergleich des sozialen Gefälles in der Weiterbildungsbeteiligung für Deutschland ein gemischtes Ergebnis. Anders als in der deutschen Diskussion gern hervorgehoben, fällt Deutschland im internationalen Vergleich nicht durch eine geringe Weiterbildungsbeteiligung Älterer auf, wohl aber durch eine besonders geringe Weiterbildungsbeteiligung der unteren Bildungs- und Qualifikationsgruppen. In diesem Sinne ist den Schlussfolgerungen des Nationalen Bildungsberichts zuzustimmen, der ein Kernproblem der künftigen Entwicklung darin sieht, „ob sich die sozialen Barrieren der Weiterbildungsteilnahme verfestigen oder auflösen“ (Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2010, S. 150).

Zentrale Ergebnisse zum sozialen Gefälle im internationalen Vergleich

In allen Ländern gibt es ein soziales Gefälle der Weiterbildungsbeteiligung in dem Sinne,

- dass Ältere in geringerem Maße an Weiterbildung teilnehmen als die jüngeren oder mittleren Altersgruppen,
- und dass Personen mit niedrigerem Bildungs- und Qualifikationsniveau in geringerem Maß an Weiterbildung teilnehmen als die diejenigen mit besserer Bildung oder Qualifikation.

Hierfür gibt es leicht nachvollziehbare Gründe, und so erscheint das soziale Gefälle ein universales Muster. Jedoch ist das Gefälle nicht überall gleich stark. Wirtschaftliche, gesellschaftliche und kulturelle Faktoren können das Maß der sozialen Ungleichheit im Zugang zu Weiterbildung beeinflussen. Der internationale Ländervergleich zeigt in dieser Hinsicht erhebliche Unterschiede.

Das allgemeine Muster, das sich sowohl bei den Altersgruppen wie bei den Bildungsniveaus zeigt, lautet: Je höher die Weiterbildungsbeteiligung insgesamt, desto geringer ist die soziale Ungleichheit in der Beteiligung verschiedener Bevölkerungsgruppen. Ungarn, Polen und Griechenland sind Länder mit niedriger Weiterbildungsbeteiligung und besonders stark ausgeprägter Ungleichheit, während auf der anderen Seite die skandinavischen Länder die höchste Weiterbildungsbeteiligung und eine geringe soziale Ungleichheit im Zugang zu Weiterbildung haben.

Für Deutschland zeigt der Ländervergleich ein gemischtes Ergebnis. Deutschland fällt im internationalen Vergleich nicht durch eine geringe Weiterbildungsbeteiligung Älterer auf, wohl aber durch eine besonders geringe Weiterbildungsbeteiligung der unteren Bildungs- und Qualifikationsgruppen.

Teil B:
Strukturen des Weiterbildungsmarktes

Frauke Bilger und Sabine Seidel

5. Anbieter auf dem Markt der Weiterbildung

Für die Beschreibung der Weiterbildungslandschaft ist ein Blick auf die Anbieter- und die Trägerstrukturen unabdingbar.

DEFINITION

Träger

Die Träger „schaffen die formal-rechtlichen, organisatorischen und finanziellen Voraussetzungen in Form von Einrichtungen, die dann Veranstaltungen durchführen. Ergänzt wird dieses Gefüge durch Zusammenschlüsse von Einrichtungen als Verbände, Arbeitsgemeinschaften oder Arbeitskreise. Als Träger lässt sich mithin die Institution oder Gruppe von Institutionen definieren, die die rechtliche und tatsächliche Verantwortung für die Weiterbildungseinrichtung trägt (...). Der Träger einer Weiterbildungseinrichtung hat im Regelfall aber auch inhaltliche Interessen, er will, dass Bildungsarbeit organisiert und durchgeführt wird, die seinen Zielsetzungen entspricht bzw. seine eigentliche Arbeit unterstützt“ (Gnahs 2010b, S. 288).

Die weiteren Ausführungen von Gnahs 2010b verweisen darauf, dass die Einrichtungen oder Anbieter der vierten Säule des Bildungssystems – anders als in den drei vorgelagerten Bildungsbereichen – zwar häufig von öffentlicher Hand gefördert werden, dies aber nicht zwingend der Regelfall ist:

Konstituierend ist vielmehr eine Trägervielfalt (plurale Struktur). Neben öffentlichen Trägern (Bund, Länder und Kommunen) haben sich vor allem die gesellschaftlichen Großgruppen (Kirchen, Parteien, Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände, Berufsverbände und die Organisationen der Wohlfahrtspflege) im Weiterbildungsbereich engagiert. Hinzugekommen sind in den letzten Jahrzehnten, (...), verstärkt auch private Träger (z.B. Betriebe und Einzelpersonen), die Weiterbildungseinrichtungen

auch aus kommerziellen Motiven betreiben (Gnahs 2010b, S. 288).

Für statistische Untersuchungen und dem damit verbundenen Wunsch nach möglichst eindeutiger Gruppierung kommt erschwerend hinzu, dass Mischträgerschaften nicht selten sind.

Für quantitative Breitenbefragungen wie dem „Adult Education Survey“ (AES) ist es zudem problematisch, dass Weiterbildungsteilnehmende zwar häufig den Namen der Einrichtung kennen, in der sie eine Weiterbildungsaktivität wahrgenommen haben, dagegen den oder die Träger der Einrichtung oft nicht benennen können. Um dennoch ein möglichst umfassendes Bild der institutionellen Struktur von Weiterbildung zeichnen zu können, ist zusätzlich die Frage nach der Einrichtung bzw. dem Anbieter zu stellen.

DEFINITION

Weiterbildungseinrichtungen und -anbieter

Weiterbildungseinrichtungen bzw. -anbieter sind nach Dollhausen (2010, S. 35) „gleichermaßen institutionalisierte Kontexte des Lernens Erwachsener und strukturbildende wie -verändernde Akteure im System der Weiterbildung“.

Während den Trägern die Entscheidungs-, Finanzierungs- und Rechtszuständigkeit obliegt, konzipieren und planen die Anbieter die Weiterbildungsangebote und führen sie durch.

Die standardisierte Erhebung von Informationen zu Anbieter- und Trägergruppen ist nicht einfach. Die Schwierigkeit, ein vollständiges Bild zu zeichnen, ist – neben forschungsökonomischen Erwägungen – vor allem auf die stark diversifizierte Weiterbildungslandschaft zurückzuführen (vgl. Dollhausen 2010; Seidel 2008). Nicht zuletzt aus diesem

Grund legt das Projekt „Anbieterforschung“ keine genauen Zahlen, sondern eine Schätzgröße für die Zahl der Weiterbildungsanbieter mit rund 25.000 in Deutschland vor (vgl. Dietrich/Schade 2008). Aus diesen Projektergebnissen lässt sich nach Dollhausen (2010, S. 38) zudem ein bis heute expandierender Trend im Bereich der Weiterbildung „auch mit Blick auf ihre institutionellen Strukturen“ ableiten.

Mit Bedeutungszunahme des Weiterbildungssektors (vgl. Alda/Rohrbach-Schmidt 2010), wurden und werden zunehmend Anstrengungen unternommen, dem Darstellungsproblem der institutionellen Struktur der Weiterbildungslandschaft zu begegnen. Nach wie vor ist die Darstellung auf unterschiedliche Datenquellen mit unterschiedlichen Perspektiven angewiesen: a) Unternehmen/Betriebe, b) Anbieter/Träger und c) Individuen (genauer vgl. Seidel 2008). Nicht zuletzt aufgrund der Verzahnungsschwierigkeiten liefern die verschiedenen Datenquellen zusammen keinen vollständigen Überblick über die Anbieter- bzw. Trägerstrukturen im Weiterbildungssektor (vgl. Dietrich/Schade 2008; Dietrich 2007).⁵⁴

Die umfassendsten Informationen lassen sich nach unserem Verständnis mithilfe von Individualerhebungen wie dem AES vorlegen. Wenngleich mit einer gewissen Unschärfe behaftet, können sowohl die Angebote der Betriebe/Unternehmen als auch der Anbieter/Träger in den Blick genommen werden.

Im Vorfeld einer Individualerhebung wie dem AES muss gefragt werden, welche Informationen

54 Die Schwierigkeit, ein genaues Bild zu zeichnen, liegt u.a. darin, dass erstens nicht eindeutig bestimmbar ist, welche Träger oder Anbieter einzubeziehen sind und zweitens in der Frage, welches Maß die Strukturen des Weiterbildungsmarktes am besten darstellt. Sind hier die angebotenen Kurse, die Kursbesuche (Teilnahmefälle) oder Unterrichtsstunden zu zählen? Oder ist der finanzielle Faktor das zu berücksichtigende Kriterium? Das derzeit vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Projekt des Statistischen Bundesamtes „Trägerstatistik unter Weiterbildungsanbietern“ zielt darauf ab, diesen Schwierigkeiten zu begegnen und eine zentrale Indikatorik vorzulegen.

Das Forschungsprojekt befindet sich zum Zeitpunkt der Berichtslegung in der Konzeptionsphase. Die Erhebung durch die Statistischen Landesämter ist für Ende des Jahres 2011 geplant. Diese Informationen wurden auf der Informationsveranstaltung am 11. August 2010 vom Statistischen Bundesamt vorgetragen.

von Individuen überhaupt gegeben werden können. Was wissen sie über Anbieter und Träger der Weiterbildungsaktivitäten, die sie wahrgenommen haben? Wie kann dieses Wissen im Rahmen einer standardisierten Großerhebung wie dem AES möglichst umfassend abgefragt werden?

Im Rahmen der deutschen AES-Erhebung kann das Instrumentarium nicht frei gestaltet werden, sondern muss primär die Eurostat-Vorgaben erfüllen. Nationale Zusatzinformationen können aber erhoben werden. Letzteres ist dringend erforderlich, um den beiden Anforderungen gerecht zu werden, Informationen sowohl für die europäische Statistik als auch über die deutsche Weiterbildungslandschaft bereitzustellen. Insofern werden wir in Kapitel 5.1 das deutsche AES-Erhebungsinstrument und die damit verknüpften Informationsmöglichkeiten vorstellen und erst anschließend über die AES-Ergebnisse berichten: Arbeitgeber als Weiterbildungsanbieter (Kap. 5.2), Anbietergruppen (Kap. 5.3) und Trägergruppen von Weiterbildungseinrichtungen (Kap. 5.4).

5.1 Möglichkeiten zur Darstellung der institutionellen Struktur

Wie bereits erwähnt, gibt es keine einzelne Datenquelle, die die institutionelle Struktur umfassend und detailliert darstellen kann. Auch der AES kann das nicht leisten. Er bietet aber die Möglichkeit eines vergleichsweise guten Überblicks. Analog zum AES 2007 wurde das Instrumentarium des AES 2010 so gestaltet, dass die folgende geforderte Eurostat-Klassifikation vorgenommen werden kann:⁵⁵

Who was the provider of this activity?

- A) formal education institution
- B) non-formal education institution
- C) commercial institution where ET⁵⁶ is not the main activity (e.g. equipment suppliers)

55 Um die institutionelle Struktur in Deutschland abzubilden, reichen aus unserer Sicht die Eurostat-Vorgaben nicht aus. An dieser Stelle verzichten wir allerdings auf eine Diskussion, die aber im Kontext des AES 2012 als Teil der europäischen Statistik zu führen sein wird. Die europäischen Kategorien können aber mit dem neuen Instrument des AES 2010 erstellt werden.

56 Education and Training

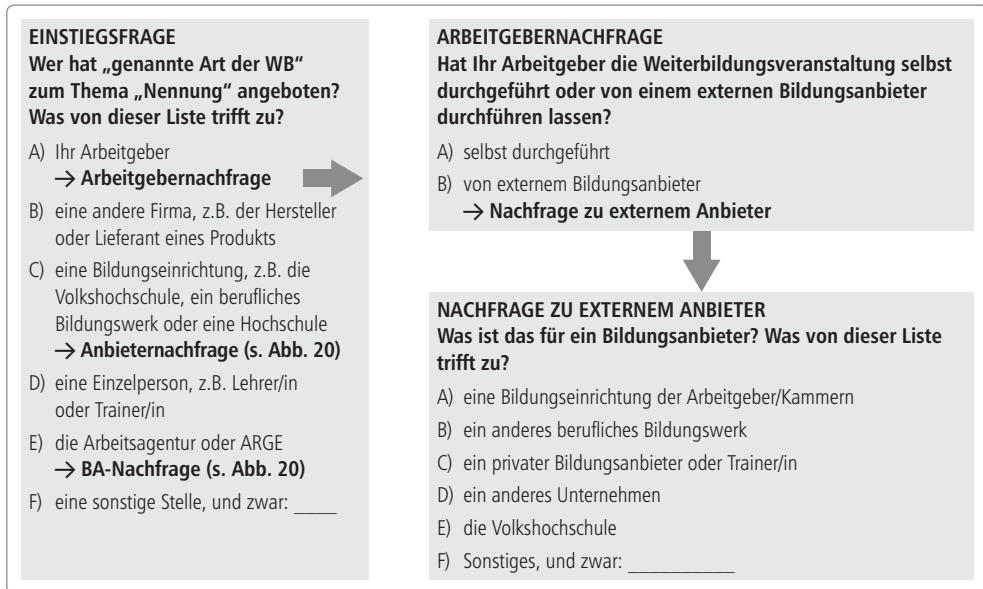


Abbildung 19: Instrument zur Erhebung der institutionellen Struktur 2010 im AES (1)

- D) employer
- E) employer's organisations, chambers of commerce
- F) trade unions
- G) non-profit associations, e.g. cultural society, political party
- H) individuals (e.g. private lessons)
- I) non-commercial institution where ET is not the main activity
- J) other/please specify

Die Ergebnisse über die institutionellen Strukturen nach dem AES 2007 wurden vergleichsweise stark diskutiert (vgl. diverse Beiträge in Band 2 des AES-Schlussberichts: Gnahn/Kuwan/Seidel 2008; Rosenblatt/Bilger 2008), was bereits damals zu dem Ergebnis führte, das Instrument für den deutschen AES 2010 im Rahmen der Eurostat-Vorgaben zu erweitern, um die in Deutschland vorhandenen Strukturen abbilden zu können.

Insgesamt werden im AES 2010 sechs Fragen zur Beschreibung der Anbieter- und Trägerstruktur eingesetzt. Nicht alle davon müssen von jeder Befragungsperson beantwortet werden, sondern – je

nach Filterführung – maximal drei. Dieses Verfahren bietet einfachere Antwortstrukturen, wobei sich schrittweise an die gewünschten Informationen herangetastet wird. Die Fragen sind allesamt so konzipiert, dass sie keine übermäßig langen Listen von Antwortvorgaben vorsehen. Hierdurch können die Befragungspersonen die richtigen Antworten schnell und zutreffend auswählen.

Den Startpunkt in der Befragung bildet die Frage, die in Abbildung 19 als „Eingangsfrage“ bezeichnet wird und dort mit insgesamt sechs Antwortvorgaben im Wortlaut wiedergegeben ist.⁵⁷ Drei der sechs Antwortvorgaben führen die Befragungspersonen zu einer nächsten Frage.

Bei Benennung der ersten Antwortvorgabe „Arbeitgeber“, wird die Befragungsperson zur „Arbeitgeberrnachfrage“ (vgl. Abb. 19) geleitet, die eine Unterscheidung zwischen dem internen und exter-

⁵⁷ Alle sechs Fragen zur institutionellen Struktur enthalten als zusätzliche Antwortmöglichkeiten „weiß nicht“ und „keine Angabe“. Sie werden der Anschaulichkeit halber a) in den Abbildungen 19 und 20 nicht gezeigt und b) bei Besprechung der Einzelfragen nicht wiederholt aufgeführt.

<p>ANBIETERNACHFRAGE Um welche Bildungseinrichtung handelt es sich? Was von dieser Liste trifft zu?</p> <p>A) die Volkshochschule B) eine Universität oder Hochschule C) ein berufliches Bildungswerk → weiter mit Trägerfrage D) eine andere Einrichtung der Erwachsenenbildung → weiter mit Trägerfrage E) Sonstiges, und zwar: _____ → weiter mit Trägerfrage</p>	<p>TRÄGERNACHFRAGE Wissen Sie, wer der Träger dieser Bildungseinrichtung ist? Ist es eine Einrichtung ...</p> <p>A) der Arbeitgeber oder Kammern? B) der Gewerkschaften? C) der Kirchen oder anderer Religionsgemeinschaften? D) einer politischen Partei? E) einer kulturellen oder wissenschaftlichen Einrichtung, z.B. einer Akademie F) Sonstiges, und zwar: _____</p>
<p>BILDUNGSANBIETER-NACHFRAGE Was ist das für ein Bildungsanbieter? Was von dieser Liste trifft zu?</p> <p>A) eine Bildungseinrichtung der Arbeitgeber oder Kammern B) eine Bildungseinrichtung der Gewerkschaften C) ein anderes berufliches Bildungswerk D) ein privater Bildungsanbieter oder Trainer/in E) ein anderes Unternehmen F) die Volkshochschule G) Sonstiges, und zwar: _____</p>	

Abbildung 20: Instrument zur Erhebung der institutionellen Struktur 2010 im AES (2)

nen Angebot der Arbeitgeber in Anlehnung an den CVTS erlaubt (vgl. Schmidt 2007). Im Falle von externen Arbeitgeberangeboten kann mithilfe der „Nachfrage zu externem Anbieter“ (vgl. Abb. 19) zwischen verschiedenen Anbietergruppen unterschieden werden. Damit kann in der Auswertung nach Anbietergruppen ein Teil der Kategorie „Arbeitgeber“ durch die externen vom Arbeitgeber beauftragten Anbietergruppen ersetzt werden. Inhaltlich bedeutet das aus unserer Sicht einen deutlichen Informationsgewinn und in der Ergebnisdarstellung den deutlichsten Bruch: Ein Trendvergleich ist vor diesem Hintergrund nicht möglich.

Hauptinteresse des AES 2010 liegt darin, nähere Informationen zur stark aggregierten Antwortvorgabe der „Eingangsfrage“ (vgl. Abb. 19) „eine Bildungseinrichtung, z.B. die Volkshochschule, ein berufliches Bildungswerk oder eine Hochschule“ zu erhalten. Je nach Filterführung folgen darauf ein bis zwei Nachfragen („Anbiaternachfrage“ und

„Trägernachfrage“ in Abb. 20). Die zuerst gestellte „Anbiaternachfrage“ nimmt die Gruppen der Weiterbildungsanbieter genauer in den Blick. Die Antwortkategorien „A Volkshochschule“ und „B eine Universität oder Hochschule“ beinhalten (vgl. Abb. 20) für eine Zuordnung zu Trägergruppen ausreichend Informationen. Die „Trägernachfrage“ erfolgt insofern ausschließlich im Falle einer Nennung der verbleibenden Antwortvorgaben in der „Anbiaternachfrage“ mit dem Ziel einer Trägergruppenzuordnung.

Bewusst wurde das Statement „Arbeitsagentur, ARGE“ in die „Eingangsfrage“ (vgl. Abb. 19) aufgenommen. Im AES 2007 wurde dieses Statement in den sonstigen Nennungen vergleichsweise häufig gefunden ohne darüber hinausführende Informationen. Mit dem Vorgehen im AES 2010 können Zusatzinformationen mithilfe der sogenannten „BA-Nachfrage“ (vgl. Abb. 20) gewonnen werden, indem nochmals gefragt wird, um was für einen Bildungsanbieter es sich handelt.

In der „Eingangsfrage“ (vgl. Abb. 19), wie auch in nahezu allen beschriebenen Nachfragen, wurde die Kategorie „sonstiges, und zwar“ mit der Bitte um eine offene Benennung verknüpft. Die insgesamt fünf Möglichkeiten offener Nennungen im gesamten Fragenblock bedeuteten für die Datenaufbereitung einen erheblichen Aufwand. Die Vercodung der offenen Angaben lieferte faktisch aber wichtige Informationen. Für die Ergebnisdarstellung ergaben sich hierdurch teilweise inhaltliche Ergänzungen zu den geschlossenen Antwortvorgaben.

Unter Berücksichtigung der sonstigen Nennungen wurden die folgenden Anbietergruppen mit den Ergebnissen des deutschen AES 2010 identifiziert:

Anbietergruppen

- A Weiterbildungseinrichtungen
- B Arbeitgeber
- C eine andere Firma
- D Einzelperson/sonstige private Anbieter
- E andere öffentliche Einrichtungen
- E gemeinnützige Verbände, Wohlfahrt
- F Schule
- G sonstige Verbände/Vereine
- H Kammern, Berufsverbände
- I Gewerkschaften, Genossenschaften
- K Hochschule
- L Sonstige

Im Einzelfall muss für alle Anbietergruppen A bis L offenbleiben, auf welchem Abstraktionsniveau (Träger oder Anbieter) die Befragten tatsächlich antworteten. Vor dem Hintergrund der einführenden Diskussion ist dieses ein eher theoretisches, faktisch hier nicht lösbares Problem.

Die gebildeten Trägergruppen, wiederum unter Berücksichtigung der offenen Nennungen, differenzieren ausschließlich für „A) Weiterbildungseinrichtungen“ unter den Anbietergruppen:

Trägergruppen von Weiterbildungseinrichtungen

- Einrichtung der Wirtschaft
- privater Anbieter
- Volkshochschule
- kulturelle/wissenschaftliche Einrichtung
- religiöse/kirchliche Einrichtung

- Einrichtung der Gewerkschaften
- Einrichtung einer politische Partei/Stiftung
- sonstige Einrichtungen

Mit Ausnahme der Volkshochschulen handelt es sich um Trägergruppen. Uns schien an dieser Stelle ein Bruch der Systematik vertretbar, um die wichtige Anbietergruppe der Volkshochschulen in den Blick zu bekommen.

5.2 Arbeitgeber als Anbieter von Weiterbildungsaktivitäten

Die Arbeitgeber bieten 2010, genau wie bereits 2007, immerhin zwei Fünftel aller Weiterbildungsaktivitäten an (41%; vgl. Abb. 21) – sei es durch Vermittlung externer Anbieter oder intern durch eigene Mitarbeitende oder eine dafür vorgesehene Stelle.

Getrennt nach den Weiterbildungssektoren⁵⁸ liegt der Schwerpunkt der Arbeitgeber – intern oder extern – im Bereich der betrieblichen Weiterbildung. Insgesamt werden hier immerhin 62 Prozent der Aktivitäten vom Arbeitgeber angeboten. Im Bereich der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung entfallen immerhin ein Fünftel der Angebote auf die Arbeitgeber (22%). Dagegen ist das Angebot von Arbeitgebern im Bereich der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung, erwartungsgemäß, in kaum nennenswertem Umfang vorhanden (gerundet 1%).

Für den Bereich der betrieblichen Weiterbildung bedeutet das im Umkehrschluss, dass 38% der Aktivitäten nicht aufgrund eines Angebots der Arbeitgeber erfolgten. Vorwegnehmend sei gesagt, dass der überwiegende Teil dieser Aktivitäten von anderen Unternehmen, Bildungseinrichtungen der Wirtschaft und den beruflichen Bildungswerken durchgeführt werden (genauer vgl. Kap. 5.3).

Der vergleichsweise hohe Anteilswert der Arbeitgeberangebote (22%) im Bereich der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung ist dagegen nicht ganz plausibel. Für die beiden Gruppen Erwerbstä-

58 Zur Definition der Sektoren vgl. Kapitel 2.3; detaillierte Informationen finden sich in Kapitel 6 bis 8.

tige⁵⁹ und Personen in Ausbildung oder einer sonstigen Bildungsmaßnahme⁶⁰ liegt die Vermutung nahe, dass es sich bei einigen der von ihnen wahrgenommenen Weiterbildungsaktivitäten, die hier als individuell-berufsbezogen klassifiziert sind, inhaltlich eher um solche der betrieblichen Weiterbildung handelt.

Wie bereits erwähnt, wurde mit der „Arbeitgebernachfrage“ (vgl. Kap. 5.1; Abb. 19) eine deutliche Neuerung eingeführt, die eine getrennte Betrachtung des Arbeitgeberangebots erlaubt. Knapp zwei Fünftel der über die Arbeitgeber angebotenen Weiterbildungsaktivitäten wurden von durch den Arbeitgeber beauftragten externen Anbietern durchgeführt (38%; vgl. Tab. 29). Bezogen auf alle Weiterbildungsaktivitäten sind das 16 Prozent (vgl. Abb. 21).

Die AES-Ergebnisse stehen damit tendenziell im Einklang mit den Ergebnissen der telefonischen Betriebsbefragung des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln (IW) zu Umfang, Kosten und Trends der betrieblichen Weiterbildung: Für 2007 wurden

knapp drei Viertel der Weiterbildungsaktivitäten (73%) als betriebseigene Lehrveranstaltungen und 27 Prozent als externe Lehrveranstaltungen ausgewiesen (vgl. Lenske/Werner 2009, S. 7).

Welche externen Anbieter von den Arbeitgebern mit der Durchführung der eigenen Weiterbildungsangebote beauftragt wurden, zeigt Tabelle 29.

Die extern beauftragten Anbieter waren am häufigsten „private Bildungsanbieter/Trainer“ (13%), gefolgt von „anderen Unternehmen“ (8%) und Bildungseinrichtungen der Wirtschaft (8%). Berufliche Bildungswerke (5%) und sonstige externe Anbieter (2%) wurden dagegen vergleichsweise selten mit der Durchführung der Weiterbildungsaktivitäten beauftragt.

59 Unter den Teilnahmefällen individueller berufsbezogener Weiterbildung, die vom Arbeitgeber angeboten und von Erwerbstätigen wahrgenommen werden, werden 56 Prozent intern durchgeführt und 44 Prozent extern vergeben. D.h., der Arbeitgeber übernimmt in den internen Fällen die Kosten der Weiterbildung, wenngleich nicht nach den vorliegenden Definitionskriterien der betrieblichen Weiterbildung (vgl. Kap. 2.3 und 6).

Für einen nächsten AES 2012 wird zu überlegen sein, ob die Definition der betrieblichen Weiterbildung um das Merkmal „internes Angebot des eigenen Arbeitgebers“ zu erweitern ist, wenn die Weiterbildungsteilnahme in Erwerbstätigkeit erfolgte. Durch dieses Zusatzkriterium würde der Sektor betrieblicher Weiterbildung – gemessen in Weiterbildungsaktivitäten – aus heutiger Sicht um einen Anteilswert von gerundet zwei Prozentpunkten anwachsen. Diese Zunahme brächte eine entsprechende Verringerung des Sektors der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung um gerundete zwei Prozentpunkte mit sich (vgl. Kap. 7).

60 Für einen AES 2012 wird zu überlegen sein, ob nicht nur Erwerbstätige, sondern auch Weiterbildungsteilnehmende, die gerade eine Ausbildung im dualen System absolvieren, danach gefragt werden, ob die Teilnahme während der Arbeitszeit/des Bildungsurlaubs erfolgte oder ob der Arbeitgeber etwaige Kosten der Weiterbildung übernommen hat. Diese Fragen sind im Nachfragenblock des AES 2010 nicht enthalten. Dadurch ist eine bessere Zuordnung der Weiterbildungsaktivitäten zu den drei Weiterbildungstypen zu erwarten.

Weiterbildung durchgeführt von ...	Weiterbildung insgesamt
Arbeitgeber selbst	62%
keine Angabe	1%
einem externen Anbieter	38%
<i>davon:²⁾</i>	
<i>privater Bildungsanbieter oder Trainer/in</i>	13%
<i>ein anderes Unternehmen</i>	8%
<i>Bildungseinrichtung der Wirtschaft</i>	8%
<i>berufliche Bildungswerke</i>	5%
<i>Sonstiges</i>	2%
<i>weiß nicht/keine Angabe</i>	2%
Gesamt	100% ¹⁾
Basis: Weiterbildungsaktivitäten, bei denen der Arbeitgeber als „Anbieter“ genannt wurde	
¹⁾ Die Abweichung des ausgewiesenen Gesamtwertes vom Ergebnis bei Addition der auf ganze Zahlen gerundeten Prozentwerte ist auf Rundungseffekte zurückzuführen.	
²⁾ Die Antwortvorgaben wurden im Nachhinein in die dokumentierte Rangfolge gebracht.	

Tabelle 29: Arbeitgeber als Anbieter von Weiterbildungsaktivitäten (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

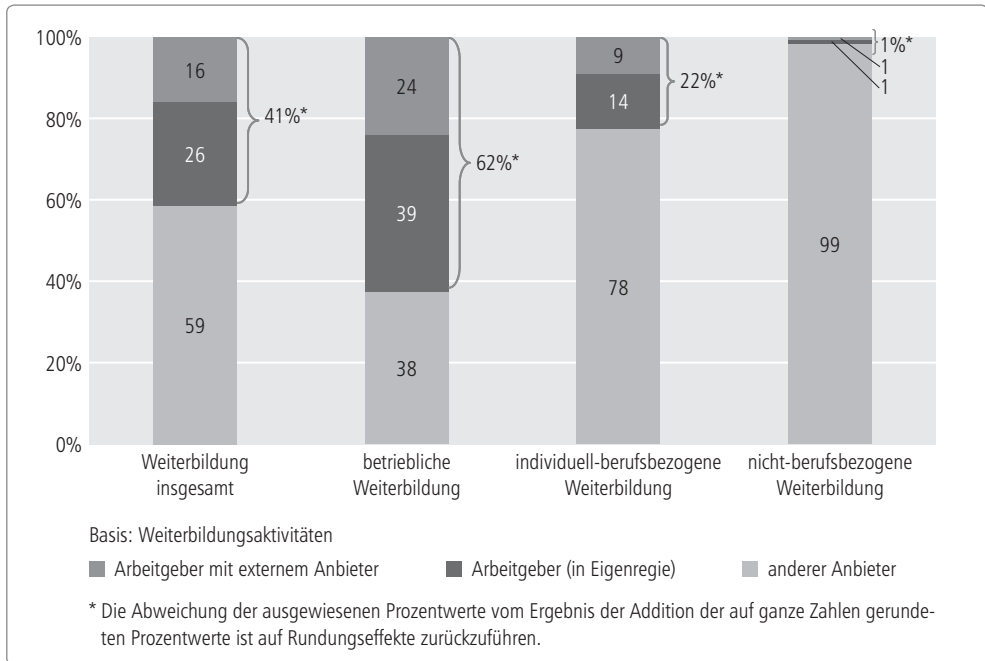


Abbildung 21: Die Arbeitgeber als Anbieter von Weiterbildungsaktivitäten (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

5.3 Anbietergruppen

Welche Anbietergruppen beherrschen den Weiterbildungsmarkt insgesamt? Zeigen sich Unterschiede bei getrennter Betrachtung der drei Weiterbildungssektoren? Tabelle 30 zeigt die Ergebnisse.

Anbietergruppen nach Weiterbildungsaktivitäten

Der größte Marktanteil von Weiterbildungsaktivitäten geht mit 33 Prozent auf die Anbietergruppe der Weiterbildungseinrichtungen zurück. Dicht darauf folgen die Arbeitgeber mit Eigenangebot (26%) und andere Firmen (18%). Diese beiden zuletzt genannten Anbietergruppen zusammengenommen bieten immerhin gut zwei Fünftel aller Weiterbildungsaktivitäten an (43%). Gemeinsam beherrschen Arbeitgeber mit Eigenangebot, andere Firmen und Weiterbildungseinrichtungen den Weiterbildungsmarkt: Sie bieten insgesamt rund drei Viertel der Aktivitä-

ten an.⁶¹ Einzelpersonen bieten ein Zehntel (10%) aller Weiterbildungsaktivitäten an. Alle anderen in der Tabelle ausgewiesenen Anbietergruppen bedienen jeweils unter 3 Prozent des gesamten Weiterbildungsmarktes (insgesamt 14%). Der Anteilswert „sonstiger Anbieter“ liegt nach den weiter oben beschriebenen Zuordnungs- und Codierungsverfahren bei nur noch 3 Prozent.

Die Anbietergruppen weisen recht unterschiedliche Marktanteile, gemessen in Weiterbildungsaktivitäten, in den drei verschiedenen Segmenten der betrieblichen, individuellen berufsbezogenen und

61 Wie in Kapitel 5.2 begründet, zeigt sich hier (inhaltlich) eine etwas andere Verteilung der Anbieterstruktur als im AES 2007, weil die externen Arbeitgeberangebote nicht mehr in der Kategorie „Arbeitgeber“ enthalten sind, sondern nun den jeweiligen Anbietergruppen zugerechnet wurden. Rechnet man die externen Angebote der Arbeitgeber unter Berücksichtigung der Überschneidungen mit „anderen Firmen“ und „Weiterbildungseinrichtungen“ ein, so bieten Arbeitgeber, andere Firmen und Weiterbildungseinrichtungen rund neun von zehn der Weiterbildungsaktivitäten an.

Anbietergruppen	Weiterbildung insgesamt	betriebliche Weiterbildung	individuelle berufsbezogene Weiterbildung	nicht-berufsbezogene Weiterbildung
Weiterbildungseinrichtungen	33%	26%	39%	46%
Arbeitgeber	26%	39%	14%	1%
eine andere Firma	18%	23%	15%	6%
Einzelperson/sonstiger private Anbieter	10%	4%	11%	26%
andere öffentliche Einrichtungen	2%	2%	3%	3%
gemeinnützige Verbände, Wohlfahrt	2%	1%	1%	3%
Schule	1%	0%	1%	1%
sonstige Verbände/Vereine	1%	1%	2%	3%
Kammern, Berufsverbände	1%	1%	1%	0%
Gewerkschaften, Genossenschaften	0%	0%	0%	0%
Hochschule	3%	2%	7%	5%
Sonstige	3%	1%	5%	3%
weiß nicht/keine Angabe	2%	1%	1%	5%
Gesamt	100% ¹⁾	100% ¹⁾	100%	100% ¹⁾
Anteilswert an den Teilnahmefällen in %	100%	58%	23%	19%

Basis: Weiterbildungsaktivitäten

¹⁾ Die Abweichung von 100% bei Addition der auf ganze Zahlen gerundeten Prozentwerte ist auf Rundungseffekte zurückzuführen. Das Ergebnis beträgt 100%.

Tabelle 30: Anbietergruppen der Weiterbildungsaktivitäten nach Weiterbildungssektoren

(Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung auf. Die zentralen Unterschiede werden im Folgenden stichpunktartig wiedergegeben:

- Der Bereich *betrieblicher Weiterbildung* wird überwiegend von den Arbeitgebern mit Eigenangebot (39%) und anderen Firmen (23%) ausgerichtet. Insgesamt führen sie knapp zwei Drittel der Angebote durch (62%). Die Anbietergruppe der Weiterbildungseinrichtungen ist immerhin mit einem Marktanteil von gut einem Viertel (26%) vertreten.
- Der nicht-berufsbezogene Weiterbildungstyp wird vor allem von Weiterbildungseinrichtungen (46%) und Einzelpersonen/sonstigen privaten Anbietern (26%) beherrscht. Gemeinsam übernehmen sie einen Marktanteil von immerhin 71 Prozent. Nicht-berufsbezogene Weiterbildung ist dadurch definiert, dass die Befragten angeben, sie hätten nicht aus beruflichen Gründen, sondern „eher aus persönlichem Interesse“ teilgenommen. Es ist insofern nicht verwunderlich, dass die Marktanteile der Arbeitgeber (aufgerundet 1%) und anderer Firmen (6%) gering ausfallen. Vielmehr stellt sich die Frage, warum sie in diesem Segment überhaupt Angebote unterbreiten. Im Falle der internen Arbeitgeberangebote wurden z.B. „Fahrstunden“

und „Sport“ als Themen der Weiterbildungsaktivitäten genannt; im Falle von anderen Firmen überwiegend Sprachkurse, Fahrstunden und PC-Kurse. Inhaltlich ist dies insofern plausibel, als hier offenbar keine Aktivitäten mit konkretem innerbetrieblichen Interesse verfolgt werden.

- Die Anbieterstruktur des individuellen berufsbezogenen Weiterbildungssektors ist dagegen erwartungsgemäß heterogen. Vor allem die Weiterbildungseinrichtungen (39%) und Einzelpersonen/sonstigen privaten Anbieter (11%) führen einen recht hohen Anteil der Weiterbildungsaktivitäten durch. Die Arbeitgeber (14%) und die anderen Firmen (15%) übernehmen in diesem Segment mit insgesamt 29 Prozent einen recht hohen Marktanteil.⁶² Bemerkenswert ist mit 7 Prozent der überdurchschnittliche Anteil der Weiterbildungsaktivitäten, der in Hochschulen stattfindet. Die heterogene Anbieterstruktur geht demnach

⁶² Wie bereits erwähnt, bedarf der vergleichsweise hohe Anteilswert des Eigenangebots von Arbeitgebern hinsichtlich der Sektorzuordnung wahrscheinlich einer Neubewertung. Die entsprechenden Aktivitäten müssten inhaltlich zumindest teilweise dem betrieblichen Weiterbildungsbereich zugerechnet werden.

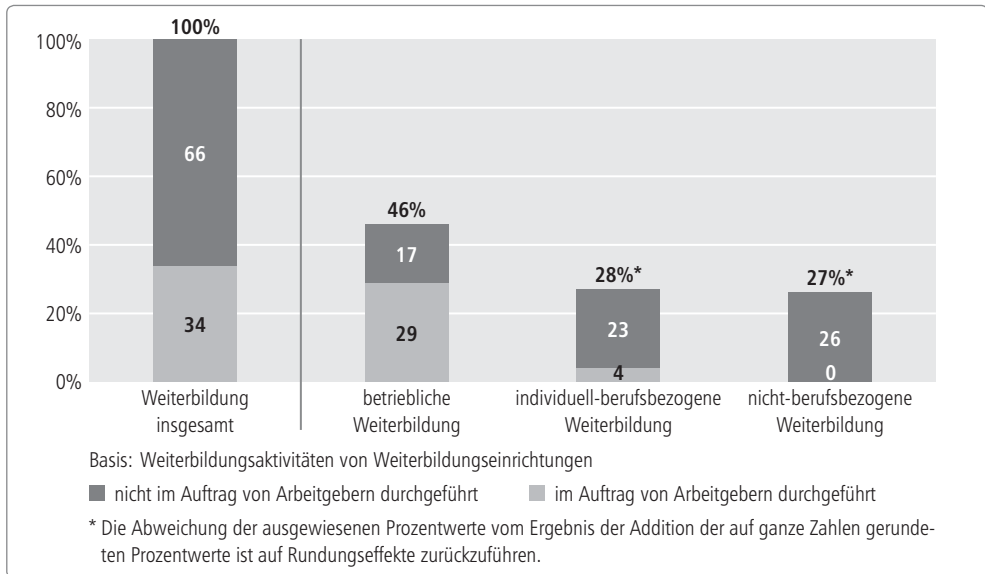


Abbildung 22: Weiterbildungseinrichtungen als Unterauftragnehmer der Arbeitgeber
(Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

mit den heterogenen Anforderungen, die häufig an die Aktivitäten im Bereich der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung geknüpft werden, einher (vgl. Kap. 7). Die unterschiedlichen Ziele, die mit Weiterbildungsaktivitäten dieses Typs verbunden werden, wie (Wieder-)Eintritt in das Erwerbsleben, beruflicher Aufstieg oder berufliche Anpassung, hängen dabei häufig mit dem jeweiligen Berufsstatus des Teilnehmenden zusammen.

Weiterbildungseinrichtungen

Die oben dargestellten Ergebnisse zeigen, dass Weiterbildungseinrichtungen im Bereich nicht-berufsbezogener Weiterbildung eine recht starke Position am Markt einnehmen (46%), aber auch ihre Positionen im Bereich der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung mit 39 Prozent und der betrieblichen Weiterbildung mit 26 Prozent nicht schlecht ausfallen. Eine andere Perspektive wird eingenommen mit der Frage, wie sich die Angebote der Weiterbildungseinrichtungen auf die drei Weiterbildungstypen verteilen. Abbildung 22 zeigt ein bemerkenswertes Ergebnis: Knapp die Hälfte aller von Weiterbildungseinrichtungen angebotenen Aktivitäten sind dem Bereich der betrieblichen Weiterbildung zugeordnet (46%) und

jeweils gut ein Viertel den beiden nicht-betrieblichen (27% bzw. 28%). Wenngleich also Weiterbildungseinrichtungen im Bereich der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung eine recht starke Position einnehmen, ist immerhin knapp die Hälfte ihres Angebots auf die betriebliche Weiterbildung ausgerichtet. Weiterbildungseinrichtungen haben sich demnach den Markt der betrieblichen Weiterbildung längst erschlossen und hinsichtlich ihres eigenen Angebotsportfolios offenbar auch in maßgeblicher Weise.

Anbietergruppen nach Weiterbildungsvolumen

Bisher wurden die Anbieterstrukturen auf Ebene der Weiterbildungsaktivitäten dargestellt. Betrachtet man dagegen die Anbieterstruktur auf Basis der für die Weiterbildungsaktivitäten aufgewendeten Stunden, zeigt sich ein etwas anderes Bild. Tabelle 31 zeigt die Ergebnisse für alle Weiterbildungsaktivitäten insgesamt und getrennt nach den drei Weiterbildungssektoren, berechnet nach den jeweiligen Anteilswerten am Weiterbildungsvolumen.⁶³

63 Detaillierte Informationen zum Weiterbildungsvolumen enthält Kapitel 3.

Anbieter der Weiterbildungsaktivität	Weiterbildung insgesamt	betriebliche Weiterbildung	individuelle berufsbezogene Weiterbildung	nicht-berufsbezogene Weiterbildung
Weiterbildungseinrichtungen	48%	32%	59%	49%
Arbeitgeber	12%	38%	2%	0%
eine andere Firma	10%	18%	9%	2%
Einzelperson/sonstiger private Anbieter	9%	2%	4%	22%
Hochschule	6%	3%	10%	3%
andere öffentliche Einrichtungen	2%	1%	3%	1%
gemeinnützige Verbände, Wohlfahrt	1%	1%	0%	2%
Schule	1%	0%	2%	0%
sonstige Verbände/Vereine	1%	1%	1%	2%
Kammern, Berufsverbände	0%	0%	0%	0%
Gewerkschaften, Genossenschaften	0%	0%	0%	0%
Sonstige	6%	1%	6%	11%
weiß nicht/keine Angabe	4%	1%	3%	8%
Gesamt	100%	100% ¹⁾	100% ¹⁾	100%
Anteilswert am Gesamtvolumen in %	100%	30%	41%	29%

Basis: Weiterbildungsvolumen (für Weiterbildung aufgewendete Zeit in Stunden)

¹⁾ Die Abweichung von 100% bei Addition der auf ganze Zahlen gerundeten Prozentwerte ist auf Rundungseffekte zurückzuführen. Das Ergebnis beträgt 100%.

Tabelle 31: Weiterbildungsaktivitäten nach Anbietergruppen berechnet auf Basis des Weiterbildungsvolumens insgesamt und getrennt nach Weiterbildungssektoren (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

Die Rangfolge nach Anteilswerten am Weiterbildungsvolumen fällt getrennt nach Anbietergruppen anders aus als nach Aktivitäten: Immerhin 48 Prozent des Weiterbildungsvolumens entfallen auf die Weiterbildungseinrichtungen. Erst mit deutlichem Abstand folgen die Arbeitgeber (12%), andere Firmen (10%) und Einzelpersonen/sonstige private Anbieter (9%).

Getrennt nach den Weiterbildungssektoren zeigen sich folgende Ergebnisse:

- Im Bereich der betrieblichen Weiterbildung, der durch vergleichsweise viele, aber kurze Weiterbildungsaktivitäten gekennzeichnet ist (vgl. Kap. 3), stehen die Arbeitgeber mit Eigenangebot an erster Stelle (38%), gefolgt von Weiterbildungseinrichtungen (32%) und anderen Firmen (18%). In Relation zur angebotenen Zahl von Weiterbildungsaktivitäten gesetzt, heißt das, dass andere Firmen im Durchschnitt vergleichsweise kurze bzw. wenig zeitintensive und Weiterbildungseinrichtungen dagegen vergleichsweise lange bzw. eher zeitintensive Aktivitäten in diesem Segment anbieten: Durchschnittlich werden für eine be-

triebliche Weiterbildungsaktivität, die von anderen Firmen durchgeführt wird, 20 Stunden aufgewendet und für eine im Angebot von Arbeitgebern in Eigenregie 25 Stunden. Für eine von Weiterbildungseinrichtungen durchgeführte Aktivität fällt mit 31 Stunden durchschnittlich mehr Unterrichtszeit an.

- Der nicht-berufsbezogene Weiterbildungssektor wird auch bezüglich des Weiterbildungsvolumens von Weiterbildungseinrichtungen (49%) und Einzelpersonen/sonstigen privaten Anbietern (22%) angeführt.
- Die Verschiebung der Marktanteile, nun gemessen am Weiterbildungsvolumen, ist im Bereich der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung, charakterisiert durch verhältnismäßig zeitintensive Aktivitäten, besonders auffällig: Weiterbildungseinrichtungen sind auf dieser Grundlage eindeutig an der Spitze (59%). Mit starkem Abstand folgen die Hochschulen (10%) und Einzelpersonen/sonstige private Anbieter (9%). Das bedeutet, dass im Bereich der individuellen

berufsbezogenen Weiterbildung die Angebote der Arbeitgeber, der Einzelpersonen/sonstigen privaten Anbieter und der anderen Firmen vergleichsweise wenig Unterrichtszeit beanspruchen. Weiterbildungseinrichtungen mit durchschnittlich 131 Stunden pro Aktivität und Hochschulen mit durchschnittlich 136 Stunden pro Aktivität bieten dagegen vergleichsweise zeitintensive Aktivitäten an. Dies dürfte vor allem mit den besonders zeitaufwendigen Maßnahmen in Zusammenhang stehen, die in Verbindung mit Arbeitslosigkeit, Zuwanderung, aber auch Umschulung bzw. Ausbildung durchgeführt werden. Diese (Förder-)Maßnahmen sind inhaltlich nahezu ausschließlich dem Bereich der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung zugeordnet, sofern es sich bei ihnen um Weiterbildungsaktivitäten handelt.

Die drei Weiterbildungsbereiche weisen demnach deutliche Unterschiede in ihren Anbieterstrukturen auf. Bemerkenswert ist, dass innerhalb der verschiedenen Anbietergruppen offenbar die Weiterbildungsangebote hinsichtlich ihrer Unterrichtszeit an die Weiterbildungssektoren angepasst werden. Weiterbildungseinrichtungen bieten z.B. im Bereich der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung eher zeitintensive Aktivitäten an (durchschnittlich 131 Stunden pro Aktivität) und im Bereich der betrieblichen Weiterbildung eher kürzere (durchschnittlich 31 Stunden pro Aktivität).

5.4 Trägergruppen der Weiterbildungseinrichtungen

In einem letzten Schritt werden die Trägergruppen der Weiterbildungseinrichtungen betrachtet.⁶⁴ Basis

64 In Kapitel 5.1 wurden die Trägergruppen bereits kurz vorgestellt, verbunden mit dem Hinweis, dass wir die Systematik im Falle der Kategorie „Volkshochschulen“ absichtlich gebrochen haben, um über diesen wichtigen Weiterbildungsanbieter Informationen vorlegen zu können. Die Zuordnung der Weiterbildungsaktivitäten erfolgte bei den Trägergruppen deutlich häufiger auf Grundlage offener Nennungen als bei den Anbietergruppen. Dies ist insofern nicht überraschend, als Teilnehmende an Weiterbildung häufiger die Einrichtung, in der sie eine Aktivität besucht haben, benennen können als den dahinter stehenden Träger.

der folgenden Analysen sind Weiterbildungsaktivitäten, die von der Anbietergruppe der Weiterbildungseinrichtungen durchgeführt werden (vgl. Kap. 5.3). Die Weiterbildungseinrichtungen bieten, noch einmal zur Erinnerung, 33 Prozent aller Weiterbildungsaktivitäten an, in denen 48 Prozent der insgesamt für Weiterbildung aufgewendeten Zeit unterrichtet werden. „Einzelpersonen“ (s. „Eingangsfraße“) gehen nicht in diese Betrachtung ein, denn sie gehören nicht den Weiterbildungseinrichtungen an.⁶⁵

Vorwegnehmend sei an dieser Stelle zudem auf die besondere Anbietergruppe der *Volkshochschulen* eingegangen, die hier bewusst unter den Trägergruppen separat aufgeführt wurde. Sie bieten knapp ein Fünftel der Aktivitäten von Weiterbildungseinrichtungen an (18%). Das entspricht einem Marktanteil von 6 Prozent bezogen auf alle Weiterbildungsaktivitäten. Wie in Kapitel 2.1 erwähnt, entsprechen die im AES gemessenen Aktivitäten nicht exakt den Belegungen, die in der Volkshochschul-Statistik ausgewiesen werden. Während die Volkshochschul-Statistik im Falle z.B. eines Englischkurses einer Person über ein Jahr bzw. zweier Semester zwei Belegungen ausweisen würde, ist anzunehmen, dass Befragungspersonen im AES eher eine Aktivität mit der Dauer eines Jahres angeben würden. Insofern zeichnet der AES ein etwas anderes Bild als die Volkshochschul-Statistik (mit einem höheren Stundenvolumen pro Aktivität, aber einer geringeren Zahl von Aktivitäten). Hochgerechnet weist der AES rund 2,7 Mio. Weiterbildungsaktivitäten von Volkshochschulen aus, mit einer durchschnittlichen Unterrichtszeit von 71 Stunden pro Aktivität. Die Volkshochschul-Statistik dokumentiert dagegen 9,2 Mio. Belegungen mit 15,6 Mio. Unterrichtsstunden (vgl. Huntemann/Weiß 2010, S. 5), also mit einer sehr viel geringeren Durchschnittszeit pro Belegung. Dieses Ergebnis führt *per saldo* dazu, dass der AES zwar eine deutlich geringere Belegungszahl, aber eine etwas höhere Zahl des Weiterbildungsvolumens für Volkshochschulen ausweist.

65 Inhaltlich muss offenbleiben, ob die Weiterbildungsaktivitäten (bezogen auf alle Weiterbildungsaktivitäten 10%) auf Grundlage ihres Selbstverständnisses als hauptberufliche/r „Weiterbildner/in“ erfolgte.

Trägergruppen nach Aktivitäten von Weiterbildungseinrichtungen

Es geht hier um die Frage, welche Trägergruppen von Weiterbildung welche Marktanteile getrennt nach Weiterbildungsbereichen übernehmen. Tabelle 32 zeigt die Ergebnisse.

- Im Bereich der betrieblichen Weiterbildung liegen die Weiterbildungsaktivitäten überwiegend in Trägerschaft von Einrichtungen der Wirtschaft (43%) und privaten Anbietern (33%). Die Volkshochschulen bieten aber immerhin 3 Prozent der betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten von Weiterbildungseinrichtungen an.⁶⁶
- Der Gegenpol zu den Trägerstrukturen der betrieblichen Weiterbildung findet sich wiederum in der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung. In diesem Bereich wird gut die Hälfte der Weiterbildungsaktivitäten von Weiterbildungseinrichtungen durch die Volkshochschulen angeboten (51%). Dies ist insofern plausibel, als das Angebot der Volkshochschulen überwiegend der klassischen Form von Erwachsenenbildung entspricht. Mit deutlichem Abstand in der Rangreihe der Trägergruppen folgen die privaten Anbieter (20%), die kirchlichen Einrichtungen (9%) und die kulturellen/wissenschaftlichen Einrichtungen (8%). Die Einrichtungen der Wirtschaft, die der Gewerkschaften und die der politischen Parteien/Stiftungen übernehmen in diesem Sektor vergleichsweise geringe Anteile von jeweils höchstens 5 Prozent.

⁶⁶ Das spiegelt sich auch im Eigenverständnis der Volkshochschulen wider: „Volkshochschulen vermitteln mehr denn je Allgemeinbildung“ (DVV 2011, S. 19). Dass Allgemeinbildung aus Sicht der Befragten nicht nur aus „privatem Interesse“ erfolgt und damit der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung zugeordnet wird, zeigt der AES. Die Weiterbildungsaktivitäten im Angebot der Volkshochschulen gehen zwar überwiegend auf die nicht-berufsbezogene Weiterbildung zurück (74%), zu einem nennenswerten Teil aber auch auf die individuelle berufsbezogene (19%) und die betriebliche Weiterbildung (7%). Die Anteilswerte am Weiterbildungsvolumen zeigen dies noch etwas deutlicher (nicht-berufsbezogene Weiterbildung: 72%, individuelle berufsbezogene Weiterbildung 25% und betriebliche Weiterbildung 3%).

- Der Bereich der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung ist auch in der Trägerlandschaft durch vergleichsweise heterogene Strukturen gekennzeichnet. Zwar übernehmen die Einrichtungen der Wirtschaft mit 43 Prozent einen vergleichsweise hohen Anteil der Weiterbildungsaktivitäten von Weiterbildungseinrichtungen, aber auch die privaten Anbieter (17%), die kulturellen/wissenschaftlichen Einrichtungen (16%) und die Volkshochschulen (13%) richten einen recht hohen Anteil des Weiterbildungsangebots aus.

Trägergruppen nach Weiterbildungsvolumen

Erneut folgt die Betrachtung nach den Anteilswerten am Weiterbildungsvolumen der Weiterbildungseinrichtungen getrennt nach Trägergruppen und Weiterbildungstypen. Tabelle 33 zeigt die Ergebnisse.

Das Weiterbildungsvolumen verteilt sich bei ausschließlicher Betrachtung von Aktivitäten von Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Tab. 32) in etwas anderer Relation auf die Weiterbildungssektoren als bei Betrachtung aller Aktivitäten (vgl. Tab. 31 im vorherigen Abschnitt): Das Angebot von Weiterbildungseinrichtungen konzentriert sich bezogen auf das Weiterbildungsvolumen weniger auf den Bereich der betrieblichen Weiterbildung (20%; zum Vergleich bezogen auf alle Aktivitäten: 30%); dafür stärker auf den Bereich der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung (51%; zum Vergleich bezogen auf alle Aktivitäten: 41%).

Wiederum getrennt nach den Weiterbildungssektoren zeigen sich für die Trägergruppen folgende Ergebnisse:

- Der überwiegende Teil des für betriebliche Weiterbildung von Weiterbildungseinrichtungen aufgewendeten Volumens entfällt auf die Einrichtungen der Wirtschaft (53%). Darauf folgt mit Abstand die Trägergruppe der privaten Anbieter (25%). Die Gruppe der Einrichtungen der Wirtschaft verantwortet wiederum durchschnittlich etwas zeitintensivere Aktivitäten (durchschnittlich 38 Stunden pro Aktivität) als die der privaten Anbieter (durchschnittlich 23 Stunden pro Aktivität).
- Im Bereich der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung entfällt fast die Hälfte des Weiterbildungs-

Trägergruppen	Weiterbildung insgesamt	betriebliche Weiterbildung	individuelle berufsbezogene Weiterbildung	nicht-berufsbezogene Weiterbildung
Einrichtung der Wirtschaft	33%	43%	43%	5%
privater Anbieter	25%	33%	17%	20%
Volkshochschule ²⁾	18%	3%	13%	51%
kulturelle/wissenschaftliche Einrichtung	11%	9%	16%	8%
religiöse/kirchliche Einrichtung	5%	4%	3%	9%
Einrichtung der Gewerkschaften	4%	4%	5%	1%
Einrichtung einer politische Partei/Stiftung	1%	0%	–	3%
sonstige Einrichtungen	3%	3%	4%	4%
Gesamt	100%	100% ¹⁾	100% ¹⁾	100% ¹⁾
Anteilswert <i>Teilnahmefälle</i> in %	100%	46%	28%	27%

Basis: Weiterbildungsaktivitäten, die von Weiterbildungseinrichtungen angeboten wurden

¹⁾ Die Abweichung von 100% bei Addition der auf ganze Zahlen gerundeten Prozentwerte ist auf Rundungseffekte zurückzuführen. Das Ergebnis beträgt 100%.

²⁾ Volkshochschulen, i.d.R. in kommunaler Trägerschaft, werden – wenngleich sie eine Anbietergruppe sind – aus inhaltlichen Gründen in die Klassifikation nach Trägergruppen aufgenommen (genauer vgl. Kapitel 5.1).

Tabelle 32: Trägergruppen der Weiterbildungsaktivitäten von Weiterbildungseinrichtungen insgesamt und getrennt nach Weiterbildungssektoren (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

Trägergruppen	Weiterbildung insgesamt	betriebliche Weiterbildung	individuelle berufsbezogene Weiterbildung	nicht-berufsbezogene Weiterbildung
Einrichtung der Wirtschaft	40%	53%	48%	17%
Volkshochschule	19%	3%	10%	48%
privater Anbieter	18%	25%	17%	16%
kulturelle/wissenschaftliche Einrichtung	13%	8%	16%	12%
Einrichtung der Gewerkschaften	3%	4%	4%	1%
religiöse/kirchliche Einrichtung	3%	2%	3%	3%
Einrichtung einer politische Partei/Stiftung	0%	0%	–	1%
sonstige Einrichtungen	4%	6%	2%	4%
Gesamt	100% ¹⁾	100% ¹⁾	100%	100% ¹⁾
Anteilswert <i>am Gesamtvolumen</i> in %	100% ¹⁾	20%	51%	30%

Basis: Weiterbildungsaktivitäten, die von Weiterbildungseinrichtungen angeboten wurden

¹⁾ Die Abweichung von 100% bei Addition der auf ganze Zahlen gerundeten Prozentwerte ist auf Rundungseffekte zurückzuführen. Das Ergebnis beträgt 100%.

Tabelle 33: Trägergruppen der Weiterbildungsaktivitäten von Weiterbildungseinrichtungen nach Volumen (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

volumens der Weiterbildungseinrichtungen auf die Anbietergruppe der Volkshochschulen (48%). Darauf folgen mit Abstand die Einrichtungen der Wirtschaft (17%), die privaten Anbieter (16%) und die kulturellen/wissenschaftlichen Einrichtungen (12%).

- Die Anteilswerte am Weiterbildungsvolumen fallen im Bereich der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung mit zwei Ausnahmen so hoch aus wie berechnet nach Weiterbildungsaktivitäten von Weiterbildungseinrichtungen. An erster Stelle rangiert die Trägergruppe der Einrichtungen der

Wirtschaft (43%). Darauf folgen mit Abstand die privaten Anbieter (17%), die kulturellen/wissenschaftlichen Einrichtungen (16%) und die Anbietergruppe der Volkshochschulen (13%). Hierbei sind die Angebote der Trägergruppe der Einrichtungen der Wirtschaft wiederum überdurchschnittlich zeitintensiv (durchschnittlich 147 Stunden pro Aktivität) und die der Volkshochschulen weniger (durchschnittlich 100 Stunden je Weiterbildungsaktivität). Kennzeichnend ist demnach auch hier die hohe Bedeutung der Programme zur (Re-)Integration in den Arbeitsmarkt, die überwiegend bei den Einrichtungen der Wirtschaft erfolgen dürften.

Auch bei den Trägergruppen zeigt sich hinsichtlich der Weiterbildungsangebote eine gewisse Anpassung an die sektorspezifischen Bedarfe im Zusammenhang mit den aufgewendeten Unterrichtszeiten. Im betrieblichen Weiterbildungssegment, bezogen auf die Aktivitäten von Weiterbildungseinrichtungen, werden eher kürzere Maßnahmen angeboten (durchschnittlich 31 Stunden je Aktivität) und im Bereich der individuellen berufsbezogenen Weiterbildungsangebote von Weiterbildungseinrichtungen vergleichsweise lange (durchschnittlich 131 Stunden je Weiterbildungsaktivität). Besonders zeitintensive Veranstaltungen finden sich dabei unter den Angeboten der Einrichtungen der Wirtschaft im Bereich der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung.

Zentrale Ergebnisse zu Anbietern auf dem Weiterbildungsmarkt

Arbeitgeber bieten insgesamt rund zwei Fünftel der Weiterbildungsaktivitäten an (41%). Sie vergeben wiederum rund zwei Fünftel des eigenen Weiterbildungsangebots zur Durchführung an externe Anbieter.

Arbeitgeber mit Eigenangebot oder zusammen mit anderen Firmen und Weiterbildungseinrichtungen führen insgesamt rund drei Viertel des gesamten Weiterbildungsangebots in der Bundesrepublik durch. Marktführer im Bereich der betrieblichen Weiterbildung sind die Arbeitgeber mit Eigenangebot, im Bereich der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung sind es dagegen die Weiterbildungseinrichtungen. Im Bereich der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung ist die vergleichsweise starke Heterogenität, die für diesen Bereich charakteristisch ist, auch in der Anbieterstruktur zu erkennen.

Weiterbildungseinrichtungen haben längst den Markt betrieblicher Weiterbildung in das eigene Angebotsportfolio übernommen: Knapp die Hälfte ihres Weiterbildungsangebots (46%) ist auf den Markt der betrieblichen Weiterbildung abgestellt. Die institutionelle Struktur zeigt hingegen eine etwas andere Gemengelage, wenn sie auf Ebene des Weiterbildungsvolumens betrachtet wird. Zentral ist, dass Arbeitgeber einen geringeren und Weiterbildungseinrichtungen, insbesondere im individuellen berufsbezogenen Weiterbildungsbereich, einen höheren Marktanteilswert zugewiesen bekommen als auf der Ebene der Teilnahmefälle.

Innerhalb der verschiedenen Anbietergruppen werden offenbar die Weiterbildungsangebote hinsichtlich ihrer Unterrichtszeit an die Weiterbildungssektoren angepasst. Weiterbildungseinrichtungen bieten z.B. im Bereich der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung eher zeitintensive Aktivitäten an und im Bereich der betrieblichen Weiterbildung eher kürzere.

6. Sektor „Betriebliche Weiterbildung“

6.1 AES und CVTS als sich ergänzende Datenquellen

„Unternehmen stellen für die berufliche Weiterbildung in den meisten hochentwickelten Gesellschaften den wichtigsten institutionellen Trägerbereich dar,“ betont der Nationale Bildungsbericht 2010 und weist zugleich auf die „Doppelperspektive“ hin, in der betriebliche Weiterbildungsangebote zu sehen sind:

Sie sind zum einen Ausdruck der strategischen Optionen von Unternehmen zur Deckung von manifestem und erwartetem Qualifikationsbedarf, zum anderen stellen sie für die Beschäftigten Gelegenheiten zur Sicherung ihrer Qualifikation und zur Verbesserung ihrer beruflichen Entwicklungschancen dar (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 142).

Dieser Doppelperspektive entsprechend gibt es im System der europäischen Statistik zwei themenspezifische Erhebungen zur Weiterbildung:

- den *Continuing Vocational Training Survey* (CVTS), der auf Basis einer Unternehmensbefragung die betriebliche Weiterbildung darstellt, zuletzt als CVTS 3 mit Referenzjahr 2005 (für Deutschland vgl. Statistisches Bundesamt 2008; Behringer/Käpplinger/Pätzold 2009).
- den *Adult Education Survey* (AES), der auf Basis einer Bevölkerungsbefragung die Weiterbildungsteilnahme und andere Lernformen Erwachsener erfasst.

Zwischen beiden Datenquellen ist eine Synchronisierung und Aufgabenteilung angestrebt, die die Stärken des jeweiligen methodischen Vorgehens nutzt, aber auch Querverbindungen möglich macht. Beide Erhebungen sollen europaweit einmal alle fünf Jahre stattfinden, wobei der nächste Erhebungszeitpunkt für beide im Zeitraum 2011–2012 liegen wird.

Im AES kann die betriebliche Weiterbildung als ein Typ von Weiterbildung bzw. als ein Sektor innerhalb des Gesamtbereichs der Weiterbildung abgegrenzt werden (vgl. oben Kap. 2.3). Dies ist die inhaltliche Brücke für Vergleiche mit den unternehmensbezogenen Daten des CVTS. Auch der CVTS liefert Quoten der Weiterbildungsbeteiligung, bezogen auf die Beschäftigten der befragten Unternehmen. Allerdings handelt es sich hier immer um aggregierte Größen, d.h. die Relation der vom Unternehmen angegebenen Zahl von Weiterbildungsteilnehmenden im jeweiligen Bezugsjahr zur Gesamtzahl der Beschäftigten.⁶⁷

Die AES-Daten zur betrieblichen Weiterbildung können CVTS-gestützte Ergebnisse um wichtige Gesichtspunkte ergänzen und erweitern:

- *Einbeziehung aller Beschäftigtengruppen*
Untersuchungsgruppe des CVTS sind Unternehmen ab zehn Beschäftigten. Der Öffentliche Dienst und das Bildungswesen waren bisher ausgeschlossen, sollen künftig aber einbezogen werden.⁶⁸ Der kleinbetriebliche Bereich wird weiterhin nur im AES repräsentiert.
- *Beteiligung verschiedener Beschäftigtengruppen an betrieblicher Weiterbildung*
In Unternehmensbefragungen ist es schwierig, die Weiterbildungsteilnahme nach Beschäftigtengruppen zu differenzieren. Im CVTS 2005 wurden von den befragten Unternehmen noch getrennte Angaben für drei Altersgruppen und für Männer und Frauen verlangt; künftig wird dies auf die Unter-

⁶⁷ Der in Kapitel 2.1 behandelte Unterschied zwischen „Teilnahmefällen“ und „Weiterbildungsteilnehmern“, d.h. *Personen*, die im Laufe eines Jahres einmal oder ggf. *mehrmals* an Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen haben, spielt auch an dieser Stelle eine Rolle. Wie die Unternehmen in ihrer internen Zählung bzw. Schätzung von Teilnehmenden für die Beantwortung des CVTS-Fragebogens verfahren, bleibt unklar.

⁶⁸ Ausgeschlossen sind auch künftig die NACE-Kategorien A (Land- und Forstwirtschaft), O (sonstige Dienstleistungen), P (private Haushalte).

scheidung zwischen Männern und Frauen begrenzt sein. Demgegenüber kann der AES als personenbezogene Befragung die Einbeziehung unterschiedlicher Beschäftigtengruppen in die betriebliche Weiterbildung unter vielfältigen Aspekten analysieren, nicht zuletzt auch nach Qualitätsmerkmalen.

o *Vielfalt und Bandbreite in der Organisation der betrieblichen Weiterbildung*

Datengrundlage zu Kursangeboten und Kursteilnehmenden im CVTS sind Aggregatzahlen auf Unternehmensebene, aus denen Durchschnittswerte berechnet werden. Dahinter steht, wie zu vermuten ist, eine größere Heterogenität in der Ausgestaltung betrieblicher Bildungsangebote (vgl. BIBB/IES/IW 1998; Lenske/Werner 2009, S. 4ff.), beispielsweise Maßnahmen kurzer und längerer Dauer. Im AES handelt es sich demgegenüber um Individualdaten, die geeignet sind, auch die Vielfalt und Bandbreite in den Formen betrieblicher Weiterbildung sichtbar zu machen.⁶⁹

Nach den jüngsten verfügbaren CVTS-Daten für Deutschland haben 30 Prozent der Beschäftigten im Jahr 2005 an Lehrveranstaltungen der betrieblichen Weiterbildung (Kurse, Seminare) teilgenommen.⁷⁰ Hinzuzurechnen sind noch die Beschäftigten, die nur an anderen Formen der betrieblichen Weiterbildung teilgenommen haben (z.B. Unterweisungen am Arbeitsplatz).⁷¹ Der AES 2007 weist für den

69 Einen Schritt in diese Richtung wurde kürzlich auch auf CVTS-Basis gemacht, um Lernformangebote der Unternehmen zu analysieren (Behringer/Käpplinger 2011).

70 Der Nationale Bildungsbericht 2010 stellt die Ergebnisse genauer dar, mit Aufgliederung nach Altersgruppen, Geschlecht und Wirtschaftszweigen sowie im internationalen Vergleich (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, Tabellen G3-4A und -5A).

71 Insgesamt sind es damit 39 Prozent. Allerdings sind die „anderen“ im CVTS erfragten Formen sehr weit gefasst. Dazu gehören: geplante Phasen der Weiterbildung am Arbeitsplatz; geplante Weiterbildung durch Job-Rotation, Austauschprogramme, Abordnungen, Studienbesuche; geplante Weiterbildung durch Teilnahme an Lern- und Qualitätszirkeln, geplante Weiterbildung durch selbstgesteuertes Lernen, Besuch von Informationsveranstaltungen. Vermutlich werden nicht alle diese Formen durch die im AES verwendeten Kategorien erfasst.

entsprechend abgegrenzten Personenkreis eine Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung von 41 Prozent aus. Damit liegen beide Erhebungen im Ergebnis relativ dicht beieinander (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 80).

Im AES 2010 wurde die empirische Abgrenzung von „betrieblicher Weiterbildung“ leicht modifiziert, und zwar im Sinne einer Harmonisierung mit dem CVTS (vgl. Kap. 2.3). Maßgebliches Kriterium ist die Finanzierung der Bildungsmaßnahme durch den Arbeitgeber, wobei die Durchführung innerhalb der Arbeitszeit implizit als Finanzierung durch den Arbeitgeber gilt. Die erreichte Lösung kann als weitgehend befriedigend gelten. Gleichwohl gibt es Einzelaspekte der definitorischen Abgrenzung, die inhaltlich interessante Punkte aufwerfen und daher kurz diskutiert werden sollen.

6.2 Unschärfezonen in der Abgrenzung von „betrieblicher Weiterbildung“

Betriebliche Weiterbildung in der Freizeit?

Im deutschen AES gilt eine Weiterbildungsaktivität dann als „betrieblich“, wenn sie nach Aussage der Teilnehmenden „ganz oder überwiegend während der bezahlten Arbeitszeit“ stattfindet. Wenn sie gar nicht oder nur „zum kleineren Teil“ innerhalb der Arbeitszeit stattfindet, wird sie als „betriebliche Weiterbildung“ nur dann klassifiziert, wenn das Zusatzkriterium der betrieblichen Finanzierung gegeben ist.

Nun wird von Beobachtern (z.B. Döring/Freiling 2008, S. 80) darauf hingewiesen, dass es eine zunehmende Praxis der Unternehmen sei, betriebliche Weiterbildungsveranstaltungen außerhalb der Arbeitszeit anzusetzen. Das wäre zum Beispiel ein Wochenendseminar, das den Teilnehmenden nicht oder nur teilweise als Arbeitszeit angerechnet wird. Zweifellos gibt es dies (vorwiegend vermutlich im oberen Qualifikationsbereich, in dem unbezahlte Mehrarbeit oft ohnehin verlangt wird). Die Frage ist, wie weit diese Praxis quantitativ verbreitet ist und ob ein entsprechender Trend mit den vorhandenen Frageninstrumenten des AES dokumentiert werden könnte.

Weiterbildungsaktivitäten, bei deren Beginn die Teilnehmenden erwerbstätig waren, fanden nach Auskunft der Befragten zu 72 Prozent innerhalb der Arbeitszeit statt, darunter 66 Prozent „ganz“, 4 Prozent „überwiegend“ und 2 Prozent „zum kleineren Teil“. Ein „Sharing“ von aufgewendeter Weiterbildungszeit zwischen Arbeitgeber und Beschäftigten scheint demnach vorzukommen, jedoch nur in seltenen Fällen. Sofern die Aktivität zumindest „überwiegend“ in der Arbeitszeit stattfand, wird sie als „betrieblich“ eingestuft. Als unscharfe Randzone verbleiben nur die 2 Prozent, die „zum kleineren Teil“ in der Arbeitszeit stattfanden. Von diesen wird ein Teil dann noch über das Finanzierungskriterium als „betrieblich“ eingestuft – es verbleiben lediglich 1 Prozent in der Randzone. Dies ist von der Größenordnung her zu vernachlässigen.

Damit ist das Problem aber noch nicht ganz geklärt. Bei den Weiterbildungsaktivitäten von Erwerbstätigen, die außerhalb der Arbeitszeit stattfinden (28%), könnte es Veranstaltungen geben, die betrieblich organisiert sind, aber von unseren zwei Definitionskriterien für betriebliche Weiterbildung nicht erfasst werden – sie finden außerhalb der Arbeitszeit statt (Kriterium 1), und es entstehen für den Teilnehmenden keine Kosten für Teilnahme-/Prüfungsgebühren oder Lernmaterialien, die der Arbeitgeber hätte übernehmen können (Kriterium 2). Diese Aktivitäten sind in unserer Typologie daher dem Typ 2 zugeordnet, also der „individuellen berufsbezogenen Weiterbildung“.

Tatsächlich gibt es bei den Weiterbildungsaktivitäten, die hier als „individuell-berufsbezogen“ klassifiziert sind, eine erhebliche Zahl von Fällen, die nach Angabe der Befragungspersonen „vom Arbeitgeber angeboten“ wurden – was immer dies bedeutet, wenn die Maßnahme nicht in der Arbeitszeit durchgeführt wird und der Arbeitgeber keine Teilnahmekosten (sofern diese anfallen) übernimmt. Teilweise kann dies auf inkonsistentes Antwortverhalten der Befragten zurückzuführen sein. Teilweise kann es sich aber auch um Formen betrieblicher Weiterbildung handeln, die bisher noch nicht als solche erfasst sind (etwa Angebote, die nicht direkt arbeitsplatzbezogen sind, aber aus betriebsklimatischen Gründen platziert werden,

wie z.B. Sprachkurse, EDV-Kurse, in manchen Fällen sogar auch für Angehörige der Beschäftigten).

Wollte man die Angabe der Befragten, die Weiterbildung sei „vom Arbeitgeber angeboten“ worden, als zusätzliches (drittes) Definitionskriterium für „betriebliche Weiterbildung“ verwenden – wie es vorgeschlagen wurde –,⁷² so hätte dies durchaus nennenswerte Auswirkungen. Der Anteil der betrieblichen Weiterbildung an allen berichteten Weiterbildungsaktivitäten würde sich von bisher 59 Prozent auf 64 Prozent erhöhen. Entsprechend würde der Anteil der individuell-berufsbezogenen Weiterbildung von bisher 23 Prozent auf 18 Prozent zurückgehen.⁷³

Bildungsurlaub als betriebliche Weiterbildung?

Die Befragten haben nach eigener Angabe in 6 Prozent der berichteten Weiterbildungsaktivitäten „einen Anspruch auf Bildungsurlaub oder Bildungsfreistellung genutzt“.⁷⁴ In fast allen Fällen wird hier zugleich angegeben, die Aktivität sei innerhalb der bezahlten Arbeitszeit durchgeführt worden. Nach der Logik des Finanzierungskriteriums sind alle diese Fälle als „betriebliche Weiterbildung“ klassifiziert worden.

Man kann diskutieren, ob das sachgerecht ist. Der Anspruch auf Bildungsurlaub ist eigentlich gerade umgekehrt motiviert. Er soll den Beschäftigten die Möglichkeit eröffnen, unabhängig von eventuellen betrieblichen Qualifizierungsinteressen und -angeboten Weiterbildungschancen wahrzunehmen. Dabei können auch Qualifikationen erworben werden, die außerhalb der derzeitigen Beschäftigung verwertbar sind und insofern nicht unbedingt im Interesse des Arbeitgebers liegen. Es muss sich nicht einmal um berufliche Weiterbildung handeln, sondern kann

72 So vorgeschlagen in Behringer/Käpplinger/Moraal (2008, S. 72).

73 Zu den hier angesprochenen Fragen vgl. auch die Darstellungen in Kapitel 5 (Anbieter auf dem Markt der Weiterbildung) und Kapitel 7 (Sektor „Individuelle berufsbezogene Weiterbildung“).

74 Die Frage wurde nur an Teilnehmende gestellt, die zu Beginn der Weiterbildungsmaßnahme erwerbstätig waren. Bezogen auf diesen Personenkreis sind es 8 Prozent, die einen Anspruch auf Bildungsurlaub oder Freistellung genutzt haben.

auch sprachliche, politische oder kulturelle Weiterbildung sein.

Nach dieser Argumentation wären Weiterbildungsaktivitäten, die aufgrund eines Anspruchs auf Bildungsurlaub oder Bildungsfreistellung wahrgenommen werden, in Übereinstimmung mit der einschlägigen Fachliteratur nicht zur betrieblichen Weiterbildung zu rechnen. Auf der anderen Seite gibt es eine Vielfalt von Regelungen, die einen Anspruch der Arbeitnehmer auf Bildungsurlaub oder Bildungsfreistellung begründen. Das können Ländergesetze sein oder Tarifvereinbarungen, und sie können materiell unterschiedlich ausgestaltet sein (vgl. DIE 2008, S. 50ff.; Faulstich 2002; Faulstich 2008, S. 668ff.). In vielen Fällen sind Freistellungen zur Weiterbildung eindeutig im betrieblichen Interesse und würden vom Betrieb auch als eigene Aktivitäten deklariert. Darunter fallen z.B. zyklisch zu wiederholende Sicherheitsunterweisungen bei den Berufsgenossenschaften oder Betriebsräteschulungen. Im Ausnahmefall kann selbst eine Freistellung nach einem Landesgesetz zu einer betrieblichen Weiterbildung führen, wenn der Freigestellte eine berufliche Maßnahme besucht und die Kosten ganz oder teilweise vom Betrieb übernommen werden.

Wir haben es hier mit einem Grenzbereich zwischen betrieblicher Weiterbildung (Typ 1) und individuell-berufsbezogener Weiterbildung (Typ 2) zu tun, der quantitativ erhebliches Gewicht hat. Würde man ihn vollständig dem Typ der individuell-berufsbezogenen Weiterbildung zurechnen,⁷⁵ würde sich dessen Anteil an allen berichteten Weiterbildungsaktivitäten von bisher 23 Prozent auf 29 Prozent erhöhen, während der Anteil der betrieblichen Weiterbildung sich von bisher 59 Prozent auf 53 Prozent verringern würde.

Eine Entscheidung zu diesem Thema wird auch pragmatische Gesichtspunkte berücksichtigen müssen. Die Frage nach Inanspruchnahme von Bildungsurlaub oder -freistellung wird als Zusatzfrage im deutschen AES gestellt, ist aber nicht Teil des europäischen Fragenprogramms (schon weil es entsprechende Regelungen nicht in allen Ländern geben dürfte). Auf

75 In fast allen diesen Fällen wurden „berufliche Gründe“ für die Teilnahme genannt. Daher sind sie der individuell-berufsbezogenen Weiterbildung zuzuordnen.

europäischer Ebene kann dieses Kriterium bei der Abgrenzung von betrieblicher Weiterbildung daher nicht berücksichtigt werden. In Hinblick auf die erforderliche europäische Harmonisierung wird man in Deutschland wohl ebenso verfahren müssen.

6.3 Veranstaltungsformen und -themen in der betrieblichen Weiterbildung

Betriebliche Weiterbildung entfällt etwa zu gleichen Teilen auf drei Veranstaltungs- oder Lernformen:

- Am häufigsten sind *Kurzveranstaltungen*, also Vorträge, Schulungen, Seminare oder Workshops. Auf diese Form entfallen 39 Prozent der von den Teilnehmenden berichteten betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten. Dies deckt sich mit einem zu beobachtenden Trend zu immer kürzeren Veranstaltungsformaten (vgl. Gloger 2009).
- Auf *Kurse oder Lehrgänge* (länger als ein Tag) entfallen 31 Prozent der genannten Lernaktivitäten.
- Weitere 29 Prozent sind *Schulungen am Arbeitsplatz*, d.h. Unterweisungen oder Trainings durch Vorgesetzte, durch Kollegen/inn/en, durch Trainer/innen oder auch entsprechende Medien-Lernprogramme.

Dies sind im Interview vorgegebene Veranstaltungskategorien. Die Befragten selbst wählen zur Bezeichnung ihrer jeweiligen betrieblichen Weiterbildungsaktivität am häufigsten die Begriffe „Schulung“ (30%) oder „Seminar“ (27%), seltener den Begriff „Kurs“ (15%). Verwendet werden außerdem die Bezeichnungen „Einweisung“ (11%), „Training“ (7%) oder „Vortrag“ (5%).⁷⁶

76 Lernformen in der betrieblichen Weiterbildung können in unterschiedlichen Kategorisierungen erfasst werden, und das gezeichnete Bild hängt stark von diesen Kategorien ab. AES und CVTS sind in dieser Hinsicht nicht direkt vergleichbar. Der CVTS unterscheidet „Lehrveranstaltungen (intern/extern)“ und „andere Lernformen“ (fünf Unterkategorien). Auch die verwendeten Maßzahlen unterscheiden sich. Während die angegebenen Verteilungen im AES sich auf die Gesamtheit der individuell berichteten Weiterbildungsmaßnahmen beziehen, werden in den Analysen auf Basis des CVTS überwiegend Anteile der Unternehmen angegeben, in den nach eigener Aussage die jeweilige Lernform angeboten wird (vgl. Behringer/Käpplinger 2011 und Moraal/Lorig/Schreiber/Azeez 2011).

Wie aus den Bezeichnungen ersichtlich, ist betriebliche Weiterbildung überwiegend in kurzen Lern- oder Unterrichtsblöcken organisiert. Die Lern- oder Schulungseinheiten umfassen meist nur „einige Stunden“ (28%) oder „einen Tag“ (28%). Ein Drittel der berichteten Aktivitäten erstreckt sich über „mehrere Tage“ (33%), jede zehnte ist eine länger dauernde Maßnahme von mehreren Wochen oder Monaten (10%). Errechnet man einen Durchschnittswert der Unterrichtsstunden, so schlagen sich darin die längeren Maßnahmen relativ stark nieder. Während die Hälfte der Weiterbildungsmaßnahmen höchstens 8 Stunden beträgt (Medianwert), liegt der Mittelwert bei 25 Stunden.

Diese Werte beziehen sich auf die einzelnen Weiterbildungsaktivitäten, wie sie von den Teilnehmenden berichtet werden. Eine Person kann innerhalb eines Jahres an mehreren Qualifizierungsmaßnahmen dieser Art teilnehmen. Tatsächlich nennen die Teilnehmenden im Durchschnitt 2,0 betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen in den zurückliegenden zwölf Monaten. Bei vielen dieser Maßnahmen handelt es sich demnach nicht um eine einmalige Weiterbildungsaktivität, sondern um Teile eines breiter angelegten oder kontinuierlichen Qualifizierungsprogramms.

Die Maßnahmen werden teilweise betriebsintern durchgeführt, teilweise unter Hinzuziehung externer Weiterbildungsanbieter oder Trainer/in und teilweise in externen Bildungseinrichtungen oder von anderen Unternehmen, etwa Zulieferern neuer Maschinen oder Softwareprogramme etc. (Näheres hierzu vgl. Kap. 5).

Hauptsächliche Lernform ist nach Angabe der Befragten auch in der betrieblichen Weiterbildung der „Unterricht im Klassen- oder Seminarraum“ (59%). Jede vierte betriebliche Weiterbildungsaktivität erfolgt in der Form einer „Schulung und Anleitung am Arbeitsplatz“ (25%), ein kleinerer Teil als „Gruppenarbeit mit Betreuung durch einen Lehrer, Tutor oder Dozenten“ (10%).

Die Themenstruktur der Maßnahmen spiegelt die beruflichen Qualifizierungsanforderungen der Unternehmen wider.⁷⁷ Themen, die in der betrieblichen

Weiterbildung einen höheren Anteil haben als in der individuellen Weiterbildung, umfassen die Gebiete „Handel, Marketing, Rechnungswesen“ (Anteil von 11% an den berichteten betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten), „Management und Verwaltung“ (6%), „Arbeit und Organisation, Fragen der Arbeitswelt“ (10%), „Rechtsthemen“ (5%), „Arbeitsschutz, Umweltschutz“ (6%), „Umgang mit dem Computer, Softwarethemen, Informatik“ (13%) sowie „Ingenieurwesen, Technik“ (6%).

Nur ein kleiner Teil der betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten schließt mit einem Zertifikat ab (vgl. hierzu auch Kap. 12). In den meisten Fällen erhalten die Teilnehmenden entweder gar keinen schriftlichen Beleg (40%) oder lediglich eine Teilnahmebescheinigung (40%). In 17 Prozent erhalten sie ein Zertifikat mit bundesweiter Gültigkeit oder eine andere Form des Leistungsnachweises, in 3 Prozent ein Zeugnis über einen staatlich anerkannten Bildungsabschluss oder eine Kammerprüfung.

Die Zahlen bestätigen, dass die „normale“ betriebliche Weiterbildung nicht auf extern verwendbare Qualifizierungsnachweise ausgerichtet ist. Andererseits kommt dies doch in einem nennenswerten Umfang vor. Dabei spielen staatliche Ordnungsvorgaben eine wichtige Rolle. 13 Prozent der Teilnehmenden geben an, das in dieser Weiterbildung erworbene Zeugnis oder die erworbene Bescheinigung sei „gesetzlich (...) verlangt, wenn sie bestimmte Tätigkeiten ausüben wollen“.

6.4 Einbeziehung verschiedener Beschäftigtengruppen in die betriebliche Weiterbildung

Die bisherige Datenlage zur Einbeziehung verschiedener Beschäftigtengruppen in die betriebliche Weiterbildung ist schwach. Gleichwohl hat sich dazu eine herrschende Meinung gebildet. Sie findet Ausdruck im jüngsten Nationalen Bildungsbericht 2010, der die Befunde in folgenden Kernsätzen hervorhebt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 136, S. 142):

- „Niedrigere Weiterbildungsteilnahme der über 50-Jährigen, besonders in betrieblicher Weiterbildung“

⁷⁷ Die zugrundeliegende Themen-Klassifikation ist dargestellt in Kapitel 2.3, Tabelle 6.

- „Frauen in der betrieblichen Weiterbildung unterrepräsentiert“
- „Geringe Aufmerksamkeit für ältere Beschäftigte in der Qualifizierungspolitik der Unternehmen“
- „Deutsche Unternehmen bei Weiterbildungsbeteiligung älterer Beschäftigter am unteren Ende in Europa“

Der AES 2010 bietet für Analysen zu diesen Fragen eine belastbare Datengrundlage und ermöglicht es, eine Vielzahl weiterer Aspekte zu berücksichtigen, insbesondere auch die Qualifikation der Beschäftigten. Die Ergebnisse sind in den folgenden Tabellen 34 bis 37 wiedergegeben. Die Zahlen beziehen sich auf die Gesamtheit der abhängig Beschäftigten, d.h. exakt den Personenkreis, der grundsätzlich Zugang zu betrieblichen Weiterbildungsangeboten hat. Es erfolgt jeweils eine zweifache Aufgliederung der Ergebnisse: zum einen nach der interessierenden Beschäftigtengruppe, zusätzlich aber immer nach Männern und Frauen.

Insgesamt haben 39 Prozent der abhängig Beschäftigten in den zurückliegenden zwölf Monaten an einer oder mehreren Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung teilgenommen. Gegenüber den entsprechenden Zahlen des AES 2007 (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 82) ist dies ein Rückgang um drei Prozentpunkte. Der Rückgang dürfte eine Folge der Wirtschaftskrise sein. Erfahrungsgemäß sind Bildungsausgaben der Unternehmen in solchen Situation stark von Kürzungen bedroht.⁷⁸

Die unterschiedliche Beteiligung verschiedener Beschäftigtengruppen in der betrieblichen Weiterbildung wird im Folgenden näher kommentiert, gestützt auf die tabellarischen Ergebnisse. Eine multivariate Analyse zur Erklärungskraft einzelner Merkmale ist in Kapitel 4.2 (vgl. Tab. 23) vorgenommen.

Männer und Frauen

Die Teilnahme der Frauen liegt mit 37 Prozent geringfügig unter der der Männer (40%). Bei näherer Betrachtung ist der Unterschied allerdings auf eine Teilgruppe der Frauen beschränkt, die es bei den

Männern nahezu nicht gibt, nämlich Frauen mit einer geringen Arbeitszeit von unter 20 Stunden. Von diesen haben lediglich 20 Prozent an betrieblicher Weiterbildung teilgenommen. Bereits die Gruppe der teilzeitbeschäftigten Frauen mit Arbeitszeiten zwischen 20 und 34 Wochenstunden weist dagegen mit 40 Prozent eine durchschnittliche Beteiligung in der betrieblichen Weiterbildung auf. Frauen in Vollzeitbeschäftigung haben mit 43 Prozent sogar eine überdurchschnittliche Beteiligung.

Die vermeintlich geringere Beteiligung von Frauen in der betrieblichen Weiterbildung erweist sich damit als ein ganz anders zu erklärender Sachverhalt. Frauen mit einer geringen wöchentlichen Arbeitszeit von bis zu 19 Stunden gehören in der Regel nicht zur Stammebelegschaft, in deren Qualifizierung zu investieren das Unternehmen primäres Interesse hat. Demgegenüber gehören Frauen im üblichen Teilzeitbereich (20 bis 34 Wochenstunden) heute offensichtlich nicht mehr zur „Randbelegschaft“. Sie sind vielmehr wichtig genug, um in die betriebliche Qualifizierungspolitik ebenso einbezogen zu werden wie die Vollzeitbeschäftigten.

Die generelle Aussage, dass Frauen in der betrieblichen Weiterbildung unterrepräsentiert seien, entspricht daher nicht mehr den heutigen Verhältnissen.

Befristung und Beschäftigungsdauer

Beschäftigte mit einem befristeten Arbeitsvertrag – oder gar solche ohne Arbeitsvertrag – werden deutlich weniger in die betriebliche Weiterbildung einbezogen als Beschäftigte mit einem unbefristeten Arbeitsvertrag.⁷⁹

Dies geht einher mit einem entsprechenden Einfluss der Beschäftigungsdauer. Erst kürzlich eingestellte Mitarbeitende haben eine niedrige Teilnahmequote (27%), diese steigt aber mit zunehmender Beschäftigungsdauer.

⁷⁸ So auch ein Befund des *wbmonitors* (vgl. Koscheck/Feller 2009, S. 1)

⁷⁹ Der Anteil befristeter Beschäftigten ist allerdings niedriger als oft angenommen. Er wird meist als Anteil an allen vorgenommenen Neueinstellungen angegeben, wo er mittlerweile etwa 50 Prozent beträgt. In diesem Beschäftigungssektor gibt es allerdings eine hohe Fluktuation („*in and out*“). Der Anteil befristeter Beschäftigter am Bestand der Belegschaften ist daher sehr viel geringer.

Eine solche Verteilung ist nicht ohne Weiteres das zu erwartende Ergebnis. Es wäre umgekehrt auch plausibel, wenn Bildungsmaßnahmen verstärkt in den Anfangsjahren der Betriebszugehörigkeit angeboten würden. Der gegenteilige empirische Befund unterstreicht die These, dass es primär die Kernbelegschaft ist, in deren Qualifizierung die Unternehmen investieren. Je mehr jemand zum tragenden „Kern“ der Belegschaft gehört, um so mehr ist seine weitere Qualifizierung dem Unternehmen wichtig.

Es gibt hier einen interessanten Gendereffekt. Die durchschnittliche Dauer der Betriebszugehörigkeit in Deutschland ist hoch. Ein großer Teil der Beschäftigten ist bereits seit zehn und mehr Jahren beim derzeitigen Arbeitgeber (45% bei den Männern und 40% bei den Frauen). In dieser Gruppe der Altgedienten und Erfahrenen ist die Beteiligung der Frauen in der betrieblichen Weiterbildung sogar noch etwas höher als bei den Männern (45% gegenüber 43%). In dem nach Betriebszugehörigkeit jüngeren Teil der Belegschaft ist es umgekehrt: Männer sind hier zu 39 Prozent in die betriebliche Weiterbildung einbezogen, Frauen nur zu 33 Prozent. Ob dies nun an den Frauen selbst liegt oder an der Personalpolitik der Unternehmen: Die Einbeziehung von Frauen in betriebliche Qualifizierungsmaßnahmen scheint zögerlich anzulaufen.

Altersgruppen

Die Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung ist bei der jüngsten Altersgruppe der 18- bis 24-Jährigen mit 31 Prozent unterdurchschnittlich (wobei hier auch die Qualifikationsstruktur der Altersgruppe eine Rolle spielen dürfte: Die obere Qualifikationsgruppe ist hier noch im Studium, also nicht erwerbstätig!). Die Teilnahmequote steigt bei den 25- bis 34-Jährigen an und erreicht ihr Maximum mit 43 Prozent in der mittleren Altersgruppe der 35- bis 44-Jährigen. Dieses Muster entspricht dem oben geschilderten Anstieg der Beteiligungsquote mit zunehmender Beschäftigungsdauer.

In der nächsten Altersgruppe der 45- bis 54-Jährigen geht die Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung geringfügig auf 40 Prozent zurück, liegt damit aber noch auf dem Normalniveau des Gesamtdurchschnitts aller Beschäftigten. In der obersten Altersgruppe der 55- bis 64-Jährigen setzt sich der leichte

Rückgang der Beteiligungsquote auf nun 35 Prozent fort. Dies ist ein leicht unterdurchschnittliches Niveau der Beteiligung, das aber immer noch dem der 25- bis 34-Jährigen entspricht.

Die Darstellung im Nationalen Bildungsbericht 2010, der in Bezug auf die Älteren (ab 50 Jahren) von einer „deutlichen Abnahme der Weiterbildungsteilnahme um insgesamt 15 Prozentpunkte“ spricht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 136), gibt demnach ein stark überzeichnetes Bild.⁸⁰

Der auf Unternehmensangaben gestützte CVTS 2005 steht mit den hier berichteten AES-Ergebnissen insofern in Einklang, als auch nach CVTS-Daten die mittlere Altersgruppe (dort breiter abgegrenzt im Sinne der 25- bis 54-Jährigen) in der betrieblichen Weiterbildung am stärksten beteiligt ist.⁸¹ Die dort ausgewiesene Beteiligungsquote der Älteren ist allerdings niedriger als die der jüngsten Altersgruppe.

Es ist möglich, dass dieser Unterschied zum aktuellen AES 2010 eine reale Trendentwicklung widerspiegelt. Im Vergleich zwischen AES 2007 und AES 2010 gibt es zumindest bei den Frauen einen gespaltenen Trend: nämlich einen Rückgang in der betrieblichen Weiterbildungsbeteiligung der jüngeren und mittleren Altersgruppen, während die oberen Altersgruppen (ab 45 Jahren) eine leicht gestiegene Teilnahmequote aufweisen.⁸²

Der Nationale Bildungsbericht 2010 folgert aus den vorliegenden empirischen Befunden,

80 Die Erklärung für die unterschiedlichen Befunde liegt darin, dass die Auswertungen des Nationalen Bildungsberichts an dieser Stelle nicht auf die abhängig Beschäftigten eingegrenzt sind, sondern sich auf alle Personen der untersuchten Altersgruppen beziehen, einschließlich der Nichterwerbstätigen und Arbeitslosen. Die ausgewiesenen Beteiligungsquoten in der betrieblichen Weiterbildung sind daher durch die niedrigeren Erwerbsquoten der Älteren – und ebenso der Frauen – beeinflusst (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, Tab. G1-1).

81 CVTS: Bei den unter 25-Jährigen liegt der Anteil mit Teilnahme an betrieblichen Lehrveranstaltungen bei 25 Prozent, in der mittleren Altersgruppe (25 bis 54 Jahre) bei 32 Prozent und bei den über 55-Jährigen bei 21 Prozent (vgl. Statistisches Bundesamt 2008, S. 30).

82 Die entsprechenden Zahlen zum AES 2007 finden sich in Rosenblatt/Bilger (2008, S. 83).

dass die Wichtigkeit der Qualifikationssicherung und -entfaltung bei älteren Arbeitnehmern in vielen Unternehmen noch nicht systematisch aufgegriffen und in spezifische Angebote umgesetzt wird, was einen Nachteil im internationalen Wettbewerb gegenüber anderen europäischen Staaten bedeuten kann (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 136).

Die Analysen auf Basis des AES sprechen dafür, dass in dieser Hinsicht in den vergangenen Jahren ein Wandel eingesetzt hat.

In den aktuellen AES-Zahlen kann eher ein anderer Punkt bedenklich stimmen – nämlich die relativ niedrige und in den letzten Jahren rückläufige Beteiligung der jüngeren Altersgruppen an der betrieblichen Weiterbildung. Aus Unternehmenssicht kann es sicherlich keinen Sinn machen, den Ausbau spezifischer Qualifizierungsangebote für ältere Mitarbeitende zulasten der Qualifizierung jüngerer Mitarbeitenden zu betreiben. Gleichwohl zeichnet sich eine solche Tendenz in den Daten ab. Verstärkte Aufmerksamkeit verdienen daher auch die Qualifizierungsangebote für jüngere Beschäftigte am Beginn ihrer beruflichen Entwicklung.

Beschäftigtengruppe	Teilnahmequote in Prozent			Basis gew.
	Gesamt	Männer	Frauen	
abhängig Beschäftigte gesamt	39	40	37	4.041
nach Arbeitszeit				
unter 20 Std.	20	(.)	22	472
20 bis 34 Std.	39	35	40	860
35 u.m. Std.	42	42	43	2.680
Arbeitsvertrag				
kein Arbeitsvertrag	25	35	17	127
befristet	29	30	28	470
unbefristet	41	42	39	3.439
Beschäftigungsbeginn beim Arbeitgeber				
2009–2010	27	29	25	582
2005–2008	36	39	32	909
2000–2004	42	46	39	771
1990–1999	41	40	42	1.027
1980–1989	50	49	51	408
vor 1980	47	46	49	270
nach Altersgruppen				
18–24 Jahre	31	30	31	241
25–34 Jahre	37	36	38	738
35–44 Jahre	43	48	37	1.220
45–54 Jahre	40	40	39	1.196
55–64 Jahre	35	36	33	645
Migrationshintergrund				
Deutsche ohne Migrationshintergrund	41	45	38	3.437
Deutsche mit Migrationshintergrund	29	24	36	244
Personen ausländischer Nationalität	21	19	24	357

Basis: abhängig Beschäftigte

Tabelle 34: Beteiligung von Beschäftigtengruppen in der betrieblichen Weiterbildung (1)

(Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

Migrationshintergrund

Personen mit Migrationshintergrund sind in der betrieblichen Weiterbildung weit unterdurchschnittlich beteiligt. Das gilt für diejenigen mit deutscher Staatsbürgerschaft (Teilnahmequote 29%) ebenso wie die mit ausländischer Nationalität (21%) – der Vergleichswert für die Deutschen ohne Migrationshintergrund beträgt 41 Prozent.

Beschäftigte mit Migrationshintergrund sind häufiger in geringqualifizierten Positionen beschäftigt. Die berufliche Qualifikation und die betriebliche Position aber sind die maßgeblichen Faktoren für die Beteiligung in der betrieblichen Weiterbildung, wie im Folgenden gezeigt wird. Dies gilt für Deutsche ebenso wie für Zuwanderer. In den multivariaten Analysen, über die Kapitel 4.2 berichtet, zeigte sich, dass der spezifische „Migranteneffekt“ zur Erklärung von Unterschieden in der Weiterbildungsbeteiligung weitgehend verschwindet, sobald die Beschäftigungsmerkmale berücksichtigt werden. Die geringe Beteiligung von Personen mit Migra-

tionshintergrund in der betrieblichen Weiterbildung ist sozusagen nur ein Teilaspekt der geringen Beteiligung von Geringqualifizierten in der betrieblichen Weiterbildung (zum Weiterbildungsverhalten von Personen mit Migrationshintergrund vgl. auch Kap. 4.6).

Schul- und Berufsausbildung

Es ist immer wieder belegt, dass die Weiterbildungsbeteiligung in hohem Maße vom Ausgangsniveau der Schul- und Berufsausbildung abhängt – je höher das Ausgangsniveau, desto höher im weiteren Lebensverlauf auch die Weiterbildungsbeteiligung (vgl. oben Kap. 4). Dies schlägt sich in den Teilnahmemustern der betrieblichen Weiterbildung nieder. Es ist hier vermittelt über die in der Schule und der Berufsausbildung erworbenen Abschlüsse, die in hohem Maße über berufliche Einstiegs- und Aufstiegsmöglichkeiten bestimmen. Wir zeigen zunächst die Zahlen zur Auswirkung des Bildungshintergrunds (vgl. Tab. 35), bevor wir genauer die

Beschäftigtengruppe	Teilnahmequote in Prozent			Basis gew.
	Gesamt	Männer	Frauen	
höchster Schulabschluss				
ohne Schulabschluss	14	19	7	144
untere Bildung (Hauptschule)	25	28	20	1.190
mittlere Bildung (mittlere Reife)	40	44	38	1.450
höhere Bildung (Fachhoch-/Hochschulreife)	53	54	52	1.250
höchste abgeschlossene berufliche Ausbildung				
keine berufliche Ausbildung abgeschlossen	19	23	15	527
Berufsvorbereitung/Grundbildung	27	31	25	180
betriebliche Lehre	33	36	30	1.950
der Lehre vergleichbare Abschlüsse	48	57	42	185
Fachschule und vergleichbare Abschlüsse	58	57	60	453
Fachhochschule	58	55	62	240
Universität	56	58	54	490
erforderliche Ausbildung für die Tätigkeit				
Hochschulabschluss (FHS oder Universität)	61	61	62	588
beruflicher Ausbildungsabschluss	41	41	41	2.583
nichts davon	18	23	12	846

Basis: abhängig Beschäftigte

Tabelle 35: Beteiligung von Beschäftigtengruppen in der betrieblichen Weiterbildung (2)

(Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

Weiterbildungsbeteiligung nach Qualifikations- und Funktionsgruppen der Beschäftigten darstellen (vgl. Tab. 36).

Bereits der Schulabschluss der Beschäftigten, der im betrieblichen Alltag ja keine direkte Rolle spielt, zeigt das Ausmaß der Bildungsabhängigkeit des betrieblichen Geschehens: Während unter Personen mit Hochschulreife 53 Prozent im Laufe eines Jahres an irgendeiner Form von betrieblicher Weiterbildung teilnehmen, beträgt dieser Anteil bei Hauptschulabsolventen lediglich 25 Prozent und bei Personen ohne Schulabschluss nur 14 Prozent.

Nach beruflichen Ausbildungsabschlüssen sind die Niveau-Unterschiede in der betrieblichen Weiterbildungsbeteiligung ähnlich. Beschäftigte mit besonders hohen Teilnahmequoten von 56 bis 58 Prozent sind Hochschulabsolventen, ebenso aber Beschäftigte mit einer Ausbildung auf Fachschulniveau (inkl. Techniker und Meister). Beschäftigte mit einer betrieblichen Lehre weisen eine Teilnahmequote von 33 Prozent auf, solche ohne Berufsausbildung eine Teilnahmequote von 19 Prozent.

Noch etwas ausgeprägter wird das Beteiligungsgefälle, wenn nicht nach dem Ausbildungsabschluss als solchem gefragt wird, sondern danach, welches Ausbildungsniveau für die ausgeübte berufliche Tätigkeit erforderlich ist. Verlangt diese einen Hochschulabschluss, sind die entsprechenden Beschäftigten zu 61 Prozent an der betrieblichen Weiterbildung beteiligt. Ist keine berufliche Ausbildung erforderlich, liegt die Beteiligung bei 19 Prozent.

Betriebliche Funktions- und Qualifikationsgruppen

Es gibt verschiedene Möglichkeiten der Abgrenzung betrieblicher Funktions- und Qualifikationsgruppen. In Tabelle 36 sind einige in der Sozialforschung gebräuchliche Gruppenbildungen verwendet, die mehr oder weniger auch in der betrieblichen Praxis eine Rolle spielen.

Die traditionelle Unterscheidung nach beruflicher Stellung in *Arbeiter, Angestellte und Beamte* ist in Bezug auf die Qualifikation nicht trennscharf, weil es innerhalb der drei Gruppen jeweils eine qualifikationsbezogene Stufung gibt. Doch beeinflusst bereits die Zugehörigkeit zu einer dieser drei Gruppen in starkem Maße den Zugang zu betrieblichen

Bildungsangeboten. Während die große Gruppe der Angestellten nahe beim Durchschnitt liegt, ist die Beteiligung der Arbeiter an betrieblicher Weiterbildung mit 22 Prozent weit unterdurchschnittlich, auf der anderen Seite die der Beamten mit 64 Prozent weit überdurchschnittlich.

Die drei Hauptgruppen wurden jeweils nach drei Qualifikationsniveaus untergliedert, gestützt auf eine Selbsteinstufung der Befragten. Die unteren Gruppen haben jeweils deutlich niedrigere Teilnahmequoten in der betrieblichen Weiterbildung als die oberen, doch ist das Gefälle unterschiedlich ausgeprägt:

- Innerhalb der Arbeiterschaft sind es insbesondere die Ungelernten, die mit einer Teilnahmequote von 8 Prozent in betriebliche Qualifizierungsmaßnahmen kaum einbezogen sind. Facharbeiter, gleich ob Männer oder Frauen, liegen mit über 25 Prozent immerhin in einem deutlich höheren Bereich. Bei den Männern, aber nicht den Frauen, gilt dies bereits auch für die Angelernten.
- Bei den Angestellten liegt die untere Gruppe der „ausführenden Angestellten (z.B. Verkäufer/in, Schreibkraft)“ mit 26 Prozent etwa gleichauf mit den Facharbeitern. Bereits die mittlere Gruppe der „qualifizierten Angestellten (z.B. Sachbearbeiter/in, Industrie- und Werkmeister/in)“ ist mit einer Teilnahmequote von 48 Prozent erheblich mehr in die betrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen einbezogen. Die obere Gruppe sind „höhere Angestellte mit besonderer Qualifikation oder Führungsaufgaben (z.B. wissenschaftliche Mitarbeiter/innen, Abteilungsleiter/innen, Geschäftsführer/innen)“. Von ihnen haben in den zurückliegenden zwölf Monaten 60 Prozent an einer betrieblichen Qualifizierungsmaßnahme teilgenommen.
- Bei den Beamten kann eine Untergliederung nach Laufbahngruppen vorgenommen werden. Die Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen ist innerhalb der Beamtenschaft offenbar weitgehend fester Bestandteil der Tätigkeit, wobei es zwischen den Laufbahngruppen nur geringe Unterschiede gibt.

Auf den jeweiligen Qualifikationsstufen sind Männer und Frauen meist etwa gleich stark an Weiterbildungsmaßnahmen beteiligt. Eine Ausnahme sind, wie erwähnt, die un- und angelernten Arbeiterin-

Beschäftigtengruppe	Teilnahmequote in Prozent			Basis gew.
	Gesamt	Männer	Frauen	
nach beruflicher Stellung				
Arbeiter	22	25	10	1.089
Angestellte	43	47	40	2.612
Beamte	64	65	62	341
nach Qualifikationsstufen				
Arbeiter				
1. ungelernt	8	14	3	223
2. angelernt, d.h. mit Anlernzeit im Betrieb	21	25	11	336
3. Facharbeiter/in, d.h. mit abgeschlossener Ausbildung	27	28	(26)	508
Angestellte				
1. ausführende Angestellte	26	26	25	829
2. qualifizierte Angestellte	48	49	48	1.371
3. höhere Angestellte	60	61	58	398
Beamte				
1. Beamte im einfachen/mittleren Dienst	(55)	(59)	(.)	76
2. Beamte im gehobenen Dienst	67	68	(66)	158
3. Beamte im höheren Dienst	64	(65)	(.)	106
Berufsgruppe (ISCO88)				
1. Führungskräfte	59	68	(.)	112
2. Wissenschaftler/innen	58	57	61	654
3. Techniker/in u.ä., nichttechnische Berufe	53	56	50	926
4. Bürokräfte, kaufmännische Angestellte	35	35	35	554
5. Dienstleistungsberufe, Verkäufer	26	39	21	530
6. Fachkräfte in der Landwirtschaft und Fischerei	(20)	(.)	(.)	46
7. Handwerks- und verwandte Berufe	28	28	(.)	496
8. Anlagen- und Maschinenbediener/in, Montierer/in	28	30	(.)	350
9. Hilfsarbeitskräfte	13	17	6	318
Monatliches Bruttoeinkommen				
bis zu 400 €	12	(19)	11	341
401 bis 1.000 €	20	15	21	365
1.001 bis 2.000 €	38	32	42	916
2.001 bis 3.000 €	43	37	57	752
3.001 bis 4.000 €	63	62	68	324
4.001 € und mehr	65	64	(.)	197

Basis: abhängig Beschäftigte

Tabelle 36: Beteiligung von Beschäftigtengruppen in der betrieblichen Weiterbildung (3)

(Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

nen, die gegenüber den Männern ihrer Gruppe noch deutlich zurückfallen.

Berufsgruppen

Die berufliche Tätigkeit der Befragten wurde offen erfragt und nach der internationalen Standardklassifikation ISCO-88 vercodet. Die neun Hauptgruppen der Berufe (ohne Soldaten/inn/en) (vgl. Tab. 36) sind so gebildet, dass sie zugleich auch eine Abstufung nach Qualifikationsanforderungen beinhalten. Insofern fügen sie dem bisherigen Bild nichts wesentlich Neues hinzu. Das Gefälle in der Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung ist auch nach dieser Darstellung sehr groß, von nahezu 60 Prozent in den qualifiziertesten Berufsgruppen bis hinunter zu 13 Prozent bei den Hilfskräften.

Es gibt bei dieser Betrachtung eine Polarisierung in eine obere und eine untere Gruppe der Beschäftigten. Die obere umfasst Führungskräfte, Wissenschaftler/innen sowie Techniker/innen und vergleichbare Berufe mit Ausbildung auf Fachschulniveau – hier liegt die Teilnahmequote an betrieblicher Weiterbildung durchweg über 50 Prozent. Alle anderen Berufsgruppen weisen deutlich niedrigere Beteiligungsquoten im Bereich von 20 bis 35 Prozent auf.

Einkommensgruppen

Das Einkommen hat nicht zwingend mit Qualifikation zu tun. Aber es kann als zusammenfassender Indikator für die Positionierung in der betrieblichen Funktionshierarchie gesehen werden. Zwar macht gut ein Viertel der Befragten keine Angabe zur Höhe ihres (Brutto-)Einkommens. Gleichwohl zeigt sich der erwartete starke Zusammenhang zwischen Einkommensgruppen und Beteiligung in der betrieblichen Weiterbildung. Die Bandbreite reicht von 13 Prozent in der untersten Einkommensgruppe (bis 400 Euro) bis zu 65 Prozent in der oberen Einkommensgruppe (über 4.000 Euro).

Bei dieser Darstellung ergibt sich weniger eine Polarisierung als eine dreigeteilte Schichtung:

- Eine untere Gruppe, die etwa ein Viertel der Beschäftigten umfasst (mit Bruttoverdiensten von maximal 1.000 Euro), ist in betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen sehr wenig eingebunden.
- Eine mittlere Gruppe, die gut die Hälfte der Beschäftigten umfasst (mit Bruttoverdiensten von

mehr als 1.000 bis zu 3.000 Euro), ist in durchschnittlichem Umfang einbezogen, und zwar mit Teilnahmequoten um die 40 Prozent.

- Die obere Einkommensgruppe, die knapp ein Fünftel der Beschäftigten umfasst (mit Bruttoverdiensten von mehr als 3.000 Euro) ist zugleich die weiterbildungsaktivste Gruppe. Hier nehmen über 60 Prozent im Laufe eines Jahres an mindestens einer betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme teil.

Art des Betriebs

Neben Unterschieden zwischen Beschäftigtengruppen gibt es Unterschiede zwischen Unternehmen, die sich auf den Umfang der betrieblichen Weiterbildung auswirken (vgl. Tab. 37). Zunächst ist zu trennen nach Öffentlichem Dienst und privater Wirtschaft:

- Beschäftigte im Öffentlichen Dienst haben mit einer Teilnahmequote von 54 Prozent deutlich mehr Qualifizierungsmöglichkeiten als Beschäftigte in privatwirtschaftlichen Unternehmen mit einer Teilnahmequote von 33 Prozent.
- Zwischen beiden Gruppen stehen die Beschäftigten gemeinnütziger Verbände, die eine mittlere Weiterbildungsquote von 46 Prozent aufweisen.

Betriebsgröße

Es ist aus vorliegenden unternehmensbezogenen Studien bekannt, dass Kleinbetriebe weniger betriebliche Weiterbildungsangebote machen als große Unternehmen (vgl. Düsseldorf 2006; Fischer u.a. 2008, Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 304ff.; Lenske/Werner 2009, S. 5). Auch BSW und AES 2007 als Personenbefragungen zeigten, dass die Größe des beschäftigenden Unternehmens maßgeblichen Einfluss auf die Chance der Beschäftigten zur Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung hat (Rosenblatt/Bilger 2008, S. 81, 166).

Die neuen Zahlen des deutschen AES 2010 zeigen ein sehr ähnliches Bild.⁸³ Die folgende Auswertung soll dabei eine spezielle Frage klären, nämlich was das maßgebliche Differenzierungsmerkmal ist: die Betriebsgröße oder die Unternehmensgröße.

⁸³ Ein genauer Zeitvergleich ist leider nicht möglich, da die verwendeten Betriebsgrößenklassen nach EU-Vorgaben geändert wurden.

Beschäftigtengruppe	Teilnahmequote in Prozent			Basis gew.
	Gesamt	Männer	Frauen	
Art des Betriebes				
Wirtschaftsbetrieb	33	36	29	2.674
gemeinnütziger Verband	46	39	48	232
Öffentlicher Dienst	54	56	52	1.050
Betriebsgröße (Betriebs- oder Arbeitsstätte)				
bis 10 Beschäftigte	28	30	27	889
11 bis 19 Beschäftigte	31	30	32	426
20 bis 49 Beschäftigte	40	38	42	691
50 bis 249 Beschäftigte	43	45	40	918
250 bis 999 Beschäftigte	50	50	50	568
1.000 und mehr Beschäftigte	47	46	48	423
Teil eines größeren Unternehmens?				
ja	48	51	45	1.990
nein	29	29	30	1.989
Unternehmensgröße (Gesamt- unternehmen)				
bis 10 Beschäftigte	21	22	21	664
11 bis 19 Beschäftigte	22	23	19	278
20 bis 49 Beschäftigte	36	34	39	406
50 bis 249 Beschäftigte	39	38	40	527
250 bis 999 Beschäftigte	43	37	48	448
1.000 und mehr Beschäftigte	52	53	49	1.438
Basis: abhängig Beschäftigte				

Tabelle 37: Beteiligung von Beschäftigtengruppen in der betrieblichen Weiterbildung (4)

(Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

Die gewünschte Harmonisierung zwischen AES und CVTS auf der europäischen Ebene ist in Bezug auf diese Frage nicht gelungen. Während der CVTS als Unternehmensbefragung naturgemäß Unternehmensgrößenklassen verwendet, verlangen die Vorgaben für den AES ausdrücklich Angaben für die örtliche Einheit, also die Größe der Betriebs- oder Arbeitsstätte – möglicherweise in der Annahme, dies sei die maßgebliche Einheit. Im deutschen AES werden Angaben nach beiden Konzepten erhoben, so dass der Effekt für das Gefälle in der betrieblichen Weiterbildungsbeteiligung untersucht werden kann. Dabei können auch Kleinbetriebe bzw. Kleinunternehmen mit bis zu zehn Beschäftigten einbezogen werden, in denen immerhin 16 Prozent der Arbeit-

nehmer tätig sind. Der CVTS erfasst demgegenüber nur Unternehmen ab zehn Beschäftigten.

Nach Angabe der Befragten arbeitet jeder zweite Beschäftigte in einer Betriebs- oder Arbeitsstätte, die Teil eines größeren Unternehmens ist. Von daher ist zu erwarten, dass der Unterschied zwischen beiden Konzepten durchaus Gewicht hat.

- Legt man die Größe der Betriebs- oder Arbeitsstätte zugrunde, so beträgt die Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung 28 Prozent in Kleinbetrieben (bis zu zehn Beschäftigte) und steigt bis auf 50 Prozent in der Betriebsgrößenklasse von 250 bis unter 1.000 Beschäftigten, um dann in den ganz großen Betrieben ab 1.000 Beschäftigten leicht auf 47 Prozent zurückzugehen.

- Diese Darstellung unterschätzt jedoch die tatsächlichen Unterschiede zwischen kleinen und großen Betrieben bzw. Unternehmen. Berücksichtigt man die Einbindung der Betriebe oder Arbeitsstätten in größere Unternehmen und gliedert nach Unternehmensgrößenklassen, so zeigt sich ein stärkeres, nun auch lineares Gefälle in der Beteiligung der Beschäftigten an betrieblicher Weiterbildung: von 21 Prozent in den Kleinbetrieben (bis zu zehn Beschäftigte) bis hin zu 52 Prozent in den großen Unternehmen (1.000 und mehr Beschäftigte). Die Erklärung liegt darin, dass bei Betrieben, die Teil eines größeren Unternehmens sind, die Betriebsgröße praktisch keine Rolle dafür spielt, in welchem Umfang die Beschäftigten Zugang zu betrieblichen Weiterbildungsmöglichkeiten haben. Maßgeblich für das betriebliche Weiterbildungsangebot ist hier offensichtlich die übergeordnete Unternehmenseinheit.

Es besteht also in der Tat ein erhebliches Gefälle zwischen großen und kleinen Unternehmen in Bezug auf die betrieblichen Weiterbildungsmöglichkeiten. Beschäftigte in einem großen Unternehmen haben eine zweieinhalbmal so große Chance, innerhalb eines Jahres an betrieblicher Weiterbildung teilzunehmen, wie Beschäftigte in einem kleinen Betrieb.⁸⁴ Dabei gibt es zwischen Männern und Frauen innerhalb der einzelnen Unternehmensgrößenklassen keine wesentlichen Unterschiede, zumindest kein einheitliches Muster.

Es wäre denkbar, dass die Beschäftigten in den kleinen Betrieben zum Ausgleich für die geringeren innerbetrieblichen Angebote verstärkt auf Angebote der außerbetrieblichen beruflichen Weiterbildung zurückgreifen. Dies ist, wie eine entsprechende Auswertung zeigt, jedoch nicht der Fall. Eine genauere Darstellung der außerbetrieblichen Weiterbildung, hier als „individuelle berufsbezogene Weiterbildung“ bezeichnet, ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

84 Dies Ergebnis gilt auch unter Berücksichtigung anderer relevanter Strukturmerkmale, wie die multivariate Analyse zeigt (vgl. Kap. 4.2, Tab. 23).

Zentrale Ergebnisse zur betrieblichen Weiterbildung

Nahezu 60 Prozent aller erfassten Weiterbildungsaktivitäten lassen sich der betrieblichen Weiterbildung zuordnen. Das betriebliche Arbeitsumfeld ist damit der Rahmen, in dem Erwachsene am häufigsten Zugang zu organisiertem Lernen haben.

Dabei handelt es sich zu annähernd gleichen Teilen um drei Arten von Veranstaltungen oder Lernformen:

- *Kurzveranstaltungen*, also Vorträge, Schulungen, Seminare oder Workshops. Auf diese Form entfallen 39 Prozent der von den Teilnehmenden berichteten betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten.
- *Kurse oder Lehrgänge* (31%).
- *Schulungen am Arbeitsplatz*, d.h. Unterweisungen oder Trainings durch Vorgesetzte, durch Kolleg/inn/en, durch Trainer/innen oder auch entsprechende Medien-Lernprogramme (29%).

Im Laufe eines Jahres nehmen die Teilnehmenden durchschnittlich an 2,0 betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten teil. Dies deutet darauf hin, dass es sich häufig um Teile eines breiter angelegten oder kontinuierlichen Qualifizierungsprogramms handelt.

Verschiedene Beschäftigtengruppen sind in unterschiedlichem Umfang in die betriebliche Weiterbildung einbezogen. Das wesentliche Differenzierungsmerkmal ist die Qualifikationsebene. Je höher die Qualifikation, desto mehr nehmen die Beschäftigten an betrieblichen Bildungsmaßnahmen teil. Das bedeutet, dass die Beschäftigtengruppen am unteren Ende der Positions- und Qualifikationsebenen nur relativ selten Zielgruppe für betriebliche Bildungsangebote sind.

Dagegen spielen persönliche Merkmale wie Alter oder Geschlecht eine vergleichsweise geringe Rolle. Frauen sind, wenn man von der Teilgruppe mit weniger als 20 wöchentlichen Arbeitsstunden absieht, nicht weniger an betrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen beteiligt als Männer. Die mittlere Altersgruppe (35 bis 54 Jahre) hat die höchste Teilnahmequote. Ältere Personen ab 55 Jahren sind zwar etwas geringer einbezogen, jedoch nicht weniger als die jüngeren Beschäftigten.

Wichtiger ist die Art des Unternehmens. Mit zunehmender Unternehmensgröße steigt die Chance einer Teilnahme an betrieblichen Weiterbildungsangeboten erheblich. Von den Beschäftigten in großen Unternehmen (1.000 und mehr Beschäftigte) nimmt im Laufe eines Jahres jeder zweite einmal oder häufiger an Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung teil. Von denen, die im kleinbetrieblichen Bereich (bis zu 10 Beschäftigte) arbeiten – das sind 17 Prozent aller abhängig Beschäftigten – hat dagegen nur jeder fünfte diese Möglichkeit.

7. Sektor „Individuelle berufsbezogene Weiterbildung“

Traditionell wird die Weiterbildung in drei Segmente unterteilt: die betriebliche Weiterbildung, die außerbetriebliche berufliche Weiterbildung und die allgemeine Weiterbildung, die häufig auch als Erwachsenenbildung firmiert. Diese Segmente sind denen sehr ähnlich, die nunmehr beim „Adult Education Survey“ (AES) Verwendung finden (vgl. Kap. 2.4 sowie Kap. 6 bis 8). Die individuelle berufsbezogene Weiterbildung entspricht bei dieser Betrachtung weitgehend der außerbetrieblichen beruflichen Weiterbildung.

Infolge einer weitreichenden Förderung von Maßnahmenkosten und Unterhaltsgeldzahlungen entstand mit der Inkraftsetzung des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG) 1969 eine vielfältige und angebotsreiche Einrichtungspalette, die die gesamte, also auch die nicht vom Arbeitsamt geförderte Weiterbildung prägte. Nach dem absoluten Höhepunkt der AFG- bzw. SGB III-Förderung zu Beginn der 1990er Jahre im Nachgang zur Wiedervereinigung und den daraus resultierenden Anpassungsproblemen führten Gesetzesnovellen und Kürzungen der Finanzmittel zu einem deutlichen Rückbau dieser Trägerlandschaft.

Die außerbetriebliche berufliche Weiterbildung wurde, entsprechend der Begrifflichkeit und den dahinterliegenden Förderprinzipien des AFG und später des Sozialgesetzbuches III (SGB III), in vier Kategorien unterteilt:

- Umschulung,
- Aufstiegsfortbildung,
- Anpassungsfortbildung und
- betriebliche Einarbeitung.

Diese Kategorien lassen sich in den Daten des AES, der von europäischen Begrifflichkeiten bestimmt ist, nicht unmittelbar abbilden. Die grundlegende Unterscheidung von *formal education* und *non-formal education* verläuft quer zu förderrechtlichen Abgrenzungen in Deutschland. So sind wichtige Teile der beruflichen Weiterbildung gar nicht im Sektor der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung erfasst:

Umschulungen als nachholende Berufsausbildungen und die gesetzlich geregelten Aufstiegsfortbildungen (z.B. Meister/in, Fachwirt/in, Fachkauffrau/Fachkauffrau, Betriebswirt/in, Techniker/in etc.) erfolgen in regulären Bildungsgängen, sind also der *formal education* zuzurechnen, genauso wie der Zweite Bildungsweg. Sie finden sich in der AES-Systematik dann nicht unter dem Oberbegriff der Weiterbildung (*non-formal education*), sondern dem der wieder aufgenommenen Bildung im Sinne einer „zweiten Bildungsphase“ (vgl. Kap. 13). Was bleibt, sind unregelmäßige Aufstiegsfortbildungen, Anpassungsfortbildungen und betriebliche Einarbeitung.

Bei den unregelmäßigen *Aufstiegsfortbildungen* handelt es sich im Regelfall um Zusatzqualifikationen, die meist auf Basis eines ersten Berufsabschlusses erworben werden können und die die beruflichen Handlungs- und Einsatzmöglichkeiten erweitern (z.B. spezielle Trainingslizenzen, Nachweise über bestimmte Therapietechniken, Fahrberechtigungen). Die zugrundeliegenden Maßnahmen sind curriculumbasiert und schließen mit einer Prüfung ab. Das erlangte Zertifikat hat eine zumindest branchenspezifische Verkehrsgültigkeit.

Die Grenzziehung zur *Anpassungsfortbildung* ist fließend. Bei ihr geht es darum, bereits erworbene Kompetenzen zu aktualisieren und auszubauen, um auf dem Arbeitsmarkt konkurrenzfähig zu bleiben oder wieder zu werden. Die Anpassungsfortbildung hat nicht selten eine defensive Grundausrichtung: Sie dient dazu, den Arbeitsplatz zu sichern oder unterwertige Beschäftigung zu vermeiden. So kann ein/e Maler/in oder Lackierer/in durch zusätzliche Kenntnisse im Trockenbau oder Kenntnisse restaurativer Maltechniken sein mögliches Einsatzfeld erweitern und somit auch seine berufliche Stellung (ggf. unter Einschluss der Bezahlung) verbessern. Ob eine konkrete Weiterbildungsaktivität mehr der Erweiterung des beruflichen Spektrums dient oder mehr auf Nachholen von inzwischen gängigen Qualifikations-

bausteinen zielt, kann nur im Einzelfall entschieden werden und hängt vom beschäftigenden Betrieb, der Wirtschaftslage sowie dem individuellen Anspruchsniveau ab.

Bei der *Einarbeitung* handelt es sich um Maßnahmen, die im Regelfall für vormals Arbeitslose eingerichtet und von der BA finanziert werden, um den Betrieben die vermutete überdurchschnittlich lange Einarbeitungszeit zu entgelten, um damit eine Wiedereinstellungshürde aus dem Weg zu räumen. Dieses Beispiel verweist darauf, dass eine Hauptadressatengruppe der außerbetrieblichen beruflichen Weiterbildung Arbeitslose sind, deren Arbeitsmarkt- bzw. Wiedereinstiegschancen verbessert werden sollen (vgl. auch Kap. 4.5): Die Arbeitsverwaltung greift kompensierend ein und ersetzt die betrieblichen Gelegenheitsstrukturen durch öffentlich geförderte.

Die andere große Gruppe sind Personen, die ihren Arbeitsplatz gefährdet sehen und von daher vorbeugend ihre Kompetenzen ausbauen. Dies geschieht häufig auch mit öffentlicher Unterstützung, z.B. durch die unterschiedlichen Gutscheinelösungen von Bund und Ländern. Schließlich gibt es noch eine Gruppe von Beschäftigten, die aus einer gesicherten beruflichen Stellung heraus ihr Qualifikations- und Kompetenzspektrum ausbaut, um ihre beruflichen Möglichkeiten innerhalb des aktuellen Betriebs oder durch Arbeitgeberwechsel auszubauen.

Dieser Aufriss belegt, dass die außerbetriebliche berufliche Weiterbildung viele Facetten aufweist und sich in vielerlei Hinsicht segmentiert: thematisch, zielgruppenspezifisch, finanzierungstechnisch, anbieterspezifisch. Diese Heterogenität korrespondiert mit einer Auffächerung der Förder- und Finanzierungsmöglichkeiten. Die dominante Rolle der BA wurde dabei von einer Reihe von alternativen Förderformen abgelöst: Zu nennen sind an erster Stelle Bildungsprämien und tarifvertragliche Regelungen; beide setzen auf Eigeninitiative und Mitverantwortung der Betroffenen.

Gemessen an den Zahlen von 1991 mit rund 1,5 Mio. Eintritten in BA-geförderte Weiterbildung sind die in den letzten Jahren erreichten Größenordnungen zwischen 200.000 und 400.000 deutlich niedriger. Dennoch ist der strukturbildende Einfluss der BA weiterhin bedeutsam. Viele Einrichtungen sind im Kerngeschäft von der Geschäftspolitik der

Arbeitsagenturen abhängig und können nur in geringem Umfang Probleme in diesem Bereich durch andere Geschäftsfelder kompensieren.

Abgrenzung des Feldes im AES

Ein knappes Viertel (23%) der im AES erfassten Weiterbildungsaktivitäten sind als „individuelle berufsbezogene Weiterbildung“ definiert. 12 Prozent der erwachsenen Bevölkerung im Alter von 18 bis unter 65 Jahren haben im Zeitraum des zurückliegenden Jahres an Weiterbildungsaktivitäten dieses Typs teilgenommen.

Diese Typisierung von Weiterbildungsaktivitäten wurde oben in Kapitel 2.4 vorgestellt und erläutert. Die genauere Analyse der Trägerstrukturen (vgl. Kap. 5) und der Abgrenzung zur betrieblichen Weiterbildung (vgl. Kap. 6, insbesondere Kap. 6.2) zeigte allerdings, dass die definitorischen Kriterien zur Abgrenzung der verschiedenen Weiterbildungsbereiche nicht ganz trennscharf sind. Für die genauere Darstellung der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung in diesem Kapitel definieren wir das Feld daher etwas enger. Herausgenommen werden Aktivitäten im Grenzbereich zur betrieblichen Weiterbildung, die die Konturen der individuellen, außerbetrieblichen Weiterbildungsaktivität unschärfer machen würden.

DEFINITION

Individuell-berufsbezogene und betriebliche Weiterbildung

Definitorisch werden dem individuell-berufsbezogenen Segment Weiterbildungsaktivitäten zugeordnet, die aus beruflichen Gründen erfolgen, aber nicht der betrieblichen Weiterbildung zuzurechnen sind. Wie in den Kapiteln 2.4 und 6.2 beschrieben, sind die betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten als solche definiert, die ganz oder überwiegend während der Arbeitszeit oder im Rahmen einer Freistellung stattfinden oder deren Kosten durch den Arbeitgeber übernommen werden. Alle Weiterbildungsaktivitäten, die überwiegend aus beruflichen Gründen erfolgen und nicht als betriebliche Weiterbildung klassifiziert sind, gehören demnach dem Bereich der individuellen berufsbezogenen Weiterbildungsaktivitäten an. Ergänzend schließen wir in der folgenden

Darstellung Aktivitäten aus, für die nach Angaben der Befragten, die zu Beginn der Teilnahme erwerbstätig waren, gar keine Kosten anfielen und die in Eigenregie des eigenen Arbeitgebers durchgeführt wurden.

Für die folgenden Analysen entfallen durch das genannte Zusatzkriterium 6 Prozent der in Kapitel 2.4 als individuelle berufsbezogene Weiterbildung definierten Aktivitäten. Der Sektor der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung, wie er in diesem Kapitel dargestellt ist, umfasst demnach eine um zwei Prozentpunkte niedrigeren Anteilswert an allen Weiterbildungsaktivitäten (21%). Bezogen auf die Teilnahmequote in der Bevölkerung hat das kaum Auswirkungen, denn sie bleibt gerundet auf dem Niveau von 12 Prozent.

7.1 Strukturen individueller berufsbezogener Weiterbildung

Der AES ermöglicht keine genaue Unterscheidung von Aktivitäten der Aufstiegs-, Anpassungs- oder Einarbeitungsweiterbildung. Allerdings kann sich

der AES einer anderen Information zur Strukturierung des Feldes bedienen und damit Anhaltspunkte gewinnen: dem jeweiligen Berufsstatus einer Person zu Beginn oder während der Teilnahme.

Wie nicht anders zu erwarten, weicht die Zusammensetzung der Teilnehmenden nach Berufsstatusgruppen bezogen auf die Aktivitäten im Bereich der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung deutlich vom Gesamtbild aller Weiterbildungsaktivitäten ab (vgl. Abb. 23). Bezogen auf die individuellen berufsbezogenen Weiterbildungsaktivitäten sind Erwerbstätige mit 56 Prozent deutlich geringer und Arbeitslose (19%) sowie Personen in einer Ausbildung oder einer sonstigen Bildungsmaßnahme (16%) deutlich häufiger vertreten als unter allen Weiterbildungsaktivitäten insgesamt.

Damit konzentrieren sich die Weiterbildungsaktivitäten von Personen, die zu Beginn der Teilnahme arbeitslos waren, auf den gut ein Fünftel aller Weiterbildungsaktivitäten umfassenden Bereich der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung. Immerhin knapp vier Fünftel (79%) ihrer Aktivitäten finden in diesem Segment statt.

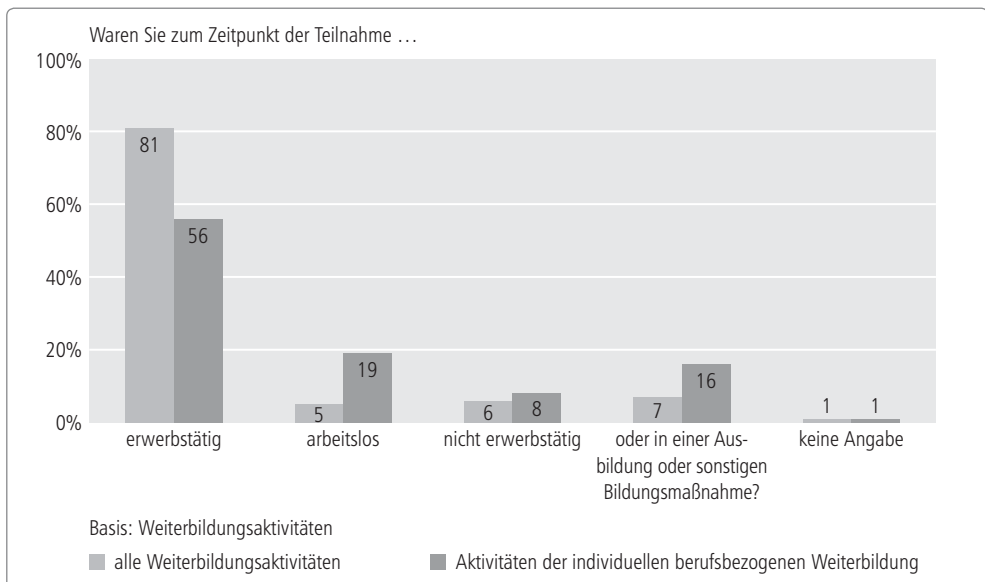


Abbildung 23: Aktivitäten nach Berufsstatusgruppen zu Beginn der Teilnahme

(Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

	Stunden (Mittelwert)	Stunden (Median)	Anteil am Weiterbildungsvolumen in Prozent
Berufsstatus zu Beginn der Teilnahme			
erwerbstätig	56	8	39
arbeitslos	178	88	40
sonst nicht erwerbstätige	124	59	12
in Ausbildung/Bildungsmaßnahmen	42	10	8
keine Angabe	— ¹⁾	— ¹⁾	1
Gesamt	82	15	100

Basis: Aktivitäten der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung

¹⁾ Teilnahmefälle von Personen mit „keine Angabe“ zum Berufsstatus zum Zeitpunkt der Teilnahme wurden aufgrund der zu kleinen Fallzahlen von den Mittelwertberechnungen ausgeschlossen.

Tabelle 38: Durchschnittliche Unterrichtsstunden nach Berufsstatus der Teilnehmenden
(Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

Wie ist nun die individuelle berufsbezogene Weiterbildung hinsichtlich ihres Volumens und der Anbietergruppen strukturiert?

Volumen der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung

In Tabelle 10 (Kap. 3) zeigte sich, dass zwar nur rund ein Fünftel der Teilnahmefälle auf die individuelle berufsbezogene Weiterbildung entfällt. Beim Weiterbildungsvolumen aber sind es immerhin rund zwei Fünftel. Getrennt nach Berufsstatusgruppen lassen sich im Bereich der nun härter abgegrenzten Aktivitäten der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung die in Tabelle 38 dargestellten Ergebnisse ermitteln.

Der Durchschnittswert fällt mit 82 Stunden pro individueller berufsbezogener Weiterbildungsaktivität unter den härter abgegrenzten Aktivitäten sogar noch leicht höher aus als in Kapitel 3 für das definitorisch weniger stark abgegrenzte Feld beschrieben. Der hohe Durchschnittswert der für individuelle berufsbezogene Weiterbildungsaktivitäten aufgewendeten Stunden ist vor allem auf die Arbeitslosen (durchschnittlich 178 Stunden pro Aktivität) und auf die sonst Nichterwerbstätigen (durchschnittlich 124 Stunden pro Aktivität) zurückzuführen. Wie bereits in Kapitel 4.5 ausgeführt, zielt Weiterbildung insbesondere unter Arbeitslosen darauf ab, das „Auseinanderdriften zwischen Beschäftigungsnach-

frage und -angebot“ zu vermeiden und wird mit vergleichsweise vielen Unterrichtsstunden gefördert. Das Ergebnis ist demnach nicht überraschend. Aus welcher Situation heraus und warum sonst nichterwerbstätige Personen im Bereich der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung mit einem vergleichsweise großen Stundeneinsatz lernen, muss an dieser Stelle offenbleiben.⁸⁵

Erwerbstätige und Personen in Ausbildung oder einer anderen Bildungsphase weisen dagegen innerhalb der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung vergleichsweise niedrige Durchschnittswerte bei den aufgewendeten Stunden pro Aktivität auf.

Anbietergruppen der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung

Nach der etwas stärkeren Eingrenzung des Feldes der individuellen berufsbezogenen Weiterbildungsaktivitäten zeigt sich eine etwas andere Verteilung nach Anbietergruppen als in Kapitel 5 ausgewiesen. Tabelle 39 zeigt die Ergebnisse. Weiterbildungseinrichtungen bieten mit 43 Prozent die meisten Ak-

85 Die Hypothese, dass es sich hierbei überwiegend um Frauen handele, die z.B. nach einer „Elternzeit“ den Wiedereinstieg in das Berufsleben vorbereiten, muss allerdings verworfen werden. Nur sehr wenig der individuellen berufsbezogenen Weiterbildungsaktivitäten gehen unter den sonst nicht erwerbstätigen Personen auf diese Gruppe zurück.

	Gesamt in Prozent	Erwerbsstatus zu Beginn der Teilnahme ³⁾		
		erwerbstätig in Prozent	arbeitslos in Prozent	in Ausbildung oder sonst. Bildungs- maßnahme in Prozent
Anbietergruppen				
Weiterbildungseinrichtungen	43	40	65	27
eine andere Firma	16	22	9	10
Einzelperson	12	15	3	13
Hochschule	7	4	3	18
Arbeitgeber	7	1 ¹⁾	3	26
andere öffentliche Einrichtungen	3	5	1	0
sonstige Verbände/Vereine	2	3	1	1
gemeinnützige Verbände, Wohlfahrt	1	2	1	1
Schule	1	1	–	3
Kammern, Berufsverbände	1	2	–	–
Gewerkschaften, Genossenschaften	1	1	–	–
Sonstige	5	3	14	2
weiß nicht/keine Angabe	1	2	1	–
Gesamt	100	100 ²⁾	100 ²⁾	100 ²⁾
Basis: individuelle berufsbezogene Weiterbildungsaktivitäten				
¹⁾ Ein Großteil dieser Teilnahmefälle wurde von den Analysen, die in diesem Kapitel vorgestellt werden, ausgeschlossen; entsprechend fällt der Anteilswert der Anbietergruppe der Arbeitgeber unter allen Teilnahmefällen im Vergleich zu Kapitel 5 geringer aus und die relative Verteilung der verbleibenden Gruppen passt sich entsprechend an.				
²⁾ Die Abweichung des ausgewiesenen Gesamtwertes vom Ergebnis bei Addition der auf ganze Zahlen gerundeten Prozentwerte ist auf Rundungseffekte zurückzuführen.				
³⁾ Teilnahmefälle von Personen, die zu Beginn der Teilnahme sonst nicht erwerbstätig waren oder keine Angaben zum Berufsstatus machten, werden fallzahlbedingt nicht ausgewiesen.				

Tabelle 39: Anbietergruppen der individuellen berufsbezogenen Weiterbildungsaktivitäten insgesamt und getrennt nach Berufsstatusgruppen (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

tivitäten der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung an. Darauf folgen mit Abstand „andere Firmen“ (16%) und Einzelpersonen (12%). Hochschulen und Arbeitgeber in Eigenregie bieten jeweils 7 Prozent der Aktivitäten an.

Die getrennte Betrachtung nach Berufsstatusgruppen zu Beginn der Weiterbildungsteilnahme zeigt zweierlei:

- Die Anbietergruppen verteilen sich nicht in gleicher Form auf die drei Berufsstatusgruppen.
- Das Feld der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung könnte in der Gruppe der Teilnehmenden, die zu Beginn der Teilnahme in einer Ausbildung oder einer sonstigen Bildungsmaßnahme

waren, wahrscheinlich weiter eingegrenzt werden, sofern hierzu die nötigen Informationen erhoben wären (vgl. Kap. 5). Die Vermutung liegt nahe, dass diese Befragten z.T. ausbildungsergänzende Maßnahmen des Arbeitgebers als Weiterbildung deklariert haben. Mit anderen Worten: Der Anteilswert von 26 Prozent der Anbietergruppe der Arbeitgeber unter den individuellen berufsbezogenen Weiterbildungsaktivitäten, die von Personen in einer Ausbildung oder einer sonstigen Bildungsmaßnahme wahrgenommen werden, scheint zu hoch.

Getrennt nach den Berufsstatusgruppen zu Teilnahmebeginn zeigen sich folgende Ergebnisse:

- Individuelle berufsbezogene Weiterbildungsaktivitäten von Erwerbstätigen werden zu gut zwei Fünfteln von Weiterbildungseinrichtungen (40%), zu gut einem weiteren Fünftel von anderen Firmen (22%) und zu knapp einem Sechstel von Privatpersonen (15%) angeboten. Arbeitgeber bieten dagegen mit gerundet 1 Prozent einen sehr geringen Anteil der Weiterbildungsaktivitäten an. Ob es sich bei diesen Teilnahmefällen um sog. betriebliche Einarbeitung handelt, muss offenbleiben. Nach Angaben der Befragten fielen zwar Kosten an, diese wurden aber nicht vom Arbeitsamt übernommen.
- Die Aktivitäten von Arbeitslosen konzentrieren sich mit einem Anteilswert von knapp zwei Dritteln auf das Angebot von Weiterbildungseinrichtungen (65%). Ob diese Besuche auf Grundlage der sog. Bildungsgutscheine erfolgten, wurde im AES 2010 nicht erfragt. Mit Abstand folgt die Gruppe der Anbieter, die von den Arbeitslosen nicht näher spezifiziert werden konnte (14% „Sonstige“). Die individuellen berufsbezogenen Weiterbildungsaktivitäten von Arbeitslosen bei Weiterbildungseinrichtungen liegen wiederum überdurchschnittlich häufig in Trägerschaft von Einrichtungen der Wirtschaft (61%) und von privaten Anbietern (24%).
- Unter den Aktivitäten, die von Personen in Ausbildung oder einer sonstigen Bildungsmaßnahme besucht werden, zeigt sich dagegen eine recht heterogene Anbieterstruktur. Zwar sind auch hier die Weiterbildungseinrichtungen die größte Anbietergruppe, allerdings fällt ihr Anteilswert deutlich niedriger aus (27%). Dicht darauf folgen die Arbeitgeber (26%; s.o.) und mit etwas Abstand die Hochschulen (18%), Einzelpersonen (13%) und andere Firmen (10%).

Damit bestätigt sich erneut, dass das Feld der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung hinsichtlich seiner Anbieterstruktur sehr heterogen ist. Eine Ausnahme bilden hierbei die Aktivitäten von Arbeitslosen, die überwiegend das Angebot von Weiterbildungseinrichtungen wahrnehmen.

Themenstruktur der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung

Generell unterscheidet sich die Themenstruktur der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung nicht maßgeblich von der aller Weiterbildungsaktivitäten insgesamt (vgl. Tab. 6 in Kap. 2.3). Die größten relativen Unterschiede zeigen sich in den beiden Themenbereichen nach der ISCED-5-Klassifikation (genauer vgl. Kap. 2.3) in zwei der insgesamt fünf Bereiche: Der Anteilswert der Aktivitäten der individuellen berufsbezogenen Weiterbildungsaktivitäten, die auf den Bereich „2: Pädagogik und Sozialkompetenz“ entfallen, liegt um vier Prozentpunkte höher (15%) und der im Bereich „4: Wirtschaft, Arbeit, Recht“ um vier Prozentpunkte niedriger (27%) als unter den Weiterbildungsaktivitäten insgesamt.

Demnach ergibt sich auch im Bereich der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung die bekannte Rangfolge in der Themenstruktur:

- | | |
|------------------------------------|-----|
| ○ „4: Wirtschaft, Arbeit, Recht“: | 27% |
| ○ „5: Natur, Technik, Computer“: | 26% |
| ○ „3: Gesundheit und Sport“: | 15% |
| ○ „2: Pädagogik, Sozialkompetenz“: | 15% |
| ○ „1: Sprachen, Kultur, Politik“: | 11% |
| ○ „9: nicht klassifizierbar“: | 5% |

Die deutlichsten Unterschiede zeigen sich in der Themenstruktur der Aktivitäten individueller berufsbezogener Weiterbildung wiederum bei einem Vergleich der Berufsstatusgruppen – und dies nach der 5er-Klassifikation in den drei größten Feldern 3, 4 und 5:

- Aktivitäten des Themenbereichs „4: Wirtschaft, Arbeit, Recht“ werden am häufigsten von Personen in Ausbildung oder in einer sonstigen Bildungsmaßnahme besucht (37%) und am wenigsten von Arbeitslosen (22%). Die Teilnahmefälle von Erwerbstätigen liegen mit einem Anteilswert von 26 Prozent dazwischen.
- Während die Anteilswerte des Themenbereichs „5: Natur, Technik, Computer“ unter den Teilnahmefällen von Erwerbstätigen (23%) und Personen in Ausbildung oder einer sonstigen Bildungsmaßnahme (28%) nur leicht vom Gesamtwert abweichen (26%), entfallen sie überdurchschnittlich häufig auf Arbeitslose (36%).

- Der Themenbereich „3: Gesundheit und Sport“ fällt unter den individuellen berufsbezogenen Weiterbildungsaktivitäten, die von Erwerbstätigen besucht werden, vergleichsweise hoch (21%) und unter denen, die von Arbeitslosen (9%) oder Personen in Ausbildung oder einer sonstigen Bildungsmaßnahme (5%) besucht werden, vergleichsweise niedrig aus.

Auf Ebene der ISCED-5-25-Klassifikation unterscheiden sich allerdings die besuchten Aktivitäten der Arbeitslosen in der Themenstruktur am deutlichsten sowohl von dem Gesamtbild als auch von den anderen Berufsstatusgruppen. Besonders häufig werden individuelle berufsbezogene Weiterbildungsaktivitäten von Arbeitslosen in den beiden Themenfeldern „5-14: Umgang mit dem Computer, Softwarethemen“ (18%) und „2-02: Persönlichkeitsentwicklung, Kommunikation, Sozialkompetenz“ (14%) besucht. Während in dem zuerst genannten Themenfeld vor allem grundlegende Computerkenntnisse erlernt werden – etwas anders als in den anderen Berufsstatusgruppen – werden im zweiten Themenbereich recht häufig Bewerbungstrainings angeboten.

7.2 Motive, Nutzen, Erträge und Kosten individueller berufsbezogener Weiterbildung

Die *Motive* zur Beteiligung an Aktivitäten der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung sowie die erwarteten und eingetretenen *Nutzenaspekte* werden ausführlich in Kapitel 12 beschrieben. In der Sache ändern sich die Ergebnisse für die etwas eingeschränktere Basis der Aktivitäten individueller berufsbezogener Weiterbildung nicht: Arbeitslose besuchen individuelle berufsbezogene Weiterbildungsaktivitäten vor allem, um die eigenen Aussichten auf einen neuen Arbeitsplatz zu verbessern und sehen hier auch das größte Nutzenpotenzial, was als ein Hinweis auf Anpassungsfortbildungen gewertet werden kann. Motive zur Aufstiegsfortbildung werden dagegen häufiger von Erwerbstätigen benannt. Beide Gruppen gaben jeweils an, die von ihnen verfolgten Nutzenerwartungen etwas häufiger realisiert zu haben als die jeweils andere Gruppe.

Auch die Ergebnisse zu Erträgen im Sinne von *Zertifikaten* werden in Kapitel 12 genauer ausgeführt, sollen hier vorab jedoch kurz aufgegriffen werden. Individuelle berufsbezogene Weiterbildungsaktivitäten schließen deutlich häufiger mit einem Zertifikat oder einer Teilnahmebescheinigung ab als die Weiterbildungsaktivitäten, die der betrieblichen oder der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung zugeordnet werden (vgl. Abb. 34 und 35). Dies dürfte in der Sache vor allem dadurch begründet sein, dass es sich häufig um Aufstiegs- oder Anpassungsfortbildungen handelt, die in der Regel mit einem Zertifikat abschließen. Im hier stärker eingegrenzten Feld der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung wird dieses Ergebnis noch deutlicher als in Kapitel 12 berichtet. Die Ergebnisse zeigt Abbildung 24.

Zwei Drittel aller individuellen berufsbezogenen Weiterbildungsaktivitäten schließen mit einem Zertifikat (34%) oder einer Teilnahmebescheinigung (33%) ab, ein weiteres Drittel ohne jegliche Bescheinigung. Unter den Zertifikaten handelt es sich in 7 Prozent der Fälle um ein Zeugnis über einen staatlich anerkannten Bildungsabschluss und in weiteren 2 Prozent um ein Zeugnis aufgrund einer Kammerprüfung. Das bedeutet, dass zumindest ein Teil der Fortbildungen und Umschulungen, die zu einem anerkannten Abschluss führen, von den Befragten als „Weiterbildung“ und entsprechend nicht als regulärer Bildungsgang berichtet werden. Dieser Kernbereich der beruflichen Weiterbildung bildet, was die systematische Unterscheidung von „*formal*“ und „*non-formal education*“ betrifft, offenbar einen Zwitter. Dies mag nicht zuletzt dem deutschen Verständnis von Weiterbildung und regulärer Bildung geschuldet sein, in dem Weiterbildung eher als Gegensatz zur Erstausbildung, also bildungsbiographisch definiert wird (vgl. näher Kap. 2.1 und 13).

Unter den individuellen berufsbezogenen Weiterbildungsaktivitäten, die von Arbeitslosen besucht werden, werden besonders häufig Zertifikate (45%) und unter denen, die von Erwerbstätigen besucht werden, besonders häufig Teilnahmebescheinigungen (40%) erworben. Auch dieses Ergebnis dürfte als Hinweis darauf gewertet werden, dass es sich bei den Aktivitäten überwiegend um Anpassungs- bzw. Aufstiegsfortbildungen und ggf. sogar Umschulungen handeln dürfte.

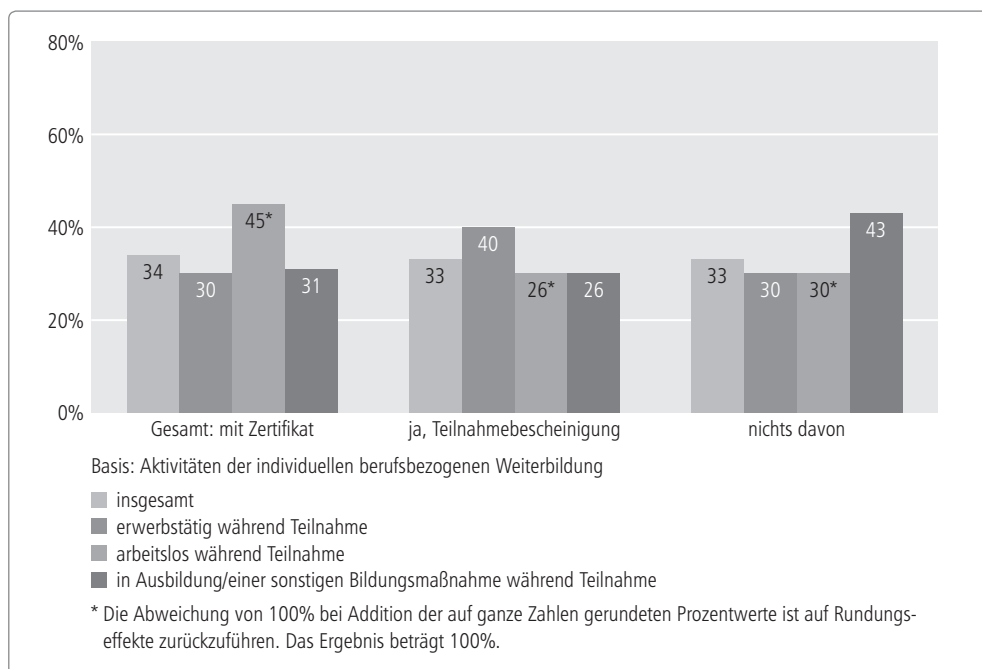


Abbildung 24: Durch die individuellen berufsbezogenen Weiterbildungsaktivitäten erworbene Zertifikate

Wie später in Kapitel 11 deutlich wird, liegen die *individuellen Kosten* – sofern welche anfallen – im Bereich der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung pro Aktivität deutlich höher als in den beiden anderen Weiterbildungsbereichen. Dies wird mit dem Hinweis auf das Investment in das eigene Humankapital einerseits und dem Umstand, dass hier durchschnittlich mehr Unterrichtszeit bzw. längere Kurslaufzeiten anfallen, erklärt.

Im Bereich der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung werden für insgesamt 37 Prozent der Aktivitäten Kosten zumindest teilweise von den Teilnehmenden selbst getragen. Dies ist unter Aktivitäten, die von Erwerbstätigen besucht werden, häufiger der Fall (47%) als unter denjenigen, die von Arbeitslosen besucht werden (19%). Im Falle der Erwerbstätigen dürfte es sich um einen Hinweis auf Aufstiegsfortbildungen handeln. Dagegen werden die Kosten von Aktivitäten, die von Arbeitslosen besucht werden, am häufigsten vom Arbeitsamt übernommen (27%), gefolgt von sonst Nichterwerbstätigen (5%). Letzteres dürfte auf Anpassungsfortbildungen hinweisen.

Die Höhe der individuellen Kosten pro Weiterbildungsaktivität hängt einerseits mit den insgesamt anfallenden Kurskosten und andererseits damit zusammen, ob die Kosten von einer weiteren Instanz zumindest teilweise übernommen werden. Demzufolge ist es plausibel, dass die Kosten pro Aktivität, für die die Teilnehmenden individuelle Kosten übernehmen, unter den Erwerbstätigen etwas höher ausfallen als unter den Arbeitslosen, wenngleich Arbeitslose in der Regel an zeitintensiveren Maßnahmen teilnehmen (vgl. Kap. 4.5).

Zentrale Ergebnisse zur individuellen berufsbezogenen Weiterbildung

Die individuelle berufsbezogene Weiterbildung entspricht nach der deutschen Begrifflichkeit weitgehend dem Bereich der außerbetrieblichen beruflichen Weiterbildung. Der Berufsbezug ist allerdings subjektiv definiert, so dass hier auch Weiterbildungen zugeordnet werden, an denen Personen aus beruflichen Gründen teilnehmen, auch wenn der Gegenstand nicht unmittelbar auf ihren Beruf bezogen ist.

Auf der anderen Seite werden Teile der beruflichen Weiterbildung nicht hier zugeordnet, sondern den regulären Bildungsgängen („zweite Bildungsphase“). Dies gilt etwa für Umschulungen und Teile der Aufstiegsfortbildungen, die zu einem anerkannten Berufsabschluss führen. Abgrenzungsprobleme gibt es auch zur betrieblichen Weiterbildung. Hier muss bei künftigen AES-Erhebungen nach verbesserten Lösungen gesucht werden.

Das Feld der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung zeigt die heterogensten Strukturen der drei Weiterbildungsbe-
reiche und dies insbesondere hinsichtlich der Anbieterstruktur in der Berufsstatusgruppe von Personen in Ausbildung oder einer sonstigen Ausbildung.

Die individuelle berufsbezogene Weiterbildung zeichnet sich aus durch vergleichsweise lange Unterrichtszeiten, vergleichsweise hohe individuelle Kostenbeiträge, die vor allem für Personen anfallen, die während der Weiterbildungsbeteiligung erwerbstätig waren. Individuelle berufsbezogene Weiterbildungsaktivitäten enden zudem überdurchschnittlich häufig mit einem Zertifikat (34%). Darunter schließen am häufigsten diejenigen Aktivitäten, die von Arbeitslosen besucht werden, mit einem Zertifikat ab (45%).

Dieter Gnahn und Frauke Bilger

8. Sektor „Nicht-berufsbezogene Weiterbildung“

Mit der Ablösung des „Berichtssystems Weiterbildung“ (BSW) durch den „Adult Education Survey (AES) ist auch eine Änderung der Kategorisierung der unterschiedlichen Weiterbildungssegmente eingetreten. Im BSW war die Unterscheidung von „allgemeiner“ und „beruflicher“ Weiterbildung konstitutiv; beide Bereiche wurden mit je eigenen Fragebatterien erfasst und dargestellt. Innerhalb der beruflichen Weiterbildung ließ sich über die Heranziehung des Merkmals „Veranstalter“ die betriebliche Weiterbildung als gesonderter Bereich identifizieren (vgl. Kuwan u.a. 2006, S. 17ff. und S. 37ff.). Mit Einführung des AES ist diese in Deutschland übliche Differenzierung nicht mehr möglich. Auf europäischer Ebene wird nun danach gefragt, ob eine Veranstaltung aus beruflichen oder privaten Gründen besucht worden ist. Mit dem AES 2007 ist also eine neue Typologie eingeführt worden (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 70ff.), die neben der „betrieblichen Weiterbildung“ die „individuelle berufsbezogene Weiterbildung“ und die „individuelle nicht-berufsbezogene Weiterbildung“ unterscheidet (vgl. Kap. 2.4). Infolge dieser Neustrukturierung verschwindet der Begriff „allgemeine Weiterbildung“, und das mögliche Analogon – die „nicht-berufsbezogene Weiterbildung“ – fällt quantitativ deutlich hinter die früher ausgewiesenen Anteilswerte der allgemeinen Weiterbildung zurück (vgl. ebd., S. 72).

So belief sich 2007 (das Jahr, in dem diese Art der Messung zum letzten Mal erfolgte) die Beteiligungsquote an allgemeiner Weiterbildung auf 27 Prozent und die der beruflichen Weiterbildung (inklusive der betrieblichen Weiterbildung!) auf 26 Prozent. Diese Proportionen finden sich nach der neuen Typologie so nicht wieder: Allein 26 Prozent der Befragten haben an betrieblicher Weiterbildung teilgenommen, 12 Prozent an individueller berufsbezogener Weiterbildung, aber nur 11 Prozent an nicht-berufsbezogener Weiterbildung. Werden alle erfassten Weiter-

bildungsaktivitäten in die Betrachtung einbezogen, so entfallen 18 Prozent auf das Segment der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung (zum Vergleich: 59% betriebliche Weiterbildung, 23% individuelle berufsbezogene Weiterbildung). Diese Neudefinition wird von den Vertretern der allgemeinen Weiterbildung beklagt und als Bedeutungsverlust bilanziert (vgl. Seiverth 2008).

Ohne Zweifel ist die „allgemeine Weiterbildung“ in Deutschland eine politische Realität. Diese schlägt sich nieder in rechtlichen Regelungen und im Selbstverständnis von Einrichtungen und Trägern. So umfasst z.B. nach dem nordrhein-westfälischen Weiterbildungsgesetz das Weiterbildungsangebot „die Bereiche der allgemeinen, politischen, beruflichen und kulturellen Weiterbildung“ (§ 3 WbG NRW). Die Volkshochschulen haben auf ihrer letzten Mitgliederversammlung eine neue Standortbestimmung vorgenommen. Eine Kernaussage daraus lautet: „Volkshochschulen vermitteln mehr denn je Allgemeinbildung“ (DVV 2011, S. 29).

Auch wenn die Trennung von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung wissenschaftlich obsolet zu sein scheint (vgl. Kuper 2008a, S. 37ff.), so soll dennoch den benannten Realitäten in den folgenden Passagen Rechnung getragen werden (vgl. Kap. 2.4). Doch sowohl beim BSW als auch beim AES verbergen sich hinter den scheinbar scharf gezogenen Grenzlinien Grauzonen und Übergangsbereiche. Viele in den Weiterbildungsveranstaltungen vermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten sind im Hinblick auf ihre Verwendung ambivalent: Sie sind gleichermaßen im Berufs- wie im Privatleben hilfreich und förderlich. Es handelt sich um sogenannte Schlüsselkompetenzen (vgl. Europäisches Parlament/Europäischer Rat 2006b) wie Fremdsprachen- oder Computerkenntnisse, Rhetorik oder der Erwerb des Führerscheins.

Dies wird auch deutlich durch die Ergebnisse des AES 2010. Auf die Frage nach dem Nutzen der

nicht-berufsbezogenen Weiterbildung geben nennenswerte Anteile der Teilnahmefälle auch eindeutig berufliche Verwertungszusammenhänge an, obwohl die Teilnahme nicht primär aus berufsbezogenen Gründen erfolgte (Mehrfachnennungen waren möglich, Basis: Teilnahmefälle):

- einen Arbeitsplatz oder einen neuen Job finden: 18%
- eine höhere Position im Beruf erhalten: 7%
- ein höheres Gehalt bekommen: 6%
- in der Arbeit mehr leisten können: 13%

Umgekehrt stehen bei den Teilnehmenden an beruflicher/berufsbezogener Weiterbildung nicht nur im engeren Sinne berufliche Aspekte im Vordergrund: Je 54 Prozent der Teilnahmefälle an „betrieblicher“ und „berufsbezogener individueller Weiterbildung“ sehen den Nutzen dieser Weiterbildungsaktivitäten auch darin, persönlich zufriedener durch mehr Wissen und Können zu sein (vgl. Kap. 12.2). Nicht zuletzt diese Zahlen verdeutlichen, wie schwer es selbst für die Teilnehmenden an Weiterbildung ist, eine eindeutige Zuordnung auf die Kategorien „berufsbezogen“ oder „nicht-berufsbezogen“ vorzunehmen.

8.1 Anbieterprofil

Wer sind nun die Anbieter der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung? Auf die Frage „Wer hat die Weiterbildungsaktivität angeboten?“ ergibt sich folgende Verteilung (Basis: Weiterbildungsaktivitäten):

- Ihr Arbeitgeber: 1%
- eine andere Firma, z.B. Hersteller/
Lieferant eines Produkts: 5%
- eine Bildungseinrichtung
(z.B. VHS, Bildungswerke, Hochschule): 36%
- eine Einzelperson, z.B. Lehrer/in
oder Trainer/in: 23%
- die Arbeitsagentur oder ARGE: 3%
- eine sonstige Stelle: 26%
- keine Angabe: 5%

Die dominante Anbietergruppe sind die Bildungseinrichtungen mit über einem Drittel Marktanteil, auf die gleich noch einmal gesondert eingegangen wird. Mit je rund einem Viertel Marktanteil folgen

die „sonstigen Stellen“ und die Einzelpersonen (Privatunterricht wie Fahrschule, Tennisstunden oder Klavierunterricht). Dieses Profil unterscheidet sich deutlich von den beiden anderen Segmenten: In der betrieblichen Weiterbildung und auch in der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung spielen die „sonstigen Stellen“ und die Einzelpersonen eine nachgeordnete Rolle, nur die Bildungseinrichtungen erreichen bei der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung einen vergleichbaren Marktanteil (vgl. Kap. 5).

Auffallend ist, dass die Restkategorie „eine sonstige Stelle“ vergleichsweise viele Antworten auf sich vereinigt. Was verbirgt sich hinter dieser unspezifizierten Kategorie? Es ist anzunehmen, dass es sich um Einrichtungen handelt, die in Nebenfunktion auch Weiterbildung anbieten. Diese non-formalen Lernwelten schließen z.B. Museen, Theater, Zoos, Vereine, Verbände, Parteien und Genossenschaften ein. Sie bieten ergänzend und stützend zum Hauptzweck Weiterbildung an. So bieten Museen ausstellungsbegleitend Seminare an, der Kleingartenverein führt einen Vortragsabend zur biologisch-dynamischen Landwirtschaft durch, eine Partei lässt Expert/inn/en zu einer kontroversen politischen Frage im Rahmen einer Vortragsreihe zu Wort kommen. Schon diese kleine Auswahl macht deutlich, wie facettenreich die Weiterbildungslandschaft außerhalb etablierter Anbieter ist, und plausibilisiert die ausgewiesene Größenordnung. Es ist durchaus eine Überlegung wert, dieses breite Spektrum bei der nächsten Befragung detaillierter zu erfassen.

Es ist nachvollziehbar, dass Hersteller produktbezogene Schulungen anbieten (z.B. in der Computer- und Softwarebranche). Weiterbildung ist in diesem Kontext ein Element des Marketings und eine schlüssige und verkaufsfördernde Begleitmaßnahme. Doch warum sollten Arbeitgeber „nicht-berufsbezogene Weiterbildung“ anbieten (1%)? Sie tun es und haben dafür auch gute Gründe: Zum einen erhalten sie mit solchen Maßnahmen die Lernfähigkeit und Lernfreude der Beschäftigten, was sich dann bei notwendig werdenden berufsbezogenen Veranstaltungen positiv auswirkt, zum anderen ist Weiterbildung zuweilen auch eine Komponente zur Stärkung des betrieblichen Zusammenhalts und zur Verbesserung des Betriebsklimas.

Wie oben angekündigt, soll die Kategorie mit den meisten Nennungen (Bildungseinrichtungen) weiter aufgefächert werden. Es ergibt sich folgendes Bild (Basis: Weiterbildungsaktivitäten):

- die Volkshochschule: 59%
- eine Universität oder Hochschule: 11%
- ein berufliches Bildungswerk: 4%
- eine andere Einrichtung der Erwachsenenbildung: 14%
- Sonstiges: 11%

Es zeigt sich, dass in diesem Teilsegment der „nicht-berufsbezogenen Weiterbildung“ – nicht ganz überraschend – die Volkshochschulen mit Abstand den größten Marktanteil aufweisen. Zusammen mit den übrigen Erwachsenenbildungseinrichtungen (z.B. Evangelische und Katholische Erwachsenenbildung, Arbeit und Leben, Ländliche Erwachsenenbildung, Heimvolkshochschulen und andere Bildungsstätten) entfallen drei Viertel der bildungseinrichtungs-basierten nicht-berufsbezogenen Weiterbildung auf das traditionell unter dem Begriff „Erwachsenenbildung“ zusammengefasste Segment. Es handelt sich um Einrichtungen, die sich einem ganzheitlichen Bildungsbegriff verbunden fühlen, der auf Mündigkeit, Emanzipation und Partizipation zielt. Die Angebote werden in öffentlicher Verantwortung durchgeführt (meist auf der Basis eines Landesgesetzes) (vgl. Gnahs 2008, S. 26ff.).

Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen schaffte es 1960, eine Konsensformel für dieses Bildungsverständnis zu finden, die immer wieder als Leitlinie und Begründung herangezogen wird (S. 20): „Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln.“ Diese Wertebasis beeinflusst vor allem – wie im nächsten Abschnitt ausgeführt – das Themenspektrum, aber auch die didaktische Gestaltung und die Zielgruppenauswahl.

Im Gegensatz zu vielen anderen Bereichen der Weiterbildung ist dieser Bereich statistisch gut dokumentiert. Die Statistik des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) und die vom DIE initiierte Weiterbildungsstatistik im Verbund liefern präzise Daten zur Beurteilung der Größenordnungen des

Angebots. Danach haben die Volkshochschulen 2009 knapp über 700.000 Veranstaltungen durchgeführt und dabei 15,7 Mio. Unterrichtsstunden und 9,2 Mio. Belegungen registriert. Die übrigen Verbundeinrichtungen (Evangelische und Katholische Erwachsenenbildung, Arbeit und Leben und die im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten zusammengeschlossenen Einrichtungen) kommen auf folgende Leistungsdaten: 0,4 Mio. Veranstaltungen mit 5,6 Mio. Unterrichtsstunden und 9,3 Mio. Teilnahmefällen. Rein rechnerisch (unter Missachtung von Mehrfachteilnahmen) würde bei knapp 18,5 Mio. Teilnahmefällen fast jeder dritte erwachsene Deutsche in diesen Einrichtungen eine Veranstaltung besucht haben (vgl. Huntemann/Weiß 2010, S. 3; Weiß/Horn 2010, S. 4 und eigene Berechnungen).

8.2 Themenprofil

Die oben beschriebene Ausrichtung der Erwachsenenbildung schlägt sich auch deutlich im Themenprofil nieder. Zu betonen ist, dass sich die im AES verwendete thematische Gliederung nach ISCED (*International Standard Classification of Education*) deutlich vom früheren BSW und auch von den sonst in Deutschland üblichen Kategorisierungen unterscheidet (vgl. Kap. 2.3 und dort im Besonderen Tabelle 6). (Basis: Weiterbildungsaktivitäten)

- Sprachen, Kultur, Politik: 37%
- Pädagogik und Sozialkompetenz: 8%
- Gesundheit und Sport: 23%
- Wirtschaft, Arbeit, Recht: 10%
- Natur, Technik, Computer: 19%
- Sonstiges: 2%

Bei der Feinstrukturierung dieser Themenblöcke lassen sich deutliche Schwerpunkte ausmachen. So haben im Themenblock 1 (Sprachen, Kultur, Politik) die Unterthemen „Kunst, Musik, Medien“ mit 14 Prozent und „Sprachen, Religion, Literatur, Geschichte, Philosophie“ mit 20 Prozent das höchste Gewicht. Im Block 3 (Gesundheit und Sport) spielen die Unterthemen „Sport“ mit 14 Prozent und „Gesundheit, Pflege, medizinische Dienstleistung“ mit 8 Prozent die größte Rolle. Im Block 5 (Natur, Technik, Computer) ist das Unterthema „Umgang mit dem Computer, Softwarethemen“ am zweitstärksten

besetzt (6%) und das Unterthema „Verkehr, Transport“ mit 9 Prozent am stärksten. Hinter diesem hohen Wert verbergen sich vermutlich die Maßnahmen zur Vorbereitung auf Führerscheine aller Art.

Im Vergleich zu 2007 gibt es nur geringfügige Verschiebungen: So hat sich das Gewicht von Themenblock 3 (Gesundheit und Sport) um vier Prozentpunkte reduziert, während der Themenblock 3 (Wirtschaft, Arbeit, Recht) um drei Prozentpunkte zugelegt hat. Die anderen Themenblöcke verharren in etwa auf ihrem Niveau von 2007. Auch bei den Unterthemen gibt es vergleichsweise wenig Bewegung zwischen den Erhebungsjahren.

Das spezifische Profil der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung zeigt sich im Vergleich zu den beiden anderen Weiterbildungstypen (betriebliche bzw. individuelle berufsbezogene Weiterbildung) in sehr hohen Anteilen der Themenblöcke „Sprachen, Kultur, Politik“ (37% gegenüber 5% und 11%) und „Gesundheit und Sport“ (23% gegenüber 14% und 15%). Dies ist indes ein nur sehr grober Hinweis auf das, was das thematische Profil dieses Angebotssegments ausmacht. Es sind Themen, die einen starken Gemeinwohlbezug haben und den Teilnehmenden helfen sollen, ihren Standort in der Gesellschaft besser zu definieren, Teilhabe an Kultur und Politik zu ermöglichen sowie Engagement für andere kompetenter zu gestalten.

Die schon oben erwähnten wichtigsten Anbieter in diesem Segment sind die Erwachsenenbildungseinrichtungen wie Volkshochschulen und konfessionell oder gewerkschaftlich getragene Bildungsstätten. Aus der vom DIE aufbereiteten Verbundstatistik lässt sich folgendes Themenprofil übernehmen (vgl. Weiß/Horn 2010, S. 60):

- Politik – Gesellschaft: 5%
- Familie – Gender – Generationen: 10%
- Religion – Ethik: 3%
- Umwelt: 1%
- Kultur – Gestalten: 16%
- Gesundheit: 28%
- Sprachen: 25%
- Arbeit – Beruf: 12%
- Grundbildung – Schulabschlüsse: 2%

(Basis: Veranstaltungen 2009; Quelle: Verbundstatistik/DIE 2011)

Zum einen zeigt sich, dass die vom AES ausgewiesenen Größenordnungen mit den Zahlen der Verbundstatistik kompatibel sind, zum anderen bietet die verwendete Themenbereichsgliederung das spezifische Profil dieser Einrichtungsguppe besser ab als die vergrößernde ISCED-Klassifizierung. Interessant ist zudem, dass das Themenprofil im Zeitverlauf relativ stabil ist. Einen milden Ausbau seit 2002 verzeichnen z.B. die Themenbereiche „Sprachen“ und „Gesundheit“, eine leichte Reduktion lässt sich bei den Themenbereichen „Familie – Gender – Generationen“ und „Arbeit – Beruf“ registrieren (vgl. ebd., Tab. 5, S. 74).

Die schon erwähnte Statistik des DVV erlaubt darüber hinaus bis auf die Ebene des Einzelthemas Zeitreihenbetrachtungen, die Aufschlüsse über Trends und damit Bedürfnislagen der Bevölkerung geben. So zeigt sich am Beispiel des Themengebiete „Sprachen“, welche Einzeleinflüsse eine bestimmte Kennzahl bestimmen können. Der Anteil am Gesamtvolumen der Volkshochschularbeit bewegt sich bei den Sprachen immer um die 30-Prozent-Marke herum. Hinter diesem konstanten Anteilswert verbirgt sich aber eine dynamische Entwicklung bei den absoluten Zahlen. So haben sich die Zahl der Sprachkurse und die damit angebotenen Unterrichtsstunden von 1976 bis heute fast verdreifacht, die Zahl der Belegungen fast verdoppelt. Hinter dieser Expansionsbewegung verbergen sich wiederum erhebliche strukturelle Verschiebungen: Stagnative Tendenzen bei den Englischkursen und massive Einbußen bei Französisch gehen einher mit Wachstumstendenzen bei vielen kleinen Sprachen (z.B. Niederländisch, Japanisch, Polnisch), einem deutlichen Anstieg bei Spanisch und Deutsch als Fremdsprache (DIE, eigene Auswertung). Ähnlich aufschlussreich ist die Tiefenanalyse des Themengebiete „Politik – Gesellschaft – Umwelt“. Dort sind z.B. die Einzelthemen „Politik“, „Soziologie“ und „Religion“ rückläufig, während auf der anderen Seite „Umweltbildung“, „Verbraucherfragen“ und „Erziehungsfragen/Pädagogik“ expandieren (DIE, eigene Berechnungen).

Traditionell gehört der Zweite Bildungsweg zur nicht-berufsbezogenen (allgemeinen) Weiterbildung. Der Logik des AES folgend, sind diese Bildungsgänge nunmehr der formalen Bildung zugerechnet (vgl. Kap. 13). Um diesen Zusammenhang deutlich zu machen, werden sie an dieser Stelle kurz mitge-

führt. Die AES-Ergebnisse finden sich ausführlich in Kapitel 13 und werden hier nicht wiederholt.

Als Querverweis sei auf die Verbundstatistik (vgl. Weiß/Horn 2010, Tab. 4.0.3) verwiesen, in der für 2008 im Themenbereich „Grundbildung – Schulabschlüsse“ fast 13.000 Veranstaltungen mit 1,6 Mio. Unterrichtsstunden und 160.000 Belegungen registriert werden. Der Löwenanteil davon wird von den Volkshochschulen erbracht. Im langfristigen Trend ist dieser Sektor stagnierend. Deutliche Zuwächse gibt es aber noch im Grundbildungsbereich (Alpha-betisierung etc.) (DIE, eigene Berechnungen).

8.3 Veranstaltungsformen

Neben dem Thema ist die Form ein weiteres wichtiges Charakteristikum der Weiterbildungsaktivität. Im AES konnten die befragten Weiterbildungsteilnehmenden unter acht Formen auswählen. Im Ergebnis gibt es die folgende Verteilung (Basis: Weiterbildungsaktivitäten):

- Kurs: 41%
- Seminar: 10%
- Schulung: 8%
- Einweisung: 1%
- Training: 14%
- Unterricht: 16%
- Vortrag: 6%
- Veranstaltung: 2%
- keine Angabe: 1%

Der Kurs ist mit weitem Abstand am häufigsten genannt worden, gefolgt von Training und Unter-

richt. Diese drei Formen markieren auch deutlich den Unterschied zur betrieblichen und individuellen berufsbezogenen Weiterbildung: Dort sind Schulung und Seminar die am meisten genannten Kategorien.

Die Kursförmigkeit des Angebots kann als prägendes Element der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung angesehen werden. Dies schlägt sich z.B. auch in der DVV-Statistik nieder (vgl. Huntemann/Weiß 2010, S. 25): Mehr als 80 Prozent der Veranstaltungen sind kursförmig (vgl. Tab. 40). Doch das Kursgeschehen hat sich im Laufe der Jahre deutlich verändert: So hat der traditionelle einmal wöchentlich stattfindende Abendkurs an Bedeutung verloren, während kompaktere Veranstaltungsformen (Tageskurs einmal oder mehrmals die Woche, Abendkurs mehrmals die Woche, Tagesveranstaltungen, Wochenendkurs) an Bedeutung gewonnen haben. Im Einzelnen haben sich die Gewichte der einzelnen Veranstaltungsformen zwischen 1987 und 2009 wie folgt verschoben.

Hinzu kommt eine weitere Spezifität des nicht-berufsbezogenen Segments. Neben der Kursförmigkeit fällt ein sehr hoher Anteil von Privatunterricht auf: 52 Prozent aller nicht-berufsbezogenen Weiterbildungsaktivitäten entfallen auf diese Kategorie (zum Vergleich: 5% bei der berufsbezogenen individuellen Weiterbildung). Dahinter verbergen sich sehr unterschiedliche Maßnahmen: Klavierunterricht genauso wie Tennisstunden, Fahrunterricht genauso wie ein Sprechtraining. Die nicht-berufsbezogene Weiterbildung erweist sich so gesehen als bipolar: traditionelle Unterrichtsangebote im Gruppenverband durch Weiterbildungseinrichtungen und Privatunterricht

Veranstaltungsart	Anteil 1987	Anteil 2009
Abendkurs (einmal pro Woche)	71,5%	38,2%
Tageskurs (einmal pro Woche)	18,1%	25,1%
Abendkurs (mehrmals pro Woche)	3,4%	7,8%
Tageskurs (mehrmals pro Woche)	2,3%	13,8%
Tagesveranstaltung	1,0%	6,5%
Wochenendkurs	2,8%	5,5%
Wochenkurs	0,9%	3,1%
Summe	100,0%	100,0%

Basis: Veranstaltungen der Volkshochschulen

Tabelle 40: Anteile 1987 und 2009 nach Veranstaltungsart in den Volkshochschulen
(Quellen: Huntemann/Weiß 2010, S. 35; DIE, eigene Berechnungen)

allein oder in kleinem Kreis durch Einzeltrainer und Einzeltrainerinnen.

Ein anderer Aspekt der zeitlichen Organisation der Weiterbildungsaktivitäten zielt auf die Dauer der Veranstaltung oder – präziser – auf den Zeitraum, über den sie sich erstreckt (vgl. Kap. 3). Auch hier zeigt sich, dass die nicht-berufsbezogene Weiterbildung ein sehr spezielles Profil entwickelt:

- einige Stunden: 13%
- einen Tag: 8%
- mehrere Tage: 15%
- mehrere Wochen: 13%
- mehrere Monate: 50%
- keine Angabe: 1%

(Basis: Weiterbildungsaktivitäten)

Während die individuell-berufsbezogenen und vor allem die betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten meist nur einen kurzen Zeitraum in Anspruch nehmen, erstreckt sich die nichtberufsbezogene Weiterbildung in der Hälfte ihrer Fälle über mehrere Monate. Sie liefert offenbar noch so etwas wie „Muße zum Lernen“ und stellt sich dem „Komprimierungstrend“ entgegen. So berichtet die Zeitschrift „managerSeminare“ (vgl. Gloger 2009) unter der Überschrift „Die Weiterbildungsminis kommen“ über den Trend zu immer kürzeren Formaten. Berichtet wird von „Learning Nuggets“, „Wissenshäppchen“ und der „YouTubisierung“ der Wahrnehmung (vgl. ebd. S. 57).

In eine ähnliche Richtung weist die Betrachtung der Unterrichtsumfänge. Auch hier zeichnet sich die nicht-berufsbezogene Weiterbildung im Vergleich zu den beiden Formen der beruflichen Weiterbildung durch relativ große Volumina aus.

- 1–4 Std.: 11%
- 5–10 Std.: 16%
- 11–20 Std.: 15%
- 21–40 Std.: 15%
- 41–100 Std.: 22%
- 101–500 Std.: 11%
- 501 Std. und mehr: 2%
- keine Angaben: 8%

(Basis: Weiterbildungsaktivitäten)

Während in der „beruflichen Weiterbildung“ die jeweils höchsten Anteilswerte der Kategorie „5–10 Std.“

zufallen, so ist dies bei der „nicht-berufsbezogenen Weiterbildung“ die Kategorie „41–100 Std.“ Der Anteilswert bei der niedrigsten Kategorie („1–4 Std.“) ist nur halb so groß wie der bei den berufsbezogenen Weiterbildungstypen (vgl. Kap. 3.1). Dieses Ergebnis kann so gedeutet werden, dass der Verwertungs- und Kostendruck in der beruflichen Weiterbildung – zumal der betrieblichen Variante – verstärkt Effizienzüberlegungen ins Spiel bringt.

8.4 Teilnahmeprofil

Wie sieht nun die Struktur der Teilnehmenden aus? Gibt es spezifische Abweichungen zur beruflichen Weiterbildung? Und nicht zuletzt: Erreicht die nicht-berufsbezogene Weiterbildung, das selbst gesetzte Ziel, Bildungsbenachteiligte an Weiterbildung zu beteiligen? Das folgende Teilnahmeprofil gibt dazu Auskunft (in Klammern der entsprechende Wert für die betriebliche Weiterbildung):

- Frauenanteil: 60% (44%)
- Anteil der Altersgruppe 18–24 Jahre: 20% (7%)
- Anteil der Altersgruppe 60–64 Jahre: 9% (4%)
- Anteil der Altersgruppe 40–44 Jahre: 13% (18%)
- Anteil ohne deutsche Staatsangehörigkeit: 10% (5%)
- Anteil der Ledigen: 36% (24%)
- Anteil voll Erwerbstätiger: 31% (71%)
- Anteil Schüler/innen, Student/inn/en, unbez. Praktikum, sonstige Ausbildung: 17% (1%)
- Anteil Rentner/innen, Pensionäre: 7% (0%)
- Anteil Hausfrauen/Hausmänner: 8% (0%)
- Anteil ohne Schulabschluss: 4% (1%)
- Anteil höhere Bildung: 46% (43%)
- Anteil Teilnehmende aus Gemeinden über 500.000 Einwohner: 36% (30%)
- Anteil Teilnahmefälle aus Gemeinden unter 20.000 Einwohner: 20% (28%)
- Anteil aktuelle oder ehemalige Arbeiter: 19% (14%)*

(Basis: Teilnahmefälle bzw. (*) Teilnahmefälle, die beruflich tätig sind oder waren)

Bei den Strukturmerkmalen der Teilnehmerschaft springt der hohe Frauenanteil ins Auge: Die nicht-berufsbezogene Weiterbildung ist eine Frauendomäne. Bei den Altersgruppen gibt es insgesamt

eine Verteilung, die im Groben der der beruflichen Weiterbildung entspricht. Kleine Ausnahmen sind der relativ hohe Anteil Jüngerer, der mit dem hohen Anteil der „Schüler/innen, Student/inn/en, Auszubildenden und Praktikant/inn/en“ korrespondiert, und am anderen Ende der Altersskala der vergleichsweise hohe Anteil der 60- bis 64-Jährigen, der seinerseits seine Entsprechung findet im Anteil der Rentner und Pensionäre. Markant, aber sehr nachvollziehbar, ist der im Vergleich zur beruflichen Weiterbildung niedrige Anteil an Vollzeitberufstätigen, die besonders stark in der betrieblichen Weiterbildung engagiert sind. Die Frage nach der Einbeziehung Bildungsbenachteiligter, lässt sich nur sehr eingeschränkt beantworten. Es gibt einige wenige Hinweise, dass dies im Vergleich zur beruflichen Weiterbildung bei einzelnen Zielgruppen gelingt: Personen ohne Schulabschluss, Ausländer/inne/n, Arbeitern.

Die DVV-Statistik weist für die Teilnahmefälle nur die Merkmale „Geschlecht“ und „Alter“ aus.

Der Frauenanteil liegt mit 75 Prozent noch deutlich über dem AES-Wert und bestätigt so nachhaltig die Einschätzung als Frauendomäne. Der Anteil der unter 25-Jährigen liegt mit 14 Prozent deutlich niedriger als im AES ausgewiesen, der Anteil der Älteren ist wegen der Verwendung anderer Kategorien nicht vergleichbar. Die 50- bis 64-Jährigen kommen auf 23 Prozent und die über 65-Jährigen auf 13 Prozent (alle Angaben für das Berichtsjahr 2009, vgl. Hunte mann/Weiß 2010, S. 36ff.). Im langfristigen Trend lässt sich bei den Teilnahmefällen ein „Abschmelzen“ des Anteils der Jüngerer (bis 25 Jahre) bei gleichzeitigem Anwachsen des Älterenanteils (über 50 Jahre) verzeichnen (DIE). Gleichzeitig ist darauf hinzuweisen, dass 18,6 Prozent der Kurse einen ausdrücklichen Adressatenbezug haben, davon in etwa die Hälfte für als bildungsbenachteiligt geltende Gruppen (Arbeitslose, Analphabeten, Behinderte, Ältere) (vgl. ebd., S. 42).

Zentrale Ergebnisse zur nicht-berufsbezogenen Weiterbildung

Die dominante Anbietergruppe in diesem Weiterbildungstyp sind die Bildungseinrichtungen und darunter mit 59 Prozent die Volkshochschulen.

Rein rechnerisch hat bei 18,5 Mio. Teilnahmefällen fast jeder dritte erwachsene Deutsche in den traditionellen Einrichtungen der Erwachsenenbildung (Volkshochschulen, Evangelische und Katholische Erwachsenenbildung, Arbeit und Leben, Ländliche Erwachsenenbildung, Heimvolkshochschulen und andere Bildungsstätten) eine Veranstaltung besucht.

Themenschwerpunkte sind die Bereiche „Sprachen, Kultur, Politik“ und „Gesundheit und Sport“. Herausragende Unterthemen in diesen Blöcken sind „Kunst, Musik, Medien“ und „Sprachen, Religion, Literatur, Geschichte, Philosophie“ sowie „Gesundheit, Pflege, medizinische Dienstleistung“.

Die nicht-berufsbezogene Weiterbildung ist einerseits geprägt durch den Kurs als prägende Veranstaltungsform und andererseits durch den Privatunterricht, der über die Hälfte der erfassten Weiterbildungsaktivitäten kennzeichnet. Innerhalb der Veranstaltungsform „Kurs“ gibt es allerdings bei langfristiger Betrachtung Verschiebungen: weniger Abendkurse, mehr Tageskurse.

Im Gegensatz zur Mehrzahl der berufsbezogenen Veranstaltungen – betrieblich wie außerbetrieblich –, die sich nur über einen kurzen Zeitraum erstrecken (Trend zu immer kürzeren Formaten), bietet die nicht-berufsbezogene Weiterbildung offenbar noch „Muße zum Lernen“.

Das Teilnahmeprofil dieses Segments ist durch überproportionale Anteile von Frauen, Älteren (60 bis 64 Jahre) und Nicht-erwerbstätigen geprägt.

Teil C:
Motive, Barrieren, Kosten und Erträge
der Weiterbildung

9. Weiterbildungsbarrieren und Teilnahmemotive

Die Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung ist in Deutschland und anderen europäischen Ländern ein erklärtes bildungspolitisches Ziel. Auch in Phasen einer stark steigenden Weiterbildungsteilnahme sind jedoch grundlegende Muster vieler gruppenspezifischer Unterschiede der Weiterbildungsteilnahme in Deutschland vergleichsweise stabil geblieben (vgl. Kuwan u.a. 2006, S. 58ff.).

Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, empirisch fundierte Anhaltspunkte zu der Frage zu erhalten, welche Faktoren eine Teilnahme erschweren oder begünstigen. Informationen hierfür liefern zum einen multivariate Analysen, die es ermöglichen, die jeweilige Bedeutung unterschiedlicher Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsbeteiligung vertiefend zu analysieren (vgl. Kuwan/Eckert/Wieck 2008, S. 160ff.; Wilkens/Leber 2003 sowie Kap. 4.2 dieses Berichts). Zum anderen sind in diesem Kontext auch Informationen zu den Barrieren aus Sicht der (potenziellen) Weiterbildungsnachfrager bedeutsam.

Beim Blick über den „nationalen Tellerrand“ fällt auf, dass sich in manchen OECD-Ländern empirische Erhebungen zum Thema „Weiterbildungsbarrieren“ nicht auf diesen Aspekt beschränken, sondern auch Bezüge zum Thema „Nutzen und Erträge von Weiterbildung“ herstellen. Vor allem die USA und Kanada tendieren dazu, beide Themen in ihren nationalen Erhebungen vergleichbar stark zu berücksichtigen (vgl. Kuwan/Larsson 2008, S. 58) und damit ein übergreifendes Themenfeld „Obstacles and Benefits of Adult Learning“ in den Blick zu nehmen. Auch der AES enthält Informationen zu beiden Aspekten. Im vorliegenden AES-Bericht werden empirische Ergebnisse zu Nutzen und Erträgen von Weiterbildung jedoch an anderer Stelle behandelt (vgl. Kap. 12).

In diesem Kapitel wird zunächst betrachtet, inwieweit Nichtteilnehmer geplant hatten, an einer Bildungs- oder Weiterbildungsmaßnahme teilzunehmen. Im Zentrum der Analysen steht das anschließend behandelte Thema „Weiterbildungsbarrieren“.

Am Ende des Kapitels werden Teilnahmemotive näher beleuchtet.⁸⁶

9.1 Planung einer Teilnahme an (Weiter-)Bildungsmaßnahmen bei Nichtteilnehmern

Die Frage, inwieweit in den letzten zwölf Monaten eine Teilnahme an einer Bildungs- oder Weiterbildungsmaßnahme geplant war, wurde nur an Personen gestellt, die in den letzten zwölf Monaten weder an regulären Bildungsgängen noch an Weiterbildung teilgenommen hatten. Zur sprachlichen Vereinfachung wird diese Gruppe im Folgenden „Nichtteilnehmer“ genannt. Etwa jeder zweite 18- bis 64-Jährige (50%) gehörte zu dieser Teilgruppe.

Innerhalb der Gruppe der Nichtteilnehmer lag der Anteil derer, die eine Bildungs- oder Weiterbildungsmaßnahme in den letzten zwölf Monaten geplant hatten, mit 7 Prozent relativ niedrig. Bei dieser Teilgruppe handelt es sich um vergleichsweise „bildungsnahe“ Nichtteilnehmer, da eine Bildungs- oder Weiterbildungsteilnahme geplant war.

Gibt es Personengruppen, die häufiger als andere im letzten Jahr eine Weiterbildungsteilnahme geplant, aber nicht verwirklicht haben? Gruppenspezifische differenzierende Analysen lassen bei folgenden Teilgruppen überdurchschnittlich hohe Anteilswerte von Befragten, die eine Weiterbildungsteilnahme geplant haben, erkennen:

- Nichtteilnehmer, die sich an informellem Lernen beteiligt haben (16%),
- jüngere Befragte: 18- bis 24-Jährige mit 13 Prozent sowie 25- bis 34-Jährige mit 10 Prozent,
- Arbeitslose und Ausländer/innen (jeweils 11%).

⁸⁶ Empirische Ergebnisse zur beruflichen oder privaten Motivation einer Weiterbildungsteilnahme finden sich im AES-Bericht an anderer Stelle (vgl. Kap. 2.4).

Sowohl unter den Arbeitslosen (15%) als auch bei den Ausländer/innen (13%) sind es vor allem die 18- bis 34-Jährigen, die eine Weiterbildungsteilnahme geplant, aber nicht realisiert haben. Mit Abstand am höchsten liegen dabei jeweils die Anteilswerte bei den 18- bis 24-Jährigen, doch sind die Fallzahlen für statistisch abgesicherte Aussagen zu klein. Die Tendenz erscheint trotzdem erwähnenswert.

Ein ähnlich deutlicher Alterseffekt lässt sich für die Gruppe der informell lernenden Nichtteilnehmer, die eine Weiterbildungsteilnahme geplant hatte, nicht erkennen. Zwar haben auch hier die jüngeren Altersgruppen etwas häufiger eine Weiterbildungsbeteiligung geplant als die älteren, doch handelt es sich hierbei eher um Unterschiede in Nuancen; auch informell Lernende aus den beiden ältesten Altersgruppen haben erkennbar häufiger eine Weiterbildungsteilnahme geplant als der Durchschnitt der Nichtteilnehmer. Hier erscheint die Vermutung naheliegend, dass Personen, deren Lerninteressen nicht in eine Weiterbildungsteilnahme münden, verstärkt informelle Lernaktivitäten wahrnehmen.

Wegen der erwähnten „Bildungsnähe“ der hier betrachteten Teilgruppe liegt es nahe, anzunehmen, dass grundsätzliche Barrieren eine geringere Rolle spielen als bei anderen Nichtteilnehmern und dass eine Teilnahme meist aus situativen, temporären Gründen nicht zustande kam (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 128ff.). Im Folgenden werden deshalb die wichtigsten Barrieren aus der Sicht dieser Teilgruppe betrachtet und mit denjenigen von Nichtteilnehmern verglichen, die keine Weiterbildungsteilnahme geplant hatten.

Nichtteilnehmer, die eine Weiterbildungsteilnahme geplant hatten, stufen vor allem drei Aspekte deutlich häufiger als andere Items als wichtigste Weiterbildungsbarriere ein: familiäre Verpflichtungen (22%), berufliche Belastungen (16%) sowie Kostengründe (14%). Die Anteilswerte der anderen Barrieren bewegen sich zwischen 0 Prozent und 6 Prozent.

Nichtteilnehmer, die im letzten Jahr keine Weiterbildungsteilnahme geplant hatten, sehen dagegen als wichtigste Barrieren auf den ersten drei Rangplätzen die Aspekte „kein beruflicher Bedarf“ (20%), „kein privater Bedarf“ (18%) oder „familiäre Verpflichtungen“ (15%). Die Anteilswerte der übrigen Barrieren liegen im einstelligen Bereich.

Nichtteilnehmer, die keine Weiterbildungsteilnahme geplant hatten, unterscheiden sich somit insbesondere mit Blick auf die Einstufungen zu den inhaltlichen Dimensionen „allgemeine Einstellungen bzw. fehlende Nutzenerwartung“ von denjenigen, die eine Weiterbildungsteilnahme geplant hatten. Barrieren im Zusammenhang mit der derzeitigen Lebenssituation wie z.B. familiäre Verpflichtungen oder berufliche Belastungen nennen Befragte, die eine Weiterbildungsteilnahme geplant hatten, etwas häufiger, doch werden diese Barrieren von beiden Gruppen relativ häufig als die wichtigsten bezeichnet.

Darüber hinaus lassen sich weitere inhaltliche Facetten erkennen. Wie ein Blick auf die Einstufungen ohne Priorisierung zeigt, nennen Befragte, die keine Weiterbildungsteilnahme geplant hatten, häufiger hemmende Lerndispositionen bzw. Angst vor Misserfolg sowie Bedenken gegenüber einem „schulähnlichen“ Lernen als Barrieren gegenüber einer Weiterbildungsteilnahme. Diese Aspekte gelten allerdings nur selten als wichtigste Barriere.

Andere Datenquellen

Zum Thema „Planung einer Weiterbildungsteilnahme“ finden sich in einigen anderen Studien teilweise weitergehende Informationen als im AES. So wurden im Rahmen der Repräsentativerhebung der EdAge-Studie die Zielpersonen gefragt, ob sie in den nächsten zwölf Monaten eine Weiterbildungsteilnahme planen. Der betrachtete Personenkreis ist also weiter gefasst als im AES (Teilnehmer und Nichtteilnehmer), aber der „Härtegrad“ der Information ist wegen der prospektiven Fragestellung geringer als im AES, der sich auf tatsächliches Verhalten in den letzten zwölf Monaten stützt. Zu beachten ist auch, dass die Altersabgrenzung der Zielpersonen in der EdAge-Studie (45 bis 80 Jahre) anders ist als im AES.

Nach den Ergebnissen der EdAge-Studie bleibt der Anteil der Personen, die in den nächsten zwölf Monaten eine Weiterbildungsteilnahme planen, hinter der tatsächlichen Beteiligung innerhalb eines Jahres erkennbar zurück. Zwischen verschiedenen Gruppen unterscheidet sich der Anteil derjenigen, die eine Weiterbildungsteilnahme planen, deutlich, wobei die Strukturen dieser spezifischen Unterschiede der Weiterbildungsplanung weitgehend mit denen der

faktischen Weiterbildungsbeteiligung korrespondieren (vgl. Kuwan/Tippelt/Schmidt 2009, S. 156f.).

Um Informationen zur Planung einer Weiterbildungsteilnahme und zur Realisierung von Weiterbildungsabsichten zu erhalten, sind Querschnittsanalysen, wie sie auf Basis der AES- oder EdAge-Daten vorgenommen werden können, nur begrenzt aussagefähig. Methodisch erste Wahl für diese Fragestellungen sind Panelstudien, bei denen die gleichen Personen zu einem späteren Zeitpunkt erneut befragt werden. Frühere Panelstudien ließen erkennen, dass eine Weiterbildungsteilnahme nicht immer längerfristig geplant wird.

So hatte in einer Verlaufstudie von den Personen, die eine Weiterbildungsabsicht geäußert hatten, etwa jeder Zweite später tatsächlich an Weiterbildung teilgenommen, allerdings auch fast jeder Fünfte der Personen, die keine Weiterbildungsabsicht geäußert hatten (vgl. Kuwan 1992, S. 38ff.). Häufig spielten dabei Anstöße von außen eine Rolle, insbesondere Vorschläge von Arbeitgebern im Bereich der betrieblichen Weiterbildung. Dieser Befund verdeutlicht, dass die Teilnahme an Weiterbildung nicht nur von individuellen Weiterbildungsinteressen, sondern auch in erheblichem Umfang von Kontextfaktoren und betrieblichen Gelegenheitsstrukturen beeinflusst wird.

9.2 (Weiter-)Bildungsbarrieren

9.2.1 Begriffliche Abgrenzung und inhaltliche Dimensionen

DEFINITION

Weiterbildungsbarrieren

In diesem Kapitel wird der Begriff „Weiterbildungsbarrieren“ wie folgt verstanden: „Obstacles in adult learning are influencing factors reducing the probability of adults to participate in adult learning activities“ (Kuwan/Larsson 2008, S. 58). Diese begriffliche Abgrenzung korrespondiert mit der Verwendung des Begriffs in der Alltagssprache.

Zentrale inhaltliche Dimensionen

Vorliegende Erhebungen zum Thema „Weiterbildungsbarrieren“ stützen sich auf eine Vielzahl von Einzelitems unterschiedlicher empirischer Qualität und Aussagekraft. Um hier den Gefahren des Eklektizismus und der Beliebigkeit zu begegnen, erscheint es erforderlich, die zentralen inhaltlichen Dimensionen zu identifizieren. Nimmt man eine heuristische Verdichtung vor, so lässt sich die überwiegende Mehrheit der in verschiedenen Erhebungen verwendeten Items zu sieben zentralen inhaltlichen Dimensionen zusammenfassen (vgl. hierzu und zu den folgenden Ausführungen Kuwan/Larsson 2008, S. 58ff.; Kuwan 2011, S. 388ff.).

1. allgemeine Einstellungen bzw. fehlende Nutzenerwartung,
2. Lerndispositionen (z.B. Angst vor Misserfolg, Selbstwirksamkeit usw.),
3. Präferenzen für bestimmte Lernmethoden,
4. persönliche Lebenssituation (z.B. familiäre Verpflichtungen, gesundheitliche Einschränkungen usw.),
5. hemmendes oder förderndes persönliches Lernumfeld (beruflich bzw. privat),
6. angebotsbezogene Weiterbildungsbarrieren (z.B. zeitliche Organisation von Angeboten, Kosten, regionale Angebotsdichte und Erreichbarkeit),
7. Weiterbildungstransparenz, Beratungs- und Unterstützungsbedarf.

Möglichkeiten und Grenzen quantitativer Analysen zu Weiterbildungsbarrieren

Die Akzeptanz des Postulats zum Lebenslangen Lernen ist in Deutschland weitgehend zum gesellschaftlichen Konsens geworden. Entsprechend kann in quantitativen Erhebungen das Antwortverhalten zum Thema „Weiterbildungsbarrieren“ in erheblichem Maße von sozialer Erwünschtheit beeinflusst werden. Für die eigene Lebenssituation sind Befragte dagegen nicht immer von der Notwendigkeit zum Lebenslangen Lernen überzeugt. Insbesondere für manche bildungsfernen Personen lässt sich die Grundhaltung zu Weiterbildung pointiert wie folgt formulieren: „Weiterbildung ist sehr wichtig, aber nicht für mich“ (Kuwan 1990, S. 13).

Die variierende Qualität verschiedener Erhebungen zum Thema „Weiterbildungsbarrieren“ wird stark vom unterschiedlichen Ausmaß an sozialer Erwünschtheit bei den konkreten Items beeinflusst. So ist z.B. die Erhebung allgemeiner Einstellungsfragen zu Weiterbildungsbarrieren weit weniger aussagekräftig als Einschätzungen, die sich auf spezifische Lebenssituationen oder konkretes Verhalten beziehen.⁸⁷

Davon abgesehen ist die Aussagekraft von ausschließlich quantitativen Informationen zu Weiterbildungsbarrieren begrenzt. Befunde aus quantitativen Erhebungen reichen nicht aus, um zielgruppenspezifische Programme zu konzipieren. Hierfür sind qualitative Verfahren erforderlich, die eine vertiefende Betrachtung des Zusammenwirkens von Einflussfaktoren in spezifischen Lebenssituationen ermöglichen. Der wesentliche Beitrag quantitativer Verfahren besteht darin, einen Überblick über Häufigkeiten von Hindernissen zu geben und so die Konturen eines Gesamtbildes zu zeichnen, was wiederum qualitative Verfahren nicht leisten können. Bei empirischen Untersuchungen zum Thema „Weiterbildungsbarrieren“ bietet sich somit eine Kombination qualitativer und quantitativer Methoden an.

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse der Einschätzungsfragen zu (Weiter-)Bildungsbarrieren und deren Priorisierung dargestellt. Anschließend folgen gruppenspezifisch differenzierende Betrachtungen.

9.2.2 Einschätzungen zu (Weiter-) Bildungsbarrieren im Überblick

Die Frage zu den Weiterbildungsbarrieren richtete sich wiederum nur an Personen, die in den letzten zwölf Monaten weder an regulären Bildungsgängen noch an Weiterbildung teilgenommen hatten. Insgesamt gehört etwa jeder zweite 18- bis 64-Jährige dieser Gruppe an.

Zur Bewertung vorgegeben waren 13 inhaltliche Aspekte, die von den Befragten als zutreffend oder nicht zutreffend einzustufen waren. Anschließend folgte eine Priorisierung zur Bestimmung des wichtigsten Grundes.

Die AES-Frage zu diesem Thema ist so formuliert, dass sie sich nicht eindeutig auf Weiterbildungsbarrieren bezieht, sondern auf „Gründe (...), warum man keine Bildungs- oder Weiterbildungsaktivitäten unternimmt“. Die einzelnen Items beziehen sich dagegen mehrheitlich explizit auf Weiterbildung, bei einzelnen Items bleibt der genaue Bezug offen.⁸⁸ Insgesamt weist der inhaltliche Bezug bei einigen Items der europäischen AES-Erhebung zu diesem Thema z.T. Unschärfen auf. Aus einem AES-Item, das mehr als eine inhaltliche Dimension enthielt, wurden im deutschen „Adult Education Survey“ (AES) zwei Antwortvorgaben gebildet.⁸⁹

Die in Kapitel 9.2.1 dargestellten inhaltlichen Dimensionen werden im AES-Fragenprogramm jedoch alle abgebildet, und auch ein Bezug zur konkreten Lebenssituation ist im Allgemeinen gegeben. Dadurch ermöglicht das AES-Fragenprogramm trotz der genannten Einschränkung vertiefende quantitative Analysen zum Thema (Weiter-)Bildungsbarrieren.

Die folgende Ergebnisdarstellung gibt nicht einfach die Rangreihe von Einzelaspekten wieder, sondern orientiert sich an der zuvor dargestellten inhaltlichen Strukturierung (Tab. 41). Dabei fällt auf, dass die Befragten mit Abstand am häufigsten Barrieren aus dem Themenbereich „*allgemeine Einstellungen bzw. fehlende Nutzenerwartung*“ nennen: 66 Prozent der befragten Nichtteilnehmer sehen einen fehlenden privaten Weiterbildungsbedarf als eine für sie zutreffende Weiterbildungsbarriere an. Damit liegt dieser Aspekt mit deutlichem Abstand an erster Stelle aller zur Bewertung vorgegebenen Items. An zweiter Stelle folgt die Einschätzung, keine Weiterbildung für den Beruf zu benötigen (39%).

87 Hierzu ein Beispiel: Das Item „Ich hatte keine Zeit für Weiterbildung“ wird zu weniger validen Ergebnissen führen als spezifische Items, die sich explizit auf fehlende Zeit wegen familiärer Verpflichtungen oder fehlende Zeit infolge beruflicher Belastungen beziehen; vgl. näher die Empfehlungen in Kuwan/Larsson (2008, S. 58ff.).

88 Dies betrifft z.B. Formulierungen wie „*solche* Aktivitäten“ (Hervorhebung H.K.) oder „ich hätte gerne *etwas* gemacht, aber...“. Für künftige AES-Erhebungen wäre ein klarer und eindeutiger Bezug auf Weiterbildungsbarrieren zu empfehlen.

89 Die Antwortkategorie im englischen AES-Fragenbogen lautete: „Difficulty 08: your health or age“.

Weiterbildungsbarrieren	Anteilswert „zutreffend“
privat hatte ich keinen Bedarf an Weiterbildung.	66%
Ich benötige keine Weiterbildung für meinen Beruf.	39%
meine familiären Verpflichtungen haben mir für Weiterbildung keine Zeit gelassen.	32%
meine beruflichen Belastungen haben mir für Weiterbildung keine Zeit gelassen.	27%
Ich konnte mich nicht damit anfreunden, wieder wie in der Schule zu lernen.	23%
Ich bräuchte eine Beratung, um zu wissen, welche Weiterbildung für mich infrage käme.	20%
Ich hätte gerne etwas gemacht, aber es war mir zu teuer.	19%
in meinem Alter lohnt sich Weiterbildung nicht mehr.	18%
es gibt keine geeigneten Bildungsangebote hier in der näheren Umgebung.	14%
der Arbeitgeber unterstützte meine Weiterbildungsabsichten nicht.	13%
Ich glaube nicht, dass ich es schaffen würde, die Anforderungen in einer Weiterbildung zu erfüllen.	12%
Ich hätte gerne etwas gemacht, hatte jedoch nicht die Teilnahmevoraussetzungen.	12%
meine Gesundheit erlaubt mir solche Aktivitäten nicht.	10%
Basis: Angaben von Befragten, die in den letzten zwölf Monaten weder an einer Bildungs- noch an einer Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen haben (n = 3.818, ungew.)	

Tabelle 41: Weiterbildungsbarrieren (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

Auf den Rangplätzen 3 und 4 folgen Einschätzungen im Kontext der *persönlichen Lebenssituation*. Dabei bezeichnen 32 Prozent der Befragten familiäre Verpflichtungen als eine auf sie zutreffende Weiterbildungsbarriere, gefolgt von beruflichen Belastungen, die für Weiterbildung keine Zeit gelassen hätten (27%). Andere auf die persönliche Lebenssituation bezogene Aspekte wie die Einschätzung, dass sich Weiterbildung aus Altersgründen nicht mehr lohne (18%) oder gesundheitliche Einschränkungen (10%) werden deutlich seltener genannt.

Von den Einschätzungen, die sich auf *Lerndispositionen bzw. Präferenzen für bestimmte Lernmethoden* beziehen, wird das Item, nicht wieder wie in der Schule lernen zu wollen, mit 23 Prozent am häufigsten genannt. Seltener Zustimmung findet innerhalb dieses Themenblocks die Befürchtung, die Anforderungen an eine Weiterbildung nicht erfüllen zu können (12%).

Etwa jeder fünfte Nichtteilnehmer gibt an, eine Beratung zu benötigen, um zu wissen, welche Weiterbildung in Frage käme. Damit rangiert dieses Item aus dem Themenbereich „*Weiterbildungs-transparenz, Beratungs- und Unterstützungsbedarf*“ im Mittelfeld der zur Bewertung vorgegebenen Barrieren.

Fehlende Unterstützung im *Lernumfeld* wurde im AES-Fragenprogramm nicht im privaten Bereich, sondern nur im beruflichen Bereich für den Aspekt der fehlenden Unterstützung durch den Arbeitgeber thematisiert. Etwa jeder achte Nichtteilnehmer (13%) stimmt diesem Item zu. Damit ist eine fehlende Unterstützung durch den Arbeitgeber auf einem der hinteren Rangplätze (Rangplatz 10) zu finden.

Angebotsbezogene Barrieren sind vielfältig. Sie können sich sowohl auf das Fehlen von Angeboten beziehen als auch auf Aspekte der konkreten Angebotsgestaltung wie z.B. zeitliche Organisation, Erreichbarkeit, Kosten oder formale Teilnahmevoraussetzungen. Innerhalb der drei im AES vorgegebenen Items zu dieser inhaltlichen Dimension nehmen Kostengründe mit einem Anteilswert von 19 Prozent die erste Stelle ein (Rangplatz 7). Etwa jeder Siebte gibt an, es fehle an geeigneten Bildungsangeboten in der näheren Umgebung und etwa jeder Achte geht davon aus, Teilnahmevoraussetzungen nicht zu erfüllen. Diese Anteilswerte scheinen auf den ersten Blick relativ niedrig zu liegen. Würde man eine Hochrechnung in absoluten Zahlen vornehmen, so wäre jedoch zu erkennen, dass es sich auch hier noch um quantitativ bedeutsame Größenordnungen handelt.

Inwieweit haben sich seit 2007 die Einschätzungen der Nichtteilnehmer zu den genannten Barrieren verändert? Da sich die Priorisierungsfrage im AES 2007 auf 22 Antwortvorgaben bezieht und im AES 2010 auf 13, ist ein Zeitvergleich mit Blick auf die wichtigste Barriere an dieser Stelle nicht möglich. Weil alle 13 im AES 2010 erhobenen Barrieren auch 2007 abgefragt wurden, kann jedoch ein Zeitvergleich der Häufigkeiten vorgenommen werden, wenn auch unter gewissen Vorbehalten. Diese beziehen sich auf zwei Punkte: Zum einen war im AES 2007 eine deutlich größere Zahl von Barrieren (22) zur Bewertung vorgegeben worden; geänderte Fragenkontexte können sich manchmal auf das Antwortverhalten der Befragten auswirken. Zum anderen ist unklar, wie stabil Einschätzungen zu Bildungsbarrieren sind, da hierzu bislang kaum Trendanalysen vorgenommen wurden. Vor allem aus diesem Grund empfiehlt es sich, unterschiedliche Einstufungen von Barrieren im Zeitvergleich mit einer gewissen Vorsicht zu interpretieren.

Beim Vergleich mit 2007 fällt als erstes auf, dass alle 13 zur Bewertung vorgegebenen Barrieren im Jahr 2010 seltener als zutreffend eingestuft werden. Die Differenz der Anteilswerte einzelner Items variiert erheblich und bewegt sich zwischen 3 und 17 Prozentpunkten (vgl. weiter unten). Bei aller gebotenen Vorsicht der Interpretation bleibt als durchgängiges Grundmuster festzuhalten, dass Nichtteilnehmer im Jahr 2010 die im AES zur Bewertung vorgegebenen 13 Barrieren durchgängig seltener als zutreffend einstufen als 2007.

Bei welchen Barrieren haben sich die Einschätzungen am stärksten verändert? Insgesamt lassen sich fünf Items erkennen, bei denen die Differenz der Anteilswerte im Zeitvergleich mehr als 10 Prozentpunkte beträgt. Am stärksten fällt der Rückgang bei der Einschätzung aus, es gebe zu wenig geeignete Bildungsangebote in der näheren Umgebung (-17 Prozentpunkte). Ähnlich deutliche Rückgänge zeigen sich bei den Items, die besagen, dass sich Weiterbildung aus Altersgründen nicht mehr lohne (-15 Prozentpunkte) sowie beim Beratungsbedarf und der Ablehnung eines an die Schule erinnernden Lernens (jeweils -14 Prozentpunkte). Auch werden Zweifel, ob man die Anforderungen an eine Wei-

terbildung erfüllen kann, deutlich seltener geäußert (-11 Prozentpunkte).⁹⁰

Am anderen Ende der Skala stehen drei Bildungsbarrieren, bei denen sich erheblich geringere Veränderungen um 3 bzw. 4 Prozentpunkte abzeichnen: kein privater Bedarf an Weiterbildung, Kostengründe sowie fehlende Teilnahmevoraussetzungen. Die Bewertungen dieser Barrieren sind also im Zeitvergleich vergleichsweise stabil geblieben. Die Veränderungen bei den übrigen Barrieren bewegen sich zwischen 6 und 10 Prozentpunkten.

Die stärkste Dynamik bei der Bewertung von (Weiter-)Bildungsbarrieren zeichnet sich also in den folgenden Bereichen ab: angebotsbezogene Barrieren, persönliche Lebenssituation (verändertes Altersbild), Weiterbildungstransparenz sowie Lerndispositionen.

Die dargestellten Ergebnisse sind plausible Indizien dafür, dass (Weiter-)Bildungsbarrieren aus der Sicht der Nichtteilnehmer in den vergangenen drei Jahren geringer geworden sind, aber keine eindeutigen Belege, wie das folgende Beispiel veranschaulicht: So kann der Anteilswert, mit dem fehlende Bildungsangebote in der näheren Umgebung als Barriere genannt werden, zum einen deswegen sinken, weil sich die Angebotssituation verbessert hat; zum anderen könnte er jedoch auch dann zurückgehen, wenn die Angebotssituation unverändert geblieben, aber das Interesse an Weiterbildung deutlich gesunken ist, denn für Befragte, die ohnehin nicht an Weiterbildung teilnehmen möchten, ist ein fehlendes Bildungsangebot kein für sie persönlich bedeutsames Hindernis.

Für eine genaue Interpretation der dahinter stehenden Phänomene sind also bei den jeweiligen Items weitergehende Informationen erforderlich. Allerdings erscheint es angesichts des durchgängigen Grundmusters ausgesprochen unwahrscheinlich, dass jede dieser Veränderungen durch jeweils unterschiedliche

⁹⁰ Eine alternative Möglichkeit zur Einstufung von Veränderungen wäre die Ermittlung von Quotienten der jeweiligen Prozentanteile in 2010 und 2007. Auch bei diesem Vorgehen würde sich für vier der fünf o.g. Aspekte die stärkste Veränderungsdynamik ergeben. Lediglich die Ablehnung des schulischen Lernens würde bei dieser Betrachtung vom betrieblichen Lernumfeld verdrängt.

konterkarierende Effekte hervorgerufen wurde. Vielmehr sprechen die Ergebnisse für die Annahme, dass (Weiter-)Bildungsbarrieren aus der Sicht der Nichtteilnehmer im Zeitverlauf geringer geworden sind.

9.2.3 Priorisierung von (Weiter-) Bildungsbarrieren

Die bisherigen Ausführungen stellen eine Rangreihe von Anteilswerten dar, die nicht als Priorisierung, sondern als Häufigkeitsverteilung zu verstehen ist. In einer priorisierenden Betrachtung können sich u.U. deutliche Verschiebungen ergeben. Deshalb wird nun untersucht, welche Barrieren aus Sicht der Befragten die wichtigsten sind.

Als erstes ist zu erkennen, dass sich immerhin etwa jeder Zwölfte (8%) offenbar nicht für eine klare Priorität entscheiden kann. Trotzdem zeichnen sich bei den Antworten auf die Priorisierungsfrage einige Ergebnisse deutlicher ab als beim Vergleich der Einzelnennungen. So lassen sich innerhalb der 13 Antwortvorgaben drei Einzelaspekte erkennen, die zusammengenommen von etwa jedem zweiten Befragten als wichtigste Weiterbildungsbarriere genannt werden: fehlender beruflicher Bedarf (19%), fehlender privater Bedarf (17%) sowie familiäre Verpflichtungen (15%). Anders als bei den Einzelnennungen nimmt in der Priorisierung der fehlende berufliche Bedarf den ersten Platz der Rangreihe ein.

Berufliche Verpflichtungen (10%) folgen auch in der priorisierenden Betrachtung auf Rangplatz 4. Nimmt man noch Altersgründe (7%), Kostengründe (5%) und gesundheitliche Einschränkungen (5%) hinzu, so werden diese sieben Aspekte von etwa drei von vier Befragten als wichtigste Weiterbildungsbarrieren genannt.

Mit Blick auf die Rangreihen der beiden Kennziffern (Häufigkeit der Zustimmung und Priorisierung) lassen sich neben Gemeinsamkeiten auch Unterschiede erkennen. Neben dem fehlenden beruflichen Bedarf gewinnen in der Priorisierung auch gesundheitliche Einschränkungen (+7 Rangplätze) und Altersgründe (+3 Rangplätze) als Weiterbildungsbarrieren an Bedeutung, während die Assoziation mit dem schulischen Lernen (-3 Rangplätze) an Bedeutung verliert.

Am häufigsten nennen die Befragten als aus ihrer Sicht wichtigste Barriere somit Aspekte aus den

Bereichen „allgemeine Einstellungen bzw. fehlende Nutzenerwartung“ sowie „persönliche Lebenssituation“. Dagegen gelten eher selten Aspekte aus den Bereichen „angebotsbezogene Weiterbildungsbarrieren“, „Weiterbildungstransparenz“, „Lernumfeld“, „Präferenzen für bestimmte Lernmethoden“ oder auch „Lern dispositionen“ bzw. Angst vor Misserfolg als wichtigste Weiterbildungsbarriere.

Bei der Interpretation ist allerdings auch die soziale Erwünschtheit zu berücksichtigen. Qualitative Befunde sprechen dafür, dass Angst vor Misserfolg vor allem für bildungsferne Gruppen häufig eine zentrale Weiterbildungsbarriere darstellt.

9.2.4 Gruppenspezifische Differenzierungen von (Weiter-) Bildungsbarrieren

Die folgende Ergebnisdarstellung stützt sich zunächst auf die Priorisierungsfrage, weil dabei gruppenspezifische Unterschiede deutlicher zu erkennen sind. Falls sich bei einem Blick auf die Häufigkeit von Einzelnennungen darüber hinausgehende Unterschiede zeigen, werden diese anschließend ergänzend betrachtet. Zu beachten ist, dass sich die im Folgenden dargestellten Unterschiede immer auf die Teilgruppe der Personen beziehen, die in den letzten zwölf Monaten weder an regulären Bildungsgängen noch an Weiterbildung teilgenommen hatten und nicht auf die Gesamtbevölkerung.⁹¹

Erwerbsbeteiligung

Erwartungsgemäß lassen sich in der Priorisierung von Weiterbildungsbarrieren zwischen Erwerbstätigen, Arbeitslosen sowie sonstigen Nichterwerbstätigen vor allem hinsichtlich der berufsbezogenen Items sehr große Unterschiede erkennen. Sowohl fehlender beruflicher Bedarf (27%) als auch zu große berufliche Belastungen (15%) werden von Erwerbstätigen überdurchschnittlich oft als wich-

⁹¹ Weiterbildungsteilnehmende können sich ebenfalls Weiterbildungsbarrieren gegenübersehen, die u.U. sogar eine beabsichtigte (weitere) Teilnahme verhindert haben. Da ihre Einschätzungen von denen der Nichtteilnehmer abweichen können, wäre es wünschenswert, auch im deutschen AES Weiterbildungsbarrieren zukünftig aus der Sicht der Gesamtbevölkerung zu erheben.

tigste Weiterbildungsbarriere genannt, während sie bei Arbeitslosen oder Nichterwerbstätigen eher eine untergeordnete Rolle spielen. Arbeitslose nennen häufiger als die Erwerbstätigen als wichtigste Barrieren fehlende Teilnahmevoraussetzungen, zu hohe Kosten, gesundheitliche Einschränkungen, Bedenken, die Anforderungen erfüllen zu können sowie einen Beratungsbedarf (Differenz jeweils zwischen 5 und 7 Prozentpunkten).

Bei den sonstigen Nichterwerbstätigen stehen vor allem fehlender privater Bedarf und familiäre Verpflichtungen mit Anteilswerten von jeweils 26 Prozent mit deutlichem Abstand an erster Stelle, gefolgt von gesundheitlichen Einschränkungen und Altersgründen. Die vergleichsweise häufige Nennung der beiden letztgenannten Barrieren korrespondiert mit dem überdurchschnittlich hohen Durchschnittsalter dieser Teilgruppe (47 Jahre).

Die unterschiedlichen Bewertungen in Abhängigkeit vom Erwerbsstatus sprechen dafür, Weiterbildungsbarrieren nicht als „Exklusivthema“ des Weiterbildungssektors anzusehen. Auch die Arbeitsmarktpolitik kann mittelbar eine Teilnahme an Weiterbildung begünstigen; dies gilt z.B. für Ansätze, die einer frühzeitigen Ausgliederung älterer Arbeitnehmer aus dem Erwerbsleben entgegenwirken (vgl. Buck/Kistler/Mendius 2002, S. 88ff.).

Alter

Hier bestehen erwartungsgemäß zahlreiche Unterschiede. Besonders deutlich weichen dabei meist die Einschätzungen der Befragten aus der jüngsten und der ältesten Altersgruppe voneinander ab:

- Fehlender beruflicher Bedarf wird von 55- bis 64-Jährigen etwa doppelt so häufig genannt wie von 18- bis 24-Jährigen (18% vs. 9%); auch fehlenden privaten Weiterbildungsbedarf äußern Ältere etwas häufiger, doch ist dieser Unterschied weniger stark ausgeprägt (23% vs. 18%).
- Kostengründe geben 18- bis 24-Jährige deutlich häufiger an als die älteste Altersgruppe (9% vs. 3%). Dies korrespondiert mit den Einkommensunterschieden dieser beiden Gruppen.
- Familiäre Verpflichtungen nennen vor allem die 25- bis 34-Jährigen und die 35- bis 44-Jährigen mit Anteilswerten von jeweils etwa einem Viertel deutlich häufiger als andere Altersgruppen. Der

Unterschied ist vor allem auf die Angaben der 25- bis 34-jährigen und der 35- bis 44-jährigen Frauen zurückzuführen.

- Erwartungsgemäß sehen 45- bis 64-Jährige Altersgründe deutlich häufiger als wichtigste Weiterbildungsbarriere an als die jüngeren Altersgruppen. Ähnliche Unterschiede, wenn auch in deutlich abgeschwächter Form, zeigen sich mit Blick auf gesundheitliche Einschränkungen.
- Den Wunsch nach persönlicher Beratung nennt etwa jeder zwölfte 18- bis 24-Jährige (8%); in der ältesten Altersgruppe sind dies lediglich 1 Prozent.
- Auch fehlende Teilnahmevoraussetzungen werden von 18- bis 24-Jährigen häufiger genannt als von 55- bis 64-Jährigen (4% vs. 1%).

Betrachtet man die Einstufungen ohne Priorisierung, so lassen sich weitere Facetten erkennen. Die Einschätzung, dass sich Weiterbildung aus Altersgründen nicht mehr lohne, teilen 43 Prozent der 55- bis 64-Jährigen, 21 Prozent der 45- bis 54-Jährigen und immerhin 7 Prozent der 35- bis 44-Jährigen. Bemerkenswert erscheint insbesondere, dass etwa jeder fünfte 45- bis 54-jährige Nichtteilnehmer das eigene Alter als eine Weiterbildungsbarriere empfindet.

In den beiden erstgenannten Altersgruppen hat der Anteil der Befragten, die der Ansicht sind, Weiterbildung lohne sich aus Altersgründen nicht mehr, seit 2007 allerdings deutlich abgenommen, wie ein Vergleich mit den Ergebnissen der EdAge-Studie zeigt (vgl. Kuwan/Tippelt/Schmidt 2009, S. 163ff.). Auch gesundheitliche Einschränkungen werden nun seltener als zutreffende Barrieren bezeichnet.

Schulbildung

In der Priorisierung zeigen sich in der hier betrachteten Teilgruppe eher Unterschiede in Nuancen. Sowohl berufliche Belastungen als auch familiäre Verpflichtungen werden von Befragten mit hoher Schulbildung etwas häufiger als wichtigste Weiterbildungsbarriere genannt als von denen mit niedriger Schulbildung. Befragte mit niedriger Schulbildung nennen wiederum die Barrieren, die sich auf Angst vor Misserfolg beziehen, aber auch Altersgründe, häufiger als Befragte mit hohem Bildungsabschluss.

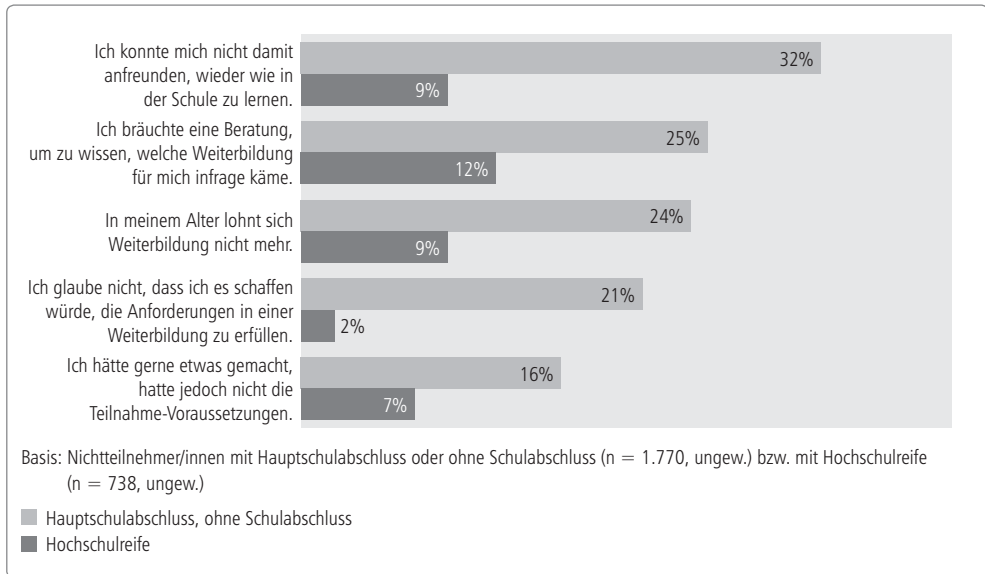


Abbildung 25: Ausgewählte (Weiter-)Bildungsbarrieren nach Schulabschluss
(Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

Betrachtet man die Einzeleinstufungen von Weiterbildungsbarrieren ohne Priorisierung, so zeigen sich die genannten Unterschiede sehr viel deutlicher, wie folgende Beispiele illustrieren (vgl. Abb. 25) :

- Zweifel daran, die Anforderungen in einer Weiterbildung erfüllen zu können, äußern 21 Prozent der Nichtteilnehmer mit niedrigem Schulabschluss, aber nur 2 Prozent derjenigen mit höherer Schulbildung.
- Ähnliche Unterschiede zeigen sich bei der Skepsis gegenüber einem Lernen, das dem in der Schule ähnelt (32% vs. 9%).
- Den Wunsch nach einer persönlichen Beratung zu Weiterbildung äußern Nichtteilnehmer mit niedriger Schulbildung häufiger als diejenigen mit hoher Schulbildung (25% vs. 12%).
- „In meinem Alter lohnt sich Weiterbildung nicht mehr“ glauben Befragte mit niedrigem Schulabschluss wesentlich öfter als diejenigen mit höherer Schulbildung (24% vs. 9%). Auch gesundheitliche Einschränkungen äußern sie häufiger.

Offenbar bestehen erhebliche Unterschiede im Altersbild zwischen Befragten mit niedriger und hoher Schulbildung, wie auch die Ergebnisse der EdAge-

Studie gezeigt haben. Im Ergebnis führt dies dazu, dass Alter insbesondere in Verbindung mit einem niedrigen Schulabschluss als Weiterbildungsbarriere angesehen wird.⁹²

Insgesamt stimmen Personen mit niedriger Schulbildung den meisten Barrieren häufiger zu als diejenigen mit hoher Schulbildung. Erwartungsgemäß gilt dies insbesondere für Barrieren, die sich auf Angst vor Misserfolg oder mangelnde Transparenz beziehen. Die einzigen beiden Barrieren, denen Befragte mit niedriger Schulbildung etwas seltener als diejenigen mit hoher Schulbildung zustimmen, sind angebotsbezogene Barrieren (fehlendes Angebot in der näheren Umgebung) sowie berufliche Belastungen. Obwohl diese Unterschiede eher gering sind, erscheint die Abweichung vom sonst vorherrschenden Grundmuster bemerkenswert. Vermutlich dürften die unterschiedlichen Einschätzungen des regionalen Bildungsangebots weniger auf „objektive“ Angebotsunterschiede als vielmehr auf die größere

92 Das um drei Jahre niedrigere Durchschnittsalter der Befragten mit hohem Schulabschluss im Vergleich zu denen mit niedrigerem Schulabschluss erklärt die unterschiedlichen Einstufungen nur zum kleineren Teil.

„Weiterbildungsnähe“ von Befragten mit höherer Schulbildung zurückzuführen sein.

Geschlecht

Geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen sich vor allem bei drei Weiterbildungsbarrieren:

- Familiäre Verpflichtungen sind mit einem Anteil von 25 Prozent die von Frauen am häufigsten genannte wichtigste Weiterbildungsbarriere (Männer: 5%).
- Dagegen bezeichnen Männer fehlenden beruflichen Bedarf (22%) am häufigsten als die wichtigste Weiterbildungsbarriere; Frauen nennen dies etwas seltener, aber immer noch vergleichsweise oft (16%).
- Berufliche Belastungen sehen Männer etwa doppelt so häufig wie Frauen als wichtigste Weiterbildungsbarriere an (13% vs. 7%).

Betrachtet man ausschließlich Erwerbstätige, so unterscheiden sich die Einschätzungen von Männern und Frauen mit Blick auf einen fehlenden beruflichen Bedarf als wichtigste Weiterbildungsbarriere nicht mehr nennenswert. Die erheblichen Unterschiede bei den Einstufungen von familiären und beruflichen Verpflichtungen bleiben jedoch bestehen. So nennen 41 Prozent der erwerbstätigen Frauen mit Kindern unter 14 Jahren im Haushalt familiäre Verpflichtungen als wichtigste Weiterbildungsbarriere, während es von den erwerbstätigen Männern dieser Teilgruppe lediglich 11 Prozent sind. Dieses Ergebnis lässt vermuten, dass sich geschlechtsspezifisch geprägte Aufgabenverteilungen bei Kindererziehung und Haushaltsarbeiten nur langsam verändern.

Migrationshintergrund

Hier lassen sich einige Unterschiede zwischen Deutschen ohne Migrationshintergrund, Deutschen mit Migrationshintergrund und Ausländer/innen erkennen, die teilweise mit den unterschiedlichen Erwerbs- und Altersstrukturen, teilweise mit den unterschiedlichen Schulbildungsstrukturen korrespondieren:

- Deutsche ohne Migrationshintergrund nennen häufiger als Ausländer/innen gesundheitliche Einschränkungen oder Altersgründe, aber auch berufliche Belastungen als wichtigste Weiterbildungsbarriere (Differenz jeweils 4 Prozent-

punkte). Die häufigere Nennung von Alters- oder Gesundheitsgründen korrespondiert mit ihrem um fünf Jahre höheren Durchschnittsalter.

- Ausländer/innen stufen häufiger als Deutsche ohne Migrationshintergrund familiäre Verpflichtungen, zu hohe Kosten, fehlende Teilnahmevoraussetzungen, Bedenken, die Anforderungen zu erfüllen sowie einen persönlichen Beratungsbedarf als wichtigste Barriere ein (Differenz jeweils zwischen 3 und 6 Prozentpunkten).
- Die Einschätzungen der Deutschen mit Migrationshintergrund ähneln eher denen der Ausländer/innen als denen der Deutschen ohne Migrationshintergrund. Allerdings nennen sie „Altersgründe“ und „fehlende Unterstützung des Arbeitgebers“ häufiger als Ausländer/innen als wichtigste Weiterbildungsbarriere.

Die genannten Unterschiede zeichnen sich im Großen und Ganzen auch bei Betrachtung der Häufigkeiten von Einzelnennungen ab. Zusätzlich ist dabei zu erkennen, dass Deutsche mit Migrationshintergrund häufiger als die beiden anderen Gruppen eine fehlende persönliche Beratung als eine für sie wichtige Weiterbildungsbarriere einstufen.

Ost-West-Vergleich

Hier zeigen sich in der Priorisierung lediglich Unterschiede in Nuancen, die bei zwei Items nennenswert sind:

- Familiäre Verpflichtungen bezeichnen Befragte in den westdeutschen Bundesländern etwas häufiger als wichtigste Weiterbildungsbarriere (Differenz: 4 Prozentpunkte) und deutlich häufiger als eine auf sie zutreffende Weiterbildungsbarriere (34% vs. 23%) als diejenigen in den ostdeutschen Ländern; entsprechende Unterschiede hatten sich auch in früheren Erhebungen abgezeichnet.
- Gesundheitliche Einschränkungen stufen Befragte in den ostdeutschen Ländern häufiger als diejenigen in den westdeutschen Ländern als wichtigste Barriere ein (8% vs. 4%).

Bei Betrachtung der Einzelnennungen lassen sich zwei weitere Unterschiede erkennen. Nichtteilnehmer in den ostdeutschen Bundesländern sehen häufiger als die in den westdeutschen Ländern das

Fehlen geeigneter Bildungsangebote in der näheren Umgebung (Differenz: 8 Prozentpunkte) sowie Kostengründe (Differenz: 5 Prozentpunkte) als eine auf sie zutreffende Bildungsbarriere an.

Die unterschiedliche Bewertung familiärer Verpflichtungen als Weiterbildungshindernis dürfte maßgeblich von der besseren Versorgung mit Kinderkrippen- und Kindergartenplätzen sowie Ganztagschulen in den ostdeutschen Ländern beeinflusst sein.

Regionaltypen (BIK-Regionen)

Die Angebotssituation im Bildungsbereich wird von Nichtteilnehmern in kleineren Gemeinden um einiges schlechter eingeschätzt als von Befragten, die in Großstädten leben. So stimmen Nichtteilnehmer aus Gemeinden mit weniger als 20.000 Einwohnern der Einschätzung, es gebe zu wenig Bildungsangebote in der näheren Umgebung, doppelt so oft zu wie die Befragten aus Großstädten mit 500.000 oder mehr Einwohnern (24% vs. 12%). Bei keiner anderen Bildungsbarriere unterscheiden sich die Einstufungen der Befragten aus den vier BIK-Regionaltypen in ähnlich deutlicher Weise.

in Blick auf die Priorisierungsfrage zeigt allerdings, dass das Fehlen von Bildungsangeboten in der näheren Umgebung auch in kleineren Gemeinden gegenüber anderen Barrieren nachrangig ist. Regionale Angebotsdefizite sind also aus Sicht der Befragten durchaus relevante Barrieren, deren Einfluss im Vergleich zu anderen Hindernissen jedoch auch nicht überschätzt werden sollte.

In Übereinstimmung mit anderen Studien lassen sich im AES 2010 somit deutliche gruppenspezifische Unterschiede der Bewertung von (Weiter-) Bildungsbarrieren erkennen, insbesondere mit Blick auf die Merkmale Erwerbstätigkeit, Schulbildung, Alter, Geschlecht und Migrationshintergrund. Der Einflussfaktor „Alter“ wird dabei stark durch die Kombination mit anderen Merkmalen beeinflusst, da die Befragten ein höheres Alter insbesondere in Verbindung mit gesundheitlichen Einschränkungen oder einer niedrigen schulischen Qualifikation als Weiterbildungsbarriere ansehen.

Wie die Ergebnisse anderer Studien zeigen, unterscheiden sich die Einschätzungen zu Weiterbildungsbarrieren auch mit Blick auf werte- und lebensstilbezogene Konstrukte wie z.B. soziale Milieus (vgl.

Tippelt/Reich/Drexel 2004, S. 45ff.). Dabei scheint sich der Einfluss sozialer Milieugruppen zwar nicht auf die Entscheidung für oder gegen eine Weiterbildungsteilnahme zu beziehen, aber die Auswahl der Weiterbildungsveranstalter zu beeinflussen.

9.3 Motive für eine Weiterbildungsteilnahme

Diese Frage richtet sich ausschließlich an Weiterbildungsteilnehmende. Da sich Teilnehmende innerhalb eines Jahres an mehreren Weiterbildungsveranstaltungen aus unterschiedlichen Motiven beteiligen können, beziehen sich die folgenden Strukturauswertungen nicht unmittelbar auf Personen, sondern auf besuchte Veranstaltungen (Teilnahmefälle).

Bei den Motiven waren Mehrfachnennungen zugelassen. Anders als bei den Weiterbildungsbarrieren erfolgte anschließend keine Priorisierungsfrage, so dass die Analysemöglichkeiten an dieser Stelle wesentlich begrenzter sind als in Kapitel 9.2.

Von den zehn vorgegebenen Teilnahmemotiven wird am häufigsten das Item „um meine berufliche Tätigkeit besser ausüben zu können und beruflich voranzukommen“ als zutreffend eingestuft (Tab. 42). Bei fast zwei Drittel der besuchten Veranstaltungen findet diese Antwortvorgabe Zustimmung (63%). Dieser hohe Zustimmungsgrad dürfte auch damit zusammenhängen, dass in diesem Item zwei inhaltliche Aspekte angesprochen werden.⁹³ An zweiter Stelle folgt mit etwas Abstand das Motiv „um mein Wissen/meine Fähigkeiten zu einem Thema, das mich interessiert, zu erweitern“ das bei etwa jeder zweiten Veranstaltung genannt wird (51%).

Die übrigen Antwortvorgaben finden deutlich seltener Zustimmung. Drei zur Bewertung vorgegebene Motive werden mit Anteilswerten zwischen 18 Prozent und 22 Prozent jeweils bei etwa jeder fünften Veranstaltung als zutreffend eingestuft: eine Verpflichtung zur Teilnahme, die Sicherung des Arbeitsplatzes sowie verbesserte Chancen auf einen neuen Arbeitsplatz. Innerhalb dieser Gruppe nimmt

93 Für künftige Erhebungen wäre eine getrennte Erfassung der beiden in dem Item genannten inhaltlichen Dimensionen wünschenswert.

Teilnahmemotive	Anteilswerte
berufliche Tätigkeit besser ausüben und beruflich vorankommen	63%
Wissen bzw. Fähigkeiten zu einem interessierenden Thema erweitern	51%
Verpflichtung zur Teilnahme	22%
Sicherung des Arbeitsplatzes	21%
verbesserte Chancen auf einen neuen Arbeitsplatz	18%
im Alltag besser zurechtkommen	16%
Erwerb eines Zertifikats oder Prüfungsabschlusses	15%
Leute kennen lernen und Spaß haben	13%
ehrenamtliche Tätigkeit besser ausführen zu können	5%
mich selbständig machen	4%
andere Gründe	4%
nichts davon, keine Angabe	1%
Summe (Mehrfachnennungen)	231%*

Basis: Teilnahmefälle an Weiterbildung innerhalb der letzten zwölf Monate (Summe aus dem ersten und zweiten Teilnahmefall; n = 3.796, ungew.)
 * Die Abweichung des ausgewiesenen Gesamtwertes vom Ergebnis bei Addition der auf ganze Zahlen gerundeten Prozentwerte ist auf Rundungseffekte zurückzuführen.

Tabelle 42: Motive für eine Weiterbildungsteilnahme (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

die Verpflichtung zur Teilnahme eine gewisse Sonderstellung ein, weil es sich dabei nicht um ein Motiv des Teilnehmenden, sondern entweder um eine gesetzliche Vorgabe oder um eine Anweisung von Dritten, in der Regel des Arbeitgebers, handelt.

Die Anteilswerte einer dritten Gruppe von Teilnahmemotiven pendeln um die 15-Prozent-Marke. Dabei handelt es sich um die Motive, im Alltag besser zurechtkommen, ein Zertifikat bzw. einen Prüfungsabschluss zu erwerben sowie Leute kennenzulernen und Spaß zu haben. Wesentlich seltener ging es den Teilnehmenden darum, eine ehrenamtliche Tätigkeit besser ausführen zu können oder sich beruflich selbstständig zu machen (5% bzw. 4%).

Im Folgenden werden zunächst unterschiedliche Motivlagen verschiedener Teilnehmergruppen dargestellt. Anschließend erfolgt ein kurzer Vergleich der Motivstrukturen in verschiedenen Weiterbildungssegmenten (vgl. hierzu auch Kap. 6 bis 8).

Gruppenspezifische Unterschiede

Dass Teilnahmemotive in Abhängigkeit von der Erwerbsbeteiligung variieren, ist wenig überraschend. Während bei Arbeitslosen die Verbesserung der Chancen auf einen neuen Arbeitsplatz unter den

Teilnahmemotiven die meiste Zustimmung findet (62%), geht es Erwerbstätigen vor allem darum, ihre berufliche Tätigkeit besser ausüben zu können (69%). Darüber hinaus lassen sich eher graduelle Unterschiede erkennen. So nennen Erwerbstätige z.B. häufiger als Arbeitslose das Motiv, ihr Wissen bzw. ihre Fähigkeiten zu interessierenden Themen zu erweitern (Differenz: 9 Prozentpunkte), während Arbeitslose etwas öfter an Hilfe im Alltag interessiert sind (Differenz: 7 Prozentpunkte).

Befragte mit niedriger *Schulbildung* äußern vor allem drei Teilnahmemotive häufiger als diejenigen mit hoher Schulbildung: Sicherung des Arbeitsplatzes, Verbesserung der Chancen auf einen neuen Arbeitsplatz sowie eine Teilnahmeverpflichtung (Differenz: jeweils 10 Prozentpunkte). Befragte mit hoher Schulbildung äußern dagegen öfter das Motiv, Wissen bzw. Fähigkeiten zu interessierenden Themen zu erweitern (Differenz: 12 Prozentpunkte).

Auch im *Ost-West-Vergleich* lassen sich einige Unterschiede erkennen. So wird Arbeitsplatzsicherung in den ostdeutschen Bundesländern häufiger als Grund für eine Weiterbildungsteilnahme genannt als in den alten (Differenz: 10 Prozentpunkte). Die Verbesserung der Chancen auf einen neuen Arbeitsplatz nennen Befragte in den ostdeutschen Bundes-

ländern ebenfalls etwas häufiger als Teilnahmemotiv (Differenz: 6 Prozentpunkte).

Der Wunsch nach einem Zertifikat oder nach Prüfungen kommt in den ostdeutschen Ländern ebenfalls etwas häufiger vor als in den westdeutschen, ebenso der Wunsch, eine berufliche Tätigkeit besser ausüben zu können und beruflich voranzukommen (Differenz: jeweils 5 Prozentpunkte) sowie eine subjektiv wahrgenommene Verpflichtung zur Teilnahme (Differenz: 4 Prozentpunkte).

Insgesamt werden somit berufsbezogene Motive in den ostdeutschen Ländern häufiger genannt als in den alten. Darüber hinaus kommen Mehrfachnennungen von Motiven bei Teilnehmenden in den ostdeutschen Bundesländern öfter vor als bei denen in den westdeutschen Ländern (Durchschnittswerte 2,5 vs. 2,3 Nennungen pro Teilnahmefall).

Der auffälligste Unterschied mit Blick auf das Merkmal „Migrationshintergrund“ besteht darin, dass das Motiv der verbesserten Chancen auf einen neuen Arbeitsplatz von Ausländer/innen (29%) sowie von Deutschen mit Migrationshintergrund (26%) spürbar häufiger genannt wird als von Deutschen ohne Migrationshintergrund (17%). In abgeschwächter Form besteht ein ähnlicher Unterschied auch bei dem Wunsch nach einer verbesserten Arbeitsplatzsicherheit. Deutsche mit und ohne Migrationshintergrund äußern den Wunsch, berufliche Tätigkeiten besser ausüben zu können, häufiger als Ausländer/innen als Teilnahmemotiv.

Das Motiv, im Alltag besser zurechtzukommen, nennen Deutsche mit Migrationshintergrund und Ausländer/innen häufiger als Deutsche ohne Migrationshintergrund. Leute kennenzulernen und Spaß zu haben sowie der Wunsch, sich selbstständig zu machen, sind wiederum für Ausländer/innen etwas häufiger Teilnahmemotive als für Deutsche mit oder ohne Migrationshintergrund.

Insgesamt unterscheiden sich die Teilnahmemotive zwischen Deutschen ohne Migrationshintergrund und Ausländer/innen teilweise erheblich. Die motivationalen Einschätzungen der Deutschen mit Migrationshintergrund stehen dabei nicht generell im Sinne eines durchgängigen Grundmusters denen der Ausländer/innen oder der Deutschen mit Migrationshintergrund näher, sondern ähneln je nach Motiv stärker denen der Ausländer/innen oder denen der Deutschen ohne Migrationshintergrund.

Geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen sich eher in Nuancen. Männer geben häufiger als Frauen eine Verpflichtung als Teilnahmegrund an, während Frauen öfter als Männer das Motiv „Leute kennenzulernen und Spaß zu haben“ nennen (Differenz: jeweils 6 Prozentpunkte). Außerdem nennen Männer etwas häufiger das Motiv der Arbeitsplatzsicherung (Differenz: 4 Prozentpunkte).

Die deutlichsten *altersspezifischen Unterschiede* zeigen sich zwischen der jüngsten und der ältesten Altersgruppe. Eine Verbesserung der Aussichten auf einen neuen Arbeitsplatz nennen 18- bis 24-Jährige, der berufsbiographischen Situation entsprechend, wesentlich häufiger als 55- bis 64-Jährige (30% vs. 9%). Auch das Motiv, sich selbstständig zu machen, kommt bei jüngeren Befragten deutlich häufiger vor (9% vs. 2%).

Ein ähnlicher Unterschied zeigt sich mit Blick auf die Motivation, Zertifikate oder einen Prüfungsabschluss zu erwerben (21% vs. 11%). Darüber hinaus nennen 55- bis 64-Jährige eine Sicherung des Arbeitsplatzes etwas seltener als die anderen Altersgruppen als Teilnahmemotiv, was u.a. auch die Kündigungsschutzregelungen in Deutschland widerspiegelt.

Auch beim Vergleich verschiedener *Weiterbildungssegmente* unterscheiden sich die genannten Teilnahmemotive teilweise deutlich. Da manche Items explizit berufsbezogene Motive ansprechen, ist eine Betrachtung der beiden berufsbezogenen Weiterbildungsbereiche besonders interessant.

- Bei der betrieblichen Weiterbildung werden folgende Motive häufiger als bei der individuell berufsbezogenen Weiterbildung genannt: eine berufliche Tätigkeit besser ausüben zu können und beruflich voranzukommen (Differenz: 15 Prozentpunkte); Arbeitsplatzsicherung (Differenz: 10 Prozentpunkte); Teilnahmeverpflichtung (Differenz: 9 Prozentpunkte).
- Motive, die bei der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung häufiger genannt werden als bei der betrieblichen, betreffen folgende Aspekte: Verbesserung der Chancen auf einen neuen Arbeitsplatz (Differenz: 18 Prozentpunkte); sich selbstständig machen sowie Leute kennenlernen und Spaß haben (Differenz: jeweils 6 Prozentpunkte).

Vergleiche mit der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung erscheinen nur bedingt sinnvoll, weil manche Items, wie bereits erwähnt, unmittelbar berufsbezogen sind. Nimmt man unter diesem Vorbehalt trotzdem einen Quervergleich vor, so ist zu erkennen, dass sich mit einer Teilnahme an nicht-berufsbezogener Weiterbildung überdurchschnittlich oft vor allem drei Motive verbinden, wobei die Unterschiede zur betrieblichen Weiterbildung meist besonders deutlich sind: „um Leute kennenzulernen und Spaß zu haben“ (Differenz zur betrieblichen Weiterbildung: 27 Prozentpunkte); „um im Alltag besser zurechtzukommen“ (Differenz: 17 Prozentpunkte) sowie „um eine ehrenamtliche Tätigkeit besser ausführen zu können“ (Differenz: 9 Prozentpunkte).

Berufliche Motive spielen dagegen erwartungsgemäß eine deutlich geringere Rolle als in den beiden unmittelbar berufsbezogenen Weiterbildungssegmenten, allerdings mit einer Ausnahme: Der Wunsch nach besseren Aussichten auf einen neuen Arbeitsplatz wird bei der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung, ebenso wie in der betrieblichen Weiterbildung, bei etwa jeder siebten besuchten Veranstaltung als zutreffend angegeben (jeweils 14%).

Die von den Teilnehmenden genannten Motive lassen mehr oder weniger konkrete Nutzenerwartungen erkennen, die sie mit einer Weiterbildungsteilnahme verbinden. Daher ist in diesem Kontext auch die Frage interessant, wie Nutzen und Erträge einer Weiterbildungsteilnahme bewertet werden. Ausführungen hierzu finden sich in diesem Bericht an einer anderen Stelle (vgl. Kap. 12).

Zentrale Ergebnisse zu Weiterbildungsbarrieren und Teilnahmemotiven

Der Anteil der Nichtteilnehmer, die eine Bildungs- oder Weiterbildungsbeteiligung geplant hatten, ist mit 7 Prozent relativ niedrig. Allerdings erfolgt Weiterbildung manchmal auch kurzfristig als Reaktion auf externe Anstöße wie z.B. Vorschläge des Arbeitgebers.

Weiterbildungsbarrieren sind vielfältig. Insgesamt nennen die befragten Nichtteilnehmer fehlenden privaten oder beruflichen Weiterbildungsbedarf mit Anteilswerten von 66 Prozent bzw. 39 Prozent mit Abstand am häufigsten, aber auch familiäre und berufliche Belastungen spielen eine wichtige Rolle.

Andere Barrieren werden seltener genannt, so z.B. ein Beratungsbedarf, zu hohe Kosten, fehlende Unterstützung des Arbeitgebers, Alters- bzw. Gesundheitsgründe oder Angst vor Misserfolg. Hochgerechnet betreffen jedoch auch diese Barrieren noch relativ große Bevölkerungsgruppen.

Im Jahr 2010 stufen die Befragten alle zur Bewertung vorgegebenen Weiterbildungsbarrieren seltener als 2007 als zutreffend ein. Eine besonders große Dynamik zeichnet sich für angebotsbezogene Barrieren, ein verändertes Altersbild, Beratungsbedarf zu Weiterbildung sowie Lerndispositionen ab.

Bei den Barrieren bestehen deutliche gruppenspezifische Unterschiede insbesondere mit Blick auf die Merkmale Erwerbstätigkeit, Schulbildung, Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund und großstädtische vs. ländliche Regionen. Höheres Alter wird meist erst in Kombination mit gesundheitlichen Einschränkungen oder niedriger Schulbildung zur Weiterbildungsbarriere.

Als Motiv für eine Weiterbildungsteilnahme werden vor allem folgende Aspekte genannt: eine berufliche Tätigkeit besser ausüben zu können und beruflich voranzukommen (63%) sowie Wissen bzw. Fähigkeiten zu einem Thema zu erweitern (51%). Die genannten Motive unterscheiden sich zwischen verschiedenen Teilnehmergruppen, aber auch zwischen Weiterbildungssegmenten, teilweise erheblich.

Quantitative Informationen zu Weiterbildungsbarrieren und Teilnahmemotiven liefern einen Überblick über Häufigkeiten und zeichnen dadurch die Konturen eines Gesamtbildes. Um zielgruppenspezifische Programme zu konzipieren, sind jedoch vertiefende qualitative Verfahren erforderlich, die es ermöglichen, das Zusammenwirken von Einflussfaktoren in spezifischen Lebenssituationen näher zu betrachten.

Helmut Kuwan und Sabine Seidel

10. Weiterbildungstransparenz und Weiterbildungsberatung

Angesichts des Trends zu einer verstärkten Nachfrageorientierung in der Weiterbildung hat das Thema „Weiterbildungstransparenz“ weiter an Bedeutung gewonnen. Informations- und Beratungsangebote, die sich an (potenzielle) Weiterbildungsnachfrager richten, wurden in den vergangenen Jahren ausgebaut. Auch die Wirksamkeit von Programmen, die eine Förderung der Weiterbildungsteilnahme durch Zuschüsse zu den individuellen Weiterbildungskosten beinhalten („Bildungsprämie“), wird wesentlich von der Weiterbildungstransparenz beeinflusst. Vor diesem Hintergrund wurde zu diesem Thema im AES 2010 ein Kurzfragenprogramm entwickelt, das es ermöglicht, folgende inhaltliche Aspekte näher zu betrachten:

- Einschätzungen zur Weiterbildungstransparenz (Überblick über Weiterbildungsangebote und den Informations- bzw. Beratungsbedarf),
- Suche nach Informationen über Weiterbildungsmöglichkeiten (Häufigkeit der Informationssuche, Nutzung von Informationsquellen, Erfolg der Suche),⁹⁴
- persönliche Beratung zu Weiterbildung (Häufigkeit persönlicher Weiterbildungsberatung, beratende Stelle, Zufriedenheit mit der Beratung).

10.1 Überblick über Weiterbildung und zum Informations- bzw. Beratungsbedarf

Eine Mehrheit der 18- bis 64-Jährigen im Bundesgebiet (58%) glaubt, einen guten Überblick über die infrage kommenden Weiterbildungsmöglichkeiten zu haben. 38 Prozent sind der gegenteiligen Ansicht,

und immerhin 4 Prozent der Befragten nehmen hierzu keine Einstufung vor. Insgesamt fallen die Einschätzungen zu dieser Frage somit zwar mehrheitlich positiv, aber dennoch kontrovers aus.

Der Anteil der Befragten mit einem gutem Überblick ist im Vergleich zum Jahr 2003, für das die letzten Vergleichszahlen vorliegen, erkennbar angestiegen (+8 Prozentpunkte).

Subjektive Einschätzungen zum Überblick über das Weiterbildungsgeschehen lassen noch keinen unmittelbaren Rückschluss auf den Informations- und Beratungsbedarf zu. Manche Personen glauben, einen guten Überblick zu haben und wünschen sich trotzdem mehr Informationen. Andere sind der Ansicht, keinen guten Überblick zu haben, ohne sich deshalb mehr Information und Beratung zu wünschen (vgl. weiter unten). Aus diesem Grund wurden die Einschätzungen zum Überblick über Weiterbildung und zum Informations- und Beratungsbedarf in separaten Fragen erhoben.

Bundesweit wünschen sich 28 Prozent der 18- bis 64-Jährigen im Jahr 2010 mehr Information und Beratung über ihre Weiterbildungsmöglichkeiten. Dieser Anteilswert liegt um sieben Prozentpunkte niedriger als im Jahr 2003.

In der längerfristigen Betrachtung seit 1991 wird noch deutlicher, dass die Entwicklung der beiden Kennziffern unterschiedlich verlaufen ist. Während die subjektiven Einschätzungen zum eigenen Überblick über das Weiterbildungsgeschehen im Jahr 2010 etwas positiver ausfallen als 1991 (+5 Prozentpunkte), ist der Anteil der Personen, die mehr Information und Beratung über ihre Weiterbildungsmöglichkeiten wünschen, im gleichen Zeitraum stark zurückgegangen (-20 Prozentpunkte).⁹⁵

94 Lediglich die Fragen zu diesem Aspekt waren Bestandteil des europäischen AES-Fragebogens. Die Fragen zur Einschätzung der Weiterbildungstransparenz und zur Weiterbildungsberatung im deutschen AES 2010 wurden von Helmut Kuwan – Sozialwissenschaftliche Forschung und Beratung München entwickelt.

95 Diese Entwicklung wird maßgeblich durch die Sondersituation im Anschluss an die deutsche Vereinigung beeinflusst, doch setzt sich der Trend in abgeschwächter Form auch danach fort.

Der Anstieg positiver Einschätzungen zur Weiterbildungstransparenz ist auch vor dem Hintergrund der zunehmenden Informationen zu Weiterbildungsangeboten im Internet zu sehen. Nähere Ausführungen zur Bedeutung des Internets in diesem Themenfeld finden sich in Kapitel 10.2.

Gruppenspezifische Unterschiede

Beim Überblick über Weiterbildungsmöglichkeiten zeigen sich in der gruppenspezifisch differenzierenden Betrachtung im Wesentlichen die aus anderen Studien (vgl. Kuwan/Tippelt/Schmidt 2009, S. 321ff.; Kuwan u.a. 2006, S. 247ff.) bekannten Unterschiede:

- Im Bundesgebiet geben vor allem folgende Teilgruppen überdurchschnittlich häufig an, einen guten Überblick über ihre Weiterbildungsmöglichkeiten zu haben: Beamte (82%), Befragte mit hoher Schulbildung und Weiterbildungsteilnehmende (jeweils 73%), Erwerbstätige (63%) und Deutsche ohne Migrationshintergrund (62%).
- Dagegen gehen Arbeitslose (37%), Deutsche mit Migrationshintergrund (38%), Ausländer/innen (39%), Arbeiter (43%), Befragte mit niedriger Schulbildung (41%) und Nichtteilnehmer an Weiterbildung (47%) deutlich seltener als der Bevölkerungsdurchschnitt davon aus, einen guten Überblick zu haben.

Den Wunsch nach mehr Information und Beratung über ihre Weiterbildungsmöglichkeiten äußern vor allem folgende Gruppen häufiger als der Bundesdurchschnitt von 28 Prozent: Personen, die in den letzten zwölf Monaten über Weiterbildung persönlich beraten wurden (58%, vgl. näher Kap. 10.3), Arbeitslose (50%), 18- bis 24-Jährige und Deutsche mit Migrationshintergrund (jeweils 41%), Ausländer/innen (35%) und Weiterbildungsteilnehmende (33%).

Bemerkenswert erscheint an dieser Stelle auch die Entwicklung im Ost-West-Vergleich. Hier war nicht nur im „Umbruchjahr“ 1991 die Weiterbildungstransparenz in den ostdeutschen Bundesländern sehr viel schlechter eingeschätzt worden als in den westdeutschen Bundesländern, auch in den Folgejahren hatten sich bis 2003 entsprechende Unterschiede gezeigt, wenn auch in abgeschwächter Form. Im Jahr

2010 lassen sich bei den Einschätzungen zur Weiterbildungstransparenz keine Ost-West-Unterschiede mehr erkennen.

Bei der Interpretation dieser Ergebnisse ist zu beachten, dass es mit Blick auf die Weiterbildungstransparenz unterschiedliche Konstellationen gibt. So finden sich z.B. unter den Personen mit einem unterdurchschnittlichen Überblick über das Weiterbildungsgeschehen sowohl Gruppen mit einem überdurchschnittlichen Interesse an mehr Information und Beratung zu Weiterbildung (z.B. Arbeitslose, Deutsche mit Migrationshintergrund oder Ausländer/innen) als auch solche mit einem durchschnittlichen Interesse (z.B. Befragte mit niedriger Schulbildung). Manche Gruppen mit einem durchschnittlichen Überblick äußern relativ oft Interesse an Information und Beratung (z.B. 18- bis 24-Jährige), ebenso einige Gruppen mit einem überdurchschnittlichen Überblick (z.B. Weiterbildungsteilnehmende). Diese Beispiele illustrieren die Notwendigkeit differenzierender Analysen zu diesem Themenbereich.

Durch eine Kombination der beiden Kennziffern „Überblick über Weiterbildung“ und „Informationsbedarf“ sind weiterführende Analysen möglich. Von Interesse erscheint dabei in erster Linie die Häufigkeitsverteilung auf verschiedene „Typen“, bezogen auf die Einschätzungen zur Weiterbildungstransparenz:

- Besondere Nähe zur Weiterbildung zeigen Personen, die einen guten Überblick über Weiterbildung haben und trotzdem mehr Informationen wünschen. Etwa jeder achte Befragte (13%) gehört zu dieser Gruppe der „Weiterbildungsnahen“.⁹⁶
- Besonders stark kontrastieren mit dieser Gruppe diejenigen, die keinen guten Überblick über Weiterbildung haben und trotzdem nicht mehr Informationen wünschen; diese Gruppe steht Weiterbildung offenbar sehr distanziert gegenüber („Distanzierte“). Etwa jeder fünfte Befragte (22%) gehört dieser Gruppe an.

⁹⁶ Zu beachten ist, dass hier, wie erwähnt, im Unterschied zu anderen Klassifikationen, die Weiterbildungsnähe aus den Transparenz-Kennziffern abgeleitet wurde.

- Eine dritte Gruppe bilden diejenigen, die keinen guten Überblick haben und sich mehr Informationen wünschen; etwa jeder Sechste (15%) gehört zu dieser Gruppe der „Interessierten“.
- Die letzte Gruppe, der fast jeder zweite Befragte angehört (45%), sind Personen mit gutem Überblick, die nicht mehr Informationen über Weiterbildung wünschen, also mit ihrem Informationsstand zufrieden sind („Zufriedene“).⁹⁷

In der gruppenspezifisch differenzierenden Betrachtung lassen sich bei einem Vergleich der o.g. „Transparenz-Typen“ einige interessante inhaltliche Facetten erkennen. Schlaglichtartig kann dies durch einen Vergleich der häufigsten Transparenz-Typen von bestimmten Teilgruppen illustriert werden:

- Während bei Befragten mit einem hohen Schulabschluss der Transparenz-Typ der Zufriedenen dominiert (57%), stehen bei Personen mit niedrigem Schulabschluss die Distanzierten an erster Stelle (34%). Das gleiche Muster zeigt sich bei einem Vergleich der Deutschen ohne Migrationshintergrund mit den Ausländer/innen.
- Während bei Erwerbstätigen ebenfalls der Transparenz-Typ der Zufriedenen dominiert (50%), bilden bei den Arbeitslosen die Interessierten eine relative Mehrheit (35%).
- Erwähnenswert erscheint weiterhin, dass sowohl bei den Teilnehmern als auch den Nichtteilnehmern an Weiterbildung der Transparenz-Typ der Zufriedenen an erster Stelle steht. Eine relative Mehrheit der Nichtteilnehmer (38%) glaubt also, einen guten Überblick über Weiterbildung zu haben und wünscht sich nicht mehr Informationen über Weiterbildung.
- Gleichwohl ist der Anteil der Distanzierten unter den Nichtteilnehmern erwartungsgemäß deutlich höher als unter den Teilnehmende (31% vs. 10%). Dieses Ergebnis zeigt auch, dass alle Teilnehmenden an Weiterbildung glaubt, keinen guten Überblick über Weiterbildung zu haben und sich trotzdem nicht mehr Informationen wünscht.

Die hier dargestellten summarischen Einschätzungen zum Überblick über das Weiterbildungsgeschehen und den Informationsbedarf sind hilfreiche Basisinformationen, die sich auch gut für Trendanalysen eignen. Ein facettenreicheres und aussagefähigeres Gesamtbild ergibt sich, wenn differenzierte Informationen zu verschiedenen Aspekten der Weiterbildungstransparenz erhoben werden, wie z.B. mit Blick auf die infrage kommenden Weiterbildungsangebote, auf die Weiterbildungsqualität oder auf das Preis-Leistungsverhältnis von Weiterbildungsangeboten, um nur drei Aspekte zu nennen (vgl. Kuwan/Waschbüsch 2008, S. 49ff.) Entsprechende Differenzierungen konnten im AES 2010 aus Platzgründen jedoch nicht vorgenommen werden.

10.2 Suche nach Informationen über Weiterbildung

10.2.1 Häufigkeit und Erfolg der Informationssuche

Häufigkeit der Informationssuche

Von allen 18- bis 64-Jährigen hat in den letzten zwölf Monaten etwas mehr als jeder Vierte (27%) nach Informationen über Weiterbildungsmöglichkeiten gesucht. Die überwiegende Mehrheit der 18- bis 64-Jährigen hat dies nicht getan. Bemerkenswert erscheint, dass auch von den Weiterbildungsteilnehmenden weniger als die Hälfte nach Informationen über Weiterbildungsmöglichkeiten gesucht hat.⁹⁸

Erfolg der Informationssuche

Bei wie vielen Befragten, die in den letzten zwölf Monaten nach Informationen über Weiterbildung gesucht haben, war die Suche erfolgreich? Diese Frage richtete sich an die Teilgruppe der Befragten, die in den letzten zwölf Monaten nach Informationen über Weiterbildung gesucht haben; wie erwähnt, gehörte zu dieser Gruppe etwas mehr als jeder vierte 18- bis 64-Jährige.

97 Rest: fehlende Angaben (5%).

98 Lediglich in einem Bildungssektor, der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung, hat etwas mehr als jeder zweite Teilnehmende (52%) nach Informationen gesucht.

Eine große Mehrheit (87%) gibt an, die gesuchten Informationen gefunden zu haben. Die Personen, denen dies nicht gelungen ist, sind jedoch keine vernachlässigbare Residualgruppe; immerhin bei etwa jedem Achten verlief die Suche nach Informationen über Weiterbildung nicht erfolgreich.

Gruppenspezifische Unterschiede

Insbesondere folgende Gruppen haben überdurchschnittlich oft nach Informationen über ihre Weiterbildungsmöglichkeiten gesucht: Beamte (43%), Teilnehmende an Weiterbildung (42%), Befragte mit hoher Schulbildung (40%), Befragte in Ausbildung (36%), Arbeitslose (35%) sowie Befragte aus den jüngeren Altersgruppen (18- bis 24-Jährige 35%, 25- bis 34-Jährige 34%).

Seltener als der Durchschnitt haben – neben den mit den o.g. Befunden korrespondierenden Teilgruppen der Befragten mit niedriger Schulbildung und der 55- bis 64-Jährigen – insbesondere Arbeiter (14%), die Nichtteilnehmer an Weiterbildung (16%) und die Gruppe der Ausländer/innen (23%) nach Informationen gesucht. Darüber hinaus fällt auf, dass fast jeder Zweite, der nach Informationen nach Weiterbildung gesucht hat, sich mehr Information und Beratung über seine Weiterbildungsmöglichkeiten wünscht.

Bemerkenswert erscheinen an dieser Stelle die Befunde für die Arbeitslosen. Obwohl sie überdurchschnittlich oft nach Informationen über Weiterbildung gesucht haben, ist ihre Beteiligung an Weiterbildung deutlich unterdurchschnittlich.

Auch beim Erfolg der Informationssuche lässt sich die mit Abstand deutlichste Abweichung in der gruppenspezifisch differenzierenden Betrachtung für die Gruppe der Arbeitslosen erkennen. Für etwa jeden dritten Arbeitslosen, der in den letzten zwölf Monaten nach Informationen über Weiterbildung gesucht hat, verlief die Suche erfolglos. Damit liegt dieser Anteil bei den Arbeitslosen mehr als dreimal so hoch wie bei den Erwerbstätigen (34% vs. 10%). Beim Erfolg der Informationssuche zeigen sich darüber hinaus erwartungsgemäß auch Unterschiede in Abhängigkeit vom schulischen Abschluss. So blieb z.B. immerhin etwa jeder vierte Befragte mit niedrigem Schulabschluss bei der Suche nach Informationen über Weiterbildung erfolglos, während es von

den Befragten mit hoher Schulbildung etwa jeder zwölfte Befragte war (25% vs. 8%).

Weitere Gruppen, bei denen die Informationssuche häufiger als bei anderen erfolglos blieb, sind Ausländer/innen und Nichtteilnehmer an Weiterbildung (jeweils 20%), Arbeiter (18%), Deutsche mit Migrationshintergrund (17%) sowie Befragte in den ostdeutschen Bundesländern (16%). Bei keiner der genannten Teilgruppen sind allerdings Abweichungen in einer ähnlichen Größenordnung zu erkennen wie bei den Arbeitslosen.

In der gruppenspezifischen Differenzierung zeigen sich teilweise auch etwas überraschende Einzelbefunde. So liegt der Anteil der Befragten, deren Suche erfolglos geblieben ist, bei den 18- bis 24-Jährigen etwa doppelt so hoch wie bei den 55- bis 65-Jährigen (15% vs. 7%).⁹⁹

Insgesamt zeigen die Ergebnisse des AES 2010 somit, dass insbesondere Arbeitslose bei der Suche nach Informationen über Weiterbildung in weit höherem Maße erfolglos bleiben als andere Gruppen. Entsprechend zeichnet sich für Arbeitslose an dieser Stelle ein besonders großer Unterstützungsbedarf ab.

10.2.2 Nutzung von Informationsquellen

Welche Informationsquellen haben die 18- bis 64-Jährigen bei der Suche nach Informationen über ihre Weiterbildungsmöglichkeiten genutzt? Bei dieser Frage waren Mehrfachnennungen möglich. Wie Tabelle 43 zeigt, steht das Internet mit großem Abstand an erster Stelle. Fast drei von vier Personen der betrachteten Teilgruppe haben dort nach Informationen über Weiterbildungsmöglichkeiten gesucht.¹⁰⁰

Auf den Rangplätzen 2 und 3 folgen mit erheblichem Abstand zwei Informationsquellen, deren Anteilswerte relativ nahe beieinander liegen. In Programmen von Weiterbildungsanbietern oder anderen Bildungseinrichtungen haben sich 30 Prozent informiert und 27 Prozent bei ihrem Arbeitgeber.

⁹⁹ Bei den anderen Altersgruppen liegen die Anteilswerte zwischen 12% und 14%.

¹⁰⁰ Da das Internet im Wesentlichen ein Informationsmedium ist, finden sich Aussagen zur Bedeutung des Internets in diesem Kapitel und nicht im Punkt 10.3 zur persönlichen Weiterbildungsberatung.

Wo Informationen gesucht? (Mehrfachnennungen möglich)	Anteilswerte
im Internet	71%
in Programmen von Weiterbildungsanbietern oder anderen Bildungseinrichtungen	30%
über den Arbeitgeber	27%
in Fachzeitschriften und Fachbüchern	22%
über Familie, Freunde, Nachbarn, Arbeitskolleg/inn/en	21%
über Anbieter von Berufsberatung oder der Arbeitsagentur	17%
in den Medien (z.B. Fernsehen, Radio, Zeitung)	12%
nichts davon	1%
keine Angabe	0%
Summe (Mehrfachnennungen)	201%
Basis: Angaben von 18- bis 64-jährigen Personen, die in den letzten zwölf Monaten nach Informationen über Weiterbildungsmöglichkeiten gesucht haben (n = 1.809, ungew.)	

Tabelle 43: Genutzte Informationsquellen über Weiterbildungsmöglichkeiten
(Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

Jeweils etwa jeder Fünfte hat versucht, Informationen aus der Fachliteratur oder über Familie, Freunde, Nachbarn, Arbeitskolleg/inn/en (im Folgenden kurz „Familie und Bekannte“) zu erhalten. Etwa jeder Sechste der hier betrachteten Teilgruppe nennt Anbieter von Berufsberatung oder die Arbeitsagenturen; dabei dürfte es sich in den meisten Fällen um die Arbeitsagenturen gehandelt haben.¹⁰¹ Das Schlusslicht bilden die klassischen Massenmedien Fernsehen, Radio und Zeitung, die etwa jeder Achte genutzt hat. Im Durchschnitt wurde bei der Suche auf zwei Informationsquellen zurückgegriffen.

Gruppenspezifische Unterschiede

Die Nutzung von Informationsquellen zur Weiterbildung ist in hohem Maße *bildungsabhängig*. Besonders deutliche Unterschiede zeichnen sich erwartungsgemäß bei der Fachliteratur ab, die Befragte mit hohem Schulabschluss wesentlich häufiger nutzen als diejenigen mit niedrigem Schulabschluss (29% vs. 9%). Diese Abweichung ist noch deutlicher als bei der Nutzung des Internets (77% vs. 62%) oder von Anbieterprogrammen (34% vs.

22%). Etwas geringere bildungsspezifische Unterschiede zeigen sich dagegen mit Blick auf Informationen des Arbeitgebers (Differenz: 7 Prozentpunkte) sowie bei der Nutzung traditioneller Massenmedien (Differenz: 5 Prozentpunkte).

Lediglich zwei der vorgegebenen Informationsquellen nehmen Befragte mit niedrigem Schulabschluss häufiger als Personen mit hohem Schulabschluss in Anspruch. Dabei handelt es sich in erster Linie um Informationen von Anbietern von Berufsberatung (31% vs. 10%), aber auch bei der Nutzung von Informationen aus dem Bekanntenkreis (Differenz: 4 Prozentpunkte) ist ein leichter Unterschied zu erkennen.

Im Informationsverhalten von Erwerbstätigen und Arbeitslosen zeigen sich einige Abweichungen, die teilweise unmittelbar den unterschiedlichen *Erwerbsstatus* der beiden Gruppen widerspiegeln. So werden erwartungsgemäß Informationen des Arbeitgebers vor allem von Erwerbstätigen genutzt (36% vs. 5% bei den Arbeitslosen), während Arbeitslose weit häufiger als Erwerbstätige auf Informationen der Anbieter von Berufsberatung oder der Arbeitsagenturen zurückgreifen (60% vs. 10%).

Andere Unterschiede sind weniger stark ausgeprägt. So informieren sich Erwerbstätige etwas häufiger als Arbeitslose im Internet (Differenz: 6 Prozentpunkte), während Arbeitslose etwas öf-

101 Dafür spricht u.a. der weit überdurchschnittlich hohe Anteilswert von Nennungen dieser Kategorie bei den Arbeitslosen, die nach Informationen über Weiterbildung gesucht haben (60%).

ter als Erwerbstätige Informationen von Familie und Bekannte (Differenz: 6 Prozentpunkte) oder die klassischen Massenmedien wie Fernsehen, Radio oder Zeitungen (Differenz: 4 Prozentpunkte) nutzen.

Nach *Altersgruppen* differenziert, sind bei der Nutzung von Informationsquellen zur Weiterbildung große Unterschiede zu erkennen, die sich besonders deutlich bei einem Vergleich der 18- bis 24-Jährigen und der 55- bis 64-Jährigen aufzeigen lassen. Erwartungsgemäß nutzt die jüngste Altersgruppe das Internet deutlich häufiger als Informationsquelle als die älteste Altersgruppe (79% vs. 53%). Das umgekehrte Bild zeigt sich bei der Nutzung von Printmedien, die von der ältesten Altersgruppe häufiger genutzt werden als von der jüngsten. Dies gilt sowohl für Programme von Bildungsanbietern (Differenz: 19 Prozentpunkte) als auch für Fachliteratur (Differenz: 11 Prozentpunkte).

Anbieter der Berufsberatung werden dagegen berufsbiographisch bedingt weit häufiger von der jüngeren Altersgruppe in Anspruch genommen (28% vs. 10%). Ein ähnlich deutlicher Unterschied zeigt sich mit Blick auf die Nutzung von Informationen bei Familie und Bekannten (37% vs. 13%). Informationen des Arbeitgebers nehmen 55- bis 64-Jährige im Suchprozess dagegen häufiger in Anspruch als 18- bis 24-Jährige (Differenz: 10 Prozentpunkte). In allen Altersgruppen ist jedoch das Internet die am häufigsten genutzte Informationsquelle.

Die starken altersspezifischen Abweichungen bei der Informationsnutzung sind auf verschiedene Faktoren zurückzuführen, wobei vor allem zwei Aspekte eine wichtige Rolle spielen: generationsspezifisch unterschiedliches Medienverhalten mit Blick auf Internet bzw. Printmedien sowie unterschiedliche berufsbiographische Phasen (Berufsberatung).

Auch mit Blick auf den *Migrationshintergrund* zeichnen sich Unterschiede im Informationssuchverhalten ab, die zwischen Deutschen ohne Migrationshintergrund und Ausländer/inne/n besonders deutlich sind. Deutsche ohne Migrationshintergrund nutzen folgende Informationsquellen erkennbar häufiger als Ausländer/innen: Infor-

mationen des Arbeitgebers (Differenz: 21 Prozentpunkte), Programme von Bildungsanbietern (12 Prozentpunkte) sowie Fachliteratur (8 Prozentpunkte). Umgekehrt nutzen Ausländer/innen häufiger Anbieter von Berufsberatung bzw. die Arbeitsagentur (9 Prozentpunkte) sowie Familie und Bekannte (7 Prozentpunkte).

Das Informationsverhalten der Deutschen mit Migrationshintergrund ähnelt etwas stärker dem der Ausländer/innen als dem der Deutschen ohne Migrationshintergrund. Allerdings nutzen sie alle vorgegebenen Informationsquellen häufiger als die Ausländer/innen. Besonders deutlich ist dieser Unterschied bei dem sozialen Netzwerk Familie und Bekannte (Differenz: 9 Prozentpunkte) sowie beim Arbeitgeber (7 Prozentpunkte).

In einer *geschlechtsspezifisch differenzierenden Betrachtung* fällt vor allem auf, dass Frauen häufiger Anbieterprogramme (Differenz: 8 Prozentpunkte) und Fachliteratur (Differenz: 5 Prozentpunkte) zur Suche nutzen als Männer. Umgekehrt haben Männer etwas häufiger beim Arbeitgeber Informationen über Weiterbildung erhalten (Differenz: 5 Prozentpunkte), wobei sich dieser Unterschied innerhalb der Gruppe der Erwerbstätigen abschwächt. Bei der Suche nach Informationen im Internet lassen sich im AES dagegen kaum noch geschlechtsspezifische Unterschiede erkennen.

Im *Ost-West-Vergleich* zeigen sich meist eher graduelle Unterschiede. Informationssuchende in den ostdeutschen Ländern haben häufiger Informationen von Anbietern der Berufsberatung bzw. der Arbeitsagentur erhalten als diejenigen in den westdeutschen Ländern (Differenz: 9 Prozentpunkte), während das gegenteilige Bild für die Nutzung des Internets (Differenz: 6 Prozentpunkte) und für Programme von Bildungseinrichtungen zu erkennen ist (Differenz: 5 Prozentpunkte).

Abschließend erscheint an dieser Stelle auch eine vergleichende Betrachtung der Informationssuche von Teilnehmern und Nichtteilnehmern an Weiterbildung interessant. Der deutlichste Unterschied besteht darin, dass die Teilnehmer deutlich häufiger als Nichtteilnehmer Informationen des Arbeitgebers genutzt haben (34% vs. 14%). Öfter als die Nichtteilnehmer haben sie darüber hinaus auch Fachliteratur (Differenz: 10 Prozent-

punkte) oder Programme von Bildungsanbietern (Differenz: 9 Prozentpunkte) gelesen, während sich Nichtteilnehmer häufiger bei Anbietern von Berufsberatung bzw. der Arbeitsagentur (Differenz: 15 Prozentpunkte) und bei Familien und Bekannten (Differenz: 5 Prozentpunkte) informiert haben. In der Internetnutzung zeigen sich dagegen keine nennenswerten Unterschiede.

In verschiedenen *Weiterbildungssegmenten* können sich die Auswahlprozesse und die genutzten Informationsquellen u.U. sehr unterschiedlich darstellen. Auf Basis der AES-Erhebung sind Analysen hierzu genau genommen nicht möglich, da dort nach „Informationen über Ihre Weiterbildungsmöglichkeiten“ ohne eine segmentspezifische Differenzierung gefragt wurde und Teilnehmende sich in mehreren Weiterbildungssegmenten beteiligt haben können, so dass eine klare Bezugsgröße für segmentspezifisches Suchverhalten fehlt.

Vergleicht man trotzdem in einer ersten Annäherung die Einschätzungen der Weiterbildungsteilnehmenden in verschiedenen Segmenten, so zeichnen sich vor allem Unterschiede zwischen der betrieblichen und der nicht unmittelbar berufsbezogenen Weiterbildung ab. Über eine Suche beim Arbeitgeber berichten erwartungsgemäß besonders häufig Teilnehmende an betrieblicher Weiterbildung, während Teilnehmende an nicht berufsbezogener Weiterbildung häufiger Familie und Bekannte sowie Programme von Bildungsanbietern als Informationsquelle nennen. Ergebnisse anderer Untersuchungen stützen zudem die Annahme, dass sich die Informationssuche auch in den Bereichen der betrieblichen und außerbetrieblichen Weiterbildung teilweise erheblich unterscheidet.

Insgesamt sind somit zahlreiche gruppenspezifische Unterschiede bei der Suche nach Informationen über Weiterbildung zu erkennen. Bemerkenswert erscheint dabei u.a., dass nicht nur die Nutzung von Fachliteratur, Programmangeboten und der klassischen Massenmedien, sondern auch die Internetnutzung eine hohe Bildungsselektivität aufweist. Dagegen ist die Bildungsselektivität bei der Nutzung von Informationen des Arbeitgebers geringer.

10.3 Persönliche Weiterbildungsberatung

Die Anforderung an Lernende, in der Wissensgesellschaft immer mehr Mitverantwortung im Lernprozess zu übernehmen, birgt auch die Gefahr von Fehlentscheidungen (vgl. Kuwan 2002, S. 153) und führt entsprechend zu einem erhöhten Bedarf an Bildungsberatung (vgl. Schiersmann 2011, S. 427f.). Mit Blick auf die Weiterbildungstransparenz sind deshalb Informationen über die persönliche Beratung zu Weiterbildungsfragen wichtig.

In den letzten Jahren wurden verstärkt Anstrengungen zum Ausbau persönlicher Beratungsangebote im Weiterbildungsbereich unternommen, insbesondere im regionalen Kontext, z.B. im Rahmen der Programme „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ (vgl. Strobel/Reupold/Pekince 2009, S. 107ff.) oder „Lernen vor Ort“. (Weiter-) Bildungsberatung in Deutschland stellt insgesamt ein heterogenes, schwer überschaubares Feld dar (vgl. Ambos 2006; Niedlich u.a. 2007; Schiersmann 2011, S. 430ff.), in dem die AES-Erhebung lediglich ausgewählte quantifizierbare Aspekte näher beleuchten kann. Vor diesem Hintergrund wurden in den AES 2010 Fragen zu drei Facetten dieses Themas aufgenommen:

- Wie hoch liegt der Anteil der Personen, die sich in den letzten zwölf Monaten über ihre Weiterbildungsmöglichkeiten persönlich beraten ließen?
- Wer hat die (potenziellen) Weiterbildungsnachfrager beraten?
- Wie zufrieden sind Personen, die sich über Weiterbildungsmöglichkeiten persönlich beraten ließen, mit dieser Beratung?

10.3.1 Häufigkeit persönlicher Weiterbildungsberatung

Wie häufig nutzen die 18- bis 64-Jährigen eine persönliche Beratung zu Weiterbildungsfragen, und wie hat sich die Nutzung im Zeitverlauf verändert? Bundesweit hat sich 2010 fast jeder zehnte 18- bis 64-Jährige in den letzten zwölf Monaten über seine Weiterbildungsmöglichkeiten persönlich beraten lassen (9%). Bei den Weiterbildungsteilnehmenden war dies etwa jeder Achte (13%), von den Nichtteilnehmern etwa jeder Sechzehnte (6%).

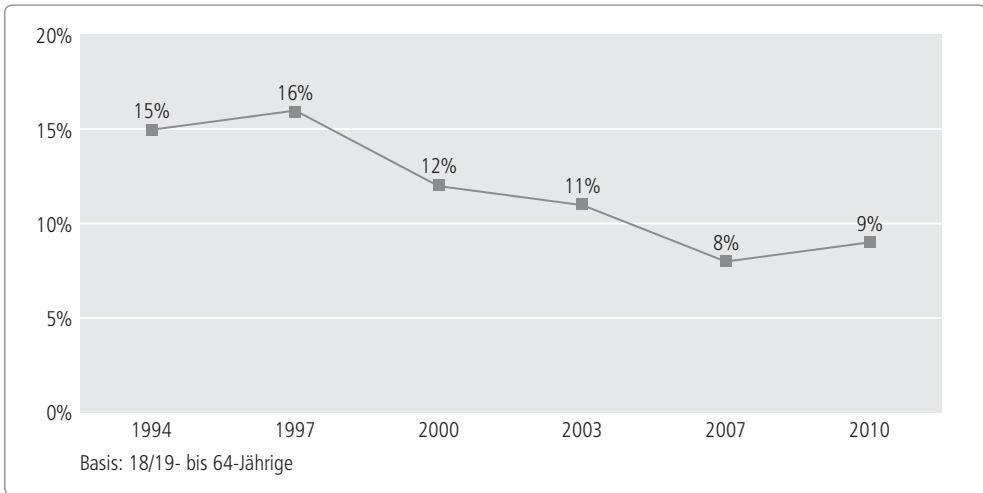


Abbildung 26: Nutzung persönlicher Weiterbildungsberatung 1994–2010

(Quellen: 1994–2003: BSW – TNS Infratest Sozialforschung; 2007: Kuwan/Waschbüsch 2007, S.55; AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

Bei der Betrachtung der persönlichen Beratung zu Weiterbildung erscheint ein längerfristiger Trendvergleich auch vor dem Hintergrund der neueren politischen Aktivitäten in diesem Bereich von besonderem Interesse. Dieser wird möglich, wenn man zum Vergleich die Ergebnisse des Berichtssystems Weiterbildung (BSW), der Repräsentativbefragung im Rahmen der Evaluation der Wirkungen von Weiterbildungstests (2007) und des AES (2010) heranzieht.

Betrachtet man den Zeitraum zwischen 1994 und 2010 – das Umbruchjahr 1991 wird ausgeklammert, weil die Sondersituation der deutschen Vereinigung den Informations- und Beratungsbedarf zu Weiterbildung in den ostdeutschen Bundesländern drastisch erhöht hatte – so ist für die persönliche Beratung zu Weiterbildungsfragen ein Rückgang zu verzeichnen. Der Anteil der Personen, die über ihre Weiterbildungsmöglichkeiten persönlich beraten wurden, hat sich, entgegen dem manchmal geäußerten Eindruck, in diesem Zeitraum von 15 Prozent im Jahr 1994 auf 9 Prozent im Jahr 2010 deutlich verringert. Diese Entwicklung ist maßgeblich durch Veränderungen bei den Arbeitsagenturen beeinflusst. Beim Vergleich der Jahre 2007 und 2010 scheint sich ein leichter Anstieg abzuzeichnen, der

allerdings nicht im statistischen Sinne signifikant ist (vgl. Abb. 26).

Gruppenspezifische Unterschiede

Über ihre Weiterbildungsmöglichkeiten haben sich besonders häufig Arbeitslose (28%) und Befragte in Ausbildung (16%) persönlich beraten lassen. Nach Altersgruppen differenziert, nehmen vor allem jüngere Befragte eine persönliche Weiterbildungsberatung in Anspruch. Von den 18- bis 24-Jährigen waren es 18 Prozent, von den 25- bis 34-Jährigen 12 Prozent, von den 55- bis 64-Jährigen dagegen 4 Prozent.

Im Ost-West-Vergleich lassen sich auch 2010 noch Unterschiede erkennen. Während in den ostdeutschen Bundesländern etwa jeder Achte beraten wurde, war dies in den westdeutschen Ländern etwa jeder Zwölfte (13% vs. 8%). Seit 1994 haben sich die Unterschiede allerdings allmählich verringert.

Vergleiche zwischen Weiterbildungsbereichen anhand des AES-Fragenprogramms sind bei diesem Themenbereich, wie erwähnt, nur unter großen Vorbehalten möglich. Ein Unterschied fällt allerdings so deutlich aus, dass er an dieser Stelle erwähnt werden soll: Die individuelle berufsbezogene Weiterbildung scheint ein besonders „beratungsintensives“ Weiterbildungssegment zu sein. Unter den Teilnehmenden

den an individueller berufsbezogener Weiterbildung lag der Anteil der Personen, die in den letzten zwölf Monaten eine persönliche Beratung in Anspruch genommen haben, etwa doppelt so hoch wie unter den Teilnehmenden an betrieblicher Weiterbildung (20% vs. 10%).

10.3.2 Wo erfolgte eine Weiterbildungsberatung?

Im AES 2010 wurde auch erhoben, von wem eine persönliche Beratung vorgenommen wurde.¹⁰² Bundesweit erfolgte nach Angaben der Befragten eine Beratung zu Weiterbildungsfragen mit deutlichem Abstand am häufigsten bei den Arbeitsagenturen. Von allen in den letzten zwölf Monaten beratenen Befragten nennt fast jeder Zweite die Arbeitsagentur (45%) (Tab. 44).

An zweiter Stelle stehen Arbeitgeber bzw. Betriebe, von denen etwas mehr als jeder fünfte Ratsuchende beraten wurde (22%). Mit deutlichem Abstand folgen Beratungsstellen von Weiterbildungsträgern wie z.B. Volkshochschulen, die etwa jeden Zehnten beraten haben. Kommunale Weiterbildungsberatungsstellen erreichen mit 5 Prozent den gleichen Anteilswert wie Familie oder Bekannte.

Immerhin etwa jede achte beratene Person (12%) nennt eine sonstige Stelle. Dabei handelt es sich vor allem um Universitäten, Kammern oder Berufsverbände.

An dieser Stelle erscheint eine relativierende Anmerkung zu dem hohen Anteil der Arbeitsagenturen an den Beratungsfällen zu Weiterbildung angebracht. Vor dem Hintergrund des geänderten Aufgabenspektrums der Arbeitsagenturen ist dieser sehr hohe Wert nicht unbedingt plausibel; es kann nicht ausgeschlossen werden, dass es hier Missverständnisse gegeben hat. Möglich wäre z.B., dass die Befragten manche Termine bei den Arbeitsagenturen, bei denen sie Fragen zur Weiterbildung gestellt hatten, auch dann subjektiv als Weiterbildungsberatung empfunden haben, wenn der inhaltliche Kontext in den Arbeitsagenturen ein anderer war (vgl. hierzu näher Kapitel 10.3.3).

Beratene Personen mit niedrigem *Schulabschluss* erreicht vor allem die Arbeitsagentur (60% vs. 27% bei Befragten mit hoher Schulbildung). Ein starker Bildungsbias zugunsten der schulisch Höherqualifizierten zeigt sich bei Beratungsstellen der Weiterbildungsträger (5% vs. 16%). Bei Arbeitgebern ist er dagegen etwas geringer. Die Anteilswerte für eine Beratung im Familien- oder Bekanntenkreis liegen bei beratenen Personen mit niedrigem und hohem Schulabschluss gleich.

Unterschiede zwischen *Altersgruppen* sind meist nicht allzu stark ausgeprägt. 18- bis 24-Jährige haben sich häufiger bei der Arbeitsagentur beraten lassen als 55- bis 64-Jährige (50% vs. 38%). Die älteste Altersgruppe nahm etwas häufiger als die jüngste bei Weiterbildungsträgern oder sonstigen Stellen eine Beratung in Anspruch.

Die gruppenspezifischen Unterschiede der Weiterbildungsberatung in Abhängigkeit vom *Erwerbsstatus* sind wenig überraschend. Während bei der Beratung von Arbeitslosen (85%) erwartungsgemäß vor allem die Arbeitsagenturen dominieren, erfolgte für die relative Mehrheit der Erwerbstätigen (34%) eine persönliche Weiterbildungsberatung beim Arbeitgeber. Auch Weiterbildungsträger (13% vs. 3%) und Familie oder Bekannte (Differenz: 4 Prozentpunkte) werden von Erwerbstätigen häufiger genannt als von Arbeitslosen.

Geschlechtsspezifische Unterschiede lassen sich bei der Beratung durch den Arbeitgeber erkennen, die bei Männern häufiger als bei Frauen erfolgte (25% vs. 19%), während sich Frauen häufiger als Männer im Bekanntenkreis beraten ließen (Differenz: 4 Prozentpunkte). Erwerbstätige Männer ließen sich um einiges häufiger vom Arbeitgeber beraten als erwerbstätige Frauen (Differenz: 13 Prozentpunkte).

Gewisse Unterschiede zeigen sich auch im *Ost-West-Vergleich*. Erkennbar höher liegt der Anteilswert der von Arbeitsagenturen Beratenen in den ostdeutschen Ländern (54% vs. 42%), während sonstige Stellen in den westdeutschen Ländern etwas stärker frequentiert werden (Differenz: 5 Prozentpunkte). Davon abgesehen sind die Unterschiede eher gering.

Mit Blick auf das Merkmal „Migrationshintergrund“ sind die Fallzahlen für statistisch gesicherte Aussagen zu klein. Die Ergebnisse sprechen jedoch

102 Bei Personen, die in den letzten zwölf Monaten mehr als einmal beraten wurden, beziehen sich die Angaben auf die zuletzt erfolgte Beratung.

	Anteilswerte
Über Weiterbildungsmöglichkeiten in den letzten zwölf Monaten beraten?	
ja	9%
nein	90%
keine Angabe	0%
Summe	100%*
Beratende Stelle bei Befragten, die in den letzten zwölf Monaten über Weiterbildung beraten wurden (Basis: n = 673 Befragte, ungew.)	
Arbeitsagentur	45%
Arbeitgeber, Betrieb	22%
Weiterbildungsträger (z.B. Volkshochschule)	10%
kommunale Weiterbildungsberatung	5%
Familie, Freunde, Nachbarn, Arbeitskolleg/inn/en	5%
sonstige Stelle	12%
keine Angabe	1%
Summe	100%
* Die Abweichung des ausgewiesenen Gesamtwertes vom Ergebnis bei Addition der auf ganze Zahlen gerundeten Prozentwerte ist auf Rundungseffekte zurückzuführen	
Basis: 18–64-Jährige	

Tabelle 44: Häufigkeit von Weiterbildungsberatungen und beratende Institutionen im Bundesgebiet 2010 (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

für die Hypothese, dass sowohl bei Deutschen mit Migrationshintergrund als auch bei Ausländer/innen der Anteilswert der beim Arbeitgeber beratenen Personen niedriger liegt als bei Deutschen ohne Migrationshintergrund. Soweit Deutsche mit Migrationshintergrund beraten wurden, scheint dies überdurchschnittlich oft bei Weiterbildungsträgern geschehen zu sein.

Auch nach der *Art der Weiterbildung* lassen sich unter den erwähnten Vorbehalten Unterschiede erkennen. Von den Teilnehmenden an betrieblicher Weiterbildung gibt etwas mehr als jeder zweite Beratene an, dass die Beratung durch Arbeitgeber/Betriebe erfolgte (53%). Teilnehmende in den anderen beiden Weiterbildungssegmenten nennen dagegen am häufigsten Arbeitsagenturen als beratende Stelle.

Abschließend wird dargestellt, wie hoch für verschiedene beratende Stellen der Anteil der Beratenen liegt, der eine Weiterbildung aufgenommen hat. Bei den gegebenen Fallzahlen ist dieser Vergleich nur zwischen Beratungen bei Arbeitgebern, Arbeitsagenturen sowie mit Einschränkungen bei Weiterbildungsträgern möglich.

Der Anteil der Beratenen, der in den letzten zwölf Monaten eine Weiterbildungsteilnahme begonnen hat, liegt bei einer Beratung durch den Arbeitgeber wesentlich höher als bei einer Beratung durch

Arbeitsagenturen (83% vs. 46%); Beratungsstellen von Weiterbildungsträgern liegen dazwischen (74%). Diese Anteilswerte sind nicht unmittelbar als vergleichende Erfolgskennziffern zu verstehen, da sich die Ausgangssituationen der beratenen Klientel unterscheiden und der AES keine Verlaufsdaten enthält. Die Größenordnung der Unterschiede erscheint dennoch erwähnenswert.

10.3.3 Zufriedenheit mit der Weiterbildungsberatung

Fast drei von vier Personen, die im letzten Jahr persönlich zu ihren Weiterbildungsmöglichkeiten beraten wurden, sind mit der Beratung sehr zufrieden (33%) oder eher zufrieden (39%). Etwas mehr als jeder Vierte ist nicht zufrieden (eher nicht zufrieden: 14%, überhaupt nicht zufrieden: 13%; Rest: fehlende Angaben). Der Durchschnittswert¹⁰³ der Einstufungen liegt bei 2,1 und entspricht damit in etwa dem Skalenwert „eher zufrieden“.

Obwohl die Mehrheit der Befragten mit der persönlichen Beratung zu Weiterbildungsfragen zufrieden ist, gibt es somit offenbar eine nicht zu ver-

103 Die Bewertung erfolgte anhand einer Viererskala, die von „1 = sehr zufrieden“ bis „4 = überhaupt nicht zufrieden“ reichte.

nachlässigende Gruppe von Unzufriedenen. Bemerkenswert erscheint insbesondere, dass etwa jeder Siebte mit der Beratung überhaupt nicht zufrieden ist.

Auch wenn gruppenspezifisch differenzierende Analysen bei den gegebenen Fallzahlen der beratenen Personen nur in begrenztem Umfang möglich sind, zeichnen sich hier einige interessante Unterschiede ab. Mit Abstand am deutlichsten weicht dabei die Gruppe der Arbeitslosen vom Durchschnitt der Bewertungen ab. Der Durchschnittswert der von Arbeitslosen vorgenommenen Bewertungen liegt mit 2,7 nahe am Skalenwert „eher nicht zufrieden“, während er bei den Erwerbstätigen mit 1,9 nahe am Skalenwert „eher zufrieden“ liegt. Die Vermutung erscheint naheliegend, dass dieser Unterschied vor allem auf eine kritische Beurteilung der Arbeitsagenturen durch die Arbeitslosen zurückzuführen ist (vgl. hierzu die Ausführungen weiter unten).

Andere gruppenspezifische Unterschiede wie die geringere Zufriedenheit der Befragten mit niedriger Schulbildung (Durchschnittswert 2,3) sind dagegen vergleichsweise nachrangig und darüber hinaus zumindest teilweise Folgeeffekte des oben dargestellten Zusammenhangs.

Inwieweit unterscheidet sich die Zufriedenheit mit der Beratung zwischen verschiedenen beratenen Stellen? Bei den gegebenen Fallzahlen lassen sich nur die Einstufungen für Arbeitgeber, Arbeitsagenturen sowie mit Abstrichen für Weiterbildungsträger vergleichen. Sowohl mit der persönlichen Beratung des Arbeitgebers als auch der Beratungsstellen von Weiterbildungsträgern sind etwa neun von zehn Beratenen sehr oder eher zufrieden. Die Durchschnittswerte liegen bei 1,5 (Weiterbildungsträger) bzw. 1,7 (Arbeitgeber). Im Unterschied dazu ist lediglich etwa jeder Zweite von den Arbeitsagenturen Beratenen zufrieden (Durchschnittswert 2,6). Die Zufriedenheit mit Beratungen durch Arbeitsagenturen fällt gegenüber den anderen beiden Stellen somit deutlich ab.¹⁰⁴

104 Diese Aussage würde auch für einen Vergleich mit der Bewertung kommunaler und sonstiger Beratungsstellen sowie der Beratung durch Familie oder Bekannte gelten, der bei den gegebenen Fallzahlen allerdings zu keinen statistisch abgesicherten Ergebnissen mehr führt.

Angesichts der großen Unterschiede soll abschließend geprüft werden, ob die AES-Ergebnisse Ansatzpunkte zur Erklärung dieser Abweichungen aufzeigen. Hierbei lassen sich einige Facetten, aber keine abschließenden Erklärungen finden.

Betrachtet man zunächst, inwieweit Informationssuchende, die eine persönliche Beratung in Anspruch genommen haben, die gewünschten Informationen gefunden haben, so geben jeweils etwa neun von zehn der vom Arbeitgeber oder von Weiterbildungsträgern persönlich Beratenen an, die gewünschten Informationen gefunden zu haben. Bei den von den Arbeitsagenturen beratenen Befragten sind es zwar weniger, aber immerhin noch etwa drei von vier Personen. Auch bei einer Mehrheit der von den Arbeitsagenturen beratenen Befragten war demnach die Informationssuche erfolgreich. Die erhebliche Unzufriedenheit mit der Beratung kann offenbar allenfalls teilweise mit fehlendem Erfolg bei der Informationssuche erklärt werden.

Wie beurteilen die beratenen Personen ihren Überblick über infrage kommende Weiterbildungsangebote? Etwa zwei von drei Beratenen (64%) glauben, einen guten Überblick zu haben. Dieser Anteil liegt etwas höher als in der Gesamtbevölkerung (Differenz: 6 Prozentpunkte). Besonders positiv beurteilen Befragte, die vom Arbeitgeber über Weiterbildung beraten wurden, ihren Überblick über das Weiterbildungsgeschehen, aber auch bei Weiterbildungsträgern beratene Personen erreichen überdurchschnittliche Werte (84% vs. 74%). Die bei den Arbeitsagenturen beratenen Personen schätzen ihren Überblick über Weiterbildungsangebote dagegen mit 44 Prozent seltener als gut ein. Von Interesse sind hier nicht die genauen Anteilswerte, sondern die unterschiedlichen Größenordnungen.

Korrespondierend zu diesen Befunden finden sich unter den von Arbeitsagenturen Beratenen mehr Personen, die weitere Information und Beratung über Weiterbildung wünschen (65%). Dies könnte dafür sprechen, dass sich im Laufe des Beratungsprozesses weitere Fragen ergeben haben, die nicht abschließend beantwortet werden konnten. Da es mit den AES-Daten nicht möglich ist, Beratungsverläufe zu beobachten, könnte es allerdings auch sein, dass vergleichbare Unterschiede zwischen den Teilgruppen bereits vor der Beratung bestanden hatten.

Von Interesse wäre auch, ob Arbeitslose andere Beratungsstellen ähnlich einstufen wie die Arbeitsagenturen. Für entsprechend differenzierende Analysen sind jedoch die Fallzahlen zu klein.

Insgesamt zeigen die o.g. Analysen einige Indizien auf, die übereinstimmend auf erhebliche Probleme für Arbeitslose bzw. bei der Beratung durch Arbeitsagenturen hindeuten. Selbst wenn sich diese teilweise

explorativen Ergebnisse in weiteren Untersuchungen mit größeren Stichproben bestätigen sollten, spräche dies allerdings nicht zwangsläufig für eine schlechtere Beratungsqualität bei Arbeitsagenturen. Eine Rolle spielt auch, dass relativ vielen Arbeitssuchenden Aufbau, Zuständigkeiten und genaue Aufgaben der Arbeitsagenturen nicht immer klar sind; entsprechend hoch ist das Risiko von Missverständnissen.

Zentrale Ergebnisse zu Weiterbildungstransparenz und Weiterbildungsberatung

Die Bevölkerung in Deutschland bewertet im längerfristigen Trend ihren Überblick über das Weiterbildungsgeschehen besser als früher. Der Wunsch nach mehr Information und Beratung zu Weiterbildung wird seltener geäußert.

Etwas mehr als jeder Vierte hat in den letzten zwölf Monaten nach Informationen zu Weiterbildung gesucht. Diese Suche fand vor allem im Internet statt.

Fast neun von zehn Befragten stufen ihre Suche nach Informationen zu Weiterbildung als erfolgreich ein. Insbesondere Arbeitslose bleiben bei der Informationssuche überdurchschnittlich oft erfolglos.

Bundesweit hat knapp jeder Zehnte im vergangenen Jahr eine persönliche Weiterbildungsberatung genutzt. Die Beratung erfolgte vor allem bei Arbeitsagenturen und dem Arbeitgeber. In der längerfristigen Betrachtung seit 1994 ist die Inanspruchnahme persönlicher Weiterbildungsberatung rückläufig.

Die Ergebnisse zur Zufriedenheit mit der persönlichen Weiterbildungsberatung sind ambivalent. Zwar sind fast drei von vier Ratsuchenden zufrieden, doch gibt es auch eine nicht vernachlässigbare Gruppe von Unzufriedenen. Mehrere Indizien deuten übereinstimmend auf erhebliche Probleme für Arbeitslose hin.

Dieter Gnahn und Bernhard von Rosenblatt

11. Individuelle Kosten der Weiterbildung

Die Befragten beim „Berichtssystem Weiterbildung“ (BSW) und auch jetzt beim „Adult Education Survey“ (AES) beschreiben in ihrer weit überwiegenden Mehrheit Weiterbildung als nützlich. Die Anteile mit einer Nutzenszuschreibung „sehr viel“ oder „recht viel“ bewegen sich um die 90 Prozent (vgl. Kap. 12). Wie steht es nun mit dem Gegenstück des Nutzens, den Kosten der Weiterbildung?

11.1 Methodische Hinweise zur Erfassung von Weiterbildungskosten

Die exakte Ermittlung der Weiterbildungskosten ist ein schwieriges Unterfangen. Zu erfassen sind prinzipiell nicht nur die direkten Kosten, die gewöhnlich mit einer Ausgabe, also einem Mittelabfluss, einhergehen, sondern auch die indirekten Kosten, die sich zum Beispiel in einem Einkommensverzicht oder in Freizeitverlusten niederschlagen. Zudem müssen bei der Berechnung der letztlich vom Weiterbildungsteilnehmenden zu tragenden Kosten auch Refinanzierungsansprüche bei den direkten Kosten (z.B. durch den Arbeitgeber oder durch das Arbeitsamt sowie Steuerersparnisse) und bei den indirekten Kosten (Freistellungen durch den Arbeitgeber oder die Gewährung von Unterhaltsgeld durch die Arbeitsagenturen) gegengerechnet werden (vgl. ausführlich die Untersuchungen von Bardeleben u.a. 1996 und Beicht/Krekel/Walden 2006).

Anders als bei den zitierten Spezialuntersuchungen muss sich eine Großerhebung wie der AES auf wenige klare Fragen beschränken, die das Erinnerungsvermögen der Befragten nicht überfordern. Deshalb konzentriert sich der AES auf die direkten, also mit Ausgaben verbundenen Kosten und fragt des Weiteren danach, ob diese Kosten ganz oder teilweise selbst getragen worden sind oder ob ganz oder teilweise eine Kostenübernahme (z.B. durch den Arbeitgeber) stattfand. Dieses pragmatische Vorgehen

vermeidet Missverständnisse und liefert für diesen Ausschnitt des Kostenproblems eindeutige und nachvollziehbare Ergebnisse.

Um die Vergleichbarkeit mit dem AES 2007 zu ermöglichen, soll nun kurz auf die Änderungen im Erhebungsdesign eingegangen werden. In der inhaltlichen Zielrichtung entsprechen die Fragen im AES 2010 denen des AES 2007. Die Konstruktion der Instrumente hat sich jedoch verändert, und zwar auf der europäischen Ebene (Vorgaben von Eurostat). Die Veränderungen betreffen im Wesentlichen zwei Punkte:

1. Straffung bei den erfassten Kostenarten

Erfasst werden die zwei wesentlichen Arten direkter Weiterbildungskosten der Teilnehmenden:

- Teilnahme- oder Studiengebühren, Prüfungsgebühren
- Bücher und Lehrmaterialien.

In 2007 wurden beide Kostenarten getrennt, 2010 wurden sie in einer Frage gemeinsam erfragt. Das bezieht sich sowohl darauf, ob solche Kosten überhaupt anfielen, als auch auf die Höhe dieser Kosten. Die Zusammenfassung beider Kostenarten musste 2007 im Nachhinein rechnerisch erfolgen und kann jetzt zu Vergleichszwecken herangezogen werden.

Es ist nicht auszuschließen, dass diese technische Änderung des Instruments Auswirkungen auf das Antwortverhalten hat. Eine plausible Hypothese wäre, dass die Werte sowohl zum Vorkommen als auch zur Höhe dieser Kosten etwas niedriger ausfallen, wenn sie zusammen als eine Kategorie erfragt werden.

2. Abgrenzung der selbst getragenen Kosten von Finanzierungsbeiträgen des Arbeitgebers oder anderer Stellen

2007 wurde zunächst nach Finanzierungsbeiträgen des Arbeitgebers zu den zwei oben genannten direk-

ten Kostenarten gefragt (Frage 105-105b, gefolgt von Frage 105c zur finanziellen Unterstützung durch andere öffentliche Stellen, darunter auch Bildungsgutschein) (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 109 ff.). Erst dann folgte die Frage, ob „Sie selbst bzw. Ihre Familie“ Kosten dieser Art zu tragen hatten.

2010 wurde dagegen als erstes die Frage gestellt, ob solche Kosten für die Weiterbildung überhaupt anfielen, „auch wenn Sie sie vielleicht nicht selbst bezahlen müssen“ (Frage 107). Dies ist eine wichtige Filterfrage (die wir im deutschen AES eingebaut haben): Nur wenn „ja, solche Kosten fielen an“, folgt die Nachfrage, ob man diese ganz oder teilweise selbst getragen hat (Frage 108). Wenn Kosten anfielen, man diese aber entweder gar nicht oder nur teilweise selbst getragen hat, gibt es die Nachfrage, „Welche anderen Stellen oder Personen haben anfallende Kosten der Weiterbildung für Sie übernommen?“ (Frage 109). Darunter wird der Arbeitgeber als eine von mehreren Antwortoptionen genannt, neben Arbeitsamt, anderen öffentlichen Stellen sowie „Eltern, Partner oder andere Familienmitglieder“ (Frage 110).

Dies sind erhebliche Änderungen, die auch Auswirkungen auf Antwortverteilungen haben. Dagegen dürfte die abschließende Frage 110 nach der Höhe der privat getragenen Weiterbildungskosten durch die veränderte Filterführung nicht tangiert sein.

Soweit die Vergleichbarkeit gegeben ist, wird in der folgenden Darstellung der Vergleich der aktuellen Ergebnisse mit denen von 2007 angesprochen. Die entsprechenden Zahlen sind jeweils aus dem Bericht zum AES 2007 entnommen (Rosenblatt/Bilger 2008, S. 109ff.).

11.2 Individuelle Kostenbeteiligung in der Weiterbildung

2007 wurde die Einstellung zur individuellen Kostenbeteiligung erfasst. Es wurde die Zustimmung bzw. Ablehnung zu der Aussage „Man sollte darauf eingestellt sein, für seine Weiterbildung auch selbst etwas zu zahlen“ eingeholt. Über die Hälfte der Befragten stimmte zu (52%), bei den Personen mit höherer Schulbildung waren es sogar zwei Drittel. Diese Einschätzung variierte über die Altersgruppen nur geringfügig (vgl. ebd., S. 109). Im AES 2010 ist

diese Frage so nicht mehr gestellt worden, es kann aber davon ausgegangen werden, dass diese Zustimmungsraten auch heute noch abrufbar wären, da Einstellungen sich als relativ stabil erweisen.

Wie die Zahlen zeigen, folgen die Weiterbildungsteilnehmenden dieser Einstellung auch durch Taten, indem sie Kosten der Weiterbildungsteilnahme selbst tragen. In knapp der Hälfte der Weiterbildungsaktivitäten fielen für die Teilnehmenden derartige Kosten an (vgl. Abb. 27).

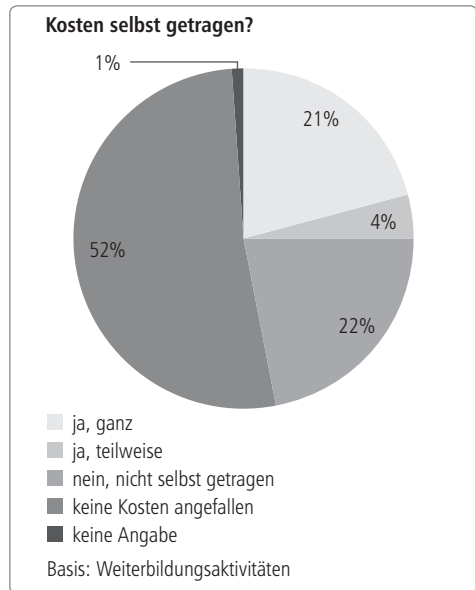


Abbildung 27: Anteil der Weiterbildungsaktivitäten mit individuellen Kosten (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

Bei 25 Prozent aller Teilnahmefälle haben die Individuen die genannten Kosten ganz oder zumindest teilweise getragen, in den übrigen 75 Prozent fielen die abgefragten Kosten gar nicht an oder wurden von anderen Stellen übernommen. Die von den Teilnehmenden erbrachten finanziellen Leistungen erstrecken sich, wie Tabelle 45 zeigt, von Bagatellbeträgen bis hin zu Größenordnungen, die auch zur Finanzierung eines Autokaufes genutzt werden könnten. Immerhin schlägt die maximale Kostenhöhe mit 15.000 Euro zu Buche, im Durchschnitt bewegt sich die Kostenhöhe bei 521 Euro. Gegenüber 2007 weisen diese Angaben nur geringfügige Änderungen auf.

Kostenhöhe	
unter 50 EURO	15%
50 bis 99 EURO	14%
100 bis 199 EURO	18%
200 bis 499 EURO	20%
500 bis 1.499 EURO	16%
1.500 und mehr Euro	8%
weiß nicht/keine Angabe	8%
insgesamt	100%*
Mittelwert in €	521
Maximum in €	15.000

* Die Abweichung des ausgewiesenen Gesamtwertes vom Ergebnis bei Addition der auf ganze Zahlen gerundeten Prozentwerte ist auf Rundungseffekte zurückzuführen.

Tabelle 45: Höhe der individuell-getragenen Kosten pro Weiterbildungsaktivität (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

Sowohl die Relevanz der individuellen Kostenträgerschaft als auch die Kostenhöhe variieren stark in Abhängigkeit von der Weiterbildungsart und vom Veranstaltungstyp. Erwartungsgemäß ist der Anteil der Teilnahmefälle mit voller oder teilweiser Kostenträgerschaft in der betrieblichen Weiterbildung am geringsten (9%) und bei der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung mit 65 Prozent am höchsten (vgl. Tab. 46).

Die individuellen Kosten pro Weiterbildungsaktivität mit Kostenanfall sind in der nichtbetrieblichen beruflichen Weiterbildung am höchsten (762€), was mit dem Gedanken des Investments in das eigene Humankapital schlüssig erklärbar wäre. Auch die Dauer einer Veranstaltung beeinflusst maßgeblich den Preis und damit auch die Kostenhöhe. So fallen im Zusammenhang mit längerfristigen Formaten deutlich höhere Beträge pro Teilnahmefall mit Kostenträgerschaft und pro Kopf als bei Kurzveranstaltungen an. Auch die hohen Kosten im Zusammenhang mit Privatunterricht sind über die geringe Teilnehmerzahl (häufig nur eine Person) gut erklärbar. Die niedrigen Werte pro Teilnahmefall bei der betrieblichen Weiterbildung (38€) bzw. bei den Schulungen am Arbeitsplatz (17€) sind die rechnerische Konsequenz aus der Tatsache, dass diese Formen meist für die Teilnehmenden mit Kostenfreiheit verbunden sind.

Auch zwischen verschiedenen Personengruppen gibt es Unterschiede in Bezug auf ihre Weiterbildungskosten. Beispielsweise nehmen Frauen häufiger als Männer an Weiterbildungsaktivitäten teil, bei denen individuelle Kosten zu tragen sind (30% zu 21%), aber wenn Kosten zu tragen sind, ist der durchschnittlich zu tragende Betrag bei den Männern mit 682 Euro höher als bei den Frauen mit 403 Euro (vgl. Tab. 47). Die Weiterbildungskosten

	Teilnahmefälle mit Kosten in Prozent	Betrag pro Teilnahmefall mit Kosten	Betrag pro Teilnahmefall („pro-Kopf“)
Gesamt	25	521	130
Weiterbildungsart			
betriebliche Weiterbildung	9	417	38
individuelle berufsbezogene Weiterbildung	35	762	267
nicht-berufsbezogene Weiterbildung	65	415	270
Veranstaltungsform			
Kurse/lang (> ein Tag)	30	633	190
Kurzveranstaltungen	17	343	58
Schulungen am Arbeitsplatz	5	330	17
Privatunterricht	74	515	381

Basis: Weiterbildungsaktivitäten (Teilnahmefälle)

Tabelle 46: Weiterbildungskosten nach Art der Weiterbildungsaktivität (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

Personenkreis	Aktivitäten		Personen	
	Teilnahmefälle mit Kosten in Prozent	Betrag pro Teilnahmefall mit Kosten in Euro	Teilnahme an Weiterbildung in Prozent	Jährliche Weiterbildungskosten pro Teilnehmenden in Euro
Gesamt 18–64 Jahre	25	521	42	261
Altersgruppen				
18–24 Jahre	30	575	40	328
25–34 Jahre	22	541	41	238
35–44 Jahre	22	619	47	286
45–54 Jahre	27	497	47	282
55–64 Jahre	29	332	34	183
Region				
West	26	534	43	278
Ost	23	466	41	214
Geschlecht				
Männer	21	682	43	286
Frauen	30	403	41	242
Erwerbsstatus				
erwerbstätig	22	558	49	258
arbeitslos	19	517	28	147
in Ausbildung	36	497	44	358
nicht erwerbstätig	58	377	20	328
Schulabschluss				
niedrig	21	491	28	186
mittel	24	463	45	222
hoch	27	555	57	330
Migrationshintergrund				
deutsch ohne MG	25	537	45	282
deutsch mit MG	25	389	33	165
Ausländer/innen	32	430	29	220

Tabelle 47: Individuelle Kosten der Weiterbildung nach Personengruppen
(Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

der individuellen Person hängen zusätzlich davon ab, an wie vielen Weiterbildungsaktivitäten pro Jahr sie teilnimmt.

Unter Berücksichtigung dieser verschiedenen Faktoren lassen sich die „jährlichen Weiterbildungskosten der Weiterbildungsteilnehmer“ errechnen. Dies ist die geeignetste Maßzahl, um zu untersuchen, wie die Höhe der individuellen Weiterbildungskosten nach Bevölkerungsgruppen variiert (vgl. Tab. 47). Im Durchschnitt aller Personen im Alter von 18 bis 64 Jahren zahlen diejenigen, die im Laufe eines Jahres an Weiterbildung teilgenommen

haben, hierfür einen durchschnittlichen Kostenbeitrag von 261 Euro. Dieser Wert bezieht sich auf alle Teilnehmenden, auch wenn im einzelnen Fall keine individuellen Kosten entstanden sind.

Die höchsten Weiterbildungskosten tragen junge Erwachsene im Alter von 18 bis 24 Jahren oder, noch ausgeprägter, Personen in einer Ausbildung (Schule, Berufsausbildung, Studium). Ein hoher Anteil von ihnen besucht Kurse, Veranstaltungen und Privatunterricht und zahlt dafür einen jährlichen Eigenbeitrag von durchschnittlich 328 Euro bzw. 358 Euro. Diese Gruppe nutzt Weiterbildung als Ergänzung zu

den Ausbildungsanstrengungen und investiert viel in die eigene Qualifizierung.

Die älteren Weiterbildungsteilnehmenden (55 bis 64 Jahre) tragen dagegen mit durchschnittlich 183 Euro relativ geringe Kosten für die Weiterbildung, was darauf hindeutet, dass sie trotz ihrer gestiegenen Weiterbildungsbeteiligung eher an kürzeren und an kostenfreien Maßnahmen teilnehmen.

Personengruppen mit unterdurchschnittlichen individuellen Kosten für Weiterbildung sind außerdem diejenigen Gruppen, die auch eine geringe Teilnahmequote aufweisen, wie Arbeitslose, Personen mit niedriger Schulbildung und Deutsche mit Migrationshintergrund. Mit zunehmendem Bildungsgrad steigen die Kosten, die Weiterbildungsteilnehmende für ihre Weiterbildung ausgeben.

Bezogen auf die gesamte Bevölkerung von 18 bis unter 65 Jahren – Teilnehmer ebenso wie Nichtteilnehmer an Weiterbildung – liegen die individuell getragenen Weiterbildungskosten bei 109 Euro pro Kopf. Hochgerechnet auf die absolute Bevölkerungszahl sind das fast 6 Mrd. Euro. Damit liefern die Individuen einen erheblichen Beitrag zur Finanzierung der Weiterbildung, der in etwa in der Größenordnung der öffentlichen Hand (inkl. BA) liegt (vgl. Jaich 2010, S. 157ff.), aber weit unter dem Beitrag der Betriebe, der sich nach der letzten IW-Erhebung auf 27 Mrd. Euro beläuft, davon entfallen 10,7 Mrd. Euro auf direkte und 16,3 Mrd. Euro auf

indirekte Weiterbildungskosten (im Wesentlichen die Lohnausfallkosten) (vgl. Lenske/Werner 2009, S. 13).

Die Kosten – oder die befürchteten Kosten – können durchaus als Barriere für die Teilnahme an Weiterbildung wirken. Die Befragten, die in den letzten zwölf Monaten nicht an Bildungs- oder Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben, wurden um die Angabe von Gründen hierfür gebeten. Jeder Fünfte stimmt dem Statement zu „Ich hätte gerne etwas gemacht, aber es war mir zu teuer“ (19%), wobei dies aber nur in 5 Prozent der Fälle als Hauptgrund bezeichnet wird. Das Kostenargument scheint demnach als Weiterbildungsbarriere nur eine begrenzte Rolle zu spielen.¹⁰⁵ Dennoch sind finanzielle Entlastungen oder Anreize sicher nicht ohne Bedeutung.

11.3 Andere Kostenträger

In einem Viertel der berichteten Weiterbildungsaktivitäten sind nach Angabe der Befragten zwar Kosten für Teilnahmebeiträge oder Lernmaterialien angefallen, wurden jedoch ganz oder teilweise durch andere getragen. Wer sind diese andere Stellen oder Personen? Wie Abbildung 28 zeigt, ist das in erster Linie der Arbeitgeber, mit weitem Abstand gefolgt vom Arbeitsamt und anderen öffentlichen Stellen.

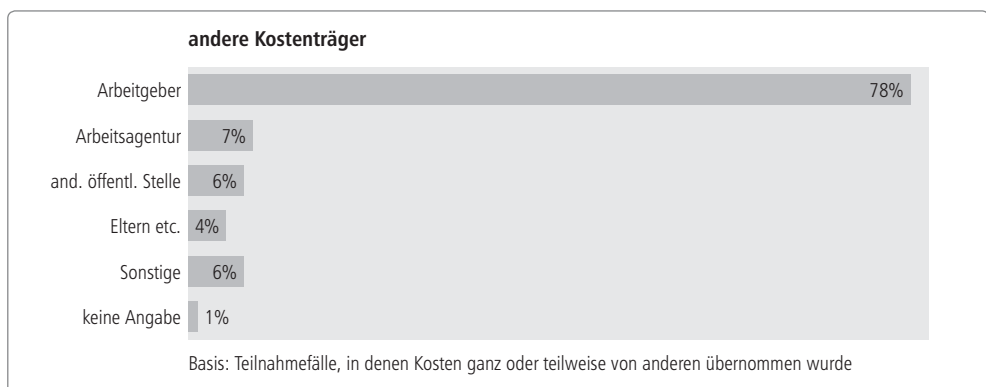


Abbildung 28: Kostenübernahme für Weiterbildungskosten

¹⁰⁵ Zu Weiterbildungsbarrieren vgl. ausführlicher Kapitel 9.2.

Diese Kostenträgerschaft variiert natürlich nach den Weiterbildungstypen: In der betrieblichen Weiterbildung ist die Kostenträgerschaft noch stärker auf die Arbeitgeber fixiert (96%), während z.B. die Arbeitsverwaltung mit 48 Prozent bei der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung eine zentrale Rolle spielt. Bei der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung erweisen sich familiäre Netzwerke mit 32 Prozent neben anderen öffentlichen Stellen (26%) als herausgehobene Kostenträger.

Im AES 2007 war noch eine Frage enthalten, die die öffentliche Unterstützung der Weiterbildung weiter spezifizierte und explizit auch nach der Nutzung von Bildungsgutscheinen fragte (4% der Teilnehmenden hatten einen solchen erhalten, vgl. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 111). Inzwischen

wird das Instrument der Bildungsgutscheine für Weiterbildungsmaßnahmen noch breiter eingesetzt, nicht nur von der BA, sondern auch von der Bundesregierung und einzelnen Ländern. Während über die Wirksamkeit der Bildungsprämie des Bundes noch kein abschließendes Urteil möglich ist, weil die Evaluation des Programms noch nicht abgeschlossen ist, zeigen bisher vorliegende Erkenntnisse aus dem In- und Ausland, dass derartige Prämienregelungen eine begrenzte Reichweite haben und sorgfältig mit Beratungsangeboten gekoppelt werden müssen, um erfolgreich zu sein (vgl. Dohmen/Ramirez-Rodriguez 2010, S. 38ff.). Zu überlegen ist indes, ob angesichts der zunehmenden Verbreitung derartiger Instrumente nicht in der nächsten AES-Erhebung eine diesbezügliche Frage aufgenommen werden sollte.

Zentrale Ergebnisse zu den individuellen Kosten der Weiterbildung

Schon 2007 stimmten mehr als die Hälfte der Befragten der Aussage „Man sollte darauf eingestellt sein, für seine Weiterbildung auch selbst etwas zu zahlen“ zu. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Zustimmungsrate auch heute noch in etwa erreicht wird.

Bei einem Viertel der Weiterbildungsaktivitäten tragen die Teilnehmenden die Kosten ganz oder teilweise selbst, bei rund der Hälfte der Weiterbildungsaktivitäten fallen nach Auskunft der Befragten gar keine Kosten an.

Durchschnittlich fallen pro Teilnahme mit Kosten 521 Euro Kosten an, das Kostenmaximum liegt bei 15.000 Euro. Relativ hohe Weiterbildungskosten pro Jahr haben die folgenden Teilnehmergruppen: Altersgruppe 18-24 Jahre, in Ausbildung befindliche und Personen mit höherer Schulbildung.

Pro Kopf der Bevölkerung fallen jährliche Weiterbildungskosten von 109 Euro an. Dies ergibt hochgerechnet einen Anteil der Privatpersonen an der Weiterbildungsfinanzierung von 5,6 Mrd. Euro. Damit leisten die Individuen einen erheblichen Beitrag zur Finanzierung der Weiterbildung, der etwa dem der öffentlichen Hand entspricht, aber noch deutlich unter dem Beitrag der Betriebe liegt.

Bei den „anderen Kostenträgern“ dominieren eindeutig die Arbeitgeber (78% der Teilnahmefälle). Im Segment der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung ist auch die BA in fast der Hälfte der Aktivitäten finanziell engagiert. Bei der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung sind familiäre Netzwerke und andere öffentliche Stellen herausgehobene Kostenträger.

12. Nutzen und Erträge von (Weiter-)Bildung

So bedeutsam Informationen zu Nutzen und Erträgen, Wirksamkeit und Effizienz von (Weiter-)Bildung für bildungspolitische Entscheidungen, aber beispielsweise auch für die Entscheidungen von potenziellen Teilnehmenden oder Finanziers sind, so komplex ist ihre empirische Erhebung. Nutzen und Erträge können aus individueller, betrieblicher, arbeitsmarktpolitischer und auch gesellschaftlicher Sicht betrachtet werden, entsprechend groß ist auch die Bandbreite von kurz- und langfristigen Nutzeneffekten (vgl. Eckert 2010, S. 273).

Nutzen und Erträge von Bildung und besonders von Weiterbildung sind empirisch nicht einfach zu erheben: Aufgrund der vielfältigen Einflussfaktoren auf die betriebliche, aber auch die individuelle Entwicklung ist der Nachweis ursächlicher Zusammenhänge zwischen einer Bildungsmaßnahme und dem Nutzen schwer zu erbringen (vgl. Weiß 2000, S. 83). Zudem beeinflussen die jeweiligen individuellen Motivlagen besonders für die Weiterbildungsbeteiligung die subjektive Einschätzung des Nutzens (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 146). Da sich darüber hinaus die Reichweite von Nutzen und Erträgen von Personen mit unterschiedlichem Bildungshintergrund unterscheiden (vgl. Büchel/Pannenberg 2004), stellt sich die Frage, wie sie angemessen erfasst und interpretiert werden können (vgl. Eckert 2010, S. 273ff.).

Je nach Zielsetzung und Rahmenbedingungen der Erhebung variieren die methodischen Zugänge bei der Erfassung von Nutzen und Erträgen. Da internationale Erhebungen zum Lernverhalten Erwachsener nur einzelne Nutzenaspekte abdecken können, empfehlen Kuwan/Larsson (2008, S. 58) als Grundlage für bildungspolitisches Handeln vertiefende nationale, auf qualitativen und quantitativen Erhebungen basierende Studien.

Der „Adult Education Survey“ (AES) konzentriert sich bei der Erhebung von Nutzen und Er-

trägen auf die anschließend näher betrachteten Dimensionen

- subjektive Nutzenbewertung,
- erwarteter und realisierter Nutzen,
- Erhalt eines Nachweises.

Während die Frageninstrumente zur subjektiven Nutzenbewertung und zum Erhalt des Nachweises bereits im AES 2007 zum Einsatz kamen, wurde das Frageninstrument zum realisierten Nutzen auf europäischer Ebene neu entwickelt und – ergänzt um den erwarteten Nutzen – im deutschen AES 2010 erstmals erprobt.

Dabei folgt der AES der von der OECD vorgelegten Definition, nach der Nutzen und Erträge einzelner Lernaktivitäten ein konkretes Ergebnis oder einen wahrnehmbaren persönlichen Gewinn haben können.

DEFINITION

Nutzen und Erträge des Lernens

„Benefits of adult learning are tangible outcomes or perceived personal advantages resulting from participation in adult learning activities“ (Kuwan/Larsson 2008, S. 58).

12.1 Subjektive Nutzenbewertung

Zur Ermittlung des Nutzens der besuchten Weiterbildungsveranstaltungen wurden die Teilnehmenden nach ihrer Einschätzung gefragt, in welchem Umfang sie die Kenntnisse und Fähigkeiten, die sie dort erworben haben oder noch erwerben werden, nutzen können. Die Antworten fallen überwiegend positiv aus: 85 Prozent geben an, die Kenntnisse und Fähigkeiten „sehr viel“ oder „recht viel“ nutzen zu können. „Eher wenig“ Nutzen sehen 13 Prozent, gar keinen 2 Prozent (vgl. Abb. 29). Auch die Teil-

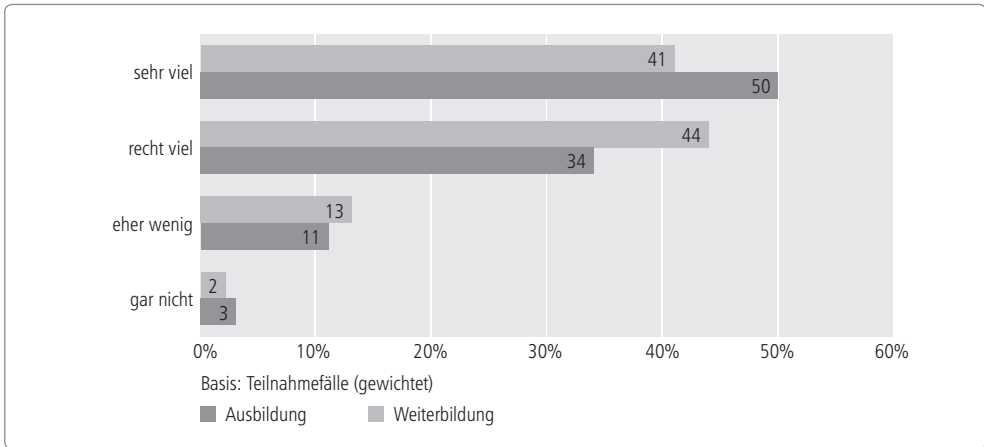


Abbildung 29: Subjektive Nutzenbewertung (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

nehmenden an regulären Bildungsgängen bewerten diese überwiegend positiv. Angesichts der unterschiedlichen Zielsetzung dieser Bildungsgänge allerdings ist die vergleichsweise positive Nutzenbewertung von Weiterbildung erstaunlich.

Im Vergleich zu 2007 fällt die Nutzenbewertung der regulären Bildungsgänge wie auch von Weiterbildung zurückhaltender aus. Gaben damals noch 46 Prozent der Teilnehmenden an Weiterbildung und 53 Prozent der Teilnehmenden an regulären Bildungsgängen an, die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten „sehr viel“ nutzen zu können, und damit ein eindeutig positives Votum, sind es 2010 nur 41 Prozent bzw. 50 Prozent.

Zur Einschätzung, welche Art von Weiterbildung die Teilnehmenden als „ertragreich“ bewerten, wird der Anteil hoher positiver Nutzenbewertungen herangezogen, definiert durch die Antwortkategorie „sehr viel“ (vgl. Tab. 48). Die hier ausgewählten Merkmale beleuchten zwar nur eine Facette des Ertrags unterschiedlicher Veranstaltungstypen und Motivlagen und nicht darüber hinaus für eine Bewertung relevante Bedingungsfaktoren, sie liefern aber erste Hinweise auf den Nutzen für die Teilnehmenden.

Dass die betriebliche Weiterbildung höhere Nutzenbewertungen erhält als die individuellen Weiterbildungsformen, ist wenig verwunderlich, da davon auszugehen ist, dass sie häufiger mit konkreten Ver-

wertungszusammenhängen am Arbeitsplatz einhergeht.

Länger als einen Tag andauernden Kursen und Lehrgängen stellen die Teilnehmenden ein besseres Zeugnis hinsichtlich des Nutzens aus als den anderen Veranstaltungsformen, besonders Kurzveranstaltungen und Schulungen am Arbeitsplatz, bei denen eine sehr hohe unmittelbare Verwertung des Erlernten zu erwarten gewesen wäre. Auch Privatunterricht in der Freizeit, wie Fahr- und Trainerstunden, Musik- und Nachhilfeunterricht, wird häufiger ein eindeutig positiver Nutzen zugesprochen. Vermutlich findet hier bereits im Vorfeld eine gezielte Auswahl und während des Unterrichts eine kritische Bewertung des Nutzens statt, die bei Unzufriedenheit möglicherweise zu einem Wechsel des Anbieters führt.

Die Bedeutung der verschiedenen Arten von Nachweisen spiegelt sich in den Nutzeinschätzungen der Teilnehmenden wider. Die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten nutzen sie dann besonders viel, wenn die Weiterbildung mit Nachweisen mit einem hohen Verkehrswert auf dem Arbeitsmarkt einhergeht. Es sind vor allem die Zeugnisse aufgrund einer Kammerprüfung, aber auch solche über einen anerkannten Abschluss und Zertifikate mit bundesweiter Gültigkeit, denen sie einen eindeutig hohen Nutzen zusprechen.

Bestätigt wird dieses Ergebnis auch durch die von den Teilnehmenden angegebenen Motive: Teilneh-

	2010
„sehr viel Nutzen“ insgesamt	41%
nach Weiterbildungssektor	
◦ betrieblich	42%
◦ nicht-berufsbezogen	39%
◦ individuell-berufsbezogen	38%
nach Veranstaltungsart	
◦ Kurse länger als 1 Tag	44%
◦ Privatunterricht	41%
◦ Schulungen am Arbeitsplatz	39%
◦ Kurzveranstaltungen	38%
nach Art des Nachweises	
◦ Zeugnis aufgrund einer Kammerprüfung	76%
◦ Zeugnis über anerkannten Abschluss	63%
◦ Zertifikat mit bundesweiter Gültigkeit	53%
◦ sonstiger Leistungsnachweis	48%
◦ Teilnahmebescheinigung	38%
nach Initiative	
◦ ging von mir selbst aus	43%
◦ betriebliche Anordnung	41%
◦ Vorschlag des Vorgesetzten	37%
nach mit der Weiterbildung verbundenen beruflichen Zielen	
◦ Erhalt eines Zertifikats/Abschlusses	49%
◦ bessere Ausübung meiner Tätigkeit	45%
◦ Sicherung meines Arbeitsplatzes	45%
◦ Verbesserung meiner Arbeitsmarktchancen	41%
◦ zur Teilnahme verpflichtet	36%
nach Anbieter	
◦ andere Firma	48%
◦ Bildungseinrichtung	40%
◦ Arbeitgeber	39%
◦ Einzelperson	37%
◦ Arbeitsverwaltung	27%
nach realisiertem Nutzen	
◦ höhere Position im Beruf erhalten	64%
◦ neue Aufgaben übernehmen	57%
◦ höheres Gehalt bekommen	56%
◦ Arbeitsplatz oder neuen Job finden	55%
◦ in der Arbeit mehr leisten können	49%
◦ persönlich zufriedener sein durch mehr Wissen und Können	45%
Basis: Weiterbildungsaktivitäten (gewichtet)	

Tabelle 48: Anteil hoher positiver Nutzenbewertungen nach Merkmalen der Weiterbildung (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

mende, deren Anliegen es war, ein Zertifikat oder einen Abschluss zu erwerben, geben häufiger an, die erlangten Kenntnisse und Fähigkeiten sehr viel zu nutzen, als diejenigen, deren Ziel die bessere Ausübung der beruflichen Tätigkeit oder die Sicherung ihres Arbeitsplatzes war.

Bei einer Verpflichtung zur Teilnahme aber fällt die subjektive Nutzenbewertung deutlich zurückhaltender aus. Dies gilt auch, wenn die Teilnahme auf Vorschlag des oder der Vorgesetzten erfolgte. Ging die Initiative hingegen von den Teilnehmenden selbst aus, schätzen sie den Umfang des Einsatzes der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten häufiger positiv ein. Bei von anderen Firmen durchgeführten Weiterbildungen fällt die subjektive Nutzenbewertung der Teilnehmenden besser aus als bei von anderen Anbietern durchgeführten Veranstaltungen. Von der Arbeitsverwaltung finanzierte Maßnahmen führen nach Einschätzung der Teilnehmenden deutlich seltener zu verwertbaren Kenntnissen und Fähigkeiten.

Erwartungsgemäß schätzen Teilnehmende, für die sich die Weiterbildung konkret ausgezahlt hat, die Möglichkeiten des Einsatzes ihrer erworbenen Kompetenzen und Fähigkeiten hoch ein. Entsprechend hoch fallen die Nutzenbewertungen derjenigen aus, die infolge der Weiterbildung eine höhere berufliche Position erhalten haben, aber auch derjenigen, die neue Aufgaben übernommen, ein höheres Gehalt bekommen oder einen Arbeitsplatz gefunden haben.

Gruppenspezifische Differenzierungen

Besonders junge Menschen im Alter von 18 bis 24 Jahren nutzen die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten „sehr viel“ und „recht viel“ (86%). Die Altersgruppe der 25- bis 34-Jährigen hingegen ist mit dieser Bewertung etwas vorsichtiger (82%), auch als die anderen Altersgruppen.

Personen mit einem mittleren Qualifikationsniveau sehen etwas häufiger einen Nutzen in der Weiterbildung als Personen mit niedrigem oder hohem Bildungsniveau. Das gilt sowohl für den Schulabschluss (86% vs. 84% bzw. 83%) als auch beim beruflichen Bildungsniveau: Besonders Meister und Personen mit einem Fachschulabschluss (88%), aber auch Personen mit einem beruflichen Bildungsabschluss (85%) bewerten den Nutzen etwas höher

als Personen ohne eine Berufsausbildung (80%) und Hochschulabsolventen (81%).

Erwartungsgemäß können aktuell Arbeitslose deutlich seltener die in der Weiterbildung erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten nutzen (67%) als Erwerbstätige (85%). Abgeschwächt gilt dies auch für Nichterwerbstätige (79%).

12.2 Erwarteter und realisierter Nutzen

Das neue Frageninstrument im AES 2010 zur Ermittlung von Nutzen und Erträgen von Bildung zielt darauf, die Informationen zu konkretisieren, und nutzt dazu eine Reihe von überwiegend das Erwerbsleben betreffende Indikatoren. Der Masterfragebogen konzentriert sich dabei auf den tatsächlich realisierten Nutzen der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten. Da sich aber bald jeder fünfte Weiterbildungsteilnehmende noch in einer Ausbildung befindet und bei weiteren 15 Prozent der Abschluss erst ein bis zwei Monate zurückliegt, wurde der deutsche AES um die Frage nach dem erwarteten Nutzen für die Weiterbildung und für die reguläre Bildung ergänzt:

„Wenn man einmal nach dem konkreten Nutzen einer Weiterbildung fragt: In welcher Hinsicht kann die Weiterbildung/Ausbildung, die Sie derzeit machen/zuletzt gemacht haben, sich für Sie auszahlen, sei es kurzfristig oder längerfristig?“

Die Frage hebt auf den möglichen Nutzen der innerhalb der letzten zwölf Monate besuchten Aus- oder Weiterbildung ab, nicht auf einzelne, ganz konkret damit verbundene Erwartungen. Da viele Teilnehmende mit dem Besuch einer Bildungsmaßnahme ihre Situation und ihre Chancen zwar grundsätzlich verbessern wollen und entsprechende Hoffnungen daran knüpfen, aber nur in Ausnahmefällen ganz konkrete Erwartungen damit verbinden, zielt die Frage auf ein Spektrum individuell vorstellbarer, kurzfristig oder auch erst längerfristig eintretender möglicher Folgen. Wegen des hohen Stellenwerts von beruflicher Aus- und Weiterbildung beziehen sich die vorgegebenen Antwortkategorien überwiegend auf das Erwerbsleben, ergänzt um die persönliche Zufriedenheit.

Diesen generellen Erwartungen lässt sich der tatsächlich realisierte Nutzen gegenüberstellen. Ge-

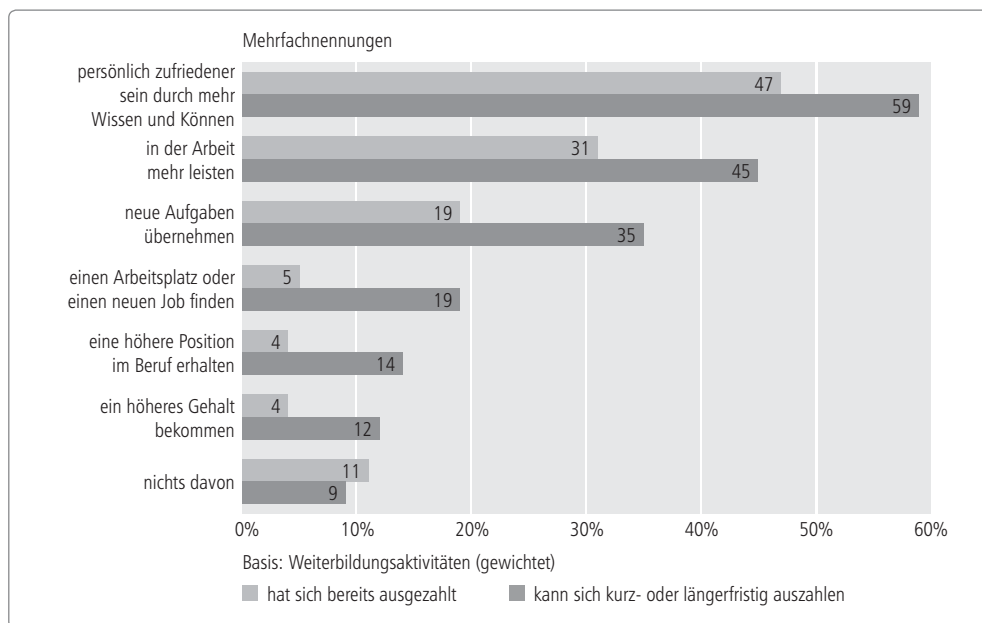


Abbildung 30: Erwarteter und realisierter Nutzen von Weiterbildung (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

fragt wurde danach, bei welchen der zuvor genannten Punkte sich die Weiterbildung bereits ausgezahlt hat (vgl. Abb. 30).

Die Abbildung verdeutlicht, dass die Teilnehmenden die Frage danach, inwieweit der mit der Weiterbildung verbundene mögliche Nutzen schon Realität geworden ist, sehr viel zurückhaltender beantworten und der realisierte Nutzen deutlich hinter den geäußerten möglichen Nutzenerwartungen zurückliegt. Dies mag zum Teil daran liegen, dass die Weiterbildung erst kürzere Zeit zurückliegt und längerfristige Folgen noch nicht eingetreten sind. So waren 8 Prozent der betrieblichen, 21 Prozent der individuell-berufsbezogenen und 44 Prozent der nicht-berufsbezogenen Weiterbildungsaktivitäten zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht abgeschlossen. Bei den formalen Bildungsgängen trifft dies sogar auf 78 Prozent der Aktivitäten zu. Hier zeigt sich ein im AES-Design nicht zu lösendes Grundproblem bei der Erhebung von Nutzen und Erträgen von Weiterbildung: Wie aussagekräftig sind Ergebnisse zum realisierten Nutzen, wenn der zeitliche Abstand zum Ende der Maßnahme so

unterschiedlich ist? Nicht zuletzt aus diesem Grund wurde im deutschen AES die Frage nach dem erwarteten Nutzen ergänzt.

Dass aber die Rangfolge der Items zu dem erwarteten und dem realisierten Nutzen erhalten bleibt, spricht dafür, dass die Teilnehmenden eine vergleichsweise realistische Vorstellung von dem jeweiligen Nutzen der Weiterbildung haben. Die persönliche Zufriedenheit darüber, mehr zu wissen und zu können, ist der am häufigsten genannte Nutzenaspekt, gefolgt von zwei die Bewältigung der Arbeit betreffenden Aspekten, „in der Arbeit mehr leisten“ und „neue Aufgaben übernehmen“. Die Verbesserung der individuellen Situation in Form eines (neuen) Arbeitsplatzes, einer höheren Position oder eines höheren Gehalts wird von Teilnehmenden deutlich seltener erwartet und realisiert.

Ihrer unterschiedlichen Zielsetzung entsprechend differiert nach Aussage der Teilnehmenden der erwartete Nutzen von Ausbildung und Weiterbildung (vgl. Abb. 31). Nicht verwunderlich ist, dass mit dem Abschluss einer Ausbildung weit häufiger die Hoffnung auf einen (neuen) Arbeitsplatz verbunden ist

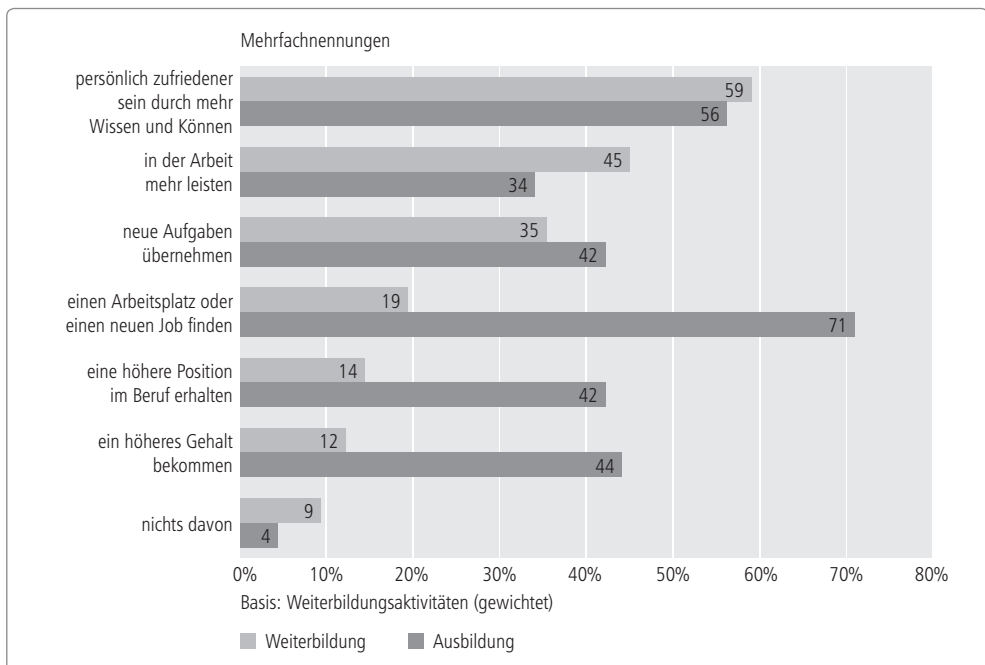


Abbildung 31: Erwarteter Nutzen von Aus- und Weiterbildung (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

als mit dem Besuch einer Weiterbildung. Auch eine Gehaltserhöhung, eine höhere Position und die Übernahme von neuen Aufgaben sind vergleichsweise häufig an eine Ausbildung geknüpfte Erwartungen. In der Arbeit mehr leisten zu können und die persönliche Zufriedenheit aufgrund des erworbenen Wissens und Könnens zu erhöhen sind hingegen häufiger Erwartungen von Weiterbildungsteilnehmenden.

Nutzen nach Art der Weiterbildung

Welche Erwartungen Teilnehmende mit der betrieblichen, der individuell berufsbezogenen und der nicht berufsbezogenen Weiterbildung verbinden, zeigt die folgende Abbildung 32. Bestätigt wird die Annahme, dass an die betriebliche Weiterbildung häufiger die Erwartung einer besseren Bewältigung der aktuellen und zukünftigen Arbeit geknüpft wird. Dies gilt, wenn auch weniger ausgeprägt, für die individuell-berufsbezogene Weiterbildung. Da sie sich häufig an Arbeitslose richtet und entsprechend über die BA finanziert wird, ist ein wichtiges, mit der individuell-berufsbezogenen Weiterbildung verbundenes Anliegen, einen (neuen) Arbeitsplatz zu finden (vgl. Kap. 4.5).

Auffällig ist, dass auch an bald jede fünfte nicht-berufsbezogene und gut jede zehnte betriebliche Weiterbildungsaktivität die Erwartung geknüpft wird, einen (neuen) Arbeitsplatz zu finden. Eine höhere persönliche Zufriedenheit durch mehr Wissen und Können erwarten Teilnehmende von allen drei Weiterbildungstypen, ganz besonders aber von der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung.

Vor allem Schulungen am Arbeitsplatz (56%), aber auch Kurzveranstaltungen (50%) und längerfristige Kurse (44%) tragen – so die Erwartungen der Befragten – dazu bei, in der Arbeit mehr leisten zu können. Länger als einen Tag andauernde Kurse zielen erwartungsgemäß zudem vergleichsweise häufig auf eine berufliche Neuausrichtung, sei es, dass die Teilnehmenden neue Aufgaben übernehmen könnten (42%), sei es, dass sie sich einen (neuen) Arbeitsplatz erhoffen (27%). Hier spiegelt sich die von der BA finanzierte Weiterbildung Arbeitsloser oder von Arbeitslosigkeit Bedrohter wider (vgl. Kap. 4.5). Erstaunlich, aber dem zuvor beschriebenen Phänomen entsprechend ist, dass die Teilnehmenden an knapp ein Fünftel der als Privatunterricht durchgeführten

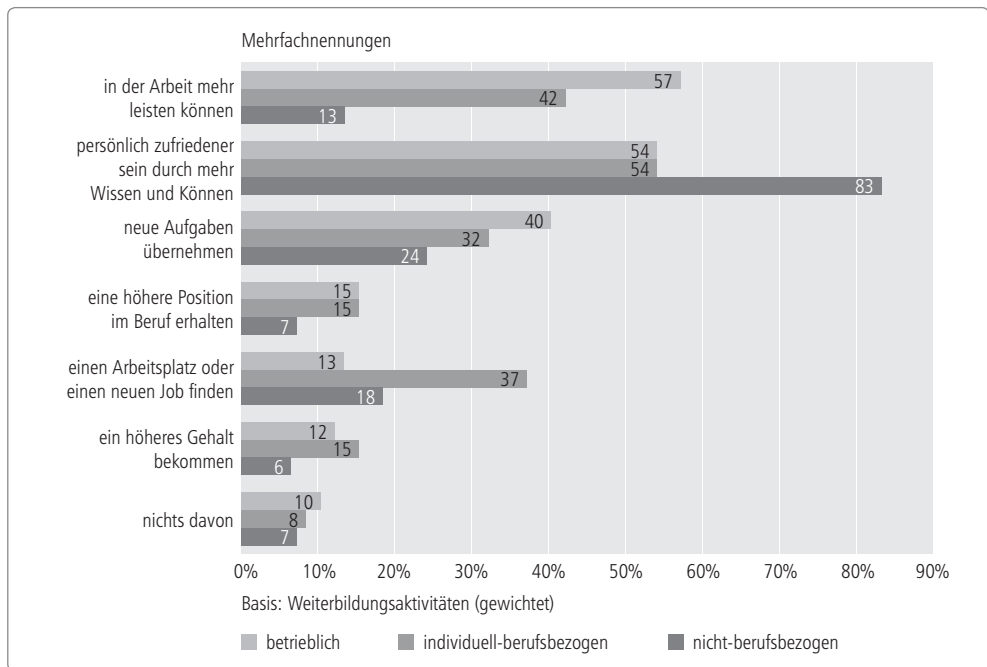


Abbildung 32: Erwarteter Nutzen nach Weiterbildungstypen (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

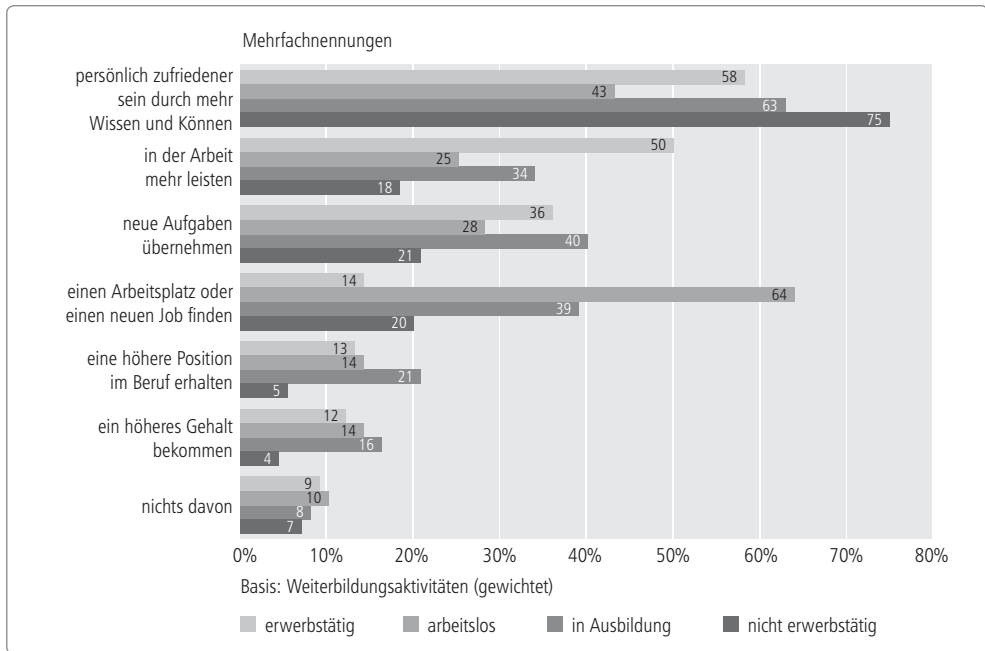


Abbildung 33: Erwarteter Nutzen nach Erwerbsstatus (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

Weiterbildung und an fast ebenso viele Schulungen am Arbeitsplatz die Erwartung knüpfen, einen (neuen) Arbeitsplatz zu finden.

Privatunterricht dient für die Mehrheit der Teilnehmenden vor allem der persönlichen Zufriedenheit (82%), ein beruflicher Nutzen wird zwar auch erwartet, aber gleichsweise selten.

Gruppenspezifische Differenzierungen

Frauen nennen öfter als Männer die persönliche Zufriedenheit über das erlangte Wissen und Können als mögliche Folge der Weiterbildung, einen beruflichen Nutzen hingegen erwarten sie in der Regel seltener. Nur ihre Erwartungshaltung hinsichtlich einer (neuen) Arbeitsstelle ist gleich.

Die Jüngeren, die 18- bis 34-Jährigen, erwarten wesentlich häufiger als die anderen Altersgruppen, dass sich die Weiterbildung dadurch auszahlt, dass sie einen (neuen) Arbeitsplatz finden. Sie verbinden damit auch häufiger die Hoffnung, neue Aufgaben zu übernehmen, eine höhere Position oder ein höheres Gehalt zu bekommen. Mehr in der Arbeit leisten zu können, ist für sie dagegen deutlich seltener der

Grund für Weiterbildung als bei den 35- bis 54-Jährigen, die bereits viele Jahre im Erwerbsleben stehen und möglicherweise eher das Gefühl haben, den Anforderungen nicht mehr gerecht zu werden.

Der erwartete Nutzen ist naturgemäß stark vom Erwerbsstatus der Teilnehmenden abhängig (vgl. Abb. 33). So erwarten Erwerbstätige vor allem, in der Arbeit mehr leisten zu können, Arbeitslose hingegen sehr häufig, dass sie eine (neue) Arbeitsstelle finden. Besonders viele berufliche Erträge erwarten Personen, die sich noch in einer Ausbildung befinden, besonders, neue Aufgaben zu übernehmen oder einen (neuen) Arbeitsplatz zu finden. Eine höhere persönliche Zufriedenheit erwarten alle, am wenigsten Arbeitslose und am meisten Nichterwerbstätige. Auch sie äußern berufliche Nutzenerwartungen, wenn auch in vergleichsweise geringem Ausmaß.

Personen mit einem niedrigen und mittleren Schulabschluss sehen den Nutzen ihrer Weiterbildungsaktivität häufiger darin, eine (neue) Arbeitsstelle zu finden (25% bzw. 20%), als Personen mit einem hohen Schulabschluss (15%).

12.3 Teilnahmebescheinigungen und Zertifikate

Zertifikate und Teilnahmebescheinigungen stellen keine Erträge im eigentlichen Sinne dar. Da sie aber auf dem Arbeitsmarkt aufgrund ihrer Signalwirkung einen gewissen Wert haben und vier von fünf Teilnehmenden berufliche Gründe für die Weiterbildungsteilnahme angaben, ist die Information zu erhaltenen Zertifikaten und Teilnahmebescheinigungen für die Frage nach dem Nutzen von Weiterbildung nicht ohne Bedeutung.

Wie auch 2007 wurden die Teilnehmenden danach gefragt, ob sie für die Teilnahme ein Zeugnis oder eine Bescheinigung erhalten haben bzw. ob eine solche vorgesehen ist. Da sich diese Information auf die jeweilige Weiterbildungsaktivität bezieht, wurde die Information im Rahmen der differenzierten Nachfrage zu einzelnen Aktivitäten erhoben. Daher sind bei den folgenden Auswertungen nicht die Personen, sondern wie in den vorherigen Kapiteln die Weiterbildungsaktivitäten oder Teilnahmefälle die Bezugsgröße.

Gut drei Viertel der Weiterbildungsaktivitäten endete ohne einen formalen, mit einem hohen Ver-

kehrswert einhergehenden Nachweis, das heißt mit einer Teilnahmebescheinigung oder nicht einmal damit. Nur ein kleinerer Teil (24%) führte zu einem zertifizierten Abschluss, sei es ein Zeugnis über einen staatlich anerkannten Berufsabschluss oder eine Kammerprüfung, ein Zertifikat mit bundesweiter Gültigkeit oder ein sonstiger Leistungsnachweis. Der Anteil der Weiterbildungsaktivitäten, in denen einer dieser Nachweise erworben wurde, hat 2010 gegenüber 2007 leicht zugenommen (vgl. Abb. 34).

60 Prozent aller Nachweise sind die Teilnahmebescheinigungen. In einer an formalen Abschlüssen orientierten Gesellschaft wie Deutschland wird ihnen – im Vergleich zu bundesweit gültigen Zertifikaten oder Zeugnissen anerkannter Bildungsabschlüsse – üblicherweise eine geringe Reichweite und damit ein geringerer Wert zugesprochen. Ein Spezifikum von Weiterbildung aber ist, dass sie nicht nur formale Bildung anbietet, sondern darüber hinausgeht, bei den individuellen Bedarfen und Interessen ansetzt und flexibel ist. Für einige Bereiche, beispielsweise die Sprachen, gibt es sogar die Möglichkeit, den Kenntnisstand anerkannt prüfen und zertifizieren zu lassen. Das aber scheint für viele Weiterbildungsteil-

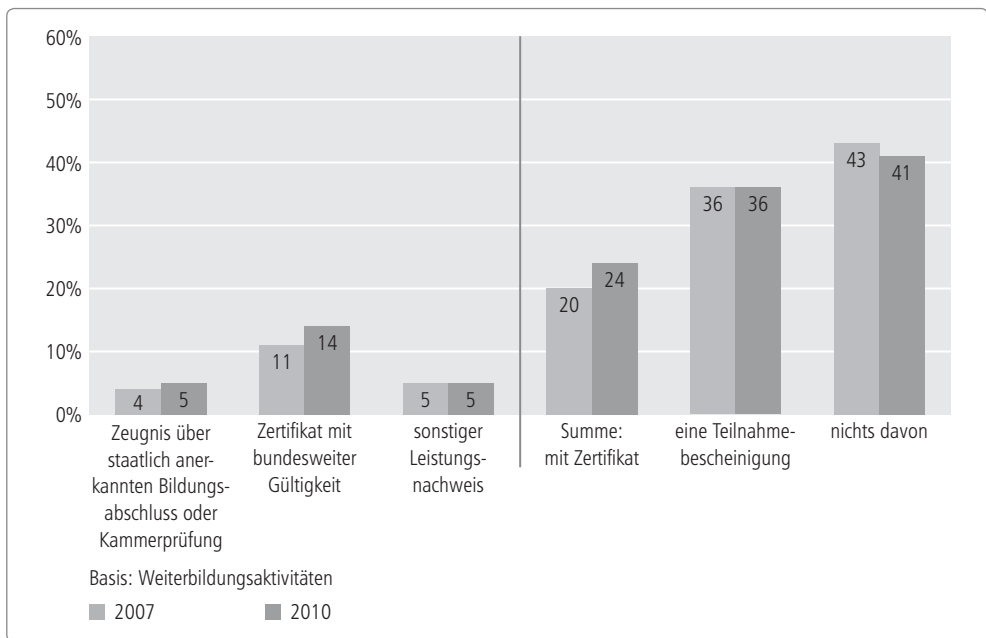


Abbildung 34: Durch die Weiterbildung erworbene Zertifikate (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

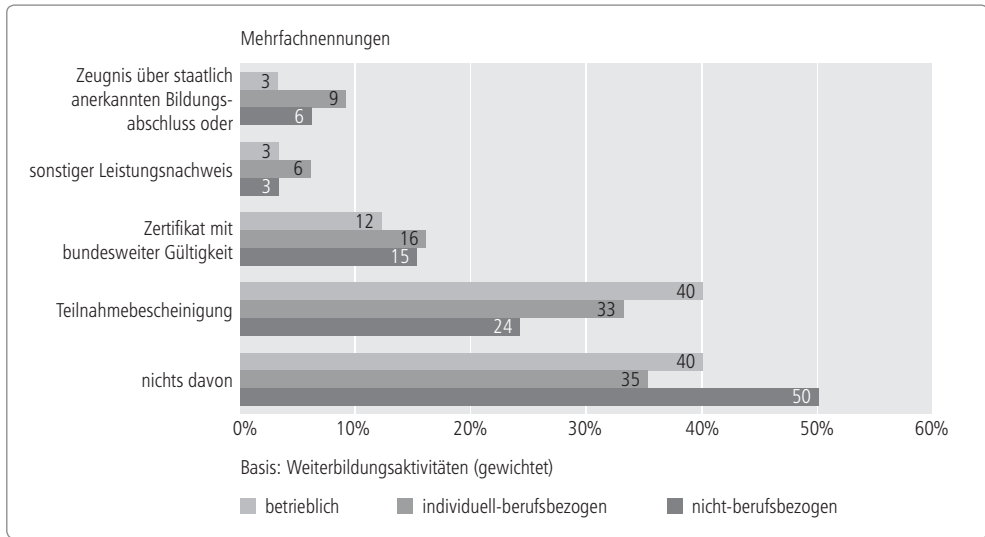


Abbildung 35: Durch Weiterbildung erworbene Nachweise (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

nehmende nicht relevant, dafür sprechen zumindest die geringen Fallzahlen. Die Teilnahme an Weiterbildung ist häufig nicht an eine Verwertbarkeit im dargestellten Sinn gebunden, vielmehr steht zu befürchten, dass ein „Zertifizierungswahn“ abschreckend wirken und zu einem Rückgang der Weiterbildungsbeteiligung führen könnte. Die Weiterbildung in ihrer derzeitigen Pluralität bietet unterschiedlichste Angebote und vielfältige Wahlmöglichkeiten.

Rund 40 Prozent aller vergebenen Nachweise haben einen höheren Verkehrswert: Bei 23 Prozent handelt es sich um ein Zertifikat mit bundesweiter Gültigkeit, dazu zählen beispielsweise der Straßenverkehrs- oder andere Führerscheine und spezielle berufs- oder branchenbezogene Zertifikate, die in regelmäßigen Abständen wiederholt werden müssen. Bei jeweils 8 Prozent der Nachweise handelt es sich um ein Zeugnis eines anerkannten Bildungsabschlusses bzw. aufgrund einer Kammerprüfung, wie sie beispielsweise nach Absolvieren einer Fortbildung vergeben werden, und um sonstige mit einer Beurteilung versehene Leistungsnachweise.

Nachweise nach Art der Weiterbildung

Bei der Betrachtung der Nachweisvergabe in den drei Weiterbildungstypen wird zunächst deutlich, dass die Nachweise in der nicht-berufsbezogenen

Weiterbildung die geringste und in der individuell berufsbezogenen am ehesten eine Rolle spielen (vgl. Abb. 35). Bei allen drei Weiterbildungstypen sind Teilnahmebescheinigungen die wichtigste Nachweisform, das gilt besonders für die betriebliche Weiterbildung. Ein Großteil der in diesem Rahmen stattfindenden Weiterbildungsaktivitäten sind Kurzveranstaltungen und Schulungen am Arbeitsplatz (vgl. Kap. 6), die nur in Ausnahmefällen zu einem Zertifikat oder einem Zeugnis führen. In der individuell-berufsbezogenen Weiterbildung werden anteilig die meisten Zertifikate mit einem hohen Verkehrswert ausgegeben. Hierunter fallen u.a. von der BA finanzierte Maßnahmen und nicht vom Arbeitgeber in irgendeiner Weise getragene Fortbildungen. Die nicht-berufsbezogene Weiterbildung korrespondiert mit dem vergleichsweise hohen Anteil an Privatunterricht, der zu einem Zertifikat mit bundesweiter Gültigkeit führt. Hierzu zählt u.a. der Führerschein.

Es sind vor allem länger währende Kurse, die überhaupt mit einem Nachweis enden (76%), bei kurzfristigen Veranstaltungen (54%), Schulungen am Arbeitsplatz und Privatunterricht (jeweils 44%) kommen sie erwartungsgemäß seltener zum Tragen.

Jeweils zwei Fünftel der Kurzveranstaltungen und Kurse enden mit einer Teilnahmebescheinigung, bei

den Schulungen am Arbeitsplatz sind es knapp ein Drittel und beim Privatunterricht jede siebte Weiterbildungsaktivität. Während erwartungsgemäß bei den Kurzveranstaltungen und den Schulungen am Arbeitsplatz nur selten Nachweise mit einem hohen Verkehrswert vergeben werden (12% bzw. 13%), sind es bei den Kursen 36 Prozent und beim Privatunterricht immerhin 27 Prozent. Überdurchschnittlich oft handelt es sich dabei um ein Zertifikat mit bundesweiter Gültigkeit, so enden jeweils knapp ein Fünftel aller Weiterbildungsaktivitäten in Form von länger als einen Tag dauernden Kursen und in Form von Privatunterricht mit einem solchen Zertifikat.

Wie oben angedeutet, werden besonders Zertifikate zur Ausübung einer bestimmten Tätigkeit gesetzlich verlangt. Dazu zählen beispielsweise die verschiedenen Führerscheine zum Führen eines Fahrzeugs im Straßenverkehr, spezielle Führerscheine, z.B. der Gabelstaplerführerschein, und branchenbezogene Zertifikate, die regelmäßig erneuert werden müssen. Darüber hinaus kann auch der Arbeitgeber bestimmte Zertifikate einfordern, beispielsweise Herstellerzertifikate oder auch Zertifikate berufsbezogener Spezialisierungen. Insgesamt enden 10 Prozent aller Weiterbildungsaktivitäten mit einem gesetzlich und 12 Prozent mit einem vom Arbeitgeber geforderten Nachweis.

Während es sich bei der betrieblichen Weiterbildung häufiger um einen vom Arbeitgeber geforderten Nachweis handelt (AG: 16%, gesetzlich: 8%), überwiegen in der individuell-berufsbezogenen (AG: 8%, gesetzlich: 14%) und der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung (AG: 3%, gesetzlich: 10%) gesetzliche Anforderungen. Keine derartige gesetzliche oder betriebliche Anforderung besteht für knapp drei Viertel der betrieblichen und der individuell-berufsbezogenen sowie für 85 Prozent der nicht-berufsbezogenen Weiterbildungsaktivitäten.

Gruppenspezifische Differenzierungen

Männer erhalten nicht nur etwas häufiger als Frauen einen Nachweis für die besuchte Weiterbildungsaktivität (60% vs. 57%), die Nachweise haben auch öfter einen hohen Verkehrswert (26% vs. 20%). Dieses Ergebnis korrespondiert mit dem höheren persönlichen Zufriedenheitsgrad bei der Nutzenerwartung der Frauen.

Während das schulische Qualifikationsniveau keine Auffälligkeiten hinsichtlich Häufigkeit und Art des erhaltenen Nachweises erkennen lässt, weist der derzeitige Erwerbsstatus erwartungsgemäß auf einige Unterschiede hin. So erhalten Arbeitslose öfter und Nichterwerbstätige seltener einen Nachweis als Erwerbstätige und sich in einer Ausbildung befindende Personen. Ihrer derzeitigen Erwerbssituation entsprechend besuchen in Ausbildung Befindliche und Arbeitslose weit häufiger Weiterbildungsaktivitäten, die zu einem Nachweis mit hohem Verkehrswert führen (38% bzw. 37%), als Erwerbstätige und Nichterwerbstätige (18% bzw. 16%).

Zentrale Ergebnisse zu Nutzen und Erträgen von (Weiter-)Bildung

Die subjektive Nutzenbewertung der Teilnehmenden hinsichtlich des einsetzbaren Umfangs der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten fällt überwiegend positiv aus. 85 Prozent der Teilnehmenden geben an, die in der jeweiligen Weiterbildungsaktivität erlangten Kenntnisse und Fähigkeiten „sehr viel“ oder „recht viel“ nutzen zu können.

Die Teilnehmenden erwarten durch die Weiterbildung einerseits eine höhere persönliche Zufriedenheit dadurch, dass sie mehr können und wissen, und andererseits vor allem dadurch, dass sie in der Arbeit mehr leisten und neue Aufgaben übernehmen können.

In der Arbeit mehr leisten und neue Aufgaben übernehmen zu können, ist besonders eine Erwartung an die betriebliche Weiterbildung. In der individuell-berufsbezogenen steht darüber hinaus das Anliegen, einen (neuen) Arbeitsplatz zu finden, im Fokus. Die höchste persönliche Zufriedenheit durch mehr Wissen und Können wird von der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung erwartet.

Die Erwartungshaltung der Jüngeren und auch von Arbeitslosen richtet sich vor allem auf eine (neue) Arbeitsstelle, während Ältere und Erwerbstätige eher erwarten, in der Arbeit mehr leisten zu können.

Die Erfassung des realisierten Nutzens stellt aufgrund der unterschiedlichen Zeitabstände zum Ende der Maßnahme im AES-Design ein nicht zu lösendes Grundproblem dar.

Gut drei Viertel der Weiterbildungsaktivitäten endet ohne einen formalen, mit hohem Verkehrswert auf dem Arbeitsmarkt einhergehenden Nachweis. Nur ein knapp ein Viertel führt zu einem Zeugnis über einen anerkannten Bildungsabschluss, über eine Kammerprüfung, ein Zertifikat mit bundesweiter Gültigkeit oder einen sonstigen Leistungsnachweis.

Teil D:
**Weiterbildung und andere Formen
des Lernens Erwachsener**

Bernhard von Rosenblatt und Frauke Bilger

13. Weiterbildung als wiederaufgenommene Bildung: Der Besuch regulärer Bildungsgänge

Nach der klassischen Definition des Deutschen Bildungsrats von 1970 ist Weiterbildung die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 197). „Organisiertes Lernen“ umfasst nach der internationalen *Classification of Learning Activities*, auf die der AES sich stützt, die *formal education*, hier ins Deutsche übersetzt als „reguläre Bildungsgänge“, und die *non-formal education*, die im Erwachsenenbereich weitgehend deckungsgleich ist mit dem, was wir im Deutschen als „Weiterbildungsveranstaltungen“ bezeichnen (vgl. näher Kap. 2.1).

In Einklang damit bezogen sich die bisher vorgestellten Ergebnisse zur Weiterbildung auf den Teil des AES, der die *non-formal education* behandelt. Der AES umfasst aber ebenso die Bildungsbeteiligung Erwachsener im Bereich der *formal education*, also den Zweigen des Bildungswesens (Schule, Berufsausbildung, Hochschule), die zu einem anerkannten Schul- oder Ausbildungsabschluss führen. Erfasst werden soll das gesamte Spektrum des „Lernens im Erwachsenenalter“ (*adult learning*), wobei das Schwergewicht auf dem organisierten Lernen liegt und das informelle Lernen ergänzend einbezogen wird (vgl. Kap. 14).

Dies ist eine erweiterte Perspektive gegenüber einer enger verstandenen „Weiterbildungsberichterstattung“. Für den internationalen Vergleich erscheint sie auf jeden Fall sinnvoll (vgl. Kap. 2.5). Für den nationalen Diskussionskontext in Deutschland ist es dagegen ungewohnt, Daten zur Bildungsbeteiligung im formalen Bildungssystem und zur Weiterbildungsbeteiligung zusammen zu betrachten. Fragestellungen und Darstellungsformen für einen solchen Ansatz müssen erst entwickelt und begründet werden.

Auf europäischer Ebene haben die Informationen des AES zur Teilnahme Erwachsener an *formal education* bereits eine bemerkenswerte Initiative ausge-

löst. Ausgehend von einem Forschungspapier des deutschen AES-Teams (Rosenblatt 2009b), in dem die sehr unterschiedliche Beteiligung Erwachsener an *formal education* in den europäischen Ländern als ein Feld für Forschung und Politik benannt und diskutiert wurde, griff die Europäische Kommission dieses Thema auf. Das Eurydice Network¹⁰⁶ wurde beauftragt, eine Bestandsaufnahme von Daten und Programmen in den europäischen Ländern hierzu vorzunehmen. Die Fragestellung ist, welche Politik in den europäischen Ländern verfolgt wird, um Erwachsenen den Zugang zu formalen Bildungsgängen zu erleichtern, mit denen sie fehlende Bildungsabschlüsse nachholen oder weiterführende Bildungsabschlüsse erlangen können. Das Ergebnis liegt mittlerweile in Form einer grundlegenden Studie vor: „Adults in Formal Education. Policies and Practice in Europe“ (Eurydice 2011). Damit ist dieses Thema in die europäische bildungspolitische Agenda eingeführt.

In Deutschland wird das Thema unter dem Stichwort „Zweiter Bildungsweg“ behandelt. Der Sprachgebrauch ist allerdings nicht einheitlich. Teilweise wird der Begriff nur auf das Nachholen von Schulabschlüssen bezogen (vgl. Käßlinger 2009, S. 207), es wird aber auch von Studierenden auf dem Zweiten Bildungsweg gesprochen (vgl. Ahlheit 2009). In einem verdienstvollen Schwerpunktheft der „Hessischen Blätter für Volksbildung“ zum

106 „The Eurydice Network provides information on and analyses of European education systems and policies. As from 2011 it consists of 37 national units based in all 33 countries participating in the EU's Lifelong Learning Programme (EU Member States, EFTA countries, Croatia and Turkey). It is co-ordinated and managed by the EU Education, Audiovisual and Culture Executive Agency in Brussels, which drafts its studies and provides a range of online resources.” URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

Thema „Zweiter Bildungsweg“ wird dieses einführend als ein „vernachlässigtes Thema im Diskurs über Bildung und Erziehung“ bezeichnet. „Im wissenschaftlichen Bereich gibt es im letzten Jahrzehnt kaum nennenswerte empirische Untersuchungen“ (Nittel 2009, S. 203).

Die hier vorgestellten Auswertungen auf Basis der AES-Daten können solche Untersuchungen nicht ersetzen, aber vielleicht Denkanstöße für eine neue Sicht auf das Thema geben.¹⁰⁷

Der deutsche AES geht spezifischer auf das Thema ein, als es mit den europäischen AES-Daten möglich ist. Die Analysen auf europäischer Ebene beziehen sich auf die Bevölkerung ab 25 Jahren, was implizit mit der – nicht ganz zutreffenden – Annahme verbunden ist, dass Bildungsaktivitäten ab diesem Alter jenseits der Erstausbildung angesiedelt sind. Aus den Daten geht nicht hervor, ob Bildungsgänge noch zur Erstausbildung gehören oder eine nachfolgende Bildungsaktivität darstellen. Diese Unterscheidung wird im deutschen AES durch eine Zusatzfrage ermöglicht. Die Einbeziehung der jungen Erwachsenen im Alter von 18 bis 24 Jahren ermöglicht darüber hinaus eine vollständigere Abbildung der für das Thema relevanten Bevölkerung.

Damit bietet sich für die Weiterbildungsberichterstattung nun die Chance, ein Segment des Bildungsverhaltens in den Blick zu nehmen, das bisher weitgehend ausgeblendet wurde, nämlich die „wiederaufgenommene Bildung“. Es geht um den Besuch regulärer (formaler) Bildungsgänge in einer „zweiten Bildungsphase“. Institutionell können diese Bildungsaktivitäten in Bildungseinrichtungen stattfinden, die üblicherweise nicht dem Weiterbildungsbereich zugerechnet werden, nämlich Schulen, beruflichen Ausbildungsstätten und Hochschulen. Maßgeblich ist aber die biographische Verortung im individuellen Bildungsverlauf. „Zweite Bildungs-

phase“ heißt, dass nach einer abgeschlossenen oder abgebrochenen Erstausbildung eine gewisse Zeitspanne verstrichen ist und nun ein zweiter Anlauf genommen wird, um einen bestimmten Bildungsabschluss nachzuholen oder zusätzlich zu erreichen. Es geht, in den Worten des Bildungsrats von 1970, um die „Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ (S. 197).

Die deutschen AES-Daten ermöglichen zwei Zugänge zu diesem Thema:

1. Analog zur Analyse der (non-formalen) Weiterbildungsaktivitäten: Untersucht werden formale Bildungsaktivitäten im Beobachtungszeitraum der letzten zwölf Monate.
2. Bildungsbiographischer Ansatz: Untersucht wird, ob eine Person versucht hat, nach Abschluss einer ersten Bildungsphase bis zum gegenwärtigen (Befragungs-)Zeitpunkt Bildungsabschlüsse nachzuholen.

Beides sind verschiedene, einander ergänzende Perspektiven auf das Thema. Zu beiden sollen im Folgenden Ergebnisse vorgestellt werden. Dabei ist zu beachten, dass man es teilweise mit kleinen Personengruppen zu tun hat, die im Datenmaterial einer Stichprobenerhebung nur mit relativ kleinen Fallzahlen vertreten sein können. Die Darstellung ist daher nicht als exakte Statistik zu sehen, sondern als explorative Analyse.

13.1 Bildungsaktivitäten in einer „zweiten Bildungsphase“

Im Unterschied zur „Weiterbildungsbeteiligung“, die nicht an bestimmte Lebensphasen bzw. Altersgruppen gebunden ist, konzentriert sich die „Bildungsbeteiligung“ an schulischen und beruflichen Ausbildungsgängen auf die jungen Erwachsenen. In der Bevölkerung von 18 bis unter 65 Jahren insgesamt haben 13 Prozent im Zeitraum der letzten zwölf Monate reguläre (formale) Bildungsgänge besucht. In der Altersgruppe der 18- bis 24-Jährigen sind es 65 Prozent. Abbildung 36 zeigt die Teilnahmequoten in Bezug auf reguläre Bildungsgänge und in Bezug auf Weiterbildungsveranstaltungen im Vergleich, aufgegliedert nach Altersgruppen.

¹⁰⁷ Der Bedarf hierfür wird von Käßlinger so formuliert: „Es scheint an der Zeit zu sein, neu über eine sinnvolle Strukturierung und Systematisierung des zweiten Bildungsweges nachzudenken. Das fängt bei der Begrifflichkeit (...) an und reicht bis zu Finanzierungsfragen. Zentrale Orientierung sollten dabei „gelungene und misslungene Bildungsbiographien“ von Absolventen des zweiten Bildungswegs sein“ (Käßlinger 2009, S. 213).

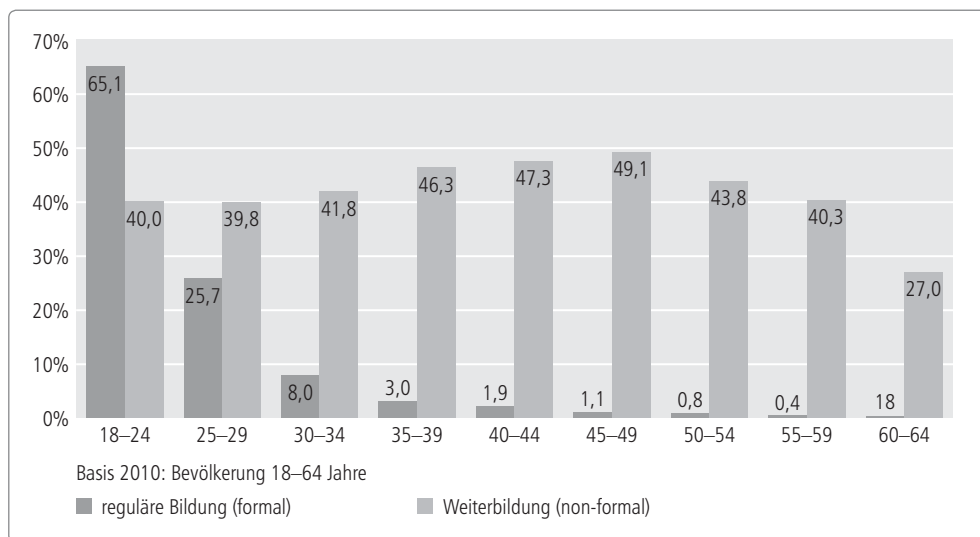


Abbildung 36: Teilnahmequoten in regulärer Bildung und in Weiterbildung nach Altersgruppen
(Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

Der Altersverlauf der Bildungsbeteiligung, wie er in der Abbildung dargestellt ist, erscheint sozusagen normal und keiner weiteren Diskussion wert. Im internationalen Vergleich zeigt sich allerdings, dass die vermeintlichen Selbstverständlichkeiten so selbstverständlich nicht sind. Für Deutschland zeigt sich im Ländervergleich bei den unter 25-Jährigen einerseits und für die Altersgruppe der 25- bis 64-Jährigen andererseits ein unterschiedliches Bild:

Auf die jüngere Altersgruppe bezieht sich die Darstellung im Bildungsbericht 2010 zur „Bildungsbeteiligung im internationalen Vergleich“. Dieser zeige,

dass in Deutschland sowohl die 15- bis unter 20-Jährigen als auch die 20- bis unter 25-Jährigen eine hohe Bildungsbeteiligung aufweisen. Bei den 15- bis unter 20-Jährigen können nur die Niederlande eine höhere Bildungsbeteiligung verzeichnen. Diese hohe Teilnahmequote in Deutschland ist wesentlich auf das duale Berufsbildungssystem zurückzuführen. Die Bildungsbeteiligung der 20- bis unter 25-Jährigen nimmt abweichend vom europäischen Trend seit 2005 in Deutschland weiter zu. Sie wird im Wesentlichen durch die relative Bedeutung der Hochschulausbildung sowie der beruflichen Bildung

geprägt, die in Deutschland im Vergleich zu anderen Staaten vielfach später abgeschlossen wird (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 36).

Auf die Altersgruppe ab 25 Jahren beziehen sich die internationalen Vergleichszahlen des AES 2007. Es zeigt sich hier, dass in einer Reihe von europäischen Ländern die Teilnahme Erwachsener an regulären Bildungsgängen (*formal education*) erheblich höher ist als in Deutschland. Über alle Altersgruppen (in der Bevölkerung von 25 bis 64 Jahren) beträgt die Teilnahmequote in Deutschland 5 Prozent. In den 16 untersuchten europäischen Ländern¹⁰⁸ liegt sie in der erstaunlichen Bandbreite zwischen 2 und 15 Prozent. Die obere Gruppe von Ländern mit Teilnahmequoten von 10 bis 15 Prozent umfasst die skandinavischen Länder sowie Belgien und Großbritannien. Im Vergleich zu Deutschland nehmen hier zwei- bis dreimal mehr Menschen im Erwachsenenalter – bis in höhere Altersgruppen hinein – an regulären (formalen) Bildungsgängen teil. Um welche Art von Bildungsgängen es sich dabei handelt und

¹⁰⁸ Für Erläuterungen zu dieser Untersuchung (vgl. Rosenblatt 2009b; Rosenblatt 2010) wird auf Kapitel 2.5 verwiesen.

Frage: „Was würden Sie sagen: Ist dieser Bildungsgang Teil Ihrer Erstausbildung oder Teil einer weiterführenden, zweiten Bildungsphase?“ Listenvorlage der Antwortkategorien		
Ist Teil meiner Erstausbildung	65%	
<i>Ist Teil einer weiteren, zweiten Bildungsphase, und zwar:</i>	(29% = 100)	
zum Nachholen eines bestimmten Schulabschlusses (2. Bildungsweg)	8%	27%
zum Nachholen einer (ersten) Berufsausbildung	4%	14%
zur Umschulung auf einen neuen Beruf	3%	11%
Aufnahme eines Hochschulstudiums nach einer beruflichen Tätigkeit	5%	15%
ein Zusatzstudium (auch Master) nach einer beruflichen Tätigkeit	2%	8%
eine andere Fort- und Weiterbildung in meinem Beruf	3%	11%
eine sonstige Zweitausbildung	4%	14%
Summe: „Zweite Bildungsphase“	29%	100%
keine Angabe	6%	
Gesamt	100%	
Basis: Personen im Alter von 18 bis 64 Jahren, die im Zeitraum der letzten zwölf Monate einen regulären (formalen) Bildungsgang besucht haben (n = 875)		

Tabelle 49: „Zweite Bildungsphase“ (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

welche Art von Unterstützungsmaßnahmen dafür vorgesehen sind, wird in der bereits erwähnten ländervergleichenden Eurydice-Studie genauer untersucht (Eurydice 2011).

Die Ergebnisse zeigen, dass es in Europa unterschiedliche Modelle und Muster dafür gibt, wie der Erwerb formaler Bildungsabschlüsse in bildungsbiographischer Hinsicht organisiert wird (vgl. Rosenblatt 2010). In einigen Ländern ist er weitgehend auf die jüngeren Altersgruppen konzentriert – noch mehr als für Deutschland gilt das etwa für Frankreich, Griechenland, Ungarn und Österreich. In anderen Ländern ist eine Kultur der „*second chance*“ entwickelt, die den Erwerb formaler Bildungsabschlüsse auch in späteren Lebensphasen ermöglicht, sozusagen als eine Option im lebenslangen Lernen.

Ebenso wie bei der Weiterbildungsbeteiligung ist es auch für die Teilnahme an regulären Bildungsgängen geboten, genauer zu fragen, welche Art von Bildungsaktivitäten hinter einer ausgewiesenen Teilnahmequote steht. Dabei geht es zunächst um die Art des Bildungsganges, insbesondere, ob es sich um ein Studium an einer Hochschule handelt (tertiärer Bereich) oder einen Bildungsgang unterhalb dieser Ebene. Ein zweiter Gesichtspunkt, der hier im Vordergrund stehen soll, ist die Unterscheidung danach,

ob der Bildungsgang als Bestandteil der Erstausbildung zu sehen ist oder als Teil einer „zweiten Bildungsphase“.

Die Zweiteilung ist sicherlich etwas holzschnittartig. Wenn heute in verschiedenen Zusammenhängen von einer „Flexibilisierung“ von Bildungsgängen und -übergängen gesprochen wird, dann verweist das auf zunehmend vielfältige Muster in den Bildungsbiographien. Dem tragen wir Rechnung, indem wir an den Begriff des „Zweiten Bildungswegs“ zwar anknüpfen, mit der Formulierung als „zweite Bildungsphase“ aber andeuten, dass ein offeneres Feld möglicher Bildungsgänge und Bildungsverläufe erfasst werden soll.

Im Rahmen des AES-Interviews wurden die Befragten gebeten, selbst eine Einstufung des von ihnen besuchten Bildungsgangs als Bestandteil der Erstausbildung oder einer „zweiten Bildungsphase“ vorzunehmen, wobei zur Veranschaulichung eine Bandbreite von Möglichkeiten vorgegeben wurde (vgl. Tab. 49).

In 6 Prozent der Fälle machen die Befragten keine Angabe, sind sich also unsicher, ob der von ihnen besuchte Bildungsgang als Erstausbildung oder zweite Bildungsphase einzustufen ist. Die übrigen Befragten können eine Zuordnung vornehmen. Danach sind von allen regulären Bildungsgängen, die

Anzahl Befragte (ungew.) Merkmal	Schulischer/beruflicher Bereich		Hochschulbereich	
	Erstausbildung n = 311	Zweite Bildungsphase n = 178	Erstausbildung n = 247	Zweite Bildungsphase n = 84
Alter				
18 bis 24 Jahre	88%	59%	55%	20%
25 bis 34 Jahre	11%	24%	44%	54%
35 Jahre und älter	0%	16%	2%	26%
Erwerbsstatus („main status“)				
erwerbstätig	22%	42%	16%	46%
Ausbildung				
hat bereits eine abgeschlossene Berufs- oder Hochschulausbildung	16%	39%	17%	64%
Art/Ziel des Bildungsganges				
Haupt-/Realschulabschluss	8%	6%		
(Fach-)Hochschulreife	23%	27%		
berufsvorbereitend	8%	13%		
Lehre und vergleichbare Berufsfachschule	58%	39%		
Fachschule, Meister/Techniker	4%	16%		
Fachhochschule			21%	30%
Universität			78%	54%
Promotion			2%	16%
Fachlicher Bereich (Auswahl)				
Wirtschaft/Recht/Sozialwissensch./ Gesundheits- und Sozialwesen	32%	43%	40%	47%
Gewerblicher Bereich/Ingenieurwesen	21%	14%	9%	20%
Naturwissenschaften	1%	0%	14%	4%
Finanzierung				
selbst Kosten tragen	25%	41%	71%	75%
privatfinanzierte Kosten pro Jahr (Euro)	562€	1.329€	1.558€	2.065€
erhält Stipendium o.Ä.	11%	25%	28%	21%
Basis: Personen im Alter von 18 bis 64 Jahren, die im Zeitraum der letzten zwölf Monate einen regulären (formalen) Bildungsgang besucht haben (n = 875)				

Tabelle 50: Profile: Personen in zweiter Bildungsphase im Vergleich zu denen in Erstausbildung

(Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

von Erwachsenen im Alter von 18 bis unter 65 Jahren besucht werden, 29 Prozent Teil einer zweiten Bildungsphase. Bezogen auf die erwachsene Bevölkerung von 18 bis 64 Jahren insgesamt ist das eine Teilnahmequote in Bildungsgängen einer zweiten Bildungsphase in Höhe von 4 Prozent.

Um die Bedeutung dieses Bildungssegments zu verdeutlichen, kann man eine Hochrechnung der prozentualen Stichprobenergebnisse in absolute

Zahlen vornehmen. Die hier erfassten Personen in einer zweiten Bildungsphase machen hochgerechnet 1,9 Mio. Menschen aus. Zum Zeitpunkt der Befragung ist jeder Vierte der beschriebenen Bildungsgänge bereits beendet, die übrigen drei Viertel sind „derzeit“ besuchte Bildungsgänge. Zu einem bestimmten Zeitpunkt (Stichtag) befinden sich demnach 1,4 Mio. Menschen in einer „zweiten Bildungsphase“ – das ist eine bedeutsame Größenordnung.

In der Zusammensetzung dieses Personenkreises kann man vier etwa gleich große Teilgruppen unterscheiden:

- Etwa ein Viertel sind Personen, die einen Schulabschluss nachholen. Dies ist der Anteil des „Zweiten Bildungswegs“ im engeren Sinne.
- Ein weiteres Viertel sind Personen in einer beruflichen Ausbildung, wobei sie entweder eine erste Berufsausbildung nachholen oder sich auf einen neuen Beruf umschulen lassen.
- Ein weiteres Viertel sind Studierende an Hochschulen, die nach einer Zeit der beruflichen Tätigkeit entweder ein Erststudium aufgenommen haben oder ein Zusatzstudium, wobei es sich nach der Bologna-Reform auch um einen Master-Studiengang handeln kann.
- Das letzte Viertel schließlich umfasst andere Fort- und Weiterbildungen im Beruf oder eine sonstige Zweitausbildung.

Es ist zu erwarten, dass Personen in der zweiten Bildungsphase ein spezifisches Profil gegenüber denen in einer Erstausbildung aufweisen. Die AES-Daten können Hinweise dazu geben. Allerdings ist zu beachten, dass man es hier mit einem heterogenen Bildungssegment zu tun hat. Wir tragen dem insoweit Rechnung, als zumindest zwischen zwei Teilbereichen unterschieden wird: dem schulisch/beruflichen Bereich einerseits und dem Hochschulbereich andererseits.

Der Hochschulbereich hat an den regulären (formalen) Bildungsgängen in der Altersgruppe der 18- bis 64-jährigen Bevölkerung einen Anteil von rund einem Drittel, der schulisch/berufliche Bereich einen Anteil von zwei Drittel. Im Hochschulbereich haben Personen in der zweiten Bildungsphase einen Anteil von 26 Prozent, im schulisch/beruflichen Bereich einen Anteil von 30 Prozent. Die Profilanalyse wird getrennt für die zwei Bereiche vorgenommen (vgl. Tab. 50).

- Personen in der zweiten Bildungsphase sind im Durchschnitt 5 bis 6 Jahre älter als ihre Mitlernenden, für die der Bildungsgang Teil der Erstausbildung ist. Im schulisch/beruflichen Bereich betragen die Durchschnittswerte der zwei Gruppen 21 und 26 Jahre, im Hochschulbereich 25 und 31 Jahre. Unter den Personen in der zweiten Bildungsphase gibt es zu einem gewissen Anteil Personen, die

35 Jahre und älter sind: zu 16 Prozent im schulisch/beruflichen Bereich, zu 26 Prozent im Hochschulbereich.

- Dementsprechend geben Personen in der zweiten Bildungsphase erheblich häufiger an, sie seien erwerbstätig: zu 42 Prozent im schulisch/beruflichen Bereich, zu 46 Prozent im Hochschulbereich. Gefragt war hier nach der überwiegenden Tätigkeit („main status“). Das heißt, nahezu die Hälfte der Personen in der zweiten Bildungsphase besucht den Bildungsgang neben einer fortgeführten Erwerbstätigkeit.
- Sehr viel häufiger als Personen in der Erstausbildung verfügen Personen in der zweiten Bildungsphase bereits über eine abgeschlossene Berufsausbildung (einschließlich Hochschulabschluss): zu 39 Prozent im schulisch/beruflichen Bereich, zu 64 Prozent im Hochschulbereich. Die zweite Bildungsphase dient dann dem Erwerb eines zusätzlichen Abschlusses. Im Umkehrschluss heißt das aber auch, dass ein erheblicher Anteil bisher noch über keinen beruflichen Abschluss verfügt, nämlich rund 60 Prozent bei den Personen im schulisch/beruflichen Bereich und rund ein Drittel bei den Personen im Hochschulbereich. In diesen Fällen wird ein bisher fehlender Abschluss erst in einer zweiten Bildungsphase erworben.
- Die Verteilung nach der Art der Bildungsgänge unterscheidet sich bei Personen in der zweiten Bildungsphase nicht sehr von denen, die den Bildungsgang als Teil der Erstausbildung absolvieren: Im schulisch/beruflichen Bereich streben in beiden Gruppen gut 30 Prozent allgemeinbildende Abschlüsse an, zumeist die Fachhochschulreife oder das Abitur. Den höchsten Anteil haben in beiden Gruppen berufliche Ausbildungen im dualen System oder an den Berufsfachschulen; dies ist im Rahmen der Erstausbildungen noch ausgeprägter als bei Personen in der zweiten Bildungsphase. Hier haben zwei Arten von Bildungsgängen einen relativ höheren Anteil. Zum einen sind das berufsvorbereitende Bildungsgänge, also Förderprogramme im Übergangssystem (13%). Zum anderen sind es berufliche Ausbildungen mit höheren Anforderungen und Voraussetzungen, d.h. Ausbildungen an Fachschulen und die Fortbildungen zum Meister oder

- Techniker (16%). Im Hochschulbereich findet man Personen in der zweiten Bildungsphase im Vergleich zu ihren Mitstudierenden häufiger auf Fachhochschulen (30%) und seltener auf Universitäten (54%). Hinzu kommt ein erheblicher Anteil an Promovierenden (16%).
- Was die Verteilung nach Ausbildungsberufen bzw. Studienfächern betrifft, so hat bei Personen in der zweiten Bildungsphase der qualifizierte Dienstleistungsbereich mit den Feldern Wirtschaft, Recht, Sozialwissenschaften, Gesundheits- und Sozialwesen ein etwas höheres Gewicht. Im Hochschulbereich gilt das auch für das Ingenieurwesen, während die Naturwissenschaften eher im Rahmen der Erstausbildung gewählt werden. Im schulisch/beruflichen Bereich sind es die gewerblich-handwerklichen Fächer, die häufiger im Rahmen einer Erstausbildung und weniger in einer zweiten Bildungsphase gewählt werden.
 - Personen in der zweiten Bildungsphase tragen im Vergleich zu ihren Mitlernenden höhere finanzielle Kosten für die Ausbildung, was Teilnahme- und Prüfungsgebühren und Ausgaben für Lernmittel betrifft (zu Finanzierungsfragen allgemein vgl. Kap. 11). Im schulisch/beruflichen Bereich erhalten sie allerdings häufiger Stipendien oder ähnliche finanzielle Unterstützungen (25% gegenüber 11%). Dies gilt nicht für den Hochschulbereich, wo Personen in der zweiten Bildungsphase seltener Stipendien erhalten (21% gegenüber 28%) – möglicherweise aufgrund der höheren Anteils von Erwerbstätigen in dieser Gruppe.
 - Die Beteiligung an „Aus- und Weiterbildung“ (*formal and/or non-formal education*) wird zusammengefasst, aber erst für die Bevölkerung ab 25 Jahren ausgewiesen. Im EU-System der bildungspolitischen Zielkennziffern wird diese Maßzahl interpretiert als „Indikator des Lebenslangen Lernens“ (vgl. hierzu näher Kap. 2.5). Die Schwäche ist, dass hier jegliche Ausbildung ab 25 Jahren als Weiterbildungsbeteiligung interpretiert wird, auch wenn sie beispielsweise nur eine lange Studiendauer an den Hochschulen widerspiegelt. Außerdem erfolgt, wie oben gezeigt (vgl. Tab. 50), die Wiederaufnahme von Bildung häufig bereits im Alter von unter 25 Jahren und wird dann nicht erfasst.
 - Oder die wiederaufgenommene Bildung wird nicht als Weiterbildung identifiziert und geht dementsprechend in die Indikatoren der Weiterbildungsbeteiligung nicht ein. Dies war in den deutschen Berichtskonzepten, sei es BSW oder AES, bislang der Fall.¹⁰⁹ Auch international vergleichende Analysen zur Weiterbildung auf Basis der AES-Daten beziehen sich auf die *non-formal education*, schließen die wiederaufgenommene (formale) Bildung also nicht ein.

Die im deutschen AES nun praktizierte Lösung – Identifizierung desjenigen Teils der regulären (formalen) Bildungsgänge, die von Erwachsenen im Rahmen einer „zweiten Bildungsphase“ besucht werden – ermöglicht es, die wiederaufgenommene Bildung als eine wichtige Form von Weiterbildung darzustellen und in der Weiterbildungsberichterstattung zu berücksichtigen.

Die Maßzahl der „Weiterbildungsbeteiligung“ kann entsprechend weiter definiert werden. Allerdings erhöht sich die Teilnahmequote dadurch nur wenig. Der Grund ist, dass Personen in der zweiten Bildungsphase vielfach auch andere Weiterbildungsaktivitäten ausüben und daher schon in der Teilnahmequote enthalten sind. Während die Weiterbildungsbeteiligung nach bisheriger Defini-

Die grundsätzliche Frage im Rahmen einer Systematik der Weiterbildungsberichterstattung ist, wie die wiederaufgenommene Bildung eingeordnet werden soll. Sie ist nach der erwähnten Weiterbildungsdefinition des Deutschen Bildungsrats von 1970 klar der Weiterbildung zuzurechnen. Man kann sogar sagen, sie ist eine besonders wichtige Form der Weiterbildung. Wegen der schwierigen statistischen Erfassung hat sie bisher allerdings keinen angemessenen Platz in der Weiterbildungsstatistik. Es werden zwei Lösungen praktiziert, die jedoch beide nicht befriedigen können:

¹⁰⁹ Im Rahmen des BSW hatte es Versuche gegeben, auch die wiederaufgenommene Bildung einzubeziehen. Dies führte jedoch nicht zu einer systematischen Lösung.

tion (vgl. Kap. 2.1 und 2.2) bei 42 Prozent liegt, beträgt sie in der erweiterten Abgrenzung 44 Prozent.

Der Sinn einer erweiterten Abgrenzung besteht ohnehin nicht darin, die rechnerische Quote der Weiterbildungsbeteiligung zu erhöhen. Der Sinn besteht darin, ein zentrales, in der Darstellung bisher vernachlässigtes Segment der Weiterbildung in den Blick zu bekommen. Das Gewicht der wieder aufgenommenen (formalen) Bildungsgänge ist in jeder Hinsicht höher als das der vielen kurzen Bildungsveranstaltungen, die das Hauptmuster des Lebenslangen Lernens bilden und die Quote der Weiterbildungsbeteiligung maßgeblich bestimmen. Zu nennen sind nur zwei Aspekte:

1. Die Bildungsgänge der zweiten Bildungsphase erstrecken sich in der Regel über zwei oder drei Jahre, fast ein Viertel dauert sogar vier oder fünf Jahre. Nur in Ausnahmefällen dauern sie weniger als ein Jahr (6%).
2. Ziel der Bildungsgänge ist es – wenn man von dem kleinen Anteil berufsvorbereitender Maßnahmen (5%) absieht –, anerkannte Bildungsabschlüsse zu erreichen. Von diesen gilt, dass sie „die Zugangsmöglichkeiten zu weiterführenden Ausbildungsgängen sowie die Erwerbchancen und beruflichen Entwicklungswege maßgeblich bestimmen. Ein hoher Bildungsstand verbessert die Chancen auf eine individuelle Lebensführung und aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 37).

Eine Vielzahl bildungspolitischer Förderprogramme auf Landes-, Bundes- und EU-Ebene wurden eingerichtet, um die Erlangung von allgemeinbildenden oder beruflichen Abschlüssen auch außerhalb der normalen Bildungswege zu unterstützen. Meist konzentrieren sie sich – sinnvollerweise – auf junge Menschen im Übergang von der Schule ins Berufsleben. Sie werden oft daher nicht als „Weiterbildung“ wahrgenommen, dienen vielfach aber der „Nachqualifizierung“ in der einen oder anderen Form. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang auch das Angebot der Volkshochschulen zum Nachholen allgemeinbildender Schulabschlüsse, die von der BA geförderten Maßnahmen der beruflichen Qualifizierung von Arbeitslosen und von Arbeitslosigkeit bedrohten Personen sowie die Bemühungen

zur Erleichterung des Hochschulzugangs für Spät- und Quereinsteiger.

Gemeinsam ist allen diesen Maßnahmen, dass sie substanzielle, durch Zertifikate nachgewiesene Qualifikationsschritte anstreben. Sie bilden insofern einen „harten Kern“ der Weiterbildung, der auch in besonderem Maße politischer Rahmenbedingungen und öffentlicher Förderung bedarf.

13.2 Nachholen von Schulabschlüssen auf dem Zweiten Bildungsweg

Weiterbildungsaktivitäten werden im AES in einem Zeitfenster von zwölf Monaten erfasst: alle Aktivitäten, die derzeit (d.h. zum Zeitpunkt der Befragung) stattfinden oder innerhalb der zurückliegenden zwölf Monate geendet haben. Weiter zurückliegende Aktivitäten bleiben außer Betracht, weil dafür zu große Erinnerungsfehler befürchtet werden. In bildungsbiographischer Sicht wird also nur ein kleiner Ausschnitt der möglichen Weiterbildungsaktivitäten einer Person im Verlauf ihres Lebens sichtbar.¹¹⁰

In gleicher Weise wird auch der Besuch regulärer (formaler) Bildungsgänge im Zeitraum der letzten zwölf Monate erfasst. Hier liegen zusätzlich jedoch Informationen zum Bildungshintergrund vor, die sich auf die gesamte Bildungsbiographie beziehen. In den Vorgaben für das europäische AES-Fragenprogramm sind das im Grunde nur zwei Variablen innerhalb des sogenannten *Background Questionnaire*:

1. *highest level of education or training successfully completed*, also der höchste erreichte Bildungsabschluss nach den Stufen der internationalen Standardklassifikation ISCED (vgl. Unesco 1997),
2. *not completed education and training*, das ist die Frage nach einem eventuell begonnenen höheren Bildungsgang, den man jedoch ohne Abschluss beendet hat (ebenfalls anzugeben als ISCED-Level).

¹¹⁰ Im deutschen AES 2007 wurde ergänzend eine retrospektive Einschätzungsfrage zum Beitrag verschiedener Weiterbildungs- und Lernformen zu den erworbenen beruflichen Kompetenzen gestellt (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 145ff.).

Eine angemessene Übertragung dieser scheinbar einfachen Variablen in das deutsche Bildungssystem erfordert ein umfangreicheres Fragenprogramm.¹¹¹ Der deutsche AES-Fragebogen wurde dabei so angelegt, dass detaillierte Informationen über Bildungsabbrüche und wiederaufgenommene Bildung vorliegen. Hierauf stützt sich die folgende Analyse, die nicht auf das Zwölf-Monate-Zeitfenster, sondern auf den bisherigen Bildungsverlauf der befragten Personen bezogen ist.

Ausgangspunkt soll die Frage sein, wie groß denn der „Bedarf“ für Angebote einer wiederaufgenommenen Bildung oder einer „zweiten Chance“ ist. Was wissen wir über den Personenkreis mit abgebrochenen oder nicht erfolgreich beendeten Bildungswegen?

Verfügbare Statistiken hierzu beziffern Defizitgruppen im Sinne von „ohne“ etwas: ohne Schulabschluss, ohne beruflichen Ausbildungsabschluss.

- So verlassen (Stand 2008) 7,5 Prozent der 15- bis 17-Jährigen das allgemeinbildende Schulwesen ohne Abschluss. In der Altersgruppe der 18- bis 21-Jährigen sind es noch 5 Prozent, die über keinen allgemeinbildenden Schulabschluss verfügen. „Dies verdeutlicht, dass eine große Zahl von Jugendlichen einen zuvor nicht erreichten Schulabschluss bis zum 21. Lebensjahr nachholt“, wobei dies häufig im Rahmen berufsbildender Ausbildungswege erfolgt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung im Bildungsbericht 2010, S. 90ff. sowie im Bildungsbericht 2008, S. 88).
- Von den 20- bis unter 30-Jährigen (Stand 2008) verfügen 17 Prozent über keinen beruflichen Abschluss und befinden sich auch nicht in einer Ausbildung. Ebenso hoch ist der Anteil von Personen

ohne beruflichen Abschluss in der 25- bis unter 65-jährigen Bevölkerung (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 38).

Nachholende Bildung für Defizit-Gruppen dieser Art ist wichtig, doch hat die Wiederaufnahme von Bildung auch andere Funktionen. Sie kann Teil einer Aufstiegsorientierung sein, also einer Qualifizierung auf höherem Niveau in einer zweiten Bildungsphase. Zielgruppe für Angebote dieser Art sind Personen mit niedrigen oder mittleren Schul- oder Ausbildungsabschlüssen, insbesondere wenn ursprünglich höhere Abschlüsse angestrebt waren.

Aus der größeren Breite möglicher Fragestellungen greifen wir hier das Nachholen eines (höheren) Schulabschlusses heraus, also das Thema des Zweiten Bildungswegs. Im weiteren Segment der „zweiten Bildungsphase“ hat das Nachholen eines Schulabschlusses, wie oben gezeigt (vgl. Tab. 49), einen Anteil von etwa einem Viertel. Die folgende Darstellung bezieht sich auf dieses Teilssegment, nun jedoch aus bildungsbiographischer Perspektive.

Der Terminus „Zweiter Bildungsweg“ wird nicht ganz einheitlich verwendet. Wir folgen der engeren Definition, die sich auf das Nachholen allgemeinbildender Schulabschlüsse bezieht: „Der Begriff zweiter Bildungsweg bezeichnet die Möglichkeit, schulrechtlich anerkannte Abschlüsse nach einem ‚Normaldurchlauf‘ durch die Regelschule zu einem späteren Zeitpunkt nachzuholen“ (Käpplinger 2009, S. 207).

Von allen Erwachsenen im Alter von 18 bis 64 Jahren haben nach eigener Angabe 8 Prozent irgendwann versucht, einen fehlenden Schulabschluss nachzuholen bzw. einen höheren Schulabschluss zu erreichen. Hochgerechnet heißt das, dass rund 3,9 Mio. Menschen sich auf den „Zweiten Bildungsweg“ begeben haben. Nicht alle sind den Weg erfolgreich gegangen, wie zu zeigen sein wird. Wir sprechen zunächst nur von den Zugängen in den Zweiten Bildungsweg (vgl. Tab. 51).

Über die Altersgruppen hinweg hat sich der Zugang in den Zweiten Bildungsweg kaum verändert. Lediglich die jüngste Altersgruppe der 18- bis 24-Jährigen weist mit 12 Prozent eine höhere Zugangsquote aus. Dies signalisiert eine Ausweitung, die darauf zurückzuführen sein könnte, dass zunehmend

111 Die Übertragung von ISCED 1997 in das deutsche Bildungssystem ist geregelt in den „Zuweisungstabellen“ (*mappings*), die das Statistische Bundesamt festlegt und aktualisiert. Eine Übersicht findet sich in „Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich“ (Ausgabe 2009) (www.destatis.de). Maßgeblich dort: Seiten 50–52 im Anhang. Für eine kritische Darstellung im internationalen Vergleich vgl. auch Schneider (2008) und Müller (2008). Für Analysen im nationalen Diskussionskontext verwenden wir nicht die ISCED-Levels, sondern die deutschen Abschlüsse getrennt nach allgemeinbildenden und berufsbildenden Abschlüssen.

Frage im Anschluss an Fragen zum Schulbesuch: „Haben Sie danach irgendwann versucht, noch einen Schulabschluss nachzuholen bzw. einen höheren Schulabschluss zu erreichen, etwa auf dem 2. Bildungsweg? Gemeint ist nicht ein Ausbildungsabschluss an einer beruflichen Schule, sondern ein allgemeinbildender Abschluss.“*	
	Antwort „ja“
Bevölkerung von 18 bis 64 Jahren gesamt	8%
<i>nach Altersgruppen:</i>	
18 bis 24 Jahre	12%
25 bis 34 Jahre	8%
35 bis 44 Jahre	8%
45 bis 54 Jahre	7%
55 bis 64 Jahre	8%
<i>nach Schulbesuch in ...</i>	
Bundesrepublik Deutschland	8%
Deutsche Demokratische Republik	7%
Ausland	5%
Engere Untersuchungsgruppe: Schulbesuch in Bundesrepublik Deutschland, ohne Abiturienten	
Gesamt	11%
<i>darunter:</i>	
Ziel-Abschluss der besuchten Schule erreicht	9%
und zwar:	
Sonderschule (Hauptschulabschluss)	6%
Hauptschule	7%
Realschule	12%
Schule mit Abschluss unterhalb des Ziel-Abschlusses beendet (Realschule, Gymnasium)	15%
Besuchte Schule ohne Abschluss verlassen	26%
und zwar:	
Sonderschule (ohne Hauptschulabschluss)	20%
Hauptschule	25%
Realschule	31%
Gymnasium	47%
* Trotz dieser Erläuterung wurden teilweise berufliche Ausbildungen genannt. Diese wurden für die Auswertung nicht berücksichtigt.	

Tabelle 51: Zugänge in den Zweiten Bildungsweg (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

die Möglichkeit geboten wird, allgemeinbildende Schulabschlüsse auch im Rahmen berufsvorbereitender Maßnahmen und beruflicher Ausbildungsgänge zu erwerben (siehe Autorengruppe Bildungsbericht-erstattung 2008, S. 88).

Der Zugang in den Zweiten Bildungsweg ist leicht unterdurchschnittlich, wenn der reguläre Schulbesuch in der ehemaligen DDR erfolgte (7%), und noch etwas niedriger bei Personen, die im Ausland zur Schule gegangen sind (5%). Für beide Gruppen sind besondere Ausgangsbedingungen zu berücksichtigen, die hier nicht näher behandelt werden können. Die folgende Darstellung beschränkt sich

daher auf den Teil der erwachsenen Bevölkerung, der im bundesrepublikanischen Bildungssystem zur Schule gegangen ist. Das sind drei Viertel der gesamten Bevölkerung im Alter von 18 bis unter 65 Jahren.

Eine sinnvolle Eingrenzung der Zielgruppe für den Zweiten Bildungsweg muss darüber hinaus die obere Gruppe außer Betracht lassen, also die Abiturienten, für die es keinen höheren Schulabschluss gibt, den sie noch anstreben könnten. In der enger definierten Bevölkerung, für die ein Zweiter Bildungsweg infrage kommt, beträgt die Zugangsquote 11 Prozent. Gut jeder Zehnte also ist diesen Weg gegangen.

	(1)	(2)
	Struktur	Erfolg
	% (Spalte)	% (Zeilen)
An welcher Bildungseinrichtung?		
an einer Schule	30	73
an einer Abendschule	15	66
an der Volkshochschule	7	54
im Rahmen einer berufsqualifizierenden Maßnahme	22	67
im Rahmen einer sonstigen beruflichen Ausbildung	13	86
anderes	13	74
Gesamt	100	71
Mit welchem Abschlussziel?		
Hauptschulabschluss	14	64
Mittlere Reife	23	66
Fachhochschulreife	39	78
Abitur	23	69
sonstiges/keine Angabe	1	
Gesamt	100	71
Basis für Spalte (1): Zugänge (n = 750)		
Basis für Spalte (2): Beendete Maßnahmen (n = 669)		

Tabelle 52: Zweiter Bildungsweg: Wege und Erfolg (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

Die Wahrscheinlichkeit, dass eine Person sich hierzu entschließt, folgt einem klaren Muster:

- Personen, die in ihrer regulären Schulzeit das Abschlussziel der besuchten Schule erreicht haben, haben mit 9 Prozent eine leicht unterdurchschnittliche Quote des späteren Zugangs in den Zweiten Bildungsweg. Deutlich höher ist die Quote mit 15 Prozent bei denjenigen, die an ihrer Schule nur einen Abschluss unterhalb des eigentlichen Ziel-Abschlusses der jeweiligen Schulart erreicht haben (z.B. Hauptschulabschluss an der Realschule, oder einen Abschluss unterhalb des Abiturs am Gymnasium). Am höchsten ist die Quote mit 26 Prozent bei denjenigen, die die Schule ohne Abschluss verlassen haben.
- Innerhalb dieser Gruppen nimmt die Quote der Zugänge in den Zweiten Bildungsweg zu, je höher das Ausgangsniveau der ursprünglich besuchten Schule. So sind es bei denen, die ihre Schule erfolgreich beendet haben, nicht etwa die Hauptschüler/innen, die später am häufigsten einen höheren Abschluss erreichen wollen, sondern die Realschüler/innen. Hier ist die Aufstiegsorientierung offenbar der Motor. Bei der Gruppe, die

ihre Schule ohne Abschluss verlassen hat, steigt der Anteil der späteren Versuche, einen Schulabschluss nachzuholen, von 20 Prozent bei den Sonderschüler/innen über 25 Prozent bei den Hauptschüler/innen und 31 Prozent bei den Realschüler/innen auf 47 Prozent bei den Gymnasiasten. Je höher das Ausgangsniveau, desto höher ist offenbar der Druck, das Defizit eines fehlenden Schulabschlusses zu korrigieren.

Im Einzelnen umfasst der Zweite Bildungsweg recht verschiedene Wege (vgl. Tab. 52). Die klassischen Formen weisen dabei relativ niedrige Anteile am Gesamtsegment auf: der Weg über die Abendschule 15 Prozent, der Weg über die Volkshochschule 7 Prozent. Am häufigsten sagen die Befragten, sie hätten eine Schule besucht (30%), was auch Schulen wie die Fachoberschule einschließen dürfte. An zweiter Stelle folgt die Einbettung in eine berufsqualifizierende Maßnahme (22%). Nimmt man noch die Verbindung mit beruflichen Ausbildungen hinzu (13%), so wird deutlich, welch erheblichen Anteil das berufliche Ausbildungswesen am Nachholen all-gemeinbildender Schulabschlüsse hat.

	Erreichter Abschluss	davon: Über den Zweiten Bildungsweg	Struktur der im Zweiten Bildungsweg erreichten Abschlüsse
	% (Spalte)	% (Zeilen)	% (Spalte)
kein Abschluss	3		
Volks-/Hauptschulabschluss	33	3	15
Mittlere Reife	29	6	29
(Fach-)Hochschulreife	34	9	56
<i>darunter:</i>			
Fachhochschulreife	7	35	47
Abitur	27	2	9
keine Angabe	1		0
Gesamt	100	6	100

Basis: Personen im Alter von 18 bis 64 Jahren, die in der Bundesrepublik Deutschland die Schule besucht haben (n = 5.053)

Tabelle 53: Über den Zweiten Bildungsweg erworbene Schulabschlüsse

(Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

Das Abschlussziel im Zweiten Bildungsweg besteht relativ selten im Nachholen eines Hauptschulabschlusses (14%). Häufiger geht es um die Erlangung der Mittleren Reife (23%), der Fachhochschulreife (39%) oder des Abiturs (23%). Der hohe Anteil des Teilsegments „Erlangung der Fachhochschulreife“ ist bemerkenswert und wirft Fragen auf, die im Anschluss noch diskutiert werden. Die Verteilung insgesamt macht deutlich, dass ein Defizitausgleich bei Problemgruppen weniger im Vordergrund steht als eine Aufstiegsperspektive für Spätentwickler. In fast zwei Dritteln der Fälle erlangt man mithilfe des Zweiten Bildungswegs die Zugangsvoraussetzungen für ein Hochschulstudium.

Dies gilt natürlich nur, wenn man das angestrebte Abschlussziel erreicht. Das Risiko des Scheiterns auf dem Zweiten Bildungsweg ist relativ hoch. Drei von zehn Teilnehmenden erreichen den angestrebten Abschluss nicht. Die Erfolgsquote liegt insgesamt bei 71 Prozent (vgl. Tab. 52). Teilweise liegt sie noch niedriger, insbesondere beim Nachholen eines Schulabschlusses an den Volkshochschulen (54%). Am höchsten ist die Erfolgsquote, wenn das Nachholen des allgemeinbildenden Abschlusses mit einer beruflichen Ausbildung verbunden ist (86%), generell auch bei denjenigen Personen, die die Fachhochschulreife anstreben.

Betrachtet man alle erreichten Schulabschlüsse in Deutschland – begrenzt auf Personen, die im bundesrepublikanischen Bildungssystem zur Schule gegangen sind –, so sind insgesamt 6 Prozent aller

Schulabschlüsse über den Zweiten Bildungsweg erlangt worden (vgl. Tab. 53). Je höher das Abschlussniveau, desto höher ist diese Quote. Dies ist zumindest das Bild, wenn man die übliche Gliederung der Abschlüsse nach drei Niveaus zugrunde legt. Die Quote der über den Zweiten Bildungsweg erlangten Abschlüsse beträgt

- 3% bezogen auf alle Hauptschulabschlüsse,
- 6% bezogen auf alle Abschlüsse der Mittleren Reife und
- 9% bezogen auf alle Abschlüsse der Hochschulreife.

Bei einer Aufgliederung des oberen Abschlussniveaus in Fachhochschulreife und Abitur zeigt sich allerdings, dass das klare Muster der ansteigenden Quote insbesondere von dem hohen Wert bei der Fachhochschulreife rührt. Das Abitur (allgemeine Hochschulreife) wird nur in 2 Prozent der Fälle über den Zweiten Bildungsweg erlangt. Bei der Fachhochschulreife beträgt dieser Anteil dagegen 35 Prozent.

Im Zusammenhang mit dem Zweiten Bildungsweg nimmt die Erlangung der Fachhochschulreife eine Sonderstellung ein. In der hier untersuchten Bevölkerung hat insgesamt jeder Dritte die Hochschulreife erlangt, darunter 7 Prozent die Fachhochschulreife und 27 Prozent das Abitur (allgemeine Hochschulreife). Unter allen über den Zweiten Bildungsweg erreichten Abschlüssen, wie sie im AES erfasst werden, machen beide Abschlüsse zusammen

über die Hälfte aus – jedoch mit sehr ungleichen Anteilen: 9 Prozent entfallen auf das Abitur und 47 Prozent auf die Fachhochschulreife.

Die Fachhochschulreife kann auf sehr unterschiedlichen Wegen erlangt werden. Sie besteht aus einem schulischen und einem berufsbezogenen Teil. Der schulische Teil, der in der Regel zwei Jahre umfasst, kann entweder über die gymnasiale Oberstufe oder über Abendgymnasien, Kollegs u.Ä. oder über die Fachoberschule (FOS), die dem beruflichen Bildungswesen zugerechnet wird, absolviert werden. Der berufliche Teil kann entweder nachgelagert sein, etwa als längeres Berufspraktikum, oder er kann als berufliche Ausbildung vorgelagert sein und ggf. Teile der schulischen Ausbildung ersetzen. Einzelheiten sind über Ländergesetze und KMK-Vereinbarungen geregelt und sind nach Ländern teilweise unterschiedlich.¹¹² Dementsprechend kann der Abschluss der Fachhochschulreife in verschiedenartigen Bildungsverläufen erlangt werden. Die Befragten im AES nennen ihn

in zwei von drei Fällen als Abschluss ihrer regulären Schulzeit – damit ist er Teil des ersten Bildungsweges. Ein Drittel nennt ihn dagegen als Abschluss einer späteren zweiten Bildungsphase, in der man versucht hat, einen höheren Schulabschluss zu erreichen. In diesem Sinne ist er zu einem bedeutenden Teilstück des „Zweiten Bildungswegs“ geworden.

Der Zweite Bildungsweg ist kein einheitlich geregelter Teil des deutschen Bildungssystems. Es gibt nicht einmal eine klare Vorstellung, wie dieser wichtige Weiterbildungssektor aussieht, sei es in Bezug auf die definitorische Abgrenzung oder eine zahlenmäßig gestützte Gesamtbeschreibung. Die vorliegende Darstellung auf Basis der AES-Daten zeichnet eine Skizze, die immerhin Konturen sichtbar macht. Als eine Schlussfolgerung ist festzuhalten, dass die zunehmende Überlappung und Verknüpfung von allgemeinbildenden und berufsbildenden Komponenten im Bildungssystem auch für den Zweiten Bildungsweg strukturelle Weiterentwicklungen beinhaltet.

Zentrale Ergebnisse zu Weiterbildung als „zweite Bildungsphase“

Bildungsgänge an Einrichtungen des regulären Bildungssystems (Schulen, Berufsausbildung, Hochschulen), die von Personen ab 18 Jahren besucht werden, sind in der individuellen Bildungsbiographie überwiegend noch der Erstausbildung zuzurechnen. In einem erheblichen Teil der Fälle (29%) handelt es sich jedoch um eine „wiederaufgenommene Bildung“, die von den Betroffenen als Teil einer „zweiten Bildungsphase“ eingestuft wird. Diese wiederaufgenommene Bildung ist bisher kein systematischer Bestandteil der Weiterbildungsberichterstattung, stellt im Grunde aber eine besonders wichtige Form von Weiterbildung dar.

In diesem Segment entfällt wiederum ein Viertel auf das Nachholen von Schulabschlüssen, also den „Zweiten Bildungsweg“ im engeren Sinne. Dieser wird hier anhand von Informationen zum Bildungsverlauf genauer untersucht.

Von allen Erwachsenen im Alter von 18 bis 64 Jahren haben nach eigener Angabe 8 Prozent irgendwann versucht, einen fehlenden Schulabschluss nachzuholen bzw. einen höheren Schulabschluss zu erreichen. Hochgerechnet heißt das, dass rund 3,9 Mio. Menschen sich auf den „Zweiten Bildungsweg“ begeben haben.

Das Abschlussziel im Zweiten Bildungsweg besteht relativ selten im Nachholen eines Hauptschulabschlusses (14%). Häufiger geht es um die Erlangung der Mittleren Reife (23%), der Fachhochschulreife (39%) oder des Abiturs (23%). Der hohe Anteil der Fachhochschulreife ist ein Hinweis darauf, dass die zunehmende Überlappung und Verknüpfung von allgemeinbildenden und berufsbildenden Komponenten im Bildungssystem auch für den Zweiten Bildungsweg strukturelle Weiterentwicklungen beinhaltet.

Im europäischen Vergleich spielt der Besuch regulärer Bildungsgänge durch Erwachsene – auch als „second chance“-Angebote bezeichnet – teilweise eine deutlich größere Rolle als in Deutschland. So nehmen etwa in den skandinavischen Ländern im Vergleich zu Deutschland zwei- bis dreimal mehr Menschen ab 25 Jahren – bis in höhere Altersgruppen hinein – an regulären (formalen) Bildungsgängen teil.

112 Für nähere Informationen vgl. die Website der Kultusministerkonferenz: www.kmk.org/bildung-schule

Helmut Kuwan und Sabine Seidel

14. Informelles Lernen

Lernaktivitäten Erwachsener finden in erheblichem Umfang auch außerhalb des Bildungssystems statt. Die Anforderungen der Wissensgesellschaft verstärken den Trend zum Bildungserwerb außerhalb formalisierter Lernprozesse und herkömmlicher Bildungsinstitutionen.

Entsprechend hat in den letzten Jahren national und international das bildungspolitische Interesse an empirischen Ergebnissen über dieses statistisch schwer fassbare, heterogene Feld stark zugenommen, wobei manche der Aspekte, die dabei verstärkt Beachtung finden, letztlich nicht als „neu“, sondern eher als „wiederentdeckt“ zu bezeichnen wären (vgl. Kuwan 2002, S. 153).

Die Vielfalt der Phänomene spiegelt sich in den verschiedenen Facetten der in diesem Kontext verwendeten Begrifflichkeiten wider, die unterschiedliche Aspekte dieses Feldes fokussieren (vgl. Overwien 2005; Straka 2005; Kuper/Kaufmann 2010, S. 101ff.). Zu nennen sind hier beispielsweise das selbstgesteuerte Lernen (vgl. Dohmen 1999; Livingstone 2001; Kuwan 2005), das Selbstlernen (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 55), „random learning“ bzw. „Lernen en passant“ (vgl. Reischmann 2002, S. 159ff.) sowie, last but not least, das informelle Lernen (vgl. Dohmen 2001; Dehnbestel/Molzberger/Overwien 2003; Dehnbestel/Seidel/Stamm-Riemer 2010).

Als ein zentraler Schlüsselbegriff hat sich in den vergangenen Jahren, nicht zuletzt auch begünstigt durch die europäischen AES-Erhebungen, das informelle Lernen herauskristallisiert. Für die folgenden Überlegungen zur begrifflichen Abgrenzung und empirischen Erfassung bildet das im europäischen „Adult Education Survey“ (AES) verwendete Konzept des informellen Lernens den zentralen Bezugspunkt (vgl. Kap. 14.1).

14.1 Begriffliche Abgrenzung und empirische Erfassung des informellen Lernens

14.1.1 Grundsätzliche Anmerkungen

Begriffliche Abgrenzung des informellen Lernens

„Trotz des gestiegenen Interesses am Thema ‚informelles Lernen‘ sind bisher weder die begriffliche Abgrenzung noch dessen empirische Erfassung zufriedenstellend gelöst“ (Kuwan/Schmidt/Tippelt 2009, S. 59) Diese im Rahmen der EdAge-Studie formulierte Quintessenz gilt insbesondere auch mit Blick auf international vergleichende Betrachtungen (vgl. Brödel 2008, S. 119). Kontrovers diskutiert werden dabei insbesondere zwei Fragen:

1. Wo auf dem Kontinuum zwischen formalisiertem und informellem Lernen (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004) lassen sich arbeitsintegrierte Lernformen zuordnen?
2. Sollte im Rahmen des informellen Lernens auch nicht-intentionales Lernen berücksichtigt werden?

DEFINITION

Informelles Lernen

Im europäischen AES-Konzept wird informelles Lernen im Wesentlichen als „Residualkategorie“ für Lernaktivitäten verstanden, die weder als formales noch als non-formales Lernen klassifiziert werden können. Im Unterschied zur Weiterbildung erfolgt informelles Lernen im AES-Konzept ohne institutionalisierte Lehrer-Lerner-Beziehungen, aber als bewusstes und zielgerichtetes (intentionales) Lernen.

Durch diese Abgrenzung werden vielfältige Aktivitäten ausgeklammert, bei denen Lernen nicht ge-

plant, zielgerichtet und beabsichtigt, sondern „so nebenbei“ erfolgt. Reischmann (2002) skizziert nicht-intentionales Lernen wie folgt:

Es gibt äußere Ereignisse („kritische Lebensereignisse“), nicht geplant und nicht erwartet, die uns dazu bewegen, Altes in Frage zu stellen und neue Perspektiven zu entwickeln, die uns etwas „lehren“, ob wir wollen oder nicht: ein Verkehrsunfall, eine Krisensituation, eine Landkarte (...). Die Auslösesituation bleibt identifizierbar in der Erinnerung (Reischmann 2002, S. 163).

Während frühere nationale und europäische Definitionen davon ausgingen, dass informelles Lernen in den meisten Fällen nicht intentional erfolgt (vgl. z.B. Rosenblatt/Bilger 2008; Europäische Kommission 2001), schließt das AES-Konzept „so nebenbei“ erfolgende nicht-intentionale Lernprozesse explizit aus, und auch das in anderen Definitionen genannte Kriterium der Signifikanz von Lerneffekten (Livingstone 1999) spielt im AES-Konzept keine Rolle. Dies führt zu dem paradoxen Ergebnis,

dass intentionale Lernbemühungen, die erfolglos blieben, in die Erhebung einbezogen werden, während nicht-intentionale Aktivitäten, bei denen ein substanzieller Lerneffekt aufgetreten ist, ausgeklammert bleiben. Die erfolgreichen Lernprozesse im genannten Beispiel erscheinen in dieser Perspektive somit bildungspolitisch weniger interessant als die erfolglosen (Kuwan/Seidel 2008, S. 99).

Als ein Hauptgrund für den Ausschluss des nicht-intentionalen Lernens wird die Notwendigkeit genannt, Beteiligungsquoten von nahezu 100 Prozent zu vermeiden, die für weiterführende Analysen wenig hilfreich wären. Dieser Effekt wird jedoch auch dann vermieden, wenn man die Konzepterweiterung auf das bildungspolitisch besonders interessante Segment des nicht-intentionalen Lernens begrenzt, in dem Aktivitäten zu subjektiv wichtigen Lerneffekten geführt haben (vgl. näher Reischmann 2002, S. 161ff., Kuwan 2002, S. 154f.). Eine entsprechende Erweiterung des AES-Konzepts zum informellen Lernen wird auch im OECD-AL-Module-Abschlussbericht vorgeschlagen (vgl. Kuwan/Larsson 2008, S. 31).

Empfehlungen zur empirischen Erfassung des informellen Lernens

Für Erhebungen zum informellen Lernen gilt in besonderem Maße, dass bereits geringfügige begriffliche und methodische Veränderungen die empirischen Ergebnisse stark beeinflussen können. Mit Blick auf die Situation in Deutschland lässt sich dies z.B. aus einer Gegenüberstellung der Ergebnisse des Berichtssystems Weiterbildung (BSW) und des AES 2007 zum informellen Lernen erkennen (vgl. Kuwan/Seidel 2008, S. 99ff.)

Aus bildungspolitischer Sicht ist deshalb die Frage von besonderem Interesse, welche empirischen Ergebnisse die Wirklichkeit zutreffender abbilden. Konkrete Empfehlungen zur Erhebung des informellen Lernens, die auch Einschätzungen zur Validität verschiedener Datenquellen und Erhebungsmethoden ermöglichen, sind jedoch äußerst selten. Eine Studie mit entsprechenden Aussagen ist der o.g. OECD-AL-Module-Bericht, der zur Erhebung des informellen Lernens im Wesentlichen drei Punkte empfiehlt:

1. einen Referenzzeitraum von maximal einem Jahr, weil Erinnerungsprobleme, die bereits bei der Weiterbildungsteilnahme eine gewisse Rolle spielen können, mit Blick auf das informelle Lernen als noch gravierender gelten.
2. Erhebung des informellen Lernens anhand einer gestützten Fragetechnik, also auf der Basis konkret vorgegebener Antwortkategorien. Diese Erhebungsform ist immer dann vorzuziehen, wenn begriffliche Abgrenzungen unklar sind. Die bereits für die Erhebung von Weiterbildungsaktivitäten¹¹³ erkennbare Unschärfe ungestützter Fragen gilt für das informelle Lernen in verschärfter Form.
3. eine Unterscheidung zwischen informellem Lernen aus beruflichen Gründen und aus persönlichem Interesse. Diese Unterscheidung ist bedeutsam, weil zentrale Aspekte der Lernumgebung und der Unterstützungsstrukturen zwischen diesen Bereichen erheblich variieren können (vgl. Kuwan/Seidel 2008, S. 105).

¹¹³ Vgl. Behringer/Infratest Sozialforschung 1980, S. 185f.

Wie erwähnt, gilt darüber hinaus auch die Zuordnung des arbeitsintegrierten Lernens im AES-Konzept als besonders problematisch:

A basic point is that employer-sponsored or company-based training is conceptualized as a sub-category of non-formal education (NFE). This is not self-evident, and it is a restriction. The workplace is a major environment for informal learning as well (Rosenblatt 2010, S. 493)

Insbesondere das Lernen am Arbeitsplatz von Kolleg/inn/en oder Vorgesetzt/inn/en erfolgt vielfach nicht als geplante, didaktisch aufbereitete Lernaktivität, sondern eher als spontane Reaktion auf ein aktuelles Problem, also als informelles Lernen. Im Ergebnis führt die im AES vorgenommene Zuordnung des arbeitsintegrierten Lernens deshalb zu einer Unterschätzung informeller beruflicher Lernprozesse am Arbeitsplatz.

Vor diesem Hintergrund empfiehlt der OECD-AL-Module-Bericht, Lernen von Kolleg/inn/en oder Vorgesetzt/inn/en im Normalfall als informelles Lernen zu betrachten. Lediglich systematische und geplante Einweisungen von Kolleg/inn/en oder Vorgesetzt/inn/en, z.B. im Rahmen von betrieblichen Programmen zur Einarbeitung neuer Mitarbeiter/innen, sollten der Weiterbildung zugerechnet werden (vgl. Kuwan/Larsson 2008, S. 40f.)

14.1.2 Erhebung des informellen Lernens im AES 2007 und 2010

Betrachtet man die Fragenprogramme im AES 2007 und 2010, so werden jeweils zwei der drei o.g. Empfehlungen bei der empirischen Erfassung des informellen Lernens erfüllt. In beiden Erhebungen gilt dies für den empfohlenen Referenzzeitraum. Das darüber hinaus erfüllte Kriterium unterscheidet sich in den beiden Erhebungen, wie der folgende Vergleich der Erhebungsinstrumente verdeutlicht.

Im AES 2010 ist es möglich, für einzelne Lernaktivitäten zu unterscheiden, ob das informelle Lernen aus beruflichen Gründen oder aus privatem Interesse erfolgte. Im AES 2007 war dies noch nicht der Fall, so dass sich 2010 an dieser Stelle weiterführende Analysemöglichkeiten ergeben.

Beim Blick auf den erfassten Ausschnitt des informellen Lernens ist allerdings die gegenteilige Entwicklungsrichtung zu erkennen, wie ein Vergleich des empirischen Vorgehens zeigt. Der genaue Fragentext im AES 2010 lautete wie folgt:

„Einmal abgesehen von der Teilnahme an Weiterbildungsangeboten kann man Kenntnisse auch dadurch erwerben oder verbessern, dass man sich bewusst selbst etwas beibringt, sei es in der Arbeitszeit oder in der Freizeit, allein oder zusammen mit anderen. Bitte denken Sie wieder an die letzten zwölf Monate, also die Zeit zwischen (...) und heute. Gibt es da ein bestimmtes Thema oder ein bestimmtes Gebiet, zu dem Sie sich in dieser Zeit selbst etwas beigebracht haben oder es derzeit tun?“

In 2007 lautete die Formulierung wie folgt (Unterschiede zu 2010 sind durch kursive Texte gekennzeichnet):

„Einmal abgesehen von der Teilnahme an Weiterbildungsangeboten kann man Kenntnisse *auf einem bestimmten Gebiet* auch *durch Selbstlernen* erwerben oder verbessern, *also indem* man sich bewusst selbst etwas beibringt, sei es in der Arbeitszeit oder in der Freizeit. Bitte denken Sie wieder an die letzten zwölf Monate, also die Zeit zwischen (...) und heute. *Haben Sie sich da auf einem bestimmten Gebiet in einer der genannten Formen* selbst etwas beigebracht?“

Die Einstiegsfrage zum informellen Lernen ist damit, abgesehen von einigen redaktionellen Vereinfachungen, in 2010 ähnlich formuliert wie 2007. Der entscheidende Unterschied betrifft die Erhebungsmethodik.

Im Jahr 2007 erfolgte die Abfrage anhand einer gestützten Fragetechnik, bei der den Befragten nach dem Vorlesen der Einstiegsfrage die folgende Liste mit sechs Items vorgelegt wurde.

- A Ja, durch Lesen von Büchern, Fachzeitschriften
- B Ja, durch Nutzung von Computer oder Internet
- C Ja, durch Nutzung von Fernsehen, Radio oder Audio/Videokassette
- D Ja, durch Führung in Museen oder zu historischen Orten, Naturdenkmälern oder Industrieanlagen

- E Ja, durch Besuche von Büchereien oder offenen Lernzentren
- F Ja, durch Lernen von Familienmitgliedern, Freunden oder Kolleg/inn/en

Im AES 2010 entfällt diese gestützte Abfrage, die es den Befragten erleichtert, sich an bestimmte Aktivitäten zu erinnern. Stattdessen werden die Themengebiete nun ungestützt ermittelt.¹¹⁴ Das veränderte Vorgehen führt dazu, dass im AES 2010 methodenbedingt ein wesentlich kleinerer Ausschnitt der informellen Lernaktivitäten abgebildet wird als 2007. Entsprechend kann kein Trendvergleich der Beteiligung an informellem Lernen vorgenommen werden.¹¹⁵ Auch die Möglichkeiten für analytische Binnendifferenzierungen des informellen Lernens (vgl. Kuper/Kaufmann 2010, S. 100f.) sind etwas geringer als im AES 2007 und deutlich geringer als im BSW.

Strukturen des erfassten Bereichs bildet der AES 2010 jedoch deutlicher ab als vorher, da erstmals für einzelne Aktivitäten erhoben wird, ob das Lernen überwiegend aus privatem oder eher aus beruflichem Interesse erfolgte und auch, ob es während der Arbeitszeit oder in der Freizeit stattfand.¹¹⁶

Sieht man von diesem Fortschritt ab, so ist die folgende Bewertung des AES-Fragenprogramms von 2007 im Grundsatz auch für 2010 weiterhin gültig:

Für international vergleichende Analysen stellt die Einbeziehung des informellen Lernens in den AES zwar einen Fortschritt dar, doch erscheint das Erhebungsinstrument noch verbesserungsbedürftig (...). Zu empfehlen wären (...) zum anderen ein (...) Ausbau der gestützten Fragetechnik (...). Die Benennung gestützter Lernaktivitäten würde zudem

114 Um eine Zuordnung bei mehreren informellen Lernaktivitäten zu ermöglichen, enthält das Fragenprogramm den Hinweis an die Interviewer, die Zielperson zu bitten, in solchen Fällen den für sie wichtigsten Themenbereich anzugeben.

115 Diese Änderungen gehen auf europäische Vorgaben für das Fragenprogramm zurück, die im deutschen AES berücksichtigt wurden, um die Vergleichbarkeit der Ergebnisse nicht zu gefährden.

116 Die Fragen nach Ort bzw. Zeit des Lernens sind Zusatzfragen im deutschen AES.

der Bildungsforschung auch die Möglichkeit bieten, die Frage der Zuordnung (non-formal vs. informell) in anschließenden Analysen je nach Perspektive des Betrachters unterschiedlich vorzunehmen (Kuwan/Seidel 2008, S. 108).

Zusammenfassend bleibt festzuhalten: Der im AES 2010 erfasste Ausschnitt des informellen Lernens ist erheblich kleiner als 2007, aber innerhalb des erfassten Segments sind differenziertere Analysen möglich. Entsprechend liegt ein Hauptfokus der folgenden Ergebnisdarstellung auf differenzierenden Analysen zu den Strukturen des im AES erfassten Ausschnitts des informellen Lernens.

14.2 Beteiligung an informellem Lernen insgesamt und nach Themen

Wie oben erläutert, erfolgte im AES 2010 die Erhebung des informellen Lernens mit einer anderen Erhebungsmethode als 2007. Deshalb sind die Ergebnisse an dieser Stelle nicht vergleichbar, und ein Trendvergleich zum informellen Lernen ist nicht möglich.

14.2.1 Beteiligung an informellem Lernen im AES 2010

Bundesweit hat sich im Zeitraum eines Jahres etwa jeder vierte 18- bis 64-Jährige (25%) an einer oder mehreren Aktivitäten des informellen Lernens beteiligt. Damit liegt die im AES gemessene Reichweite des informellen Lernens deutlich niedriger als die Teilnahme an Weiterbildung insgesamt.

Dieser Befund ist eine Folge des veränderten AES-Erhebungskonzepts. Quantitative Studien zum informellen Lernen, die gestützte Fragetechniken nutzen (z.B. BSW, EdAge, AES 2007 usw.), kommen dagegen übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass die Reichweite des informellen Lernens höher liegt als die der formal organisierten Weiterbildung.

Gruppenspezifische Unterschiede

Bei der Beteiligung an informellem Lernen, wie sie im AES 2010 erhoben wurde, zeigen sich im Großen und Ganzen ähnliche gruppenspezifische Unterschiede wie für die formal-organisierte Weiterbildung. Unterrepräsentiert sind vor allem Befragte mit

	Beteiligung in den letzten zwölf Monaten
Schulbildung	
niedrige Schulbildung	17%
mittlere Schulbildung	23%
Abitur	37%
Nationalität	
Deutsche ohne Migrationshintergrund	27%
Deutsche mit Migrationshintergrund	19%
Ausländer/innen	17%
Weiterbildungsteilnahme in den letzten zwölf Monaten	
ja	34%
nein	19%
Geschlecht	
Männer	26%
Frauen	24%
Alter	
18–24 Jahre	22%
25–34 Jahre	26%
35–44 Jahre	25%
45–54 Jahre	27%
55–64 Jahre	23%
Erwerbsstatus	
Erwerbstätige	26%
in Ausbildung	25%
nicht erwerbstätig	22%
arbeitslos	21%
Berufliche Statusgruppe	
Arbeiter	15%
Angestellte	28%
Beamte	36%
Selbstständige	28%
<i>Beteiligung an informellem Lernen insgesamt</i>	25%
Basis 2010: Alle 18- bis 64-Jährigen	

Tabelle 54: Informelles Lernen bei ausgewählten Gruppen im Bundesgebiet 2010

(Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

niedriger Schulbildung, deren Teilnahmequote bei 17 Prozent liegt, während die der Befragten mit hoher Schulbildung etwa doppelt so hoch (37%) liegt.

In der altersspezifischen Differenzierung zeigt sich, dass die Teilnahmequoten der jüngsten und der ältesten Altersgruppen an informellem Lernen leicht unterdurchschnittlich ausfallen, doch handelt es sich dabei um Unterschiede in Nuancen (vgl. Tab. 54). Auch die Beteiligung der Arbeitslosen und der Nichterwerbstätigen ist etwas unterdurchschnittlich.

Unterrepräsentiert sind ferner Deutsche mit Migrationshintergrund (19%) und Ausländer/innen (17%), deren Teilnahmequoten um 8 bzw. 10 Pro-

zentpunkte hinter denen der Deutschen ohne Migrationshintergrund zurückbleiben. Die Beteiligung an informellem Lernen unterscheidet sich außerdem deutlich zwischen Teilnehmern und Nichtteilnehmern an Weiterbildung (Differenz: 15 Prozentpunkte). Im Ost-West-Vergleich zeigen sich nach den Ergebnissen des AES 2010 dagegen keine nennenswerten Unterschiede mehr.

Auch bei beschäftigungsbezogenen Merkmalen lassen sich Unterschiede erkennen. Besonders deutlich unterscheidet sich die Beteiligung an informellem Lernen zwischen Beamten und Arbeitern (36% vs. 15%).

Überschneidung von Lernaktivitäten

Die Reichweite des informellen Lernens und die Teilnahmequoten an Weiterbildung lassen sich zu einer Gesamtquote des non-formalen und informellen Lernens zusammenfassen. Würden die genannten Lernaktivitäten völlig überschneidungsfreie Teilnehmerkreise erreichen, so ergäbe sich im Jahr 2010 rein rechnerisch eine Gesamtquote von 67 Prozent (42% + 25%). Die tatsächliche Reichweite liegt jedoch bei 53 Prozent.

Die Reichweite der Gesamtquote nimmt also bei der Zusammenfassung der verschiedenen Segmente nur in begrenztem Umfang zu. Dies ist, wie erwähnt, darauf zurückzuführen, dass sich Weiterbildungsteilnehmende überdurchschnittlich oft auch am informellen Lernen beteiligen, während Nichtteilnehmer an Weiterbildung dies erheblich seltener tun.

Insgesamt sind die Ergebnisse des Quervergleichs zwischen dem non-formalen und dem informellen Lernen ambivalent. Die Analyse zeigt zum einen, dass es in erheblichem Umfang gelingt, durch informelles Lernen auch Nichtteilnehmer an Weiterbildung zu erreichen.

Zum anderen zeigt sich allerdings auch, dass informelle Lernaktivitäten überdurchschnittlich oft von bereits in der Weiterbildung aktiven Personen vorgenommen werden. Diese Befunde unterstreichen die Notwendigkeit einer integrierten Betrachtung von Lernaktivitäten, um zu erkennen, inwieweit bei einer Zusammenfassung verschiedener Segmente des Lernens die Reichweite der Lernenden ansteigt oder lediglich eine Konzentration auf bereits aktive Personen erfolgt.

14.2.2 Thematische Strukturen des informellen Lernens

Im AES 2010 wurden die Befragten gebeten, für bis zu zwei informelle Lernaktivitäten das Thema in Stichworten anzugeben. Anschließend erfolgte eine nachträgliche Klassifizierung dieser offenen Nennungen in drei Variablen:

- Lernfelder in 5 Kategorien,
- ISCED-Fields in 9 Kategorien,
- Themengebiete in 25 Kategorien.

Obwohl in international vergleichenden Erhebungen zum Lernen Erwachsener ISCED-Fields die am

häufigsten verwendete Klassifikation sind, stützen sich die folgenden Analysen nicht auf diese Variable. Ursache dafür sind die grundsätzlichen Schwierigkeiten dieser Klassifikation, die für den Weiterbildungsbereich im Endbericht zum AES 2007 genauer dargestellt sind (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 85ff. sowie Kap. 2.3 dieses Berichts).

Eine Hauptschwierigkeit resultiert daraus, dass die ISCED-Fields-Klassifikation für reguläre Bildungsgänge (*formal education*) entwickelt wurde. Entsprechend sind die verwendeten Begrifflichkeiten auf diesen Bildungsbereich ausgerichtet, so dass beim AES 2007 bereits thematische Zuordnungen im Weiterbildungsbereich in einigen europäischen Ländern teilweise erhebliche Schwierigkeiten bereitet haben. Im Bereich des informellen Lernens waren diese Probleme noch größer. Entsprechend zurückhaltend wird die Anwendung von ISCED-Fields zur Klassifikation von Themen auch in den Empfehlungen des OECD-AL-Module-Berichts kommentiert: „There is still a need for developing a classification system for fields in non-formal education and informal learning. ISCED fields are an important input but no final solution“ (Kuwan/Larsson 2008, S. 57).

Aus diesen Gründen stützen sich die Analysen in diesem Kapitel auf die von TNS Infratest Sozialforschung für den Weiterbildungsbereich entwickelten anderen beiden Variablen, die in Anlehnung an die im AES 2007 gewählte Terminologie als „Lernfelder“ und „Themengebiete“ bezeichnet werden. Die Themengebiete umfassen dabei 25 Kategorien, die unter inhaltlichen Aspekten, aber auch unter Berücksichtigung der empirischen Häufigkeitsverteilungen gebildet wurden. „Lernfelder“ stellen eine Zusammenfassung der 25 Themengebiete zu fünf aggregierten Kategorien dar.

Auch diese Klassifikation ist im Bereich des informellen Lernens nicht unproblematisch. Ihre Vorteile bestehen darin, dass die verwendeten Bezeichnungen besser als die einstellige Variable mit den empirisch vorfindbaren Lernaktivitäten korrespondieren und dass empirische Häufigkeitsverteilungen bei der Kategorienbildung berücksichtigt wurden.

Im Folgenden stellen wir die Ergebnisse zu thematischen Strukturen zunächst anhand der aggregierten Variablen „Lernfelder“ dar. Soweit sich auf der differenzierteren Ebene der Themengebiete weitere

interessante Aspekte ergeben, werden diese anschließend dargestellt. Die Hauptergebnisse in der Differenzierung nach *Lernfeldern* lauten wie folgt (vgl. Tab. 55):

- Etwa jede dritte Lernaktivität im Bereich des informellen Lernens entfällt auf das Lernfeld „Natur, Technik, Computer“ (36%).
- Bei jeweils etwas mehr als jeder fünften Lernaktivität ging es um die Bereiche „Sprachen, Kultur, Politik“ (23%) bzw. „Wirtschaft, Arbeit und Recht“ (21%).
- Die beiden anderen Lernfelder „Gesundheit und Sport“ sowie „Pädagogik und Sozialkompetenz“ kommen mit Anteilswerten von 9 Prozent bzw. 8 Prozent deutlich seltener vor (Rest: 3% nicht klassifizierbare Lernfelder).

	Anteilswerte
<i>Lernfelder</i>	
Natur, Technik, Computer	36%
Sprachen, Kultur, Politik	23%
Wirtschaft, Arbeit, Recht	21%
Gesundheit und Sport	9%
Pädagogik und Sozialkompetenz	8%
nicht oder nur einseitig klassifizierbar	3%
Summe	100%
Basis: Angaben zu besuchten informellen Lernaktivitäten (n = 2.007, ungew.)	

Tabelle 55: Informelles Lernen nach Lernfeldern (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

Bei den stärker differenzierenden *Themengebieten* steht „Umgang mit dem Computer, Softwarethemen“ mit großem Abstand an der ersten Stelle von insgesamt 25 Einzelvorgaben (19%). An zweiter Stelle folgen die Gebiete mit den Sammelkategorien „Sprachen, Religion, Literatur, Geschichte, Philosophie“ (12%) sowie „Kunst, Musik, Medien“ mit 8 Prozent.

Lediglich vier weitere Gebiete erreichen Anteilswerte von 5 Prozent oder mehr. Dabei handelt es sich um „persönliche Dienstleistungen“¹¹⁷ und „In-

genieurwesen, Technik“ mit jeweils 6 Prozent sowie um „Handel, Marketing, Rechnungswesen“ und „Arbeit und Organisation, Arbeitswelt“ mit jeweils 5 Prozent. Auf diese sieben Themengebiete entfallen zusammengenommen fast zwei Drittel (61%) aller Nennungen. Die übrigen Einzelthemen liegen bei Anteilswerten von 3 Prozent oder darunter.

Vergleicht man die Themenstrukturen des informellen Lernens mit denen der Weiterbildung (vgl. Kap. 2.3 in diesem Bericht), so ist zu erkennen, dass auf die Lernfelder „Sprachen, Kultur, Politik“ sowie „Natur, Technik, Computer“ beim informellen Lernen höhere Anteile entfallen als in der Weiterbildung (Differenz: 11 bzw. 10 Prozentpunkte). Das umgekehrte Bild zeigt sich für die Lernfelder „Wirtschaft, Arbeit und Recht“ und „Gesundheit und Sport“ (Differenz zugunsten der Weiterbildung: 10 bzw. 7 Prozentpunkte).

Gruppenspezifische Unterschiede

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf unterschiedliche Strukturmerkmale von informell Lernenden bei verschiedenen Themen. Differenzierungen nach Strukturmerkmalen der Lernaktivitäten, wie z.B. nach beruflichen bzw. privaten Gründen oder nach Lernwegen, finden sich in den Kapiteln 14.3 bzw. 14.4.

In der Differenzierung nach *Schulbildung* ist zu erkennen, dass informelle Lernaktivitäten der Befragten mit niedriger Schulbildung zu einem wesentlich größeren Anteil auf das Lernfeld „Natur, Technik, Computer“ entfallen als bei Befragten mit hoher Schulbildung (48% vs. 30%). Im Lernfeld „Sprachen, Kultur, Politik“ ist dies umgekehrt (Differenz: 13 Prozentpunkte). Die Anteilswerte für Befragte mit mittlerer Schulbildung liegen jeweils dazwischen.

Betrachtet man in einer feineren Differenzierung die sieben am häufigsten gewählten Themengebiete, so liegen bei drei von ihnen die Anteilswerte bei informell Lernenden mit niedriger Schulbildung höher als bei denen mit hoher Schulbildung: „Umgang mit dem Computer, Softwarethemen“, „Ingenieurwesen, Technik“ sowie „persönliche Dienstleistungen“ (Differenz: 8, 7 und 5 Prozentpunkte). Das umgekehrte Bild zeigt sich bei der Sammelkategorie „Sprachen, Literatur usw.“ sowie für „Kunst, Mu-

¹¹⁷ Hierzu gehören Themen wie z.B. Haushaltsführung, Reparaturen, usw.

sik, Medien“ (Differenz: 7 bzw. 6 Prozentpunkte). Insgesamt folgen die bildungsspezifischen Unterschiede der Themengebiete somit im Wesentlichen den bei den Lernfeldern festgestellten Mustern.

Die Themen des informellen Lernens variieren auch in Abhängigkeit vom *Erwerbsstatus*. Informelles Lernen von Arbeitslosen erfolgt öfter als bei Erwerbstätigen im Lernfeld „Natur, Technik, Computer“ (50% vs. 36%), während sie seltener als Erwerbstätige im Lernfeld „Wirtschaft, Arbeit, Recht“ aktiv sind (14% vs. 24%). In der Feindifferenzierung nach Themengebieten beteiligen sich informell lernende Arbeitslose häufiger als Erwerbstätige am „Umgang mit dem Computer, Softwarethemen“ (Differenz: 8 Prozentpunkte) sowie „Ingenieurwesen, Technik“ (Differenz: 5 Prozentpunkte). Höhere Anteilswerte der Erwerbstätigen zeigen sich dagegen im Themengebiet „Arbeit und Organisation, Arbeitswelt“ sowie bei den insgesamt eher schwach besetzten Rechts-themen (Differenz: jeweils 4 Prozentpunkte). Um Fehlinterpretationen zu vermeiden, soll nochmals daran erinnert werden, dass sich die o.g. Unterschiede nicht auf Arbeitslose und Erwerbstätige insgesamt beziehen, sondern auf *die Teilgruppe der informell lernenden Arbeitslosen und Erwerbstätigen*.

In der Differenzierung nach *Altersgruppen* zeigen sich bei zwei Lernfeldern Unterschiede, die sich besonders deutlich bei einem Vergleich der jüngsten und ältesten Altersgruppe abzeichnen. Informell lernaktive 55- bis 64-Jährige nennen das Lernfeld „Natur, Technik, Computer“ häufiger als die 18- bis 24-Jährigen dieser Teilgruppe (43% vs. 31%) und „Sprachen, Kultur, Politik“ seltener (Differenz: 9 Prozentpunkte). Die Feindifferenzierung nach Themengebieten zeigt einen deutlich höheren Anteil des Themengebietes „Umgang mit dem Computer, Softwarethemen“ bei der ältesten Altersgruppe im Vergleich zu der jüngsten (27% vs. 12%), während sie seltener als 18- bis 24-Jährige die Themengebiete „Kunst, Musik, Medien“ sowie „persönliche Dienstleistungen“ genutzt haben (Differenz: 8 bzw. 7 Prozentpunkte).

Anzumerken ist hier, dass der vergleichsweise niedrige Anteilswert des informellen Lernens am Computer bzw. im Internet bei der jüngsten Altersgruppe den Alltagsbeobachtungen widerspricht. Zu vermuten ist, dass die jüngste Altersgruppe als „*digital natives*“ ihr nahezu permanentes informelles

Lernen am PC und an mobilen Endgeräten subjektiv nicht mehr als Lernen wahrnimmt, sondern als alltägliches Handeln. Diese Vermutung stützt sich empirisch auf Ergebnisse aus Betriebsfallstudien im Rahmen der Forschung zur Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen, die ein entsprechendes „*under-reporting*“ von Web-2.0-Aktivitäten am Arbeitsplatz aus den genannten Gründen belegen (vgl. Schmidt-Hertha u.a. 2011).

Dieses Beispiel verdeutlicht erneut, dass die quantitativen Ergebnisse des AES an verschiedenen Stellen lediglich als Schlaglichter zu verstehen sind und vertiefende Interpretationen erst bei genauerer und eingehenderer Beleuchtung eines Gebiets möglich werden.

Deutlich ausgeprägt sind auch *geschlechtsspezifische Unterschiede* der Themenwahl beim informellen Lernen. Männer nennen häufiger als Frauen das Lernfeld „Natur, Technik, Computer“ (43% vs. 28%) und seltener als Frauen die drei Lernfelder „Gesundheit und Sport“, „Pädagogik und Sozialkompetenz“ sowie „Sprachen, Kultur, Politik“ (Differenz: 7, 7 und 6 Prozentpunkte). Vergleicht man nur vollzeiterwerbstätige Männer und Frauen, so bleiben mit Ausnahme des Lernfeldes „Pädagogik und Sozialkompetenz“ alle o.g. Abweichungen bestehen. Die erheblichen geschlechtsspezifischen Differenzen der gewählten Lernfelder schwächen sich also nur punktuell ab, wenn Unterschiede im Erwerbsstatus berücksichtigt werden.

Beim Blick auf die Themengebiete lassen sich weitere inhaltliche Facetten erkennen. Unter den sieben am stärksten besetzten Themengebieten zeigen sich lediglich beim „männerdominierten“ Gebiet „Ingenieurwesen, Technik“ und dem stärker von Frauen gewählten Sammelthema „Sprachen, Literatur, usw.“ klare Unterschiede, doch lassen sich bei den eher schwach besetzten Themengebieten mit Anteilswerten von 3 Prozent oder geringer weitere Abweichungen erkennen. Überwiegend „Frauenthemen“ sind demnach die Gebiete „Jugend- und Sozialarbeit“, „medizinische Themen, Pharmazie“ und „Gesundheit, Pflege, medizinische Dienstleistung“, während „Informatik“ vor allem von Männern genannt wird. Diese Unterschiede sind so deutlich ausgeprägt, dass sie trotz der vergleichsweise geringen Fallzahlen dieser Themenge-

biete erwähnt werden. Die Grundmuster der Abweichungen korrespondieren weitgehend mit der geschlechtsspezifischen Verteilung von Erwerbstätigen auf Tätigkeitsfelder.

Deutsche mit Migrationshintergrund nennen häufiger als diejenigen ohne Migrationshintergrund das Lernfeld „Sprachen, Kultur, Politik“ (32% vs. 22%). Möglicherweise geht es dabei oft auch um das Erlernen der deutschen Sprache. Dagegen werden die Lernfelder „Wirtschaft, Arbeit, Recht“ sowie „Natur, Technik, Computer“ etwas häufiger von den Deutschen ohne Migrationshintergrund genannt (Differenz: 8 bzw. 7 Prozentpunkte).

Bei der Differenzierung nach Themengebieten zeichnet sich eine weitere Facette ab. Neben der Sammelkategorie „Sprachen, Literatur usw.“ liegen die Anteilswerte der Deutschen mit Migrationshintergrund auch bei der Kategorie „Grundbildungsgänge, Alphabetisierung“ deutlich höher als bei Deutschen ohne Migrationshintergrund, auch wenn dieser Unterschied bei den gegebenen Fallzahlen nicht als statistisch abgesichert gelten kann. Bei den Ausländer/innen fällt auf, dass der Anteilswert des Themengebiets „persönliche Dienstleistungen“ mit 13 Prozent etwa doppelt so hoch liegt wie bei den beiden anderen Gruppen.

Insgesamt zeigen sich somit bei den Lernfeldern und Themengebieten des informellen Lernens einige gruppenspezifische Unterschiede, insbesondere in Abhängigkeit von den Merkmalen Schulbildung, Erwerbstätigkeit, Alter, Geschlecht und Migrationshintergrund. Im Ost-West-Vergleich unterscheiden sich die Themenstrukturen dagegen nicht nennenswert.

14.3 Informelles Lernen aus beruflichen Gründen oder privatem Interesse?

Wie erwähnt, war im Erhebungsprogramm des AES 2007 eine Unterscheidung zwischen beruflichem und privatem Interesse der Teilnahme bezogen auf einzelne informelle Lernaktivitäten nicht vorgesehen. Im AES 2010 ist dies nunmehr möglich. Dabei zeigt sich, dass die im AES 2010 erhobenen informellen Lernaktivitäten etwa gleich häufig eher aus privatem Interesse (51%) bzw. eher aus beruflichen Gründen (49%) erfolgten.

Als Zusatzinformation wurde bei überwiegend beruflich motivierten informellen Lernaktivitäten nachgefragt, inwieweit das Lernen in der Arbeitszeit oder in der Freizeit erfolgte. Insgesamt fand etwa jede zweite primär beruflich motivierte informelle Lernaktivität überwiegend in der Freizeit statt, etwa jede dritte in der Arbeitszeit, und etwa jede fünfte zu gleichen Teilen in der Arbeits- bzw. Freizeit (vgl. Tab. 56). Teilt man die Anteilswerte der Antwortkategorie „beides etwa gleich“ jeweils zur Hälfte auf die Kategorien „in der Arbeitszeit“ bzw. „in der Freizeit“ auf, so ergibt sich ein Verhältnis von 60 zu 40 zugunsten des informellen Lernens in der Freizeit. Bemerkenswert erscheint, dass auch bei Erwerbstätigen das informelle berufliche Lernen häufiger überwiegend in der Freizeit erfolgte. Zu beachten ist, dass sich diese Befunde auf die Häufigkeit von Aktivitäten beziehen und nicht auf das Zeitvolumen.

	Anteilswerte
Überwiegender Grund für informelles Lernen	
hauptsächlich aus beruflichen Gründen	49%
mehr aus privatem Interesse	51%
keine Angabe	0%
Summe	100%
Lernen vorwiegend in der Arbeitszeit oder in der Freizeit?	
(Basis: Beruflich motivierte Teilnahmefälle an informellem Lernen (n = 879, ungew.)	
in der Freizeit	50%
in der Arbeitszeit	30%
beides etwa gleich	19%
keine Angabe	0%
Summe	100%*
Basis: Teilnahmefälle an informellem Lernen (n = 2.007, ungew.)	
* Die Abweichung des ausgewiesenen Gesamtwertes vom Ergebnis bei Addition der auf ganze Zahlen gerundeten Prozentwerte ist auf Rundungsfehler zurückzuführen	

Tabelle 56: Informelles Lernen hauptsächlich aus beruflichen Gründen oder mehr aus privatem Interesse? (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

Gruppenspezifische Unterschiede bei den Teilnahmegründen können sich sowohl für Merkmale der Lernenden als auch nach Veranstaltungsmerkmalen ergeben. Im Folgenden betrachten wir zunächst Un-

terschiede nach Strukturmerkmalen der Lernenden und anschließend solche nach Themen. Die Frage, ob die Wichtigkeit von Lernwegen mit der beruflichen Orientierung des informellen Lernens variiert, wird in Kapitel 14.4 behandelt.

Gruppenspezifische Unterschiede nach Strukturmerkmalen der Lernenden

Nach Merkmalen der Lernenden differenziert, zeigen sich erwartungsgemäß vor allem unterschiedlich starke Berufsorientierungen in Abhängigkeit vom Erwerbsstatus. Informelle Lernaktivitäten von Erwerbstätigen erfolgen mehrheitlich hauptsächlich aus beruflichen Gründen (58%). Dagegen überwiegt bei den meisten informellen Lernaktivitäten von Arbeitslosen, Befragten in Ausbildung, und insbesondere bei den sonstigen Nichterwerbstätigen privates Interesse.

Darüber hinaus lassen sich weitere Unterschiede erkennen. So haben Befragte mit hohem Schulabschluss häufiger aus beruflichen Gründen informell gelernt als Personen mit niedriger Schulbildung (52% vs. 37%). Diese Unterschiede bleiben bestehen, wenn man ausschließlich informelles Lernen von Erwerbstätigen betrachtet. Es handelt sich also nicht um einen Effekt qualifikationsspezifisch unterschiedlicher Erwerbsquoten.

Überwiegend berufliche Gründe kommen außerdem in den mittleren Altersgruppen mit höheren Erwerbsquoten (35- bis 44-Jährige sowie 45- bis 54-Jährige) erwartungsgemäß erheblich häufiger vor als in der jüngsten und der ältesten Altersgruppe, wobei die unterdurchschnittliche berufliche Motivation der 55- bis 64-Jährigen allerdings im Wesentlichen auf die niedrigere Erwerbsquote dieser Altersgruppe zurückzuführen ist. Der erwähnte Unterschied ist nicht mehr zu erkennen, wenn man nur die Gruppe der Vollzeitbeschäftigten betrachtet.

Fast zwei Drittel der informellen Lernaktivitäten von Ausländer/innen erfolgten überwiegend aus privatem Interesse. Bei den Deutschen mit und ohne Migrationshintergrund gilt dies für etwa jede zweite Lernaktivität.

Männer betreiben informelles Lernen etwas häufiger als Frauen aus beruflichen Gründen. Bei einem Vergleich erwerbstätiger Männer und Frauen lassen sich hinsichtlich der beruflichen Lernmotivation

jedoch keine geschlechtsspezifischen Unterschiede mehr erkennen.

Als Zwischenfazit bleibt somit festzuhalten, dass belastbare Zusammenhänge mit der beruflichen Orientierung des informellen Lernens bei den gegebenen Fallzahlen in erster Linie für die Merkmale „Schulbildung“ und „Erwerbsstatus“ festzustellen sind. Alters- und geschlechtsspezifische Unterschiede sind dagegen bei näherem Hinsehen stark durch gruppenspezifisch unterschiedliche Erwerbsquoten beeinflusst.

Bei welchen Gruppen erfolgt überwiegend beruflich motiviertes informelles Lernen überdurchschnittlich oft *in der Arbeitszeit*? Hier sind als Erstes Befragte mit niedriger Schulbildung zu nennen. Soweit diese aus beruflichen Gründen informell gelernt haben, geschah dies häufiger in der Arbeitszeit als bei den schulisch höher qualifizierten Befragten.

Informelle berufliche Weiterbildung erfolgt darüber hinaus bei folgenden Personengruppen überdurchschnittlich häufig in der Arbeitszeit: bei Männern (38%), bei 55- bis 64-Jährigen (37%) sowie bei Befragten in den ostdeutschen Ländern (36%). Der geschlechtsspezifische Unterschied bleibt auch dann bestehen, wenn man vollzeiterwerbstätige Männer und Frauen vergleicht.

In der Zusammenschau der Ergebnisse fällt insbesondere auf, dass Befragte mit niedriger Schulbildung zwar seltener als andere aus beruflichen Gründen informell lernen; soweit sie dies tun, geschieht dies überdurchschnittlich oft während der Arbeitszeit. Dies ist ein Indiz dafür, dass der Lernort „Arbeitsplatz“ Ansatzpunkte bietet, um Lernaktivitäten bei bildungsfernen Erwerbstätigen zu fördern.

Gruppenspezifische Unterschiede nach Themen

Lassen sich Themengebiete oder Einzelthemen des informellen Lernens erkennen, bei denen ein berufliches bzw. ein privates Interesse im Vordergrund steht? Betrachtet man zunächst die Lernfelder, so zeichnet sich eine Dreiteilung ab:

- Im Lernfeld „Wirtschaft, Arbeit, Recht“ stehen berufliche Gründe im Vordergrund. Rund zwei von drei Lernaktivitäten dieses Gebietes waren überwiegend beruflich motiviert. Etwa die gleiche Relation zeigt sich bei den sonstigen (nicht klassifizierbaren) Themengebieten.

- Dagegen dominiert im Lernfeld „Sprachen, Kultur, Politik“ privates Interesse als Teilnahmegrund bei etwa drei von vier informellen Lernaktivitäten dieses Gebiets.
- Im Unterschied dazu erfolgt informelles Lernen in den Lernfeldern „Gesundheit und Sport“ sowie „Natur, Technik, Computer“ jeweils etwa gleich häufig aus beruflichen Gründen oder aus privatem Interesse. Im Lernfeld „Pädagogik und Sozialkompetenz“ zeichnet sich eine knappe Mehrheit zugunsten beruflicher Motive ab (55%).

Bei dem mit Abstand am häufigsten genannten einzelnen Themengebiet „Umgang mit Computer, Softwarethemen“ erfolgte informelles Lernen etwa zu gleichen Teilen überwiegend aus beruflichen bzw. aus privaten Gründen. Dagegen zeigt sich bei drei der sieben am häufigsten genannten Themengebiete ein deutliches Übergewicht der beruflichen Motivation: „Arbeit, Organisation, Arbeitswelt“ (88%), „Handel, Marketing, Rechnungswesen“ (76%) sowie „Ingenieurwesen, Technik“ (66%). Das Gleiche scheint für Rechtsthemen, medizinische Themen/Pharmazie sowie Informatik zu gelten, auch wenn hier die Fallzahlen relativ klein sind.

Bei welchen Lernfeldern erfolgte beruflich motiviertes informelles Lernen überdurchschnittlich oft in der Arbeitszeit bzw. in der Freizeit?

Überdurchschnittlich oft erfolgte beruflich motiviertes Lernen in den Lernfeldern „Wirtschaft, Arbeit, Recht“ sowie „Natur, Technik, Computer“ mit Anteilswerten von 39 Prozent bzw. 36 Prozent während der Arbeitszeit. Bei den drei anderen Lernfeldern liegen diese Anteilswerte zwischen 10 Prozent und 19 Prozent, also deutlich niedriger. Soweit bei diesen drei Gebieten informelles Lernen aus beruflichen Gründen erfolgte, fanden die meisten Lernaktivitäten jeweils außerhalb der Arbeitszeit statt. Dies gilt ebenso für das informelle Lernen mit dem Computer.

Von den sieben am häufigsten genannten Themengebieten des informellen Lernens erfolgten im Fall einer überwiegend beruflich motivierten Teil-

nahme die Lernaktivitäten meist mehrheitlich in der Freizeit. Die Ausnahme bilden die beiden Themen „Arbeit und Organisation, Arbeitswelt“ sowie „Ingenieurwesen, Technik“.

Bezeichnet man Themen, bei denen sowohl die berufliche Teilnahmemotivation als auch der Anteil der in der Arbeit aufgewendeten Zeit überdurchschnittlich hoch sind, als „stark beruflich geprägtes informelles Lernen“ und diejenigen Themen, bei denen sich das gegenteilige Profil zeigt, als „schwach beruflich geprägte Themen“, so lassen sich die Unterschiede noch deutlicher pointieren. Besonders stark beruflich geprägte Themengebiete des informellen Lernens sind demnach „Arbeit und Organisation, Arbeitswelt“ sowie „Ingenieurwesen, Technik“, während das Sammelthema „Sprachen, Literatur, Geschichte, Religion, Philosophie“ und das Thema „Kunst, Musik, Medien“ besonders gering beruflich geprägt sind. Die Heterogenität der beiden letztgenannten Themengebiete verdeutlicht, dass hier weitere Differenzierungen hilfreich wären, die z.B. die Gebiete „Sprachen“ bzw. „Medien“ separat abbilden.¹¹⁸

14.4 Wichtigster informeller Lernweg

Die Frage zu den Lernwegen wurde an alle informell Lernenden der letzten zwölf Monate für maximal zwei Aktivitäten gestellt. Zur Einstufung waren vier inhaltliche Aspekte vorgegeben. Anschließend folgte eine Priorisierungsfrage zur Bestimmung des wichtigsten Lernwegs. Da die Angaben einer Person für verschiedene Lernaktivitäten unterschiedlich ausfallen können, beziehen sich die folgenden Auswertungen nicht auf Personen, sondern auf Lernaktivitäten (Teilnahmefälle).

Die Angaben zur Häufigkeit genutzter Lernwege lassen eine klare Rangreihe erkennen (vgl. Tab. 57). An erster Stelle steht die Nutzung von Literatur mit einem Anteilswert von 59 Prozent. Bei etwa jeder zweiten informellen Lernaktivität wird die Nutzung von Computern oder des Internets angegeben, bei

¹¹⁸ Eine Voraussetzung dafür wäre, dass die Fallzahlen dieser Themengebiete weiterführende Analysen ermöglichen.

Lernweg	Genutzter Lernweg	Wichtigster Lernweg
Bücher oder Fachzeitschriften lesen	59%	38%
Lernangebote am Computer oder im Internet nutzen	48%	26%
Lernen von Familienmitgliedern, Freunden oder Kolleg/inn/en	36%	26%
Wissenssendungen im Fernsehen, im Radio oder auf Audio-/Video-Kassetten	17%	3%
nichts davon	6%	6%
keine Angabe	–	1%
Summe	166%	100%
Basis: Teilnahmefälle an informellem Lernen		

Tabelle 57: Nutzung von Lernwegen beim informellen Lernen (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

etwas mehr als jeder dritten das Lernen von Familie oder Bekannten und bei etwa jeder sechsten die Nutzung konventioneller Medien wie Wissenssendungen im Fernsehen, im Radio oder auf Kassette. Der Anteilswert der Befragten, die keine der genannten Antwortvorgaben als wichtigsten Lernweg einstufen (Kategorie „nichts davon“) liegt mit 6 Prozent vergleichsweise hoch. Für künftige Erhebungen wäre an dieser Stelle eine Nachfrage zu sonstigen Lernwegen hilfreich.

In der priorisierenden Betrachtung ergeben sich zwei Akzentverschiebungen, aber kein grundsätzlich anderes Bild. An erster Stelle steht auch hier die Nutzung von Literatur mit einem Anteilswert von 38 Prozent. Danach folgt die Nutzung von Computern oder dem Internet sowie das Lernen von Bekannten, die beide von jeweils etwa jedem vierten (26%) Teilnahmefall als wichtigster Lernweg genannt werden.

Familie und Bekannte gewinnen also in der Priorisierung etwas an Bedeutung. Das Gegenteil gilt für die klassischen Medien, auf die in der Priorisierungsfrage nur noch 3 Prozent der Anteile entfallen.

Gruppenspezifische Unterschiede

Lernen von Familie und Bekannten ist bei Befragten mit niedriger Schulbildung deutlich öfter der wichtigste informelle Lernweg als bei Befragten mit hoher Schulbildung (43% vs. 18%); mit Blick auf die Literaturnutzung stellt sich der Zusammenhang umgekehrt dar (19% vs. 45%, vgl. Abb. 37). Außerdem sehen Befragte mit hoher Schulbildung die Nutzung von Computern oder des Internets etwas häufiger als wichtigsten infor-

mellen Lernweg an, doch ist der Unterschied mit 6 Prozentpunkten deutlich niedriger als bei der Literaturnutzung.

18- bis 24-Jährige bezeichnen das Lernen von Bekannten öfter als den wichtigsten informellen Lernweg als 55- bis 64-Jährige (Differenz: 8 Prozentpunkte), während sich für die Literaturnutzung ein umgekehrter Zusammenhang zeigt (Differenz: 10 Prozentpunkte)

Darüber hinaus sind weitere Unterschiede zwischen Teilgruppen zu erkennen, die jedoch weniger deutlich ausgeprägt sind als die zuvor beschriebenen. So bezeichnen informell lernende Männer öfter als Frauen die Computer- oder Internetnutzung als wichtigsten Lernweg (Differenz: 8 Prozentpunkte), während informell lernende Frauen etwas öfter als Männer die Literaturnutzung nennen (Differenz: 4 Prozentpunkte). Informell lernende Erwerbstätige stufen die Nutzung von Literatur öfter als Arbeitslose als wichtigsten Lernweg ein (Differenz: 7 Prozentpunkte); die Einstufungen der anderen Lernwege unterscheiden sich bei diesen beiden Gruppen in der Priorisierung dagegen nur wenig. Ebenfalls eher gering sind die bei den gegebenen Fallzahlen erkennbaren Ost-West-Unterschiede. Hier zeichnet sich lediglich eine etwas häufigere Nennung der Computer- oder Internetnutzung als wichtigster Lernweg in den ostdeutschen Ländern ab (Differenz: 4 Prozentpunkte).

Zwischen Deutschen ohne Migrationshintergrund und Ausländer/inne/n sind keine Unterschiede zu erkennen, die angesichts der relativ geringen Fallzahlen der informell lernenden Ausländer/innen in der Stichprobe erwähnenswert wären. Deutsche mit

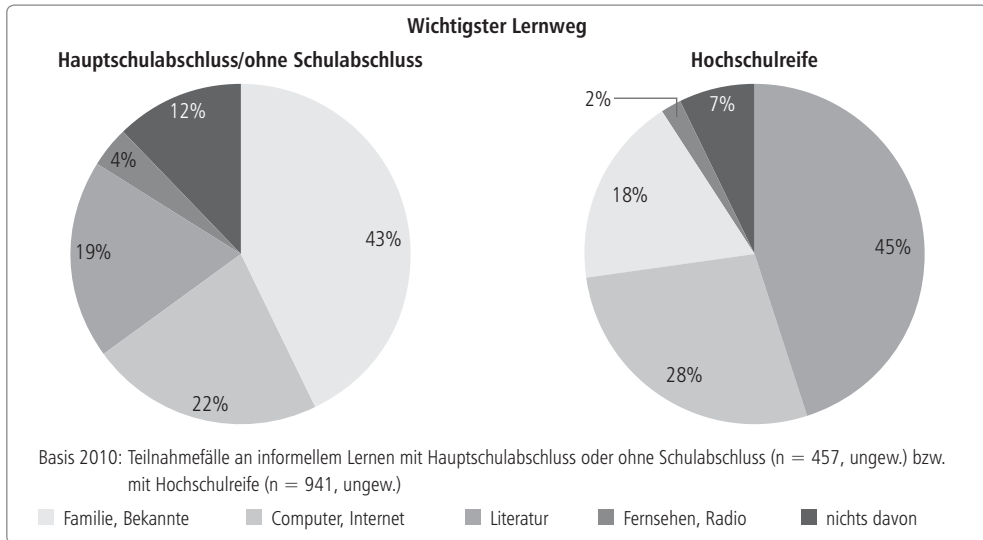


Abbildung 37: Wichtigster Lernweg beim informellen Lernen nach Schulabschluss
(Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

Migrationshintergrund scheinen etwas häufiger als diejenigen ohne Migrationshintergrund Lernen von Familie oder Bekannten als wichtigsten Lernweg anzusehen (Differenz: 7 Prozentpunkte), doch sind die Fallzahlen der informell lernenden Deutschen mit Migrationshintergrund relativ gering.

Abschließend wird untersucht, inwieweit sich die wichtigsten Lernwege bei informellen Lernaktivitäten aus beruflichen und aus privaten Gründen unterscheiden und inwieweit Zusammenhänge zwischen Lernwegen und Themengebieten zu erkennen sind.

Die aus überwiegend beruflichen bzw. privaten Gründen genannten wichtigsten Wege des informellen Lernens unterscheiden sich nur moderat. Sowohl die Literaturnutzung als auch die Computer- und Internetnutzung weisen beim primär beruflich motivierten informellen Lernen etwas höhere Anteilswerte auf als beim Lernen aus privatem Interesse (Differenz: 7 Prozentpunkte bzw. 6 Prozentpunkte), während sich für das informelle Lernen von Familie und Bekannten das umgekehrte Bild zeigt (Differenz: 8 Prozentpunkte). Auch die Nutzung konventioneller Massenmedien scheint beim informellen Lernen aus privatem Interesse etwas häufiger als wichtigster Lernweg angesehen zu werden (Differenz: 3 Prozentpunkte).

Die wichtigsten Lernwege variieren auch zwischen Lernfeldern. Die Abweichungen sind dabei jedoch um einiges geringer als beispielsweise die bildungsspezifischen Unterschiede. Für alle im Folgenden genannten Beispiele liegen die Abweichungen vom Durchschnitt aller informellen Lernaktivitäten zwischen 7 und 12 Prozentpunkten.

Lernen von Familie und Bekannten wird überdurchschnittlich oft im Lernfeld „Natur, Technik, Computer“ als wichtigster Lernweg angesehen. Innerhalb dieses Bereichs gilt dies auch für das Computerlernen. Dagegen spielt die Literaturnutzung in diesem Lernfeld eine unterdurchschnittliche Rolle.

Eher „literaturaffin“ sind dagegen die Lernfelder „Pädagogik und Sozialkompetenz“, „Sprachen, Kultur, Politik“ sowie „Gesundheit und Sport“. Computer- und Internetnutzung spielen erwartungsgemäß vor allem im Lernfeld „Natur, Technik, Computer“ und hier insbesondere beim Computerlernen eine überdurchschnittliche Rolle, im Lernfeld „Gesundheit und Sport“ dagegen eine geringere.

Bei einem Blick auf die Häufigkeitsverteilungen von Lernwegen bilden sich an dieser Stelle im Wesentlichen die gruppenspezifischen Unterschiede ab, die bereits in der priorisierenden Betrachtung zu erkennen sind.

Insgesamt erscheint vor allem bemerkenswert, dass die Bildungsselektivität verschiedener Wege des informellen Lernens sehr unterschiedlich ist. So

scheint z.B. die Nutzung von Computern oder des Internets deutlich weniger bildungsselektiv zu sein als etwa die Literaturnutzung.

Zentrale Ergebnisse zum informellen Lernen

Wegen Veränderungen in der Erhebungsmethodik erfasst der AES 2010 einen deutlich kleineren Ausschnitt des informellen Lernens als 2007. Ein Trendvergleich kann deshalb nicht vorgenommen werden. Innerhalb des erfassten Segments sind differenziertere Analysen als 2007 möglich, insbesondere mit Blick auf die Unterscheidung, ob informelles Lernen überwiegend aus beruflichen oder privaten Gründen erfolgte.

Der AES 2010 weist beim informellen Lernen eine jährliche Teilnahmequote von 25 Prozent aus. Die Reichweite wäre demnach geringer als die der Weiterbildung. Andere Studien wie z.B. das Berichtssystem Weiterbildung oder die EdAge-Studie kommen hier zu dem gegenteiligen Ergebnis.

Auch bei der Beteiligung an informellem Lernen gibt es deutliche Unterschiede zwischen Teilgruppen. Dabei sind im Wesentlichen ähnliche Personengruppen unterrepräsentiert wie bei der Teilnahme an Weiterbildung.

Informelles Lernen erfolgte im AES 2010 etwa gleich häufig aus privatem Interesse wie aus beruflichen Gründen. Befragte mit niedriger Schulbildung lernen zwar seltener aus beruflichen Gründen, aber wenn sie dies tun, geschieht es überdurchschnittlich oft während der Arbeitszeit.

Als wichtigsten Weg beim informellen Lernen bezeichnen 38 Prozent die Literaturnutzung. Computer- bzw. Internetnutzung oder das Lernen von Familie und Bekannten nennt hier jeweils etwa jeder Vierte.

Eine hohe Bildungsselektivität findet sich auch bei vielen Arten des informellen Lernens; bei der Nutzung von Fachliteratur ist sie stärker ausgeprägt als beim Computer- bzw. Internetlernen.

Insgesamt sind die begriffliche Abgrenzung und empirische Erhebung auch 2010 noch nicht zufriedenstellend gelöst.

15. E-Learning und Fernunterricht als übergreifende Lernformen

15.1 Begriffliche Abgrenzung und empirische Erfassung

Die hohe Bedeutung, die computergestütztem Lernen oder E-Learning seit rund zwei Dekaden zugeschrieben wird, liegt vor allem in der Möglichkeit, zeitlich und räumlich unabhängig Wissensinhalte vermitteln zu können. Entsprechend kann sich auch der Lernende zu jeder Zeit und an jedem Ort die entsprechende Inhalte aneignen (vgl. z.B. Kuan u.a. 2005, S. 210; Rosenblatt/Bilger 2008). Dem Feld kommt nicht nur im nationalen Kontext hohe Aufmerksamkeit zu, sondern auch im europäischen. In der Initiative der Europäischen Kommission „i2010: Informationsgesellschaft 2010“ ist der Fokus auf den IKT-Bereich gerichtet mit dem Ziel, den Einsatz moderner Informations- und Kommunikationstechnologien zu fördern, um damit wichtige Impulse für Wachstum und Beschäftigung in Europa zu geben (vgl. Mohr 2007, S. 545). Dabei dienen die europaweit verpflichtenden IKT-Erhebungen (vgl. Europäisches Parlament/Europäischer Rat 2006a), die zwischen 2006 und 2010 im jährlichen Abstand durchgeführt wurden, einerseits der Evaluation der mit der Initiative verbundenen Aktionspläne und andererseits eines gemeinsamen Benchmarks. Ein Augenmerk dieser Initiative, die im nationalen Kontext als IT-Erhebung vom Statistischen Bundesamt verantwortet wird (zuletzt: Statistisches Bundesamt 2010c), liegt auch in der Einbindung von E-Learning.

E-Learning hat sich inzwischen als Sammelkategorie etabliert, in der alle Formen des Lernens und Lehrens subsummiert sind, bei denen digitale Medien (insbesondere Computer, Internet) zum Einsatz kommen. Eingeschlossen sind also sowohl computerbasiertes Lernen mithilfe einer CD-ROM (z.B. zum Sprachenlernen) als auch tutoriell angeleitete Formen von internetbasiertem Unterricht. Zu beobachten ist eine große Formenvielfalt. Einzelelemente

werden zu immer neuen multimedialen Lernarrangements kombiniert (vgl. zum Überblick Setork 2002, S. 139ff.).

DEFINITION

E-Learning

E-Learning beinhaltet „den Einsatz des Gesamtmediums Computer mittels der Medienarten Bild, Ton und Text und in der Regel unter Verwendung von spezifischen Medienformen, z.B. Learning-Management-Systemen. Dabei können ebenso für einen bestimmten didaktischen Zweck erstellte Unterrichtsmedien zum Einsatz kommen wie die weiten Bereiche des World Wide Web, die als publizistische Medien aufzufassen sind“ (Lernen/Pätzold 2010, S. 72).

Entgegen den anfänglich großen Erwartungen, dass E-Learning einen großen Teil des herkömmlichen Unterrichts ablösen würde, haben sich die in Verbindung mit E-Learning entstandenen Möglichkeiten inzwischen auf eine realistische Basis zurückentwickelt. E-Learning wird heute nicht mehr als Ersatz für konventionelle Unterrichtsformen betrachtet, sondern als deren Ergänzung. Das Vordringen des Begriffs Blended Learning zur Beschreibung dieser ergänzenden Funktion von E-Learning ist Ausdruck und Symbol zugleich.

DEFINITION

Blended Learning

„Blended Learning (vom englischen *to blend* für „vermischen“ abgeleitet) stellt ein integriertes Lernkonzept dar, welches die Kopplung von didaktischen Elementen des E-Learnings mit traditionellen Lernmethoden bzw. Präsenzunterricht beinhaltet und auf die Nutzung verschiedener

Lern- und Sozialformen sowie verschiedener Medien in einem auf die entsprechende Zielgruppe abgestimmten Medienportfolio abzielt“ (Lernen/Pätzold 2010, S. 73)

In ähnlicher Weise wie der traditionelle Präsenzunterricht hat auch der klassische Fernunterricht mit postalisch versandten Lehrbriefen die Herausforderung der neuen multimedialen Techniken aufgegriffen und sie konzeptionell integriert. Das Fernunterrichtsschutzgesetz (FernUSG) findet nun unter bestimmten Bedingungen auch Anwendung für den elektronisch gestützten Fernunterricht. Jenseits dieser Innovationen hat sich auch die lehrbriefbasierte klassische Variante behauptet und macht den Großanteil der nach dem FernUSG zugelassenen Angebote aus (vgl. Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht 2011, S. 8f., Forum DistanzE-Learning 2010b, S. 16). Ergebnisse aus der Praxis zeigen zudem, dass Fernunterricht nach AES-Nomenklatur häufig in Form von regulären Bildungsgängen erfolgt, weil sie überwiegend berufliche Abschlüsse (z.B. Fernstudiengänge mit universitärem Abschluss) in Aussicht stellen.

DEFINITION

Fernunterricht

Fernunterricht wird nach dem FernUSG definiert als auf vertraglicher Grundlage erfolgende, entgeltliche Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, bei der der Lehrende und der Lernende ausschließlich oder überwiegend räumlich getrennt sind und der Lehrende oder sein Beauftragter den Lernerfolg überwachen.

AES-Instrumente

Computergestützte Lernaktivitäten als Querschnittsbereiche der im AES erfragten Lernformen konnten mithilfe des im AES 2007 vorliegenden Instrumentariums nur bedingt gut abgebildet werden. Die Frageformulierungen in den verschiedenen Lernformen unterschieden sich jeweils leicht voneinander und ließen sich daher nicht optimal im Querschnitt analysieren. Im AES 2010 wurden die Instrumente vor diesem Hintergrund modifiziert. Ein direkter Trendvergleich zwischen den Ergebnissen des AES von 2007 und 2010 ist daher nicht möglich.

Im Bereich der regulären Bildungsgänge einerseits und im Bereich der Weiterbildungsaktivitäten andererseits, die jeweils in den letzten zwölf Monaten durchgeführt wurden, wurde jeweils die folgende Frage gestellt:

„Weiterbildungsveranstaltungen (die Ausbildung oder Lehre) können (kann) in ganz verschiedener Form stattfinden. Welche der folgenden Formen kommen/kamen in Ihrem Kurs oder Ihrer Veranstaltung (Ihrer Ausbildung) zum Einsatz?“¹¹⁹

Insgesamt wurden sechs Antwortvorgaben vorgegeben, mit der Bitte, alles Zutreffende anzukreuzen:

- Unterricht im Klassen- oder Seminarraum,
- Schulung und Anleitung am Arbeitsplatz,
- Gruppenarbeit mit Betreuung durch einen Lehrer/in, Tutor/in oder Dozent/in,
- computergestützte Lernprogramme zum Selbstlernen,
- E-Learning mit Begleitung durch Tutoren und
- Fernunterricht mit Lehrbriefen.

Sofern die Befragungspersonen in dieser Frage mehrere Antwortvorgaben als zutreffend markierten, wurden sie gebeten, anzugeben „Was davon ist/war in Ihrer Ausbildung die Hauptform des Lernens?“

Mit Blick auf die regulären Bildungsgänge und die Weiterbildungsveranstaltungen wird mit dieser Fragetechnik Folgendes erfasst:

- Die Nennung der Kategorie „d“ (computergestützte Lernprogramme zum Selbstlernen) im Kontext einer organisierten Bildungsveranstaltung liefert Hinweise darauf, inwieweit die Kombination von Präsenzlernen und E-Learning genutzt wird (Blended Learning).
- Die Nennung der Kategorie „e“ (E-Learning mit Begleitung von Tutoren) kann ebenfalls auf Blended Learning hindeuten, wenn zusätzlich auch konventionelle Formen (Unterricht, Gruppenarbeit etc.; also Kategorien „a“ oder „c“) zum Einsatz kamen. Ist dies nicht der Fall, handelt es sich um die modernisierte Form des Fernunterrichts, die den Regelungen des FernUSG unterliegt.

¹¹⁹ In Klammern gesetzt finden sich die Formulierungen für die regulären Bildungsgänge.

3. Die dritte Kategorie „f“ (Fernunterricht mit Lehrbriefen) verweist auf die traditionelle Form des Fernunterrichts.

Eine recht ähnliche Frage wurde im Zusammenhang mit den Selbstlernaktivitäten eingesetzt (vgl. Kap. 14). Für die bis zu zwei erfassten Aktivitäten wurde jeweils gefragt: „Welche der folgenden Wege haben Sie genutzt, um auf dem genannten Gebiet etwas zu lernen?“ Die insgesamt vier Antwortvorgaben lauten:

- a) Lernen von Familienangehörigen, Freunden oder Kolleg/inn/en,
- b) Bücher oder Fachzeitschriften lesen,
- c) Lernangebote am Computer oder im Internet nutzen und
- d) Wissenssendungen im Fernsehen, im Radio oder auf Audio/Videokassetten.

Mit der Antwortvorgabe „c“ lassen sich definitorisch informelle Lernaktivitäten von E-Learning ermitteln.

E-Learning ist, wie weiter oben beschrieben, nicht beschränkt auf Selbstlernaktivitäten, in denen Lernangebote am Computer oder im Internet genutzt werden, sondern bezieht alle computergestützten Lernaktivitäten ein. Demnach umfasst E-Learning zusätzlich die Aktivitäten von Blended Learning sowie die der modernisierten Form von Fernunterricht. Aktivitäten der traditionellen Form von Fernunterricht erfolgen per Definition dagegen nicht mit computergestütztem Lernen, sondern mit Lehrbriefen und werden daher nicht dem E-Learning zugeordnet.

Im Folgenden stellen wir zunächst die heterogene Landschaft der verschiedenen im AES abbildbaren Fernunterrichtsformen bzw. computergestützten Lernaktivitäten vor (vgl. Kap. 15.2). Im Anschluss daran erfolgt eine Analyse der Teilnehmenden an den verschiedenen Formen getrennt nach verschiedenen Gruppen (vgl. Kap. 15.3). Hier wird sich zeigen, dass nicht nur die Lernformen sehr verschieden sind, sondern auch die Zusammensetzung der jeweiligen Teilnehmenden.

15.2 Beteiligung an Fernunterricht, Blended Learning und E-Learning

Traditioneller Fernunterricht

Fernunterricht in der traditionellen Form, also mithilfe von Lehrbriefen, kommt unter regulären Bildungsgängen (3%) etwas häufiger zum Einsatz als unter den Weiterbildungsaktivitäten (1%) und entspricht damit den Ausführungen weiter oben. Die in der Regel deutlich zeitintensiveren und länger andauernden regulären Bildungsgänge, wie z.B. ein Studium, geben zudem mehr Raum, um unterschiedliche Unterrichtsmethoden anzuwenden. Sie sind aber auch inhaltlich differenzierter und erlauben daher lehrstoffadäquat häufiger den Einsatz verschiedener Unterrichtsmethoden als dies bei Weiterbildungsaktivitäten der Fall sein dürfte.

Unter allen im AES erfassten Weiterbildungsaktivitäten und den regulären Bildungsgängen gemeinsam entfällt auf die traditionelle Form des Fernunterrichts rund 1 Prozent aller Aktivitäten. Hochgerechnet erfolgen demnach im AES knapp 460.000 Aktivitäten¹²⁰ zumindest teilweise in Form von traditionellem Fernunterricht. Als Hauptlernform wurden hochgerechnet rund 280.000 Aktivitäten als traditionelle Form von Fernunterricht ermittelt.

Berechnet man eine Teilnahmequote „traditioneller Fernunterricht“ in der erwerbsfähigen Bevölkerung, gehen hierin alle Personen ein, die wenigstens eine Lernaktivität von „Fernunterricht mit Lehrbriefen“ in den letzten zwölf Monaten durchführten. Unter allen 18- bis 64-Jährigen lässt sich eine Teilnahmequote von aufgerundet 1 Prozent ermitteln.

Modernisierte Form von Fernunterricht

Das Feld des Fernunterrichts im FernUSG wurde um die elektronisch gestützten Fernunterrichtsformen

¹²⁰ Die Fragen zu Fernunterricht/E-Learning im Zusammenhang mit Weiterbildungsaktivitäten wurden ausschließlich für bis zu zwei Aktivitäten in den langen Fassungen der Nachfrageblöcke erhoben (genauer vgl. Kap. 2.1). In die hochgerechneten Zahlen wurde dies mithilfe von Schätzwerten für die fehlenden Informationen berücksichtigt. Dies gilt auch für alle weiteren hochgerechneten Ergebnisse in diesem Kapitel.

erweitert (s.o.). Mithilfe der Kategorie „E-Learning mit Begleitung von Tutoren“ kann die modernisierte Form des Fernunterrichts dargestellt werden, wenn dies nicht in Gruppenarbeit oder während des Unterrichts erfolgt.

Unter den regulären Bildungsgängen fanden insgesamt 7 Prozent in Form von „E-Learning mit Begleitung von Tutoren“, die nicht zugleich als Gruppenarbeit oder Unterricht im Klassen- oder Seminarraum erfolgten, statt. Unter den Weiterbildungsaktivitäten waren das 1 Prozent der Aktivitäten. Etwas deutlicher als bei der traditionellen Form von Fernunterricht entfallen relativ mehr reguläre Bildungsgänge als Weiterbildungsaktivitäten auf die modernisierte Form von Fernunterricht. Die für die traditionelle Form von Fernunterricht vorgelegte Begründung (s.o.) trifft auch hier zu.

Unter den Weiterbildungsaktivitäten und den regulären Bildungsgängen gemeinsam betrachtet, entfallen damit insgesamt 2 Prozent auf die modernisierte Form von Fernunterricht. Das sind hochgerechnet rund 726.000 Aktivitäten, die zumindest teilweise als modernisierter Fernunterricht durchgeführt werden. Als Hauptform des Lernens lassen sich rund 224.000 Aktivitäten der modernisierten Fernunterrichtsform zuschreiben.

Wiederum in eine „Teilnahmequote an der modernisierten Form des Fernunterrichts“ gehen alle Personen ein, die wenigstens eine Aktivität zumindest teilweise in Form der modernisierten Fernunterrichtsform durchführten. Unter allen 18- bis 64-Jährigen hat sich abgerundet wiederum 1 Prozent an der modernisierten Form von Fernunterricht beteiligt.

Fernunterricht insgesamt

Zusammengefasst entfallen rund 3 Prozent der regulären Bildungsgänge und der Weiterbildungsaktivitäten zusammengenommen auf Fernunterricht – sei es in der traditionellen oder der modernisierten Form. Das sind hochgerechnet rund 1,1 Mio. Aktivitäten, die zumindest teilweise in Form von Fernunterricht erfolgten. Fernunterricht als Lernhauptform konnte damit für hochgerechnet rund 514.000 Lernaktivitäten ermittelt werden. Das Forum Distance-Learning berichtet für das Jahr 2009 rund 0,4 Mio. belegte Fernlehr- bzw. -studiengänge (vgl.

Forum Distance-Learning 2010a). Bezogen auf das tatsächliche Feld der Teilnehmenden an Fernunterricht werden knapp 300.000 Teilnehmende berichtet (vgl. Forum Distance-Learning 2010b). Damit liegt die hochgerechnete Teilnehmerzahl nach dem AES 2010 etwas über den offiziellen Zahlen, aber in ähnlicher Größenordnung.

Eine Quote „Teilnahme an Fernunterricht insgesamt“ wird wiederum wie folgt berechnet: Es werden alle Personen gezählt, die wenigstens in einer Aktivität zumindest teilweise in Form von Fernunterricht in den letzten zwölf Monaten lernten. Unter allen 18- bis 64-Jährigen haben sich abgerundet insgesamt 2 Prozent an Fernunterricht beteiligt.

Blended Learning

Blended Learning ist dann gegeben, wenn mithilfe der Neuen Medien gelernt wird, gekoppelt mit Präsenzunterricht. Dies lässt sich im AES in den beiden Lernformen der Weiterbildung und der regulären Bildungsgänge mithilfe zweier Indikatoren betrachten. Wenn in den Lernaktivitäten

1. computergestützte Lernprogramme zum Selbstlernen eingesetzt wurden. Die Koppelung mit dem Präsenzunterricht ist hierbei durch die organisierten Formen der regulären Bildungsgänge bzw. der Weiterbildungsaktivitäten vorausgesetzt (s.o.).
2. E-Learning in Begleitung von Tutoren parallel zu Gruppenarbeit oder Unterricht in Klassen- oder Seminarräumen erfolgte.

Unter den Weiterbildungsaktivitäten entfallen insgesamt 6 Prozent auf Blended Learning. Unter den regulären Bildungsgängen liegt der Anteilswert von Blended Learning mit 14 Prozent wiederum deutlich darüber. Auch Blended Learning erfolgt demnach zumindest teilweise als eine Lernform von mehreren relativ häufiger unter den regulären Bildungsgängen. Auch hier dürften die größeren Möglichkeiten, verschiedene Unterrichtsmethoden in den in der Regel längeren regulären Bildungsgängen (lehrstoffadäquat) einsetzen zu können, als Grund herangezogen werden. Unter allen Aktivitäten der beiden AES-Lernformen (Weiterbildung, reguläre Bildungsgänge) entfallen 7 Prozent auf Lernprozesse, die als Blended Learning klassifiziert werden können.

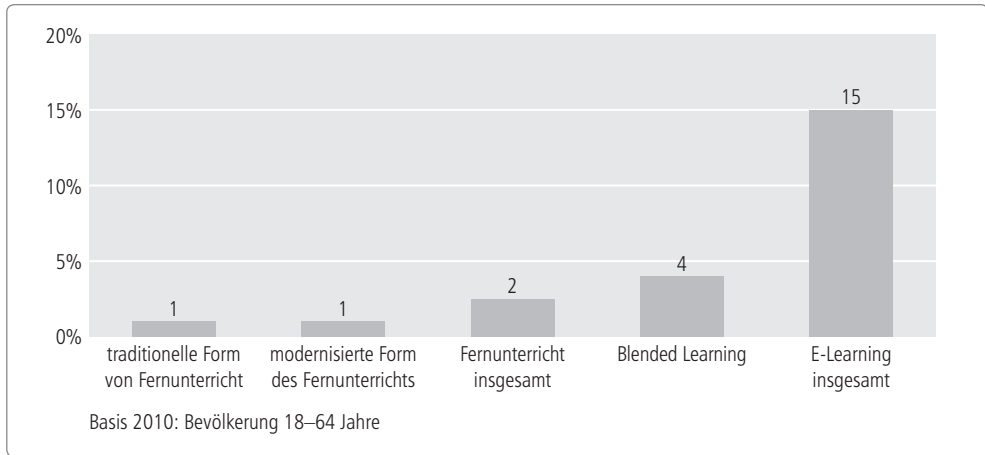


Abbildung 38: Teilnahmequoten an Formen des Fernunterrichts/E-Learning (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

Unter den 18- bis 64-Jährigen kann wiederum eine Teilnahmequote an Blended Learning berechnet werden, in die alle Personen eingehen, die in wenigstens eine der o.g. Blended-Learning-Aktivitäten in den letzten zwölf Monaten involviert waren. 4 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung haben demnach mithilfe von Blended Learning gelernt.

Weil Blended Learning nicht unbedingt mit einem Zertifikat abschließt, ist die etwas höhere Teilnahmequote in dieser Lernform gegenüber den beiden Lernformen des Fernunterrichts plausibel. Dass sie dennoch deutlich niedriger ist als E-Learning insgesamt, wie weiter unten gezeigt wird, dürfte auf das sowohl für den Lernenden als auch den Lehrenden anspruchsvollere Lehr-Lern-Konzept zurückzuführen sein.

Relevanz von E-Learning bei informellen Lernaktivitäten

Informelle Lernaktivitäten erfolgen häufig, indem Lernangebote am Computer oder im Internet genutzt werden. In den letzten zwölf Monaten erfolgten immerhin 52 Prozent aller Selbstlernaktivitäten wenigstens teilweise mithilfe computer- oder internetgestützter Lernangebote (vgl. auch Kap. 14). Als Hauptlernform wurden die Lernangebote am Computer/im Internet für immerhin gut ein Viertel (26%) der Selbstlernaktivitäten benannt. Mit anderen Worten: E-Learning hat für den Bereich des informellen Lernens eine hohe Bedeutung.

Wieder als Teilnahmequote ausgedrückt, in der alle Personen berücksichtigt werden, die in den letzten zwölf Monaten Selbstlernprozesse mithilfe von Lernangeboten am Computer oder im Internet benannten, hat sich immerhin jeder Achte (13%) in der erwerbsfähigen Bevölkerung mithilfe von E-Learning etwas selbst beigebracht.

E-Learning insgesamt

Betrachtet man das Feld von E-Learning in der Zusammenschau, sind hier nicht nur die informellen E-Learning-Lernaktivitäten zu berücksichtigen, sondern gleichermaßen auch die Weiterbildungsaktivitäten und regulären Bildungsgänge, wenn sie als Blended Learning oder in der modernisierten Form von Fernunterricht erfolgten. So berechnet, wurden 19 Prozent aller im AES betrachteten Lernaktivitäten ganz oder teilweise in Form von E-Learning durchgeführt.

Bezogen auf die Bevölkerung haben in den letzten zwölf Monaten 15 Prozent der 18- bis 64-Jährigen mithilfe mindestens einer E-Learning-Aktivität gelernt.¹²¹

¹²¹ Das Statistische Bundesamt nennt im Rahmen der IKT-Erhebung keine Teilnehmerzahlen oder Zahlen von Teilnahmefällen von E-Learning, wie möglicherweise zu vermuten wäre, sondern setzt E-Learning praktisch als Form von Weiterbildung im eigenen Hause ein (vgl. Mundil 2010).

Die in diesem Kapitel berechneten Teilnahmequoten werden in der Zusammenschau in Abbildung 38 gezeigt. Alles in allem bestätigt sich mit den ermittelten Teilnahmequoten, dass diese nicht als Ersatz für reguläre Bildungsgänge, Weiterbildungsaktivitäten oder informelle Lernaktivitäten gelten, sondern offenbar – je nach Lehrstoff – eine sinnvolle Ergänzung in der Lehrmethodenvielfalt darstellen. Offenbar liegt auch unter den verschiedenen Formen von Fernunterricht/E-Learning eine große Vielfalt vor.

15.3 Teilnahmestrukturen in Fernunterricht, Blended Learning und E-Learning

Um zumindest einen kurzen Einblick in die Vielfalt von E-Lernformen zu geben, die nicht zuletzt bereits durch die Einbindung in die verschiedenen AES-Lernformen vorliegt, werden wir sie im Folgenden – in aller Kürze – getrennt nach Gruppen der Teilnehmenden vorstellen.

Basis: Teilnehmende an ...	Traditioneller Fernunterricht in Prozent	Modernisiertem Fernunterricht in Prozent	Fernunterricht insgesamt in Prozent	Blended Learning in Prozent	E-Learning insgesamt in Prozent	zum Vgl. Bevölkerung insgesamt in Prozent
Ost-/Westdeutschland						
Westdeutschland	83	68	73	72	76	79
Ostdeutschland	17	32	27	28	24	21
Gesamt	100	100	100	100	100	100
Geschlecht						
Männer	47	49	48	57	56	51
Frauen	53	51	52	43	44	49
Gesamt	100	100	100	100	100	100
Alter						
18 bis 24 Jahre	28	44	38	33	19	13
25 bis 34 Jahre	23	27	25	24	21	19
35 bis 44 Jahre	18	14	16	24	24	25
45 bis 54 Jahre	18	13	15	11	21	25
55 bis 64 Jahre	13	3	7	8	16	19
Gesamt	100	100*	100*	100	100*	100*
Migrationshintergrund						
Deutsche ohne Migrationshintergrund	90	77	82	86	87	83
Deutsche mit Migrationshintergrund	6	7	6	3	5	7
Ausländer/innen	4	16	12	11	9	11
Gesamt	100	100	100	100	100*	100*
Höchster Schulabschluss¹⁾						
niedrig	5	2	3	14	16	34
mittel	49	11	25	31	31	33
hoch	46	85	70	53	51	32
Gesamt	98*	98*	98*	98	98	98*
Berufsstatus						
Erwerbstätige	66	40	50	56	66	67
Personen in Ausbildung/sonstiger Bildungsmaßnahme	20	55	41	33	17	10
Arbeitslose	4	2	3	4	6	8
sonst Nichterwerbstätige	9	4	6	6	10	15
Gesamt	100*	100*	100	100*	100*	100

¹⁾ Rest (keine Angabe wurde nicht ausgewiesen (2%).
* Die Abweichung des ausgewiesenen Gesamtwertes vom Ergebnis bei Addition der auf ganze Zahlen gerundeten Prozentwerte ist auf Rundungsfehler zurückzuführen

Tabelle 58: Gruppenspezifische Zusammensetzung der Teilnehmenden an Fernunterricht, Blended Learning und E-Learning (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

Wie bereits erwähnt, beteiligen sich die Teilnehmenden an Fernunterricht häufig an regulären Bildungsgängen. Dies ist unter den Teilnehmenden an der modernisierten Form von Fernunterricht besonders auffällig (Teilnahmequote: 75%). Teilnehmende an der traditionellen Form von Fernunterricht sowie von Blended Learning beteiligen sich überdurchschnittlich an Weiterbildung (Teilnahmequoten: 82% bzw. 81%). E-Learning-Teilnehmende insgesamt weisen dagegen eine besonders hohe Teilnahmequote an informellem Lernen auf (80%). Insofern sind die Teilnehmerkreise der verschiedenen Formen von Fernunterricht/E-Learning bereits in ihren schwerpunktmäßigen Lernformen verschieden und der lernmethodische Stellenwert von computergestützten Lernvorgängen dürfte entsprechend unterschiedlich ausfallen.

Vorwegnehmend sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass in Kapitel 16.1 IKT-Kompetenzen der Befragten thematisch aufgegriffen werden. Im Durchschnitt verfügen die Teilnehmenden an der modernisierten Form von Fernunterricht sowie diejenigen an Blended Learning über ein besonders hohes IKT-Kompetenzniveau (Quote von mittlerem bis hohem Kompetenzniveau: jeweils 94%). Wengleich auch die Teilnehmenden an E-Learning sowie die Teilnehmenden an der traditionellen Form von Fernunterricht ebenso überdurchschnittliche IKT-Kompetenzen aufweisen (Quote von mittlerem bis hohem Kompetenzniveau: 93% bzw. 90%; Durchschnittswert zum Vergleich: 70%).

Die Ergebnisse zu anderen Unterschieden der Teilnehmenden an den Lernformen von Fernunterricht/E-Learning zeigt Tabelle 58 zum einfacheren Vergleich gemeinsam mit den jeweiligen Anteilswerten in der erwerbsfähigen Bevölkerung insgesamt.

Es fällt deutlich ins Auge, dass sich die Teilnehmenden an den verschiedenen Lernformen von Fernunterricht/E-Learning in der Zusammensetzung deutlich voneinander unterscheiden. Gemeinsam ist ihnen, wengleich unterschiedlich stark ausgeprägt, dass die jeweiligen Anteilswerte der jüngeren Altersgruppen und der Gruppen mit höherem Bildungsniveau im Vergleich zur Bevölkerung insgesamt überrepräsentiert sind.

Teilnehmende an der traditionellen Form von Fernunterricht

An der traditionellen Form von Fernunterricht mit Lehrbriefen beteiligen sich überdurchschnittlich häufig Personen aus den westlichen Ländern und Deutsche ohne Migrationshintergrund. Dies dürfte vor allem darauf zurückzuführen sein, dass Fernunterricht relativ hohe Kosten verursacht, die in Regionen mit hoher Arbeitslosigkeit und niedrigem Einkommensniveau seltener aufgebracht werden können.

Frauen sind überdurchschnittlich vertreten. Wengleich sowohl die IKT-Nutzung (vgl. Kap. 16.1.1) als auch die IKT-Kompetenzen (vgl. Kap. 16.1.3) unter den Frauen im Durchschnitt etwas niedriger ausfallen als unter den Männern, ist die modernisierte Form von Fernunterricht keine Domäne der Männer. Fernunterricht insgesamt wird etwas häufiger von Frauen genutzt als von Männern (s.u.).

In getrennter Betrachtung nach Altersgruppen sind insbesondere die zwei jüngeren Altersgruppen überdurchschnittlich vertreten. Anders als in der modernisierten Form von Fernunterricht nehmen aber auch Personen zwischen 55 und 64 Jahren vergleichsweise häufig teil. Zwar ist diese Altersgruppe im Vergleich zu ihrem Anteilswert in der Bevölkerung (19%) mit 13 Prozent unter den Teilnehmenden unterrepräsentiert. Allerdings ist dieses Ergebnis insofern bemerkenswert, als offenbar eine Reihe von Personen zu einem vergleichsweise späten Zeitpunkt innerhalb des eigenen beruflichen Werdegangs sich via Fernunterricht eine berufliche (Zusatz-)Ausbildung aneignet. Die Lernmethode – via Lehrbrief – ist hierbei offenbar die Methode der Wahl: Der Anteilswert unter den Teilnehmenden an der modernisierten Form von Fernunterricht fällt mit 3 Prozent deutlich niedriger aus.

Wie aufgrund der vergleichsweise hohen Teilnahmequote an regulären Bildungsgängen (50%) nicht anders zu erwarten, liegt der Anteilswert von Personen in Ausbildung bzw. in einer sonstigen Bildungsmaßnahme (20%) über dem Durchschnittswert der Bevölkerung (10%). Allerdings fällt er deutlich niedriger aus als unter den Teilnehmenden an der modernisierten Form von Fernunterricht (55%).

Bemerkenswert ist die getrennte Betrachtung von Gruppen nach höchstem Schulabschluss¹²². Wenngleich Personen mit niedrigem Schulabschluss stark unterrepräsentiert sind (5%) – deutlich stärker als unter den Teilnehmenden an Blended Learning und an E-Learning – sind es vor allem die Personen mit mittlerem Abschluss, die im Vergleich zur Bevölkerung insgesamt deutlich überrepräsentiert sind. Dieses Ergebnis ist vor allem auch im Vergleich zu den anderen drei Lernformen von Fernunterricht/E-Learning auffällig.

Teilnehmende an der modernisierten Form von Fernunterricht

An der modernisierten Form des Fernunterrichts beteiligen sich Personen in Ausbildung bzw. in einer sonstigen Bildungsmaßnahme relativ am häufigsten (55%) im Vergleich zu den Teilnehmenden der anderen Lernformen von Fernunterricht/E-Learning. Vor dem Hintergrund, dass immerhin drei Viertel der Teilnehmenden an der modernisierten Form von Fernunterricht in den letzten zwölf Monaten reguläre Bildungsgänge besucht haben (s.o.), ist dies nicht verwunderlich. Plausibel ist daher auch, dass die jüngere Altersgruppe unter den Teilnehmenden mit 44 Prozent deutlich stärker vertreten ist als unter den Teilnehmenden der anderen Lernformen von Fernunterricht/E-Learning. Damit einher geht auch das stark überdurchschnittliche Ergebnis von Personen mit hohem Schulabschluss (85%). Wie in Kapitel 13 ausführlich dargestellt, befinden sich vor allem Personen in jüngeren Altersgruppen in regulären Bildungsgängen – überwiegend im Rahmen universitärer Studiengänge.

Die Teilnehmenden an der modernisierten Form von E-Learning werden besonders häufig von Ausländer/innen (16%) besucht. Für tiefergehende Analysen ist die Basis der teilnehmenden Ausländer/innen zu klein. Gleichwohl liegt die Vermutung nahe, dass es sich bei den Ausländer/innen, die an der modernisierten Form von Fernunterricht teilnehmen, vor allem um ausländische Studierende oder sog. Arbeitsmigranten (vgl. BAMF 2011, S. 40ff.) mit höherem Bildungsniveau handelt.

Fernunterricht insgesamt

Dass sich die modernisierte und die traditionelle Form von Fernunterricht in der Zusammensetzung der Teilnehmenden deutlich voneinander unterscheiden, wurde erklärt. Allerdings soll hierdurch nicht der Eindruck entstehen, dass bestimmte Gruppen sich mehr oder weniger an einer Form von Fernunterricht beteiligen, der zertifizierte Abschlüsse ohne Nutzung von Präsenzunterricht mit sich bringt.

- Betrachtet man die Teilnehmenden an Fernunterricht insgesamt, nivellieren sich die Unterschiede zwischen den westlichen und östlichen Bundesländern etwas, wenngleich Personen aus dem Osten etwas überrepräsentiert sind. Dies wiederum dürfte mit den etwas schlechteren Arbeitsmarktbedingungen zusammenhängen und dem damit einhergehenden Bestreben nach (Zusatz-)Qualifikationen (vgl. hierzu auch Kap. 13).
- Nach Migrationsgruppen getrennt, zeigen sich bei der gemeinsamen Betrachtung der Teilnehmenden an Fernunterricht insgesamt nun keine Auffälligkeiten mehr. D.h., dass in Zusammenhang mit Fernunterricht Personen mit Migrationshintergrund nicht benachteiligt sind – auch nicht auf Ebene der bivariaten Auswertungen.
- Frauen beteiligen sich etwas häufiger an Fernunterricht als Männer.
- Unter den Teilnehmenden an Fernunterricht sind die Erwerbstätigen – anders als unter den Teilnehmenden an Blended Learning oder an E-Learning insgesamt – unterrepräsentiert. Dies ist insofern plausibel als die Erwerbstätigen bereits in den Arbeitsmarkt integriert sind und insofern weniger zeitaufwendige Zusatzqualifikationen im Sinne beruflicher Abschlüsse bedürfen als die Berufsstatusgruppen „in Ausbildung“ oder „in Arbeitslosigkeit“.

Teilnehmende an Blended Learning

Blended Learning ist offenbar weniger darauf ausgerichtet, berufliche Abschlüsse zu vermitteln als Zusatzqualifikationen. Ein Argument dafür ist, dass die Blended-Learning-Aktivitäten überwiegend im Feld der Weiterbildung stattfinden (s.o.). Insofern ist die Funktion von Blended Learning zwar nicht weniger bedeutsam als die von Fernunterricht, aber eine

122 Zur Definition vgl. Kapitel 4.1.

andere. Hier geht es mehr darum, lernmethodisch effektiv das eigene Wissen zu erweitern.

Unter den Weiterbildungsaktivitäten von Blended Learning entfallen 55 Prozent auf den Bereich der betrieblichen Weiterbildung, 27 Prozent auf den der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung und 18 Prozent auf den der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung. D.h., dass die Blended-Learning-Aktivitäten im Bereich der betrieblichen Weiterbildung leicht unter- und im Bereich der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung leicht überrepräsentiert sind. Hinsichtlich einer konkret berufs- oder nicht-berufsbezogenen Funktion sind demnach keine Aussagen zu treffen. Vielmehr findet Blended Learning dann statt, wenn ausreichend Lernzeit dafür zur Verfügung steht: Im Vergleich zu den durchschnittlich aufgewendeten Unterrichtszeiten in Stunden aller Weiterbildungsaktivitäten (45 Stunden; vgl. Kap. 3.1, Tab. 9) liegt die durchschnittlich pro Blended-Learning-Weiterbildungsaktivität aufgewendete Zeit mit 80 Stunden vergleichsweise hoch. Im Vergleich zu den Weiterbildungsaktivitäten insgesamt zeichnen sich die Blended-Learning-Aktivitäten demnach nicht nur durch ihre Methodenvielfalt und dem damit verbundenen Anspruch an hohe IKT-Kompetenzen (s.o.) aus, sondern auch durch ihren zeitlichen Aufwand.

Die Teilnehmenden an Blended Learning sind im Vergleich zur Bevölkerung insgesamt vor allem in den jüngeren Altersgruppen stark über- und in den älteren stark unterrepräsentiert. Männer stellen 57 Prozent der Teilnehmenden. Während unter den Teilnehmenden Deutsche ohne Migrationshintergrund etwas stärker (86%) vertreten sind als in der Bevölkerung insgesamt, sind es Deutsche mit Migrationshintergrund schwächer (3%). Erwerbstätige sind unter den Teilnehmenden etwas unter- und Personen in Ausbildung bzw. in einer sonstigen Bildungsmaßnahme sind etwas überrepräsentiert.

E-Learning insgesamt

E-Learning insgesamt ist die am wenigsten vorstrukturierte Lernform von Fernunterricht/E-Learning und stellt zudem die meisten Lernaktivitäten, nicht zuletzt weil hierin auch die modernisierte Form von Fernunterricht und Blended Learning einbezogen sind. E-Learning spielt aber im Bereich des informellen Lernens eine besonders große und wichtige Rolle (s.o.). Es ist insofern nicht verwunderlich, dass E-Learning hinsichtlich der Teilnehmenden die geringsten Unterschiede zur Bevölkerungsstruktur insgesamt aufzeigt (vgl. Tab. 58).

Interessant ist aber, dass im Bereich der E-Learning-Aktivitäten, stärker als unter den anderen Lernformen von Fernunterricht/E-Learning, das Thema Computer/Internet¹²³ einen höheren Stellenwert hat. Auf Personenebene haben sich in den letzten zwölf Monaten unter den Teilnehmenden an E-Learning immerhin 36 Prozent mit dem Thema „Computer/Internet“ beschäftigt. Unter den Teilnehmenden an der modernisierten Form von Fernunterricht (31%), an Blended Learning (31%) und an der traditionellen Form von Fernunterricht (15%) fallen diese Nennungen niedriger aus. Offenbar wird E-Learning vielfach verwendet, um sich IKT-Kompetenzen anzueignen bzw. zu erweitern.

In Deutschland finden sich alles in allem mehr Computernutzer (84%) als Personen, die computerbasiert lernen (E-Learning: 15%). Insofern besteht hier großes Potenzial. Dies wird noch deutlicher, wenn man zudem die IKT-Kompetenzen in Betracht zieht (genauer vgl. Kap. 16.1). Computerbasiertes Lernen stellt einen wichtigen Lernbereich dar, den aufgrund ihrer Befähigungen theoretisch deutlich mehr Menschen nutzen könnten, als dies in den letzten zwölf Monaten der Fall war.

123 Analysiert wurden die nach ISCED-Fields codierten Themen der Lernaktivitäten (genauer vgl. z.B. Kap. 2.2) „5-13: Informatik“ und „5-14: Umgang mit dem Computer, Softwarethemen“.

Zentrale Ergebnisse zu E-Learning und Fernunterricht als übergreifende Lernformen

Im AES werden unter den Lernformen von Fernunterricht/E-Learning insgesamt vier Bereiche ausgewiesen: traditionelle Form von Fernunterricht, modernisierte Form von Fernunterricht, Blended Learning und E-Learning. Der E-Learning-Bereich schließt dabei die beiden Bereiche des modernisierten Fernunterrichts und Blended Learnings ein. Gemeinsame Analysen der beiden Fernunterrichtsformen für „Fernunterricht insgesamt“ wurden vorgenommen.

Fernunterricht hat sich in Deutschland etabliert, bildet nach wie vor aber nur ein kleines Segment (2%). Auch Blended Learning hat noch keine nennenswerten Größenordnungen erreicht (5%). E-Learning insgesamt wird von rund einem Sechstel der Befragten genutzt (Teilnahmequote: 15%).

Während Fernunterricht überwiegend im Kontext regulärer Bildungsgänge stattfindet (75%) und insofern überwiegend auf zertifizierte Abschlüsse ausgerichtet ist, finden Blended-Learning-Aktivitäten überwiegend im Bereich der Weiterbildung (81%) und E-Learning-Aktivitäten überwiegend im Bereich des informellen Lernens (80%) statt.

Fernunterricht, Blended Learning und E-Learning wird mit zunehmendem Bildungsniveau, zunehmenden IKT-Kompetenzen (mindestens 90% verfügen über zumindest mittleres IKT-Kompetenzniveau) und mit abnehmendem Alter häufiger genutzt. Ansonsten unterscheidet sich die Bevölkerungszusammensetzung. Fernunterricht wird etwas häufiger von Frauen (52%) genutzt und etwas weniger von Erwerbstätigen (50%). Blended Learning-Aktivitäten sind im Bereich der Weiterbildung überdurchschnittlich häufig dem individuellen berufsbezogenen Weiterbildungstypen zugeordnet (27%) und zeichnen sich durch vergleichsweise hohe Unterrichtszeiten aus (durchschnittlich 80 Stunden pro Aktivität). E-Learning-Aktivitäten weisen im Zusammenhang mit der strukturellen Zusammensetzung die geringsten Unterschiede zur Bevölkerungsstruktur auf. Auffällig ist, dass sich immerhin 36 Prozent aller E-Learning-Aktivitäten mit dem Themenbereich „Computer/Internet“ befassen. E-Learning wird offenbar vielfach zur Erweiterung der eigenen IKT-Kompetenzen genutzt.

16. Kompetenzen in ausgewählten Feldern

Der „Adult Education Survey“ (AES) geht über die Erfassung von Bildungsbeteiligung im Erwachsenenalter hinaus. Er erhebt zusätzlich Informationen zu zwei von insgesamt acht auf europäischer Ebene definierten Schlüsselkompetenzen (vgl. Europäische Union 2006): „Fremdsprachliche Kompetenz“ und „Computerkompetenz“.

DEFINITION

Kompetenzen

Kompetenzen werden definiert „als eine Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die an das jeweilige Umfeld angepasst sind. Schlüsselkompetenzen sind diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, Bürgersinn und Beschäftigung benötigen“ (Europäische Union 2006, S. 13).

Schlüssel- oder Grundkompetenzen werden in der Regel grundlegend im Primar- und Sekundarbereich des Bildungssystems vermittelt und bilden eine zentrale Voraussetzung für die gesellschaftliche Teilhabe. Auf dem Arbeitsmarkt der Wissensgesellschaft werden kaum noch berufliche Tätigkeiten angeboten, die ohne adäquate Sprachbefähigung – hierzu gehören auch Lesen und Schreiben – und ohne eine grundlegende Kompetenz im Umgang mit den Neuen Medien erfolgreich ausgeführt werden können. Mit Blick auf die Globalisierung und die Arbeitsmigration werden zunehmend nicht nur hohe Kompetenzen in der Muttersprache, sondern auch in Fremdsprachen bedeutsam.

Während z.B. Lesekompetenzen (teilweise auch in Fremdsprachen) recht umfassend bei Kindern, Schüler/innen, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland und im internationalen OECD-Vergleich seit längerem getestet und beobachtet werden

(BIJU, PISA, PIRLS/IGLU),¹²⁴ sind die sprachlichen Kompetenzen Erwachsener ein vergleichsweise wenig erforschtes Feld (vgl. Kuper 2008b; Meyer 2008). Mit den Studien IALS, ALWA und leo¹²⁵ wurden erste Ergebnisse zur Lesekompetenz Erwachsener vorgelegt. Im Falle von leo wurden zudem Schreibtests durchgeführt – allerdings fokussiert auf das untere Kompetenzniveau (vgl. Grotlüschen/Riekman 2011a/b). Weitere Ergebnisse zu Sprachkompetenzen Erwachsener sind 2013 aus der OECD-Studie PIAAC¹²⁶ zu erwarten (vgl. Wölfel u.a. 2011). Das Feld des fremdsprachlichen Kenntnisstandes hingegen ist für die erwerbsfähige Bevölkerung in der Bundesrepublik bislang wenig erforscht (vgl. Meyer 2008). Erste Ergebnisse liegen aus dem von der Europäischen Kommission in Auftrag gegebenen Eurobarometer¹²⁷ und dem AES 2007 vor (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 177ff.).

Informationen über Kenntnisse der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) für Deutschland dokumentieren die IKT-Erhebungen des Statistischen Bundesamtes (vgl. Mohr 2007). Anders als bei den oben genannten Studien zur Sprachkom-

124 BIJU: Bildungskarrieren im Jugend- und frühen Erwachsenenalter (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung); PISA: Programme for International Student Assessment (OECD); IGLU/PIRLS: Internationale Grundschul- und Leseuntersuchung/Progress in International Reading Literacy Study (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)

125 IALS: International Adult Literacy Survey (OECD), ALWA: Arbeiten und Lernen im Wandel (IAB); Leo. – Level-One Studie – Funktionaler Analphabetismus in Deutschland (Bundesministerium für Bildung und Forschung)

126 PIAAC: Programme for International Assessment of Adult Competencies (OECD)

127 Die aktuellsten Informationen aus dem Eurobarometer wurden im Vergleich mit den Daten des AES 2007 vorgestellt (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 180).

petenz wurden hier allerdings – wie auch im AES – keine umfassenden Kompetenztests durchgeführt, sondern die Befragten wurden danach gefragt, ob sie bestimmte Tätigkeiten schon einmal durchgeführt haben. Wenngleich der AES die IKT- und Fremdsprachenkenntnisse der Befragten nicht testbasiert, sondern mit Selbsteinschätzungen misst, bieten die Ergebnisse erste wichtige Informationen. Zunächst stellen wir die Ergebnisse zu den IKT-Kenntnissen vor (vgl. Kap. 16.1) und im Anschluss diejenigen zu den fremdsprachlichen Kenntnissen (vgl. Kap. 16.2).

16.1 Computer- und Internetkenntnisse

Vor dem Hintergrund der europäischen Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft wird im Rahmen vieler europäischer Programme die Nutzung von IKT als zentrales oder (mit-)zu betrachtendes Merkmal vorgegeben. Das Thema ist auch Teil des im Zuge des europäischen Programms zum Lebenslangen Lernen beschlossenen Einzelprogramms GRUNDTVIG, das den Bereich der Erwachsenenbildung abdeckt (Europäische Kommission 2006b). Im Fokus steht der IKT-Themenbereich in der Initiative der Europäischen Kommission „i2010: Informationsgesellschaft 2010“. Sie zielt darauf ab, den Einsatz moderner IKT zu fördern, um damit wichtige Impulse für Wachstum und Beschäftigung in Europa zu geben (Mohr 2007). Dabei dienen die europaweit verpflichtenden IKT-Erhebungen (Europäisches Parlament/Europäischer Rat 2006a), die zwischen 2006 und 2010 im jährlichen Abstand durchgeführt wurden, neben der Evaluation der mit der Initiative verbundenen Aktionspläne auch der Ermittlung des Kompetenzstands und der ländervergleichenden Analyse.

DEFINITION

IKT-Kompetenz

IKT-Kompetenz umfasst „die sichere und kritische Anwendung der Technologien der Informationsgesellschaft (TIG) für Arbeit, Freizeit und Kommunikation. Sie wird unterstützt durch Grundkenntnisse der IKT: Benutzung von Computern, um Informationen abzufragen, zu be-

werten, zu speichern, zu produzieren, zu präsentieren und auszutauschen, über Internet zu kommunizieren und an Kooperationsnetzen teilzunehmen“ (Europäische Kommission 2006a, S. 15).

Der AES fragt diese Kenntnisse direkt ab, einmal bezogen auf die Computer- und einmal bezogen auf die Internetnutzung. Die Kompetenz-Fragen richten sich an die jeweiligen Nutzer von Computer bzw. Internet. Die Nutzung wird zuvor getrennt erfragt.

16.1.1 Computer- und Internetnutzer in der Bundesrepublik

In Deutschland gaben 2010 immerhin 84 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung zwischen 18 und 64 Jahren an, einen Computer im privaten oder beruflichen Kontext, und 82 Prozent, das Internet entsprechend zu nutzen. Beide Werte stehen im Einklang mit den Referenzwerten der IKT-Erhebung des Statistischen Bundesamtes (2010a) (Computernutzer: 84%/Internetnutzer: 79%). Ausschließlich bezogen auf die sog. regelmäßigen Internetnutzer/innen liegt Deutschland nach Czajka/Mohr (2008, S. 770) mit einem Anteilswert von 64 Prozent deutlich über dem Durchschnittswert der europäischen Länder (EU-15: 55%; EU-27: 53%). Der Anteilswert der Internetnutzer/innen liegt zudem sehr nahe an dem von der International Telecommunication Unit (ITU) für 2008 genannten Wert von 79 Prozent (vgl. Graumann/Speich 2010, S. 106).

Bezogen auf die gesamte erwerbsfähige Bevölkerung nutzen insgesamt 14 Prozent weder Computer noch Internet. Das heißt im Umkehrschluss, dass immerhin 86 Prozent in ihrer Arbeit oder der Freizeit einen Computer oder das Internet nutzen (im Folgenden IKT-Nutzer). Dieser Wert lag in 2007 mit 73 Prozent deutlich niedriger (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 183).

Die IKT-Erhebung kommt zu dem Ergebnis, dass sowohl der Anteilswert der Computer- als auch der Internetnutzer zwischen 2002 und 2006 deutlich angestiegen ist (vgl. Mohr 2007). Die für das erste Quartal 2010 veröffentlichten Ergebnisse der IKT-Erhebung zu Computer- und Internetnutzern in der Bevölkerung bestätigen, ebenso wie der AES, eine Fortsetzung dieses Trends (vgl. Statistisches Bundesamt 2010a).

Die Tatsache, ob eine Person IKT-Nutzer ist, hängt in ähnlicher Weise mit personenbezogenen Aspekten zusammen wie bei der Beteiligung an den verschiedenen Lernformen im Erwachsenenalter (vgl. Kap. 4, 13 und 14): Alter, Bildung, finanzielle Situation, Erwerbsstatus, Stellung im Beruf und Migrationshintergrund. Grundsätzlich stehen die AES-Ergebnisse im Einklang mit denen der o.g. Datenquellen. Regionale Unterschiede getrennt nach Ost und West oder nach städtischen und ländlichen Regionen fallen nicht in nennenswerter Weise ins Gewicht.

Der auffälligste Unterschied zeigt sich in der getrennten Betrachtung nach Altersgruppen. Die IKT-Nutzerquote nimmt mit zunehmendem Alter ab:

- 18- bis 24-Jährige: 97 Prozent
- 25- bis 34-Jährige: 93 Prozent
- 35- bis 44-Jährige: 89 Prozent
- 45- bis 54-Jährige: 83 Prozent
- 55- bis 64-Jährige: 69 Prozent

Auch diese Ergebnisse stehen im Einklang mit anderen Statistiken (vgl. Mohr 2007; Czajka/Mohr 2008; Statistisches Bundesamt 2010a). Wenngleich die ältere Gruppe einen geringeren IKT-Nutzeranteil aufweist, liegt ihre IKT-Nutzerquote mit 69 Prozent bemerkenswert hoch. Über 54-Jährige haben den Umgang mit IKT nicht in der Schule erlernen

können, sondern erst mit der Verbreitung von Computer und Internet. D.h., ihre IKT-Kenntnisse haben sie – auf welchem Wege auch immer – erst im Erwachsenenalter erwerben können.

16.1.2 IKT-Kenntnisse

Die Fragen zur Selbstbewertung der Computer- und Internetkenntnisse richten sich im AES ausschließlich an die jeweilige Nutzergruppe und wurden, um den Vergleich mit der IKT-Erhebung zu erleichtern, seit dem AES 2007 stark modifiziert. Trendvergleiche sind daher nicht möglich.

Abbildung 39 zeigt die Frage im Wortlaut sowie die Ergebnisse umgerechnet auf die gesamte Bevölkerung zwischen 18 und 64 Jahren.

Knapp drei Viertel aller 18- bis 64-Jährigen hat schon einmal Dateien kopiert oder verschoben (74%) oder Textteile in einem Dokument kopiert oder verschoben (72%). Immerhin knapp zwei Drittel der Bevölkerung haben schon einmal Geräte am Computer angeschlossen (65%). 59 Prozent haben schon einmal mit einem Tabellenkalkulationsprogramm gerechnet; 46 Prozent haben schon einmal Daten komprimiert. Die Antwortvorgabe „ein Computerprogramm geschrieben“ wurde dagegen mit rund einem Achtel deutlich seltener genannt (13%). Keinen dieser Arbeitsschritte hat bislang etwa ein Fünftel der Bevöl-

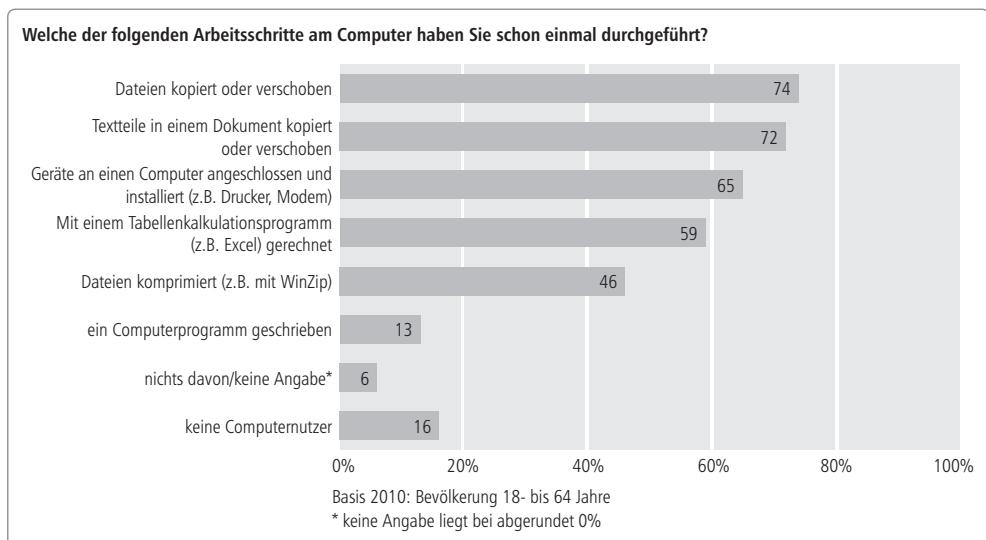


Abbildung 39: Computerkenntnisse (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

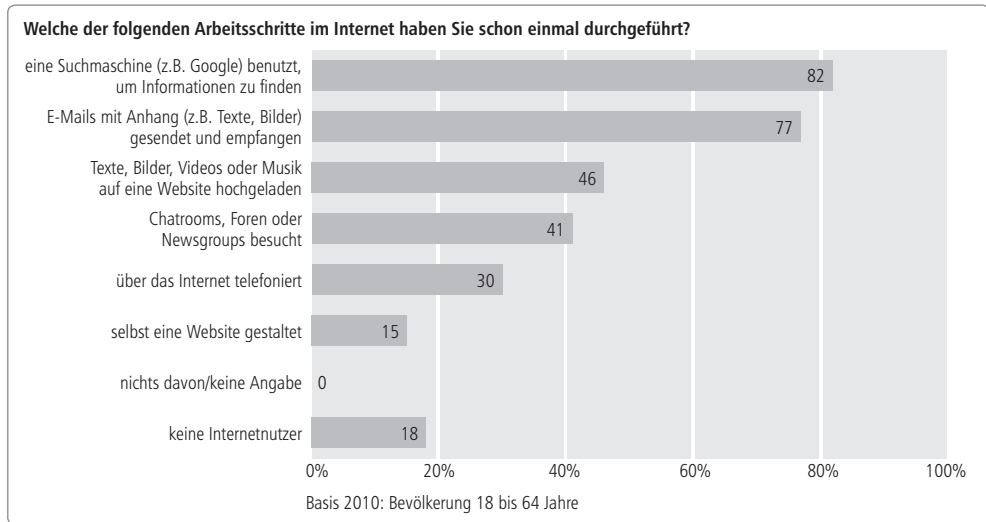


Abbildung 40: Internetkenntnisse (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

kerung durchgeführt. Dieser Wert setzt sich zusammen aus Computernutzer/innen, die „nichts davon“ antworteten (5%), Computernutzer/innen, die keine Angabe machten (gerundet 0%) sowie Personen, die den Computer bislang gar nicht nutzten (16%).

Die Abfrage nach den Internetkenntnissen erfolgt in ähnlicher Weise. Abbildung 40 zeigt Frage und Antwortvorgaben im Wortlaut sowie die Ergebnisse wiederum mit Bezug auf alle 18- bis 64-Jährigen.

Bezogen auf die erwerbsfähige Bevölkerung insgesamt haben immerhin gut vier Fünftel schon einmal eine Suchmaschine genutzt (82%). Darauf folgt der Versand von E-Mails mit Anhang (77%). Knapp die Hälfte hat schon einmal Dokumente auf eine Website hochgeladen (46%) und 41 Prozent haben schon einmal Chatrooms, Foren oder Newsgroups besucht. Der Anteilswert von Personen, die schon einmal über das Internet telefoniert haben, liegt nach eigenen Angaben mit knapp einem Drittel (30%) deutlich niedriger. Die wenigsten haben schon einmal eine Website gestaltet (15%). Knapp ein Fünftel der Bevölkerung hat noch keinen dieser Arbeitsschritte im Internet durchgeführt, weil sie in der Regel das Internet nicht nutzen.

Die Klassifikation in insgesamt drei Kompetenzlevels erfolgt sowohl für die Computer- als auch die Internetkenntnisse gemäß Eurostat-Vorgabe nach der Zahl der Nennungen der vorgegebenen State-

ments, unabhängig von dem Schwierigkeitsgrad der erfragten Computer- oder Internetkenntnisse. Wenn jeweils null,¹²⁸ ein oder zwei der insgesamt sechs Vorgaben als zutreffend angegeben wurden, wird die Kompetenzstufe „niedrig“ vergeben, bei drei oder vier Nennungen die mittlere und bei fünf oder sechs Nennungen das Kompetenzlevel „hoch“.

Nach dieser Klassifikation setzt sich die erwerbsfähige Bevölkerung hinsichtlich ihrer Computerkenntnisse wie folgt zusammen:

- niedriger Level: 17 Prozent,
- mittlerer Level: 27 Prozent,
- hoher Level: 40 Prozent.

Für 16 Prozent erfolgte keine Einstufung, weil sie keine Computernutzer sind.

Für die Internetkenntnisse ergibt sich das folgende Bild:

- niedriger Level: 23 Prozent,
- mittlerer Level: 38 Prozent,
- hoher Level: 22 Prozent.

Für 18 Prozent erfolgte wiederum keine Einstufung, weil sie keine Internetnutzer/innen sind.

¹²⁸ Für die jeweiligen Nutzer die „keine Angabe“ machten oder „nichts davon“ angaben, wurde der Wert „0“ vergeben.

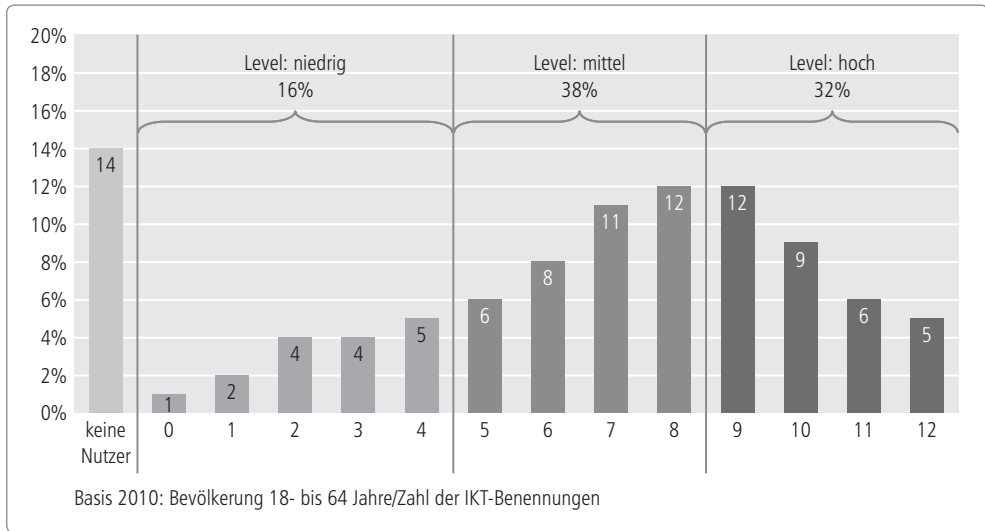


Abbildung 41: IKT-Kompetenzlevels zusammengefasst (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

Der höchste Level der Computerkenntnisse konnte in der erwerbsfähigen Bevölkerung häufiger erreicht werden (40%) als der höchste Level bei den Internetkenntnissen (22%). Dennoch werden in beiden Domänen wenigstens drei Fünftel der Bevölkerung zumindest auf dem mittleren Kompetenzlevel eingestuft.

Um ein einheitliches Analysemuster nach IKT-Kompetenzlevels nutzen zu können, fassen wir die beiden separat erhobenen Kompetenzbereiche wie folgt zusammen: Befragte, die in den beiden Fragen zu Computer- und Internetkenntnissen zusammen null bis vier Statements ankreuzten, werden dem niedrigen Kompetenzlevel zugeordnet, die fünf bis acht ankreuzten, dem mittleren, und diejenigen, die neun bis zwölf benannten, dem hohen. Abbildung 41 zeigt die Ergebnisse bezogen auf die gesamte erwerbsfähige Bevölkerung.

Die Ergebnisse für die Befragten, die Fragen zu den Computer- und/oder Internetkenntnissen beantworteten, zeigen hinsichtlich der Zahl der zutreffenden Nennungen eine Gipfelkurve. Die höchsten Anteilswerte liegen zwischen sieben und neun zutreffenden Nennungen. D.h., dass der wesentliche Teil der IKT-Nutzer mittlere bis hohe Kenntnisse im IKT-Bereich aufweist. Ausgedrückt in den drei aggregierten Levels werden demnach 16 Prozent der Bevölkerung dem niedrigen Level, 38 Prozent

dem mittleren und immerhin 32 Prozent dem hohen Kompetenzlevel der Computer- und Internetkenntnisse zugeordnet. Damit weisen in der erwerbsfähigen Bevölkerung Deutschlands immerhin 70 Prozent zumindest mittlere IKT-Kenntnisse auf.

16.1.3 Computer- und Internetkenntnisse: Eine Besonderheit bestimmter Gruppen?

Der Personenkreis mit mittleren bis hohen Computer- und Internetkenntnissen (70%) wird im Folgenden näher beschrieben. In den grundlegenden Strukturen ähnelt er der Gruppe der IKT-Nutzer stark (s.o.). Ost-West-Unterschiede lassen sich nicht in nennenswerter Weise erkennen.

- Erwartungsgemäß nimmt der Anteilswert von zumindest mittleren IKT-Kenntnissen mit zunehmendem Alter ab: 18- bis 24-Jährige: 89 Prozent, 25- bis 34-Jährige: 80 Prozent, 35- bis 44-Jährige: 72 Prozent, 45- bis 54-Jährige: 65 Prozent, 55- bis 64-Jährige: 50 Prozent. Dies dürfte, wie weiter oben beschrieben, damit zusammenhängen, dass IKT für einen bestimmten Teil der Bevölkerung entwicklungsbedingt noch nicht in der Schulzeit erlernbar war und die Kenntnisse erst im Erwachsenenalter erworben werden konnten. Insofern ist es bemerkenswert, dass immerhin

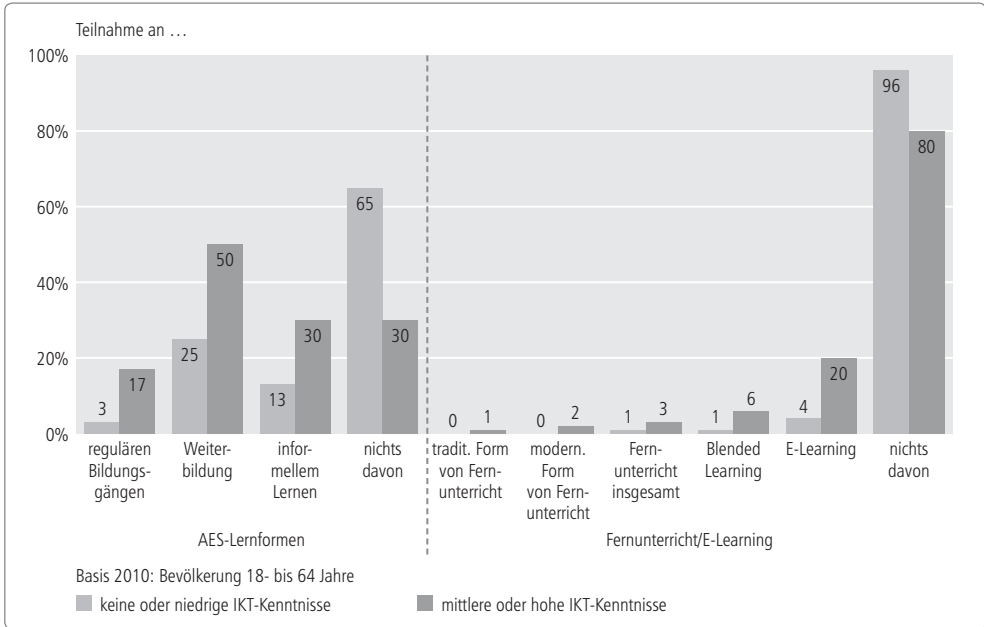


Abbildung 42: Teilnahme an Lernformen nach IKT-Kenntnissen (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

50 Prozent der über 54-Jährigen wenigstens mittlere IKT-Kenntnisse aufweisen.

- Mit zunehmendem schulischen Bildungsabschluss steigt der Anteilswert von Personen mit wenigstens mittleren IKT-Kenntnissen. Unter Personen mit hohem schulischen Bildungsabschluss liegt der Anteilswert bei 89 Prozent, unter denen mit mittlerem bei 73 Prozent und unter denjenigen mit niedrigem schulischem Bildungsabschluss bei 48 Prozent.
- Der Anteilswert von Personen mit wenigstens mittleren IKT-Kenntnissen liegt in der Gruppe von Personen, die sich derzeit in einer Ausbildung oder einer sonstigen Bildungsmaßnahme befinden, am höchsten (94%). Darauf folgen mit Abstand die Erwerbstätigen (73%) und wiederum mit Abstand die Arbeitslosen (55%) und die sonst Nichterwerbstätigen (46%).
- Unter den Erwerbstätigen weisen die Beamten die höchsten Anteilswerte von Personen mit wenigstens mittleren IKT-Kenntnissen auf (89%). Darauf folgen die Selbstständigen (84%) und die Angestellten (78%) und mit Abstand die Arbeiter (54%).
- Wenigstens mittlere IKT-Kenntnisse finden sich

unter Männern (75%) häufiger als unter Frauen (64%).

- Unter Deutschen ohne Migrationshintergrund liegen die höchsten IKT-Kenntnisse vor (71%), mit Abstand gefolgt von Ausländer/inne/n (63%) und Deutschen mit Migrationshintergrund (62%).

Wie bedeutsam sind die IKT-Kenntnisse für eine Bildungsbeteiligung im Erwachsenenalter? Wie Abbildung 42 bivariat zeigt, nimmt die Beteiligung an zentralen Lernformen sowie den „querliegenden“ Lernformen von Fernunterricht/E-Learning (vgl. Kap. 15) mit zunehmenden IKT-Kenntnissen zu.¹²⁹ Die Unterschiede zeigen sich nicht nur in ausgeprägter Form bei den Lernformen von Fernunterricht/E-Learning, für die zur Bewältigung des Lernpensums zumindest ein gewisses Maß an IKT-Kenntnissen Voraussetzung ist, sondern maßgeblich auch bei den drei Lernformen, die im AES zentral sind: reguläre

129 Es ist möglich, dass im Rahmen einer multivariaten Analyse unter Berücksichtigung von Merkmalen wie Bildungsabschluss, Alter und Erwerbstätigkeit dieses Merkmal keinen eigenständigen Einfluss aufzeigen würde.

Bildungsgänge, Weiterbildung und informelles Lernen. Die Beteiligung an regulären Bildungsgängen scheint ohne ein gewisses Maß an IKT-Kenntnissen kaum mehr möglich: Unter den Personen mit keinen bis niedrigen Kenntnissen liegt die Beteiligungsquote bei 3 Prozent, bei denen mit mittleren bis hohen Kenntnissen bei 17 Prozent. Der überwiegende Teil der Teilnehmenden an regulären Bildungsgängen gehört allerdings den jüngeren Altersgruppen (vgl. Kap. 13) an; diese weisen ohnehin überwiegend IKT-Kenntnisse auf mittlerem bis hohem Niveau auf (s.o.). Aber auch die Lernformen Weiterbildung und informelles Lernen – also die typischen Lernformen im Erwachsenenalter – werden deutlich häufiger von Personen mit mittleren bis hohen IKT-Kenntnissen wahrgenommen als von der jeweils anderen Gruppe.

Wenngleich IKT-Kenntnisse zu den Schlüsselkompetenzen gehören, so verfügen nach den dargestellten Ergebnissen nicht alle Personen in der erwerbsfähigen Bevölkerung über entsprechende IKT-Kenntnisse. Etwa ein Drittel nutzt Computer und Internet entweder gar nicht oder verfügt nur über geringe Kenntnisse (s.o., vgl. Abb. 41). Dass dies in der bivariaten Auswertung enge Zusammenhänge mit einer höheren Nicht-Beteiligung an den verschiedenen Lernformen mit sich bringt, ist sicher auch durch andere Faktoren bedingt. Dennoch gilt: Lernen erfolgt vielfach – insbesondere im informellen Lernkontext – computer- bzw. internetbasiert oder -gestützt. Fehlende IKT-Kenntnisse führen, wenn bestimmte Lernmethoden zum Einsatz kommen, auf jeden Fall zur Exklusion.

16.2 Fremdsprachenkenntnisse

„Mehrsprachigkeit ist ein Vorteil für Europas Wettbewerbsfähigkeit.“ So lautet das Fazit des am 11. Juni 2008 in Brüssel vorgestellten Berichts zum Thema Mehrsprachigkeit und Wettbewerbsfähigkeit des Wirtschaftsforums für Mehrsprachigkeit bei der Europäischen Kommission (vgl. BAMF 2008, S. 24; Europäischer Rat 2008). Mehrsprachigkeit der EU-Bürger dient darüber hinaus der Erhaltung des Wohlstandes und der Integration von Migranten (vgl. Europäische Kommission 2009). (Fremd-)Sprachenkenntnisse zählen also, wie zu Beginn dieses Kapitels erwähnt, zu den Schlüsselkompetenzen.

Durch die vermehrte innereuropäische Mobilität durch Migration und wirtschaftliche Globalisierung erfährt die Kenntnis von Fremdsprachen hohe Bedeutung mit voraussichtlich zunehmendem Trend (vgl. Europäische Kommission 2009). Dies gilt insbesondere für Deutschland als drittgrößtem Einwanderungsland (vgl. Reddy 2010), eingebettet in den europäischen (vielsprachigen) Kontext. Die EU hat die Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse erneut als ein wichtiges strategisches Ziel im Zyklus 2009 bis 2011 deklariert. Das Ziel wird wie folgt beschrieben:

...to enable citizens to communicate in two languages in addition to their mother tongue, promote language teaching, where relevant, in VET^[130] and for adult learners, and provide migrants with opportunities to learn the language of the host country (European Union 2009; Annex 2).

Der zweite Punkt ist vor allem entscheidend, weil die Muttersprache einer Person nicht immer der Amtssprache des Landes entspricht, in dem die Person lebt. In der Amtssprache des Landes, in dem man lebt, aber ausreichend gut an der Kommunikation teilnehmen zu können, ist eine wichtige Voraussetzung für die gesellschaftliche Teilhabe (vgl. Europäische Union 2006).

Nach den Zielen der EU sollen alle Bürger/innen zusätzlich zu ihrer Muttersprache über praktische Kenntnisse in mindestens zwei weiteren Sprachen verfügen („Muttersprache plus zwei“; vgl. Europäische Kommission 2009, S. 3; Europäische Kommission 2005, S. 4). Ein weiteres Ziel liegt in ausreichenden Kenntnissen der Amtssprache im Falle von Personen mit Migrationshintergrund. Um den aktuellen Stand der Fremdsprachenkenntnisse zu ermitteln und die Fortschritte beobachten zu können, ist ein Monitoring mithilfe von Repräsentativerhebungen zwingend nötig.¹³¹ Die Ergebnisse aus dem AES

130 Vocational Education and Training

131 Aufgrund der hohen Bedeutsamkeit von (Fremd-)Sprachenkenntnissen wird von der EU nach Möglichkeit ein gemeinsames Benchmark bis 2012 angestrebt (vgl. Europäischer Rat 2009; Annex 1, S. 8). Die entsprechende Erhebung zur Sprachstandsermittlung wird in diesem Jahr (2011) in 14 europäischen Ländern (Deutschland ist nicht beteiligt) unter Schülern erprobt.

gewinnen durch die Messung von Kompetenzlevels Relevanz – eine Information, die bislang aus repräsentativen Befragungen nur lückenhaft und ungenau vorliegt: „Die existierenden Instrumente geben nur einen ungefähren Aufschluss darüber, welche Kenntnisse des Deutschen (und anderer Sprachen) bei wem anzunehmen sind“ (Meyer 2008, S. 19).

DEFINITION

Was ist unter (Fremd-)Sprachkompetenzen zu verstehen? Die Europäische Union definiert wie folgt: Die fremdsprachliche Kompetenz „erfordert im Wesentlichen dieselben Fähigkeiten wie die muttersprachliche Kompetenz: Sie beruht auf der Fähigkeit, Konzepte, Gedanken, Gefühle, Tatsachen und Meinungen sowohl mündlich als auch schriftlich in einer angemessenen Zahl gesellschaftlicher und kultureller Kontexte – allgemeine und berufliche Bildung, Arbeit, Zuhause und Freizeit – entsprechend den eigenen Wünschen oder Bedürfnissen ausdrücken und interpretieren zu können (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben). Fremdsprachliche Kompetenz erfordert außerdem Fähigkeiten wie Vermittlungsfähigkeit und interkulturelles Verständnis. Der Grad der Beherrschung einer Fremdsprache variiert innerhalb dieser vier Dimensionen (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) und innerhalb der verschiedenen Sprachen sowie je nach dem gesellschaftlichen und kulturellen Hintergrund, dem Umfeld und den Bedürfnissen und/oder Interessen des Einzelnen“ (Europäische Union 2006, S. 14f.).

Die Möglichkeit, die eigenen Fremdsprachenkenntnisse nach einem bekannten Standard bewerten und darstellen zu können, kann z.B. in einer Bewerbungssituation im Ausland von hohem Nutzen sein. Insofern ist die Feststellung des eigenen Sprachstands in ggf. verschiedenen Fremdsprachen für das Individuum ebenso von Bedeutung wie das Monitoring insgesamt. Zur Vereinfachung der Bewertung und Darstellung stellt Cedefop 2011 den „europass-Sprachenpass“ bereit. Hierin können Individuen die eigenen Sprachfähigkeiten getrennt nach Mutter- und Fremdsprachen auf Basis des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER) selbst ermitteln und bei der Beschreibung der eige-

nen Sprachkompetenzen nutzen. Das im Anhang des Cedefop-Dokuments enthaltene Raster zur Selbsteinschätzung sieht insgesamt je drei Kompetenzstufen¹³² für insgesamt drei pro Sprache zu bewertende Bereiche vor: Verstehen (Hören und Lesen), Sprechen (an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen) und Schreiben.

Bevor wir die AES-Instrumente und Ergebnisse der Fremdsprachenkenntnisse in der erwerbsfähigen Bevölkerung der Bundesrepublik vorstellen (vgl. Kap. 16.2.2), gehen wir zunächst darauf ein, welche und wie viele Sprachen in der erwerbsfähigen Bevölkerung gesprochen werden.

16.2.1 Gesprochene Sprachen

Der AES erhebt nicht nur Informationen über die gesprochenen Fremdsprachen, sondern auch über die gesprochenen Muttersprachen.

Gesprochene Muttersprachen

Die Amtssprache Deutsch wird von insgesamt 85 Prozent der Befragten als Muttersprache angegeben. D.h., dass für insgesamt 15 Prozent der Befragten Deutsch nicht die Muttersprache, sondern eine Fremdsprache ist. Dieses Ergebnis hatte sich bereits 2007 gezeigt. Unter Berücksichtigung der Nennungen von Personen, die zwei Muttersprachen angaben (4%), sind die meist gesprochenen Muttersprachen Deutsch (85%), Türkisch (5%), Russisch (3%) und Polnisch (2%). Die Sprachen Italienisch, Englisch, Arabisch und Kroatisch werden jeweils gerundet von 1 Prozent der Bevölkerung als Muttersprache angegeben. Alle weiteren Nennungen wurden gerundet von weniger als 1 Prozent benannt. Diese Verteilung entspricht etwa den bekannten Ergebnissen.

Gesprochene Fremdsprachen

Abgesehen von der Frage nach ihrer Muttersprache erfolgte die Frage: „Gibt es andere Sprachen, die Sie verstehen oder sprechen, auch wenn es vielleicht nur

132 1. Elementare Sprachverwendung (mit den Kompetenzstufen/Niveaus A1 und A2; GER); 2. selbstständige Sprachverwendung (mit den Kompetenzstufen/Niveaus B1 und B2; GER) und 3. kompetente Sprachverwendung (mit den Kompetenzstufen/Niveaus C1 und C2; GER).

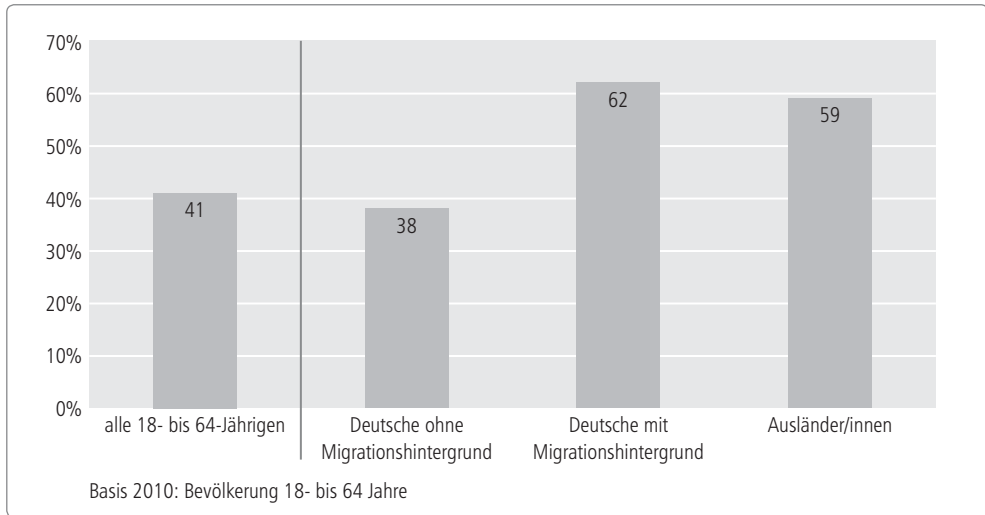


Abbildung 43: Zwei oder mehr gesprochene Fremdsprachen insgesamt und getrennt nach Migrationshintergrund
(Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

ein wenig ist?“ In diesem Zusammenhang wurden im AES bis zu fünf Fremdsprachen offen erfragt und nachträglich vercodet. Insgesamt 19 Prozent der Befragten verneinten diese Frage, 40 Prozent benannten eine Fremdsprache, 28 Prozent zwei Fremdsprachen, 10 Prozent drei Fremdsprachen, 2 Prozent vier Fremdsprachen und aufgerundet 1 Prozent fünf Fremdsprachen. Das heißt, dass wenigstens 81 Prozent der Befragten 2010 zumindest eine Fremdsprache sprechen. Dieser Wert liegt um sieben Prozentpunkte höher als noch 2007 (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 178). Möglicherweise handelt es sich hierbei um eine Verschiebung in der erwerbsfähigen Bevölkerung (Kohorteneffekt).

Die am häufigsten gesprochenen Fremdsprachen in der Bevölkerung insgesamt sind der Reihenfolge nach: Englisch (69%), Französisch (20%), Deutsch (14%),¹³³ Russisch (10%), Spanisch (7%), Italienisch (4%), Türkisch (2%), Niederländisch (2%),

133 In einigen Fällen wurde Deutsch weder als Mutter- noch Fremdsprache genannt. Weil die nationale AES-Befragung ausschließlich in Deutsch durchgeführt wurde, muss dies ein Fehler sein. Es ist im Nachhinein schwer zu beurteilen, ob hier eine Mutter- oder eine Fremdsprache vergessen bzw. falsch angegeben wurde. Wir haben demnach an dieser Stelle auf eine Datenbereinigung verzichtet.

Polnisch (1%), Arabisch (1%). Alle anderen Fremdsprachen werden von gerundet weniger als 1 Prozent in der Bevölkerung gesprochen. Diese Rangfolge wurde analog bereits 2007 ermittelt (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 178). Allerdings haben sich die Anteilswerte in der 18- bis 64-jährigen Bevölkerung von Personen mit Englisch- und Französischkenntnissen seit 2007 um zehn bzw. vier Prozentpunkte erhöht. Dies belegt die o.g. Vermutung des Kohorteneffekts ein Stück weit: Die nachrückenden jüngeren Personen haben offenbar häufiger Englisch und Französisch – als den wichtigsten EU-Sprachen – in der Schule gelernt.

Die EU-Zielmarke, wenigstens zwei Fremdsprachen zusätzlich zur eigenen Muttersprache zu sprechen, haben damit – rein zahlenmäßig – 41 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung erreicht (vgl. Abb. 43). Wenngleich der Wert noch nichts über das Niveau der Fremdsprachenkenntnisse aussagt, heißt das, dass eine Förderung von Fremdsprachenkenntnissen bei mindestens 59 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung erfolgen müsste, um die EU-Vorgaben zu realisieren.

In dieser Hinsicht sind Personen mit Migrationshintergrund eindeutig im Vorteil. Unter den Deutschen mit Migrationshintergrund gaben immerhin 62 Prozent und unter den Ausländer/innen immer-

hin 59 Prozent an, wenigstens zwei Fremdsprachen zu sprechen. Der entsprechende Anteilswert liegt unter Deutschen ohne Migrationshintergrund mit 38 Prozent deutlich darunter.

16.2.2 Niveau der Fremdsprachenkenntnisse

Für die beiden zuerst genannten Fremdsprachen – das sind nach Vorgabe des Fragenprogramms zugleich die beiden am besten gesprochenen Fremdsprachen – werden im AES jeweils die Kenntnisse erfragt.

Insgesamt gehen damit in die Analysen zur Fremdsprachenkenntnis 88 Prozent aller von den Befragten angegebenen Fremdsprachen ein. Bezogen auf die Personenebene werden die Kenntnisse von einer Fremdsprache bei insgesamt 40 Prozent und die von zweien bei insgesamt 41 Prozent der 18- bis 64-Jährigen vorgestellt.

Die im AES vorgesehene Frage zur Erhebung der Kenntnisse einer Fremdsprache sowie die Antwortvorgaben sind in Tabelle 59 im Wortlaut wiedergegeben. Die Antwortvorgabe der Stufe 1 entspricht hierbei keiner Eurostat-Vorgabe, sondern ist eine nationale Ergänzung, die sich bereits im AES 2007 bewährt hatte. Inhaltlich ist bei Benennung dieser Kategorie davon auszugehen, dass die Fremdsprachenkenntnisse nur „rudimentär“ vorhanden sind und noch unter der Schwelle von tatsächlicher Kom-

munikationsmöglichkeit liegen. Stufe 2 spiegelt ungefähr die Elementarstufe der Sprachverwendung im europass-Sprachenpass von Cedefop 2011 (mit Niveau A1/A2 GER), Stufe 3 ungefähr die selbstständige Sprachverwendung (mit Niveau B1/B2 GER) und Stufe 4 die kompetente Sprachverwendung (mit Niveau C1/C2 GER) wider. Wenngleich der europass-Sprachenpass zur Selbsteinschätzung der eigenen Sprachkenntnisse deutlich differenzierter angelegt ist (s.o.), bezieht der AES die wichtigsten Komponenten des Sprachenpasses in Kurzform ein und erlaubt damit eine erste Einschätzung der Kompetenzniveaus.

Tabelle 59 zeigt die Ergebnisse der Kenntnisse in der ersten und zweiten Fremdsprache bezogen auf alle 18- bis 64-Jährigen. Grundsätzlich liegen die Anteilswerte beider Fremdsprachen verteilt auf die vier verschiedenen Sprachniveaus etwa so hoch wie 2007. Allerdings lagen in 2007 relativ mehr Personen mit Kenntnissen in der ersten bzw. zweiten Fremdsprache auf Stufe 4 und weniger auf Stufe 3.

Bei strenger Betrachtung und Bewertung der Fremdsprachenkenntnisse in der Bevölkerung müsste die Stufe 1 mit den rudimentären Kenntnissen gemeinsam mit Stufe 0 ohne Kenntnisse als unzureichend einer Kategorie „Sprachkenntnisse nicht bzw. nicht ausreichend vorhanden“ zugeordnet werden. Stufe 0 wurde dabei nicht erfragt, sondern eingefügt, um den Bezug zur Gesamtbevölkerung zu ermöglichen.

	1. Fremdsprache	2. Fremdsprache
Wie gut sind Ihre Kenntnisse in „Name der offen benannten ersten (zweiten) Fremdsprache eingblendet“? Welche Stufe auf dieser Liste trifft am ehesten zu?		
Stufe 0: Keine Fremdsprache benannt (keine Kenntnisse).	19%	59%
Stufe 1: Ich verstehe und spreche nur einzelne Worte und Redewendungen (rudimentäre Kenntnisse).	10%	12%
Stufe 2: Ich verstehe die gebräuchlichen Ausdrücke und kann mich in alltäglichen Situationen verständigen (elementare Kenntnisse).	23%	15%
Stufe 3: Ich kann das meiste verstehen, mich an Unterhaltungen aktiv beteiligen und einfache Texte verfassen (gehobene Kenntnisse).	26%	9%
Stufe 4: Ich kann anspruchsvolle Texte lesen und schreiben. Ich beherrsche die Sprache nahezu vollständig (fortgeschrittene Kenntnisse).	22%	5%
Gesamt	100%	100%
Basis: alle 18- bis 64-Jährigen		

Tabelle 59: Kenntnisse in bis zu zwei gesprochenen Fremdsprachen (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

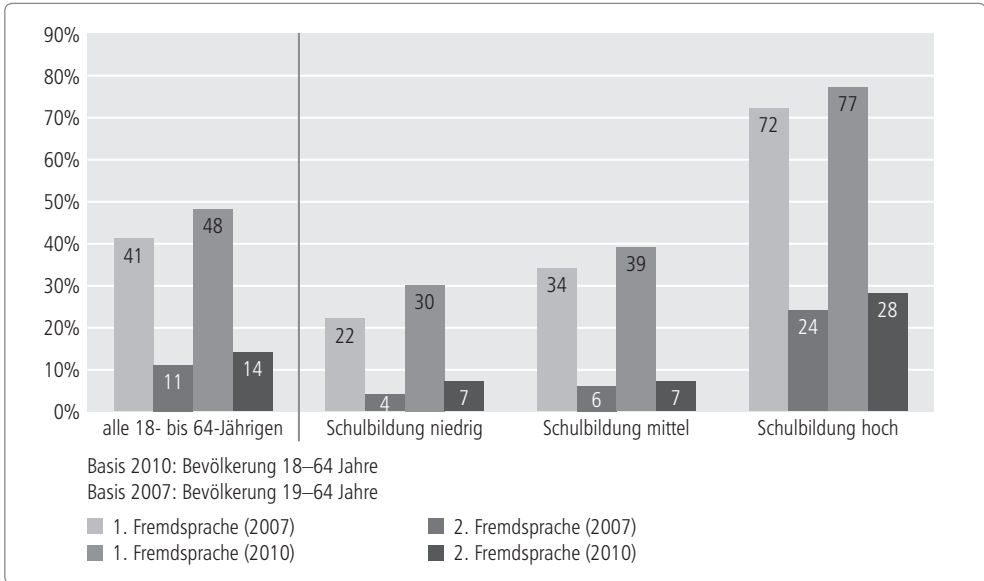


Abbildung 44: Gehobene oder fortgeschrittene Kenntnisse in der ersten und zweiten Fremdsprache nach Schulabschluss 2007 und 2010 (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

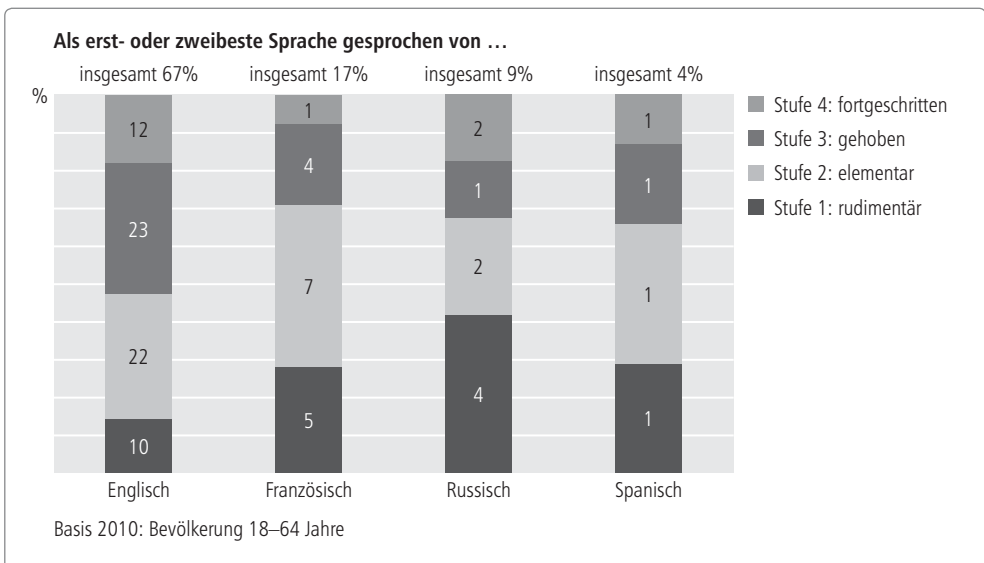


Abbildung 45: Kenntnisse in den vier verbreitetsten Fremdsprachen (nicht Deutsch) (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

	Deutsche mit Migrationshintergrund	Ausländer
Stufe 1 (rudimentäre Kenntnisse):	1%	4%
Stufe 2 (elementare Kenntnisse):	6%	14%
Stufe 3 (gehobene Kenntnisse):	30%	28%
Stufe 4 (fortgeschrittene Kenntnisse):	62%	56%
Gesamt	100%*	100%*

* Die Abweichung des ausgewiesenen Gesamtwertes vom Ergebnis bei Addition der auf ganze Zahlen gerundeten Prozentwerte ist auf Rundungsfehler zurückzuführen.

Tabelle 60: Stufen der Fremdsprachenkenntnisse von Personen mit Migrationshintergrund
(Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

Bei ausschließlicher Betrachtung der Kenntnisse der beiden ersten und am besten gesprochenen Fremdsprachen ergibt sich für die 18- bis 64-jährige Bevölkerung in der Zusammenschau folgendes Bild: 28 Prozent sprechen keine oder nur unzureichend Fremdsprachen, 43 Prozent sprechen eine Fremdsprache mit wenigstens elementaren Kenntnissen und 29 Prozent der 18- bis 64-Jährigen sprechen zwei Fremdsprachen auf zumindest elementarem Niveau. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Förderung von Fremdsprachen deutlich breiter erfolgen muss, wenn das genannte EU-Ziel realisiert werden soll.

Dass die Fremdsprachenkenntnisse in der Regel bildungsabhängig sind, wurde bereits mit dem AES 2007 gezeigt (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 180f.). Die Fremdsprachenkenntnisse auf Stufe 3 „gehoben“ und auf Stufe 4 „fortgeschritten“ werden für den Trendvergleich zusammengefasst und getrennt nach dem schulischen Bildungsabschluss vorgestellt (vgl. Abb. 44). Die Ergebnisse lassen sich in zwei Punkten zusammenfassen:

1. Mit zunehmendem schulischen Bildungsniveau steigt die Zahl der gesprochenen Fremdsprachen auf gehobenem oder fortgeschrittenem Niveau.
2. Die Anteilswerte der Kenntnisse auf den Stufen 3 oder 4 liegen 2010 sowohl für die erste als auch die zweite Fremdsprache höher als noch 2007. Dieses Ergebnis zeigt sich sowohl insgesamt als auch getrennt nach schulischem Bildungsabschluss.

Fremdsprachen: Englisch, Französisch, Russisch und Spanisch

Welcher Kenntnisstand liegt in welchen Fremdsprachen vor? Die Analysen erfolgen für die vier Sprachen: Englisch, Französisch, Russisch und Spanisch. Abbildung 45 zeigt die Ergebnisse.

Rund zwei Drittel der 18- bis 64-Jährigen sprechen nach eigenen Angaben Englisch als Fremdsprache. 33 Prozent sprechen also gar kein Englisch. 2007 lag der entsprechende Anteilswert mit 41 Prozent deutlich darüber. Auf der anderen Seite verfügen aber immerhin 35 Prozent der 18- bis 64-Jährigen über zumindest gehobene Englischkenntnisse.

Über mehr als nur rudimentäre Kenntnisse in den drei Fremdsprachen Französisch, Russisch und Spanisch verfügt anteilig nur ein kleiner Teil der erwerbsfähigen Bevölkerung in der Bundesrepublik (12% bzw. 5% bzw. 2%).

Deutsch als Fremdsprache

Vor dem Hintergrund der EU-Vorgaben ist zudem der Sprachstand von Personen mit Migrationshintergrund in der Amtssprache (hier: Deutsch) von Bedeutung. Wie bereits erwähnt, liegt der Anteilswert von Personen, die Deutsch nicht als Muttersprache angaben, bei insgesamt 15 Prozent. Dies betrifft alle Deutschen mit Migrationshintergrund (bezogen auf die Bevölkerung aufgerundet 7%) und 81 Prozent der Ausländer/innen (bezogen auf die Bevölkerung aufgerundet 9%).

Bezogen auf die Deutschen mit Migrationshintergrund und die Ausländer/innen (ohne Deutsch als Muttersprache) liegen folgende Ergebnisse für Deutsch als erste oder zweite Fremdsprache vor:

Alles in allem beherrschen die in Deutschland lebenden Ausländer/innen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, die Amtssprache nicht so gut wie die Deutschen mit Migrationshintergrund. Unter den Deutschen mit Migrationshintergrund ist für zumindest 7 Prozent (höchster Kenntnisstand: elementar) und unter den Ausländer/inne/n für zumindest

18 Prozent deutlicher Förderbedarf zu erkennen (Tab. 60). Bezogen auf die Bevölkerung insgesamt sind das 2 Prozent. Wie bereits in Kapitel 4.6 hervorgehoben, beteiligen sich die Ausländer/innen häufig an Weiterbildungsmaßnahmen, in denen die eigenen Deutschkenntnisse verbessert werden können.¹³⁴ Ob und wie weit diese Maßnahmen hinsichtlich der Erreichung des EU-Ziels ausreichend sind, muss an dieser Stelle offenbleiben.

Zentrale Ergebnisse zu ausgewählten Kompetenzen Erwachsener

Lernen erfolgt im Erwachsenenalter häufig computer- oder internetgestützt (Teilnahmequote der 18- bis 64-Jährigen: 15%). Voraussetzung hierfür ist ein Mindestmaß an IKT-Kompetenz. Fehlende IKT-Kenntnisse führen demnach, wenn bestimmte Lernmethoden zum Einsatz kommen, auf jeden Fall zur Exklusion. Die IKT-Nutzerquote in der Bevölkerung von 18 bis unter 65 Jahren ist seit 2007 deutlich angestiegen und liegt nun bei 86 Prozent. Nach den im AES vorgenommenen Kompetenzeinstufungen erreicht ein knappes Drittel der Bevölkerung das höchste (32%) und ein gutes Drittel das mittlere Level (38%). Zusammengenommen weisen demnach 70 Prozent zumindest elementare Kenntnisse der Computer- und Internetnutzung auf.

Dabei gibt es erhebliche gruppenspezifische Unterschiede. Maßgeblich sind die Faktoren Alter und Bildung. Der Anteil der Personen mit zumindest elementaren (mittleren) IKT-Kenntnissen beträgt 89 Prozent in der jüngsten Altersgruppe und sinkt bis auf 50 Prozent in der ältesten Gruppe (55- bis 64-Jährige). Unter Personen mit hohem schulischen Bildungsabschluss liegt der Anteilswert bei 89 Prozent, unter denen mit mittlerem bei 73 Prozent und unter denjenigen mit niedrigem schulischem Bildungsabschluss bei 48 Prozent.

Auch der Anteil von Personen mit Fremdsprachenkenntnissen ist nach den AES-Ergebnissen seit 2007 angestiegen.

Die am häufigsten gesprochenen Fremdsprachen sind Englisch, Deutsch, Französisch, Russisch und Spanisch. Dabei wird Deutsch von 15 Prozent der 18- bis 64-Jährigen nicht als Mutter-, sondern als Fremdsprache gesprochen. Die EU hat in Bezug auf die Fremdsprachenkompetenz als Ziel formuliert, dass jede Person mindestens zwei Fremdsprachen sprechen soll. In Deutschland ist dieses Ziel für 41 Prozent der Bevölkerung im Alter von 18 bis unter 65 Jahren realisiert.

Berücksichtigt man auch hier den Mindestlevel elementarer Kompetenzen, so sieht das Bild etwas schlechter aus. Unter den 18- bis 64-Jährigen sprechen 28 Prozent keine oder nur unzureichend Fremdsprachen, 43 Prozent sprechen eine Fremdsprache und 29 Prozent sprechen zwei Fremdsprachen auf zumindest elementarem Niveau.

134 Weitergehende Aussagen, wie z.B. zum Zusammenhang der Deutschen Fremdsprachenkenntnisse mit dem Besuch von Weiterbildungsaktivitäten zur Verbesserung der eigenen Deutschkenntnisse, sind fallzahlbedingt nicht möglich.

Bernhard von Rosenblatt

17. Resümee und Ausblick: Eine Statistik des Lernens Erwachsener im europäischen Rahmen

Der *Adult Education Survey* (AES) entwickelt sich zum Kernstück der Weiterbildungsberichterstattung. Er ist eine europaweite, für alle EU-Länder verbindlich durchzuführende Erhebung zum *Adult Learning*, dem Lernen im Erwachsenenalter. Bisher stellte die amtliche Statistik, gestützt auf die jährliche Arbeitskräfteerhebung (Mikrozensus), nur eine pauschale Kennziffer bereit, die im EU-Benchmarking-System zwar als „Indikator des Lebenslangen Lernens“ fungiert, aber die Versprechungen dieser Bezeichnung kaum einlösen kann. Mit dem AES steht künftig eine differenziertere Datengrundlage zur Verfügung. Die erste offizielle Erhebungsrunde auf Basis der entsprechenden EU-Verordnung findet zwar erst im Zeitraum 2011–2012 statt. Doch bereits die AES-Piloterhebung 2007, an der auf freiwilliger Basis 29 Länder teilnahmen, ist zum wesentlichen Bestandteil der internationalen Bildungsstatistik geworden, wie die Übernahme der Ergebnisse in die aktuelle Ausgabe der OECD-Indikatoren „Bildung auf einen Blick 2010“ zeigt.

Deutschland hat eine lange Tradition und Erfahrung auf diesem Feld, gestützt im Wesentlichen auf das im Jahr 1979 begonnene „Berichtssystem Weiterbildung“ (BSW), dessen Nachfolger nun der AES ist. Deutschland geht vor diesem Hintergrund über die Mindestanforderungen seiner statistischen Berichtspflicht im EU-Rahmen hinaus. Der AES ist hier ein Forschungsvorhaben, das vom zuständigen Bundesministerium für Bildung und Forschung ausgeschrieben wird. Die Erhebungsergebnisse werden den Anforderungen des Europäischen Statistischen Systems entsprechend bereitgestellt, jedoch bringt der Status eines Forschungsvorhabens zugleich weitergehende Erwartungen zum Ausdruck.

So ist der vorliegende Bericht zum AES 2010 nicht nur ein Kompendium statistischer Zahlen, sondern eine problemorientierte Analyse. Das ist gerade zum Thema Weiterbildung wichtig. Anders als andere

Bildungsbereiche – Schulen, berufliche Ausbildung und Hochschulen – ist der Weiterbildungsbereich nur in geringem Maße staatlich organisiert und reguliert; statistische Zahlen können nicht einfach von den Institutionen abgerufen werden. Die statistische Abbildung muss versuchen, das Gesamtfeld in seiner Vielfalt und seinen nicht immer scharfen Grenzlinien zu erfassen und sinnvoll zu strukturieren. Wie gut dies gelingt, ist ständig zu reflektieren. Dies erfolgt am besten im Rahmen inhaltlicher Analysen, die ebenso wie die Datenerhebung Teil des Forschungsauftrags sind. Die Erfahrungen daraus können in der Fachöffentlichkeit diskutiert und in die Weiterentwicklung des Instrumentariums eingebracht werden.

Deutschland geht auch insofern über die europäischen Mindestanforderungen hinaus, als die Erhebungsintervalle verkürzt werden. Das auf europäischer Ebene beschlossene Konzept sieht vor, für die laufende Beobachtung den jährlich erhobenen pauschalen Indikator aus der EU-Arbeitskräfteerhebung zu verwenden und differenziertere Informationen im Fünf-Jahres-Turnus mit dem AES zu erheben. Dieses Nebeneinander von zwei konzeptionell ganz unterschiedlichen Berichtskonzepten ist sicherlich keine optimale Lösung. Deutschland wird nach derzeitiger Planung die mit dem BSW etablierte Trendbeobachtung auf nationaler Ebene mit AES-Erhebungen im 2- bis 3-jährigen Turnus fortführen. So gibt es einen AES 2010 (national) und einen AES 2012 (national und europäisch).

Der deutsche AES hat in seiner derzeitigen Entwicklungsphase drei Aufgaben, die mit den Stichworten „Monitoring“, „Analyse“ und „Europäisierung“ bezeichnet werden können.

Monitoring

Das Ziel einer steigenden Weiterbildungsbeteiligung, wie es auf deutscher und europäischer Ebene

als bildungspolitisches Ziel formuliert ist, verlangt eine empirisch fundierte Beobachtung der Entwicklung.

Analyse

Angesichts der Vielfalt und Heterogenität in der Weiterbildung muss die Berichterstattung sichtbar machen, welche Lernaktivitäten hinter den ausgewiesenen Teilnahmequoten stehen, welche Anbieterstrukturen und welche Erwartungen der Teilnehmenden.

Europäisierung

Der Ländervergleich bietet die Möglichkeit, unsere Situation in Deutschland im europäischen Rahmen zu bewerten, Stärken und Schwächen zu erkennen, möglicherweise auch Anstöße aus anderen Ländern aufzunehmen.

Was hat der AES 2010 in Hinblick auf diese Ziele an Erkenntnissen gebracht? Wo liegen Fortschritte in der Entwicklung des Berichtskonzepts, wo die offenen Entwicklungsaufgaben?

Ein solches Resümee, das immer eine subjektive Note haben muss, soll hier versucht werden. Es ist eine Zusammenstellung von Themen und Thesen, die im Rahmen des kommenden AES 2012 weiter zu verfolgen sind – und damit zugleich ein Ausblick auf die weitere Agenda.

- Der AES 2010 fand unter besonderen Umfeldbedingungen statt. Referenzzeitraum für die berichteten Weiterbildungsaktivitäten ist die Zeit ab Frühjahr 2009, die vom Wirtschaftseinbruch infolge der weltweiten Finanzkrise geprägt war. So können die Ergebnisse auch als Test auf die Krisenfestigkeit der Weiterbildung gesehen werden. Im Vergleich zur Erhebung drei Jahre zuvor ist die Weiterbildungsbeteiligung insgesamt von 44 Prozent auf 42 Prozent zurückgegangen. Der Rückgang ist in der betrieblichen Weiterbildung zu verorten, die der größte Weiterbildungssektor ist. Angesichts der wirtschaftlichen Unsicherheit im Erhebungszeitraum erscheint dies als recht geringe Einbuße. So wie der Arbeitsmarkt sich in der wirtschaftlichen Krise bemerkenswert stabil zeigte, so kann man dasselbe von der Weiterbildungsbeteiligung sagen. Dies würde erwarten las-

sen, dass in wirtschaftlich besseren Zeiten die Weiterbildungsbeteiligung zunimmt.

- Der Rückgang der Weiterbildungsbeteiligung erstreckte sich allein auf die ostdeutschen Länder, deren Teilnahmequote zuvor über der westdeutschen Länder gelegen hatte. Nach den aktuellen Zahlen gibt es zwischen beiden Landesteilen kaum noch Unterschiede.
- Die betriebliche Weiterbildung hatte zwar einen leichten Rückgang zu verzeichnen. Wichtiger erscheinen jedoch die damit einhergehenden strukturellen Entwicklungen, die zeigen, dass die Unternehmen die Herausforderungen des demographischen Wandels und der zunehmend wettbewerbsintensiven Märkte in ihrer Qualifizierungspolitik berücksichtigen. So sind zwei Beschäftigtengruppen in der betrieblichen Weiterbildung verstärkt beteiligt, für die bisher eher ein Beteiligungsdefizit beklagt wurde, nämlich die älteren Beschäftigten und die teilzeitbeschäftigten Frauen.
- Dagegen besteht das Qualifikationsgefälle in der betrieblichen Weiterbildung unvermindert fort. In den höheren Qualifikations- und Positionsrufen wird Weiterbildung intensiv genutzt, während die geringqualifizierten Beschäftigten relativ selten Zielgruppe betrieblicher Weiterbildungsangebote sind. In Zusammenhang damit ist auch die Einbeziehung von Personen mit Migrationshintergrund noch weiter zurückgegangen. Die Zeichen einer strukturellen Zweiteilung des Arbeitsmarkts sind damit auch im Bereich der betrieblichen Weiterbildung auszumachen.
- In der Weiterbildungsforschung und -praxis werden arbeitsplatznahe Qualifizierungen im betrieblichen Umfeld gerade für geringqualifizierte Beschäftigtengruppen als chancenreich gesehen. Die Interessenlage der Unternehmen scheint bisher jedoch nicht in größerem Umfang dahin zu gehen, dass sie vorhandene Qualifikationspotenziale in diesem Beschäftigtensegment als ihr Handlungsfeld sehen und dafür zu investieren bereit wären. Hier ist ein Umdenken erforderlich und vermutlich auch eine verstärkte Koppelung mit öffentlichen Programmen. So wird mit Interesse zu beobachten sein, ob etwa der von der Bundesregierung initiierte „Grundbildungspakt“

- Wirkung und Modellcharakter auf diesem Feld entwickeln kann. Auch Erfahrungen aus anderen europäischen Ländern, denen die Einbeziehung Geringqualifizierter in die Weiterbildung besser gelingt, könnten von Interesse sein.
- Ein weiteres Handlungsfeld ist der ungleiche Zugang zu Weiterbildungsmöglichkeiten für Beschäftigte in großen und in kleinen Unternehmen. Unvermindert besteht ein starkes Gefälle der Weiterbildungsbeteiligung von großen Unternehmen über die Unternehmen mittlerer Größe bis zu den Kleinbetrieben. Es ist auch nicht erkennbar, dass Beschäftigte im kleinbetrieblichen Bereich diesem Defizit durch verstärkte individuelle Weiterbildung entgegenwirken. Abhilfe zu schaffen wäre hier nur durch den Ausbau überbetrieblicher Verbundlösungen – für die es zwar Ansätze und Modelle gibt, die aber bisher offenbar nicht ausreichend Wirkung in der Breite erzielen können.
 - Die Beteiligung an außerbetrieblicher, individueller Weiterbildung ist 2010 im Vergleich zur Erhebung 2007 gleich hoch geblieben. Die Teilnahme erfolgt gut zur Hälfte aus beruflichen Gründen, was auch allgemeinere Themen wie Sprach- oder Computerkurse einschließen kann. In diesem berufsbezogenen Weiterbildungssektor sind unterschiedliche Nachfragegruppen vertreten. Die größte sind Erwerbstätige, die mithilfe der Weiterbildung beruflich vorankommen oder ihre Arbeit besser bewältigen möchten. Die nächstgrößere sind Arbeitslose, denen die Weiterbildung insbesondere beim beruflichen Wiedereinstieg helfen soll. Die Teilnahmequote in diesem zweiten Personenkreis hat sich seit 2007 erhöht, bedingt durch die (Wieder-)Ausweitung der BA-Fördermaßnahmen. Gleichwohl haben vier von fünf Arbeitslosen in den zurückliegenden zwölf Monaten an keiner berufsbezogenen Weiterbildung teilgenommen.
 - Die „nicht-berufsbezogene Weiterbildung“ wird so umständlich bezeichnet, um deutlich zu machen, dass sie nicht gleichzusetzen ist mit der „allgemeinen Weiterbildung“, wie sie in Deutschland insbesondere förderteknisch abgegrenzt wird. Die nicht-berufsbezogene Weiterbildung ist enger definiert, und zwar durch die subjektive Zielsetzung: Die Teilnahme erfolgt hauptsächlich nicht aus beruflichen Gründen, sondern aus privatem Interesse. Gegen den allgemeinen Trend sind die Teilnehmezahlen in diesem Sektor leicht angestiegen.
 - Die genauere Beschreibung der individuellen Weiterbildungsaktivitäten ermöglicht auch eine Darstellung des Weiterbildungsmarktes. Größter Anbieter sind die Arbeitgeber, doch gibt es eine bemerkenswerte Kooperation und Verflechtung mit externen Akteuren. Weiterbildungseinrichtungen haben längst den Markt der betrieblichen Weiterbildung in das eigene Angebotssportfolio übernommen: Knapp die Hälfte ihres Weiterbildungsangebots ist auf die betriebliche Weiterbildung abgestellt.
 - Weiterbildung ist, wenn man die betriebliche Weiterbildung einbezieht, für die Teilnehmenden in der Mehrzahl der Fälle kostenfrei. In jedem vierten Teilnahmefall leisten sie individuelle Kostenbeiträge in Form von Teilnahmegebühren oder Ausgaben für Lernmaterial, und zwar in durchschnittlicher Höhe von gut 500 Euro. Hochgerechnet auf alle Weiterbildungsteilnehmer sind das 5,6 Mrd. Euro. Damit liefern die Individuen einen erheblichen Beitrag zur Finanzierung der Weiterbildung, der in der Größenordnung des Beitrags der öffentlichen Hand (inkl. BA) liegt.
 - Die Motive zur Teilnahme an Weiterbildung sind in erster Linie beruflicher Art. In der großen Mehrzahl erfolgt die Teilnahme aus freien Stücken; nur in jedem fünften Fall bestand nach Teilnehmerangaben eine Teilnahmeverpflichtung. Jeder zweite Teilnehmende betont sein Lerninteresse: „Ich habe teilgenommen, um mein Wissen oder meine Fähigkeiten zu einem Thema, das mich interessiert, zu erweitern“. Dies gilt auch für die berufsbezogene Weiterbildung. Die individuelle Lernmotivation und Lerndisposition spielt – neben den verfügbaren Angeboten und Gelegenheiten – eine wichtige Rolle.
 - Unter den Teilnahmebarrieren – sozusagen den negativen Teilnahmemotiven – steht an erster Stelle die Einschätzung, man habe keinen Bedarf an Weiterbildung, sei es beruflich oder privat. An zweiter Stelle wird Zeitmangel aufgrund familiärer oder beruflicher Belastungen genannt. Diese Aussagen spiegeln die subjektive Sicht der Nichtteilnehmer. Inwieweit im Einzelfall ein

- Weiterbildungsbedarf „objektiv“ gegeben wäre, ist im Rahmen einer Breitenerhebung schwer zu ermitteln – dies kann nur mit einer individuellen Weiterbildungsberatung festgestellt werden.
- Bundesweit hat knapp jeder Zehnte im letzten Jahr eine persönliche Weiterbildungsberatung genutzt. Die Beratung erfolgte vor allem bei Arbeitsagenturen und dem Arbeitgeber. Im längerfristigen Trend ist die Inanspruchnahme persönlicher Weiterbildungsberatung rückläufig. Der Aufbau vermehrter Beratungsangebote, wie er derzeit auch in Zusammenhang mit dem BMBF-Programm der „Weiterbildungsprämie“ betrieben wird, erscheint vor diesem Hintergrund besonders wichtig.
 - Die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen ist eine grundlegende, aber nicht die einzige Form des Lernens im Erwachsenenalter. Weiterbildungsberichterstattung sollte ein breiteres Spektrum im Blick haben und auch den Besuch regulärer Bildungsgänge einerseits und informelle Lernformen andererseits einbeziehen, wie es der AES tut. Weiterbildungsstatistik wird dann zu einer Statistik des Lernens Erwachsener (*adult learning*).
 - Je informeller Lernen erfolgt, um so schwieriger ist es, dieses statistisch zu erfassen. Im europäischen AES hat man daher ein enges Konzept gewählt, das sich auf zielgerichtete Aktivitäten des Selbstlernens beschränkt („sich selbst zu einem bestimmten Thema etwas beibringen“). Jede vierte erwachsene Person sagt, sie habe so etwas im zurückliegenden Jahr getan, wobei der Personenkreis sich mit dem der Teilnehmenden an Weiterbildung überschneidet. Wenn man die Quote der Weiterbildungsteilnehmenden in Höhe von 42 Prozent um die zusätzlichen Selbstlerner erweitert, ergibt sich eine Quote der „Lernteilnehmer“ in Höhe von 53 Prozent.
 - Dieses Konzept der Messung informellen Lernens ist umstritten. Es erfasst Lernaktivitäten, die eine starke Lernmotivation der Person benötigen (und entsprechend bildungsabhängig sind). Mit dem Konzept des informellen Lernens verbindet sich vielfach jedoch die Vorstellung eines „niederschwelligen“ Lernens, das gerade für Personen mit schwächerem Bildungshintergrund Zugangsmöglichkeiten eröffnen könnte. Besondere Bedeutung haben diese Lernformen im betrieblichen Umfeld („arbeitsintegriertes Lernen“). Es bleibt zu prüfen, wie diese Aspekte informellen Lernens künftig berücksichtigt werden können, sei es im Rahmen des AES oder in getrennten Untersuchungen.
 - Der Besuch regulärer Bildungsgänge in Schule, Hochschule oder Berufsausbildung ist für viele junge Erwachsene noch Teil der Erstausbildung. Insofern ist er in Hinblick auf Weiterbildung nicht Gegenstand des Interesses. Ein erheblicher Teil dieser Bildungsaktivität – insgesamt mehr als ein Viertel – ist für die Teilnehmenden jedoch Bestandteil einer „zweiten Bildungsphase“. Dabei kann es sich um das Nachholen von Schulabschlüssen oder beruflichen Ausbildungsabschlüssen ebenso wie um die Aufnahme eines Studiums nach einer Phase der Berufstätigkeit oder andere berufliche Qualifizierungen handeln. Institutionell gesehen ist dies formale Bildung, in bildungsbiographischer Sicht aber eine besonders gewichtige Form der Weiterbildung. In der Weiterbildungsberichterstattung sollte die „wiederaufgenommene Bildung“ künftig systematisch berücksichtigt werden.
 - Mit dem AES – zusammen mit der CVTS-Erhebung bei Unternehmen – wird der Weiterbildungsforschung und -statistik der Weg zur Internationalisierung geöffnet. Dieser Gewinn ist nicht ganz ohne Nachteile zu haben. Die Harmonisierungsanforderungen im europäischen Rahmen verlangen Anpassungen gewohnter nationaler Konzepte, wie etwa die schwierige Unterscheidung von „allgemeiner“ und „beruflicher Weiterbildung“ illustriert. Doch bereits die erste Runde vergleichender Analysen, gestützt auf die AES-Piloterhebungen 2007, hat gezeigt, wie viel damit zu gewinnen ist. Dieser Gewinn muss allerdings eingelöst werden: durch Einbeziehung der europäischen Referenzzahlen in die nationale Berichterstattung; durch international vergleichende Forschung, die es bisher auf diesem Feld kaum gibt; und schließlich durch eine Rezeption und Diskussion der vergleichenden Perspektive in Politik und Fachöffentlichkeit.
 - Die Weiterbildungsbeteiligung gilt im internationalen Vergleich als Indikator für den Entwicklungsstand des Weiterbildungssystems im jeweiligen Land. Der zentrale Befund des AES in dieser

Hinsicht ist, dass Deutschland im Ländervergleich deutlich besser dasteht als nach dem pauschalen EU-Benchmark-Indikator der „Beteiligung am Lebenslangen Lernen“. Das deutsche Weiterbildungssystem ist im europäischen Vergleich relativ gut entwickelt. Es ist nicht „Spitze“ – das sind auch auf diesem Gebiet die skandinavischen Länder. Diese zeigen, dass die Weiterbildungsbeteiligung höher sein kann als sie derzeit in Deutschland ist. Aber wenn künftig Anstrengungen und Initiativen zur Verbesserung des Weiterbildungssystems in Deutschland gefordert werden, dann muss das nicht damit begründet werden, Deutschland sei im internationalen Vergleich hinteres Mittelfeld und habe großen Aufholbedarf. Es kann begründet werden mit der großen Bedeutung, die wir der Weiterbildung und dem Lebenslangen Lernen zumessen – für die persönliche Entfaltung der Menschen und für die Leistungsfähigkeit unserer Wirtschaft.

- Der Ländervergleich kann darüber hinaus Hinweise auf spezifische Stärken und Schwächen des deutschen Weiterbildungssystems geben. Drei Punkte seien genannt:
 1. Der erste betrifft die relative Stärke der drei Weiterbildungssektoren, gemessen an den sektorspezifischen Teilnahmequoten. In der betrieblichen Weiterbildung und der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung weist Deutschland Werte über dem europäischen Durchschnitt auf, doch einzelne (insbesondere skandinavische) Länder liegen deutlich höher. Anders im Sektor der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung, wo Deutschland die höchste Teilnahmequote aufweist. Die außerbetriebliche berufliche Bildung ist im europäischen Vergleich offenbar gut ausgebaut.
 2. Der zweite Punkt betrifft die Second-chance-Angebote im Bereich regulärer (formaler) Bildungsgänge. Während es in Deutschland kaum noch eine Beteiligung von Personen im Alter ab 35 Jahren gibt, ist dies in einer Reihe von Ländern durchaus der Fall. Bestimmte Optionen des Lebenslangen Lernens werden dort offenbar länger offengehalten.
 3. Der dritte Punkt betrifft das soziale Gefälle der Weiterbildungsbeteiligung. In allen Ländern sind Personen mit geringerer Bildung und Qualifika-

tion weniger an Weiterbildung beteiligt als Personen mit höherer Bildung und Qualifikation. Dies scheint eine Art Naturgesetz, das jedoch nur eine relative Gültigkeit hat. Die soziale Ungleichheit im Zugang zu Weiterbildung ist im Ländervergleich unterschiedlich ausgeprägt, sie kann größer oder geringer sein. In Deutschland ist das soziale Gefälle vergleichsweise stark. Einzelnen anderen Ländern gelingt es deutlich besser, geringqualifizierte Personengruppen in die Weiterbildung einzubeziehen.

Diese resümierend dargestellten Befunde geben Hinweise auf Probleme und Handlungsmöglichkeiten in der Weiterbildung. Sie sind auf Daten gestützt, die Weiterbildung aus der individuellen Perspektive erfassen, damit aber auch einen Blick auf das Gesamtsystem ermöglichen.

Dieses Vorgehen beinhaltet eine große Chance. Am Ende steht ein zusammenfassender Indikator der Weiterbildungsbeteiligung, der auch als Indikator des Lebenslangen Lernens bezeichnet wird. Auf dem Wege dorthin gibt es jedoch vielfältige Informationen, die zu verstehen helfen, welche komplexe Realität hinter der hochaggregierten statistischen Maßzahl steht, also welche Art von Lernen, von Motiven, von Lebenslagen und von Institutionen, die Lerngelegenheiten bereitstellen. Dies sichtbar zu machen, muss Ziel der Weiterbildungsberichterstattung sein.

Der Schritt zur Europäisierung, der mit dem AES unternommen wird, macht das Unterfangen noch ehrgeiziger, ist aber hilfreich. Die große Bandbreite im Niveau der Weiterbildungsbeteiligung in Europa ist eindrucksvoll. Sie führt vor Augen, dass die Dinge auch ganz anders sein können als bei uns in Deutschland. Zugleich wird deutlich, dass man noch nicht viel weiß, wenn man nur einen generellen Indikator hat. Gerade im Ländervergleich möchte man wissen, welche Lernaktivitäten dahinter stehen, welche Teilbereiche des Lernens Erwachsener stärker oder schwächer entwickelt sind. Gerade im Ländervergleich wird einem bewusst, wie sehr das Lernen im Erwachsenenalter eingebettet ist in gesellschaftliche Strukturen und kulturelle Traditionen, die es stützen oder behindern können.

Mit dem AES ist ein europaweites statistisches Berichtssystem geschaffen worden, das Grunddaten für diesen wichtigen, aber nicht einfach zu fassenden Bildungsbereich bereitstellt und damit eine fundiertere Diskussion ermöglicht. Der deutsche AES ist zugleich ein Beitrag zu diesem europäischen Projekt und Fortführung der langjährigen Berichtstradition auf nationaler Ebene. Beides sinnvoll zu verbinden, ist eine vielversprechende Perspektive.

Literatur

- Alda, H./Rohrbach-Schmidt, D. (2010): New Data and Services for Vocational Education and Training Research – Research Data Centre of the Federal Institute of Vocational Education and Training (BIBB-FDZ). In: Schmollers Jahrbuch, H. 2, S. 253–267
- Alheit, P. (2009): Exklusionsmechanismen des universitären Habitus: Unsichtbare Barrieren für Studierende auf dem „zweiten Bildungsweg“. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 215–266
- Ambos, I. (2006): Information und Beratung. In: Nuissl, E. u.a. (Hg.): Regionale Bildungsnetze. Bielefeld, S. 111–144
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld
- Bach, H.-U. u.a. (2009): Der deutsche Arbeitsmarkt – Entwicklungen und Perspektiven. In: Möller, J./Walwei, U. (Hg.): Handbuch Arbeitsmarkt 2009. Bielefeld, S. 11–76
- Baethge, M. (2009): Selbstgesteuertes Lernen. Ausweg aus oder neue Variante im ungleichen Kampf um das lebenslange Lernen? In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 335–344
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster/New York.
- Baethge, M./Wieck, M. (2008): Adult Education Survey – Anforderungen und Perspektiven aus Sicht des nationalen Bildungsberichts. In: Gnahs, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hg.): a.a.O., S. 193–202
- Baltes, P.B. (2001): Das Zeitalter des permanent unfertigen Menschen: Lebenslanges Lernen nonstop? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B36, S. 24–32
- Bardeleben, R.v. u.a. (1996): Individuelle Kosten und individueller Nutzen beruflicher Weiterbildung. Bielefeld
- Becker, R./Hecken, A. (2005): Berufliche Weiterbildung – arbeitsmarktsoziologische Perspektiven und empirische Befunde. In: Abraham, M./Hinz, T. (Hg.): Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde. Wiesbaden, S. 133–168
- Behringer, F./Infratest Sozialforschung (1980): Berichtssystem Weiterbildungsverhalten 1979. München
- Behringer, F./Käpplinger, B. (2011): Arbeitsplatznahe Lernformen und Lernortvielfalt in der betrieblichen Weiterbildung. In: BWP, H. 1, S. 15–19
- Behringer, F./Käpplinger, B./Moraal, D. (2008): Betriebliche Weiterbildung in CVTS und AES – zur Anschlussfähigkeit und Komplementarität zweier Erhebungsinstrumente. In: Gnahs, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hg.): a.a.O., S. 57–78
- Behringer, F./Käpplinger, B./Pätzold, G. (2009): Betriebliche Weiterbildung – der Continuing Vocational Training Survey (CVTS) im Spiegel nationaler und europäischer Perspektiven. Stuttgart
- Beicht, U./Krekel, E.M./Walden, G. (2006): Berufliche Weiterbildung – Welche Kosten und welchen Nutzen haben die Teilnehmenden? Bielefeld
- Biewen, M. u.a. (2006): Beschäftigungseffekte ausgewählter Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung in Deutschland: Eine Bestandsaufnahme. In: Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung, H. 3–4, S. 365–390
- Bilger, F. (2006): Migranten und Migrantinnen – eine weitgehend ungekannte Zielgruppe in der Weiterbildung. Empirische Erkenntnisse und methodische Herausforderungen. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 5, S. 21–31
- Bilger, F./Rosenblatt, B.v. (2011): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2010 Trendbericht. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bonn/Berlin. URL: www.bmbf.de/pub/trendbericht_weiterbildungsverhalten_in_deutschland.pdf (Stand: 26.07.2011)
- Brödel, R. (2008): Entwicklungslinien und erwachsenenpädagogische Implikationen informellen Lernens. In: Gnahs, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hg.): a.a.O., S. 111–121
- Büchel, F./Pannenberg, M. (2004): Berufliche Weiterbildung in West- und Ostdeutschland. Teilnehmer, Struktur und individueller Ertrag. In: Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung, H. 2, S. 73–126
- Buck, H./Kistler, E./Mendius H.-G. (2002): Demographischer Wandel in der Arbeitswelt. Chancen für innovative Arbeitsgestaltung. Stuttgart

- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (2010): Validierung von Bildungsleistungen. Leitfaden für die berufliche Grundbildung. Bern
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2008): Blickpunkt 3. Integration. Aktueller Informationsdienst zur Integrationsarbeit in Deutschland. 3. Quartal. Nürnberg. URL: www.integration-in-deutschland.de (Stand: 26.07.2011)
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2011): Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2009. Nürnberg
- Bundesinstitut für Berufsbildung/Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung an der Universität Hannover/Institut der deutschen Wirtschaft (1998): Formen arbeitsintegrierten Lernens. Möglichkeiten und Grenzen der Erfassbarkeit. QUEM-report, H. 53
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008a): Konzeption für das Lernen im Lebenslauf. Lernen im Lebenslauf. Bonn/Berlin. URL: www.bmbf.de/de/lebenslangeslernen.php (Stand: 26.07.2011)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2008b): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. Bonn/Berlin
- Cedefop (2011): europass-Sprachenpass. URL: <http://europass.cedefop.europa.eu> (Stand: 26.07.2011)
- Cedefop (2009): Future Skill Needs for the Green Economy. Research Paper. Luxemburg
- Czajka, S./Mohr, S. (2008): Informations- und Kommunikationstechnologien in privaten Haushalten. Ergebnisse der Erhebung 2007. In: Statistisches Bundesamt (Hg.): Wirtschaft und Statistik, H. 9, S. 764–771
- Deeke, A. u.a. (2009): Evaluation der Förderung beruflicher Weiterbildung im Rahmen des EFS-BA-Programms. IAB-Forschungsbericht, H. 1, Nürnberg
- Dehnbostel, P./Molzberger, G./Overwien, B. (2003): Informelles Lernen in modernen Arbeitsprozessen – dargestellt am Beispiel von Kleinunternehmen der IT-Branche. Schriftenreihe der Senatsverwaltung für Wirtschaft, Arbeit und Frauen, Bd. 56. Berlin
- Dehnbostel, P./Seidel, S./Stamm-Riemer, I. (unter Mitarbeit von Leykum, B.) (2010): Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise. Bonn/Hannover
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960): Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Stuttgart
- Deutscher Bildungsrat (Hg.) (1970): Strukturplan für das deutsche Bildungswesen. Stuttgart
- Deutscher Volkshochschul-Verband (2011): Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung. Bonn
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2008): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008. Bielefeld
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2010): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2010. Bielefeld
- Dietrich, S. (2007): Institutionalstruktur von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 4, S. 32–41
- Dietrich, S./Schade, H.-J. (2008): Institutionelle Strukturen der Anbieter in der Weiterbildung. In: Gnahn, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hg.): a.a.O., S. 45–56
- Dohmen, G. (1999): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten – Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen. Bonn
- Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn
- Dohmen, D./Ramirez-Rodriguez, R. (2010): Aktuelle Trends der nachfrageorientierten Weiterbildungsfinanzierung in Europa. Berlin
- Düsseldorf, K. (2006): Betriebliche Weiterbildung in KMU: Zum Stand der Forschung. In: Gonon, P./Klauser, F./Nickolaus, R. (Hg.): Kompetenz, Qualifikation und Weiterbildung im Berufsleben. Opladen, S. 179–193
- Dollhausen, K. (2010): Einrichtungen. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: a.a.O., S. 35–74
- Döring, O./Freiling, T. (2008): Betriebliche Weiterbildung – aktuelle Tendenzen und zentrale Zukunftsaufgaben. In: Gnahn, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hg.): a.a.O., S. 79–87
- Eckert, T. (2007): Weiterbildungsteilnahme unter biografischer, historischer und sozialisationstheoretischer Perspektive. In: Eckert, T. (Hg.): Übergänge im Bildungswesen. Münster, S. 251–264
- Eckert, T. (2010): Methoden und Ergebnisse der quantitativ orientierten Erwachsenenbildungsforschung. In: Timpelt, R./Hippel, A.v. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 263–278
- Eckert, T. u.a. (Hg.) (2011): Bildung der Generationen. Wiesbaden
- Enders, K./Reichart, E. (2010): Weiterbildungsbeteiligung und Teilnahmestrukturen. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: a.a.O., S. 127–153

- Europäische Kommission (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel. URL: www.bologna-berlin2003.de/pdf/MitteilungDe.pdf (Stand: 25.07.2011)
- Europäische Kommission (2005): Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit. Mitteilung an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. KOM(2005) 596. Brüssel
- Europäische Kommission (2006): Communication from the Commission: Adult Learning: It is Never too Late to Learn. COM(2006) 614 final. Brüssel
- Europäische Kommission (2006a): Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. ABl. L 394 vom 30.12.2006
- Europäische Kommission (2006b): Beschluss Nr. 1720/2006/EG des europäischen Parlaments und des Rates vom 15. November 2006 über eine Aktion im Bereich lebenslanges Lernen. ABl. L 327 vom 24.11.2011
- Europäische Kommission (2008): Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. COM(2008) 865 final. Brüssel
- Europäische Kommission (2009): Mehrsprachigkeit – eine Brücke der Verständigung. Luxemburg
- Europäische Kommission (2010): Verordnung (EU) Nr. 823/2010 der Kommission vom 17. September 2010 zur Durchführung der Verordnung (EG) Nr. 452/2008 des Europäischen Parlaments und des Rates über die Erstellung und die Entwicklung von Statistiken über Bildung und lebenslanges Lernen im Hinblick auf Statistiken über die Beteiligung Erwachsener am lebenslangen Lernen. ABl. L 246 vom 18.09.2010, S. 33ff.
- Europäische Union (2006): Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. ABl. L 394 vom 30.12.2006
- Europäische Union (2008): Verordnung (EG) Nr. 452/2008 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 über die Erstellung und Entwicklung von Statistiken über Bildung und lebenslanges Lernen. ABl. L 145 vom 04.06.2008
- Europäische Union (2010): Europa in Zahlen – Eurostat Jahrbuch 2010, o.O.
- Europäischer Rat (2003): Schlussfolgerungen des Rates vom 5. Mai 2003: Europäische Benchmarks für die allgemeine und berufliche Bildung. Brüssel
- Europäischer Rat (2008): Entschließung des Rates vom 21. November 2008 zu einer europäischen Strategie für Mehrsprachigkeit. ABl. 2008/C 320/01 vom 16.12.2008
- Europäischer Rat (2009): Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“). ABl. 2009/C 119/022 vom 08.05.2009
- Europäisches Parlament/Europäischer Rat (2006a): Verordnung (EG) Nr. 808/2004 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 21. April 2004. ABl. L 143 vom 30.04.2004
- Europäisches Parlament/Europäischer Rat (2006b): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. ABl. L 394 vom 30.12.2006, S. 10–18
- European Commission (2007): Action Plan on Adult learning. Commission Staff Working Document, COM(2007) 558 final
- European Commission (2009): Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training – Indicators and Benchmarks 2009. Commission Staff Working Document, SEC(2009)1616
- European Commission/EUROSTAT (2006): Classification of Learning Activities – Manual. Luxemburg
- European Union (2009): Official Journal of the European Union. Council Conclusions of 12 May 2009 on a Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (ET 2020). Commission Staff Working Document, C 119/02
- Eurydice (2011): Adults in Formal Education: Policies and Practice in Europe. Brüssel
- Faulstich, P. (2008): Weiterbildung. In: Cortina, K./Baumert, J. u.a. (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek bei Hamburg, S. 647–680
- Faulstich, P. (Hg.) (2002): Lernzeiten. Hamburg
- Forum Distance-Learning (2010a): Distance-Learning-Branche verzeichnete 2009 ein Teilnehmerplus trotz Wirtschaftskrise. Presseinformation vom 13. September 2010. URL: www.forum-distance-learning.de (Stand: 27.07.2011)
- Fischer, G. u.a. (2008): Langfristig handeln, Mangel vermeiden: Betriebliche Strategien zur Deckung des Fachkräftebedarfs. Ergebnisse des IAB-Betriebspanels 2007. IAB-Forschungsbericht, H. 3

- Forum DistanE-Learning (2010b): Fernunterrichtsstatistik 2009. Hamburg. URL: www.forum-distance-learning.de (Stand: 27.07.2011)
- Friebe, J. (2009): Exklusion und Inklusion älterer Menschen in Weiterbildung und Gesellschaft. In: Kronauer, M. (Hg.): *Inklusion und Weiterbildung*. Bielefeld. S. 141–184
- Gensicke, T./Geiss, S. (2010): Hauptbericht des Freiwilligen-survey 2009. Ergebnisse der repräsentativen Trend-erhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürger-schaftlichem Engagement. München
- Gloger, A. (2009): Die Weiterbildungsminis kommen – Lern-trend Kürze. In: *managerSeminare*, H. 132, S. 56–60
- Gnahs, D. (2008): „Weiterbildung“ und „adult learning“ – deutsche und europäische Begriffswelten. In: Gnahs, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hg.): a.a.O., S. 25–34
- Gnahs, D. (2010a): Einleitung – Weiterbildung und Wirt-schaftskrise. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbil-dung (2010): *Trends der Weiterbildung*. DIE-Trendana-lyse 2010. Bielefeld, S. 11–14
- Gnahs, D. (2010b): Träger der Erwachsenenbildung. In: Ar-nold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): *Wörterbuch Erwach-senenbildung*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn
- Gnahs, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hg.) (2008): *Weiterbildungs-verhalten in Deutschland*, Bd. 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld
- Graumann, S./Speich, A. (2010): *Monitoring-Report Deutsch-land Digital*. Der IKT-Standort im internationalen Ver-gleich 2010. Gefördert und herausgegeben vom Bun-desministerium für Wirtschaft und Technologie. Berlin
- Grotlüschen, A./Riekmann, W. (2011a): *leo. – Level-One Studie*. Hamburg
- Grotlüschen, A./Riekmann, W. (2011b): *leo. – Level-One Studie*. Presseheft. Unveröffentlichtes Manuskript, Hamburg. URL: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo> (Stand: 25.07.2011)
- Grünhage-Monetti, M./Hussain, S./Reddy, P. (2008): Hetero-gene Migrantengruppen – Konsequenzen für die Bil-dungsbeteiligung. In: Gnahs, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hg.): a.a.O., 171–177
- Huntemann, H./Weiß, C. (2010): *Volkshochschul-Statistik*. 48. Folge, Arbeitsjahr 2009. Bonn. URL: www.die-bonn.de/doks/huntemann1001.pdf (Stand: 26.07.2011)
- Hartmann, J./Schütz, G. (2002): *Die Klassifizierung der Berufe und der Wirtschaftszweige im Sozioökonomischen Pa-nel*. München. URL: www.diw.de/deutsch/sop/service/doku/docs/vercodung.pdf (Stand: 27.07.2011)
- Ioannidou, A./Seidel, S. (2008): Europäische Konzepte zur Er-fassung des lebenslangen Lernens – Weichenstellungen und Einstellungen. In: Gnahs, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hg.): a.a.O., S. 181–192
- Jaich, R. (2010): Finanzierung der Weiterbildung. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: a.a.O., S. 155–162
- Käpplinger, B. (2009): Der zweite Bildungsweg zwischen dem ersten Bildungsweg und der beruflichen Bildung. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, H. 3, S. 206–214
- Klös, H.-P./Weiß, R. (Hg.) (2003): *Bildungs-Benchmarking Deutschland*. Köln
- Konzertierte Aktion Weiterbildung e.V. (2006): *Weiterbildung – (K)eine Frage des Alters*. Demographische Entwick-lung und lebenslanges Lernen. Bonn
- Koscheck, S./Feller, G. (2009): *wbmonitor Umfrage 2009: Ak-tuelle Strategien zum Erfolg*. Bonn. URL: www.wbmoni-tor.de (Stand: 26.07.2011)
- Krüger-Hemmer, C. (2008): Bildungsbeteiligung, Bildungs-niveau und Bildungsbudget. In: Statistisches Bun-desamt/Gesellschaft sozialwissenschaftlicher Infra-struktureinrichtungen/Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (Hg.): *Datenreport 2008*. Ein So-zialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn, S. 51–73
- Kruse, A. (2008): *Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte*. Bielefeld
- Kuper, H. (2008a): Operationalisierung der Weiterbildung – Begriffswelten und Theoriebezüge. In: Gnahs, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hg.): a.a.O., S. 25–34
- Kuper, H. (2008b): Quantitative Daten und Evaluationsfor-schung. In: Fuhr, T./Gonon, P./Hof, C. (Hg.): *Handbuch der Erziehungswissenschaft*, Bd. 4: *Erwachsenenbil-dung/Weiterbildung*. Paderborn
- Kuper, H./Kaufmann, K. (2010): Beteiligung an informellem Lernen. Annäherungen über eine differentielle empi-rische Analyse auf der Grundlage des Berichtssystems *Weiterbildung 2003*. In: *Zeitschrift für Erziehungswis-senschaft*, H. 3, S. 99–119
- Kuwan, H. (1990): *Weiterbildungsbarrieren*. *Bildung Wissen-schaft Aktuell*, H. 7
- Kuwan, H. (1992): *Einstellungen zur Weiterbildung*. Ergeb-nisse von Umfragen in den alten und neuen Ländern im Vergleich. *Bildung Wissenschaft Aktuell*, H. 1
- Kuwan, H. (2002): *Lernverhalten und Bildungslandschaft heute*. In: Bergold, R./Dierkes, P./Knoll, J. (Hg.): *Vielfalt neu verbinden – Abschlussbericht zum Projekt „Lernen 2000plus – Initiative für eine neue Lernkultur“*. Reck-linghausen, S. 150–158

- Kuwan, H. (2004): Berufliche Weiterbildung in Deutschland – Anmerkungen zur derzeitigen Datenlage und zu zukünftigen Anforderungen. In: Baethge, M./Buss, K.-P./Lanfer, C. (Hg.): Bildungsreform, Bd. 8: Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Bonn, S. 197–222
- Kuwan, H. (2005): Selbstgesteuertes Lernen – empirische Ergebnisse zu einem schwer fassbaren Phänomen mit anhaltend hohem Aufmerksamkeitswert. In: Künzel, K. (Hg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Köln, S. 61–92
- Kuwan, H. (2006): Weiterbildung von „Bildungsfernen“: Empirische Ergebnisse und bildungspolitische Empfehlungen. In: Hofstätter, M./Sturm, R. (Hg.): Qualifikationsbedarf der Zukunft, Bd. III: Weiterbildung von Geringqualifizierten. Wien, S. 7–27
- Kuwan, H. (2011): Weiterbildungsbarrieren: Messung, empirische Befunde für Ältere und Schlussfolgerungen. In: Eckert, T. u.a. (Hg.): Bildung der Generationen. Wiesbaden, S. 387–399
- Kuwan, H./Eckert, T./Wieck M. (2008): Einflussfaktoren auf die Teilnahme an Weiterbildung im AES: Ergebnisse logistischer Regressionen. In: Rosenblatt, B./Bilger, F.: a.a.O., S. 160–174
- Kuwan, H./Graf-Cuiper, A./Hacket, A. (2001): Weiterbildung von „bildungsfernen“ Gruppen. München
- Kuwan, H./Graf-Cuiper, A./Hacket, A. (2002): Weiterbildung von bildungsfernen Gruppen. In: Brüning, G./Kuwan, H. (Hg.): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld, S. 119–201
- Kuwan, H./Larsson, A.-C. (2008): Final Report of the Development of an International Adult Learning Module (OECD AL Module). Recommendations on Methods, Concepts, and Questions in International Adult Learning Surveys. Report on Phase 2, based on 14 countries. Paris. URL: www.oecd.org/dataoecd/48/0/41529576.pdf (Stand: 27.07.2011)
- Kuwan, H./Schmidt, B./Tippelt, R. (2009): Informelles Lernen. In: Tippelt u.a. (Hg.): a.a.O., S. 59–70
- Kuwan, H./Seidel, S. (2008): Informelles Lernen – Überlegungen zur empirischen Erfassung. In: Gnahn, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hg.): a.a.O., S. 97–110
- Kuwan, H./Thebis, F. (2005): Berichtssystem Weiterbildung IX. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Berlin/Bonn
- Kuwan, H./Tippelt, R./Schmidt, B. (2009): Weiterbildungserwartungen, Bildungsbarrieren und Informationsbedarf. In: Tippelt, R. u.a. (Hg.): a.a.O., S. 156–171
- Kuwan, H. u.a. (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Berlin/Bonn. URL: www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_viii-gesamtbericht.pdf (Stand: 27.07.2011)
- Kuwan, H./Waschbüsch, E. (2008): Wirkungen von Weiterbildungstests. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, S. 49–52
- Lechner, M./Miquel, R./Wunsch, C. (2005): The Curse and Blessing of Training the Unemployed in a Changing Economy. The Case of East Germany after Unification. IAB Discussion Paper No. 14
- Lenske, W./Werner, D. (2009): Umfang, Kosten und Trends der betrieblichen Weiterbildung – Ergebnisse der IW-Weiterbildungserhebung 2008. IW-Trends, H. 1
- Lernen, M./Pätzold, H. (2010): E-Learning. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuißl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 71–75
- Livingstone, D.W. (2001): Adults' Informal Learning. Definitions, Findings, Gaps and Future Research. NALL Working Paper 21. URL: www.nall.ca/res/21adultsiformallearning.htm (Stand: 27.07.2011)
- Loerzer, S. (2011): Integration mit Verzögerung. Wer freiwillig Deutsch- oder Orientierungskurse absolvieren will, bekommt seine Zulassung erst nach Monaten. In: Süddeutsche Zeitung vom 02.02.2011, S. 8
- Mayer, K.U. (2001): Lebensverlauf. In: Schäfers, B./Zapf, W. (Hg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Opladen
- Mayer, K.U./Blossfeld, H.-P. (1990): Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheit im Lebensverlauf. In: Berger, P.A./Hradil, S. (Hg.): Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Sonderband 7 der Sozialen Welt. Göttingen, S. 297–318
- Meyer, B. (2008): Nutzung der Mehrsprachigkeit von Menschen mit Migrationshintergrund. Berufsfelder mit besonderem Potenzial. Expertise für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Hamburg
- Mohr, S. (2007): Informations- und Kommunikationstechnologien in privaten Haushalten. Ergebnisse der Erhebung 2006. In: Statistisches Bundesamt (Hg.): Wirtschaft und Statistik, H. 6, S. 545–555
- Moraal, D. u.a. (2011): Ein Blick hinter die Kulissen der betrieblichen Weiterbildung. Daten und Fakten aus der nationalen CVTS3-Zusatzerhebung. BIBB-Report, H. 7

- Müller, W./Klein, M. (2008): Schein oder Sein: Bildungsdisparitäten in der europäischen Statistik. Eine Illustration am Beispiel Deutschlands. In: Schmollers Jahrbuch, H. 4, S. 511–543
- Müller, W./Jakob, M. (2008): Qualifications and the Returns to Training Across the Life Course. In: Mayer, K.U./Solga, H. (Hg.): Skill Formation. New York, S. 126–172
- Mundil, R. (2010): E-Learning im Mikrozensus. In: Statistisches Bundesamt (Hg.): Wirtschaft und Statistik, H. 5, S. 443–452
- Nevala, A.-M. (2007): European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning – Finland (Draft). Birmingham
- Niedlich, F. u.a. (2007): Bestandsaufnahme in der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung und Entwicklung grundlegender Qualitätsstandards. Abschlussbericht. Berlin. URL: www.bmbf.de/pubRD/berufsbildungsforschung.pdf (Stand: 27.07.2011)
- Nittel, D. (2009): Editorial „Zweiter Bildungsweg“. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 203–205
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2006): OECD Employment Outlook 2006. Paris
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2010): Education at a Glance. OECD Indicators 2010. Paris
- Overwien, B. (2005): Stichwort: Informelles Lernen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4, S. 339–353
- Öztürk, H. (2009): Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. In: Das Parlament, H. 5, S. 24–30. URL: www.bundestag.de/dasparlament/2009/05/Beilage/004.html (Stand: 26.07.2011)
- Öztürk, H./Kaufmann, K. (2009): Migration Background and Participation in Continuing Education in Germany: An Empirical Analysis Based on Data from the German Socio-Economic Panel study (SOEP). In: European Educational Research Journal, H. 2, S. 255–275
- Post, J. (2008): BSW-AES 2007. Erhebung zum Weiterbildungsverhalten. Materialband 5. Die Codierung offener Nennungen zu Bildungs- und Weiterbildungsaktivitäten nach der ISCED-Fields-Klassifikation. München
- Prognos (1998): Prognos-Gutachten 1998. Auswirkungen veränderter ökonomischer und rechtlicher Rahmenbedingungen auf die gesetzliche Rentenversicherung in Deutschland. DRV-Schriften, Bd. 9. Frankfurt a.M.
- Reddy, P. (2010): Inklusive Weiterbildungsforschung und -praxis in einer Migrationsgesellschaft. In: Kronauer, M. (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 102–140
- Reichart, E./Worbs, S. (2008): Personen mit Migrationshintergrund – Abgrenzungsprobleme und Lösungsvorschläge. In: Gnahn, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hg.): a.a.O., S. 159–169
- Reimann, J. (2008): Startschuss für das ESF-BAMF-Programm. Träger für berufsbezogene Sprachförderung werden ausgewählt. In: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hg.): Blickpunkt Integration. Aktueller Informationsdienst zur Integrationsarbeit in Deutschland, 3. Quartal, S. 10
- Reischmann, J. (2002): Lernen hoch zehn – wer bietet mehr? Vom „Lernen en passant“ zu „kompositionellem Lernen“ und „lebensbreiter Bildung“. In: Bergold, R./Dierkes, P./Knoll, J. (Hg.): Vielfalt neu verbinden – Abschlussbericht zum Projekt „Lernen 2000plus – Initiative für eine neue Lernkultur“. Recklinghausen, S. 159–167
- Rosenblatt, B.v. (2007): Zur Unterscheidung von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung in empirischen Erhebungen zur Weiterbildungsteilnahme. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 4, S. 21–31
- Rosenblatt, B.v. (2009a): Adult Education and Training in Comparative Perspective – Understanding Differences Across Countries. Research Paper. München
- Rosenblatt, B.v. (2009b): Vom „Berichtssystem Weiterbildung“ zum „Adult Education Survey“ – Aussagekräftige Indikatoren in der Weiterbildung? In: Tippelt, R. (Hg.): Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflexionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung. Opladen/Farmington Hills, S. 105–117
- Rosenblatt, B.v. (2010): Adult Education and Training in Comparative Perspective – Indicators of Participation and Country Profiles. In: Statistics in Transition – New edition, H. 3, S. 465–502
- Rosenblatt, B.v./Bilger, F. (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Bd. 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld
- Rosenblatt, B.v./Seidel, S. (2008): Weiterbildungsbeteiligung im internationalen Vergleich. In: Rosenblatt, B.v./Bilger, F.: a.a.O., S.193–211
- Sachverständigenkommission (2005): Fünfter Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Potentiale des Alters in Wirtschaft und Gesellschaft. Der Beitrag älterer Menschen zum Zusammenhalt der Generationen. Berlin

- Schiersmann, C. (2011): Beratung im Kontext von Lebenslangem Lernen und Life Design – ein Generationen übergreifendes Konzept. In: Eckert, T. u.a. (Hg.): Bildung der Generationen. Wiesbaden, S. 427–439
- Schiersmann, C. u.a. (2008): Qualität und Professionalität in der Bildungs- und Berufsberatung. Bielefeld
- Schmidt, D. (2007): Betriebliche Weiterbildung 2005. Wiesbaden
- Schmidt-Hertha, B. u.a. (2011): Zukünftige Qualifikationsanforderungen bei beruflichen Tätigkeiten auf mittlerer Qualifikationsebene aufgrund der Auswirkungen von Web 2.0 (web2skills). Abschlussbericht zum Forschungsprojekt „web2skills“. URL: www.frequenz.net/uploads/tx_freqprojerg/Abschlussbericht_Web_2.0_final.pdf (Stand: 26.07.2011)
- Schneider, H. (2006): Die Förderung der beruflichen Weiterbildung und ihre Reform. In: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung Berlin (Hg.): Evaluation aktiver Arbeitsmarktpolitik – Deutschland nach der Hartz-Reform im internationalen Vergleich. Berlin, S. 85–96
- Schneider, H./Uhlendorff, A. (2006): Die Wirkung der Hartz-Reform im Bereich der beruflichen Weiterbildung. In: Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung, H. 3–4, S. 477–489
- Schneider, S.L. (Hg.) (2008): The International Standard Classification of Education (ISCED-97). An Evaluation of Content and Criterion Validity for 15 European Countries. Mannheim
- Schweigard, E. (2008): Berufsbezogene ESF-BA-Sprachförderung für Arbeitslose mit Migrationshintergrund. IAB-Forschungsbericht, H. 4
- Seidel, S. (2008): Erhebungen zur Weiterbildung in Deutschland. Pfade durch den Statistikdschungel. In: Feller, G. (Hg.): Weiterbildungsmonitoring ganz öffentlich. Entwicklungen, Ergebnisse und Instrumente zur Darstellung lebenslangen Lernens. 1., unveränderter Nachdruck. Bielefeld, S. 35–63
- Seidel, S. u.a. (2008): Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland – im Rahmen der OECD-Aktivität „Recognition of Non-formal and Informal Learning“. Bonn/Berlin
- Seiverth, A. (2008): Die Auflösung der Allgemeinen Weiterbildung im Zeichen europäischer Bildungs- und Machtpolitik. In: Gnahn, D./Kuwana, H./Seidel, S. (Hg.): a.a.O., S. 89–94
- Setork, M. (2002): Multimediales Lernen zwischen Fremd- und Selbststeuerung. In: Faulstich, P. u.a. (Hg.): Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Weinheim/München, S. 137–170
- Siebert, H. (1999): Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland – Alte Bundesländer und neue Bundesländer. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 2., überarb. Aufl. Opladen, S. 54–80
- Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht (2007): Amtliches Mitteilungsblatt 1, 20.11.2007. URL: www.zfu.de/Downloads/Amtsblatt/AB2007_1.pdf (Stand: 13.08.2011)
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2008): Berufliche Weiterbildung in Unternehmen. Dritte europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS3). Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (2009): Bevölkerung Deutschlands bis 2060. 12. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung. Begleitmaterial zur Pressekonferenz am 18. November 2009 in Berlin
- Statistisches Bundesamt (2010a): Wirtschaftsrechnungen. Private Haushalte in der Informationsgesellschaft – Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien. Fachserie 15, Reihe 4. Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (2010b): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2009. Fachserie 1, Reihe 2.2. Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (2010c): Wirtschaft und Statistik, H. 5
- Straka, G. (2005): Informal Learning: Genealogy, Concepts, Antagonisms, and Questions. In: Künzel, K. (Hg.): International Yearbook of Adult Education. Köln, S. 27–45
- Strobel, C./Reupold, A./Pekince, N. (2009): Beratungsdienstleistungen. In: Tippelt, R. u.a. (Hg.): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Bielefeld, S. 107–118
- Strobel, C./Schmidt-Hertha, B./Gnahn, D. (2011): Bildungsbiographische und soziale Bedingungen des Lernens in der Nacherwerbsphase. In: Magazin erwachsenenbildung.at, H. 13. URL: www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-13/meb11-13.pdf (Stand: 27.07.2007)
- Tippelt, R./Reich, J./Drexler, D. (2004): Entwicklung von Persönlichkeitskompetenzen und zentrale Weiterbildungsbarrieren in sozialen Milieus. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 1, S. 45–52
- Tippelt, R./Schmidt, B./Kuwana, H. (2009): Bildungsteilnahme. In: Tippelt, R. u.a. (Hg.): Bildung Älterer: Chancen im demographischen Wandel, Bielefeld, S. 32–45
- Tippelt, R. u.a. (Hg.) (2009): Bildung Älterer: Chancen im demographischen Wandel, Bielefeld
- UNESCO Institute for Statistics (1997): International Standard Classification of Education – ISCED 1997. URL: www.uis.unesco.org/ev.php?ID=3813_201&ID2=DO_TOPIC (Stand: 27.07.2011)

- UNESCO Institute for Statistics (2006): International Standard Classification of Education – ISCED 2006. URL: www.uis.unesco.org/ev.php?ID=3813_201&ID2=DO_TOPIC (Stand: 27.07.2011)
- Weiß, C./Horn, H. (2010): Weiterbildungsstatistik im Verbund 2008 – Kompakt. URL.: www.die-bonn.de/doks/weiss1001.pdf. (Stand: 27.07.2011)
- Weiß, C./Horn, H. (2011): Weiterbildungsstatistik im Verbund 2009 – Kompakt. URL.: www.die-bonn.de/doks/2011-Weiterbildungsstatistik-01.pdf. (Stand: 05.09.2011)
- Weiß, R. (2000): Ansätze und Schwierigkeiten bei der Nutzenmessung in Betrieben. In: Bötzel, C./Krekel, E. (Hg.): Bedarfsanalyse, Nutzenbewertung und Benchmarking – Zentrale Elemente des Bildungscontrollings. Bielefeld, S. 81–98
- Wilkens, I./Leber, U. (2003): Partizipation an beruflicher Weiterbildung – Empirische Ergebnisse auf Basis des Sozio-oekonomischen Panels. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 3, S. 329–337
- Wingerter, C. (2004): Die empirische Erfassung des lebenslangen Lernens. Eine Methodenuntersuchung unter Verwendung der Zeitbudgeterhebung 2001/2002. In: Wirtschaft und Statistik, H. 10, S. 1156–1166
- Wölfel, O. u.a. (2011): Grundkompetenz von Erwachsenen. Gelernt ist gelernt? IAB-Kurzbericht, H. 5

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Weiterbildungsteilnahme 1979–2010: Westdeutschland	28
Abbildung 2: Weiterbildungsteilnahme 1991–2010: Ostdeutschland	29
Abbildung 3: Weiterbildungsteilnahme 1991–2010: Bundesgebiet	31
Abbildung 4: Zeitraum, über den sich die Weiterbildungsmaßnahme erstreckt	32
Abbildung 5: Gründe der Weiterbildungsteilnahme.....	35
Abbildung 6: Anteil der Weiterbildungssektoren (Typologie)	38
Abbildung 7: Weiterbildungsteilnahme nach Sektoren	39
Abbildung 8: Teilnahme Erwachsener an Aus- und Weiterbildung im internationalen Vergleich	42
Abbildung 9: Teilnahme Erwachsener an Ausbildung (FED) und an Weiterbildung (NFE) im internationalen Vergleich	42
Abbildung 10: Teilnahme Erwachsener an Aus- und Weiterbildung nach AES und LFS	44
Abbildung 11: Aufgewendete Stunden für Aus- und Weiterbildung (FED/NFE) pro Kopf der Bevölkerung (25–64 Jahre).....	58
Abbildung 12: Weiterbildungsteilnahme im Ost-West-Vergleich.....	62
Abbildung 13: Weiterbildungsteilnahme nach Alter	64
Abbildung 14: Weiterbildungsteilnahme unter Erwerbstätigen nach Alter.....	65
Abbildung 15: Weiterbildungsteilnahme nach Geschlecht	66
Abbildung 16: Entwicklung der WB-Beteiligungsquoten unterschiedlicher Altersgruppen.....	80
Abbildung 17: Quotendifferenz zwischen der unteren und der oberen Altersgruppe (1979–2010)	81
Abbildung 18: Teilnahme an Weiterbildung nach Berufsabschluss und Weiterbildungstypen	87
Abbildung 19: Instrument zur Erhebung der institutionellen Struktur 2010 im AES (1).....	111
Abbildung 20: Instrument zur Erhebung der institutionellen Struktur 2010 im AES (2).....	112
Abbildung 21: Die Arbeitgeber als Anbieter von Weiterbildungsaktivitäten.....	115
Abbildung 22: Weiterbildungseinrichtungen als Unterauftragnehmer der Arbeitgeber	117
Abbildung 23: Aktivitäten nach Berufsstatusgruppen zu Beginn der Teilnahme	141
Abbildung 24: Durch die individuellen berufsbezogenen Weiterbildungsaktivitäten erworbene Zertifikate	146
Abbildung 25: Ausgewählte (Weiter-)Bildungsbarrieren nach Schulabschluss	167
Abbildung 26: Nutzung persönlicher Weiterbildungsberatung 1994–2010	180
Abbildung 27: Anteil der Weiterbildungsaktivitäten mit individuellen Kosten.....	186
Abbildung 28: Kostenübernahme für Weiterbildungskosten.....	189
Abbildung 29: Subjektive Nutzenbewertung	192
Abbildung 30: Erwarteter und realisierter Nutzen von Weiterbildung.....	194
Abbildung 31: Erwarteter Nutzen von Aus- und Weiterbildung.....	195
Abbildung 32: Erwarteter Nutzen nach Weiterbildungstypen.....	196

Abbildung 33: Erwarteter Nutzen nach Erwerbsstatus.....	197
Abbildung 34: Durch die Weiterbildung erworbene Zertifikate.....	198
Abbildung 35: Durch Weiterbildung erworbene Nachweise.....	199
Abbildung 36: Teilnahmequoten (%) in regulärer Bildung und in Weiterbildung, nach Altersgruppen	207
Abbildung 37: Wichtigster Lernweg beim informellen Lernen nach Schulabschluss	231
Abbildung 38: Teilnahmequoten an Formen des Fernunterrichts/E-Learning	237
Abbildung 39: Computerkenntnisse.....	245
Abbildung 40: Internetkenntnisse.....	246
Abbildung 41: IKT-Kompetenzlevels zusammengefasst	247
Abbildung 42: Teilnahme an Lernformen nach IKT Kenntnissen	248
Abbildung 43: Zwei oder mehr gesprochene Fremdsprachen insgesamt und getrennt nach Migrationshintergrund	251
Abbildung 44: Gehobene oder fortgeschrittene Kenntnisse in der ersten und zweiten Fremdsprache nach Schulabschluss 2007 und 2010	253
Abbildung 45: Kenntnisse in den vier verbreitetsten Fremdsprachen (nicht Deutsch).....	253

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Anzahl berichteter Lernaktivitäten pro Weiterbildungsteilnehmer/in	26
Tabelle 2: Merkmalskatalog zur Beschreibung der Weiterbildungsaktivitäten im AES 2010	27
Tabelle 3: Veranstaltungsarten	31
Tabelle 4: Bezeichnung der Weiterbildungsveranstaltung.....	32
Tabelle 5: Lern- oder Unterrichtsformen	33
Tabelle 6: Themenstruktur in der Weiterbildung (Klassifikation ISCED Fields 5–25)	34
Tabelle 7: Abgrenzung der betrieblichen Weiterbildung.....	37
Tabelle 8: Weiterbildungsbeteiligung nach Sektoren im internationalen Vergleich	47
Tabelle 9: Dauer der einzelnen Weiterbildungsaktivitäten	50
Tabelle 10: Anteil der Sektoren am Weiterbildungsvolumen.....	51
Tabelle 11: Weiterbildungsteilnehmer nach Anzahl der Aktivitäten und Weiterbildungsstunden pro Jahr	52
Tabelle 12: Zeitlicher Umfang der Weiterbildung.....	52
Tabelle 13: Teilnahmequoten und Zeitumfang der Weiterbildung nach Weiterbildungstyp.....	53
Tabelle 14: Teilnahmequoten und zeitlicher Umfang der Weiterbildung nach Bevölkerungsgruppen ...	55
Tabelle 15: Teilnahmequoten und zeitlicher Umfang der Weiterbildung im Ländervergleich	57
Tabelle 16: Teilnahme an Weiterbildung nach Erwerbsstatus („Haupttätigkeit“)	63
Tabelle 17: Teilnahme an Weiterbildung nach Geschlecht und Erwerbstätigkeit.....	67
Tabelle 18: Teilnahme an Weiterbildung nach Migrationshintergrund.....	68
Tabelle 19: Weiterbildungsteilnahme von Erwerbstätigen nach Stellung im Beruf	68
Tabelle 20: Weiterbildungsteilnahme nach erreichtem Schulabschluss	69
Tabelle 21: Einflussfaktoren der Teilnahme an Weiterbildung insgesamt	71
Tabelle 22: Einflussfaktoren der Teilnahme derzeit Erwerbstätiger (Hauptstatus) an berufsbezogener Weiterbildung	75
Tabelle 23: Einflussfaktoren der Teilnahme derzeit abhängig Beschäftigter (Hauptstatus) an betrieblicher Weiterbildung	78
Tabelle 24: Herkunft und Erwerbsstatus nach Berufsabschluss	86
Tabelle 25: Teilnahme an Weiterbildung nach Qualifikation und Erwerbsstatus.....	87
Tabelle 26: Einschätzung des Nutzens der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung nach Erwerbsstatus zum Zeitpunkt des Maßnahmebeginns	95
Tabelle 27: Weiterbildungsbeteiligung nach Altersgruppen im Ländervergleich, Bevölkerung von 25–64 Jahren	104
Tabelle 28: Weiterbildungsbeteiligung nach Bildungsniveaus im Ländervergleich, Bevölkerung von 25–64 Jahren	104
Tabelle 29: Arbeitgeber als Anbieter von Weiterbildungsaktivitäten.....	114
Tabelle 30: Anbietergruppen der Weiterbildungsaktivitäten nach Weiterbildungssektoren	116

Tabelle 31: Weiterbildungsaktivitäten nach Anbietergruppen berechnet auf Basis des Weiterbildungsvolumens insgesamt und getrennt nach Weiterbildungssektoren	118
Tabelle 32: Trägergruppen der Weiterbildungsaktivitäten von Weiterbildungseinrichtungen insgesamt und getrennt nach Weiterbildungssektoren	121
Tabelle 33: Trägergruppen der Weiterbildungsaktivitäten von Weiterbildungseinrichtungen nach Volumen	121
Tabelle 34: Beteiligung von Beschäftigtengruppen in der betrieblichen Weiterbildung (1).....	130
Tabelle 35: Beteiligung von Beschäftigtengruppen in der betrieblichen Weiterbildung (2).....	131
Tabelle 36: Beteiligung von Beschäftigtengruppen in der betrieblichen Weiterbildung (3).....	133
Tabelle 37: Beteiligung von Beschäftigtengruppen in der betrieblichen Weiterbildung (4).....	135
Tabelle 38: Durchschnittliche Unterrichtsstunden nach Berufsstatus der Teilnehmenden.....	142
Tabelle 39: Anbietergruppen der individuellen berufsbezogenen Weiterbildungsaktivitäten insgesamt und getrennt nach Berufsstatusgruppen	143
Tabelle 40: Anteile 1987 und 2009 nach Veranstaltungsart.....	153
Tabelle 41: Weiterbildungsbarrieren.....	163
Tabelle 42: Motive für eine Weiterbildungsteilnahme.....	170
Tabelle 43: Genutzte Informationsquellen über Weiterbildungsmöglichkeiten.....	177
Tabelle 44: Häufigkeit von Weiterbildungsberatungen und beratende Institutionen im Bundesgebiet 2010.....	182
Tabelle 45: Höhe der individuell getragenen Kosten pro Weiterbildungsaktivität	187
Tabelle 46: Weiterbildungskosten nach Art der Weiterbildungsaktivität	187
Tabelle 47: Individuelle Kosten der Weiterbildung nach Personengruppen	188
Tabelle 48: Anteil hoher positiver Nutzenbewertungen nach Merkmalen der Weiterbildung.....	193
Tabelle 49: „Zweite Bildungsphase“	208
Tabelle 50: Profile: Personen in zweiter Bildungsphase im Vergleich zu denen in Erstausbildung	209
Tabelle 51: Zugänge in den zweiten Bildungsweg.....	214
Tabelle 52: Zweiter Bildungsweg: Wege und Erfolg.....	215
Tabelle 53: Über den zweiten Bildungsweg erworbene Schulabschlüsse.....	216
Tabelle 54: Informelles Lernen bei ausgewählten Gruppen im Bundesgebiet 2010	223
Tabelle 55: Informelles Lernen nach Lernfeldern.....	225
Tabelle 56: Informelles Lernen hauptsächlich aus beruflichen Gründen oder mehr aus privatem Interesse?	227
Tabelle 57: Nutzung von Lernwegen beim informellen Lernen.....	230
Tabelle 58: Gruppenspezifische Zusammensetzung der Teilnehmenden an Fernunterricht, Blended Learning und E-Learning.....	238
Tabelle 59: Kenntnisse in bis zu zwei gesprochenen Fremdsprachen.....	252
Tabelle 60: Stufen der Fremdsprachenkenntnisse von Personen mit Migrationshintergrund	254

Anhang A1: Methodik der Erhebung

1. Anlage der Stichprobe

Die Grundgesamtheit der bundesweiten AES-Erhebung umfasst die in Privathaushalten lebende Wohnbevölkerung der Bundesrepublik Deutschland zwischen 18 und 64 Jahren. Das sind nach Zahlen der amtlichen Bevölkerungsfortschreibung (Stand: Dezember 2008) rund 51 Mio. Personen. Die Auswahl der Befragungspersonen erfolgte mithilfe einer mehrfach geschichteten, dreistufigen Zufallsstichprobe nach ADM-Standard. Der angestrebte Stichprobenumfang der Erhebung lag bei rund 7.000 Fällen.

Um auch für die ostdeutschen Bundesländer differenzierte Auswertungen zu ermöglichen, wurde – wie schon im BSW seit Anfang der 1990er-Jahre – ein disproportionaler Stichprobenansatz gewählt, bei dem rund 5.000 Interviews in den alten und rund 2.000 in den ostdeutschen Bundesländern durchgeführt wurden.¹³⁵ Durch den disproportionalen Ansatz werden die Interviews aus den ostdeutschen Bundesländern von 20 Prozent auf knapp 30 Prozent angehoben. Durch die erhöhte Fallzahl können repräsentative Aussagen auch für die ostdeutschen Bundesländer vorgenommen werden.

Erste Auswahlstufe

Auf der ersten Auswahlstufe der Stichprobenziehung wurden sämtliche Gemeinden des Untersuchungsgebiets nach regionalen Kriterien und ihrer Größe nach in Schichten unterteilt. Als Schichtungskriterien für die Auswahlseinheiten der ersten Auswahlstufe dienten der Reihe nach

- die Bundesländer,
- die Regierungsbezirke und
- die Gemeindetypen¹³⁶.

Die einzelnen Schichten („Zellen“) bestanden also jeweils aus allen Gemeinden desselben Typs in einem Regierungsbezirk eines Bundeslandes.

Auf der ersten Auswahlstufe wird das Gebiet der Bundesrepublik Deutschland anhand der kommunalen, statistischen Bezirke und unter Zuhilfenahme eines geographischen Informationssystems (GIS) zur Straßeneinteilung in rund 53.000 Flächen aufgeteilt. Diese Flächen oder Sample-Points bildeten die Auswahlseinheiten auf der ersten Stufe. Mit Wahrscheinlichkeiten proportional zur Zahl der Haushalte in den Sample-Points wird in jeder Zelle die erforderliche Anzahl von Sample-Points gezogen. Ein zusätzlicher Schichtungseffekt ergibt sich dabei durch die Sortierung der Auswahlseinheiten nach Kreisen, Gemeinden und ggf. nach Stadtbezirken innerhalb jeder Zelle. Insgesamt wurden 1.259 Sample-Points gezogen, davon 899 in den west- und 360 in den ostdeutschen Ländern.

136 Gemeindetyp (entsprechend BIK-Stadtregionen)

- 0 = 500.000 und mehr (Zone 1)
- 1 = 500.000 und mehr (Zone 2, 3)
- 2 = 100.000 bis unter 500.000 (1)
- 3 = 100.000 bis unter 500.000 (2, 3)
- 4 = 50.000 bis unter 100.000 (1)
- 5 = 50.000 bis unter 100.000 (2, 3)
- 6 = 20.000 bis unter 50.000
- 7 = 5.000 bis unter 20.000
- 8 = 2.000 bis unter 5.000
- 9 = unter 2.000

Zone 1 = Kernbereich der Stadtregion,
 Zone 2 = Verdichtungsbereich,
 Zone 3 = Übergangsbereich

Die Größenzuordnung bezieht sich auf die Einwohnerzahl der betreffenden Stadtregion (Summe Zonen 1–3). Bei Gemeinden außerhalb dieser Regionen erfolgt die Zuordnung entsprechend der politischen Gemeindegrößenklasse (Typen 6–9).

135 Die disproportionalen Anlage der Stichprobe erscheint in Zukunft entbehrlich, soll jedoch im Jahr 2010 noch einmal beibehalten werden.

Zweite Auswahlstufe

Auf der zweiten Auswahlstufe werden die für die Stichprobe pro Sample-Point benötigten Haushaltsadressen bestimmt. Dem Interviewer wird eine durch Zufallsauswahl festgelegte Adresse als Startpunkt für einen Random-Walk übermittelt. Ausgehend von dieser Startadresse folgt der Interviewer nach vorgegebenen Regeln einem Begehungsweg, auf dem jeder dritte Haushalt als Befragungshaushalt definiert ist.

Dritte Auswahlstufe

In den Befragungshaushalten ermitteln die Interviewer auf der dritten Auswahlstufe die zu befragende Zielperson. Dies geschieht mithilfe eines systematischen Auswahlsschlüssels, der allen zum Haushalt gehörenden Personen der Grundgesamtheit die gleich

Chance gewährleistet, in die Stichprobe zu gelangen, und die Zielperson eindeutig festlegt. Jeder subjektive Einfluss der Interviewer auf die Auswahl der Befragungspersonen ist damit ausgeschlossen.

2. Realisierte Interviews und Rücklauf

Die Feldarbeit begann am 2. März 2010 und wurde am 30. Juni 2010, also nach viermonatiger Dauer und exakt drei Jahre nach der Erhebung des AES 2007, abgeschlossen. Der Umfang der realisierten Nettostichprobe beträgt 7.035 Interviews.

Die Anzahl der vorgegebenen Adressen, die unterschiedlichen Ausfälle sowie die Ausschöpfung der Stichprobe sind Tabelle A1 zu entnehmen. Die Rücklaufquote beträgt 52 Prozent.

Zielpersonen: Wohnbevölkerung der Bundesrepublik Deutschland von 18 bis 64 Jahren	Anzahl	Anteilstwerte in %
Bruttoansatz	15.612	100,0
Neutrale Ausfälle		
keine Person der Zielgruppe im Haushalt	1.996	12,8
sonstige neutrale Ausfälle	107	0,7
neutrale Ausfälle insgesamt	2.103	13,5
Verbleibende Adressen (Bruttoansatz ohne neutrale Ausfälle)	13.509	100,0
systematische Ausfälle		
niemanden im Haushalt angetroffen	2.905	21,5
Zielperson nicht angetroffen (im Urlaub/verreist)	340	2,5
Zielperson krank/nicht in der Lage	116	0,9
Zielperson hat Schwierigkeiten, einem deutschsprachigen Interview zu folgen	316	2,3
Zielperson hat keine Zeit	1.104	8,2
Zielperson ist nicht bereit (Angabe sonstiger Gründe)	1.683	12,5
Systematische Ausfälle insgesamt	6.464	47,8
Durchgeführte Interviews insgesamt	7.045	52,2
Interview nach Ablauf der Feldzeit durchgeführt	4	
Interview nicht auswertbar	6	
Gültige Interviews insgesamt	7.035	52,1

Tabelle A1: Realisierte Interviews und Ausfälle nach Ausfallgründen (Quelle: AES 2010 – TNS Infratest Sozialforschung)

3. Prüfung und Aufbereitung der AES-Daten

Der Vorteil von CAPI-Befragungen (*Computer Assisted Personal Interviewing*) liegt in der Möglichkeit, von vornherein einige Fehlerquellen bei der Eingabe der Antworten auszuschließen. Die Filterführung erfolgt automatisch und die zulässigen Wertebereiche sind festgelegt, so dass ungültige Werte nicht eingegeben werden können. Ferner werden bestimmte Konsistenz- bzw. Plausibilitätsprüfungen von vornherein programmiert. Diese im Hintergrund laufenden Prüfungen geben an den entsprechenden Stellen Fehlermeldungen aus, die den Interviewer zu einer Nachfrage und ggf. Fehlerkorrektur veranlassen.

Durch die CAPI-Programmierung verringert sich somit der Aufwand für die Datenprüfung nach Ende der Befragung. Nicht alle möglichen Fehlerquellen lassen sich allerdings ausschließen. Daher erfolgt auch bei CAPI-Interviews ein gewisser Teil der Datenprüfung, vor allem in Form von Plausibilitätsprüfungen, nach Abschluss der Feldarbeiten. Hierbei handelt es sich z.B. um das Überprüfen der offenen Nennungen im Rahmen von geschlossenen Fragen, die ein Statement „andere, und zwar (bitte angeben)“ beinhalten. Die offenen Nennungen werden auf ihre Zuordenbarkeit in die geschlossenen Antwortvorgaben hin überprüft und ggf. zugeordnet. Darüber hinaus werden inhaltliche Prüfungen in Bezug auf die Konsistenz und Plausibilität der Angaben zu Bildungsabschlüssen vorgenommen.

4. Klassifikationen/Vercodung

Der AES-2010-Datensatz enthält eine Reihe von Informationen, die nach internationalen Klassifikationssystemen vercodet werden müssen. Dies gilt für die Berufe, die nach der „International Standard Classification of Occupations“ (ISCO 88), und für die Wirtschaftszweige, die nach der „Nomenclature des statistiques des activités économiques de la Communauté Européenne“ (NACE) zu vercoden sind. Für beide Klassifikationen besteht bei TNS Infratest Sozialforschung ein computergestütztes Vercodungsverfahren, das u.a. bei

großen Projekten wie dem Sozio-oekonomischen Panel (SOEP) zum Einsatz kommt und auch im vorliegenden Projekt genutzt wird (Hartmann/Schütz 2002). Nicht alle Nennungen können computergestützt codiert werden, sondern müssen z.T. manuell vercodet werden. Dieser Arbeitsschritt wird derzeit bei TNS Infratest Sozialforschung durchgeführt und ist voraussichtlich bis Mitte August 2010 abgeschlossen.

Hinzu kommt die Vercodung der im Fragenprogramm erfassten Bildungsaktivitäten nach ISCED-Level und nach ISCED-Field. Hierfür wurden von TNS Infratest Sozialforschung im Rahmen des AES-Projekts 2007 die erforderlichen Variablen-Definitionen (für ISCED-Levels) bzw. ein neues computergestütztes Vercodungssystem (für ISCED-Fields) entwickelt. Diese Verfahren und Klassifizierungen wurden für den AES 2007 in einem eigenen Materialband genauer vorgestellt (Post 2008), so dass auf eine Erläuterung an dieser Stelle verzichtet wird. Die Vercodung der ISCED-Fields ist mithilfe des computergestützten Vercodungssystems und der manuellen Nachvercodung, die zugleich eine Erweiterung des Vercodungssystems mit sich brachte, abgeschlossen. Die genaue Vercodung der ISCED-Levels wird im Zuge der Datenaufbereitung derzeit vorgenommen.

5. Gewichtung und Hochrechnung

Die Gewichtung der AES-Daten 2010 ist aus zwei Gründen wichtig: einerseits zum Ausgleich der disproportional angelegten Stichprobe und andererseits zum Ausgleich etwaiger Struktureffekte aufgrund von nicht zustande gekommenen Interviews. Wie im Anhang Kapitel 2 gezeigt wird, kam nicht in allen von den Interviewern angegangenen Haushalten ein Interview zustande. Diese Ausfälle können sich disproportional zur Grundgesamtheit verteilen und so Verzerrungen der Stichprobe hervorrufen. Derartige Verzerrungen werden durch aufeinander folgende Faktorengewichtungen ebenso ausgeglichen wie die von der Haushaltsgröße abhängende Auswahlchance für die Zielperson (sog. Designgewichtung).

Die Gewichtung und Hochrechnung der AES-Daten erfolgte in insgesamt vier Schritten:

1. Gewichtung der Haushaltsstichprobe nach Bundesländern und Gemeindetypen

Die erste Gewichtungsstufe korrigiert Abweichungen vom ursprünglichen haushaltsproportionalen Sample-Ansatz. In diesen Gewichtungsschritt werden regionale Kennziffern wie Bundesland und Gemeindetyp einbezogen. Entsprechend wird bereits auf dieser Stufe der disproportionaler Stichprobenansatz nach West/Ost (vgl. Anhang 1) ausgeglichen.

2. Haushalts- und Personenstichprobe (Umwandlung)

Das in Kapitel 1 des Anhangs beschriebene Auswahlverfahren führt zu einer haushaltsrepräsentativen Stichprobe, wobei jeder Haushalt die gleiche Chance hatte, ausgewählt zu werden. In jedem der ausgewählten Haushalte wurde durch ein systematisches, gleiche Auswahlchancen innerhalb eines Haushalts produzierendes Verfahren nur eine Person als Zielperson ausgewählt, unabhängig davon, wie viele zur Grundgesamtheit gehörende Personen in dem betreffenden Haushalt leben. Die Chancen für die in Privathaushalten lebenden Personen der Grundgesamtheit, als Befragungsperson ausgewählt zu werden, sind demnach umgekehrt proportional zur Anzahl der zur Grundgesamtheit gehörenden Personen in ihren Haushalten.

Diese ungleiche Auswahlwahrscheinlichkeit auf der Personenebene wird durch einen entsprechenden Faktor rechnerisch korrigiert. Durch diesen Umwandlungsfaktor wird die erstellte Haushaltsstichprobe in eine Personenstichprobe transformiert, in der jede Person der Grundgesamtheit stichprobentheoretisch die gleiche Auswahlchance hat.

3. Gewichtung der Personenstichprobe

Die Gesamtstichprobe wird auf der dritten Gewichtungsstufe an die aus der amtlichen Statistik bekannten Sollstrukturen angepasst. Für diesen Schritt werden personenbezogene Merkmale wie z.B. Alter und Geschlecht herangezogen, und zwar in ihren spezifischen Verteilungen nach regiona-

len Einheiten (z.B. West-Ost, Bundesländern oder Gemeindegrößenklassen).¹³⁷ Referenzstatistiken hierfür sind die aktuelle Bevölkerungsfortschreibung des Statistischen Bundesamts (Stand: 31. Dezember 2008) und der Mikrozensus 2008.

Das Gewichtungsmodell für die AES-Erhebung 2010 sieht auf dieser Stufe die folgenden iterativen Gewichtungsschritte vor:

- West-Ost x Bildungsniveau (9 Zellen)
- Altersgruppen x Bildungsniveau (8 Zellen)
- West-Ost x Erwerbstätigkeit (4 Zellen)
- Bundesland x Geschlecht (32 Zellen)
- West-Ost x Geschlecht x Altersgruppen (36 Zellen)
- West-Ost x Nationalität (deutsch – Ausländer) (4 Zellen)

Für jede der definierten Zellen wird die Ist-Zahl der Befragten in der Stichprobe mit der Soll-Zahl laut Referenzstatistik verglichen und eine eventuelle Unter- oder Überrepräsentation durch einen Gewichtungsfaktor rechnerisch ausgeglichen. Dabei werden durch das schrittweise, iterative Verfahren eventuelle Effekte eines Gewichtungsschrittes auf andere Strukturvariablen durch die nächstfolgenden Schritte kontrolliert.

Das Gütekriterium für die Gewichtung ist ein doppeltes. Einerseits sollen die Stichprobenstrukturen möglichst exakt mit denen der Grundgesamtheit laut amtlicher Referenzstatistik übereinstimmen. Andererseits soll die Bandbreite der Gewichtungsfaktoren relativ eng bleiben, damit einzelne Befragte nicht ein zu hohes oder zu niedriges Gewicht in der Auswertung erhalten und die Varianz der Stichprobe entsprechend verringert wird. Im vorliegenden Fall gelang es – trotz der notwendigen Korrektur der disproportionalen Stichprobenanlage nach west- und ostdeutschen Bundesländern –, die Streuung der Gewichtungsfaktoren auf eine Bandbreite von 0.200 bis 4.989 zu begrenzen.

Die Gewichtungsfaktoren werden so berechnet, dass die ausgewiesene Gesamtfallzahl gewichtet genauso hoch ist wie vor der Gewichtung. In einzelnen

¹³⁷ Durch die Ost-West-Variable wird Berlin weiterhin getrennt für den Ostteil und den Westteil der Stadt behandelt, so dass ggf. vorhandene Strukturunterschiede berücksichtigt werden.

Untergruppen können die gewichtete und die ungewichtete Fallzahl sich unterscheiden.

4. Hochrechnung auf die Bevölkerungszahl

Für eine Reihe von Eckwerten ist es von Interesse, nicht nur prozentuale Verteilungen oder Mittelwerte in der Stichprobe auszuweisen, sondern die Ergebnisse auf die absoluten Zahlen in der Grundgesamtheit hochzurechnen („Projektion“). Die Grundgesamtheit umfasst, wie bereits erwähnt, laut amtlicher Bevölkerungsstatistik 51,590 Mio. Personen.

Der Hochrechnungsfaktor wird ermittelt, indem alle Fälle der gewichteten Stichprobe mit einem konstanten Faktor multipliziert werden, der die Bevölkerungszahlen reproduziert.

Anhang A2: Erfassung der Weiterbildungsteilnahme im Fragebogen (Faksimile)

Vortext

F079 ZP: alle

Es gibt vielfältige Bildungs- und Weiterbildungsangebote für Erwachsene. Auf dieser Liste stehen verschiedene Beispiele, unterschieden nach vier Veranstaltungsarten.

****INT: Liste 79 vorlegen und bis Frage 87 liegen lassen.*

Uns interessiert, ob Sie in den letzten zwölf Monaten, also in der Zeit von [DATUM z.B. „März 2009“] bis heute, an solchen Bildungs- oder Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen haben, sei es für berufliche Ziele oder aus persönlichem Interesse. Bildungsgänge, die Sie schon angegebenen haben, sind hier nicht gemeint.

Damit Sie sich leichter erinnern, fragen wir getrennt nach den vier Veranstaltungsarten.

Liste 79:

Veranstaltungsarten	Beispiele
<p>A. Kurse und Lehrgänge</p> <p>Dauer: länger als einen Tag</p>	<p>Berufliche Weiterbildung (auch im Betrieb)</p> <p>Schweißerlehrgang Medizinische Fortbildung Herstellungsschulung für Maschinen EDV-Lehrgang Kurs Business-Englisch Managementseminar</p> <p>Private Weiterbildung, in der Freizeit</p> <p>Erste Hilfe, Rettungsdienste Computerkurs Sprachkurs Trainer-Lehrgang im Sport Gesundheitsbildung Politische Bildung</p>
<p>B. Kurzzeitige Bildungsveranstaltungen: Vorträge, Schulungen, Seminare, Workshops</p> <p>Dauer: ein Tag oder kürzer</p>	<p>Berufliche Weiterbildung (auch im Betrieb)</p> <p>Sicherheitsunterweisung Schulung für eine neue Maschine Vortrag über ein neues Gesetz Halbtagesseminar in der IHK Workshop Qualitätsmanagement Führungskräftetraining</p> <p>Private Weiterbildung, in der Freizeit</p> <p>Vortrag über Kultur/andere Länder Seminar/Vortrag zur Kindererziehung Naturkundliche Führung Gesundheitsbildung Politische Bildung</p>
<p>C. Schulungen/Training am Arbeitsplatz</p> <p>durch Vorgesetzte, Kollegen, Trainer, Medien-Lernprogramme</p>	<p>Einarbeitung Qualifizierung am Arbeitsplatz Coaching</p>
<p>D. Privatunterricht in der Freizeit</p>	<p>Fahrschule individuelle Trainerstunden Musikunterricht Nachhilfestunden</p>

F080

ZP: alle

Haben Sie in den letzten zwölf Monaten an *Kursen* oder *Lehrgängen* teilgenommen, die länger als einen Tag dauerten, oder nehmen Sie derzeit an solchen Veranstaltungen teil?

***INT: Siehe Veranstaltungsart **A**. in Liste 79.

- Ja (1)
- Nein (2)
- Keine Angabe (9)

Wenn F080 = 1 → weiter mit F081; sonst → weiter mit F082

F081

ZP: F080 = 1

**Um welches Thema ging oder geht es bei diesen Kursen oder Lehrgängen?
Wenn es mehrere waren, geben Sie es bitte getrennt für jeden an.**

***INT: Nach Möglichkeit keine Abkürzungen verwenden; sondern Inhalte/Themen verständlich eingeben. Nach jeder Eingabe **bitte nachfragen, ob weitere solcher Kurse besucht wurden.**

Aktivität A1 ☞: _____

Aktivität A2 ☞: _____

Aktivität A3 ☞: _____

- Keine Angabe

F081a (in derselben Maske zeigen)

Haben Sie daran hauptsächlich aus beruflichen Gründen oder mehr aus privatem Interesse teilgenommen?

	beruflich	privat	KA
Aktivität A1	(1)	(2)	(9)
Aktivität A2	(1)	(2)	(9)
Aktivität A3	(1)	(2)	(9)

Vercodung F081 nach ISCED-Field

F082

ZP: alle

Haben Sie in den letzten zwölf Monaten an *kurzzeitigen Bildungs- oder Weiterbildungsveranstaltungen* teilgenommen, also an Vorträgen, Schulungen, Seminaren oder Workshops von höchstens *einem Tag* Dauer?

***INT: Siehe Veranstaltungsart **B** in Liste 79.

- Ja (1)
 Nein (2)
 Keine Angabe (9)

Wenn F082 = 1 → weiter mit F083; sonst → weiter mit F084

F083

ZP: F082 = 1

**Um welches Thema ging oder geht es bei diesen Veranstaltungen?
 Wenn es mehrere waren, geben Sie es bitte getrennt für jede einzeln an.**

***INT: Nach Möglichkeit keine Abkürzungen verwenden; sondern Inhalte/Themen verständlich eingeben. Nach jeder Eingabe **bitte nachfragen, ob weitere solcher Kurse besucht wurden.**

Aktivität B1 ☒: _____

Aktivität B2 ☒: _____

Aktivität B3 ☒: _____

Keine Angabe

F083a (in derselben Maske zeigen)

Haben Sie daran hauptsächlich aus beruflichen Gründen oder mehr aus privatem Interesse teilgenommen?

	beruflich	privat	KA
Aktivität B1	(1)	(2)	(9)
Aktivität B2	(1)	(2)	(9)
Aktivität B3	(1)	(2)	(9)

Vercodung F083 nach ISCED-Field

F084

ZP: alle

Wurden Sie in den letzten zwölf Monaten durch *Schulungen am Arbeitsplatz* weiterqualifiziert? Denken Sie dabei bitte an Unterweisungen oder Trainings durch Vorgesetzte, durch Kollegen, durch Trainer oder auch entsprechende Medien-Lernprogramme.

****INT: Siehe Veranstaltungsart C. in Liste 79.*

- Ja (1)
- Nein (2)
- Trifft nicht zu, war in den letzten zwölf Monaten nicht erwerbstätig (8)
- Keine Angabe (9)

Wenn F084 = 1 → weiter mit F085; sonst → weiter mit F086

F085

ZP: F084 = 1

Um welches Thema oder Gebiet ging es bei diesen Schulungs- und Qualifizierungsmaßnahmen? Wenn es mehrere waren, geben Sie es bitte getrennt für jede einzeln an.

****INT: Nach Möglichkeit keine Abkürzungen verwenden; sondern Inhalte/Themen verständlich eingeben. Nach jeder Eingabe **bitte nachfragen, ob es noch weitere solche Maßnahmen gab.***

- Aktivität C1 ☒: _____ A
- Aktivität C2 ☒: _____ B
- Aktivität C3 ☒: _____ C
- Keine Angabe

F085a (in derselben Maske zeigen)

Haben Sie daran hauptsächlich aus beruflichen Gründen oder mehr aus privatem Interesse teilgenommen?

	beruflich	privat	KA
Aktivität C1	(1)	(2)	(9)
Aktivität C2	(1)	(2)	(9)
Aktivität C3	(1)	(2)	(9)

Vercodung F085 nach ISCED-Field

F086

ZP: alle

Haben Sie in den letzten zwölf Monaten *Privatunterricht in der Freizeit* genommen oder nehmen ihn derzeit? Denken Sie dabei bitte zum Beispiel an Fahrstunden für den Führerschein, Trainerstunden im Sport, Musikunterricht, Nachhilfeunterricht und ähnliches.

*****INT:** Siehe Veranstaltungsart (4) in Liste 79.

- Ja (1)
 Nein (2)
 Keine Angabe (9)

Wenn F086 = 1 → weiter mit F087; sonst → weiter mit F087a

F087

ZP: F086 = 1

Um welches Gebiet ging oder geht es bei diesem Privatunterricht? Wenn es Unterricht auf verschiedenen Gebieten ist oder war, geben Sie es bitte getrennt für jeden an.

*****INT:** Nach Möglichkeit keine Abkürzungen verwenden; sondern Inhalte/Themen verständlich eingeben.

Nach jeder Eingabe **bitte nachfragen, ob es noch weitere solche Maßnahmen gab.**

Aktivität D1 ☞: _____

Aktivität D2 ☞: _____

Aktivität D3 ☞: _____

- Keine Angabe

F087a (in derselben Maske zeigen)

Haben Sie daran hauptsächlich aus beruflichen Gründen oder mehr aus privatem Interesse teilgenommen?

	beruflich	privat	KA
Aktivität D1	(1)	(2)	(9)
Aktivität D2	(1)	(2)	(9)
Aktivität D3	(1)	(2)	(9)

Vercodung F087 nach ISCED-Field

Autorinnen und Autoren



Frauke Bilger

Senior Research Manager im Bereich Arbeit und berufliche Bildung bei TNS Infratest Sozialforschung, München. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Projektleiterin des deutschen Adult Education Survey (AES), Weiterbildungsverhalten in der Bevölkerung, Analphabetismus/Level One.

Email: frauke.bilger@tns-infratest.com

Tel.: +49 (0)89/5600-1696



Prof. Dr. Dieter Gnahs

Abteilungsleiter des Forschungs- und Entwicklungszentrums (FEZ) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn. Arbeitsschwerpunkte: Kompetenzforschung, Selbstgesteuertes Lernen, Weiterbildungsstatistik.

Email: gnahs@die-bonn.de

Tel.: +49 (0)228/3294-250



Dr. Josef Hartmann

Bereichsleiter Arbeit und berufliche Bildung bei TNS Infratest Sozialforschung, München. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Studien zur Evaluation arbeitsmarktpolitischer Programme und arbeitsrechtlicher Normen, Untersuchungen zu Arbeitsbedingungen, insbesondere Belastungen und Arbeitszeit, sowie Untersuchungen zur Bereitstellung arbeitsmarktstatistischer Grunddaten zur Ergänzung der amtlichen Statistik.

Email: josef.hartmann@tns-infratest.com

Tel.: +49 (0)89/5600-1482



Helmut Kuwan

Leiter von Helmut Kuwan – Sozialwissenschaftliche Forschung und Beratung München. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Weiterbildungsverhalten der Bevölkerung und von Teilgruppen, informelles Lernen, Evaluationsstudien, internationaler Vergleich, Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen.

Email: Helmut.Kuwan@HK-Forschung.de

Tel.: +49 (0)89/331197



Bernhard von Rosenblatt

Langjähriger Geschäftsführer der TNS Infratest Sozialforschung, München, seit 2009 freiberuflicher Berater. War bei Infratest auf Projektebene u.a. verantwortlich für die Entwicklung des Berichtssystems Weiterbildung (1979) und des Übergangs zum Adult Education Survey (2005–2008).

Email: bmrosenblatt@t-online.de



Sabine Seidel

Leiterin der Abteilung „Arbeitsmarkt und Qualifizierung“ im Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (IES) GmbH an der Universität Hannover mit den Themenschwerpunkten Kompetenzentwicklung, Identifizierung und Anerkennung informellen Lernens im internationalen Vergleich, Lern- und Bildungsberatung, Strukturen der Berufs- und Weiterbildung in Europa sowie Weiterbildungsstatistik und Erfassung informellen Lernens.

Email: seidel@ies.uni-hannover.de

Tel.: +49 (0)511/399-7278