

WISO

Diskurs

April 2013

Experten und Dokumentationen
zur Wirtschafts- und Sozialpolitik



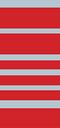
Weiterbildungsbeteiligung

Anforderungen
an eine Arbeitsversicherung



Gesprächskreis
Arbeit und Qualifizierung

**FRIEDRICH
EBERT** 
STIFTUNG



Expertise im Auftrag der Abteilung Wirtschafts-
und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung

Weiterbildungsbeteiligung

Anforderungen an eine Arbeitsversicherung

Bernd Käpplinger

Claudia Kulmus

Erik Haberzeth

Inhaltsverzeichnis

Abbildungverzeichnis	4
Vorbemerkung	5
1. Kurzzusammenfassung der Studie	7
2. Datenquellen und Indikatorik zur Weiterbildungsbeteiligung – Kurzüberblick und Sensibilisierung	9
2.1 Politischer Stellenwert und gängige Argumentationsmuster	9
2.2 Definition des Indikators Weiterbildungsbeteiligung	9
2.3 Von der Black Box Weiterbildung zum Surveydschungel	13
2.4 Pfade durch den Surveydschungel individueller Weiterbildungsbeteiligung	15
2.5 Pfade jenseits des Surveydschungels individueller Weiterbildungsbeteiligung	16
3. Theoretische Modelle zur Weiterbildungsbeteiligung	18
4. Forschungsergebnisse zur Weiterbildungsbeteiligung	21
4.1 Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland	22
4.2 Weiterbildungsbeteiligung und Erwerbstätigkeit	25
4.2.1 Teilnahmequoten im Zusammenhang mit Erwerbstätigkeit	25
4.2.2 Vertiefte Analysen zur Beteiligung im Zusammenhang mit Erwerbstätigkeit	26
4.3 Weiterbildungsbeteiligung und Betrieb	29
4.3.1 Teilnahmequoten im Zusammenhang mit dem Faktor Betrieb	29
4.3.2 Vertiefte Analysen zum Einflussfaktor Betrieb	31
4.4 Weiterbildungsbeteiligung und formal geringe Qualifikation	32
4.4.1 Teilnahmequoten von Personen mit niedriger formaler Bildung	32
4.4.2 Vertiefte Analysen zur Beteiligung formal Geringqualifizierter	33

Diese Expertise wird von der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung veröffentlicht. Die Ausführungen und Schlussfolgerungen sind von der Autorin und den Autoren in eigener Verantwortung vorgenommen worden.

4.5 Weiterbildungsbeteiligung und Geschlecht	34
4.5.1 Teilnahmequoten von Frauen und Männern	34
4.5.2 Vertiefte Analysen zur geschlechtsspezifischen Beteiligung	35
4.6 Weiterbildungsbeteiligung und Migration	36
4.6.1 Teilnahmequoten von Personen mit Migrationshintergrund	37
4.6.2 Vertiefte Analysen zum Einfluss des Faktors Migration	37
4.7 Weiterbildungsbeteiligung und Alter	39
4.7.1 Teilnahmequoten von Älteren	39
4.7.2 Vertiefte Analysen zum Einflussfaktor Alter	40
4.8 Zusammenfassung: Forschungsergebnisse zur Weiterbildungsbeteiligung	41
5. Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung: Ansätze und Empfehlungen	44
5.1 Ansätze und Empfehlungen nach Einflussfaktoren auf Bildungsbeteiligung	44
5.2 Handlungsebenen einer Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung	46
6. Perspektiven einer Beschäftigungs-/Arbeitsversicherung	49
6.1 Kerngedanken der Beschäftigungs-/Arbeitsversicherung (nach Schmid 2008)	49
6.2 Die Beschäftigungs-/Arbeitsversicherung vor dem Hintergrund der Forschung zur Weiterbildungsbeteiligung und bereits bestehenden Fördermaßnahmen der Nachfrageförderung	49
6.3 Weiterbildungsbeteiligung jenseits von Beschäftigungs-/Arbeitsversicherung und zurück	53
Literatur	57
Expertisen der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik zum Thema Weiterbildungsbeteiligung	67
Die Autorin und Autoren	68

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Definition Teilnahmequote	10
Abbildung 2: Teilnahmequoten und Zeitaufwand im Ländervergleich	10
Abbildung 3: Weiterbildungsbeteiligung auf der Ebene deutscher Unternehmen	12
Abbildung 4: Weiterbildungssurveys	13
Abbildung 5: Lernen im Kontext von Biografie, aktueller Situation und gesellschaftlichen Strukturen	18
Abbildung 6: Weiterbildungsbeteiligung in Ost- und Westdeutschland 2007 und 2010	23
Abbildung 7: Weiterbildungsteilnahme 1979-2010 in Westdeutschland	24
Abbildung 8: Gesamtfinanzierungsvolumen für Weiterbildung: Direkte Ausgaben (in Mrd. €) und Anteil am BIP (in %) zwischen 1996 und 2006	25
Abbildung 9: Teilnahmequoten von Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen	26
Abbildung 10: Einflussfaktoren auf betriebliche Weiterbildungsaktivitäten	31
Abbildung 11: Weiterbildungsbeteiligung und Migrationshintergrund	37
Abbildung 12: Weiterbildungsbeteiligung nach Altersgruppen	39
Abbildung 13: Überblick über Ansätze und Empfehlungen zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung	45
Abbildung 14: Handlungsebenen für die Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung	47
Abbildung 15: 3-Säulen-Modell einer Arbeits- und Beschäftigungsversicherung	56

Vorbemerkung

Berufliche Weiterbildung ist in einer dynamischen Wirtschaft eine anerkannte Notwendigkeit. Jenseits dieses Allgemeinplatzes gibt es in Deutschland allerdings wenig Konsens über die Finanzierung, die Ausgestaltung und über die Zuständigkeiten im Bereich der Weiterbildung; es herrschen Wildwuchs und Intransparenz. Die Weiterbildung stagniert und die Teilnahmequoten haben sich seit einigen Jahren bei ca. 40 Prozent eingependelt. Die „Weiterbildungsschere“, ein Begriff für das starke soziale Gefälle zwischen Teilnehmerinnen und Teilnehmern und Nichtteilnehmerinnen und Nichtteilnehmern, ist seit langem bekannt.

Gleichwohl: Weiterbildung gehört mehr denn je auf die Agenda! Neben ökonomischen Begründungen für Weiterbildung, wie z. B. die zukünftige Fachkräftesicherung, ist eine Beschäftigungs- und Personalpolitik, die auf Wertschätzung und Entwicklung der Beschäftigten setzt, auch unter dem Aspekt der Herstellung von beruflichen Chancen und Entwicklungsoptionen für die Einzelnen und somit aus einer sozialstaatlichen Perspektive ein zentrales Politikfeld.

Die Friedrich-Ebert-Stiftung hat in Expertisen auf Defizite in der Weiterbildung hingewiesen, Handlungsbedarf aufgezeigt und Lösungsansätze vorgestellt. In drei neuen Studien wird das Thema Weiterbildung nun im Kontext der Debatten zur Reform der Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik und der Weiterentwicklung der Arbeitslosenversicherung zu einer Arbeitsversicherung (Schmid 2008) aufgegriffen. Bei der Arbeitsversicherung stehen neben der Absicherung von Beschäftigungsrisiken bei Übergängen vor allem die Ermöglichung und Förderung von beruflichen Entwicklungschancen im Mittelpunkt. Dabei spielt Weiterbildung eine entscheidende Rolle. Die Expertisen behandeln folgende Aspekte: die Organisation und Finanzierung der Weiterbil-

dung (Kruppe 2012), die rechtliche Gestaltung von Weiterbildungsansprüchen (Kocher et al. 2013) sowie – in der vorliegenden Studie – die Weiterbildungsbeteiligung.

Die Expertise von Professor Dr. Bernd Käpplinger, Claudia Kulmus und Dr. Erik Haberzeth, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humboldt-Universität Berlin, bietet einen breiten Überblick über wichtige empirische Erhebungen und die theoretischen Konzepte zur Weiterbildungsbeteiligung und ermöglicht so eine grundlegende Orientierung und Einordnung von Forschungsansätzen und Studienergebnissen. Ausführlich präsentiert und im Detail aufgeschlüsselt werden Forschungsbefunde im Hinblick auf die Zusammenhänge mit Erwerbstätigkeit, Betriebsgröße und Branche, Qualifikation, Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund. Es zeigt sich, dass schulische und berufliche Abschlüsse und die Erwerbstätigkeit die Weiterbildungsteilnahme entscheidend beeinflussen. Zusätzlich prägen die berufliche Stellung, die Art des Beschäftigungsverhältnisses und betriebliche Faktoren in erheblichem Maße die Weiterbildungsaktivitäten. Demgegenüber sind Faktoren wie Alter, Geschlecht und Migrationshintergrund nur mittelbar bedeutsam. Ein zentraler Befund aller Studien ist, dass Personen ohne Schul- und/oder Berufsabschluss nicht nur geringere Teilhabemöglichkeiten an Erwerbsarbeit haben, sondern auch ihre Chancen auf Weiterbildung deutlich eingeschränkt sind. Hier sind besonders viele strukturelle Hürden und subjektive Widerstände zu überwinden, um die Zugangs- und Teilhabemöglichkeiten für diese Menschen zu verbessern.

Die Studie systematisiert darüber hinaus Vorschläge und Empfehlungen, die zu einer Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung beitragen können und zeigt Interventionsmöglichkeiten auf unterschiedlichen Handlungsebenen auf.

Erforderlich sind kohärente Veränderungen und Aktivitäten auf verschiedenen Ebenen (gesellschaftliche Rahmenbedingungen/Politik, Institutionen, Lernbereiche, Veranstaltungen, Lehr-Lerngeschehen). Die Expertise schätzt vor dem Hintergrund der Evaluationsergebnisse zur Bildungsprämie des Bundes und zum Bildungsscheck NRW die Effekte ab, die eine Arbeitsversicherung für die Weiterbildungsbeteiligung haben kann. Eine Schlussfolgerung ist, dass ein breites und vielfältiges Beratungsangebot besser dazu beitragen kann, möglichst viele Menschen zu erreichen. Um die notwendige Akzeptanz herzustellen, empfehlen die Autorinnen und Autoren nach dem Vorbild des Bildungsschecks NRW ein Modell, das neben einem „individuellen Zugang“ auch einen „betrieblichen Zugang“ vorsieht. Danach gäbe es für die Beschäftigten neben einem individuell verfügbaren Versicherungsbudget außerdem ein betriebliches Versicherungsbudget, über das in Absprache mit dem Arbeitgeber entschieden wird. Als weiteres Element ihres Dreisäulen-Modells ist eine nachhaltige und verläss-

liche Finanzierung der Infrastruktur (der Beratungsstellen und Weiterbildungseinrichtungen) unverzichtbar. Ein besonderes Augenmerk richtet sich auf die Qualität und die Qualifizierung des Weiterbildungspersonals und auf die Verbesserung ihrer Beschäftigungsbedingungen und Entlohnung. Unter Berücksichtigung dieser Aspekte kann eine Arbeitsversicherung eine positive Zäsur für die Weiterbildungspolitik bringen und Teilhabechancen und Entwicklungsmöglichkeiten von Menschen wirksam befördern.

Wir bedanken uns bei Bernd Käßlinger, Claudia Kulmus und Erik Haberzeth für die Erstellung der Expertise, die Untersuchungsergebnisse zur Weiterbildungsbeteiligung einordnet und zusammenfasst, Handlungsempfehlungen für die Förderung der Weiterbildungsbeteiligung aufzeigt und interessante Anregungen für eine Arbeitsversicherung zur Diskussion stellt.

Ruth Brandherm
Leiterin des Gesprächskreises
Arbeit und Qualifizierung

1. Kurzzusammenfassung der Studie

Die Frage nach der Beteiligung an Weiterbildung hat in der Erwachsenenbildungswissenschaft eine lange Tradition. Im Rahmen der Adressaten-, Zielgruppen- und Teilnehmerforschung wurde insbesondere nach 1945 die Teilnahme an Weiterbildung wissenschaftlich untersucht (vgl. Zeuner/Faulstich 2009: Kapitel 4). Eine regelmäßige statistische Erfassung des „Weiterbildungsverhaltens“ begann national mit dem Berichtssystem Weiterbildung (BSW), das von 1979 bis 2007 veröffentlicht und das dann vom europäischen Adult Education Survey (AES) abgelöst wurde (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008: 2011a). Heute gibt es neben dem AES zahlreiche weitere Surveys (SOEP, Mikrozensus, CVTS etc.), in denen die Weiterbildungsbeteiligung statistisch erfasst wird. Um sich in diesem Surveydschungel besser zurechtfinden und die teils divergierenden Ergebnisse angemessen interpretieren zu können, gibt die vorliegende Expertise einen Überblick über zentrale statistische Erhebungen und sensibilisiert für den Einfluss der jeweils genutzten Konzepte auf die Ergebnisse (Kapitel 2).

Die Teilnahmequote an Weiterbildung ist von 1979 (23 Prozent) bis 1997 (48 Prozent) stetig gestiegen, um seitdem bei etwas mehr als 40 Prozent zu stagnieren. Jenseits dieser allgemeinen Quote werden Strukturen und Muster der Teilnahme an Weiterbildung sichtbar, die sich nach sozialen Gruppen unterscheiden und die bezogen auf Arbeitskontexte u. a. je nach Branche und Betriebsgröße unterschiedlich wirksam werden. Dabei sind spezifische Faktoren der Selektion wirksam, insbesondere die Erwerbstätigkeit und der schulische und berufliche Bildungshintergrund. Dies ist seit langem bekannt und wird im Grunde immer wieder bestätigt. Es kann von einem „sozialen Gefälle“ (vgl. Bilger/Rosenblatt 2011: 61) oder einer „Weiterbildungsschere“ (Schulenberg

et al. 1978: 525) in der Weiterbildung gesprochen werden. In Kapitel 4 wird die Weiterbildungsbeteiligung entlang verschiedener Einflussfaktoren aufgeschlüsselt und kompakt dargestellt. Zentraler Referenzpunkt ist das AES, wenngleich auch auf andere Surveys Bezug genommen wird. Besonderes Anliegen der einzelnen Analysen ist es, auch hinter die aggregierten quantitativen Daten, also die Teilnahmequoten, zu blicken und so ein differenzierteres Bild der Beteiligung zu gewinnen. Einbezogen werden dazu Kontextinformationen (z. B. allgemeinstatistische Daten) und zum Teil Studien, die andere Zugänge zur Thematik verfolgen. Die Mikroperspektive hilft dabei, die Ergebnisse zu abstrakten Beteiligungsstrukturen zu hinterfragen, zu differenzieren und so in ihrer Reichweite und Tragfähigkeit angemessener einzuschätzen. Zudem werden offene, ungeklärte Fragen der Beteiligung deutlich. Im Hintergrund unserer Analysen stehen theoretische Modelle der Weiterbildungsbeteiligung, die subjekttheoretischen und strukturationstheoretischen Ansätzen folgen und denen gemeinsam ist, dass Weiterbildungsbeteiligung nur als subjektiv begründetes Handeln von Akteuren innerhalb von gesellschaftlichen Strukturen angemessen zu begreifen ist (Kapitel 3).

Die Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung und die Weiterentwicklung des Weiterbildungssystems insgesamt wird davon abhängen, ob über die zahlreichen Projekte und Programme sowie die Rhetorik des Lebenslangen Lernens hinaus der strukturpolitische Rahmen geklärt und verbessert werden kann (vgl. Faulstich/Haberzeth 2007). Der nationale Bildungsbericht fordert aktuell vehement eine verbesserte Institutionalisierung der Weiterbildung ein: „Es drängt sich die Frage auf, ob sich eine Gesellschaft, deren Altersstruktur sich immer weiter nach oben verschiebt

und deren soziale und wirtschaftliche Existenzgrundlagen von einer sich beschleunigenden Wissensdynamik geprägt sind, eine derart residuale Weiterbildungsinstitutionalisierung auf Dauer leisten kann (...). Die Beantwortung der Frage setzt einen neuen gesellschaftlichen Diskurs über die zukünftige Rolle der Weiterbildung im Bildungssystem voraus“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 155). Den strukturellen und langfristigen Ansatz einer Beschäftigungs-/Arbeitsversicherung (vgl. Schmid 2008) werden wir mit den Ergebnissen dieser Expertise in Beziehung setzen (Kapitel 5.3). Gleichwohl müssen politische Interventionen mit Maßnahmen auf makro- und mikrodidaktischer Ebene verbunden werden. Mit rechtlichen Regelungen beispielsweise werden Rahmenbedingungen für die Teilnahme geschaffen. Rechtsansprüche blei-

ben aber folgenlos, wenn den Individuen keine monetären und zeitlichen Ressourcen zur Verfügung stehen und wenn sie keine gesellschaftliche und regionale Unterstützung erfahren, um ihre Ansprüche zu verwirklichen. In den gesichteten Studien werden Ansätze und Empfehlungen zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung genannt, die auf verschiedenen Ebenen angesiedelt sind. Diese Ansätze werden sowohl gesondert für die einzelnen Einflussfaktoren und sozialen Gruppen dargestellt (Kapitel 5.1) als auch anhand eines gängigen Modells professioneller Handlungsebenen (Kapitel 5.2). Im sechsten Kapitel wird die Arbeits- und Beschäftigungsversicherung mit Blick auf den Forschungsstand in ihren Perspektiven diskutiert. Abschließend wird ein von uns entwickeltes Drei-Säulen-Modell in die Diskussion als neuer Impuls eingebracht.

2. Datenquellen und Indikatorik zur Weiterbildungsbeteiligung – Kurzüberblick und Sensibilisierung

2.1 Politischer Stellenwert und gängige Argumentationsmuster

Der Beteiligung an Weiterbildung kommt in den letzten Jahrzehnten eine deutlich gestiegene politische Aufmerksamkeit zu, die Weiterbildung zur vermeintlichen Selbstverständlichkeit werden lässt: „Dass Weiterbildung wichtig ist, braucht eigentlich keine Begründung“ (Kistler 2010: 5). Im Zuge der bildungs- und wirtschaftspolitischen Forcierung des Konzeptes vom lebenslangen Lernen wird die Weiterbildungsbeteiligung als ein zentraler Indikator behandelt, der z. B. auf europäischer Ebene in die Definition und die Messung der Zielerreichung der sogenannten Lissabon-Ziele mit eingeflossen ist (Behringer 2010; Allmendinger et al. 2010). Die Weiterbildungsbeteiligung wird in mehrfacher Hinsicht als wichtig erachtet. Ein erster und oftmals dominierender Argumentationsstrang *hebt auf die gesamtwirtschaftliche Bedeutung* ab. In Verknüpfung mit dem Leitbild der Wissensgesellschaft und humankapitaltheoretischen Überlegungen wird insbesondere für hochentwickelte Länder auf den Zusammenhang von Bildungsniveau/-aktivitäten und wirtschaftlicher Entwicklung hingewiesen, wenngleich die Richtung der Kausalität durchaus diskutabel ist: Erzeugen Bildungsaktivitäten wirtschaftliches Wachstum oder erzeugt wirtschaftliches Wachstum Bildungsaktivitäten? Primär vor diesem Hintergrund beschäftigt sich die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) mit der Weiterbildungsbeteiligung.

Ein zweiter Argumentationsstrang beleuchtet die Weiterbildungsbeteiligung mit Blick auf *Bildungsgerechtigkeit und soziale Ungleichheit* (z. B. Bremer 2007a; Ehmann 2003; Gillen et al. 2010). Hier werden über die Analyse der Weiterbildungsbeteiligung Personengruppen in den Blick ge-

nommen, die mehr oder weniger an Weiterbildung teilhaben. Da mit der Weiterbildungsteilnahme gesellschaftliche und wirtschaftliche Teilhabe verbunden ist, wird z. B. die geringere Weiterbildungsteilnahme von formal Geringqualifizierten als Gefahr für die Integration gewertet.

Schließlich wird die Teilhabe an Weiterbildung im Kontext allgemeiner sozialer, kultureller und politischer Teilhabe im Sinne eines *Bürgerrechts in einem demokratischen Gemeinwesen* gesehen. Dieser Strang wird im europäischen Kontext immer wieder betont und legitimierte die Einrichtung von Förderprogrammen wie Grundtvig, welche die allgemeine Erwachsenenbildung fördern. Diese Zieldefinition findet sich auch sowohl auf jeweils nationaler als auch auf deutscher Ebene wieder und begründet stellenweise Weiterbildungsgesetze der deutschen Länder mit ihren Förderschwerpunkten in der allgemeinen oder politischen Erwachsenenbildung. Dieser dritte Argumentationsstrang ist in den letzten Jahren in der Weiterbildungsdiskussion deutlich verdrängt worden durch wirtschaftsbezogene Argumentationen, die eine lebensweite Sicht auf das lebenslange Lernen auf berufliche Perspektiven zu sehr verengt.

2.2 Definition des Indikators Weiterbildungsbeteiligung

In der Bildungspolitik und großen Teilen der Weiterbildungsforschung hat sich durchgesetzt, dass die Weiterbildungsbeteiligung primär anhand der *Teilnahmequote* gemessen wird. Die Teilnahmequote umfasst den *Anteil der Personen, die in einem Zeitraum an Weiterbildung teilgenommen haben*. Der jeweilige Zeitraum variiert bei den verschiedenen Surveys, als Referenz für Teilnahmequoten

dominiert zumeist jedoch ein abgefragter Zeitraum von zwölf Monaten. Was unter Weiterbildung genau verstanden wird, differiert mehr oder weniger stark zwischen den Surveys. Als „Weiterbildung“ werden zum Beispiel im AES non-formale Bildungsaktivitäten verstanden. Dies sind solche Bildungsaktivitäten, „die außerhalb der regulären Bildungsgänge von Schule, Berufsausbildung und Hochschule stattfinden [...], die aber doch mit einer definierten Lehrer-Lerner-Be-

ziehung einhergehen und in irgendeiner Weise organisiert sind“ (Rosenblatt/Bilger 2011: 24). Nicht in diese Teilnahmequote eingerechnet werden im AES Formen des Selbstlernens (etwa durch die Nutzung von Fachzeitschriften, Fernsehen, Internet, Führungen in Museen etc.). Diese werden als „informelles Lernen“ in einer gesonderten Quote ausgewiesen (Kuwon/Seidel 2011). Insofern ist der gängigste Indikator bei Surveys folgender:

Abbildung 1:

Definition Teilnahmequote

Teilnahmequote	=	$\frac{\text{Zahl der weiterbildenden Menschen pro Jahr}}{\text{Jeweilige Grundgesamtheit}^1 \text{ pro Jahr}}$	x 100
-----------------------	---	---	-------

Quelle: eigene Darstellung.

Gemäß dem AES lag diese Quote bei 42 Prozent im Jahr 2010 (Bilger/Rosenblatt 2011: 63). Dieser Indikator ist für die bildungspolitische Diskussion der zentrale Bezugspunkt. Dies ist durchaus sinnvoll, weil diese Quote etwas über die Verbreitung von Weiterbildungsaktivitäten in der Bevöl-

kerung aussagt. Allerdings ist dabei zu bedenken, dass die Weiterbildungsbeteiligung nicht nur anhand der „Zahl der Köpfe“ erschöpfend bemessen werden kann. Folgende Grafik weist zum Beispiel auf die Bedeutung des Faktors Zeit für Weiterbildung hin:

Abbildung 2:

Teilnahmequoten und Zeitaufwand im Ländervergleich

Land	Teilnahmequote im Jahr 2007	Durchschnittlicher jährlicher Zeitaufwand der Teilnehmenden für eine Weiterbildung
Ungarn	7 %	111 Stunden
Polen	19 %	82 Stunden
Frankreich	34 %	57 Stunden
Großbritannien	40 %	48 Stunden
Deutschland	43 %	76 Stunden
Finnland	51 %	95 Stunden
Schweden	69 %	73 Stunden

Quelle: nach Rosenblatt/Bilger (2011: 57).

1 Zum Beispiel im deutschen AES wird sich hier auf die Altersspanne von 18 bis 64 Jahren bezogen, während ältere Erwachsene in den Surveys in der Regel gar nicht berücksichtigt werden, was eine Verengung auf berufliche Perspektiven unterstreicht.

Wenn man die Teilnahmequoten in der mittleren Spalte mit dem zeitlichen Umfang in der rechten Spalte vergleicht, fällt auf, dass es national höchst unterschiedliche Muster der Weiterbildungsbeteiligung gibt. Am extremsten ist der Vergleich zwischen Ungarn und Schweden: In Ungarn partizipieren wenige Personen an Weiterbildung, aber wenn sie teilnehmen, belegen sie zeitlich sehr umfangreiche Weiterbildung. In Schweden ist das zeitliche Weiterbildungsvolumen geringer, aber dafür die Teilnahmequote sehr hoch. Deutschland liegt bei der Teilnahmequote im oberen Mittelfeld und weist ein relativ hohes zeitliches Volumen auf. Insgesamt sollte dieser kurze internationale Exkurs (vgl. auch Hipp 2009; CEDEFOP 2010) dafür sensibilisieren, dass man die Lage eines Landes bei der Weiterbildungsbeteiligung nicht alleinig anhand von einem oder zwei Indikatoren einschätzen kann und dass es neben der jährlichen Teilnahmequote andere wichtige Indikatoren gibt, auf deren Basis man generell die Weiterbildungsbeteiligung messen und einschätzen muss.

Im Sinne einer angemessenen Erfassung sollten zumindest auch die folgenden Indikatoren in den Blick genommen werden (vgl. auch Behringer/Schönfeld 2010; Rosenblatt/Bilger 2011):

- *Ausgaben für Weiterbildung*: Es ist wichtig zu wissen, wie hoch die Ausgaben für Weiterbildung sind und von wem sie getätigt werden. In welchem Verhältnis stehen öffentliche, betriebliche und individuelle Ausgaben? In welchem Ausmaß fließen öffentliche Mittel im Rahmen einer nachfrageorientierten Förderstrategie an Individuen und Betriebe, in welchem Ausmaß an Weiterbildungsanbieter im Zuge einer angebotsorientierten Strategie (vgl. Balzer 2001; Dohmen 2007)? Investitionen in Weiterbildung sind nicht leicht zu erfassen, da sie sich in einem weiten Verständnis nicht ausschließlich als Bereitstellung finanzieller Ressourcen begreifen lassen (vgl. Hummelsheim 2010: 13), was schon damit beginnt, ob man sie als Kosten oder Investitionen behandelt. Auch muss bei privaten Aufwendungen seitens der Betriebe oder Beschäftigten beachtet werden, dass diese Ausgaben sowohl von Beschäftigten in Form von Werbungskosten als auch von Unternehmen in Form von Aufwendun-
- gen steuerlich geltend gemacht werden können (vgl. Dohmen u. a. 2007: 34ff.). Kalkulationen zeigen, dass solche und andere Re-Finanzierungen die Gewichte der Verteilungslasten in der Weiterbildungsfinanzierung zwischen öffentlichen und privaten Händen verschieben (vgl. Beicht/Berger/Moraal 2005; Dohmen 2007), so dass die Betriebe schätzungsweise ca. 30 Prozent, die Individuen 38 Prozent, der Staat 21 Prozent und die Bundesagentur elf Prozent der Gesamtausgaben für berufliche Weiterbildung aufbringen (ebenda: 264). Auch die aufzuwendende Zeit für Weiterbildung ist ein wichtiger Investitionsfaktor für Individuen, aber auch für Betriebe, die ihre Beschäftigten für Weiterbildung freistellen.
- *Erträge und Nutzen der Weiterbildung*: Es ist keineswegs einfach zu beantworten, was Erträge und Nutzen von Weiterbildung sein können bzw. wer welchen Nutzen aus Weiterbildung ziehen kann. Erträge auf gesamtgesellschaftlicher Ebene müssen nicht unbedingt mit einem subjektiv empfundenen Nutzen einhergehen; anders herum wird etwa Weiterbildung von arbeitslosen Personen rückblickend häufig als ertragreich bewertet, auch wenn die offizielle, gesamtgesellschaftliche Nutzendefinition „Eingliederung in den Arbeitsmarkt“ kurzfristig nicht erfüllt wird (vgl. Schuldt/Troost 2003: 37-40).
- *Weiterbildungsbeteiligung über den Lebenslauf*: Die in den statistischen Erhebungen genutzte Teilnahmequote weist die Teilnahme an Weiterbildung nur für einen recht eng definierten Zeitraum aus. Es wäre aber wichtig zu wissen, ob individuelle Weiterbildungsabstinenz lebenslaufbezogen verfestigt ist (ähnlich wie bei Langzeitarbeitslosen), d. h. die Nicht-Teilnehmenden kontinuierlich abstinent sind, oder ob es zwischen ihnen und den Teilnehmenden Fluktuationen gibt. Bezogen auf Weiterbildungsaktivitäten von Unternehmen weiß man, dass die Nicht-Teilnahme relativ verfestigt ist (vgl. Behringer/Käpplinger 2008: 59). Gleichzeitig zeigen sich neben lebenslaufbezogenen Kontinuitäten lebenslaufbezogene Diskontinuitäten, dass „sich gleiche Lebenslagen und familiäre Situationen für die Geschlechter jeweils unterschiedlich auf die Weiterbildungsaktivi-

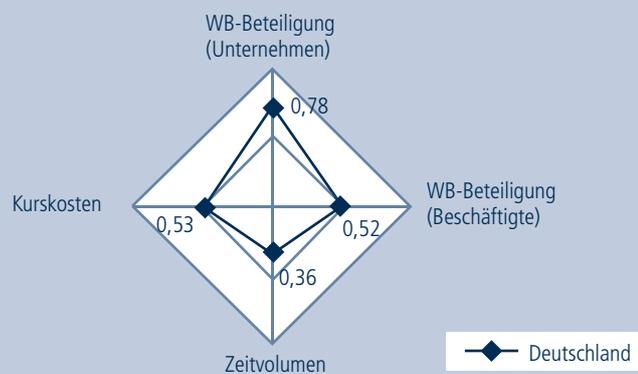
täten auswirken: Elternschaft fungiert als Ausschlussmechanismus für Frauen und als Katalysator für Männer auf dem Weiterbildungsmarkt“ (Nader 2007: 34). Während sich die allgemeinen Weiterbildungsquoten von Männern und Frauen über die Jahrzehnte hinweg angeglichen haben, zeigt sich ein deutliches Auseinanderklaffen der Quoten in der Familienphase.²

- *Themen und Inhalte der Weiterbildung:* Die Vermittlung signifikanten Wissens ist zentrale Funktion der Weiterbildung. Allerdings ist relativ wenig darüber bekannt, welche Inhalte aus welchen Wissensbereichen und auf welchen Wissensniveaus für welche Gruppen angeboten und dann letztendlich angeeignet werden können (vgl. Gieseke 2011; Haberzeth 2010). Das Bildungsangebot für Personen mit Migrationshintergrund ist z. B. nach wie vor hauptsächlich auf Deutschunterricht konzentriert (vgl. Öztürk/Kuper 2008).

Insbesondere die Hinweise auf Themen und Inhalte sind wichtig, da die Engführung der Diskussion um die Weiterbildungsbeteiligung auf die Teilnahmequote zu einer gewissen Inhaltsleere geführt hat. Das ist bedenklich, da es ja auf die „Inhalte in den Köpfen“ und nicht auf die „Zahl der Köpfe“ ankommen sollte. Die in der betrieblichen Weiterbildungsforschung genutzten Radar Charts (siehe Abbildung 3, vgl. auch für die Arbeitsmarktpolitik Mosley/Mayer 1999) wären ein Instrument, um die Fixierung auf einen Indikator zu durchbrechen und durch eine umfassendere Betrachtungsweise abzulösen. Dargestellt werden vier Indikatoren, anhand derer sich jeweils die Stellung deutscher Unternehmen im Vergleich zu den jeweils höchsten Werten anderer europäischer Länder erkennen lässt (nähere methodische Erläuterungen: Käßlinger 2006):

Abbildung 3:

Weiterbildungsbeteiligung auf der Ebene deutscher Unternehmen



Quelle: Käßlinger (2006: 29).

Eckdaten: In Deutschland haben im Jahr 2010 42 Prozent der Bevölkerung an Weiterbildung teilgenommen. Dabei wurden pro Teilnehmendem 76 Weiterbildungsstunden aufgewendet. Die individuellen Kosten lagen bei 261 Euro (Rosenblatt/Bilger 2011: 57; Gnahn/Rosenblatt 2011a: 188).

² Gerade hier wird es interessant sein, welche vertiefenden Analysen das relativ neu geschaffene nationale Bildungspanel (NEPS) liefern wird, um diese Geschlechtsunterschiede noch genauer untersuchen zu können.

2.3 Von der Black Box Weiterbildung zum Surveydschungel

Vor zwei Jahrzehnten polemisierten Bildungsforscher: „De facto erreicht die statistische Erfassung des Weiterbildungsbereiches derzeit nicht die Qualität der amtlichen Viehbestandsstatistik“ (Klemm et al. 1990: 189). Speziell für die betriebliche Weiterbildungsbeteiligung beschrieben relativ zeitgleich andere Forscher eine „Black Box Betriebliche Weiterbildung“ (Baethge et al. 1989). Wenngleich die Erforschung der Beteiligung an Erwachsenenbildung/Weiterbildung ein Forschungsgebiet mit großer Tradition ist, so bestand doch jahrzehntelang ein Mangel an kontinuierlicher statistischer Erfassung. Die Bildungspolitik interessierte sich lange Zeit kaum für Erwachse-

nen- und Weiterbildung. Die statistischen Ämter hatten nur begrenzt einen politischen Auftrag zur Erfassung, was auch heute noch gilt, wenn man zum Beispiel in Bildungsberichte auf regionaler oder Länderebene schaut (vgl. Reichart/Mühlheims 2012). Zwar gab es wichtige und elaborierte Arbeiten – sogenannte Leitstudien – wie z. B. die Hildesheimer, die Göttinger und die Oldenburger Studie³ und kleinere Studien wie etwa von Tietgens (1978), aber diese stellten keine kontinuierlichen Erfassungen der Weiterbildungsbeteiligung und Nicht-Beteiligung dar. Mittlerweile existieren folgende regelmäßige Erhebungen, die Informationen zur Weiterbildungsbeteiligung liefern und zumeist von unabhängigen öffentlichen Einrichtungen bzw. im Auftrag öffentlicher Stellen durchgeführt werden:

Abbildung 4:

Weiterbildungssurveys

Name des Surveys	Datenproduzent bzw. institutionelle Zuständigkeit	Erstmalige Durchführung	Erhebungszeiträume	Art der Erhebung	Aktuellste individuelle Teilnahmequoten
Individualbefragungen					
Adult Education Survey (AES)	TNS Infratest Sozialforschung	2007	Alle 2 Jahre seit 2007	Querschnittsbefragung	42 % (2010)
Berichtssystem Weiterbildung (BSW)	TNS Infratest Sozialforschung	1979	Alle 3 Jahre bis 2007	Querschnittsbefragung	43 % (2007)
Nationales Bildungspanel (NEPS)	WZB Berlin und IAB Nürnberg	2009/2010	Jährlich	Längsschnittsbefragung	Daten noch nicht publiziert
Sozio-Oekonomisches Panel (SOEP)	DIW Berlin	1984	Jährlich	Längsschnittsbefragung	30 %
Labour Force Survey (LFS) (ad-hoc module)	Statistisches Bundesamt–Destatis	1983	Alle 3 Jahre	Querschnittsbefragung	8 % (2008)
Mikrozensus	Statistisches Bundesamt–Destatis	1957	Jährlich	Querschnittsbefragung	26 % (2003)
Unternehmensbefragungen					
IAB-Betriebspanel	IAB Nürnberg	1993	Jährlich	Längsschnittsbefragung	30 % (2010)
Continuing Vocational Training Survey (CVTS)	Statistisches Bundesamt–Destatis	1993	Alle 5-6 Jahre	Querschnittsbefragung	30 % (2005)
IW-Weiterbildungserhebung	Institut der deutschen Wirtschaft Köln	1992	Alle 3 Jahre	Querschnittsbefragung	Ausweisung von Teilnahmefällen (227 pro 100 Beschäftigte)

Quelle: eigene Zusammenstellung.

3 Vgl. Schulenberg (1957); Strzelewicz/Raapke/Schulenberg (1966); Schulenberg et al. (1979).

Wenn man nur auf die Ergebnisse hinsichtlich der Teilnahmequoten schaut, können die unterschiedlichen Quoten erstaunen. Sie reichen von acht Prozent (LFS) bis 42 Prozent (AES) bzw. 43 Prozent (BSW). Sie erklären sich jedoch leicht aus den unterschiedlichen methodischen Vorgehensweisen der Erhebungen. Es gibt eine Reihe von Methodentexten, welche die Unterschiede zwischen diesen Erhebungen erläutern.⁴ Es sind drei zentrale *Stellschrauben* zu nennen, die starken Einfluss auf die Höhe der Quoten haben:⁵

- (a) Definition/Operationalisierung von Weiterbildung;
- (b) Referenzzeitraum der Erhebung;
- (c) jeweilige Grundgesamtheit der Erhebung.

Es gibt keine allgemein anerkannte Definition von Weiterbildung. Der deutsche Bildungsrat definierte Weiterbildung 1970 noch wie folgt: Weiterbildung meint die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase [...]. Das Ende der ersten Bildungsphase und damit der Beginn möglicher Weiterbildung ist in der Regel durch den Eintritt in die volle Erwerbstätigkeit gekennzeichnet; [...] Das kurzfristige Anlernen oder Einarbeiten am Arbeitsplatz gehört nicht in den Rahmen der Weiterbildung“ (Deutscher Bildungsrat 1970: 197). Nicht zuletzt durch die europäischen Initiativen im Zuge des lebenslangen Lernens stößt man heute auf eine Vielfalt an Definitionen und Operationalisierung zu Weiterbildung oder lebenslangem Lernen.

Auch fällt es schwer zwischen Teilbereichen der Weiterbildung trennscharf zu unterscheiden. So unterscheidet das AES betriebliche, individuell-berufsbezogene und (der unglücklich gewählte Definition *ex negativo*) nicht-berufsbezogene Weiterbildung. Unterscheidungskriterien sind unter anderem die Selbsteinschätzung der

Befragten, ob die Weiterbildung „hauptsächlich aus beruflichen Gründen“ (oder „hauptsächlich aus privaten Interessen“) erfolgte sowie ob die Weiterbildung (zumindest teilweise) innerhalb der Arbeitszeit oder auf betriebliche Anordnung stattfindet. Allerdings dürfte der im AES ermittelte Anteil von 60 Prozent für die betriebliche Weiterbildung etwas irreführend bzw. überschätzt sein, da sehr verbreitete Grenzfälle bzw. Mischformen zwischen individuell-berufsbezogener und betrieblicher Weiterbildung letzterer zugeordnet wurden, wenn der Arbeitgeber zumindest teilweise Arbeitszeit zur Verfügung stellt oder die Weiterbildung anordnet.⁶ Vergleicht man des Weiteren zum Beispiel das AES und das Nationale Bildungspanel (NEPS), wird in beiden Surveys *Weiterbildung* unterschiedlich abgefragt. Gerade bei der Erfassung eher informeller Lernaktivitäten erwarten wir beim NEPS eine deutliche Untererfassung im Vergleich zum AES, da das NEPS nicht-kursförmiges Lernen nur anhand von Fachmessenbesuchen, Fachvorträgen, Fachbuchlektüre und Lernprogrammen erfasst (NEPS-Variablen 140-143), während das AES ein breiteres Konzept von informellem Lernen ausweist und zum Beispiel auch allgemeinbildende Lernorte wie Museen im Blick hat (vgl. Kuwan/Seidel 2011: 221f.). Moderne nicht-kursförmige, arbeitsplatznahe Lernformen wie Job-Rotation oder Lern-/Qualitätszirkel werden vom NEPS nicht erfasst.

Zweitens differiert der *Referenzzeitraum* bei den Erhebungen. So wird im IAB-Betriebspanel die betriebliche Weiterbildung für ein Halbjahr und im CVTS die betriebliche Weiterbildung bezogen auf zwölf Monate erhoben. Gleichzeitig erfasst das IAB-Betriebspanel mehr die Beteiligung von Kleinbetrieben und anderen Branchen als das CVTS. Insofern ist die identische Quote von 30 Prozent in beiden Surveys trügerisch, da doch recht Unterschiedliches an Betrieben/Un-

4 Vgl. Käßlinger (2007); Seidel (2006); Widany (2009); Wohn (2007).

5 Natürlich sind noch weitere Einflussfaktoren wie Frageformulierung, Interviewtechnik (schriftlich/mündlich/online, mit oder ohne Computerhilfe), befragte Person (Proxyinterviews von Angehörigen oder Interviews von Betriebsverantwortlichen) oder die Technik der Stichprobenziehung zu nennen.

6 Beispielsweise wird eine Weiterbildung, welche der Arbeitgeber von seinen Beschäftigten abverlangt, ohne sie dem Beschäftigten zu finanzieren, der betrieblichen Weiterbildung zugeordnet. Auch eine Weiterbildung, die in der Arbeitszeit stattfindet, bei der aber die Kursgebühren vom Beschäftigten getragen werden, wird zum Beispiel allein der betrieblichen Weiterbildung zugeordnet. Der statistisch verständliche Wunsch nach trennscharfen Kategorien reduziert hier die Vielfalt der Kostenteilung zwischen Arbeitgebern und Beschäftigten in der Praxis.

ternehmen in den jeweiligen Grundgesamtheiten zu finden ist. Die stark nach unten abweichenden acht Prozent Teilnahmequote des LFS sind leicht erklärbar, da hier nur die Beteiligung an Weiterbildung in den letzten vier Wochen erfragt wird. Schließlich befragt das Sozioökonomische Panel (SOEP) eine Haushaltsstichprobe der Bevölkerung ab 16 Jahre und CVTS Betriebe zur betrieblich zumindest teilfinanzierten Weiterbildungsbeteiligung ihrer Beschäftigten. Dies sind ganz unterschiedliche *Grundgesamtheiten* (Bevölkerung vs. Betriebe).

Diese Unterschiede zwischen den Surveys muss man kennen, um die Ergebnisdifferenzen ansatzweise zu verstehen, was eine Herausforderung an die Lesekompetenz der Fach- und breiteren Öffentlichkeit darstellt. Ansonsten könnte man leicht den Schluss ziehen, dass der Dschungel an Weiterbildungserhebungen undurchschaubar sei oder gar die jeweiligen Datenproduzenten politisch gewünschte Zahlen im Sinne eines „Lügen mit Statistiken“ lieferten. Letzteres ist nicht der Fall. Vielmehr wurde auf den eklatanten Mangel an Statistiken zur Weiterbildungsbeteiligung in den letzten 20 Jahren mit verstärkten Aktivitäten von verschiedenen Organisationen reagiert. Dies hat zu einem Wildwuchs und zu Parallelitäten in der Dateninfrastruktur geführt. Mit Blick auf die Forschung wäre mittlerweile einerseits eine Bündelung bzw. noch bessere Abstimmung der Forschungsaktivitäten zu wünschen. Andererseits bieten die Surveys unterschiedliche Analysemöglichkeiten, d.h. sie liefern komplementäre Informationen. So stellen Betriebsbefragungen andere Informationen als Individualbefragungen bereit und ein Survey im Längsschnitt ermöglicht andere Analysen als eine Erhebung im jährlichen Querschnitt. Auch wird die neue Erhebung NEPS viele Analysemöglichkeiten zum Zusammenhang von Familienkontext und Weiterbildungsteilnahme eröffnen. Insofern ist die Vielfalt an Surveys sowohl eine Stärke, da Informationsreichtum und Analysemöglichkeiten erweitert werden, als auch eine Schwäche, da dies eine schnelle und leicht eingängige Transparenz des Forschungsstandes erschwert. Letztendlich liegen aber die Ergebnisse verschiedener Surveys zumeist relativ nah beieinander und es sind eher selten konträre

Ergebnisse zu beobachten. Dass man Ergebnisse aber different auswerten und interpretieren kann, sollte eine Banalität in der Wissensproduktion sein. Gesichertes Wissen entsteht zumeist erst über die öffentliche Diskussion von Forschungsergebnissen.

2.4 Pfade durch den Surveydschungel individueller Weiterbildungsbeteiligung

Diese Expertise greift vor allem auf die Ergebnisse des AES zurück. Mit diesem und seinem nationalen Vorläufer BSW liefert eine Befragung europaweit vergleichbare, in relativen kurzen und regelmäßigen Abständen erhobene Zahlen im staatlichen Auftrag. Über das BSW war es möglich, Zeitreihen der Entwicklung seit 1979 (BRD) bzw. seit 1991 (Gesamtdeutschland) zu bilden, wenngleich die Umstellung von BSW auf AES als „konzeptioneller Bruch“ (Rosenblatt 2007: 30) in der Erhebung bezeichnet werden kann. Dieser konzeptionelle Bruch hat eine Reihe von Gründen und lässt sich an einer Reihe von methodischen Veränderungen zwischen den Surveys festmachen. Wichtig für die Öffentlichkeit ist vor allem, dass man nicht mehr wie beim BSW Weiterbildungsangebote nach „Allgemeiner Weiterbildung“ und „Beruflicher Weiterbildung“ unterscheidet, sondern mit einem neuen Kategoriensystem von „Betrieblicher Weiterbildung“, „Individuell berufsbezogener Weiterbildung“ sowie „Nicht-Berufsbezogener Weiterbildung“ arbeitet. Als betrieblich gilt eine Weiterbildungsaktivität dann, wenn sie zumindest überwiegend während der Arbeitszeit stattfindet oder hauptsächlich betrieblich finanziert wird (Rosenblatt/Gnahn 2011: 124). Als individuell-berufsbezogen gelten Bildungsmaßnahmen, die außerbetrieblich und individuell organisiert sind, jedoch aus „hauptsächlich beruflichen Gründen“ unternommen werden (Rosenblatt/Bilger 2011b: 36). Findet die Teilnahme an Weiterbildung aufgrund der Einschätzung der Befragten eher aus privatem Interesse statt, wird sie als nicht-berufsbezogene Weiterbildung klassifiziert (Rosenblatt/Bilger 2011b: 36). Insbesondere diese letzte Restkategorie ist problematisch und bringt symptomatisch auf den Begriff,

dass eine Einführung von Weiterbildung auf Beruflich-Wirtschaftliches erfolgt und somit die allgemeinbildenden, demokratisch-partizipativen Funktionen von Weiterbildung jenseits des Arbeitsmarktes tendenziell vernachlässigt werden (vgl. auch hierzu kritisch Seiverth 2008). Nichtsdestoweniger ist das AES bzw. war das BSW die zentrale Erhebung, die von der deutlichen Mehrheit der Forscherinnen und Forscher sowie der breiten Öffentlichkeit in Politik und Praxis genutzt wird. Diese breite Akzeptanz in der Nutzung – trotz der gerade genannten und weitgehend berechtigten Kritik – begründet unsere Auswahl des AES.

In Ergänzung des AES referieren wir auch Ergebnisse aus dem SOEP und dem Mikrozensus, wenngleich dies nicht unproblematisch ist, da SOEP und Mikrozensus deutliche abweichende Quoten liefern (Mikrozensus 2003: 26 Prozent und SOEP 2004: 30 Prozent vs. AES 2010: 42 Prozent). Dennoch beziehen wir uns auch auf SOEP- und Mikrozensus-Daten, da eine große Anzahl Forscherinnen und Forscher diese Surveys aufgrund ihrer Analysemöglichkeiten für elaborierte, multivariate Analysen genutzt haben. Diese Fokussierung auf allein vier Surveys soll jedoch nicht bedeuten, dass andere Erhebungen von geringerem Wert sind. Vielmehr können weitere Erhebungen (wie z. B. die Betriebs-/Unternehmensbefragungen des IW Köln, das IAB-Betriebspanel, CVTS oder Betriebsrätebefragungen) wichtige komplementäre und/oder vertiefende Informationen liefern (vgl. Bogedan 2010).

2.5 Pfade jenseits des Surveydschungels individueller Weiterbildungsbeteiligung

Die Erfassung der Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland kann man mit einem Puzzle-Bild vergleichen (Seidel 2006: 37). Da es u. a. aufgrund der im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen relativ geringen staatlichen Regulierung keine offizielle Statistik gibt, muss man sich auf Personen⁷, Anbieter- und Betriebsbefragungen stüt-

zen, um ein möglichst facettenreiches Bild über die Weiterbildungsbeteiligung zu bekommen. Diese drei Befragungsformen sollten nicht gegeneinander ausgespielt, sondern in ihrer Komplementarität genutzt werden (vgl. Behringer et al. 2008). Man kann Beschäftigte schlecht oder nur begrenzt fragen, mit welchen Planungsstrategien und mit welchen Ressourcen Betriebe die Weiterbildung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter fördern. Dies können eher Betriebsverantwortliche beantworten. Gilt das Interesse dagegen den pädagogischen Konzeptionen oder Angebotsentwicklungen, sind Anbieter die Hauptansprechpartner. Regionale Programmanalysen als nicht-reaktive Erhebungsinstrumente könnten zukünftig zunehmend eine vierte Facette dieses Puzzles sein (vgl. Gieseke 2011; Käpplinger 2011a). Wenngleich wir uns in dieser Studie auf die individuelle Weiterbildungsbeteiligung – wie sie auf Grundlage von Personenbefragungen erhoben wird – konzentrieren, ist es uns wichtig, auf andere Zugänge zur Erforschung der Weiterbildungsbeteiligung nachdrücklich hinzuweisen.

Schließlich ist die Erforschung der Weiterbildungsbeteiligung nicht allein auf Grundlage von quantitativen Erhebungen zu leisten. Die Nutzung von aggregierten Daten oder von Mikrodaten im Rahmen von multivariaten Analysen verschafft sowohl Überblicke als auch Einblicke in Muster der Weiterbildungsbeteiligung. Dabei kann man Zusammenhänge und maßgebliche Einflussfaktoren anhand von Wahrscheinlichkeiten erkennen. Was man mit quantitativen Forschungsansätzen allenfalls nur sehr begrenzt erfassen kann, sind *subjektive Deutungen im jeweiligen Lebenszusammenhang*. Hier haben qualitative Forschungsansätze ihre große Bedeutung. Gelingt es gar über einen längeren Zeitraum, Bildungsbiografien über Interviews in der Tiefe zu rekonstruieren (vgl. z. B. Friebel et al. 2000; Friebel 2008), kann die komplexe Wechselwirkung zwischen gesellschaftlichen Verhältnissen und subjektiven Interpretationen erst verstanden und erklärt werden. Gerade mit Blick auf öffentliche Interven-

7 Der Begriff „Personen“ ist hier präziser als der Begriff „Teilnehmende“, da Mikrozensus oder BSW sowohl Teilnehmende als Nicht-Teilnehmende befragen.

tionen, welche die individuelle Weiterbildungsbeteiligung erhöhen sollen, d.h. individuelles Verhalten und Entscheidungen verändern sollen, ist es von essentieller Bedeutung, dass man die subjektiven Sichtweisen jenseits von Wahrscheinlichkeiten und Mittelwerten in den Blick bekommt. Multivariate Analysen liefern oftmals nur sehr allgemeine Aussagen, die wenig zielgruppenspezifisch sind und aufgrund begrenzter Variablen in allen Datensätzen an Auswertungsgrenzen stoßen.

Insofern ist eine *Komplementarität von quantitativen und qualitativen Ansätzen* bei der Erforschung der Weiterbildungsbeteiligung geboten (vgl. Kuper 2012). Ansatzweise haben wir dies in

unserem Text auch versucht, wenngleich quantitative Analysen aufgrund ihres Überblickscharakters überwiegen. Auf der Ebene der Begrifflichkeit sprechen wir von *Faktoren*, welche die Weiterbildungsbeteiligung unmittelbar oder mittelbar beeinflussen. In der Forschungsliteratur gibt es eine Reihe weiterer Begriffe wie *Determinanten*, *Regulative*, *Variablen* oder *Einflüsse*. Eine Begriffsdiskussion ist an dieser Stelle nicht zu leisten, aber die unterschiedlichen Begrifflichkeiten stehen im Zusammenhang mit unterschiedlichen disziplinären und theoretischen Grundlagen. Hier ist der Begriff Faktor für uns der anschlussfähigste, um quantitative und qualitative Forschung miteinander verbindend zu diskutieren.

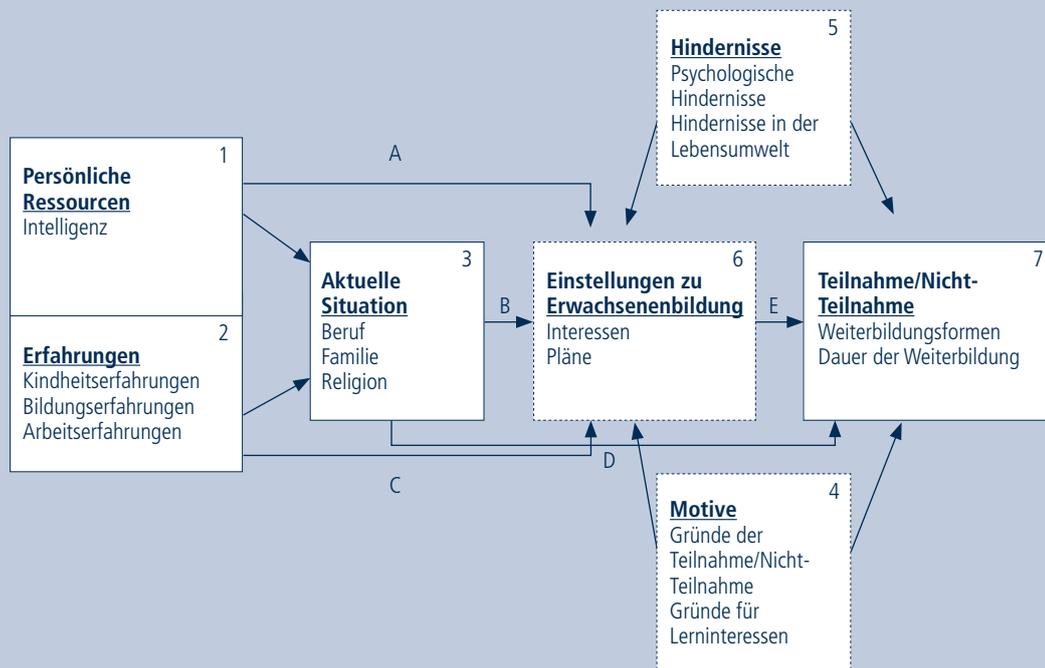
3. Theoretische Modelle zur Weiterbildungsbeteiligung

In der Weiterbildungsforschung gibt es eine Vielzahl an Modellen und Theorien, um die Weiterbildungsbeteiligung zu erklären. Da die Weiterbildungsforschung ein Feld ist, indem sich verschiedene Disziplinen wie die Erziehungs-/Bildungswissenschaft, die Soziologie/Politologie, die Psychologie oder die Bildungsökonomie bewegen, existieren entsprechend viele Erklärungsansätze.⁸ Wir selbst ordnen uns subjekttheore-

tischen und strukturationstheoretischen Ansätzen zu, denen gemeinsam ist, dass Weiterbildungsbeteiligung nur als subjektiv begründetes Handeln von Akteuren innerhalb von gesellschaftlichen Strukturen zu begreifen ist. Subjekte sind weder gesellschaftlich determiniert noch komplett unabhängig in ihrem Handeln. Exemplarisch veranschaulichen lässt sich dies an folgendem Modell:

Abbildung 5:

Lernen im Kontext von Biografie, aktueller Situation und gesellschaftlichen Strukturen



Quelle: Kondrup (2010: 4), übernommen und übersetzt von Rubenson (1975); eigene Übersetzung.

⁸ Siehe z.B. Überblicke zu Erklärungsmodellen/Forschungsergebnissen: US-Department of Education (1998); Zeuner/Faulstich (2009: 113-167); Grotlischen (2010); Reich-Claassen (2010: 39-98).

Gemäß diesem Modell wird die Weiterbildungsbeteiligung von vergangenen Erfahrungen, persönlichen Fähigkeiten, der aktuellen Lebens-/Arbeitssituation, Einstellungen gegenüber Bildung, wahrgenommenen Barrieren und Motiven beeinflusst. Dies auf Subjekte bezogene Modell ist einzubetten in gesellschaftliche Rahmenbedingungen (Recht, Finanzierung u. a.). Andere Modelle setzen andere Akzente, aber im Großen und Ganzen wird die individuelle Weiterbildungsbeteiligung multifaktoriell erklärt (vgl. Reich-Claassen 2010). Die Weiterbildungsbeteiligung kann somit nicht durch einen „goldenen Schlüssel“ erklärt werden.

Mit Blick auf den öffentlichen Diskurs rund um die Weiterbildungsbeteiligung ist es vor dem Hintergrund solcher theoretischer Modelle (und empirischer Ergebnisse) wichtig, dass Beteiligung und Nicht-Beteiligung nicht individualisierend erklärt werden können. In einer neo-liberalen Lesart wird Bildungsabstinenz zur individuellen „Schuld“. Die geringere Teilnahmequote von Geringqualifizierten und strukturell Benachteiligten wird mit subjektiven Zuschreibungen à la „die wollen/können nicht lernen“ erklärt. Strukturelle Begrenzungen und mangelnde Möglichkeiten der Weiterbildungsteilnahme auf betrieblicher oder gesellschaftlicher Ebene werden individualisiert und zu einer mangelnden Bereitschaft oder Lern disposition umdefiniert, die mit „umfassender Überzeugungsarbeit (...) bevor finanzielle Anreize greifen können“ und implizit mit einer gesetzlichen Weiterbildungspflicht beantwortet werden sollte: „An dieser Stelle sollte man sich auf Geringqualifizierte und – unabhängig vom Jobprofil – auf ältere Beschäftigte konzentrieren. Über die Notwendigkeit, Angemessenheit und Erfolgsaussicht gesetzlicher Vorschriften kann in diesem Zusammenhang sicher gestritten werden. Die eben genannten Beschäftigtengruppen begründen unseren empirischen Befunden zufolge ihre Bildungsabstinenz allerdings in vielen Fällen damit, dass sie zur Teilnahme an Weiterbildungsprogrammen nicht verpflichtet sind“ (Fertig/Huber 2010: 29). Besser fundierte Untersuchungen zur individuellen Weiterbildungsbereitschaft, die z.T. Rational-Choice-An-

sätze nutzen (vgl. Bolder/Hendrich 2000; Holzer 2004), verweisen stattdessen darauf, dass Bildungsabstinenz durchaus oft Ergebnis einer rationalen Entscheidung von Subjekten im Sinne einer Abwägung von materiellen und immateriellen Kosten und Nutzen ist. Der Wert von Weiterbildung auf der gesellschaftlichen Ebene muss sich nicht im individuellen Leben wiederfinden. Subjekte haben durchaus eigene Interessen, die sich trotz den Phantasmen neuer Steuerung nicht notwendigerweise mit gesellschaftlichen oder wirtschaftlichen Zielsetzungen decken.

Ähnlich lassen sich Milieuansätze einordnen, die in der Adressaten- und Teilnehmerforschung zum Beispiel Bremer (2004, 2007) oder Barz/Tippelt (2007) verfolgen. Diese Ansätze nehmen noch stärker die sozialstrukturellen Grundlagen von individuellen, rationalen Entscheidungen und Weiterbildungsverhalten in den Blick. Im Konzept der sozialen Milieus werden Personen nicht allein aufgrund äußerer Merkmale (Alter, Geschlecht etc.) zu formalstatistischen Einheiten zusammengefasst, sondern es werden darüber hinaus die subjektive Verarbeitung äußerer Lebenslagen und die daraus resultierenden Handlungsstrategien berücksichtigt. Ein soziales Milieu fasst Menschen mit ähnlichen Werthaltungen, Lebensauffassungen und Lebensweisen, mit einer ähnlichen „Kultur des Alltags“ oder einem ähnlichen Habitus zusammen (Bremer 2007b: 3f.). Personen eines Milieus haben reale Gemeinsamkeiten statt nur das gleiche Alter oder Geschlecht: Sie ähneln sich „in ihren Vorlieben und Haltungen zu Arbeit und Bildung, zu Familie und Freunden, zur Freizeit und auch zu gesellschaftlicher Partizipation“ (Bremer 2007b: 3). Die Einschätzung von Weiterbildungsnotwendigkeiten und -erträgen und die Bereitschaft zu Weiterbildung sind in eben diese habituellen Vorlieben und Haltungen eingebunden und damit gesellschaftlich strukturiert.

Folgt man einer solchen Lesart, kann Bildungsabstinenz als ein legitimer Widerstand von mündigen Bürgern und Erwachsenen gegen primär ökonomisch hegemoniale Zielsetzungen verstanden werden, welche den Subjekten nur noch Selbstorganisationsfähigkeiten innerhalb

eines gesetzten Rahmens zuweisen, aber nicht eigenverantwortliche und eigenwillige Zielsetzung und Entscheidungen im eigenen Lebenszusammenhang zugestehen. Aus bildungstheoretischer Sicht ist es wichtig, auf den subjektiven Eigenwert, die Widerständigkeit und die von außen

nicht komplett kontrollierbaren Charakteristika von Bildungs- und Beratungsprozessen hinzuweisen, die sich auch durch „New Governance“ und „New Public Management“ behindern, aber letztlich nicht komplett verhindern lassen werden (Gieseke 2009).

4. Forschungsergebnisse zur Weiterbildungsbeteiligung

Die Beteiligung an Weiterbildung wird theoretisch von einem komplexen Zusammenhang unterschiedlicher Faktoren beeinflusst (z. B. Wittpoth 2011; Zeuner/Faulstich 2009; siehe auch Kapitel 3). In diesem Kapitel werden nach einer Darstellung der allgemeinen Zahlen zur Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland die folgenden sechs Beteiligungsfaktoren betrachtet:

- Erwerbstätigkeit;
- Betrieb;
- formal geringe Qualifikation;
- Geschlecht;
- Migration;
- Alter.

Es handelt sich dabei um Faktoren, die auch in den zentralen quantitativen Erhebungen (siehe Kapitel 2) im Zentrum stehen und die schon seit längerem empirisch untersucht werden. Der Bildungshintergrund, der einen entscheidenden Einflussfaktor für die Weiterbildungsbeteiligung darstellt, wird nicht gesondert diskutiert. Mit Blick auf Weiterbildung ist hier vor allem der Zugang zum Erwerbssystem durch Schul- und Ausbildung relevant. Der Bildungshintergrund wird daher in den Kapiteln zur Erwerbstätigkeit und zur formal geringen Qualifikation aufgenommen.

Auch Arbeitslosigkeit spielt für die Weiterbildungsbeteiligung eine entscheidende Rolle. Arbeitslosigkeit ist aber nicht nur als Abwesenheit von Erwerbstätigkeit angemessen zu begreifen, sondern kann vielfältige Folgen für die gesamte Lebenssituation der Betroffenen haben (Epping et al. 2002: Kapitel 2.3). Zudem sind nicht alle Personen gleichermaßen von dem Risiko bedroht, arbeitslos zu werden. Besonders gefährdet sind Personen mit Qualifikationsdefiziten, Personen, die älter sind als 45 Jahre, Personen mit gesundheitlichen Einschränkungen,

Personen in Regionen mit Strukturbrüchen, Frauen und Migrantinnen und Migranten (Epping et al. 2002: 41). Arbeitslosigkeit ist mitbedingt durch Faktoren, die auch die Weiterbildungsbeteiligung beeinflussen, die Zusammenhänge sind also komplex und bedürfen einer gesonderten Diskussion an anderer Stelle.

Mit der Diskussion der genannten Faktoren sind die theoretisch relevanten Beteiligungsfaktoren keinesfalls ausreichend abgedeckt. Vielfältige weitere Faktoren auf unterschiedlichen Ebenen und mit unterschiedlicher Komplexität können eine Rolle spielen. So diskutiert Wittpoth (2011) weitergehend die Faktoren „Weiterbildungssystem“ (Angebot und dessen Transparenz, Information und Beratung), „Familie“ (z. B. Familiengründung, Elternschaft), „soziale Welten“ (Verein, Stammtisch, Oper etc.), „Raum“ (z. B. Entfernung zu Bildungseinrichtungen), „soziales Kapital“ (z. B. wechselseitige Unterstützung, Kooperation) und „Beruf“ (z. B. Fortbildungspflicht). Diese Themen werden auch teilweise im Rahmen der hier näher betrachteten Beteiligungsfaktoren angesprochen, insbesondere bei der Diskussion von Empfehlungen zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung.

Schließlich wäre noch das Konzept sozialer Milieus zu nennen (Kapitel 5), dem ein hoher Erklärungswert für Weiterbildungsbeteiligung zugeschrieben werden kann (Bremer 2007). „Milieus“ liegen aber gewissermaßen quer zu den hier ausgeführten Beteiligungsfaktoren, da sie bestimmte Ausprägungen der Faktoren bündeln und ästhetische und normative Präferenzen einbeziehen (Kapitel 3). Von daher wird Milieu in dieser Expertise nicht als ein einzelner Beteiligungsfaktor behandelt und diskutiert.

Die Forschungsergebnisse zum Zusammenhang von Weiterbildungsbeteiligung und den

einzelnen Faktoren werden jeweils in zwei Schritten dargestellt: In einem ersten Abschnitt wird die Teilnahmequote an Weiterbildung im Lichte des jeweiligen Faktors dargestellt. Dabei wird insbesondere auf die Ergebnisse des AES 2010 zurückgegriffen, teilweise aber auch auf andere Large-Scale-Studien. Prinzipiell ist der „Erkenntniswert der Vogelperspektive“ (Rosenblatt 2010) hervorzuheben: Um das Gesamtsystem der Weiterbildung in den Blick zu nehmen und um überindividuelle Strukturen der Beteiligung und Benachteiligung erkennen zu können, ist es wichtig, dass eine Gesamtquote und gruppenbezogene Teilquoten zur Weiterbildungsbeteiligung erfasst werden. Allerdings macht dies außerdem erforderlich, sich auch vertieft mit den Statistiken und Mikrodaten zu befassen und nicht auf der obersten Ebene der Indikatoren stehen zu bleiben (exemplarisch: Rosenblatt 2010). Insgesamt müssen Strukturen und Muster der Weiterbildungslandschaft gewissermaßen in verschiedenen „Zoom-einstellungen“ betrachtet werden, um Überblicke und vertiefte Einblicke zu erhalten. Nur so lassen sich bildungspolitische Weichenstellungen fundiert unterstützen.

In einem zweiten Abschnitt werden von daher in einer differenzierenden und vertiefenden Perspektive weiterführende Forschungsergebnisse und Kontextinformationen diskutiert, die dazu dienen, die Teilnahmequoten und vor allem das Gewicht des jeweiligen Faktors einordnen zu können. Dies ist auch von der theoretisch begründeten Absicht geleitet, jenseits aggregierter Daten (Teilnahmequoten) den Mikroblick zu stärken, also differenzierter auf das Lern- und Weiterbildungs Handeln von Personen im sozialen Kontext zu blicken.

Bei dieser Ergebnisdarstellung sind Entwicklungen der Beteiligung im Zeitverlauf kein Schwerpunkt, werden aber an einigen Stellen insbesondere im Vergleich von AES 2010 zu AES 2007 und zum Teil auch zu früheren BSW-Erhebungen aufgezeigt. Auch auf internationale Vergleiche wird zugunsten einer strafferen Ergebnisdarstellung weitestgehend verzichtet (hierzu: Rosenblatt/Bilger 2011a).

4.1 Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland

Im Jahr 2010 lag die Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland bei 42 Prozent für die 18- bis 64-Jährigen (Rosenblatt/Bilger 2011a: 27). Für einen europäischen Vergleich stehen Daten aus dem Jahr 2007 für die 25- bis 64-Jährigen zur Verfügung. Der europäische Durchschnitt liegt bei 33 Prozent, Deutschland liegt damit im oberen Mittelfeld. Vor allem in den skandinavischen Ländern gibt es eine hohe Beteiligung. Spitzenreiter ist Schweden mit 69 Prozent, gefolgt von Finnland und Norwegen mit je 51 Prozent. Die niedrigsten Quoten der Weiterbildungsbeteiligung finden sich in Ungarn (sieben Prozent) und Griechenland (13 Prozent) (Rosenblatt/Bilger 2011b: 47). Andere Erhebungen weisen für Deutschland eine bedeutend niedrigere Beteiligung aus. Die Arbeitskräfteerhebung Labour Force Survey (LFS) ermittelt eine Teilnahmequote von 9,5 Prozent (2007), im Eurobarometer wird eine Quote von 7,7 Prozent (2005) errechnet (Hipp 2009: 362). Diese Quoten basieren aber unter anderem auf der Abfrage unterschiedlicher Zeiträume (vier Wochen gegenüber einem Jahr) und auf einem geringeren Grad der Standardisierung der Fragenprogramme und Erhebungsinstrumente. Die Daten des AES erlauben daher für den Ländervergleich zuverlässigere Aussagen (Rosenblatt/Bilger 2011b: 44). Insgesamt kann festgehalten werden, dass Deutschland sich in Bezug auf die Weiterbildungsbeteiligung im europäischen Vergleich im Mittelfeld bewegt.

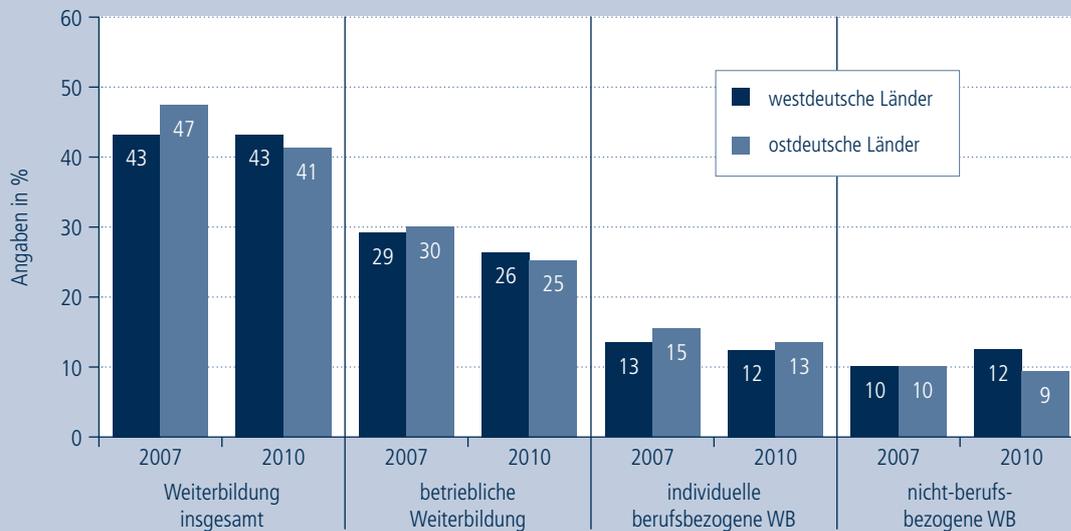
Die Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland im Jahr 2010 mit 42 Prozent bedeutet gegenüber der Beteiligung im Jahr 2007 einen Rückgang um zwei Prozentpunkte.

Dieser Rückgang ergibt sich vor allem aus den Entwicklungen in den ostdeutschen Bundesländern: Die Weiterbildungsbeteiligung ist dort von 47 Prozent auf 41 Prozent gesunken, während in den westdeutschen Ländern die Quote konstant bei 43 Prozent liegt. Die Abnahme in der Beteiligung lässt sich vor allem in der betrieblichen Weiterbildung⁹ verorten, wo es in den ost-

9 Siehe hierzu in unserer Studie die methodischen Erläuterungen in der Fußnote 7 und dem dortigen Haupttext.

Abbildung 6:

Weiterbildungsbeteiligung in Ost- und Westdeutschland 2007 und 2010



Basis 2010: Bevölkerung 18 - 64 Jahre
 vorher: Bevölkerung 19 - 64 Jahre

Quelle: Bilger/Rosenblatt (2011: 62).

deutschen Ländern einen Rückgang um fünf Prozentpunkte gab. Die Beteiligung an individueller berufsbezogener Weiterbildung ist dort um zwei Prozentpunkte gesunken, in der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung um einen Prozentpunkt.

Auch in den westdeutschen Ländern gibt es unterschiedliche Bewegungen in den einzelnen Teilbereichen. Leichte Rückgänge gibt es in der betrieblichen Weiterbildung (um drei Prozentpunkte) und in der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung (um einen Prozentpunkt). In der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung gibt es allerdings einen leichten Anstieg um zwei Prozentpunkte.

Der leichte Rückgang in der Beteiligung insgesamt wird von den Autoren vor allem auf die Wirtschaftskrise und den deutlichen Abschwung der Wirtschaft im Jahr 2009 zurückgeführt (Rosenblatt/Bilger 2011b: 27; vgl. auch Bogedan 2010: 319). Angesichts der wirtschaftlichen Son-

dersituation, in der einschränkende Rahmenbedingungen und notwendige Kosteneinsparungen eine sinkende Weiterbildungsbeteiligung erwarten lassen, sprechen die Autoren eher von einer bemerkenswerten Stabilität der Weiterbildungsbeteiligung in der Krise (Rosenblatt/Bilger 2011b: 28).

In der differenzierteren Betrachtung der Weiterbildungsbeteiligung einzelner Personengruppen spielt die Ost-West-Unterscheidung so gut wie keine Rolle mehr (Bilger/Rosenblatt 2011: 61), so dass sie in den folgenden Kapiteln nicht weiter ausgeführt wird. Generell werden in den letzten Jahren regionale Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland relativ wenig diskutiert (Weishaupt/Böhm-Kasper 2009: 790).

Unter Einbezug der längeren Zeitreihen des BSW lässt sich erkennen, dass die Beteiligung in Deutschland seit dem Jahr 2000 konstant bei

knapp über 40 Prozent im Bundesgebiet liegt (BMBF 2011a: 11). Bei einer noch längeren Perspektive fällt auf, dass die Weiterbildungsbeteiligung zwischen 1979 und 1997 in Westdeutschland mit lediglich einer Ausnahme im Jahr 1985 von einem deutlichen Wachstum gekennzeichnet ist (s. Abbildung 7). Im Jahr 2000 gab es dann einen Einbruch um fünf Prozentpunkte, seitdem stagniert die Beteiligung bei ca. 43 Prozent.

Wie lässt sich diese Stagnation seit 2000 nach Jahren des Wachstums erklären? Wichtig ist hierbei die große quantitative Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung, die gemäß AES 2010 nahezu 60 Prozent aller Weiterbildungsaktivitäten stellt (Rosenblatt/Bilger 2011b: 38, siehe auch Kap. Weiterbildungsbeteiligung und Erwerbsarbeit). Damit ist die Entwicklung dieses Weiterbildungsbereichs von quantitativer großer Bedeutung. Alle Unternehmens-/Betriebsbefragungen berichten von stagnierenden betrieblichen Aufwendungen seit Ende der 1990er Jahre. So gingen

gemäß IW-Erhebung die Aufwendungen zwischen 1998 und 2001 von 1.127 Euro auf 865 Euro je Beschäftigten zurück und erreichten seitdem bis heute nicht mehr das Niveau von 1998. Dies wird mit einem gestiegenen Effizienzdruck und Kostenbewusstsein der Unternehmen erklärt (Seyda/Werner 2012: 16-17).

Des Weiteren kam es im Zuge der Hartz-Reformen zu drastischen Einschnitten der Weiterbildungsförderung durch die Bundesagentur für Arbeit. Im Jahr 1996 lagen die Ausgaben für Weiterbildungsförderung bei acht Milliarden, im Jahr 2006 nur noch bei 1,3 Milliarden. Dieser Rückgang kann bei stagnierenden Länderausgaben und wachsenden Individualausgaben (1996: 8,7 Mrd.; 2006: 11,4 Mrd.) nicht kompensiert werden (vgl. BMBF 2008: 37). Damit ist das Gesamtfinanzierungsvolumen für Weiterbildung seit Ende der 1990er Jahre entgegen der rhetorischen Sonntagsreden zum lebenslangen Lernen faktisch deutlich rückläufig:

Abbildung 7:

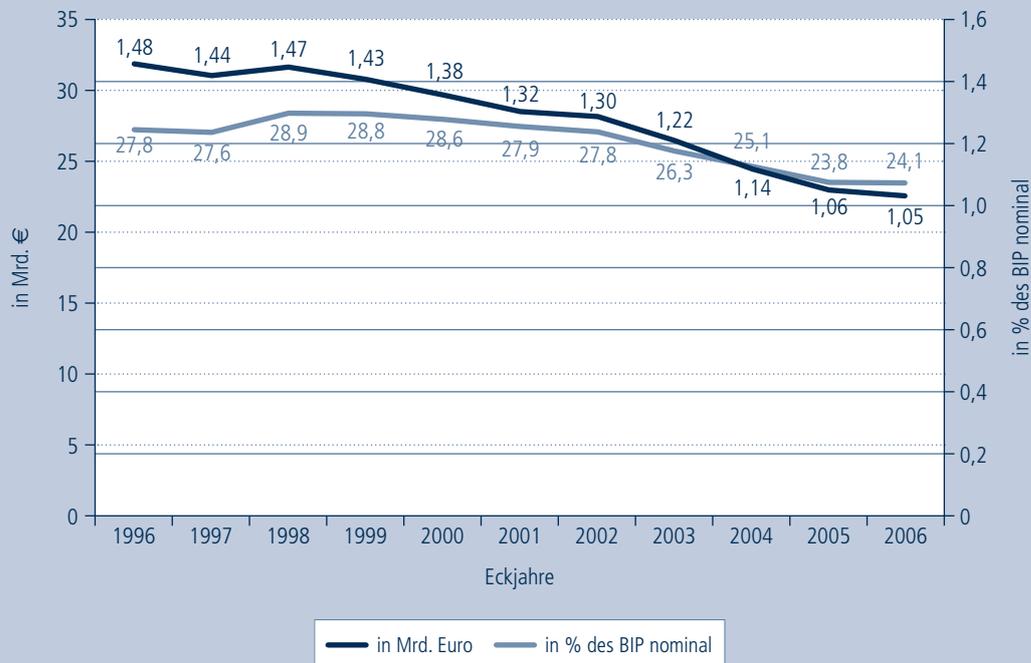
Weiterbildungsteilnahme 1979 - 2010 in Westdeutschland



Basis 2010: Bevölkerung 18 – 64 Jahre
vorher: Bevölkerung 19 – 64 Jahre

Quelle: BMBF (2011a: 10).

Abbildung 8:

Gesamtfinanzierungsvolumen für Weiterbildung: Direkte Ausgaben (in Mrd. €) und Anteil am BIP (in %) zwischen 1996 und 2006

Eigene Berechnungen auf der Basis von Beicht u. a. (2006); Grund- und Strukturdaten (BMBF, verschiedene Jahrgänge; BLK-Bildungsfinanzberichte, verschiedene Jahrgänge; Geschäftsberichte der BA, verschiedene Jahrgänge; Statistisches Bundesamt; gerundete Werte; vgl. die methodischen Hinweise zur Kalkulation des Gesamtfinanzierungsvolumens und die Angaben zu Tabelle 22).

Quelle: BMBF (2011a: 10).

Sowohl in absoluten Zahlen als auch im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt ist das Finanzierungsvolumen der öffentlichen und privatwirtschaftlichen Hände rückläufig. Was die genauen inhaltlichen Gründe für diese Diskrepanz zwischen prinzipieller Bedeutungszuweisung und rückläufigem Finanzengagement sind, kann hier nicht weiter erörtert werden. Es bleibt aber auf das stagnierende bis rückläufige Finanzengagement des Staates und der Wirtschaft hinzuweisen, was auch durch die gestiegenen individuellen Ausgaben nicht kompensiert wird. Angesichts dieser finanziellen Entwicklung ist es letztlich erstaunlich, dass die Weiterbildungsbeteiligung seit Ende der 1990er Jahre nicht noch stärker rückläufig ist, sondern in den letzten zehn Jahren nur stagniert.

4.2 Weiterbildungsbeteiligung und Erwerbstätigkeit

Die Beteiligung an Weiterbildung steht in einem engen Zusammenhang mit der beruflichen Einbindung. Die Abhängigkeit der Weiterbildungsbeteiligung von der generellen Teilhabe an Erwerbstätigkeit und weiteren erwerbsbezogenen Faktoren ist wesentlich stärker ausgeprägt, als dies etwa bei den Faktoren Alter oder Migration gegeben ist (Bilger/Rosenblatt 2011: 63).

4.2.1 Teilnahmekquoten im Zusammenhang mit Erwerbstätigkeit

Als Erwerbstätige werden im AES diejenigen Personen erfasst, die in ihrer Haupttätigkeit erwerbstätig sind (und nicht zum Beispiel als Haupttätig-

keit studieren) (Bilger/Rosenblatt 2011: 63). Als Nichterwerbstätige gelten Hausfrauen oder -männer, in Ausbildung befindliche Personen (Schule, Hochschule, Berufsausbildung und unbezahlte Praktika) und Arbeitslose. Im Jahr 2010 haben von den Erwerbstätigen 49 Prozent an Weiterbildung teilgenommen gegenüber 28 Prozent der Nichterwerbstätigen (Bilger/Rosenblatt 2011: 63). Unterscheidet man die Weiterbildungsbeteiligung von Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen in den einzelnen Sektoren, so zeigen sich folgende Unterschiede: An betrieblicher Weiterbildung haben 36 Prozent der Erwerbstätigen teilgenommen, bei den Nichterwerbstätigen waren es nur fünf Prozent. Innerhalb der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung gibt es ein solches Gefälle nicht (13 Prozent bei den Erwerbstätigen zu zwölf Prozent bei den Nichterwerbstätigen) und für die nicht berufsbezogene Weiterbildung zeigt sich sogar eine höhere Teilnahmequote unter den Nichterwerbstätigen (15 Prozent) als unter den Erwerbstätigen (neun Prozent) (Bilger/Rosenblatt 2011: 62f.).

4.2.2 Vertiefte Analysen zur Beteiligung im Zusammenhang mit Erwerbstätigkeit

Die Weiterbildungsbeteiligung unterscheidet sich vor allem, wenn die Teilnahmequoten von Erwerbstätigen und von Nichterwerbstätigen ge-

genüberegestellt werden. Die Gruppe der Nichterwerbstätigen im AES ist dabei sehr heterogen. Etwa 25 Prozent der Nichterwerbstätigen befinden sich in Ausbildung, fast ebenso viele sind arbeitslos und knapp 50 Prozent werden als „sonstige Nichterwerbstätige“ geführt (hierunter fallen vor allem Hausfrauen und Hausmänner sowie Rentnerinnen und Rentner).

Hinsichtlich ihrer Weiterbildungsbeteiligung unterscheiden sich diese Untergruppen deutlich: In Ausbildung stehende Personen sind mit 44 Prozent fast ebenso häufig an Weiterbildung beteiligt wie Erwerbstätige mit 49 Prozent Teilnahmequote, während „sonstige Nichterwerbstätige“ eine Weiterbildungsbeteiligung von 20 Prozent aufweisen. Der Schwerpunkt liegt bei ihnen in der nichtberufsbezogenen Weiterbildung. Arbeitslose sind nach dem AES im Jahr 2010 mit 28 Prozent Teilnahmequote unterdurchschnittlich an Weiterbildung beteiligt. Die große Differenz der Weiterbildungsbeteiligung zwischen Erwerbstätigen und Arbeitslosen geht dabei vor allem auf die Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung zurück: Arbeitslose sind von der Teilhabe an betrieblicher Weiterbildung weitgehend ausgeschlossen.¹⁰ Die Beteiligung Arbeitsloser an individueller berufsbezogener Weiterbildung ist dagegen zwar überdurchschnittlich: Sie liegt mit 18 Prozent deutlich über der Teilnahmequote der Erwerbstätigen (13 Prozent) und auch deutlich

Abbildung 9:

Teilnahmequoten von Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen

2010	Weiterbildung insgesamt	Betriebliche Weiterbildung	Individuelle berufsbezogene Weiterbildung	Nicht berufsbezogene Weiterbildung
Bevölkerung gesamt	42 %	26 %	12 %	11 %
Erwerbstätige	49 %	36 %	13 %	9 %
Nichterwerbstätige	29 %	5 %	12 %	15 %

Quelle: nach Bilger/Rosenblatt (2011: 63).

¹⁰ Die Quote von fünf Prozent Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung unter Nichterwerbstätigen kann in der Erhebung des AES dadurch entstehen, dass Personen zum Zeitpunkt der Befragung zwar arbeitslos, in den letzten zwölf Monaten jedoch erwerbstätig und in betriebliche Weiterbildung einbezogen waren. Möglich ist auch, dass Personen, die nicht hauptsächlich erwerbstätig sind, dennoch einen Zugang zu betrieblicher Weiterbildung haben, etwa über studentische Erwerbstätigkeiten (Bilger/Rosenblatt 2011: 61). Durch Förderprogramme wie etwa Eingliederungszuschüsse werden zwar im Prinzip zunächst arbeitslose Personen begünstigt. Allerdings können Unternehmen Eingliederungszuschüsse nur bei einer Anstellung erhalten, so dass die Begünstigten dann bereits als beschäftigt gelten würden.

über dem Durchschnitt, der eine Quote von zwölf Prozent aufweist (Bilger/Rosenblatt 2011: 62f.). Hier fallen vor allem SGB-III-geförderte Weiterbildungen ins Gewicht. Insgesamt bleibt die Teilnahmequote aber eher niedrig.

Zentrales Kriterium für die Beteiligung an Weiterbildung ist also zunächst der Einbezug in Erwerbsarbeit (Hartmann/Rosenblatt 2011: 93). Dieser grundsätzliche Befund wird auch von Schröder et al. geteilt, die in einer empirischen Untersuchung die Nichtteilnahme an Weiterbildung analysiert haben: Erwerbstätigkeit und Beruf sind „die entscheidenden Teilhabe- und Verteilmechanismen“ für Weiterbildung (Schröder et al. 2004: 111f.).

Allerdings ist allein die Tatsache erwerbstätig zu sein noch kein Garant für eine relativ hohe Weiterbildungsbeteiligung. Innerhalb der Erwerbstätigkeit gibt es weitere Faktoren, die eng mit der Weiterbildungsbeteiligung zusammenhängen: Neben Betriebsgröße und Branche sowie der Schul- und Berufsausbildung, die in gesonderten Kapiteln dargestellt werden, sind dies vor allem der Beschäftigungsumfang (Teilzeit oder Vollzeit und Befristung) sowie die berufliche Stellung.

Beschäftigungsumfang

Vollzeiterwerbstätige beteiligen sich mit 50 Prozent mehr an Weiterbildung als Teilzeitbeschäftigte (46 Prozent), wobei auch diese Differenz vor allem auf die betriebliche Weiterbildung zurückzuführen ist. In der betrieblichen Weiterbildung liegt die Teilnahmequote bei 39 Prozent bei den Vollzeiterwerbstätigen gegenüber 30 Prozent bei den Teilzeitbeschäftigten (BMBF 2011a: 25). In der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung sieht die Situation dagegen etwas anders aus, hier beteiligen sich die Teilzeitbeschäftigten mit 14 Prozent etwas mehr als die Vollzeitbeschäftigten (zwölf Prozent). An nicht berufsbezogener Weiterbildung beteiligen sich Teilzeitbeschäftigte deutlich mehr als Vollzeiterwerbstätige (14 Prozent zu sieben Prozent) (BMBF 2011a: 25).

Dass Vollzeiterwerbstätige mit wesentlich höherer Wahrscheinlichkeit an Weiterbildung teilnehmen als Teilzeitbeschäftigte, aber auch als Arbeitslose und Personen in qualifizierenden

Maßnahmen, lässt sich in verschiedenen Untersuchungen zeigen (Schröder et al. 2004: 54, Wilkens/Leber 2003: 332; Leber/Möller 2007: 24) und gilt auch im Ost-West-Vergleich (Büchel/Pannenberg 2004: 91). Diese Ergebnisse sind vor allem relevant, wenn der Faktor Geschlecht betrachtet wird: Frauen sind seltener erwerbstätig und dann häufiger teilzeitbeschäftigt als Männer (vgl. z.B. Leber/Möller 2007: 24, siehe auch Kapitel zu Weiterbildungsbeteiligung und Geschlecht).

Zudem zeigt sich, dass für die Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung die *Befristung des Arbeitsverhältnisses* und die *Beschäftigungsdauer* einen Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme haben. Beschäftigte mit befristetem Arbeitsvertrag nehmen weniger an betrieblicher Weiterbildung teil als Beschäftigte mit einem unbefristeten Vertrag. Ebenso steigt die Teilnahmequote mit der Dauer der Beschäftigung beim selben Arbeitgeber. Das gilt auch für die befristet Beschäftigten (Rosenblatt/Gnahn 2011: 128f.). Den Einfluss der Befristung auf die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung zeigen auch Wilkens/Leber (2003: 335) in ihrer Analyse der Daten des SOEP aus dem Jahr 2000.

Berufliche Position/Stellung

Für die Erwerbstätigen lassen sich darüber hinaus Unterschiede in der Beteiligung nach beruflicher Stellung nachweisen: Die Daten des AES zeigen, dass Arbeiterinnen und Arbeiter am seltensten an Weiterbildung teilnehmen (29 Prozent), während Beamte (73 Prozent) eine wesentlich höhere Teilnahme aufweisen. Angestellte mit 55 Prozent und Selbstständige mit 46 Prozent liegen dazwischen (Bilger/Rosenblatt 2011: 67). Deskriptive und bivariate Auswertungen der SOEP-Daten zeigen, dass „Kräfte mit einfachen Tätigkeiten“ (v.a. an- und ungelernete Arbeiterinnen und Arbeiter) am wenigsten an Weiterbildung teilnehmen (Wilkens/Leber 2003: 333f.). Zu gleichen Ergebnissen kommen Schröder et al. (2003: 54): Arbeiter und Angestellte in ausführenden Tätigkeiten haben eine deutlich verringerte Chance, an Weiterbildung teilzunehmen. Eine Auswertung der BIBB/IAB-Erhebung von 1998/99 ergibt eine deutlich

niedrigere Teilnahmequote für un- und angelernte Kräfte gegenüber höheren/leitenden Angestellten und Beamten (Bellmann 2004: 92).

Diese Unterschiede in der Teilnahmequote nach beruflicher Position lassen sich auf Grundlage der AES-Daten für die betriebliche Weiterbildung noch weiter differenzieren (Rosenblatt/Gnahn 2011: 132f.):

- So sind nur acht Prozent der ungelerten Arbeiterinnen und Arbeiter in betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen einbezogen, während es bei den (im Betrieb) angelernten Arbeitern bereits 21 Prozent sind.
- Facharbeiter mit abgeschlossener Ausbildung nehmen mit 27 Prozent Teilnahmequote beinahe so häufig an betrieblicher Weiterbildung teil wie ausführende Angestellte (26 Prozent).
- Dagegen nehmen immerhin 48 Prozent der qualifizierten Angestellten und 60 Prozent der höheren Angestellten an betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen teil.
- In der Gruppe der Beamten zeigen sich geringere Unterschiede: Die Teilnahmequote liegt zwischen 55 Prozent bei Beamten im einfachen Dienst gegenüber 67 Prozent bei Beamten im gehobenen Dienst und 64 Prozent bei Beamten im höheren Dienst (Rosenblatt/Gnahn 2011: 132f.).

Diese Ergebnisse verweisen auf die Bedeutung der schulischen und beruflichen Qualifikation, die die Zugänge zu verschiedenen Berufen und beruflichen Positionen regelt.

Schulische und berufliche Qualifikation

Der Zusammenhang von Bildungshintergrund und Weiterbildungsteilnahme ist umfassend belegt. Dies betrifft sowohl die Schulbildung als auch den beruflichen Abschluss, für den die schulische Bildung in der Regel die Voraussetzung schafft. Der Bildungshintergrund bleibt über verschiedene Analysen und Zeiträume ein konstanter Faktor für die Weiterbildungsbeteiligung. Die Weiterbildungsbeteiligung von Personen mit Hochschulreife (2010: 56 Prozent) ist also fast doppelt so hoch wie die von Personen mit Hauptschulabschluss (27 Prozent). Personen mit einem mittleren Abschluss liegen mit einer Teilnahmequote von 45 Prozent dazwischen (Bilger/Rosen-

blatt 2011: 69). Dieses ungleiche Verhältnis findet sich insgesamt wie auch in den jeweiligen Weiterbildungssektoren.

Bezogen auf die Berufsausbildung stellen sich die Verhältnisse ähnlich dar: Die Weiterbildungswahrscheinlichkeit für Personen mit einem Berufsabschluss ist bedeutend höher als diejenige von Personen, die keine Berufsausbildung absolviert haben. So liegt im Jahr 2010 die Weiterbildungsbeteiligung von Personen ohne Berufsabschluss bei 33 Prozent. Personen mit einer abgeschlossenen Lehre/Berufsfachschule weisen eine Quote von 38 Prozent auf. Personen mit Meister- bzw. Fachschulabschluss nehmen zu 60 Prozent an Weiterbildung teil, Absolventinnen und Absolventen einer (Fach-) Hochschule liegen mit 63 Prozent noch einmal knapp darüber (vgl. BMBF 2011a: 31).

Der Schulabschluss eröffnet bzw. beschränkt die Platzierung im beruflichen Ausbildungssystem und legt damit die Basis für die Teilhabe am Erwerbssystem.

Die Schulabschlüsse stellen in der Regel die Voraussetzung für berufsqualifizierende Bildungsgänge und damit die berufliche Bildung dar (Ehmann 2004: 32f.). Die berufliche Ausbildung bzw. das Qualifikationsniveau ebnet wiederum die Wege für bestimmte (eher weiterbildungsstarke oder weiterbildungsschwache) berufliche Positionen, so dass sich die Selektion über die Berufsbio- grafien hinweg fortsetzen und verstärken kann.

Tätigkeitsbezogene Aspekte

In diesem Zusammenhang sind auch Ergebnisse interessant, die den Zusammenhang von beruflicher Qualifikation und tätigkeitsbezogenen Merkmalen der Weiterbildungsbeteiligung zeigen (Hall/Krekel 2008: 73). Vor allem das Anforderungsniveau des Arbeitsplatzes spielt eine besondere Rolle für die Beteiligung. Die Chance, an Weiterbildung teilzunehmen, ist signifikant höher in Berufen, für die es eines akademischen Abschlusses bedarf. Zudem steigt die Chance an Weiterbildung teilzunehmen für Erwerbstätige, die in ihren erlernten oder verwandten Berufen arbeiten, gegenüber denjenigen, die in anderen Berufen als den erlernten tätig sind.

In detaillierteren und vor allem auch qualitativ angelegten Untersuchungen lassen sich zudem weitere Zusammenhänge nachweisen, die die hohe Komplexität von beruflichem Weiterbildungsverhalten im Zusammenspiel von institutionellen Gegebenheiten und individuellem Verhalten deutlich machen. Baethge (2009) als auch Friebel (2009) belegen, dass die Lernförderlichkeit von Arbeitsplätzen und der betriebliche Support relevant für das Weiterbildungsverhalten sind. Die Wahrnehmung der Individuen, aus eigener Motivation heraus an Weiterbildung teilzunehmen, nimmt in dem Maß zu, in dem auch von betrieblicher Seite Weiterbildungsangebote bereitgestellt werden. Umfangreiche Gelegenheitsstrukturen scheinen also biografische Eigenleistungen ebenfalls fördern zu können (Friebel 2009: 354). Wie lernförderlich allerdings Arbeitsplätze sind, hängt entscheidend mit der jeweiligen Branche zusammen: Während zum Beispiel Freie Berufe oder der öffentliche Dienst eher als lernförderliche Arbeit eingestuft werden, ist die Lernförderlichkeit etwa im Nahrungsmittelhandwerk oder dem Hotel- und Gaststättengewerbe eher niedrig (Baethge 2009: 341). Diese Ergebnisse stimmen überein mit den branchenabhängigen Teilnahmequoten (siehe Kapitel Weiterbildungsbeteiligung und Betrieb).

Der Einbezug in Erwerbsarbeit ist entscheidendes Kriterium für die Beteiligung an Weiterbildung. Die Grundlage für eine Erwerbsbeteiligung wird zunächst in der Schul- und darauf aufbauend in der Berufsbildung gelegt, die die Zugänge zur Erwerbsarbeit regelt. Die Teilhabe an Erwerbsarbeit ist allerdings längst kein Garant für Weiterbildungsbeteiligung. Entscheidend sind vielfältige weitere Faktoren wie der Beschäftigungsumfang, mögliche Befristungen der Arbeitsverhältnisse, die berufliche Stellung und auch die spezifische Ausgestaltung der Arbeitsplätze. Darüber spielen auch betriebliche Faktoren wie die Unternehmensgröße oder Art des Unternehmens eine Rolle (siehe das anschließende Kapitel zu Weiterbildungsbeteiligung und Betrieb). Diese Aspekte hängen wiederum mit anderen Faktoren zusammen, die in den weiteren Kapiteln diskutiert werden: Zum Beispiel sind Frauen häufiger teilzeitbeschäftigt als Männer und unter Perso-

nen mit niedrigem Berufsstatus finden sich besonders viele Migrantinnen und Migranten.

4.3 Weiterbildungsbeteiligung und Betrieb

Die Einbindung in Erwerbsarbeit beeinflusst die Beteiligung an Weiterbildung wesentlich (siehe Kapitel Weiterbildung und Erwerbstätigkeit). Der umfangreiche Sektor der betrieblichen Weiterbildung steht weitestgehend den Erwerbstätigen offen. Innerhalb der Erwerbstätigkeit jedoch ist die Beteiligung verschiedener Personengruppen sehr unterschiedlich, wobei diese von vielen Faktoren beeinflusst wird, z. B. von der beruflichen Stellung, dem Beschäftigungsumfang oder eben dem Betrieb. Beim Faktor Betrieb werden zumeist die Unternehmensgröße und zum Teil auch die Branche in den Blick genommen. Eine vertiefte Analyse zeigt allerdings, dass unter der Oberfläche aggregierter Daten zu diesen Variablen es große betriebspezifische Unterschiede gibt und vielfältige weitere Einflussfaktoren deutlich werden, die Aussagen wie „Die Großen tun viel, die Kleinen nur wenig“ (Leber 2002: 14) zumindest zu kurz gegriffen erscheinen lassen (vgl. Käßplinger 2007).

4.3.1 Teilnahmequoten im Zusammenhang mit dem Faktor Betrieb

Im Hinblick auf die betriebliche Weiterbildung und den Faktor Betrieb lassen sich AES, IAB-Betriebspanel und CVTS als sich ergänzende Datenquellen begreifen (vgl. Rosenblatt/Gnahn 2011; Käßplinger 2011b). So bezieht das AES im Gegensatz zum CVTS auch den öffentlichen Dienst und Kleinbetriebe mit unter zehn Beschäftigten mit ein. Zudem lassen es die recht differenzierten personenbezogenen Daten des AES zu, vertiefte Aussagen dazu zu treffen, inwiefern unterschiedliche Beschäftigtengruppen in Weiterbildung einbezogen werden (nach Alter, Geschlecht, Bildungshintergrund, Qualifikation etc.). Der CVTS als Unternehmensbefragung kann vor allem Informationen über die Organisation betrieblicher Weiterbildung (Planung, Durchführung, Infrastruktur etc.) und die betrieblichen Investitionen

(monetär, zeitlich) bereitstellen (vgl. Käßlinger 2011b: 344).

Das AES zeigt bei dem Faktor Betrieb folgende Ergebnisse (vgl. Rosenblatt/Gnahn 2011: 134-136):

- Art des Unternehmens: Im öffentlichen Dienst ist die Teilnahmequote der Beschäftigten mit 54 Prozent am höchsten, gefolgt von gemeinnützigen Verbänden (46 Prozent) und privatwirtschaftlichen Unternehmen (33 Prozent).
- Unternehmensgröße¹¹: Es besteht ein deutliches Gefälle in der Beteiligung von Beschäftigten von 52 Prozent in großen Unternehmen (1.000 und mehr Beschäftigte) über 36 Prozent in kleineren Unternehmen (20 bis 49 Beschäftigte) bis zu 21 Prozent bei Kleinunternehmen (bis zehn Beschäftigte).

Komplementär dazu liefern Unternehmensbefragungen Hinweise darauf, dass kleinere Betriebe weniger Weiterbildung durchführen: Nach dem CVTS3 steigt der Anteil der Unternehmen, die Kurse anbieten, mit der Unternehmensgröße an: „Während nur 44 Prozent der Kleinunternehmen mit zehn bis 19 Beschäftigten Kurse anbieten, ist dies bei den Großunternehmen mit mehr als 1.000 Beschäftigten mit 95 Prozent nahezu jedes Unternehmen“ (Behringer et al. 2008: 10). Auch nicht kursförmige, andere Formen der betrieblichen Weiterbildung kommen bei Großunternehmen häufiger vor, wobei Aussagen hierzu aufgrund von Erfassungsproblemen nur eingeschränkt möglich sind (vgl. Behringer/Schönfeld 2010: 8 und 12). Möglicherweise versorgen sich Klein- und Mittelunternehmen (KMU) auf anderen, bislang wenig beachteten Wegen mit Wissen (vgl. Dörner 2006). Schließlich steigt die Zahl der Weiterbildungsstunden je Beschäftigtem mit der Größe an: für das Jahr 2005 von sechs Stunden in kleinen Unternehmen mit zehn bis 49 Beschäftigten über acht Stunden in mittelgroßen Unternehmen mit 50 bis 249 Beschäftigten und zehn Stunden in Großunternehmen (Behringer et al. 2008: 11). Auch das IAB-Betriebspanel weist

für das Jahr 2001 für Kleinbetriebe mit bis zu neun Beschäftigten eine Weiterbildungsquote von knapp 30 Prozent aus, während Betriebe mit mehr als 1.000 Beschäftigten zu fast 100 Prozent aktiv sind (Leber 2002: 14).

Als ein weiterer Indikator im Rahmen der Unternehmensbefragungen kann die Teilnahmequote herangezogen werden, die Auskunft darüber gibt, wie hoch der Anteil der Beschäftigten ist, die an betrieblich finanzierten Weiterbildungskursen teilnehmen. Bezogen allein auf die Unternehmen, die Weiterbildung anbieten, liegt die Quote in Deutschland insgesamt bei 39 Prozent für das Jahr 2005 (vgl. Behringer/Schönfeld 2010: 10). Bemerkenswert ist hier allerdings, dass die Teilnahmequote in kleinen Unternehmen mit Kursangeboten höher ist als in größeren Unternehmen (10 bis 49 Beschäftigte: 47 Prozent; 50 bis 249 Beschäftigte: 40 Prozent; 250 Beschäftigte und mehr: 37 Prozent). Diesbezüglich ist empirisch nicht hinreichend geklärt, ob es zu einer zeitlichen Konzentration betrieblicher Weiterbildungsaktivitäten in Kleinunternehmen kommt. Demnach würden KMU möglicherweise nicht generell weniger weiterbilden, dafür aber diskontinuierlicher bzw. in größeren Abständen. Bei einer Verlängerung des Beobachtungszeitraums würden sich dann die Quoten zwischen den Unternehmensgrößen angleichen (vgl. Behringer/Schönfeld 2010: 12). Eine Analyse von Mikrodaten des CVTS2 zeigt allerdings, dass 71 Prozent der nicht weiterbildenden CVTS2-Unternehmen kontinuierlich weiterbildungsabstinent waren, d.h. sie boten in einem Zeitraum von fünf Jahren keinerlei Weiterbildung an. Die meisten dieser Betriebe haben weniger als 50 Beschäftigte (vgl. Käßlinger 2007: 14).

Insgesamt haben Beschäftigte kleinerer Unternehmen zwar offenbar geringere Teilnahmekancen. Wird allerdings Weiterbildung von solchen Unternehmen angeboten, dann ist die Nutzungsintensität höher, es werden also mehr Beschäftigte einbezogen (vgl. auch Leber 2009).

11 Der Begriff Unternehmensgröße bezieht sich auf die Größe des Gesamtunternehmens, während es bei der Betriebsgröße um die örtliche Einheit, also die Größe der Betriebs- oder Arbeitsstätte geht. Auch bei der Betriebsgröße zeigt sich ein Gefälle zwischen großen und kleinen Betrieben (vgl. von Rosenblatt/Gnahn 2011: 135).

4.3.2 Vertiefte Analysen zum Einflussfaktor Betrieb

Der letztgenannte Aspekt ist ein Hinweis darauf, dass – obwohl die Unternehmensgröße einflussreich ist – über die statistischen Mittelwerte hinweg nicht vergessen werden darf, dass sich dahinter sehr unterschiedliche Unternehmen mit spezifischen Gegebenheiten verbergen (vgl. Behringer/Käpplinger 2008). Die Variable Unternehmensgröße allein kann Weiterbildungsbeziehung bzw. -abstinentz nicht erklären. So gibt

es sehr weiterbildungsaktive Kleinunternehmen (vgl. Backes-Gellner 2005; Käpplinger 2007) und die Nutzungsintensität ist – wie oben erwähnt – bei kleinen Unternehmen höher.

Vertiefte empirische Analysen verweisen auf vielfältige weitere, ebenso zentrale Einflussfaktoren auf die Beteiligung. Auf der Grundlage einer umfassenden Literaturanalyse wurde eine Gruppierung von Faktoren entwickelt, welche die betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten beeinflussen (Käpplinger 2007):

Abbildung 10:

Einflussfaktoren auf betriebliche Weiterbildungsaktivitäten

Faktor	Positiver Einfluss auf Weiterbildungsaktivitäten
Betriebsgröße	Große Betriebe sind häufiger aktiv als kleinere und mittlere Betriebe.
Branche	Betriebe bestimmter Branchen (z. B. Kredit-/Versicherungsgewerbe) sind aktiver als Betriebe anderer Branchen (z. B. Gastgewerbe, Baugewerbe, Landwirtschaft).
Personalstruktur	Betriebe mit vielen Qualifizierten/Akademikern sind aktiver als Betriebe mit vielen formal Gering-/Unqualifizierten.
Arbeitsbeziehungen	Betriebe mit Personalrat und Tarifvereinbarungen zu Weiterbildung sind häufiger aktiv.
Technologische Innovationen	Betriebe mit technologischen Veränderungen (z. B. Einführung einer neuen Software) sind aktiver.
Produktinnovationen	Betriebe mit Innovationen in der Produktion (z. B. neue Fertigungslinie) sind aktiver.
Organisatorische Veränderungen	Betriebe mit organisatorischen Veränderungen (z. B. Übernahme/Fusion, Einführung von Gruppenarbeit) sind häufiger aktiv.
Personalarbeit	Betriebe mit einer entwickelten und professionellen Personalarbeit (z. B. Einsatz von Mitarbeitergesprächen und Bildungsbedarfsanalysen) sind häufiger aktiv.
Duale Ausbildung	Betriebe, die in der dualen Ausbildung engagiert sind, sind auch in der Weiterbildung häufiger aktiv.
Konkurrenzdruck	Betriebe, die unter starkem Wettbewerbsdruck stehen, sind häufiger aktiv.
Regionale Arbeitslosigkeit	Betriebe, die in einer Region mit hoher Arbeitslosigkeit angesiedelt sind, sind weniger aktiv.

Quelle: nach Käpplinger (2007: 5).

Bei dieser Systematisierung ist zu beachten, dass sich die Faktoren zum Teil überschneiden, so z. B. der Faktor Branche mit dem Faktor der Innovativität, die branchenbezogen variieren kann (vgl. Käpplinger 2007). Zudem werden die Faktoren in den einschlägigen Studien unterschiedlich kombiniert und deren Einfluss wird verschieden gewichtet. Schließlich muss im Blick behalten werden, dass über die allgemeinen Tendenzaussagen (aktiver, häufiger) hinweg auf der Ebene einzelner Betriebe große Unterschiede deutlich werden. So

gibt es nicht nur zwischen den Branchen, sondern auch innerhalb dieser deutliche Unterschiede. In der traditionell wenig weiterbildungsaktiven Textilbranche etwa gibt es viele spezialisierte Betriebe in Marktnischen, die sehr weiterbildungsaktiv sind (vgl. Behringer/Käpplinger 2008: 60).

In einer eigenen empirischen Analyse auf der Grundlage der CVTS2-Daten wurde darüber hinausgehend die relative Bedeutung bzw. das Gewicht dieser Einflussfaktoren weiter aufgeschlüsselt (Käpplinger 2007). Die Ergebnisse decken

sich dabei in vielen Aspekten mit denen anderer Studien. Vor allem Branche, technologische und organisatorische Veränderungen und Qualifikationsbedarfe beeinflussen das betriebliche Weiterbildungsangebot signifikant. Der Einfluss von Regelungen der Sozialpartner, der Entwicklung der Beschäftigtenzahlen und der Frauenanteil ist statistisch nicht eindeutig. Hervorgehoben wird allerdings die Bedeutung einer formalisierten Personalarbeit, die sich als sehr wichtig erweist für die betriebliche Weiterbildungsquote: „Anschließend sichert das Vorhandensein eines Weiterbildungsbudgets bzw. -programms sowie die Durchführung von Bildungsbedarfsanalysen das Weiterbildungsangebot strukturell ab“ (Käpplinger 2007: 18), was sich dann auch in einer höheren Weiterbildungsbeteiligung der Beschäftigten niederschlägt.

4.4 Weiterbildungsbeteiligung und formal geringe Qualifikation

Wesentlichen Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung hat der schulische und berufliche Bildungshintergrund. In diesem Zusammenhang wird die Personengruppe der formal Geringqualifizierten oft als eine besondere Problem- und Zielgruppe diskutiert. Sowohl an formeller als auch an informeller Weiterbildung sind sie deutlich weniger beteiligt als höher Qualifizierte.

4.4.1 Teilnahmequoten von Personen mit niedriger formaler Bildung

Nach dem AES 2010 ist die Teilnahmequote von Geringqualifizierten an Weiterbildung insgesamt mit 22 Prozent erheblich niedriger als von formal höher Qualifizierten, die auf 45 Prozent kommen (vgl. Seidel/Hartmann 2011: 87). Geringqualifizierte werden dort definiert „als Personen ohne jeglichen Berufsabschluss, die die Schule mit einem Hauptschulabschluss oder auch ohne Abschluss verlassen haben“ (Seidel/Hartmann 2011: 85). Personen in einer Berufsausbildung werden nicht in die Statistik einbezogen. Nach dieser Definition liegt ihr Bevölkerungsanteil im Alter von 18 bis 64 Jahren bei zwölf Prozent.

Generell ist der Begriff Geringqualifizierte weder einheitlich definiert noch gesetzlich geregelt. Im Rahmen der Arbeitsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit werden unter diesem Begriff sowohl Personen ohne als auch mit einem veralteten Berufsabschluss gefasst (mehr als vier Jahre nicht mehr in diesem Beruf tätig gewesen). Absicht ist, Personengruppen zu identifizieren, die einem erhöhten Arbeitslosigkeitsrisiko unterliegen (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2011). Für das Statistische Bundesamt haben ein geringes Qualifikationsniveau Personen „ohne einen allgemeinen *und* ohne einen beruflichen Abschluss sowie Personen, die lediglich einen Abschluss des Sekundarbereichs I besitzen“ (Schmidt 2010: 540), also höchstens mittlere Reife oder einen gleichwertigen Abschluss.

Die geringere Teilnahmequote geht vor allem darauf zurück, dass Geringqualifizierte aufgrund ihrer vergleichsweise hohen Arbeitslosenquote sowie ihrer niedrigen beruflichen Stellung deutlich seltener in betriebliche Weiterbildung einbezogen werden (neun Prozent) als höher Qualifizierte (30 Prozent). Allerdings zeigt sich auch bei der individuell-berufsbezogenen (sieben Prozent zu zwölf Prozent) und nicht-berufsbezogenen Weiterbildung (sechs Prozent zu elf Prozent) eine niedrigere Quote (vgl. Seidel/Hartmann 2011: 87). Selbst wenn man im AES als Basis nicht alle Befragten nimmt, sondern nur die Erwerbstätigen, ändert sich das Bild substanziell nicht. Vielmehr tritt dann noch deutlicher hervor, dass der Zugang zu betrieblicher Weiterbildung mit zunehmendem Qualifikationsniveau leichter wird (vgl. Seidel/Hartmann 2011: 86f.).

Bei der Beteiligung an informellem Lernen zeigen sich nach dem AES 2010 ähnliche Muster wie bei formal-organisierter Weiterbildung. Auch in diesem Bereich sind Personen mit niedriger Schulbildung und in niedrigeren beruflichen Stellungen unterrepräsentiert (vgl. Kuwan/Seidel 2011: 222f.). Informelles Lernen wird hier als ein Lernen verstanden, das bewusst und zielgerichtet erfolgt, aber nicht im Rahmen eines institutionalisierten Lehrsettings (vgl. Kuwan/Seidel 2011: 219).

Anhand des IAB-Betriebspanels zeigt Leber (2009: 161) für die betriebliche Weiterbildung,

dass innerhalb des ersten Halbjahres 2005 un- und angelernte Arbeiterinnen und Arbeiter mit einer Quote von neun Prozent fast viermal seltener an betrieblicher Weiterbildung teilnehmen als qualifizierte Angestellte (31 Prozent). Auch bei informellen Lernformen scheinen un- und angelernte Arbeiterinnen und Arbeiter unterrepräsentiert (vgl. Brussig/Leber 2004). Ein erhoffter Kompensationseffekt durch vermeintlich leichter zugängliche Lernformen tritt somit offenbar nicht ein. Brussig/Leber (2004: 51) erfassen in ihrer Betriebsbefragung die folgenden Formen informeller Weiterbildung: Information/Unterweisung, Patenschaften, Qualitätszirkel, Job rotation, Gruppenarbeit, Lesen von Fachliteratur, Kongressbesuche/Messen u. Ä. Die Unterschiede zwischen den Qualifikationsgruppen, die sich bei der formellen Weiterbildung zeigen, wiederholen sich bei den meisten Formen informeller Weiterbildung. Bisweilen sind die Unterschiede hier allerdings etwas geringer ausgeprägt (vgl. Brussig/Leber 2004: 56). Insgesamt wird damit erneut der sogenannte Matthäus-Effekt in der Weiterbildung bestätigt: Wer Bildung hat, dem wird durch Weiterbildung noch mehr gegeben.

4.4.2 Vertiefte Analysen zur Beteiligung formal Geringqualifizierter

Generell ist bei der Interpretation der Teilnahmequoten von formal Geringqualifizierten die Struktur dieser Gruppe zu betrachten. Im Jahr 2009 war jede fünfte Person ohne Berufsabschluss arbeitslos (21,9 Prozent). Insgesamt lag in diesem Jahr die Arbeitslosenquote bei 8,4 Prozent, bei Hochschulabsolventen sogar nur bei 2,5 Prozent. In allen Altersgruppen und unabhängig von Geschlecht und Region haben Geringqualifizierte ein erheblich höheres Arbeitslosigkeitsrisiko (vgl. IAB 2011; auch: Schmidt 2010). Geringqualifizierte sind zudem vor allem in der Stellung der Nichtfacharbeiterinnen und Nichtfacharbeiter tätig, während sie in anderen Stellungen (Facharbeiterinnen und Facharbeiter, Meisterinnen und Meister, Angestellte) deutlich unterrepräsentiert sind (BMWA 2005: 37-40). Allerdings orientiert sich die Unterscheidung von Nichtfacharbeiter und Facharbeiter in der genannten Studie

an der tariflichen Eingruppierung und nicht an dem realen Niveau der Tätigkeit. Darüber hinaus zeigt sich, dass, während im Jahr 2008 von Erwerbstätigen mit Migrationshintergrund 32 Prozent ein niedriges Qualifikationsniveau aufwiesen, es bei Erwerbstätigen ohne Migrationshintergrund nur elf Prozent waren (vgl. Schmidt 2010: 548; siehe Kap. Weiterbildungsbeteiligung und Migration). Aus bildungspolitischer Sicht kommt entsprechend der Förderung von Personen mit Migrationshintergrund eine besondere Bedeutung zu.

Schließlich sind die Branchenzugehörigkeit sowie branchenspezifische Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung in die Interpretation einzubeziehen. Zwar sind Geringqualifizierte in allen Branchen in der Weiterbildung unterrepräsentiert, aber ihre Beteiligung erreicht in manchen Branchen teilweise das Niveau der Beteiligung von höher qualifizierten Beschäftigten. Im Gesundheits- und Sozialwesen beispielsweise weisen Geringqualifizierte mit einer halbjährlichen Quote von 21 Prozent einen ähnlichen Wert auf wie höher Qualifizierte im Baugewerbe (22 Prozent) (vgl. Leber 2009: 160). Dies könne als ein Anhaltspunkt dafür gewertet werden, „dass die Art und Weise der branchenspezifischen Arbeitsanforderungen eine wichtige Determinante darstellt, inwiefern Geringqualifizierte an Weiterbildung partizipieren dürfen“ (Käpplinger 2010: 3).

Neben diesen beschäftigungsspezifischen Aspekten gibt es zudem individuelle Aspekte, die den Zusammenhang von formal geringer Qualifikation und Weiterbildungsbeteiligung ausmachen. So zeigt sich zum einen ein Zusammenhang zwischen Weiterbildung und Schulerfahrungen: Je niedriger der Bildungsabschluss ist, desto weniger Weiterbildungserfahrungen liegen in der Regel vor (Theisen et al. 2009: 57). Eine geringe Weiterbildungserfahrung geht jedoch auch einher mit einer negativen Bewertung der Effekte von Weiterbildung – sei es aufgrund von Vorurteilen gegenüber Weiterbildung, wie es die Autoren vermuten (Theisen et al. 2009: 57), oder sei es aufgrund der jeweils ausgeübten Tätigkeiten, für die Weiterbildung unter Umständen tatsächlich kaum sinnvoll zu verwerten ist.

Auf der Grundlage einer umfassenden Literaturanalyse wurden fünf Erklärungsmuster identifiziert, auf die im Diskurs zurückgegriffen wird, um die unterschiedlichen Weiterbildungschancen von formal höher und gering Qualifizierten zu erklären (Käpplinger 2010: 4-6):

(1) Arbeitsplatzinhalte/-organisation und -anforderungen unterscheiden sich für Gering- und Hochqualifizierte. Demnach würden Arbeitsplätze für Geringqualifizierte seltener einer Aktualisierung des Wissens bedürfen.

(2) Lernfähigkeit von Geringqualifizierten ist geringer und die bisherigen Lernerfahrungen sind zumeist negativ. Ein Absprechen der Lernfähigkeit ist allerdings äußerst kritisch zu sehen. Vielmehr ist darauf zu schauen, wie sich (negative) Lernerfahrungen und -haltungen entwickelt haben.

(3) Weiterbildung als Incentive wird von Unternehmen gezielt für Höherqualifizierte angeboten.

(4) Negative Nutzenerwartungen führen zu Widerstand gegen Weiterbildung. Nicht-Teilnahme kann sehr wohl eine bewusste rationale Entscheidung sein und muss nicht auf einem mangelnden Bewusstsein für die Wichtigkeit von Weiterbildung gründen.

(5) Fehlen von Weiterbildungsangeboten für Geringqualifizierte und Intransparenz des Weiterbildungsmarktes.

Diese Erklärungsmuster müssten in weiteren empirischen Untersuchungen überprüft und differenziert werden.

4.5 Weiterbildungsbeteiligung und Geschlecht

Eine zentrale Frage der Weiterbildungsbeteiligung ist, ob sie sich geschlechtsspezifisch unterscheidet und inwiefern Geschlechterungleichheiten bestehen. Eine reine, oberflächliche Betrachtung quantitativer Daten zur Weiterbildungsbeteiligung allgemein zeigt, dass sich die Teilnahmequoten von Frauen und Männern weitgehend angeglichen haben. Detailliertere empirische Analysen sprechen dagegen für eine anhaltende Bedeutsamkeit der Kategorie Geschlecht als Einflussfaktor auf Beteiligung und geringere Teilnahmechancen für Frauen.

4.5.1 Teilnahmequoten von Frauen und Männern

Die Zahlen des AES 2010 weisen für Frauen (42 Prozent) und Männer (43 Prozent) eine etwa gleich hohe Teilnahmequote an Weiterbildung aus. Im Vergleich zum AES 2007 ist die Beteiligung unter den Männern etwas gesunken (2007 noch bei 46 Prozent) und unter den Frauen gleich geblieben (vgl. Bilger/Rosenblatt 2011: 65f.). Die Quoten von Frauen und Männern haben sich damit im Zeitverlauf weiter angeglichen und sind nun zumindest auf die gesamte Weiterbildung bezogen fast gleich hoch. Im BSW von 1979 gab es noch eine deutliche Differenz: Die Teilnahmequote der Männer betrug damals 27 Prozent, die der Frauen nur 19 Prozent (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008: 157f.). Auch bei der Weiterbildungsintensität bzw. beim zeitlichen Umfang der Weiterbildungsaktivitäten gibt es kaum Unterschiede. Die Anzahl der Aktivitäten pro Jahr ist mit 2,0 gleich, die Dauer der Einzelaktivitäten (im Sinne von Veranstaltungsstunden) ist bei Frauen mit 46 Stunden etwas länger als bei Männern mit 44 Stunden (vgl. Rosenblatt/Bilger 2011c: 54f.).

Wird nach Sektoren differenziert, zeigen sich im AES 2010 jedoch zunächst Unterschiede (vgl. Bilger/Rosenblatt 2011: 65-67): Im Sektor der betrieblichen Weiterbildung differiert die Beteiligung recht deutlich und ist bei beiden Geschlechtern im Vergleich von 2007 zu 2010 rückläufig. Allerdings betrifft dies Männer stärker (von 33 Prozent auf 28 Prozent) als Frauen (von 25 Prozent auf 23 Prozent). Die Teilnahme an nicht-berufsbezogener Weiterbildung hat in beiden Gruppen zugenommen und ist bei Frauen deutlich höher (Frauen 14 Prozent, Männer: neun Prozent). In der individuell-berufsbezogenen Weiterbildung sind die Geschlechterquoten fast gleich (Frauen 13 Prozent, Männer zwölf Prozent) und seit 2007 weitgehend unverändert. Im BSW 1979 zeigten die Quoten einen deutlichen Geschlechterunterschied in der beruflichen, nicht aber in der allgemeinen Weiterbildung (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008: 229).

Wird allerdings die Berechnungsbasis der Teilnahmequoten variiert, also die Gruppe von Personen, auf die sich die Berechnungen bezieht,

dann verändert sich das Bild und die Differenzen nach Sektoren verringern sich wieder deutlich. Bei den genannten AES-Zahlen wird als Basis die 18/19- bis 64-jährige Bevölkerung herangezogen, und zwar unabhängig von der Erwerbstätigkeit. Frauen sind aber einerseits seltener erwerbstätig als Männer und andererseits häufiger teilzeitbeschäftigt (vgl. Cornelißen 2005: Kapitel 2). Beide Faktoren schränken die Zugangsmöglichkeiten zur betrieblichen Weiterbildung erheblich ein (vgl. Zeuner/Faulstich 2009: 129). Daraus erklären sich die deutlichen Unterschiede zwischen den Teilnahmequoten an betrieblicher Weiterbildung (Männer: 28 Prozent, Frauen: 23 Prozent). Werden allein Erwerbstätige als Basis genommen, kommen Frauen auf 35 Prozent und Männer auf 37 Prozent. Werden gar ausschließlich Vollzeit-erwerbstätige betrachtet, dann partizipieren Frauen mit 40 Prozent sogar häufiger an betrieblicher Weiterbildung als Männer mit 38 Prozent (Bilger/Rosenblatt 2011: 67). Bei den teilzeitbeschäftigten Frauen sind vor allem Frauen mit unter 20 Wochenstunden benachteiligt, während Frauen mit 20 bis unter 35 Wochenstunden nur geringfügig weniger beteiligt sind als ihre vollzeitbeschäftigten Kolleginnen.

Auch im nationalen Bildungsbericht „Bildung in Deutschland 2010“ (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 136f.) wird die Weiterbildungsteilnahme nach Geschlecht berechnet. Die dortigen Berechnungen basieren auf den Daten des AES 2007. Es zeige sich, dass „die Weiterbildungsteilnahme der Frauen aller Bildungsstufen in der betrieblichen Weiterbildung deutlich unter der der Männer“ liegt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 136). Bei den unter 50-jährigen Frauen etwa liegt die Quote bei 28 Prozent, in der entsprechenden Männergruppe bei 36,2 Prozent. Allerdings werden hier alle Frauen und Männer einbezogen ohne Verweis auf die unterschiedlichen Erwerbstätigenquoten, die – nach den AES-Daten und dem einschlägigen Diskurs – zu großen Teilen die Geschlechterungleichheiten in der Teilnahme erklären.

4.5.2 Vertiefte Analysen zur geschlechtsspezifischen Beteiligung

Absolut gesehen unterscheiden sich also die Teilnahmequoten von Frauen und Männern gerade im Sektor der betrieblichen Weiterbildung recht deutlich. Im Verhältnis aber zur Erwerbstätigenquote verringern sich die Differenzen oder kehren sich sogar um, zumindest wenn allein die quantitativen Daten betrachtet werden. Werden allerdings die Analysen breiter angelegt, dann finden sich deutliche Hinweise auf eine anhaltende Bedeutsamkeit der Kategorie Geschlecht und geringere Teilnahmechancen für Frauen.

Nader (2007) verweist diesbezüglich auf Studien, die in einer weiteren Perspektive zum einen geschlechtsspezifische Lebens- und Berufsverläufe untersuchen und zum anderen eine geschlechtsspezifische Segregation von Berufsausbildung und Erwerbstatus in den Blick nehmen. Bezüglich der Lebens- und Berufsverläufe zeigt sich in einer Längsschnittstudie von Friebel et al. (2000: Kapitel 7.1), dass sich mit der Geburt des ersten Kindes die Teilnahmeentwicklung von Frauen und Männern drastisch verändert: Während die Frauen zuvor etwas höhere Quoten zeigen, sinken diese dann enorm. Die Quoten der Väter hingegen steigen deutlich an. Interessantes Ergebnis ist, dass „sich gleiche Lebenslagen und familiäre Situationen für die Geschlechter jeweils unterschiedlich auf die Weiterbildungsaktivitäten auswirken: Elternschaft fungiert als Ausschlussmechanismus für Frauen und als Katalysator für Männer auf dem Weiterbildungsmarkt“ (Nader 2007: 34). Eine Besonderheit dieser Studie ist, dass Teilnahme nicht nur als ein singuläres Phänomen wie im AES (Weiterbildung in den letzten zwölf Monaten) betrachtet wird, sondern in zeitlich längerfristiger Perspektive eingebettet in unterschiedliche Lebenslagen und Berufsverläufe. Auch eine Studie von Schröder et al. (2004: 58) zeigt für Frauen ein signifikant höheres Risiko, nicht an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen, wenn Kinder zu betreuen sind. Zudem steigt das Risiko der Nichtteilnahme mit steigender Kinderzahl („Kindereffekt“).

Darüber hinaus verweist Nader (2007) unter Bezug auf weitere empirische Studien auf das Problem einer geschlechtsspezifischen horizontalen Segregation von Berufs- und Tätigkeitsbereichen. Dabei komme insbesondere dem Erstberuf eine zentrale Bedeutung für Weiterbildungschancen zu. Der gewählte Ausbildungsberuf beeinflusse die Chancen auf eine Aufstiegsfortbildung deutlich, wobei sich frauentypische Berufe (z. B. Büroberufe) als weniger geeignet für Karriereoptionen durch Weiterbildung erweisen würden.

Insgesamt zeigt sich, „dass ungleiche Chancen nicht direkt mit der Variable Geschlecht zusammenhängen, sondern durch andere Größen, wie Erwerbsstatus, berufliche Position und familiären Lebenskontext vermittelt werden. Diese Beteiligungsdeterminanten sind aber wiederum Folgeerscheinungen der geschlechtsspezifischen Segregation in den der Weiterbildung vorgelagerten Bildungsbereichen: Geschlechtsspezifische Präferenzen bei der Fächerwahl, Wahl der Ausbildungswege etc. bedingen die unterschiedliche Positionierung von Frauen und Männern auf dem Arbeitsmarkt und damit auch den unterschiedlichen Zugang zu beruflicher Weiterbildung“ (Nader 2007: 29). Ähnlich argumentieren Zeuner/Faulstich, dass die Benachteiligung von Frauen „weniger im Weiterbildungssystem begründet“ ist – und schon gar nicht im individuellen Handeln der Frauen selbst –, „als vielmehr in der strukturellen Ungleichheit der beruflichen Einbindung und Aufstiegschancen“ (Zeuner/Faulstich 2009: 129). Hinsichtlich der betrieblichen Weiterbildung lässt sich in Abwandlung eines Zitats¹² von Faulstich (2011) sagen: Die Lernchancen im Betrieb sind so gerecht wie die Arbeitskonstellationen generell.

Darüber hinaus werden Fragen geschlechtsspezifischer Unterschiede und Benachteiligungen aufgeworfen, wenn der Weiterbildungsbereich nicht nur global betrachtet wird, sondern einzelne Segmente oder sogar Förderinstrumente der Weiterbildung in den Blick genommen werden. Dann treten deutliche Differenzen in den Teilnahmequoten hervor:

- Die Volkshochschul-Statistik 2010 weist eine Geschlechterverteilung bei den Teilnehmenden an Kursen von 75,1 Prozent Frauen zu 24,9 Prozent Männern aus (Huntemann 2011: 4).
- Einige Förderprogramme der beruflichen Bildung werden von Frauen deutlich mehr genutzt als von Männern. Das Programm „Bildungsprämie“ des Bundes wird zu fast 73 Prozent von Frauen genutzt (Görlitz/Tamm 2012: 30), der „Bildungsscheck“ des Landes Brandenburg zu 69 Prozent (vgl. Ullmann 2011).
- Beim „Meister-BaföG“ hingegen betrug 2010 die Zahl der geförderten Frauen rund 52.000, während die Zahl der geförderten Männer bei immerhin knapp 115.000 lag (vgl. BMBF 2011c).

Diesen Bereichsdifferenzen und deren Gründen müssten in weiteren empirischen Untersuchungen nachgegangen werden. Dabei wäre auch zu untersuchen, inwiefern sich die Themenwahl zwischen Frauen und Männern unterscheidet und ob es Themenpräferenzen gibt.

4.6 Weiterbildungsbeteiligung und Migration

Im Jahr 2010 lebten in Deutschland 15,7 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund, davon 7,1 Millionen Ausländerinnen und Ausländer und 8,6 Millionen Deutsche mit Migrationshintergrund. Ihr Anteil an der Bevölkerung entspricht 19,3 Prozent (vgl. Statistisches Bundesamt 2011: 7). Bezüglich ihres Weiterbildungshandelns ist diese Gruppe nach wie vor recht wenig erforscht (vgl. Bilger 2011). AES und SOEP weisen eine deutlich niedrigere Teilnahmequote gegenüber Personen ohne Migrationshintergrund aus. Zurückführen lässt sich dies vor allem auf strukturelle Ungleichheiten im Bildungs- und Erwerbssystem (z. B. niedriger formal gebildet, seltener erwerbstätig). Innerhalb dieser Großgruppe zeigen sich zwischen einzelnen Personengruppen mit Migrationshintergrund erhebliche Differenzen in der Beteiligung. Hinzu kommen Benach-

¹² „Die Lernchancen in einer Gesellschaft sind so gerecht wie deren Lebenskonstellationen generell“ (Faulstich 2011: 30).

teiligungen aufgrund z. B. der Nicht-Anerkennung von im Herkunftsland erworbenen Abschlüssen sowie von Lücken im Bildungsangebot, das immer noch auf den Deutschunterricht konzentriert ist (vgl. Öztürk/Kuper 2008).

4.6.1 Teilnahmequoten von Personen mit Migrationshintergrund

In der Gruppe der Weiterbildungsteilnehmenden sind Personen mit Migrationshintergrund deutlich unterrepräsentiert. Nach dem AES 2010 liegt ihre Weiterbildungsbeteiligung bei 30 Prozent im Vergleich zu 45 Prozent von Personen ohne Migrationshintergrund (vgl. Bilger/Rosenblatt 2011: 67f.). Damit hat sich der Abstand zwischen diesen beiden Gruppen in den letzten Jahren wieder etwas vergrößert, nachdem die Zahlen des AES 2007 eine Annäherung andeuteten (33 Prozent zu 46 Prozent). In Hinblick allein auf die berufliche Weiterbildung zeigt auch das SOEP für den Zeitraum von 2002 bis 2004, dass Deutsche ohne Migrationshintergrund deutlich häufiger beteiligt sind (25 Prozent) als Personen mit Migrationshintergrund (zwölf Prozent) (vgl. Bilger 2006: 28; auch: Öztürk/Kaufmann 2009).

Der Begriff „Personen mit Migrationshintergrund“ drückt aus, dass sich Migration nicht nur auf Zuwanderer (d. h. die eigentlichen Migranten) beziehen soll, sondern auch auf bestimmte ihrer in Deutschland geborenen Nachkommen (vgl. Statistisches Bundesamt 2011a: 5). Im AES 2010 wird ein vergleichsweise einfaches Konzept genutzt, um den Migrationshintergrund zu erfassen. Es wird nicht nur nach der Staatsangehörigkeit gefragt, sondern es wird zusätzlich das

Merkmal Muttersprache erhoben, das als Indikator für den familiär bedingten, ethnischen Hintergrund dient. So sollen neben den sprachlichen „die tatsächlich gelebten ethnischen, religiösen und kulturellen Wurzeln“ (Bilger/Hartmann 2011: 97) einbezogen werden.

Demnach liegt die Weiterbildungsbeteiligung von Ausländerinnen und Ausländern bzw. ausländischen Staatsangehörigen nach dem AES 2010 bei 29 Prozent und ist damit niedriger als von Deutschen mit Migrationshintergrund (33 Prozent), also von deutschen Staatsangehörigen, deren Muttersprache aber nicht deutsch ist. Deutsche ohne Migrationshintergrund kommen auf 45 Prozent. Seit dem BSW 2003, das erstmals den Faktor Migration getrennt betrachtete, zeigt sich eine konstant geringere Beteiligung von Personen mit Migrationshintergrund (siehe die folgende Abbildung).

In Hinblick auf die Weiterbildungsintensität gibt es bei den aufgewendeten Stunden für Weiterbildung kaum Unterschiede zwischen den Gruppen. Allerdings haben Personen mit Migrationshintergrund nicht nur eine niedrigere Teilnahmequote, sondern sie besuchen, wenn sie teilnehmen, auch noch weniger Kurse (vgl. Bilger/Hartmann 2011: 99f.).

4.6.2 Vertiefte Analysen zum Einfluss des Faktors Migration

Bei der Interpretation dieser statistischen Ergebnisse ist allerdings zu beachten, dass sich die Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund strukturell deutlich gegenüber der Personengruppe ohne Migrationshintergrund unterscheidet

Abbildung 11:

Weiterbildungsbeteiligung und Migrationshintergrund

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

Quelle: Bilger/Hartmann (2011: 98)

(vgl. Statistisches Bundesamt 2011a: 8). Sie sind deutlich niedriger formal gebildet und sind etwa doppelt so häufig erwerbslos. Zudem sind sie fast doppelt so häufig als Arbeiterinnen und Arbeiter tätig und gehen ihrer Tätigkeit vor allem im produzierenden Gewerbe, im Handel und Gastgewerbe nach (61,9 Prozent zu 51,7 Prozent bei Menschen ohne Migrationshintergrund).

Werden solche bildungs- und erwerbsbezogenen sowie demografischen Merkmale statistisch kontrolliert (Alter, Geschlecht, Bildungshintergrund, Erwerbstätigkeit, berufliche Stellung), dann zeigen die Daten des AES 2010, „dass das Merkmal Migrationshintergrund keinen eigenständigen Einfluss auf die Beteiligung an Weiterbildung insgesamt hat“ (Bilger/Hartmann 2011: 98). Eine Ausnahme stellt die Teilnahme von Erwerbstätigen an beruflicher Weiterbildung dar: Personen ab 30 Jahren mit Migrationshintergrund haben eine geringere Chance, an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen. Im Umkehrschluss heißt das, dass die Beteiligungschancen für junge Erwerbstätige mit Migrationshintergrund von den gleichen Faktoren bestimmt zu sein scheinen wie bei Erwerbstätigen ohne Migrationshintergrund (vgl. Bilger 2011: 356).

In vergleichbarer Weise schließen Öztürk und Kaufmann (2009) aus einer Analyse der Daten des SOEP, der Migrationshintergrund „does not generally have an overall negative affect on the probability of participation in continuing education“ (Öztürk/Kaufmann 2009: 271). Werden die theoretisch als relevant angenommenen anderen Einflussfaktoren kontrolliert, ist der Einfluss des Faktors Migrationshintergrund auf die Teilnahmewahrscheinlichkeit nicht mehr signifikant. Eine Ausnahme stellen hier die Immigranten der ersten Generation dar, bei denen der Faktor signifikant ist. Als zentrale Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsbeteiligung identifizieren die beiden Autoren den formalen Bildungsabschluss, die berufliche Stellung und das Alter. Die Wahrscheinlichkeit der Beteiligung steigt mit höheren Bildungsabschlüssen und höheren beruflichen Stellungen. Mit zunehmendem Alter hingegen sinkt die Partizipationswahrscheinlichkeit.

Bei der Interpretation der aggregierten Daten ist – neben den strukturellen Merkmalen – auch

die große Heterogenität der Gruppe von Personen mit Migrationshintergrund selbst zu beachten. Erste Ergebnisse auf der Grundlage des SOEP 2004 liefern differenzierende Ergebnisse: So unterscheidet sich die berufliche Weiterbildungsbeteiligung verschiedener Gruppen mit Migrationshintergrund deutlich. Die Teilnahmequote für Ausländer der 1. Generation beispielsweise beträgt nur 8,7 Prozent, während sie bei den Eingebürgerten der 2. Generation (sind in Deutschland geboren und haben die deutsche Staatsbürgerschaft später erworben) bei 20 Prozent liegt (Öztürk/Kuper 2008: 163). Jenseits allgemeiner Beteiligungszahlen werden also große Differenzen zwischen einzelnen Gruppen deutlich. Aufgabe der Weiterbildungsforschung ist, den Migrationshintergrund weitergehend aufzuschlüsseln, um Menschen mit Migrationshintergrund differenzierter abzubilden und genauere Analysen über die Beteiligung nach verschiedenen Migrationsgruppen vornehmen zu können (vgl. Öztürk/Kuper 2008).

Insgesamt bleibt zu beachten, dass bei der Interpretation selbst einfacher Häufigkeitsdaten zur Weiterbildungsbeteiligung von Personen mit Migrationshintergrund verschiedene Kontextfaktoren einbezogen werden müssen. Erst dann kann der tatsächliche Einfluss eines Migrationshintergrunds bestimmt werden. Zu diesen Faktoren zählen

- die erwähnten bildungs- und erwerbsbezogenen Merkmale (Bildungsabschluss, Erwerbstätigkeit und -status);
- Benachteiligungen aufgrund z.B. der Nicht-Anerkennung von im Herkunftsland erworbenen Schul- und Universitätsabschlüssen, geringer Sprachkenntnisse oder individueller und struktureller Diskriminierung und Rassismus (vgl. Brüning/Kuwan 2002: 46);
- das Bildungsangebot mit seinen speziell auf diese Gruppe ausgerichteten Angeboten (insb. Integrationskurse), die allerdings nach wie vor vor allem auf Deutschunterricht konzentriert sind, während es nur wenige Angebote in anderen Bereichen und zu anderen Themen gibt (vgl. Öztürk/Kuper 2008).

Zudem kommt es bei der AES-Befragung zu Ausfällen aufgrund von Sprachbarrieren, weil das Fragebogenprogramm ausschließlich in deutscher

Sprache abgefasst ist. Dies kann zu Verzerrungen der Quoten führen. Weitere Forschung zum Zusammenhang von Weiterbildung und Migration müsste der Heterogenität der Personen mit Migrationshintergrund mehr Rechnung tragen und untersuchen, inwiefern Beteiligungsunterschiede der verschiedenen Gruppen auf spezifische Haltungen und kulturelle Bedingungen rückführbar sind (vgl. Öztürk/Kaufmann 2009).

4.7 Weiterbildungsbeteiligung und Alter

Ältere werden in der Diskussion um Weiterbildungsbeteiligung häufig als besondere Problem- oder Zielgruppe wahrgenommen, ähnlich wie Geringqualifizierte, Arbeitslose oder Menschen mit Migrationshintergrund. Allerdings zeigt sich bei genauerer Betrachtung, dass die Weiterbildungsbeteiligung Älterer über die letzten Jahre angestiegen ist und zudem vor allem im Zusammenhang mit anderen Faktoren wirksam wird: Wird der Faktor Erwerbsbeteiligung beachtet, so verschwindet mittlerweile das Alter als Einfluss-

variable fast vollständig, zudem spielen weitere Faktoren wie die Existenz minderjähriger Kinder eine Rolle für die altersspezifische Weiterbildungsbeteiligung.

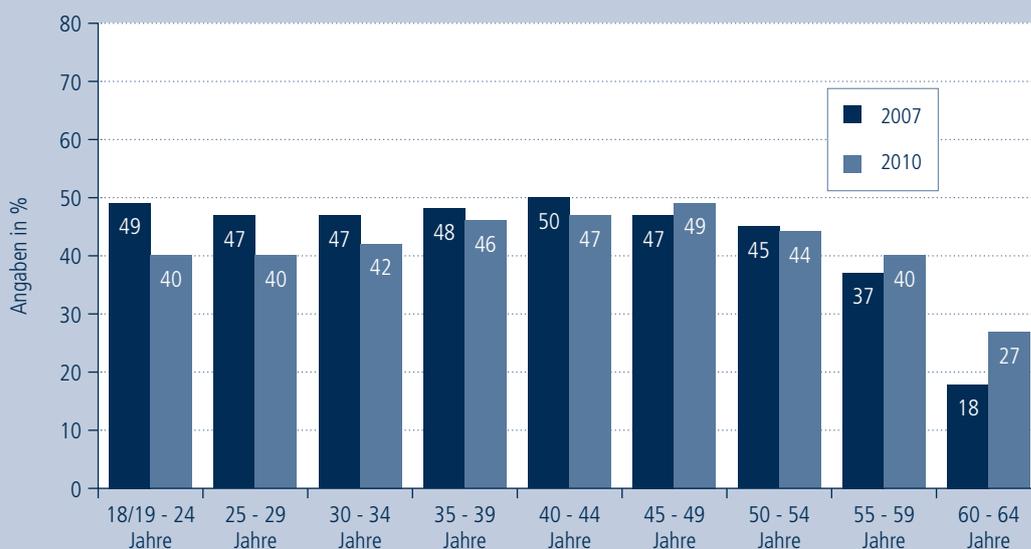
4.7.1 Teilnahmequoten von Älteren

Für die Erfassung der Weiterbildungsbeteiligung Älterer wird die Bevölkerung im AES in Altersgruppen, jeweils in Abschnitte von fünf Jahren, eingeteilt (Bilger/Rosenblatt 2011: 64). Das ermöglicht zumindest in Ansätzen eine Annäherung an die Darstellung eines Lebensverlaufs, wenngleich es sich trotz allem um Querschnittsvergleiche der Altersgruppen handelt (Bilger/Rosenblatt 2011: 64).

Im Jahr 2010 folgt der Verlauf der Beteiligung über die Altersgruppen einer „Gipfelkurve“: Die Beteiligung an Weiterbildung steigt von 40 Prozent bei den 18- bis 24-Jährigen auf 49 Prozent bei den 45- bis 49-Jährigen, um dann wieder auf 40 Prozent bei den 55- bis 59-Jährigen und schließlich auf 27 Prozent bei den 60- bis 64-Jährigen zu fallen (Bilger/Rosenblatt 2011: 64).

Abbildung 12:

Weiterbildungsbeteiligung nach Altersgruppen



Basis 2010: Bevölkerung 18 – 64 Jahre
 vorher: Bevölkerung 19 – 64 Jahre

Quelle: Bilger/Rosenblatt (2011: 64).

Gegenüber 2007 zeigt sich vor allem ein Anstieg bei den ältesten Personengruppen (55- bis 64-Jährige), der allerdings zulasten der Weiterbildungsbeteiligung der jüngsten Gruppe geht (die Weiterbildungsbeteiligung bei den 18- bis 24-Jährigen liegt im Jahr 2010 bei 40 Prozent gegenüber der Weiterbildungsbeteiligung bei den 19- bis 24-Jährigen von 49 Prozent im Jahr 2007). In den mittleren Altersgruppen ist die Beteiligung 2007 und 2010 auf ähnlich hohem Niveau.

Für die Altersgruppe der 64- bis 80-Jährigen liegen kaum Daten vor, erstmal wurde 2007 in Kooperation mit der Erhebung des AES die Weiterbildungsbeteiligung der bis 80-Jährigen erhoben (Tippelt et al. 2009a). Die Weiterbildungsbeteiligung der 64- bis 80-Jährigen lag 2007 bei zwölf Prozent gegenüber 18 Prozent bei den 60- bis 64-Jährigen (Tippelt et al. 2009b: 36).

4.7.2 Vertiefte Analysen zum Einflussfaktor Alter

Im Bildungsbericht 2010 werden im Gegensatz zum AES – aufgrund eigener Berechnungen aber auf Basis der Daten des AES – bedenklich niedrige Teilnahmequoten der 50- bis 64-Jährigen ausgewiesen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 136f.). Allerdings wird in dieser Auswertung die Erwerbsbeteiligung nicht einbezogen. Betrachtet man für das Jahr 2010 die Teilnahmequoten nur der Erwerbstätigen, so zeigt sich ein Rückgang der Weiterbildungsbeteiligung erst für die Altersgruppe der 60- bis 64-Jährigen. Allerdings ist dieser Rückgang gegenüber dem Rückgang in der Gesamtbevölkerung immer noch geringer: Während in der Gruppe der 55- bis 59-Jährigen noch 49 Prozent der Erwerbstätigen an Weiterbildung teilnehmen, sind es in der Gruppe der 60- bis 64-Jährigen mit 40 Prozent zwar weniger, die Quote liegt aber immer noch über dem Durchschnitt der Gesamtbevölkerung (Bilger/Rosenblatt 2011: 64f.).

Vor allem in Bezug auf die Beteiligung der Älteren kann insgesamt ein Zuwachs an Bildungsbeteiligung über die letzten Jahre festgestellt werden. Vor diesem Hintergrund ist auch das Ergebnis einer Analyse interessant, die die Daten der BSW-Reihe daraufhin untersucht, inwieweit sich

Einflussfaktoren im historischen Verlauf verändern (Eckert/Schmidt 2007). Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass vor allem in Bezug auf die berufliche Weiterbildung der Faktor Alter an Gewicht verliert, wenn er auch nicht ganz verschwindet (Eckert/Schmidt 2007: 63).

Eine Auswertung der Daten des Mikrozensus von 2004 (Leber/Möller 2007) beschränkt sich auf die abhängig beschäftigten Personen und auf berufliche Weiterbildung der 19- bis 65-Jährigen. Sie bestätigen, dass im Jahr 2004 ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer (ab 50 Jahre) seltener an Weiterbildung teilnahmen als jüngere. Die Teilnahmequote lag bei zwölf Prozent gegenüber 17 Prozent bei den 19- bis 34-Jährigen und 16 Prozent bei den 35- bis 49-Jährigen. Allerdings werden hier weitere Einflussfaktoren nachgewiesen, die das Alter als Faktor relativieren: So schlägt sich etwa die Existenz minderjähriger Kinder im Weiterbildungsverhalten vor allem von Frauen derart nieder, dass die berufliche Weiterbildungsbeteiligung im Alter eher wieder steigt: Je älter auch die Kinder werden und je weniger Betreuungsaufwand daher erforderlich ist, desto einfacher wird die Teilnahme an Weiterbildung allein schon organisatorisch (Leber/Möller 2007: S. 15).

Dieselben Autoren haben zudem ein arbeitsplatzbezogenes Merkmal einbezogen, das einen Zusammenhang mit dem Alter aufweist: Generell nehmen Personen, die einen PC zur Erledigung ihrer Arbeit nutzen, häufiger an Weiterbildung teil als Personen, die keinen PC nutzen. Der Anteil der Personen, die einen PC nutzen, ist allerdings zumindest in dem untersuchten Zeitraum (2003-2004) in der Altersklasse der 50- bis 60-Jährigen am geringsten (Leber/Möller 2007: 16), so dass die geringere Weiterbildungsbeteiligung nur mittelbar auf das Alter zurückzuführen ist.

Deutliche Unterschiede zwischen Älteren und Jüngeren bzw. im Verlauf der Altersgruppen zeigen sich allerdings in dem zeitlichen Volumen, das für die Weiterbildungsteilnahme aufgewendet wird: Während im Durchschnitt der Bevölkerung 90 Stunden jährlich für Weiterbildung aufgebracht werden, von den 25- bis 34-Jährigen sogar 124 Stunden jährlich, liegt dieser Aufwand bei den 55- bis 64-Jährigen nur noch bei 67 Stunden jährlich (Gnahn/Rosenblatt 2011b: 83).

Insgesamt zeigt sich eine Veränderung in der Relevanz des Faktors Alter, der offensichtlich in den letzten Jahren an Bedeutung für die Weiterbildungsbeteiligung verliert. Zudem wird deutlich, dass das Alter mit vielfältigen anderen Faktoren wie der Erwerbsbeteiligung oder der Existenz minderjähriger Kinder interagiert. Für eine dennoch (wenn auch nur noch gering) sinkende Weiterbildungsbeteiligung im Alter kann es verschiedene Gründe geben. Falsch wäre die Annahme, dass das kalendarische Alter mit Leistungseinbußen einhergeht. Zwar scheint sich dieses Vorurteil in der Gesellschaft wie auch in Betrieben und sogar bei älteren Individuen hartnäckig zu halten (siehe hierzu sehr ausführlich und umfassend den 6. Altenbericht der Bundesregierung, BMFSFJ 2010) und kann so weiterhin zu Benachteiligungen Älterer führen. Es lässt sich aber wissenschaftlich nicht belegen (vgl. z. B. Staudinger/Patzwaldt 2010: 5).

Eher lässt sich nach (fehlenden) Weiterbildungsmotiven und Weiterbildungsbarrieren für Ältere fragen (vgl. Tippelt et al. 2009a), wobei die Heterogenität der Gruppe nicht außer Acht gelassen werden darf (vgl. Iller/Wienberg 2010: 3-5). Motive und Hindernisse müssen aber auch hier in den Kontext von Gelegenheitsstrukturen (z. B. der fehlende Zugang zu betrieblicher Weiterbildung nach dem Ende der Erwerbstätigkeit) und von umfassenderen Zukunftschancen gesehen werden: Mit zunehmendem Alter kann sich dem Einzelnen berechtigterweise die Frage stellen, warum im jeweils individuellen Fall überhaupt noch gelernt werden sollte, wenn etwa keine Karriereambitionen mehr oder kaum Gelegenheiten für die Anwendung gelernter Kompetenzen in der nachberuflichen Lebensphase bestehen. Bei der subjektiven Beantwortung solcher Fragen kommen bisherige Bildungserfahrungen ebenso zum Tragen wie Merkmale der Erwerbstätigkeit, etwa die Lernförderlichkeit von Arbeitsplätzen oder Frühverrentungspraktiken von Unternehmen. Die Weiterbildungsbeteiligung muss sowohl in beruflicher wie auch in privater Hinsicht immer auch vor dem Hintergrund noch verbleibender Zukunftsperspektiven und Handlungsmöglichkeiten im erwerbstätigen wie auch im nachbe-

ruflichen Alter betrachtet werden (vgl. Faulstich 2009: 18-20). Weitere ausführliche Analysen von Weiterbildungsmotiven und -hindernissen in den jeweiligen Lebens- und Arbeitskontexten müssen hier ein differenzierteres Bild der „Älteren“ liefern.

4.8 Zusammenfassung: Forschungsergebnisse zur Weiterbildungsbeteiligung

Die Sichtung vorhandener Studien und Erhebungen zur Weiterbildungsbeteiligung bestätigt einerseits die Persistenz bekannter Strukturen und Muster der Beteiligung an Weiterbildung. Andererseits scheinen sich so manche Einflussfaktoren statistisch aufzulösen oder im Verlauf der letzten Jahre an Gewicht verloren zu haben. Bei genauerem Hinsehen wird aber deutlich, dass selbst dort, wo keine direkten statistischen Zusammenhänge mehr nachgewiesen werden können, weiterhin strukturelle Ungleichheiten im Zugang zu Weiterbildung bestehen können.

Die Forschungsergebnisse zur Weiterbildungsbeteiligung lassen sich insgesamt folgendermaßen bündeln:

- Vor allem der Einbezug in Erwerbsarbeit und schulische und berufliche Bildungsabschlüsse sind Aspekte, die auch über einen längeren Zeitverlauf und bei der Kontrolle anderer Faktoren stabil als Einflussfaktoren bezeichnet werden können. Die Weiterbildungsbeteiligung ist unter Erwerbstätigen beinahe doppelt so hoch wie unter Nichterwerbstätigen (siehe Kapitel 4.2). Dies ist vor allem dem Zugang zu betrieblicher Weiterbildung geschuldet, die vorwiegend Erwerbstätigen offen steht und den größten Weiterbildungssektor darstellt. Allerdings zeigt sich bei genauerer Betrachtung, dass allein der Einbezug in Erwerbstätigkeit kein Garant für eine hohe Weiterbildungsbeteiligung ist, sondern dass innerhalb der Gruppe der Erwerbstätigen weitere erwerbsbezogene Faktoren die Chancen zur Weiterbildungsbeteiligung erhöhen oder beeinträchtigen können. Dazu gehört vor allem die berufliche Stellung, aber auch der Beschäftigungs-

umfang und eine mögliche Befristung des Arbeitsverhältnisses, die Lernförderlichkeit und das Anforderungsniveau des Arbeitsplatzes sowie weitere betriebliche Faktoren wie die Unternehmensgröße, die Personalstruktur, die Branche o.Ä. Insgesamt ist die Teilhabe an Erwerbsarbeit so entscheidend, dass Faktoren wie Migrationshintergrund, Alter oder Geschlecht statistisch betrachtet bezogen auf die Teilnahmequote zumeist nur noch mittelbar wirksam werden.

- Arbeitslosigkeit geht mit einer sehr viel geringeren Wahrscheinlichkeit, an Weiterbildung zu partizipieren, einher. Allerdings zeigt auch hier ein genauerer Blick, dass z.B. der zeitliche Aufwand für Weiterbildung pro Person bei arbeitslosen Personen bedeutend höher ist als bei Erwerbstätigen. Der Fokus auf Teilnahmequoten gibt also keine hinreichende Information über die Weiterbildungsteilnahme von Arbeitslosen.
- Schul- und Berufsabschlüsse sind seit vielen Jahren und über alle Studien und unterschiedlichen methodischen Zugänge hinweg ein zentraler Faktor für die Weiterbildungsbeteiligung. Der Zugang zum Erwerbssystem ist für Personen ohne Berufsabschluss ungleich schwerer und führt eher zu Beschäftigungsverhältnissen, in denen eine geringe Chance auf Weiterbildungsbeteiligung besteht. Zudem bilden sich im Verlaufe der schulischen und beruflichen Sozialisation Einstellungen und Haltungen gegenüber Bildung heraus, die gleichsam als weicher Faktor ein Leben lang wirksam bleiben und sich bei Personen mit niedrigem Schul- und Berufsabschluss eher als Weiterbildungshindernisse und -widerstände manifestieren können.
- Soziodemografische Faktoren wie Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund hängen meist nicht direkt mit ungleichen Beteiligungschancen zusammen bzw. werden nicht im gleichen Maße wie die Erwerbstätigkeit und der Bildungshintergrund direkt wirksam, sondern erst vermittelt durch andere Aspekte wie die berufliche Position, Ausbildungswege oder den familiären Lebenskontext. So sind zum Beispiel Frauen häufiger teilzeitbeschäftigt als Männer

und aufgrund einer geschlechtsspezifischen Segregation in den der Weiterbildung vorgelagerten Bildungsbereichen auf dem Arbeitsmarkt so positioniert, dass sie geringere Chancen auf Weiterbildung haben. Geschlechtsspezifische Zugänge zu Fächern, zu Ausbildungswegen etc. bedingen diese unterschiedliche Positionierung und damit auch den unterschiedlichen Zugang zu beruflicher Weiterbildung (vgl. Nader 2007).

- Ähnlich ist die Weiterbildungsbeteiligung im Alter eng an die Erwerbstätigkeit geknüpft, das kalendarische Alter allein kann mittlerweile kaum mehr als eigenständiger Einflussfaktor beschrieben werden. Ältere Erwerbstätige sind heutzutage beinahe so weiterbildungsaktiv wie Erwerbstätige im mittleren Erwachsenenalter. Dabei interagiert der Faktor Alter ebenfalls mit anderen Faktoren wie etwa der Anzahl der zu betreuenden Kinder (bei Frauen) und dem Bildungshintergrund. Dennoch müssen auch hier strukturelle Benachteiligungen beachtet werden. Dazu gehören mögliche betriebliche Vorurteile und Ausgrenzungsmechanismen ebenso wie das Problem fehlender Zukunftsperspektiven Älterer – beruflich wie privat. Gerade für nicht mehr erwerbstätige Ältere stellen sich Probleme der Zugänglichkeit zu Lernmöglichkeiten und fehlender Gelegenheiten, um Gelerntes anzuwenden. Wo es keine Perspektiven für die Nutzung von Kompetenzen und keine Anwendungsmöglichkeiten gibt, wird die Sinnhaftigkeit von Lernen berechtigterweise angezweifelt.
- Der Faktor Migrationshintergrund hat im Allgemeinen keinen negativen Effekt auf die Teilnahmequote erklärt sich vor allem daraus, dass Personen mit Migrationshintergrund etwa doppelt so oft arbeitslos sind und oft zur Gruppe der Personen mit einer geringeren formalen Qualifikation gehören, so dass sie auch häufiger als Arbeiterinnen und Arbeiter beschäftigt und in weniger weiterbildungsintensiven Branchen tätig sind. Allerdings ist die Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund sehr heterogen. Wird sie differenziert, dann gibt es

empirische Hinweise darauf, dass manche Gruppen mit Migrationshintergrund geringere Chancen auf Teilnahme haben, so z.B. Immigranten der ersten Generation. Zudem bestehen weiterhin verschiedene Benachteiligungen etwa aufgrund der Nicht-Anerkennung von Abschlüssen oder geringerer Sprachkenntnisse.

Die Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland insgesamt liegt im europäischen Vergleich im mittleren Bereich. Die Analysen zeigen allerdings, wie notwendig differenziertere Betrachtungen sind, um angemessene Maßnahmen zur quantitativen Erhöhung und – mindestens genauso

wichtig – qualitativen Verbesserung der Beteiligung entwickeln zu können. Selbst eine statistische Ausdifferenzierung stößt aber an ihre Grenzen, wie man z.B. an den Analysen zur Beteiligung von Frauen über den Lebensverlauf erkennen kann, so dass für ein angemessenes Verständnis von Weiterbildungsbeteiligung eine vertiefte Analyse statistischer Mikrodaten nötig ist. Die vorliegenden Daten können hierfür genutzt werden und sind durch weitere quantitative und qualitative Analysen über den Lebenslauf hinweg im Längsschnitt zu vertiefen.

5. Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung: Ansätze und Empfehlungen

In den Untersuchungen zur Weiterbildungsbeteiligung werden oftmals auch Möglichkeiten politischer, institutioneller und professioneller Art diskutiert, um die Beteiligung an Weiterbildung zu erhöhen. In diesem Kapitel werden zunächst die diskutierten Ansätze und Empfehlungen bezogen auf zentrale Einflussfaktoren von Bildungsbeteiligung dargestellt. Anschließend wird ein gängiges Modell professioneller Handlungsebenen genutzt, um auf unterschiedliche Aktivitätsebenen zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung zu verweisen.

5.1 Ansätze und Empfehlungen nach Einflussfaktoren auf Bildungsbeteiligung

In der folgenden Übersicht werden die in einschlägigen Studien genannten Ansätze und Empfehlungen zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung entlang zentraler Einflussfaktoren von Bildungsbeteiligung systematisiert. Hierbei werden schwerpunktmäßig die Vorschläge aus empirischen Arbeiten dargestellt. Die Literaturbezüge stellen eine exemplarische Auswahl dar. Es finden sich dabei auch Ansätze und Empfehlungen, die vorrangig an die Forschung adressiert sind.

Die Übersicht zeigt, dass es zentrale Ansätze und Strategien zur Erhöhung der Bildungsbeteiligung gibt, die im Prinzip übergreifend zu den verschiedenen Einflussfaktoren diskutiert werden. Hierzu zählen vor allem:

- die Entwicklung und der Ausbau von zielgruppenbezogenen Weiterbildungsangeboten (1.1, 2.1, 3.1, 4.1, 5.1 und 5.4, 6.1);
- der Ausbau und die Bereitstellung von Information und (aufsuchender) Beratung zu Weiterbildung (1.2, 2.2, 3.2, 5.2, 6.2);

- die Bereitstellung von Lerngeldern und Lernzeiten, also finanzieller und zeitlicher Ressourcen für Weiterbildung (1.3 und 1.4, 2.3, 3.3 und 3.4, 5.3, 6.3).

Die Entwicklung angemessener, wissenschaftlich fundierter Programme und Angebote steht demnach genauso im Zentrum wie die Information über die vielfältigen Weiterbildungsangebote und die weiterführende Beratung sowohl von Lernenden als auch Betrieben (Qualifizierungsberatung). Es geht um das Aufzeigen möglicher Lernwege, die Herstellung einer Transparenz des Weiterbildungsmarkts sowie um Lernangebote, die den vielfältigen Lernbedarfen gerecht werden können. Die Umsetzung dieser Weiterbildungsleistungen ist abhängig von der (erwachsenenpädagogischen) Ausbildung und Professionalität des Personals (2.5, 3.8, 5.4).

Hervorgehoben wird ebenso, dass die Nutzung von Weiterbildung und damit Lernen Geld benötigt. Diskutiert werden verschiedene Finanzierungsinstrumente, aktuell vornehmlich nachfrageorientierte Instrumente wie Bildungsgutscheine und Fonds. Betont wird dabei die öffentliche Verantwortung für Weiterbildung. Neben Lerngeldern wird auch die Bedeutung zeitlicher Ressourcen für Weiterbildung, also Lernzeiten herausgehoben (1.4, 3.4). Im Zusammenhang mit dem Zeitaspekt zusätzlich gefordert wird einerseits eine zeitliche Flexibilisierung der Angebote (1.4, 4.1), um Weiterbildung zum Beispiel mit Betreuungspflichten in Einklang bringen zu können. Andererseits wird konkret vor allem der Ausbau und die Bereitstellung von Angeboten der Kinderbetreuung gefordert (1.5, 4.2).

Ein weiterer fester Bestandteil der Strategieüberlegungen greift das Verhältnis von Arbeit und Lernen auf: Neben institutionellen Lernan-

Abbildung 13:

Überblick über Ansätze und Empfehlungen zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung

Ansätze und Empfehlungen	Quellen (exempl.)
Erwerbstätigkeit	
1.1 Ausbau zielgruppenorientierter Weiterbildungsangebote (z. B. für Ältere und Geringqualifizierte)	- Wilkens/Leber (2003)
1.2 Ausbau von Weiterbildungsberatung (u. a. aufsuchende Beratung für Problemgruppen)	- Leber/Möller (2007)
1.3 Lerngelder : finanzielle Anreize für Beschäftigte (z. B. Bildungsgutscheine) und Betriebe (z. B. Steuervergünstigungen)	- Baethge (2009) - Friebel (2009)
1.4 Lernzeiten : flexible Arbeitszeitinstrumente für Lernzwecke (Lernzeitkonto) und zeitliche Flexibilisierung von Angeboten (v. a. für Teilzeitbeschäftigte)	
1.5 Ausbau von Angeboten der Kinderbetreuung	
1.6 Gestaltung lernförderlicher Arbeitsplätze (z. B. Aufgabenvielfalt, Einflussmöglichkeiten)	
1.7 Entwicklung betrieblicher Gelegenheitsstrukturen für Weiterbildung i. S. einer Weiterbildungskultur	
Betrieb	
2.1 Ausbau zielgruppenorientierter Weiterbildungsangebote (v. a. für Bildungsbenachteiligte)	- Behringer/Descamps 2009
2.2 Ausbau von (Qualifizierungs-)Beratung (v. a. für KMU)	
2.3 Lerngelder : Erhöhung/Erweiterung der finanziellen Förderung (z. B. öffentliche Förderprogramme, Fonds)	- Behringer/Käpplinger (2008)
2.4 Unterstützung informeller Lernmöglichkeiten/-aktivitäten	- Käpplinger (2007, 2011)
2.5 Support bei der Professionalisierung und Formalisierung der Personalarbeit	- Leber (2009)
2.6 Förderung von Weiterbildungsnetzwerken und Weiterbildungsverbänden	
2.7 (empirische) Differenzierung und Gewichtung von Einflussfaktoren auf betriebliche Weiterbildungsbeteiligung	
2.8 Entwicklung von Äquivalenten zu Milieuanätzen zur Erfassung unterschiedlicher (Weiterbildungs-) Bedingungen in Betrieben	
Formal geringe Qualifikation	
3.1 Entwicklung zielgruppenorientierter Weiterbildungsangebote , auch Angeboten der individuell-beruflichen und allgemeinen Weiterbildung	- Käpplinger (2010) - Seidel/Hartmann (2011)
3.2 Ausbau von Information/Beratung , Schaffung von Transparenz über Weiterbildungsangebote	
3.3 Lerngelder : finanzielle Förderung von Weiterbildung (z. B. öffentliche Förderprogramme)	
3.4 Sicherstellung von Lernzeiten (u. a. durch Anreizsysteme für Betriebe)	
3.5 Förderung des Übergangs von Schule in Berufsausbildung (z. B. schulische Berufsorientierung, Berufswahlbegleitung)	
3.6 Förderung von Möglichkeiten der beruflichen Nachqualifizierung	
3.7 Gestaltung lernförderlicher Arbeitsplätze	
3.8 Professionalisierung der Lehrenden	
Geschlecht	
4.1 Flexibilisierung der Weiterbildungsangebote bzgl. z. B. Versorgungspflichten (Angebote am Vormittag) und differenzierter Lebensbedingungen und -biografien der Geschlechter	- Faulstich-Wieland (2011) - Friebel (2008)
4.2 Ausbau von Angeboten der Kinderbetreuung	- Gieseke (2001)
4.3 Implementierung von Gender Mainstreaming	- Nader (2007)
4.4 Vermittlung von Genderkompetenz	- Schröder et al. (2004)
4.5 Abbau geschlechtsspezifischer Segregation von Ausbildung und Erwerbstätigkeit	
4.6 (empirische) Analyse geschlechtsspezifischer Lebens- und Berufsverläufe und deren Effekte auf Weiterbildungsbeteiligung	
Migration	
5.1 Entwicklung zielgruppenorientierter Weiterbildungsangebote sowie Angebote für das gesamte Spektrum der Themen (nicht nur Deutschkurse)	- Bilger/Hartmann (2011) - Grünhage-Monetti et al. (2008)
5.2 Ausbau von Information/Beratung	
5.3 Erhöhung/Ausweitung von Lerngeldern	- Öztürk/Kaufmann (2009)
5.4 Weiterbildungsplanung : an Integration orientiert auf der Grundlage differenzierter Analysen der Migrationshintergründe	- Öztürk/Kuper (2008)





5.5	Anerkennung von im Herkunftsland erworbenen Kenntnissen und Abschlüssen	
5.6	Ausdifferenzierung und Anerkennung heterogener Migrantengruppen (Pluralität verdeutlichen, keine Homogenisierung)	
5.7	(empirische) Analyse der Einflussfaktoren auf Beteiligung und deren Variation zwischen verschiedenen Gruppen mit Migrationshintergrund	
Alter		
6.1	Entwicklung zielgruppenorientierter Weiterbildungsangebote und Didaktik	– Faulstich (2010)
6.2	Ausbau von Beratung	– Iller (2008)
6.3	Lernfelder für Betriebe und Beschäftigte (z. B. Bildungsgutscheine)	– Kolland (2010)
6.4	Personalpolitik: alternsgerechte Laufbahngestaltung und Arbeitsbedingungen	– Tippelt/Schmidt (2009)
6.5	Ausweitung von informellen, arbeitsintegrierten Lernaktivitäten	
6.6	Schaffung von Gelegenheitsstrukturen für Engagement und Lernen in der nachberuflichen Lebensphase	
6.7	(empirische) Differenzierung der Zielgruppe „Ältere“ angesichts der Heterogenität von Lernstrategien	
Quelle: Eigene Darstellung.		

geboten wird die Bedeutung informeller, arbeits-integrierter Lernaktivitäten betont (2.4, 6.5). Zusätzlich wird hierbei auch das Potenzial einer lernförderlichen Gestaltung von Arbeit und Arbeitsplätzen gesehen (1.6, 3.7). Dabei werden unter anderem Dimensionen wie eine Ganzheitlichkeit der Aufgabe, Möglichkeiten zum sozialen Austausch oder Einflussmöglichkeiten auf die Arbeitsgestaltung und -ausführung genannt. Die traditionelle Diskussion um „Humankriterien“ der Arbeit wird hier wieder aufgenommen und fortgeführt. In diesem Zusammenhang durchaus auffällig ist die Bedeutung, die „Gelegenheitsstrukturen“ für Aktivität und Lernen zugeschrieben wird (1.7, 6.6). Betont wird hier stärker ein eher zurückhaltender Angebotscharakter, der Interesse wecken kann und dann Möglichkeiten bietet soll, diese zu verfolgen.

Neben den übergreifenden Ansätzen werden auch faktoren- bzw. gruppenspezifische Überlegungen formuliert. Hierzu zählen etwa die Anerkennung von im Herkunftsland erworbenen Kenntnissen und Abschlüssen von Personen mit Migrationshintergrund (5.6), die Förderung von Weiterbildungsnetzwerken und -verbänden für Unternehmen (2.6), eine alternsgerechte Personalpolitik (6.4) oder – in Bezug auf den Faktor Geschlecht – die Vermittlung von Genderkompetenz (4.4) und die Implementation von Gender Mainstreaming (4.3).

Eine Kernforderung betrifft schließlich vor allem die Forschung: Jenseits abstrakter Beteili-

gungsquoten von sozialen Großgruppen werden detailliertere Analysen gefordert, um notwendige Differenzierungen in der Diskussion um Weiterbildungsbeteiligung herbeiführen zu können (2.7, 2.8, 4.6, 5.7, 6.7). Allzu oft werde noch mit pauschalisierenden Gegenüberstellungen gearbeitet (kleine und große Betriebe, Deutsche und Migranten, Junge und Ältere etc.), die aber die Realität und Komplexität von Weiterbildung und Weiterbildungsentscheidungen nicht erfassen können.

5.2 Handlungsebenen einer Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung

Sowohl in theoretischer Perspektive als auch aufgrund der empirischen Daten wird deutlich, dass es für eine Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung keinen „goldenen Schlüssel“ geben kann. Notwendig ist, auf unterschiedlichen Ebenen aktiv zu werden, um die Beteiligung zu erhöhen. Diese Ebenen sind jedoch nicht voneinander unabhängig zu sehen, sondern können als ein Mehrebenensystem angesehen werden. Einerseits bedarf es einer langfristigen „Strukturpolitik für die Weiterbildung“ (Faulstich/Haberzeth 2007: 126), andererseits müssen politische Interventionen auch mit Maßnahmen auf makro- und mikrodidaktischer Ebene verbunden werden.

Die folgende Abbildung ist am Konzept der „didaktischen Handlungsebenen“ (vgl. Flechsig/Haller 1975) und dessen Anpassungen für die

Erwachsenenbildung orientiert (z. B. Siebert 2006: 7-10). Bereits Brüning und Kuwan (2002: 206) haben diese Handlungsebenen dazu genutzt, Vorschläge zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung von Benachteiligten darzustellen. Das Modell umfasst verschiedene Ebenen, welche

Fragen der Weiterbildungsbeteiligung berühren, und kann dazu genutzt werden, die im wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs genannten Ansätze und Empfehlungen einzuordnen und zu systematisieren.

Abbildung 14:

Handlungsebenen für die Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung
Gesellschaftliche Rahmenbedingungen/Politik
Auf dieser Ebene geht es um die institutionellen, ökonomischen, personellen und konzeptionellen Rahmenbedingungen für Bildung. Dazu gehören die grundsätzliche Frage nach öffentlicher Verantwortung für Weiterbildung, rechtliche Regelungen der Weiterbildung auf Bundes- und Länderebene, Weiterbildungsfinanzierung, Förderprogramme, übergreifende Support-Strukturen und politische Programme und Ziele. Erwachsenenbildungsgesetze der Bundesländer sind hier ebenso zu nennen wie das Bildungsfreistellungsgesetz oder ein mögliches Erwachsenenbildungsgesetz auf Bundesebene. Auch eine Beschäftigungs-/Arbeitsversicherung mit Regelungen zur Weiterbildung ist hier anzusiedeln.
Institutionen
Auf dieser Ebene findet etwa die Programmgestaltung einer Einrichtung statt, also ihre inhaltliche Ausrichtung, ihre Leitlinien und Zielsetzungen und ihre (öffentlich oder privat gewährleistete) finanzielle Ausstattung und Planungssicherheit. Hierunter kann auch eine institutionalisierte Personalentwicklung in Unternehmen gefasst werden, die auf betrieblicher Ebene die Rahmenbedingungen für Weiterbildung schafft und organisiert. Die Professionalisierung von Personal ist ebenfalls hier zu verorten.
Lernbereiche
Auf dieser Ebene ist z. B. die Organisation der Lehrangebote einer Bildungseinrichtung (Fachbereich Sprachen, Fachbereich Gesellschaft und Politik etc.) angesiedelt. Hier kann auch eine programmatisch vorgeschriebene Zielgruppenorientierung in mehr oder weniger differenzierte Zielgruppenangebote übersetzt werden („Senioren-Akademien“ an Volkshochschulen oder zielgruppenorientierte Veranstaltungsbereiche in Betrieben für „Führungskräfte“, „Nachwuchsführungskräfte“ und „alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter“).
Veranstaltungen
Auf dieser Ebene ist die Planung konkreter Veranstaltungen angesiedelt. Dazu gehören die Entscheidung für Lehrmaterialien und -medien und die Regelung von Auswahl- und Prüfungsmodalitäten. Hier kann auch Beratung z. B. zu einer angemessenen Kurswahl verortet werden.
Lehr-Lerngeschehen
Diese Ebene beinhaltet die „mikrodidaktische Feinplanung“ (Siebert 2006: 7-10) in der Regel durch die Lehrenden. Vermittlungsstrategien müssen angewandt, das Vorwissen der Teilnehmer einbezogen und auf die jeweiligen Bedürfnisse von Personen z. B. aus bestimmten Zielgruppen eingegangen werden.
Quelle: eigene Zusammenstellung nach Flechsig/Haller (1975), Siebert (2006: 7-10) und Brüning/Kuwan (2002: 206).

Die oben dargestellten Ansätze und Empfehlungen können auf diesen verschiedenen, miteinander interagierenden Ebenen angesiedelt werden. Maßnahmen und Ansätze zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung übergreifen in der Regel mehrere Ebenen. So können beispielsweise zielgruppenbezogene Weiterbildungsangebote zwar in der Angebotsprogrammatur einer Weiterbildungseinrichtung fest etabliert sein. Sollen sie aber langfristig die Weiterbildungsbeteiligung z.B. von Bildungsungeübten erhöhen, müssen sie in eine zielgruppenorientierte Veranstaltungsplanung übersetzt und letztlich auf der Ebene

des Lehr-Lerngeschehens angemessen konkretisiert werden.

Ähnlich lässt es sich für den immer wieder vorgeschlagenen Ausbau der Weiterbildungsberatung beschreiben: Auf den Ebenen von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Institutionen sind Förderung und Ausbau von Beratungs- und Informationsstrukturen nötig, die sowohl Lernenden als auch Betrieben zur Verfügung stehen. Gelingende Beratung erfordert aber gleichzeitig die Fähigkeit der Beratenden, professionell und in genauer Kenntnis der zu beratenden Zielgruppe auf deren Bedürfnisse einzugehen und

passende Weiterbildungsvorschläge zu unterbreiten (Gieseke 2009).

Es ist also nicht davon auszugehen, dass allein eine bildungspolitische Maßnahme einen Kaskadeneffekt zeigen und eine Aktivität auf der gesetzlichen Ebene zu Wirkungen auf allen weiteren Ebenen führen würde. Der geringe Erfolg der Bildungsurlaubs- und Freistellungsgesetze auf der Länderebene ist dafür ein Beleg: In vielen Bundesländern nutzen jährlich nur knapp zwei Prozent der Beschäftigten den Bildungsurlaub. Mit rechtlichen Regelungen werden Rahmenbedingungen für die Teilnahme geschaffen. Rechtsan-

sprüche bleiben aber folgenlos, wenn den Individuen keine monetären und zeitlichen Ressourcen zur Verfügung stehen und wenn sie keine gesellschaftliche und regionale Unterstützung und ggf. Beratung erfahren, um ihre rechtlichen Ansprüche zu verwirklichen. Insofern muss eine Beschäftigungs-/Arbeitsversicherung oder ein Gesetz auf der bildungspolitischen Ebene mit Maßnahmen auf makro- und mikrodidaktischer Ebene verbunden werden. Neben eine juristische Rahmung muss eine Förderung in öffentlicher Verantwortung zur Ausstattung von Institutionen und Individuen mit Ressourcen treten.

6. Perspektiven einer Beschäftigungs-/Arbeitsversicherung

6.1 Kerngedanken der Beschäftigungs-/Arbeitsversicherung (nach Schmid 2008)

Diese Expertise ist im Kontext der Vorschläge zu einer Beschäftigungs-/Arbeitsversicherung von Schmid (2008) entstanden. Deren „Kerngedanke ist, nicht nur Einkommensrisiken bei Arbeitslosigkeit, sondern auch Einkommens- und Erwerbsrisiken bei riskanten Übergängen zwischen verschiedenen Arbeits- und Beschäftigungsformen abzusichern und durch eine lebenslauforientierte Arbeitsmarktpolitik zu unterstützen. Übergangsarbeitsmärkte sollen zur Risikoübernahme stimulieren, indem sie Gelegenheitsstrukturen schaffen, um den Risiken präventiv vorzubeugen (z. B. Weiterbildung), sie zu mildern (z. B. Entgeltsicherung oder Lohnergänzung), oder mit ihnen erfolgreich umzugehen (z. B. mit Hilfe effektiver Beratungs- und Vermittlungsleistungen oder Transferagenturen)“ (Schmid 2008: 51). Finanziert werden soll diese Versicherung durch eine Abzweigung eines Anteils von ca. 1,0 Prozent aus der Arbeitslosenversicherung (0,5 Prozent Beschäftigte, 0,5 Prozent Arbeitgeber). Die daraus voraussichtlich entstehenden Einnahmen von rund acht Milliarden Euro sollen aufgestockt werden durch einen geregelten Steuerzuschuss in gleicher Höhe und sollten eventuell ergänzt werden durch im Kontext von Tarifverträgen entstandene bzw. entstehende Weiterbildungsfonds. Jede und jeder Beschäftigte sollte so über den Lebenslauf hinweg – der Versicherungs- und nicht der Eigentumslogik folgend – Ziehungsrechte in gleicher Höhe (ca. 23.000 Euro) erhalten, die sie oder er selbstbestimmt investieren kann. Es besteht lediglich eine Beratungspflicht und ggf. eine Vereinbarungspflicht mit dem Arbeitgeber. Des Weiteren wird ein Ausbau der kommunalen Beratungsinfrastruktur angeregt. Das ganze Modell ist in Ergänzung und nicht als Ersatz zur bestehenden aktiven Arbeitsmarktpolitik gedacht.

6.2 Die Beschäftigungs-/Arbeitsversicherung vor dem Hintergrund der Forschung zur Weiterbildungsbeteiligung und bereits bestehenden Fördermaßnahmen der Nachfrageförderung

Mit Blick auf die Forschungsbefunde schließt dieses Modell an wesentliche Empfehlungen an. Insbesondere das Thema Finanzierung (sowohl in monetärer als zeitlicher Hinsicht) hat in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen (vgl. Expertenkommission 2004). Auch die in dem Modell für wichtig erachteten Komponenten Beratung und Information werden in einer Vielzahl an Studien als zentraler Hebel zur Erhöhung der Beteiligung eingeschätzt und eine quantitative und qualitative Verbesserung der Beratungsleistungen wird empfohlen. Insofern weist das Modell eine hohe Anschlussfähigkeit an den Forschungsstand und bestehende Praxisentwicklungen in der Weiterbildung auf.

Vorliegende Forschungsbefunde weisen jedoch auch auf noch zu klärende Fragen bzw. Herausforderungen im Rahmen einer Beschäftigungs- und Arbeitsversicherung hin. Ordnet man diese Versicherung typologisch in die bestehenden Fördermechanismen ein, dann handelt es sich eher um eine Nachfrage- denn um eine Angebotsförderung. Die Beschäftigten sollen primär über diese Versicherung in die Lage versetzt werden, Eigeninteressen in Qualifizierungsfragen eigenverantwortlich zu verfolgen. Der Ausbau der Beratungsinfrastruktur stellt hingegen ein sekundäres, flankierendes Element dieser Nachfrageförderung dar, auf das später noch näher eingegangen wird.

Wird die Versicherung so den Instrumenten der Nachfrageförderung zunächst einmal zugeordnet, können wissenschaftliche Erkenntnisse zu Förderinstrumenten wie den Bildungsschecks, Bildungsgutscheinen und Bildungsprämien, die auf Länder- und Bundesebene in Deutschland

und dem Ausland seit rund fünf bis zehn Jahren existieren, (Haberzeth/Kulmus/Stanik 2012), bei der Implementierung der Versicherung genutzt werden. Diese Erkenntnisse (z.B. SALSS 2008; Baden/Heid/Schmid 2011) lassen sich wie folgt strukturieren und mit Blick auf die Beschäftigungs-/Arbeitsversicherung diskutieren:

- (a) Definition der Anspruchsberechtigung/Zugang zur Förderung;
- (b) Anerkennung und Abrechnung von Weiterbildungsmaßnahmen.

a) Definition der Anspruchsberechtigung/ Zugang zur Förderung

Bei den vorliegenden Instrumenten der Nachfrageförderung besteht zumeist eine Eingrenzung auf bestimmte Beschäftigtengruppen. Oftmals richten sich diese Instrumente auch speziell an Benachteiligte bzw. an Gruppen mit geringem Einkommen oder sehen Regelungen vor, bestimmte Personengruppen im besonderen Maße zu erreichen. Die Bildungsprämie des Bundes wendet sich zum Beispiel an Geringverdienende mit einem jährlichen Einkommen von maximal 20.000 Euro (gemeinsam Veranlagte: 40.000 Euro). Die diversen Förderinstrumente haben oftmals – gerade wenn der Zugang relativ offen für viele Beschäftigtengruppe gestaltet wurde – eine sehr gute Resonanz erzielt (z.B. Bildungsscheck NRW), was stellenweise zur Einschränkung der Nutzungsmöglichkeit geführt hat, da die ursprünglich projektierten Mittelzuweisungen sich als zu niedrig erwiesen. Allerdings werden in der Regel gerade die „Problemgruppen“ des Arbeitsmarktes in geringerem Maße und unterproportional erreicht. Dies gilt selbst für die Förderinstrumente, die gerade für diesen Beschäftigtenkreis definiert sind. Diese mangelnde Erreichung gerade der Personengruppen, für die vielleicht solche Förderinstrumente mit Blick auf den Arbeitsmarkt am wichtigsten wären, kann auch durch eine Pflichtberatung/-information bislang nicht kompensiert werden. Insofern ist die Erwartung und Hoffnung, allein durch Beratung und Information breite Zugänge zu öffnen, als unrealistisch einzuschätzen. Insbesondere dann, wenn die „Beratung“ eher die Form einer „regulativen Beratung“ (Käpplinger/Lichte 2012) an-

nimmt. Dies ist zum Beispiel beim Bildungsscheck NRW der Fall, wo in einer Beratungssitzung sowohl die Anspruchsberechtigung geprüft, eventuell die Nutzung des Schecks erklärt, drei passende Weiterbildungsangebote herausgesucht als auch die erste administrative Dokumentationslast (Beratungsprotokoll) von Seiten der Beratungsstelle erbracht werden muss. Wenn man gleichzeitig bedenkt, dass die Beratungsstelle lediglich 20,00 Euro (individueller Zugang) bzw. 40,00 Euro (betrieblicher Zugang) abrechnen kann (Stand: August 2012), dann wird klar, dass es sich hier eigentlich in der Regel nicht um eine vertiefte, biografische Beratung handeln kann, sondern eher um eine schnelle Anpassung und Orientierung für „Ratsuchende“, die zumeist schon vor der Beratung relativ genau wissen, welche Weiterbildung sie wo besuchen wollen. Für Personen mit einem großen, intensiven Beratungsbedarf dürfte die normale Beratung im Rahmen des Bildungsschecks NRW nicht ausreichend sein, was das Land konsequenter- und begründetermaßen dazu geführt hat, voraussichtlich im Herbst/Winter 2012/2013 eine zweite Stufe der intensiveren Beratung für bestimmte Personengruppen zu ergänzen. Insgesamt sollte man sich um die „Stellschraube“ Beratung bei einer Beschäftigungs- und Arbeitsversicherung noch sehr präzise Gedanken über Umsetzungsszenarien machen.

Hierzu gehört, dass keinesfalls nur auf Arbeitsagenturen als Beratungsstellen gesetzt werden sollte. Zum einen schließen diese Beratungsstellen z.B. in den Testberichten der Stiftung Warentest regelmäßig relativ schlecht bei der Beratungsqualität ab. Zum anderen ist angesichts der Zielgruppendifferenz und Milieuviefalt auch eine Vielfalt an Beratungsstellen bei Kommunen, Volkshochschulen, Kammern, Frauenzentren, Migrantenzentren etc. anzuraten. Ansonsten könnte die Wahl allein einer Beratungsagentur schon exkludierende Wirkungen für bestimmte Beschäftigtengruppen haben. Die Beispiele Bildungsscheck NRW oder auch Bildungsscheck Hessen zeigen, dass ein solcher Mix an Beratungsstellen trotzdem gut administrierbar und funktional ist.

Setzt man allein an den beiden Handlungsebenen (Kapitel 5.2) oder „Stellschrauben“ Nachfragefinanzierung und Beratung an und lässt die anderen Handlungsebenen unberücksichtigt, ist unseres Erachtens vorprogrammiert, dass die Beschäftigungs- und Arbeitsversicherung primär bereits gut informierte, gut gebildete, weiterbildungsaffine Beschäftigtengruppen erreichen wird, die bislang vor allem aufgrund von unterfinanzierten Situationen in ihren Branchen und/oder Berufen keine Weiterbildungen besuchen konnten. Dies ist zum Beispiel in den Gesundheits-, Sozial- und Bildungsbranchen der Fall, deren Beschäftigte bei den meisten Förderprogrammen der Nachfrageförderung bislang zu den deutlich größten Nutzengruppen zählen. Von der Nutzung der Bildungsurlaubs- und Freistellungsgesetze auf Länderebene weiß man mit Blick auf die Nutzungszahlen, dass diese „vielfach zu einem Privileg der Arbeitnehmer/innen aus Großbetrieben und öffentlichem Dienst geworden“ sind (Reichling 2010: 49). Beschäftigte in Branchen wie z.B. Gastronomie, Ernährung, Industrie oder Lager/Logistik sowie Migrantinnen und Migranten werden dahingegen mit den herkömmlichen und neuen Instrumenten der Nachfrageförderung deutlich unterdurchschnittlich erreicht.

In mehrfacher Hinsicht als sehr vorteilhaft hat sich der in Nordrhein-Westfalen verfolgte Ansatz erwiesen, den Bildungsscheck NRW auf die zwei gleich berechtigten Säulen „betrieblicher Zugang“ und „individueller Zugang“ zu stellen. Dies hat offensichtlich die Akzeptanz der Arbeitgeber befördert, da das Förderinstrument Bildungsscheck nicht allein als Recht für den Beschäftigten (auf Kosten des Arbeitgebers) wahrgenommen wird, sondern auch als Recht für den Arbeitgeber. So können sich Betriebe Weiterbildungsmaßnahmen für ihre Beschäftigte zu 50 Prozent ko-finanzieren lassen und es können sich Beschäftigte individuell-berufliche Weiterbildungen zu 50 Prozent ko-finanzieren lassen. Gerade mit Blick auf die „Scheiternserfahrungen“ mit den zwölf Bildungsurlaubs-/Freistellungsgesetzen auf Länderebene, die angefangen von der Begrifflichkeit (Bildungsurlaub, Freistellung) bis hin zur

Inanspruchnahme immer wieder von Arbeitgebern als vermeintlich nutzloser Rechtsanspruch auf ihre (zeitlichen) Kosten gewertet wurde und seit Einführung immer wieder – auch juristisch – attackiert wurden von Arbeitgeberseite. Man mag dies bedauern und man kann darauf hinweisen, dass empirisch die deutlich überwiegende Zahl von Bildungsurlaubsveranstaltungen (EDV-Trainings, Sprachenlernen und Softskills) durchaus einen deutlichen Berufsbezug haben (vgl. Reichling 2010: 49), aber wenn man sozialpartnerschaftliche Akzeptanz für die Beschäftigungs- und Arbeitsversicherung finden will, sollte die Versicherung auch für Arbeitgeber attraktiv gestaltet sein. Dies könnte zum Beispiel so aussehen, dass eine Säule der Versicherung allein den Beschäftigten vorbehalten ist und eine Säule primär den Arbeitgebern, wobei es lerndidaktisch wichtig ist, wenn die Beschäftigten bis zu einem gewissen Grad mitbeteiligt werden an Weiterbildungsentscheidungen. Letztlich müssen die Lernenden als „Prosumenten“ lernen und man kann Erwachsenen Lernen nicht erfolgreich „verordnen“ oder dem vermeintlichen „Konsumenten“ Wissen und Kompetenzen nur noch „eintrichtern“. Es ist zu prüfen, ob in der betrieblichen Säule ein Modell der Ko-Finanzierung platziert wird. Dies könnte zum Beispiel bedeuten, dass der Arbeitgeber dem Arbeitnehmer ein Angebot machen kann, eine Weiterbildung für den Beschäftigten mit 50 Prozent aus betrieblichen Mitteln jenseits der Versicherung zu finanzieren, wenn der Beschäftigte sich bereit erklärt, aus dem Topf der „Betriebs säule“ 50 Prozent beizusteuern. Dies würde bedeuten, dass jeder Beschäftigte in der ersten Säule ein individuelles Versicherungsbudget (über das auch nur sie/er verfügen darf) und in der zweiten Säule ein betriebliches Versicherungsbudget (über das sie/er in Absprache mit dem aktuellen Arbeitgeber verfügt) hat.

Ein solches *2-Säulen-Modell* von individuellem und betrieblichem Zugang zur Versicherung wäre stimmig mit den maßgeblichen Finanzierungsquellen der Versicherung, die ja vom Arbeitgeber und Beschäftigten paritätisch getragen wird (der steuerfinanzierte Anteil ist erst einmal ausge-

blendet). Außerdem ist es interessen- und humankapitaltheoretisch wichtig, dass berufliche Weiterbildung für Arbeitgeber und Beschäftigte zwar gemeinsame Ziele haben kann, aber dass es hier auch wichtige Interessendifferenzen gibt. Berufliche Weiterbildung soll oft für die Beschäftigten die Mobilität auf dem Arbeitsmarkt unterstützen, d.h. die individuelle Weiterentwicklung jenseits des aktuellen Arbeitgebers. Der Arbeitgeber hat mit beruflicher Weiterbildung hingegen eigentlich primär das eigene Unternehmen im Blick. Vor diesem Hintergrund wären zwei Säulen überaus sinnvoll, um einerseits überbetriebliche (Aufstiegs-)Weiterbildungen und andererseits innerbetriebliche (Anpassungs-)Weiterbildung zu ermöglichen. Ein solches zweigleisiges Modell würde innerbetrieblichen Konflikten rund um Weiterbildungsentscheidungen im betrieblichen oder individuellen Interesse vorbeugen.

Festzuhalten bleibt an dieser Stelle, dass allein das Ansetzen an den „Stellschrauben“ bzw. Handlungsebenen Nachfragefinanzierung und Beratung mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit nur bestimmte Beschäftigungsbereiche bzw. -gruppen erreichen wird und zu neuen, verschärften Formen der Selektivität in der Weiterbildungsbeteiligung zwischen Branchen und Berufsgruppen führen dürfte. Insofern sind unseres Erachtens verstärkte Überlegungen auf allen Handlungsebenen (Kap. 5.2) und flankierende Maßnahmen unbedingt notwendig, um einen breiten Zugang zu der Versicherung anzustoßen, insbesondere für diejenigen im Arbeitsmarkt, die sich in prekären Beschäftigungspositionen befinden.

b) Anerkennung und Abrechnung von Weiterbildungsmaßnahmen

Die nächste Herausforderung stellt die Frage dar, welche Weiterbildungen bei welchen Weiterbildungseinrichtungen anerkannt und abgerechnet werden können. Die britische Variante im Rahmen individueller Lernkonten (ILAs), keinerlei

Qualitätssicherungsmaßnahmen und/oder Kurszulassungen einzubauen, führte zu einem massiven Missbrauch der Mittel und Betrug, der sich auf schätzungsweise 67 bis 97 Millionen von insgesamt ca. 290 investierten Millionen £ belief.¹³ Für das französische Weiterbildungsrecht und Fondssystem ist festgestellt worden, dass es aufgrund seiner Förderkonditionen (primär nur Abrechenbarkeit von Kursen) einen „bias in favour of courses“ hervorruft bzw. verstärkt (Behringer/Descamps 2009: 120). Arbeitsplatznahe Lernformen, die als geeignet für Geringqualifizierte gelten und zumindest komplementär zu kursförmigen Lernformen wichtig sind, sind nicht abrechenbar. Auch bei den in Deutschland verbreiteten Gutschein- und Schecksystemen wird in der Regel bislang allein kursförmiges Lernen finanziert und es findet oftmals eine Eingrenzung auf bestimmte Weiterbildungsthemen bzw. ein Ausschluss bestimmter Weiterbildungen statt. Hierzu müssen für die Beschäftigungs- und Arbeitsversicherung einige wichtige Entscheidungen getroffen werden, die an folgenden Hauptfragen festgemacht werden können:

- Welche Formen von Weiterbildung können abgerechnet werden? Nur Kurse oder auch arbeitsplatznahes Lernen? Kann auch Beratung/Coaching als eigene Leistung (und nicht nur als informative Vorstufe vor der tatsächlichen Weiterbildung) abgerechnet werden?
- Welche Voraussetzungen müssen Weiterbildungsanbieter erfüllen?
- Welche Instanz/Institution kontrolliert und entscheidet über die Erfüllung bzw. Nicht-Erfüllung der Förderbestimmungen?

Weitere Detailfragen werden sich im Zuge der konkreten Administrierung ergeben, aber diese Fragen stellen erste wichtige Weichenstellungen und Orientierungen dar. Beim Bildungsscheck NRW hat man sich beispielsweise bislang auf Kurse fokussiert und die Auswahl/Prüfung der Weiterbildungsanbieter den Beratungsstellen de-

¹³ „Total expenditure is likely to exceed £ 290 million against a budget of £ 199 million (Figure 1). The scale of fraud and abuse could amount to £ 97 million, including £ 67 million fraud“ (Tenth Report: <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200203/cmselect/cmpubacc/544/54403.htm>).

legiert und diesen Entscheidungskriterien an die Hand gegeben.¹⁴ Bei der Versicherung wäre ein bundesweit praktikables Verfahren zu überlegen, da die NRW-Situation momentan noch nicht bundesweit umsetzbar sein dürfte, da es dort u. a. viele Beratungsstellen und eine Anerkennung von Weiterbildungseinrichtungen gemäß § 15 des Weiterbildungsgesetzes (WbG) schon gibt. Die zentrale Maxime des Handelns müsste sein, eine *Balance zwischen Kontrolle und Vertrauen* auszutarieren. Ein Übermaß an Kontrolle würde zu einem administrativen „Monster“ von Versicherung führen, das viele Mittel allein schon in der Administration binden und zu unflexiblen Regelungen führen würde. Ein Übermaß an Vertrauen würde Missbrauch und Betrug begünstigen. Allein auf die bisherigen Zertifizierungsinstrumente für Weiterbildungsanbieter wie AZWV, ISO-Zertifizierungen, LQW u. a. zu setzen, genügt nicht, da sie „als Qualitätssignal offensichtlich nicht zufriedenstellend funktionieren. Sie sind auf Grund ihrer Vielfalt selbst intransparent oder beziehen sich auf einzelne Marktsegmente und sind nicht für alle Anbieter erforderlich“ (Koscheck u. a. 2011: 59). Der Weg Nordrhein-Westfalens, Hessens und anderer Bundesländer, die Expertise von regionalen Bildungsberatungsstellen flankierend zu nutzen, dürfte ein wichtiger, praktikabler Ansatzpunkt sein. Allein auf Qualitätssiegel zu setzen, dürfte den bereits etablierten Markt der Akkreditierungsstellen weiter florieren lassen, aber könnte leicht zu einem allzu starren, oberflächlichen System führen. Umso wichtiger wäre es in diesem Zusammenhang, regionale Weiterbildungsberatungsstellen endlich nachhaltig auf- und auszubauen. Bisher wurden solche Stellen immer wieder über Projekt-/Programmfinanzierungen kurzfristig angestoßen, aber nicht nachhaltig strukturell abgesichert. Zu einer solchen Verankerung im Sinne einer Infrastruktur lebenslangen Lernens könnte die Versicherung einen wichtigen Beitrag leisten.

Ebenfalls gravierend ist, dass man die Leistungen der Versicherung von bestehenden För-

derungen abgrenzen muss bzw. eine gute Passung erreichen muss. Ohne Anspruch an Vollständigkeit sei an folgende Förderungen bzw. Förderungsebenen/-bereiche erinnert:

- Förderungen im Rahmen von Länderprogrammen wie Bildungsschecks/-gutscheine;
- Förderungen im Rahmen von Bundesprogrammen wie Bildungsprämie, Meister-Bafög etc.;
- Förderungen im Rahmen der EU-Politik (u. a. ESF-Mittel);
- Förderungen im Rahmen von Krankheit und Rehabilitation (u. a. Krankenkassen);
- Förderungen im Rahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik der herkömmlichen Arbeitslosenversicherung.

Bereits jetzt besteht eine kaum überschaubare Vielfalt an Förderungen (vgl. Koscheck u. a. 2011), die sich aufgrund häufiger Programm-/Projektförderungen ständig ändert und selbst für Weiterbildungsexpertinnen und -experten kaum überschaubar ist, geschweige denn für weiterbildungsinteressierte Nutzerinnen und Nutzer. Es ist eine gute Passung der Versicherung erforderlich, die in Abstimmung mit Europa-, Bund- und Länderebene sowie anderen Leistungsträgern wie Krankenkassen erfolgen muss.

6.3 Weiterbildungsbeteiligung jenseits von Beschäftigungs-/Arbeitsversicherung und zurück

Die in den letzten Jahren stagnierenden Weiterbildungszahlen machen deutlich, dass die bildungs- und wirtschaftspolitische Aktivierungsrhetorik rund um das lebenslange Lernen im Grunde genommen gescheitert ist (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 155) und man so die Bevölkerung nicht zu verstärkter Teilnahme bewegen kann. Außerdem ist festzustellen, dass die Kostenlasten sich in den letzten zehn Jahren vom Staat und der Wirtschaft weg und hin zu den Individuen verschoben haben. Eine neue bildungs- und wirtschaftspolitische Initiative

¹⁴ Land NRW: Leitlinien zur Beurteilung der Eignung von Weiterbildungsanbietern durch die Beratungsstellen: https://www.esf.nrw.de/downloads/Leitlinien_zur_Beurteilung_von_Weiterbildungseinrichtungen_durch_die_Beratungsstellen_0306.pdf.

rund um das lebenslange Lernen muss deutlich mehr an den subjektiven und sozialen Ist-Zuständen anknüpfen und steigende finanzielle Ressourcen zur Verfügung stellen sowie Strukturen – und nicht nur Programme/Projekte – schaffen. Allein ein besserer – im Sinne eines strukturierteren und kontinuierlicheren – Ressourceneinsatz jenseits kurzlebiger Förderprogrammlinien und parallelen Förderstrukturen könnte bereits hilfreich sein. Wenn es über die Diskussion und die Einführung einer Versicherung gelänge, eine nachhaltige Verankerung einer Weiterbildungsstruktur anzustoßen, wäre eine positive Zäsur in der Weiterbildungspolitik eingeleitet, die für einen Beobachter im letzten Jahrzehnt eher einem „rasenden Stillstand“ zu gleichen schien, da zwar immer wieder in Programmen neue, innovative Förderinstrumente geschaffen werden, die zumeist aber keine nachhaltige Basis haben, so dass der „Weiterbildungs-Sisyphos“ immer wieder den gleichen Stein nach oben rollen musste, bevor dieser mit Auslaufen der Projektfinanzierung wieder herunterfiel.

In der Diskussion um eine Beschäftigungs- oder Arbeitsversicherung zur Absicherung gegen Übergangsrisiken auf dem Arbeitsmarkt werden von Schmid (2008: 21) in Bezug auf Weiterbildung in Nebensätzen Weiterbildungspflichten erwähnt. Für uns ist lern- und demokratietheoretisch vor allem die Strategie *Weiterbildungsrecht* (oder wie an anderer Stelle von ihm genannt, ein Bürgerrecht auf Weiterbildung, Schmid 2008: 34) tragfähig, wenn die Arbeitgeber wie in dem von uns kurz skizzierten 2-Säulen-Modell (Kapitel 6.2) „mit ins Boot geholt werden“. Die Strategie Weiterbildungsrecht wird auch in der Weiterbildungsforschung und von Gewerkschaften vertreten (Faulstich/Bayer 2005). Dies erachten wir als stimmgut mit dieser Forderung von Schmid (2008: 28): „Nur wenn in stärkerem Maße als bisher subjektive Einschätzungen der Lebensqualität im Zusammenhang mit (den Risiken der) Erwerbstätigkeit beachtet werden, etwa die Erfüllung von

Weiterbildungswünschen, von Berufswechseln und einer Balance von Arbeit und Leben, kann der tatsächliche Mehrwert von Politik erfasst werden.“ Die Einführung von berufsspezifischen oder allgemeinen Weiterbildungspflichten erscheint auf den ersten Blick als eine logisch schlüssige Forderung; gerade in wissensintensiven Berufen. Empirische Untersuchungen zeigen allerdings, wie zum Beispiel mit Nachweispflichten bei Pflichtweiterbildungen („Hinpeitschen“) im ärztlichen Bereich „kreativ“ umgegangen wird¹⁵ und bei Ingenieuren bei formal eingeführten Weiterbildungspflichten „Kammern Sanktionsmaßnahmen selten anwenden und für nicht geeignet halten, eine Weiterbildungspflicht umzusetzen“ (Jubin 2012: 80). Es wird klar, dass „jenseits der intendierten Ordnungsgestalt sich andere Ordnungsgestalten bilden (...). Weiterbildungsbeteiligung ist lediglich bedingt steuerbar“ (Dörner 2011: 77). Symbolpolitisch wirken Weiterbildungspflichten. Berufsverbände/-stände schmücken sich damit. Grundsätzliche positive (oder negative) Lernhaltungen werden durch solche Pflichten wohl kaum in der Substanz verändert, so dass selbst die bereits eingeführten Weiterbildungspflichten (z.B. bei Ärzten, Ingenieuren oder Architekten) letztlich nur eine randständige Bedeutung für das jeweilige Berufshandeln haben. Insofern ist eine Diskussion um das Pro und Contra von Weiterbildungspflichten letztlich eher überflüssig, weil sich die jeweiligen Berufsgruppen und -verbände mit solchen Pflichten wahrscheinlich „kreativ arrangieren“ werden. Außerdem ist es nur begrenzt nachvollziehbar, warum ein Weiterbildungsrecht via Versicherungsprinzip eine Weiterbildungspflicht nach sich ziehen muss, da die Beschäftigten durch ihre Arbeit diese Versicherung maßgeblich finanzieren. Es erscheint wesentlich sinnvoller, dass nicht genutzte Mittel von Weiterbildungsinteressierten genutzt werden können und nicht in Pflichtveranstaltungen mit geringem Nutzen vergeudet werden, nur um in Symbolpolitiken formal einer

15 O-Töne der Berufsgruppe zu den geforderten Fortbildungspunkten: „Eigentlich absurd, auf Tagungen wird bei der Anmeldung geguckt, hast Du bezahlt, bist Du angemeldet, und dann bekommst Du Deine Punkte.“ Oder „Wenn die Ärztekammern nichts anderes zu tun haben...“ (in: Dörner 2011: 73).

Pflicht Genüge zu tun. Insofern unterstützen wir eindringlich den Ansatz der Schaffung von „*Gelegenheitsstrukturen*“, wie Schmid (2008) selbst mehrfach hervorhebt. Lern- und Weiterbildungsaktivitäten sind subjektiv begründet, nicht erzwingbar und emotional durchzogen (Gieseke 2007). Trotzdem sind sie nicht allein individuelle „Angelegenheiten“, denn sie werden durch die bestehenden Strukturen der Arbeits- und Lebenswelt regulativ begünstigt oder behindert.

Deutlich vernachlässigt in der Diskussion ist die Bedeutung von *Professionen und Institutionen* für die Förderung der Weiterbildungsbeteiligung. Bildungstheoretisch zeigt es sich für alle lebenslaufbezogenen Bildungsprozesse, dass die Personen und Räume, in denen und mit denen Subjekte lernen, von ganz zentraler Bedeutung sind. Lernbiografien zeigen zum Beispiel den starken positiven oder negativen Einfluss einzelner Lehrender. In den letzten Jahren wird aber gelingendes Lehren und Lernen vor allem mit der Einführung und standardisierenden Kontrolle von Qualitätssicherungsverfahren assoziiert. Professionalität und Institutionalisierung sind dabei oftmals nur Unterkategorien von dokumentierenden Prozessbeschreibungen, die genuin letztlich einer Logik der industriellen Produktion folgen.

Allerdings gibt es bislang keinerlei fundierten empirischen Nachweis dafür, dass die ganzen Qualitätszertifizierungen zu einer realen Verbesserung des Lehrens und Lernens geführt hätten. Vielmehr gibt es empirische Anhaltspunkte dafür, dass die Qualitätszertifizierungen sich zu großen Teilen auf der Ebene der Organisation erschöpfen (Hartz 2011, Töpfer 2012).

Vor diesem Hintergrund und mit Blick auf die Empfehlungen in der Forschungsliteratur in Kapitel 5.1 und den in Kapitel 5.2 skizzierten Handlungsebenen regen wir an, dass in der Umsetzung einer Beschäftigungs-/Arbeitsversicherung auch Professionalität und Institutionalisierung mit einbezogen werden bzw. die Beschäftigungs-/Arbeitsversicherung auch zu einer *nachhaltigen Finanzierung von Infrastrukturen* führt. Es braucht in der Weiterbildung die „Existenz einer nachhaltigen Infrastruktur von regionalen Beratungs- und Bildungsinstitutionen“ (Schmid 2008: 23). Allein durch Projekt-/Programmförderungen mit ihren extremen Schwankungen kann man

diese Infrastrukturen nicht absichern und kontinuierliche Zielgruppenarbeit verfolgen. Nicht nur Bildungsferne brauchen verlässliche Strukturen, vor Ort anerkannte Ansprechpartner und nicht ständig fluktuierende personelle und organisationale Strukturen. Weiterbildungsbedarf existiert nicht in objektiver Form und kann nicht nur abgerufen werden. Vielmehr benötigt es professionelles Personal, das beteiligungsorientiert zielgruppenadäquate Bedarfsanalysen durchführen, festgestellten Bedarf in passende Weiterbildungsangebote überführen und diese dann auch gelingend durchführen kann.

Es ist insgesamt den Institutionen zu ermöglichen, qualifiziertes Personal einzustellen und weiterzubilden sowie es entsprechend seiner Qualifikation und Arbeitsleistung zu entlohnen. Wenn bei Sprachkursen für Ausländerinnen und Ausländer Mindestlohngrenzen von 15 Euro *Brutto* für Lehrkräfte diskutiert werden, zeigt dies eklatant den realen Stellenwert und die (geringe) *Wertschätzung* von Weiterbildung in Deutschland auf. Angesichts dieser finanziellen Unterausstattung ist es umso erstaunlicher, was Weiterbildungseinrichtungen und das Weiterbildungspersonal – welches oft selbst zum Prekariat zu zählen ist – trotzdem bislang leisten können. Was wäre hier erst an Leistung möglich, wenn die Professionalisierung des Personals bildungspolitisch wieder in den Blick käme und verstärkt verfolgt würde?

Mit Blick auf die Beschäftigungs- und Arbeitsversicherung, die wir zunächst in Kapitel 6.1 als ein Instrument der Nachfrageförderung typologisch eingeordnet hatten, wäre es von daher sehr wichtig, dass im Rahmen dieser Versicherung auch eine direkte Angebotsförderung von Weiterbildungseinrichtungen und Beratungsstellen erfolgt, gerade damit zum Beispiel via aufsuchender Bildungsberatung Bildungsferne erreicht und innovative Weiterbildungsangebote gemacht werden können. Allein oder prioritär auf Nachfrageförderung zu setzen, wie es der neo-liberale Vordenker Milton Friedman als Vater der modernen Bildungsgutscheinidee gefordert hat, fördert nicht die Chancengleichheit der Individuen und die Qualität von Weiterbildungseinrichtungen. Dies stärkt vielmehr die bereits jetzt Bildungsstarken-/interessierten.

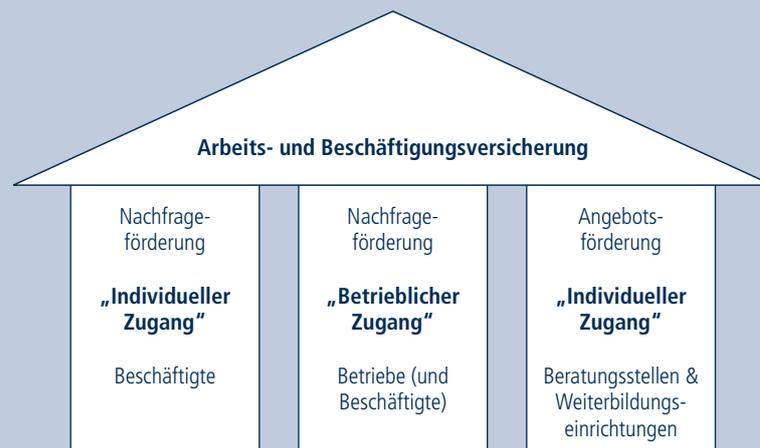
In einer Beschäftigungs- und Arbeitsversicherung müsste das von uns skizzierte 2-Säulen-Modell mit „individuellem Zugang“ und „betrieblichem Zugang“ um eine dritte Säule „Infrastruktur“ erweitert werden. Erst in diesem *Mix von Angebots- und Nachfrageförderung* kann unseres Erachtens eine verlässliche, tatsächlich qualitativ hochwertige Weiterbildungsinfrastruktur jenseits bildungspolitischer (Program-)Rhetorik geschaffen werden: „Nachfrageorientierte Förderinstrumente können und sollten angebotsorientierte Instrumente nicht vollständig ersetzen. Vielmehr sollten sie einen sinnvollen Platz im

Instrumentenkasten der (Weiter-)Bildungspolitik erhalten und angebotsorientierte Förderinstrumente sinnvoll durch ihre spezifischen Stärken ergänzen“ (Muth 2009: 186). Über diese dritte Säule (siehe Abbildung) könnte ein flächendeckendes Beratungsangebot (mit-)finanziert, die Professionalisierung des Weiterbildungspersonals unterstützt sowie innovative Weiterbildungsangebote entwickelt werden.

Es gilt Strukturen des lebenslangen Lernens jenseits von Sonntagsrhetorik und maximal mittelfristigen Projekt-/ProgrammhORIZONTEN zu schaffen.

Abbildung 15:

3-Säulen-Modell einer Arbeits- und Beschäftigungsversicherung



Quelle: eigene Darstellung.

Literatur

- Allmendinger, Jutta; Ebner, Christian; Nikolai, Rita 2010: Bildung in Europa 2010 – Ziele erreicht oder verfehlt?, in: WSI-Mitteilungen, Jg. 63 H. 4, S. 171-177.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) 2010: Bildung in Deutschland 2010 – Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel, Bielefeld.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) 2012: Bildung in Deutschland 2012 – Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf, Bielefeld.
- Backes-Gellner, Uschi 2006: Betriebliche Weiterbildung in kleinen und mittleren Unternehmen, in: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.): Kosten, Nutzen, Finanzierung beruflicher Weiterbildung. Ergebnisse der BIBB-Fachtagung vom 2. und 3. Juni 2005 in Bonn, Bielefeld, S. 132-153.
- Baden, Christian; Heid, Sabine; Schmid, Alfons 2011: Zwischenbericht zum Informationssystem berufliche Weiterbildung in Hessen, Frankfurt.
- Baethge, Martin 2009: Selbstgesteuertes Lernen. Ausweg aus oder neue Variante in dem ungleichen Kampf um das lebenslange Lernen?, in: Hessische Blätter für Volksbildung Jg. 59, H. 4, S. 335-344.
- Baethge, Martin; Dobischat, Rolf; Husemann, Rudolf; Lipsmeier, Antonius; Schiersmann, Christiane; Weddig, Doris 1989: Black Box Betriebliche Weiterbildung. Forschungsdefizite und Forschungsperspektiven aus Sicht von Arbeitnehmern, in: Mitteilungen SOFI, Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen, H. 17, S. 53-66.
- Balzer, Caroline 2001: Finanzierung der Weiterbildung. Abschlussbericht:
http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2001/balzer01_01.pdf, (24.2.2012).
- Barz, Heiner; Tippelt, Rudolf 2003: Bildung und soziale Milieus: Determinanten des lebenslangen Lernens in einer Metropole, in: Zeitschrift für Pädagogik Jg. 49, H. 3, S. 323-340.
- Barz, Heiner; Tippelt, Rudolf 2007: Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Praxishandbuch Milieumarketing, Bielefeld.
- Behringer, Friederike 2010: EU-Benchmarks 2010 zur allgemeinen und beruflichen Bildung als Element der Lissabon-Strategie, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 39, H. 3, S. 16-20.
- Behringer, Friederike; Descamps, Renaud 2009: Determinants of employer-provided training: A comparative analysis of Germany and France, in: Behringer, Friederike; Käßlinger, Bernd; Pätzold, Günter (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung – der Continuing Vocational Training Survey (CVTS) im Spiegel nationaler und europäischer Perspektiven, Stuttgart, S. 93-124.
- Behringer, Friederike; Käßlinger, Bernd 2008: Betriebliche Weiterbildungsabstinenz in Europa: Ergebnisse der Unternehmensbefragung CVTS3, in: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Jg. 31, H. 3, S. 57-67.
- Behringer, Friederike; Moraal, Dick; Schönfeld, Gudrun 2008: Betriebliche Weiterbildung in Europa: Deutschland weiterhin nur im Mittelfeld. Aktuelle Ergebnisse aus CVTS3, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis H. 1, S. 9-14.

- Behringer, Friederike; Schönfeld, Gudrun 2010: Betriebliche Weiterbildung in Deutschland. Ein Vergleich mit den EU-Mitgliedsstaaten auf der Grundlage der vier Kernindikatoren aus CVTS3. Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB): <http://www.bibb.de/de/55365.htm>, (29.3.2012).
- Beicht, Ute; Berger, Klaus; Moraal, Dick 2005: Aufwendungen für berufliche Weiterbildung in Deutschland, in: Sozialer Fortschritt 10-11, S. 256-265.
- Bellmann, Lutz 2004: Der Stand der Aus- und Weiterbildungsstatistik in Deutschland, in: BMBF (Hrsg.): Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen, Berlin, S. 67-101, http://www.bmbf.de/pub/expertisen_zd_konzept_grundlagen_fn_bildungsbericht_bb_wb_III.pdf (28.4.2012).
- Bilger, Frauke 2006: Migranten und Migrantinnen – eine weitgehend unbekanntes Zielgruppe in der Weiterbildung. Empirische Erkenntnisse und methodische Herausforderungen, in: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Jg. 29, H. 2, S. 21-31.
- Bilger, Frauke 2011: Weiterbildungsverhalten von Personen mit Migrationshintergrund. Ein nach wie vor wenig erforschtes Feld, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Jg. 61, H. 4, S. 353-360.
- Bilger, Frauke; Gnahn, Dieter 2011: Sektor „Individuelle berufsbezogene Weiterbildung“, in: Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (Hrsg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES, Bielefeld, S. 139-155.
- Bilger, Frauke; Hartmann, Josef 2011: Weiterbildung von Personen mit Migrationshintergrund, in: Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (Hrsg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES, Bielefeld, S. 97-102.
- Bilger, Frauke; Rosenblatt, Bernhard von 2011: Aktuelle Entwicklung: Trends in verschiedenen Bevölkerungsgruppen, in: Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (Hrsg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES, Bielefeld, S. 61-69.
- Bogedan, Claudia 2010: Qualifizieren statt Entlassen – Betriebliche Weiterbildung in der Krise, in: WSI-Mitteilungen 6/2010, S. 314-319.
- Bolder, Axel; Hendrich, Wolfgang 2000: Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens, Opladen.
- Bremer, Helmut 2004: Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. Zur sozialen Verortung aktueller Konzepte des Selbstlernens und der Bildungspraxis unterschiedlicher sozialer Milieus, in: Engler, Steffani; Krais, Beate (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus, Weinheim, S. 189-213.
- Bremer, Helmut 2007a: Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung, Weinheim.
- Bremer, Helmut 2007b: Das soziale Spiel zwischen Inklusion und Selektion. Veranstaltung vom 8.10.2007, „DIE-Forum Weiterbildung“, Bonn: <http://www.die-bonn.de/doks/forum0704.pdf> (21.4.2012).
- Bremer, Helmut; Kleemann-Göring, Mark 2010: Weiterbildung und „Bildungsferne“. Forschungsbefunde, theoretische Einsichten und Möglichkeiten für die Praxis: http://www.laaw-nrw.de/uploads/media/Bremer-Kleemann-Goehring_ArbeitshilfePotenziale2_Juni2011.pdf, (24.4.2012).
- Brödel, Rainer 2011: Weiterbildung von Arbeitslosen, in: Tippelt, Rudolf; von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Wiesbaden.
- Brüning, Gerhild; Kuwan, Helmut (Hrsg.) 2002: Benachteiligte und Bildungsferne - Empfehlungen für die Weiterbildung, Bielefeld.

- Brussig, Martin; Leber, Ute 2004: Verringert informelle Weiterbildung bestehende Qualifikationsunterschiede?, in: WSI-Mitteilungen, Jg. 57, H. 1, S. 49-57.
- Büchel, Felix; Pannenberg, Markus 2004: Berufliche Weiterbildung in West- und Ostdeutschland. Teilnehmer, Struktur und individueller Ertrag, in: Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung, Jg. 37, H. 2, S. 73-126.
- Bundesagentur für Arbeit 2011: Glossar der Arbeitsmarktstatistik: Geringqualifizierte: http://statistik.arbeitsagentur.de/nn_274122/Statistischer-Content/Grundlagen/Glossare/AST-Glossar/Geringqualifizierte.html (7.4.2012).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 2011: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung: http://datenreport.bibb.de/Datenreport_2011.pdf (27.3.2012).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2007: 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung: http://www.bmbf.de/pub/IKBB-Broschuere-10_Leitlinien.pdf (2.4.2012).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (Hrsg.) 2008: Leben und Lernen für eine lebenswerte Zukunft – die Kraft der Erwachsenenbildung. CONFINTEA VI-Bericht, Bonn/Berlin, http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/National_Reports/EuropeProzent20-Prozent20NorthProzent20America/Germany_Final__German_English_29102008.pdf (30.4.2012).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF 2011a: Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Weiterbildungsverhalten in Deutschland AES 2010 Trendbericht: http://www.bmbf.de/pub/trendbericht_weiterbildungsverhalten_in_deutschland.pdf (3.2.2012).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF 2011b: Berufsbildungsbericht 2011: http://www.bmbf.de/pub/bbb_2011.pdf (24.4.2012).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF 2011c: Förderinstrument für die berufliche Weiterbildung auf Erfolgskurs. Pressemitteilung 12. Juli 2011: http://www.bmbf.de/_media/press/pm_20110712-100.pdf, (4.4.2012).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2010: Sechster Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Altersbilder in der Gesellschaft: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung3/Pdf-Anlagen/bt-drucksache-sechster-altenbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> (3.4.2012).
- Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (BMWA) (Hrsg.) 2005: Stellenbesetzungsprozesse im Bereich „einfacher“ Dienstleistungen. Abschlussbericht einer Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit, Berlin.
- CEDEFOP (Hrsg.) 2010: Employer-provided vocational training in Europe. Research Paper No. 2, Luxemburg.
- Cornelißen, Waltraud (Hrsg.) 2005: Gender-Datenreport. 1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland. Im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: <http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/genderreport/01-Redaktion/PDF-Anlagen/gesamtdokumentProzent2cpropertyProzent3dpdfProzent2cbereichProzent3d-genderreportProzent2cspracheProzent3ddeProzent2crwbProzent3dtrue.pdf>, (4.4.2012).
- Deutscher Bildungsrat 1970: Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart.

- Dohmen, Dieter 2007: Aktuelle Trends der nachfrageorientierten Weiterbildungsfinanzierung in Europa – Eine Synopse: http://www.fibs.eu/de/sites/presse/_wgHtml/_wgData/Forum_040_WBfinanzierung_070925.pdf (9.9.2012).
- Dörner, Olaf 2011: Übersteuerte Weiterbildung? Zum Umgang von Ärzten mit gesteuerter Weiterbildung, in: Hof, Christiane; Ludwig, Joachim; Schäffer, Burkhard; Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Steuerung-Regulation-Gestaltung. Governance-Prozesse in der Erwachsenenbildung zwischen Struktur und Handlung, Bielefeld, S. 66-80.
- Eckert, Thomas; Schmidt, Bernhard 2007: Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland. Research Note Nr. 3 des Rates für Sozial- und Wirtschaftsdaten: http://www.ratswd.de/download/RatSWD_RN_2007/RatSWD_RN_03.pdf, (24.2.2012).
- Ehmann, Christoph 2003: Bildungsfinanzierung und soziale Gerechtigkeit. Vom Kindergarten bis zur Weiterbildung. 2. Auflage, Bielefeld: Bertelsmann.
- Ehmann, Christoph 2004: Weiterbildung für Personen ohne Schul- und Berufsabschluss. Bericht über eine Studie für die OECD, in: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 3, S. 31-39.
- Epping, Rudolf; Klein, Rosemarie; Reutter, Gerhard 2001: Langzeitarbeitslosigkeit und berufliche Weiterbildung. Didaktisch-methodische Orientierungen, Bielefeld: Bertelsmann.
- Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens 2004: Finanzierung Lebenslangen Lernens – der Weg in die Zukunft. Schlussbericht, Bielefeld: wbv.
- Faulstich, Peter 2009: Altern und Bildung. Veranstaltung vom 7.1.2009: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/alterningesellschaft/files/2009/01/altern-und-bildung.pdf>, (3.4.2012).
- Faulstich, Peter 2010: Generationenproblematik und Lernen, in: Agrarische Rundschau. Zeitschrift für Agrar- und Wirtschaftspolitik mit Agrar- und Umweltrecht, H. 5, S. 8-12.
- Faulstich, Peter 2011: „Die Lernchancen in einer Gesellschaft sind so gerecht wie deren Lebenskonstellationen generell.“ Peter Faulstich im Gespräch, in: forum erwachsenenbildung, H. 3, S. 30-35.
- Faulstich, Peter; Bayer, Mechthild (Hrsg.) 2005: Lernfelder. Für öffentliche Verantwortung in der Weiterbildung. Hamburg: VSA.
- Faulstich, Peter; Haberzeth, Erik 2007: Recht und Politik. Bielefeld: wbv.
- Faulstich-Wieland, Hannelore 2011: Frauenbildung/Gender Mainstreaming, in: Tippelt, Rudolf; von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Wiesbaden, S. 841-854.
- Fertig, Michael; Huber, Martina 2010: Beteiligung an beruflicher Weiterbildung – Nicht nur eine Frage des Geldes, in: IAB-Forum, H. 1, S. 24-29.
- Flehsig, Karl-Heinz; Haller, Hans-Dieter 1975: Einführung in didaktisches Handeln, Stuttgart.
- Friebel, Harry 2008: Die Kinder der Bildungsexpansion und das „lebenslange Lernen“, Augsburg.
- Friebel, Harry 2009: Die „Kinder“ der Bildungsexpansion. Berufliche Qualifikation, Erwerbsarbeit und Weiterbildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Jg. 59, H. 4, S. 345-355.
- Friebel, Harry; Epskamp, Heinrich; Knobloch, Brigitte; Montag, Stefanie; Toth, Stephan 2000: Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der „Moderne“, Opladen.
- Gieseke, Wiltrud (Hrsg.) 2001: Handbuch zur Frauenbildung, Opladen.

- Gieseke, Wiltrud 2007: Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive, Bielefeld.
- Gieseke, Wiltrud 2009: Die Implementierung von Bildungsberatung aus der Governance-Perspektive, in: Arnold, Rolf; Gieseke, Wiltrud; Zeuner, Christine (Hrsg.): Bildungsberatung im Dialog. Band I: Theorie – Empirie – Reflexion. Baltmannsweiler, S. 91 - 106.
- Gieseke, Wiltrud 2011: Programme und Programmforschung als spezifisches Steuerungswissen für Weiterbildungsorganisationen?, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Jg. 61, H. 4, S. 314-322.
- Gigerenzer, Gerd 2007: Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition, München.
- Gillen, Julia; Elsholz, Uwe; Meyer, Rita 2010: Soziale Ungleichheit in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung, Arbeitspapier 191, herausgegeben von der Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf.
- Gnahn, Dieter; Kuwan, Helmut; Seidel, Sabine (Hrsg.) 2008: Weiterbildungsverhalten in Deutschland – Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand, Bielefeld.
- Gnahn, Dieter; Rosenblatt, Bernhard von 2011a: Individuelle Kosten der Weiterbildung, in: Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (Hrsg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES, Bielefeld, S. 185-190.
- Gnahn, Dieter; Rosenblatt, Bernhard von 2011b: Weiterbildung Älterer, in: Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (Hrsg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES, Bielefeld, S. 80-91.
- Görlitz, Katja; Tamm, Marcus 2012: Mobilisierung von Erwerbstätigen zur Teilnahme an beruflicher Weiterbildung durch die Bildungsprämie, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 41, H. 1, S. 27-30.
- Grotluschen, Anke 2010: Erneuerung der Interessentheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung, Wiesbaden.
- Grünhage-Monetti, Matilde; Küchler, Felicitas von; Reutter, Gerhard 2008a: Von der Integration zur Inklusion? Alte Fragestellungen in neuen Kontexten, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Jg. 58, H. 1, S. 13-23.
- Grünhage-Monetti, Matilde; Hussain, Sabina; Reddy, Prasad 2008b: Heterogene Migrantengruppe – Konsequenzen für die Weiterbildungsbeteiligung, in: Gnahn, Dieter; Kuwan, Helmut; Seidel, Sabine (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand, Bielefeld, S. 171-177.
- Haberzeth, Erik 2010: Thematisierungsstrategien im Vermittlungsprozess. Empirische Analysen zum Umgang mit Wissen im Planungsprozess von Weiterbildungsangeboten, Baltmannsweiler.
- Haberzeth, Erik; Kulmus, Claudia; Stanik, Monika 2012: Bildungsgutscheine für Beschäftigte und Betriebe, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 1, S. 31-34.
- Hall, Anja; Krekel, Elisabeth M. 2008: Berufliche Weiterbildung Erwerbstätiger – zur Erklärungskraft tätigkeitsbezogener Merkmale für das Weiterbildungsverhalten, in: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Jg. 31, H. 1, S. 65-77.
- Hartmann, Josef; Rosenblatt, Bernhard von 2011: Weiterbildung im Zusammenhang mit Arbeitslosigkeit, in: Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (Hrsg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES, Bielefeld, S. 92-96.

- Hartz, Stefanie 2011: Qualität in Organisationen der Weiterbildung – Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von LQW, Wiesbaden.
- Hipp, Lena 2009: Weiter mit Weiterbildung! Von der Arbeitslosen- zur Beschäftigungsversicherung, in: WSI-Mitteilungen 7/2009, S. 362-368.
- Holzer, Daniela 2004: Widerstand gegen Weiterbildung. Weiterbildungsabstinenz und die Forderung nach lebenslangem Lernen, Wien.
- Hummelsheim, Stefan 2010: Finanzierung der Weiterbildung in Deutschland, Bielefeld.
- Huntemann, Hella 2011: Volkshochschul-Statistik 2010 – Zahlen in Kürze. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung:
<http://www.die-bonn.de/doks/2011-volkshochschule-statistik-02.pdf> (26.2.2012).
- Iller, Carola 2008: Berufliche Weiterbildung im Lebenslauf : bildungswissenschaftliche Perspektiven auf Weiterbildungs- und Erwerbsbeteiligung Älterer, in: Kruse, Andreas (Hrsg.): Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte: multidisziplinäre Antworten auf Herausforderungen des demografischen Wandels, Bielefeld, S. 67-91.
- Iller, Carola; Wienberg, Jana 2010: „Ältere“ als Zielgruppe in der Erwachsenenbildung oder Ansätze einer Bildung in der zweiten Lebenshälfte?, in: Magazin erwachsenenbildung.at, S. 1-12.
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) 2011: IAB-Aktuell: Jeder fünfte Geringqualifizierte ist arbeitslos, Nürnberg:
http://doku.iab.de/grauepap/2011/Quali_Alo-Quoten_1975-2009.pdf (7.4.2012).
- Jubin, Birgit 2012: Weiterbildungspflicht in hoch qualifizierten Berufen am Beispiel der Ingenieure, in: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Erwachsenenpädagogischer Report der Humboldt-Universität zu Berlin, Band 22, Berlin.
- Käpplinger, Bernd 2006: Radar-Charts als Instrument zum Vergleich der betrieblichen Weiterbildung in Europa, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 5, S. 26-29.
- Käpplinger, Bernd 2007: Welche Betriebe in Deutschland sind weiterbildungsaktiv? Nutzung des CVTS Datensatzes zur Analyse der betrieblichen Weiterbildung. Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD), Berlin:
http://www.ratswd.de/download/RatSWD_RN_2007/RatSWD_RN_06.pdf (3.2.2012).
- Käpplinger, Bernd 2010: Arbeitsbezogene Grundbildung: Motive und Motivationen in Unternehmen, in: Klein, Rosemarie (Hrsg.): „Die Rendite muss stimmen“ – Motive und Motivationen in der arbeitsbezogenen Grundbildung, Göttingen, S. 1-9.
- Käpplinger, Bernd 2011a: Methodische Innovationen durch neue Nutzungen und Kombinationen einer alten Methode. Das Beispiel der Programmanalyse, in: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Jg. 34, H. 1, S. 29-38.
- Käpplinger, Bernd 2011b: Der Continuing Vocational Training Survey (CVTS) – Nutzung und Perspektiven in der betrieblichen Weiterbildungsforschung, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Jg. 61, H. 4, S. 343-346.
- Käpplinger, Bernd; Lichte, Nina 2012: Beratung zum Wandel – Wandel der Beratung: Aktuelle Entwicklungstendenzen in Europa, 3. Österreichische Konferenz für Berufsbildungsforschung, unveröffentlichtes Vortragsmanuskript.
- Kistler, Ernst 2010: Gute Arbeit und lebenslanges Lernen – das Versagen der Weiterbildung in Deutschland, in: FES (Hrsg.): WISO Diskurs: <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/07147.pdf>, (23.4.2012).

- Klemm, Klaus; Block, Rainer; Boettcher, Wolfgang; Budde, Hermann; Geiersbach, Friedrich-Wilhelm; Jost, Wolfdietrich; Weegen, Michael 1990: Bildungsgesamtplan 90. Ein Rahmen für Reformen, Weinheim/München.
- Kolland, Franz; Ahmadi, Pegah 2010: Bildung und aktives Altern. Bewegung im Ruhestand, Bielefeld.
- Kondrup, Sissel 2010: Lifelong Learning – What has that got to do with me?, in: Online-Proceedings der sechsten ESREA-Forschungskonferenz in Linköping vom 23. -26. September 2010.
- Koscheck, Stefan; Müller, Normann; Walter, Marcel 2011: Bestandsaufnahme und Konsistenzprüfung beruflicher Weiterbildungsförderung auf Bundes- und Länderebene, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn.
- Kruppe, Thomas 2010: Geförderte Weiterbildung in der Wirtschaftskrise. Nicht alle greifen zu, in: IAB-Forum, H. 1, S. 10-15: http://doku.iab.de/forum/2010/Forum1-2010_Kruppe.pdf (9.3.2012).
- Kuper, Harm 2012: Strukturelle Rahmungen der Weiterbildungsbeteiligung und die Spielräume individueller Weiterbildungsentscheidungen, in: Schäffer, Burkhard; Schemmann, Michael; Dörner, Olaf (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Kontext. Theoretische Rahmungen, empirische Spielräume und praktische Regulative, Bielefeld.
- Kuwan, Helmut; Bilger, Frauke; Gnahn, Dieter; Seidel, Sabine 2006: Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Herausgegeben von BMBF, Bonn/Berlin.
- Kuwan, Helmut; Seidel, Sabine 2011: Informelles Lernen, in: Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (Hrsg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES, Bielefeld, S. 219-232.
- Leber, Ute 2002: Die Großen tun viel, die Kleinen nur wenig, in: IAB Materialien, H. 2, S. 14-15.
- Leber, Ute 2009: Betriebsgröße, Qualifikationsstruktur und Weiterbildungsbeteiligung – Ergebnisse aus dem IAB-Betriebspanel, in: Behringer, Friederike; Käßlinger, Bernd; Pätzold, Günter (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung – der Continuing Vocational Training Survey (CVTS) im Spiegel nationaler und europäischer Perspektiven. Stuttgart, S. 149-168.
- Leber, Ute; Möller, Iris 2007: Weiterbildungsbeteiligung ausgewählter Personengruppen. Research Note Nr. 8 des Rates für Sozial- und Wirtschaftsdaten, Berlin: http://www.ratswd.de/download/RatSWD_RN_2007/RatSWD_RN_08.pdf (29.3.2012).
- Meier, Artur; Böhmer, Sabrina; Möller, Bettina; Neuberg, Kerstin 1998: Weiterbildungsnutzen. Über beabsichtigte und nicht beabsichtigte Effekte von Fortbildung und Umschulung, Berlin.
- Mosley, Hugh; Mayer, Anthe 1999: Benchmarking National Labour Market Performance: A Radar Chart Approach. Discussion Paper FS I 99-202, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Muth, Josef 2009: Bildungsgutscheine in der Weiterbildungspolitik – Potenziale und Risiken eines nachfrageorientierten Steuerungsmodells – Eine empirische Untersuchung am Beispiel des Förderinstruments Bildungsscheck NRW, in: Böttcher, Wolfgang; Dicke, Jan Nikolas; Ziegler, Holger (Hrsg.): Evidenzbasierte Bildung. Münster, S. 175-187.
- Nader, Laima 2007: Berufliche Weiterbildung und Geschlechtergerechtigkeit, in: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Jg. 30, H. 3, S. 29-38.
- Nuissl, Ekkehard 2011: Männerbildung, in: Tippelt, Rudolf; von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Wiesbaden: VS, S. 855-864.

- Öztürk, Halit; Kaufmann, Katrin 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, Jg. 8, H. 2, S. 255-275: http://www.worldwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=eerj&vol=8&issue=2&year=2009&article=10_Ozturk_EERJ_8_2_web, (3.2.2012).
- Öztürk, Halit; Kuper, Harm 2008: Adressatenforschung am Beispiel der Migration, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Jg. 58, H. 2, S. 156-165.
- Reichart, Elisabeth; Mühlheims, Kirsten 2012: Bildungsberichterstattung als Steuerungsinstrument für die Weiterbildung?, in: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Jg. 35, H. 2, S. 30-42.
- Reich-Claassen, Jutta 2010: Warum Erwachsene (nicht) an Bildungsveranstaltungen partizipieren: Weiterbildungseinstellungen und prägende Bildungserfahrungen als Regulative des Weiterbildungsverhaltens, Münster.
- Reichling, Norbert 2010: Bildungsurlaub, in: Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid; Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn, S. 48-49.
- Rosenblatt, Bernhard von 2007: Unterscheidung von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung in empirischen Erhebungen zur Weiterbildungsteilnahme, in: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 4, S. 21-31.
- Rosenblatt, Bernhard von 2010: Vom Erkenntniswert der Vogelperspektive: Weiterbildung in Zahlen am Beispiel von BSW und AES, in: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Jg. 17, H. 4, S. 34-38.
- Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (Hrsg.) 2008: Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Band 1, Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007, Bielefeld: wbv.
- Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (Hrsg.) 2011a: Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES, Bielefeld.
- Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke 2011b: Weiterbildungsbeteiligung – und welche Lernaktivitäten dahinter stehen, in: Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (Hrsg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES, Bielefeld, S. 23-48.
- Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke 2011c: Zeitlicher Umfang der Weiterbildungsaktivitäten, in: Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (Hrsg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES, Bielefeld, S. 49-60.
- Rosenblatt, Bernhard von; Gnahs, Dieter 2011: Sektor „Betriebliche Weiterbildung“, in: Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (Hrsg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES, Bielefeld, S. 123-137.
- SALSS Sozialwissenschaftliche Forschungsgruppe GmbH 2008: Evaluierung des „Bildungsscheck NRW“, Endbericht, Bonn.
- Schmid, Günther 2008: Von der Arbeitslosen- zur Beschäftigungsversicherung. Wege zu einer neuen Balance individueller Verantwortung und Solidarität durch eine lebenslauforientierte Arbeitsmarktpolitik, in: FES (Hrsg.): WISO Diskurs: <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/05295.pdf> (25.4.2012).
- Schmidt, Nora 2010: Auswirkungen des Strukturwandels der Wirtschaft auf den Bildungsstand der Bevölkerung, in: Wirtschaft und Statistik, H. 6, S. 537-551, zuerst veröffentlicht: <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Querschnittsveroeffentlichungen/WirtschaftStatistik/Monatsausgaben/WistaJuni10,property=file.pdf> (20.2.1012).

- Schneider, Hilmar; Uhlendorff, Arne 2006: Die Wirkung der Hartz-Reform im Bereich der beruflichen Weiterbildung, Discussion paper series, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit: <http://ftp.iza.org/dp2255.pdf>, (29.3.2012).
- Schröder, Helmut; Schiel, Stefan; Aust, Folkert 2004: Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Motive, Beweggründe, Hindernisse, Bielefeld.
- Schuldt, Karsten; Troost, Axel 2004: Förderung der beruflichen Weiterbildung – quo vadis? Evaluationsergebnisse, Entwicklungstendenzen und Perspektiven, Bremen/Teltow: <http://www.bildungsverband.info/bbb-studie-2.pdf> (28.4.2012).
- Schulenberg, Wolfgang 1957: Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung, Stuttgart.
- Schulenberg, Wolfgang; Loeber, Heinz-Dieter; Loeber-Pautsch, Uta; Pühler, Susanne 1978: Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener, Stuttgart.
- Schulenberg, Wolfgang; Loeber, Heinz-Dieter; Loeber-Pautsch, Uta; Pühler, Susanne 1979: Soziale Lage und Weiterbildung, Braunschweig.
- Seidel, Sabine 2006: Erhebungen zur Weiterbildung in Deutschland. Pfade durch den Statistikdschungel, in: Feller, Gisela (Hrsg.): Weiterbildungsmonitoring ganz öffentlich. Entwicklungen, Ergebnisse und Instrumente zur Darstellung lebenslangen Lernens. Bielefeld, S. 35-63.
- Seidel, Sabine; Hartmann, Josef 2011: Weiterbildung Geringqualifizierter, in: Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (Hrsg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES, Bielefeld, S. 85-91.
- Seifried, Jürgen; Berger, Stefanie 2011: Determinanten der Weiterbildungsbeteiligung, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik H. 1, S. 138-152.
- Seiverth, Andreas 2008: Die Auflösung der Allgemeinen Erwachsenenbildung im Zeichen europäischer Bildungs- und Machtpolitik, in: Gnahn, Dieter; Kuwan, Helmut; Seidel, Sabine (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand, Bielefeld, S. 89-96.
- Seyda, Susanne; Werner, Dirk 2012: IW-Weiterbildungserhebung 2011 – Gestiegene Weiterbildungsvolumen bei konstanten Kosten, in: Institut der deutschen Wirtschaft (Hrsg.): IW-Trends H. 1, Köln.
- Siebert, Horst 2006: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, Augsburg.
- Statistisches Bundesamt 2011: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2010, Wiesbaden.
- Staudinger, Ursula; Patzwaldt, Katja 2010: Aufbauende Berufsbiografien – im Alter Neues wagen, in: Agrarische Rundschau. Zeitschrift für Agrar- und Wirtschaftspolitik mit Agrar- und Umweltrecht H. 5, S. 5-7.
- Strzelewicz, Willy; Raapke, Hans-Dietrich; Schulenberg, Wolfgang 1966: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland, Stuttgart.
- Theisen, Catharina; Schmidt, Bernhard; Tippelt, Rudolf 2009: Weiterbildungserfahrungen, in: Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard; Schnurr, Simone; Sinner, Simone; Theisen, Catharina (Hrsg.): Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel, Bielefeld, S. 46-58.
- Tietgens, Hans 1978: Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule?, in: Schulenberg, Wolfgang (Hrsg.): Erwachsenenbildung, Darmstadt, S. 98-174.

- Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard 2009: Handlungsempfehlungen und Forschungsdesiderate, in: Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard; Schnurr, Simone; Sinner, Simone; Theisen, Catharina (Hrsg.): Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel, Bielefeld, S. 198-206.
- Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard; Schnurr, Simone; Sinner, Simone; Theisen, Catharina (Hrsg.) 2009a: Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel, Bielefeld.
- Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard; Kuwan, Helmut 2009b: Bildungsteilnahme, in: Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard; Schnurr, Simone; Sinner, Simone; Theisen, Catharina (Hrsg.): Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel, Bielefeld, S. 32-45.
- Tippelt, Rudolf; Schnurr, Simone 2009: Schulerfahrungen, in: Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard; Schnurr, Simone; Sinner, Simone; Theisen, Catharina (Hrsg.): Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel, Bielefeld, S. 72-80.
- Töpfer, Alfred (Hrsg.) 2012: Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen – Einflussfaktoren und Qualitätsmanagement im Spiegel empirischer Befunde, Bielefeld.
- Ullmann, Marco 2011: Bildungsscheck – Ergebnisse und Inanspruchnahme, Vortrag gehalten am 6.12.2011, Landesbeirat Weiterbildung.
- US-Department of Education (Hrsg.) 1998: Adult Education Participation Decisions and Barriers: Review of Conceptual Frameworks and Empirical Studies, Washington.
- Weißhaupt, Horst; Böhm-Kasper, Oliver 2009: Weiterbildung in regionaler Differenzierung, in: Tippelt, Rudolf; von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Wiesbaden, S. 789-799.
- Widany, Sarah 2009: Lernen Erwachsener im Bildungsmonitoring. Operationalisierung der Weiterbildungsbeteiligung in empirischen Studien, Wiesbaden.
- Wilkins, Ingrid; Leber, Ute 2003: Partizipation an beruflicher Weiterbildung – Empirische Ergebnisse auf Basis des Sozio-Ökonomischen Panels, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 3, S. 329-337.
- Wittpoth, Jürgen 2011: Beteiligungsregulation in der Weiterbildung, in: Tippelt, Rudolf; von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Wiesbaden, S. 771-788.
- Wohn, Kathrin 2006: Effizienz von Weiterbildungsmessung. Research Note No. 15: http://www.ratswd.de/download/RatSWD_RN_2007/RatSWD_RN_15.pdf, (25.4.2012).
- Zeuner, Christine; Faulstich, Peter 2009: Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven, Weinheim/Basel.

Expertisen der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik zum Thema Weiterbildungsbeteiligung

Kocher, Eva; Welti, Felix; unter Mitarbeit von Paschke, Christian 2013: Wie lässt sich ein Anspruch auf Weiterbildung rechtlich gestalten? Rechtliche Instrumente im Arbeits- und Sozialrecht. Expertise im Auftrag des Gesprächskreises Arbeit und Qualifizierung der Friedrich-Ebert-Stiftung, Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert (WISO Diskurs) Bonn, <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/09665.pdf>.

Kruppe, Thomas 2012: Organisation und Finanzierung von Qualifizierung und Weiterbildung im Lebensverlauf. Expertise im Auftrag des Gesprächskreises Arbeit und Qualifizierung der Friedrich-Ebert-Stiftung, Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik (WISO Diskurs) Bonn, <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/09515.pdf>.

Kruppe, Thomas 2012: Organisation und Finanzierung von Qualifizierung und Weiterbildung im Lebensverlauf. Im Auftrag des Gesprächskreises Arbeit und Qualifizierung der Friedrich-Ebert-Stiftung, Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik (WISO direkt), nur online verfügbar, <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/09514.pdf>.

Bosch, Gerhard 2010: In Qualifizierung investieren: ein Weiterbildungsfonds für Deutschland. Expertise im Auftrag des Gesprächskreises Arbeit und Qualifizierung der Friedrich-Ebert-Stiftung, Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik (WISO Diskurs) Bonn, <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/07668.pdf>.

Kistler, Ernst 2010: Gute Arbeit und lebenslanges Lernen – das Versagen der Weiterbildung in Deutschland. Expertise im Auftrag des Gesprächskreises Arbeit und Qualifizierung der Friedrich-Ebert-Stiftung, Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik (WISO Diskurs), <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/07147.pdf>.

Schmid, Günther 2008: Von der Arbeitslosen- zur Beschäftigungsversicherung: Wege zu einer neuen Balance individueller Verantwortung und Solidarität durch eine lebenslauforientierte Arbeitsmarktpolitik. Expertise im Auftrag des Gesprächskreises Arbeit und Qualifizierung der Friedrich-Ebert-Stiftung, Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik (WISO Diskurs), Bonn, <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/05295.pdf>.

Die Autorin und Autoren

Prof. Dr. Bernd Käpplinger

Juniorprofessor für Lernen im Lebenslauf/Betriebliche Weiterbildung in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin seit 2010. Zuvor war er knapp zehn Jahre am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung und am Bundesinstitut für Berufsbildung in Bonn tätig. Studium der Erziehungswissenschaften, Soziologie und Politologie in Mainz, Cork (IRL), Nijmegen (NL) und an der HU Berlin.

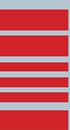
Dipl.-Päd. Claudia Kulmus

arbeitet seit 2011 in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin. Studium der Erziehungswissenschaften, Soziologie und Psychologie sowie der Lateinamerikanistik in Bamberg, Bilbao (ES) und Hamburg.

Dr. Erik Haberzeth

arbeitet seit 2011 in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin. Zuvor war er mehrere Jahre an der Universität Hamburg und der Technischen Universität Braunschweig in Forschung und Lehre zur Erwachsenenbildung tätig. Studium der Erziehungswissenschaften, Soziologie und Psychologie sowie Arbeits- und Sozialrecht in Bamberg und Stockholm (SE).

Humboldt-Universität zu Berlin
Phil. Fak. IV.
Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Geschwister-Scholl-Straße 7
10099 Berlin
Tel.: ++49 (0)30 2093 4136
Fax: ++49 (0)30 2093 4175
bernd.kaepplinger@rz.hu-berlin.de
claudia.kulmus@hu-berlin.de
erik.haberzeth@hu-berlin.de



Neuere Veröffentlichungen der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik

Wirtschaftspolitik

**Austerität und Einkommensverteilung in Europa:
Kohäsion trotz Wachstumsschwäche**

WISO direkt

Wirtschaftspolitik

**Sichere Renten und gute Nettolöhne im
demografischen Wandel**

WISO direkt

Wirtschaftspolitik

Indikatoren als Steuerungsinstrumente in Gesetzen

WISO Diskurs

Wirtschaftspolitik

**Deutschlands Industrie: Wachstumsmotor oder
Wachstumsmythos?**

WISO direkt

Außenwirtschaft

**Eurokrise: Die Ungleichheit wächst wieder in
Europa**

WISO direkt

Nachhaltige Strukturpolitik

**Perspektiven der Wirtschaftsförderung für den
Kultur- und Kreativsektor**

WISO Diskurs

Europäische Wirtschafts- und Sozialpolitik

Staatsgläubigerpanik ist keine Eurokrise!

WISO direkt

Steuerpolitik

**Für einen produktiven und solide finanzierten
Staat – Einnahmen und Dienstleistungsstaat
stärken**

WISO direkt

Arbeitskreis Mittelstand

Reformperspektiven im deutschen Kammerwesen

WISO direkt

Gesprächskreis Verbraucherpolitik

**Was nützt die Verbraucherpolitik den Verbrauchern?
Plädoyer für eine systematische Evidenzbasierung
der Verbraucherpolitik**

WISO direkt

Arbeitskreis Innovative Verkehrspolitik

**Frühzeitige Bürgerbeteiligung für eine effizientere
Verkehrsinfrastrukturplanung**

WISO Diskurs

Arbeitskreis Stadtentwicklung, Bau und Wohnen

**Das Programm Soziale Stadt – Kluge Städte-
bauförderung für die Zukunft der Städte**

WISO Diskurs

Gesprächskreis Sozialpolitik

**Mehr als Minutenpflege – Was brauchen ältere
Menschen, um ein selbstbestimmtes Leben in
ihrer eigenen Häuslichkeit zu führen?**

WISO Diskurs

Gesprächskreis Sozialpolitik

**Soziale Gesundheitswirtschaft –
Impulse für mehr Wohlstand**

WISO Diskurs

Gesprächskreis Arbeit und Qualifizierung

**Organisation und Finanzierung von Qualifizierung
und Weiterbildung im Lebensverlauf**

WISO Diskurs

Gesprächskreis Arbeit und Qualifizierung

**Wie lässt sich ein Anspruch auf Weiterbildung
rechtlich gestalten?**

Rechtliche Instrumente im Arbeits- und Sozialrecht

WISO Diskurs

Arbeitskreis Arbeit-Betrieb-Politik

**Soziale Indikatoren in Nachhaltigkeitsberichten
Freiwillig, verlässlich, gut?**

WISO Diskurs

Arbeitskreis Dienstleistungen

**Gesellschaftlich notwendige Dienstleistungen –
soziale Innovationen denken lernen**

WISO Diskurs

Gesprächskreis Migration und Integration

Interkulturelle Öffnung in Kommunen und Verbänden

WISO Diskurs

Gesprächskreis Migration und Integration

**Sozialraumorientierung und Interkulturalität in der
Sozialen Arbeit**

WISO Diskurs

Volltexte dieser Veröffentlichungen finden Sie bei uns im Internet unter

www.fes.de/wiso