

## **2 Die Erforschung der Erwachsenenbildung und Ergebnisse aktueller Forschungsarbeiten**

Im Folgenden soll die Erforschung der Erwachsenenbildung und Ergebnisse aktueller Forschungsarbeiten diskutiert werden, die in Bezug auf das zentrale Forschungsthema „Soziale Ungleichheiten in der beruflichen Weiterbildung“ bedeutend sind. Dabei sollen in einem ersten Schritt auch die Historie der Erwachsenenbildung und ihrer Erforschung thematisiert werden. Eine solche Perspektive empfiehlt sich deshalb, weil sie die enge Verflechtung der Erwachsenenbildung in den jeweiligen sozialen und politischen Kontexten deutlich macht. Zudem hilft eine historische Perspektive, die Erwachsenenbildung und die Teilnahme an Weiterbildung im Kontext sozialer Wandlungsprozesse zu betrachten. So kann gezeigt werden, welche sozialen Teilgruppen Adressaten der Erwachsenenbildung waren, welche gesellschaftspolitischen Entwicklungen die Themen und Inhalte der Erwachsenenbildung beeinflussten und wie die Erforschung der Erwachsenenbildung darauf reagiert hat. Eine solche Reflexion hilft, die gegenwärtigen Entwicklungen und den gegenwärtigen Stand der Erwachsenenbildung besser zu verstehen (vgl. Arnold 2001, S. 6).

In einem zweiten Schritt geht es um die Diskussion aktueller Forschungsarbeiten zum Thema „Teilnahme an beruflicher Weiterbildung“. Hier wird – anders als in der Diskussion der Entwicklung der Erwachsenenbildung und ihrer Erforschung – nur die berufliche Weiterbildung in den Blick genommen. Eine solche Fokussierung ist in der historischen Perspektive nur schwer möglich, da die Trennung zwischen politisch motivierter, allgemeiner und beruflicher Weiterbildung erst eine relativ neue, dem ökonomischen und gesellschaftlichen Wandel geschuldete Entwicklung ist.

### **2.1 Vom aufklärerischen Ideal hin zur beruflichen Verwertbarkeit – Die Erwachsenenbildung und ihre Erforschung aus historischer Perspektive**

Der Blick nicht nur auf gesellschaftspolitische Wandlungsprozesse, die die Entwicklung der Erwachsenenbildung beeinflussten, sondern auch auf die Forschungsarbeiten und die in den jeweiligen Perioden vorherrschenden For-

scheidungsparadigmen macht zumindest in Bezug auf die Erwachsenenbildung deutlich, wie eng verknüpft gesellschaftliche Wandlungsprozesse und wissenschaftliche Forschung sind.

Nach Seitter (2011, S. 69) stellen drei Phasen in der Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland bedeutende Zäsuren dar:

- Die Phase der Volksaufklärung zu Zeiten der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert „mit dem Problembezug der Herstellung allgemeiner, wissenschaftlich gestützter Kommunikationsfähigkeit“.
- Die Wende vom 19. ins 20. Jahrhundert, die durch die „Institutionalisierung“ und „Verbandlichung“ erwachsenenpädagogischer Einrichtungen vor dem Hintergrund der „wohlfahrtsstaatlichen Integration durch aktive Teilnahme der Bevölkerung an Wissenschaft und Kunst“ gekennzeichnet ist.
- Die Bildungsreform der 1960er und 1970er-Jahre, die die Erwachsenenbildung zum quartären Sektor des Bildungssystems erhob und modernisierte. Dafür gab es sowohl „bildungsökonomische“ als auch „demokratietheoretische“ Gründe (Recht auf Bildung).

Alle drei Phasen waren gekennzeichnet durch eine Umstrukturierung der Erwachsenenbildung „mit einem deutlichen gesellschaftlichen Bedeutungszuwachs sowie eine zunehmenden Extensivierung ihrer Ansprüche und einer verstärkten sozialen Einbeziehung ihrer (potentiellen) Adressaten“ (ebd.). Während in der ersten Phase die systematische Erforschung der Erwachsenenbildung noch keine große Rolle spielte, wurde sie insbesondere in der zweiten Hälfte mit dem Ausbau der Forschung an universitären aber auch außeruniversitären Forschungsinstituten zunehmend bedeutender. Dies wohl auch deshalb, weil das ökonomische Interesse an der Weiterbildung stark anwuchs.

Zentral für die erste Phase der Erwachsenenbildung in Deutschland war die Volksaufklärung im ländlichen Bereich. So sollte der Landbevölkerung im 18. Jahrhundert trotz einiger Vorbehalte gegenüber dem „bäuerlichen Denken“ „Sittlichkeit“, Vernunft und „wissenschaftlich gestützte Lebensführung“ beigebracht werden. Sie sollte allerdings auch aus Gründen der Modernisierung und Rationalisierung der Landwirtschaft gebildet werden (vgl. Seitter 2007, S. 119). Im 19. Jahrhundert waren vor allem die Handwerker und die Arbeiterschaft Adressaten der Volksbildung. Dabei stand die Vermittlung von grundlegenden Kenntnissen wie Lesen, Schreiben und Rechnen sowie die Hinwendung zum wissenschaftsbasierten Lernen im Vordergrund (vgl. Seitter 2011, S. 74). Zwar begann die Forschung zur Erwachsenenbildung erst am Ende des 19. Jahrhunderts, aber bereits zuvor lässt sich ein „systematisches Denken über Erwachsenenbildung“ belegen; die Erwachsenenbildung und deren Reflexion vollzogen sich zugleich (vgl. Tietgens

1994, S. 190). So enthielt der Diskurs der Volksaufklärung neben der Formulierung der Bildungsziele auch die Thematisierung inhaltlicher und methodischer Gestaltung. Es kam auch zu Diskussionen über die Bildungsbarrieren der bäuerlichen Bevölkerung (vgl. Seitter 2007, S. 119).

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und um die Jahrhundertwende wurden erwachsenenbildnerische Ziele stärker vor dem Hintergrund sozialer Integrationsprobleme formuliert. So waren es vor allem die lokalen Stadtgesellschaften, die mit Blick auf die sich politisierende Arbeiterschaft erwachsenenpädagogischen Bildungsbedarf sahen. Zu dieser Zeit entwickelten sich sowohl bei der Handwerkerschaft als auch bei der Arbeiterschaft „selbstorganisierte Formen der Bildungspflege“, die auch stark durch gesellschaftspolitische Entwicklungen geprägt waren (Seitter 2011, S. 74). Die Handwerkerschaft war durch die Walz auf politischer Ebene international vernetzt und auch die Arbeiter formierten sich insbesondere in Arbeitervereinen, deren Ziel die Verbesserung der sozialen Lage der Arbeiterschaft und ihrer Arbeitsbedingungen war. Unter der überregionalen Dachorganisation „Arbeiterverbrüderung“ schlossen sich bereits 1849 170 dieser Vereine mit etwa 15.000 Mitgliedern an (vgl. Wolgast 1996, S. 21). Sie forderten ein Recht auf politische Mitbestimmung, ein allgemeines gleiches Wahlrecht, geregelten Arbeitslohn, geregelte Arbeitszeit und Arbeitslosenunterstützung, sowie ein demokratisches Bildungswesen (vgl. ebd.). Zusätzlich bildeten sich andere Institutionen der Arbeiterschaft (Konsum- und Genossenschaftsgesellschaften, Hilfs- und Kreditkassen, Schulen etc.).

Nach einer Zeit der Repression gegen die Arbeitervereine und nach deren anschließender Zersplitterung in Organisationen der liberalen und der politischen Arbeiterbildung („Sozialdemokratische Arbeiterpartei“), begann mit der Reichsgründung 1871 ein neuer Abschnitt in der Geschichte der Weiterbildung. Dieser schloss zwar an die Tradition der Arbeiterbildung an, er war allerdings vor allem von der „bildungspolitischen Vorstellung der Sozialdemokratie“ geprägt. Arbeiterbildung blieb Bildung, allerdings in Form politischer Bildung im Dienste der politischen Ziele (vgl. ebd., S. 25).

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts entstanden rund um neue Reformbewegungen weitere Formen der Erwachsenenbildung (ebd., S. 74). Hervorzuheben sind in dieser Zeit die deutschen Universitäten, die auf die „Popularisierung von Wissenschaft“ setzten und mit ihren Vortragsreihen, in denen es meist um naturwissenschaftliche Themen ging, vor allem auch erfolgreich die Teilnehmer aus der Arbeiterschaft ansprachen (vgl. Ietgens 2009, S. 35). Zu dieser Zeit des enormen Zuwachses entstanden auch erste empirische Forschungen zur Erwachsenenbildung. Mit der „Entdeckung des Teilnehmers“ wollte man mehr über ihn erfahren (vgl. Born 2009, S. 231), vor allem, um die Methoden zur Erreichung des Bildungsziels zu verbessern (ebd., S. 233). Die ersten statistischen Auswer-

tungen richteten sich auf die Erfassung geschlechts-, alters-, ausbildungs-, berufsspezifischer sowie motivationaler Daten (vgl. Seitter 2007, S. 123). 1885 wurden erstmals in Wien Informationen über die Teilnehmer an öffentlichen Universitätsvorträgen in einer „Hörerstatistik“ erhoben (vgl. Wittpoth 2009a, S. 67). Dafür gab es drei Gründe: erstens sollte mittels der gewonnenen Informationen der Nutzen der Bildungsarbeit festgestellt werden, zweitens sollte deren Finanzierung weiterhin ermöglicht werden und drittens erhoffte man sich mit Hilfe der Statistik, das Weiterbildungsangebot weiterzuentwickeln (ebd.). Im Zentrum des Forschungsinteresses standen am Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts vor allem auch die unteren Schichten, über die zu dieser Zeit noch wenig bekannt war. Die Auswertungen von Ausleihstatistiken an Bibliotheken verdeutlichten, dass Proletarier hinsichtlich ihrer Bildungsinteressen keine homogene Masse darstellten, sondern vielfältige und individuelle Bildungsziele verfolgten (vgl. Born 2009, S. 233).

Die Weimarer Verfassung und die Erlasse des preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung vom Frühjahr 1919 stellten wichtige Voraussetzungen für die Einrichtung von Erwachsenenbildungsinstitutionen dar (vgl. Tietgens 1985, S. 97). Es entstand eine Vielzahl neuer Bildungseinrichtungen, deren volksbildnerischer Charakter in der thematischen Ausrichtung vor allem auf kulturell-geisteswissenschaftlichen Inhalten basierte. Betont wurden die „Zweckfreiheit“ der Bildung und die Kritik an einer „pragmatischen Berufsqualifizierung“ (vgl. Siebert 1998, S. 318). Die systematische Erforschung der Erwachsenenbildung wurde nach der Unterbrechung durch den 1. Weltkrieg erst wieder in der Mitte der 1920er Jahre aufgenommen. In Leipzig wollte man mit quantitativen Verfahren die Interessen der Adressaten erforschen, um das Bildungsangebot auf Grundlage dessen auszurichten (vgl. Wittpoth 2009a, S. 67).

Zur Zeit des Nationalsozialismus wurde die Erwachsenenbildung in Deutschland Teil dessen, was die Nationalsozialisten unter „Freizeit- und Kulturarbeit“ verstanden und war außerdem ein Instrument der Kriegsführung (vgl. Wittpoth 2009a, S. 28). Die bis dahin politisch-weltanschaulich plurale Volksbildung wurde seit 1933 deutlich verengt und teilweise beseitigt (vgl. Langewiesche 1989, S. 349). Kommunistische, sozialdemokratische und gewerkschaftliche Weiterbildungsträger wurden unterdrückt und andere Bildungsträger – sofern sie sich nicht auflösten – auf die nationalsozialistische Ideologie getrimmt (ebd.). Während der Naziherrschaft wurden die Teilnehmer nicht als Individuen oder Gruppen mit Eigeninteressen und Erwartungen, sondern als Empfänger für die nationalsozialistische Ideologie wahrgenommen (vgl. Wittpoth 2009b, S. 771). Das bedeutendste Ereignis in Bezug auf die Erwachsenenbildung während dieser Zeit war die Verabschiedung von Richtlinien des Reichsinnenministeriums, die die NSDAP als hauptverantwortlich für die „welt-

anschauliche Schulung“ des Volkes festlegten (vgl. Feidel-Mertz 2009, S. 53). Zur NS-Zeit wurde die empirische Erwachsenenbildungsforschung vorübergehend überflüssig (vgl. ebd.; Born 2009, S. 235), da die Nationalsozialisten eine genaue Vorstellung darüber hatten, was Erwachsene zu lernen hatten (vgl. Wittpoth 2009a, S. 67-68).

Unmittelbar nach dem 2. Weltkrieg waren vor allem die Alliierten am Wiederaufbau der Erwachsenenbildung in Westdeutschland mitbestimmend. Thematisch stand das Neuerlernen demokratischer Prinzipien im Vordergrund, während die (Rassen)Ideologie der Nationalsozialisten aus den Köpfen der Menschen verschwinden sollte (vgl. Siebert 2009, S. 59). Für die Besatzungsmächte war aufgrund deren demokratischen Tradition vor 1933 der Wiederaufbau der VHS vorrangig – an vielen Orten wurden Erwachsenenbildnern aus der Gründergeneration die Leitung übertragen (vgl. Süßmuth 2009, S.473-474). Die Erwachsenenbildner der Nachkriegszeit knüpften zwar am Bildungsideal der Weimarer Zeit an, nach der Währungsreform war der Alltag der Erwachsenenbildung allerdings eher durch pragmatisches Vorgehen gekennzeichnet (vgl. Tietgens 1994, S. 190), zu groß war das Elend in der Nachkriegszeit.<sup>5</sup> Die Erwachsenenbildungsforschung spielte in der unmittelbaren Nachkriegszeit keine Rolle.

In den 1950er Jahren war das öffentliche Interesse an Bildung gering. Damit wurde auch die Erwachsenenbildung gesellschafts- und bildungspolitisch vernachlässigt. Der wirtschaftliche Wiederaufbau stand zu dieser Zeit an erster Stelle, zu dieser Zeit floss nur wenig Geld in die Erwachsenenbildung (vgl. Wolgast 1996, S. 59). Eine wichtige Leitstudie, die trotz Vernachlässigung der Erwachsenenbildung durchgeführt wurde, war die von 1953 bis 1956 durchgeführte „Hildesheimer Studie“ (Schulenberg 1957). Die Studie befasste sich mit den „Einsichten in die Anschauungen, Einstellungen, Meinungen, Vorurteile und Urteile erwachsener Menschen zur Erwachsenenbildung“ (ebd., S. 1). Anhand von Gruppendiskussionen auch mit Nichtteilnehmern stellte Schulenberg fest, dass Bildung grundlegend als etwas Positives angesehen wird, das Lernen allerdings nicht zum Rollenverständnis von Erwachsenen gehört. Als Gründe für die Nichtteilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen wurden neben Zeitmangel und beruflicher Überbeanspruchung konkurrierende Freizeitangebote genannt. Die Hildesheimer Studie war ein Meilenstein in der Erforschung der Erwachsenenbildung in Deutschland und sollte als Pilotstudie für weitere Leitstudien, insbesondere der „Göttinger Studie“ in den 1960er Jahren dienen. Durch die Nutzung sozialwissenschaftlicher Methoden bildete die „Hildesheimer Studie“ den

---

5 Die Erwachsenenbildung in der DDR entwickelte sich unter der sowjetischen Besatzungsmacht und vor dem Hintergrund des sozialistischen Wirtschafts- und Gesellschaftssystems völlig anders als in der 1949 gegründeten Bundesrepublik. Sie wird hier nicht thematisiert.

Grundstein für die „Versozialwissenschaftlichung“ einer zunehmend empirischen Erwachsenenbildungsforschung (vgl. Olbrich 2001, S. 355).

Die 1960er Jahre waren für die Erwachsenenbildung bedeutender: 1960 wurde der Begriff des „Lebenslangen Lernens“ in der Weltkonferenz in Montreal als ein Prinzip vorgestellt, das international die Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung bestimmen sollte. Mit „Lebenslangem Lernen“ war eine ständige Bereitschaft gemeint, sich durch Lernen weiterzuentwickeln und sich im Hinblick auf „arbeitsorganisatorische, technologische und kommunikative Veränderungen“ zielgerecht beruflich zu qualifizieren (Olbrich 2001, S. 365). Weiterbildung sollte maßgeblich zum sozialen Wandel und gesellschaftlichen Fortschritt beitragen.

In Deutschland wird die Zeit der 1960er Jahre auch als „realistische Wende“ bezeichnet. Damit ist eine „gesellschaftliche Umbruchsituation“ gemeint, die dazu führte, dass sich die Erwachsenenbildung von ihrer humanistischen Bildungstradition zunehmend entfernte und sich „stärker den Lebenswirklichkeiten und realen Bildungsbedürfnissen zuwendet“ (Bremer 2006, S. 190). Den Beginn der realistischen Wende markiert das Gutachten des Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. Zwar hält das Gutachten, an dem Bildungspolitiker, Bildungspraktiker und Hochschullehrer beteiligt waren, an der Aufklärungsidee und der humanistischen Tradition fest, verbindet sie allerdings mit den arbeitsweltlichen Ansprüchen (vgl. Siebert 2009, S. 66). So wurde in dem Gutachten die Fähigkeit, sich selbst lebenslang weiterzubilden, zum Leitbild und die Erwachsenenbildung fortan zur „Weiterbildung“ im Sinne von beruflicher Umschulung und Fortbildung (Wolgast 1996, S. 60). In nahezu allen Bundesländern wurden auf Grundlage des Gutachtens Gesetzesinitiativen und Entwürfe für die Erwachsenenbildungspraxis erstellt (vgl. Siebert 2009, S. 66).

Mit der Verankerung der Erwachsenenbildung in Gesellschaft und Wirtschaft sowie der (bildungs)politischen Verantwortungsübernahme wuchsen auch die öffentlichen Ausgaben: Zwischen 1965 und 1970 stiegen die finanziellen Zuschüsse von Bund, Ländern und Gemeinden von 293 Millionen DM auf 576 Millionen DM an (vgl. Olbrich 2001, S. 369). Der Beruf des Erwachsenenbildners wurde zugleich zu einem Hauptberuf, während er zuvor häufig als Nebentätigkeit ausgeübt wurde (ebd.). Parallel zu diesen Entwicklungen, die eng mit dem Arbeits- und Berufsfeld verknüpft waren, entwickelte sich vor allem unter Studenten eine Kritik am Kapitalismus, am Konsumdenken und an der Vietnam-Politik der USA (vgl. Siebert 2009, S. 66). Unter Intellektuellen wurde marxistisches Denken en vogue (ebd.) und auch die Themen der Linksintellektuellen flossen in die politische Bildung ein. Mitte der 1960er Jahre hatte sich fast in allen Einrichtungen der Begriff des „Teilnehmers“ durchgesetzt, der den „akti-

ven Part im Lerngeschehen“ betonen sollte (im Gegensatz zu der vorherigen Bezeichnung „Hörer“) (vgl. Raapke 1989, S. 570)

Die methodisch äußerst anspruchsvolle „Göttinger Studie“ (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966)<sup>6</sup> deckte auf, dass zwar die Zustimmung zur Bildung in Deutschland in allen sozialen Schichten groß ist, die Beteiligung an Weiterbildung allerdings soziale Differenzen in Bezug auf die Teilnahme an Weiterbildung deutlich macht: Nach den Ergebnissen sind vor allem Höhergebildete, Angehörige der oberen Schichten, Beamte und Angestellte weitaus häufiger Weiterbildungsteilnehmer als Personen mit niedrigem Bildungsniveau, Unterschichtsangehörige und Arbeiter. Besonders das Niveau der Schulbildung steht in einem bemerkenswerten Zusammenhang mit der Weiterbildungsbeteiligung – ein Befund, der in allen darauffolgenden Studien zur Weiterbildungsteilnahme bestätigt wird. Bezeichnend ist das Ergebnis, dass fast jeder zweite Erwachsene das Gefühl hatte, sozial benachteiligt zu sein, weil ihm eine bessere Schulausbildung vorenthalten blieb und das soziale Merkmal der niedrigen Schulausbildung bis zum Lebensende gilt. Eine Gefahr sahen die Autoren der Göttinger Studie darin, dass die Erwachsenenbildung kaum verschult sei und sich die bedeutende Bildungsphase sich somit weitestgehend auf die Jugend beschränkte. So erhöhe sich sogar die soziale Bedeutung des Bildungsabschlusses aus der Jugend.

Weitere kleinere Erhebungen fragten vor allem nach den Bildungsinteressen der Arbeiter in Zusammenhang mit ihren Aufstiegserwartungen und nach ihrer Bewertung von Bildungseinrichtungen (vgl. Born 2009, S. 236). Die Erwachsenenbildungsforschung wurde zunehmend bedeutend und trug maßgeblich zur Planung erwachsenenbildnerischer Ziele und Ausrichtungen bei. Sie war auch Wegbereiter für die Bildungsreform und lieferte Argumente für den Ausbau von Erwachsenenbildung (vgl. Seitter 2007, S. 129). Als wichtiges Instrument der Weiterbildungsforschung kristallisierte sich die Gruppendiskussion heraus.

Die 1970er Jahre waren das Jahrzehnt der Bildungsexpansion und sozialdemokratischer Bildungspolitik. Zum einen legte die Bundesregierung einen Bildungsbericht vor, in dem Weiterbildung eine sehr wichtige Rolle eingeräumt wurde (vgl. Siebert 2009, S. 70), und zum anderen stellte der Deutsche Bildungsrat Anfang des Jahres 1970 ein Rahmenkonzept für die nächsten Jahre vor. Dieses sah vor, das Bildungswesen von der ersten elementaren Stufe bis hin zur Weiterbildung als ein zusammenhängendes Gesamtsystem zu betrachten, in dem Weiterbildung zum „Oberbegriff des quartären Bildungssektors“ wurde und Erwachsenenbildung ein Bereich der beruflichen Fortbildung und Umschulung (vgl. Wolgast 1996, S. 65). Weiterbildung sollte auf einem System basieren,

---

6 Die Göttinger Studie gilt deshalb als anspruchsvoll, weil sie aus einer dreistufigen Phase bestand: Eine repräsentative Bevölkerungsumfrage, Gruppendiskussionen und Intensivinterviews.

welches ermögliche, „die Herausforderungen der wissenschaftlichen, technischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Veränderungen angemessen zu beantworten.“ (Kuhlenkamp 2010, S. 10). Insbesondere der technische Fortschritt und das wirtschaftliche Wachstum erforderten höhere Qualifikationen und den Erwerb von Zusatzqualifikationen, weshalb der beruflichen Weiterbildung eine besondere Stellung zuteil wurde (vgl. Wolgast 1996, S. 66).

Es entstand an mehreren Universitäten ein neuer Diplomstudiengang „Erwachsenenbildung“; nicht zuletzt, um Fachpersonal für den enormen Ausbau der Volkshochschule auszubilden. Neue erziehungswissenschaftliche Strömungen (lerntheoretische Didaktik, neue Unterrichtstechnologien, Curriculumforschung, lernzielorientierte Tests u. ä.) unterstützten die eher längerfristigen und auf Effizienz ausgerichteten Weiterbildungsangebote (vgl. Siebert 2009, S. 67).

Vor dem Hintergrund politisch dringend zu lösender Probleme wie wirtschaftliche Rezession, Energiekrise und zunehmende Umweltprobleme wurde Erwachsenenbildung nicht mehr vorwiegend aus ökonomischer Perspektive betrachtet, sondern auch wieder als Bildungsinstrument zur Vermittlung von gesellschaftspolitisch relevantem Wissen (vgl. Wolgast 1996, S. 72-73). Sowohl die damaligen Forschungsarbeiten mit soziologischem Erkenntnisinteresse als auch erziehungswissenschaftliche Studien zur Lehr-Lernforschung wiesen auf den enormen „Planungs- und Gestaltungsbedarf“ hinsichtlich der Erwachsenenbildung hin (Seitter 2007, S. 127) und waren stark an den Vorgaben der Bildungsreform orientiert (ebd., S. 129). Innerhalb der Weiterbildungsforschung konzentrierte man sich auf das Lernen in einem institutionellen Rahmen (vgl. Born 2009, S. 237).

Zwei Leitstudien aus dieser Zeit sind zu erwähnen: Die sogenannte „Hannoveraner Studie“ erforschte die vielschichtigen Lehr- und Lernsituationen mittels einer empirisch-analytischen Forschungsmethode (Siebert/Gerl 1975) und das BUVEP (Bildungsurlaubs- Versuchs- und Entwicklungsprogramm)-Projekt untersuchte vor dem Hintergrund eines interpretativen Paradigmas das Lernen als individuellen Verständigungsprozess (Kejcz et al. 1979). Beide Studien befassen sich vor allem mit der Lehr- Lernsituation in Erwachsenenbildungskursen und sind deshalb vor allem für die Praxis innerhalb der Erwachsenenbildung nützlich. Insbesondere die „Hannoveraner Studie“ besaßen einen stark normativen Charakter, da sie ein „Interesse an Praxisänderung“ (vgl. Wittpoth 2009a, S. 69) hatte. Neu sind in dieser Zeit zum einen die sogenannte Drop-Out-Forschung, die sich mit dem Phänomen des Seminarabbruchs beschäftigt, und zum anderen die zunehmende Auseinandersetzung mit den in der Erwachsenenbildung Tätigen gegen Ende der 1970er Jahre (vgl. Born 2009, S. 238).

Die 1980er Jahre waren zum einen geprägt durch weiteren technischen Fortschritt und zum anderen durch zusätzliche ökologische Krisen. Alternative



soziale Bewegungen wie die Grünen, die Friedens-, Ökologie-, Bürgerinitiativ- und Frauenbewegungen führten auch dazu, dass die damaligen Bildungseinrichtungen in Frage gestellt wurden und alternative, entinstitutionalisierte Einrichtungen der Erwachsenenbildung aufgebaut wurden (vgl. Wolgast 1996, S. 72). Neben „Entinstitutionalisierung“ waren weitere Stichworte in der Diskussion über Erwachsenenbildung: „Projektarbeit“, „selbstinitiierte und organisierte Lernprozesse“, „Aktionslernen“, „Betroffenheit“ etc. (ebd.). Ende der 1970er Jahre entstand das aus Sicht der quantitativen Erwachsenenbildungsforschung wichtigste Instrument zur Beobachtung des Weiterbildungsgeschehens in Deutschland, das Berichtssystem Weiterbildung. Es lieferte alle drei Jahre wichtige Ergebnisse nicht nur zu Teilnahmequoten, sondern auch zu den sozialen Unterschieden bezüglich des Weiterbildungsverhaltens. Es sollte zeigen, dass die Teilnahme sowohl an allgemeiner als auch beruflicher Weiterbildung sozial unterschiedlich verteilt ist. Insbesondere vorherige Bildungsabschlüsse erwiesen sich als robuste Indikatoren zur Beschreibung der sozial ungleich verteilten Teilnahme an Weiterbildung. So gehören seit 1979 über alle Erhebungswellen hinweg insbesondere Personen mit niedrigem oder keinem Schulabschluss zu denjenigen, die selten an Weiterbildung teilnehmen.

Die Weiterbildungsprogramme der 1980er Jahre waren nach Siebert durch vier Entwicklungen gekennzeichnet (vgl. 2009, S. 77):

- Fast alle Weiterbildungseinrichtungen boten Kurse zu den neuen Informationstechnologien an.
- Bildungsbenachteiligte, insbesondere Arbeitslose, wurden auch auf Drängen der Politik umgeschult.
- Es entstand eine wachsende Nachfrage nach Kursen, die das seelische Wohlbefinden steigern sollten.
- Die politische Bildung wurde zunehmend unbedeutend, wenngleich politische Themen in die allgemeine Weiterbildung einfließen (Frauengesprächskreise, Ökologiekurse usw.).

In den 1980er Jahren wurde der Erwachsenenbildung zunehmend die Aufgabe zuteil, Arbeitslose weiterzubilden (vgl. Kronauer 2010, S. 15). Damit wurde die Erwachsenenbildung abhängiger von der Bundesanstalt für Arbeit (ebd.).

Grundlage der Theoriediskussionen war zu dieser Zeit „die Hinwendung zum Subjekt“. Diese Entwicklung wird als „reflexive Wende“ der Erwachsenenbildung bezeichnet. Mit der „reflexiven Wende“ ist innerhalb der Erwachsenenbildungsforschung „eine Abkehr von makrosoziologischen Betrachtungen und großen gesellschaftlichen Themen“ gemeint, die synchron mit der Beschäftigung mit dem Alltag des Individuums und „seiner subjektiv gedeuteten Lebenswelt“

einhergeht (Wolff 2005, S. 283). Die 1980er Jahre sind aufgrund fehlender Forschungsinvestitionen gekennzeichnet durch einen Rückgang der Erwachsenenbildungsforschung (vgl. Born 2009, S. 236). Zwar setzte sich der Trend aus den 1970er Jahren in Richtung qualitativer, interpretativ orientierter Forschung fort – vor allem die Biographieforschung entwickelte sich als Forschungsschwerpunkt (ebd.) –, allerdings gab es auch mit der Etablierung des Berichtssystems Weiterbildung zeitgleich eine wachsende Zahl an quantitativ ausgerichteter Teilnehmer- und Adressatenforschung.

Die Erwachsenenbildung in den 1990er Jahren wurde vor allem durch die Wiedervereinigung geprägt. Die Wirtschaft wuchs weniger schnell als durch die Kohl-Regierung versprochen, und die Zahl der Arbeitslosen wurde größer. Vom Arbeitsamt finanzierte Weiterbildungen sollten vor allem der Bevölkerung in den neuen Bundesländern helfen, sich auf dem Arbeitsmarkt zu integrieren. So wurde insbesondere bei den Ostdeutschen – trotz „Brain-Drain“ von Ost nach West – eine hohe Weiterbildungsquote erreicht. Allerdings hätten diese Weiterbildungsmaßnahmen – so die Kritiker – nicht das gewünschte Ziel der Verringerung der Arbeitslosigkeit erreicht. Die von Jürgen W. Möllemann bereits 1987 ins Leben gerufene *Konzertierte Aktion Weiterbildung* vermochte den Ausbau und die Verbesserung der Weiterbildung nach der Wiedervereinigung nicht zu erzielen und war eher unauffällig (vgl. Wolgast 1996, S. 77). Einige Bereiche der Weiterbildung wurden aufgrund der Ausweitung berufsqualifizierender Angebote zunehmend abhängig von der Arbeitsmarktpolitik (vgl. Kronauer 2010, S. 15).

Die 1990er Jahre zeichneten sich auch dadurch aus, dass „Vernunfts- und Bildungsoptimismus“ kaum relevant waren: Das Bildungsangebot wurde vornehmlich durch die Nachfrage und die finanziellen Zuschüsse bestimmt (vgl. Siebert 2009, S. 82). Im Mittelpunkt des bildungspolitischen Interesses standen Qualitätsstandards und Qualitätssicherungen der Bildungsarbeit (ebd.). In der vornehmlich erziehungswissenschaftlichen Forschung, aber auch in der erwachsenenbildnerischen Praxis, wurde der Konstruktivismus entdeckt. Der Erwachsene sei aus konstruktivistischer Perspektive jemand, der sich seinen eigenen Weg bahnt und die Kenntnisse und Fähigkeiten erwirbt, die er braucht (ebd.). Aus erwachsenenbildnerischer Perspektive müsse man sich vor allem um die Bereitstellung der Lernmöglichkeiten kümmern (ebd.). Vor allem Frauen waren in den 1990er Jahren häufiger Teilnehmer von Weiterbildung. Lernaktivitäten wurden mithilfe immer besser werdender multimedialer Programme unterstützt. Zudem gewann organisationales Lernen an Bedeutung (ebd.). Leitstudien, wie es sie noch in den 1960er und 1970er Jahren gegeben hatte, gab es nicht mehr, vermutlich auch, weil das Berichtssystem Weiterbildung diese zum Teil nicht notwendig machte. Die Studien, die es gab, zielten vor allem auf arbeitsmarktrelevante Fragen (Siebert 2004, S. 9-12). Es interessierte insbesondere, ob die Chancen zur

Beschäftigung durch Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit gesteigert werden konnten (vgl. Böhmer/Schreiber 2000; Klose/Bender 2000).

Noch existiert keine prominente retrospektive erziehungswissenschaftliche oder soziologische Reflexion der Erwachsenenbildung für die Zeit nach 2000. Dem lebenslangen Lernen wurde sowohl in zeitlicher Hinsicht – durch die Bereitstellung von Zeit für das Erwachsenenlernen – als auch durch die verbesserte Lerninfrastruktur ein enormer Stellenwert eingeräumt (vgl. Seitter 2011). Zwar wurde der beruflichen Weiterbildung immer noch eine zentrale Funktion zugeschrieben, allerdings geriet auch das non-formale Lernen zunehmend in den Blickpunkt und war Gegenstand einer Vielzahl von Forschungsarbeiten (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008; Kailis/Pilos 2005; Bohlinger 2009; Baethge/Baethge-Kinsky 2004) – ein Trend, der in Deutschland seit etwa Mitte der 1990er entstand (vgl. Krüger/Rauschenbach 2005, S. 337) und sich in den 2000er Jahren verstärkte.

In der Erwachsenenbildungsforschung wurde der populäre Begriff der „Entgrenzung“ diskutiert, der die „Ausdifferenzierung von Weiterbildung in einer zeitlichen, räumlichen und disziplinären Perspektive“ (Molzberger 2008, S. 45) meint. Nach Kade und Seitter (2005, S. 24-25) vollzieht sich die Entgrenzung der Erwachsenenbildung nach einer Phase der Institutionalisierung (insbesondere der Volkshochschulen), der Professionalisierung und der Verwissenschaftlichung. Im Kontext von Beruf und Betrieb, aber ebenso in neuen sozialen Bewegungen hätten sich auch entinstitutionalisierte Formen der Erwachsenenbildung etwa im Bereich von Kultur und Wirtschaft etabliert, die unschärfer und unüberschaubarer geworden seien. Im Mittelpunkt stünden nicht mehr nur die Institutionen, sondern „die Formbildung von Lehren und Lernen, von Vermitteln, Aneignen und Überprüfen auf der Ebene von Kommunikations- und Interaktionsprozessen“ (ebd.). Dabei bildeten neue Informations- und Kommunikationstechnologien einen Ansatzpunkt für Entwicklungen in der Entgrenzung sowohl von der Erwerbsarbeit als auch in der Weiterbildung. In der erwachsenenpädagogischen und bildungspolitischen Diskussion spielten in diesem Zusammenhang – aber auch wegen einer wachsenden Kritik an den etablierten Bildungseinrichtungen (vgl. Wittpoth 2009a, S. 59) – Begriffe wie „selbstgesteuertes“ und „außerinstitutionelles Lernen“ eine Rolle. In diesem Kontext wurde auch diskutiert, inwieweit Teilnehmer eigene finanzielle Ressourcen in Weiterbildung investieren sollen und können, denn der Staat zog sich vor dem Hintergrund knapper werdender öffentlicher Gelder weiter aus der Finanzierung der Weiterbildung heraus. Dies trug mit dazu bei, dass nach einem kontinuierlichen Anstieg der Weiterbildungsquote 2004 sogar ein Rückgang zu verzeichnen war, da die Bundesanstalt für Arbeit weniger Weiterbildungsmaßnahmen finanzierte.

Die im Oktober 2001 eingesetzte Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ hatte auch vor dem Hintergrund prognostizierter wachsender Kosten für lebenslanges Lernen zum Ziel, die Eigenverantwortung der Adressaten hinsichtlich der Investitionen in Weiterbildung zu stärken. Politisch interessant war daher auch die Erforschung der Investitionen der Teilnehmer in Weiterbildung. „Wer investiert wie viel Geld und Zeit in seine Weiterbildung?“ war eine der zentralen Fragen (vgl. Beicht/Krekel/Walden 2004 und 2006, Weiß 2001; Brödel/Yendell 2008; nicht explizit, aber vereinzelte Ergebnisse: Barz/Tippelt 2004a/b). Darüber hinaus wurde auch danach gefragt, ob berufliche Weiterbildung positive Effekte auf die Beschäftigungsfähigkeit und das Einkommen hat (vgl. Hubert/Wolf 2007; Pfeifer/Behringer/Adam 2008).

Andere Forschungsarbeiten knüpfen an der Erforschung des klassischen Themas der Teilnehmer- und Adressatenforschung an. So hat sich vor allem das Berichtssystem Weiterbildung als wichtigste Befragung etabliert. Neben der Erforschung des „Nicht-Teilnehmers“ (vgl. Schröder/Schiel/Aust 2004; Fertig/Huber 2010) waren qualitative und quantitative Forschungsarbeiten bedeutend, die den Weiterbildungsteilnehmer im Kontext sozialer Milieus betrachten (vgl. Barz/Tippelt 2004 a/b; Heimann 2009; Bremer 2007; Herzberg 2004a/b). Damit wird versucht, ein besseres Verständnis der Bildungsmotivation der Adressaten zu erlangen. Vor dem Hintergrund zunehmender „Individualisierung von Lebensläufen und Lebenslagen“ und einer „Pluralisierung von Lebensstilen“ (Tippelt/von Hippel 2005a, S. 33) vermag die klassische Sozialstrukturanalyse aus Sicht der Milieuforscher nicht, die Bildungsinteressen und unterschiedlichen Weiterbildungsmotive umfassend genug zu erklären. Dagegen sei es mit dem Konzept der „sozialen Milieus“ möglich, nicht nur vertikale, sondern auch horizontale Unterschiede im Weiterbildungsverhalten zu erklären. Diese Arbeiten entstanden allerdings teilweise auch, um dem wachsenden privaten Erwachsenenbildungssektor die Planung der Angebote zu erleichtern. Nicht immer sind diese Arbeiten theoretisch ausreichend fundiert, um wissenschaftlichen Ansprüchen Genüge zu tragen. Bis auf einige Ausnahmen ist die Erwachsenenbildungsforschung eine erziehungswissenschaftliche Disziplin geworden, und nur selten ist die Erwachsenenbildung Gegenstand soziologischer Reflexion. Ein Grund hierfür könnte darin bestehen, dass die soziologische Perspektive in der „reflexiven Wende“ der Erwachsenenbildung in den 1980er Jahren zum Teil durch eine psychologische Betrachtungsweise abgelöst wurde. In den 2000er Jahren beherrschten sowohl qualitative als auch quantitative Forschungsansätze die Erwachsenenbildungsforschung; echte Grabenkämpfe sind – anders als in anderen Disziplinen – nicht zu erkennen gewesen. Zunehmend wird auch die Methoden-triangulation wertgeschätzt (vgl. Brödel 2003, S. 138). Ein Grund für eine vergleichsweise starke Befürwortung der Methodenkombination liegt eventuell

darin, dass bereits einige der frühen Leitstudien der Erwachsenenbildungsforschung sowohl quantitative als auch qualitative Ansätze kombinierten.

Die Erwachsenenbildung hat sich im Laufe der Zeit weitestgehend von ihrem aufklärerischen und humanistischen Bildungsideal gelöst. Spätestens seit der „realistischen Wende“ mit dem Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen in den 1960er Jahren wurde lebenslanges Lernen als Möglichkeit bzw. als Voraussetzung gesehen, sich dem voranschreitenden wirtschaftlichen und technischen Wandel ständig anzupassen. Die Aufwertung berufsbezogener Weiterbildung geschah zwar nicht immer kritiklos, es scheint allerdings so, als wäre das Postulat des lebenslangen Lernens in einer zunehmend ökonomisierten Gesellschaft allgemein akzeptiert. Zumindest gibt es keine breitere öffentliche Kritik an der Erwachsenenbildung oder den Forderungen, durch lebenslanges Lernen ständig „am Ball zu bleiben“ (Wolter/Schiener 2009, S. 91). Eine der wichtigen Fragen innerhalb der Erwachsenenbildungsforschung ist, ob der Einzelne tatsächlich mehr denn je bereit ist, Verantwortung in Form von zeitlichen und finanziellen Investitionen in berufliche Weiterbildung zu übernehmen oder was ihn eventuell davon abhält.

## **2.2 Ausgewählte Ergebnisse aktueller Forschungsarbeiten zum Thema Teilnahme an beruflicher Weiterbildung**

Im Folgenden sollen die Ergebnisse einiger aktueller Forschungsarbeiten zusammengefasst werden, die sich auf die soziale Verteilung von beruflicher Weiterbildung konzentrieren. Dabei stehen folgende Fragen im Vordergrund:

1. Wie hat sich die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung in Deutschland entwickelt? Welche sozialen Gruppen nehmen an beruflicher Weiterbildung teil und welche eher nicht?
2. Wie viel Zeit investieren Menschen in ihre Weiterbildung? Wieviel Geld investieren Personen selbst in ihre Weiterbildung?

In der deutschen quantitativen Weiterbildungsforschung existiert eine Reihe von verschiedenen Datenquellen zur Weiterbildungsbeteiligung. Dieser ist mittlerweile so groß, dass er kaum überschaubar ist (vgl. Käßpflinger 2016). Dabei handelt es sich zum Teil um wiederholende Individualbefragungen oder Erhebungen in betrieblichen Kontexten.<sup>7</sup> Daneben existieren Geschäfts- und Trägerstatistiken sowie Erhebungen, die nur einmalig durchgeführt wurden.

---

7 Einen umfassenden Überblick über verschiedenen Datengrundlagen liefert Lutz Bellmann im Auftrag der Expertenkommission (vgl. Bellmann 2003).

Die bedeutendste Personenbefragung, die Informationen zur Weiterbildung zur Verfügung stellt, ist das ehemalige Berichtssystem Weiterbildung (BSW), welches 2007 in dem Adult Education Survey (AES) eingebettet wurde. Mit dem Adult Education Survey (AES) ist seit 2007 ein europäisches Berichtskonzept im Rahmen der EU-Statistiken zum lebenslangen Lernen entstanden. Bedeutend sind auch das Sozio-ökonomische Panel (SOEP), der Mikrozensus, die BIBB/IAB-Erhebung und das Nationale Bildungspanel (NEPS). Wichtige Betriebs- bzw. Unternehmensbefragungen sind die europäische Weiterbildungserhebung CVTS (Continual Vocational Training Survey), die Weiterbildungserhebung des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW) sowie das IAB-Betriebspanel. Alle genannten Erhebungen bieten detaillierte Angaben zur Weiterbildung, Informationen über betriebliche Kontextfaktoren und meistens auch soziodemografische Merkmale der Befragten. Die meisten Untersuchungen berücksichtigen neben der formellen auch die informelle Weiterbildung (vgl. Wilkens/Leber 2003, S. 331). Darüber hinaus gibt es zahlreiche qualitative Forschungsarbeiten, die sich mit der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung beschäftigen. Insbesondere haben in den letzten 15 Jahren in der qualitativen Erwachsenenbildungsforschung Milieustudien Beachtung gefunden.

Nachfolgend werden die Ergebnisse von Forschungsarbeiten zu zentralen Themen der Weiterbildungsforschung beschrieben. Diese konzentrieren sich auf die Frage der Weiterbildungsteilnahme, die Frage nach den monetären und zeitlichen Ressourcen sowie nach den Einflüssen sozialer Milieus auf das Weiterbildungsverhalten. Aufgrund der Tatsache, dass die verschiedenen Studien sich in vielfältiger Weise inhaltlich und methodisch voneinander unterscheiden, ist es allerdings problematisch, das Weiterbildungsverhalten von Befragten zwischen unterschiedlichen Datenbasen zu vergleichen (vgl. Büchel/Pannenberg 2004, S. 77; Schröder/Schiel/Aust 2004, S. 16, Bellmann 2003, S. 9). Neben den Ergebnissen der empirischen Untersuchungen dürfen daher die unterschiedlichen Stichproben und die unterschiedlichen Operationalisierungen der für die Weiterbildungsforschung relevanten Begriffe keinesfalls außer Acht gelassen werden.

### 2.2.1 Teilnahme an Weiterbildung

Die wohl prominenteste Befragung zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland stellte bis 2006 das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) dar. Zum ersten Mal wurde die Bevölkerungsumfrage 1979 durchgeführt; danach fand alle drei Jahre eine Befragung statt. Seit der Erhebungswelle 2007 ist das BSW in einen europäischen Berichtsrahmen zum lebenslangen Lernen eingebettet worden – dem sogenannten *Adult Education Survey* (AES). Damit liegen international vergleichbare Zahlen zum Weiterbildungsverhalten in Mitgliedsstaaten der EU vor.

Das BSW-AES 2007 bezieht sich neben der Beteiligung an beruflicher Weiterbildung auch auf die Teilnahme der 19- bis 64-jährigen Wohnbevölkerung an allgemeiner Weiterbildung und informeller beruflicher Weiterbildung sowie auf Selbstlernen. Als Teilnehmer an beruflicher Weiterbildung gilt, wer an einem oder mehreren beruflich relevanten Weiterbildungsveranstaltungen wie Umschulungen, Aufstiegsfortbildungen, Einarbeitungen, Anpassungsweiterbildungen sowie sonstigen Lehrgängen/Kursen teilgenommen hat (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 10). Die Teilnahmequote lag bei der beruflichen Weiterbildung im Jahr 2007 bei 26 Prozent (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 11) und liegt damit genau so hoch wie im Jahr 2003 (vgl. Kuwan et al. 2006, S. 38). Als Teilnehmer an allgemeiner Weiterbildung gilt, wer insgesamt an mindestens einer der im Fragebogen vorgegebenen 17 Themenbereiche Kurse, Lehrgänge oder Vorträge besucht hat. Hier betrug die Teilnahmequote im Jahr 2007 27 Prozent (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 13). Damit ist sie um ein Prozent höher als in der Befragungswelle 2003 (vgl. Kuwan et al. 2006, S. 25). Nach 2007 änderte sich das Fragenspektrum im AES. Die Beteiligung an Weiterbildung wird mithilfe der Abfrage von insgesamt vier Aktivitäten erfasst, in denen auch informelle Lerngelegenheiten erfasst sind: 1. Kurse oder Lehrgänge in der Arbeit oder Freizeit, 2. Kurzzeitige Bildungs- oder Lehrveranstaltungen (also Vorträge, Schulungen, Seminare oder Workshops) 3. Schulungen am Arbeitsplatz (z. B. geplante Unterweisungen oder Trainings durch Vorgesetzte, Kollegen, durch Trainer oder auch Teletutoren), 4. Privatunterricht in der Freizeit (z. B. Fahrstunden für den Führerschein, Trainerstunden im Sport, Musikunterricht, Nachhilfestunden) (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2013b, S. 6). Nach dieser Definition nahmen in Deutschland im Jahr 2012 49 Prozent der 18-bis 64-jährigen Bevölkerung an Weiterbildung teil (ebd., S. 6-7). Damit ist die Weiterbildungsquote – also die Gesamtquote für berufliche und allgemeine Weiterbildung in Gesamtdeutschland – seit 1991 um insgesamt 12 Prozentpunkte angestiegen und erreicht ihren bisher höchsten Stand. Die Autoren des AES-Trendberichts sprechen von einem „Aufschwung“ bezüglich der Weiterbildungsbeteiligung nach einer Phase der „Konsolidierung“ zwischen den Jahren 2000 und 2010 (ebd., S. 6). In den 1990er Jahren war die Weiterbildungsquote bis zum Jahr 1997 zunächst stark angestiegen, danach bis zum Jahr 2003 wieder geringer geworden (ebd.).

Trotz dieses Aufschwungs nehmen immer noch die meisten Menschen im erwerbsfähigen Alter nicht an Weiterbildung teil, so dass sich die Frage stellt, welche sozialen Gruppen eher an Weiterbildung teilnehmen und welche eher nicht? Hierzu gibt es eine ganze Reihe von Forschungsarbeiten. So befasst sich mit dieser Frage die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010) im Bildungsbericht 2010 mittels Analyse der Daten des BSW-AES 2007. Eine Cluster-

analyse, deren Ziel die Bildung von Weiterbildungstypologien ist, ergibt drei verschiedene Gruppen mit jeweils zwei Clustern (ebd., S. 139-140):

1. *Gruppen mit geringer Weiterbildungsintensität:* Dabei handelt es sich zum einen um eine Gruppe von Männern, zum größten Teil im mittleren Erwachsenenalter (35 bis unter 50 Jahre). Neben voll Erwerbstätigen findet sich in dieser Gruppe ein sehr großer Anteil Arbeitsloser (ein Fünftel). Es überwiegen mittlere Ausbildungsabschlüsse, ein Sechstel verfügt allerdings über keinen Abschluss. Zum anderen handelt es sich um eine Gruppe von Frauen, überwiegend zwischen 35 bis unter 50 Jahren, die in der Mehrheit in Vollzeit erwerbstätig sind. Ein Drittel arbeitet allerdings in Teilzeit. Die meisten besitzen einen mittleren Ausbildungsabschluss.
2. *Gruppen mit mittlerer Weiterbildungsintensität (durchschnittlich zwei oder drei Kurse im Jahr mit mittlerem Zeitaufwand):* Zum einen findet sich in dieser Gruppe ein ausschließlich weibliches Cluster, welches sowohl teilzeit- als auch vollzeiterwerbstätige Frauen in der mittleren (35 bis unter 50) und auch jüngeren Altersgruppe (19 bis unter 35 Jahre) umfasst. Das Weiterbildungsverhalten ist vorwiegend berufsbezogen orientiert, allerdings gibt es auch einige Frauen, die an nicht-berufsbezogenen Weiterbildungsveranstaltungen teilnehmen. Das zweite Cluster in dieser Gruppe besteht aus ausschließlich voll-erwerbstätigen Männern, die im Durchschnitt älter sind als die Frauen. Sie nehmen fast ausschließlich an beruflicher Weiterbildung teil.
3. *Gruppen mit hoher Weiterbildungsintensität:* Das erste Cluster, bestehend aus Männern und Frauen mit hohem Ausbildungsniveau oder noch in Ausbildung befindlich, nimmt an vier oder mehr Kursen und mehrheitlich über 60 Stunden pro Jahr teil. Dieses Cluster besteht aus Personen aller Altersgruppen; fast alle sind vollerwerbstätig, haben ein abgeschlossenes Hochschulstudium oder eine abgeschlossene Lehre. Das zweite Cluster innerhalb dieser Gruppe besteht ebenfalls aus hochqualifizierten Frauen und Männern. Diese Personen nehmen zwar im Vergleich mit den Zugehörigen des anderen Clusters an weniger Kursen teil, dafür allerdings mit hohem Zeitaufwand. Drei Viertel gehören der jüngsten (19 bis unter 35 Jahre), ein Viertel der ältesten Altersgruppe (50-65 Jahre) an. Zudem handelt es sich zu drei Viertel um Nichterwerbspersonen, die noch keinen Berufsausbildungsabschluss haben oder sich noch in der Ausbildung befinden. Die Autorengruppe nimmt an, dass es sich auch um Weiterbildungen handelt, die die Ausbildung oder das Studium ergänzen sollen. In diesem Cluster sind auffällig viele Personen mit Migrationshintergrund.

Weitere Auskunft über die soziale Verteilung der Weiterbildungsteilnahme gibt die Studie der Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“, die



Schröder, Schiel und Aust vom Institut für angewandte Sozialwissenschaft (in-fas) beauftragt hat, die „Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung“ zu untersuchen (Schröder/Schiel/Aust 2004). Die Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ schloss sich der BiBB-Studie zu „Kosten und Nutzen der Weiterbildung für Individuen“ an. Die Grundgesamtheit dieser Studie setzt sich aus dem Erwerbspersonenpotenzial im Alter von 19 bis 64 Jahren in Deutschland zusammen. Der Weiterbildungsbegriff bezieht sich auf berufliche Weiterbildungsaktivitäten und ist mit 13 verschiedenen Formen von organisiertem, intentionalem Lernen, arbeitsnahen Formen der Weiterqualifizierung und selbstorganisiertem Lernen weit gefasst (ebd., S. 92). Im Ergebnis zeigt sich, dass sich die Nichtteilnehmenden signifikant von den Teilnehmenden an beruflicher Weiterbildung unterscheiden. Ein multiples logistisches Regressionsmodell stellt in Bezug auf die Teilnahme bzw. Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung deutlich hinderliche Erwerbs-, Berufspositions-, Qualifikations-, Einkommens-, Geschlechts- und Kinderbetreuungseffekte fest (ebd., S. 52-58).

Büchel/Pannenberg verstehen in Anlehnung an die Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ Weiterbildung in einem „engeren Sinne“ (Büchel/Pannenberg 2004, S. 76) und zählen auf Grundlagen der Daten aus dem Sozio-ökonomischen Panel (SOEP) auch das Lesen von Fachzeitschriften/Fachbüchern, den Besuch von Fachmessen oder Kongressen und berufsbezogenen Lehrgängen oder Kursen zur beruflichen Weiterbildung. Zur allgemeinen Weiterbildung zählen „Lernaktivitäten, die nicht mit dem Ziel betrieben werden, die berufliche Leistungsfähigkeit zu verbessern“ (ebd., S. 76). Ausgewertet haben Büchel/Pannenberg bei ihren SOEP-basierten Analysen das Weiterbildungsverhalten Erwerbstätiger im Alter von 20 bis 64 Jahren der letzten drei Jahre vor dem Erhebungszeitraum, die nicht gleichzeitig in Fortbildung oder Umschulung, arbeitslos gemeldet oder in einer beruflichen Vollzeitausbildung sind (ebd., S. 83). Im Unterschied zu der Untersuchung der Expertenkommission „Finanzierung lebenslangen Lernens“ wurde hier also eine etwas andere Selektion vorgenommen. Zudem bezieht sich der Weiterbildungsbegriff im SOEP auf eine nicht so große Bandbreite an informellen Lernaktivitäten. Trotzdem zeigt sich im Ergebnis ein ähnliches Muster in dem Weiterbildungsverhalten der Befragten. Es sind vor allem Personen, die bereits über eine qualifizierte berufliche Erstausbildung verfügen, die eine deutlich höhere Teilnahmewahrscheinlichkeit aufweisen als Personen mit einem schwächeren Bildungshintergrund (ebd., S. 98).

Basierend auf den gepoolten Daten der SOEP-Erhebungswellen 1989, 1993 und 2000 analysiert Schiener die Weiterbildungsbeteiligung ausschließlich Erwerbstätiger (vgl. Schiener 2006, S. 174 ff.). Im letzten Modell einer schrittweisen, theoriegeleiteten Regressionsanalyse stellt er fest, dass die erforderliche Ausbildung im Beruf auch unter Kontrolle der Bildungsabschlüsse die Chance,

an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen, stark beeinflusst. Darüber hinaus ist die Chance, an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen, bei Vollzeitwerbstätigen etwa anderthalbmal höher als bei Teilzeiterwerbstätigen. Zudem spielt die Unternehmensgröße eine Rolle, d. h. je größer ein Unternehmen ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Angestellten an beruflicher Weiterbildung teilnehmen. Darüber hinaus erweist sich das Alter als signifikanter Prädiktor der Weiterbildungsteilnahme – und zwar dahingehend, dass die Weiterbildungswahrscheinlichkeit bis etwa zum 35. Lebensjahr ansteigt und danach wieder absteigt. Keine signifikanten Unterschiede sind zwischen befristet und unbefristet Beschäftigten sowie zwischen abhängig Beschäftigten und Selbstständigen festzustellen. Auch zwischen Männern und Frauen gibt es keine signifikanten Unterschiede, vorausgesetzt, das Modell berücksichtigt Informationen zur Art der Erwerbstätigkeit und zur Unternehmensgröße.

Ein weiteres logistisches Regressionsmodell von Schömann/Leschke (2008, S. 372-374) zeigt, dass insbesondere nichterwerbstätige Personen und geringfügig Beschäftigte eine geringe Wahrscheinlichkeit haben, an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen. Die Wahrscheinlichkeit steigt zudem stark mit höheren formalen Bildungsabschlüssen. Die Autoren weisen darauf hin, dass sich das Geschlecht unter Berücksichtigung von Bildungsselektivität und Erwerbsbeteiligung als nicht-signifikante Einflussgröße erweist. Für die Gruppe der Erwerbstätigen stellen sie im Hauptergebnis fest, dass insbesondere ältere Arbeitnehmer, ausländische Arbeitnehmer sowie geringqualifizierte Arbeitnehmer signifikant seltener an Weiterbildung teilnehmen. Auch Wilkens/Leber kommen auf Grundlage multivariater Datenanalysen des SOEP u. a. zu dem Ergebnis, dass die Teilhabe an formeller beruflicher Weiterbildung mit dem Qualifikationsniveau deutlich ansteigt (vgl. Wilkens/Leber 2003, S. 334).

Die Studien von Heiner Barz und Rudolf Tippelt beschäftigen sich mit dem Zusammenhang von Milieuzugehörigkeit und der Teilnahme an (beruflicher) Weiterbildung (vgl. Barz/Tippelt 2004a und 2004b; Tippelt 2007). Die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte bundesweite Untersuchung „Soziale und regionale Differenzierung von Weiterbildungsverhalten und -interessen“ untersuchte die Wirkungen sozialer Milieus auf das Weiterbildungsverhalten der Bevölkerung in Deutschland. In der Studie wurden Weiterbildungseinstellungen, -motive und -barrieren sowie das konkrete Weiterbildungsverhalten untersucht (vgl. Barz/Tippelt 2004a, S. 6). Unter der Federführung von Barz und Tippelt wurden rund 3.000 Personen zwischen 19 und 75 Jahren befragt (ebd., S. 16). Barz/Tippelt stellen fest, dass das Themenfeld „Weiterbildung“ zwischen den sozialen Milieus differiert und in einem unterschiedlichen Weiterbildungsverhalten äußert. Der Einfluss sozialer Milieus auf die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung mache sich vor allem bei den „modernen Performern“ (Teilnahmequote

67%) und den „Experimentalisten“ (65%) bemerkbar, die sich besonders an beruflicher Weiterbildung beteiligen. Unterdurchschnittlich beteiligen sich dagegen Angehörige der „DDR-Nostalgischen“ (46%), der „Konservativen“ (45%) sowie der „Traditionsverwurzelten“ (45%) an beruflicher Weiterbildung (Barz/Tippelt 2004b, S. 14-15). Hinsichtlich des Weiterbildungsverhaltens konstatiert Tippelt (2007, S. 119), dass gesellschaftliche Leitmilieus nicht nur an ihren Lebensstilen, sondern auch in ihrem Bildungsverhalten um Distinktion bemüht seien („Konservativ Gehobene“, „Etablierte“, „Postmaterielle“, „Moderne Performer“), die Lebensstile der heterogenen Milieus der Unterschicht seien dem „Diktat der Notwendigkeit“ unterworfen („Traditionsverwurzelte Arbeiter“, „Konsum-Materialisten“, „Hedonisten“) und die mittleren Gruppen wollten den ihnen überlegenen Gruppen nacheifern (Bürgerliche Mitte, weniger eindeutig Experimentalisten und DDR-Nostalgische). Auch Herzberg stellt am Beispiel erwachsener Kinder Rostocker Werftarbeiter fest, dass „Lern- und Verlernprozesse“ im Erwachsenenalter im Zusammenhang zu milieuspezifischen Lernmustern stehen (Herzberg 2004b, S. 42). Allerdings stellt Herzberg fest, dass das „familiäre Mikromilieu und die in ihm weitergegebenen Bildungsaspirationen einen wesentlich bedeutsameren Einfluss haben als das Milieu“ (ebd., S. 42).

### 2.2.2 Monetäre Eigenressourcen

Es gibt nur wenige repräsentative Erhebungen, die die monetären Eigeninvestitionen in Weiterbildung berücksichtigen (vgl. Hummelsheim 2010, S. 62). Schwierigkeiten bereiten unterschiedliche Operationalisierungen der Kosten. So wird in einigen Erhebungen teilweise nur nach der Teilnahmegebühr gefragt, andere wiederum gehen von einem erweiterten Kostenbegriff aus und berücksichtigen neben direkten Kosten (z. B. neben den Teilnahmegebühren, Lernmittel, Unterkunft usw.) auch indirekte Kosten (wie z. B. Kinderbetreuungskosten), die aufgrund eines Weiterbildungsbesuchs anfielen.

Die Studie des BiBB zu den „Kosten und Nutzen beruflicher Weiterbildung für Individuen“ (Beicht/Krekel/Walden 2004a) schließt sich einer vom selben Institut durchgeführten Studie zu individuellen Weiterbildungskosten aus dem Jahr 1992 an. Befragt wurden im Winter 2002/2003 erwerbsnahe Personen zwischen 19 und 64 Jahren, die sich in den zwölf Monaten vor dem Erhebungszeitraum beruflich weitergebildet haben. In der Untersuchung wurde von einem erweiterten Kostenbegriff ausgegangen. Neben den direkten Kosten, also den Kosten für den Besuch der Weiterbildungsveranstaltung, wurden auch sogenannte Opportunitätskosten bzw. indirekte Kosten erfasst. Die direkten Kosten setzten sich aus den Teilnahmegebühren, den Ausgaben für Lern- und Arbeitsmittel, Fahrtkosten, Ausgaben für auswärtige Unterkunft, Mehraufwand für auswärtige

Mahlzeiten, Ausgaben für Kinderbetreuung und sonstige Ausgaben, z. B. Prüfungsgebühren, zusammen. Die indirekten Kosten umfassen Kosten, die durch realen Einkommensverlust (z. B. durch Verzicht auf bezahlte Überstunden, unbezahlten Urlaub, Arbeitszeitverminderung und vorübergehenden Verzicht auf die Erwerbstätigkeit) entstehen (vgl. Beicht/Krekel/Walden 2004a, S 40).

Insgesamt betragen die vom BiBB erfassten direkten Weiterbildungskosten im Durchschnitt 375 Euro pro Teilnehmer und Jahr (nach Refinanzierung). Die indirekten Kosten betragen durchschnittlich 127 Euro pro Teilnehmer (nach Refinanzierung) (vgl. Beicht/Krekel/Walden 2004a, S 41). Die Ergebnisse der BiBB-Studie zeigen, dass die individuellen Weiterbildungskosten nach Alter, Geschlecht, schulischem und beruflichem Abschluss, Erwerbsstatus und beruflicher Stellung stark variieren (ebd., S. 42-43). So entstehen zwar für die meisten Männer und Frauen keine Kosten, allerdings zahlen Männer, wenn sie einen eigenen Anteil zahlen müssen, mehr als Frauen. Jüngere Teilnehmer (bis 24 Jahre) müssen häufiger keine Kosten übernehmen als ältere Teilnehmer. Wenn Kosten anfallen, dann sind diese in der Altersgruppe der 25- bis 34-Jährigen und der Altersgruppe der 55- bis 64-Jährigen am höchsten. Je höher der Schulabschluss der Teilnehmer, desto häufiger fallen keinerlei Kosten an. Fallen Kosten an, so zahlen Personen mit Hochschul- oder Fachhochschulreife allerdings deutlich mehr als Personen mit niedrigeren Schulabschlüssen. Bei Personen mit Hochschulabschluss oder Fachschulabschluss, Meister-, Techniker- und Fachwirtausbildung sind entstehende eigene Kosten im Vergleich zu Personen ohne einen Ausbildungsabschluss relativ hoch. Abhängig Beschäftigte müssen häufiger als Nicht-Erwerbstätige und Arbeitslose keine Kosten übernehmen. Müssen doch Kosten übernommen werden, so zahlen die abhängig Beschäftigten allerdings deutlich mehr als die Gruppe der Erwerbslosen. Selbstständige müssen deutlich häufiger die Kosten für die Weiterbildung übernehmen und investieren deutlich mehr als Arbeiter, Angestellte und Beamte. In der Studie „Weiterbildungsverhalten und Eigenressourcen“ (Brödel/Yendell 2008) wurde von demselben Kostenbegriff wie in der BiBB-Studie ausgegangen. Die Analyse der Daten einer telefonischen Befragung mit in Nordrhein-Westfalen lebenden Personen aus dem Jahr 2004 ergab, dass Teilnehmer an Weiterbildung – allgemein und beruflich wurden nicht voneinander getrennt – durchschnittlich 678 EUR in den 12 Monaten bis zur Erhebung ausgegeben hatten (ebd., S. 47). Allerdings gab die Hälfte der Teilnehmer nicht mehr als 100 EUR aus (ebd., S. 48). Für etwa ein Drittel waren die besuchten Weiterbildungsveranstaltungen im abgefragten Zeitraum kostenfrei (ebd.). Auf der Ebene der Gesamtstichprobe (also Nicht-Teilnehmer miteinbezogen) ergaben sich erhebliche Unterschiede zwischen sozialen Gruppen (ebd., S. 49-50): Frauen investierten im Vergleich zu Männern durchschnittlich etwas weniger in eigene Weiterbildungsveranstaltungen. Am

meisten investierten Selbstständige (durchschnittlich 1.481 EUR), die etwa dreimal so viel für den Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen wie Angestellte und etwa dreieinhalbmal so viel wie Beamte ausgeben. Teilzeiterwerbstätige gaben deutlich weniger für den Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen aus als Vollzeiterwerbstätige.

Auch in der Studie „Weiterbildung in Eigenverantwortung“ von Reinhold Weiß aus dem Jahr 2000 wurde nach privaten Aufwendungen für Weiterbildung gefragt. Bei der Befragung wurde allerdings bewusst nicht zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung differenziert (vgl. Weiß 2001, S. 20). Es wurde nur nach den direkten Kosten für den Besuch von Seminaren und Lehrgängen, das Lernen durch Fachliteratur und das Lernen mit computerunterstützten Programmen gefragt. Erwartungsgemäß stellt die größte Position die Ausgaben für die Teilnahme an Seminaren dar (ebd., S. 31), damals lag dieser Durchschnittswert bei 369 DM. Auch Weiß stellt fest, dass die Höhe der privaten Weiterbildungsaufwendungen in erheblichem Maße vom Umfang der Berufstätigkeit, der Stellung im Beruf und der schulischen und beruflichen Vorbildung abhängt (ebd., S. 33-34).

### *2.2.3 Zeitliche Eigenressourcen*

Auch die Abfrage zeitlicher Investitionen in Weiterbildung erfolgte in einigen der bisher genannten Studien. In der BiBB-Studie zu den „Kosten und Nutzen beruflicher Weiterbildung für Individuen“ wurde auch der Zeitaufwand für die berufliche Weiterbildung innerhalb und außerhalb betrieblicher Arbeitszeiten nach Zeitarten insgesamt sowie nach betrieblicher bzw. nichtbetrieblicher Weiterbildung erfasst. Durchschnittlich nehmen die Teilnehmer pro Jahr 138 Stunden an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung teil. Etwas mehr als die Hälfte der Maßnahmen fällt in die Freizeit. Hinzu kommen weitere 59 Freizeitstunden, die auf unbezahlte Überstunden wegen der Weiterbildung, vorheriger Information, Vor- und Nachbereitung sowie Fahrtzeiten entfallen. Insgesamt beträgt somit der Freizeitverlust wegen beruflicher Weiterbildung 133 Stunden pro Teilnehmer und Jahr (vgl. Beicht/Krekel/Walden 2004a, S. 43). Die zeitlichen Investitionen wurden in dieser Studie allerdings nicht nach soziodemografischen Merkmalen unterschieden.

In der Studie „Weiterbildung und Eigenressourcen“ wurde von einem weiten Zeitverständnis ausgegangen. So wurden neben den Zeiten für den Weiterbildungsbesuch auch angefallene Lernzeiten für die Vor- und Nachbereitung sowie Zeiten für Fahrten zum Ort der Weiterbildungsveranstaltung und zurück berücksichtigt (vgl. Brödel/Yendell 2008, S. 70-74). Es stellte sich heraus, dass insbesondere ältere Weiterbildungsteilnehmer (60- bis 64-Jährige) nur noch wenig Zeit für den Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen aufbringen. Allerdings zeigt die Betrachtung des Medians, dass die Unterschiede zwischen den

Altersgruppen unter 60 Jahren, die an Weiterbildung teilnehmen, nicht groß sind. Bezogen auf die Gesamtstichprobe fällt auf, dass das durchschnittliche Zeitvolumen von Personen zwischen 16 und 39 Lebensjahren höher ist als das der älteren zwischen 40 und 64 Jahren. Auch der Schulabschluss steht in einem deutlichen Zusammenhang mit dem zeitlichen Volumen: Je höher das Bildungsniveau ist, desto niedriger sind die durchschnittlichen Weiterbildungszeiten. Dieser statistisch signifikante Zusammenhang gilt allerdings nicht bezogen auf die Weiterbildungsteilnehmer. Wurde also der Zugang zur Weiterbildung erreicht, dann spielt der Ausbildungsabschluss für den zeitlichen Umfang der Teilnahme an formaler Weiterbildung keine Rolle. Ähnliches gilt für den Erwerbsstatus: nehmen Teilzeiterwerbstätige erst einmal an Weiterbildung teil, so scheint eine Schwelle überwunden zu sein. Sie nehmen dann in etwa im gleichen zeitlichen Umfang an Weiterbildung teil wie Vollzeiterwerbstätige.

In der Studie „Weiterbildung in Eigenverantwortung“ von Weiß wurden neben den Zeiten für das Lernen durch Seminare und Lehrgänge auch die Zeiten für das Lernen durch Fachliteratur und das Lernen mit computerunterstützten Programmen erfasst. Die Auswertungen beschränken sich allerdings vor allem auf die Gruppe der Weiterbildungsteilnehmer insgesamt. Die Studie erfasst anders als die BiBB-Studie nur die Zeiten für den Besuch der Seminare und Lehrgänge, damit verbundene Vor- und Nachbereitungs- oder Anfahrtszeiten werden nicht berücksichtigt. Das Lernen durch Seminare und Lehrgänge ist mit rund 196 Stunden pro Teilnehmer am zeitintensivsten. Der Durchschnittswert beim Lesen von Fachliteratur liegt bei immerhin 23 Stunden und beim Lernen mit dem PC bei 26 Stunden (vgl. Weiß 2001, S. 15). Weiß stellt fest, dass vor allem die jüngeren Weiterbildungsteilnehmer vergleichsweise hohe Zeitanteile vorweisen. Insbesondere Personen ohne beruflichen Abschluss investieren viel Zeit in ihre Weiterbildungsmaßnahmen (ebd., S. 16). Dies kann dadurch erklärt werden, dass diese Personengruppen eher zeitintensive Weiterbildungen benötigen, um das Manko des fehlenden Berufsabschlusses auszugleichen (ebd., S. 17).

Im SOEP 2000 wurden zwei Fragen zur Gesamtdauer der beruflichen Weiterbildung gestellt: „Wie lange dauerte bzw. dauert der Lehrgang oder Kurs insgesamt?“ sowie „Wie viele Unterrichtsstunden pro Woche gab es etwa?“. Büchel/Pannenberg errechneten für die Antworten auf beide Fragen Mittelwerte und fanden insbesondere heraus, dass im untersuchten Drei-Jahres-Zeitraum jüngere Arbeitnehmer in West- und Ostdeutschland deutlich mehr Stunden in Weiterbildungsmaßnahmen investierten als ihre älteren Kollegen. Darüber hinaus zeigt die Analyse von Büchel/Pannenberg, dass die zeitliche Investition in die berufliche Weiterbildung positiv mit der Höhe des sozialen Status der Befragten zusammenhängt. (vgl. Büchel/Pannenberg 2004, S. 94-95).

Soziale Ungleichheiten in der beruflichen Weiterbildung

Yendell, A.

2017, XV, 203 S. 21 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-14793-8