

Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter



Die Weiterbildung und das Lernen Erwachsener gewinnen vor allem aufgrund des demografischen Wandels, der Migration und der beschleunigten technologischen Entwicklung an Bedeutung. Sie sind zugleich eingebettet in einen anhaltenden Prozess der Institutionalisierung lebenslangen Lernens. Die Erwartungen an die Weiterbildung und das Lernen im Erwachsenenalter unterscheiden sich nicht grundsätzlich von den Erwartungen, die an andere Bildungsbereiche herangetragen werden: Sie sollen Beschäftigungsfähigkeit sichern und erweitern, gesellschaftliche Partizipation und Integration fördern und die Fähigkeit zur individuellen Entfaltung und Selbstregulation stärken. Die Besonderheit gegenüber anderen Bildungsbereichen besteht darin, dass Erwachsene aufgrund ihrer spezifischen Arbeits- und Lebenserfahrungen vielfältigere Lernbedürfnisse und -bedarfe aufweisen. Zudem hat sich historisch eine größere Vielfalt an Institutionen und Organisationen der Weiterbildung herausgebildet. Diese Besonderheiten gehen einher mit vergleichsweise geringen (national)staatlichen Regelungen der Anbieter- und Angebotsstrukturen sowie der Beteiligungsformen.

Um die Vielfalt des Bildungsbereichs und seine Entwicklungen anhand von Kennzahlen darzustellen, orientiert sich die Berichterstattung an einem Mehrebenenmodell der Weiterbildung (Schrader, 2019), das Input-, Prozess- und Outputmerkmale unterscheidet (Maaz & Kühne, 2018). Es werden 4 Ebenen betrachtet: die systemische Ebene (**G1**), die individuelle Ebene der Teilnahme (**G2**), die Prozessebene (**G3**) und die Ebene der Wirkungen (**G4**).

Die systemische Ebene bildet Kennziffern zu Anbietern und Angeboten der Weiterbildung ab (**G1**). Unterschieden werden staatliche, gemeinschaftliche und kommerzielle Anbieter sowie weiterbildungsaktive Betriebe. Die Anbieter bewegen sich jeweils in verschiedenen rechtlichen, ökonomischen und politischen Kontexten mit unterschiedlichen Möglichkeiten der bildungspolitischen Steuerung. Das betriebli-

che Angebot von Weiterbildung findet innerhalb des Indikators besondere Berücksichtigung, da die meisten Aktivitäten der Weiterbildung hierauf entfallen.

Die unterschiedlichen Funktionen von Weiterbildung spiegeln sich in den Formaten und Modalitäten der Beteiligung. So führen formale Bildungsaktivitäten zu anerkannten Abschlüssen und finden ebenso wie non-formale Bildungsaktivitäten kursförmig unter Anleitung von Lehrpersonen statt. Hiervon unterscheiden sich informelle Lernaktivitäten. Dabei interessieren vor allem sozialstrukturelle und regionale Unterschiede zwischen Teilnehmenden im Blick auf die bevorzugten Lernaktivitäten (**G2**). Die Kennziffern lassen erste Rückschlüsse darüber zu, ob das Lernen im Erwachsenenalter Ungleichheiten, die in der vorangegangenen Bildungsbiografie angelegt sind, verschärft, verstetigt oder auszugleichen vermag.

Innerhalb des Bildungsbereichs sind verbindliche pädagogische Standards und Normen kaum etabliert. Die Darstellung von Aspekten der Prozessqualität von Weiterbildung ist daher und aufgrund einer eingeschränkten Datenbasis nur begrenzt möglich. Auf Ebene der Anbieter kann jedoch der Grad der Verbreitung von Qualitätsmanagementsystemen (QMS) dargestellt werden, die in der Weiterbildung inzwischen häufig etabliert sind. Auf Ebene der Teilnehmenden können subjektive Einschätzungen zur Qualität und zum Transferpotenzial der besuchten Veranstaltungen erfasst werden (**G3**).

Abschließend werden die individuellen Wirkungen und Erträge des Lernens Erwachsener aufgezeigt (**G4**). Berichtet werden Kennzahlen auf der Grundlage subjektiver Einschätzungen und objektiver Verwaltungsdaten.

Die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Folgen der Corona-Pandemie lassen weitreichende Konsequenzen für die Weiterbildung erwarten. Belastbare Daten stehen noch nicht zur Verfügung; dennoch werden mögliche Entwicklungen in den Perspektiven aufgegriffen.

Neu, zuletzt im Bildungsbericht 2018 als Teil von G2

Anbieter und Angebote der Weiterbildung

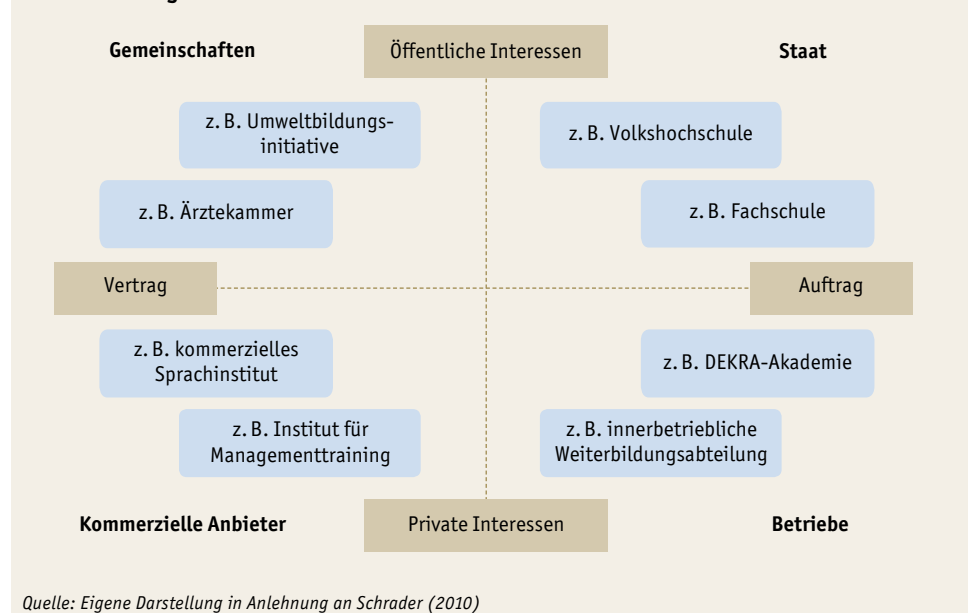
Das Lernen Erwachsener findet häufig in organisierten Kontexten statt. Ob, wie und an welchen Lern- und Bildungsaktivitäten Erwachsene teilnehmen, wird maßgeblich von Anbietern und Angeboten der Weiterbildung bestimmt. Trotz einer voranschreitenden Digitalisierung, die orts- und zeitunabhängige Bildungsprozesse ermöglicht (vgl. H3), ist das Angebot vor Ort weiterhin von hoher Relevanz, um allen das Lernen im Erwachsenenalter zu ermöglichen. Besondere Bedeutung trägt das betriebliche Angebot als größtes Weiterbildungssegment vor dem Hintergrund fortschreitender technologischer Entwicklungen und veränderter Anforderungsprofile in der Arbeitswelt. Andere Anbieter wiederum reagieren auf Migrations- und Fluchtbewegungen mit integrationsfördernden Angeboten.

Anbietertypen der Weiterbildung


Anbieter der Weiterbildung bewegen sich in unterschiedlichen Kontexten

Einrichtungen der Weiterbildung agieren in unterschiedlichen Kontexten. Ihr Angebot ist teils auf spezifische Adressatengruppen, teils auf die breite Bevölkerung ausgerichtet und unterscheidet sich daher im Grad der Offenheit. Für die Berichterstattung wird eine idealtypische Zuordnung von Anbietern zu 4 Kontexten genutzt: Staat mit öffentlich-rechtlichem Kontext, Gemeinschaften, Markt (kommerzielle Anbieter) und Unternehmen (betriebliche Anbieter) (**Abb. G1-1**) (vgl. Schrader, 2010). Die Kontexte variieren entlang zweier Unterscheidungsmerkmale: der Art der Ressourcenbeschaffung und der Legitimation der Bildungsarbeit. Ressourcen können durch Verträge und Aufträge gesichert werden, Legitimation lässt sich durch die Ausrichtung des Angebots am öffentlichen oder privaten Interesse erlangen. Gemeinschaftliche Anbieter sichern ihre Ressourcen vornehmlich durch Verträge (z. B. Mitgliedschaften in Berufsverbänden, Kirchen und Gewerkschaften) und legitimieren ihre Arbeit durch den Verweis auf öffentliche Interessen. Staatliche Anbieter erhalten Ressourcen überwiegend durch gesetzlich formulierte Aufträge und richten ihr Angebot am öffentlichen Interesse aus. Kommerzielle Anbieter bieten Weiterbildung als eine Dienstleistung an und

Abb. G1-1: Reproduktionskontexte der Weiterbildung mit Verortung beispielhafter Organisationen



schließen Verträge mit Kundinnen und Kunden als Mittel der Ressourcenbeschaffung; ihr Angebot orientiert sich an den privaten Interessen ihrer Kundinnen und Kunden. Diese privatwirtschaftliche Ausrichtung gilt auch bei Unternehmen. Innerbetriebliche Anbieter erhalten ihre Ressourcen über Aufträge der Unternehmensleitung.

Diese idealtypische Unterscheidung dient im Folgenden der systematischen Darstellung der Anbieter und des Angebots der Weiterbildung, verweist aber zugleich auch auf spezifische Möglichkeiten und Grenzen der politischen Steuerung. Die eindeutige Zuordnung zu einem Anbietertyp ist nicht immer möglich, da sich Weiterbildungsanbieter bei der Beschaffung von Ressourcen in mehreren Kontexten bewegen können. So können z.B. kommerzielle Anbieter ihr Angebot auf betriebliche Weiterbildung für einen Konzern beschränken und sich nah an den Handlungsmustern betrieblicher Anbieter ausrichten. Variationen der Ressourcenbeschaffung werden auch im Rahmen der größten jährlichen Befragung von Einrichtungen der Weiterbildung (wbmonitor ) erkennbar: Hier werden die Anteile unterschiedlicher Finanzierungsquellen erfasst, etwa Beiträge Teilnehmender oder Zuschüsse von Bund oder Ländern. Bei (Fach-)Hochschulen und wissenschaftlichen Akademien dominiert z.B. der Finanzierungsanteil aus Beiträgen der Teilnehmenden und nicht, wie für staatliche Einrichtungen idealtypisch zu erwarten, aus öffentlichen Geldern (**Tab. G1-1web**), welche gleichwohl bei der Gründung dieser Anbieter ausschlaggebend waren.

Anbieter der Weiterbildung zeigen im Vergleich zu denen der übrigen Bildungsbereiche eine große institutionelle Vielfalt. Sie unterscheiden sich maßgeblich in ihrer Größe und teilweise auch in ihrer Rechtsform (z.B. Einzelunternehmen, Gesellschaften bürgerlichen Rechts oder Gesellschaften mit beschränkter Haftung). Häufig handelt es sich um kleine Einrichtungen; der Median liegt bei 7 Angestellten. In der Weiterbildung sind neben sozialversicherungspflichtig angestelltem Personal vor allem Honorarkräfte und teilweise Ehrenamtliche tätig. In 50 % der Einrichtungen arbeiten bis zu 15 Honorarkräfte (**Tab. G1-2web**).

50 % der Einrichtungen haben maximal 7 Festangestellte

Regionale Verfügbarkeit staatlicher und gemeinschaftlicher Anbieter von Weiterbildung

Während sich das Angebot betrieblicher Weiterbildung an die Beschäftigten des jeweiligen Unternehmens richtet, ist der Zugang zu staatlichen und kommerziellen Weiterbildungsangeboten prinzipiell allen Bürgerinnen und Bürgern möglich. Dies gilt auch für gemeinschaftliche Angebote, wobei hier der Zugang auch an eine Mitgliedschaft, z.B. in Vereinen oder Berufsverbänden, gebunden sein kann. Eine Voraussetzung für die Nutzung des frei zugänglichen Angebots ist jedoch u.a. dessen örtliche Erreichbarkeit.



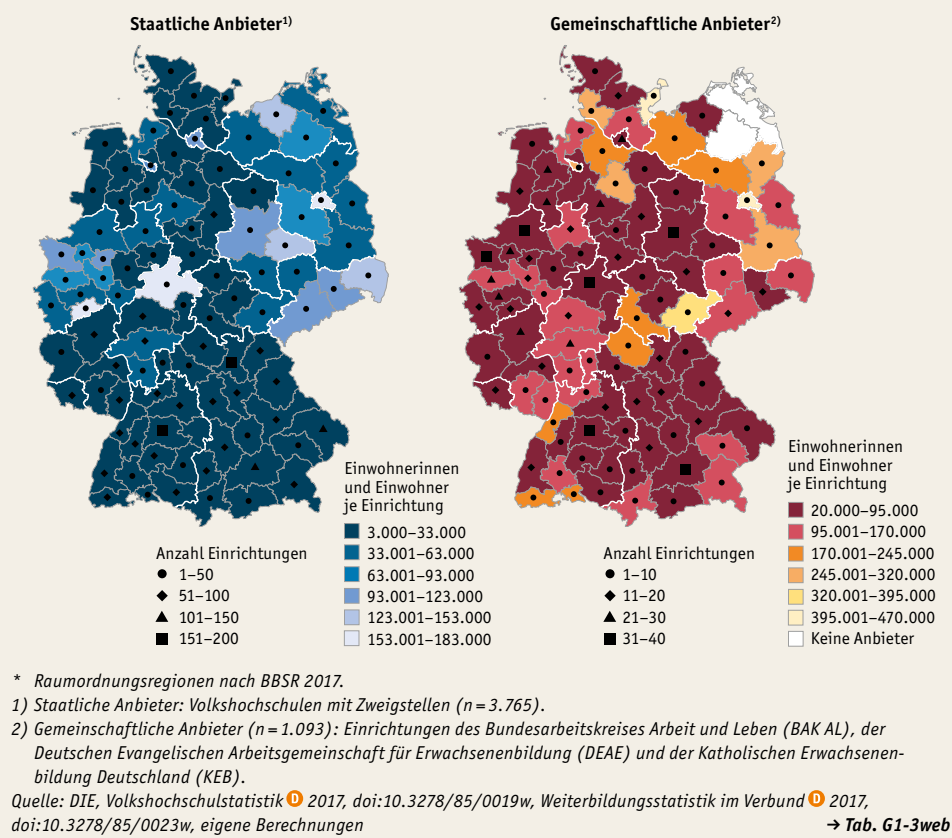
Die regionale Verteilung von Anbietern der Weiterbildung lässt sich mit aktuell verfügbaren Daten nicht vollständig abbilden. In Anlehnung an die Konzeption des deutschen Weiterbildungsatlas (Martin, Schömann & Schrader, 2020) ist es jedoch möglich, anhand exemplarischer Anbieter der staatlichen und gemeinschaftlichen Weiterbildung regionale Disparitäten aufzuzeigen. Unterschiede zwischen den Anbietertypen der Weiterbildung in ihrer regionalen Verfügbarkeit können Länder und Kommunen teilweise regulieren, da diese das Angebot zu einem erheblichen Anteil finanzieren (**Tab. G1-1web**). Die bedeutsamsten Anbieter im Bereich des staatlichen Angebots sind die Volkshochschulen, welche in der Volkshochschulstatistik  nahezu vollständig erfasst sind. 2017 gab es 895 Volkshochschulen, von denen 883 in der Statistik erfasst wurden, und 2.883 regionale Außenstellen, die sich über die gesamte Bundesrepublik verteilen (**Abb. G1-2, Tab. G1-3web**). Die gemeinschaftlichen Anbieter werden mit 1.093 in der Weiterbildungsstatistik im Verbund  erfassten Einrichtungen abgebildet.

Abb. G1-2: Regionale Verteilung von ausgewählten Einrichtungen der Weiterbildung 2017 nach Anbietertyp und Raumordnungsregionen*



**Bundesweit stabiles
Weiterbildungs-
angebot mit
großen regionalen
Disparitäten**

In jeder Raumordnungsregion Deutschlands befindet sich mindestens eine Volkshochschule. Die Zahl der Einwohnerinnen und Einwohner, die eine Einrichtung in einer Raumordnungsregion erreichen kann (im Durchschnitt 39.699), ist in den östlichen Bundesländern und in Nordrhein-Westfalen jedoch vergleichsweise hoch (z. B. 141.015 im mittleren Mecklenburg/Rostock), mit starken Unterschieden zwischen den Raumordnungsregionen. Mit Ausnahme von Hessen besteht ansonsten eine relativ gleichmäßige Verteilung der Einwohnerinnen und Einwohner pro Einrichtung (3.000 – 33.000). Die regionale Verteilung der Einrichtungen gemeinschaftlicher Anbieter ist heterogener (im Durchschnitt 107.761 Einwohnerinnen und Einwohner je Einrichtung). Unterschiede bestehen weniger zwischen den Bundesländern als zwischen den einzelnen Raumordnungsregionen, wobei die östlichen Länder (mit Ausnahme von Sachsen-Anhalt) wieder geringere Einrichtungszahlen im Verhältnis zur Bevölkerung aufweisen (**Abb. G1-2, Tab. G1-3web**). Die Ost-West-Unterschiede gehen auch auf den geringeren Stellenwert der Volkshochschulen und gemeinschaftlicher Weiterbildung in der DDR zurück. Betriebliche und kommerzielle Anbieter finden sich vornehmlich in bevölkerungs- und wirtschaftsstarken Regionen.

Gerade in den bevölkerungsstarken Raumordnungsregionen, wie den Stadtstaaten, ist eine geringe Zahl an Einrichtungen im Verhältnis zur Bevölkerung jedoch nicht als ein Versorgungsdefizit zu werten, da die Größe der Einrichtungen in dieser Kennzahl nicht berücksichtigt ist. Die vorhandenen Einrichtungen in den Stadtstaaten sind in der Regel deutlich größer als in bevölkerungsschwachen Regionen.

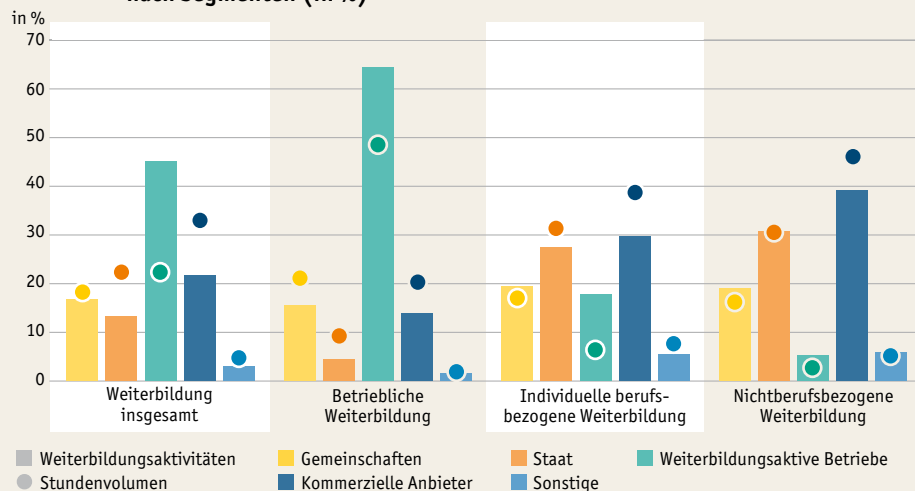
Realisiertes Angebot nach Anbietertypen der Weiterbildung

Die regionalen Zugangsmöglichkeiten zur Weiterbildung sagen jedoch noch nichts über die Nutzung des Angebots aus. Die repräsentative Personenbefragung Adult Education Survey (AES ^D) zeigt, wie sich die individuelle Teilnahme an Weiterbildung und damit das realisierte Angebot auf die Anbietertypen verteilt. 2018 entfielen 17 % der im AES erfassten Weiterbildungsaktivitäten¹ auf gemeinschaftliche, 13 % auf staatliche, 22 % auf kommerzielle Anbieter und mit 45 % knapp die Hälfte auf betriebliche Anbieter (**Abb. G1-3, Tab. G1-4web**). Dieses Verhältnis verschiebt sich bei den Stundenvolumina nach Anbietertyp: Kurse der Weiterbildung können mehrere Wochen, Tage oder nur wenige Stunden dauern. Eine kürzere Dauer ist charakteristisch für betriebliche Weiterbildung. Entsprechend liegt der Anteil am gesamten Volumen gemessen in Stunden von Betrieben nur bei 22 % – das ist deutlich weniger als der Anteil gemessen in Aktivitäten. Bei den anderen Anbietern sind die Anteile am Stundenvolumen im Vergleich zu den Anteilen an den Aktivitäten höher.

Innerhalb der einzelnen Anbietertypen können zudem die am stärksten vertretenen Anbietergruppen identifiziert werden. Volkshochschulen und (Fern-)Universitäten sowie Hochschulen und an diese angegliederte Institute oder wissenschaftliche Einrichtungen dominieren mit einem Anteil von jeweils 45 % die Weiterbildungsaktivitäten staatlicher Anbieter. Berufsverbände, Innungen und berufsständische Organisationen sowie gemeinnützige Vereine dominieren die gemeinschaftlichen Anbieter. Betriebliche Weiterbildung wird hauptsächlich von den Arbeitgebern selbst angeboten und seltener von anderen Firmen, etwa Herstellern oder Lieferanten eines in der eigenen Firma verwendeten Produkts. Selbstständig tätige Einzelpersonen führen mehr kommerzielle Angebote durch als kommerzielle Bildungsinstitute (**Tab. G1-5web**).

Die Hälfte aller Weiterbildungsaktivitäten entfällt auf betriebliche Anbieter

Abb. G1-3: Anteile der Anbietertypen* am realisiertem Angebot der Weiterbildung 2018 nach Segmenten (in %)



* *Gemeinschaftliche Anbieter: Berufsverband, Innung oder berufsständische Organisation, Industrie- und Handels- oder Handwerkskammer, Arbeitgeberorganisation, Gewerkschaft oder ihre Bildungseinrichtung, Wohlfahrtsverband, Einrichtung der Kirchen, gemeinnütziger Verein einer Partei oder soziale, kulturelle oder politische Initiative. Staatliche Anbieter (Staat): Volkshochschule, (Fern-)Universität, an eine Hochschule angegliedertes Institut, Organisation oder andere wissenschaftliche Einrichtung, Museen, Bibliotheken. Betriebliche Anbieter (Unternehmen): Arbeitgeber, andere Firma. Kommerzielle Anbieter (Markt): kommerzielles Bildungsinstitut, selbstständig tätige Einzelperson. Sonstige: sonstige Person oder Einrichtung.*

Quelle: BMBF, AES 2018, doi:10.4232/1.13461, non-formale Bildungsaktivitäten: n = 3.994, eigene Berechnungen

→ Tab. G1-4web

¹ Während im AES alle Bildungs- und Lernaktivitäten Erwachsener erfasst werden, lassen sich nur für non-formale Aktivitäten die Anbieter der Weiterbildung unterscheiden.

Nichtberufsbezogene Weiterbildung am häufigsten durch staatliche und kommerzielle Anbieter

Die Segmente der Weiterbildung ^U, die betriebliche, die individuell berufsbezogene und die nichtberufsbezogene Weiterbildung, werden in unterschiedlichem Maße von den Anbietertypen abgedeckt. 65 % aller Aktivitäten der betrieblichen Weiterbildung leisten betriebliche Anbieter. Die Anteile an individuell berufsbezogener Weiterbildung verteilen sich gleichmäßiger auf die Anbietertypen. Betriebliche Anbieter bilden hier das Schlusslicht mit nur 18 %, während kommerzielle Anbieter mit 30 % das größte Gewicht haben. Auch bei nichtberufsbezogener Weiterbildung führen kommerzielle Anbieter das Feld mit 39 % aller Aktivitäten an, gefolgt von staatlichen Anbietern mit 31 % (**Abb. G1-3, Tab. G1-4web**).

Betriebliche Anbieter und Angebote der Weiterbildung

54 % aller Unternehmen fördern Weiterbildung

Unternehmen können ihren Beschäftigten Kurse, Lehrgänge oder Seminare (intern, extern, analog oder digital) anbieten, die Teilnahme an Vorträgen und Tagungen unterstützen sowie Lernprozesse am Arbeitsplatz und mithilfe von Kolleginnen und Kollegen fördern. Im Jahr 2018 waren nach Ergebnissen des IAB-Betriebspanels ^D 54 % aller Betriebe weiterbildungsaktiv². Dieser Anteil ist nach einem starken Anstieg in der 1. Dekade der 2000er-Jahre seit 2011 stabil (**Tab. G1-6web**). Auch bei der Art der angebotenen Formate zeichnen sich insgesamt seit 2011 keine größeren Veränderungen ab. Externe Kurse, Lehrgänge und Seminare dominieren nach wie vor das betriebliche Angebot, welches 2018 86 % der weiterbildungsaktiven Betriebe umsetzten. Auf den bisher höchsten berichteten Wert von 27 % steigt der Anteil der weiterbildungsaktiven Betriebe, die selbstgesteuertes Lernen unterstützen (**Tab. G1-7web**).

Förderung der Weiterbildung abhängig von Betriebsgröße und Branche

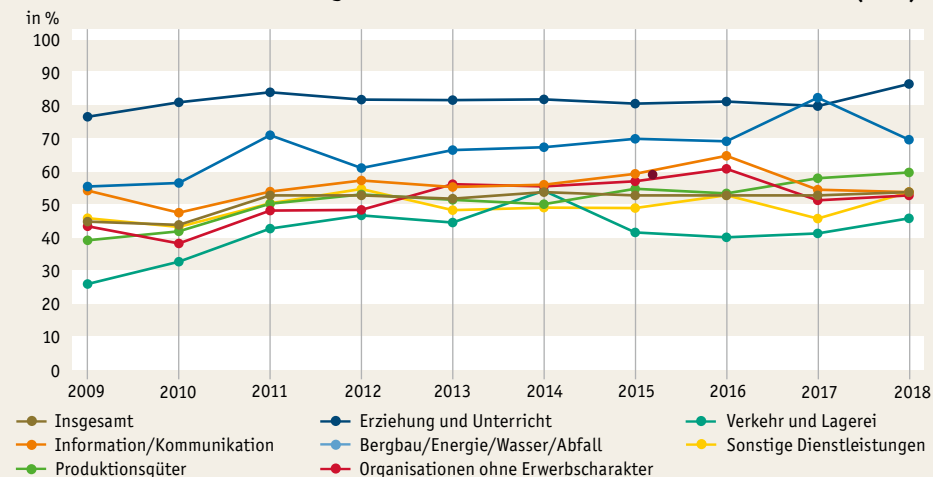
Das Vorhalten betrieblicher Weiterbildungsangebote hängt stark von der Betriebsgröße ab. Während 44 % der Betriebe mit weniger als 10 Beschäftigten Weiterbildungsaktivitäten unterstützen, sind es 73 % der Betriebe mit 10 bis 49 Beschäftigten und annähernd alle Betriebe mit über 250 Beschäftigten (97 %) (**Tab. G1-6web**). Es liegt nahe, dass die geringere Weiterbildungsaktivität kleinerer Betriebe mit begrenzten personellen und finanziellen Ressourcen zusammenhängt sowie mit einer geringen Institutionalisierung von Weiterbildung innerhalb der Betriebe. Rein statistisch ist jedoch Qualifizierungs- und Weiterbildungsbedarf in Betrieben mit größerer (und heterogener) Belegschaft wahrscheinlicher als in Betrieben mit kleinerer Belegschaft. Die im Sommer 2019 beschlossene Nationale Weiterbildungsstrategie (NWS)³ sieht Maßnahmen zur Förderung beruflicher Weiterbildung bei kleinen und mittleren Betrieben vor (z. B. Qualifizierungsberatung, Führungskräftebildungen).

Das Angebot betrieblicher Weiterbildung unterscheidet sich auch nach Merkmalen der Beschäftigung. In Betrieben, in denen maximal ein Viertel aller Beschäftigten in Vollzeit und mit fester Arbeitszeitregelung arbeitet, ist Weiterbildung weniger etabliert (51 %) als in Betrieben mit 76 bis 100 % in Vollzeit Beschäftigten (57 %). Auch der Anteil von Beschäftigten mit einfachen Tätigkeiten hat einen Einfluss. 34 % der Betriebe, deren Beschäftigte zu mehr als drei Vierteln einfache Tätigkeiten ausführen, sind weiterbildungsaktiv, in Betrieben, in denen einfache Tätigkeiten nur von bis zu einem Viertel der Beschäftigten ausgeführt werden, sind es hingegen 60 % (**Tab. G1-6web**).

Unterschiede in den Anteilen weiterbildungsaktiver Betriebe je nach Branche bleiben 2018 weitestgehend auch unabhängig von der Betriebsgröße bestehen. Der Anteil weiterbildungsaktiver Betriebe variiert zwischen 20 % (Beherbergung und Gastronomie) und 87 % (Erziehung und Unterricht). Mit rund 8 von 10 weiterbildungsak-

² Ein Betrieb gilt als weiterbildungsaktiv, wenn Beschäftigte für Maßnahmen der Weiterbildung freigestellt werden oder für die Weiterbildung die Kosten ganz oder teilweise vom Betrieb übernommen wurden. Der Bezugszeitraum ist jeweils das 1. Geschäftshalbjahr der hier dargestellten Jahre.

³ Die NWS wurde federführend vom BMAS und BMBF mit zahlreichen Partnern nicht nur von Arbeitgeber- sowie Arbeitnehmerseite, sondern auch der Länder und der Kammern entwickelt und 2019 verabschiedet. Sie hat das Ziel, berufliche Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen stärker als bisher und vor allem in Bezug auf Herausforderungen des digitalen Wandels zu fördern.

Abb. G1-4: Anteil weiterbildungsaktiver Betriebe 2009 bis 2018 nach Branchen* (in %)

* Es sind nur die Branchen (nach Klassifikation der Wirtschaftszweige 2008) aufgeführt, die sich um mindestens 5 Prozentpunkte innerhalb der letzten 3 Jahre verändert haben.

Fallzahlen insgesamt: 2009: n = 16.125; 2010: n = 16.281; 2011: n = 15.936; 2012: n = 16.246; 2013: n = 16.476; 2014: n = 16.371; 2015: n = 16.342; 2016: n = 16.196; 2017: n = 16.244; 2018: n = 16.044.

Quelle: IAB, IAB-Betriebspanel, doi:10.5164/IAB.IABBP9318.de.en.v1, gewichtete Daten, eigene Berechnungen

→ Tab. G1-6web

tiven Betrieben liegen auch das Gesundheits- und Sozialwesen (81 %) ebenso wie die öffentliche Verwaltung (85 %) weit vorne. Die weiterbildungsstarken Branchen zeichnen sich durch eine vergleichsweise hohe Zahl gesetzlicher und tarifvertraglicher Vorgaben oder betrieblicher Vereinbarungen zur Verankerung von Weiterbildung aus (Heidemann, 2015). Auch auf den technischen Fortschritt lassen sich Veränderungen des Anteils weiterbildungsaktiver Betriebe innerhalb der Branchen zurückführen. Relativ starke Veränderungen im Anteil weiterbildungsaktiver Betriebe innerhalb der letzten 3 Jahre gab es vor allem in der Branche Bergbau, Energie, Wasser und Abfall mit sehr starkem Anstieg 2017. In der Branche Information und Kommunikation und unter Organisationen ohne Erwerbscharakter gab es einen rückläufigen Trend (Abb. G1-4, Tab. G1-6web).

Fast 9 von 10 Betrieben der öffentlichen Verwaltung sind aktiv in der Weiterbildung

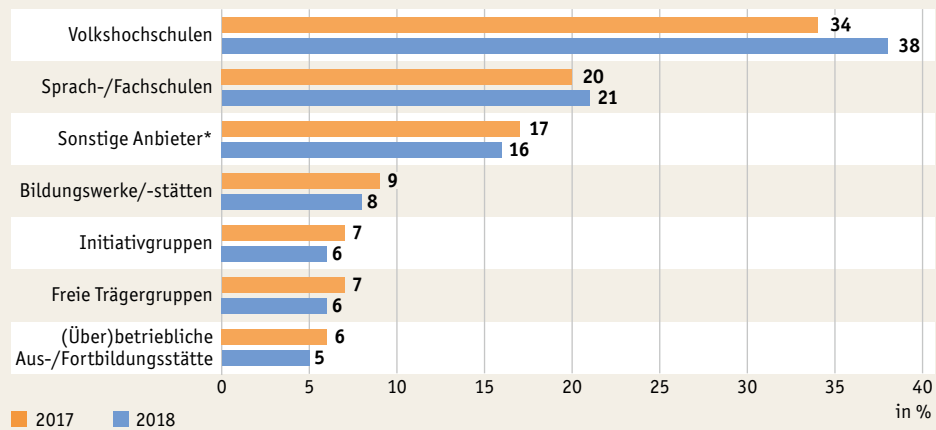
Integration als Aufgabe der Anbieter von Weiterbildung

Weiterbildung kann Menschen dabei unterstützen, ihre Beschäftigungsfähigkeit, gesellschaftliche Partizipation sowie individuelle Entfaltung zu fördern. Diese Ziele sind für Geflüchtete, Personen mit Migrationshintergrund, aber auch für sozial benachteiligte Gruppen (mit und ohne Migrationshintergrund) besonders relevant. Deswegen werden gezielt Angebote der Weiterbildung zur Förderung von Integration gemacht und meist staatlich (mit-)finanziert. Darunter fallen sowohl Alphabetisierungskurse und allgemeine Integrationskurse als auch spezielle Angebote zur Integration z.B. für Eltern, Frauen und Jugendliche.

Im Jahr 2018 wurden nach der Integrationskursgeschäftsstatistik ⁴ 14.538 Integrationskurse⁴ durchgeführt, davon 62 % allgemeine Integrationskurse und 30 % Alphabetisierungskurse (Tab. G1-8web). Integrationskurse richten sich in erster Linie an Neuzugewanderte mit Perspektive auf einen längerfristigen Aufenthalt in Deutschland. Seit 1993 werden Asylsuchende gemäß dem Königsteiner Schlüssel⁵ den

⁴ Integrationskurse werden in der Regel in ganztägigem Unterricht angeboten, bestehen aus einem Sprachkurs (400 bis 900 Unterrichtseinheiten [UE] à 45 Min., Ziel: Sprachniveau B1 in Deutsch) und einem Orientierungskurs (100 UE), der Alltagswissen sowie die Geschichte und Kultur Deutschlands lehren soll.

⁵ Der Königsteiner Schlüssel legt fest, wie viele Asylsuchende ein Bundesland aufnehmen muss. Er wird jährlich anhand des Steueraufkommens und der Bevölkerungszahl der Bundesländer berechnet.

Abb. G1-5: Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Integrationskursen 2017 und 2018 nach Anbieter (in %)

* Sonstige Anbieter (jeweils unter 5 %): Ausländische Organisationen, Arbeiterwohlfahrt, deutsch-ausländische Organisationen, evangelische Trägergruppen, internationaler Bund, katholische Anbieter, kommunale Einrichtungen, Sonstige.
Quelle: BAMF, Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik 2017 und 2018, N (2017) = 291.911; N (2018) = 202.933, eigene Darstellung → Tab. G1-12web

Bundesländern zugewiesen. Entsprechend sind Anbieter von Weiterbildung je nach Standort in unterschiedlichem Ausmaß mit der Aufgabe der Integration betraut: Als bevölkerungsstärkstes Land entfallen auf Nordrhein-Westfalen daher die meisten zugelassenen Einrichtungen und durchgeführten Kurse (Tab. G1-9web, Tab. G1-10web).

48 % aller Einrichtungen, die Integrationskurse anbieten, sind Volkshochschulen oder Sprach-/Fachschulen

Integrationskurse folgen vorgegebenen Lehrplänen und können nur von Einrichtungen angeboten werden, die hierfür zugelassen wurden. Eine Zulassung wird auf Antrag bei entsprechender Eignung vom BAMF erteilt. Ende 2018 gab es in Deutschland insgesamt 1.707 zugelassene Einrichtungen. Diese Zahl hat sich gegenüber den Vorjahren 2017 und 2016 zwar leicht verringert (um 19 Einrichtungen), liegt aber aufgrund des erhöhten Zuwanderungsaufkommens 2015 deutlich über der Zahl der Einrichtungen in den Jahren 2011 bis 2014. Die Verteilung der Einrichtungen nach Anbietergruppen ist über die Zeit stabil. Im Jahr 2018 waren 32 % aller Einrichtungen Volkshochschulen; sie bildeten also die größte Anbietergruppe für Integrationskurse, gefolgt von Sprach- und Fachschulen (16 %) (Tab. G1-11web). Der Unterschied in der Bedeutung der verschiedenen Anbietergruppen für die Integration wird gleichermaßen deutlich, wenn die Zahl von Teilnehmerinnen und Teilnehmern betrachtet wird (Abb. G1-5, Tab. G1-12web). Seit zunächst kontinuierlichem (2010 bis 2015) und dann massivem Anstieg (2016) sinkt die Zahl der Kursteilnehmenden wieder.

Methodische Erläuterungen

Raumordnungsregionen

Die vom Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) generierten Raumordnungsregionen 2017 bilden Planungsregionen der Länder, Stadt- und Landkreise angepasst an das Pendlerverhalten sozialversicherungspflichtiger Beschäftigter ab. Insgesamt gibt es 96 Raumordnungsregionen in Deutschland.

Segmente der Weiterbildung

Eine Aktivität wird als betriebliche Weiterbildung klassifiziert, wenn sie ganz oder überwiegend während


der bezahlten Arbeitszeit stattfand oder eine bezahlte Freistellung für die Aktivität vorlag oder anfallende Kosten zumindest anteilig vom Arbeitgeber übernommen wurden. Wenn keines dieser Kriterien erfüllt wird, ist die Aktivität eine individuell berufsbezogene Weiterbildung, sofern die Teilnahme aus überwiegend beruflichen Gründen erfolgt. Erfolgt die Teilnahme aus vorrangig privaten Gründen, zählt sie zu den nicht-berufsbezogenen Weiterbildungen.

Teilnahme an Weiterbildung

Zuletzt im Bildungsbericht 2018 als G1

Die Teilnahme an Erwachsenen- und Weiterbildung basiert im Vergleich zu der Teilnahme in anderen Bildungsbereichen häufiger auf dem Prinzip der Freiwilligkeit. Erwachsene wählen aus einem breiten Weiterbildungsangebot teils selbstbestimmt, teils in Absprache mit oder auch auf Anordnung ihrer Vorgesetzten, ob, wie, was und wo sie lernen. Daraus resultiert eine Vielfalt in den Lernformen und -inhalten. Im Folgenden werden zunächst Teilnahmequoten und ihre Veränderung über die Zeit für formale und non-formale Bildungsaktivitäten sowie für informelle Lernaktivitäten dargestellt. Die europäische Klassifizierung von Bildungsaktivitäten⁶ unterscheidet diese 3 Formen entlang des Grads der Institutionalisierung der Bildungsaktivität (vgl. **Abb. G2-1**). Zu den jeweiligen Teilnahmequoten werden soziodemografische Merkmale der Teilnehmerinnen und Teilnehmer berichtet. Die Gründe, Inhalte und Kontexte des Lernens, je nach Lernform, geben Hinweise zur Erklärung der Trends und Merkmalsunterschiede. Hierunter fällt auch die wichtige Unterscheidung, inwieweit der berufliche Kontext das Lernen Erwachsener beeinflusst. Abschließend werden regionale Unterschiede in der Teilnahme an Weiterbildung in den Blick genommen, um Bezüge zur Anbieterstruktur der Weiterbildung herzustellen.

Teilnahme an formalen und non-formalen Bildungsaktivitäten und informellen Lernaktivitäten

Die Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung Erwachsener ist ein zentrales Ziel der europäischen und nationalen Beschäftigungs- und Bildungspolitik. Gemessen wird die Weiterbildungsbeteiligung zumeist an der Teilnahmequote an non-formalen Bildungsaktivitäten. Sie fasst den Anteil der erwachsenen Bevölkerung zusammen, der innerhalb eines Jahres an einer kursförmig organisierten Weiterbildung teilgenommen hat, die jedoch nicht zu einer Qualifikation gemäß dem jeweiligen Nationalen Qualifikationsrahmen⁷ führt. 2018 lag die Teilnahmequote für non-formale Bildungsaktivitäten nach Daten des AES  unter den 18- bis 69-Jährigen bei 52 % und damit deutlich höher als 2016 (47,5 %) (**Abb. G2-1, Tab. G2-1web**). Wird die Entwicklung der Teilnahme nicht in Bezug auf die Teilnahmequote betrachtet, sondern auf die für die Bildungsaktivitäten aufgewendete Zeit, ergibt sich ein ähnliches Bild: Im Durchschnitt investierten Teilnehmende 2018 45,7 Stunden, 4,1 Stunden mehr als 2016. Die häufigsten Formate non-formaler Bildungsaktivitäten sind Kurse und Lehrgänge, die von 59 % der Teilnehmenden besucht wurden. 37 % nahmen an kurzzeitigen Bildungsveranstaltungen teil, 33 % nutzten Schulungen am Arbeitsplatz und 15 % nahmen Privatunterricht in der Freizeit.

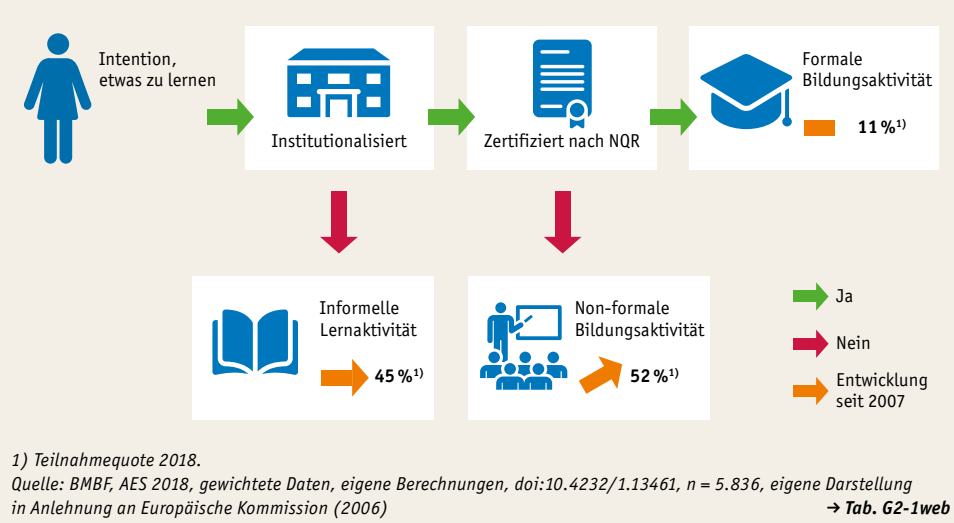
Formale Bildungsaktivitäten dienen dazu, anerkannte Abschlüsse wie das Abitur, einen universitären Abschluss oder einen Abschluss beruflicher Fortbildungen als Techniker oder Meister innerhalb reglementierter Bildungsprozesse nachzuholen. Die Abgrenzung zwischen formalen Bildungsaktivitäten, die eine Weiterbildung darstellen, und solchen, die der Erstausbildung (wie z. B. berufliche oder hochschulische Bildung; vgl. **E** und **F**) zugerechnet werden, beruht im AES auf der Selbsteinschätzung der Befragten. In vielen Forschungsarbeiten wird der Arbeitsmarkteintritt zur Abgrenzung verwendet. Zu den formalen Bildungsaktivitäten gehören demnach alle abschlussorientierten Bildungsprozesse nach dem ersten Eintritt in das Erwerbsleben,

Anstieg der Teilnahme an non-formalen Bildungsaktivitäten auf 52 % der 18- bis 69-Jährigen

4 % nehmen an formalen Bildungsaktivitäten zusätzlich zur Erstausbildung teil

⁶ Die *Classification of Learning Activities (CLA)* wurde 2006 erstmals von der Europäischen Kommission veröffentlicht und 2016 aktualisiert. Sie klassifiziert Lernprozesse und soll in allen Ländern ungeachtet der Art der Bildungs- und Weiterbildungssysteme anwendbar sein.

⁷ Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) ist ein Instrument zur Einordnung der Qualifikationen des deutschen Bildungssystems und stellt die nationale Umsetzung des europäischen QR dar.

Abb. G2-1: Teilnahme an Bildungs- und Lernaktivitäten der 18- bis 69-Jährigen 2018

also z.B. auch das Nachholen des Abiturs oder die Einschreibung in einen berufs begleitenden Masterstudiengang nach dem Bachelor im gleichen Fach. Die Teilnahmequoten stagnieren über die Jahre: In der AES-Erhebung 2018 gaben 11 % der befragten Erwachsenen an, in den vorangegangenen 12 Monaten an einer formalen Bildungsaktivität teilgenommen zu haben, jedoch nahmen nur 4 % aller Befragten an formalen Bildungsaktivitäten teil, die sie nicht ihrer Erstausbildung zurechneten (Tab. G2-1web, Abb. G2-1). In der Nationalen Weiterbildungsstrategie sollen Maßnahmen, wie z.B. die Novellierung des Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetzes, zur Förderung formaler Bildungsaktivitäten beitragen.

45 % der 18- bis 69-Jährigen lernen informell

Über informelle Lernaktivitäten^M berichten 2018 45 % der Befragten (2016: 44 %) (Tab. G2-1web, Abb. G2-1). Die am häufigsten genutzten Lernaktivitäten stützen sich auf traditionelle Medien wie Fachzeitschriften und Bücher, die 67 % aller informell Lernenden heranziehen. 52 % nutzen Lernangebote am Computer oder im Internet (vgl. H3). Die Relevanz sozialer Kontakte im Lernkontext wird deutlich darin, dass 40 % gezielt von Familienmitgliedern, Freunden oder Kolleginnen und Kollegen lernen. Etwas weniger verbreitet ist das Lernen anhand von Wissenssendungen in Fernsehen, Radio o. Ä. (28 %), durch Führungen in Museen oder an Erinnerungsstätten (16 %) und durch den Besuch von Büchereien oder offenen Lernzentren (10 %). Im bildungspolitischen Diskurs findet das informelle Lernen vor allem in der Debatte um die Anerkennung von Kompetenzen Aufmerksamkeit, die außerhalb formaler Bildungsgänge erworben wurden.⁸ Es liegen jedoch keine Daten vor, die ein Monitoring von Umfang, Qualität und Erträgen solcher Anerkennungsprozesse zulassen.

Höherer Bildungsabschluss zentraler Einflussfaktor für formales, non-formales und informelles Lernen

Insgesamt berichten 70 % der Befragten von mindestens einer der 3 Lern- und Bildungsaktivitäten; dieser hohe Anteil spricht für den Stellenwert des Lernens im Erwachsenenalter. Allerdings sind nicht alle Personengruppen gleichermaßen aktiv. Vor allem Personen mit höheren Bildungsabschlüssen, Erwerbstätige und Personen im Alter zwischen 18 und 35 Jahren bilden sich weiter. In der Teilnahme an den einzelnen Bildungsaktivitäten bestehen weitere Unterschiede: Männer nehmen beispielsweise häufiger an non-formalen und formalen Aktivitäten teil als Frauen, wobei sich dieser Geschlechterunterschied unter Kontrolle von soziodemografischen Merkmalen (Erwerbsstatus, Alter, Bildungsstand, Migrationshintergrund und Wohnort in

⁸ Die Debatte um die Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen wurde u. a. vom EU-Memorandum zum lebenslangen Lernen 2000 angestoßen und wird aktuell in der NWS wieder aufgegriffen.

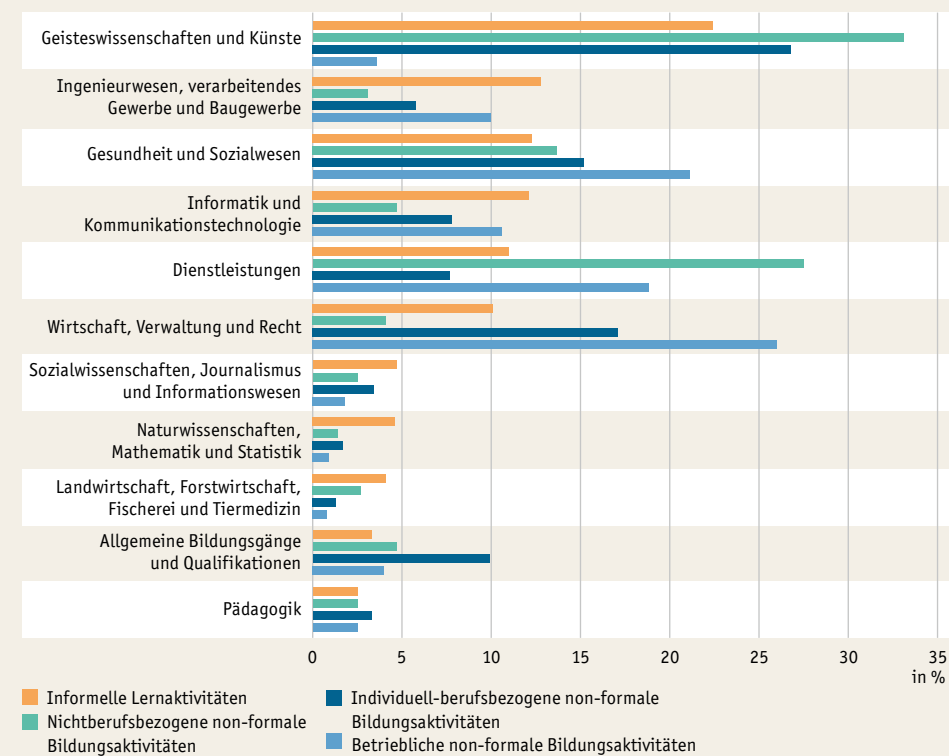
West- oder Ostdeutschland) auflöst. Bei informellen Lernaktivitäten finden sich weder Geschlechterunterschiede noch sinkt die Teilnahme mit zunehmendem Alter, wie es bei non-formalen und formalen Bildungsaktivitäten der Fall ist. Arbeitslose berichten im Vergleich zu Erwerbs- und Nichterwerbspersonen häufiger über informelle Lernaktivitäten. Personen mit Migrationshintergrund und Personen ohne beruflichen Abschluss nehmen häufiger an formalen Bildungsaktivitäten teil (Tab. G2-1web). Dies kann damit zusammenhängen, dass viele ausländische Abschlüsse in Deutschland trotz positiver Entwicklungen in der Anerkennungspraxis weiterhin nicht anerkannt werden (vgl. B5); zudem haben Personen mit Migrationshintergrund eine besondere Motivation, ihre Bildungsbenachteiligung zu kompensieren.

Gründe und Themenfelder des Lernens im Erwachsenenalter

Die Gründe für eine Teilnahme an Weiterbildung können im Wunsch nach individueller Entwicklung, im Interesse an größerer gesellschaftlicher Partizipation und/oder in der Reaktion auf veränderte Anforderungen am Arbeitsplatz liegen (vgl. H5). Der Großteil aller non-formalen Bildungsaktivitäten ist 2018 beruflich motiviert (80%). Dabei können 70% aller non-formalen Bildungsaktivitäten der betrieblichen, 10% der individuell berufsbezogenen und 20% der nichtberufsbezogenen Weiterbildung zugeordnet werden. Die positive Entwicklung der Teilnahme an non-formaler Bildung 2018 wird maßgeblich von einem Anstieg der Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung von 36 auf 40% getragen. Der Anstieg in den Stundenvolumina geht jedoch auf individuell berufsbezogene und nichtberufsbezogene Weiterbildung zurück (G1).

Anstieg der Teilnahmequoten geht auf betriebliche Weiterbildung zurück

Abb. G2-2: Themenfelder informeller Lern- und non-formaler Bildungsaktivitäten 2018 (in %)



Quelle: BMBF, AES 2018, doi:10.4232/1.13461, informelle Lernaktivitäten: n = 3.026; individuell-berufsbezogene non-formale Bildungsaktivitäten (nfb): n = 488; nichtberufsbezogene nfb: n = 1.062; betriebliche nfb: n = 3.094, gewichtete Daten, eigene Berechnungen → Tab. G2-2web

Die Themenfelder der non-formalen Bildungsaktivitäten korrespondieren mit der Weiterbildungsaktivität in unterschiedlichen Branchen (**G1**). So entfallen die meisten Teilnahmen auf die Themenbereiche Wirtschaft, Verwaltung und Recht, gefolgt von Dienstleistungen sowie Gesundheit und Sozialwesen (**Abb. G2-2, Tab. G2-2web**). In den letztgenannten Bereich fallen zum Beispiel Schulungen zur Gesundheit und Sicherheit am Arbeitsplatz, die in den meisten Betrieben angeboten werden. Häufig dienen non-formale Bildungsaktivitäten auch dem Spracherwerb, der im AES dem Bereich Geisteswissenschaften und Künste zugeordnet ist.

Geisteswissenschaften und Künste werden informell gelernt

Der thematische Bezug informeller Lernaktivitäten zeigt teilweise andere Strukturen. 58 % der informellen Lernaktivitäten Erwachsener wurden nicht aus beruflichen, sondern aus privaten Gründen und 76 % der Aktivitäten in der Freizeit realisiert. Auch informell bilden Erwachsene sich häufig im Bereich der Geisteswissenschaften und Künste fort. Darunter fällt u. a. die Aneignung von Sprachkenntnissen oder Kenntnissen in Geschichte und Archäologie. Am häufigsten genannt wurden Computeranwendungen als Lerninhalt. Auch hauswirtschaftliche Themen, wie die Instandhaltung und Reparatur von Wohngebäuden, wurden häufig zum Lerngegenstand.

Regionale Unterschiede in der Teilnahme an non-formalen Bildungsaktivitäten

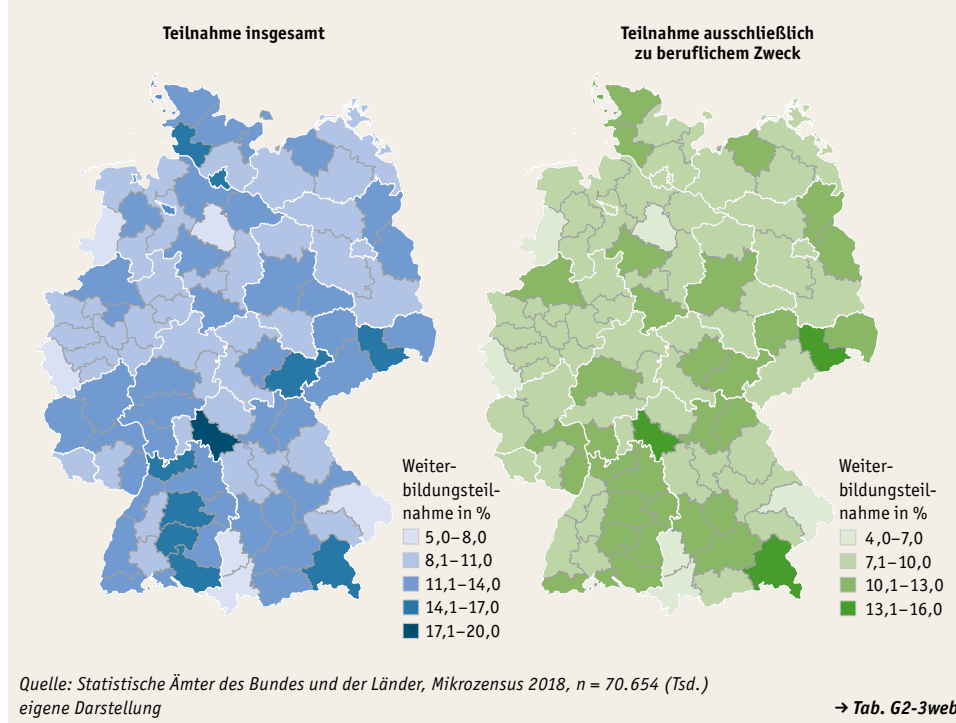
Anhand der Daten des Mikrozensus ⁹ 2018 lässt sich die Teilnahme an non-formalen Bildungsaktivitäten regional vergleichend darstellen. Der Anteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer von 11 % ist insgesamt wesentlich geringer als der vom AES berichtete Anteil von 52 %. Die abweichenden Teilnahmequoten sind auf Unterschiede in den Erhebungszeitpunkten, Eigenschaften der Erhebungen und Fragen zur Erfassung der Weiterbildungsteilnahme zurückzuführen⁹. Die tatsächliche Teilnahmequote wird im Mikrozensus vermutlich unterschätzt. Während der Vergleich der Teilnahmequoten zwischen verschiedenen Erhebungen also problematisch ist, ist jedoch der Vergleich von verschiedenen Gruppen oder Regionen innerhalb einer Erhebung unbedenklich. Von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die im Mikrozensus von mindestens einer non-formalen Bildungsaktivität berichteten, geben 84 % an, dass sie ausschließlich berufliche Zwecke verfolgte.

Weiterbildungsteilnahme variiert stark innerhalb der Bundesländer

Die Teilnahme an non-formalen Bildungsaktivitäten variiert stark zwischen einzelnen Regionen in Deutschland und auch innerhalb der Länder (5 % bis 20 %). Hohe Beteiligungsquoten zeigen sich in vielen Raumordnungsregionen im Süden Deutschlands. Unter den östlichen Ländern sticht Sachsen mit relativ hoher Beteiligung hervor. Die größten regionalen Disparitäten bestehen innerhalb Bayerns (20 % in Würzburg vs. 8 % in Donau-Iller). Der Anteil beruflich motivierter Teilnahmen variiert zwischen 4 % und 15 % und spiegelt ein weitestgehend ähnliches Bild wie der Vergleich der Teilnahmequoten insgesamt (**Abb. G2-3, Tab. G2-3web**). Die Unterschiede ergeben sich daraus, dass in einigen Raumordnungsregionen z. B. fast alle berichteten Teilnahmen beruflichem Zweck dienen (bis zu 94 %). In Ostdeutschland sowie in den östlichen Raumordnungsregionen Bayerns sind diese Anteile am höchsten (**Tab. G2-3web**).

Unter dem Vorbehalt, dass der Umfang des Weiterbildungsangebots bei einer regionalen Darstellung aufgrund der Datenlage nicht berücksichtigt werden kann (**G1**), zeigt sich insgesamt ein leicht positiver Zusammenhang zwischen der Verfügbarkeit

⁹ Unterschiede in den Erhebungszeitpunkten, Eigenschaften der Erhebungen und Fragen zur Erfassung der Weiterbildungsteilnahme können jeweils mit einer Unter- oder Überschätzung der Weiterbildungsteilnahme zusammenhängen, lassen sich jedoch nicht einzeln statistisch aufschlüsseln. Im Unterschied zum AES basiert der Mikrozensus beispielsweise auf einer sehr großen Stichprobe und die Teilnahme ist verpflichtend, dafür ist das Frageprogramm zur Weiterbildung vergleichsweise kurz und unterstützt die Erinnerung an vergangene Lernaktivitäten weniger gut; zudem sind Proxy-Interviews zugelassen. Neben den abweichenden Teilnahmequoten gibt es Hinweise darauf, dass auch für einige zentrale Einflussfaktoren der Weiterbildungsteilnahme in Abhängigkeit der Erhebung unterschiedliche Zusammenhänge abgebildet werden können (Widany et al., 2019).

Abb. G2-3: Teilnahme an non-formalen Bildungsaktivitäten im regionalen Vergleich 2018

staatlicher und gemeinschaftlicher Einrichtungen vor Ort und der Weiterbildungsbeteiligung. Bayern, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein weisen sowohl eine gute Versorgung als auch hohe Beteiligungsquoten auf. Besonders markant ist die Raumordnungsregion Stuttgart mit vielen Einrichtungen und hoher Beteiligung. Umgekehrt gibt es aber auch Raumordnungsregionen mit geringer Beteiligung bei hoher Einrichtungszahl (z. B. Donau-Wald).

Methodische Erläuterungen

Informelles Lernen im AES

Zur Erfassung des informellen Lernens im AES wird den Befragten einleitend erläutert, dass auch außerhalb der Teilnahme an Aus- und Weiterbildungen Kenntnisse und Fertigkeiten erworben oder verbessert werden können, wenn man sich etwa in der Arbeits- oder Freizeit

allein oder zusammen mit anderen bewusst selbst etwas beibringt. Es werden dann Beispiele genannt (siehe Text), zu denen angegeben werden soll, ob diese Lernmöglichkeiten in den letzten 12 Monaten genutzt wurden oder nicht.

Qualität von Weiterbildungsprozessen

Weiterbildung, insbesondere non-formale Bildungsaktivitäten und informelle Lernaktivitäten, unterscheidet sich von Lernaktivitäten in anderen Bildungsbereichen u. a. in der Regulierung der Teilnahme, durch Curricula, Bildungsstandards oder vergleichbare institutionelle Regelungen. Realisierte Teilnahmen sind das Ergebnis eines Passungsprozesses, der von Angebots- und Nachfragestrategien beeinflusst wird. Auf der Nachfrageseite stehen Individuen (und ihre Arbeitgeber), auf der Angebotsseite stehen Weiterbildungsanbieter, die eine Nachfrage antizipieren und in Verbindung mit ihrem Bildungsauftrag und Interessen in der Angebotsentwicklung berücksichtigen (Boeren et al., 2010). Eine Bewertung der Qualität dieses realisierten Angebots ist schwierig, da die üblichen Kriterien (z.B. Anzahl ausgefallener Unterrichtsstunden, Anzahl von Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern unter den Lehrkräften, Kompetenzen von Lernenden und Absolventinnen und Absolventen) nicht angewendet werden können und/oder keine Daten dazu vorliegen. Es lassen sich daher nur indirekte Kennzahlen zur Qualität von Weiterbildungsprozessen anführen. Die folgende Darstellung fokussiert auf die Bewertung von Lernprozessen durch Teilnehmende und auf Maßnahmen der Qualitätssicherung.

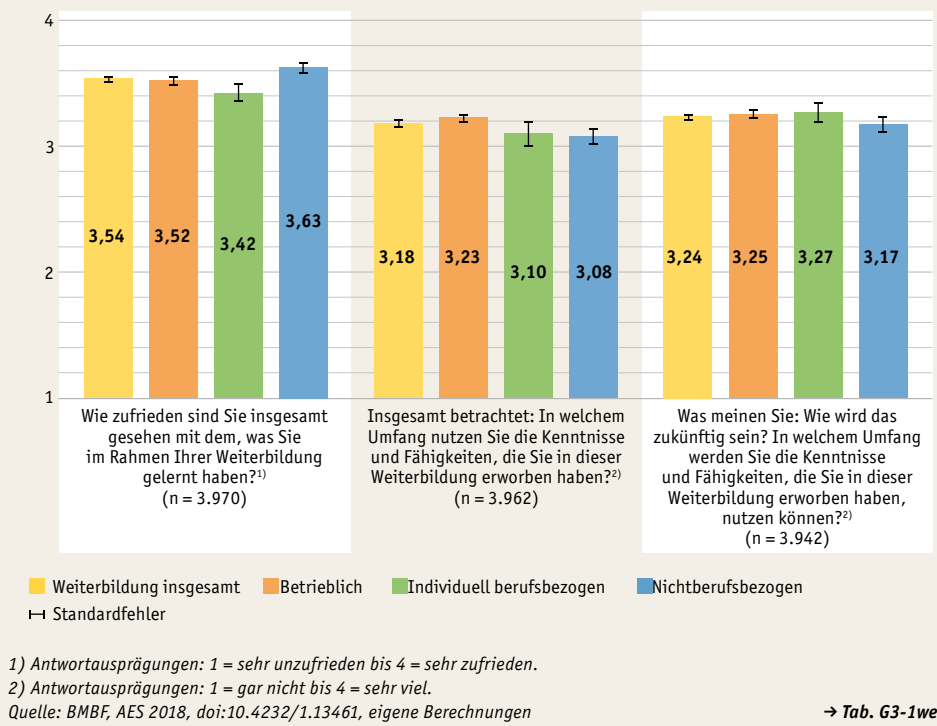
Die subjektive Zufriedenheit von Teilnehmerinnen und Teilnehmern mit ihrer Weiterbildung greift qualitative Aspekte auf. Sie dürfte jedoch nur bedingt wünschenswerte Prozessmerkmale wie etwa den Einfluss didaktischer Aspekte oder begleitender Lernberatung widerspiegeln. Auch Rückschlüsse auf zu erwartende Lern- und Transfererfolge können nur eingeschränkt gezogen werden. Qualitätsmanagementsysteme (QMS) sind in der Weiterbildung weit verbreitet. Ihre Etablierung geht zum Teil auf bildungspolitische Vorgaben für eine Förderung zurück. QMS setzen Standards für die organisationalen Rahmenbedingungen von Lehr- und Lernprozessen und greifen damit ebenfalls einen qualitativen Aspekt von Weiterbildung auf organisationaler Ebene auf.

Subjektive Bewertung der Lernerfahrung

Für bis zu 3 besuchte Kurse (non-formale Bildungsaktivitäten) liegen aus dem AES ^D 2018 Bewertungen von Lernerfahrungen der Befragten vor. Dabei wurden die Zufriedenheit, aber auch Einschätzungen zum Umfang momentaner und zukünftiger Anwendbarkeit des Gelernten erfasst. Insgesamt fallen die Bewertungen sehr gut aus: Die Zufriedenheit ist hoch, Gelerntes wird angewendet und es wird erwartet, dass dies auch in Zukunft der Fall ist (**Abb. G3-1, Tab. G3-1web**). Die Einschätzungen zur momentanen und zukünftigen Anwendbarkeit korrelieren ^M stark ($r=0.84$). Die Zufriedenheit mit der Bildungsaktivität ist jedoch noch kein verlässlicher Indikator für die Anwendbarkeit des Gelernten: Zwar besteht auch hier eine positive Korrelation, doch ist diese deutlich geringer (aktuelle: $r=0.39$; zukünftige: $r=0.37$). Es ergeben sich geringfügige Unterschiede, wenn die Bewertungen differenziert nach den Segmenten der Weiterbildung betrachtet werden. Am zufriedensten mit dem, was im Rahmen der Weiterbildung gelernt wurde, sind die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der nichtberufsbezogenen Weiterbildung. Die im Vergleich niedrigste Zufriedenheit liegt in der individuell berufsbezogenen Weiterbildung vor. Mögliche Erklärungen für diese Unterschiede liegen darin, dass im Zusammenhang mit nichtberufsbezogener Weiterbildung in der Regel nur moderate Kosten anfallen, es hier keine expliziten beruflichen Nutzenerwartungen gibt und eine Teilnahme auch auf ihren Freizeit- und Unterhaltungscharakter bewertet werden kann. In der betrieblichen Weiterbildung wird das Ausmaß, in dem in der Weiterbildung gelernte Kenntnisse und Fähigkeiten

**G
3**
Insgesamt positive subjektive Bewertung von Bildungsaktivitäten


Abb. G3-1: Subjektive Bewertung der Lernerfahrung 2018 nach Segmenten der Weiterbildung (Mittelwerte und Standardfehler auf Kursebene)



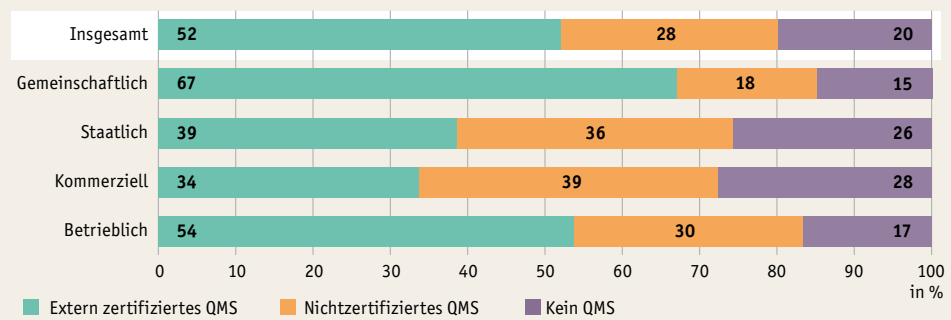
genutzt werden, etwas höher angesetzt als in der individuell berufsbezogenen und nichtberufsbezogenen Weiterbildung. Bei der Einschätzung der zukünftigen Nutzung hingegen unterscheiden sich die Werte von betrieblicher, individuell berufsbezogener und nichtberufsbezogener Weiterbildung nicht signifikant.

Qualitätssicherung in Einrichtungen der Weiterbildung

Einrichtungen der Weiterbildung setzen zunehmend Qualitätsmanagementsysteme (QMS) ein, mit denen sie sowohl die Arbeitsprozesse als auch die Produkte ihrer Organisation in Hinblick auf ihre Qualität strukturell und verstetigt prüfen und verbessern. Anforderungen an QMS werden durch QM-Kriterien festgelegt; eine Organisation kann diese Kriterien an den eigenen Bedarf adaptieren und sich dies zertifizieren lassen. So werden z.B. in der in Deutschland am weitesten verbreiteten DIN-Norm (DIN EN ISO 9001:2015-11) 7 Grundsätze definiert, die in jedem QMS enthalten sein müssen (z.B. Kundenorientierung und Verantwortlichkeit der Führung). QMS in der Weiterbildung haben den Anspruch, alle für das Weiterbildungsangebot qualitätsrelevanten Prozesse abzudecken. Auch die Verbesserung der Lehr- und Lernprozesse über die Evaluation von Zufriedenheit wie auch der Lern- und Transfererfolg bei den Teilnehmenden finden Eingang in QMS.

2017 verfügten 80 % der 1.684 Einrichtungen der Weiterbildung, die Teil der repräsentativen Stichprobe des wbmonitor  waren, über ein QMS. Weitere 5 % planten eine zeitnahe Implementierung. Die starke Verbreitung der QMS in der Weiterbildung ist u. a. auf die 2004 von BMWi und BMBF erlassene Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung (AZWV, später AZAV) zurückzuführen. Diese legt fest, dass Einrichtungen über ein QMS verfügen müssen, um als Anbieter von Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung (förderfähige Maßnahmen unter SGB III und SGB II) zugelassen zu werden. In einigen Bundesländern ist der Nachweis eines zertifizierten QMS

80 % der Einrichtungen der Weiterbildung verfügen über ein QMS

Abb. G3-2: Nutzung von Qualitätsmanagementsystemen in Einrichtungen der Weiterbildung 2017 nach Anbietertyp* und Zertifizierung des QMS (in %)

* *Gemeinschaftliche Anbieter: Private Einrichtung (gemeinnützig tätig), wirtschaftsnahe Einrichtung (wie Kammer, Innung, Berufsverband oder Ableger davon), Einrichtung einer Kirche, Partei, Gewerkschaft, Stiftung, eines Verbandes oder Vereins.*

Staatliche Anbieter: Volkshochschulen, (Fach-)Hochschulen, wissenschaftliche Akademien, berufliche Schulen, sonstige staatliche Einrichtungen.

Quelle: BIBB/DIE, wbmonitor 2017, doi:10.7803/672.17.1.2.10, n = 1.645, eigene Berechnungen

→ Tab. G3-3web

Voraussetzung für die Anerkennung der Einrichtung nach einem Erwachsenen- oder Weiterbildungsgesetz oder für die Durchführung von Veranstaltungen, die nach einem Bildungsfreistellungsgesetz anerkannt sind. Teilweise existieren Vorgaben und Listen anerkannter QMS (Tab. G3-2web). Anreize, ein QMS einzurichten, geben also nicht nur Prozessoptimierung und verstärkte Kundenorientierung, sondern auch der Zugang zu öffentlichen Mitteln sowie die Sicherung von Anerkennung in der Umwelt der Einrichtungen.

QMS sind über alle Anbietertypen der Weiterbildung (G1) hinweg weit verbreitet (Abb. G3-2, Tab. G3-3web). Über dem Durchschnitt liegt der Anteil bei den Volkshochschulen (VHS). Aus den jüngsten Daten der Volkshochschulstatistik geht hervor, dass 2018 bereits 91 % der VHS ein QMS implementiert haben. Vergleichsweise gering ist die Verbreitung dagegen bei privaten kommerziellen Anbietern der Weiterbildung. Die in der Abbildung erkennbare geringe Implementierung von QMS in staatlichen Einrichtungen der Weiterbildung geht vor allem auf Weiterbildungsabteilungen von (Fach-)Hochschulen und Akademien zurück, da ihre Finanzierungsmodelle in geringerem Maße an Zertifizierungen gebunden sind. Hierauf beruhen auch die Unterschiede in Bezug auf die Zertifizierung der QMS; die gemeinschaftlichen Einrichtungen, die in hohem Maße abhängig von externer Finanzierung und damit Fördergeldern sind, führen in dieser Hinsicht. Berufliche Schulen hingegen verfügen zwar auch zu 82 % über ein QMS, jedoch haben es nur 37 % der Einrichtungen extern zertifizieren lassen. Zwar sind die Kosten der Implementierung und Zertifizierung von QMS relativ hoch, vor allem bei einer DIN-Zertifizierung, aber zugleich werden QMS positive, vorrangig organisationsstrukturelle Wirkungen zugeschrieben. Eine Verbesserung des Lehr- und Lerngeschehens ließ sich in Wirkungsstudien, die auf subjektiven Einschätzungen der Einrichtungen beruhen, jedoch nicht nachweisen (Hartz, 2011).

Methodische Erläuterungen

r_s – Spearman-Korrelationskoeffizient


Der Koeffizient ist ein Zusammenhangsmaß zwischen 2 ordinalskalierten Variablen (z. B. Zufriedenheit mit der und der Ertrag der Weiterbildung auf einer Skala von 1

bis 4). Der Zusammenhang kann Werte zwischen -1 = perfekter negativer Zusammenhang, 0 = kein Zusammenhang und 1 = perfekter positiver Zusammenhang annehmen.

Wirkungen und Erträge der Weiterbildung

Zuletzt im Bildungsbericht 2018 als G4

Der Einsatz individueller, aber auch öffentlicher, betrieblicher und gemeinschaftlicher Ressourcen für das Lernen im Erwachsenenalter ist mit individuellen, aber auch politischen Nutzenerwartungen verbunden, die häufig über die reine Aneignung von Wissen und Kompetenzen hinausgehen. So erwartet die Europäische Kommission (2002), dass das Lernen Erwachsener sich auf die Entwicklung aktiver Bürgerschaft, die Stärkung sozialen Zusammenhalts, die Sicherung von Beschäftigungsfähigkeit und die Verwirklichung individueller Ziele auswirkt. Diese Zielgrößen können in unterschiedlichem Maß quantifiziert oder mit einer geeigneten Datengrundlage für die Bildungsberichterstattung erschlossen werden. Außer von dem Problem der Datengrundlage ist die Identifikation der Wirkungen und Erträge der Weiterbildung zudem methodisch von Grundfragen kausalen Schließens herausgefordert. Zunächst werden Befunde aus Forschungsarbeiten aufbereitet, die komplexe Analyseverfahren nutzen, um arbeitsmarktbezogene und nichtarbeitsmarktbezogene Erträge von Weiterbildung aufzuzeigen. In den darauffolgenden Abschnitten werden 2 Beispiele von besonderer bildungspolitischer Relevanz aufgegriffen: die Wirkungen und Erträge der Maßnahmen öffentlich geförderter beruflicher Weiterbildung und jene der Integrationskurse.

In der Forschung zu den Wirkungen und Erträgen der Weiterbildung für die Lernenden haben sich 2 Herangehensweisen etabliert. Einen ersten Zugang eröffnen Befragungen der Teilnehmenden nach Abschluss einer Lernaktivität dazu, inwieweit sie persönliche Veränderungen wahrgenommen haben, die sie auf die Lernaktivität zurückführen. So enthielt der AES  2016 Fragen zum erwarteten und zum eingetretenen Nutzen der Teilnahme. Zwar besteht eine deutliche Diskrepanz zwischen Erwartungen und tatsächlich Erlebtem: Häufiger werden positive Erträge erwartet, als dass diese eintreten. Dennoch berichteten 34 % der Befragten von einer größeren persönlichen Zufriedenheit durch den Wissenszuwachs in nichtberufsbezogener Weiterbildung. Sowohl in dieser quantitativen Erhebung als auch in qualitativen Interviews wird deutlich, dass viele Erwachsene dem Lernen im Allgemeinen sowohl eine Steigerung des Selbstwertes und des persönlichen Wohlbefindens als auch eine bessere soziale Vernetzung attestieren. 25 % der Befragten im AES 2016 berichteten darüber hinaus, dass berufliche Weiterbildung dazu führte, neue Aufgaben im Beruf aufgenommen zu haben. Selbsteinschätzungen des Nutzens von Weiterbildung können Erträge von Weiterbildung allerdings sowohl über- als auch unterbewerten. Zudem liefert diese Form der Befragung keine Information über die Nachhaltigkeit der empfundenen Wirkungen und auch potenzielle negative Effekte werden nicht berücksichtigt.

Diskrepanz zwischen eingetretenem Nutzen und Erwartungen aus Teilnehmendenperspektive

Die Forschung wendet daher zunehmend Messverfahren an, die theoriegeleitet und möglichst objektiv Wirkungen und Erträge des Lernens Erwachsener ermitteln können. Während die Erziehungs- und Bildungswissenschaft zunächst ganz grundlegend an den Bedingungen der Teilnahme interessiert ist, an subjektiven Nutzenbewertungen oder an Wirkungen auf zivilgesellschaftliches oder politisches Engagement, fragen die Bildungsökonomie und die Bildungssoziologie stärker nach arbeitsmarktrelevanten Erträgen oder nach Wirkungen auf Bildungs- und Lebensverläufe (vgl. Schrader, Ioannidou & Blossfeld, 2020). Dabei steht die Frage im Vordergrund, inwieweit sich Erträge der Weiterbildung nach Personengruppen unterscheiden, aber auch inwieweit sie sich im Lebensverlauf verändern. Zur Beantwortung der Frage muss u. a. das Problem gelöst werden, dass Personen, die eher an Weiterbildung teilnehmen, Merkmale und Eigenschaften besitzen können, die auch positive Auswirkungen auf die zu messenden Ertragsdimensionen haben.

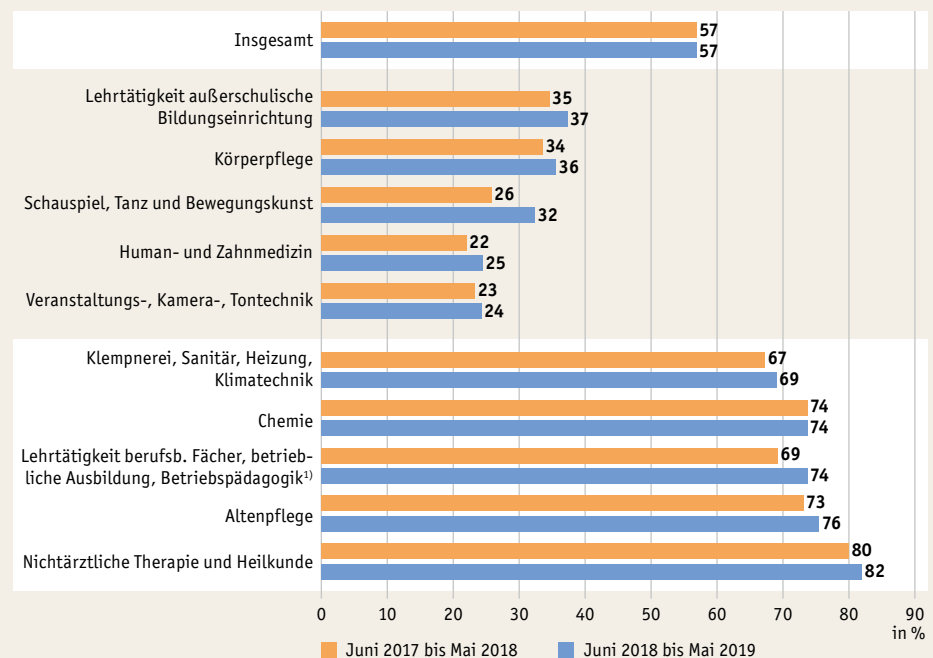
Positive Effekte beruflicher Weiterbildung auf Löhne

Für Deutschland konnte mehrfach gezeigt werden, dass die Teilnahme Erwerbstätiger an berufsbezogener Weiterbildung zu höheren Löhnen führt. Die Stärke des Effekts und damit des Lohnanstiegs variiert jedoch stark, nach Sektor, Beruf, Dauer der Lernaktivität und persönlicher Merkmale des Lernenden (Ehlert, 2017). Auch ist nicht eindeutig identifizierbar, ob der Lohnanstieg z.B. auf eine mit der Weiterbildung verknüpfte Beförderung oder gar auf dort geknüpfte soziale Kontakte zurückgeht. Beförderungen folgen häufig der Teilnahme an Weiterbildung nach, wobei nicht die Weiterbildung selbst der Auslöser ist, sondern diese eher die bereits geplante Beförderung begründet. Außerhalb des Arbeitsmarkts zeigen neuere Forschungsergebnisse, dass die Teilnahme an Weiterbildung, auch wenn sie rein berufsbezogen ist, zu erhöhtem politischem und zivilgesellschaftlichem Engagement sowie kultureller Partizipation führt (Ruhose, Thomsen & Weilage, 2019). Auch hier werden zur Erklärung der Effekte mit der Teilnahme verbundene soziale Faktoren wie das Knüpfen neuer und die Intensivierung alter sozialer Kontakte diskutiert.

Öffentlich geförderte berufliche Weiterbildung

Die öffentliche Förderung beruflicher Weiterbildung wird vorrangig durch die Sozialgesetzbücher II und III gerahmt und zielt auf die Förderung von erwerbsfähigen Personen, die arbeitslos oder von Arbeitslosigkeit bedroht sind. Das am 1. Januar 2020 in Kraft getretene Qualifizierungschancengesetz erhöht das Fördervolumen der BA und erweitert die bisherige Förderungspolitik. Beschäftigte und Unternehmen haben ein Recht auf Weiterbildungs- und Qualifizierungsberatung und Weiterbildung wird


Abb. G4-1: Förderung beruflicher Weiterbildung* 2017/18 und 2018/19: Die 5 höchsten und 5 niedrigsten Eingliederungsquoten nach Berufsgruppen (KldB 2010) (in %)**



* Berufliche Weiterbildung gefördert durch Regelungen in SGB II und SGB III.

** Eingliederungsquote gibt den Anteil der ausgetretenen Personen an, die innerhalb von 6 Monaten nach Ende der Förderung in sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung sind.

1) Lehrertätigkeit berufsgebildende Fächer, betriebliche Ausbildung, Betriebspädagogik.

Quelle: BA, Statistik der Bundesagentur für Arbeit, Förderung beruflicher Weiterbildung (FbW) , Juni 2017 bis Mai 2018: N = 304.174; Juni 2018 bis Mai 2019: N = 308.874, eigene Darstellung

→ Tab. G4-1web

verstärkt schon während der Beschäftigung gefördert. Davon sollen vor allem Beschäftigte (und deren Arbeitgeber) profitieren, deren Qualifikationen durch zukünftige Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt obsolet werden könnten. Auch die NWS hat die reaktive Förderlogik um präventive Elemente erweitert und sieht u. a. die Unterstützung insbesondere kleinerer und mittlerer Unternehmen bei der Entwicklung und Umsetzung von Weiterbildungskonzepten vor. Ziel der förderpolitischen Maßnahmen ist die dauerhafte Integration erwerbsfähiger Personen in den Arbeitsmarkt.

Die BA stellt ausführliche und aktuelle Statistiken zu den im Rahmen des SGB II und III geförderten beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen zur Verfügung. 57 % aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die im Zeitraum zwischen Juni 2018 und Mai 2019 eine Maßnahme beendeten, nahmen innerhalb von 6 Monaten eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung auf (**Abb. G4-1, Tab. G4-1web**). Diese sogenannte Eingliederungsquote variiert jedoch stark nach Berufsgruppe, der die Weiterbildung zugeordnet werden kann. Die höchste Eingliederungsquote von 82 % wird in dem Berufsfeld der nichtärztlichen Therapie und Heilkunde beobachtet, gefolgt mit etwas Abstand von Berufen in der Altenpflege, Lehrtätigkeiten berufsbildender Fächer, betrieblicher Ausbildung und Betriebspädagogik sowie Berufen in der Chemie. Unter den 3 erstgenannten Berufsgruppen ist auch eine positive Entwicklung der Eingliederungsquote seit dem Vorjahr zu erkennen. Positive Entwicklungen zeigen sich auch in den Berufsgruppen mit den niedrigsten Eingliederungsquoten. Der Anteil der Ausritte an der Gesamtbeschäftigtenzahl der Berufsgruppe erscheint unabhängig von der Eingliederungsquote. Die stärkste positive Veränderung der Eingliederungsquote zwischen 2018 und 2019 von 17 Prozentpunkten (48 auf 65 %) liegt bei Servicekräften im Personenverkehr, die negativste Entwicklung von 10 Prozentpunkten (67 auf 57 %) bei Feinwerk- und Werkzeugtechnik.

Da die Eingliederungsquoten nur bedingt Rückschlüsse auf die tatsächliche Wirksamkeit der Maßnahmen zulassen, gibt es darüber hinaus begleitende Forschung am Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Eine Studie von Bernhard (2016) untersucht die Wirkung anhand eines Vergleichs der Entwicklung von Leistungsempfängerinnen und -empfängern der Grundsicherung, die sich 2005 in der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung unterschieden. Die Befunde zeigen, dass mit der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung die Wahrscheinlichkeit einer Beschäftigung um 10 bis 14 % zunahm, die Wahrscheinlichkeit eines Arbeitslosengeld-II-Bezuges sinkt und die monatlichen Löhne im Schnitt um 239 bis 334 € steigen. Jedoch lassen sich, wie in den Bildungsberichten der letzten Jahre anhand der Eingliederungsquoten gezeigt werden konnte, zeitspezifische und auch differenzielle Effekte beobachten. Unmittelbar nach Maßnahmenbeginn stellen sich zunächst negative Effekte auf Beschäftigung und Löhne ein, da aus einer Maßnahme heraus seltener ein Beschäftigungsverhältnis aufgenommen wird. Positive Effekte sind erst nach erfolgreichem Abschluss einer Maßnahme identifizierbar. Bei beruflicher Weiterbildung, die bis zu 1 Jahr andauert, sind nach circa 20 Monaten (seit Beginn der Maßnahme) die stärksten Effekte zu beobachten, die dann konstant bleiben (Beobachtungszeitraum 8,5 Jahre). Bei Umschulungen, die länger als 1 Jahr dauern, sind die Effekte, bezogen auf die Wahrscheinlichkeit der Beschäftigung und die Lohnhöhe, insgesamt stärker. Sie erreichen das höchste Niveau jedoch erst nach circa 40 Monaten (Bähr et al., 2018). Am meisten profitieren Menschen mit Migrationshintergrund und arbeitsmarktferne Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Die größten positiven Effekte von Weiterbildung in anerkannten Ausbildungsberufen zeichnen sich in Gesundheitsberufen und für Frauen ab.

Eingliederungsquoten variieren stark je nach Berufsgruppe

Erhöhte Beschäftigungswahrscheinlichkeit und höhere Löhne durch berufliche Weiterbildung

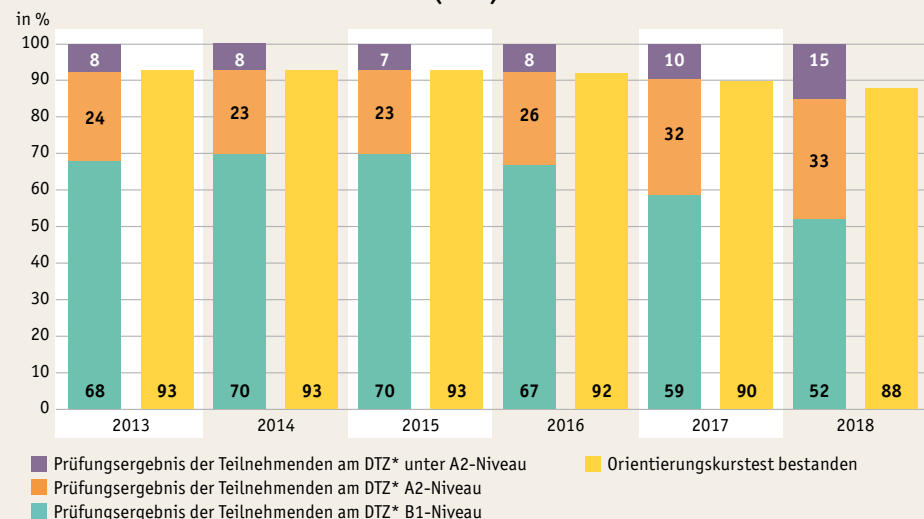
Wirkung von Integrationskursen

Das Ziel von Integrationskursen ist klar definiert: Mit Abschluss des Kurses soll das Sprachniveau¹⁰ B1 in Deutsch und ein Mindestmaß an Wissen über die deutsche Geschichte, das Recht, die Kultur und grundlegende Werte erreicht sein. Diese Ziele werden als Grundlagen für die soziale Integration und die Integration in den Arbeitsmarkt betrachtet. Insbesondere sprachliche Kompetenz gilt für eine erfolgreiche Teilnahme am Arbeitsmarkt als entscheidend. Darüber hinaus besteht ein starker Zusammenhang zwischen dem allgemeinen Sprachniveau (Sprechen, Lesen und Schreiben) und der Höhe des Lohns. Angestellte mit geringen Sprachkenntnissen verdienen also weniger als Angestellte mit guten Sprachkenntnissen (Himmler & Jäckle, 2018; Geis-Thöne, 2019).

**52 % erreichen
B1-Niveau nach
Abschluss des
Integrationskurses**

Unter 2.584 Geflüchteten, die an der IAB-BAMF-SOEP-Befragung 2016 und 2017 teilnahmen, schätzten diejenigen, die an einem Integrationskurs teilnahmen oder diesen bereits abgeschlossen hatten, ihre Sprachkenntnisse signifikant höher ein als Nichtteilnehmende (Tissot et al., 2019). Die Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse ist insofern relevant, da sie den selbstbewussten Sprachgebrauch im Alltag und somit die gesellschaftliche Integration beeinflusst. Sie kann jedoch erheblich von den tatsächlichen Sprachkenntnissen abweichen. 2018 erreichten 52 % aller erstmaligen Prüfungsteilnehmerinnen und -teilnehmer das Sprachniveau B1, was heißt, sie können vertraute Sachverhalte in normaler Sprache verstehen und eigene Erfahrungen berichten. Weitere 33 % schlossen den Kurs mit dem Sprachniveau A2 ab, womit nur einfache Sprache in Bereichen unmittelbarer Bedeutung verstanden und verwendet werden kann. Vor allem mangelnde schriftsprachliche Kompetenz führt zum Nichterreichen eines höheren Sprachniveaus. In den Vorjahren waren die B1-Abschlussquoten

Abb. G4-2: Prüfungsergebnisse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer* von Integrationskursen des „Deutsch-Tests für Zuwanderer“ (DTZ) und des Tests „Leben in Deutschland“ 2013 bis 2018 (in %)



* Abschlussquoten des DTZ beziehen sich nur auf erstmalige Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Integrationskursen.

„Leben in Deutschland“-Testteilnehmende: 2013: N = 67.248; 2014: N = 78.794; 2015: N = 91.324; 2016: N = 122.504; 2017: N = 202.039; 2018: N = 172.403.

DTZ-Teilnehmende: 2013: N = 77.156; 2014: N = 88.828; 2015: N = 105.474; 2016: N = 142.472; 2017: N = 233.985; 2018: N = 222.489.

Quelle: BAMF, Berichte zur Integrationskursgeschäftsstatistik 2013–2018, eigene Darstellung

→ Tab. G4-2web

¹⁰ Einstufung der sprachlichen Fähigkeiten, Lesen, Schreiben, Verstehen gemäß dem „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ (GER): A1 – Anfänger; A2 – Grundlegende Kenntnisse; B1 – Fortgeschrittene Sprachverwendung; B2 – Selbstständige Sprachverwendung; C1 – Fachkundige Sprachkenntnisse; C2 – Annähernd muttersprachliche Kenntnisse.

deutlich höher (**Abb. G4-2, Tab. G4-2web**). Grund hierfür ist die Zusammensetzung der Gruppe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die sich von Arbeitsmigrantinnen und -migranten aus dem osteuropäischen Raum hin zu nichteuropäischen Schutzbedürftigen verändert hat. Geflüchtete unterscheiden sich im Vergleich zu anderen zuwandernden Gruppen in Merkmalen, die den Spracherwerb erschweren. Hierunter fallen neben dem allgemeinen Bildungsniveau der Aufenthaltsstatus, die Bleibeabsicht und die familiäre Situation (Tissot et al., 2019).

Außer dem Sprachtest wird am Ende des Integrationskurses auch der Wissenstest „Leben in Deutschland“ durchgeführt. Auch hier sank die Quote erfolgreich abgeschlossener Tests in den vergangenen Jahren. Allgemein ist das Niveau aber recht hoch: Insgesamt bestanden 2018 88 % der Prüfungsteilnehmerinnen und -teilnehmer den Test (**Abb. G4-2, Tab. G4-2web**). In Zusammenhang damit wird eine starke Testfokussierung im Unterricht kontrovers diskutiert: Es gebe wenig Interesse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den Inhalten und Lehrpersonen seien mit teils massiven Konflikten konfrontiert. Auch die Zweckmäßigkeit des Kurses wird angesichts der Verfügbarkeit der Testfragen und Antworten als Lernmaterial infrage gestellt (Tissot et al., 2019).

Perspektiven

Die Perspektiven für die Weiterbildung und das Lernen Erwachsener lassen sich kaum verallgemeinern, sondern allenfalls differenziert für ihre jeweiligen Bereiche beschreiben. So kommt der betrieblichen Weiterbildung weiterhin eine hohe Bedeutung zu. Sie stellt das größte Segment der Weiterbildung dar und trägt den jüngsten Anstieg in der Teilnahme an non-formalen Bildungsaktivitäten auf den bisher höchsten berichteten Wert. Dabei ist zu bedenken, dass in diesem Segment kurzzeitige Veranstaltungen überwiegen und dass wesentliche strukturelle Unterschiede im Angebot und in der Teilnahme beruflicher Weiterbildung unvermindert fortbestehen. Höher Qualifizierte haben größere Chancen, an betrieblicher und beruflicher Weiterbildung teilzunehmen. Die Teilnahmechancen steigen auch mit der Unternehmensgröße und in Abhängigkeit der Branche. Ein bedarfsorientiertes Angebot an (beruflicher) Weiterbildung, von dem alle Bevölkerungs- und Beschäftigungsgruppen unabhängig von sozialen Merkmalen, Wirtschaftslage und regionalen Rahmenbedingungen gleichermaßen profitieren können, erfordert einen weiteren Ausbau des Bildungsbereichs über die betriebliche Weiterbildung hinaus.

Die Digitalisierung von Lern- und Bildungsangeboten in der Weiterbildung und die damit einhergehenden strukturellen, organisationalen und personalen Herausforderungen zählen derzeit zu den dringendsten Aufgaben. Die 2019 beschlossene NWS greift diese in ihren Handlungsempfehlungen auf. Inwieweit hier erfolgreiche Maßnahmen umgesetzt werden, z. B. um Weiterbildung auch in kleinen Betrieben verstärkt zu etablieren und soziale Unterschiede in der Teilnahme zu verringern, ist offen. Die Ergebnisse der in Auftrag gegebenen fachlichen Begleitung durch die OECD sowie Evaluationsstudien zur Wirksamkeit von Steuerungsinitiativen in der Weiterbildung verdienen besondere Aufmerksamkeit. Das gilt etwa für die Frage, welche Wirksamkeit verschiedene Fördermöglichkeiten (z. B. institutionelle Förderung, Projektförderung, Weiterbildungsberatung und -gutscheine) erreichen können. Die Wirksamkeit ist in Verbindung mit Fragen der Transparenz, Information und der einfachen Inanspruchnahme von Förderinstrumenten in einem zwischen Bund und Ländern koordinierten Fördersystem zu setzen.

Außer den Betrieben halten staatliche, kommerzielle und gemeinschaftliche Anbieter Kurse

der beruflichen Weiterbildung vor, die vornehmlich Nichterwerbstätige, Erwerbstätige kleinerer Betriebe oder Selbstständige unabhängig von betrieblichen Gelegenheitsstrukturen zur beruflichen Anpassung und Qualifizierung nutzen. Während sich gemeinschaftliche, betriebliche und kommerzielle Anbieter der Weiterbildung in bevölkerungsstarken Regionen konzentrieren, sind staatliche Anbieter wie z. B. Volkshochschulen flächendeckend präsent. Die Mehrheit der Bundesländer hat Weiterbildungsgesetze verabschiedet, die die regionale Verfügbarkeit von staatlich geförderten Angeboten und Einrichtungen unterstützen, aber Disparitäten in der Teilnahme nicht verhindern. Wie im Schwerpunkt Kapitel dieses Berichts verdeutlicht wird, ist die regionale Verfügbarkeit trotz digitalen Lernens nach wie vor unverzichtbar. Präsenzformate der Weiterbildung werden zwar zunehmend um digitale Angebote ergänzt, doch selten gänzlich durch sie ersetzt. Regionale Unterschiede in allen Segmenten der Weiterbildung verdienen auch in Zukunft hohe Aufmerksamkeit, um eine Vergleichbarkeit von Lebensverhältnissen in allen Regionen zu sichern.

Weiterbildung hat eine zentrale Bedeutung für die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund. So wurden staatliche und kommerzielle Einrichtungen in den letzten Jahren verstärkt mit dem Angebot von Integrationskursen betraut. Nach den hohen Fluchtbewegungen um das Jahr 2015 sinkt die Zahl der Integrationskurse. Das eröffnet Potenziale, die Befunde aus Evaluationsstudien für die Verbesserung ihrer Wirksamkeit weiter intensiv zu nutzen. Insbesondere bei den Sprachtests ist die Erfolgsquote verbesserungswürdig und in Orientierungskursen benötigt das pädagogische Personal Unterstützung, um z. B. interkulturelle Differenzen in grundlegenden Fragen des gesellschaftlichen Zusammenlebens pädagogisch angemessen bearbeiten zu können.

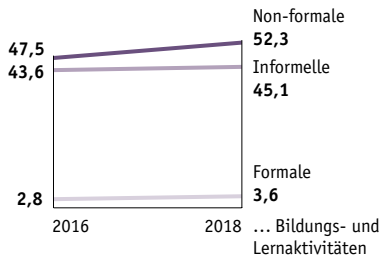
Die Gegenüberstellung der verschiedenen Formen des Lernens Erwachsener zeigte, dass höher Qualifizierte zwar an allen Bildungs- und Lernaktivitäten häufiger partizipieren, aber andere Selektivitäten weniger stark durchgreifen. Das Nachholen von Bildungsabschlüssen mithilfe formaler Bildungsaktivitäten spielt für Menschen mit Migrationshintergrund eine bedeutende Rolle. Informell lernen zudem auch stark unterrepräsentierte Gruppen wie z. B. Arbeitslose und Ältere. Insgesamt weisen die Teilnahmequoten darauf hin, dass erworbene Merkmale wie der Bildungsstand

Im Überblick



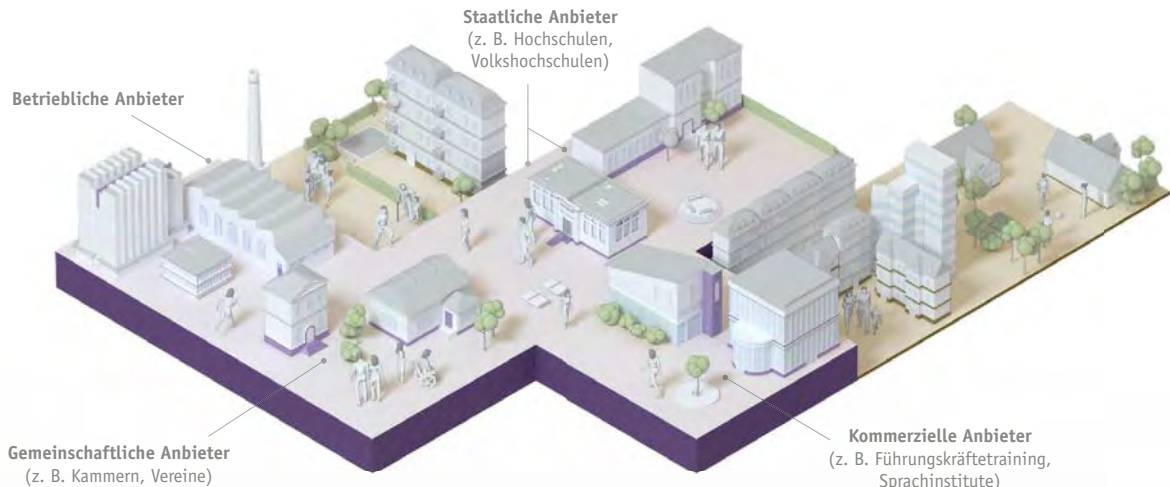
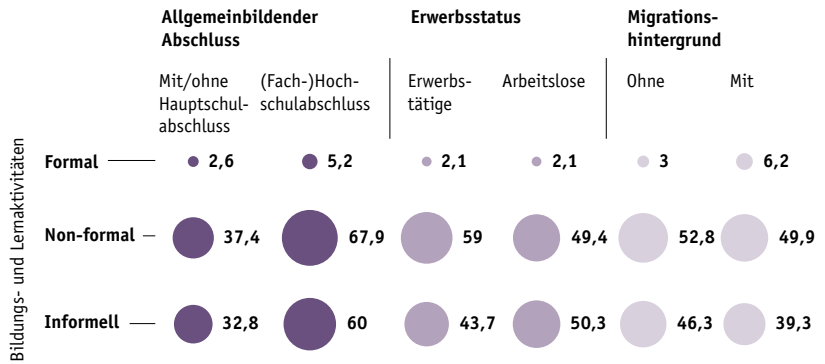
Teilnahme an Bildungs- und Lernaktivitäten Erwachsener steigt

Teilnahmequoten in %



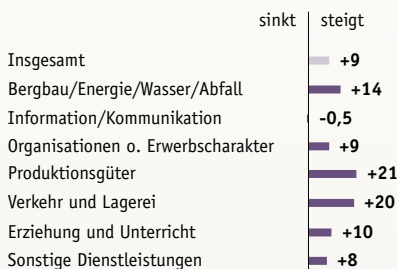
Teilnahme an formalen, non-formalen und informellen Bildungs- und Lernaktivitäten unterscheidet sich systematisch

Gruppenspezifische Teilnahmequoten 2018 in %



Veränderungen in der Weiterbildungsaktivität der Betriebe in einzelnen Branchen

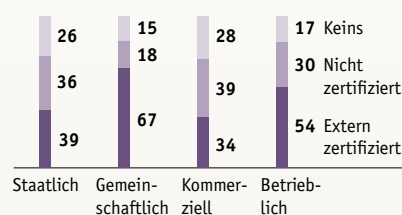
Veränderung des Anteils weiterbildungsaktiver Unternehmen ausgewählter Branchen 2009 bis 2018 in %



Qualitätsmanagementsysteme (QMS) werden zum Standard für Anbieter der Weiterbildung

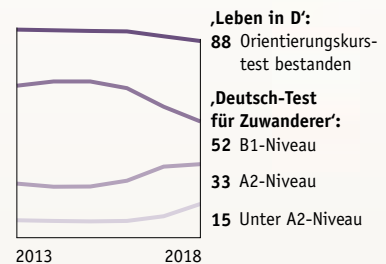
80% der Anbieter verfügten 2017 über ein QMS

Implementierung von QMS nach Anbietertyp und Zertifizierung 2017 in %



Sinkende Quoten beim Bestehen des Tests ‚Leben in Deutschland‘ und beim Erreichen des B1-Sprachniveaus im ‚Deutsch-Test für Zuwanderer‘

Bestehensquoten nach Test und Sprachniveau 2013 bis 2018 in %



oder die Stellung im Erwerbssystem ihre Bedeutung für die Teilnahme an Weiterbildung behalten, während zugeschriebene Merkmale wie Alter oder Migrationshintergrund an Bedeutung verlieren.

Die Möglichkeiten einer differenzierten Berichterstattung zur Weiterbildung sind vor allem in Bezug auf das pädagogische Personal und auf die Prozessebene stark eingeschränkt. Auch Angebot, Inanspruchnahme und Qualität von Weiterbildungsberatung können wenig zufriedenstellend datengestützt beobachtet werden. Das ist einerseits Ergebnis der starken institutionellen Vielfalt der Weiterbildung; andererseits liegen im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen weniger repräsentative Erhebungen vor.

Die bis an diese Stelle skizzierten Perspektiven basieren auf den zuvor dargestellten Befunden. Sie beschreiben den Bildungsbereich vor dem Ausbruch der Corona-Pandemie in Deutschland und damit auch vor den drastischen Veränderungen aller Lebensbereiche seit März 2020. Belastbare oder gar repräsentative Daten zu den Folgen dieser Krise für die Weiterbildung und das Lernen Erwachsener liegen noch nicht vor. Auch wenn der weitere Verlauf der Pandemie nicht absehbar ist, lassen sich aufgrund des Wissens um die institutionellen Strukturen der Weiterbildung und die Einflussfaktoren auf das Lernen Erwachsener jedoch einige Entwicklungen benennen, die besondere Aufmerksamkeit verdienen.

Die systemische Ebene (**G1**) ist kurzfristig durch den Ausfall aller Präsenzangebote als Folge der Beschränkungen des öffentlichen Lebens stark betroffen. Trotz staatlicher Hilfen für Unternehmen ist davon auszugehen, dass insbesondere kommerzielle Anbieter der Weiterbildung durch fehlende Einnahmen Insolvenz anmelden werden müssen. Auch die Zahl weiterbildungsaktiver Betriebe könnte aufgrund der allgemein erschwerten wirtschaftlichen Lage sinken. Die Aufwendungen für die zumeist extern durchgeführte Weiterbildung zählen zu den fluiden Mitteln, die innerhalb eines Unternehmens leicht gekürzt werden können. Auch für staatliche und gemeinschaftliche Anbieter sind erhebliche Einschränkungen zu befürchten. Zwar wird ihre institutionelle Grundstruktur zumeist durch öffentliche Mittel oder durch Mittel der Träger gestützt, aber ein mehr oder weniger großer Teil der Einnahmen ist an Teilnahmegebühren gebunden. Ob digitale Angebote das Wegbrechen der etablierten Präsenzangebote kompensieren können, ist offen. Zu erwarten ist aber, dass viele

Anbieter ihre eingeschränkten Finanzierungsbedingungen zu Lasten der überwiegend neben- oder freiberuflichen Lehrkräfte lösen, deren berufliche Existenz auf dem Spiel steht. Demgegenüber sind Anbieter der Weiterbildung, die ihren Umsatz bereits jetzt überwiegend mittels digitaler (Fern-)Angebote generieren, kurzfristig vermutlich weniger hart getroffen, bewegen sich aber mittelfristig in einem Markt, der wesentlich stärker umkämpft werden wird durch erwartbare Umstellungen bei anderen Anbietern (**H**). Die Überlebensfähigkeit von Anbietern der Weiterbildung wird darüber hinaus von ihrer Größe und ihren Themenschwerpunkten abhängen.

Der Ausfall von Präsenzkursen wird auf individueller Ebene (**G2**) kurzfristig zu sinkenden Teilnahmequoten führen, wohingegen die Nutzung digitaler Bildungsaktivitäten, insbesondere kostengünstiger informeller Lernaktivitäten, steigen dürfte. Regionale Disparitäten in der Teilnahme an Weiterbildung können sich verschärfen, wenn mittel- und langfristig die betrieblichen und privaten Finanzierungsmöglichkeiten in wirtschaftsschwachen Regionen weiter eingeschränkt werden und zu massiven Einbrüchen der Teilnahmequoten führen (wie nach der Wirtschaftskrise 2008 in Ostdeutschland). Die Gefahr einer Verschärfung sozioökonomischer Ungleichheiten durch Teilnehmestrukturen in der Weiterbildung wächst damit.

Zweifellos hat die Pandemie der Digitalisierung in der Weiterbildung bereits jetzt einen starken Schub gegeben. Damit wird auch die Entwicklung neuer Geschäftsmodelle einhergehen. Diese sind derzeit noch stark an Unterrichtszeiten gebunden, die in einer Einrichtung verbracht werden. Pädagogisch sinnvoll gestaltet werden können diese Veränderungsprozesse aber wohl nur, wenn auch schnell niedrigschwellige und qualitätsgeprüfte Fortbildungs- und Beratungsangebote für das Lehrpersonal in der Weiterbildung entwickelt werden, das bislang, wie auch in den anderen Bildungsbereichen, zu sehr auf selbstorganisierte und informelle Fortbildungsaktivitäten verwiesen ist. Nur dann lassen sich Einbußen in der pädagogischen Qualität (**G3**) und damit auch in den Wirkungen der Weiterbildung (**G4**) vermeiden. Die Bildungsberichterstattung und die Forschung werden in besonderer Weise gefordert sein, zu beobachten und zu analysieren, wie die Corona-Pandemie die fragilen institutionellen Strukturen in Angebot und Beteiligung der Weiterbildung beeinflusst und welchen Wert präsenzförmige und digitale Angebote haben.