

# Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter



In den langen Wellen des sozialen, demografischen und technologischen Wandels hat die individuelle, gesellschaftliche und ökonomische Relevanz der Weiterbildung deutlich zugenommen. Aktuell ist für die Perspektiven der Weiterbildung und des lebenslangen Lernens von besonderem Interesse, ob und inwieweit die Corona-Pandemie zu Einbrüchen in Angebot und Beteiligung, zu Risiken für Weiterbildungseinrichtungen und zu Einschränkungen der Beschäftigungsbedingungen des pädagogischen Personals geführt hat. Erst wenn die Bildungsberichterstattung langfristige Trends *und* episodische Veränderungen dokumentiert, lässt sich die Bedeutung solcher Entwicklungen für den künftigen Stellenwert des lebenslangen Lernens und der Weiterbildung beurteilen.

Sowohl auf langfristige Trends als auch auf kurzfristige Einbrüche hat die Bildungspolitik in den vergangenen Jahren reagiert, u. a. durch die Nationale Weiterbildungsstrategie, gesetzliche Initiativen sowie durch finanzielle Hilfen für Weiterbildungseinrichtungen und Beschäftigte während der Pandemie. Verbessert werden sollten dadurch u. a. die soziale Teilhabe und die Deckung künftiger Qualifizierungsbedarfe im Zuge des technologischen Wandels.

Mit den folgenden Indikatoren werden strukturelle Herausforderungen adressiert, vor denen der Weiterbildungsbereich steht. Im Bildungsbericht 2020 zeigten sich im Weiterbildungsangebot und auch im Weiterbildungsverhalten vielfältige, teils soziale, teils regionale Disparitäten. Gleichzeitig wandeln sich die Weiterbildungsformate. Präsenzveranstaltungen standen vor der Corona-Pandemie im Zentrum, und es ist zu fragen, ob dies nach wie vor gilt und welche Handlungsbedarfe die Digitalisierung für unterschiedliche Akteure erkennen lässt. Die besonderen Herausforderungen, vor denen Beschäftigte in der Weiterbildung stehen, werden gesondert im Schwerpunktkapitel betrachtet (vgl. H).

Um die Struktur des 4. Bildungsbereichs aufzuzeigen, orientiert sich die Kapitelstruktur erneut an ei-

nem Mehrebenenmodell der Weiterbildung (Schrader, 2019). Weiterhin werden Input-, Prozess- und Outputmerkmale in eigenständigen Indikatoren dargestellt.

Auf der systemischen Ebene werden die Anbieter und das Angebot der Weiterbildung (**G1**) beleuchtet. Institutionelle Vielfalt kennzeichnet die Weiterbildung mehr als jeden anderen Bildungsbereich. Voneinander unterscheiden lassen sich staatliche, gemeinschaftliche und kommerzielle Anbieter sowie weiterbildungsaktive Betriebe. Die meisten Aktivitäten der Weiterbildung entfallen weiterhin auf Betriebe, sodass ein differenzierter Blick hierauf im Zeitverlauf und angesichts geänderter gesetzlicher Grundlagen von hoher bildungspolitischer Bedeutsamkeit ist.

Daran anschließend wird die Nutzung von Weiterbildung anhand des individuellen Teilnahmeverhaltens (**G2**) in den Blick genommen. Dies gilt für formale, non-formale und informelle Bildungs- und Lernaktivitäten. Die Beteiligung unterscheidet sich nicht nur regional, sondern auch in Abhängigkeit von soziodemografischen oder beruflichen Einflussfaktoren. Insofern verschiedene Bevölkerungsgruppen von der Corona-Pandemie ungleich betroffen waren, besteht das Risiko, dass sich bekannte Benachteiligungen verstärkt haben und neue hinzugekommen sind. Angesichts der Einschränkung von Präsenzangeboten während der Pandemie wird ein neuer Akzent auf die Teilnahme an digitalen Lernangeboten im Zeitverlauf gelegt.

Institutionelle Merkmale, das professionelle Handeln von Lehrkräften sowie das Vorwissen und die Motivation von Teilnehmenden wirken sich auf das Gelingen von Bildungs- und Lernaktivitäten aus (**G3**). Auf Basis subjektiver Einschätzungen von besuchten Kursen lassen sich Aussagen zur Prozessqualität in bestimmten Weiterbildungsformaten treffen.

Abschließend werden ausgewählte individuelle Wirkungen und Erträge des Lernens Erwachsener und der Teilnahme an Weiterbildung aufgezeigt und als Ergebnis des Zusammenspiels von Merkmalen des Angebots und seiner Nutzung interpretiert (**G4**).

## Anbieter und Angebote der Weiterbildung

Organisierte Lehr-Lern-Angebote stehen im Zentrum der Betrachtung, wenn in Politik, Öffentlichkeit und auch in der Wissenschaft über Weiterbildung und lebenslanges Lernen gesprochen wird. Diese Aufmerksamkeit wird auch durch die biografische und lebenslaufbezogene Bedeutung gerechtfertigt, die dem organisierten gegenüber dem informellen Lernen zukommt. Die Finanzierungsgrundlagen dafür stellen sich im institutionell heterogenen Feld der Weiterbildung sehr unterschiedlich dar und werden daher zunächst präsentiert. Anschließend fällt der Blick auf die Kurs- und Seminarangebote, die Weiterbildungsanbieter für unterschiedliche Adressat:innengruppen machen. Von Interesse ist, ob und inwieweit sich die Landschaft der Anbieter und die Struktur der Angebote infolge der Pandemie verändert haben. Als größtes Weiterbildungssegment findet die betriebliche Weiterbildung, die die Beschäftigten u. a. auf den Strukturwandel im Zuge der Digitalisierung vorbereiten soll, besondere Aufmerksamkeit. Zudem zielen jüngere politische und rechtliche Initiativen auf die Veränderung der Rahmenbedingungen beruflicher und betrieblicher Weiterbildung.

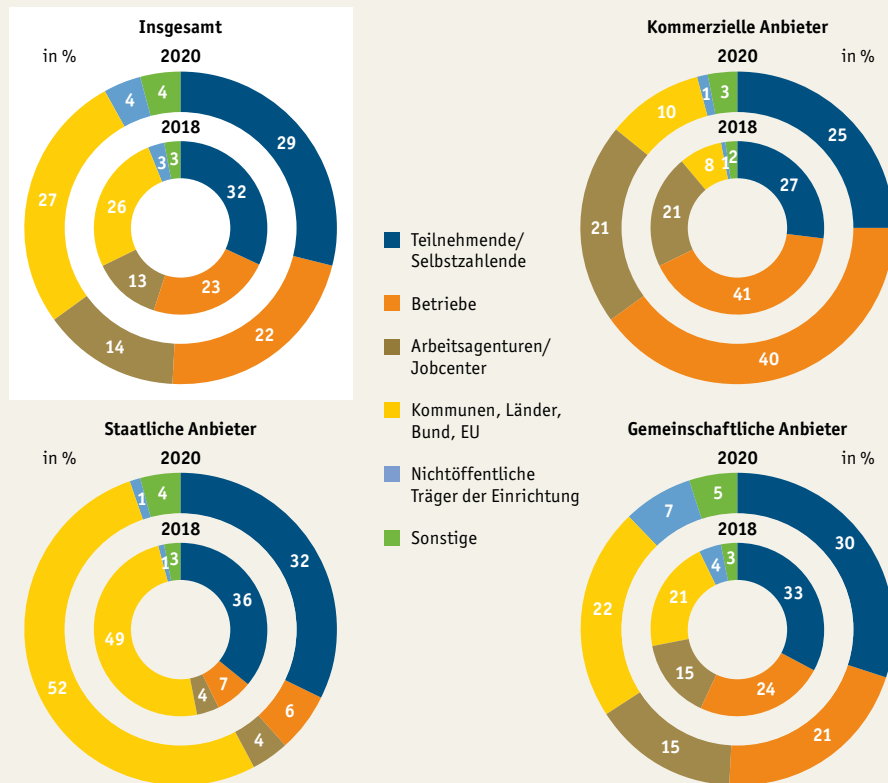
### Finanzierung von Weiterbildungsanbietern und -angeboten

Große institutionelle  
Vielfalt der  
Weiterbildung ...

Das institutionelle Feld in der Weiterbildung ist breit aufgespannt und reicht von Volkshochschulen über wissenschaftliche, gewerkschaftliche, gemeinschaftliche, kirchliche und parteinahe Einrichtungen bis hin zu privaten Anbietern sowie inner- und außerbetrieblichen Einrichtungen. Anders als bei Schulen und öffentlichen Hochschulen, deren Existenz weitgehend durch staatliche Reglementierungen finanziell abgesichert ist, ist die Weiterbildung zu großen Teilen privat- und marktwirtschaftlich organisiert. Dies spiegelt sich u. a. in den Finanzierungsgrundlagen der Weiterbildungsanbieter wider. Um ihr Angebot umsetzen und ihre Ausgaben decken zu können, nutzen Weiterbildungsanbieter in der Regel mehrere Einnahmequellen. Mit Bezug auf das im letzten Bildungsbericht eingeführte Modell der Reproduktionskontexte – Staat (öffentlich-rechtlicher Kontext), Interessen- und Berufsgemeinschaften wie Gewerkschaften oder Berufsverbände und Kammern, Markt (kommerzielle Anbieter) und Unternehmen (betriebliche Anbieter) (**Abb. G1-6web**; vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 208) – lassen sich Typen von Weiterbildungsanbietern unterscheiden und anhand ihrer Finanzierungsgrundlagen charakterisieren. Während alle Typen von Anbietern non-formale Weiterbildung **G** im Sinne der Classification of Learning Activities unterbreiten, werden formale Weiterbildungen **G**, die auf Zertifikate und Berechtigungen nach dem Deutschen Qualifikationsrahmen zielen, vor allem von Kammern, von (Fach-)Hochschulen sowie von jenen Anbietern vergeben, die im Auftrag der Arbeitsagenturen agieren.

... u. a. gekennzeichnet durch  
Mischfinanzierung ...

Da zum gesamten Finanzvolumen sowie zu den privaten und öffentlichen Finanzierungsquellen der Weiterbildung in Deutschland keine vollständigen Daten vorliegen (vgl. **B3**), liefern Anbieterbefragungen näherungsweise Informationen. Im Rahmen der größten jährlichen Befragung von Einrichtungen der Weiterbildung (wbmonitor **D**) wird erfasst, zu welchen Anteilen sich Einrichtungen aus welchen Quellen finanzieren. Da Betriebe hier nicht erfasst sind, beschränken sich die Angaben auf Anbieter mit offen zugänglichen Angeboten. Im Jahr 2020 entfallen insgesamt etwa 29 % der Einnahmen auf Teilnehmendengebühren und -entgelte, gefolgt von Einnahmen durch Betriebe (22 %) (als Auftraggeber) und öffentliche Gelder (27 %). 14 % der Einnahmen entfallen auf Auftragsmaßnahmen von Arbeitsagenturen und Jobcentern (**Abb. G1-1**).

**Abb. G1-1: Einnahmequellen von Anbietern in der Weiterbildung 2018 und 2020\* nach Anbietertypen**

\* In der Erhebung werden die befragten Anbieter nach ihren Finanzierungsquellen im Gesamtjahreszeitraum des Vorjahres befragt.

Fallzahlen: 2018: n = 1.313, 2020: n = 1.444.

Quelle: BIBB/DIE, wbmonitor 2019, doi:10.7803/672.19.1.2.10, wbmonitor 2021, gewichtete Daten, eigene Berechnungen

→ Tab. G1-1web

Staatliche und öffentlich-rechtliche Anbieter, die ihr Angebot größtenteils am öffentlichen Interesse ausrichten, finanzieren sich auch zu einem erheblichen Anteil (52 %) aus öffentlichen Mitteln (Abb. G1-1, Tab. G1-1web). Hierzu zählen neben Volkshochschulen, gestützt u. a. auf Erwachsenen- und Weiterbildungsgesetze der Länder, beispielsweise (Fach-)Hochschulen oder berufliche Schulen. An (Fach-)Hochschulen und wissenschaftlichen Akademien dominieren trotz öffentlicher institutioneller Förderung und Interessenausrichtung jedoch Teilnahmeentgelte (63 %). Dies hängt u. a. mit dem EU-Beihilferecht zusammen, das von öffentlichen (Fach-)Hochschulen erwartet, Weiterbildungsangebote im Unterschied zu grundständigen Angeboten auf Vollkostenbasis zu kalkulieren.

Kommerzielle Anbieter wie z. B. Sprachinstitute und Anbieter für Führungskräfte-trainings bieten Weiterbildung als eine Dienstleistung an und schließen Verträge mit individuellen und institutionellen Kund:innen, um sich Ressourcen zu beschaffen; ihr Angebot orientiert sich an den privaten Interessen, ergänzend nehmen sie teils auch am Wettbewerb um die Vergabe von öffentlichen Mitteln der Arbeitsverwaltung teil. Ihre Einnahmen stammen zu einem großen Teil von Betrieben (40 %), gefolgt von Teilnahmeentgelten (25 %) und Einnahmen von Arbeitsagenturen oder dem Jobcenter (21 %) (Abb. G1-1).

... jedoch mit deutlichen Unterschieden zwischen Anbietertypen



Zu den gemeinschaftlichen Anbietern können wirtschaftsnahe Einrichtungen wie Kammern oder Berufsverbände gezählt werden, aber auch Einrichtungen einer Kirche, Partei oder Gewerkschaft, die ihre Ressourcen vornehmlich durch Verträge mit Werte- und Interessengemeinschaften oder aber über Mitgliedschaften sichern. Die Einnahmequellen dieses Anbietertypus sind sehr heterogen: Während sich wirtschaftsnahe Einrichtungen zu 80 % durch Teilnehmende oder Betriebe finanzieren, sind es bei privaten gemeinnützigen Einrichtungen etwa 45 %. Bei Einrichtungen einer Kirche, Partei, Gewerkschaft oder Stiftung dominieren dagegen öffentliche Einnahmequellen (32 %), gefolgt von Teilnahmeentgelten (27 %) (**Tab. G1-1web**).

Innerbetriebliche Anbieter erhalten ihre Ressourcen vornehmlich über Aufträge der Unternehmensleitung. Außerbetriebliche Anbieter wie beispielsweise die DEKRA-Akademie richten sich stark an der Nachfrage von Unternehmen aus, können jedoch deutliche Gemeinsamkeiten mit kommerziellen Anbietern aufweisen.

### Insgesamt moderate Veränderungen der Finanzierungsanteile im Jahr 2020

Eine hoch aktuelle, auch öffentlich mehrfach aufgeworfene Frage ist, ob die Corona-Pandemie die Finanzierungsbedingungen von Weiterbildungsanbietern gravierend verändert hat und ob sich daraus Folgen für die Reproduktionsbedingungen der Einrichtungen und damit für die Struktur des Weiterbildungsmarktes ergeben könnten. Die verfügbaren Daten verweisen insgesamt auf nur moderate Verschiebungen der relativen Anteile, die in einem etwas höheren Anteil öffentlicher Mittel (+1 Prozentpunkt) und einem etwas geringeren Anteil von Teilnahmeentgelten (-3 Prozentpunkte) zum Ausdruck kommen, jedoch mit deutlichen Unterschieden zwischen den verschiedenen Anbietertypen (**Abb. G1-1, Tab. G1-1web**). Die zurückgegangenen Teilnahmebeiträge sowie die gestiegenen öffentlichen Mittel sind in direktem Zusammenhang mit der Corona-Pandemie zu sehen und ergeben sich aus der Einschränkung von Präsenzveranstaltungen sowie den damit verbundenen staatlichen Unterstützungsmaßnahmen. Ob sich diese Veränderungen verstetigen und welche Folgen dies für Angebot und Beteiligung haben könnte, lässt sich erst in den kommenden Jahren beurteilen.

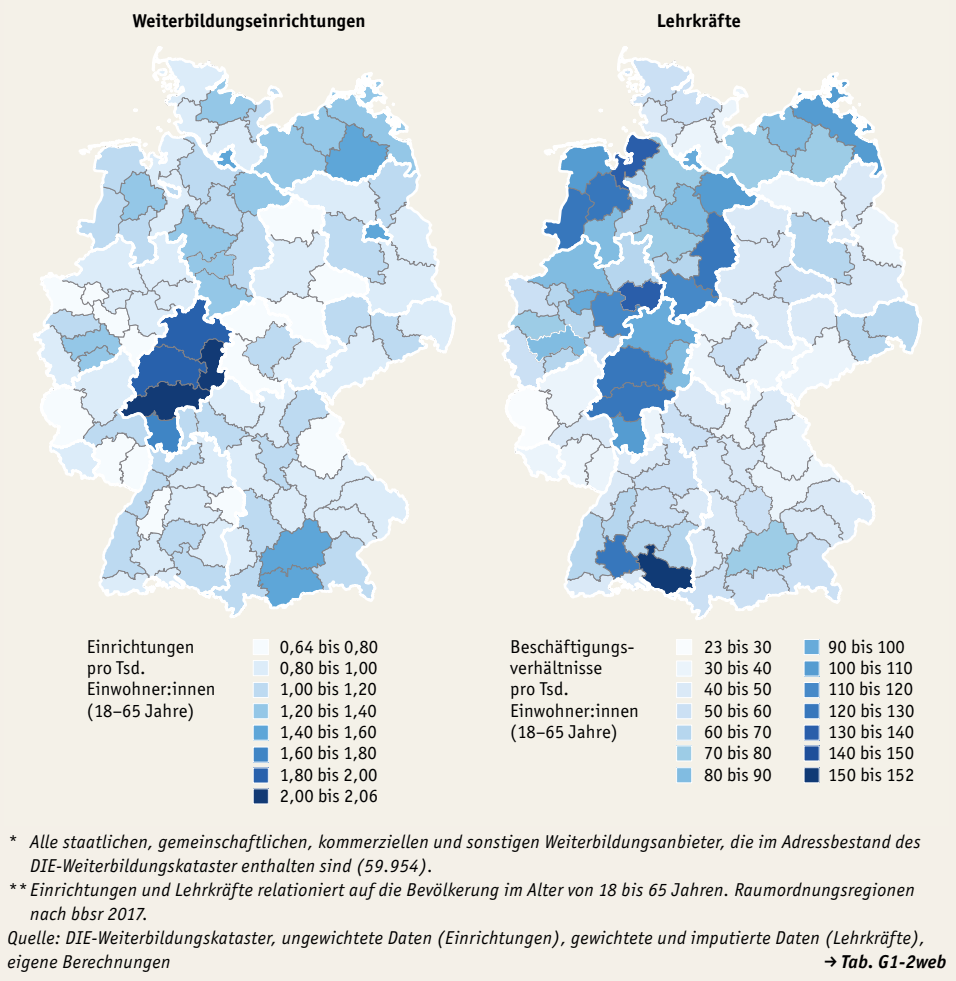
## Regionale Verfügbarkeit staatlicher, gemeinschaftlicher und kommerzieller Anbieter von Weiterbildung

Die Corona-Pandemie hat deutlich gemacht, dass sich nicht alle Angebote der Weiterbildung schnell und didaktisch überzeugend auf digitale Formate umstellen lassen. Angesichts von Nutzer:innengruppen wie z.B. Älteren oder gering Qualifizierten mit spezifischem Unterstützungsbedarf, individuellen Motivlagen von Teilnehmer:innen, der mangelnden finanziellen Grundlage von Anbietern für digitale Infrastruktur sowie ausbaufähigen medienpädagogischen Kompetenzen von Lehrkräften (vgl. **H5**) bleibt die regionale Verfügbarkeit von Anbietern und Angeboten kurz- bis mittelfristig ausschlaggebend, um Menschen unabhängig von ihrem Wohnort gleiche Bildungschancen zu bieten.

### Knapp 60.000 kommerzielle, staatliche und gemeinschaftliche Anbieter bundesweit

Mit dem DIE-Weiterbildungskataster **D** lässt sich die Zahl der Anbieter in Deutschland ausweisen. Anders als im letzten Bildungsbericht können nun zum ersten Mal auch Aussagen zu kommerziellen Anbietern einschließlich Ein-Personen-Unternehmen (Soloselbstständigen) in Deutschland getroffen werden. Betriebliche Anbieter sind dagegen in diesem Kataster nicht erfasst; für sie müssen und können andere Datenquellen wie etwa das IAB-Betriebspanel genutzt werden. Das Unternehmensregister verweist für das Jahr 2014 auf etwa 37.570 kommerzielle Weiterbildungsanbieter (Martin et al., 2022, S. 45). Laut DIE-Weiterbildungskataster existierten im Jahr 2021 fast 60.000 öffentliche, gemeinschaftliche und private Anbieter einschließlich der Soloselbstständigen (**Tab. G1-2web**). Darunter entfallen etwas mehr als die Hälfte (32.705) auf kommerzielle Anbieter, gefolgt von staatlichen (10.542) und gemeinschaftlichen Anbietern (8.648) (**Tab. G1-3web**). Der Großteil (70 %) der bundesweiten Anbieter sind

**Abb. G1-2: Regionale Verteilung von ausgewählten Einrichtungen\* und Lehrkräften der Weiterbildung 2021 nach Bevölkerungsrelation und Raumordnungsregionen\*\***



kleine oder Kleinstunternehmen mit weniger als 50 Lehrkräften. Bei kommerziell ausgerichteten Anbietern liegt der Anteil von kleinen oder Kleinstunternehmen bei 78 %. Volkshochschulen sind dagegen im Durchschnitt deutlich größere Einrichtungen, da sie mit einer vergleichsweise hohen Anzahl von Honorarkräften arbeiten (vgl. H1 sowie Huntemann et al., 2021, S. 24).

Das DIE-Weiterbildungskataster bietet zudem die Möglichkeit, die Struktur regionaler Anbieterlandschaften nach Kontextmerkmalen zu beleuchten (vgl. dazu Schrader & Martin, 2021). Die Zahl der Anbieter insgesamt sowie die Zahl der Beschäftigungsverhältnisse für Lehrkräfte<sup>1</sup> lässt sich auf die Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter (18–65 Jahre) relationieren, um Aussagen über die Anbieterdichte und -verteilung und damit über die Erreichbarkeit von Weiterbildung zu treffen (Abb. G1-2). In den 96 Raumordnungsregionen<sup>M</sup> in Deutschland agieren durchschnittlich je 625 Anbieter. Eine besonders hohe Anbieterdichte findet sich in den hessischen Raumordnungsregionen mit 1,8 bis 2,1 Anbietern pro Tausend Einwohner:innen im erwerbsfähigen Alter, wohingegen die Anbieterdichte in Nordthüringen (0,64) am niedrigsten ausfällt

**Bundesweit verteiltes Weiterbildungsangebot mit großen regionalen Disparitäten**

<sup>1</sup> Da Lehrkräfte in der Weiterbildung in der Regel mehreren Beschäftigungsverhältnissen bei unterschiedlichen Anbietern nachgehen (vgl. H1), werden die von den einzelnen Anbietern berichteten Beschäftigtenzahlen in der Hochrechnung auf Raumordnungsregionen als Beschäftigungsverhältnisse und nicht als Beschäftigte ausgewiesen.

(Tab. G1-2web). Auf ähnlich starke Kontraste konnte bereits der Deutsche Weiterbildungsatlas aufmerksam machen. Auch dort verfügte Hessen über ein sehr großes betriebliches sowie privatwirtschaftliches (kommerzielles) Angebot, was u. a. mit der besonderen Siedlungs- und Bevölkerungsstruktur in Hessen zusammenhängen kann.

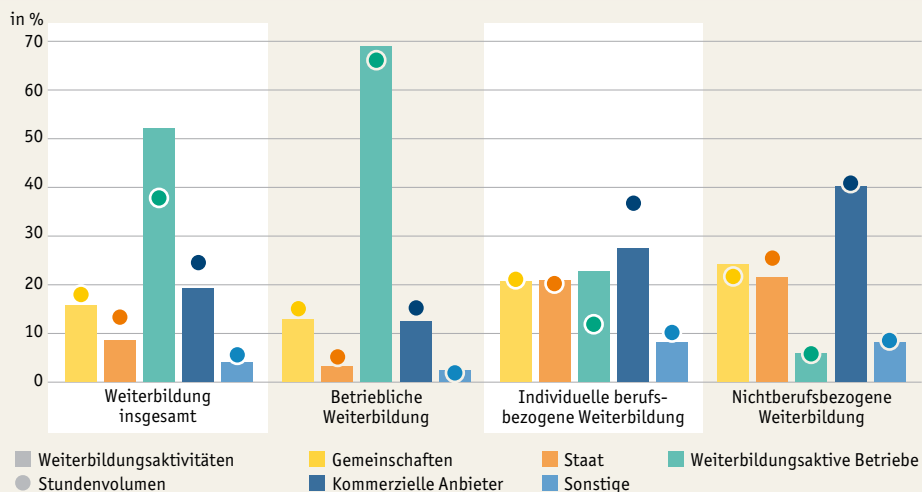
Insgesamt fallen die Unterschiede zwischen den Raumordnungsregionen deutlich höher aus als zwischen den Bundesländern. Die von den Anbietern berichtete Anzahl an Beschäftigungsverhältnissen für lehrendes Personal liefert weitere Hinweise zu dem vor Ort verfügbaren Angebot. In Ostdeutschland entfallen, mit Ausnahme von Mecklenburg-Vorpommern, weniger Beschäftigungsverhältnisse relationiert auf die erwerbsfähige Bevölkerung als in Westdeutschland (Abb. G1-2, Tab. G1-2web). Die Ursachen für regionale Disparitäten von Weiterbildungsangeboten insgesamt, aber auch für die Struktur regionaler Weiterbildungslandschaften sind vielfältig: Sie ergeben sich aus dem Zusammenspiel der soziodemografischen und ökonomischen Strukturen und Entwicklungen, aus unterschiedlichen gesetzlichen Regelungen sowie arbeitsmarkt- und sozialpolitischen, nationalen und europäischen Programmen sowie aus unterschiedlichen historischen Entwicklungspfaden, die z. B. die Weiterbildung in West- und Ostdeutschland genommen hat.

### Realisiertes Angebot nach Anbietertypen der Weiterbildung

Mehr als jede  
2. Weiterbildungs-  
aktivität (52 %) 2020  
im betrieblichen  
Kontext

Die Veränderungen in der Finanzierung von Weiterbildung unter Pandemie-Bedingungen zeigen sich auch im realisierten Angebot. Die repräsentative Personenbefragung Adult Education Survey (AES <sup>D</sup>) zeigt, wie sich die individuelle Teilnahme an non-formaler Weiterbildung und damit das realisierte Angebot auf die Anbietertypen verteilt. Nur mit dieser Datengrundlage lassen sich aktuell die Marktanteile der verschiedenen Anbietertypen übergreifend betrachten. Dabei müssen allerdings

Abb. G1-3: Anteile der Anbietertypen\* am realisiertem Angebot der Weiterbildung 2020 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.*

*Betriebliche Anbieter (Unternehmen): Arbeitgeber, andere Firma.*

*Kommerzielle Anbieter (Markt): kommerzielles Bildungsinstitut, selbstständig tätige Einzelperson.*

*Sonstige: Museen, Bibliotheken, sonstige Person oder Einrichtung.*

Fallzahl: n = 6.027 (non-formale Bildungsaktivitäten)

Quelle: BMBF, AES 2020, doi: 10.4232/1.13812, eigene Berechnungen

→ Tab. G1-4web





Unschärfen im Blick auf die Volumina der Weiterbildungsteilnahmen in Rechnung gestellt werden. 2020 entfielen 16 % der im AES berichteten Weiterbildungsaktivitäten auf gemeinschaftliche, 9 % auf staatliche, 19 % auf kommerzielle Anbieter und mit 52 % mehr als die Hälfte auf betriebliche Anbieter (**Abb. G1-3, Tab. G1-4web**). Dieses Verhältnis verschiebt sich bei den Stundenvolumina nach Anbietertyp nur leicht: Der Anteil am gesamten Volumen ist bei kommerziellen Anbietern höher (26 %), bei betrieblichen Anbietern dafür geringer (38 %), was mit der geringeren Dauer von betrieblicher Weiterbildung zusammenhängt.

Differenziert nach den Segmenten der Weiterbildung<sup>M</sup> (betriebliche, individuell berufsbezogene und nichtberufsbezogene Weiterbildung) zeigt sich ein insgesamt bekanntes, wenn auch leicht verschobenes Bild (**Tab. G1-4web**): Den Großteil aller Aktivitäten der betrieblichen Weiterbildung (70 %) leisten weiterhin betriebliche Anbieter. Die individuelle berufsbezogene Weiterbildung ist relativ gleichmäßig auf die verschiedenen Anbietertypen verteilt. In der nichtberufsbezogenen Weiterbildung sind kommerzielle Anbieter mit einem Anteil von 40 % und gemeinschaftliche Anbieter mit einem Anteil von 24 % an allen Aktivitäten besonders stark positioniert. Verglichen mit den Vorjahresehebungen ist der deutlich gesunkene Anteil von Aktivitäten staatlicher Anbieter insgesamt sowie in den einzelnen Segmenten besonders prägnant (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 211). Dies konnte bereits der wbmonitor anhand von Angebotseinbrüchen (von insbesondere Volkshochschulen) zum Zeitpunkt des 1. bundesweiten Lockdowns von Mitte März bis Mitte Juni 2020 berichten (vgl. Christ et al., 2021).

Innerhalb der einzelnen Anbietertypen lässt sich die jeweils am stärksten vertretene Anbietergruppe identifizieren. (Fern-)Universitäten sowie Hochschulen und an diese angegliederte Institute oder wissenschaftliche Einrichtungen haben mit einem Anteil von 52 % einen sehr hohen Anteil an den Weiterbildungsaktivitäten, die auf staatliche Anbieter entfallen, gefolgt von den Volkshochschulen mit einem geringeren Anteil von 35 % (**Tab. G1-5web**). Unter den gemeinschaftlichen Anbietern überwiegen im Jahr 2020 Berufsverbände, Innungen oder berufsständige Organisationen sowie gemeinnützige Vereine (57 %), während Industrie- und Handels- oder Handwerkskammern nur noch einen Anteil von 12 % aufweisen.

Die angebotenen Formate haben sich, vor allem als Krisenreaktion, diversifiziert. Fast jede 4. Aktivität (24 %) wurde 2020 überwiegend oder vollständig online durchgeführt. Besonders häufig wurden Veranstaltungen von (Fach-)Hochschulen (32 %) oder betrieblichen Anbietern (21 %) rein online durchgeführt. Volkshochschulen und Wohlfahrtsverbände bilden bei dieser Betrachtung das Schlusslicht: Nur 3 % der Veranstaltungen bei diesen Anbietern wurden rein online abgehalten (**Tab. G1-6web**). Neben Bedarfen in der digitalen Infrastruktur (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 245) kann in den Programmprofilen und vorhandenen didaktischen Konzepten sowie in der Verbindlichkeit der Teilnahme (freiwillig vs. verpflichtend) ein möglicher Grund für die Unterschiede in der Digitalität, aber auch allgemeiner im Einbruch des Angebots gesehen werden.

## Öffentliche Zuschüsse und das Angebot von Volkshochschulen

Für die bildungspolitische Diskussion ist von besonderer Bedeutung, welchen Beitrag öffentliche Finanzierung zu einem flächendeckenden Weiterbildungsangebot leistet. Nur am Beispiel der Volkshochschulen lassen sich derzeit Zusammenhänge zwischen Finanzierungsstrukturen einerseits und Angebots- und Teilnahmestrukturen andererseits beobachten. Die Volkshochschul-Statistik<sup>D</sup> liefert auf der Basis von Selbstauskünften Angaben über die Höhe unterschiedlicher Einnahmequellen, die sich zudem über einen längeren Zeitraum und differenziert nach Bundesländern

**Deutlich gesunkenes Weiterbildungsangebot an Volkshochschulen**

**Hochschulische Anbieter realisierten einen großen Teil des Weiterbildungsangebots unter öffentlichen Anbietern 2020**

**24 % der berichteten Aktivitäten 2020 überwiegend oder vollständig online durchgeführt**

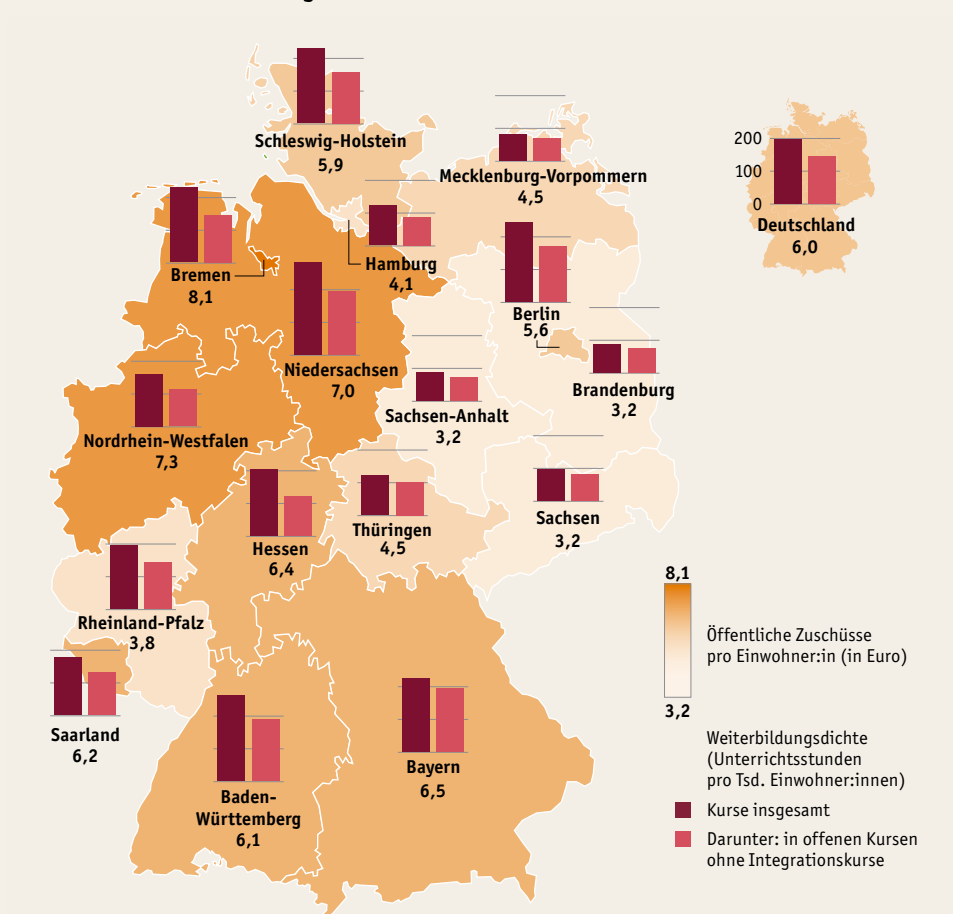


**Finanzvolumen von VHSen infolge zuwanderungsstarker Jahre angestiegen (+25 %) ...**  
**... und während der Corona-Pandemie 2020 um 11 % zurückgegangen**

betrachten lassen. Seit 2010 zeichnen sich 4 Entwicklungsphasen ab (**Tab. G1-7web**): Für die Jahre von 2010 (1,01 Milliarden Euro) bis 2015 (1,09 Milliarden Euro) ist das Finanzvolumen mit leichten Schwankungen geringfügig angestiegen. Zwischen 2015 und 2017 verzeichneten die Volkshochschulen deutliche Zuwächse (+25 %) in ihren Einnahmen und Zuwendungen auf 1,36 Milliarden Euro. Ausschlaggebend für diesen starken Anstieg ist insbesondere die Ausweitung der Integrationskursangebote für Zugewanderte (**G2**) (vgl. Reichart et al., 2018; Thomsen & Weilage, 2021). 2018 und 2019 stieg das Volumen nur geringfügig an. Im Jahr 2020 ist das Volumen um 11 % gegenüber dem Vorjahr auf 1,25 Milliarden Euro gesunken (**Tab. G1-8web**). Hierfür sind insbesondere Einbrüche in den Teilnahmeentgelten sowie in Auftrags- und Projektmitteln während der Corona-Pandemie verantwortlich.

Die Grundlage für die öffentliche institutionelle Finanzierung von Volkshochschulen bilden Erwachsenen- und Weiterbildungsgesetze. Insofern über die Höhe der Finanzierung im Rahmen von Haushaltsberatungen entschieden wird, bestehen zwischen den Ländern große Unterschiede. Während die Unterschiede zwischen westlichen Bundesländern im wesentlichen Ausdruck des bildungspolitischen Stellenwerts sind, den Volkshochschulen bei den jeweiligen Regierungskonstellationen einnehmen bzw. eingenommen haben, dauern in den Unterschieden zwischen west- und ostdeut-

**Abb. G1-4: Öffentliche Zuschüsse und Weiterbildungsdichte an Volkshochschulen 2019 nach Bevölkerungsrelation\***



\* Die Bevölkerungsrelation bezieht sich jeweils auf den Gebietsstand der Bundesländer zum 31.12.2018.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2020, Volkshochschul-Statistik 2019, doi:10.3278/85/0025w, eigene Berechnungen

→ **Tab. G1-9web**





schen Ländern historisch unterschiedliche Funktionszuschreibungen an Volkshochschulen fort. Während 2019 in Westdeutschland gemessen an der Bevölkerungszahl 6,4 Euro pro Einwohner öffentlich bezuschusst werden, sind es in Ostdeutschland nur 4,0 Euro. Die größten Differenzen bestehen zwischen Bremen (8,1 Euro) und Sachsen bzw. Sachsen-Anhalt (je 3,2 Euro) (**Abb. G1-4, Tab. G1-9web**). Neben institutionellen Mitteln können sich Volkshochschulen durch Auftrags- und Projektmaßnahmen aus öffentlicher Hand (z. B. Integrationskurse) finanzieren (**Tab. G1-8web**). In Kombination mit den öffentlichen Zuschüssen zeigt sich auch hier eine deutlich höhere Pro-Kopf-Finanzierung in Westdeutschland (**Tab. G1-9web**).

Die Frage, ob öffentliche Finanzierung gleiche Partizipationschancen für die Bevölkerung in allen Regionen Deutschlands eröffnet (Weiß, 2018), lässt sich am Beispiel der Volkshochschulen noch nicht eindeutig beantworten. Auf der einen Seite sehen wir für die östlichen Flächenländer und Hamburg, dass eine im bundesweiten Vergleich durchschnittlich geringere öffentliche Pro-Kopf-Finanzierung mit einer geringeren Weiterbildungsdichte <sup>M</sup> einhergeht (**Abb. G1-4, Tab. G1-9web**). Betrachtet man allerdings die Gesamtheit aller Bundesländer, so zeigt sich zwar ein Zusammenhang zwischen der Pro-Kopf-Finanzierung von Weiterbildung mit öffentlichen Mitteln und der Weiterbildungsdichte (**Tab. G1-10web**), ablesbar am Korrelationskoeffizienten <sup>M</sup> ( $r = 0,6$ ) für das gesamte Bundesgebiet im Jahr 2019. Gleichzeitig besteht dieser Zusammenhang jedoch nicht generell. So fällt etwa die Weiterbildungsdichte allgemein sowie in offenen Kursen in Baden-Württemberg deutlich höher aus als in Nordrhein-Westfalen, trotz geringerer öffentlicher Zuschüsse oder öffentlicher Mittel (**Abb. G1-4**). Dies verweist auf die Relevanz weiterer Einflussfaktoren wie etwa soziodemografischer und ökonomischer Unterschiede zwischen den Bundesländern. Empirisch ungeklärt ist zudem die Frage, inwiefern eine höhere Weiterbildungsdichte zu einer Verringerung sozialer Disparitäten im Teilnahmeverhalten führt. Im internationalen Vergleich gibt es zumindest Hinweise darauf, dass vermehrte öffentliche Mittel für Weiterbildung eine geringere soziale Selektivität bewirken (vgl. Martin & Rüber, 2016).

**Höhere öffentliche Pro-Kopf-Finanzierung in den westlichen Bundesländern, ...**

**... die jedoch alleine noch keine gesicherte Aussage über die vorhandene Weiterbildungsdichte ermöglicht**

## Betriebliche Anbieter und Angebote der Weiterbildung

Unternehmen nutzen die Weiterbildung ihrer Beschäftigten vor allem, um auf Arbeitsmarktveränderungen im Zuge des Strukturwandels, der voranschreitenden Digitalisierung, des demografischen Wandels oder konjunktureller Schwankungen zu reagieren. Neben Kursen, Lehrgängen oder Seminaren (intern, extern, analog oder digital) werden die Teilnahme an Vorträgen und Tagungen unterstützt sowie Lehrprozesse am Arbeitsplatz und mithilfe von Kolleg:innen gefördert.

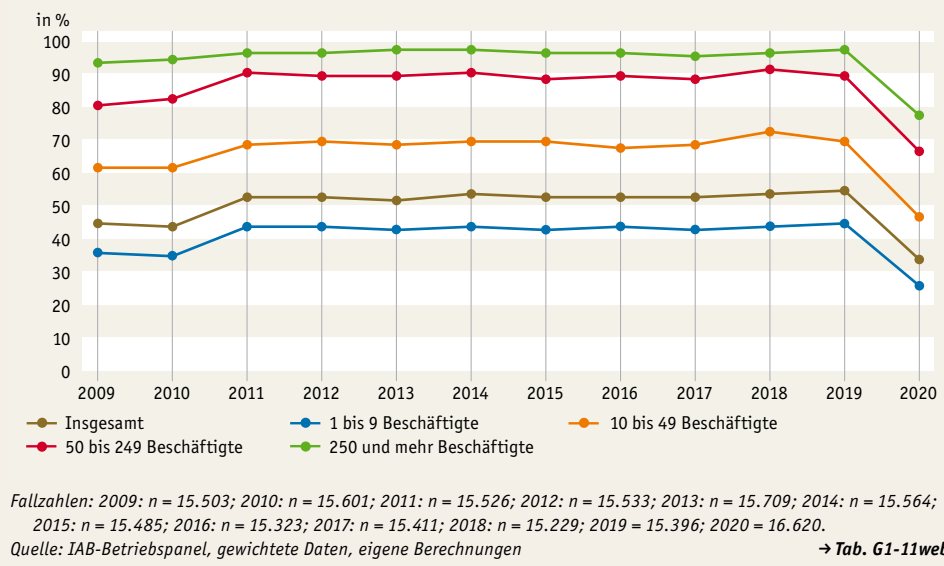
Die betriebliche Weiterbildungsaktivität ist laut IAB-Betriebspanel <sup>D</sup> im Zuge der Corona-Pandemie auf den niedrigsten Wert seit Beginn der 2000er-Jahre gesunken. Im ersten Halbjahr 2020 waren 34 % aller 2.128.994 Betriebe in Deutschland weiterbildungsaktiv.<sup>2</sup> Dies entspricht einem Rückgang von 21 Prozentpunkten im Vergleich zum Vorjahr, in dem mehr als jeder 2. Betrieb (55 %) weiterbildungsaktiv war (**Abb. G1-5, Tab. G1-11web**). Einen vergleichbaren Einbruch hat die betriebliche Weiterbildung in der Geschichte Deutschlands allein infolge der Weltfinanzkrise in den Jahren 2009 und 2010 erlebt (Bellmann et al., 2014). Präsenzformate wurden zwar verstärkt durch Onlineformate ersetzt (vgl. Bellmann et al., 2020b), die drastisch gesunkene Weiterbildungsaktivität deutet jedoch darauf hin, dass Bedarfe mit den zur Verfügung stehenden (digitalen)

**Insgesamt starker Einbruch der betrieblichen Weiterbildungsaktivität um 21 Prozentpunkte im 1. Halbjahr 2020**

<sup>2</sup> 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. Für das Bezugsjahr 2020 lässt sich die ausgewiesene Weiterbildungsaktivität aufgrund der pandemiebedingten zeitlich variierenden Einschränkungen nur eingeschränkt für das gesamte Jahr interpretieren. Die Anzahl der Betriebe basiert auf der Betriebsdatei der Bundesagentur für Arbeit, die für die Stichprobenzugriff des IAB-Betriebspanels genutzt wird.



**Abb. G1-5: Anteil weiterbildungsaktiver Betriebe 2009 bis 2020 nach Betriebsgröße (in %)**



Weiterbildungsangeboten zu einem frühen Zeitpunkt der Pandemie nicht ausreichend gedeckt werden konnten oder Weiterbildungsmaßnahmen auf einen späteren Zeitpunkt (in Präsenz) verschoben wurden. Auch zeigt sich, dass E-Learning von jedem 2. Betrieb (50 %) angeboten wird. Große Betriebe, aber auch Betriebe in den Branchen Finanz- und Versicherungsdienstleistungen sowie Information/Kommunikation nutzten E-Learning besonders häufig für Weiterbildungsaktivitäten (Tab. G1-12web).

### Unterschiede nach Branchen und Betriebsmerkmalen bleiben bestehen

Betriebe aller Betriebsgrößenklassen und Wirtschaftszweige haben ihre Weiterbildungsaktivitäten im Jahr 2020 im Vergleich zum Vorjahr eingeschränkt. Daher bleiben bekannte Unterschiede zwischen den Betrieben bestehen. Weiterhin am weiterbildungsaktivsten bleiben Betriebe mit 250 und mehr Beschäftigten (78 %). Weiterbildungsaktivitäten von Betrieben mit 1 bis 9 Beschäftigten (26 %) sowie 10 bis 49 Beschäftigten (47 %) bleiben deutlich dahinter zurück (Abb. G1-5, Tab. G1-11web). Nicht alle Branchen waren von der Pandemie gleichermaßen stark betroffen. Betriebe in den Branchen Erziehung und Unterricht (-21 %), Finanz- und Versicherungsdienstleistungen (-24 %) sowie Öffentliche Verwaltung (-25 %), die bereits in den Vorjahren das höchste Weiterbildungsengagement aufwiesen, schränkten ihre Aktivität deutlich weniger ein als Betriebe in den Branchen Investitions-/Gebrauchsgüter (-49 %) oder Beherbergung und Gastronomie (-50 %). Besonders stark wurde die Aktivität in Betrieben mit einem hohen Anteil Beschäftigter mit einfachen Tätigkeiten eingeschränkt (-52 %) (Tab. G1-11web). In den kommenden Jahren wird daher zu prüfen sein, ob insbesondere gering Qualifizierte nachhaltig von den Rückgängen des betrieblichen Weiterbildungsangebots betroffen sind.

Als eine mögliche Krisenreaktion und zur Verbesserung der künftigen Arbeitsmarktchancen ist es in Betrieben üblich, Kurzarbeit für die Weiterbildung der Beschäftigten zu nutzen. Aktuellen Daten zufolge wurde diese Möglichkeit zu Beginn der Pandemie jedoch nur von etwa 5 % der von Kurzarbeit betroffenen Beschäftigten bzw. 10 % der von Kurzarbeit betroffenen Betriebe genutzt (Bellmann et al., 2021b; Kruppe & Osiander, 2020). Auf Betriebsebene wird dies damit begründet, dass Unklarheit bezüglich der Wiederaufnahme der Geschäftstätigkeit bestehe, der angepasste Arbeitsplan nicht mit Weiterbildung vereinbar oder aber die geschäftliche Zukunft unsicher sei (vgl. Bellmann et al., 2021b).

Mit dem Maßnahmenpaket der Nationalen Weiterbildungsstrategie (NWS) wurden Handlungsfelder formuliert und gesetzliche Grundlagen durch gestaffelte Fördersätze geschaffen, die u. a. kleine und mittlere Unternehmen (KMU) in ihrem Weiterbildungsengagement stärken sollen. Neben strukturellen Barrieren (durch geringere personelle und finanzielle Ressourcen) und einer geringeren Institutionalisierung von Weiterbildung (vgl. Autorengruppenberichterstattung, 2020, S. 212) ist die fehlende Bekanntheit von staatlichen Förderinstrumenten ein weiterer möglicher Grund für ein bislang geringeres Weiterbildungsengagement von KMU. So kennt den Daten des IAB-BeCovid-Panels <sup>U</sup> zufolge nur etwa jeder 3. Betrieb (32 %) die Weiterbildungsförderung der BA und etwa jeder 10. Betrieb (9 %) hat sie bereits genutzt. Deutliche Unterschiede zeigen sich bei Betrachtung der Betriebsgröße: Während 26 % der Betriebe mit 1 bis 9 Beschäftigten die Weiterbildungsförderung kennen, sind es 67 % der Betriebe mit mehr als 250 Beschäftigten. Nur ein geringer Teil von Betrieben mit unter 49 Beschäftigten hat die Weiterbildungsförderung bereits genutzt (5 bis 12 %), im Vergleich zu Betrieben mit 250 und mehr Beschäftigten (35 %) (Tab. G1-13web). Die vorliegenden Daten zeigen, dass mit der Größe der Unternehmen nicht nur die Bekanntheit von öffentlichen Fördermaßnahmen steigt, sondern auch die Wahrscheinlichkeit, diese in Anspruch zu nehmen. Am häufigsten wird allerdings das Fehlen passender Weiterbildungsangebote als Grund für eine Nichtinanspruchnahme genannt. Entsprechend ist die gezielte Entwicklung spezifischer Aus- und Weiterbildungsangebote für eine höhere Beteiligung von KMU bedeutsam, wie sie etwa im Rahmen des Innovationswettbewerbs InnoVET entwickelt werden.

**Kleine und mittlere Unternehmen kennen und nutzen staatliche Förderinstrumente seltener**

## **M**ethodische Erläuterungen

### **Raumordnungsregionen**

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

### **Weiterbildungsdichte**

Die Weiterbildungsdichte stellt die Anzahl an Unterrichtsstunden in Kursen an Volkshochschulen pro 1.000 Einwohner:innen des jeweiligen Bundeslandes dar. Der

zur Berechnung genutzte Bevölkerungsstand bezieht sich auf den 31. Dezember des dem Berichtsjahr vorhergehenden Jahres (entnommen aus der Fachserie 1 Reihe 1.3 der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder). Für die Berechnung der Weiterbildungsdichte in offenen Kursen werden Kurse aus Auftrags- und Vertragsmaßnahmen sowie Integrationskurse nicht berücksichtigt.

### **r – Pearson-Korrelationskoeffizient**

Der Koeffizient ist ein Zusammenhangsmaß zwischen 2 metrisch skalierten Variablen (z. B. die Höhe der öffentlichen Pro-Kopf-Finanzierung und die Weiterbildungsdichte pro Tausend Einwohner:innen). Der Zusammenhang kann Werte zwischen  $-1$  = perfekter negativer Zusammenhang,  $0$  = kein Zusammenhang und  $1$  = perfekter positiver Zusammenhang annehmen. Der Pearson-Korrelationskoeffizient wurde für das Bundesgebiet auf Ebene der Landkreise berechnet. In der Volkshochschul-Statistik 2019 liegen für insgesamt 394 Landkreise Informationen zu öffentlichen Zuschüssen und der Weiterbildungsdichte relationiert auf die Bevölkerung vor. Zwischen Ost- und Westdeutschland zeigen sich keine Unterschiede in der Stärke des Zusammenhangs.



## Teilnahme an Weiterbildung

Die Teilnahme an organisierter und informeller Weiterbildung ist national wie im internationalen Vergleich ein Kernindikator für die Leistungsfähigkeit von Weiterbildungssystemen sowie auch für die Bildungsaffinität der Bevölkerung im Erwachsenenalter. Dies ergibt sich aus der Tatsache, dass die Teilnahme an Weiterbildung überwiegend freiwillig erfolgt und sich erwünschte gesellschaftliche und individuelle Wirkungen nur dann einstellen, wenn vorhandene Angebote auch genutzt werden. Ausgehend von bestehenden sozialen und regionalen Disparitäten im Teilnahmeverhalten (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 215) wird im Folgenden betrachtet, wie sich Teilnahmemuster entwickelt haben. Zunächst werden Befunde zur Teilnahme an organisierten Bildungsaktivitäten und zu informellen Lernaktivitäten berichtet. Im Anschluss finden zum einen das Onlinelernen, zum anderen die Teilnahme an Integrationskursen aufgrund ihrer arbeitsmarkt- bzw. bildungspolitischen Relevanz besondere Beachtung.

### Teilnahme an formalen und non-formalen Bildungsaktivitäten und informellen Lernaktivitäten

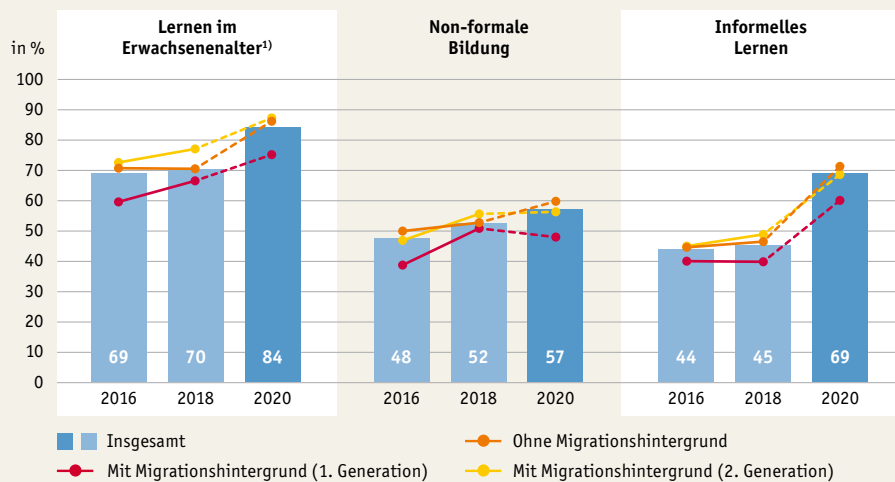
Über die Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland und Europa informiert zuverlässig und differenziert, auch im Zeitverlauf, der Adult Education Survey (AES <sup>D</sup>). Differenziert ausweisen lässt sich die Beteiligung an non-formalen und formalen Bildungsaktivitäten sowie am informellen Lernen <sup>G</sup>. Gegenüber früheren Erhebungen sind Trendvergleiche für das Jahr 2020 jedoch mit einigen Einschränkungen verbunden, da das Erhebungsverfahren des AES verändert wurde <sup>M</sup>.

**Trotz Angebots-  
einbrüchen hohe  
Teilnahmequote an  
non-formaler Weiter-  
bildung mit 57 %  
im Jahr 2020**

Eine wichtige Kennziffer für die Beurteilung der Weiterbildungsbeteiligung ist die Teilnahmequote an non-formalen Bildungsaktivitäten. Hierunter werden kursförmige organisierte Veranstaltungen (Kurse und Lehrgänge, kurzzeitige Bildungsveranstaltungen, Schulungen am Arbeitsplatz oder Privatunterricht) gefasst, die jedoch nicht zu einer Qualifikation gemäß dem Deutschen Qualifikationsrahmen führen. Im Jahr 2020 lag die Teilnahmequote für non-formale Bildungsaktivitäten unter den 18- bis 69-Jährigen bei 57 % (Abb. G2-1, Tab. G2-1web). Gegenüber den in G1 berichteten Angebotseinbrüchen zu Beginn der Corona-Pandemie ist dieser Befund zunächst überraschend. Auch im AES gibt ein beträchtlicher Anteil der Befragten (23 %) an, dass Veranstaltungen aufgrund der Corona-Pandemie abgesagt (13 %), nicht wahrgenommen (2 %) oder verschoben wurden oder auch noch nicht stattgefunden haben (12 %). Zugleich war die Corona-Pandemie jedoch auch Treiber für Bildungsaktivitäten, etwa aufgrund frei gewordener Zeit, der verstärkten Nutzung von digitalen Kommunikationstools durch die Ausweitung mobilen Arbeitens, fehlender Medienkompetenzen oder aber weil Wissen zu einem Thema rund um Corona, etwa im Bereich der Gesundheitsvorsorge oder des Datenschutzes, angeeignet werden musste (vgl. BMBF, 2021, S. 17). Auch ist hier der lange Referenzzeitraum von 12 Monaten zu berücksichtigen, durch den Aktivitäten aus 2019 in den Quoten mitberücksichtigt sind.

**5 % nehmen  
an formalen  
Bildungsaktivitäten  
jenseits einer  
Erstausbildung teil**

Formale Weiterbildungsaktivitäten dienen dazu, anerkannte Abschlüsse wie das Abitur, einen universitären Abschluss oder einen Abschluss beruflicher Fortbildungen als Techniker oder Meister innerhalb reglementierter Bildungsprozesse zu erreichen. Hierzu zählen auch berufsbegleitende Studiengänge, die häufig an den Abschluss einer ersten Bildungsphase anschließen und in den letzten Jahren verstärkt von privaten Hochschulen angeboten werden (vgl. F1). Die Abgrenzung zwischen formalen Bildungsaktivitäten, die eine Weiterbildung darstellen, und solchen, die der Erstausbildung (wie z. B. beruflicher oder hochschulischer Bildung; vgl. E und F)

**Abb. G2-1: Teilnahme an Bildungs- und Lernaktivitäten der 18- bis 69-Jährigen 2016 bis 2020\* nach Migrationshintergrund (in %)**

\* Daten für 2020 aufgrund eines veränderten Erhebungsverfahrens und eingeschränkter Vergleichbarkeit mit den Vorjahren grafisch gesondert dargestellt.

1) Beteiligung an mindestens einer der abgefragten (formalen oder non-formalen) Bildungsaktivitäten oder informellen Lernaktivitäten.

Fallzahlen: 2016: n = 7.724, 2018: n = 5.836, 2020: n = 5.818

Quelle: BMBF, AES 2016, doi: 10.4232/1.13135, 2018, doi: 10.4232/1.13461, 2020, doi: 10.4232/1.13812, gewichtete Daten, eigene Berechnungen

→ Tab. G2-1web

zugerechnet werden, beruht im AES auf einer Selbsteinschätzung der Befragten; dabei wird zwischen einer Erstausbildung und einer weiterführenden 2. Bildungsphase unterschieden. Nach den AES-Daten haben 2020 5 % der Befragten an einer formalen Bildung im Rahmen einer 2. Bildungsphase teilgenommen (Tab. G2-1web).

Informell gelernt<sup>3</sup> haben 2020 69 % der 18- bis 69-Jährigen; dies ist die höchste bislang mit dem AES gemessene Beteiligung (Abb. G2-1, Tab. G2-1web). Damit haben im Jahr 2020 erstmals mehr Personen informell als non-formal gelernt. Am häufigsten stützen sich die informellen Lernaktivitäten auf traditionelle Medien wie Fachzeitschriften und Bücher, die von 46 % genutzt wurden, gefolgt von Lernangeboten am Computer oder im Internet (39 %). Mehr als jede 3. Person (36 %) gibt an, durch Familienmitglieder, Freund:innen oder Kolleg:innen intentional etwas dazugelernt zu haben (Tab. G2-2web). Der starke Anstieg informeller Lernaktivitäten kann ein Hinweis darauf sein, dass informelle Lernangebote während der Corona-Pandemie verstärkt genutzt wurden, um verschobene oder abgesagte organisierte Weiterbildungsveranstaltungen zu kompensieren oder aber um neue digitale Werkzeuge wie etwa Videokonferenzsysteme nutzen zu können.

Insgesamt berichten 84 % der Befragten von mindestens einer der 3 Lern- und Bildungsaktivitäten im Jahr 2020 (Abb. G2-1). Trotz gestiegener Beteiligung an Bildungs- und Lernaktivitäten bleiben auch in der Corona-Pandemie bestehende soziale Disparitäten erhalten. Dabei sind es inzwischen aber vor allem die erworbenen, nicht die zugeschriebenen sozialen Merkmale, die die Weiterbildungsbeteiligung beeinflussen. Der (Berufs-)Bildungsabschluss und der Erwerbsstatus sind nach wie vor die stärksten Prädiktoren für eine non-formale Weiterbildungsteilnahme (Tab. G2-3web). Hingegen

Höchste bislang gemessene Beteiligung an informellem Lernen (69 %)

Fortbestehende soziale Disparitäten im Weiterbildungsverhalten

<sup>3</sup> Zur Erfassung 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 (Tab. G2-2web), zu denen angegeben werden soll, ob diese Lernmöglichkeiten intentional in den letzten 12 Monaten genutzt wurden oder nicht.

verlieren die Geschlechterdifferenzen an Bedeutung: So lernten zum ersten Mal seit 2016 Frauen mit 71 % im Jahr 2020 häufiger informell als Männer (66 %) (**Tab. G2-1web**). Die Relevanz des Migrationshintergrundes **G** muss differenziert beurteilt werden: So sind es hauptsächlich Personen mit individueller Migrationserfahrung (1. Generation), deren Teilnahme an non-formalem und informellem Lernen eingeschränkt ist (**Abb. G2-1**). Dies kann insbesondere mit geringen sprachlichen Kenntnissen zusammenhängen (vgl. **G4**). An formalen Bildungsaktivitäten in einer 2. Bildungsphase beteiligen sich unter multivariater Betrachtung dagegen Personen mit individueller Migrationserfahrung (1. Generation) häufiger als ihre jeweiligen Vergleichsgruppen (**Tab. G2-3web**). Hierfür dürften insbesondere Umschulungsmaßnahmen oder aber das Nachholen von Schulabschlüssen ausschlaggebend sein. Interessant ist weiterhin, dass sich die Beteiligung an informellem Lernen zwischen den unterschiedlichen Altersgruppen nur gering unterscheidet (66 bis 72 %), wohingegen über 64-Jährige mit 25 % deutlich seltener an non-formaler Bildung teilnehmen als unter 35-Jährige mit 65 % (**Tab. G2-1web**). Dies ergibt sich unmittelbar aus der großen Bedeutung von Weiterbildung für die Erwerbstätigkeit: Rentner:innen oder anderweitig Nichterwerbstätige nehmen deutlich seltener an organisierten (formalen oder non-formalen) Bildungsaktivitäten teil.

Zur Bildungsbeteiligung Älterer und insbesondere von Personen über 69 Jahren stehen nur wenige aktuelle Daten zur Verfügung, zumal diese Personengruppe in den gängigen Monitoringstudien kaum erfasst wird. Personenbefragungen, die sich auf Ältere (Deutscher Alterssurvey) oder Hochaltrige (Deutscher Hochaltrigkeitssurvey) konzentrieren, sind in ihrem Instrumentarium zur Weiterbildungsbeteiligung eingeschränkt und daher kaum an die bestehenden Monitoringstudien anschlussfähig.

### Onlinelernaktivitäten der Erwerbsbevölkerung

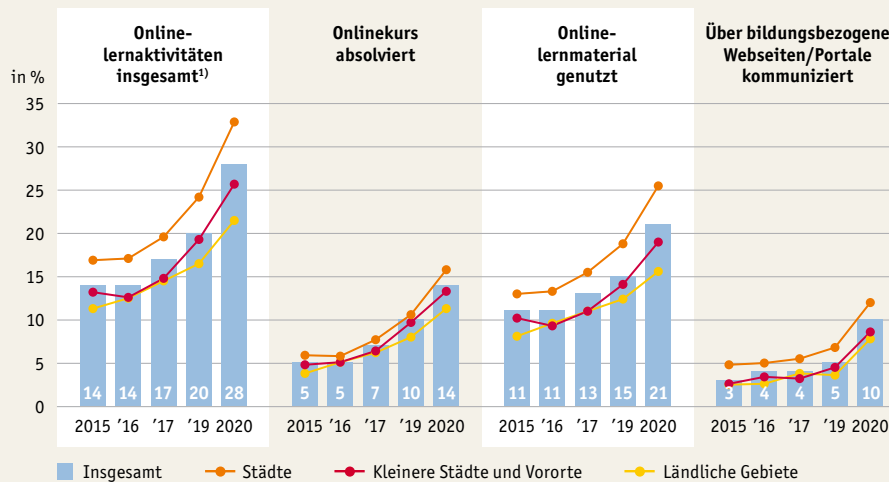
Neben organisierten Präsenzformaten, die das Weiterbildungsangebot unverändert dominieren (**G1**), findet das Lehren und Lernen mit digitalen Medien spätestens seit der Corona-Pandemie vermehrte öffentliche Beachtung. Angenommen wird, dass die Relevanz von Onlineaktivitäten zukünftig noch weiter steigen wird: aus Zeit- und Kostengründen; um die stetige Weiterqualifizierung von Beschäftigten besser in Arbeitsabläufe integrieren zu können; aufgrund von Veränderungen der Arbeitsorganisation durch mobiles Arbeiten; oder auch weil die Adressat:innen selbst mit technischen Entwicklungen Schritt halten möchten. Neben entsprechenden Angeboten für Erwerbstätige mit digitalen Kompetenzen auf unterschiedlichem Niveau bedarf es u. a. einer ausgeprägten Lernbereitschaft auf individueller Ebene und einer geeigneten digitalen Infrastruktur auf struktureller Ebene (**G1**), um die genannten Erwartungen auch erfüllen zu können.

Mit Daten der IKT-Erhebung **D** kann die Beteiligung an Lerntätigkeiten über das Internet zu Bildungs-, Berufs- oder privaten Zwecken, eingegrenzt auf die Erwerbsbevölkerung, bundesweit und im internationalen Vergleich differenziert betrachtet werden. Im Jahr 2020 hat mehr als jede 4. Person (28 %) der Erwerbsbevölkerung das Internet für Lerntätigkeiten genutzt **M**. Etwa jede 5. Person (21 %) nutzte Onlinelernmaterial, 14 % absolvierten einen Onlinekurs und 10 % nutzten Webseiten oder Portale, um mit Lehrkräften zu kommunizieren (**Abb. G2-2, Tab. G2-4web**). Seit 2015 sind Onlinelernaktivitäten unter der Erwerbsbevölkerung in Deutschland stetig gewachsen. Die bisher stärksten Zuwächse im Vergleich zum Vorjahr zeigen sich im Jahr 2020, was sicherlich mit den starken Einschränkungen bei Präsenzveranstaltungen im 1. bundesweiten Lockdown zusammenhängt. Im europäischen Vergleich liegt Deutschland damit im EU-27-Durchschnitt (27 %); insbesondere Dänemark (50 %),

**28 % der Erwerbsbevölkerung haben 2020 online gelernt**

**Beteiligungsquoten an Onlinelernaktivitäten in Deutschland liegen im EU-27-Durchschnitt**



**Abb. G2-2: Beteiligung der Erwerbsbevölkerung\* an Lerntätigkeiten über das Internet 2015 bis 2020 nach Verstärterungsgrad (in %)**

\* Betrachtet werden nur Personen im Alter von 25 bis unter 65 Jahren, die u. a. als Erwerbstätige oder Arbeitslose dem Arbeitsmarkt grundsätzlich zur Verfügung stehen (Erwerbsbevölkerung). Hierzu zählen neben Arbeitslosen Selbstständige, Landwirt:innen, mithelfende Familiangehörige, Angestellte, Arbeiter:innen, Beamte:innen, Auszubildende, Erwerbstätige im freiwilligen sozialen/ökologischen Jahr, freiwilligen Wehrdienst oder Bundesfreiwilligendienst sowie Personen in Altersteilzeit und Personen im Mutterschutz.

1) Personen, die mindestens eine von 3 abgefragten Onlinelerntätigkeiten angegeben haben (Onlinekurs absolviert, Onlinelernmaterial genutzt oder mit Lehrkräften über bildungsbezogene Webseiten/Portale kommuniziert).

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, IKT-Erhebung

→ Tab. G2-4web

Spanien (46 %) sowie Estland, Finnland, die Niederlande und Schweden (je 41 %) weisen insgesamt deutlich höhere Quoten in der Nutzung des Internets für Lerntätigkeiten auf (Tab. G2-5web).

Die öffentliche Debatte vermittelt häufig den Eindruck, die Nutzung digitaler Medien könne regionale Disparitäten der Weiterbildungsbeteiligung überwinden. Die vorliegenden Daten stützen die damit verbundenen Hoffnungen zunächst nicht. Je nach Verstärterungsgrad<sup>M</sup> unterscheidet sich die Beteiligung stark (Abb. G2-2): In Städten ist die Beteiligung an Onlinelerntätigkeiten insgesamt (33 %) sowie differenziert nach den 3 verschiedenen Lerntätigkeiten deutlich höher als in kleineren Städten und Vororten (26 %) oder ländlichen Gebieten (22 %). Offen ist, inwieweit in den regionalen Unterschieden lediglich bekannte soziodemografische Unterschiede zwischen den Regionen zum Ausdruck kommen oder ob hier auch Differenzen in der Verfügbarkeit digitaler Infrastrukturen allgemein bzw. bei den erreichbaren Weiterbildungsanbietern durchschlagen. Ein relevanter Faktor kann hier auch die regionale Branchenverteilung sein, zumal sich das betriebliche Weiterbildungsangebot und hierbei u. a. die Nutzung von E-Learning je nach Branche deutlich unterscheidet (G1).

Betrachtet man soziodemografische Merkmale, nutzen Personen mit geringerem Bildungsgrad das Internet deutlich seltener für Lernaktivitäten: Personen mit hoher Bildung (21 %) nehmen beispielsweise doppelt so häufig an Onlinekursen teil wie Personen mit mittlerem Bildungsgrad (11 %) (Tab. G2-4web). Einer aktuellen Studie zufolge, die Längsschnittdaten des Nationalen Bildungspanels nutzt, hat sich dieser Bildungsgradient zum Anfang der Pandemie im Vergleich zu den Vorjahren sogar verstärkt (vgl. Kleinert et al., 2021). Weitere große Unterschiede finden sich hinsichtlich des Haushaltsnettoeinkommens oder der sozialen Stellung. Nur geringe Differenzen bestehen dagegen zwischen Männern und Frauen. Nimmt man die Beteiligung an

**Große regionale und soziale Disparitäten im Onlinelernverhalten**



informellem Lernen über das Internet laut AES zum Vergleich (**Tab. G2-2web**), ist auffallend, dass sich ältere Erwerbspersonen mit über 50 Jahren deutlich seltener (18 %) an Onlinelernertätigkeiten beteiligen als jüngere Erwerbspersonen im Alter von 25 bis 34 Jahren (41 %) (**Tab. G2-4web**). Diese Befunde können Ausdruck der verschiedenen Referenzzeiträume und Erhebungsinstrumente der beiden Erhebungen sein (vgl. Methodische Erläuterungen zu **G2**).

## Beteiligung an Integrationskursen und beruflicher Sprachförderung

Die Aufrechterhaltung des Integrationskursbetriebs während der Corona-Pandemie war bildungspolitisch von besonderer Bedeutung aufgrund der Erwartungen in Politik und Öffentlichkeit. Die Teilnahme an Integrationskursen<sup>4</sup> oder Berufssprachkursen (ehemals ESF-BAMF-Kursen)<sup>5</sup> soll Geflüchtete oder Neuzugewanderte unterstützen, ihre Beschäftigungsfähigkeit, ihre gesellschaftliche Partizipation sowie ihre individuellen Entfaltungsmöglichkeiten zu steigern. Das Integrationskursangebot richtet sich mit allgemeinen Integrations- und Alphabetisierungskursen sowie spezifischen Integrationskursen für Eltern, Frauen und Jugendliche an verschiedene Adressat:innen. Eine Teilnahme am staatlich geförderten Integrationsangebot kann auf verpflichtender oder freiwilliger Basis erfolgen. 2020 haben nach der Integrationskursgeschäftsstatistik **D** und der Statistik der Berufssprachkurse **D** 105.964 Personen an Integrationskursen sowie 113.202 Personen an Berufssprachkursen neu teilgenommen, mithin deutlich weniger als noch im Vorjahr (**Tab. G2-6web**, **Tab. G2-7 web**). Die Ursachen dafür liegen im Fall der Integrationskurse in der zuletzt rückläufigen Zuwanderung (vgl. **A1**), die bereits 2018 in einer gesunkenen Anzahl neuer Teilnehmender Ausdruck gefunden hat. Darüber hinaus ist aber auch zu fragen, inwieweit die Corona-Pandemie Einfluss auf den Kursbetrieb und die Teilnehmendenzahlen gehabt hat. Bezieht man die Anzahl neuer Kursteilnehmender auf die Anzahl der ausgestellten Teilnahmeberechtigungen, zeigt sich im Jahr 2020 mit jeweils 63 % ein deutlicher Rückgang gegenüber dem Vorjahr bei den Integrationskursen (75 %) und ein leichterer Rückgang bei den Berufssprachkursen (66 %) (**Tab. G2-8web**). Dies ist u. a. auf Kontakteinschränkungen während der Corona-Pandemie zurückzuführen.

Im Verlauf der Corona-Pandemie konnten Integrations- und Berufssprachkurse, die auf ein Präsenzformat ausgelegt sind, nicht wie gewohnt stattfinden. Daher brach im Zeitraum des 1. bundesweiten Lockdowns die Anzahl neuer Kursteilnehmender stark ein (**Abb. G2-3**). Durch eine schnelle Einführung von 5 verschiedenen Kursmodellen ab Juli 2020, die neben Präsenzformaten unter Pandemiebedingungen die Möglichkeit integrierten, in virtuelle Klassenzimmer auszuweichen, ließen sich zwischen August und November 2020 jedoch annähernd die Vorjahreswerte erreichen (**Tab. G2-9web**). Die weiterhin bestehende Möglichkeit, in ein virtuelles Klassenzimmer auszuweichen, ermöglichte zwar ein flexibleres Krisenmanagement; die Kursteilnahmen sind während des 2. bundesweiten Lockdowns dennoch deutlich eingebrochen. Dies hängt auch damit zusammen, dass das weithin am stärksten genutzte Format – insbesondere in den Integrationskursen – u. a. zur Sicherstellung der didaktischen Qualität der Präsenzunterricht blieb (vgl. Kay et al., 2021, S. 26). Lediglich unter Berufssprachkursen wurden zeitweise mehr als die Hälfte der Kurse in virtuellen Klassenzimmern durchgeführt (vgl. BAMF, 2021, S. 4).

**Pandemie schränkte die Teilnahme an Integrations- und Berufssprachkursen ein**

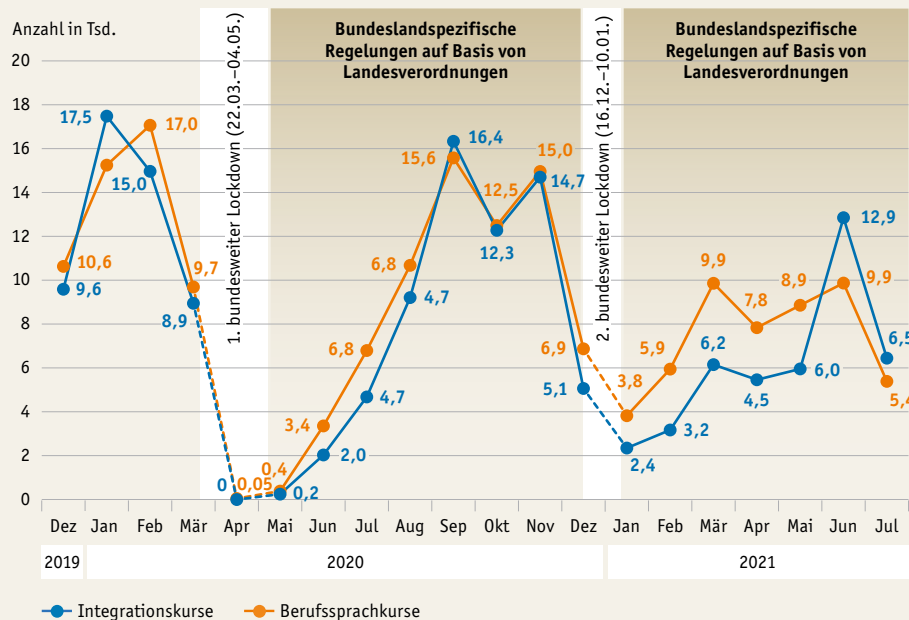
**Schnelle Krisenreaktion nach Ende des 1. bundesweiten Lockdowns ...**  
**... ermöglichte dennoch zeitweise hohe Beteiligung im Jahresverlauf**

<sup>4</sup> 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 vermitteln soll. Das Integrationskursangebot besteht seit 2005.

<sup>5</sup> Berufssprachkurse bauen in der Regel auf Integrationskursen auf und haben verschiedene Zielsprachniveaus (A2 bis C1). Spezielle Kurse behandeln fachspezifische Inhalte (Einzelhandel, Gewerbe/Technik) oder bereiten berufssprachlich im Kontext der Anerkennung beruflicher Abschlüsse vor (akademische Heilberufe, Gesundheitsfachberufe). Von 2009 bis 2017 wurden sie durch Mittel der Europäischen Union gefördert. Seit 2016 sind sie Teil der Regelförderung des BAMF.



**Abb. G2-3: Neue Kursteilnehmende in Integrations- und Berufssprachkursen im Zeitverlauf seit Beginn der Corona-Pandemie**



Quelle: BAMF, Aktuelle Zahlen (Abfragestand: 01.01.2022), Daten der Integrationskursgeschäftsstatistik und Statistik der Berufssprachkurse, eigene Darstellung → Tab. G2-9web

Dass insbesondere während der beiden Lockdowns digitale Lernplattformen zur Lernstandssicherung genutzt wurden, belegen Daten des vhs-Lernportals (Tab. G2-10web). Die Anzahl registrierter Lernender ist von März 2020 mit 209.712 auf April 2020 mit 365.557 Lernenden deutlich angestiegen (+74 %). Der nächstgrößere monatliche Anstieg registrierter Lernender ist von Dezember 2020 auf Januar 2021 zu beobachten (+13 %). Bis Jahresende waren insgesamt etwa 650.000 Lernende auf dem vhs-Lernportal registriert. Das vhs-Lernportal war jedoch nie als Unterrichtersatz gedacht, sondern stellte hauptsächlich ein Mittel zur Überbrückung von Kursausfällen und zur Sicherung der Lernstände dar (vgl. Kay et al., 2021, S. 22).

Die Teilnehmendenzusammensetzung hat sich im Zeitverlauf verändert: Unter allen Integrationskursteilnehmenden ist der Anteil von primären und funktionalen Analphabet:innen seit 2018 rückläufig (Tab. G2-11web). Dies hängt u. a. mit Veränderungen in der Herkunft der Adressat:innen zusammen; seit 2016 ist der Anteil von EU-Bürger:innen deutlich gestiegen (Tab. G2-12web). Der Anteil an weiblichen Teilnehmenden und Personen, die einen Integrationskurs freiwillig besuchen, nimmt wieder zu: Im Jahr 2020 waren 60 % der Teilnehmenden weiblich (Tab. G2-11web). Knapp jede 2. Person (47 %) besuchte einen Integrationskurs freiwillig (Tab. G2-13web). Weitgehend konstant verbleibt die regionale Verteilung der Teilnehmenden, des Kursangebots sowie der Kursträger auf die Bundesländer, was mit der Verteilung von Asylsuchenden gemäß dem Königsteiner Schlüssel<sup>6</sup> zusammenhängt (Tab. G2-6web, Tab. G2-14web, Tab. G2-15web). Auch in den Berufssprachkursen nimmt der Anteil weiblicher Teilnehmender zu (Tab. G2-16web). Auffällig ist zudem der seit 2018 gestiegene Anteil von Teilnehmenden an Berufssprachkursen mit Zielsprachniveau A2 und B1. Diese richten sich insbesondere an Abgänger:innen aus Integrationskursen, die das Niveau B1 noch nicht erreicht und ihre Wiederholungsstunden aufgebraucht haben (Tab. G2-7web).

**Pandemisch bedingt verstärkte Nutzung des vhs-Lernportals**

**Seit 2018 weniger gering Literalisierte, mehr freiwillige und weibliche Integrationskursteilnehmende**

**Zunehmend mehr A2- und B1-Berufssprachkursteilnehmende**

<sup>6</sup> Der Königsteiner Schlüssel legt fest, wie viele Asylsuchende ein Bundesland aufnehmen muss. Er wird jährlich anhand des Steueraufkommens und der Bevölkerungszahl der Bundesländer berechnet.

## Methodische Erläuterungen

### Änderungen im Erhebungsverfahren des AES 2020

Im AES 2020 wurde das Stichprobenverfahren von einer geschichteten, systematischen Zufallsauswahl auf Haushaltsebene (Random-Route-Verfahren) auf eine registerbasierte und zweistufig stratifizierte Personenstichprobe umgestellt. Darüber hinaus wurde als Erhebungsmethode ein sequenzielles Mixed-Mode-Design mit 2 randomisierten Teilstichproben angewandt, bei dem neben bisher genutzten persönlich-mündlichen Interviews (CAPI) auch Web-Interviews (CAWI) durchgeführt wurden. Das berichtete Bildungs- und Lernverhalten unterscheidet sich je nach Erhebungsinstrument selbst unter Kontrolle soziodemografischer Merkmale teilweise systematisch (CAWI-Befragte berichten u. a. mehr kurzzeitige Weiterbildungsaktivitäten oder formale Bildungsaktivitäten im Rahmen einer 2. Bildungsphase). Ursächlich hierfür könnte sein, dass es sich gegenüber einer ausschließlich auf persönlich-mündlichen Interviews basierenden Stichprobe teilweise um Personen mit anderen Merkmalen handelt, die hier teilgenommen haben (Selektionseffekt: bspw. Jüngere mit höherer digitaler Affinität). Dies beeinflusst die Zusammensetzung der Stichprobe positiv, schränkt aber die Vergleichbarkeit bei Trendanalysen ein. Über eine Gewichtung können im Prinzip solche Effekte ausgeschlossen werden, wenn die Merkmale und ihre Verteilung oder die Verteilung von stark damit korrelierten Merkmalen in der Grundgesamtheit bekannt wären. Weder das eine noch das andere ist allerdings der Fall. Daher können diese Effekte auf die Stichprobenstruktur durch Gewichtungsverfahren nicht oder zumindest nicht vollständig korrigiert werden. Im vorliegenden Fall können Anstiege im Zeitverlauf somit überschätzt werden. Wenngleich sich also die Struktur der Stichprobe durch die Ergänzung des Erhebungsverfahrens verbessert hat, sind manche Trendvergleiche (und hierbei insbesondere die Höhe des Anstiegs in den einzelnen Teilnahmequoten) dadurch mit Einschränkungen verbunden.

### Beteiligung an Lerntätigkeiten im Internet (IKT-Erhebung)

Der Erhebungszeitraum der IKT-Erhebung reicht jeweils vom 1. April bis zum 31. Mai des Bezugsjahres. Referenzzeitraum zu den befragten Onlinelerntätigkeiten

sind die letzten 3 Monate vor der Befragung. Damit kann 2020 nur ein kurzer Zeitraum der Pandemie mit der IKT-Erhebung abgebildet werden. 2018 wurden Onlinelerntätigkeiten nicht abgefragt. Die Beteiligung an Lerntätigkeiten über das Internet wird anhand von 3 spezifischen Fragen erfasst. Aufgrund des Erhebungsinstruments können sich Unterschiede in den Teilnahmequoten nach soziodemografischen Merkmalen (insbesondere für das Alter) ergeben, nimmt man die Beteiligung an informellem Lernen über Lehrangebote am Computer oder im Internet laut AES (Tab. G2-2web) zum Vergleich: einerseits aufgrund des kürzeren Referenzzeitraums (3 Monate vs. 12 Monate), andererseits aufgrund der stark eingegrenzten Abfrage von Lerntätigkeiten. Personen mit weniger Aktivitäten haben bei einem kürzeren Referenzzeitraum eine geringere Wahrscheinlichkeit, in der Beteiligungsquote einberechnet zu werden. Weiterhin sind die in den verschiedenen Erhebungen ausgewiesenen Quoten aufgrund der unterschiedlichen Erhebungsinstrumente nicht direkt miteinander zu vergleichen.

### Verstädterungsgrad (DEGURBA)

Eurostat erfasst jährlich für alle EU-27-Staaten die Anzahl der Local Administrative Units (LAUs), also für Deutschland die Anzahl der Gemeinden, und klassifiziert diese als Städte, Kleinere Städte und Vororte oder Ländliche Gebiete gemäß der DEGURBA-Klassifikation. Grundlage ist eine Kombination aus geografischer Kontiguität und Bevölkerungsdichte, gemessen anhand von Mindestbevölkerungsschwellen, die auf 1 km<sup>2</sup> große Rasterzellen angewandt werden. Jede Gemeinde wird anhand der Ausprägungen der Rasterzellen (differenziert nach ländlichen Gitterzellen, städtischen Clustern und Ballungszentren) nur einer Kategorie zugeordnet. Gemeinden werden als Städte klassifiziert, wenn mehr als 50 % der Bevölkerung in mindestens einem Ballungszentrum leben. Gemeinden werden als Vororte klassifiziert, wenn weniger als 50 % der Bevölkerung in einem Ballungszentrum, aber mehr als 50 % der Bevölkerung in einem städtischen Cluster leben. Ländliche Gebiete sind Gemeinden, in denen mehr als 50 % der Bevölkerung in ländlichen Gitterzellen leben (vgl. European Commission & Eurostat, 2019).


# Qualität von Weiterbildungsprozessen

Zuletzt im Bildungsbericht 2020 als G3

Der Erfolg von Weiterbildung wird maßgeblich durch die Qualität von Lehr-Lern-Prozessen bestimmt. Das sind zunächst die Qualität der organisationalen Rahmenbedingungen, einschließlich der digitalen Infrastrukturen, sowie die didaktische Qualität des Angebots und des Programms. Nach den Befunden der empirischen Unterrichtsforschung sind aber noch entscheidender die fachlichen und pädagogischen Kompetenzen der Lehrkräfte wie auch die Motivation, das Vorwissen und die Erfahrungen der Teilnehmenden, die sie in die Kurse und Seminare einbringen.

Es ist offenkundig, dass die Erfassung der Qualität von Weiterbildungsprozessen eine indikatorengestützte Bildungsberichterstattung vor besondere Herausforderungen stellt: zum einen aufgrund der Komplexität von Lehr-Lern-Prozessen, zum anderen aufgrund der geringen Dauer vieler Weiterbildungsveranstaltungen, die eine systematische Evaluation kaum zulässt. Um dennoch erste Hinweise auf die Qualität von Weiterbildungsprozessen zu erhalten, berichten wir im Folgenden über subjektive Bewertungen von besuchten Weiterbildungskursen durch die Teilnehmenden, die mit strukturellen Rahmenbedingungen sowie persönlichen Merkmalen der Lernenden in Verbindung gebracht werden.

## Subjektive Bewertung von Lernerfahrungen

Im AES  werden für bis zu 2 Kurse, die innerhalb der letzten 12 Monate besucht wurden, subjektive Bewertungen von Lernerfahrungen abgefragt. Neben einer Einschätzung zur allgemeinen Zufriedenheit werden die Befragten darum gebeten zu beurteilen, in welchem Umfang die erworbenen Kenntnisse aktuell und künftig genutzt werden. Wie im Bildungsbericht 2020 fallen die Bewertungen insgesamt gut aus. Die Zufriedenheit ist hoch und Gelerntes wird angewendet (**Abb. G3-1**).<sup>7</sup> Differenziert nach Segmenten (betriebliche, individuell-berufsbezogene und nichtberufsbezogene Weiterbildung, dazu **G1**) sind die Teilnehmenden bei (zumeist freiwilliger) nichtberufsbezogener Weiterbildung weiterhin am zufriedensten. In der betrieblichen Weiterbildung, die teils von den Beschäftigten angestrebt, teils mit den Leitungskräften vereinbart, teils angeordnet wird, wird dagegen der Nutzen am höchsten bewertet (**Tab. G3-1web**).

Vor dem Hintergrund des starken Anstiegs an Onlineangeboten während der Corona-Pandemie stellt sich die Frage, ob Onlineangebote anders beurteilt werden als Präsenzveranstaltungen. Tatsächlich ergeben sich nach den AES-Befunden geringfügige Unterschiede in der Zufriedenheit (**Abb. G3-1, Tab. G3-1web**). Teilnehmende an Präsenzveranstaltungen ( $M = 3,46$ ) sind signifikant etwas zufriedener als Teilnehmende an Onlineveranstaltungen ( $M = 3,37$ ). Deutlich stärker unterscheiden sich die Bewertungen zum erwarteten Nutzen: Hier schätzen Teilnehmende die zukünftige Anwendbarkeit des Gelernten in Veranstaltungen, die überwiegend vor Ort durchgeführt wurden ( $M = 3,22$ ), deutlich höher ein als in Veranstaltungen, die rein online im Internet ( $M = 3,07$ ) oder vollständig vor Ort ( $M = 3,05$ ) stattfanden.

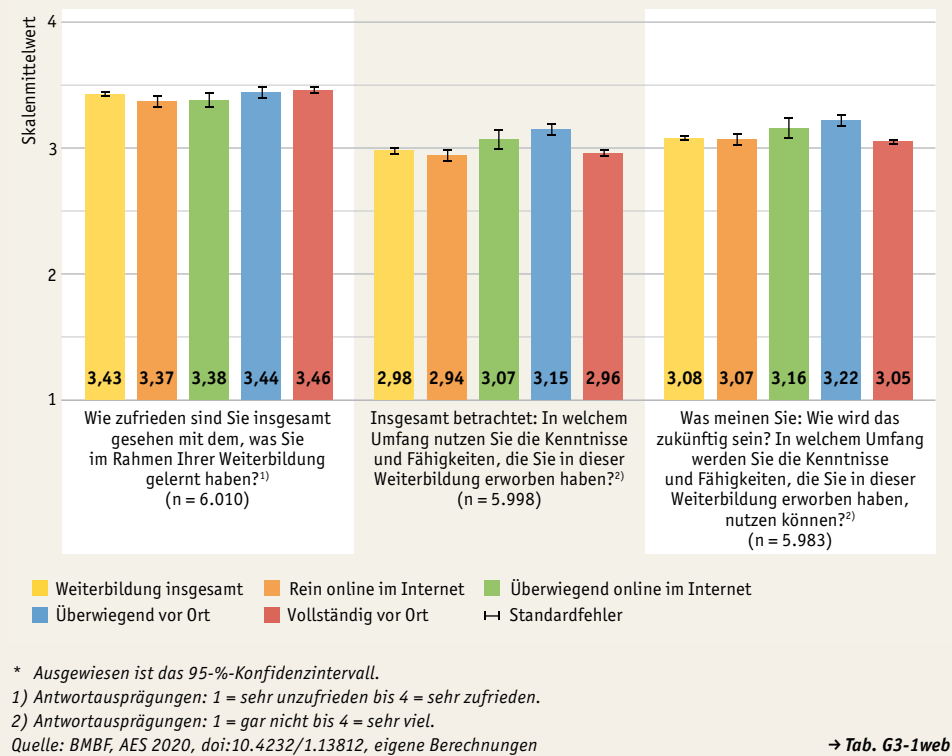
Multivariate Analysen liefern abgesichert über Interaktionsterme weiteren Aufschluss darüber, womit diese Bewertungen zusammenhängen können. Besonders positiv fallen die Bewertungen zur Anwendbarkeit des Gelernten aus, wenn die Veranstaltungen nicht nur hauptsächlich oder vollständig in Präsenz ausgerichtet werden, sondern darüber hinaus Materialien oder Dokumente sehr häufig über das Internet bereitstehen sowie wenn über das Internet ein kommunikativer Austausch besteht

Allgemein positive Bewertungen besuchter Weiterbildungsangebote

Zufriedenheit und Anwendbarkeit des Wissens bei hybriden Lernformaten am höchsten

<sup>7</sup> Gegenüber der Erhebung 2018 sind die Bewertungen etwas schlechter (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 221). Dies kann u. a. damit zusammenhängen, dass in der Erhebung 2020 mehr kurze Weiterbildungsveranstaltungen angegeben wurden, deren Bewertung grundsätzlich weniger gut ausfällt.

**Abb. G3-1: Subjektive Bewertung der Lernerfahrung 2020 nach Veranstaltungsort (Mittelwerte und Standardfehler\* auf Kursebene)**



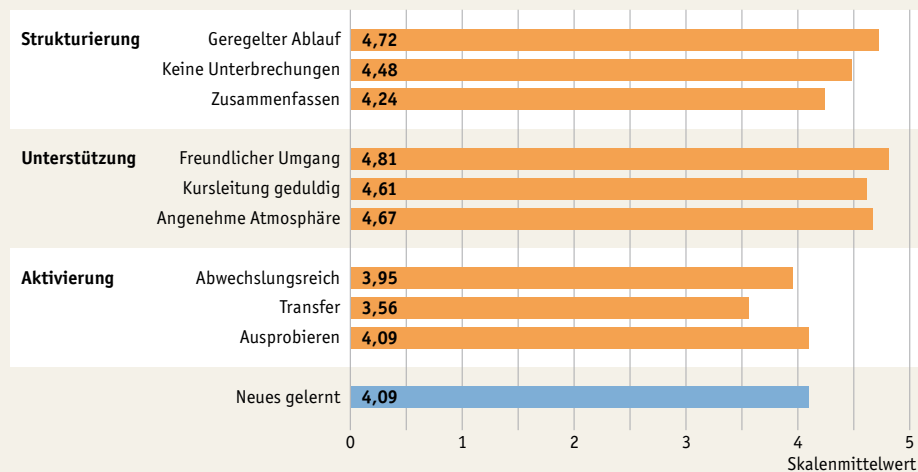
(Tab. G3-2web). Diese Ergebnisse liefern erneut Hinweise darauf, dass hybride Lernformate, d. h. durch digitale Medien angereicherte Blended-Learning-Formate von Teilnehmenden als besonders gewinnbringend bewertet werden, sowohl hinsichtlich der Zufriedenheit als auch der Anwendbarkeit. Die Gründe für die bessere Bewertung dieser Formate sind vielfältig und ergeben sich u. a. aus der Verbindung dauerhaft digital bereitgestellter und flexibel nutzbarer Lernmaterialien mit der Sicherung des kommunikativen Austauschs mit Lehrpersonen und anderen Kursteilnehmenden. Sie stützen die Ergebnisse der empirischen Forschung zur Nutzung digitaler Medien, die vor allem auf die didaktische Qualität der Unterrichtskonzepte verweist, nicht aber auf generelle Vorteile verwendeter Medien (vgl. Scheiter, 2021).

### Subjektive Bewertung der Unterrichtsqualität und des Lernerfolgs

Eine weitere Quelle für die subjektive Bewertung von Lehr-Lern-Qualität und Lernerfolg bietet die Erwachsenenkohorte (SC6) des NEPS <sup>D</sup>, die erwachsene Lernende jährlich zur (Lehr-Lern-)Qualität von bis zu 2 besuchten Weiterbildungsveranstaltungen befragt. Angelehnt an nationale und internationale Schulleistungsuntersuchungen werden die 3 Basisdimensionen von Unterrichtsqualität (Strukturierung, Unterstützung und Aktivierung) mit je 3 Items abgefragt (vgl. D4).<sup>8</sup> Weiterhin liegt eine Einschätzung zum wahrgenommenen Lernerfolg vor. Betrachtet werden kann also einerseits, inwiefern sich individuelle und strukturelle Merkmale auf die subjektiv empfundene Qualität auswirken, und andererseits, welche Aspekte den Lernerfolg am stärksten fördern.

<sup>8</sup> Die Dimensionenerfassung unterscheidet sich von der Erfassung im Rahmen des IQB-Bildungstrends sowie von TIMMS hinsichtlich der abgefragten Items und auch hinsichtlich der Skalierung. Trotz gleich benannter Tiefenstrukturen (Basisdimensionen) können daher keine direkten Bezüge zu den in D4 berichteten Ergebnissen hergestellt werden.



**Abb. G3-2: Bewertung besuchter Weiterbildungsangebote 2010 bis 2020\* nach Qualitäts- und Erfolgsdimensionen (Mittelwerte auf Kursebene)\*\***

\* Gepoolter Datensatz der Erhebungswellen 2 (2010/11) bis 11 (2019/20).

\*\* Antwortausprägungen: 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 5 = trifft voll und ganz zu.

Fallzahl: n = 45.144 (Weiterbildungsaktivitäten).

Quelle: NEPS SC6, doi:10.5157/NEPS:SC6:12.0.1, eigene Berechnungen

→ Tab. G3-3web

Die Bewertungen fallen insgesamt sehr positiv aus (**Abb. G3-2**). Besuchte Weiterbildungsveranstaltungen werden als sehr strukturiert und das Lehr-Lern-Geschehen als unterstützend wahrgenommen. Die kognitive Aktivierung – d. h. die Bereitstellung kognitiv herausfordernder Aufgaben im Lehr-Lern-Geschehen, die das Entwickeln eigener Lösungsstrategien anregen – wird heterogener bewertet. Die geringste Zustimmung findet die Aussage, dass das Gelernte auf andere Situationen übertragen wird (Transfer:  $M = 3,56$ ), gefolgt von der Frage, ob die gestellten Übungsaufgaben abwechslungsreich waren ( $M = 3,95$ ). Häufiger stimmen die Befragten der Aussage zu, Dinge selbstständig ausprobieren zu können, ohne korrigiert zu werden ( $M = 4,09$ ). Gerade die Bewertung abwechslungsreicher Aufgaben hat bei einer multivariaten Betrachtung den stärksten Einfluss auf den selbst wahrgenommenen Lernerfolg (**Tab. G3-5web**), der auch vergleichsweise heterogen bewertet wird ( $M = 4,09$ ).

Die Befunde verweisen insgesamt darauf, dass die Teilnehmenden die Qualität von Weiterbildungsprozessen bei einer hohen Zufriedenheit zugleich sehr differenziert bewerten, insbesondere im Blick auf den erwarteten Lernerfolg. Dieser hängt – im Einklang mit der Forschungsliteratur – aus Sicht der Teilnehmenden insbesondere davon ab, inwieweit der Transfer des Gelernten (u. a. durch entsprechende Übungsaufgaben) bereits im Kurs vorbereitet wird und inwieweit die Transfermöglichkeiten den Motivationen und individuellen Interessen der Teilnehmenden entsprechen. Denn sowohl das Lehr-Lern-Geschehen als auch der Lernerfolg werden deutlich besser bewertet, wenn die Teilnehmer:innen mit hoher Motivation an der Veranstaltung teilnehmen (**Tab. G3-3web**, **Tab. G3-4web**). Auch die Teilnahmemotive haben einen Einfluss auf den wahrgenommenen Lernerfolg. Schlechter bewertet werden Veranstaltungen, zu denen die Teilnehmer:innen vom Arbeitsamt verpflichtet oder die von der Arbeitsagentur angeboten werden. Dies verweist auf die Relevanz der Passung von Angebot und Nutzung für die (erwartete) Wirkung von Weiterbildung.

**Abwechslungsreiche Übungsaufgaben erhöhen den selbst wahrgenommenen Lernerfolg der Teilnehmer:innen**

**Motivation und persönliche Passung wirken sich positiv auf wahrgenommene Qualität und Lernerfolg aus**

## Wirkungen und Erträge der Weiterbildung

Die Wirkungen und Erträge der Weiterbildung können sich auf individueller, betrieblicher, gesellschaftlicher und öffentlicher Ebene einstellen. In der Forschung wird zumeist zwischen monetären, arbeitsmarktbezogenen Erträgen auf der einen und nichtmonetären Erträgen auf der anderen Seite unterschieden. Dies zu erfassen ist jedoch mit einigen Herausforderungen verbunden. Sie ergeben sich zum einen aus der Begrenztheit verfügbarer Daten, zum anderen aus der Identifikation kausaler Zusammenhänge angesichts von Phänomenen der Selbst- und Fremdselektion in Weiterbildung. Bildungspolitisch von besonderer Relevanz sind Analysen, die sich einerseits mit dem Arbeitsmarkterfolg, andererseits mit der sozialintegrativen Funktion von Weiterbildung angesichts der heterogenen und sich wandelnden Bevölkerungsstruktur auseinandersetzen. Bisherige Studien zeigen z.B., dass betriebliche Weiterbildung zu geringen, aber zugleich sehr heterogenen Lohnrenditen führen kann (vgl. Ehlert, 2017) und die Arbeitsmarktmobilität im Sinne von Aufstiegen oder Betriebswechselln aufgrund einer gestiegenen Jobsicherheit abschwächt (Ebner & Ehlert, 2018). Weiterhin scheint sich auch die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung positiv auf politisches, ehrenamtliches und kulturelles Engagement auszuwirken (Ruhose et al., 2019). Für die Bildungsberichterstattung werden im Folgenden Kennzahlen berichtet, die aus dem Bestand öffentlich geförderter Maßnahmen einzelne Instrumente im Hinblick auf deren Nutzung und Wirkung aufgreifen und an aktuelle Begleitforschung angliedern.

### Öffentlich geförderte berufliche Weiterbildung

Als ein Instrument der aktiven Arbeitsmarktpolitik zielt die Förderung beruflicher Weiterbildung (FbW) <sup>9</sup> darauf ab, die Arbeitsmarktchancen von Arbeitslosen und von Arbeitslosigkeit bedrohten Personen zu verbessern sowie deren Verbleib im Arbeitsmarkt zu sichern. Sie stellt den Kern der in den Sozialgesetzbüchern (SGB II und III) festgelegten Fördermaßnahmen der öffentlich geförderten beruflichen Weiterbildung dar. Die Relevanz der FbW zeichnet sich u. a. am Finanzvolumen ab: Verglichen mit 2018 sind die Ausgaben der Bundesagentur für Arbeit (BA) und des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales von etwa 3 Milliarden Euro auf 3,4 Milliarden Euro im Jahr 2019 deutlich angestiegen (vgl. **B3**). Dies hängt insbesondere mit der Ausweitung der Weiterbildungsförderung durch das Qualifizierungschancengesetz zusammen. Unabhängig von Qualifikation, Alter und Betriebsgröße haben beschäftigte Arbeitnehmer:innen, deren Tätigkeit vom Technologie- und Strukturwandel beeinflusst wird oder von einem Engpass (Fachkräftemangel) betroffen ist, seit dem 1. Januar 2019 alle 4 Jahre ein Recht auf Weiterbildungsförderung. Voraussetzung ist die Teilnahme an einer Weiterbildungsberatung, die zukünftig auch digital erfolgen kann. Das im Jahr 2020 verabschiedete Arbeit-von-Morgen-Gesetz weitet die Förderbedingungen nochmals aus und erleichtert u. a. die Antragstellung für Unternehmen durch Sammelanträge. Darüber hinaus wurden die Fördersätze unter bestimmten Voraussetzungen ausgeweitet und die Mindestdauer von geförderten Weiterbildungen von 160 auf 120 Stunden gesenkt.<sup>9</sup>

Die BA weist aktuelle und differenzierte Statistiken zu den im Rahmen der SGB II (Schwerpunkt: Grundsicherung für Arbeitsuchende<sup>10</sup>) und SGB III (Schwerpunkt:

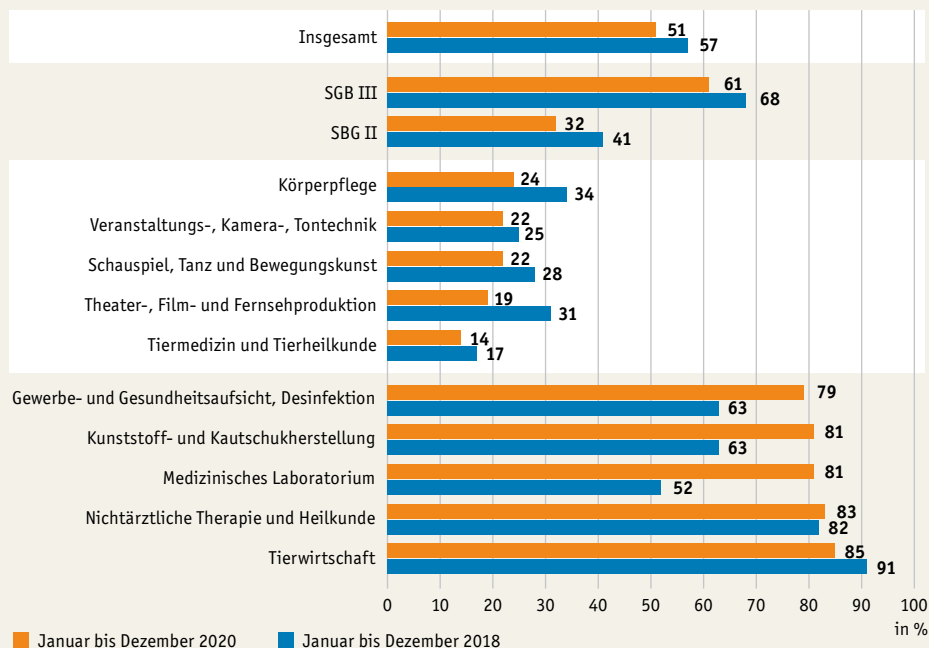
<sup>9</sup> Beim Vorliegen einer Betriebsvereinbarung oder eines Tarifvertrages, die die berufliche Weiterbildung der Beschäftigten vorsehen, oder aber wenn bei mindestens 20 % (bei KMU 10 %) der Beschäftigten die beruflichen Kompetenzen nicht mehr den künftigen beruflichen Anforderungen entsprechen, kann die Arbeitgeberbeteiligung an der Fördermaßnahme um bis zu 15 % verringert und der Arbeitsentgeltzuschuss um bis zu 15 % erhöht werden.

<sup>10</sup> Leistungsberechtigt nach dem SGB II sind Personen, die erwerbsfähig aber zugleich hilfebedürftig sind.

Arbeitsförderung) geförderten beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen aus. Als zentrales Erfolgskriterium ist die Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt im Gesetz verankert. Im Bildungsbericht 2018 wurde aufgezeigt, dass sich die Wahrscheinlichkeit, einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung nachzugehen, mit dem zeitlichen Abstand zum Maßnahmenende erhöht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 185). Ob eine geförderte Person nach Maßnahmenende einer Beschäftigung nachgeht, hängt von vielfältigen individuellen und strukturellen Faktoren ab (bspw. der Dauer der Arbeitslosigkeit vor Eintritt, der Maßnahmendauer oder der Arbeitsmarktlage). 51 % aller Teilnehmer:innen, die im Zeitraum zwischen Januar und Dezember 2020 eine solche FbW-Maßnahme beendeten, nahmen innerhalb von 6 Monaten nach ihrem Ausscheiden aus der Maßnahme eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung auf (Abb. G4-1, Tab. G4-1web). Die Eingliederungsquoten unterscheiden sich aufgrund der unterschiedlichen Zusammensetzung an Leistungsberechtigten nach der Kostenträgerschaft: Während 41 % der Geförderten nach SGB II 6 Monate nach Beendigung der Maßnahme sozialversicherungspflichtig beschäftigt sind, fällt die Quote der Geförderten nach SGB III mit 68 % deutlich höher aus. Vor allem Langzeitarbeitslose haben es schwerer, (stabil) in den Arbeitsmarkt einzusteigen (Umkehrer, 2020). Bei hilfebedürftigen Geflüchteten treffen eine Vielzahl an Problemlagen (begrenzte Sprachniveau, nicht anerkannte Qualifikationen) und (bürokratischen) Hürden aufeinander, die eine schnelle Eingliederung nach Maßnahmeneintritt erschweren. Zudem weisen Personen, die an Maßnahmen mit langer Dauer teilnehmen (bspw. das Nachholen von Berufsabschlüssen), niedrigere Eingliederungsquoten auf.

Arbeitsmarkt-  
eingliederung  
abhängig von  
individuellen und  
strukturellen  
Faktoren

**Abb. G4-1: Förderung beruflicher Weiterbildung nach SGB II und III: Die 5 höchsten und 5 niedrigsten Eingliederungsquoten\* nach Berufsgruppen\*\* (in %)**



\* Die Eingliederungsquote gibt den Anteil der ausgetretenen Personen an, die innerhalb von 6 Monaten nach Ende der Förderung sozialversicherungspflichtig beschäftigt sind (Austritte: Januar bis Dezember 2018: 297.343, Januar bis Dezember 2020: 279.854).

\*\* Entsprechend der Klassifikation der Berufe 2020.

Quelle: BA, Statistik der Bundesagentur für Arbeit, Förderung berufliche Weiterbildung (FbW), eigene Darstellung

→ Tab. G4-1web



### Arbeitsmarktlage im Jahr 2020 beeinflusst die Eingliederungsquoten in den unterschiedlichen Berufsfeldern

Gegenüber den Vorjahren sind die Eingliederungsquoten im Jahr 2020 insgesamt rückläufig. In nur wenigen Berufsgruppen zeigen sich positive Entwicklungen, was jedoch nicht auf eine gesunkene Qualität oder Passung der Weiterbildungsmaßnahmen zurückzuführen ist. Vielmehr dürften hier in erster Linie die Arbeitsmarktauswirkungen der Corona-Pandemie ausschlaggebend sein (vgl. **A3**). Unter die Berufsfelder mit den niedrigsten und zugleich gesunkenen Eingliederungsquoten fallen mit der Körperpflege, Veranstaltungs-, Kamera- und Tontechnik, Schauspiel, Tanz und Bewegungskunst sowie Theater-, Film- und Fernsehproduktion diejenigen Berufe und Branchen, die von der Corona-Pandemie besonders betroffen waren und starken Einschränkungen unterlagen. Positive Entwicklungen finden sich in den Berufsfeldern mit den höchsten Eingliederungsquoten: Gewerbe- und Gesundheitsaufsicht, Desinfektion, Kunststoff- und Kautschukherstellung sowie medizinisches Laboratorium (**Abb. G4-1, Tab. G4-1web**). Hierfür wird eine verstärkte Arbeitsmarktnachfrage seit Beginn der Corona-Pandemie ausschlaggebend gewesen sein.

### Messbare monetäre Erträge durch berufliche Weiterbildung für Leistungsempfänger:innen nach SGB II

Gerade die Befunde unter Corona-Bedingungen zeigen, dass die Eingliederungsquoten nur bedingt Rückschlüsse auf die tatsächliche Wirksamkeit der Maßnahmen und daran anknüpfende Erträge zulassen. Daher untersucht begleitende Forschung regelmäßig die verschiedenen Arbeitsmarktmaßnahmen. Eine aktuelle längsschnittliche Studie zeigt auf, dass die Förderung beruflicher Weiterbildung (FbW) den Arbeitsmarkterfolg arbeitsloser Schutz- und Asylsuchender verbessert.<sup>11</sup> Untersucht werden Beschäftigungswirkungen bei Teilnehmenden an FbW-Maßnahmen im Vergleich zu nichtgeförderten statistischen Zwillingen.<sup>12</sup> Positive Beschäftigungswirkungen treten der Studie zufolge frühestens 10 Monate nach Beginn der Fördermaßnahme auf. 21 Monate nach Beginn der Förderung nimmt die Wahrscheinlichkeit einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung der Geförderten um 13 Prozentpunkte zu, die Arbeitslosengeld-II-Leistungsbezugsquote nimmt um etwa 11 Prozentpunkte ab und die Teilnehmenden verdienen im Schnitt 502 Euro mehr als ihre nichtteilnehmenden statistischen Zwillinge (vgl. Kasrin et al., 2021). Diese Befunde decken sich mit den Ergebnissen einer Studie von Bernhard (2016), die den Arbeitsmarkterfolg arbeitsloser Geförderter nach dem SGB II allgemein untersucht hat. Beide Studien zeigen auf, dass geförderte Weiterbildungsmaßnahmen für die je adressierten Zielgruppen zu Arbeitsmarkterträgen führen können.

### Wirkung von Integrations- und beruflichen Sprachkursen

### Lücken in der Forschung zu Arbeitsmarkterträgen von öffentlich geförderten Sprachkursen

Ein wichtiger Indikator für die gesellschaftliche Relevanz öffentlich geförderter Sprachangebote für Geflüchtete sind deren Auswirkungen auf dem Arbeitsmarkt: Es wird davon ausgegangen, dass der Abschluss von Integrations- und Berufssprachkursen den Arbeitsmarkterfolg verbessert, insbesondere aufgrund der erworbenen Sprachkenntnisse. So verdienen Angestellte mit guten Sprachkenntnissen, unabhängig von ihrem Migrationshintergrund, verschiedenen Studien zufolge mehr als Angestellte mit geringen Sprachkenntnissen (Himmler & Jäckle, 2018; Geis-Thöne, 2019). Ob ein Eintritt auf dem Arbeitsmarkt gelingt, hängt jedoch von vielfältigen weiteren Faktoren ab: neben Sprachkenntnissen maßgeblich vom lokalen Kontext, insbesondere den Arbeitsmarktbedingungen, aber auch von positiven Einstellungen der Repräsentanten der Aufnahmegesellschaft (Aksoy et al., 2021; Stips & Kis-Katos, 2020). Aufgaben in der Kinderbetreuung führen darüber hinaus dazu, dass geflüchtete Frauen seltener einer Erwerbstätigkeit nach Maßnahmenteilnahme nachgehen als Männer (Fendel & Schreyer, 2021). Blickt man auf die bestehende Forschungsliteratur

<sup>11</sup> Aufgrund geringer Fallzahlen für Frauen sind die Analysen auf Männer beschränkt.

<sup>12</sup> Statistische Zwillinge sind Personen, die sich der Gruppe der Geförderten stark im Hinblick bisheriger Arbeitsmarktergebnisse ähneln, nicht jedoch in Bezug auf die Teilnahme an öffentlich geförderter Weiterbildung.

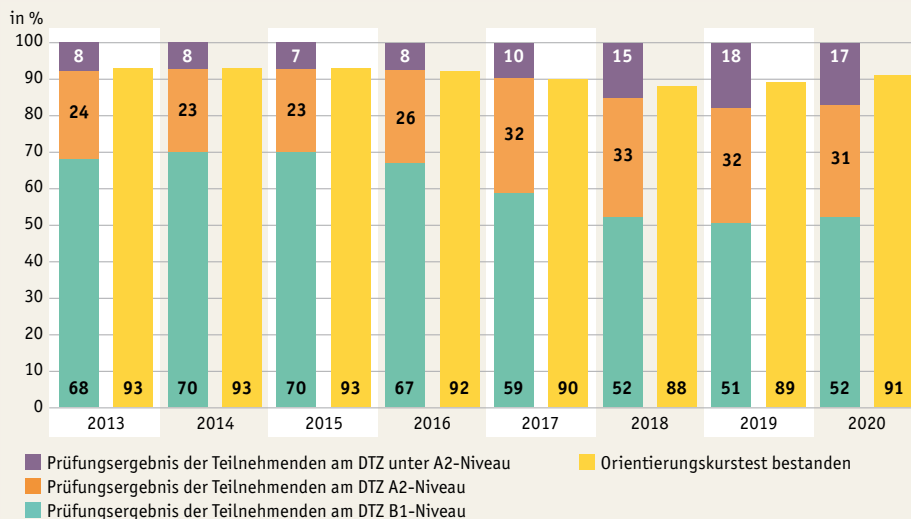
zu den Arbeitsmarkterträgen von Integrationskursen und Berufssprachkursen, zeigt sich noch ein Mangel an längsschnittlicher Forschung: Nur für das nicht mehr bestehende ESF-BAMF-Kursangebot (mittlerweile Berufssprachkursangebot) wurde bislang der Arbeitsmarkteffekt untersucht. Der Studie zufolge weisen Teilnehmende 2 Jahre nach Beginn des Kurses gegenüber Nichtteilnehmenden eine bis zu 9 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit auf, einer sozialversicherungspflichtigen (Vollzeit- oder Teilzeit-)Beschäftigung nachzugehen (Lang, 2022). Zu Integrationskursen und Berufssprachkursen liegen bislang nur Korrelationsstudien vor, die indikativ auf einen positiven Effekt von Sprachkursen auf Erwerbstätigkeit hindeuten (Brücker et al., 2020; Salikutluk & Menke, 2021). Dieser Effekt scheint jedoch stark von den Motivlagen der Teilnehmer:innen abzuhängen (Giesecke & Schuss, 2019).

Welche Wirkungen die Teilnahme an Integrationskursen entfalten kann, hängt sicherlich auch vom sprachlichen Niveau ab, das die Teilnehmenden zum Abschluss erreicht haben. Mit Abschluss des Kurses sollen das Sprachniveau B1 in Deutsch<sup>13</sup> und ein grundlegendes 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.

2020 erreichten 52 % aller erstmaligen Prüfungsteilnehmenden an Integrationskursen das Sprachniveau B1. Das bedeutet, dass sie vertraute Sachverhalte in normaler Sprache verstehen und eigene Erfahrungen berichten können. Weitere 31 % schlossen den Kurs mit dem Sprachniveau A2 ab (Abb. G4-2). Bis 2015 waren die B1-Abschlussquoten noch deutlich höher. Der Rückgang lässt sich vor allem auf die veränderte

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

**Abb. G4-2: Prüfungsergebnisse der Teilnehmer:innen von Integrationskursen des „Deutsch-Tests für Zuwanderer“ (DTZ)\* und des Tests „Leben in Deutschland“ 2013 bis 2020 (in %)**



\* Die Abschlussquoten des DTZ beziehen sich nur auf erstmalige Teilnehmer:innen von Integrationskursen. „Leben in Deutschland“, Testteilnehmende: 2013: N = 72.207; 2014: N = 84.912; 2015: N = 98.732; 2016: N = 132.709; 2017: N = 224.121; 2018: N = 195.987; 2019: N = 166.097; 2020: N = 96.690. 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; 2019: N = 195.326; 2020: N = 122.638.

Quelle: BAMF, Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik 2020, eigene Darstellung

→ Tab. G4-2web

<sup>13</sup> Lediglich in Alphabetisierungskursen liegt das im Curriculum anvisierte Zielsprachniveau bei A2, womit den besonderen Bedingungen und Umständen von primären und funktionalen Analphabet:innen Rechnung getragen werden soll (vgl. BAMF, 2015). Gleichwohl ist auf gesetzlicher Ebene für die unterschiedlichen Zielgruppen der Integrationskurse kein variierendes Zielsprachniveau festgelegt (curricular allerdings schon; gesetzlich gleich für alle Zielgruppen).

... mit deutlichen Unterschieden zwischen den Kursarten ...

Zusammensetzung der Gruppe der Teilnehmenden sowie einen seit 2016 deutlich gestiegenen Anteil an primären und funktionalen Analphabet:innen zurückführen (G2). Betrachtet man die unterschiedlichen Kursarten, bewegen sich die B1-Abschlussquoten in allgemeinen Integrationskursen seit 2017 stabil bei 63 %, bei Intensivkursen liegen sie mit 88 % am höchsten, was ebenfalls mit der unterschiedlichen Teilnehmendenzusammensetzung zusammenhängt. Rückläufig zeigen sich die Prüfungsergebnisse in Alphabetisierungskursen: Schlossen 2018 noch 43 % mit dem anvisierten Sprachniveau A2 ab, waren es 2020 nur noch 37 %. Jede 2. Person erreichte ein Sprachniveau unter A2 (Tab. G4-3web). Zu den geringeren Vorkenntnissen der Teilnehmenden kamen hier noch erschwerte Rahmenbedingungen (insbesondere für gering Literalisierte) während der Corona-Pandemie hinzu. Laut IAB-BAMF-SOEP-Befragung gingen immerhin 41 % der befragten Schutz- und Asylsuchenden im Jahr 2020 von einer Verschlechterung der eigenen Deutschkenntnisse aufgrund der Corona-Pandemie aus (Niehues et al., 2021). Neben den Kursarten ist der Erfolg in den Integrationskursen auch vom Alter der Teilnehmenden abhängig. Sowohl im Schreiben und Sprechen als auch Hören und Lesen schneiden jüngere Teilnehmende deutlich besser ab als ältere. Das Sprechen fällt allen Altersgruppen am leichtesten, wohingegen die Schreibfertigkeit die größte Hürde darstellt, um den Deutsch-Test für Zuwanderer (DTZ) mit dem Sprachniveau B1 abzuschließen (vgl. Tissot et al., 2019).

... und dem Alter der Teilnehmenden

Außer dem Sprachtest wird am Ende des Integrationskurses auch der Wissenstest „Leben in Deutschland“ durchgeführt. Hier ist die Quote erfolgreich abgeschlossener Tests in den vergangenen Jahren wieder leicht gestiegen: Insgesamt bestanden 2020 91 % der Prüfungsteilnehmer:innen den Test (Abb. G4-2, Tab. G4-2web).

Gelegenheitsstrukturen und begleitende Angebote relevant für den erfolgreichen Spracherwerb

Für den erfolgreichen Spracherwerb sind neben dem Besuch von Sprachkursen Gelegenheitsstrukturen entscheidend, die die Anwendung der Sprache fördern. Dies kann geschehen durch eine gute soziale Einbindung, durch Erwerbstätigkeit, durch die Teilnahme an kulturellen Aktivitäten oder den Kontakt zu anderen Familien (Adam et al., 2019; Brücker et al., 2019a). Weiterhin sind niederschwellige Angebote entscheidend (bspw. „Migrantinnen einfach stark im Alltag“-Kurse des BAMF), um einerseits auch Personengruppen zu erreichen, die bisher deutlich seltener Sprachkurse besucht haben und andererseits, um die soziale Einbindung von Personen mit geringen Sprachkompetenzen im Lebensalltag zu unterstützen.



## Perspektiven

In dem OECD-Bericht zur Weiterbildung in Deutschland aus dem Jahr 2021 wurde die hohe Komplexität der Governance-Strukturen bemängelt und gleichzeitig wurden die Bemühungen um mehr Koordination und Kooperation gewürdigt, etwa im Rahmen der Nationalen Weiterbildungsstrategie. Blickt man auf zentrale, bereits verabschiedete oder im Koalitionsvertrag 2021 angekündigte Reformvorhaben – die Verbesserung digitaler Infrastrukturen und die Qualifizierung des Personals, die Unterstützung insbesondere klein- und mittelständischer Unternehmen und Beschäftigter mit geringen Qualifikationen, die Bereitstellung zusätzlicher finanzieller Mittel für Teilnehmende (Bildungszeit und Weiterbildungskonten) –, dann adressieren diese Reformvorhaben drängende Herausforderungen der Weiterbildung, die auch in Bildungsberichten wiederholt herausgestellt wurden. Diese Entwicklungen, ebenso wie die Auswirkungen von Reformen, sollten in den kommenden Jahren eng begleitet und seriös evaluiert werden. Eine Evaluation ist schon deshalb angezeigt, weil die hier berichteten Befunde u. a. belegen, dass Informationen über Unterstützungs- und Finanzierungsmöglichkeiten nicht immer alle adressierten Institutionen und Personen erreichen.

Die Perspektiven der Weiterbildung und des Lernens Erwachsener werden in den kommenden Jahren wesentlich von der fortschreitenden Digitalisierung bestimmt, die von der Corona-Pandemie deutlich beschleunigt wurde. Die Pandemie hat nicht nur die Fragilität institutioneller Strukturen und die Flüchtigkeit der Beteiligung offenbart, sondern auch neue Möglichkeiten für die Weiterbildung aufgezeigt. Digitale Angebote haben es vielen Anbietern erlaubt, auch unter den Bedingungen der Pandemie leistungsfähig zu bleiben; gleichzeitig waren andere Anbieter aufgrund mangelnder digitaler Infrastrukturen in ihrem Angebot eingeschränkt (**G1**). Dies zeigte sich u. a. an Volkshochschulen, die starke Einbrüche des Präsenzangebots hinnehmen mussten und diese nur eingeschränkt durch digitale Formate kompensieren konnten. Aus Sicht der Lernenden scheinen hybride Formate besondere Chancen für die Qualität und den Transfererfolg von Weiterbildungsprozessen zu bieten (**G3**). Ihre didaktisch reflektierte Umsetzung erfordert die Weiterentwicklung der Medienkompetenzen von Lehrkräften und Teilnehmenden.

Im vorangehenden Bildungsbericht wurden als mögliche Folgen der Pandemie ein Rückgang in Angebot und Beteiligung, eine Verschärfung sozialer Un-

gleichheit sowie der Wegfall von Anbietern benannt. Nicht zu allen Annahmen kann die Berichterstattung bereits differenzierte Befunde vorweisen. Das Angebot ist in Teilbereichen mindestens kurzfristig deutlich eingebrochen (**G1**). Die allgemeine Teilnahme verbleibt dennoch auf einem hohen und tendenziell weiter ansteigenden Niveau (**G2**). Die Pandemie selbst hat Weiterbildungsbedarf erzeugt, z. B. für die Nutzung digitaler Werkzeuge. Bekannte sozioökonomische Unterschiede in der Teilnahme an Weiterbildung bestehen fort, bei den analogen, aber auch bei digitalen Formaten.

Das gilt auch für die regionalen Unterschiede in Angebot und Beteiligung. Diese zeigen sich in der regionalen Dichte von Anbietern (**G1**) und auch in der Nutzung von Onlineangeboten (**G2**). Aufmerksam wird zu beobachten sein, ob Anbieter eingeschränkt oder verdrängt werden, die sich aus didaktischen Gründen oder aufgrund ihrer eingeschränkten infrastrukturellen Möglichkeiten auf präsenzförmige Angebote konzentrieren, wie z. B. im Fall von Akademien und Tagungsstätten.

Betriebliche Weiterbildung verbleibt das größte Segment im 4. Bildungsbereich (**G1**). Dennoch hat die Pandemie zu ähnlich deutlichen Einbrüchen geführt wie seinerzeit die Finanzkrise. Zu erwarten ist aber, dass die Weiterbildungsaktivitäten in Betrieben mit einer verbesserten Geschäftslage wieder ansteigen werden. Zu erwarten ist ferner, dass die Arbeitsmarkt- und Integrationspolitik aufgrund der kriegsbedingten Fluchtbewegungen aus der Ukraine vor neue Herausforderungen gestellt werden.

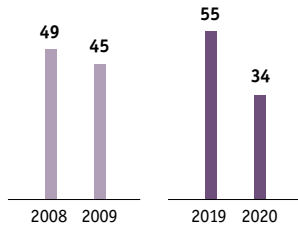
Die Möglichkeiten einer Bildungsberichterstattung zur allgemeinen und betrieblichen Weiterbildung und zum Lernen Erwachsener sind weiterhin eingeschränkt, weil zu vielen relevanten Faktoren keine oder keine vollständigen amtlichen Daten und Statistiken bereitstehen (z. B. Personal, Anbieter und Angebote, Finanzierung). Gleichzeitig unternimmt die Forschung zunehmende Anstrengungen, um das Wissen um die Weiterbildung und das Lernen Erwachsener mit neuen Datengrundlagen zu erweitern: Wichtige Erkenntnisse zum Personal sind von einer BMBF-geförderten Längsschnittstudie zu erwarten. Auch die Implementierung der IKT-Erhebung in den Mikrozensus verbessert die Optionen für Forschung und Berichterstattung. Ein Desiderat bleiben Kausalanalysen zu den kurz- und mittelfristigen Wirkungen der Weiterbildung, z. B. im Feld der Integrationskurse und der SBG-II/III-Maßnahmen.

# Im Überblick



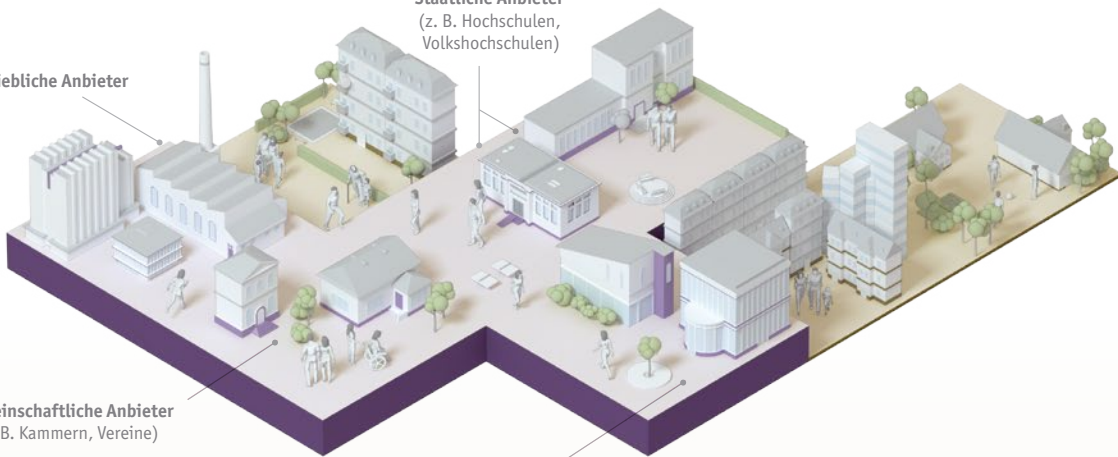
## Anteil weiterbildungsaktiver Betriebe zu Beginn der Corona-Pandemie rückläufig wie in der Finanzkrise

Anteil der Betriebe, die im 1. Halbjahr Weiterbildung gefördert haben (in %)



Betriebliche Anbieter

Gemeinschaftliche Anbieter  
(z. B. Kammern, Vereine)

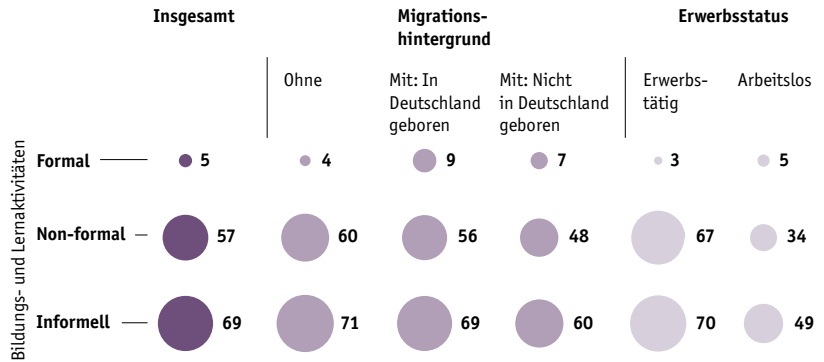


Kommerzielle Anbieter  
(z. B. Führungskräfte-Training, Sprachinstitute)



## Hohe Weiterbildungsbeteiligung bei großen sozialen Unterschieden

Gruppenspezifische Teilnahmequoten 2020 (in %)



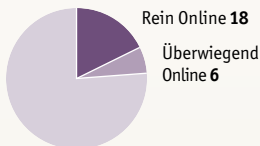
Staatliche Anbieter  
(z. B. Hochschulen, Volkshochschulen)

G

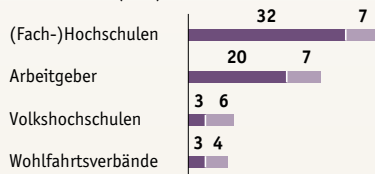


## Digitale Angebote selbstverständlich, aber je nach Anbieter von unterschiedlicher Relevanz

Anteil digitaler Veranstaltungen am gesamten Angebot (in %)

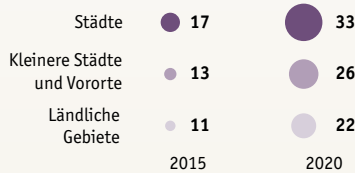


Nach Anbieter (in %)



## Anstiege im Online-Lernen bei prägnanten Stadt-Land-Unterschieden

Anteil der Erwerbsbevölkerung, die das Internet für Lern-tätigkeiten nutzt (in %)



## Tendenziell rückläufige Bestehensquoten in Integrationskursen

Bestehensquoten nach Kursart und Sprachniveau (in %)

