

Bernd Käßlinger

Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung



Bernd Käßlinger

Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung

Schriftenreihe
des Bundesinstituts
für Berufsbildung
Bonn

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BiBB** ▶

- ▶ Forschen
- ▶ Beraten
- ▶ Zukunft gestalten

Bibliografische Informationen der Deutschen Bibliothek

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

ISBN 978-3-7639-1093-9



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 3.0 Deutschland).

Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative-Commons-Infoseite www.bibb.de/cc-lizenz.

Vertriebsadresse:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 100633
33506 Bielefeld
Telefon: (0521) 9 11 01 11
Telefax: (0521) 9 11 01 19
Internet: www.wbv.de
E-Mail: service@wbv.de

Bestell-Nr.: 110.484

© 2007 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung
53142 Bonn
Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de

Umschlaggestaltung: MIC GmbH, Köln
Satz: Bonner Universitäts-Buchdruckerei, Bonn
Druck und Weiterverarbeitung: Medienhaus Plump, Rheinbreitbach
Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-1093-9

Zugl.: Humboldt-Universität zu Berlin, Dissertation, 2006

Gedruckt auf Recyclingpapier aus 100% Altpapier

Vorwort	9
I. Historisch-theoretische Begriffsarbeit	11
1. Der Zertifikatsbegriff	11
1.1 Allgemeine Bedeutung eines Zertifikats.....	11
1.2 Funktionen von Zertifikaten in der Weiterbildung.....	12
1.3 Unterschiede zwischen Abschlüssen, Zertifikaten und Teilnahmebescheinigungen	16
1.4 Zertifizierer in der Weiterbildung	20
2. Dokumentation informeller/non-formal erworbener Kompetenzen	22
2.1 Kompetenzbilanzierung als ein neues Forschungs- und Praxisfeld der Weiterbildung	22
2.2 Informelles, nicht-formales und formales Lernen	22
2.3 Erfassung und Bewertung nicht-formalen und informellen Lernens.....	24
2.4 Methoden der Erfassung und Bewertung.....	26
2.5 Felder der Kompetenzerfassung und -bewertung	28
2.6 Gründe für die Konjunktur der Kompetenzerfassung	29
2.6.1 Europäischen Integration.....	29
2.6.2 Anerkennung von Familientätigkeiten	31
2.6.3 Wandel der Erwerbsarbeit: Vom Berufsabschluss zum Kompetenzportfolio?	32
2.6.4 Management-/Personalentwicklungsstrategien und Kompetenzbilanzierung.....	33
2.6.5 Zusammenfassung	34
3. Zertifizierung aus erwachsenenpädagogisch-historischer Sicht	35
3.1 Beschäftigung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung mit dem Thema	35
3.2 Bildungsgeschichtliche Wurzeln des Zertifikatswesens.....	35
3.3 Von der Weimarer Republik zur Realistischen Wende	37
3.4 Das VHS-Zertifikatsprogramm und das Baukastensystem.....	41
3.4.1 Hintergrund und Entstehung.....	41
3.4.2 Zwischenfazit	46

3.4.3	Entwicklung des Zertifikatsprogramms.....	47
3.4.4	Mit dem Zertifikatsprogramm verbundene Erwartungen und Erfahrungen	51
3.4.5	Fazit	54
4.	Grundzüge einer erwachsenenpädagogischen Zertifizierungstheorie	56
4.1	Schulenberg's Erwachsenenbildungstheorie	56
4.2	Anforderungen an ein erwachsenengerechtes Zertifikatswesen	59
4.3	Zusammenfassung	62
II.	Stand der Empirie.....	64
1.	Empirische Untersuchungen zum Thema.....	64
1.1	Verbreitung von Zertifikaten und Abschlüssen in der Weiterbildung ...	64
1.2	Motive für abschlussbezogene Weiterbildung	68
1.3	Nutzen abschlussbezogener Weiterbildung	69
2.	Auswertung von Statistiken in der Weiterbildung	75
2.1	Prüfungen an Abend- und Kollegschaften (Zweiter Bildungsweg)	77
2.1.1	Vorbemerkungen.....	77
2.1.2	Entwicklung der Abendschulen und Kollegs	78
2.1.3	Zusammenfassung zum Zweiten Bildungsweg	83
2.2	Teilnehmer an abschlussbezogenen Kursen an den Volkshochschulen .	83
2.2.1	Vorbemerkungen.....	83
2.2.2	Abschlussbezogene Kurse zwischen 1962 und 1970	84
2.2.3	Schulabschlüsse, andere Abschlüsse und VHS-Zertifikate (1971-1986) ..	84
2.2.4	Zusammenfassung: Abschlussbezogene Weiterbildung an den Volkshochschulen.....	90
2.3	Fortbildungsprüfungen der Industrie- und Handelskammern (IHK) und Handwerkskammern (HWK)	94
2.3.1	Generelle Entwicklung	94
2.3.2	Prüfungen der Industrie- und Handelskammern (IHK)	99
2.3.3	Fortbildungsprüfungen der Handwerkskammern (HWK).....	102
2.3.4	Fortbildungsprüfungen in der Landwirtschaft, dem Öffentlichen Dienst, Freie Berufe und in der Hauswirtschaft	103
2.3.5	Zusammenfassung: Rückläufige Nachfrage zu Fortbildungsprüfungen der Kammern bei leichten Differenzierungstendenzen der Abschlussformen	104

2.4	Prüfungen im Rahmen des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG) und des Sozialgesetzbuchs III (SGB III).....	104
2.4.1	Gesetzliche Grundlage	104
2.4.2	Abschlussbezogene Weiterbildung auf Grundlage des Arbeitsförderungsgesetz (AFG) zwischen 1992 und 1997.....	106
2.4.3	Abschlussbezogene Weiterbildung nach dem SGB III	107
2.4.4	Abschlussbezogene Weiterbildung im Rahmen der „Hartz-Gesetze“ ...	108
2.4.5	Zusammenfassung: Prüfungen in Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit	111
2.5	Überblick über das Volumen abschlussbezogener Weiterbildung	111
III.	Programmanalyse	116
1.	Programmanalyse als Methode der Weiterbildungsforschung ..	116
1.1	Programme in der Weiterbildung.....	116
1.2	Programmanalysen: Zugänge, Funktionen, Probleme und Vorzüge	117
1.2.1	Methodische Zugänge von Programmanalysen	117
1.2.2	Funktionen von Programmanalysen.....	119
1.2.3	Probleme und Vorzüge von Programmanalysen	120
1.2.4	Zugang und Funktion der Programmanalyse in dieser Arbeit	123
1.2.5	Definition des Untersuchungsgegenstandes	124
1.2.6	Codebuch und Datenerfassung	127
2.	Analyse der Kursanbieter und Zertifizierer in Berlin (2002).....	131
2.1	Kursanbieter.....	131
2.1.1	Bedeutung abschlussbezogener Weiterbildung für die Trägerlandschaft	131
2.1.2	Typisierung der Träger	132
2.1.3	Exkurs: Betriebliche Weiterbildungsprogramme	134
2.1.4	Größe der Anbieter	142
2.1.5	Thematische Breite der Angebote	145
2.1.6	„Kommerzialisierung“ oder „Gemeinnützigkeit“?	147
2.1.7	Typologie der Träger.....	152
2.1.8	Zusammenfassung	156
2.2	Zertifizierer	157
2.2.1	Besonderheiten der Weiterbildung	157
2.2.2	Anteile interner und externer Zertifikate	158
2.2.3	Zertifizierende Institutionen	160

2.2.4	Kooperation zwischen Kursanbietern und zertifizierenden Institutionen.....	166
3.	Analyse der Angebotsstruktur.....	170
3.1	Verwendete Begriffe	170
3.2	Zielgruppen und Teilnahmevoraussetzungen	170
3.3	Nutzen	173
3.4	Zeitstruktur	174
3.4.1	Zeitstrukturen und Anbieter	174
3.4.2	Zeitstrukturen und Themen	176
3.5	Analyse des thematischen Angebots.....	178
3.5.1	Themenbereich IT-Spezialwissen	180
3.5.2	Kaufmännisch-verwaltender Themenbereich	182
3.5.3	Themenbereich Fremdsprachen.....	184
3.5.4	Gewerblich-technischer Themenbereich	187
3.5.5	Themenbereich IT-Grundbildung.....	189
3.5.6	Themenbereich Deutsch als Fremdsprache	191
3.5.7	Themenbereich Handwerk/Baugewerbe.....	193
3.5.8	Themenbereich Lager/Handel/Verkehr.....	194
3.5.9	Themenbereich sonstige Dienstleistungen	196
3.5.10	Sozialer/Pädagogischer/Psychologischer Themenbereich	197
4.	Zertifikatstypologie	199
4.1	Eckpunkte einer Systematik	199
4.2	Weiterbildungszertifikate in Verknüpfung mit anderen Bildungsbereichen	201
4.3	Weiterbildungszertifikate in Verknüpfung mit dem Berufsbildungssystem.....	202
4.4	Weiterbildungszertifikate, die auf eigenständigen Systematiken basieren.....	204
4.5	Anteile und Entwicklungstendenzen der verschiedenen Zertifikate und Abschlüsse in der Weiterbildung.....	205
IV.	Resümee und Ausblick	209
1.	Zentrale Ergebnisse dieser Arbeit	209
1.1	Begriffsarbeit	209
1.2	Aufarbeitung des empirischen Forschungsstands	210
1.3	Programmanalyse	212

2.	Abschlüsse und Zertifikate im Kontext des lebenslangen Lernens	217
2.1	Ein entwickeltes Praxisfeld im Dunkeln	217
2.2	Abschlüsse/Zertifikate und Weiterbildungseinrichtungen	217
2.3	Abschlüsse/Zertifikate und Lernende	218
2.4	Abschluss- und Zertifikatssysteme	219
3.	Empfehlungen für Wissenschaft, Praxis und Politik	222
3.1	Wissenschaft	222
3.2	Praxis und Politik	223
	Abbildungsverzeichnis	226
	Tabellenverzeichnis	228
	Quellenverzeichnis	230
	Literaturverzeichnis	231
	Anhang: Codebuch	248

Vorwort

Diese Arbeit beschäftigt sich mit einem in der Weiterbildungsforschung relativ wenig bearbeiteten Thema. Zertifikate und Abschlüsse sind in der Weiterbildungspraxis zwar oft zu finden, aber es gibt wenig wissenschaftliche Untersuchungen zu diesem Thema. Die Idee für diese Arbeit ist bei der Auseinandersetzung mit der Erfassung und Dokumentation von informell erworbenen Kompetenzen entstanden, was momentan sowohl bildungspolitisch als auch in der Weiterbildungsforschung en vogue ist. Hier sind in den letzten Jahren einige Untersuchungen, Modellprojekte und theoretische Arbeiten entstanden. In ihnen wird oftmals auf das bestehende Nachweiswesen hingewiesen, wobei allerdings eine Überblicksdarstellung zu Abschlüssen und Zertifikaten bislang fehlt. Ob man zu Dokumentationen über informelle und non-formelle Kompetenzen arbeiten kann, ohne das formale System grundlegend zu verstehen, erscheint durchaus diskussionswürdig. Diese Forschungslücke will die hier vorliegende Arbeit zumindest teilweise schließen.

Im Folgenden beschäftige ich mich nur mit der Zertifizierung von Lernleistungen und nicht mit der Zertifizierung von Einrichtungen im Sinne des Qualitätsmanagements. Auch Fragen der Prüfungsmethodik werden allenfalls am Rande gestreift. Insgesamt konzentriert sich diese Arbeit auf Abschlüsse und Zertifikate von Lernenden¹, die auf Prüfungen basieren, während reine Teilnahmebescheinigungen nicht eingehend untersucht werden. Der Begriff Nachweis wird gelegentlich als Sammel- oder Oberbegriff verwendet. Die Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung werden in der Regel synonym verwendet, wobei im historischen Teil der Erwachsenenbildungs- und im aktuellen Teil der Weiterbildungsbegriff bevorzugt wird.

Wenngleich die Programmanalyse sich in der Weiterbildungsforschung momentan methodisch nicht der allergrößten Beliebtheit erfreut, hat diese sich im Rahmen dieser Arbeit sehr bewährt. Wenn man sich mit ihrer Hilfe nicht ideologisch-normativ, sondern empirisch mit Abschlüssen und Zertifikaten in der Weiterbildung befasst, wird man auf eine Praxisvielfalt stoßen, die bislang nur in rudimentären Ansätzen beschrieben und analysiert ist. Über die kleinteilige Beschreibung und Analyse der in Weiterbildungsprogrammen abgebildeten Praxis kann man theoretische Aufschlüsse gewinnen und das Praxisfeld besser systematisieren. Dies ist sowohl für Theorie und Praxis erkenntnisreich, da es dabei helfen kann, eine gemeinsame Begrifflichkeit zu entwickeln, ohne die Kommunikation kaum gelingen kann. Vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens, welches die bildungspolitische und wissenschaftliche Diskussionen seit einigen Jahren als Leitidee bestimmt, sollten Nachweise eigentlich an Bedeutung gewinnen. Wenn man

¹ Wenn im Folgenden primär männliche Bezeichnungen verwendet werden, geschieht dies aus rein sprachästhetischen Gründen. Selbstverständlich sind immer Männer und Frauen gleichermaßen gemeint.

nämlich kontinuierliche Bildungslebensläufe über Schule und Ausbildung hinaus fördern will, dann braucht man auch Nachweise, welche diese Bildungsprozesse dokumentieren helfen. Bislang stellt man aber allenfalls im Bereich der Dokumentation des informellen oder non-formalen Lernens ein wachsendes Interesse fest, während man versäumt, Nachweise in der Weiterbildung in ihrer Gesamtheit zu erfassen und an einem Gesamtsystem mit vielfältigen Verzahnungen zu arbeiten. Diese Arbeit kann auch als Plädoyer für eine Verwirklichung des Konzepts lebenslangen Lernens im Sinne des Ausbaus der Durchlässigkeit des Bildungssystems, einer Offenheit für Bildungschancen für alle bis ins hohe Erwachsenenalter hinein und einer Bekenntnis zum meritokratischen System in Abgrenzung zur Dominanz von Geburtsprivilegien gelesen werden. Letztere sollten im 19. Jahrhundert durch Nachweise in ihrer Bedeutung relativiert werden. Am Anfang des 21. Jahrhunderts stellt sich die Frage neu, wie Begabung und Leistungsbereitschaft und nicht Geburtsstand über Lebensperspektiven entscheiden können.

Besonderen Dank möchte ich Friederike BEHRINGER und Gerhard REUTTER aussprechen, die als „kritische Freunde“ viele Textentwürfe gelesen und mir immer wieder wichtige inhaltliche und formale Hinweise gegeben haben. Wiltrud GIESEKE danke ich für wichtige Impulse bei der Konzeption und Durchführung dieser Arbeit sowie für ihre engagierte Betreuung des Schreibprozesses. Sie hat meine wissenschaftliche Laufbahn frühzeitig und kontinuierlich im Menschlichen und im Fachlichen entscheidend gefördert. Meiner Frau Meike EICHELE danke ich für die emotionale Unterstützung und den motivierenden Zuspruch in schwierigen Arbeitsphasen. Sie hat viele arbeitsreiche Wochenenden und Abende kritikfrei toleriert und mir unseren Sohn David geschenkt, der die Fertigstellung dieser Arbeit beschleunigt hat. Widmen möchte ich diese Arbeit meiner Mutter.

I. Historisch-theoretische Begriffsarbeit

1. Der Zertifikatsbegriff

Es gibt in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung keine allgemeingültige Definition des Zertifikatsbegriffs². Auch gibt es nur rudimentäre Ansätze einer Begriffsdiskussion. Ähnliches gilt für verwandte Begriffe wie Abschluss, Nachweis oder Zeugnis. Im Folgenden wird die begriffliche Präzisierung anhand folgender Leitfragen verfolgt:

- Was ist die allgemeine Bedeutung eines Zertifikats?
- Warum gibt es Zertifikate in der Weiterbildung? Welche Funktionen erfüllen sie?
- Was unterscheidet Zertifikate von Abschlüssen, Teilnahmebescheinigungen oder anderen Nachweisen?
- Welche Zertifizierer gibt es in der Weiterbildung?

1.1 Allgemeine Bedeutung eines Zertifikats

In Wörterbüchern findet man unter Zertifikat folgende Einträge:

- „Zertifikat: offizielle Bescheinigung oder Bestätigung; Teilnahmebescheinigung ‚Ich erhielt ein Zertifikat über meine Teilnahme an der Veranstaltung‘“ (BÜNTING/KARATAS 1996, S. 1340).
- „Beglaubigung; Bescheinigung, Zeugnis: das Fremdwort wurde im 18. Jh. – vielleicht unter dem Einfluss von entsprechend *frz.* *Certificat* – aus *mlat.* *Certificatum* ‚Beglaubigung‘ entlehnt. Dies ist das substantivierte Part. Perf. Von *mlat.* *Certificare* „gewiss machen, beglaubigen“ (zu *lat.* „gewiss, sicher“). (Dudenredaktion 1997, S. 830).

In der ersten Definition wird die formale Bedeutung betont. Durch Zertifikate wird oft eine offizielle Anerkennung ausgesprochen, die mit staatsnahen oder staatlichen Institutionen, verbunden ist. Dieses Element der offiziellen Anerkennung wird auch bei internationalen Definitionen verwendet: „Certification usually relates to ‚officially‘ endorsed diplomas and degrees“ (COLARDYN 1994, S. 662) oder „certification is used to mean the formal and official recognition of a person’s occupational abilities“ (BOUDER u.a. 2001, S. 172). Diese Verständnisse spiegeln die Wortherkunft. Das Wort Zertifikat stammt von dem mittellateinischen *certificatium* ab, was Beglaubigung, Bekräftigung, Übertragung oder Vergewisserung meint (vgl. Bayrische Akademie der Wissenschaften 1999, S. 488). Das lateinische *certificatium* setzt sich aus *certus* (sicher, gewiss) und *facere* (machen, tun)

2 Im Folgenden wird sich allein auf Zertifikate von Individuen beschränkt. Einrichtungsbezogene Zertifizierungen im Rahmen von Qualitätssicherung werden nicht erörtert.

zusammen. Man kann also *certificatium* wörtlich mit „etwas sicher oder gewiss machen“ übersetzen. Der Begriff *certificatium* wurde im Mittelalter im juristischen und kirchlichen Kontext verwendet und bezog sich oft auf Urkunden, die einen Vorgang (z.B. die Klärung von Besitzverhältnissen durch Übertragungen) belegten. Ein Zertifikat sollte für etwas bürgen. Diese Bedeutungsebene weist auf die mit Zertifikaten verbundene Erwartung hin, dass sie ein Mehr an Sicherheit und Gewissheit schaffen. Diese Wortbedeutung findet heute in vielen Lebensbereichen Verwendung. Der Begriff Zertifikate wird als Lernnachweis verstanden, kann aber auch Eigentum bescheinigen (als Anteilsschein oder Investmentzertifikat) oder z.B. sichere Internetseiten ausweisen. Er wirkt jeweils als offizieller Beleg oder Bürgschaft für einen Vorgang. Welche Vorgänge und welche Belege damit in der Weiterbildung gemeint sind, wird im Folgenden aufgezeigt.

1.2 Funktionen von Zertifikaten in der Weiterbildung

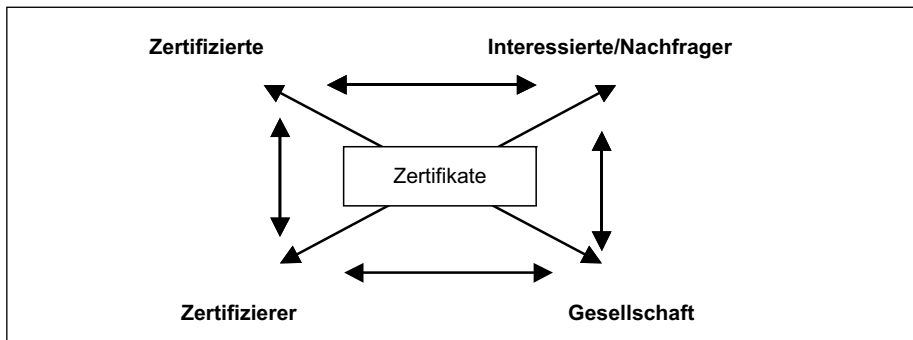
Wenn man sich die Frage stellt, warum gibt es Zertifikate in der Weiterbildung, lohnt es sich mit den Funktionen von Zertifikaten zu beschäftigen. KELL (1982, S. 291 f.) listet neun Funktionen auf:

- Lernanreizfunktion (mit Zertifikaten verbundene Berechtigungen schaffen Motivation zum Lernen)
- Beurteilungsfunktion (Zertifikate dokumentieren Urteile über Lernergebnisse)
- Disziplinierungsfunktion (der drohende Nichterwerb oder Erwerb eines schlechten Zertifikats erzeugt Leistungsdruck für die Lernenden)
- Informationsfunktion (Zertifikate enthalten Aussagen über die Lernenden und ihr Wissen)
- Allokationsfunktion (Zertifikate bieten Orientierung bei der Platzierung der Absolventen)
- Selektionsfunktion (Zertifikate helfen bei der Bewerberauswahl)
- Optionsfunktion (Zertifikate können Zugangsmöglichkeiten zu Bildungsgängen und beruflichen Laufbahnen schaffen)
- Monopolisierungsfunktion (Zertifikate begrenzen Zugänge und wirken so limitierend auf Konkurrenzsituationen)
- Herrschaftsfunktion (Zertifikate legitimieren die Besetzung von Machtpositionen und die Machtausübung)

Neben den aufgelisteten Funktionen könnten sogar noch weitere ergänzt werden. So nennt z.B. MOSER (2003, S. 41 ff.) Selbstvergewisserungs-, Orientierungs-, Signal- und Ordnungsfunktionen als weitere bzw. anders formulierte Funktionen. Es wird deutlich, dass Zertifikate polyfunktional und -temporal sind sowie Funktionen für viele Adressaten erfüllen. Polytemporal sind Zertifikate, weil sie als Nachweise sowohl über vergangene Lernprozesse, das aktuelle Lernniveau

als auch über zukünftiges Verhalten Auskunft geben sollen. Sie bieten standardisierte Informationen über den *augenblicklichen Wissensstand* durch Noten. Sie geben aber auch Auskunft über einen *vergangenen Lernprozess* (wie lange wurde ein Lehrgang besucht, welche Inhalte wurden vermittelt, etc.). Von diesen Informationen über Vergangenheit und Gegenwart werden sich Grundlagen für *Vermutungen über die Zukunft* erwartet (z. B. kann die Person berufliche Anforderungen meistern). Insbesondere zum Prognosewert von Zertifikaten gibt es in der psychologischen Diagnostik viele Forschungsarbeiten, die oftmals zu eher skeptischen Ergebnissen kommen³. Man kann Zertifikate insgesamt als „Medien der Ungewissheitsreduktion“ (MOSER 2003, S. 42) für verschiedene Personengruppen und Institutionen bezeichnen:

Abbildung 1: Adressaten von Zertifikaten



Zertifikate haben Funktionen für die Lernenden, mögliche „Interessierte“ oder „Nachfrager“ an den Zertifikaten (Arbeitgeber, Behörden, Bildungseinrichtungen, etc.), die Institutionen und allgemein für die Gesellschaft (vgl. NUSSL 2003, S. 12). Insbesondere Zertifizierte, Zertifizierer und Interessierte/Nachfrager befinden sich in einem Dreiecksverhältnis. Die Zertifizierer haben eine Mittlerfunktion zwischen Zertifizierten und Interessierten/Nachfragern inne.

Die *Zertifizierten* bekommen durch Zertifikate Lernanreize, da mit einem guten Zertifikat z. B. gute Arbeitsmarktschancen verbunden sein können. Diese potenzielle Verwertbarkeit kann dem Lernen eine zusätzliche Sinndimension geben (Lernanreizfunktion). Hier schließt sich die Frage an, welchen Wert welches Zertifikat hat. Man kann Zertifikate an dieser Stelle mit Währungen vergleichen (vgl. BJORNAVOLD 1997), wenngleich „Zeugnisse keinen ‚Wert an sich‘ haben, sondern immer an eine bestimmte Person gebunden sind“ (KELL 1982, S. 294). Währungen haben unterschiedliche Kurswerte und stehen zueinander in einem wechselseiti-

3 So z. B. zum Prognosewert von Schulzeugnissen (BARON-BOLDT/FUNKE/SCHULER 1988, ROTH/BEVIER/SWITZER/SCHIPPMMANN 1996) sowie Arbeitszeugnissen und Referenzen (MOSER/RHYSSSEN 2001).

gen, z.T. konkurrenten, Verhältnis. Zertifikate haben ebenfalls unterschiedliche „Tauschwerte“. Manche Zertifikate sind hoch begehrt, während andere auf dem Arbeitsmarkt kaum nachgefragt werden.

Ein Zertifikat kann den *Lernenden* zur Standortbestimmung dienen. Im Idealfall vergewissert man sich seines Wissens und kann sich dadurch besser mit anderen vergleichen. Dies kann identitätsstiftend wirken. Zertifikate können so auch Gruppenzugehörigkeiten konstituieren („Die Meister“, „Die Abiturienten“, „Die Ärzte“, etc.) und ziehen bestimmte Berechtigungen nach sich. Zertifikate helfen Lernanstrengungen zu strukturieren, da man Lernbemühungen auf eine Prüfung ausrichten kann⁴. Dies hat auch einen einschränkenden Effekt (Disziplinierungsfunktion) auf das Lernen, was oftmals kritisiert wird.

Mögliche *Interessenten und Nachfragende* wie Arbeitgeber und Bildungseinrichtungen erhoffen sich von Zertifikaten Informationen über die Lernenden, ihr Wissen und ihre zukünftige Leistungsfähigkeit. Diese Informationen werden im Betrieb für die Personalauswahl und die Besetzung von Positionen (Allokations- und Selektionsfunktion) verwendet. Zertifikate dienen so der innerbetrieblichen Legitimation. Die Besetzung von Hierarchieebenen wird gern durch Zertifikate begründet. Im öffentlichen Dienst ist dies am ausgeprägtesten der Fall. Der Zugang zu Laufbahnen und entsprechenden Besoldungsgruppen ist hier eng an den Nachweis von Zertifikaten gebunden (s. MÜNCH/HENZELMANN 1993, S. 80). Zudem wird von einer Ausbreitung dieser Bindung Zertifikat-Position auf den privatwirtschaftlichen Sektor berichtet (s. VOLKHOLZ/KÖCHLING 2001, S. 381). Demnach erfolgt die Besetzung von Leitungspositionen in der Wirtschaft seltener anhand von beruflicher Leistung, sondern zunehmend häufiger über den Nachweis entsprechender (hochrangiger und prestigeträchtiger) universitärer Nachweise wie z. B. den MBA. Insgesamt haben Zertifikate unterschiedliche Reichweiten. Je nachdem, welcher Wert den Zertifikaten zugesprochen wird, interpretieren Nachfrager diese als allgemeines Motivationssignal im Sinne „ist bereit Freizeit zu opfern“ (VESPERMANN 2005, S. 51) oder als aussagekräftiger Nachweis über Kompetenz und Qualifikation.

Für die *zertifizierende Institution* kann die Vergabe von Zertifikaten ein Imagegewinn darstellen. Das Zertifikatsprogramm des Deutschen Volkshochschulverbands, das in Kapitel 3.4 erläutert wird, ist ein gutes Beispiel dafür, welche Erwartungen Einrichtungen mit Zertifikaten verbinden können: „Die nach außen wirkende Bedeutung des Zertifikatsprogramms, die stärker ist als seine reale Bedeutung, dürfte sich für die Volkshochschule eher günstig auswirken“ (TIETGENS 1982, S. 8). Das öffentliche Ansehen der Volkshochschulen sollte durch ein einheitliches Programm gesteigert werden. Bei der Vergabe begehrter Zertifikate ist ein hoher

⁴ „Gradually, pupils too come to recognize that only particular kinds of achievement are valued and they learn to assess themselves and adjust their expectations accordingly“ (Pollard et al. 1994 In: BROADFOOT 1996, S. 5).

Imagegewinn für die Einrichtungen zu erwarten. Zertifizierende Institutionen können Ausleseprozesse und die Zugangschancen der Absolventen zu Arbeit und Bildung mit beeinflussen.

Für die *Gesellschaft* sind Zertifikate wichtig, weil sie eine ordnungsstiftende Wirkung haben. Zertifikate schaffen Übersichtlichkeit und Stabilität, da Selektions- und Allokationsprozesse strukturiert werden. Damit wird die gesellschaftliche Verteilung von Chancen legitimiert: „Wenn also gewisse Zertifikate ganz bestimmte Optionen eröffnen oder verbieten, dann muss es – so erhoffen sich manche – hierüber keine weiterführenden Auseinandersetzungen mehr geben“ (MOSER 2003, S. 43). Zertifikate stehen in einem „gesellschaftlichen Verwertungszusammenhang“ und gewinnen in diesem Zusammenhang ihre zentrale Bedeutung (vgl. NUISSL 2000, S. 110). Darüber hinaus dienen Zertifikate als Qualitätssiegel oder als Zulassungsvoraussetzung für die Ausübung gefährlicher Tätigkeiten wie z. B. Gabelstapler-/Gefahrgutfahrer oder Schweißer. Für diese Tätigkeiten muss eine ausreichende Qualifizierung gesichert sein, um einer Gefährdung menschlichen Lebens vorzubeugen. Die Ausübung solcher Tätigkeiten wird oft per Gesetz an den Nachweise eines entsprechenden Zertifikats geknüpft.

Diese Ausführungen machen deutlich, wie bedeutsam Zertifikate aus individueller und gesellschaftlicher Sicht sind. So kann der Erwerb oder Nichterwerb eines Zertifikats individuell sehr wichtig sein: „Schicksalsstunden bestimmen hier über Lebenswege. Es sieht so aus, als ob manchesmal Minuten über Jahrzehnte entscheiden“ (TIETGENS 1984, S. 243). Dies erklärt, weshalb das Zertifikatswesen auch Kritik hervorruft. Es wird kritisiert, dass der Prognosewert von Zertifikate überschätzt wird, Zertifikate den Wert des Erfahrungswissens einschränken, ungerechtfertigte Selektionsprozesse legitimieren oder rein instrumentelles Lernen befördern. Diese Kritiken entzündeten sich zum einen an Mängeln der praktischen Umsetzung der Zertifizierung und zum anderen können sie als grundlegende Kritik an der Bedeutung von Zertifikaten verstanden werden. Da in der Weiterbildung oft Kränkungen und Misserfolge von Lernenden in früheren schulischen Lernphasen Thema von Lehr-/Lernprozessen sind, standen und stehen nicht wenige Akteure in der Weiterbildung dem abschlussbezogenen Lernen kritisch gegenüber (vgl. z. B. von CUBE 1974, HOYER 1985, NITTEL 1996). Es gibt traditionell starke Strömungen, die „eine deutliche Distanz gegenüber allem, was mit Lehrplänen, Prüfungen und Zeugnissen zu tun hat“ (TIETGENS 1992, S. 40), haben. Zum Teil wurde sogar ein struktureller Widerspruch zwischen kompensatorischer (abschlussbezogener) und emanzipatorischer Weiterbildung gesehen, da das Nachholen von Abschlüssen als rein strukturkonservative Anpassung an die bestehenden Gesellschaftsverhältnisse interpretiert wurde (vgl. von CUBE u. a. 1974). Dies erklärt teilweise, warum bis heute die Auseinandersetzung mit Zertifikaten und Abschlüssen in der Weiterbildung nicht sehr ausgeprägt ist.

1.3 Unterschiede zwischen Abschlüssen, Zertifikaten und Teilnahmebescheinigungen

In der Forschungsliteratur sind vielfältige Verwendungsformen des Zertifikatsbegriffs zu finden. Er wird teilweise als Oberbegriff verwendet. Abschluss- und Zertifikatsbegriff werden aber auch entweder synonym oder in deutlicher Abgrenzung voneinander verwendet. Manche Autoren unterscheiden Zertifikate und Teilnahmebescheinigungen; manche tun es nicht. Die Literatur offenbart eine verwirrende Vielfalt an Begriffsverständnissen.

Als Oberbegriff verwenden FAULSTICH und MÜNCH den Zertifikatsbegriff. FAULSTICH (FAULSTICH 1997, FAULSTICH/VESPERMANN 2001, FAULSTICH/VESPERMANN 2003) interessiert sich im Zusammenhang mit Zertifikaten vor allem für die „Kopplung von Bildungs- und Beschäftigungssystem“ (FAULSTICH 1997). Die durch Zertifikate hergestellten Kopplungen *innerhalb* des Bildungssystems sowie *innerhalb* des Beschäftigungssystems (vgl. KELL 1982, S. 293) interessieren FAULSTICH nicht. Ihn interessieren primär die Übergänge zwischen beiden Bereichen. Er bestimmt den Begriff so: „Zertifikate können definiert werden als aggregierte, abstrahierte Beurteilungen und Beschreibungen von Lernleistungen, meistens unter Angabe von Lernzeit (Dauer), prüfender Institution, Inhalt, Note und ausstellender Institution. Sie sind Ausdruck von als angeeignet unterstellter Wissensstrukturen“ (FAULSTICH/VESPERMANN 2003, S. 6). Mit dieser Definition fokussiert sich FAULSTICH auf die Dokumentationsfunktion. So sammelt er auch Zertifikate in ihrer schriftlichen Form (s. FAULSTICH/VESPERMANN 2001). Er nennt Zertifikate „so etwas wie Gütesiegel. Sie sollen die Qualität eines Lernprozesses oder der erreichten Lernprodukte belegen“ (FAULSTICH 1997, S. 171). Der Zertifikatsbegriff dient für ihn als Sammel- und Oberbegriff. Er verwendet eine „weite Definition von Zertifikaten“, die aufgrund dem Fehlen einer Unterscheidung zwischen Teilnahmebescheinigungen und prüfungsgestützter Zertifizierung auch kritisiert wird (s. BMBF 2004c, S. 46). Sowohl Diplome, Abschlüsse, Zeugnisse als auch Teilnahmebescheinigungen sind nach FAULSTICH Zertifikate (vgl. FAULSTICH 1997, S. 173). MÜNCH verwendet den Zertifikatsbegriff ebenfalls als Oberbegriff: „Die schriftliche Bestätigung des erfolgreichen Besuchs eines Bildungsgangs und/oder der Erlangung einer Qualifikation nennt man in Deutschland Zeugnis. Hochschulzeugnisse haben zumeist die Bezeichnung Diplom. Der Begriff Zertifikat ist in Deutschland eher selten. Er wird im Folgenden als Oberbegriff für alle Formen von Teilnahme- und Leistungsnachweisen benutzt“ (MÜNCH/HENZELMANN 1993, S. 4). An dieser Beschreibung irritiert, dass MÜNCH eine seltene Verwendung des Zertifikatsbegriff in Deutschland konstatiert. Der Blick in die Praxis zeigt aber, dass der Zertifikatsbegriff sehr wohl häufig verwendet wird (s. Kapitel III dieser Arbeit). Auf jeden Fall subsummiert MÜNCH Diplome, Zeugnisse und Teilnahmebescheinigungen unter dem Begriff Zertifikat.

NUSSL (2000, S. 113) differenziert dahingegen implizit zwischen Teilnahmebescheinigungen und Zertifikaten: „Ein weiteres Problem bei Zertifikaten und Abschlüssen sind die Prüfungen. Diese sind Voraussetzung für ein Zertifikat.“

Demnach sind für ihn Zertifikate mit einer Form von Prüfung verbunden, während Abschlüsse mit Kursen von langer Dauer und Bedeutung verbunden sind: „Zunächst ist zu unterscheiden zwischen Zertifikaten und Abschlüssen. Zertifikate sind die allgemeine Form der Leistungsbestätigung, die zugleich eine Funktion im Berechtigungswesen (Zugang zu Bildungsbereichen, Erlaubnis für Berufstätigkeiten etc.) haben. Abschlüsse sind demgegenüber formalisierte Schlussprüfungen von länger währenden Ausbildungs- oder Fortbildungsgängen, die höher verregelt sind und vom Status her eine Funktion im Berufsleben und Berufsbild haben“ (NUSSL 2003, S. 9). Wenngleich die genauen Funktionen von Abschlüssen und Zertifikate unklar bleiben, wird deutlich, dass Abschlüsse in der Weiterbildung einen höheren Formalisierungsgrad haben. NUSSL nennt im Folgenden die Abschlüsse des „zweiten Bildungswegs“, Meisterabschlüsse und Nachqualifizierungen als Beispiele für Weiterbildungsabschlüsse, denen er eine eher randständige Bedeutung zuspricht: „Abschlüsse sind in der Weiterbildung nach wie vor sehr selten“ (ebenda, S. 9). Des Weiteren ist an seinem Begriffsverständnis bemerkenswert, dass er das thematische Feld sehr weit fasst: „Dazu gehören etwa Qualifizierungs- und Berechtigungssysteme wie beim Führerschein, Jagdschein und Segelschein, aber auch Qualifizierungsverfahren mit Blick auf Lizenzen, wie etwa Trainerlizenzen im Sportbereich oder Betreuerlizenzen im Wohlfahrtsbereich. Heute werden alle diese Lehr-Lern-Prozesse und Qualifizierungsmaßnahmen in den Kontext von Weiterbildung gestellt“ (NUSSL 2000, S. 111). Er will den Blick auf die gesamte Breite der Zertifikatslandschaft für Erwachsene in Beruf, Freizeit und Ehrenamt lenken. Mit diesem weiten Verständnis wird die zu beobachtende Zertifikatslandschaft für Erwachsene allerdings entsprechend umfangreich.

NITTEL wiederum verwendet beide Begriffe synonym: „Zertifikate besitzen in der Weiterbildung einen spezifischen Charakter – sie sind Abschlüsse, die wieder neue Lernanschlüsse generieren“ (1996, S. 250). Mit dem Wortspiel „Abschluss-Anschluss“ stellt er die Begriffe gezielt in den Kontext des lebenslangen Lernens. Abschlüsse schaffen Anschlüsse für neue Lernprozesse. Er definiert Zertifikate wie folgt: „Formal betrachtet stellen (Bildungs-)Zertifikate Bescheinigungen, Bestätigungen und/oder Auszeichnungen über tatsächliche oder zugeschriebene Lernprozesse dar, Dokumente, die durch eine mit einer gewissen Autorität ausgestattete Instanz ausgestellt werden“ (ebenda, S. 244). NITTEL betont so die Dokumentationsfunktion von Zertifikaten. Insgesamt bleibt er allerdings sehr allgemein und wenig empirisch in seiner Beschäftigung mit dem Begriff.

PEHL (1980) definiert den Begriff im Zusammenhang mit Prüfungen und den Zertifikaten des Deutschen Volkshochschulverbands (DVV). Während NUSSL den Zertifikatsbegriff weit auslegt und über das klassische Feld der Weiterbildung hinausgeht, verbindet PEHL den Begriff mit dem DVV-Zertifikatsprogramms und verbindet ihn entsprechend mit standardisierten Prüfungen in den Themenfeldern Sprachen und Naturwissenschaften (MNT).

VESPERMANN beschäftigt sich in seiner Promotionsarbeit vorrangig mit der Bedeutung des Zertifikatsbegriffs in der IT-Weiterbildung. Er definiert ihn wie folgt: „Ein Zertifikat bestätigt ein Ergebnis von Lern-/Qualifizierungs-/Bildungsprozessen. Auch wenn der Begriff des Zertifikats ungeschützt ist, wird Zertifizierung häufig auf öffentlich anerkannte und einheitliche Kriterien bezogen. Durch Zertifizierung werden Lernbemühungen und dadurch bewirkte Wissens- und Kompetenzentwicklungen bewertet und klassifiziert. Dadurch soll Transparenz erreicht werden, die das jeweilige Lernen vergleichsfähiger und damit leichter einschätzbar macht“ (VESPERMANN 2005, S. 10). VESPERMANN zeichnet bei seinen empirischen Untersuchungen im IT-Bereich die Vielfalt und Offenheit der Begriffsverwendung in der Praxis nach. Des Weiteren kann man die Worte „bewertet und klassifiziert“ dahingehend deuten, dass Zertifikate mit einer Prüfung verbunden sind. Mit dem Aspekt der Transparenz verweist er auf die Selektionsfunktion von Zertifikaten und den unterschiedlichen Tauschwert von Zertifikaten.

Insgesamt stellt man beim Blick in die Forschungsliteratur ein sehr heterogenes Begriffsverständnis fest. Dies ist u. a. darin begründet, dass die meisten Autoren die Begriffe als Instrumente für ihre spezifischen Forschungsfragen bzw. Zugänge nutzen. Eine allgemeine Begriffsarbeit, d. h. der Versuch einer allgemeinen, überspannenden Definition erfolgt eher selten. Man erkennt daran, dass Grundlagenbeiträge zum Thema fehlen. So wählt z. B. NITTEL (1996) einen Zugang, der sich sehr auf die Dokumentationsfunktion von Zertifikaten fokussiert, um die Bedeutung von Zertifikaten in der sozialen Welt und im Rahmen des lebenslangen Lernens zu beschreiben und zu kritisieren.⁵ Für FAULSTICH (1997, 2001, 2003) und VESPERMANN (2005) sind primär der Wert von Zertifikaten als Bindeglied zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt von Interesse. MÜNCH/HENZELMANN (1993) reduzieren Zertifikate auf den berufsbildenden und universitären⁶ Bereich, während andere Weiterbildungsbereiche ignoriert werden. PEHL (1980) sieht Zertifikate im verbandlichen Kontext des DVV und blendet ebenfalls andere Bereiche aus. VESPERMANN sieht den Zertifikatsbegriff primär im Kontext von IT-Weiterbildungen und sein allgemeiner Überblick bleibt auf den Stand der Vorarbeiten anderer Autoren stehen (s. VESPERMANN 2005, S. 60-63). Lediglich von NUSSL (2000, 2003) liegen Versuche vor, welche eine umfassendere Übersicht zu Weiterbildungszert-

5 Dementsprechend essayistisch unpräzise bleibt seine Zertifikatstypologie, die keine empirische Basis hat. Er unterscheidet drei Zertifikatstypen (vgl. 1997, S. 251): 1.) Beruflich verwertbare Qualifikationsnachweise, 2.) Institutionell beglaubigte Teilnahmebescheinigungen, die den Betroffenen in einer bestimmten sozialen Welt die Lizenz verschafft, außeralltägliche Dinge tun zu dürfen, 3.) Zertifikate, die primär den Zweck der symbolischen Gratifikation haben.

6 In diesem Zusammenhang ist es erwähnenswert, dass BOURDIEUs Werk „Titel und Stelle“ oft angeführt wird (vgl. KUPER 2004). Dabei wird von einer Übertragbarkeit der Analyse BOURDIEUs auf Weiterbildungszertifikate ausgegangen: „Eine Ausbildung zum Fachwirt bei der Handelskammer sollte sich in diesem Kontext aber nicht grundlegend von dem Stellenwert eines Hochschulabschlusses unterscheiden“ (VESPERMANN 2005, S. 72).

tifikaten bieten. Da die hier vorliegende Arbeit diese Absicht teilt, wird an seine Begriffsbestimmungen angeknüpft, wobei Modifikationen vorgenommen werden. Es wird zwar nicht davon ausgegangen, dass eine allgemeine Begriffsbestimmung auf alle Bereiche und alle Forschungsfragen anwendbar ist, trotzdem wird eine allgemeine Begriffsbestimmung als wichtig erachtet. Sie schafft diskursive Grundlagen. Wenn verschiedene Begriffsverwendungen ohne Bezugspunkt nebeneinander stehen, ist die Gefahr von Missverständnissen groß. Folgende Definition wird vorgeschlagen:

In der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung sind Abschlüsse und Zertifikate Nachweise über erbrachte Lernleistungen. Abschlüsse und Zertifikate sind mit Prüfungen verbunden und unterscheiden sich dadurch von Teilnahmebescheinigungen, die lediglich Auskunft über den Besuch einer Bildungsveranstaltung geben. Abschlüsse sind Lernnachweise, die von offiziellen Stellen (in der Regel staatliche, staatlich beauftragte oder korporatistischen Instanzen) vergeben werden und oftmals gesetzlichen Regelungen unterliegen. Durch diesen höheren Grad an Formalisierung und öffentlicher Regulierung unterscheiden sich Abschlüsse von Zertifikaten, wenngleich eine klare Trennung in der Praxis schwer fallen kann. Neben Abschluss und Zertifikat existieren noch weitere Bezeichnungen für Lernnachweise in der Weiterbildung (z. B. Diplom, Pass), die eine regionale, sektor- bzw. themenspezifische Bedeutung haben. Zertifikate werden in der Weiterbildung von einer großen Vielfalt an Einrichtungen in verschiedenen thematischen Bereichen vergeben. Diese Einrichtungen können z. B. staatliche Stelle, Verbände, Vereine, kommerzielle Weiterbildungsanbieter oder Produkthersteller sein. Zertifikate sind multifunktional. Ihre Funktionen sind für die Zertifizierten, die zertifizierende Instanz, die Nachfragenden und für die Gesellschaft von unterschiedlicher Bedeutung.

Diese Definition differenziert zwischen Abschlüsse, Zertifikate und Teilnahmebescheinigungen. Eine Subsummierung von Teilnahmebescheinigungen unter Zertifikaten hätte den großen Nachteil, dass man prüfungsgestützte Zertifikate begrifflich nicht von reinen Teilnahmebescheinigungen unterscheiden könnte. In der Praxis findet zwar eine solche Subsummierung z.T. statt, aber Anbieter wie z. B. Volkshochschulen und Kammern unterscheiden klar zwischen Zertifikaten und Teilnahmebescheinigungen. Dementsprechend folgt dieser Definitionsversuch dem Begriffsverständnis von Teilen der Praxis, um ein Mehr an begrifflicher Klarheit anzuregen. Des Weiteren soll auf die besondere Bedeutung der Zertifizierung hingewiesen werden. Die Zertifizierung erfolgt nicht wie in anderen Bildungsbereichen allein durch staatliche Institutionen. Lehrende, prüfende und zertifizierende Zuständigkeiten sind oft nicht in einer Hand zu finden. Prüfungsvorbereitende Kurse, die auf Examen bei anderen Instanzen vorbereiten, sind bei

vielen Weiterbildungsträgern verbreitet (s. Kapitel III dieser Arbeit). Auch finden sich in der Praxis noch weitere Begriffe wie Pass oder Diplom, die spezifische Bedeutungen haben. Insgesamt wird mit dieser Definition bestrebt, Begriffsverwendungen der Praxis (s. empirischen Teil dieser Arbeit) aufzugreifen und in eine Grundlagendefinition einzubauen. Im Folgenden wird von Abschlüssen und Zertifikaten gesprochen, wenn der Gesamtbereich der auf Prüfungen basierenden abschlussbezogenen Weiterbildung gemeint sein soll. Der Begriff abschlussbezogene Weiterbildung wird als Oberbegriff verwendet, da es sich um einen etablierten Begriff in der Weiterbildung handelt (s. HOYER 1985, REUTTER 2001).

1.4 Zertifizierer in der Weiterbildung

Der Staat ist für Abschlüsse des Sekundarbereichs direkt zuständig bzw. er erfüllt eine Aufsichtspflicht (vgl. MÜNCH/HENZELMANN 1993, S. 18). In der Weiterbildung ist die Rolle des Staats dahingegen weniger prominent und eher subsidiär gestaltet. Es gibt eine Vielzahl von privaten und öffentlichen Zertifizierern sowie kooperative Formen der Zertifizierung. Bei den kooperativen Formen ist oft eine institutionelle Trennung zwischen lehrender und prüfender Institution zu beobachten⁷. So können Prüfungen von akkreditierten Prüfungszentren im Auftrag des Staates, Herstellers oder Verbandes durchgeführt werden. Die Zertifizierer sind dann diejenigen, die das Zertifikat vergeben und/oder dem Zertifikat den Namen geben. Empirische Studien über die Zertifizierer in der abschlussbezogenen Weiterbildung sind kaum zu finden, sodass basale Informationen fehlen: „Eine zusammenfassende Übersicht über die Quantitäten, in der die jeweiligen Zertifikate vergeben werden, liegt nicht vor“ (NUSSL 2003, S. 11). Auch die theoretische Beschäftigung mit Zertifizierern ist nur in Ansätzen vorhanden. So spricht NUSSL von „Organisationstypen von Zertifikaten“ (s. NUSSL 2003, S. 10), während FAULTICH „Instanzen für Zertifikate“ (FAULTICH 1997, S. 177) beschreibt:

NUSSL (2003, S. 10): „Organisationstypen von Zertifikaten“	FAULTICH (1997, S. 177): „Instanzen für Zertifikate“
- Zertifikaten von einzelnen Trägern/Einrichtungen	- Zertifikate einzelner Träger
- Zertifikate von Einrichtungen bundesweiter Trägerorganisationen (z. B. Bildungswerke der Gewerkschaften und Wohlfahrtsverbände)	- Zertifikate bundesweiter Organisationen (z. B. DIHT)
- Zertifikate von kommunalen Trägern (Zertifikate des Deutschen Volkshochschulverbands)	- Zertifikate öffentlicher Träger (z. B. DVV)

⁷ Es ist ein Charakteristikum der Weiterbildung, dass Weiterbildungseinrichtungen auf Prüfungen vorbereiten, aber die Prüfungen in anderen Institutionen stattfinden. Zum Beispiel: „Bei Kammerprüfungen sitzen die Teilnehmer/innen privater Anbieter mit den klassisch dual ausgebildeten Prüflingen in demselben Saal zusammen und bearbeiten die gleichen Fragebögen“ (DRÖLL 1999, S. 261).

Fortsetzung

NUSSL (2003, S. 10): „Organisationstypen von Zertifikaten“	FAULSTICH (1997, S. 177): „Instanzen für Zertifikate“
- Zertifikaten von branchenspezifischen Bildungswerken (z. B. im Bereich des Handels)	- Zertifikate branchenspezifischer Träger (z. B. Sparkassen)
- Zertifikate von Weiterbildungseinrichtungen branchenübergreifender Zweckverbände (z. B. REFA-Verband, Deutscher Verband für Schweißtechnik)	- Zertifikate von Zweckverbänden (z. B. REFA, DGP)
- Zertifikate auf der Grundlage öffentlich-rechtlicher Prüfungen und Abschlüsse (z. B. gemäß § 46 Berufsbildungsgesetz)	- Zertifikate auf der Grundlage öffentlich-rechtlicher Prüfungen (z. B. gemäß § 46 BBIG)
- Zertifikate im Rahmen von Zertifikatssystemen (z. B. Computerpass, Sparkassenakademie, Fachwertekonzept des DIEHT)	- Zertifikate über staatlich anerkannte Abschlüsse
- Zertifikate im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildung (z. B. Zertifikat Weiterbildung der Universität Kaiserslautern)	
- Zertifikate im Rahmen europäischer Qualifizierungsprogramme (z. B. Kulturwirt im Rahmen des Leonardo-Programms)	

Diese Typologien beschreiben Charakteristika, weisen dabei jedoch Inkonsistenzen auf. So werden „Zertifikatssysteme“ von bundesweiten Trägerorganisationen angeboten und der Deutsche Volkshochschulverband ist die „bundesweite Trägerorganisation“ der „kommunalen Träger“ Volkshochschulen. FAULSTICH verweist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass das „Spektrum der Zertifikate im Weiterbildungsbereich breit und unübersichtlich“ sei (FAULSTICH 1997, S. 177). Diese Unschärfen zeigen auf, wie schwierig es ist, eine Zertifikatstypologie aufzustellen, ohne dass man eine empirische Gesamtübersicht hat. Es gibt eine große Vielfalt an Weiterbildungszertifikaten, die von unterschiedlichsten Organisationen vergeben werden sowie sich auf unterschiedlichste Themenbereiche beziehen. In dem empirischen Teil dieser Arbeit wird der Versuch unternommen, eine Gesamtübersicht zu Abschlüssen und Zertifikaten in der Weiterbildung zu erarbeiten. Dies kann zwar sicher kein lückenloses aber zumindest ein vollständigeres Mosaik der Zertifikatslandschaft liefern.

2. Dokumentation informeller/non-formal erworbener Kompetenzen

2.1 Kompetenzbilanzierung als ein neues Forschungs- und Praxisfeld der Weiterbildung

Die Dokumentation informeller und non-formal erworbener Kompetenzen hat in den letzten Jahren einen Bedeutungszuwachs erfahren. Dies zeigt sich sowohl an den bildungspolitischen, wissenschaftlichen als auch an Entwicklungen in der Bildungspraxis. Für 2003 hat man 51 „Passaktivitäten“⁸ in Deutschland recherchiert (BMBF 2004c, S. 61), während es vor 1990 nur den Berufsbildungspass gab. Insbesondere seit 1997 hat sich die Zahl der Pässe sprunghaft erhöht. Dabei stellt sich die Frage, welche Stellung diese neuen Formen der Zertifizierung gegenüber bestehenden Qualifikationssystemen (duales System, Hochschulwesen, etc.) haben. LAUR-ERNST (s. 2001, S. 123 ff.) hat drei Modelle skizziert: *Konvergenz* (die neuen Formen werden Teil der formalen Qualifikationssysteme), *Komplementarität* (die neuen Formen ergänzen die formalen Qualifikationssysteme) und *Parallelität* (die neuen Formen entwickeln sich zu einem separaten Qualifikationssystem). In welche Richtung sich Kompetenzbilanzierungen entwickeln werden, soll hier nicht im Detail geklärt werden. Bislang werden bildungspolitisch Komplementarität und Parallelität bevorzugt, da das duale System nicht in Frage gestellt werden soll (vgl. BMBF 2004c). Im Hochschulbereich ist man zurückhaltend gegenüber APEL-Verfahren, die den Zugang zu den Hochschulen durch die Anrechnung von Berufserfahrungen erleichtern oder zu einer Reduzierung von Studienleistungen führen könnten (vgl. KÄPPLINGER 2002, S. 16 ff.). Im Folgenden wird erläutert, was unter dem Begriff Kompetenzbilanzierung zu verstehen ist und welche Hintergründe er hat.

2.2 Informelles, nicht-formales und formales Lernen

Bei Kompetenzbilanzierungen stehen zumeist informell oder nicht-formell erworbene Kompetenzen im Mittelpunkt, formal erworbene Kompetenzen erfahren dagegen eher ein geringeres Interesse. Zu den Begriffen informell, nicht-formell und formal gibt es diverse Begriffsbestimmungen. Das Verständnis des **formalen Lernen** ist noch am relativ einheitlichsten definiert:

- „Formales Lernen findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen“ (Europäische Kommission 2000, S. 9).
- „Bei dem formalen Lernen handelt es sich nach den Vorstellungen der meisten Autoren um Lernen in einem speziellen institutionellen Rahmen mit Curri-

8 Für diese „Passaktivitäten“ gibt es unterschiedliche Bezeichnungen. Im Regelfall bestehen sie aus zwei Komponenten: Begriffe wie „Berufs-“, „Bildungs-“, „Kompetenz-“ oder „Qualifikations-“ werden mit Begriffen wie „-buch“, „-nachweis“, „-pass“ oder „-portfolio“ zusammengefügt (vgl. BMBF 2003, S. 61).

cula und ausgebildeten Lehrenden, das als Teil des offiziellen Bildungssystems staatlichen Regelungen unterliegt und in der Regel mit einer formalen Prüfung abgeschlossen wird“ (BMBF 2004c, S. 30).

Zentrale Definitionselemente sind die institutionelle Rahmung, staatliche Regelung sowie Abschlüsse oder Prüfungen am Ende der Lernphase. Die Definitionen für **nicht-formales** und **informelles** Lernen sind wesentlich unklarer:

- „Nicht-formales Lernen findet außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung statt und führt nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses. Nicht-formales Lernen kann am Arbeitsplatz und im Rahmen von Aktivitäten der Organisationen und Gruppierungen der Zivilgesellschaft (wie Jugendorganisationen, Gewerkschaften und politischen Parteien) stattfinden. Auch Organisationen oder Dienste, die zur Ergänzung der formalen Systeme eingerichtet wurden, können als Ort nicht-formalen Lernens fungieren (z.B. Kunst-, Musik- und Sportkurse oder private Betreuung durch Tutoren zur Prüfungsvorbereitung)“ (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2000, S. 9).
- „Informelles Lernen ist eine natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens. Anders als beim formalen Lernen und nicht-formalen Lernen handelt es sich beim informellen Lernen nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen, weshalb es auch von den Lernenden selbst unter Umständen gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen wird“ (ebenda, S. 9).

Es fällt auf, dass die Definitionen aufeinander aufbauen, d. h. nicht-formales und informelles Lernen werden in gegenseitiger Abgrenzung und in Abgrenzung zum formalen Lernen definiert. Die Definitionen zum informellen und nicht-formalen Lernen sind negative Begriffsbestimmungen. Die Begriffe werden bestimmt, indem ausgeschlossen wird, was sie nicht meinen. Hauptcharakteristikum des nicht-formalen Lernens ist die Lokalisierung außerhalb der „Hauptsysteme allgemeiner und beruflicher Bildung“ und das Fehlen eines formalen Abschlusses. Informelles Lernen wird als alltägliche und nichtintentionale Begleiterscheinung des Lebens beschrieben. Diese bildungspolitische Definition wird sowohl aus Sicht der Praxis⁹ als auch aus wissenschaftlicher Sicht kritisch gesehen. OVERWIEN (2002, S. 14) erkennt Unschärfen, da der Begriff des informellen Lernens „relativ ungeklärt ist.“ GNAHS (2003, S. 90) hebt den Prozesscharakter hervor: „das Vorhandensein von definitorischen Grauzonen und Grenzfällen verdeutlicht, dass es noch keine trennscharfen Begrifflichkeit gibt. Die benutzten Begriffe besitzen zur Zeit den

9 „Diese Schwierigkeit beginnt schon bei der Kategorisierung zweckmäßiger Lerntätigkeiten im Memorandum (S. 9). Dort werden formale, nicht-formale und informelle Lernwege unterschieden. Das deutsche System der Erwachsenenbildung würde in diesem Schema – soweit es nicht abschlussbezogen ist – dem nicht-formalen Lernen zuzuordnen sein, obwohl es sich häufig um hoch-organisiertes Lernen mit speziell ausgebildeten Lehrkräften, ausgearbeiteten Curricula, Prüfungen und Zertifizierungen handelt“ (Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung 2001, S. 6).

Status von Arbeitsbegriffen mit orientierendem Charakter.“ Auch andere Autoren weisen auf unklare und differente Begriffsverwendungen hin (vgl. BJØRNÅVOLD 1997, COLLETTA 1994, DOHMEN 2001). Insofern erscheint es an dieser Stelle notwendig, die Begrifflichkeiten näher zu bestimmen. Hiermit wird sich im nächsten Abschnitt beschäftigt.

2.3 Erfassung und Bewertung nicht-formalen und informellen Lernens

Die Dokumentation des informellen und non-formalen Lernens wird international mit einer Vielzahl von Begriffen belegt: Validierung, Akkreditierung, Valorisierung, Anerkennung, Homologation und Zertifizierung. In Frankreich und England wird schon länger mit diesen Begrifflichkeiten operiert und die europäische Entwicklung dürfte großen Einfluss auf die Entwicklung in Deutschland haben. Zu den international häufig verwendeten Begriffen zählen Validierung und Zertifizierung. Zum Begriff *Zertifizierung* (EN/FR: certification) existiert ein relativ homogenes Verständnis:

- „Zertifizierung bezeichnet die formale Bestätigung einer abgeschlossenen Ausbildung durch ein schriftliches Dokument, ein Zeugnis, oder einen Befähigungsnachweis“ (HEIDEMANN/KRUSE 1997, S. 40).
- „Die Verleihung eines Zertifikats oder Zeugnisses, das den Kenntnisstand einer Person förmlich anerkennt“ (BJØRNÅVOLD 2001a, S. 231).

Diesen Definitionen ist gemeinsam, dass Zertifizierung sich auf einen formalen Nachweis bezieht, der durch eine offizielle Stelle ausgestellt wird. Beim Begriff der *Validierung* (EN/FR: validation) ist es dahingegen schwieriger, Gemeinsamkeiten zu finden. COLARDYN (1994, S. 662 ff.) grenzt ihn von Zertifizierung durch eine breitere, alltagsorientiertere Ausrichtung ab. Während Certification auf eine formale Bildungsmaßnahme verweise, würde Validation sich auf differente Kontexte wie z.B. Bildung, Arbeit und Freizeit beziehen: „Validation refers to the process of assessing and recognizing a wide range of skills and competencies which people develop throughout their lives and in different contexts, for example through education, work and leisure activities“ (ebenda, S. 663). Während zertifizierte Kompetenzen für COLARDYN in formalen Bildungseinrichtungen erworben werden, sei es unerheblich, wo validierte Kompetenzen erworben würden. Das Verfahren der Validierung könne sich auf Kompetenzen beziehen, die sowohl in Beruf, Aus-/Weiterbildung als auch in der Freizeit erworben wurden. Validierung sei lernortunabhängig. Es spiele keine Rolle, wo und unter welchen Umständen die Kompetenzen erworben werden. BJØRNÅVOLD (2001a, S. 23) übernimmt weitestgehend COLARDYNs Definition. Insgesamt lässt sich festhalten, dass Zertifizierung auf die offizielle Anerkennung von Bildungsgängen und auf formal erworbene Kompetenzen verweist. Bei der Validierung von Kompetenzen ist es dahingegen unerheblich, wo die Kompetenzen erworben wurden. Somit kann

sich Validierung auf non-formal oder informell erworbene Kompetenzen beziehen. In Deutschland wird bislang allerdings primär von der Zertifizierung informellen Lernens gesprochen (vgl. BMBF 2004c).

Kaum bekannt ist in Deutschland der Begriff der *Homologation*. Er bezeichnet in Frankreich „ein staatlich durchgeführtes Verfahren, welches einer Zertifizierung (Titel, Diplom) die landesweite Anerkennung verleiht“ (HEIDEMANN/KRUSE 1997, S. 39). In Deutschland lässt sich ansatzweise die Erarbeitung und der Erlass von Ausbildungsberufen bzw. von neu geordneten Ausbildungsberufen mit der französischen Homologation vergleichen.

Der Begriff *Akkreditierung* kann zum einen die staatliche Zulassung von Bildungseinrichtungen für bestimmte Bildungsbereiche meinen. Mit dieser Zulassung kann die Aufnahme bzw. der Zugang zu staatliche Förderprogramme verbunden sein. Zum anderen kann Akkreditierung die Anerkennung individueller Kompetenzen meinen. Diese Bedeutungsebene des Akkreditierungs- ist mit dem Validierungsbegriff vergleichbar: „Akkreditierung (von Kompetenzen) bezeichnet den Vorgang der formalen Bestätigung der Kompetenzen einer Person, unabhängig davon, wie diese erworben wurden“ (BJØRNÅVOLD 2001a, S. 231). Hier stellt man im Vergleich zu den vorherigen Definitionen fest, dass Validierung sich auf non-formal erworbene Kompetenzen, während Akkreditierung sich sowohl auf formal, non-formal als auch informell erworbene Kompetenzen beziehen kann. Der Begriff der Akkreditierung findet so in Großbritannien Verwendung bei der Frage des Hochschulzugangs. Dabei geht es um die accreditation von außerhalb der Universität erworbenen Kenntnissen (APL – accreditation of prior learning).

Mit dem Begriff der *Anerkennung* (EN: recognition, F: reconnaissance), der z.T. als Sammel- und Oberbegriff verwendet wird, richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Verwertung und Akzeptanz von Nachweisen. Dies kann die offizielle Anerkennung von Qualifikationen meinen. Offizielle Anerkennungen sprechen – je nach nationaler Verfasstheit des Berufsbildungssystems – staatliche Verwaltungen, berufsständische Organisationen, Sozialpartner oder Branchenorganisation aus. In Deutschland finden z. B. die „Anerkannten Ausbildungsberufe“ allgemeine Anerkennung. Dies wirkt sich wiederum auf Tarifverträge aus. Der Begriff der Anerkennung kann aber auch eine allgemeine Akzeptanz seitens wirtschaftlicher, politischer und sozialer Interessengruppen meinen. Ohne eine solche Akzeptanz ist der Wert vieler Qualifikationen eingeschränkt.

In diesem Zusammenhang hat der Begriff der *Valorisierung* eine besondere Bedeutung. Nach HEIDEMANN/KRUSE (1997, S. 39) meint Valorisierung: „Die Bewertung oder Geltendmachung der formellen oder nicht-formellen Qualifikationen oder Kompetenzen in der Arbeitswelt.“ Mit diesem „Geltendmachen“ kann der Aufstieg im Betrieb, ein Zuwachs an Zuständigkeiten oder eine verbesserte Entlohnung verbunden sein. In Deutschland wird der Begriff allerdings kaum verwendet.

Zusammenfassung

Mit den Begriffen Valorisierung und Homologation lassen sich spezielle Sachverhalte bei der Debatte um die Anerkennung von Kompetenzen benennen. Mit Valorisierung ist angesprochen, inwiefern eine Kompetenzbewertung einen Mehrwert an Lohn, Prestige oder Arbeitszufriedenheit für die Individuen mit sich bringt. Homologation lenkt die Aufmerksamkeit auf die gesetzliche Kodifizierung eines Zertifizierungsverfahrens. Gegenüber diesen eher selten verwendeten Termini stellt der Begriff der Anerkennung eher ein Sammelbegriff dar. Mit diesem kann man die Frage nach der generellen gesellschaftlichen Akzeptanz neuer Bewertungsverfahren thematisiert werden. Der Zertifizierungsbegriff geht eher in die Richtung der Anerkennung formal erworbener Kompetenzen bzw. international sind damit oftmals staatliche Anerkennungen gemeint. In Deutschland ist der Begriff nicht auf den staatlichen Gebrauch beschränkt, da viele private Einrichtungen auch Zertifikate vergeben. Validierung bezieht sich im Gegensatz dazu eher auf die Anerkennung non-formal oder informell erworbener Kompetenzen. Akkreditierung hat einen sehr breiten Fokus. Akkreditierungen werden in der Regel von halbstaatlichen oder staatlichen Stellen ausgesprochen und können Zugang zu Ausbildungsgängen gewähren. Bereits vorhandene Kompetenzen, die z. B. im Arbeitsleben erworben wurden, werden für die Ausbildung als bereits erbrachte Leistungen angerechnet. In diesem Sinne lassen sich diese sechs Begriffe charakterisieren und voneinander abgrenzen. In der Summe stellen sie ein Baukasten für begriffliche Differenzierung dar.

2.4 Methoden der Erfassung und Bewertung

Wenngleich diese Arbeit sich nicht näher mit Fragen der Prüfungsmethodik und Leistungsdiagnostik befasst, wird sich hier zumindest kurz mit den Methoden der Kompetenzerfassung befasst, da dies dem besseren Verständnis von Kompetenzbilanzierungen dient.

Informell oder non-formal erworbene Kompetenzen werden unterschiedlich erfasst. Eine Gruppe von Verfahren recurriert auf schriftliche oder mündliche Testverfahren. Hier sind z. B. psychometrische Testverfahren zu mathematischen Kenntnissen oder zu Interessen und Einstellungen verbreitet. Über Arbeitsplatzsimulationen oder Rollenspielen wie man sie aus Assessment-Centern kennt, wird versucht, Kompetenzen realitätsnah zu erfassen. Diesen Erhebungsverfahren ist gemeinsam, dass sie durch einen hohen Grad an Fremdeinschätzung und Standardisierung versuchen, objektive Ergebnisse zu erhalten. Auch versucht man, durch den Einsatz des „Mehr-Augen-Prinzips“¹⁰ rein subjektive Beobachtungen und Bewertungen zu vermeiden. ERPENBECK/HEYSE (1999, S. 176) kritisieren aber, dass eine „objektive‘ Messung psychosozialer Verhaltensdispositionen ... eine Illusion“

10 Diesem Prinzip folgend urteilt nicht eine Person, sondern die Beurteilung erfolgt immer durch mehrere Beobachter. (WEIß 1999, S. 451).

darstelle. Auch WEIB ist (1999, S. 448) skeptisch: „Wendet man die messtechnischen Kriterien auf die Erfassung von Kompetenzen an, so muss ein ernüchterndes Fazit gezogen werden. Kompetenzmessung vollzieht sich zu einem großen Teil auf informellen Wege und ohne Reflexion wissenschaftlicher Standards.“ Bei der Messung von Kompetenzen handelt es sich so letztlich um eine „relative und gemittelte Objektivität“ (BMBF 2004c, S. 44).

Eine zweite Gruppe von Verfahren arbeitet mit Portfolios. Hier stellt man den Lernern Instrumente zur Verfügung, mit denen sie ihre Kompetenzentwicklung selbst dokumentieren können. Es handelt sich um Mappen, die zur Sammlung von Aktivitäten, Fähigkeiten und Kompetenzen anregen sollen. Begleitend gibt es unterstützende Beratungen. Anhand der Portfolios wird eine Kompetenzbilanzierung durch die Selbsteinschätzung eines Lerners, der Fremdeinschätzung eines Prüfers oder durch die Kombination beider durchgeführt. Aktuelle und prominente Beispiele solcher Portfolios in Deutschland sind der ProfilPass (www.profil-pass.de) oder in der Schweiz das Schweizerische Qualifikationshandbuch (www.ch-q.de). Elemente dieser zwei Gruppen von Methoden werden häufig kombiniert. Es werden sowohl psychometrische Testverfahren, Arbeitsplatzsimulationen als auch Dokumentationsmappen eingesetzt, um ein mehrperspektivisches Bild von einer Person zu erhalten. Die französische bilan de compétence (vgl. DREXEL 1997, GUTSCHOW 2003, KÄPLINGER 2004) ist ein gutes Beispiel für ein solches Verfahren der Triangulation. Generell lassen sich die Verfahren zwischen verschiedenen Extremen lokalisieren:

- Anforderungs- versus subjektorientierte Verfahren (vgl. GILLEN 2003)
- formative versus summative Verfahren (vgl. BJØRNÅVOLD 2001a)
- Fremd- versus Selbsteinschätzung (vgl. BJØRNÅVOLD 2001a)

Anforderungsorientierte Verfahren leiten aus den Arbeitsplatzbedingungen individuelle Anforderungen ab, die abgeprüft werden. Dies setzt eine möglichst präzise Bestimmung der Anforderungen voraus. Subjektorientierte Verfahren zielen nicht auf die Prüfung, sondern auf die Förderung des Individuums. Es wird versucht, die Potenziale eines Individuums sichtbar zu machen, um diese besser entwickeln zu können. Ähnliches wird mit der Unterscheidung in summative und formative Verfahren angesprochen. Summative Verfahren zielen auf eine bewertende Bilanzierung ab. Formative Verfahren bilanzieren auch, haben aber vor allem die individuelle Entwicklung im Blick. Je nachdem, ob die Verfahren mehr die Förderung oder die Bewertung zum Ziel haben, haben Selbst- und Fremdeinschätzung unterschiedliche Bedeutungen. Summativ-bewertende Verfahren rekurren primär auf Fremdeinschätzung, um möglichst objektive, gegenüber Dritten legitimierbaren Ergebnissen zu erhalten. Dahingegen werden Elemente der Selbsteinschätzung bei formativen Verfahren in der Regel eingesetzt, da der Entwicklungsprozess des Individuums angeregt werden soll. Fremdeinschätzungen werden hier allenfalls ergänzend eingesetzt. Einen Objektivitätsanspruch

haben diese Verfahren explizit nicht. Man hat bewusst den „Mut zur Subjektivität“ (WEIB 1999, S. 488).

2.5 Felder der Kompetenzerfassung und -bewertung

Kompetenzerfassung und -bewertung erfährt aktuell in vielen gesellschaftlichen Bereichen einen Bedeutungszuwachs. Die eingangs erwähnten 51 „Passaktivitäten“ werden in sehr unterschiedlichen Feldern eingesetzt (BMBF 2004c, S. 63 ff.).

Im **schulischen Bereich** werden diese Pässe im Rahmen der Berufsvorbereitung/-orientierung eingesetzt. Die Interessen der Schüler sollen erhoben werden, um die Berufswahl zu unterstützen. Auch soll die Erfassung von Freizeitaktivitäten helfen, ein ganzheitlicheres Bild von den Schülern zu zeichnen. Es besteht die Hoffnung, dass die Dokumentationen Schwächen bei den Schulnoten kompensieren (vgl. DOSTAL 1998, S. 19). Im **Ausbildungsbereich** werden Pässe flankierend zur Ausbildung eingesetzt, um Zusatzqualifikationen wie z.B. Computerkenntnisse oder Auslandsaufenthalte zu dokumentieren. Die Verfahren im betrieblichen Bereich kann man in **innerbetriebliche** und **überbetriebliche** unterscheiden. Bei den innerbetrieblichen Verfahren handelt es sich um Bewertungsverfahren, die den Kompetenzerwerb am Arbeitsplatz dokumentieren. Überbetriebliche Verfahren werden von Bildungseinrichtungen, Branchen- oder Interessenverbänden angeboten. Im **Arbeitsmarktsbereich** führt die Agentur für Arbeit Profilings¹¹ durch (s. RUDOLPH 2004). Mit diesem Instrument werden Arbeitslose kompetenzbasiert eingestuft, um sie je nach Möglichkeiten der Arbeitsagentur zu „fördern und fordern“. Von Seiten der Bildungspraxis erfährt dieses Verfahren z.T. deutliche Kritik (vgl. PENSÉ 2004). Im **Ehrenamtsbereich** werden Pässe eingesetzt, um Funktionsstellen in Verbänden zu besetzen oder um das Ehrenamt attraktiver zu machen. Die mit dem ehrenamtlichen Engagement verbundenen sozialen Kompetenzen sollen für Bewerbungen auf dem Arbeitsmarkt nutzbar sein. Neben diesen bereichsspezifischen Pässen gibt es Pässe, die **funktionsbereichsübergreifend** angelegt sind. So zielt z. B. der Qualipass in Baden-Württemberg sowohl auf Schule, Ausbildung als auch Ehrenamt. Der bundesweite ProfilPass will sogar alle Funktionsbereiche abdecken.

Diese Vielfalt an Funktionsbereichen verdeutlicht, dass hier viele Perspektiven, Interessen und Zielsetzungen eine Rolle spielen. Dementsprechend differenziert muss man die einzelnen Pässe analysieren. Mehr als 50 % der Weiterbildungspässe sind im Bereich der Ausbildung und im beruflichen Bereich angesiedelt. Dies macht deutlich, dass ökonomische und arbeitsmarktpolitische Faktoren bedeutsam sind (vgl. BMBF 2004c, S. 64). So hat ERPENBECK die Einschätzung, dass der

11 Der Begriff stammt aus dem Englischen und meint dort ursprünglich die kriminaltechnische Täterbeschreibung anhand der Art und des Hergangs der Tat. Dies soll die Suche nach dem Täter erleichtern. Es ist bedenklich, dass man einen Begriff mit einer solchen Herkunft in der Arbeit mit Arbeitslosen einsetzt.

„Motor dieser Entwicklung weniger pädagogische als vielmehr ökonomische und politische Entwicklungen“ sind (ERPENBECK 2004, S. 4). Dahingegen versprechen sich Pädagogen von diesen Passaktivitäten eine bessere Förderung des Lernens außerhalb formaler Bildungseinrichtungen und somit mehr Ganzheitlichkeit. Die wesentlichen Gründe für die Konjunktur der Kompetenzerfassung werden nun thematisiert.

2.6 Gründe für die Konjunktur der Kompetenzerfassung

2.6.1 Europäische Integration

Die Europäische Union hat Bildungspolitik relativ spät als Aktionsfeld begriffen. Seit den 90er Jahren intensiviert sich hier aber das europäische Engagement deutlich (vgl. KNOLL 1996, S. 193ff., BJØRNÅVOLD/SELLIN 1998, S. 11 ff.). Bildungspolitik hatte in der EG noch eine eher untergeordnete Bedeutung, gehört aber spätestens seit dem Vertrag von Maastricht zu den „wichtigen politischen Bereichen der EU“ (BJØRNÅVOLD/SELLIN 1998, S. 11 und 15). Im EU-Weißbuch „Lehren und Lernen“ (Europäische Kommission 1996) wird an mehreren Stellen für eine Aufwertung der Kompetenzerfassung plädiert:

- „Teilkompetenzen auf der Grundlage eines zuverlässigen Systems akkreditieren“ (EU-Kommission 1995, S. 24).
- „der einzelne muss die Möglichkeit haben, grundlegende Fähigkeiten anerkennen lassen, unabhängig davon, ob er eine Ausbildung mit Abschlussdiplom durchläuft oder sich eine Praxis aneignet... jeder müsste auf Wunsch über einen persönlichen Kompetenzausweis verfügen können“ (ebenda, S 29).

In der Folge wurden über das Leonardo-Programm mehrere hundert Projekte zum Thema Kompetenzerfassung in den späten 90er Jahren gefördert (s. BJØRNÅVOLD 2001a, S. 150). Auch in späteren Dokumenten wurde das Thema von der Kommission immer wieder aufgegriffen. Im EU-Memorandum über lebenslanges Lernen wurde der „Bewertung des Lernens“ eine von sechs zentralen Botschaften gewidmet (Europäische Kommission 2000, S. 16 ff.). Auch in dem Kommissionspapier „Making an European Area of Lifelong Learning a Reality“ vom November 2001, dem EU-Ratsbeschluss vom Juni 2002 und dem Brügge-Prozess wird die Bewertung des nicht-formalen und des informellen Lernens als sehr bedeutsam akzentuiert (vgl. GNAHS 2003, S. 88f.). In diesen Dokumenten wird ein Zertifizierungs-Modell skizziert, dass durch eine Orientierung an Kompetenzen charakterisiert ist. Nicht Curricula, sondern Handlungsfähigkeit soll überprüft werden. In der Konsequenz wird eine Entkopplung des Lernens und Prüfens gefordert. Es soll gleichgültig sein, ob man seine Kompetenzen in einer Bildungseinrichtung, in der Freizeit oder in der Arbeitspraxis erwirbt. Input- und Prozessfaktoren des Lernens verlieren und Outputfaktoren gewinnen an Bedeutung (vgl. BJØRNÅVOLD 2001b, S. 100). Allein das Lernergebnis soll validiert werden. Dieser Wandel von einer Prozess- hin zu

einer Produktorientierung passt zu einer technisch-funktionalistischen Sichtweise auf Bildung. Zwar ist die Union keine reine Wirtschaftsgemeinschaft mehr, trotzdem ist weiterhin der Einschätzung von HANTREIS (1995, S. 17) zutreffend: „there is little evidence that European social policy is perceived by the Council as other than a handmaiden to economic objectives.“ Für den Europäischen Rat und für die Kommission ist Bildungspolitik primär von wirtschaftlichem Interesse und kein eigenständiges Politikfeld. Auch verspricht dieses Modell für transnationale Akteure wie die EU-Kommission strategische Vorteile. Deutet man ihre Aktivitäten als Bemühungen um einen größeren eigenen Einfluss¹², dann könnte durch dieses Modell die nationalen Systeme der beruflichen Aus- und Weiterbildung zu einer sanften – aber effektiven – Harmonisierung bewegt werden. Es wird kein einheitliches Bildungssystem für alle Mitgliedsstaaten entworfen, was politisch kaum durchsetzbar wäre, sondern über die Definition der Kompetenzniveaus wird eine Konvergenz der nationalen Systeme angestrebt. Man kann dies als „Verzicht auf eine vorschnelle Standardisierung im europäischen Raum“ deuten (STAHL/ANGRESS 2001, S. 362), was aber letztlich eine Form der sanften Harmonisierung meint. Es geht um die „Festlegung europäischer Leitlinien sowie zeitlicher Vorgaben für die Verwirklichung bestimmter, gemeinsam vereinbarter Ziele, ggf. Festlegung von Indikatoren und Benchmarks, die einen Vergleich bewährter Praktiken ermöglichen ... sowie einen auf einer kontinuierlichen Überwachung und Bewertung der Fortschritte ... basierenden Prozess des voneinander Lernens“ (Europäische Kommission 2000, in: STAHL/ANGRESS 2001, S. 352-353). Wie einflussreich ein solches Vorgehen der „offenen Koordinierung“ (STAHL 2002, S. 2) sein kann, zeigt die PISA-Rezeption in Deutschland auf. Internationale Leistungsvergleichstests üben Druck auf die nationalen Schulsysteme aus. Nur am Rande sei angemerkt, dass Kompetenzerfassungen in dem französischen und englischen Bildungssystem schon seit einigen Jahren verankert sind. Der Einfluss dieser Länder und ihrer Berufsbildungssysteme, die mit ihrer primär schulischen (Frankreich) bzw. ihrem niedrigen Niveau (England) für viele Länder anschlussfähiger sind als das anspruchsvolle „duale System“, auf die europäische Bildungspolitik dürfte den Gedanken der Kompetenzerfassung zusätzlich befördert haben.

Insgesamt hat die EU-Kommission durch die schon angesprochene Leonardo-Projektförderung zum Thema Kompetenzerfassung eine Situation geschaffen, die BJØRNÅVOLD wie folgt charakterisiert: „Lösungen suchen Probleme, Anbieter suchen Anwender“ (BJØRNÅVOLD 2001a, S. 199). Aufgrund der europäischen Fördertöpfe wurde ein Anbietermarkt geschaffen, der zunächst rein bildungspolitisch begründet war. Erst in den letzten Jahren zeigt sich in Deutschland und anderen Ländern ein wachsendes Interesse der Bildungspraxis. Zudem hat die

12 Politologische Integrationstheorien gehen davon aus, dass die zunächst wirtschaftlich orientierte Integration zu einer Dynamik des „spill-over“ führt. Eine in einem Politikfeld begonnene Integration führt dazu, dass der Integrationsprozess sich auf andere Politikfelder wie das der Bildungspolitik ausweitet. (vgl. TRANHOLM-MIKKELSEN 1991).

deutsche Bildungspolitik unter dem Einfluss der europäischen Entwicklung dieses Thema entdeckt (BMBF 2004, S. 11) und fördert entsprechende Projekte im Rahmen mehrerer Programmlinien (u. a. Lernende Regionen, Lernkultur Kompetenzentwicklung). Wenngleich der Einfluss der EU-Integration auf nicht überbewertet werden sollte, so haben diese europäischen Leitlinien Einfluss auf die Entwicklung in Deutschland gezeigt. In kaum einem Projekt in Deutschland zum Thema Kompetenzerfassung wird nicht auf die europäische Ebene und den Vergleich mit anderen Ländern Bezug genommen. Aber es gibt noch weitere Gründe für die Konjunktur.

2.6.2 Anerkennung von Familientätigkeiten

Von der Kompetenzerfassung im Familienbereich wird sich eine Anerkennung der dort ausgeübten Tätigkeiten versprochen. Es geht um ein Sichtbarmachen von Kompetenzen: „Mit dem Projekt wird das gesellschaftspolitische Ziel verfolgt, die Diskriminierung von familientätigen Personen abzubauen, indem die Qualifikationsmöglichkeiten, die ein Haus- und Familienarbeitsplatz bietet sichtbar gemacht werden (...) und zielt darüber hinaus darauf, die Anstellungschancen und Aufstiegsmöglichkeiten insbesondere von Frauen zu erhöhen (...). Eine Aufwertung der Familien- und Hausarbeit könnte möglicherweise auch mehr Männer dazu motivieren, diese Arbeiten verantwortlich zu übernehmen“ (HÄNI 2003, S. 45). Die Förderung des Gedankens der Kompetenzerfassung hat durch Fraueninitiativen und Familienprojekte (s. CALONDER-GERSTER 2000, ERLER/GERZER-SASS 2002, ERLER/GERZER-SASS 2003) wichtige Impulse erhalten, wenngleich es in der Frauenbewegung hierzu auch kritische Stimmen gibt. Die Befürworterinnen wollen im familiären Kontext erworbene Kompetenzen in ihrer Berufsrelevanz darstellen, berufliche Wiedereinstiege erleichtern und Familienphasen als lernhaltige Räume begriffen wissen. Dadurch sollen die Arbeitsmarktchancen von Frauen erhöht werden. Die Kompetenzbilanz des Deutschen Jugendinstituts (ERLER/GERZER-SASS 2002 und 2003) ist von diesem Gedanken bestimmt. Sie zielt aber auch auf eine Veränderung der betrieblichen Personalarbeit ab. Familientätigkeit soll nicht als Einschränkung der Leistung im Betrieb, sondern als Kompetenzressource von Personalverantwortlichen verstanden werden. In der Schweiz hat das Qualifikationshandbuch CH-Q (CALONDER-GERSTER 2002) seinen Ursprung in Initiativen von Frauenorganisationen. Im Rahmen des neuen Berufsbildungsgesetz der Schweiz wird das CH-Q berücksichtigt, um den Zugang zu Ausbildungen zu öffnen und zu flexibilisieren.

Die mit Kompetenzbilanzen gemachten Erfahrungen bestätigen diese Ansätze insofern, dass sich deutlich mehr Frauen als Männer für diese Verfahren interessiert gezeigt haben. ERLER/GERZER-SASS (2003, S. 51 ff.) sehen den entscheidenden Wert ihrer Kompetenzbilanz „in seiner Funktion als Türöffner für einen qualifizierten Dialog von Mitarbeiter/innen mit Kolleg/innen und Personalverantwortlichen über ihre Fähigkeiten und Entwicklungspotenziale (...). Es entfaltet seine Wirksamkeit nur, wenn Mitarbeiter/innen und Organisation reflektiert aufeinander

der Bezug nehmen.“ Kompetenzbilanzen zielen hier nicht auf Berechtigungen, sondern setzen auf das Initiieren und Fördern eines Geschlechterdialogs durch Aufklärung über Kompetenzen in der Familienphase.

2.6.3 *Wandel der Erwerbsarbeit:*

Vom Berufsabschluss zum Kompetenzportfolio?

Bei hoher Betriebsbindung und langjähriger Beschäftigung scheint eine Zertifizierung des beruflichen Erfahrungswissens unnötig, da Betriebswechsel eher selten sind. Die in den letzten Jahren zu beobachtende Dynamisierungen auf den Arbeitsmärkten¹³, die oftmals mit der subjektiven Wahrnehmung von zunehmender Diskontinuität¹⁴ einhergeht, wirft die Frage auf, wie die in der Erwerbsarbeit erworbenen Kompetenzen so dargestellt werden können, dass bei Bewerbungen ein Abgleich zwischen betrieblichem Anforderungsprofil und individuellem Kompetenzprofil möglich ist. Wenn der Wert großer nicht-akademischer Abschlüsse wirklich sinkt¹⁵ wird es notwendig, viele Zertifikate zu sammeln und sich bei der Arbeitssuche gut selbst vermarkten zu können. Auch wird erwartet, dass Nachweise sozialer Kompetenz „an Bedeutung gewinnen, weil kontinuierliche Erwerbsbiografien seltener, weiche Kompetenzen zunehmend wichtiger werden, organisierte allgemeine wie berufliche Weiterbildung wie auch erfahrungsorientiertes Lernen demzufolge einen höheren Stellenwert erhalten“ (BRÜNING 1998, S. 41). Individuen scheinen „unabhängig von Status, Position und Rolle“ aufgefordert „die eigene Bildungsbiografie bilanzieren“ zu können (BMBF 2004c, S. 11). Die betrieblichen Anforderungen scheinen dadurch gekennzeichnet zu sein, dass zu ihrer Bewältigung sowohl fachliche, soziale als auch personale Kompetenzen wichtiger werden. Der Blick wird dabei auch auf nicht-betriebliche Orte des Kompetenzerwerbs gerichtet, da personale und soziale Kompetenzen primär über das soziale Umfeld erworben werden. Die Trennung zwischen Arbeits- und Privatperson wird aufgeweicht. Eigenschaften der Person jenseits der unmittelbar arbeitsbezogenen Kompetenzen gewinnen für den Arbeitskontext anscheinend zunehmend an Bedeutung (s. Ansätze zum Diversity Management). Dies bedeutet nicht ein Mehr an Bildung, sondern es geht um eine „bessere Ausschöpfung

13 Ob das „Neue“ wirklich so „neu“ ist, darf allerdings bezweifelt werden, wenn man bedenkt, dass die Kontinuität der Nachkriegszeit eher eine historische Ausnahme darstellt und in anderen Epochen Menschen ebenfalls mit großen Diskontinuitäten konfrontiert waren (vgl. BOLDER 2004).

14 Ob es eine starke Zunahme von Diskontinuitäten gibt, ist in der Empirie umstritten. Viele Studien deuten darauf hin, dass der objektive Wandel wesentlich geringer als angenommen ist. (vgl. BEHRINGER 2004, KONIETZKA 2004). Die Bildungspolitik kommt aber bereits zu dem Schluss: „Zur ‚Normalbiografie‘ wird sukzessive die diskontinuierliche Erwerbsbiografie“ (BMBF 2004c, S. 11).

15 „Bildungsgrade gerieten angesichts der Bildungsexpansion und schlechter Arbeitsmarktchancen seit Mitte der siebziger Jahre von der zureichenden, aber nicht notwendigen, zur notwendigen, aber oft nicht zureichenden Bedingung in höher entlohnte und angesehene Berufsfelder. Bildungsgrade inflationieren“ (HRADIL 1990, S. 82).

des vorhandenen Bildungspotenzials“ gefordert (BLK 2001a, in: BMBF 2004c, S. 16). Hierzu werden auch die Kompetenzen gezählt, die jenseits formaler Bildungskontexte erworben wurden. Konzepten tayloristisch-fordistischer Prägung waren solche Überlegungen fremd: „Damit einher geht auf der Ebene der Subjekte eine Trennung zwischen Person und Arbeitskraft. Ausschließlich die wertschöpfenden Anteile am persönlichen Arbeitsvermögen sind von Interesse, während andere Eigenschaften der Person gerade aus dem Arbeitsprozess ausgeschlossen werden sollen. Prototypisch dafür steht das Konzept der ‚wissenschaftlichen Betriebsführung‘ nach F.W. Taylor“ (EGBRINGHOFF u. a. 2003, S. 7). Es existierte eine klare Trennung zwischen Privatperson und Arbeitskraft. Angesichts zunehmend entgrenzter und subjektivierter Arbeitsverhältnisse wirkt eine derartige Orientierung kontraproduktiv. Der ganze Mensch gerät unter funktionaler Beobachtung. Dabei wird ein Mehr an Selbststeuerung und -aktivität verlangt. Berufsbegleitendes Lernen wird zunehmend als Voraussetzung von Arbeitsplatzsicherung, Re-Integration in Arbeit und beruflichen Statuserhalts gesehen. Das Individuum ist mit einer zunehmenden Pluralisierung und Unübersichtlichkeit von Ausbildungswegen konfrontiert (Berufsakademien, Zusatzqualifikationen, Zusatzstudiengänge, etc.), was Orientierung und Entscheidung erschwert. Von Kompetenzmappen, -portfolios oder -bilanzen wird sich so eine orientierende und steuernde Wirkung versprochen. Sie sollen individuell den Blick auf die Kompetenzen schärfen, um zielgerichteter Bildungsoptionen und Berufswege sondieren zu können. Die „Bürgerinnen und Bürger“ sind aufgefordert „mehr Verantwortung für sich selbst und die Gestaltung ihrer Lebensbedingungen zu übernehmen“ und „prospektiv Bildungs-, Berufs- und Lebensziele zu formulieren“ (BMBF 2004c, S. 11). Der Staat fordert seine Bürger zu einer vernünftigen Bildungs-, Berufs- und Lebensplanung auf und Kompetenzbilanzen sollen zur Unterstützung dienen.

2.6.4 Management-/Personalentwicklungsstrategien und Kompetenzbilanzierung

Neue Managementstrategien zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich „auf die Gesamtheit menschlicher Arbeitskraft, ihr Potenzial und dessen Integration in die Unternehmensorganisation beziehen“ (HARNEY 1992, S. 321). „Ziel der Betriebe ist dabei zwar oft auch ein Abbau von Organisationskosten, mehr noch geht es aber um die Möglichkeit einer umfassenden Nutzung der Potenziale von Arbeitskräften: Einerseits eine konventionell quantitative Steigerung der Arbeitsproduktivität. Andererseits aber vor allem um die Erschließung bisher nur unzureichend genutzter tief liegender Leistungspotenziale von Menschen, wie z. B. Innovativität, Kreativität, Begeisterungsfähigkeit, soziale und kommunikative Kompetenzen, unbegrenzten Leistungswillen, usw.“ (JURCZYK/VOß 2000, S. 8). Damit werden Kompetenzen, die früher als implizite Anforderung nachgefragt waren, expliziert und es wird vom Individuum erwartet, sich seiner Kompetenzen bewusst zu sein und fähig zu sein, diese marktgängig darstellen zu können. Der prognostizierte Wandel vom Arbeitnehmer im Normalarbeitsverhältnis zum „Arbeitskraftunter-

nehmer“ (PONGRATZ/VOß 2003), der sich durch Selbstkontrolle, Selbstorganisation und Selbststrationalisierung der individuellen Lebensführung auszeichnet, erzwingt neue Formen der Selbstvermarktung in individueller Verantwortung. Auch die Transformationsproblematik, welche die Betriebs- und Personalwirtschaftslehre lange beschäftigte, also die Frage, wie sich latente Arbeitskraft in manifeste Arbeitsleistung durch entsprechende betriebliche Kontrolle verwandeln lässt, wird so zum Problem des Beschäftigten umdefiniert. Das Transformationsproblem wird in den aktuellen Selbstorganisationskonzepten „explizit in die personale Umwelt der Betriebe externalisiert“ (JURCZYK/VOß 2000, S. 11) und somit zur Aufgabe der Individuen.

Dies verdeutlicht die Janusköpfigkeit der Kompetenzdebatte. Einerseits bietet das Bewusstmachen und Anerkennen der informell erworbenen Kompetenzen Chancen der Humanisierung von Arbeit. Es könnte ein Beitrag zum Empowerment im Sinne der Stärkung der ganzheitlichen Persönlichkeit geleistet werden. Gleichzeitig werden die eigenen Kompetenzen instrumentalisiert, da sie ihren Eigenwert verlieren und allein zum Nutzen einer besseren Verkaufbarkeit der Arbeitskraft relevant erscheinen. Bei einer Arbeitsmarktlage, bei der sich zeitweise 18 Arbeitslose auf eine freie Stelle bewerben, ist das Risiko angelegt, Kompetenzerfassung und -anerkennung zu einer zynischen Veranstaltung verkommen zu lassen. Einerseits sind Kompetenzerfassungen bei Langzeitarbeitslosen bedeutsam, weil sie einen wichtigen Beitrag leisten können, der sich manifestierenden Defizitzuschreibung den Blick auf die eigenen Kompetenzen entgegen zu setzen. Andererseits ist die Betonung der Berufsrelevanz informell erworbener Kompetenzen fragwürdig, wenn das Fehlen formaler Qualifikationen oder das Alter der Arbeitslosen a priori die Arbeitsmarktchancen gegen null tendieren lässt. Es ist das Problem angelegt, dass arbeitsmarktpolitische zu individuellen Problemlagen umdefiniert werden und damit der Tendenz zur „Radikalisierung der Personalisierung (der persönlichen Zuschreibung) von Arbeitsmarktrisiken“ (HENDRICH 2004, S. 261) Vorschub geleistet wird. Kompetenzbilanzen dienen dann dazu, individuelle Schwächen als Indiz für ein „Versagen“ auf dem Arbeitsmarkt heranzuziehen, während die Arbeitsmarktlage ausgeblendet bleibt (vgl. RUDOLPH 2004).

2.6.5 Zusammenfassung

Der Bedeutungszuwachs von Kompetenzerfassungen hat vielfältige Gründe, die sowohl Chancen als auch Risiken beinhalten. Da das Praxisfeld noch äußerst dynamisch und in der Entwicklung befindlich ist, ist schwer zu abzuschätzen, in welche Richtung sich die Diskussion und Umsetzung bewegen wird. Generell stellt sich die Frage, ob die neuen Kompetenznachweise sich parallel, komplementär oder konkurrent zu den bestehenden formalen Zertifizierungssystemen der Aus- und Weiterbildung entwickeln werden. Bislang scheint der Weg in Richtung Parallelität zu weisen, da dies die von der Bildungspolitik und Verbandspolitik bevorzugte Option zu sein scheint. Das Berufsbildungssystem soll durch Kompetenznachweise nämlich auf keinen Fall in Frage gestellt werden (BMBF 2004c, REINECKE 2003).

3. Zertifizierung aus erwachsenenpädagogisch-historischer Sicht

3.1 Beschäftigung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung mit dem Thema

Eine Geschichte der Zertifizierung des Lernens muss noch geschrieben werden (vgl. BOUDER u. a. 2001, S. 173 ff.). Zumeist wird das Thema Zertifizierungen nur in Nebensätzen gestreift. In der EB/WB ist oftmals „eine deutliche Distanz gegenüber allem, was mit Lehrplänen, Prüfungen und Zeugnissen zu tun hat“ zu beobachten (TIETGENS 1992, S. 40). Diese Zurückhaltung erklärt sich dadurch, dass die Abgrenzung der EB/WB gegenüber schulischem (abschlussbezogenen) Lernen für diese von großer Bedeutung ist: „eine Tradition der EB, die sich bewusst im Gegensatz zur Schule und ihren institutionellen und sachlichen, d.h. didaktisch-methodischen Zwängen verstand. Ihre Grundsätze waren einmal – im Unterschied zur Schulpflicht – die ‚Freiwilligkeit‘ der Teilnahme an Veranstaltungen“ (FEIDEL-MERTZ 1975, S. 68). Trotzdem soll hier die grundsätzliche Frage gestellt werden, warum es Nachweise in der EB/WB gibt.

3.2 Bildungsgeschichtliche Wurzeln des Zertifikatswesens

Aus heutiger Sicht ist kaum noch vorstellbar, dass Zeugnisse ursprünglich nicht der normale Abschluss eines Schuljahres oder des Besuchs einer Bildungseinrichtung waren (vgl. OEHLER 1980, S. 124 ff.). Im Mittelalter war der Schulbesuch einer Minderheit vorbehalten und von ständischen Strukturen geprägt. Man wurde in einen Stand hineingeboren. Die kirchlichen und ständischen Schulen (z. B. Ritterakademien für die Adelserziehung, städtische Rechenschulen für Kaufleute) hatten die Funktion, die Schüler auf eine vordefinierte Lebenswelt vorzubereiten. Bewertung war allenfalls ein Disziplinierungsinstrument oder eine Formalität, war aber für den beruflichen Lebensweg relativ bedeutungslos (vgl. BROADFOOT 1996, S. 170). Es gab eine Berufserziehung, aber der „Beruf war freilich durch den angeborenen Stand vorgegeben und mit diesem identisch“ (BLANKERTZ 1982, S. 41). Die Herkunft war zentrales Kriterium für die gesellschaftliche Statutsdistribution. Bildung, soweit diese überhaupt für die unterschiedlichen Stände zugänglich war, war nicht an Leistungen geknüpft. Zeugnisse wurden erst durch die Gewährung von Stipendien und Benefizien wichtiger (vgl. OEHLER 1980, S. 124). Dabei handelte es sich um sogenannte Meriten- und Sittentafeln, die nicht auf Leistungsurteilen, sondern auf Beurteilungen von Fleiß und Lebenswandel basierten.

Im Übergang vom Feudalsystem zum Absolutismus setzte eine sich über mehrere Jahrhunderte erstreckende Entwicklung ein, die zunehmend Leistungsbeurteilungen auf verschiedenen Ebenen notwendig machte. Im 19. Jahrhundert gewinnen Abschlüsse deutlich an Bedeutung, da sie die Geburtsprivilegien teilweise ablösten (vgl. WALLERIUS 1977, S. 20). Soziale Selektionsprozesse basierten nicht mehr allein

auf den Geburtsstand, sondern sie wurden durch Leistungskomponenten ergänzt. Dabei handelt es sich, mit länderspezifischen Variationen, primär um eine Top-down- aber auch um eine Bottom-up-Bewegung (vgl. BOUDER u. a. 2001, S. 173 ff.). Die Landesherren organisierten Gesellschaft und Wirtschaft neu und richteten sie nach zentralistischen Ordnungsprinzipien aus. Die beiden Hauptsäulen der absolutistischen Staaten bildeten dabei Berufsbeamtentum und Heer (vgl. KELL 1982, S. 295 ff.). Für diese Säulen entstehen Laufbahnsysteme, die auf den erfolgreichen Abschluss bestimmter Bildungsgänge basieren. So werden Prüfungssysteme eingeführt, um den militärischen Nachwuchs zu rekrutieren (vgl. NUISSL 2000, S. 113). Die französischen Eliteschulen *Grandes Écoles*, gegründet zwischen 1715 und 1828/29, sind hierfür eines der besten Beispiele (BOUDER u. a. 2001, S. 174). Die Beamten werden bald in den meisten mitteleuropäischen Ländern über das zertifizierte Studium der Rechte vom Staat rekrutiert, was in Deutschland später auch für die Gymnasiallehrer gelten sollte (OEHLER 1980, S. 125). Gleichzeitig erkennen soziale Gruppen wie das aufstrebende Bürgertum in Abschlüssen Instrumente, um ihren sozialen Status zu legitimieren. Die Philanthropen sehen in der Vergabe von Zertifikaten eine Möglichkeit soziale Ordnung und Gerechtigkeit zu schaffen (BROADFOOT 1996, S. 171). Gilden und Zünfte widersetzten sich lange diesem meritokratischem Prinzip, da dieses im Gegensatz zu dem handwerklichen Konzept von Lernen durch Nachahmung stand (vgl. BLANKERTZ 1982, S. 17, BOUDER 2001, S. 174). Als Handwerker hat man seine Lehrzeit bei einem Meister abzuleisten, aber sich keiner Prüfung auszusetzen.¹⁶ Im 20. Jahrhundert konsolidiert sich über mehrere Etappen hinweg in Deutschland das duale System, das auf schulischen und praktischen Prüfungen basiert (OEHLER 1980, S. 125).

Zertifikate sind in der Moderne ein zentrales Instrument der Statusdistribution anhand von Leistung. Zertifikate werden zur Besetzung von ausdifferenzierten Funktionsbereichen benötigt: „Die Bedeutung von Abschlüssen und Bildungspatenten ergibt sich als eine Folge der Rationalisierung in der abendländischen Gesellschaft“ (KUPER 2004, S. 249). Dementsprechend sind Zertifikate „Bestandteil unserer (Alltags-)Kultur“ geworden (NITTEL 1996, S. 247). Sie fundieren Allokations- und Selektionsprozesse. Dies erklärt jedoch auch, warum sich an diesen Funktionen immer wieder fundamentale Kritik entzündet. So werden soziale Ungerechtigkeiten angeprangert, die durch Zertifikate nur verdeckt legitimiert werden (vgl. BOURDIEU/PASSERON 1971, S. 227 f.). Wertkonservative wie Schelsky kritisieren, dass ein verkrustetes Berechtigungswesen natürliche Begabung und Charisma behindert und zu einer Bürokratisierung der Gesellschaft führt.¹⁷ Andere stoßen sich an der mangelhaften Objektivität und den Folgen der Bewertungspraxis, die

16 In England gibt es heute noch in einigen Gewerken die Ausbildung nach dem Modell des „time serving“. Die Qualifizierung erfolgt ohne Prüfung durch eine siebenjährige Lehrzeit bei einem Meister. (vgl. DEIBINGER 1994, S. 18).

17 Schelsky wird das Apercu nachgesagt, dass man in der Bundesrepublik nur zwei Berufe ohne ein Berechtigungszugnis ausüben könne: Den des Politikers und den des Hilfsarbeiters (s. OEHLER 1980, S. 123).

sich „gegenüber wohlfundierter wissenschaftlicher Kritik resistent“ zeige und so „psychosoziales Elend“ sowie „unendlich hohe soziale Kosten“ produziere (LIEBAU 1984, S. 616). Trotzdem können Nachweise prinzipiell relativierend wirken, um vertikale und horizontale Mobilität entsprechend von Begabung und Leistung überhaupt erst zu ermöglichen. Dies ist eine der bildungsgeschichtlich zentralen Bedeutungen des Zertifikatswesens:

- es „war ja das Vehikel der liberalen bürgerlichen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts, um ständische und zunftgebundene Privilegien auszuhöhlen und zu beseitigen. Es war damit auch ein Mittel des sozialen Aufstieges“ (OEHLER 1980, S. 125 f.).
- „Prüfungen sind notwendige Übel; wir können nicht zu dem System des individuellen Beliebens und der Patronage zurückkehren wollen“ (PAULSEN 1908, S. 88).

Selbst ein prominenter Kritiker schulischer Leistungsbewertung spricht sich nicht prinzipiell gegen Prüfungen und Zertifikate aus, sondern sieht in Prüfungen: „ein eminentes gesellschaftliches Reformpotenzial zur Liberalisierung individuellen Aufstiegs“ (INGENKAMP 1997, S. 19). INGENKAMP kritisiert Mängel in den Leistungsprüfungen, aber er fordert nicht die Abschaffung der Leistungsbewertung, sondern die Einführung objektiver Prüfungen. Es bleibt festzuhalten, dass Zertifikate prinzipiell wichtig sind, wenn man an der Zielvorstellung einer offenen und durchlässigen Gesellschaft festhalten will, in der sozialer Aufstieg durch Lernleistungen möglich und nicht allein die soziale Herkunft über die Chancen im Leben entscheidet. Dies schließt ein, dass man die Ausgestaltung des Zertifikatswesens kritisch sehen und man eine Humanisierung des Prüfungswesens (s. GLÜCK 1997) oder dessen Objektivierung (s. INGENKAMP 1997) fordern muss.

3.3 Von der Weimarer Republik zur Realistischen Wende

Nach diesem Blick in die allgemeine Bildungsgeschichte wird sich nun auf die Volkshochschule des 20. Jahrhunderts und ihre Position zu Zertifikaten konzentriert, da sie als „Prototyp“ der EB/WB bezeichnet werden kann (SCHULENBERG 1982, S. 65).¹⁸

Eduard WEITSCH (1919, S. 4 in: PFLÜGER 1980, S. 117) begründete nach dem 1. Weltkrieg die Ziele der Volkshochschule wie folgt: „Nicht ein Examen gilt es abzulegen, nicht Rüstung für den Kampf ums Dasein gilt es oder berufliche Tüchtigkeit, (...) Es gilt der Volkshochschule vielmehr Menschen zu bilden.“ Die Leitidee der Zweckfreiheit, welche zu einer starken Zurückhaltung gegenüber Zertifikaten rät, klingt in anderen Zitaten aus dieser Zeit ebenfalls durch: „Die Volkshochschule

¹⁸ In der kirchlichen Bildungsarbeit haben Nachweise nur eine geringe Bedeutung. Die Entwicklung des abschlussbezogenen Angebots bei den „freien Trägern“ oder dem Berufsfortbildungswerk des DGB ist dahingegen bedeutungsvoll; bedürfte aber einer gesonderten Analyse (vgl. FEIDEL-MERTZ 1975, S. 55 f.).

ist geadelt durch die Zweckfreiheit“ (PICHT 1920, S. 2 in: TIETGENS 1995, S. 95). Die Programmatik der Volkshochschularbeit war dominiert vom Bildungsidealismus. Sie grenzte sich sowohl von beruflicher, schulischer als auch akademischer Bildung ab. Abschlussbezogenes Lernen wurde prinzipiell abgelehnt (vgl. PFLÜGER 1980, S.117). Die den Lernprozess vorsteuernde Wirkung von Prüfungen wurde kritisiert. Das Lernen würde durch die Ausrichtung auf eine Prüfung hin von seinem eigentlichen Zwecke, der individuellen Menschenbildung, entfremdet (s. OEHLER 1980, S. 126). Erwachsenenbildung sollte zur Humanisierung beitragen und den Menschen vor seiner „Verdinglichung im kapitalistischen Verwertungsprozess“ bewahren (BÄUERLE 1919 in: RECKNAGEL 1995, S. 176). Diese Position der sogenannten „Neuen Richtung“ war die dominierende Programmatik in der Weimarer Republik. Diese Programmatik sollte in ihrer praktischen Bedeutung aber nicht überbewertet werden. Schon die „Prerower-Formel“ von 1931 lässt eine größere Nüchternheit am Ende der Weimarer Republik erkennen (vgl. TIETGENS 1985, S. 61 f.). Auch stellen historische Programmanalysen eine Diskrepanz zwischen Programmatik und Praxis fest: „Schon in den zwanziger Jahren haben die deutschen Volkshochschulen – wenn auch mit schlechtem pädagogischem Gewissen – Berufsförderung betrieben, dann aber um so intensiver nach den Neugründungen deutscher Volkshochschulen 1945“ (MEIBNER 1967, S. 274). So gehörten Kurse zu Kurzschrift, Handelskorrespondenz, Buchführung oder technischem Zeichnen zur stillschweigend praktizierten Selbstverständlichkeit der Volkshochschulen (vgl. PFLÜGER 1980, S. 117/LABITZKE 1995, S. 141 f.). Für viele Frauen in Büroberufen war die Volkshochschule die erste Bildungseinrichtung, die sie in ihrer Berufstätigkeit unterstützte. Es gab Kursangebote wie Schreibmaschinenschreiben und Stenografie in Programmbereichen wie „Frau und Beruf“ (vgl. RECKNAGEL 1995, S. 181 f.) oder „Beruf und Ehe“ (vgl. HELLER 1924, S. 129). In Zeiten der Massenarbeitslosigkeit wurden berufsbildende Kurse für Erwerbslose zu wichtigen Angeboten (vgl. SIEWERT/OPPERMANN 1995, S. 51, WOLLENBERG 1995, S. 165). Trotz dem in der Programmatik „maßgeblichen Leitwort der Zweckfreiheit... sollte man darüber nicht vergessen, daß die Mehrzahl der Volkshochschulen eine theoretisch geforderte Abstinenz gegenüber dem Fachlichen nicht so genau genommen hat“ (TIETGENS 1995, S. 66). Insofern muss man deutlich zwischen Programmatik und Praxis unterscheiden, was nicht nur für historische Analysen gelten dürfte. Es lassen sich aber in der Weimarer Republik keine bildungs-, verbandspolitische oder theoretische Ansätze für eine flächendeckende Etablierung eines Abschlusssystems finden. Diese gab es erst nach dem 2. Weltkrieg.

Im Nationalsozialismus wurde der Name Volkshochschule zwar noch von einigen wenigen Einrichtungen verwendet, die nicht unter neuen Namen in den NS-Erziehungsapparat eingliedert worden waren, aber die nationalsozialistischen Prämissen führten zu einem Ende der demokratischen Volkshochschularbeit.

Beim Wiederaufbau des Volkshochschulwesens nach dem 2. Weltkrieg distanzierte sich die Programmatik erneut von abschlussbezogener Bildungsarbeit (vgl.

TIETGENS 1968, S. 188f.). Es wurde erneut strikt zwischen Allgemein- und Berufsbildung unterschieden, wobei der Allgemeinbildung deutlich der Vorzug gegeben wurde: „Erst, wenn wir alle Möglichkeiten erschöpft haben, die Volkshochschule zur Lebensschule zu machen, erst dann, wenn jene Stätte der Besinnung und der musischen Betätigung geschaffen ist, dürfen wir uns den praktischen Gegenständen, dem Sprach-Unterricht und der Vermittlung von Fertigkeiten zuwenden“ (LOTZE 1947, in: HOYER 1985, S. 18). Die ministerielle Bildungspolitik bestätigte diese Orientierung: „Die Volkshochschule ist keine Berufsschule, keine Fortbildungsschule, weder sind Umschulungskurse, noch Lehrgänge in Elementarfächern zur Ausfüllung von Wissenslücken, noch Kurse in Fremdsprachen, noch Lehrgänge, die auf ein außerschulisches Abiturium vorbereiten, ihre eigentliche Aufgabe... Wenn irgendwo daher keine andere Gelegenheit ist,... kann die Volkshochschule zunächst dieses mit übernehmen“ (Ministerium für Volksbildung in Schleswig Holstein 1948, in: TIETGENS 1995, S. 78f.). Adolf Grimme forderte: „Volkshochschulen sind keine Beibringeanstalten von Kenntnissen ... Sie stellen keine Zeugnisse aus und verleihen keine Berechtigungen“ (ebenda, S. 79). Demnach durften die Volkshochschulen keine abschlussbezogene Weiterbildung anbieten. Erst der erste Deutschen Volkshochschultag von 1951 brachte eine Annäherung der Programmatik an die Bildungsbedarfe mit sich (vgl. TIETGENS 1995, S. 79). Die Existenz beruflich verwertbarer Kurse wurde wie folgt legitimiert: „Die Durchführung berufsfördernder Kurse rechtfertigt sich daher a) als unmittelbar praktische Lebenshilfe, b) als methodischer Ansatzpunkt für die Bildungsaufgaben der Volkshochschule“ (Monsheimer 1961, in: DRANSFELD 1976, S. 7 Fußnote 7). Die Begründung rekurriert auf die Notlagen der Nachkriegszeit, welche eine Berufsorientierung rechtfertigte (vgl. auch PFLÜGER 1980, S. 118, TIETGENS 1962, S. 3). Auch soll die Berufsnähe der Teilnehmergewinnung dienen. Als Bereich mit eigenem Bildungswert wird berufliche und abschlussbezogene Bildungsarbeit jedoch nicht angesehen. Nichtsdestotrotz gab es wie in der Weimarer Republik frühzeitig berufsfördernde Angebote in größerer Zahl in den Programmen. An der VHS Leer wurden beispielsweise bereits 1951 in Zusammenarbeit mit dem Arbeitsamt „Erwerbslosenkurse“ als „Fortbildungs- und Befähigungslehrgänge“, „Arbeitseingewöhnungslehrgänge“ oder „Umschulungslehrgänge“ durchgeführt (s. FEIDELMERTZ 1975, S. 51). Eine flächendeckende Vergabe und Regelung von Abschlüssen und Zertifikaten gab es jedoch noch nicht.

In der SBZ/DDR wurden die Volkshochschulen frühzeitig in ein System der abschlussbezogenen Erwachsenenqualifizierung eingebunden. Zeitweise wurde dies im Vergleich zur BRD als vorbildhaft hervorgehoben (vgl. KNOLL/SIEBERT/WODRASCHKE 1967). OPELT (2003) unterteilt die Entwicklung der Volkshochschule in der DDR in fünf Etappen, welche die Bedeutung der Erwachsenenqualifizierung vor allem in den Anfangsjahren deutlich macht: 1945-1948 Umerziehung und Buchführungskurse für den Neuanfang, 1949-1958 Berufliche Fachkurse und Kulturarbeit zur Lösung wirtschaftlicher Aufgaben, 1959-1968 Das Nachholen von Schulabschlüssen (der zweite Bildungsweg), 1969-1979 Allgemeinbildung zur Kompensation

von defizitärer beruflicher Bildung sowie 1980-1990 Rückkehr zu den traditionellen klassischen Programmangeboten. So erhielt die Volkshochschule durch den Wirtschaftsplan von 1948 den Auftrag, mehrere hunderttausend Facharbeiter zu qualifizieren. Zwischen 1959 und 1968 erreichte der zweite Bildungsweg seinen Höhepunkt. Er machte teilweise bis zu ca. 50 % des Kurs- und Stundenangebotes aus, um entsprechend der ideologischen Zielsetzungen Arbeiter und Bauern nachzuqualifizieren (s. OPELT 2003, S. 33). In den 70er Jahren geht der Anteil der Kurse zum Nachholen von Schulabschlüssen zurück und die Volkshochschule bietet all-gemeinbildende Kurse in großer Breite an. In den 80er Jahren verstärkt sich dieser Trend in Richtung Allgemeinbildung weiter. OPELT (2003) bezeichnet diese Periode als „die Rückkehr zu den traditionellen klassischen Programmangeboten“. Insgesamt hatte Erwachsenenqualifizierung in der SBZ/DDR eine größere Bedeutung als in der BRD, war aber stärker von (politisch bedingten) zyklischen Schwankungen gekennzeichnet.

Anfang der 60er Jahre bahnten sich in Westdeutschland weitreichende verbands- und bildungspolitische Veränderungen an. Zunächst gab es eine deutlichere programmatische Öffnung für berufsbezogene Kurse. TIETGENS betonte 1961 im Rahmen der DVV-Verbandstagung Beruf und Bildung: „Die überlieferte Alternative von Berufsausbildung und Allgemeinbildung erwies sich als immer weniger haltbar... Für die Volkshochschulen bedeutet dies, sie können berufsnahe Kurse durchführen, ohne ‚Wenn und Aber‘“ (TIETGENS 1962, S. 4). Als Hintergrund ist hierbei die sogenannte Realistische Wende zu beachten. Das Gutachten „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ (Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen 1964) war die erste bildungspolitische Stellungnahme, die der Erwachsenenbildung eine höhere Bedeutung zuwies und der Zielvorstellung einer „Vierten Säule Erwachsenenbildung“ den Weg bereitete. Erwachsenenbildung sollte ähnlich dem schulischen, beruflichen und Hochschulbereich zu einem eigenständigen Bildungssektor ausgebaut werden. Vor diesem Hintergrund wird verständlich, dass Bemühungen unternommen wurden, ein erwachsenenspezifisches Prüfungs- und Zertifikatssystem zu schaffen. Die 1957 gegründete Pädagogische Arbeitsstelle (PAS) des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) mit Hans TIETGENS als ihrem Direktor unterstützte aktiv diesen Prozess und nahm eine wichtige Rolle in der weiteren Entwicklung ein. Kulminationspunkt der Bemühungen waren das VHS-Zertifikatsprogramm und der bis heute (vgl. KUSTER 1996) schillernde Begriff des Baukastensystems. In dieser Phase, in der interessanterweise der Begriff des lebenslangen Lernens ebenfalls seine erste Konjunktur erlebte, erlangte das Thema Zertifizierung eine zentrale Bedeutung. Vor diesem Hintergrund wird das DVV-Zertifizierungsprogramm aufgrund seiner historischen Bedeutung vorgestellt werden. Es kann als historisches Fallbeispiel zum Thema Zertifikate in der Weiterbildung gelten.

3.4 Das VHS-Zertifikatsprogramm und das Baukastensystem

3.4.1 Hintergrund und Entstehung

In Rückblicken werden als theoretische und bildungspolitische Grundlagen für das VHS-Zertifikat zumeist der Schulenberg-Plan und der Strukturplan des Bildungsrates genannt. Das VHS-Zertifikatsprogramm sei als „exemplarische Vorleistung auf dieses bildungspolitische Konzept“ zu begreifen (vgl. PEHL 1980, S. 374, FAULTSCH 1997, S. 175). Es wird nahegelegt, dass zunächst diese Konzepte vorgelegen und dann die Praxis gefolgt sei. Die historische Analyse zeigt aber, dass bei der Entstehung des Programms sich Theorie, Praxis und Politik wechselseitig beeinflusst haben. Es gab kein Primat von Wissenschaft und Politik, sondern ein komplexes Wechselverhältnis wie im Folgenden zu sehen sein wird.

Das bereits erwähnte Gutachten griff nicht die Frage der Zertifizierung auf, was erst der Strukturplan Weiterbildung 10 Jahre später tat, sondern brachte zunächst den Leitbegriff der „VHS neuen Typs“ ein (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1964, S. 58). Damit wurde eine programmatische Neuausrichtung angeregt. Das Gutachten schuf bildungspolitische Bezugspunkte für ein auf die Bedürfnisse des jeweiligen lokalen Arbeitsmarktes abgestimmtes, möglichst flexibles Angebot für die Teilnehmer (vgl. FEIDEL-MERTZ 1975, S. 51). Damit erhielten Bemühungen um eine stärkere Berufsorientierung bildungspolitische Unterstützung. Wahrscheinlich gab MEISSNER dann als erster Akteur auf Verbandsebene dem Gedanken eines VHS-Zertifikats öffentlich Ausdruck. Bei der DVV-Verbandstagung „Beruf und Bildung“ 1961 in Ingelheim sagte er: „... die Volkshochschulen müssen überprüfen, ob es Möglichkeiten der Beurteilung für sachliche Lernleistungen in der Volkshochschule gibt. Bisher haben die Volkshochschulen in Deutschland konsequent die Erteilung von Zeugnissen und Beurteilungen abgelehnt“ (MEIBNER 1962, S. 18). Als Begründung verweist er auf die Anforderungen der Leistungsgesellschaft, in der die Teilnehmer ein Interesse daran hätten, Rückmeldung zu ihren Lernleistungen zu bekommen. Dieses Plädoyer für Zertifikate fällt zusammen mit dem bereits erwähnten Plädoyer von TIETGENS für eine Öffnung der Volkshochschulen für berufliche Bildung (s. TIETGENS 1962, S. 3). Diese Verbandstagung, die als „Wendepunkt in der VHS in ihrer Beziehung zum Beruflichen“ eingestuft wird (FEIDEL-MERTZ 1975, S. 53), endete mit einem Bekenntnis zur beruflichen Bildung an Volkshochschulen. Dies wurde in der Folge zum Teil scharf kritisiert. So merkte Klugert (1962, in: DRANSFELD 1977, S. 22) an: „Es scheint, als ob hier in der Erkenntnis von der weitgehenden Berufsbezogenheit aller Bildung weit über das Ziel hinausgeschossen wird“ und BOULBOULLÉ (1962, in: DRANSFELD 1977, S. 22) warnte davor „... der Ausbildung und Bildung umfassende Prozeß vollzieht sich in zwei Räumen, zwischen denen es zwar viele offene Türen aber auch eine Wand gibt und geben muss“. Es ist wahrscheinlich auf diesen Widerstand unterschiedlicher Landesverbände zurückzuführen, dass es noch sechs Jahre dauerte bis der Bundesverband Regelungen für VHS-Prüfungen

verabschiedete. 1966 veröffentlichte der DVV die Empfehlung „Teilnahme-Nachweise und Leistungsbescheinigungen“ (Deutscher Volkshochschulverband 1966). Darin wird die Ausstellung von Teilnahme-Nachweisen sowie eine klare Trennung zwischen Teilnahmenachweis und Leistungsbescheinigungen gefordert. Es wurde empfohlen, dass die „Leistungsfeststellung auf Grund standardisierter Maßstäbe“ erfolgen soll und dass zu prüfen sei, „ob es Einrichtungen gibt, die in erwachsenengemäßer Weise Prüfungen abnehmen, auf die Volkshochschule mit ihren Kursen vorbereiten kann“ (ebenda, S. 103). In der Empfehlung wurde nebenbei erwähnt, dass der Bayerische Landesverband sich um ein VHS-Zertifikat für den Englischunterricht bemüht. Robert NOWACEK, damals Sprachenreferent des Bayerischen Volkshochschulverbandes, veröffentlichte 1967 die ersten Englischprüfungen für bayerische Volkshochschulen und im selben Jahr wurden diese in Bayern landesweit durchgeführt. Ein Jahr später folgten weitere Bundesländer, wobei die Zahl von 240 vergebenen Zertifikate die bescheidenen Anfänge verdeutlicht (s. BOGENSCHNEIDER 1982, S. 30). NOWACEK selbst sah in den Zertifikaten ein Mittel gegen Drop-Out: „Für die Einführung des Volkshochschul-Zertifikates waren die Ergebnisse verschiedener Untersuchungen über die Ursachen des Hörschwunds und die allgemeine Motivation für den Besuch von Fremdsprachenkursen an Volkshochschulen maßgebend“ (NOWACEK 1968, S. 113).

1967 stellten KNOLL/SIEBERT/WODRASCHKE in der Schrift „Erwachsenenbildung am Wendepunkt“ den sogenannten Bochumer Plan vor. Im Vorwort plädieren sie dafür, die „Erwachsenenqualifizierung auch in der Bundesrepublik als notwendig und vordringlich“ zu erachten, „die Erwachsenenbildung aus der unverbindlichen Bildungsschwärmerei der 20er Jahre zu befreien“ sowie „mir scheint in den Programmen der Erwachsenenbildung manches durchaus entbehrlich, was nur die Zeit für nützlichere Veranstaltungen blockiert“ (KNOLL/SIEBERT/WODRASCHKE 1967, S. 3). Diese Aussagen müssen im Kontext der realistischen Wende gesehen werden. Bei den Autoren zeigt sich – trotz einer Kritik an der politischen Verfasstheit der DDR – eine gewisse Bewunderung für die Erwachsenenqualifizierung in der DDR: „Wenn man sich demgegenüber die Qualifizierung in der DDR ansieht, so ergibt sich der Eindruck eines wohldurchdachten stufenweisen Systems, in dem vielfältige Aufstiegsangebote enthalten sind“ (ebenda, S. 29). Die innerbetriebliche Erwachsenenqualifizierung in der BRD könne nicht mit der in der DDR konkurrieren (ebenda, S. 34). Mit dem Bochumer Plan sollte das Fundament für eine Art „Mittlere Reife für Erwachsene“ (ebenda, S. 11) der Volkshochschulen gelegt werden. Die Autoren wollten die Volkshochschule unabhängig von ihren „Zubringerdiensten für Einrichtungen des Zweiten Bildungsweges“ (ebenda, S. 41) machen. Der Lehrplan sollte keine Kopie des öffentlichen Schulwesens, sondern erwachsenengerecht gestaltet sein. Dafür wurden detaillierte curriculare Überlegungen von den Autoren entwickelt. Als zukünftige Leitidee für die Arbeit der Volkshochschule wurde der Plan aber mehrheitlich abgelehnt und kritisiert (vgl. DRANSFELD 1976, S. 28f.). JÜCHTER (1967, S. 272) bezeichnete ihn als „langfristige, bildungspolitische Fehlorientierung“ (RIESE 1969, S. 51). hatte den Eindruck, dass

der Plan „auf eine Verringerung des vorhandenen Bildungsdefizits abziele, nicht aber auf eine permanente Weiterbildung“ und MEISSNER (1971, S. 176) kritisierte die kompensatorische Orientierung des Plans: „Erwachsenenbildung wird weitgehend wirkungslos bleiben, soweit sie sich als Lückenbüßer für Schulversäumnisse versteht.“ Nur der Landesverband Rheinland-Pfalz griff Gedanken des Bochumer Planes für einen volkshochschuleigenen Bildungsweg auf (s. SCHULENBERG 1968, S. 59). Insgesamt wurde der Plan aber wegen seinem reduzierten Blick auf Erwachsenenbildung als nicht zukunftsweisend kritisiert und nicht umgesetzt. 1968 veröffentlichte SCHULENBERG die als Schulenbergplan bekannt gewordene Publikation „Plan und System: Zum Ausbau der deutschen Volkshochschulen“ (SCHULENBERG 1968).¹⁹ 1967 hatte er einen ersten Entwurf bei der pädagogischen Konferenz des 1. Niedersächsischen Volkshochschultages vorgestellt (s. HOYER 1985, S. 47).²⁰ Im Plan setzt er sich mit der Zertifizierungsdiskussion seiner Zeit auseinander. Er wendet sich gegen ein Selbstverständnis von Erwachsenenbildung als Kontrapunkt zu Schule (SCHULENBERG 1968, S. 13), lehnt aber gleichzeitig die Übertragung von schulischen Prüfungsformen auf die Erwachsenenbildung ab (ebenda, S. 12). Er fordert eine selbständige Erwachsenenbildung, die Zeugnisse nicht ablehnt, nur weil sie in Schulen vorkommen, sondern sich fragt, wo Zertifikate Sinn machen und wie man erwachsenengerecht prüfen kann. Er möchte eine Erwachsenenbildung mit engem Bezug zu den Bedürfnissen von Erwachsenen und kein bloßes Gegenbild zu Schule. Vor dem Hintergrund seiner empirischen Ergebnisse zieht er folgende Schlüsse:

1. Die Volkshochschule sollte sich zunächst primär an die zwei Drittel der Bevölkerung wenden, welche die Volkshochschule kennen, aber sie nicht besuchen.
2. Erwachsenenbildung dürfe sich nicht vor berufsorientierter Bildung verschließen, da die Mehrheit der Bevölkerung beruflich verwertbare Angebote erwarte.
3. Erwachsenenbildung solle sich bei ihrem Ausbau zunächst auf bildungsnahe Gruppen konzentrieren, um Veränderungen im Bildungssystem in Gang zu setzen. Diese Veränderungen würden letztlich auch den bildungsfernen Gruppen dienen.
4. SCHULENBERG fordert, dass das Prinzip der Freiwilligkeit in der Erwachsenenbildung in angemessener Form neu interpretiert wird.

Im Anschluss an diese Schlussfolgerungen entwickelt er sein Zertifizierungskonzept. Dabei plädiert er für die Konstruktion und Einführung erwachsenengerech-

19 Zum heutigen Verständnis der Schrift ist es wichtig zu wissen, dass für SCHULENBERG Volkshochschule und Erwachsenenbildung noch weitestgehend synonym waren. Die Volkshochschule hatte für ihn als öffentlich verantwortete und flächendeckende Form der Erwachsenenbildung eine besondere Bedeutung.

20 SCHULENBERG war seit den 60er Jahren intensiv an den Entwicklungen in Niedersachsen beteiligt. Dass die niedersächsischen Volkshochschulen zu den prüfungsaktivsten in Deutschland zählen und dass in Niedersachsen ein umfangreiches Zertifikatsangebot existiert, dürfte dem Einfluss SCHULENBERGs mit geschuldet sein.

ter Prüfungsformen. Dies heiße, dass die Prfungskonzepte nicht aus dem Kinder- und Jugendbereich „ausgeborgt werden“ (SCHULENBERG 1968, S. 34), sondern erwachsenengerecht neu entwickelt werden müssen. SCHULENBERG ist für die Einführung eines Volkshochschulprogramms mit eigenen Abschlüssen, dass „...als solches alle Schulersatz-Veranstaltungen berleben“ (ebenda, S. 40) sollte. Er grenzt sich scharf vom Bochumer Plan ab. Zwar steht er der Idee des Erwerbs eines Real-schulzeugnisses nicht vollkommen ablehnend gegenüber, da ein solches Zeugnis notwendig sei und es die Öffnung der Volkshochschulen für Zeugnisse fördern helfe. Er sah aber nicht, dass ein solches Zertifikat „das Bildungsprogramm der Volkshochschule für die Zukunft“ sein könne (ebenda 1968, S. 38). Als Begründung für seine Ablehnung nennt er zwei Argumente. Erstens beklagt er vor dem Hintergrund der damaligen Diskussion um lebenslanges Lernen die begrenzte Entwicklungsperspektive: „Was heißt dann noch ‚éducation permanente‘ oder ‚lifelong learning‘ oder ‚Volkshochschule neuen Typs‘, wenn nach der Mittleren Reife der Volkshochschule der Atem ausgeht?“ (ebenda, S. 39). Er sieht die Gefahr, dass der Bochumer Plan als Leitidee für die Erwachsenenbildung diese auf eine rein kompensatorische Funktion reduziere. Zweitens ging SCHULENBERG davon aus, dass die Bildungsexpansion zu einer größeren Verbreitung der Mittleren Reife und höherer Schulabschlüsse führen würde, sodass der Bedarf nach einer volkshochschulspezifischen Mittleren Reife stagnieren würde. Für den Entwurf seines entwicklungsorientierten Bildungsprogramms nennt SCHULENBERG folgende Kennzeichen (ebenda, S. 42):

1. Stufenaufbau und Baukastensystem: Auf der ersten Stufe sind Fachprüfung (Bausteine) in einzelnen Fächern. Zweite Stufe ist dann das VHS-Diplom, das sich aus vier Fachprüfungen (Bausteinen) zusammensetzt.
2. Die vier Fächer, mit denen das Diplom erworben werden kann, sollten frei wählbar sein. Es sollten keine Kombinationen vorgegeben werden.
3. Es sollte keine zeitliche Beschränkung für den Zertifikatserwerb geben.

Dieses Konzept bietet den Lernenden viele Freiräume. SCHULENBERG ist gegen einen Katalog von verbindlichen Kombinationen von Fachprüfungen. Er hält es für nicht erwachsenengerecht, Erwachsenen einen bestimmten Stoff-/Fächerkanon mit Pflichtfächern vorzuschreiben. Er vertraut darauf, dass Erwachsene sich eigenverantwortlich entscheiden können. Die Volkshochschule soll hier nur beratend einwirken (ebenda, S. 46). So sollen beide Seiten ihrer Verantwortung gerecht werden: „... der vorgeschlagene Plan ist nüchtern und prospektiv zugleich auf das ausgerichtet, was ein Erwachsener von den Volkshochschulen, und was die Volkshochschule von einem Erwachsenen erwarten kann“ (ebenda, S. 45). Jede Fachprüfung soll einen eigenen Wert jenseits des Diploms haben. Hier unterscheidet SCHULENBERG sein Konzept von einem Credit-Prinzip, wo die Credits zwar wahlweise und sukzessive erworben werden können, aber keinen Eigenwert haben (vgl. ebenda, S. 42). In seiner Begründung für dieses Vorgehen verweist er auf den Umstand, dass man Erwachsene nicht mit einer „Batterie von Fächern ... nach

dem Prinzip „alles oder nichts“ (ebenda, S. 43) überfordern sollte. Weiterbildung müsse darauf Rücksicht nehmen, dass sie von den Individuen neben Beruf, Familie und Freizeit betrieben wird. Die Fachprüfungen sollen flächendeckend an den Volkshochschulen angeboten werden und es soll prinzipiell möglich sein, die vier verschiedenen Fachprüfungen an verschiedenen Orten zu verschiedenen Zeiten abzulegen. Orts- und Zeitunabhängigkeit sollen dem modernen Erfordernis nach „permanenter Mobilität“ (ebenda, S. 43) entsprechen. Generell sollen die Fachprüfungen keine „rituelle Nachwuchsprüfung“ sein, wo über die individuelle Reife geurteilt wird, sondern rein leistungsbezogen sein (vgl. ebenda, S. 47 f.). Die angebotenen Fächer müssen nicht mit Schul-, Fachschul- oder Hochschulfächern identisch sein, sondern können einen anderen inhaltlichen Zuschnitt haben. Die Lehrgänge und die Prüfungen sollen von „Fachleute der jeweiligen Materie und Kennern der Erwachsenenbildung“ (ebenda, S. 43) ausgearbeitet werden. Gleichzeitig müsse man „... schon in der Zeit während der Einführung des Programms alle Gelegenheiten nutzen müssen, um über seine Bedeutung zu informieren und seine Möglichkeiten auch für seine Anerkennung in der Öffentlichkeit und in der Wirtschaft zu erkunden“ (ebenda, S. 48). Für die Einführung empfiehlt er: „der Aufbau des Angebotes kann parallel zur schrittweisen Ausweitung der Nachfrage erfolgen“ (ebenda, S. 44). Das Gesamtangebot müsse nicht von Beginn an angeboten werden, sondern könne sukzessive entwickelt werden. Damit skizziert er ein inhaltlich und zeitlich flexibles Modell, von dem man viele Teile noch heute in der Modularisierungsdebatte wiederfindet (vgl. KUSTER 1996). Der Schulenberg-Plan war die konzeptionelle Geburt der Idee eines Baukastensystems. In den Folgejahren wurde der Plan zur Grundlage für das VHS-Zertifikatsprogramm und war Bezugspunkt der Diskussion um das Baukastensystem in den 70er Jahren.

Ende der 60er Jahre erfuhr der Zertifizierungsgedanke eine größere Akzeptanz. 1968 fasste die DVV-Mitgliederversammlung den Beschluss, die „Entwicklung von Zertifikaten und -kursen ist als eine vorrangige Aufgabe anzusehen“ (TIETGENS 1974, S. 28). Ab 1969 begann man Französischprüfungen durchzuführen. Albert RAASCH war für die Entwicklungsarbeit dieses Zertifikates und Prüfungssystems verantwortlich. 1970 wurde der Strukturplan des Bildungsrates veröffentlicht, welcher die Weiterbildung als integraler Bestandteil des Bildungssystems aufwertete. In diesem bildungspolitischen Zusammenhang wurde gefordert, dass Lernprogramme nach dem Baukastensystem entworfen und sukzessive zusammenstellbar sein sollten (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 203). Die Entwicklung im Volkshochschulbereich wurde als beispielhaft für andere Bildungsbereiche eingestuft: „Ansätze und Versuche für ein Kurssystem sind bisher vor allem von Volkshochschulen entwickelt worden; sie sind, zusammen mit anderen Vorhaben dieser Art beschleunigt weiterzuführen“ (ebenda, S. 203). Mit dieser politischen Unterstützung begann 1970 die vom Bundesbildungsministerium geförderte Projektarbeit an dem VHS-Zertifikatsprogramm. Bevor sich mit diesem beschäftigt wird, wird ein Zwischenfazit zur historischen Entwicklung gezogen.

3.4.2 Zwischenfazit

Das Thema Zertifizierung hat traditionell eher eine geringe Bedeutung in der EB/WB. Erst ab Mitte der 60er Jahre hat es einen Bedeutungszuwachs erfahren. Nachdem Programmatik und Bildungspraxis oft in einem Widerspruch zueinander standen, kam es zu einer Entwicklung, in der sich beide stärker wechselseitig beeinflussten. Die Realistische Wende wurde in ihren praktischen Konsequenzen für die VHS-Arbeit zu einem großen Teil über die Frage der Zertifizierung diskutiert. In dieser Diskussion wurde auf Konzepte wie „recurrent education“ oder „lebenslanges Lernen“ Bezug genommen, um die Förderung der EB/WB als Aufgabe in öffentlicher Verantwortung zu verankern (vgl. SCHULENBERG 1968). So fordert TIETGENS (1982, S. 12) von der historischen Analyse: „Eine Rückschau muss sich der politischen Implikationen des Konzeptes vergewissern.“ Die EB/WB sollte sich vom Zufälligen und Sporadischen zum Systematischen und Kontinuierlichen hin entwickeln. Die Entwicklung eines eigenständigen Zertifikatsprogrammes war Ausdruck der Absicht, sie als eigenständigen vierten Sektor im Bildungssystem zu etablieren. Sie sollte nicht mehr primär kompensatorische Bildungsarbeit als Hilfsdienst leisten, sondern eigenständig werden (vgl. SCHULENBERG 1982). Bei der Öffnung der Volkshochschulen für abschlussbezogene Kurse haben sich Theorie, Praxis und Bildungspolitik gegenseitig beeinflusst. Die ersten Erfahrungen (s. vor allem NOWACEKS Englischzertifikate) wurden vorher bzw. parallel zu der Erarbeitung theoretischer und bildungspolitischer Fundierungen gemacht. Dies soll nicht die Bedeutung dieser Grundlagen schmälern, sondern sie einordnen helfen. Theorie und Politik nahmen Bezug auf das, was schon vielerorts geschah und stillschweigend geduldet wurde. So wurden Rahmenbedingungen geschaffen, die weitere Entwicklungen in der Praxis stimuliert haben. SCHULENBERGS Verdienst war es, dass er mit seinen theoretischen Arbeiten über die existierende Praxis hinauswies. Wenngleich sein Baukastenmodell nicht in der Breite umgesetzt wurde²¹, scheint es – in Anbetracht der aktuell erneuten Konjunktur des lebenslangen Lernens – immer wieder neu aktuell (s. aktuelle Diskussion um den Europäischen Qualifikationsrahmen). Der Schulenberg-Plan wies schon 1968 in Richtung Modularisierung. Neben diesem Plan schuf der Strukturplan Weiterbildung wichtige Grundlagen. Er bereitete die öffentliche Förderung des VHS-Zertifikatsprogramms vor. In diesem Zusammenhang darf nicht unterschätzt werden, dass die DVV-Verbandspolitik sich zwar nur langsam, aber stetig für ein abschlussbezogenes Kursangebot immer mehr öffnete. TIETGENS Rolle war hier wichtig, da er die „Realistische Wende“ vorantrieb. Das Zertifikatsprogramm war gewisser-

21 Er (1982, S. 10) beurteilte den Nutzen des Programms wie folgt: „... die Gesetzgebung zum Weiterbildungsbereich ist nachhaltig davon beeinflusst worden, daß die Volkshochschulen sich zu einem systematisierten, abschlussbezogenen, eigenen Lernsystem entschlossen haben. Auch für die Entwicklung der Professionalisierung der Erwachsenenbildung und für die Entwicklung der Studiengänge Erwachsenenbildung an den Hochschulen hat sich das VHS-Zertifikatssystem prägend ausgewirkt... Sie bestätigen damit den Ansatz unseres Planes von 1968, der bis in die Gegenwart hinein wirkt.“

maßen ein Kristallisationspunkt der „Realistischen Wende“. Vergleicht man den Schulenberg-Plan mit dem Bochumer Plan fällt auf, dass die jeweils die Weiterbildung nicht auf Zubringerdienste für andere Bildungsbereiche beschränkt werden sollte. Sie sollte eigenständig werden. Trotz dieser Gemeinsamkeit beeindruckt der Schulenberg-Plan durch seine modulare Orientierung, während der Bochumer Plan mit seinem Entwurf einer Mittleren Reife für Erwachsene einen sehr begrenzten Horizont gehabt hätte. Nach dem Schulenberg-Plan hatten die Teilnehmer die Möglichkeit, sich vier verschiedene Fachprüfungen flexibel nach ihren Vorstellungen und Bedürfnissen zu einem Diplom zusammenzustellen und es wurde die Möglichkeit, eines weiteren Ausbaus z. B. in Richtung Hochschul- oder Berufsabschluss eröffnet (vgl. WEIZSÄCKER/DOHMEN/JÜCHTER 1970). Eine Umsetzung des Plans hätte Grundlagen für ein durchlässiges Zertifikatssystem im Sinne des lebenslangen Lernens geschaffen.

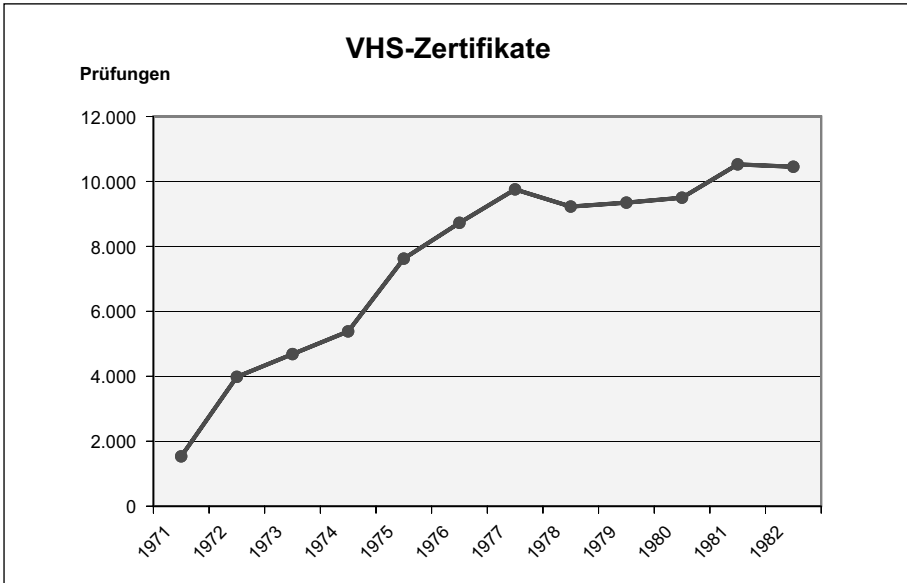
3.4.3 Entwicklung des Zertifikatsprogramms

Eckdaten

Ab 1970 arbeitete die Pädagogische Arbeitsstelle (PAS) des Deutschen Volkshochschulverbands (DVV) an einem Zertifikatsprogramm, nachdem zuvor die Landesverbände in Nordrhein-Westfalen und Bayern die Entwicklung getragen hatten. Die PAS-Arbeit wurden vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) im Rahmen von Dreijahres-Projekten (1970-1972, 1973-1975, 1976-1978 sowie 1979-1981) finanziert. Zertifikate wurden im Bereich Sprachen (Englisch, Wirtschaftsenglisch, Französisch, Spanisch, Italienisch, Russisch, Deutsch als Fremdsprache) und im mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Bereich (sogeannter MNT-Bereich; Mathematik A und B, Chemie, Elektronik, Elektrotechnik, Statistik A und B und Informatik) entwickelt. Die Arbeit an den Zertifikaten verlief sehr unterschiedlich und es zeigten sich vor allem zwischen Sprachenbereich und MNT-Bereich sehr divergierende Entwicklungen. Der Anteil der Sprachenzertifikate war mit ca. 95 % deutlich höher als der Anteil der MNT-Zertifikate mit ca. 5 %. Auch regional schwankte die Beteiligung deutlich, da die Programmteilnahme jeder Volkshochschule frei gestellt war. So wurden z. B. 1982 im Bereich Englisch 525 Prüfungen in Bayern, aber nur 137 im deutlich bevölkerungsreicheren Nordrhein-Westfalen durchgeführt (s. BOGENSCHNEIDER 1982, S. 97).²² Bis 1982 erwarben insgesamt ca. 80.000 Kursteilnehmer ein Volkshochschulzertifikat (TIETGENS 1982, S. 13):

²² Die Volkshochschulen des „linken Niederrheins“ zeigten zeitweise offen ihre Opposition gegenüber dem Programm (BOGENSCHNEIDER 1982, S. 98).

Abbildung 2: Volkshochschulzertifikate zwischen 1971 und 1982



Quelle: DVV-Volkshochschul-Statistik mehrerer Jahrgänge

Bis 1977 stieg die Zahl der Zertifikate in allen Bereichen deutlich an, danach wurde das Wachstum primär vom Zertifikat Deutsch als Fremdsprache (jährlich 2.300 bis 4.300 Prüfungen) getragen, während z. B. Englisch- (3.000 bis 4.000 Prüfungen) und Französischzertifikate (700 bis 1.000 Prüfungen) rückläufig waren (s. BOGENSCHNEIDER 1982, S. 30). Im MNT-Bereich waren die Zahlen durchgängig sehr niedrig. Lediglich das Informatik-Zertifikat wurde in den 80er Jahre mit 2.000 bis 2.500 Prüfungen rege nachgefragt.

Kernidee und Funktionsweise des Zertifikatsprogramms

Die Zertifikate basierten zumeist mit ca. 120 Unterrichtsstunden auf einem dreijährigen Lernweg.²³ Da für viele Teilnehmer diese drei Jahre sich als zu lange erwiesen, wurde Mitte der 70er Jahre bei vielen Zertifikaten ein Zwischennachweis (der Grundbaustein) eingeführt, der nach einem Jahr erworben werden konnte. Kernidee war die hochgradige Standardisierung von Prüfungen. Die Testmaterialien wurden zentral in der Prüfungszentrale hergestellt und zu feststehenden Terminen (in Englisch und Deutsch als Fremdsprache gab es zwei, ansonsten ein Termin pro Jahr) sollten alle Lernenden an regionalen Prüfungsorten geprüft werden. In Broschüren wurden die Prüfungsanforderungen für Kursleiter und Lernende

²³ Theoretisch war es möglich, sich zur Prüfung zu melden ohne einen Zertifikatskurs besucht zu haben, was aber eher die Ausnahme darstellte.

geschildert. Die Prüfung wurde nicht von den Lehrenden abgenommen, um Lehren und Prüfen personell klar zu trennen. Dies sollte eine größere Objektivität in der Prüfung sicher stellen. An der Pädagogischen Arbeitsstelle wurden in den bereits erwähnten Modellprojekten Arbeitsgruppen sowie die Prüfungszentrale (PZ) eingerichtet, die für die Entwicklung und Auswertung der Tests verantwortlich war. Ausschüsse mit Experten je nach Fachgebiet erarbeiteten die Testmaterialien. Die Zertifikatskommissionen der Landesverbände prüften diese Materialien und entschieden über die Verwendung. Die Zertifikatskommissionen hat aber auch eine beratende Funktion für die Ausschüsse. Im Sprachenbereich wurden eine Bundesbeauftragten-Konferenz und eine International Certificate Conference (ICC) gegründet, die sich mit der bundesweiten bzw. europäischen Verbreitung der Zertifikate befasste. Die Geschäftsstellen der Landesverbände waren mit der Durchführung befasst. Dazu wurden in der Regel eine Volkshochschule zur Prüfungsvolkshochschule erklärt, d.h. dort wurden die Prüfungen durchgeführt und die Teilnehmer verschiedener Volkshochschulen mussten anreisen.

Dominierender Aufgabentyp war der Multiple-Choice-Test, wobei es im Sprachenbereich eine zusätzliche mündliche Prüfung gab, um die Kommunikationsfähigkeit zu testen. Im Zentrum der Testentwicklung stand die Lernzielorientierung gemäß ROBINSONS Konzept der Curriculumsrevision (ROBINSON 1967). Es wurde ein Vier-Phasen-Modell entwickelt (s. DRANSFELD 1976, S. 90 ff., TIETGENS/HIRSCHMANN/BIANCHI 1974, S. 106 f., PEHL 1997, S. 93 f.). Die vier Phasen des Modells sind: Die Erschließung von Curriculumsressourcen, Lernzielbestimmung, Lernorganisationsplanung und Evaluation.

In der ersten Phase (*Erschließung von Curriculumsressourcen*) sollte die Teilnehmerstruktur und -motivation, Lernerfahrungen, Eingangsvoraussetzungen und Lernfähigkeit analysiert werden. Zudem wurden die Einschätzungen von Volkshochschulen, Betrieben, Verbänden, Behörden und Ausbildungseinrichtungen bezüglich der Zertifikate eruiert. Drittens wurden Arbeitsplatzanforderungen, innerbetriebliche Weiterbildungsprogramme, Lehrbücher und bestehende Lehrpläne erschlossen. Schließlich wurde viertens die sachlogische Struktur des jeweiligen Lernbereichs untersucht. Wenngleich diese Recherchen nicht in jedem Bereich gleichermaßen intensiv betrieben wurden²⁴, so wurden doch umfassende Informationen zu den Erwartungen verschiedener Akteure an ein Zertifikat gesammelt.

In der zweiten Phase *Lernzielbestimmung* wurden aus den Curriculumsressourcen die Lernziele abgeleitet. Die Auswahl sollte praxisbezogen und nachvollziehbar sein.²⁵ Sie flossen in einen Lernzielkatalog ein, der als Kernstück des Programm

24 In dem Teilprojekt „Mathematik am Arbeitsplatz“ gab es die intensivsten Recherchen. (s. WOLF 1974). Ein Ergebnis war, dass sich ein Mathematikzertifikat an schulischen Lehrplänen orientieren sollte, da die Inhalte so auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt werden.

25 Im Chemiebereich hatten Recherchen ergeben, dass Teilnehmer und Arbeitgeber Zertifikate für Fortgeschrittene wollten, während ein Zertifikat für Anfänger als nicht notwendig erachtet wurde (s. HIRSCHMANN 1974, S. 112).

angesehen wurde. In ihm wurden sowohl die Prüfungsanforderungen als auch die Lernziele für die Testkonstruktion beschrieben. So war ein Lernziel im Bereich Chemie „Verschiedene Gemische identifizieren können“ (vgl. TIETGENS/HIRSCHMANN/BIANCHI 1974, S. 147). Auf Begriffe wie „verstehen“ oder „erkennen“, die innerlich ablaufende geistige Prozesse bezeichnen, sollte bei der Lernzielbeschreibung komplett verzichtet werden, um den Prüfern wenig Interpretationsspielraum zu eröffnen. Es sollte ein klares Verständnis der Lernziele vorhanden sein, um eine objektive Bewertung zu ermöglichen. Prüfungsfragen wurden in einer Item-Bank gesammelt und laufend überarbeitet.

Die Phase 3 war *Lernorganisationsplanung*. Ab Mitte der 70er Jahre setzte sich die Erkenntnis durch, dass die Entwicklung von Lernzielen und Testsätzen nicht ausreichend sein würde. So wurde in unterrichts- und prüfungsrelevante Lernziele unterschieden, um einen flexibleren Unterricht zu ermöglichen. Auch wurden kursbegleitende Materialien (Einstufungstests, Arbeitshilfen, Glossare²⁶, etc.) erstellt und es wurde ein „Teacher-Training“ für Multiplikatoren angeboten. Diese Maßnahmen waren ein Motor für Professionalisierung in der EB.

In der letzten Phase *Evaluation* wurden die Erfahrungen der Lehrenden und Lernenden mit Bezug zu den Planungshypothesen überprüft. Unzureichende Testsätze wurden modifiziert oder ausgesondert. Auch wurde überprüft, inwiefern durch veränderte Rahmenbedingungen anderes Wissen gefragt ist. So wurde der Lernzielkatalog laufend aktualisiert und die Reform von Berufsbildern (z. B. Neuordnung der Elektro-/Metallberufe) brachte auch Revisionen im MNT-Bereich mit sich.

Dieser vierphasige Zyklus beanspruchte zwei bis drei Jahre, wobei es Rückkopplungen und Schleifen zwischen den einzelnen Phasen gab (vgl. PEHL 1997, S. 93). Die Durchführung des Programms entwickelte sich in der Praxis zu einer ständigen Revision. Dies war sehr aufwändig und war ein Grund, weshalb nach Auslaufen der Projektfinanzierung die MNT-Zertifikate, die aufgrund der Schnelligkeit technologischer Veränderungen besonders häufig überarbeitet werden mussten, zunächst nur auf einem Mindestniveau weitergeführt wurden und bald gänzlich wegfielen. Der Aufwand war ohne öffentliche Förderung nicht aufrecht zu erhalten.

26 Hintergrund war das Postulat, dass das Abprüfen von Faktenwissen nicht erwachsenengerecht sei und man am Arbeitsplatz auch Hilfsmittel einsetzt. Die Glossare durften so von den Kandidaten in den Prüfungen verwendet werden.

3.4.4 *Mit dem Zertifikatsprogramm verbundene Erwartungen und Erfahrungen*

Die Erwartungen waren insgesamt sehr hoch. Dies führte zur Einschätzung, dass diese „den Rahmen des ursprünglichen Vorhabens sprengen mussten“ (DRANSFELD 1977, S. 115). Im Folgenden werden die Erwartungen mit den gemachten Erfahrungen kontrastiert.

Etablierung eines Baukastensystems

Der Schulenberg-Plan lieferte die theoretische Grundlage für ein VHS-Diplom. Diese Idee wurde im Strukturplan Weiterbildung (s. 1970, S. 203 ff.) aufgegriffen und zu der Idee eines Baukastensystems transformiert. Angebote verschiedener Weiterbildungseinrichtungen sollten kombinierbar sein und zu einrichtungsübergreifenden Abschlüssen führen. Dies hätte eine Systematisierung der Weiterbildung gefördert. Dabei wurde auch an eine bessere Verknüpfung der Weiterbildung mit Aus- und Hochschulbildung gedacht (vgl. WEIZSÄCKER/DOHMEN/JÜCHTER u. a. 1970). Lebenslanges Lernen wäre durch ein ineinander verschränktes Baukastensystem mit kompatiblen Modulen umgesetzt worden. Das VHS-Zertifizierungsprogramm galt dabei „als eine Vorleistung auf das zu entwickelnde und im Strukturplan skizzierte Baukasten-System gelten“ (TIETGENS 1974, S. 48). Ein solches Baukastensystem ist aber nicht etabliert worden. Die Gründe hierfür sind vielfältig (vgl. Landesinstitut für Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung 1980). So haben unterschiedliche Finanzierungsquellen und Rechtsgrundlagen (Landesförderungen, Bundesförderung, Arbeitsförderungsgesetz, Bildungsurlaub, etc.) dazu geführt, dass eine Vernetzung blockiert wurde (ebenda, S. 42 ff.). Dies ist auch heute noch ein Problem wie z.B. die Expertenkommission zur Finanzierung des lebenslangen Lernens festgestellt hat.

In der Praxis Programms hat sich gezeigt, dass die Normierung und Aktualisierung von Modulen große Ressourcen benötigt. Die Arbeit ist mit der Ordnungsarbeit an Berufsbildern vergleichbar, wo auch oft über Probleme der inhaltlichen Veralterung berichtet wird. Bei der Weiterbildung verschärfen sich diese Probleme. Ihr werden oftmals schnelle Reaktionen auf kurzfristig entstehende Probleme abverlangt. Dies erschwert langfristige Planung und Normierungen. Die Hoffnung, dass „die zentrale Produktion von standardisierten Baukasten-Einheiten eine effiziente Organisation ermöglicht, indem wiederholbare, vorgepackte Lerneinheiten nicht an vielen Stellen des Landes improvisiert werden, sondern rational und unter Mitwirkung von besonders qualifizierten Fachleuten geplant und hergestellt werden“ (Planungskommission Erwachsenenbildung und Weiterbildung 1972, S. 63), erwies sich als Trugschluss. In der Praxis zeigte sich, dass beim Umsetzungsprozess ständig neue Durchgänge erforderlich sind, sodass das Rationalisierungsargument kaum zum Tragen kam. Zudem stellte sich die Frage, ob die Lernzielorientierung mit ihrer hohen Standardisierung nicht konträr gegenüber subjektorientierten Lernkonzepten ist (vgl. PEHL 1997, S. 107). Der Ansatz erwies sich als zu wenig

flexibel bzw. zu aufwändig um ein differenziertes Angebot für verschiedene Lernniveaus machen zu können. Die Curriculumsdiskussion entdeckte so Ende der 70er Jahre den Begriff des offenen Curriculums, um mehr Flexibilität zu ermöglichen.

Die institutionelle Pluralität der Weiterbildung erschwerte zudem die Etablierung des Baukastensystems: „Die umfangreichen wissenschaftlichen und planerischen Vorarbeiten für Baukastensysteme der Weiterbildung, deren Entwicklung und systematische Erprobung, übersteigen die Leistungsfähigkeit einzelner Einrichtungen“ (ebenda, S. 70). Einzelne Einrichtungen konnten das Baukastensystem nicht umsetzen, aber die Kooperationsbereitschaft vieler Einrichtungen schien nur begrenzt vorhanden. Während z. B. der bayerische Landesverband zu einem Motor zählte, boykottierten Teile des nordrhein-westfälischen Landesverbandes das Vorhaben (s. BOGENSCHNEIDER 1982, S. 98). Insgesamt blieben die Arbeiten an dem Baukastensystem weitestgehend auf Volkshochschulen beschränkt (s. NUISSL 2000, S. 111). Dies verhinderte eine flächendeckende und einrichtungsübergreifende Einführung von Zertifikatskursen. Die Pluralität der Weiterbildung blockierte hier die Umsetzung maßgeblich.

Ein weiterer Grund für das Scheitern des Baukastensystems ist in der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung der 70er Jahren zu suchen. Die wirtschaftlichen Krisenphänomene führten zum Stop von Reformvorhaben und die beabsichtigte größere Durchlässigkeit des Bildungssystems wurde nicht weiter verfolgt. Das Interesse an einer Vernetzung von Bildungsbereichen ließ nach und die Zielvorstellung einer vierten Säule Weiterbildung wurde nicht durchgesetzt. Dies führte in der Konsequenz dazu, dass die Volkshochschulen den Blick nach innen richteten: „Die Konzentration auf das in der Volkshochschule Machbare und Sinnvolle hat spekulative Zukunftshoffnungen abgelöst“ (DRANSFELD 1976, S. 144). Insgesamt blieb das Baukastenmodell so in seinen Anfängen stecken (vgl. OELMANN 1984). Wenngleich die Durchsetzung ausblieb, so finden sich doch in der Diskussion um dieses Modell viele heute noch aktuelle Ansätze.

Qualitative Verbesserung des Unterrichts

Die Volkshochschulen erlebten in den 60er und 70er Jahren ein deutliches Wachstum. Vor diesem Hintergrund entstand die Idee, den Ausbau mit einer Hebung des Niveaus zu flankieren: „Für uns stellte sich die Frage, wie diese quantitative Ausweitung auch von einer qualitativen Programmgestaltung begleitet werden könne“ (SCHULENBERG 1982, S. 8). Von einer Standardisierung des abschlussbezogenen Angebots wurde sich eine allgemeine „Hebung der Unterrichtsqualität“ (TIETGENS 1992, S. 41) versprochen, da der individuelle Dozent durch das standardisierte Kursangebot als Unsicherheitsfaktor an Einfluss verlieren sollte. Insbesondere TIETGENS (s. 1974, S. 76 und 1992, S. 41) hat in diesem Zusammenhang Kritik an den Lehrkräften geübt. Die Lernzielkataloge sollten es den Teilnehmenden ermöglichen, den Dozenten zu kontrollieren. Der Teilnehmer „kann auch eher kontrollieren, ob ihm Angemessenes zugemutet wird und er kann schließlich

davon ausgehen, daß eine zentrale Prüfung indirekt auch eine Prüfung dessen ist, was ihm vom Kursleiter geboten wurde“ (TIETGENS 1984, S. 245 f.). Ob das Zertifikatsprogramm in dem erhofften Maße zu einer Verbesserung des Unterrichts beigetragen hat, kann aufgrund dem Fehlen empirische Daten/Studien nicht mehr geprüft werden. Zudem blieb der Anteil der Zertifikatskurse am Gesamtangebot so gering, dass man nicht von einem allzu starken Effekt auf das Gesamtangebot ausgehen sollte. Es darf aber nicht vergessen werden, dass sich im Rahmen des Programms umfangreiche und wichtige Aktivitäten entwickelten haben. Hier sei insbesondere an die Erstellung von Lehrwerken, Unterrichtsmaterialien und Kursleiterfortbildungen gedacht (vgl. TIETGENS 1992, S. 41). Diese Arbeiten haben Grundlagen geschaffen, die sehr wohl über den kleinen Zertifikatsbereich hinaus qualitative Wirkungen erzielten.

Imagegewinn der Volkshochschulen

Durch das Engagement der Volkshochschulen wurde sich ein Imagegewinn versprochen: „Die Standardisierung kann als Wertmaßstab nach außen gelten“ (TIETGENS 1992, S. 43). Dieser Gewinn wurde als bedeutender als der interne Zugewinn eingeschätzt: „Die nach außen wirkende Bedeutung des Zertifikatsprogramms, die stärker ist als seine reale Bedeutung, dürfte sich für die Volkshochschule eher günstig auswirken“ (TIETGENS 1982, S. 8). Diese Perspektive wird nachvollziehbar, wenn man bedenkt, dass das VHS-Zertifikat zeitweise bildungspolitisch als Vorbild für andere Bildungsbereiche diskutiert wurde (vgl. Planungskommission Erwachsenenbildung und Weiterbildung 1972, S. 68). Dies darf man aber auch nicht überbewerten, da die Zertifikate sich letztlich nur begrenzt durchsetzen konnten und selbst die relativ erfolgreichen VHS-Sprachenzertifikate gegenüber Konkurrenz-zertifikaten (Cambridge-Certificates) eine eher untergeordnete Rolle spielen (vgl. FISCHER CALLUS 1998). So muss man insgesamt von einem begrenzten Imagegewinn ausgehen, wenngleich Zertifikate wichtig für das Prestige der zertifizierenden Einrichtungen sind.

Befriedigung des Teilnehmerinteresses nach Leistungsbescheinigungen

Durch Teilnehmerbefragungen wurde empirisch belegt, dass es auf Teilnehmerseite ein Interesse an beruflich verwertbaren Leistungsnachweisen gibt. Zuvor gab es nur mündliche Berichte von Kursleitern und hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitern über ein solches Interesse. Zudem wurde über ein Teilnehmerinteresse an „Selbstvergewisserung“ bezüglich der eigenen Lernleistung berichtet (vgl. TIETGENS 1974, S. 75). Die Zertifikate symbolisierten somit das Eingehen auf ein Teilnehmerinteresse trotz ideologischer Widerstände (s. von CUBE 1974). Die relativ niedrigen Teilnehmerzahlen zeigen aber auch, dass der Bedarf letztlich nicht angemessen erfüllt wurde. Der Hauptgrund für die geringe Nachfrage dürfte in den unklaren Verwertungsperspektiven liegen. Es scheint ein Fehler gewesen zu sein, dass man sich anfänglich sehr wenig um eine Anerkennung der Zertifi-

kate durch Kultusministerien und Betriebe bemüht hat und allein auf die Qualität der Prüfungen gesetzt hat. Man dachte, dass Qualität ausschlaggebender für das öffentliche Ansehen ist als gezielte Werbung und die Gewinnung wichtiger Akteure. Aktuelle Erfahrungen (s. FAULSTICH/VESPERMANN 2001) legen nahe, dass die Akzeptanz von Zertifikaten durch die Nachfrageseite sehr wichtig ist und es Werbung braucht (s. FISCHER CALLUS 1998). Allein auf die Qualität der Zertifikate zu setzen erwies sich als idealistische Strategie, welche die Bedeutung von Funktionsträgern und Interessengruppen unterschätzt.

Durchsetzung der „Realistischen Wende“

Die Arbeit an dem Zertifikatsprogramm fällt mit der „Realistischen Wende“ zusammen: „Letzten Endes ist die Lernzieldiskussion Ausdruck der Wende von einer normativen Pädagogik zu einer empirisch-kritischen Erziehungswissenschaft“ (TIETGENS 1974, S. 61). Man wandte sich von einer bildungsidealistisch orientierten Erwachsenenbildung ab und forcierte eine Öffnung für berufliche Verwertungsinteressen von Teilnehmern. Das Programm kollidierte so mit der alten Forderung nach zweckfreier Bildung in Volkshochschulen. Es wurde der Vorwurf einer Verschulung durch Zertifizierung erhoben: „Ein Gespenst geht um in der deutschen Erwachsenenbildung: das Gespenst der ‚Verschulung‘“ (DIKAU 1980, S. 110; s. auch SPIES/BRUNS/SCHICK 1973). Der Verdienst, Emanzipation und Kompensation nicht als Widerspruch zu begreifen, kann zwar nicht allein dem Zertifikatsprogramm zugesprochen werden, aber es hat einen wichtigen Beitrag zu dieser Sichtweise geliefert. Zumal die Verfechter der „realistischen Wende“ auch nie eine Ersetzung des offenen durch ein abschlussbezogenes Angebot intendierten: „Aber eine Volkshochschule nur aus Zertifikatskursen wäre genauso falsch, wie eine Volkshochschule ohne jeden Leistungsnachweis. Wir brauchen nebeneinander die Freiheit der freien Kurse, an denen man sich beliebig beteiligen kann und in denen Leistungsnachweise nicht verlangt werden, sowie die Zertifikatskurse als Bausteine eines individuellen Bildungsweges“ (Becker, In: TIETGENS u.a. 1974, S. 7). Man strebte ein gemischtes Kursangebot an, wobei die nicht-abschlussbezogene Weiterbildung überwiegen sollte. So erhoffte sich PFLÜGER (1980, S. 121), der selbst die Öffnung für abschlussbezogene Kurse befürwortete, einen Anteil dieser Kurse am Gesamtangebot von 20 bis 30 %. Es wurde niemals in Frage gestellt, dass die Weiterbildung vielfältige Aufgaben erfüllt und auch Kurse in der kulturellen, politischen oder Gesundheitsbildung anbietet, wo kein Abschlussbezug notwendig ist.

3.4.5 Fazit

Insgesamt blieb das Zertifikatsprogramm deutlich hinter den Erwartungen zurück. Die außerordentlich hochgesteckten Erwartungen wären wahrscheinlich aber auch unter günstigeren Rahmenbedingungen kaum realisierbar gewesen. Trotzdem haben die Diskussionen und die Praxisinitiativen nachhaltige Entwicklungen

angestoßen. Für die Gegenwart liefern die Erfahrungen wichtige Einblicke, die zur Planung und Umsetzung heutiger Zertifikatssysteme herangezogen werden können. Gerade Modularisierungsansätze und Ansätze, die eine größere Durchlässigkeit des Bildungsbereichs befördern wollen, können wichtige Erkenntnisse aus der historischen Analyse ziehen.

4. Grundzüge einer erwachsenenpädagogischen Zertifizierungstheorie

4.1 SCHULENBERG's Erwachsenenbildungstheorie

Für eine Theorie der Zertifizierung kann an den Arbeiten von SCHULENBERG angeknüpft werden. Von ihm liegen Versuche einer systematischen Bedeutungsbestimmung von Zertifikaten und Abschlüssen in der EB/WB vor. Trotz des Alters seiner Arbeiten, sind viele seiner Aussagen erstaunlich aktuell. Dies macht ihn zu einem Klassiker der EB/WB. Auf der Basis empirischer Großstudien wie der „Hildesheim-Studie“ (SCHULENBERG 1957) und der „Göttinger Studie“ (STRZELEWICZ/RAAPKE/SCHULENBERG 1966) entwickelte SCHULENBERG seine Konzeptionen. Für ihn sollte Erwachsenenbildung nichts Außergewöhnliches, sondern etwas Selbstverständliches im Lebenslauf sein. Sie soll auf der Grundbildung in Kindheit und Jugend aufbauen, aber trotzdem eine eigenständige Bedeutung haben. Das „durchgehende, systematische und von Institutionen getragene Lernen für Erwachsene... soll eine soziale Norm“ werden (SCHULENBERG 1973, S. 64). Das institutionelle Lernen erachtet er als notwendig, damit dieses nicht Privileg oberer Schichten oder bildungsnaher Milieus ist, die über die entsprechenden Eigenressourcen verfügen. Erwachsenenbildung müsse ein breit ausgebautes institutionelles Angebot entwickeln. Dies sah er in seiner Zeit nicht: „Die Erwachsenenbildung wird nur schwach als eine Sache von öffentlichem Interesse anerkannt, ihre Einrichtungen sind unsicher und abhängig... Schwankende Wertschätzung, geringer Grad der Professionalisierung und starke Abhängigkeit von fremden Geldgebern treffen beim Erwachsenenbildner zusammen und bringen ihn in eine marginale und verletzte Stellung. Das geringe Maß von Unabhängigkeit erzeugt oft einen gewissen Opportunismus“ (SCHULENBERG 1978, S. 175). Diese auch heute noch aktuelle Kritik fordert eine bessere Institutionalisierung von Erwachsenenbildung. In diesem Zusammenhang haben Zertifikate für SCHULENBERG eine zentrale Bedeutung. Sie sollen eine größere Verbindlichkeit und Kontinuität des Angebots gewährleisten. Wenngleich er der älteren, eher informellen Erwachsenenbildung und der Volkshochschulbewegung Respekt zollt (vgl. SCHULENBERG 1968, S. 11f.), so fordert er doch: „Die VHS muss den ruhmreichen, ehrenvollen Abschnitt ihrer eigenen Geschichte abschließen, in der sie entsagungsvoll mit den dürftigsten Mitteln, von der Öffentlichkeit mit mehr freundlichen Worten als Taten unterstützt, erfindungsreich improvisierend enorme Hilfe geleistet hat“ (Schulenbergarchiv, Mappe 5/1/3, Nr. 16). Er fordert eine Konsolidierung, Professionalisierung und Systematisierung. Ein wichtiger Bestandteil dieser Entwicklung sind für ihn Abschlüsse und Zertifikate. Generell unterscheidet er zwischen transitorischer, kompensatorischer und komplementärer Erwachsenenbildung (vgl. SCHULENBERG 1973, S. 67).

Die *transitorische Erwachsenenbildung* wird in Phasen des gesellschaftlichen Umbruchs relevant, wenn Erwachsene sich an neue oder wandelnde politische, kulturelle und wirtschaftliche Verhältnisse anpassen müssen.

Die *kompensatorische Erwachsenenbildung* ergibt sich für ihn aus der Notwendigkeit von nachholenden Bildungsbewegungen von Erwachsenen, denen in der Jugend Bildungsmöglichkeiten nicht zur Verfügung standen bzw. die sie nicht genutzt haben. Sie kann sowohl als Instrument der politischen Emanzipation als auch als Instrument der konservativen Anpassung fungieren. Einen Gegensatz zwischen Kompensation und Emanzipation (vgl. von CUBE 1974) sieht er nicht. Kompensation schafft für ihn erst die Grundlagen für Emanzipation.

Unter *komplementärer Erwachsenenbildung* versteht er: „In hochentwickelten Gesellschaften führt die ständige Veränderung aller Lebensumstände zu einer enorm ausgeweiteten Verantwortlichkeit aller. Auch für den emanzipierten Erwachsenen wird eine Lebensführung von verantwortlicher Zeitgemäßheit bei überdies erheblich verlängerter Lebensdauer unmöglich ohne permanente Weiterbildung bis ins Alter. Dabei setzt der Begriff der Weiterbildung eine grundlegende Bildung in Kindheit und Jugend voraus. Weiterbildung wird eine notwendige Ergänzung für Arbeit und Freizeit und ein entscheidendes Medium persönlicher Entfaltung und Selbstbestimmung“ (SCHULENBERG 1973, S. 67).

Wenngleich SCHULENBERG darauf hinweist, dass die Übergänge zwischen diesen drei Grundtypen fließend seien, hat jeder Typus für ihn seine zeithistorische Berechtigung. Auch würden alle Grundtypen immer gebraucht, aber er diagnostiziert einen Mangel an komplementärer Weiterbildung für seine Zeit. Er kritisiert, dass man noch zu viel kompensatorische Weiterbildung zu Lasten komplementärer Weiterbildung betreibe: „Oft wird aus falscher Einschätzung oder politischer Absicht am kompensatorischen Konzept festgehalten, wenn der Übergang zur komplementären Erwachsenenbildung bereits möglich ist“ (ebenda, S. 68). Er plädiert für einen systematischen und erwachsenenspezifischen Ausbau: „Meine Zielvorstellung ist eine komplementäre Erwachsenenbildung ohne Nachholnotwendigkeiten“ (SCHULENBERG 1974, S. 98). Die Erwachsenenbildung soll nicht primär ein Reparaturbetrieb für schulische Defizite sein, sondern eine eigenständige Bedeutung haben. Im SCHULENBERG-Plan setzt er sich auch mit dem Bochumer Plan auseinander. Zwar steht er der Idee eines VHS-spezifischen Realschulzeugnisses nicht vollkommen ablehnend gegenüber, da ein solches Zeugnis notwendig sei und es die Öffnung der Volkshochschule für Zeugnisse fördern helfe. Wie andere Kritiker sieht er jedoch nicht, dass ein solches Zertifikat „das Bildungsprogramm der Volkshochschule für die Zukunft“ sein könne (vgl. SCHULENBERG 1968, S. 38). Er fordert ein flexibles und ausbaufähiges Zertifikatswesen, das über schulisch-kompensatorisches Lernen hinausgehen muss.

SCHULENBERGS Typologie ist auch auf die heterogene Zertifikatslandschaft der Gegenwart gut anwendbar und kann bei der Strukturierung helfen. Phasen der transitorischen Erwachsenenbildung und somit auch der transitorischen Zertifizierung findet man immer wieder in der Erwachsenenbildung, da sie flexibel auf gesellschaftliche Veränderungsprozesse reagiert. So gibt es tiefgreifende technologische Veränderungsprozesse, die es erforderlich machen, mehrere Kohorten

von Erwachsenen nachzuqualifizieren. Die informationstechnische Revolution ist hierfür eines der besten Beispiele. Im Zuge dieser Veränderung entstanden viele Zertifikate (Basiszertifikate für Anwender, Zertifikate zu Programmiersprachen, Informatikerabschlüsse, etc.). Die Entstehung solcher Zertifikate wirkt oftmals wildwüchsig, d. h. schlecht koordiniert, unübersichtlich und qualitativ fragwürdig. So wird gerade in dem IT-Sektor ein Dschungel an Zertifikaten bemängelt (vgl. VESPERMANN 2005). Diese Kritik ist sicherlich berechtigt, sie vergisst aber, dass es eine wichtige Funktion der EB/WB ist, flexibel auf neu entstehende Bildungsbedarfe zu reagieren. Das anfängliche Chaos einer solchen transitorischen Phase ist zeitgeschichtlich und sachlogisch begründet, jedoch hochgradig funktionell angesichts der Kurzfristigkeit der Bildungsbedarfe. Es ist quasi ein Markenzeichen der EB/WB, dass oftmals nur sie in der Lage ist, kurzfristig und trotzdem relativ anspruchsvoll auf neu entstehende Bedarfe zu reagieren. Auch die Volkshochschule in der DDR ist hierfür ein gutes Beispiel. Viele neue Bildungsangebote wurden zunächst über die Volkshochschule abgedeckt, die dann später Betriebsakademien, Universitäten oder anderen Bildungsinstitutionen übertragen wurden (vgl. GIESEKE/OPELT 2003). Erwachsenenlernen ist besonders aktuellen technischen, politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Einflüssen ausgesetzt. Insofern muss man Phasen der transitorischen Erwachsenenbildung konzeptionell zunächst akzeptieren und in einem zweiten Schritt dann versuchen, den Wildwuchs der transitorischen Phasen in Bahnen zu lenken.

Die EB/WB ist aber nicht nur von Fluktuation, sondern auch von Kontinuität gekennzeichnet. Es gibt Bereiche, die über die Zeiten und politischen Regime hinweg relativ stabil sind. Die kompensatorische Weiterbildung ist ein solcher Bereich, den es seit Beginn der Erwachsenenbildung gibt, solange man an der Zielvorstellung einer offenen und demokratischen Gesellschaft festhält. Das Nachholen von Schulabschlüssen ist wichtig, um Menschen eine zweite Chance zu geben. Wie noch zu sehen sein wird, ist in den letzten Jahren eine deutlich wachsende Nachfrage nach dem zweiten Bildungsweg zu beobachten. Die EB/WB ist hier aktuell der „Reparaturbetrieb“ (vgl. SCHÖLL 2003) für die Defizite der Schule. Es ist wichtig, darauf hinzuweisen, dass „Reparieren“ in der Regel nur die zweitbeste Option ist und dass die Regelschule verbessert werden muss. Nichtsdestotrotz ist die kompensatorische Weiterbildung wichtig, will man nicht ganze Generationen sozialpolitisch aufgeben.

SCHULENBERGS Priorität galt aber der komplementären Weiterbildung. Besonders hier sah er die Notwendigkeit der Optimierung. Er wies darauf hin, dass EB/WB eben nicht nur ein „Reparieren“ und „Reagieren“ sein sollte, sondern auch ein systematisches Angebot bereithalten muss. Viele Erwachsene knüpfen an Wissensbestände aus Schule und Ausbildung an. Erwachsenenbildung muss komplementäre Angebote machen, die an diesem Vorwissen und diesen Zertifizierungen anknüpfen. Eine Vertiefung des Wissens muss möglich und zertifizierbar sein, da der berufstätige Erwachsene mit seinen Kenntnissen und seiner Arbeitskraft in

einem gesellschaftlichen Verwertungsprozess steht. Meisterkurse und der vielfältige Bereich der Zusatzqualifikationen sind gute Beispiele für eine komplementäre Weiterbildung, die auf einer beruflichen Ausbildung aufbaut. Komplementär ist aber auch so zu verstehen, dass es Bereiche mit eigenständiger Bedeutung gibt. Dies ist das Kernverständnis SCHULENBERGS. Sein Baukastensystem ist Ausdruck der Zielvorstellung einer gegenüber anderen Bildungsbereichen eigenständigen Erwachsenenbildung. Damit soll die Relevanz transitorischer und kompensatorischer Weiterbildung nicht geschmälert werden, aber Handlungsbedarf besteht im Bereich komplementärer Weiterbildung, um die EB/WB besser aufzustellen. Nach SCHULENBERG kann eine schwach ausgebaute EB/WB den vielfältigen Bedarfen der Lernenden nicht gerecht werden. Die drei Grundtypen liefern ein analytisches Raster, anhand dessen man den Aktionsradius der EB/WB, Schwerpunkte und etwaigen Handlungsbedarf erkennen kann. Insofern sollte eine Theorie der Zertifizierung auf die SCHULENBERG'sche Typologie zurückgreifen.

4.2 Anforderungen an ein erwachsenengerechtes Zertifikatswesen

Der Schulenbergplan erfuhr eine große Resonanz in Politik, Wissenschaft und Praxis. Er wurde zur Vorlage für das VHS-Zertifikatsprogramms und den Strukturplan Weiterbildung. Diese Resonanz ist nachvollziehbar, wenn man sich seine zentralen Elemente vor Augen führt, die auch Eckpunkte für ein erwachsenengerechtes Zertifikatswesen sind. Allerdings findet man auch Schwächen, die den begrenzten Erfolg des VHS-Zertifikatsprogramms und das Ausbleiben eines Baukastensystem Weiterbildung erklären.

Entwicklungs- und Anpassungsfähigkeit der Zertifikate

SCHULENBERG hat ein entwicklungsfähiges Konzept entworfen. Die Fachprüfungen und deren Kombinationen sind nicht kanonartig definiert. SCHULENBERG regt an, dass man mit einer kleinen Anzahl von Fächern beginnen und dann schrittweise das Spektrum entsprechend der Nachfrage ausweiten sollte. Jede Kombination von Fachprüfungen soll prinzipiell möglich sein. Damit skizziert er ein offenes Kursangebot. Vergleicht man den Schulenbergplan mit dem Bochumer Plan, fällt auf, dass letzterer durch seine Ausrichtung auf acht fixierte Stoffpläne in seinem Umfang begrenzt ist. Der Schulenbergplan bietet dahingegen Raum für Entwicklung. Veränderten Rahmenbedingungen in Wirtschaft und Gesellschaft könnte man sich somit flexibel anpassen.

Freiräume und Verantwortung für die Lernenden

SCHULENBERG vertraut in die Mündigkeit der Lernenden. Er stellt es ihnen frei, wie sie ihr VHS-Diplom durch die Kombination verschiedener Fachprüfungen zusammenstellen. Damit wendet er sich gegen den Anspruch, dass man für Erwachsene einen Lehrkanon definieren könne. SCHULENBERG will den Lernenden Freiräume schaffen und ihnen gleichzeitig auch Verantwortung für ihr Lernen geben: „was

die Volkshochschule von einem Erwachsenen erwarten kann“ (ebenda, S. 45). Beratung solle hier unterstützend und nicht dirigierend wirken (ebenda, S. 46). Der Respekt SCHULENBERGS vor dem erwachsenen Menschen wird auch daran deutlich, dass er seine Prüfungen nicht als Reifeprüfungen versteht, in denen die Persönlichkeit der Lernenden beurteilt wird. Die Leistung soll im Vordergrund stehen.

Beachtung der Bedeutung von Weiterbildung im Lebenslauf Erwachsener

Auf die Lebenssituation der Erwachsenen macht SCHULENBERG explizit aufmerksam. Dies zeigt sich zum einen darin, dass er kein zeit- und arbeitsaufwendiges Diplom will. Er möchte jeder einzelnen Fachprüfung einen Wert geben. Teilqualifikationen sollen zertifizierbar sein und kein Vollständigkeitsanspruch erhoben werden. Erwachsene sollen parallel zu „Beruf, Leben mit der Familie und Freizeit“ (ebenda, S. 42f.) Weiterbildung betreiben können. Bevor es das Schlagwort der Work-Life-Balance gab, fordert er, dass „der erforderliche Aufwand an Zeit, Energien und Mitteln die Teilnehmer auch bei regelmäßiger und gründlicher Mitarbeit nicht zu exzessiven Reduktionen ihres privaten und beruflichen Lebens zwingen“ dürfe (ebenda, S. 52). Konsequenterweise sollen sie zu schnellen Erfolgserlebnissen kommen. Sie sollen die Möglichkeit haben, kummulativ Teilqualifikation mit eigenständigem Wert zu erwerben. Ein Diplom soll ohne zeitliche und räumliche Beschränkungen erwerbbar sein. Der Bildungsprozess kann unterbrochen und zu einem späteren Zeitpunkt und an einem anderen Ort wieder aufgenommen werden. Es soll möglich sein, die vier Fachprüfungen an vier verschiedenen Orten zu vier Zeitpunkten abzulegen. Damit beachtet er damals schon Forderungen nach Flexibilität und Mobilität, die gerade heute aktuell sind. Es gibt aber auch Punkte bei ihm, die hinterfragbar sind.

Fehlende eindeutige Anknüpfungspunkte für die Fachprüfungen

Nach seinen Vorstellungen soll ein VHS-Diplom weder mit der Allgemeinbildung, der politischen Bildung, dem Beruf noch der Freizeit verknüpft sein (SCHULENBERG 1968, S. 46): „Aus der freien Fächerwahl ergibt sich ein weiteres Charakteristikum des Diploms. Sobald es einmal auf eine breite Basis von Fachprüfungsmöglichkeiten bauen kann, wird es alle Unterscheidungen nach Allgemeinbildung oder politischer Bildung, nach Bildung für den Beruf oder für die Freizeit überspielen. Das Diplom kann jeweils jedem dieser Bereiche zugeordnet werden, mehreren oder allen zugleich.“ Hier verlässt er seine pragmatische Haltung und nimmt eine bildungsidealistische Haltung ein. Er skizziert ein Diplom, das kontextübergreifend Verwendung findet. Dieser Ansatz wirft viele Probleme auf. Man fragt sich, wie ein Diplom sowohl für Beruf und Freizeit gleichermaßen relevant sein soll? Woher sollen die Entwickler der Lehrgänge für die Fachprüfungen ihre Inhalte entnehmen? SCHULENBERG widerspricht sich mit diesem Entwurf z.T. selbst, da er nicht das instrumentelle Interesse der Teilnehmer nach berufsrelevanter Fortbildung aufgreift, sondern ein unspezifisches und unfokussiertes VHS-Diplom ent-

wirft. Er lokalisiert das Diplom bewusst außerhalb des „starren deutschen Berechtigungswesen“ (SCHULENBERG 1968, S. 49). In der Konsequenz sollen Inhalte nicht primär aus der Berufswelt entnommen werden, sondern eine Wissenssystematik entworfen werden, die ihre Inhalte aus den Fachdidaktiken zieht. Dies soll zu einer breiten Transferfähigkeit führen. In der Konsequenz wurden beim Zertifikatsprogramm die Lehrgangsinhalte zunächst von möglichen Verwendungskontexten getrennt gesehen. Mit Blick auf die Akzeptanz eines solchen VHS-Diploms durch Nachfrager (z. B. Betriebe, Behörden, Dachverbände) wirft dieser Ansatz viele Probleme auf, da der in der Öffentlichkeit genau zu beschreibende Nutzen des Diploms sehr vage wird. Wenngleich man das VHS-Zertifikatsprogramm nicht als identische Umsetzung des Schulenbergplanes verstehen sollte, so spiegeln die unklaren Verwendungsperspektiven der VHS-Zertifikate die Probleme des SCHULENBERG'schen Konzepts wider. Es erstaunt, dass SCHULENBERG seine an den Bildungsinteressen der Bevölkerung orientierte Linie hier nicht beibehalten hat. Es hätte aus heutiger Sicht durchaus nahegelegen, dass man Fachprüfungen entwirft, die sich allein an beruflichen Verwendungs- und Verwertungssituationen orientieren, da Zertifikate mit ihren genuinen Verwertungsbezug in diesen Kontexten – und nicht in der Freizeit oder Familie – nachgefragt werden. Er erwähnt selbst, dass seine Studien ergeben haben, dass die Bevölkerung von der Volkshochschule ein berufsorientiertes Abschlussangebot erwartet. Diese Fachprüfungen hätten demnach in der Konsequenz primär tätigkeits- und berufsorientiert sein müssen. Warum er sich nicht für diese Fokussierung entschied, bleibt ungeklärt. Vielleicht dachte er, dass der Sprung von einem Verständnis der Volkshochschule als nicht-fachliche Lebensschule zu einer Volkshochschule, die ein Diplom mit einer starken beruflichen Fokussierung anbietet, zu groß sein würde für viele VHS-Akteure. Als Beleg für diese These könnte angeführt werden, dass SCHULENBERG in seinem Plan durchaus Fachprüfungen wie „Mathematik für Wirtschaftler“ oder „Mathematik für Techniker“ als Beispiele angeführt, aber nicht weiter verfolgt hat (vgl. SCHULENBERG 1968, S. 54).

Auch vernachlässigte er bei der Betonung der Eigenständigkeit der EB/WB ihre Vernetzung mit anderen Bildungsbereichen. Er entgegnet Skeptikern, die seine VHS-Diplome als illusionär bezeichnen könnten: „Wer diese Besorgnis teilt, der sollte ernsthaft prüfen, ob er nicht im Grunde genuine Erwachsenenbildung überhaupt für illusionär hält“ (ebenda, S. 49). Wenngleich diese Replik SCHULENBERGS gegenüber seinen Kritikern berichtet erscheint, so stellt sich doch die Frage, ob z. B. die gesetzliche Anerkennung von Weiterbildungszertifikaten zum Aufbau auf berufsbildende oder universitäre Qualifikationen nicht ein wichtiger Schritt gewesen wäre, um die Akzeptanz der Zertifikate zu befördern. Überlegungen zu der systematischen Verankerung der Erwachsenenzertifikate im gesamten Bildungssystem hat er kaum entfaltet. In welcher Beziehung soll ein VHS-Zertifikat gegenüber einem Berufs- oder Hochschulabschluss stehen? Kann es genügen, wenn man sagt, dass die VHS-Zertifikate für sich allein stehen? Lernbiografien bauen Weiterbildungszertifikate auf schulischen und beruflichen Abschlüssen

durchaus auf. SCHULENBERG interessiert sich zwar sehr für die Lernbedarfe der Lernenden, blendet aber die Nachfrageseite (Arbeitgeber und Bildungseinrichtungen) etwas in seinen Betrachtungen aus. Die Akzeptanz von Zertifikaten durch Nachfrager wie Betriebe, Behörden oder Dachverbände ist aber ein bedeutender Faktor für die Überlebensfähigkeit von Zertifikaten. Dieser Gedanke wird aber leider im Schulenbergplan zu wenig thematisiert.

4.3 Zusammenfassung

Wenngleich diese Kritik wichtig erscheint, so überwiegt doch das Positive. SCHULENBERG versucht auf Basis empirischer Erkenntnisse, die EB/WB als eigenständigen Bildungsbereich zu etablieren. Er nimmt erwachsenenpädagogische Traditionen wahr, würdigt sie in ihren jeweiligen Zeitkontexten in ihren Verdiensten, will sie aber weiterführen und an die neuen Erfordernisse anpassen. Er wendet sich gegen habituelle Entweder-Oder-Diskussion und hat an vielen Punkten ein eher integratives Verständnis, dem die Bildungspraxis und die Lernbedarfe wichtiger sind als ideologische Diskussionen. Mit seinem Plädoyer für eine systematischere, abschlussbezogenem Lernen aufgeschlossene EB/WB hat er das Thema für die Theorie und Praxis erschlossen. Seiner drei geteilten Typologie kann man verschiedene Zertifikate und Abschlüsse zuordnen. Je nach Typ stellen sich unterschiedliche Anforderungen an die Nachweise. Bei den *transitorischen Zertifikaten* geht es um eine schnelle und gezielte Befriedigung neu entstehender Bildungsbedarfe. Dies verlangt Improvisation und Flexibilität, was man diesen Zertifikaten oft anmerkt und was zu einem Wildwuchs führen kann. In Phasen der Konsolidierung geht es darum, den Wildwuchs in systematische Bahnen zu lenken, um ein Mehr an Übersichtlichkeit und Qualität zu schaffen. *Kompensatorische Zertifikate* sind quasi eine Regelaufgabe. Besonders das Nachholen von schulischen Abschlüssen ist eine ständige Aufgabe, da immer wieder Lernende die Regelschule mit keinem oder zu niedrigen Abschlüssen verlassen. Dadurch werden Voraussetzungen für weitere Bildungsprozesse und die Integration in Arbeit geleistet. Diese Abschlüsse lehnen sich an Abschlüssen des Regelschulsystems an, sind aber erwachsenengerecht zu gestalten. Das Ausmaß und die Qualität der *komplementären Zertifikate* verdeutlicht, wie eigenständig die EB/WB ist bzw. nicht ist. Im Idealfall gelingt es, einen eigenständigen Bereich zu schaffen bzw. zu erhalten, der auf Schule und Ausbildung aufbaut, aber einen eigenen Wert hat und auch nach außen aktiv vertreten wird. Je nach Bereich stellen sich unterschiedliche Anforderungen an die Nachweise. In Anlehnung an SCHULENBERG können zusammenfassend sieben Anforderungen aufgestellt werden:

1. Anpassungsfähigkeit der Zertifikatssysteme an neue gesellschaftliche Entwicklungen
2. Ausbaumöglichkeiten der Zertifikatssysteme bei neuen Bildungsbedarfen
3. Anschlussfähigkeit der Zertifikatssysteme an andere Bildungsbereiche

4. Sammeln von Zertifikaten über eine Akkumulation von Teilqualifikationen
5. Zeitliche und räumliche Unabhängigkeit bei der Sammlung von Teilqualifikationen
6. Räume der Eigenverantwortung und eigenverantwortlichen Schwerpunktsetzung für die Lernenden
7. Akzeptanz der Zertifikate bei Nachfragern im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt

Diese Kriterien stellen auch heute noch Orientierungspunkte für eine erwachsenengerechte Zertifizierung von Lernleistungen dar.

II. Stand der Empirie

1. Empirische Untersuchungen zum Thema

Es gibt nur wenige aktuelle empirische Untersuchungen über Zertifikate und Abschlüsse in der Weiterbildung. Eine Gesamtübersicht fehlt komplett. Lediglich zum zweiten Bildungsweg, Volkshochschulzertifikaten, arbeitsamtsfinanzierten Maßnahmen und zu Kammerprüfungen liegen Statistiken vor, die im nächsten Kapitel erläutert werden. Zunächst werden hier aber Untersuchungen vorgestellt, die sich mit der Verbreitung von Zertifikaten und Abschlüssen, den Teilnahmemotiven und dem Nutzen beschäftigen.

1.1 Verbreitung von Zertifikaten und Abschlüssen in der Weiterbildung

Hier liegen seit Mitte der 90er Jahre keine neueren Untersuchungen vor. Aus den 90er Jahren gibt es von JANSEN/STOOß (1993) Daten auf individueller Ebene. Die Autoren haben sich mit Qualifikationen und der Erwerbssituation im geeinten Deutschland befasst. Bei der Befragung von Erwerbstätigen für die Jahre 1991/1992 haben sie festgestellt, dass von denjenigen, die in den letzten fünf Jahren an beruflicher Weiterbildung teilgenommen haben (JANSEN/STOOß 1993, S. 120):

- 10 % ein staatlich anerkanntes Abschlusszeugnis,
- 18 % ein Zertifikat des Weiterbildungsträgers,
- 54 % eine Teilnahmebescheinigung und
- 18 % keinerlei Bescheinigung erhalten haben.

Wenn man die ersten beiden Zeilen addiert, schließt nach Auskunft der ehemaligen Teilnehmer etwas mehr als jeder vierter Kurs mit einem qualifizierten Nachweis ab, die Hälfte aller Kurse mit einer Teilnahmebescheinigung und bei ca. jedem fünften Kurs wird keinerlei Bescheinigung vergeben. Das Berichtssystem Weiterbildung (BMBW 1996a, S. 294) weist Zahlen für 1994 aus, die auf anderen Fragekategorien basieren. Demnach sind 66 % aller Teilnahmefälle in der beruflichen Weiterbildung abschlussorientiert. Für diese 66 % erfolgt eine weitere Aufschlüsselung²⁷:

- 38 % eine Teilnahmebescheinigung und
- 10 % Zertifikate mit bundesweiter Gültigkeit,
- 8 % Leistungsnachweise mit Noten oder Beurteilung,
- 4 % Zeugnisse aufgrund von Kammerprüfungen
- 4 % staatlich anerkannte Abschlüsse
- 34 % keinerlei Bescheinigung erhalten haben

²⁷ Für den Vergleich mit JANSEN/STOOß wurden die Zahlen auf die Gesamtsumme der Teilnahmefälle umgerechnet.

Die häufigste Kategorie ist die Teilnahmebescheinigung mit 38 %. 34 % der Teilnehmer erhielten keinerlei Bescheinigung und 26 % ein Zertifikat, Abschluss oder Nachweis, welche auf Prüfungen basierten und z.T. einer überregionale Gültigkeit haben. Demnach ist jeweils ein ungefähres Drittel aller Teilnahmefälle in der beruflichen Weiterbildung mit Teilnahmebescheinigungen, qualifizierten Nachweisen oder ohne Nachweis verbunden. Neuere Daten aus repräsentativen Teilnehmerbefragungen gibt es nicht.

Auf der Ebene von Weiterbildungseinrichtungen liegen etwas aktuellere Daten vor. Die Programmanalyse der Frankfurter Weiterbildungslandschaft von DRÖLL (1999, S. 261 ff.) hat ergeben, dass von 283 Weiterbildungseinrichtungen, 49,8 % prüfungsbezogene Abschlüsse oder Zertifikate anbieten. 50,2 % der Einrichtungen haben keinerlei abschlussbezogenen Kurse in ihrem Angebot, wobei es nach DRÖLL „keine einzige Sparte gibt, die ohne das Angebot formaler Abschlüsse auskäme“ (ebenda, S. 261).²⁸ Des Weiteren ist interessant, dass 24,7 % aller Einrichtungen „interne Abschlüsse“ und 37,5 % „externe Abschlüsse“ anbieten.²⁹ Unter „internen Abschlüsse“ versteht DRÖLL Abschlüsse, die vom Bildungsträger selbst vergeben werden, während „externe Abschlüsse“ Abschlüsse anderer Instanzen wie z. B. Kammern sind, auf welche die Träger nur vorbereiten. Nach diesen Zahlen gibt es in der Weiterbildung relativ häufig eine institutionelle Entkopplung von Prüfungsvorbereitung und -durchführung. Von dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag liegt eine Untersuchung vor, die diesen Befund stützt. Von den Absolventen der IHK-Weiterbildungsprüfungen haben sich (DIHK 2004, S. 36 und S. 70):

- 54,5 % durch einen prüfungsvorbereitenden Kurs bei der IHK selbst,
- 42,1 % durch einen prüfungsvorbereitenden Kurs bei einem anderen Träger,
- 2,1 % per Selbststudium und
- 1,3 % per Unterricht bei einem Fernunterrichtsanbieter auf die IHK-Prüfung vorbereitet haben.

Damit haben die eigenen IHK-Kurse zwar eine bedeutende Rolle (54,5 %), aber die Vorbereitungskurse anderer Träger sind mit ca. 43,4 % ebenfalls stark verbreitet. Dies zeigt exemplarisch auf, dass sich auf ein und dieselbe Weiterbildungsprüfung auf sehr unterschiedlichen Wege, d. h. durch unterschiedliche Weiterbildungseinrichtungen, vorbereitet werden kann.

Experteninterviews von FAULTSCH/VESPERMANN (2001) mit Kammervertretern zeigen auf, dass mit klaren Begriffsdefinitionen zu Zertifikaten und Abschlüssen gearbeitet wird. Die Kammern unterscheiden deutlich zwischen Zeugnissen und Zertifikaten: „Wir müssen eine eindeutige Trennung zwischen Zeugnissen und Zertifikaten, also zwischen harten und weichen Zertifikaten beibehalten... Ein Zeugnis

28 Unter „Sparte“ versteht DRÖLL Themengebiete wie EDV, Recht/Steuern, Technik, Kunst/Kultur, etc.

29 Doppelnennungen von Einrichtungen mit eingeschlossen.

entspricht einem durch staatliche Stellen befugten hoheitlichen Akt. Beim Zertifikat ist dies nicht so“ (FAULSTICH/VESPERMANN 2001, S. 70-71). Die klassischen IHK-Fortbildungsprüfungen mit Zeugnissen erfolgen im staatlichen Auftrag, während die IHK-Zertifikate Nachweise des Bildungsträgers IHK darstellen. IHK-Prüfungen unterliegen rechtlich der Fortbildungsordnung nach § 46-1/2 BBiG, während IHK-Zertifikate von der jeweiligen Kammer eigenständig erstellt werden. Letztere sind oft schnelle Reaktionen auf neue Bildungsbedarfe. Mit den IHK-Prüfungen sind gesetzliche Berechtigungen verbunden, was für die IHK-Zertifikate nicht gilt. FAULSTICH/VESPERMANN resümieren, dass „die IHK-Zertifikate eher arbeitsplatzerhaltend als karrierefördernd wirken. Die Sinnhaftigkeit dieser Zertifikate liegt also eher in dem Bereich des vergrößerten Tätigkeitsbereichs und somit ist der Zertifikatsbereich rein aufgabenbezogen und ermöglicht keine direkten Aufstiegschancen“ (ebenda, S. 73). Folgt man dieser Interpretation, wären die IHK-Zertifikate eher im Bereich der Anpassungsqualifizierung, während die IHK-Prüfungen eher im Bereich der Aufstiegsqualifizierung zu lokalisieren sind.

Aus der Studie zum Bremerischen Weiterbildungsangebot von KÖRBER u. a. (1995) kann man Informationen zur Verbreitung von Zertifikats- bzw. Abschlussformen entnehmen. Zwar gibt es in dieser Studie keine eigenständige Analyse nach Abschlüssen und Zertifikaten, aber man kann folgende Informationen extrahieren (siehe Tabelle 1).

An diesem Überblick wird deutlich, dass im Bereich der Schulabschlüsse, Berufsausbildungen, Umschulungen und Aufstiegsfortbildungen (drei ersten Spalten) staatliche Abschlüsse dominieren. Im Bereich der Zusatzfortbildungen und Anpassungsfortbildungen (letzten beiden Spalten) haben dahingegen Teilnahmebestätigungen eine große Bedeutung. Dazwischen platziert ist der Bereich der neuen Fortbildungsberufe, wo es viele qualifizierte Zertifikate, aber kaum staatliche Abschlüsse gibt. Des Weiteren zeigt sich, dass man zu sehr unterschiedlichen Rangfolgen kommt, je nachdem, ob man sich auf angebotene Unterrichtsstunden (USt) oder Veranstaltungen (VA) bezieht. Eine relativ kleine Zahl an mehrjährigen Berufsausbildungen und Umschulungen (146 VA) kommt auf eine große Stundenanzahl (ca. 263.000 USt), während die große Zahl der Anpassungsfortbildungen (1.710 VA), bei weitem nicht so stundenintensiv ist (ca. 91.000 USt). Es wird deutlich, dass man beim Volumen zwischen Stunden- und Veranstaltungsvolumen sehr genau differenzieren muss.

Neun Dachverbände von Weiterbildungseinrichtungen (u.a. Arbeit und Leben, Arbeitskreis Deutscher Bildungsstätten, Bildungswerk der Deutschen Angestellten Gewerkschaften, Deutscher Volkshochschulverband, REFA-Verband) wurden von FAULSTICH/VESPERMANN per schriftlicher Befragung befragt. Es zeigen sich die folgenden Tendenzen (FAULSTICH/VESPERMANN 2001, S. 33 ff.):

- in nur einem Dachverband werden keine Zertifikate/Abschlüsse vergeben
- in fünf Dachverbänden werden Zertifikate aufgrund von Prüfungen vergeben

Tabelle 1: Abschlüsse und Zertifikate in verschiedenen Weiterbildungsbereichen im Jahre 1992

Weiterbildungsbereiche	Schulabschlüsse	Berufsausbildungen/ Umschulungen	Aufstiegsfortbildungen	Neuen Fortbildungsbereiche	Zusatzfortbildungen	Anpassungsfortbildungen
Definitionen der Bereiche	(ebenda, S. 106): - Hauptschulabschluss - Realschulabschluss - Abitur	(ebenda, S. 231): - erstmaliger Berufsabschluss - Erwerb eines neuen Berufsabschlusses	(ebenda, S. 248): - staatlich anerkannter Abschluss - Vorbereitung auf eine höhere berufliche Position oder höheres Einkommen	(ebenda, S. 236/237): - nicht anerkannte Ausbildungsberufe - stundenintensive Lehrgänge - im Hinblick auf sehr kurzfristigen Arbeitsmarktbedarf konzipiert	(ebenda, S. 244): - aufbauend auf eine vorhandene berufliche Qualifikation - höherer beruflicher Status oder Abschluss nicht unbedingt angestrebt (Unterschied zur Aufstiegsfortbildung) - ehrenamtliche/ nebenberuflich Tätige können Adressaten sein	(ebenda, S. 241): - richten sich zumeist an Berufstätige - Ziel ist die Bewältigung veränderter Arbeitsplatzanforderungen
Veranstaltungen 1992	39	146	98	62	270	1.710
Unterrichtsstunden 1992	ca. 12.000	ca. 263.000	ca. 64.000	ca. 93.000	ca. 37.000	ca. 91.000
Zertifikats- und Abschlussformen	staatliche Abschlüsse	staatliche Abschlüsse	staatliche Abschlüsse	Qualifizierte Zertifikate, manchmal auch staatlich anerkannte Abschlüsse	zumeist Teilnahmebestätigung (50 %), Rest entfällt auf tragereigene Zertifikate oder staatlich anerkannte Abschlüsse (je 25 %)	zumeist nur Teilnahmebestätigung (ca. 80 %), manchmal auch Zertifikate

Quelle: KÖRBER u. a. 1995

Fast alle Dachverbände vergeben Zertifikate. Allerdings es nicht erhoben worden, in welchem Umfang sie dieses tun. Interessant ist, dass die Tendenz überwiegt, Zertifikate mit Prüfungen zu verbinden und Teilnahmebescheinigungen nicht als Zertifikate anzusehen. Insgesamt aber „streut die Zertifizierungspraxis zwischen einfachen Teilnahmebestätigungen und durch Prüfungen ‚erhärteten‘ Abschlüssen“ (ebenda, S. 32). Auf der einen Seite werden Zertifikate allein dem Prüfungsbereich zugeordnet (z. B. beim DVV). Auf der anderen Seite werden Teilnahmebescheinigungen als Zertifikate angesehen (z. B. Arbeit und Leben). REFA unterscheidet dahingegen zwischen Bescheinigung, Zeugnis und Urkunde; ver-

wendet aber den Zertifikatsbegriff nicht. Noten werden nur auf den wenigsten, Inhalte/Themen, Institution und Dauer auf den meisten Zertifikaten angegeben (vgl. ebenda, S. 34). Berechtigungen können laut Auskunft der Träger durch die Zertifikate eher nicht erworben werden. Insgesamt sehen FAULSTICH/VESPERMANN eine Diskrepanz zwischen einer „eher eingeschränkten Praxis und sehr weitreichenden Postulaten über die zunehmende Relevanz von Zertifikaten“ (ebenda, S. 32). Viele Weiterbildungsträger gehen aber davon aus, dass Zertifikate zukünftig von größerer Bedeutung in der Weiterbildung sein werden (s. auch FAULSTICH/VESPERMANN 2003, S. 37).

Die verschiedenen hier vorgestellten Untersuchungen kommen alle zu dem Ergebnis, dass Zertifikate in der beruflichen Weiterbildung sehr verbreitet sind. Circa ein Viertel bis ein Drittel aller Kurse schließt mit einem qualifizierten, prüfungsbasierten Nachweis und circa ein weiteres Drittel aller Kurse schließt mit einer Teilnahmebescheinigung ab. Bezieht man sich auf Unterrichtsstunden und nicht auf Veranstaltungen ist der Anteil abschlussbezogener Weiterbildung noch höher, da viele Abschlusskurse ein großes Zeitvolumen aufweisen. In einem großen Teil der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung werden aber auch keine oder nur sehr wenige Nachweise vergeben.

Insgesamt ist die Datenlage leider relativ schlecht und nur begrenzt aussagefähig. Es fehlen aktuelle Untersuchungen, die Gesamtüberblicke oder tiefergehende Analysen bieten. Dieses Fehlen von Studien korrespondiert mit einer Praxis, in der ein buntes Nebeneinander von Begrifflichkeiten und Begriffsverständnissen besteht. So wird manchmal eine Teilnahmebescheinigung als Zertifikat angesehen und manchmal nicht. Manche Verbände verwenden den Zertifikatsbegriff gar nicht und für andere ist er von zentraler Bedeutung. Diese definitorischen Unklarheiten erschweren sowohl empirische Untersuchungen als auch die Praxisdiskussion.

1.2 Motive für abschlussbezogene Weiterbildung

Auch hier liegen nur wenige Untersuchungen vor. Der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK) hat fünf Befragungen durchgeführt. Absolventen wurden dabei u.a. zu ihren Teilnahmemotiven befragt. Das Antwortverhalten zeigt bezüglich der Motive vor Besuch der Weiterbildung deutlich, dass primär aufstiegsorientierte Motive für die Teilnahme ausschlaggebend sind (DIHK 2004, S. 38):

• Beruflicher Aufstieg	71,0 %
• Finanzielle Verbesserung	51,0 %
• Sicherung des Arbeitsplatzes	43,8 %
• Bessere Bewältigung beruflicher Aufgaben	33,6 %

Mit deutlichem Abstand wird der berufliche Aufstieg als Hauptmotiv genannt. Eine finanzielle Verbesserung wurde von jedem zweiten Absolventen antizipiert,

d. h. von einem beruflichen Aufstieg wird sich nicht immer eine finanzielle Verbesserung erwartet. Die Sicherung des Arbeitsplatzes und die bessere Bewältigung beruflicher Aufgaben werden seltener genannt, wenngleich noch fast von jedem zweiten bzw. dritten Befragten.

Andere Untersuchungen direkt zu den Teilnehmermotiven liegen nicht vor. Es ist anzunehmen, dass eine Befragung von Teilnehmern anderer Weiterbildungskurse zu anderen Akzentsetzungen kommen und wahrscheinlich zusätzliche Motive zu Tage fördern würde. So haben FAULTICH/VESPERMANN durch Experteninterviews mit Programmplanern im IT-Weiterbildungsbereich Folgendes in Erfahrung gebracht: „Ich stelle fest, dass Teilnehmer immer mehr die abschlussbezogenen Kurse nehmen... Manchmal reicht es aber auch schon aus, dass es ein Kurs ist, der eine Möglichkeit der Prüfung bietet, ohne sie selbst zu nutzen. Weil mit diesen Kursen einmal auch vorausgesetzt wird, dass da ein bestimmter Standard da ist, ein gewisser Qualitätsstandard da ist, der einheitlich ist“ (FAULTICH/VESPERMANN 2003, S. 48). Demnach ist für Teilnehmer das Vorhandensein einer Prüfung Indiz für eine gute Kursqualität, wenngleich sie nicht unbedingt einen Nachweis erwerben wollen. Abschlussbezogenen Kursen wird gegenüber anderen Kursen eine bessere Qualität attestiert. Generell werden abschlussbezogene Kurse aber sehr stark unter dem Aspekt der Verwertbarkeit gesehen: „Ich mache ja einmal die Woche auch Beratungsgespräche, die genau auf diese Zertifikate münzen und da habe ich schon immer die Frage von den Teilnehmern, wie weit kann ich das sozusagen beruflich nutzen, in Bewerbungen, welchen Markt- und Stellenwert haben diese Zertifikate? Also diese Frage taucht fast immer auf. Also das ist den Teilnehmern, die die Zertifikatskurse machen, schon wichtig“ (FAULTICH/VESPERMANN 2003, S. 53).

Insgesamt ist wiederum eine geringe Anzahl von Untersuchungen zu konstatieren. Zwar ist davon auszugehen, dass das primäre Motiv für den Besuch abschlussbezogener Kurse, die berufliche Verwertbarkeit darstellt, aber dies müsste zum einen differenzierter erforscht und zum anderen müssten weitere Motive ergründet werden. So gibt es Anhaltspunkte dafür, dass Teilnehmer das Vorhandensein eines Zertifikats als Qualitätskriterium werten, was sich auch mit den Motiven für die Einführung des DVV-Zertifikatsprogramms deckt (s. Teil I, Kapitel 3.4.4). Die Verwertbarkeit von unterschiedlichen Zertifikaten müsste vergleichend analysiert werden und ob beruflicher Aufstieg, monetäre Anreize oder die Sicherung des Arbeitsplatzes die primären Motive darstellen. Dies könnte zukünftig dabei helfen, Nachweise zielgruppengerecht zu gestalten.

1.3 Nutzen abschlussbezogener Weiterbildung

Die bereits erwähnten IHK-Absolventen wurden auch nach Besuch der Weiterbildungen zu den Vorteilen der Zertifikate befragt. Sie nannten (DIHK 2004, S. 39):

- | | |
|----------------------------|--------|
| • Beruflicher Aufstieg | 69,6 % |
| • Finanzielle Verbesserung | 65,9 % |

- Sicherung des Arbeitsplatzes 43,6 %
- Bessere Bewältigung beruflicher Aufgaben 28,3 %

Neben geringfügigen prozentualen Verschiebungen bei drei Antwortkategorien fällt vor allem auf, dass viele Teilnehmer über eine finanzielle Verbesserung berichten, obwohl sie dies nicht als Motiv für den Weiterbildungsbesuch genannt hatten. Zu vergleichbaren Ergebnissen bezüglich eines positiven Einkommenseffekts durch Nachweise kommt auch eine Absolventenbefragung des kommerziell arbeitenden IT-Testcenters Prometric. Hier berichten zwei Drittel der Befragten von einem positiven Einkommenseffekt (vgl. FAULTICH/VESPERMANN 2003, S. 35). Mit Blick auf diese Studien ist allerdings relativierend zu bedenken, dass es sich um Forschungsergebnisse handelt, die im Kontext von Eigenwerbung stehen (s. FAULTICH/VESPERMANN 2003, S. 35). Auch handelt es sich um Teilbereiche der Weiterbildung und es wurden primär nur Berufstätige befragt. Dementsprechend vorsichtig muss man diese Ergebnisse mit Blick auf ihre generelle Aussagekraft hin einschätzen.

In der DIHK-Studie berichten des Weiteren 75,3 % von positiven Effekten durch die Nachweise für den beruflichen Erfolg. Nur 7,4 % erwähnen nicht vorteilhafte und 17,3 % nicht erkennbare Auswirkungen (DIHK 2004, S. 40). Damit kann man anhand dieser Untersuchung den IHK-Prüfungen aus Teilnehmersicht einen großen Nutzen bescheinigen.

Bezüglich arbeitsamtsgeförderter Weiterbildung liegt eine schriftliche Befragung von Teilnehmern vor, die im Jahr 2001 eine berufliche Weiterbildungsmaßnahme beendet hatten. SCHULDT/TROOST (2004, S. 34) haben für 3.207 befragte Personen die folgenden Eingliederungsquoten ermittelt:

- 67,1 % für diejenigen Personen, die einen staatlich anerkannten Berufsabschluss in der Maßnahme erwarben,
- 49,9 % für diejenigen Personen, die ein Zertifikat eines Bildungsdienstleisters in der Maßnahme erwarben,
- 49,3 % für diejenigen Personen, die eine Bescheinigung über einzelne Ausbildungsinhalte in der Maßnahme erwarben und
- 35,2 % für diejenigen Personen, die kein Zeugnis/Zertifikat in der Maßnahme erwarben.

Wiederum zeigt sich ein relativ großer Nutzen der Nachweise für die Teilnehmer. Staatliche Abschlüsse weisen eine besonders große Akzeptanz auf (Eingliederungsquote von 67,1 %), aber auch trägereigene Zertifikate führen zu einer erhöhten Eingliederungsquote (49,9 %) als das Fehlen jeglichen Zertifikats (35,3 %) am Ende einer Maßnahme. Allerdings ist zu beachten, dass bei der Teilnehmerselektion seitens des Arbeitsamtes eine Positivauswahl (Creaming-Effekt) stattgefunden haben könnte. Personen mit guten Arbeitsmarktchancen haben demnach eher Zugang zu abschlussorientierten Maßnahmen, während Personen

mit schlechten Arbeitsmarktchancen eher in Maßnahmen ohne Abschluss platziert werden. Insofern sind diese Daten mit Vorsicht zu behandeln.

Das kommerziell arbeitende Testcenter Prometric hat für die Jahre 1999 und 2001 7.000 seiner Absolventen, die eine IT-Herstellerschulung zu den IT-Produkten der Firmen Cisco Systems, CompTIA, IBM und Prosoft abgeschlossen haben, zum Nutzen der Schulung am Arbeitsplatz befragt (Prometric 2001, S. 15, vgl. VESPERMANN 2005, S. 167 f.). Hier ist ein Ergebnis:

Frage: Hat Ihr Arbeitgeber den Zertifikatserwerb belohnt?

Tabelle 2: Akzeptanz von IT-Herstellerzertifikaten durch Arbeitgeber

	1999	2001
Nein	76 %	66 %
Ja	24 %	34 %
Von den Ja-Antworten:		
Einkommenszuwachs	43 %	66 %
Verantwortungszuwachs	35 %	48 %
Beförderung	17 %	26 %
Anderer Nutzen	8 %	12 %
Sonstiges	19 %	32 %

Quelle: Prometric 2001

Demnach berichten ca. 24 % bzw. 34 % der Absolventen über eine Belohnung des Zertifikatserwerbs durch den Arbeitgeber. Der Nutzen der Herstellerzertifikate ist also für die berufliche Stellung überschaubar, da die Mehrheit der Befragten über keinen direkten Nutzen berichten. Von denjenigen, die über einen Nutzen berichten, liegen differenziertere Informationen vor. Am häufigsten werden positive Einkommenseffekte (2001: 66 %) und ein Verantwortungszuwachs (2001: 48 %) genannt, der aber nicht unbedingt eine Beförderung meint (2001: 26 %). 2002 hat Prometric ca. 8.000 Teilnehmer an Herstellerschulungen aus verschiedenen Ländern zu dem von ihnen erwarteten Nutzen der Schulungen befragt:

Frage: Erwarteter Nutzen von Teilnehmern an einer Herstellerzertifizierung

Tabelle 3: Nutzen von IT-Herstellerzertifikaten in verschiedenen Ländern

	Nordamerika	GB/Irland	Europa ohne GB und Irland
Beförderung	7 %	6 %	10 %
Stellenwechsel	7 %	9 %	3 %
Arbeitsplatzsuche	19 %	10 %	6 %

Quelle: Prometric 2002

Die Zahlen machen deutlich, dass Zertifikate je nach Land unterschiedlich bedeutsam sind. In Kontinentaleuropa haben Herstellerzertifikate eine größere Relevanz für unternehmensinterne Karrieren, während sie in den angelsächsischen Ländern auf dem externen Arbeitsmarkt (Stellenwechsel und Arbeitsplatzsuche) Verwendung finden. Am deutlichsten sind die Unterschiede bei der Arbeitsplatzsuche. Während in Nordamerika 19 % der Teilnehmer und in Großbritannien/Irland immerhin noch 10 % der Teilnehmer sich von den Zertifikaten einen Nutzen für die Arbeitsplatzsuche versprechen, sind dies in Europa nur 6 %. Damit haben Nordamerikaner hier eine mehr als dreimal so hohe Nutzenserwartung als Europäer. Ähnlich verhält es sich bei Stellenwechseln. Hier haben Briten und Iren die höchsten Erwartungen mit 9 % vor den Nordamerikanern, während in Europa lediglich 3 % einen Nutzen erwarten. Vom unternehmensinternen beruflichen Aufstieg gehen dahingehend in Europa mit 10 % die meisten aus, während in Nordamerika nur 7 % und in Großbritannien/Irland nur 6 % diesbezügliche Erwartungen haben. In Europa sind aus Sicht der Teilnehmer Herstellerzertifikate eher für unternehmensinterne Arbeitsmärkte von Bedeutung, während beim Stellenwechsel und bei der Arbeitsplatzsuche eher geringe Erwartungen bestehen. In den angelsächsischen Ländern werden dahingegen Herstellerzertifikate eher bei der externen Stellensuche eingesetzt. In den angelsächsischen Ländern, wo größere Arbeitsmarktfluktuationen bestehen, sind Zertifikate anscheinend wichtig, um sich auf neue Positionen zu bewerben, während in Europa Zertifikate eher für den beruflichen Aufstieg im Unternehmen herangezogen werden. Zertifikate sind also eng gekoppelt an die Verfasstheit der nationalen Arbeitsmärkte.

In der Forschung wird auch von einem „credential effect“ ausgegangen (s. BOUDER u. a. 2001, S. 178 ff.). Demnach kann es gleichgültig sein, wie lange, inhaltlich ausgerichtet oder praxisnah ein Weiterbildungskurs war. Allein der Besitz eines Nachweises kann auf dem Arbeitsmarkt einen positiven Effekt haben. Vor allem Ökonomen (s. ARROW 1973, SPENCE 1974) haben auf solch einen Effekt hingewiesen. Studien über Frankreich (Martinelli u. a. 1999), Deutschland (MÖBUS/VERDIER 1997) und England (SCHERER 1999) belegen weitestgehend, dass diejenigen, die über einen Nachweis verfügen, gegenüber denjenigen, die keinen haben, einen Vorteil auf dem Arbeitsmarkt haben. Experteninterviews mit Personalverantwortlichen von FAULSTICH/VESPERMANN bestätigen dies teilweise. Der Nachweis von Zertifikaten von weniger bekannten oder unbekannten Weiterbildungsträgern wird von Arbeitgebern als „generelles Motivationssignal“ oder als „Signal von Lernbereitschaft“ gewertet (FAULSTICH/VESPERMANN 2001, S. 49 ff.). Zertifikate haben Einflüsse auf Auswahlprozesse, wobei FAULSTICH/VESPERMANN darauf hinweisen, dass „Bildungsnachweise keinen statischen Wert haben. Vielmehr verändert er sich konjunkturzyklisch je nach Arbeitsmarktlage“ (2003, S. 54). Generell erkennen sie einen Trend, dass „große“ Abschlüsse (wie z. B. Berufs-/Meisterabschlüsse) an Bedeutung verlieren und „kleine“ Abschlüsse (wie z. B. diverse Zusatzqualifikationen) an Bedeutung gewinnen (vgl. FAULSTICH/VESPERMANN 2001). Die erhöhte Arbeitslosenquote unter den Un- und Angelernten ist für sie ein Anhaltspunkt

dafür, dass Nachweise zwar nicht zwangsläufig zu einem Arbeitsplatz führen, aber dass das Fehlen eines Nachweises die Arbeitsmarktchancen deutlich verringert.³⁰ Dies deckt sich mit den Einschätzungen von Anbietern im IT-Bereich, welche den Nutzen ihrer Zertifikate am höchsten bei der „Auswahl des Personal“ einstufen (s. FAULSTICH/VESPERMANN 2003, S. 36). Dieser credential effect wird in seinen Auswirkungen auf Arbeitsmarktstrukturen auch scharf kritisiert: „In den vergangenen Jahrzehnten hat in Deutschland eine Angleichung an das altchinesische Bürokratiemodell dergestalt stattgefunden, dass die Höhe eines Bildungsabschlusses die zukünftigen Status- und Einkommenschancen reguliert. Für den öffentlichen Dienst hat das in Deutschland immer schon gegolten, neu aber ist die Ausdehnung dieser Regelung auf die Privatwirtschaft. Noch vor 40 Jahren hatten viele Führungskräfte und Manager einen Volksschulabschluss. Das ist heute nicht mehr möglich. Der berufliche Aufstieg ist immer stärker an zertifizierte Abschlüsse gebunden. In der Folge ergeben sich teilweise groteske Verzerrungen des Verhältnisses von Gehalt, Leistung, Berufserfahrung und Risikoverantwortung“ (VOLKHOLZ/KÖCHLING 2001, S. 381). Es wird vor einer Überbewertung von Nachweisen gewarnt, was zu einer Unterbewertung der Leistung am Arbeitsplatz führe. Die Bewährung in der Praxis würde zu gering eingeschätzt, sodass beruflicher Aufstieg durch Leistung am Arbeitsplatz eine zu geringe Rolle spiele, während schulische Abschlüsse zu stark vorselektierend wirken.

Die Personalverantwortlichen heben vor allem zwei Merkmale von Zertifikaten hervor (s. FAULSTICH/VESPERMANN 2001). Zum einen helfen sie bei der Auswahl nach „Papierlage“ (s. ebenda, S. 46). Zertifikate bürgen für Kompetenzen: „Wenn einer sagt: Ich habe alles mögliche gemacht, dann kann man das glauben oder nicht glauben, die Standards sind damit nicht irgendwie fixiert, also insoweit haben Zertifikate nach wie vor eine hohe Bedeutung“ (ebenda, S. 46). Diese Aussage eines Personalrekrutierers kann dahingehend gedeutet werden, dass Zertifikate als Mittel der Unsicherheitsreduktion bei der ersten Auswahl geschätzt werden. Im weiteren Auswahlverfahren spielen diese Nachweise dann nur noch eine geringe bis marginale Rolle. Zum anderen ist es für die Personalrekrutierer wichtig, von welcher Institution das Zertifikat vergeben wurde. Renommierten Institutionen wie den Kammern vertrauen sie mehr als ihnen nicht bekannten Weiterbildungsträgern (ebenda, S. 47 ff.). Das Image der zertifizierenden Institution bei den Personalverantwortlichen beeinflusst maßgeblich die Einschätzung der Nachweise. Dabei ist bemerkenswert, dass vor allem die Bekanntheit der Einrichtungen als Kriterium benannt wird. Qualitative Kriterien (z. B. wie gut ist das Zertifikat, welche Benotung liegt vor, wie wird bewertet, etc.) werden dabei gemäß den Interviews von FAULSTICH/VESPERMANN von den Personalern nicht angeführt.

30 HRADIL (1990, S., 82 In: BMBF 2004a, S. 43) beschreibt dies wie folgt: „Bildungsgrade gerieten angesichts der Bildungsexpansion und schlechter Arbeitsmarktchancen seit Mitte der siebziger Jahre von der zureichenden, aber nicht notwendigen, zur notwendigen, aber oft nicht zureichenden Bedingung.“

In der betrieblichen Weiterbildung scheinen Zertifikate eher eine untergeordnete Rolle zu spielen. Es wird befürchtet, dass Mitarbeiter sich wegbewerben: „Also ich mache ihn ja durch Zertifikate für den Arbeitsmarkt interessanter und könnte ihn dadurch möglicherweise bewegen, sich außerhalb des Unternehmens umzutun. Da ich viel in ihn investiert habe, möchte ich das als Unternehmensvertreter gar nicht, sondern möchte ihn halten und wäre unter diesem Aspekt mit einer Zertifizierung eher zurückhaltend. Mir ist allerdings bekannt, dass die Mitarbeiter ein gegenteiliges Interesse haben“ (ebenda, S. 52). Es wird eine Kollision zwischen betrieblichen und individuellen Interessen beschrieben. Der Betrieb möchte verhindern, dass er in einen Mitarbeiter investiert und dieser sich dann wegbewirbt. Da Zertifikate in der Regel immer personengebunden sind, können Mitarbeiter sich mit Zertifikaten für andere Betriebe interessant machen und im ungünstigsten Fall wird die Investition bei einem anderen Betrieb amortisiert. Dies erklärt, warum Betriebe oftmals nur eher geringes Interesse an Zertifizierungen haben. Für Betriebe sind Zertifikate eher bei der Personalrekrutierung und weniger bei der -entwicklung von Bedeutung.

Fasst man die Studien zusammen, stellt man zunächst erneut fest, dass es keinen ausreichenden Bestand an Untersuchungen gibt. Die vorliegenden Untersuchungen weisen aber darauf hin, dass der Wert von Zertifikaten nicht zu unterschätzen ist. Sie weisen positive Effekte auf Einkommen, berufliche Position und Integration in den Arbeitsmarkt aus. Allerdings werden noch detailliertere, verschiedene Nachweise vergleichende, Untersuchungen benötigt, um die Effekte genauer analysieren zu können. Generell scheint der Besitz eines Nachweises einen positiven Effekt auf dem Arbeitsmarkt zu haben, während das Fehlen von Nachweisen zu sozialer Exklusion führt, wie man an den Arbeitsmarktproblemen der Un- und Angelernten sieht. Der Besitz eines Nachweises ist aber auch nicht gleichbedeutend mit einer sicheren Integration in Arbeit. Der Besitz von Nachweisen ist Mindestvoraussetzung für den Arbeitsmarktzugang. Die Bildungsexpansion hat zu ambivalenten Ergebnissen geführt. Die Zunahme und Ausdifferenzierung der Nachweise ist auf der einen Seite Beleg für deren Bedeutung, aber führt auf der anderen Seite zu einer relativen Entwertung der einzelnen Nachweise. Wiederum ist aus Forschungssicht eine vergleichende Analyse verschiedener Nachweise (z. B. „große“ und „kleine“ Nachweise) empfehlenswert, um den Nutzen genauer darstellen zu können. So könnte man aus Teilnehmersicht analysieren, inwiefern die mit Nachweisen verbundenen Erwartungen und Motive sich nach Abschluss einer Bildungsmaßnahme erfüllen. Auch wäre es interessant zu sehen, welche Bildungs- und Erwerbsverläufe mit welchen Zertifikaten verbunden sind. Hier ist insbesondere an eine Auswertung von Paneldaten zu denken.

2. Auswertung von Statistiken in der Weiterbildung

„Eine zusammenfassende Übersicht über die Quantitäten, in der die jeweiligen Zertifikate vergeben werden, liegt nicht vor. Nur zu einzelnen Bereichen werden Zahlen veröffentlicht, so etwa zu den Sprachenzertifikaten des Deutschen Volkshochschul-Verbandes oder den Zertifikaten der Kammern“ (NUSSL 2003, S. 11). Vor diesem Hintergrund lohnt es sich, einen ausführlichen Blick in das verfügbare Datenmaterial zu werfen. Dies wird durch die allseits beklagte generelle statistische Intransparenz der Weiterbildung aber erheblich erschwert: „In Deutschland existiert für den Bereich der Weiterbildung keine umfassende Weiterbildungsstatistik. Vielmehr gibt es eine Reihe an weiterbildungsstatistischen Quellen, die aus verschiedenen Gründen nicht oder nur partiell miteinander kompatibel sind“ (BELLMANN/LEBER 2005, S. 30). So kann man nur Eckdaten finden, die aus unterschiedlichen Quellen stammen und Dopplungen aufweisen. Dementsprechend vorsichtig müssen die Daten analysiert werden. Im Folgenden werden zu folgenden Bereichen Daten zusammengestellt:

- Zweiter Bildungsweg an Abendschulen und Volkshochschulen
- Nicht-schulische Prüfungen an Volkshochschulen
- Weiterbildungsprüfungen der Industrie- und Handwerkskammern sowie der Handwerkskammern
- Von der Arbeitsagentur finanzierte abschlussbezogene Weiterbildungsmaßnahmen

Es gibt zwischen diesen Bereichen Dopplungen, da sich Zertifikatstypen mit Finanzierungstypen überschneiden. Viele von der Arbeitsagentur finanzierte Maßnahmen schließen mit Kammerabschlüssen ab. In den VHS- und IHK-Statistiken tauchen Kammerabschlüsse auf, die privat, betrieblich oder öffentlich finanziert werden. So kann ein Abschluss in verschiedenen Statistiken auftauchen.

Mit dieser Datenzusammenstellung soll auch geprüft werden, inwiefern es in der Weiterbildung mit der Bedeutungszunahme der Programmatik des lebenslangen Lernens auch zu einer wachsenden Zahl an Abschlüssen, Zertifikaten oder anderen Nachweisen kommt. Davon wird nämlich in der Literatur durchaus ausgegangen:

- „Unter den Bedingungen der weitgehenden Durchsetzung der Orientierungsmaxime vom lebenslangen Lernen über die gesamte Spanne des Erwachsenenlebens hinweg besitzen Zertifikate in der Weiterbildung einen spezifischen Charakter – sie sind Abschlüsse, die wieder neue Lernanschlüsse generieren“ (NITTEL 1996, S. 250).
- „Die Gründe für die erneute Diskussion um Zertifikate und Abschlüsse sind eng verbunden mit der ökonomisch motivierten bildungspolitischen Debatte um das lebenslange Lernen. In dem Maße, in dem Menschen immer mehr während ihres ganzen Lebens lernen müssen, in dem Weiterbildung immer wichtiger und zugleich immer mehr Flexibilität und Mobilität erwartet wird,

stellt sich die Frage, wie der Nachweis unterschiedlichster Lernprozesse und Lernergebnisse erbracht werden kann“ (NUSSL 2000, S. 111).

Wenn sich die gegenwärtige Gesellschaft in der Tat im Übergang zu einer Wissensgesellschaft befindet, in welcher der Wissenserwerb bedeutungsvoller wird und Weiterbildung im Verhältnis zur Erstausbildung an Bedeutung gewinnt, dann müssten für die Individuen der Erwerb von Nachweisen in der Weiterbildung zunehmend bedeutsamer werden (vgl. VESPERMANN 2005, S. 17). Dementsprechend müsste die Nachfrage ansteigen. Hierzu gibt es aber in der Theorie und Praxis sehr unterschiedliche Erwartungen. Wie im letzten Kapitel erwähnt, gehen Träger sehr wohl von einer steigenden Nachfrage aus (s. FAULSTICH/VESPERMANN 2001, S. 32). NUSSL erwartet eine Zunahme der Angebotspalette, wenngleich dies nicht unbedingt zu einer Zunahme der Teilnehmerzahlen führend müsse: „Quantität und Qualitätsvarianz von Zertifikaten, die (Weiterbildungs-)Bemühungen testen, haben sich in den letzten Jahren enorm vermehrt (...) die allerdings teilweise kaum nachgefragt und wahrgenommen werden“ (NUSSL 2000, S. 115). NITTEL (1996, S. 251) geht gar von einer qualitativen Entwertung aufgrund der quantitativen Expansion aus: „Je mehr Zertifikate auf den sogenannten Bildungsmarkt drängen, desto schwungvoller vollzieht sich der Abwertungsprozeß.“ FAULSTICH/VESPERMANN (2003, S. 8) haben die differenziertere Prognose, dass „harte, große Zertifikate in der Tendenz entwertet werden (...). Gleichzeitig scheinen, weiche, kleine Zertifikate wichtiger zu werden“ Demnach verlieren Meisterabschlüsse an Bedeutung, während Zertifikate im Sinne von Zusatzqualifikationen bedeutsamer werden. Eine Ansicht, die auch BERGER (2000) teilt.

Bei der nun folgenden Datenauswertung soll zudem geprüft werden, ob die abschlussbezogene Weiterbildung in den letzten Jahren im Gesamtangebot eine wachsende, gleichbleibende oder rückläufige Bedeutung hat. Auch stellt sich mit Blick auf SCHULENBERG die Frage, ob Zertifikate transitorische, kompensatorische oder eine komplementäre Bedeutung haben. Diese Frage wird auch aktuell aufgeworfen, wenn z. B. gefragt wird: „Weiterbildung als Reparaturinstanz oder als Kompetenzentwicklungsinstanz?“ (VESPERMANN 2005, S. 18). Dient Weiterbildung primär dem Nachholen von Abschlüssen anderer Bildungsbereiche oder werden neue Qualifikationen erworben? Im Folgenden sollen drei Hypothesen anhand der verfügbaren Statistiken geprüft werden:

1. Wachstumshypothese: Gewinnen Abschlüsse und Zertifikate zunehmend an Bedeutung in der Weiterbildung?
2. Differenzierungshypothese: Kommt es zu einer größeren Vielfalt in der Zertifikatslandschaft in den letzten Jahren?
3. Kompensationshypothese: Haben Zertifikate in der Weiterbildung eine eigenständige Bedeutung oder gleichen sie „nur“ Entwicklungsdefizite von früheren Bildungsprozessen aus?

2.1 Prüfungen an Abend- und Kollegschulen (Zweiter Bildungsweg)

2.1.1 Vorbemerkungen

Der Begriff Zweiter Bildungsweg wurde in der Nachkriegszeit in Westdeutschland geprägt und erlangte in den 60er und 70er Jahren große Bedeutung (vgl. JÜTTEMANN 1991). Er bezeichnet die Möglichkeit, schulrechtlich anerkannte Qualifikationen (Hauptschulabschluss, Mittlere Reife, Hochschulreife, etc.) nach dem „Normaldurchlauf“ durch die Regelschule zu einem späteren Zeitpunkt nachzuholen. Der Übergang vom Beruf zur Fachhochschule und die Begabtenprüfung werden gelegentlich auch als Dritter Bildungsweg bezeichnet (s. SEITHEL 2001, S. 348). Die sozialpolitische Absicht, breitere Volksschichten an Bildung teilhaben zu lassen, reicht in das 19. Jahrhundert zurück, als man zuerst Handwerkern und dann Arbeitern den Zugang zu Bildung erleichtern wollte. Vor dem I. Weltkrieg war es aber nicht möglich, einen Schulabschluss außerhalb der Regelschule zu erwerben (s. ebenda, S. 348). Diese Möglichkeit wurde erst in der Weimarer Republik eröffnet. Die ersten Abendgymnasien wurden 1927 in Essen und 1928 in Berlin gegründet. Im Nationalsozialismus wurden diese Schulen wieder aufgelöst. Bekannte Kolleggründungen der Nachkriegszeit waren dann 1949 das „Braunschweig-Kolleg“, 1953 das „Oberhausen-Kolleg“ und 1959 das „Hessenkolleg“ in der BRD.

In der SBZ/DDR hatte das Nachholen von Schulabschlüssen vor allem Mitte der 50er Jahre und am Anfang der 70er Jahre eine große Bedeutung (vgl. GIESEKE/OPELT 2003, S. 218ff.).

Heute kann man im vereinten Deutschland an vielen beruflichen Schulen den Hauptschulabschluss oder den Realschulabschluss nachholen. Generell fällt das Nachholen von Schulabschlüssen in Länderzuständigkeit. Zumeist wird beim Zweiten Bildungsweg auf Regelungen der allgemeinen Schulgesetze verwiesen. Die Ausgestaltung der Prüfungen wird über Rechtsverordnungen geregelt (s. CONEIN/NUSSL 2003). Der Zweite Bildungsweg kann an Volkshochschulen, Abend- oder Kollegschulen absolviert werden. Zum Teil ist es schwierig, die verschiedenen Schulformen voneinander zu unterscheiden. So wird zum Beispiel in Nordrhein-Westfalen an Abendrealschulen nicht nur abends unterrichtet und man kann dort nicht nur den Realschul-, sondern auch den Hauptschulabschluss erwerben (s. GIESEKE u.a. 1997, S. 67). Generell sind Volkshochschulen und Abendschulen dahingehend zu unterscheiden, dass bei den Volkshochschulen der Zweite Bildungsweg nur einen Teil des Programmangebotes ausmacht, während Abendschulen sich auf den Zweiten Bildungsweg konzentrieren.³¹ Für Kollegs ist das wesentliche Kennzeichen der Unterricht in Vollzeitform. An Kollegs können viele

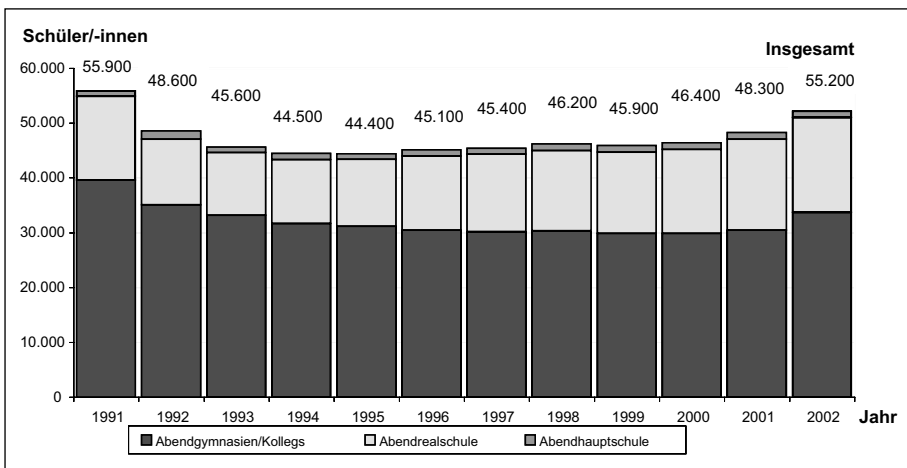
31 Es wird davon berichtet, dass man die VHS-Teilnehmer von den Abendschülern bezüglich ihre sozialen Status und Habitus unterscheiden kann (GIESEKE u.a. 1997, S. 70). In der Volkshochschule sehen sozial Benachteiligte eine Alternative zur Schule, während die Klientel von Abendschulen eher das „Anerkannte“ und die schulische Form sucht.

Schulabschlüsse erworben werden, wobei der Kollegbegriff z. B. in Nordrhein-Westfalen eine besondere Bedeutung hat. Der Kollegbesuch ist oftmals mit einer Studienförderung verbunden, während Abendschulen und Volkshochschulen in der Regel von Berufstätigen besucht werden. In der Praxis zeigt sich allerdings, dass die Trennlinien zwischen den verschiedenen Einrichtungen unscharf sind und nur eine grobe Orientierung bieten.

2.1.2 Entwicklung der Abendschulen und Kollegs

Die Schülerzahlen an Abendschulen und Kollegs haben sich wie folgt entwickelt:

Abbildung 3: **Schüler/-innen an Abendgymnasien/Kollegs, Abendrealschulen und -hauptschulen zwischen 1991 und 2002**



Quelle: BMBF 2001c, S. 56-57

Hier sind nur die Teilnehmer erfasst, die an einer Schule eingeschrieben sind. Teilnehmer, die den Abschluss in einem Volkshochschulkurs erwerben, sind nicht erfasst. Die dortigen Zahlen werden später vorgestellt. Die Abendhauptschule führt in der Regel in zwei Semestern durch Vollzeitunterricht zum Abschluss. Abendhauptschulen gibt es als öffentliche Schulen nur in Berlin, Bremen, Hamburg und Hessen (vgl. BMBF 2004b, S. 46). Diese Schulform ist mit 1.000 bis 1.500 Schülern pro Jahr von eher geringer quantitativer Bedeutung. Die Abendrealschule führt in der Regel in vier Semestern zur Mittleren Reife (vgl. ebenda, S. 47). Sie hat zwischen 11.400 und 17.300 Schüler pro Jahr. Das Abendgymnasium führt in mindestens drei Jahren zum Abitur. Schüler, die früher abbrechen, können z. B. die Fachhochschulreife erwerben. Für die Aufnahme in ein Abendgymnasium muss eine abgeschlossene Berufsausbildung oder eine mindestens dreijährige Berufstätigkeit nachgewiesen werden (vgl. ebenda, S. 47). Kollegs sind in der Regel Vollzeitschulen zur Erlangung der Hochschulreife. Es gelten die gleichen Aufnahme-

kriterien wie an Abendgymnasien. Kollegiaten dürfen aber oft keine berufliche Tätigkeit während der Schulzeit ausüben (vgl. ebenda, S. 47). Abendgymnasien und Kollegs haben mit 30.200 bis 39.600 die größte Zahl an Schülern.

Betrachtet man sich die Langzeitentwicklung, fällt ein Hoch Anfang der 90er Jahre und ein Hoch Anfang des 21. Jahrhunderts auf. Das erste Hoch hat seine Ursache in einer nachholenden Bildungsbewegung in den Neuen Bundesländern nach der Vereinigung. Erst dann bekamen viele Bürger die Gelegenheit, höhere Abschlüsse zu erwerben (vgl. GIESEKE/OPELT 2003, S. 289). Vorher war dies regimekritischen oder Schülern aus bestimmten sozialen Schichten aus ideologischen Gründen nicht oder nur begrenzt möglich, während vor allem in den 70er Jahren Erwachsene der „Arbeiter- und Bauernklasse“ in großem Umfang an Volkshochschulen nachqualifiziert wurden (OPELT 2003). Nachdem Mitte der 90er Jahre diese transitorische Bildungsphase in Ostdeutschland abgeschlossen war, blieben die Zahlen relativ stabil bei ca. 45.000 Schüler. Seit 1999 steigen die Zahlen jedes Jahr an, mit einem besonders höheren Anstieg von 2000 auf 2001 (+4 %) und 2001 auf 2002 (+8 %).

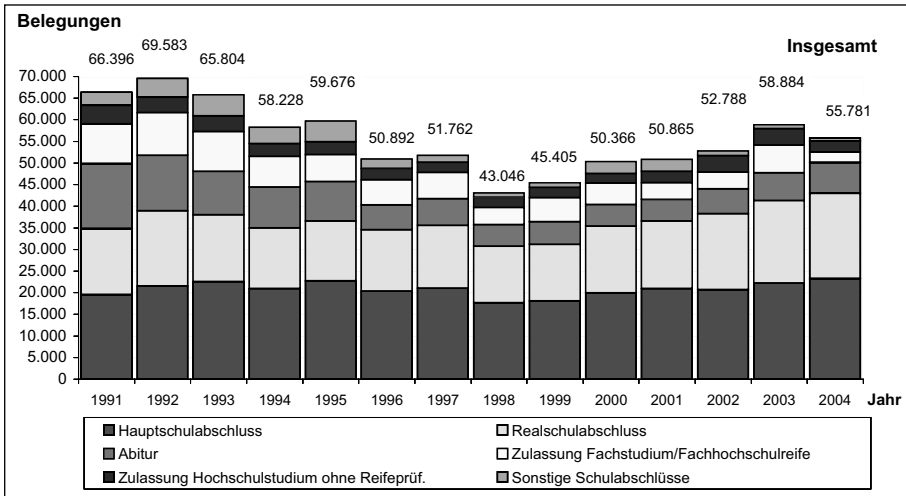
Die Absolventenzahlen für den Zweiten Bildungsweg an Abendschulen und Kollegs liegen zwischen 2002 und 2004 bei ca. 10.500 (vgl. BMBF 2001c, S. 94 und BMBF 2004b, S. 96). Ca. 1.700 Absolventen erwerben den Hauptschulabschluss, ca. 2.900 den Realschulabschluss, 1.250 die Fachhochschulreife und ca. 4.800 die Allgemeine Hochschulreife. Damit erwirbt ca. jeder vierte bzw. fünfte Schüler pro Jahr einen Abschluss. Daraus kann nicht auf die Abbrecherquote geschlossen werden, da z. B. für den Erwerb des Abiturs mehrere Jahre vergehen. Schüler werden so mehrere Jahre als Schüler gezählt, bevor sie zu den Absolventen gerechnet werden können.

Eine zweite Informationsquelle ist die Volkshochschulstatistik des Deutschen Volkshochschulverbands, die vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn erstellt wird. Hier finden sich Daten zu der Anzahl der Veranstaltungen, Unterrichtsstunden, Belegungen und Prüfungen. Im Folgenden soll sich auf die Belegungen und die Prüfungen konzentriert werden. Die Belegungen³² haben sich wie folgt entwickelt: (siehe Abbildung 4).

Bei den einzelnen Säulen fällt auf, dass die Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss (unterste Säule im Diagramm) mit durchschnittlich ca. 21.000 Belegungen vor dem Realschulabschluss (zweite Säule von unten) mit durchschnittlich ca. 16.000 Belegungen die größte Bedeutung hat. Die Vorbereitung auf das Abitur ist mit ca. 8.000 Belegungen seltener wie auch der Erwerb der Fachhochschulreife mit ca. 6.000 Belegungen. Die Zulassung zum Hochschulstudium ohne Reifeprüfung ist eine spezielle Abschlussform, die primär eine Besonderheit in Niedersachsen ist. Der Vergleich dieser Zahlen mit den bereits genannten Zahlen verdeutlicht, dass

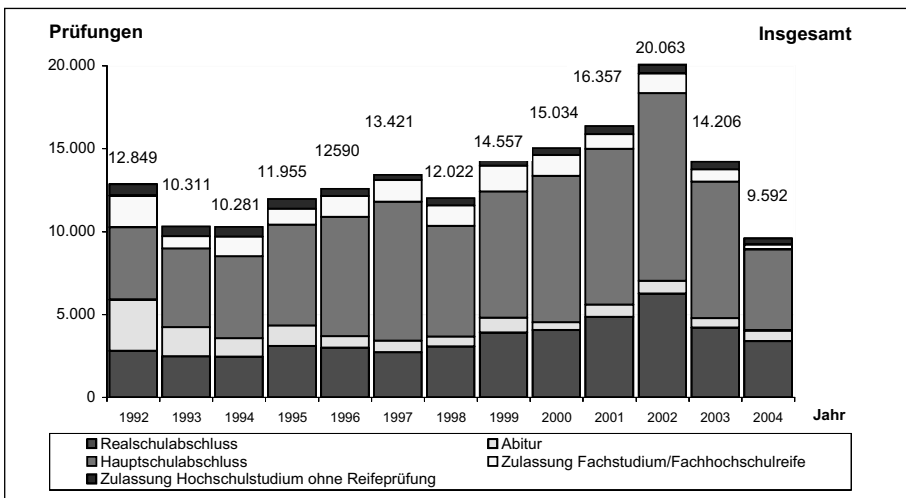
32 Jede Belegung steht für den Besuch eines Kurses. Eine Person kann mehrere Kurse pro Jahr besuchen, deshalb darf die Belegungszahl nicht mit der Teilnehmerzahl gleichgesetzt werden.

Abbildung 4: **Belegungen in Kursen zum Nachholen von Schulabschlüssen an Volkshochschulen zwischen 1991 und 2004**



Quelle: Volkshochschulstatistik mehrerer Jahre

Abbildung 5: **Prüfungstatistik der Volkshochschulen bezüglich schulabschlussbezogenen Kursen zwischen 1992 und 2004**



Quelle: Volkshochschulstatistik mehrerer Jahre, eigene Zusatzberechnungen³³

³³ Seit 2002 gibt es keine Zahlen zu schulischen Prüfungen in Bayern mehr, weil das statistische Landesamt in Bayern als Datenlieferant die Erfassung geändert hat. Um trotzdem Zeitreihen bilden zu können, wurden die bayerischen Zahlen von 2001 entsprechend des jährlichen Bundestrends kalkuliert und jeweils zu den Gesamtzahlen addiert. Die Prüfungszahlen in Bayern (2001: 630) sind relativ niedrig, sodass die statistische Unsicherheiten aufgrund diese Kalkulationen eher gering einzuschätzen sind.

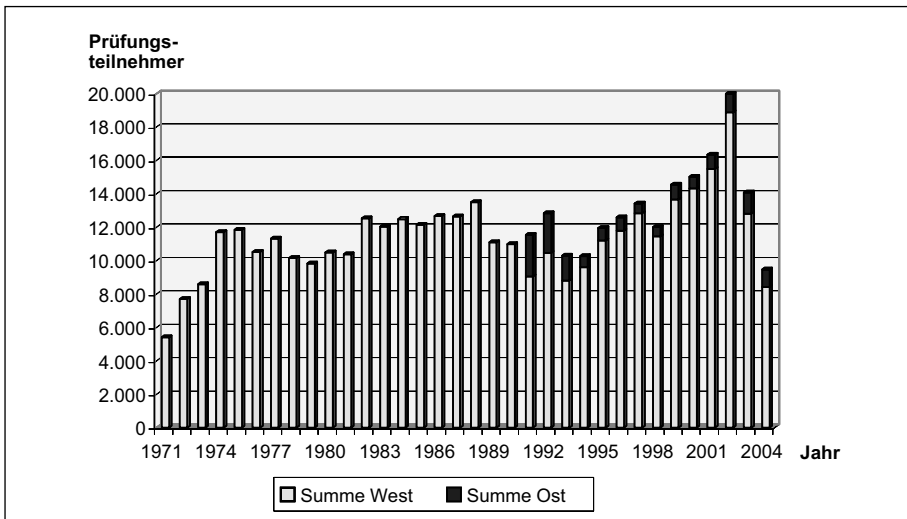
die Teilnehmerstrukturen an Abendschulen/Kollegs und Volkshochschulen sich deutlich unterscheiden. Die Volkshochschule richtet sich stärker auf den Erwerb des Hauptschul- oder Realschulabschlusses aus, während an Abendschulen und Kollegs der Erwerb des Abiturs im Vordergrund steht. In der Volkshochschulstatistik finden sich neben Belegungszahlen auch Informationen zu den abgelegten Prüfungen, wobei man nicht weiß, ob die Prüfungen erfolgreich abgeschlossen wurden. Zwischen 1992 und 2004 hat sich die Entwicklung wie folgt dargestellt: (siehe Abbildung 5).

Der Erwerb des Hauptschulabschlusses (unterster Balken) hat wie bei den Belegungen die größte Bedeutung. Er ist das deutlich größte Segment vor dem Erwerb des Realschulabschlusses (zweiter Balken von unten) und dem Erwerb des Abiturs (dritter Balken von unten). Durchschnittlich entfallen an den Volkshochschulen zwischen 50 bis 60 % aller Prüfungen auf den Hauptschulabschluss. Realschulabschlussprüfungen haben einen Anteil von 20 bis 30 %. Die restlichen drei Abschlussformen fallen quantitativ kaum ins Gewicht. Lediglich 1992 ist die Zahl der Abiturprüfungen höher als die Zahl der Realschulabschlussprüfungen. Dies ist auf die bereits skizzierte Transformationsphase in den neuen Bundesländern zurückzuführen. Der deutliche Rückgang der Prüfungszahlen seit 2002 ist erstaunlich. Während bis 2002 die Zahlen eine teilweise stark steigende Tendenz aufwiesen (zwischen 1998 und 2002 ein Anstieg um 66,9 %), bricht ab 2002 die Entwicklung abrupt und drastisch ein. Zwischen 2002 und 2004 sinken die Zahlen von 20.063 auf 9.562, was einer Halbierung entspricht. Dieser starke Rückgang ist vor allem – aber nicht nur – auf die quantitativ außerordentlich bedeutsame Entwicklung im bevölkerungsreichen Nordrhein-Westfalen zurückzuführen, was auch erfassungstechnische Gründe haben könnte (vgl. PEHL/REITZ 2005, S. 11). Zwischen 2002 und 2004 sind die Prüfungszahlen in diesem von 13.016 auf 3.525 zurückgegangen. In den anderen Bundesländern sind die Entwicklungen divergierend. Während Baden-Württemberg und Berlin entgegen dem bundesweiten Gesamttrend deutlich wachsende Prüfungszahlen aufweisen, zeigen andere Länder leichte Auf- und Abwärtsbewegungen auf. Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen verzeichnen wie Nordrhein-Westfalen deutliche Rückgänge in den letzten Jahren.

Bedenkt man, dass es eine steigende Zahl an Schulabgängern ohne Abschluss gibt, sind diese Rückgänge bedenklich. Mittlerweile verlässt ca. jeder 11. Jugendliche die Schule ohne Abschluss, bei den ausländischen Schülern gilt dies sogar für jeden 5. Schüler (SCHÖLL 2003, S. 70). Zwischen 1992 und 2002 ist die Zahl der Abgänger ohne Abschluss von 63.600 auf 85.300 gestiegen (BMBF 2004b, S. 86). Dies entspricht einer Steigerung um 34 %, während die Abgängerzahlen an allen Schulen nur um 24 % (ebenda, S. 86f.) angestiegen sind. Dementsprechend sollte der Bedarf an „Reparieren und Zertifizieren“ (SCHÖLL 2003, S. 68) steigen und nicht sinken. Da das Arbeitslosigkeitsrisiko unter den Un- und Angelernten hoch ist und der Hauptschulabschluss die Mindestanforderung zum Erwerb und Erhalt eines Arbeitsplatzes darstellt (s. SOLGA 2004, S. 128f.), sollte es eine größeres

Angebot solcher Kurse geben. Für die eingangs formulierte Kompensationshypothese bedeutet diese Entwicklung, dass Defizite der Regelschule es dringlicher erscheinen lassen, dass die EB/WB eine kompensatorische Funktionen erfüllt. Da das Angebot schulischer Prüfungen aufgrund der finanziell prekären Situation der Zielgruppe nicht durch Teilnehmerentgelte finanziert werden kann, kommt der öffentlichen Förderung eine große Bedeutung zu. Ohne ausreichende öffentliche Mittel können Volkshochschulen diese kompensatorische Funktion nicht erfüllen. Die Entwicklung der Zahlen zu Schulabgängern der Regelschule ohne Abschluss weisen darauf hin, dass diese kompensatorische Funktion gegenwärtig auf eine große Nachfrage stößt, was dazu führt, dass an vielen Volkshochschulen die Bewerberzahl die Zahl der freien Plätze übersteigt (vgl. Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsen 2005). Die Langzeitentwicklung an den Volkshochschulen sieht wie folgt aus:

Abbildung 6: Schulischen Prüfungen an Volkshochschulen zwischen 1971 und 2004



Quelle: Volkshochschulstatistik mehrerer Jahre, eigene Zusatzberechnungen

Zwischen 1971 und 2001 hat sich die Teilnahme an Schulabschlussprüfungen an den Volkshochschulen in Westdeutschland fast verdreifacht. In Ostdeutschland³⁴ stellt man besonders für 1991 bis 1993 hohe Prüfungszahlen fest. Insgesamt kann man verschiedene Phasen für West- und Ostdeutschland unterscheiden. Zwischen 1971 und 1975 vollzog sich in der BRD ein allgemeiner Ausbau der Volkshochschulen, der sich bei den Prüfungszahlen wiederfindet. Zwischen 1976 und 1981, die

³⁴ Die Zahlen in der DDR sind hier nicht berücksichtigt worden, da diese anders erhoben wurden. Erst ab 1991 sind die Volkshochschulen in den neuen Bundesländern Teil der Volkshochschulstatistik.

Phase der Ölkrise und einer wachsenden Arbeitslosigkeit, stagnieren bzw. gehen die Zahlen leicht zurück, um dann ab 1982 deutlich anzusteigen („Qualifizierungsoffensive“). Bis 1988 bleiben die Zahlen auf diesem Niveau und gehen erst 1989 deutlich zurück. Wie bereits erwähnt gab es vor allem im Abiturbereich nach der Vereinigung besonders hohe Prüfungszahlen in Osten (1991: 1.754, 1992: 1.523, 1993: 940). Seit 1994 haben sich die Prüfungsteilnehmerzahlen an den ostdeutschen Volkshochschulen sich auf ein mit Westdeutschland vergleichbares Niveau abgesenkt. Die Phase der „transitorischen Weiterbildung“ (SCHULENBERG 1982) ist abgeschlossen und es hat eine Angleichung von Ost und West stattgefunden. Zwischen 1999 und 2002 wird jedes Jahr ein neuer Höchststand für die Prüfungszahlen erreicht. Ab 2003 bricht diese Entwicklung jedoch abrupt ab.

2.1.3 Zusammenfassung zum Zweiten Bildungsweg

Trotz des wachsenden Bedarfs am Nachholen von Schulabschlüssen, sind die Teilnehmerzahlen am Zweiten Bildungsweg von keiner großen quantitativen Bedeutung für die gesamte abschlussbezogene Weiterbildung. Gegenüber anderen Weiterbildungsbereichen wie z. B. dem Kammerbereich oder dem Bereich der arbeitsamtsgeförderten Maßnahmen sind ca. 50.000 Teilnehmer jährlich eine relativ geringe Zahl. Insofern ist die kompensatorische Funktion der EB/WB in Richtung Nachholen von Abschlüssen des allgemeinbildenden Schulsystems von eher begrenzter Bedeutung. Nichtsdestotrotz ist eine steigende Nachfrage nach schulischen Abschlüssen festzustellen. Dies steht im Zusammenhang mit dem mangelnden Erfolg des Regelschulsystems. Der Nachweis eines Abschlusses ist bekanntermaßen eine wichtige Basis für weitere Bildungsprozesse sowie für die Integration in Arbeit, „da der Zugang zu Ausbildungen einem weit geringeren Teil der Jugendlichen ohne als jenen mit einem Hauptschulabschluss gelingt, setzt sich für eine größere Zahl von ihnen ihre bereits im Schulsystem nachteilig wirkende soziale Herkunft im Ausbildungs- und letztlich im Erwerbssystem bruchlos fort“ (SOLGA 2004, S. 128-129). Dementsprechend hat das Nachholen dieser Abschlüsse eine große biographische Bedeutung, obwohl ihr quantitativer Umfang innerhalb des gesamten Spektrums an Abschlüssen und Zertifikaten in der Weiterbildung eher gering ist.

2.2 Teilnehmer an abschlussbezogenen Kursen an den Volkshochschulen

2.2.1 Vorbemerkungen

Abschluss- und berufsbezogene Kurse lassen sich durch die Volkshochschulstatistik anhand langer Zeitreihen verfolgen. Bei keinem anderen großen Träger ist das ansonsten so gut möglich. Auch die Volkshochschulen sind aufgrund stagnierender bzw. rückläufiger öffentlicher Finanzierung zunehmend darauf angewiesen, sich zu einem größeren Anteil über Teilnehmerentgelte zu finanzieren. Dies bedeutet, dass sie zum Teil exemplarisch für die allgemeine Entwicklung des Weiterbildungsmarkts sind. Wie kaum ein anderer Weiterbildungsträger stellt die

Volkshochschule einen wichtigen Prototyp der Weiterbildung dar und die thematische Breite ihres Angebots spiegelt Facetten anderer Träger wider.

Bei den seit 1962 jährlich publizierten Statistiken müssen Veränderungen in der Darstellung berücksichtigt werden. Größere Veränderungen wurden 1970/71, 1987, 1991 sowie 1998 vorgenommen. Diese haben verschiedene Gründe wie z. B. Umstrukturierungen von Fachbereichen oder die Aufnahme der ostdeutschen Volkshochschulen. Daneben gab es eine Reihe kleinerer Veränderungen in der Statistik, die bei der Bildung der Zeitreihen beachtet wurden.

2.2.2 Abschlussbezogene Kurse zwischen 1962 und 1970

Zwischen 1962 bis 1970 finden sich in der Statistik keine prüfungsbezogenen Kurse. Das ist darin begründet, dass es vor 1970 keine bundeseinheitlichen Regelungen zu Prüfungen gab. Es war der Initiative einzelner Landesverbände freigestellt, aktiv zu werden und es gab auch eine bundesweite Erfassung der Prüfungen. Vor 1971 findet man nur das Stoffgebiet „8a-d Berufsförderung und -vorbereitung“, das in vier Gebiete untergegliedert war. Die meisten Teilnehmer (ca. 150.000 bis 190.000 Belegungen jährlich) waren im Bereich 8a mit Stenographie, Maschineschreiben und Buchhaltung zu finden. Vorbereitungskurse für schulische Abschlüsse stiegen ab Mitte der 60er Jahre an und überschritten 1969 die Schwelle von 50.000 Belegungen. Die Gebiete „8b Maschinezeichnen, Elektrotechnik, Bautechnik, u.ä.“ sowie „8c Landwirtschaftliche Praxis“ hatten mit ca. 15.000 bis 20.000 bzw. mit 1.500 bis 3.800 Belegungen eine eher geringe Bedeutung. Vergleicht man die Belegungszahlen für diese Kurse mit den VHS-Gesamtbelegungszahlen zeigt sich, dass sich die Belegungen in abschlussbezogenen Kursen sich innerhalb von 9 Jahren um mehr als das 1,5-fache erhöhte. Gleichzeitig stieg die Summe aller Belegungen aber um den nahezu identischen Faktor an. Berufsbezogene Belegungen sind zwischen 1962 und 1970 in nahezu gleichem Ausmaß wie die Gesamtzahl der Belegungen gestiegen. Eine Verdrängung „freier“ durch „zweckorientierte“ Kursangebote – wie sie z.T. Gegner der Realistischen Wende befürchtet haben (s. CUBE 1974) – lässt sich nicht feststellen. Das berufsbezogene Angebot blieb mit einem Anteil von ca. 10-12 % am Gesamtangebot relativ klein. Das Wachstum abschlussbezogener Weiterbildung verlief parallel zum Wachstum des allgemeinen Angebots.

2.2.3 Schulabschlüsse, andere Abschlüsse und VHS-Zertifikate (1971-1986)

Ab 1971 wurden abschlussbezogene Belegungen in drei Tabellen ausgewiesen und Belegungen und Prüfungsteilnehmer bis 1976 getrennt gezählt. Ab 1977 findet man nur noch Angaben zu Prüfungsteilnehmern. Über die Gründe diese Umstellung lässt sich nur spekulieren, aber ein Grund dürfte die Diskrepanz zwischen Belegungen und Prüfungsteilnehmer gewesen sein. Viele Teilnehmer besuchen Volkshochschulkurse, aber die Prüfungen legen sie z. B. bei staatlichen Prüfungsämtern ab. Des Weiteren ist es wahrscheinlich ein Indiz für Teilnehmer-Dropout,

da der Erwerb von Abschlüssen abends oder am Wochenende parallel zu beruflichen und familiären Verpflichtungen eine hohe Anforderung an die Lernenden darstellt (vgl. DRANSFELD 1976, S. 75, SCHULENBERG 1968, S. 42). Insgesamt kann man an Volkshochschulen drei Bereiche von abschlussbezogener Weiterbildung finden. Es gibt den Zweiten Bildungsweg, das bundesweite volkshochschuleigene Zertifikatsprogramm im Sprachenbereich (die heutigen WBT-Zertifikate der Gesellschaft **WeiterBildungsTestierungssysteme**) und drittens die Sammelkategorie von bundeslandspezifischen Volkshochschulprüfungen und Prüfungen in Kooperation mit diversen externen Zertifizierern im In- und Ausland (z. B. Kammerprüfungen im beruflichen und Cambridge-Certificates im Sprachenbereich). Der schulische Bereich wurde bereits vorgestellt, die anderen Bereiche werden nun skizziert.

VHS-Zertifikate

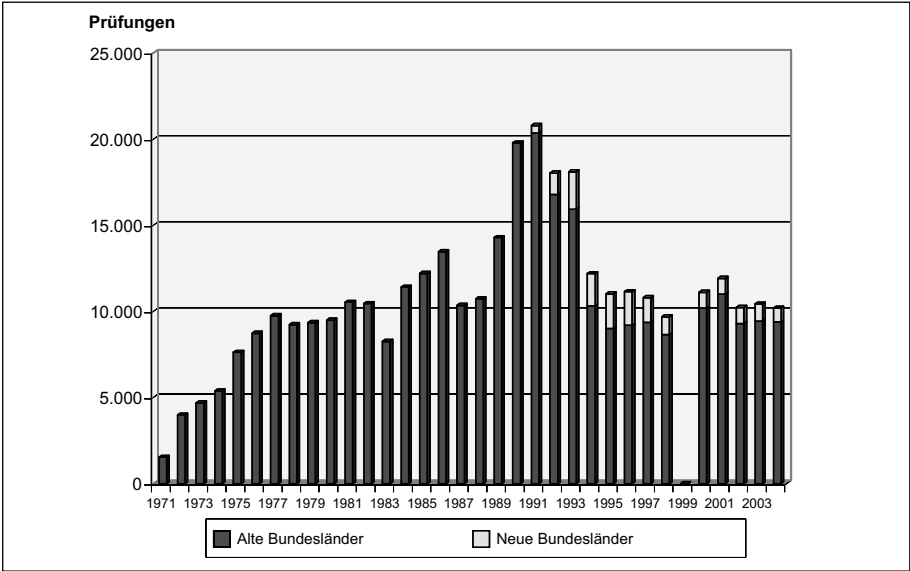
Ab 1970 wurde vom Bund das VHS-Zertifikatsprogramm gefördert (s. Kapitel I., Abschnitt 3.4.3). In Projekten wurden Zertifikate im Sprachen- und im sogenannten Mathematisch-Naturwissenschaftlich-Technischen Bereich (Kurzform: MNT-Zertifikate) entwickelt. Die MNT-Zertifikate sind Anfang der 90er Jahre aus dem Angebot genommen worden, nachdem die Projektförderung auslief. Die Sprachenzertifikate konnten sich dagegen etablieren und sind mittlerweile in den Europäischen Referenzrahmen eingebunden. Eine Prüfungszentrale in Frankfurt, die Weiterbildungstestierungssysteme (WBT), betreut die Prüfungen der Volkshochschulen. Die Entwicklung stellt sich über die Jahre hinweg wie folgt dar: (siehe Abbildung 7).

Man kann vier Etappen unterteilen:

- 1971-1977 Erste Wachstumsphase
- 1978-1988 Phase der Stagnation
- 1989-1991 Zweite Wachstumsphase
- 1992-2004 Rückgang und Konsolidierung auf niedrigerem Niveau

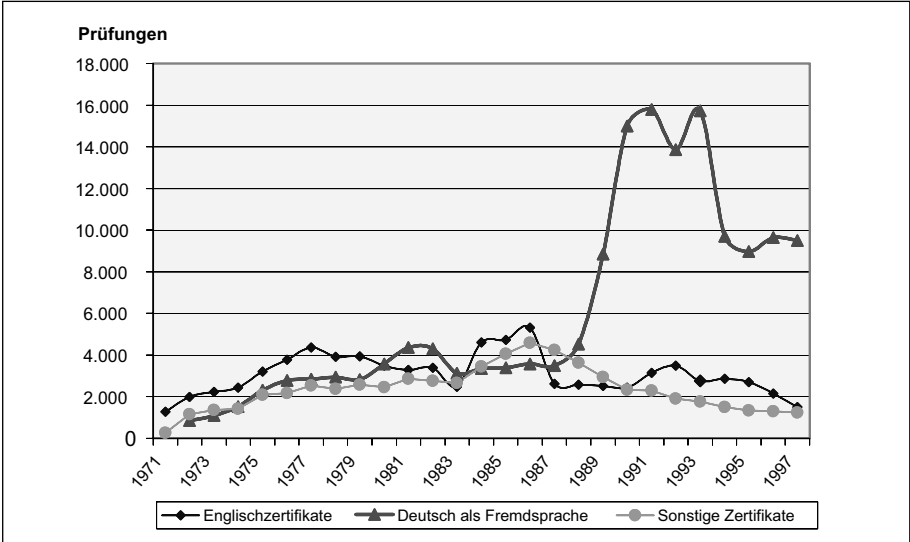
Zwischen 1971 und 1977 erhöhten sich die Zahlen in fast jedem Jahr um circa 1.000 Prüfungen. Danach bewegten sie sich auf gleichbleibendem Niveau. Lediglich 1983 und 1987 führten Gebührenerhöhungen aufgrund des Wegfalls staatlicher Förderung zu Einbrüchen. Zwischen 1989 und 1993 kam es zu einem zweiten deutlichen Anstieg der Prüfungszahlen, der von den Neuen Bundesländern maßgeblich getragen wurde. Mit über 20.000 Prüfungen kam es im Jahre 1991 zum Allzeithoch. Nach einem Einbruch im Jahre 1992 endete dieses Wachstum, was vor allem auf den Rückgang der Zahlen bei „Deutsch als Fremdsprache“ (DaF) zurückzuführen ist. Seit 1994 sind die Teilnehmerzahlen an WBT-Prüfungen, trotz einer proklamierter Existenzbedrohung (vgl. NUSSL 2000, S. 116), relativ konstant auf einem Niveau von 10.000 bis 12.000 Prüfungen pro Jahr. Bis 1997 wurden die Prüfungszahlen näher aufgeschlüsselt. Dabei wurde die große Bedeutung von Englisch (Stufe 1 und Wirtschaftsenglisch) und DaF deutlich. Wenngleich es zwischenzeitlich bis zu 17 bundesweite Zertifikattypen gab, stellten Englisch- und DaF-Prüfungskurse zumeist bis zu 90 % aller Prüfungsteilnehmer: (Abbildung 8)

Abbildung 7: VHS-Zertifikatsprüfungen zwischen 1971 und 2004³⁵



Quelle: Volkshochschulstatistik zwischen 1971 und 2004

Abbildung 8: VHS-Zertifikatsprüfungen zwischen 1971 und 1997 aufgeschlüsselt nach Themengebiet



Quelle: Volkshochschulstatistik, Jahrgänge zwischen 1971 und 1997

35 Für 1999 lagen keine Zahlen vor, da von der WBT keine Teilnehmerzahlen übermittelt wurden.

DaF-Kurse waren ab 1990 sehr häufig, was durch das in diesen Jahren hohe Aufkommen an Asylsuchenden, bosnischen Bürgerkriegsflüchtlingen sowie einer allgemein hohen Zuwanderung liegt.³⁶ Die Volkshochschulen leisteten transitorische Bildungsarbeit für die zuwandernde Bevölkerung. Englischkurse sind verbreiteter als alle sonstigen Zertifikatskurse zusammengenommen. In den 90er Jahren gab es durchschnittlich ca. 2.700 Englischprüfungen (sonstige Zertifikate: ca. 2.000). Schaut man sich die Zahlen der sonstigen Zertifikate genauer an, sind dort Zertifikate anderer Sprachen am bedeutsamsten. Französisch- und Spanischkurse haben jährlich ca. 500 bis 800 Teilnehmern, während es im MNT-Bereich nur kurze Konjunkturen von einigen Zertifikaten gab:

- Elektronik mit ca. 350-400 Prüfungsteilnehmern (Anfang/Mitte der 80er Jahre)
- Informatik mit ca. 1.500-2.000 Prüfungsteilnehmern (Mitte/Ende der 80er Jahre)
- PC-Anwendungsberatung mit ca. 450 Prüfungsteilnehmern (Mitte/Ende der 90er Jahre)

Die kurzzeitig hohe Nachfrage nach diesen Zertifikaten hängt mit den damaligen informationstechnischen Umbrüchen zusammen. Die Volkshochschulen wurden wiederum als Institution der flexiblen Erwachsenenqualifizierung nachgefragt. Sie erfüllte transitorische Hilfsdienste bis ein Regelsystem oder Spezialanbieter die Funktionen übernahmen (vgl. GIESEKE/OPELT 2003). Die Zertifikate Informatik und PC-Anwendungsberatung sind die einzigen MNT-Zertifikate, die noch bis 1997 weitergeführt wurden. Das Gros der MNT-Zertifikate wurde bereits Ende der 80er Jahre aus dem Programmangebot der Volkshochschulen genommen.

³⁶ In den Jahren 1991 bis 1993 lag die jährliche Zahl der Asylsuchenden zwischen ca. 250.000 und 440.000 Personen, während die Zahlen vor 1990 und nach 1994 unter 125.000 Personen pro Jahr lagen (Statistisches Bundesamt 2000, S. 48). 1992 gab es die bis heute höchste Zuwanderungszahl ausländischer Staatsangehöriger mit 1,211 Mio. (ebenda, S. 53). Mitte 1993 wurde das Grundgesetz geändert, was zu einer Verschärfung des Asylrechts führte.

Andere Abschlüsse

In der Kategorie „Andere Abschlüsse“ wurden folgende Unterkategorien verwendet:

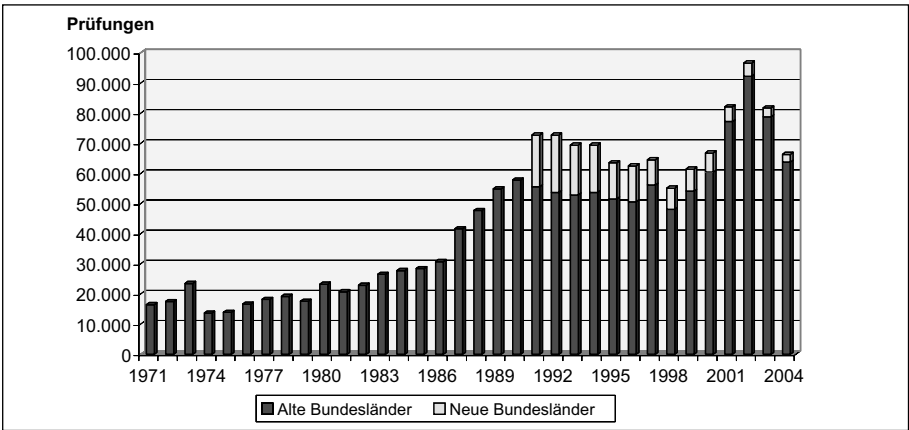
Tabelle 4: Kategorien für „andere Abschlüsse“ an Volkshochschulen zwischen 1971 und 2004

1971-1986	1987-2005
IHK, Berufsverbände, HK	IHK, Berufsverbände, HK
VHS-Prüfungen	Landeseinheitliche Prüfungen VHS-Prüfungen
Sonstige Institutionen	Sonstige Institutionen
	Ausländische Abschlüsse
AFG-Lehrgänge (nur bis 1973)	

Quelle: Volkshochschulstatistik, Jahrgänge zwischen 1971 und 2004

Hier sind alle nicht-schulischen Abschlüsse zusammengefasst. Dazu zählen Abschlüsse in Kooperation mit Industrie- und Handelskammern, Berufsverbänden, Handwerkskammern sowie mit ausländischen Institutionen. Mit VHS-Prüfungen sind Prüfungen der lokalen Volkshochschulen gemeint, während landeseinheitliche Prüfungen auf regionale Regelungen der VHS-Landesverbände (z.B. „Mikroprozessortechnik“ in Baden-Württemberg oder „Pascal“ in Hessen) verweisen. Unter „sonstige Institutionen“ werden Kooperationen mit anderen Institutionen subsummiert. Die Unterkategorie AFG-Lehrgänge existierte nur von 1971 bis 1973. Seit 1987 gibt es die Kategorie „VHS-Prüfungen in Anlehnung an ausländische Abschlüsse“. Dort werden z.B. die Cambridge-Prüfungen erfasst. Insgesamt ist die Kategorie „Andere Abschlüsse“ in der Statistik ein Sammelbecken von verschiedenen Prüfungen, was sich wie folgt entwickelt hat:

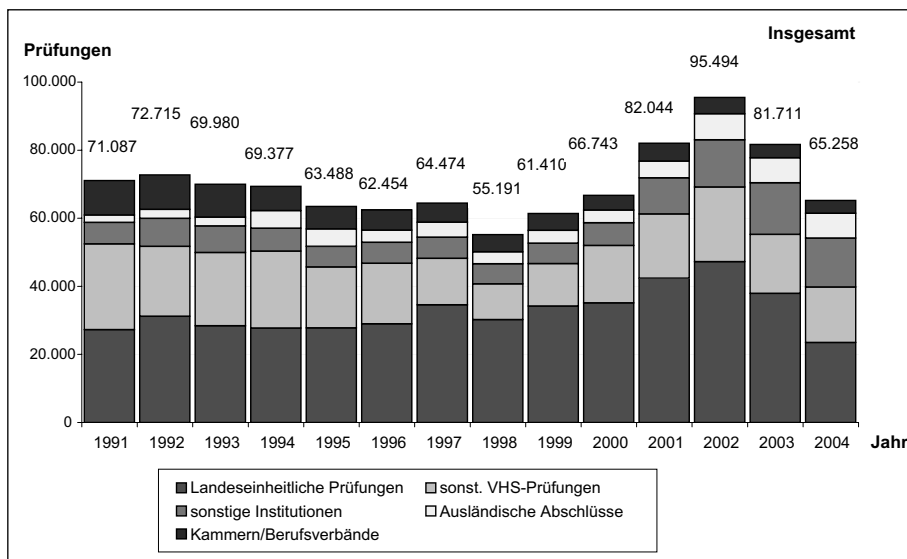
Abbildung 9: Entwicklung der Kategorie „Andere Abschlüsse“ zwischen 1971 und 2004 anhand der Prüfungsteilnehmerzahlen



Quelle: Volkshochschulstatistik, Jahrgänge zwischen 1972 und 2005

Die Prüfungszahlen haben in den letzten 30 Jahren ein deutliches Wachstum vollzogen. Sie sind zwischen 1971 und 2004 um das fünffache gestiegen. Zwar haben die Volkshochschulen parallel auch insgesamt ein deutliches Wachstum erfahren (Anstieg aller Belegungszahlen 1971 und 2001 um das 2,5-fache), aber das Wachstum der anderen Abschlüsse ist doppelt so hoch. Insbesondere ab 1987 ist ein deutliches Wachstum zu verzeichnen, der durch die Vereinigung noch zusätzlich forciert wurde. Ab Mitte der 90er Jahre hat aber u. a. der Abbau von arbeitsamtsgeförderter Weiterbildung Auswirkungen gezeigt. So sind die Prüfungszahlen in Ostdeutschland seit Ende der 90er Jahre deutlich niedriger als noch Anfang/Mitte der 90er Jahre. Der seit 1998 erneut zu beobachtende Anstieg ist in erster Linie auf die westdeutschen Volkshochschulen zurückzuführen. 2002 wurde mit fast 100.000 Prüfungen das Allzeithoch erreicht. Seit 2003 sind die Zahlen allerdings wieder rückläufig. So gingen zwischen 2002 und 2003 die Prüfungszahlen um 15 % und zwischen 2003 und 2004 um 19 % zurück. Wenn man sich die Unterkategorien der „Anderen Abschlüsse“ seit 1991 ansieht, zeigt sich Folgendes:

Abbildung 10: Entwicklung der Unterkategorien der Kategorie „Andere Abschlüsse“ zwischen 1991 und 2004



Quelle: Volkshochschulstatistik, Jahrgänge zwischen 1992 und 2005

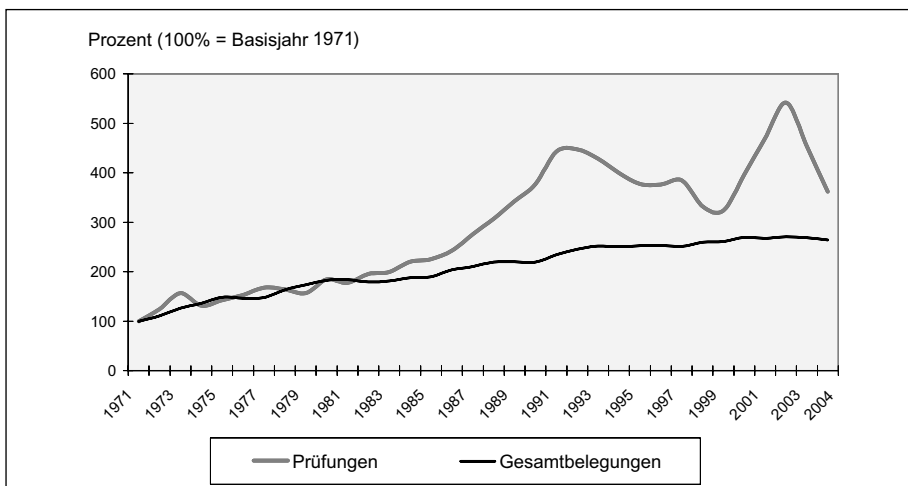
Der Anstieg der Gesamtkategorie ist quantitativ vor allem dem Anstieg der landeseinheitlichen Prüfungen bei gleichzeitiger Abnahme der lokalen VHS-Prüfungen geschuldet. Insofern hat sich das abschlussbezogene Angebot nicht regional ausdifferenziert, sondern eher stärker auf Landesebene gebündelt. Die Zahl der landeseinheitlichen Prüfungen stieg zwischen 1991 und 2002 um 73 % an, während die lokalen Prüfungen um 13 % abnahmen. Wie noch zu sehen sein wird,

haben landeseinheitliche Prüfungen in Niedersachsen (2002: 23.598) und Nordrhein-Westfalen (2002: 12.316) ein besonders großes Volumen. Diese beiden Landesverbände stellten 2002 zusammen 83 % aller landeseinheitlichen Prüfungen. Dementsprechend ist der Rückgang nach 2002 (NI 2004: 10.544, NRW 2004: 2.280) quantitativ primär auf dortige Veränderungen zurückzuführen. Die drei anderen Unterkategorien (Kammern/Verbände, ausländische Abschlüsse sowie sonstige Institutionen) sind quantitativ von eher nachgeordneter Bedeutung. Trotzdem fällt auf, dass die Sammelkategorie sonstige Institutionen zunehmend bedeutsamer wird. Zwischen 1992 und 2002 hat eine Verdopplung der Prüfungen stattgefunden. Dies lässt auf eine Zunahme und Ausdifferenzierung von externen Kooperationen der Volkshochschulen schließen. Die Anzahl der ausländischen Abschlüsse hat sich seit 1992 sogar mehr als verdreifacht. Die Weiterbildung internationalisiert sich zunehmend und z. B. englische Abschlüsse wie das Cambridge Certificate oder die Abschlüsse der London Chamber of Commerce gewinnen an Bedeutung. Die deutschen Abschlüsse der Kammern und Berufsverbände werden dahingegen seltener angeboten. Differenzierung und Internationalisierung der Zertifikate scheinen parallele Prozesse zu sein.

2.2.4 Zusammenfassung: Abschlussbezogene Weiterbildung an den Volkshochschulen

Im Vergleich zu den Gesamtbelegungen haben sich die Prüfungszahlen bis in die erste Hälfte der 80er Jahre hinein sehr ähnlich entwickelt. Seitdem stellt man ein weiteres Wachstum, aber auch große Schwankungen bei den Prüfungszahlen fest:

Abbildung 11: **Prüfungs- und allgemeine Belegungszahlen zwischen 1971 und 2004** (jeweils Basisjahr 1971 = 100 %)



Quelle: Volkshochschulstatistik, Jahrgänge zwischen 1971 und 2004

Die Gesamtbelegungen sind zwischen 1971 und 2004 von Wachstum geprägt. Man stellt fast eine Verdreifachung von 2,5 Mio. (1971) auf 6,7 Mio. (2004) Belegungen fest, wobei die Integration der ostdeutschen Volkshochschulen in die Statistik hier quantitativ nicht ausschlaggebend ist. Die Prüfungszahlen haben sich im gleichen Zeitraum von ca. 23.000 auf 85.000 Prüfungen gesteigert, was annähernd einer Vervierfachung entspricht. Trotzdem sind die Prüfungszahlen wesentlich geringer als die allgemeinen Belegungszahlen. Sie betragen lediglich ca. 1-2 Prozent der allgemeinen Belegungszahlen, was die Dominanz der nicht-abschlussbezogenen Belegungen an Volkshochschulen deutlich macht.

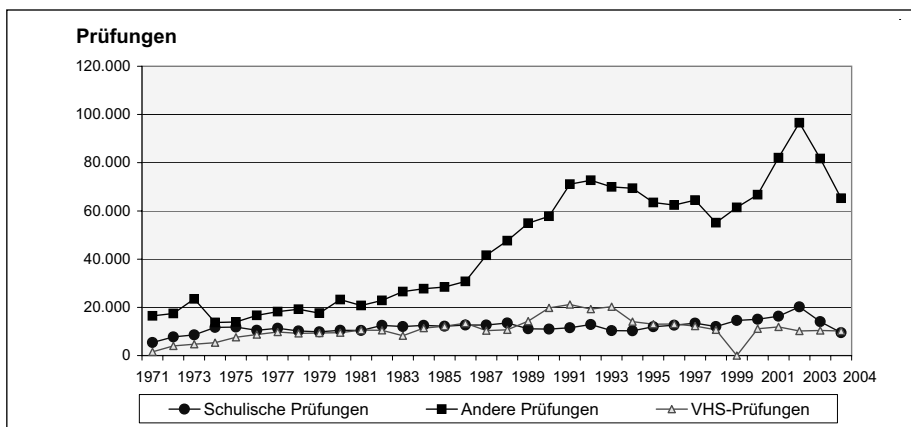
Von Mitte der 70er Jahre bis Mitte der 80er Jahre haben Prüfungen und Gesamtbelegungszahlen eine relativ parallele Entwicklung vollzogen. Erst Ende der 80er Jahre stiegen die Prüfungen deutlich stärker als die Belegungszahlen an. Nach 1991 setzte dann ein Rückgang an Prüfungen ein, der sich Mitte der 90er Jahre verschärfte und erst 2000 seine Umkehrung erfuhr. Seit 2003 sind die Prüfungen allerdings erneut rückläufig. Im Vergleich zu den relativ stetig ansteigenden Gesamtbelegungen sind die Prüfungszahlen von deutlich größeren Schwankungen gekennzeichnet. Die Gründe für diese größeren Schwankungen dürften in der Abhängigkeit der Prüfungen von öffentlicher Finanzierung, die wiederum großen Schwankungen unterlegen ist, zu suchen sein. Mit Blick auf die Förderung von „Deutsch als Fremdsprache“, dem 2. Bildungsweg sowie arbeitsamtsfinanzierter Weiterbildung erscheint dieser Erklärungsansatz naheliegend.

Wie bereits erwähnt gibt es drei Kategorien von Prüfungen an Volkshochschulen:

1. Schulische Abschlüsse
2. Nicht-schulische Prüfungen: a) VHS-Zertifikate b) Andere Abschlüsse

Diese Kategorien haben sich wie folgt entwickelt:

Abbildung 12: Anteil schulischer und nicht-schulischer Prüfungen an allen VHS-Prüfungen zwischen 1971 und 2004



Quelle: Volkshochschulstatistik, Jahrgänge zwischen 1971 und 2004

Die Sammelkategorie „Andere Prüfungen“ ist seit 30 Jahren die häufigste Prüfungsform. VHS-Zertifikate des Zertifikatprogramms hatten zumeist einen relativ ähnlichen Umfang wie schulische Prüfungen. Fast man die „Sonstigen Abschlüsse“ und VHS-Zertifikate zusammen, sind die nicht-schulischen Abschlüsse quantitativ immer wesentlich umfangreicher als die schulischen Abschlüsse gewesen. Dabei hat sich das Verhältnis über die Jahre hinweg immer mehr zu Gunsten der nicht-schulischen Abschlüsse verschoben. Während Anfang der 70er Jahre auf eine schulische Prüfung ca. drei nicht-schulische Prüfungen kamen, ist seit Mitte der 90er Jahre das Verhältnis 6:1. Bei den nicht-schulischen Abschlüssen ist die hohe Bedeutung landesweiter und regionaler VHS-Prüfungen zu betonen. Dies kann man einerseits als Ergebnis der intensiven regionalen Vernetzungen der Volkshochschulen interpretieren. Sie greifen die spezifisch regionalen Qualifizierungsbedarfe auf und machen passende Angebote. Andererseits könnte man es aber auch als Ergebnis einer mangelhaften Strukturierung und Systematisierung der Weiterbildung auf Bundesebene interpretieren. Zwischen den Bundesländern stellt man nämlich sehr große Unterschiede fest:

Tabelle 5: Teilnahme an Prüfungen nach Ländern 2001

Bundesland	Schulische Prüfungen	Nicht-schulische Prüfungen	Allgemeine Belegungszahlen	Verhältnis von Prüfungen und Belegungszahlen	Prüfungen je 100.000 Einwohner
Niedersachsen	2.854	32.109	736.272	4,7 %	440
Sachsen-Anhalt	163	2.088	99.513	2,3 %	87
Nordrhein-Westfalen	9.328	15.350	1.263.210	2,0 %	137
Mecklenburg-Vorpommern	209	854	62.183	1,7 %	60
Berlin	277	3.246	227.450	1,5 %	104
Hamburg	65	1.064	74.252	1,5 %	66
Rheinland-Pfalz	456	3.425	292.483	1,3 %	96
Brandenburg	335	720	88.954	1,2 %	41
Bayern	630	16.585	1.523.774	1,1 %	140
Hessen	610	4.216	476.842	1,0 %	80
Thüringen	170	1.140	127.102	1,0 %	54
Schleswig-Holstein	216	2.457	288.226	0,9 %	96
Baden-Württemberg	995	9.011	1.228.543	0,8 %	95
Saarland	33	593	84.363	0,7 %	59
Sachsen	0	968	153.104	0,6 %	22
Bremen	16	134	59.596	0,3 %	23

Quelle: Volkshochschulstatistik von 2002

Niedersachsen hat eine herausgehobene Position. Mit 4,7 % ist der Anteil der Prüfungen gegenüber den Gesamtbelegungen mehr als doppelt so hoch wie z.B. in Sachsen-Anhalt und sechzehn mal so hoch wie in Bremen. 440 Prüfungen auf 100.000 niedersächsische Einwohner ist mit Abstand die höchste Pro-Kopf-Zahl. Mit ca. 32.000 Teilnehmern wurden in Niedersachsen die meisten nicht-schulischen Prüfungen durchgeführt, wobei ca. 22.300 dieser Prüfungen auf landeseinheitliche Verfahren entfielen. Dies hat seine Begründung darin, dass man in Niedersachsen schon seit langem landesweite Prüfungsformen anbietet. So gibt es seit 1982 das Gesamtzeugnis „Finanzbuchhalter/-in (VHS)“, seit 1985/1986 die „EDV-Anwender-Pässe (VHS)“ oder den Abschluss „Büro-Fachkraft (VHS)“ für Berufsrückkehrerinnen, die alle in dem Baukastensystem „Weiterbildung mit System“ zusammengefasst sind (s. RUNGE/KEBSCHULL 1993, S. 11 ff.). Auch im schulischen Bereich liegt Niedersachsen mit ca. 2.900 Prüfungen deutlich vor den anderen Bundesländern. Niedersachsen ist des Weiteren eines der wenigen Bundesländer, dass den „Hochschulzugang ohne Abitur“ anbietet (456 Prüfungen in 2001). Das Prüfungswesen in Niedersachsen ist deutlich am besten ausgebaut. Danach folgen Sachsen-Anhalt und Nordrhein-Westfalen. In Nordrhein-Westfalen gibt es einen besonders hohen Anteil an schulischen Prüfungen. Dies dürfte auf die gute öffentliche Förderung des zweiten Bildungswegs in Nordrhein-Westfalen zurückzuführen sein. Die weiteren Bundesländer weisen relativ geringe Abstände von ca. 0,1 % auf. Schlusslichter sind das Saarland, Sachsen und Bremen, wobei Bremen und Sachsen besonders niedrige Zahlen aufweisen.

Insgesamt ist bemerkenswert, dass die Unterschiede sich nicht primär zwischen Neuen und Alten Bundesländern manifestieren. Viel mehr gibt es prüfungsaktive und -inaktive Länder sowohl in Ost als auch West. Des Weiteren gibt es keinen Anhaltspunkt dafür, dass große Volkshochschulverbände es sich eher als kleine leisten könnten, abschlussbezogene Kurssysteme zu entwickeln und deshalb ein größeres Angebot haben. Die vier großen Verbände, Niedersachsen (4,7 %), Nordrhein-Westfalen (2,0 %), Bayern (1,1 %) und Baden-Württemberg (0,8 %) weisen wie die Stadtstaaten Berlin (1,5 %), Hamburg (1,5 %) und Bremen (0,3 %) höchst unterschiedliche Anteile aus.

Bezogen auf die drei Ausgangshypothesen legen die Zahlen folgendes Fazit nahe. Zwar ist die abschlussbezogene Weiterbildung über mehr als dreißig Jahre parallel zum allgemeinen Wachstum des Volkshochschulangebots gewachsen, über die letzten 10 bis 15 Jahre aber hat sich ein überproportional höheres Wachstum gezeigt. Besonders Anfang der 90er Jahre gab es einheits- und zuwanderungsbedingt eine erhöhte Nachfrage, die ab Mitte der 90er Jahre abgeklungen ist. Trotz des Auslaufens der MNT-Zertifikate in den 90er Jahren haben die Prüfungen trotz deutlicher Schwankungen in der Summe und Tendenz zugenommen.

Eine Ausdifferenzierung der Zertifikate und Abschlüsse an Volkshochschulen ist partiell festzustellen. Zwar gibt es eine Zunahme ausländischer Abschlüsse, aber

die lokalen Abschlüsse wurden in den letzten Jahren tendenziell von landesweiten Abschlusssystemen ersetzt. Bei den WBT-Zertifikaten hat man sich auf den Sprachenbereich konzentriert und die MNT-Zertifikate wegfallen lassen. Eine allgemein zunehmende Differenzierung der Zertifikate kann man nicht feststellen, da sich sowohl Konzentrations- als auch Ausdifferenzierungstendenzen zeigen.

Die Vorbereitung auf schulische Abschlüsse ist sehr wichtig für die einzelnen Teilnehmer, wenngleich diese kompensatorischen Prüfungen für die Institution Volkshochschule selbst von eher geringer quantitativer Bedeutung sind. Die Prüfungszahlen sind vergleichsweise niedrig. Die WBT-Zertifikate sind dahingegen bestes Beispiel für eine komplementäre Weiterbildung. Diese Zertifikate und die anderen Abschlüsse sind in den letzten Jahren deutlicher gewachsen als die schulischen Abschlüsse. Insofern ist die schulisch-kompensatorische Funktion für die abschlussbezogene Volkshochschularbeit nicht prioritär, sondern die komplementäre Funktion der Weiterbildung scheint bedeutsamer. Insgesamt sind jedoch sicherlich beide Funktionen wichtig.

2.3 Fortbildungsprüfungen der Industrie- und Handelskammern (IHK) und Handwerkskammern (HWK)

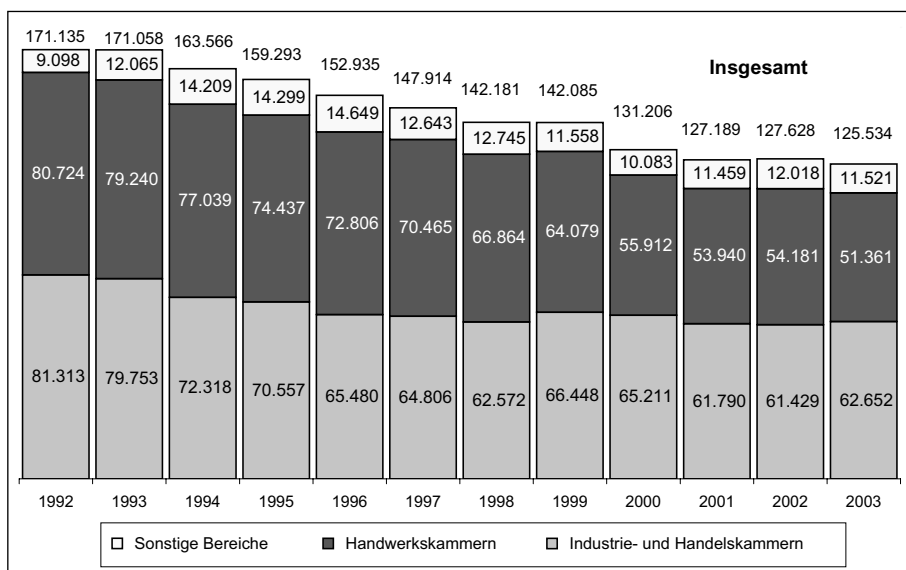
2.3.1 Generelle Entwicklung

Bei den Fortbildungsprüfungen der Kammern³⁷ handelt es sich um Prüfungen zu verschiedenen beruflichen Fachrichtungen wie z. B. Fachwirt/innen, Industrie-meister/innen oder Handwerksmeister/innen. Diese Abschlüsse zählt man zu den Aufstiegsqualifizierungen. Sie sind staatlich anerkannt, bauen auf vorhandenen beruflichen Qualifikationen auf und bereiten normalerweise auf eine höhere berufliche Position vor (vgl. KÖRBER u. a. 1995, S. 248 ff.). Früher war der Meisterbrief auch Bedingung für das Führen eines Betriebs im Handwerk. Mit der Aufhebung dieses sogenannten Meisterzwang gilt dies nur noch für 41 von 94 Vollhandwerken seit 2004. Die Berufsbildungsberichte haben in den 90er Jahren ein ungebrochen großes Interesse an diesen Fortbildungsprüfungen beschrieben.³⁸ Trotzdem stellt man einen nahezu stetigen Rückgang der Zahlen fest:

³⁷ Es werden nur die Prüfungen gezählt, die auf dem Berufsbildungsgesetzes basieren. Die Vielzahl der einzelnen kammer-spezifischen Zertifikate wird von den Kammern bundesweit nicht ausgewiesen.

³⁸ Zum Beispiel heißt es: „Beim Handwerk ist gegenüber dem Vorjahr trotz eines leichten Rückganges grundsätzlich kein nachlassendes Interesse an der beruflichen Weiterbildung erkennbar“ (BMBW 1997, S. 114)

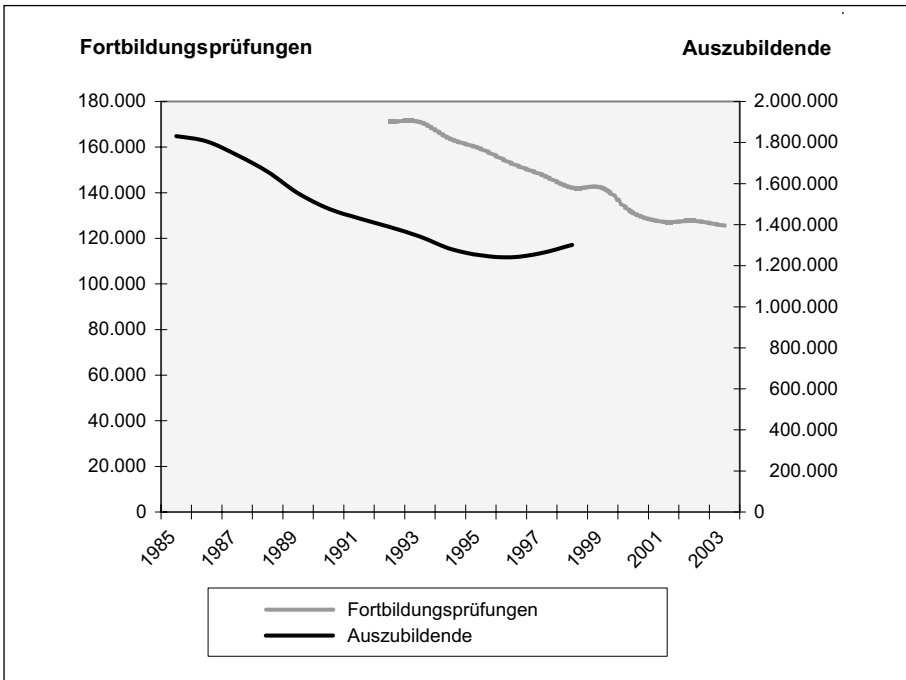
Abbildung 13: Teilnehmer an Prüfungen in der Aufstiegsweiterbildung zwischen 1992 und 2003



Quelle: BMBF, verschiedene Jahrgänge der Berufsbildungsberichte

Die Prüfungszahlen sind zwischen 1992 und 2003 von 171.135 auf 125.534 abgesunken. Dies entspricht einem Rückgang um 27 %, wovon das Handwerk mit einem Rückgang um 36 % am stärksten betroffen ist. Bei den Industrie- und Handelskammern betrug der Rückgang in der gleichen Zeitspanne nur 23 %. Bei den „sonstigen Bereichen“, eine Zusammenfassung von Weiterbildungsprüfungen in der Landwirtschaft, im Öffentlichen Dienst und in Freien Berufen, gab es dahingegen ein Wachstum um 27 %, welches aber nicht den Rückgang in den anderen beiden Bereichen kompensieren konnte. Man muss zu dem Schluss kommen: „die durch Kammern- oder Bundesregelungen zertifizierten Weiterbildungsformen haben quantitativ an Gewicht verloren“ (BMBF 2003, S. 211). Die Teilnehmerzahlen waren zwar Anfang der 90er Jahre durch die deutsche Vereinigung und die mit ihr verbundene staatliche Umschulungsstrategie besonders hoch, seitdem sind sie aber in der Tendenz deutlich rückläufig. Erst seit 2001 kann man eine gewisse Konsolidierung auf niedrigerem Niveau feststellen und 2002 zeigten sich im Handwerksbereich und 2003 im IHK-Bereich sogar ein leichtes Wachstum. Insgesamt war die Nachfrage nach diesen Prüfungen aber in den letzten Jahren in der Tendenz rückläufig. Diese Entwicklung hat mehrere Ursachen und sie wird von mehreren Faktoren beeinflusst. Ein Einflussfaktor ist die Zahl der Auszubildenden:

Abbildung 14: Zahl aller Fortbildungsprüfungen und Auszubildenden zwischen 1985 und 2003

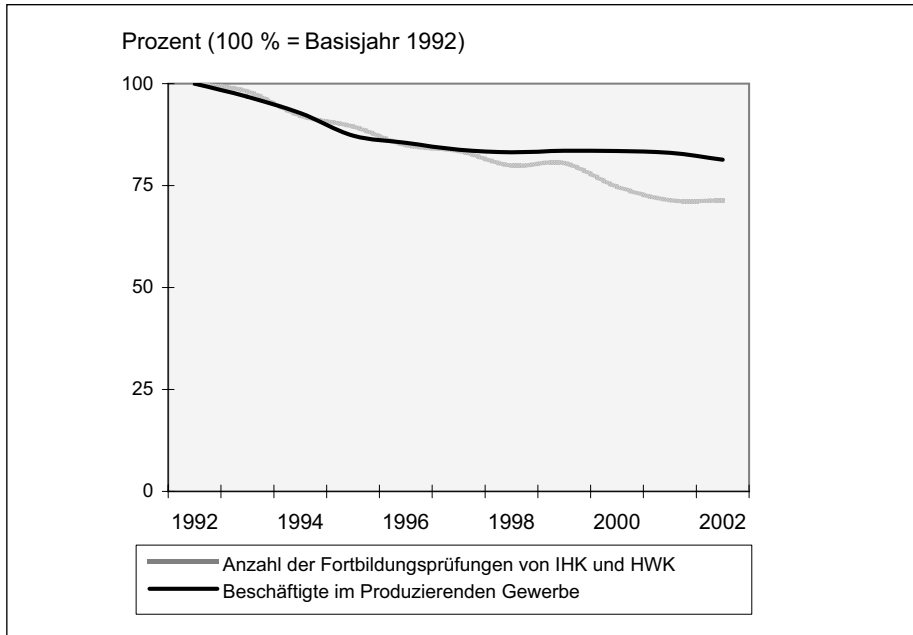


Quelle: BMBF 2004b, S. 118 und verschiedene Jahrgänge der Berufsbildungsberichte

Wenn viele ausgebildet werden, erhöht dies die potenzielle Teilnehmerzahl für Fortbildungsprüfungen, da diese auf den Ausbildungen aufbauen. Die Grafik zeigt, dass beide Linien mit einem Abstand von circa fünf bis sieben Jahren parallel verlaufen. Dieser Zusammenhang wird wie folgt beschrieben: „Ende der achtziger Jahre hatte die Gesellenprüfung aufgrund schwächerer Geburtsjahrgänge stark abgenommen. Dies schlägt sich mit einem time-lag von sechs bis acht Jahren auf die Meisterzahlen durch“ (BMBW 1997, S. 156). Der „time-lag“ wird etwas größer als in obiger Abbildung eingeschätzt, er deckt sich aber mit der grundsätzlichen Analyse. Bei einer hohen Ausbildungsleistung werden viele Ausbilder/Meister benötigt, bei einer niedrigen Ausbildungsleistung dürfte der Bedarf an Fortbildungsprüfungen rückläufig sein. In diesem Zusammenhang darf nicht vergessen werden, dass viele Meister Lehraufgaben im Rahmen der Ausbildung erbringen, d. h. eine hohe Ausbildungsleistung erzeugt eine erhöhte Nachfrage nach Meistern. Neben dieser ausbildungsbezogenen Erklärung liegt es nahe, dass die Zahl der Auszubildenden die Zahl der potenziellen Interessenten an einer Aufstiegsfortbildung beeinflusst. Wenn es weniger Gesellen gibt, reduziert sich auch die Zahl möglicher Teilnehmer an einer Fortbildung. Insofern ist die Attraktivität

der Prüfungen abhängig von der Attraktivität des dualen Systems. Außerdem übt die Beschäftigungsentwicklung einen Einfluss aus:

Abbildung 15: Anzahl der Fortbildungsprüfungen von IHK und HWK sowie Beschäftigte im Produzierenden Gewerbe zwischen 1992 und 2002 (jeweils Basisjahr 1992 = 100 %)



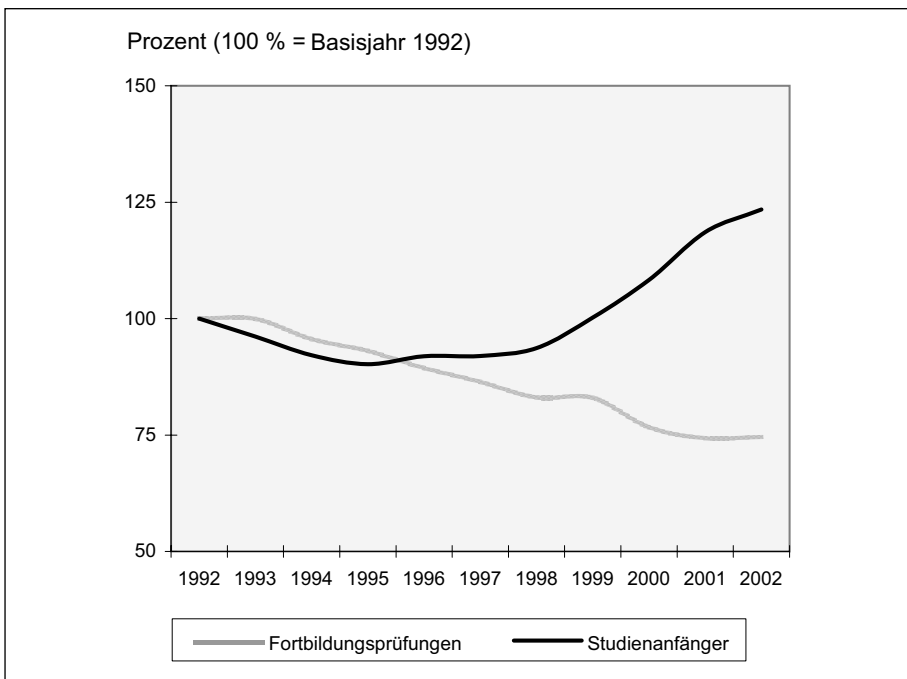
Quelle: BMBF 2004b, S. 399 und verschiedene Jahrgänge der Berufsbildungsberichte

Viele Absolventen der Kammerprüfungen arbeiten im produzierenden Gewerbe. Beim Vergleich der Zahlen der Prüfungen mit den Beschäftigtenzahlen im Produzierenden Gewerbe zeigt sich, dass sich beide Linien sehr ähnlich entwickelt haben. Bis 1998 sind die Entwicklungslinien nahezu deckungsgleich (jeweils Rückgänge von 16 % zwischen 1992 und 1997). Seit 1998 und besonders seit 2000 ist der Rückgang bei den Prüfungen noch stärker als der Beschäftigungsrückgang. Insgesamt ist die Beschäftigtenzahl im Produzierenden Gewerbe zwischen 1992 und 2002 um 20 %, während die Anzahl der Prüfungen um 29 % zurückgegangen ist. Generell kann man festhalten, dass die Tertiärisierung der deutschen Wirtschaft zu rückläufigen Teilnehmerzahlen für die industriell-technischen Prüfungsbereiche geführt hat. Dies zeigt auf, dass die Fortbildungsprüfungen von der wirtschaftlichen Entwicklung erheblich beeinflusst werden.

Des Weiteren stehen die Fortbildungsabschlüsse in Konkurrenz zu universitären Abschlüssen, da das duale und das akademische System für viele junge Erwach-

sene alternative Qualifizierungsoptionen darstellen. So stehen Absolventen des dualen Systems vor der Wahl, ob sie auf ihre Ausbildung eine Fortbildungsprüfung oder ein Studium aufsatteln. Die Frage, ob akademische Ausbildungen langfristig das Ende des Meisters bedeutet, wurde schon in der Vergangenheit intensiv und kontrovers diskutiert. Mitte der 90er Jahre kam DREXEL zu dem vorsichtigen Schluss: „Das Qualifikationsfeld zwischen Arbeiter und Ingenieur gerät in Bewegung. Die klassischen Zugangswege zu mittleren Positionen stehen unter Veränderungsdruck: Arbeiteraufstieg oder höhere Schulausbildung – so heißt die Alternative“ (vgl. DREXEL 1993, S. 297). Aktuell gibt es Anhaltspunkte dafür, dass sich mehr Personen für ein Studium und weniger für die Aufstiegsfortbildungen entscheiden. Die Attraktivität der Option Fortbildung nimmt gegenüber der universitären Option anscheinend ab:

Abbildung 16: Zahl der Fortbildungsprüfungen und Studienanfänger zwischen 1992 und 2002



Quelle: (BMBF 2004b, S. 156 und verschiedene Jahrgänge der Berufsbildungsberichte)

Die Studienanfängerzahlen steigen seit der zweiten Hälfte der 90er Jahre deutlich an, während die Zahlen der Fortbildungsprüfungen rückläufig sind. Die Zahl der Studienanfänger haben zwischen 1992 und 2002 um 23 % zu-, die Zahl der Fortbildungsprüfungen um 25 % abgenommen. Die Gründung und der weitere Ausbau von Berufsakademien sowie die Einführung des Bachelors dürfte diese

Entwicklung noch weiter vorantreiben (vgl. Institut der deutschen Wirtschaft 2004). So ist zwischen 1998 und 2002 die Studierendenzahl an Berufsakademien von 19.119 auf 30.272 angestiegen, was ein Anstieg um 58 % bedeutet (s. BMBF 2001, S. 286 f. und BMBF 2004, S. 288 f.). Besonders in Baden-Württemberg wählen viele den Weg an die Berufsakademie (2002 gab es allein dort 20.327 Studierende, BMBF 2004, S. 288), deren Ausbau von Landesseite stark gefördert wird.

Insgesamt hat sich gezeigt, dass die Entwicklung der Prüfungszahlen von der Entwicklung anderer Bildungsbereiche und der wirtschaftlichen Gesamtentwicklung beeinflusst wird. Wie sich diese Abhängigkeiten genau darstellen und welche Faktoren ausschlaggebend sind, kann hier nicht geklärt werden, sondern müsste durch eine multivariate Analyse mit Einbezug zusätzlicher Faktoren (z.B. Förder-satz und -voraussetzungen des Meisterbafögs) ergründet werden. Auch stellt sich die Frage, inwiefern Modernisierungen der Prüfungsordnungen einen positiven Einfluss auf die Akzeptanz der Fortbildungsberufe haben (vgl. BMBF 2000, S. 180, BMBF 2001b, S. 212). Im Folgenden wird die Entwicklung bei den Kammern ausdifferenziert, da es je nach Kammern unterschiedliche Entwicklungstendenzen gibt.

2.3.2 Prüfungen der Industrie- und Handelskammern (IHK)

Die IHK-Prüfungen bestehen aus zwei großen Bereichen. Es gibt den kaufmännischen und den industriell-technischen Bereich. Zum Ersteren gehören Abschlüsse für Fachkaufleute, Fachwirte, Fremdsprachliche Fachkräfte oder Betriebswirte. Zum industriell-technischen Bereich werden z.B. Industriemeister, Fachmeister oder Werkschutzfachkräfte gerechnet. Generell ist der industriell-technische stärker rückläufig als der kaufmännische Bereich:

Tabelle 6: Entwicklung der IHK-Fortbildungsprüfungen nach Bereichen zwischen 1992 und 2002

	1992	1997	2002
Kaufmännischer Bereich (Insgesamt)	56.080	46.035	45.384
Fachkaufleute	9.924	11.730	12.522
Fachwirte	13.392	15.562	16.348
Fachkräfte für Schreibtechnik	19.438	5.466	3.044
Fremdsprachliche Fachkräfte	7.107	4.799	4.255
Fachkräfte für Datenverarbeitung	2.372	2.612	1.695
Industriell-technischer Bereich (Insgesamt)	25.768	17.366	16.045
Industriemeister	17.434	11.497	9.342
Darunter:			
Elektrotechnik	2.735	1.764	1.821
Metall	9.199	5.057	3.962
Fachmeister	2.631	2.207	1.918
Sonstige	5.703	3.662	4.785

Quelle: Berufsbildungsberichte verschiedener Jahrgänge, BMBF 2001c

Der Vergleich zwischen 1992 und 2002 ist problematisch, da es 1992 einheitsbedingt ein höheres Angebot an Nachqualifizierungen und Umschulungen gab. Vergleicht man 1997 mit 2002 stellt man jedoch ebenfalls einen Rückgang fest. Im kaufmännischen Bereich ging die Zahl der Prüfungen nur um 1 % zurück, während im gewerblich-technischen Bereich der Rückgang 8 % betrug. Besonders stark rückläufig waren Prüfungen für Fachkräfte für Schreibtechnik (-44 %), Fachkräfte für Datenverarbeitung (-35 %) und Industriemeister Metall (-22 %). Fachmeister (-13 %) und fremdsprachliche Fachkräfte (-11 %) waren weniger rückläufig. Lediglich bei den Fachkaufleuten (+7 %), Fachwirten (+5 %) und Industriemeistern Elektrotechnik (+3 %) waren leichte Zuwächse feststellbar.

Insgesamt ist der industriell-technische Bereich und seine Unterbereiche besonders stark von rückläufigen Prüfungszahlen gekennzeichnet. Diese Entwicklung dürfte eng mit Prozessen der De-Industrialisierung und des Beschäftigungsabbaus verbunden sein.

Im kaufmännischen Bereich vollzog sich bei den Fachwirten für Schreibtechnik sowie bei den Fachkräften für Datenverarbeitung ein regelgerechtes Wegbrechen einer Prüfungsform. Dies dürfte an dem Abbau von Schreibkräften und der Verlagerung von Schreibtätigkeiten auf andere Mitarbeitergruppen aufgrund der großflächigen Einführung von PCs und neuen Datenverarbeitungssysteme liegen (vgl. BMBF 2000, S. 180). Die erstmals quantitativ bedeutsamen Prüfungen für Kurzschrift, Maschineschreiben oder Stenotypie, die noch Anfang der 90 Jahre jährliche Prüfungszahlen von fast 20.000 Teilnehmern erreichten, werden zunehmend zu „Auslaufmodellen“. Statt dessen gibt es ein breites Spektrum an neuen Weiterbildungsgängen (Managementassistentin, Direktionsassistentin, Chefassistentin, Europasekretärin, etc.), welche den Funktionswandel im Sekretariatsbereich verdeutlichen (s. BMW 1995, S. 124). Dies zeigt erneut, dass Weiterbildungsprüfungen eng mit technologischen und arbeitsorganisatorischen Entwicklungen verbunden sind.

Entgegen dem Gesamttrend findet man auch einige Wachstumsbereiche. Wie bereits erwähnt weisen Fachkaufleute, Fachwirte und Industriemeister Elektrotechnik ein leichtes und die Sammelkategorie Sonstige im industriell-technischen Bereich ein deutliches Plus von 31 % zwischen 1997 und 2002 auf. Das Wachstum der Sammelkategorie könnte darauf hindeuten, dass sich die IHK-Prüfungen stärker ausdifferenzieren, d. h. die klassischen Meisterabschlüsse gegenüber diversen Fachprüfungen an Bedeutung verlieren (s. Differenzierungshypothese). In diese Richtung weisen zudem Entwicklungen bei den Kammern, die flankierend zu den klassischen Fortbildungsprüfungen eine Etablierung von flexiblen, regional ausgerichteten Zertifikatskursen verfolgen. Die Kammern verfolgen eine „gemäßigte Strategie von Modularisierung und Zertifizierung“ (FAULSTICH/VESPERMANN 2001, S. 78). Beruflichkeit wird als Prinzip für den Bereich der Fortbildungsprüfungen hochgehalten und gleichzeitig werden aktuelle Bedarfe der Arbeitswelt durch Zertifikatskurse aufgegriffen, die relativ kurzfristig angeboten werden. Die Dif-

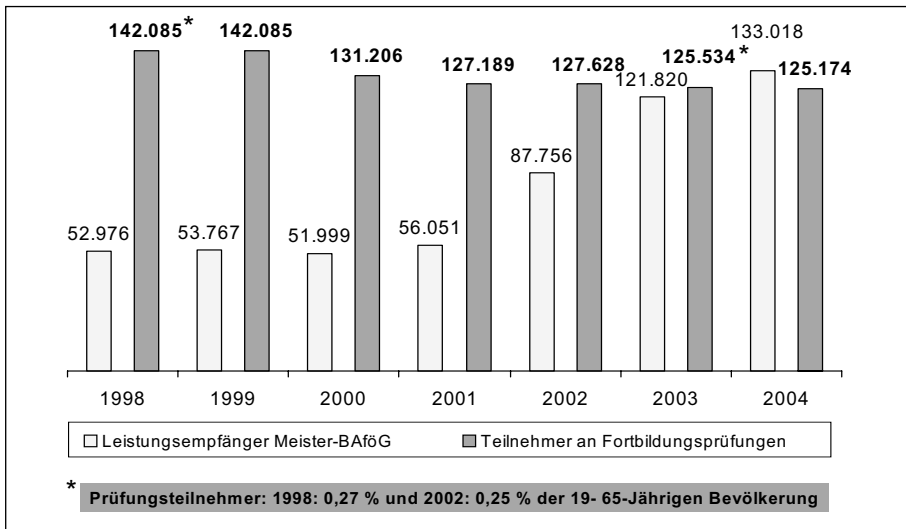
ferenz zwischen Zertifikaten und Abschlüssen wird dabei betont (vgl. ebenda, S. 70). Insofern gibt es bei den Kammern bezüglich des Angebots Differenzierungstendenzen.

Fasst man die Entwicklung im IHK-Bereich zwischen 1992 und 2002 zusammen, stellt man einen Gesamtrückgang fest. Bei den Prüfungen im industriell-technischen Bereich ist der Rückgang stärker, im kaufmännischen Bereich schwächer. In den 80er Jahren hatte es hingegen noch ein Ansteigen der Prüfungszahlen gegeben. So verdoppelte sich die Zahl der Industriemeisterprüfungen zwischen 1985 und 1989 von ca. 5.000 auf ca. 10.000 (BMBW 1995, S. 123). Insgesamt kann man die Entwicklung in den 90er Jahren dahingehend interpretieren, dass die „großen“ Abschlüsse der IHK an Bedeutung verloren haben. Vor diesem Hintergrund müssen Aussagen, die Fortbildungsprüfungen der Industrie- und Handelskammer eine hohe Attraktivität bescheinigen (FAULSTICH/VESPERMANN 2001, S. 21), relativiert werden. Die Teilnehmerzahlen an Kammerprüfungen sind weiter hoch, jedoch tendenziell rückläufig. Fortbildungsprüfungen sind insgesamt im Zusammenhang mit wirtschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklungen zu sehen. So bildet sich die einheitsbedingte Steigerung von Umschulungen und Nachqualifizierungen in der ersten Hälfte der 90er Jahre deutlich in den erhöhten Prüfungszahlen dieser Jahre ab. Für die Teilnehmer stellt sich die Frage, ob die zeit- und kostenintensiven Investitionen von z.T. mehreren hundert Stunden und mehreren tausend Euro an Kursgebühr für diese Fortbildungen sich amortisieren, d.h. ob diese zu einem höheren beruflichen Status, zu höherem Gehalt oder zu größerer Arbeitsplatzsicherheit führen. DIHK-eigene Erhebungen scheinen zu belegen, dass Absolventen zu einer positiven Kosten-Nutzen-Bilanz kommen (s. DIHK 2004). Veränderungen bei der Fortbildungsförderung haben zudem sicherlich einen deutlichen Einfluss auf die Teilnehmerzahlen. Das 2002 novellierte Aufstiegsfortbildungsgesetz von 1996 (auch Meister-BAFÖG genannt) beinhaltet einen individuellen Rechtsanspruch auf Förderung beruflicher Aufstiegsfortbildung. Die Haushaltsansätze von Bund (78 %) und Ländern (22 %) haben sich zwischen 1997 und 2004 von 17 auf 183 Mio. Euro mehr als verzehnfacht (BERGER 2006, S. 176). Dies scheint eine stabilisierende Wirkung auf die Teilnehmerzahlen zu haben: (siehe Abbildung 17).

Die Zahl der geförderten Personen ist seit 2002 deutlich angestiegen (von 2001 auf 2002 um 57 % und von 2002 auf 2003 um 39 %). So gab es 2002 erstmals seit Jahren wieder eine ansteigende Anzahl von Fortbildungsprüfungen. Ob sich durch diese Förderung, die durchschnittlich aus 2.846 € besteht (1.933 € als zurückzuzahlendes Darlehen und 913 € als Zuschuss), die Zahlen dauerhaft stabilisieren oder sogar erhöhen lassen, ist gegenwärtig noch nicht eindeutig abzuschätzen (vgl. BERGER 2005, S. 188 ff.).

Insgesamt sind die Prüfungen der Industrie- und Handelskammern seit 15 Jahren von Stagnation bzw. von Rückgang gekennzeichnet. Im Handwerk ist die Entwicklung relativ ähnlich.

Abbildung 17: Leistungsempfänger von Meister-BAföG und Teilnehmer an Fortbildungsprüfungen



Quelle: BERGER 2006, S. 177

2.3.3 Fortbildungsprüfungen der Handwerkskammern (HWK)

Die Prüfungen der Handwerkskammern setzen sich aus drei Bereichen zusammen:

Tabelle 7: Entwicklung der Fortbildungsprüfungen der Handwerkskammern nach Bereichen zwischen 1992 und 2002

	1992	1999	2002
A) Kaufmännischer Bereich (Insgesamt)	15.641	16.349	17.061
Darunter			
Fachkaufmann Handwerkswirtschaft	NN ³⁹	3.707	4.816
Fachkräfte für Datenverarbeitung	NN	6.338	6.940
Sonstige kaufmännische Prüfungen	NN	6.187	4.994
B) Gewerblich-technischer Bereich (Insgesamt)	63.775	45.993	34.966
Darunter:			
Handwerksmeister	57.119	40.245	27.328
Sonstige gewerblich-technische Prüfungen	6.656	5.748	7.638
C) Übrige Prüfungen	1.308	1.737	2.154
Alle Prüfungen im Bereich Handwerk (A+B+C)	80.724	64.079	54.181

Quelle: Berufsbildungsberichte verschiedener Jahrgänge, BMBF 2001c

³⁹ Die mit NN gekennzeichneten Fortbildungsprüfungen gab es 1992 noch nicht.

Wie bei der IHK zeigt sich auch im HWK-Bereich im kaufmännischen Bereich eine deutlich positivere Entwicklung als im gewerblich-technischen Bereich (vgl. BMBF 1999, S. 160). Im kaufmännischen Bereich war zwischen 1999 und 2002 ein leichtes Wachstum um 4 % zu verzeichnen. Besonders der Fachkaufmann Handwerkswirtschaft wurde stärker nachgefragt (+30 %). Im gewerblich-technischen Bereich ging hingegen die Prüfungszahl um 24 % zurück, wofür vor allem der Rückgang bei den Handwerksmeistern (-32 %) verantwortlich ist, während die anderen Unterbereiche einen leichten Anstieg verzeichnen. Diese Zahlen deuten darauf hin, dass vor allem der Meister des Handwerks unter Druck steht, während andere bzw. neuere Prüfungsformen des Handwerks eine stabile bzw. ansteigende Nachfrage verzeichnen. Die seit Anfang 2004 gelockerte Handwerksordnung, die nur noch für 41 von 94 Vollhandwerken das Meisterzeugnis als unabdingbare Voraussetzung für das Führen eines Betriebs vorsieht, dürfte bei den Meisterfortbildungen zu einem zusätzlichen Rückgang führen (vgl. INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT 2005). Insgesamt ist nicht unwahrscheinlich, dass die Prüfungen der Handwerkskammern weiter rückläufig sein werden, auch wenn es den Kammern partiell gelingt, die Verluste bei den Meisterprüfungen vor allem durch Prüfungen im kaufmännischen Bereich zu kompensieren, was auf eine stärkere Differenzierung des Angebots hinweist.

2.3.4 Fortbildungsprüfungen in der Landwirtschaft, dem Öffentlichen Dienst, Freie Berufe und in der Hauswirtschaft

In dieser Sammelkategorie finden sich verschiedene Unterbereiche:

Tabelle 8: Sonstige Prüfungen zwischen 1992 und 2002

	1992	1999	2002
Landwirtschaft	4.111	2.392	2.560
Öffentlicher Dienst	2.566	3.415	3.973
Freie Berufe	1.388	4.912	4.848
Hauswirtschaft/Seeschifffahrt	1.033	839	637
Insgesamt	9.098	11.558	12.018

Quelle: BMBF 2001c und 2004b

Besonders interessant ist die Entwicklung im Öffentlichen Dienst. Hier sind die Zahlen zwischen 1999 und 2002 um 16 % angestiegen. Dieser Anstieg ist im Zusammenhang mit den Bemühungen der öffentlichen Arbeitgeber um eine Kompensation der Ausbildungsplatzverluste im privatwirtschaftlichen Bereich zu sehen. Dementsprechend verzeichnen die dortigen Fortbildungsprüfungen einen Anstieg. Die anderen Bereiche sind relativ stabil. Insgesamt ist dieser Sammelbereich gegenüber den Handwerkskammern und den Industrie- und Handelskammern aber von quantitativ eher untergeordneter Bedeutung. 2002 wies dieser Sammelbereich nur ca. ein Fünftel der IHK-Fortbildungsprüfungen und ca. ein Viertel der HWK-Fortbildungsprüfungen auf.

2.3.5 Zusammenfassung: Rückläufige Nachfrage zu Fortbildungsprüfungen der Kammern bei leichten Differenzierungstendenzen der Abschlussformen

Bei der Analyse der Entwicklung seit Anfang der 90er Jahre kommt man zu dem Schluss, dass die traditionellen Meisterprüfungen von tendenziell nachlassender Bedeutung sind, während eine Vielzahl von neu entstehenden Fortbildungsprüfungen stärker nachgefragt werden. Diese neuen Prüfungen können jedoch nicht den Rückgang im Meisterbereich kompensieren, sodass ein genereller Rückgang von ca. 45.000 Prüfungsteilnehmern zwischen 1992 und 2003 festzustellen ist. Die Einschätzung von VESPERMANN/FAULSTICH (2001, S. 73), dass „die Expansion der IHK-Prüfungen weniger eine Steigerung der Teilnehmerzahlen als eine Erweiterung der Zertifikatslandschaft ist“, ist eine treffende Zustandsbeschreibung für den Kammerbereich. Es scheint sich ein Prozess des „Aufbrechens großer Fortbildungsabschlüsse“ (ebenda, S. 74) zu vollziehen. Positiv gewendet könnte man dies als einen Prozess der Ausdifferenzierung und Ausrichtung auf regionale Bedarfe interpretieren. Negativ gewendet könnte man es als Prozess der Zerfaserung deuten, der immer speziellere Abschlüsse hervorbringt, die national nur bedingt vergleichbar sind, was die Mobilität der Arbeitnehmer behindert. Es bedarf weiterer Analysen, um die Vor- und Nachteile dieser Ausdifferenzierung genau bewerten zu können. An dieser Stelle kann nur festgehalten werden, dass im Bereich der Fortbildungsabschlüsse Differenzierungstendenzen deutlich sichtbar sind.

Ca. 125.000 Prüfungsteilnehmer pro Jahr sind zwar immer noch eine stattliche Zahl, es stellt sich aber die Frage, ob diese Zahl langfristig stabil oder weiter rückläufig sein wird. Die Ausweitung des Meister-Bafög könnte durchaus eine stabilisierende Wirkung haben. Ob diese gegenüber dem Konkurrenzdruck der universitären Abschlüsse, den rückläufigen Ausbildungszahlen sowie dem wirtschaftlichen Wandel ausreicht, um einen weiteren Rückgang zu verhindern, bleibt zu beobachten. Die Lockerung des Meisterzwangs stellt aber einen zusätzlichen negativen Einflussfaktor dar. Ein starkes Ansteigen der Prüfungszahlen in der nahen Zukunft scheint insgesamt eher unwahrscheinlich.

2.4 Prüfungen im Rahmen des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG) und des Sozialgesetzbuchs III (SGB III)

2.4.1 Gesetzliche Grundlage

Die Förderung der beruflichen Weiterbildung durch das Arbeitsamt, seit 2004 in Bundesagentur für Arbeit umbenannt (BA), erfolgt durch Sozialversicherungsbeiträge der Arbeitnehmer und Arbeitgeber sowie durch Steuermittel des Bundes. Die Förderung hat mehrere tiefgreifende Veränderungen erlebt (s. BERGER 2006, FAULSTICH 2003, KLEIN/REUTTER 1999, PIRZER 2000). Die wesentlichsten Etappen werden im Folgenden grob skizziert.

Das Arbeitsförderungs-gesetz (AFG) hat 1969 die Grundlage für die Weiterbildungsförderung durch das Arbeitsamt gelegt. Anfangs eher als Prävention im Vorfeld von Arbeitslosigkeit eingesetzt, waren zunächst Anpassungs- und Aufstiegsfortbildungen nach BBiG/HwO für Beschäftigte im Blick. Angesichts der steigender Arbeitslosigkeit in den 70er Jahren mussten bald Zuschüsse der Bundesregierung Lücken in der Versicherungskasse schließen und die Förderung wurde auf die Zielgruppe der Arbeitslosen neu ausgerichtet. In diesem Zusammenhang wurde zwischen notwendiger und zweckmäßiger Weiterbildung unterschieden (s. BERGER 2006, S. 189). Zweckmäßige Weiterbildung, d. h. Aufstiegsweiterbildung für Beschäftigte, wurde seltener gefördert. Dahingegen wurde sich primär auf die notwendige Weiterbildung konzentriert, d. h. auf Fortbildung für Arbeitslose. 1994 wurde die Förderung der zweckmäßigen Weiterbildung vollständig eingestellt. 1996 trat hierfür das Aufstiegsweiterbildungsförderungsgesetz in Kraft.

1998 wurde das AFG durch das Sozialgesetzbuch III (SGB III) ersetzt, das als einzig explizit benanntes Erfolgskriterium für berufliche Weiterbildung die Reintegration in den Arbeitsmarkt einführt und somit eine Umorientierung von Qualifizierung auf Vermittlung forcierte. Dies rückte Wirtschaftlichkeits-, Effektivitäts- und Effizienzkriterien in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit (vgl. KLEIN/REUTTER 1999).

Seit 2002 gilt als Fördergrundlage für eine Maßnahme eine „prognostizierte Verbleibsquote von mindestens 70 %“, was z. B. angesichts einer durchschnittlichen Wiedereingliederungsquote von 46,2 % für Langzeitarbeitslose einen Creaming-Effekt erwarten lässt (s. FAULSTICH 2003, S. 4). Die Weiterbildungsförderung der Arbeitsagentur dürfte sich auf Hochqualifizierte mit guten Vermittlungschancen konzentrieren, während Schwervermittelbare und Langzeitarbeitslose durchs Förderraster fallen. Die zusätzliche Abkehr von der angebotsorientierten Förderung hin zu einer nachfrageorientierten Finanzierung von Maßnahmen spiegelt sich in dem Einsatz von Bildungsgutscheinen wider. Diese individualistische Alternative, die vom geistigen Vater des Neoliberalismus Milton FRIEDMAN in den 50er Jahren in die bildungspolitische Diskussion eingebracht wurde, ist aus mehreren Gründen umstritten. So wird die Kurzfristigkeit institutioneller Planungshorizonte, die Begrenztheit individueller Kosten-Nutzen-Kalküle angesichts eines intransparenten Weiterbildungsmarktes und die Vernachlässigung sozialer Aspekte bemängelt (vgl. FAULSTICH 2003, S. 3).

Insgesamt steht die arbeitsamtsgeförderte Weiterbildung nach den Hartz-Gesetzen unter einem starken Veränderungsdruck, der zu einem deutlichen Rückgang der Maßnahmen geführt hat. Es hat eine Verschiebung zu Gunsten der schnellen Anpassungsqualifizierung und zu Lasten der langfristig angelegten Aufstiegsqualifizierung gegeben. Die Situation ist seit 2003 durch eine Fokussierung auf kurze Trainings gekennzeichnet. Dabei ist allenfalls der Erwerb trägerspezifischer Qualifikationsnachweise möglich, während Abschlüsse auf mittlerem Niveau die Ausnahme darstellen. Abschlussbezogene Weiterbildung ist so deutlich rückläufig.

2.4.2 Abschlussbezogene Weiterbildung auf Grundlage des Arbeitsförderungsgesetz (AFG) zwischen 1992 und 1997

Das AFG war bis 1998 die gesetzliche Grundlage für die Förderung beruflicher Weiterbildung durch das Arbeitsamt. Insbesondere in den 90er Jahre gab es deutliche Schwankungen bei der Ausrichtung und dem Volumen der Weiterbildungsmaßnahmen:

Tabelle 9: Prüfungsteilnehmer an Weiterbildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit nach Schulungsziel zwischen 1992 und 1997

	Fortbildungen und Umschulungen (Anzahl)	Fortbildungen (Anzahl)	davon: Meisterprüfungen (Prozent)	Umschulungen (Anzahl)	davon: Anerkannte Ausbildungsberufe (Prozent)
Alte Länder					
1992	555.897	449.208	10,0	64.319	32
1993	419.931	340.674	13,0	65.569	34
1994	319.647	246.268	14,0	66.077	37
1995	374.076	297.537	5,0	67.004	52
1996	407.384	326.727	2,2	71.511	51
1997	328.691	248.460	0,4	70.728	53
Neue Länder					
1992	604.908	444.088	1,0	28.591	13
1993	458.526	313.898	2,0	92.932	45
1994	332.375	176.323	2,0	135.780	53
1995	303.716	199.234	1,0	84.108	68
1996	257.470	180.120	0,4	61.623	71
1997	256.034	189.704	0,0	51.428	67

Quelle: BMBW 1997, S. 155 und 1997, S. 112 und 1995, S. 121

Im Verlauf der 90er Jahre kam es zu einem Rückgang des Weiterbildungsvolumens. Die Teilnehmerzahlen haben sich zwischen 1992 und 1997 von über 1,1 Mio. auf ca. 0,58 Mio. nahezu halbiert. Viele der Maßnahmen waren bedingt durch die wirtschaftlichen und arbeitsmarktpolitischen Umbrüche im Zuge der Vereinigung. Sie hatten den Charakter einer sozialpolitisch gewollten Auffangmaßnahmen; Weiterbildung wurde sozialpolitisch instrumentalisiert. In den neuen Bundesländern gab es 1994 trotz wesentlich geringerer Bevölkerungszahl mehr Maßnahmeteilnehmer als in den alten Bundesländern. Viele DDR-Abschlüsse wurden im vereinten Deutschland nicht anerkannt und so entstand ein politisch gewollter „Nachqualifizierungsbedarf“ bzw. „Umschulungsbedarf“ (s. WESEL 1991, GIESEKE/SIEBERS 1996).

Des Weiteren fällt auf, dass Fortbildungen den größten Teil der Maßnahmen stellen, während Umschulungen von geringerer Bedeutung sind. Bei den Fortbil-

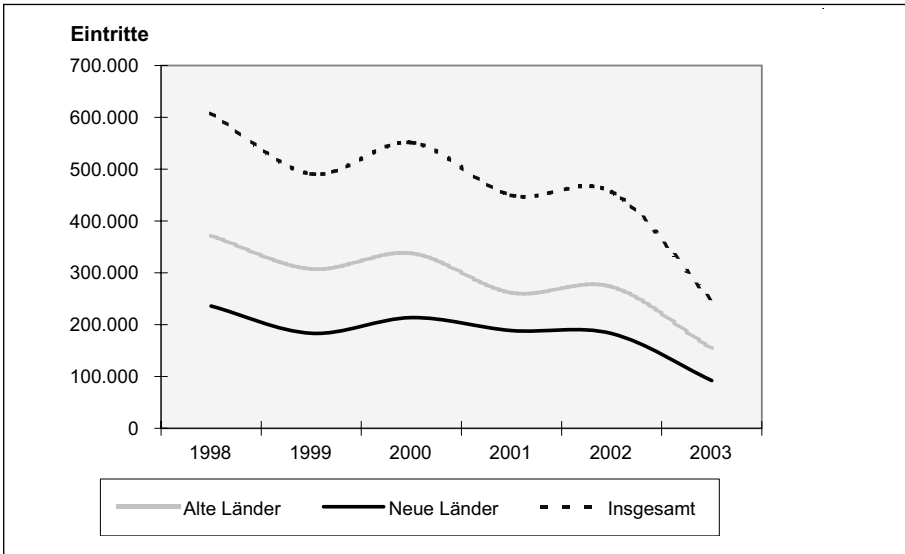
dungsprüfungen ist der Anteil der Meisterprüfungen über die Jahre hinweg deutlich zurückgegangen. Nachdem noch 1994 in Ost und West 2 % bzw. 14 % aller Fortbildungsprüfungen mit einer Meisterprüfung abschlossen, betrug der Anteil 1997 nur noch 0,4 % im Westen und 0,0 im Osten. Dies ist Folge der Einstellung „zweckmäßiger Weiterbildung“ seit 1994 (BERGER 2005, S. 189). Man kann dies dahingehend interpretieren, dass sich bei den AFG-geförderten Maßnahmen im Laufe der 90er Jahre eine Bewegung weg von den Meisterprüfungen und hin zu trägerspezifischen Prüfungen vollzogen hat. Bei den Umschulungen haben dahingegen bis 1997 anerkannte Ausbildungsberufe deutlich an Bedeutung gewonnen. Während 1992 in den alten Ländern lediglich 32 % und in den neuen Ländern nur 13 % aller Umschulungsprüfungen mit einem anerkannten Ausbildungsberuf abschlossen, waren es 1997 53 % in den alten und 67 % in den neuen Ländern. Umschulungen wurden zunehmend auf Ausbildungsberufe ausgerichtet und trägerspezifische Zertifikate verloren so deutlich an Bedeutung. Hier scheint man auf die große Vielfalt an trägereigenen Zertifikaten mit unklarem Nutzen reagiert und die Förderung von Ausbildungen in anerkannten Ausbildungsberufen ausgeweitet zu haben. Trotz des generellen Rückganges von beruflichen (Fortbildungs)-Abschlüssen im Rahmen von Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit, belegt die Zahl von über 580.000 Weiterbildungsteilnehmern im Jahre 1997 eindrucklich, den immensen quantitativen Umfang dieser Maßnahmen in dieser Zeit. Dieses Niveau wurde bis 2002 auf ca. 455.000 Teilnehmer zurückgefahren. Nach 2002 zeigt sich ein noch deutlicherer Rückgang der Teilnehmerzahlen, die 2004 bei nur noch bei ca. 150.000 lagen. Mit dem SGB III 1998 und den Hartz-Gesetzen 2003 wurde die Förderung neu ausgerichtet.

2.4.3 Abschlussbezogene Weiterbildung nach dem SGB III

Die Statistik der Bundesagentur enthält seit 1998 keine Daten mehr zum Schulungsziel (s. BMBF 2004b, S. 329). So kann man nur noch indirekt erschließen, mit welchen Abschlüssen die Weiterbildungsmaßnahmen abschließen. Man kann den Berufsbildungsberichten Informationen zu Eintritten in berufliche Weiterbildungsmaßnahmen entnehmen. Viele dieser Maßnahmen schließen mit Abschlüssen und Zertifikaten ab. Zwischen 1998 und 2003 stellt man einen wechselhaften Verlauf bei den Eintritten fest: (siehe Abbildung 18).

Zwischen 1998 und 2002 ging die Zahl der Eintritte um 25 % von 607.970 auf 456.301 zurück. Wenngleich 2000 und 2002 jeweils eine gegenüber dem Vorjahr erhöhte Zahl an Eintritten festzustellen war, stellte sich die Trendentwicklung als rückläufig dar. Der tiefe Einschnitt, der durch die Hartz-Reformen versucht wurde, zeigt sich allerdings erst ab 2003. Von 2002 auf 2003 ging die Zahl der Eintritte um 47 % zurück. Circa 40 % aller Eintritte fanden zwischen 1998 und 2003 in den neuen Ländern statt, was durch die wesentlich höhere Arbeitslosenquote begründet ist.

Abbildung 18: Eintritte in Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung der Bundesagentur für Arbeit zwischen 1998 und 2003



Quelle: BMBF 2000, S. 180 / BMBF 2002, S. 210 / BMBF 2004a, S. S. 173

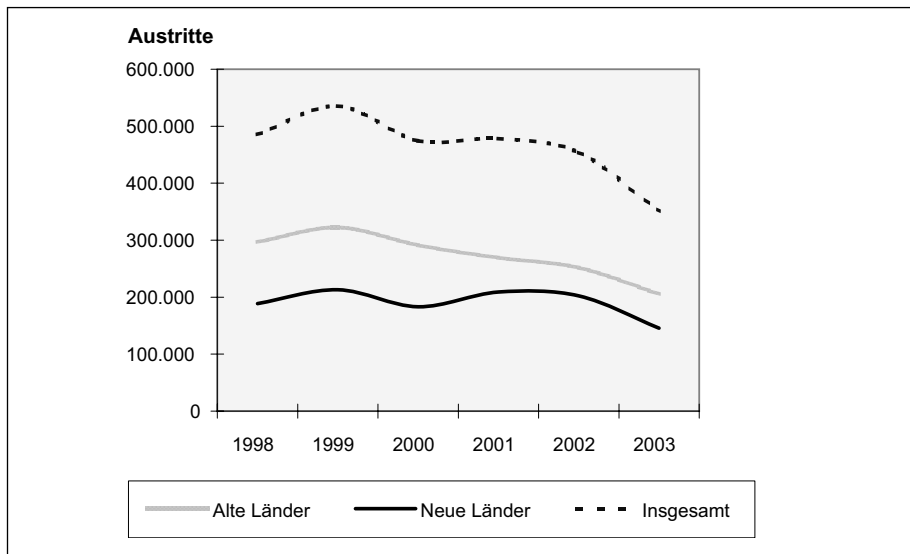
Bei den Abschlüssen hatte 2001 der Altenpfleger mit 10,2 % aller Maßnahmen den Spitzenplatz vor der Bürofachkraft mit 9,6 %. Danach rangieren die IT-Berufe IT-System-/Informatikkaufmann mit 5,9 % und der Fachinformatiker mit 4,9 % (s. BMBF 2002, S. 210). Die Vermittlung von Berufsqualifikationen auf Grundlage von Ausbildungs- und Fortbildungsberufen stellte den Schwerpunkt der Maßnahmen dar. Dementsprechend langfristig waren die meisten Maßnahmen angelegt, die zumeist eine Dauer von zwei bis drei Jahren hatten. Dies wirkt sich auf die Zahl der Austritte aus, da diese mit zeitlicher Verzögerung zu der Zahl der Eintritten abnimmt: (siehe Abbildung 19).

Zwar ist ab 2003 ein Rückgang feststellbar, aber viele Austritte basieren auf Eintritten aus den Jahren 2001 oder 2002, sodass ein Rückgang bei den Eintritten in langfristige Maßnahmen sich erst mit einer zeitlichen Verzögerung von ca. zwei Jahren auf die Statistik auswirkt. Andererseits ist die Zahl der Austritte ein Indiz für die Zahl der Abschlüsse, die in diesen Maßnahmen jährlich vergeben werden. Deshalb wird die Zahl der Austritte für den vergleichenden Gesamtüberblick verwendet, der im folgenden Kapitel präsentiert wird.

2.4.4 Abschlussbezogene Weiterbildung im Rahmen der „Hartz-Gesetze“

Das erste und zweite „Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“ (die sogenannten Hartz-Gesetze) führten mit Beginn des Jahres 2003 zu einer

Abbildung 19: **Austritte aus Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung der Bundesagentur für Arbeit zwischen 1998 und 2003**



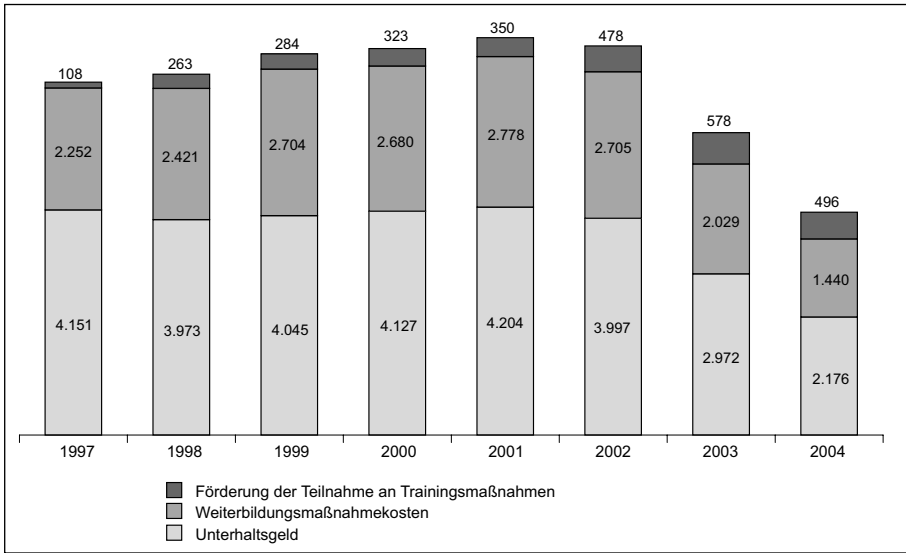
Quelle: BMBF 2004b, S. 329

weitreichenden Veränderung der arbeitsamtsgeförderten Weiterbildung. Die Orientierung auf kurze und vermeintlich arbeitsmarktnahe Qualifizierungsmaßnahmen mit möglichst hohen Eingliederungschancen führten zu einem deutlichen Rückgang der Weiterbildungsausgaben. Zwischen 1997 und 2002 lagen die jährlichen Ausgaben der Bundesagentur für Arbeit (BA) für berufliche Weiterbildung zwischen 6,5 und 7,3 Mrd. Euro. Im Jahr 2003 gingen die Ausgaben auf 5,8 und im Jahr 2004 auf 4,1 Mrd. Euro zurück: (siehe Abbildung 20).

Zwischen 2002 und 2004 sind die Weiterbildungsausgaben um 44 % zurückgefahren worden. Des Weiteren ist bemerkenswert, dass zwar die Maßnahmekosten und das damit verbundene Unterhaltsgeld zurückgingen (zwischen 2002 und 2003 um 25 % und zwischen 2003 und 2004 nochmals um 28 %), die Ausgaben für Trainings sind aber zwischen 2002 und 2004 um 4 % anstiegen. Diese Neuorientierung auf kurze und für die BA kostengünstige Trainings wird noch deutlicher, wenn man sich die Zahl der Eintritte differenziert nach Eintritten in längere Weiterbildungen, Eintritte in kurze Trainingsmaßnahmen und Eignungsfeststellungen ansieht: (siehe Abbildung 21).

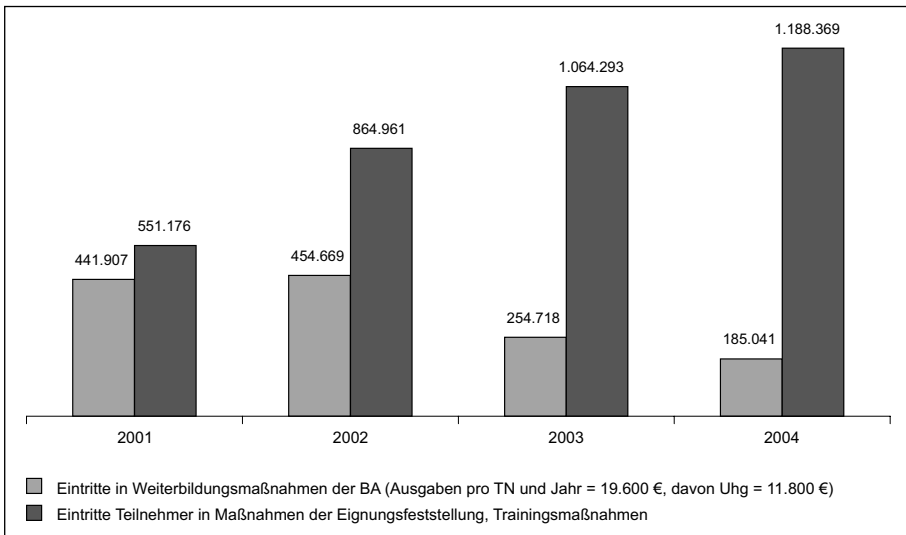
Wenngleich das Gesamtvolumen der BA-Maßnahmen zwischen 2002 und 2004 mit ca. 1,3 Mio. relativ konstant ist, zeigen sich deutliche Verschiebungen zwischen den Säulen. Die Eintritte in Weiterbildungsmaßnahmen sind seit 2002 deutlich zurückgegangen. 2004 betrug die Anzahl der Eintritte nur noch 41 % des Niveaus von 2002. Die Eintritte in Trainings/Eignungsfeststellungen sind im glei-

Abbildung 20: Ausgaben der Bundesagentur für Arbeit für berufliche Weiterbildung zwischen 1997 und 2004 (Ist-Ausgaben in Mio. €)



Quelle: BERGER 2006, S. 190

Abbildung 21: Eintritte in berufliche Weiterbildung und in Trainingsmaßnahmen und Ausgaben pro Teilnehmende (TN) zwischen 2001 und 2004



Quelle: BERGER 2006, S. 190

chen Zeitraum um 37 % angestiegen. Die nahezu identische Zahlen für Rückgang bzw. Zuwachs belegen, dass ein massiver Politikwechsel stattgefunden hat. In den Eignungsfeststellungen/Trainings werden eher nicht qualifizierte Zertifikate erworben. Lange Nachqualifizierungen, Umschulungen und Fortbildungsprüfungen wurden dahingegen deutlich reduziert bzw. werden aus dem Förderspektrum komplett verschwinden.

2.4.5 Zusammenfassung: Prüfungen in Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit

Im Bereich der von der Arbeitsagentur geförderten Weiterbildung ist ein deutlicher Rückgang an abschlussbezogener Weiterbildung seit den 90er Jahren und verschärft seit 2003 festzustellen. Ähnlich wie im Bereich der Kammern haben die Fortbildungsabschlüsse deutlich an Bedeutung verloren bzw. der Rückgang der BA-Finanzierung für Weiterbildung dürfte auf die rückläufigen Prüfungszahlen der Kammern einen großen Anteil gehabt haben, da viele Maßnahmen in der Vergangenheit mit einem Kammerabschluss endeten. Anfang der 90er Jahre wurden noch häufig Meisterprüfungen als Fortbildungen angeboten, die auf bestehende Qualifikationen aufbauten. Mit dem SGB III und besonders mit den Hartz-Gesetzen wurde diese von einer Orientierung auf schnelle Vermittlung in den Arbeitsmarkt verdrängt. So ist zwischen 2000 und 2003 der Anteil der Eintritte in Maßnahmen mit Abschlüssen in anerkannten Aus- und Fortbildungsberufen in Westdeutschland von 68,1 % auf 45,5 % und in Ostdeutschland von 31,9 % auf 22,5 % zurückgegangen (BMBF 2004b, S. 327). Diese Prozentsätze werden 2004 und 2005 noch weiter rückläufig sein. Allenfalls im Rahmen kurzer Eignungsfeststellungen und Trainings können noch Zertifikate erworben werden, die aber nicht mit den Aufstiegs- und Anpassungsqualifizierungen der Vergangenheit vergleichbar sind. Abschlussbezogene Weiterbildung verzeichnet somit einigen Jahren einen drastischen Rückgang und Umstrukturierung im Bereich der Arbeitsagentur.

2.5 Überblick über das Volumen abschlussbezogener Weiterbildung

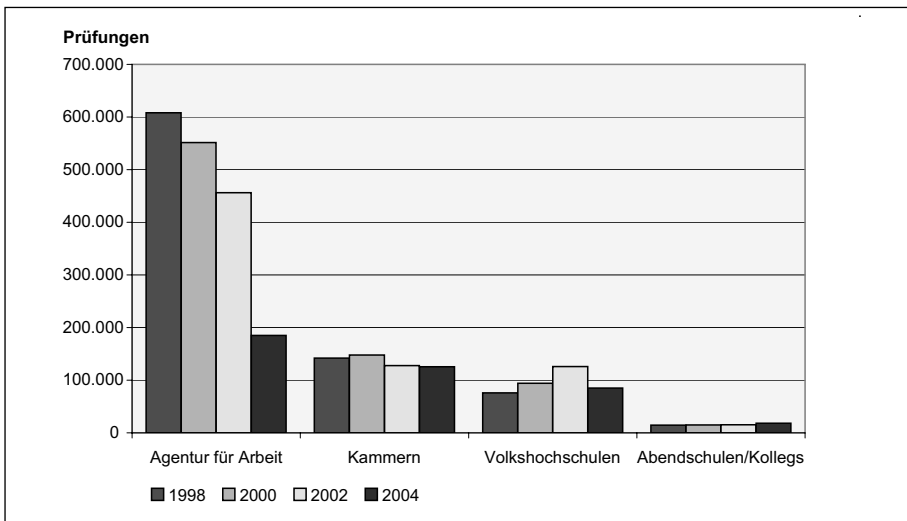
Der im Folgenden präsentierte Überblick zu Abschlüssen und Zertifikaten in der Weiterbildung kann nicht vollständig sein. Vor allem der große Bereich der Abschlüsse und Zertifikate von Freien Trägern (z.B. IT-Herstellerzertifikate, Sprachenzertifikate von Sprachenschulen, diverse Scheine für Sicherheitsbereiche, etc.) kann nicht dargestellt werden, da statistische Daten zu diesen Bereichen nicht oder nur punktuell verfügbar sind. Man muss davon ausgehen, dass das Volumen dieser Weiterbildungsmärkte sehr erheblich ist (s. Ergebnisse der Programmanalyse in Kapitel III). Insofern muss die Gesamtzahl der Abschlüsse und Zertifikate sogar noch höher als hier präsentiert angesetzt werden.

Ein weiteres Problem stellen Mehrfachzählungen in den Statistiken dar. So können z.B. Kammerabschlüsse in den auf den vorherigen Seiten dargestellten Statis-

tiken dreimal aufgetaucht sein. Diese Mehrfachzählungen sind dadurch bedingt, dass es sich bei Kammer- und Volkshochschulstatistiken um Dachverbandstatistiken der Prüfungs- bzw. Bildungseinrichtungen handelt, während es sich bei den Statistiken der Agentur für Arbeit um Geschäftsstatistiken des Auftraggebers handelt (s. BELLMANN/LEBER 2005, S. 30). So kann ein arbeitsagenturfinanzierter Volkshochschulkurs, der auf eine Kammerprüfung vorbereitet, in den Statistiken aller drei Institutionen gezählt worden sein. Dies relativiert den Aussagegehalt eines Überblicks, was auch die Durchführung der in Kapitel III noch zu präsentierenden Programmanalyse mit begründet. Bei der Programmanalyse wurden nämlich allein Programme der Bildungsanbieterseite ausgewertet, um solche Überschneidungen zu vermeiden.

Trotz dieser Einschränkungen bietet die Zusammenstellung hier vorgestellten Daten den bislang bestmöglichen Überblick zu Abschlüssen und Zertifikaten in der Weiterbildung, der bislang in der Forschungslandschaft komplett fehlte (vgl. NUSSL 2003, S. 11). Er kann jedoch nicht das Fehlen einer träger- und bereichsübergreifenden Weiterbildungsstatistik ersetzen. Insofern stellt dieser Überblick eine Kompensation für die schlechte statistische Repräsentation der abschlussbezogenen Weiterbildung dar. Stellt man die in den letzten Kapiteln aufbereiteten Daten in einer Übersicht zusammen, zeigt sich folgendes Bild:

Abbildung 22: Übersicht zu Prüfungen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung für die Jahre 1998, 2000, 2002 und 2004

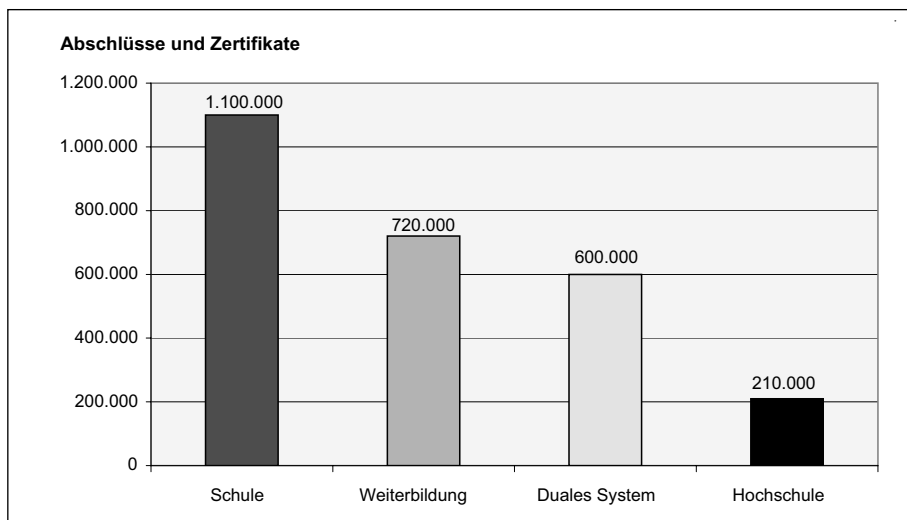


Quelle: Zusammenstellung der Daten aus diesem Kapitel⁴⁰

⁴⁰ *Bundesagentur*: Zahl der Austritte aus Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung (s. S. 134), *Kammern*: Prüfungen in Fortbildungsberufen der Kammern (s. S. 117), *Volkshochschulen*: Prüfungen in schulischen und nicht-schulischen Prüfungen (s. S. 112), *Abendschulen/Kollegs*: Zahl der Schulabschlüsse (s. S. 95).

Die abschlussbezogene Weiterbildung ist insgesamt von einem Rückgang gekennzeichnet. Zwischen 1998 und 2004 gingen die Prüfungszahlen um 20 % von ca. 720.000 auf ca. 580.000 zurück. Die Förderung der abschlussbezogenen Weiterbildung durch die Arbeitsagentur ist mit einem Minus von 28 % am deutlichsten zurückgegangen. Auch die Kammerabschlüsse weisen mit einem Minus von 12 % leichte Erosionstendenzen auf, obwohl es 2000 einen leichten Anstieg der Prüfungszahlen gab. Die Volkshochschulen zeigen bei ihren verschiedenen Abschluss- und Zertifikatsformen rückläufige Tendenzen allein für das Jahr 2004 auf. Zwischen 1998 und 2004 sind die Prüfungszahlen aber trotzdem um 12 % angestiegen. Abendschulen/Kollegs zeigen ein deutliches Plus von 25 %, sind aber quantitativ von eher geringer Bedeutung für das Gesamtvolumen. Wenngleich bei weitem nicht alle Abschlüsse und Zertifikate hier dargestellt werden, sind Prüfungszahlen von ca. 720.000 (2002) vergleichsweise beeindruckend, wenn man bedenkt, dass es jährlich ca. 1,1 Mio. erfolgreiche Schulabgänger (s. BMBF 2004b, S. 86f.), ca. 0,6 Mio. Abschlussprüfungen von Auszubildenden (s. ebenda, S. 140) und ca. 0,2 Mio. bestandene Hochschulprüfungen (s. ebenda, S. 216) gibt:

Abbildung 23: Übersicht Abschlüssen und Zertifikaten des deutschen Bildungssystems im Jahre 2002



Quellen: BMBF 2004b, siehe Text oben zu den Seitenangaben

Obwohl sehr viele Weiterbildungsabschlüsse und -zertifikate in diesen Zahlen nicht enthalten sind, nimmt die Weiterbildung den zweiten Rang ein. Nur die Zahl der Schulabgänger ist höher als die Zahl der Weiterbildungsprüfungen. Diese verschiedenen Abschlüsse und Zertifikate haben natürlich unterschiedliche Bedeutungen für die Lernenden, da unterschiedliche Berechtigungen und Optionen mit den verschiedenen Nachweisen verbunden sind. Insofern kann man z.B. einen

Hochschulabschluss nur sehr bedingt mit einer Berufsausbildung, einem Hauptschulabschluss oder einem Sprachenzertifikat der Volkshochschulen qualitativ vergleichen. Nichtsdestotrotz wird deutlich, dass der Abschlussbezug der Weiterbildung sehr groß ist und mindestens so groß wie in anderen Bildungsbereichen ist. Dies stellt eine Leistung der Weiterbildung dar, die weder in der Weiterbildung selbst noch in der allgemeinen Öffentlichkeit bekannt ist.

Im zweiten Abschnitt dieses Kapitels wurden drei Hypothesen formuliert:

1. Wachstumshypothese
2. Differenzierungshypothese
3. Kompensationshypothese

Diese Hypothesen werden nun noch einmal überprüft. Die rhetorische Konjunktur des lebenslangen Lernens hat in den letzten Jahren nicht zu einem Anwachsen der abschlussbezogenen Weiterbildung geführt. Insofern kann die eingangs formulierte Hypothese anhand dem vorhandenen Zahlenmaterial nicht bestätigt werden. Man kann allerdings einwenden, dass ein Wachstum der abschlussbezogenen Weiterbildung eher im (kommerziellen) Weiterbildungsmarkt bei den Freien Trägern zu finden ist. Dies kann zwar anhand der verfügbaren Statistiken nicht überprüft werden, aber der Rückgang diverser Volkshochschulabschlüsse, scheint einen solchen Einwand erst einmal nicht zu stützen. Diese Abschlüsse sind nämlich Teil eines Weiterbildungsmarkts, an dem sich Volkshochschulen auch bewegen müssen, um Eigenanteile zu erwirtschaften. Als Fazit kann man festhalten, dass die These des Wachstums abschlussbezogener Weiterbildung im Rahmen des lebenslangen Lernens zwar nicht eindeutig widerlegt werden kann, jedoch in Frage zu stellen ist.

Die Differenzierungshypothese, die von einer zunehmenden Vielfalt an Zertifikaten ausging, kann zumindest partiell bestätigt werden. So stellt man bei den Kammerabschlüssen eine zunehmende Differenzierung fest. Dies würde noch deutlicher, wenn es eine Kammerstatistik zu den Zertifikaten jenseits der Fortbildungsprüfungen gäbe, da diese noch deutlicher von Ausdifferenzierungsprozessen gekennzeichnet sind (vgl. FAULTICH/VESPERMANN 2001). Durch die Ausweitung dieser neuen Zertifikatsformen scheint es den Kammern zu gelingen, die Rückgänge im Bereich der Meisterkurse zu kompensieren. Bei den Volkshochschulkursen stellt man ebenfalls partiell eine Zunahme der Abschlussformen fest. Besonders die ausländischen Abschlüsse haben an Bedeutung gewonnen, was auch auf eine zunehmende Internationalisierung der Weiterbildung verweist. Auf Ebene der Landesverbände ist es anscheinend gelungen, lokale Prüfungen an einzelnen Volkshochschulen durch landesweite Prüfungssysteme zu ersetzen. In diesem Teilbereich hat somit ein Konzentrations- und kein Differenzierungsprozess stattgefunden. Generell kann die Differenzierungshypothese jedoch durchaus bestätigt werden. Es scheint eine größere Bandbreite an Abschlüssen und Zertifikaten in der Weiterbildung zu geben.

Die Kompensationshypothese bedarf einer besonders differenzierten Analyse. Für den Bereich der schulischen Prüfungen kann man in der Weiterbildung ein Wachstum konstatieren. Dies bedeutet, dass die Weiterbildung zunehmend Defizite der Regelschule kompensieren muss, was angesichts der durch die PISA-Befunde aufgezeigten Mängel einleuchtet (vgl. PÄTZOLD 2002, SCHÖLL 2003). Wenngleich das Nachholen schulischer Abschlüsse von großer Bedeutung für die Lernenden und ihre Bildungsprozesse sowie gesellschaftlichen Integrationschancen ist, haben diese Prüfungsformen ein nur geringes Volumen. Abschlussbezogene Weiterbildung ist wesentlich mehr als das Nachholen von Schulabschlüssen. Es haben sich eigenständige, komplementäre Abschluss- und Zertifikatssysteme in der Weiterbildung etabliert. Bestes Beispiel dafür sind die Sprachenzertifikate der Volkshochschulen oder die IT-Herstellerzertifikate. Die beruflich-kompensatorische Weiterbildung, d.h. das Nachholen oder Umschulen auf einen neuen Beruf, ist dahingegen u. a. aufgrund der rückläufigen Förderung der Arbeitsagentur deutlich rückläufig. Die größere Ausdifferenzierung der Kammernachweise deutet zudem darauf hin, dass Weiterbildung für immer mehr Berufstätige eine komplementäre Funktion zu bestehenden Berufsabschlüssen bekommt, um die individuelle Beschäftigungsfähigkeit sichern zu können. Insgesamt kann somit die Kompensationsthese weder bestätigt noch widerlegt werden. Weiterbildung hat sowohl kompensatorische, komplementäre als auch transitorische Funktionen. Gegenwärtig gibt es in allen drei Funktionsbereichen sowohl Wachstums- als auch Rückgangstendenzen.

III. Programmanalyse

1. Programmanalyse als Methode der Weiterbildungsforschung

1.1 Programme in der Weiterbildung

NOLDA (2003, S. 212) beschreibt Programme wie folgt: „Unter Programmen werden Texte verstanden, die das aktuelle Veranstaltungsangebot einer öffentlich geförderten Einrichtung, eines kommerziellen Anbieters oder eines Betriebes enthalten. Solche in Form von gedruckten Broschüren, Handzetteln oder Anzeigen vorliegenden bzw. im Internet abrufbaren Texten dienen originär der Information für Interessenten, die sich auf Grundlage der angegebenen Daten allgemein über das Angebot entscheiden können. Es handelt sich also um kurzfristige Gebrauchstexte, die schon bald nach ihrem Erscheinen nicht mehr ihren eigentlichen Zweck erfüllen.“ Weiterbildungsprogramme dienen demnach zur Information über das Angebot von Weiterbildungseinrichtungen und richten sich primär an Bildungsinteressierte. Diese können Angaben zu Dozent, Thema, Ort, Zeit, Kosten, Ablauf, Methodik oder Lernzielen finden. Entsprechend dieser Begriffsannäherung kann man Programme und ihre Ankündigungstexte als ein „Medium der Bildungswerbung“ (HENZE 1998, S. 37) und somit als ein Instrument des Marketings begreifen, da sie oftmals den ersten Berührungspunkt zwischen Teilnehmer und Institution darstellen (s. NUISSL/VON REIN 1995). Weiterbildungseinrichtungen versuchen mit Programmen Bildungsinteressierte für ihr Angebot zu gewinnen.

Aus analytischer Sicht sind Programme aber mehr als Werbetexte: „Ein *Programm* ist der zeitgeschichtlich materialisierter Ausdruck gesellschaftlicher Auslegung von Bildung. Es ist beeinflusst durch bildungspolitische Rahmung, nachfragende Teilnehmer/-innen und gefiltert durch professionell Handelnde. Über das Programm repräsentiert sich die Institution“ (GIESEKE/OPELT 2003, S. 46). Nach diesem Verständnis haben professionell Handelnde (Programplaner, Dozenten, Einrichtungsleiter, etc.) eine Schnittstellenposition inne. Sie müssen immer wieder eine Balance zwischen „Angebot, Nachfrage, Finanzierung und institutionellem Selbstverständnis in Form eines Programms“ (ebenda, S. 45) finden. Jedes Programm ist eine dokumentierte „Momentaufnahme“ (KÖRBER u. a. 1995, S. 10) in einem langfristigen Prozess, in dem sich Angebot und Bildungsinteressierte wechselwirkend beeinflussen. Es ist „öffentlich dokumentiertes Ergebnis programmplanerischen Handelns“ (HENZE 1998, S. 36-37). Manche Kurse werden nicht (mehr) besucht und dann aus dem Programm genommen. Neue Kurse werden lanciert, gut angenommen und dann vermehrt angeboten. Programmbereiche schrumpfen oder wachsen. Jedes Programm ist somit sowohl Ergebnis vergangener Anpassungsprozesse zwischen Angebot und Nachfrage als auch Entwurf für zukünftige Programme. In Programmen drücken sich die Erfahrungen der Anbieter aus. Dabei wird deutlich, mit welchem Profil und mit welchen Konzeptionen sie sich auf dem Weiterbil-

dungsmarkt platzieren wollen. Sie sind hierbei nicht autonom, sondern sie bewegen sich in einem gesellschaftlichen und politischen Raum. Programme spiegeln einen Teil „gesellschaftlicher Realität wider“ (GIESEKE/OPELT 2003, S. 45). „In der Gesamtheit zeigen sie das, was aus Sicht der anbietenden Weiterbildungsinstitutionen als ‚Fragen der Zeit‘ angesehen werden“ (HENZE 1998, S. 37).

1.2 Programmanalysen: Zugänge, Funktionen, Probleme und Vorzüge

1.2.1 Methodische Zugänge von Programmanalysen

Mit Programmanalysen versucht man Realitätsausschnitte zu erschließen. Diese Analyse kann qualitativ und quantitativ ausgerichtet sein. So kann der Sprachgebrauch in den Programmen semantisch, verwendete Symbole/Logos semiotisch oder Unterrichtsstunden/Veranstaltungszahlen statistisch ausgewertet werden. Zugänge, Funktionen, Probleme und Vorzüge von Programmanalysen werden im Folgenden erläutert.

Die Programmanalyse hat das erwachsenenpädagogische Spezifikum „Programm“ zum Untersuchungsgegenstand. Bei der quantitativen Variante der Programmanalyse liest ein Codierer die einzelnen Ankündigungstexte eines Programms durch. Dabei werden anhand der Ankündigungstexte mit Hilfe eines Codebuchs Codierungen vorgenommen und statistisch ausgewertet. Bei der qualitativen Variante der Programmanalyse werden Textauszüge, Logos oder Bilder hermeneutisch-semiotisch interpretiert. Es erstaunt nicht, dass diese Methode auf Vertreter der Schulpädagogik befremdlich wirkt (s. HEUER/ROBAK 2000, S. 115). Im Schulbereich kennt man Curricula oder Rahmenlehrpläne, aber keine öffentliche Ausschreibung von Unterrichtsangeboten. Dabei teilen Lehrpläne und Weiterbildungsprogramme die Gemeinsamkeit, „dass beide eine zentrale Steuerungsfunktion für den jeweiligen Bildungsbereich übernehmen“ (HENZE 1998, S. 37).

In der EB/WB werden Programmanalysen seit circa 40 Jahren durchgeführt, wenn man die Analyse von Arbeitsplänen⁴¹ als Vorform der Programmanalysen versteht (vgl. PEHL 1998, S. 45-49, TIETGENS 1998, S. 63). In den 90er Jahren wurde die Programmanalyse häufig eingesetzt (s. u. a. KADE 1992, TIETGENS 1994, KÖRBER u. a. 1995, CIUPKE/REICHLING 1996, HENZE 1998, HEUER/ROBAK 2000). In den letzten Jahren ist das Interesse etwas zurückgegangen (s. aber z. B. BORST/MAUL 2001, GIESEKE/OPELT 2003), wenngleich neuere Arbeiten (s. VESPERMANN 2005, S. 250) die Durchführung von Programmanalysen anregen. Über die Ursachen für das nachlassende Interesse kann nur spekuliert werden, aber eventuell führte die in den letzten Jahren dominante Nachfrageorientierung zu einem nachlassenden Interesse an Programmen als Angebotsindikator. Selbst spezifische Beiträge zur Programmplanung verweisen nicht auf diese Methode (vgl. HÖFFER-MEHLER 2000).

41 Bis in die 80er Jahre hinein wurde zumeist der Begriff Arbeitsplananalyse verwendet. Da die Mehrdeutigkeit dieses Begriffs zu Missverständnissen führte, wurde er durch den Begriff Programmanalyse ersetzt. (s. PEHL 1998, S. 11)

Für NOLDA ist die „Programmanalysen ein wichtiger, aber vernachlässigter Bereich qualitativer Forschung“ (NOLDA 2003, S. 220), die Programmanalyse ist aber unter diesem Namen in keinem Methodenhandbuch zu finden. In den Sozialwissenschaften ist nur die Inhaltsanalyse bekannt, die Ähnlichkeiten mit der Programmanalyse aufweist (vgl. WIRTH/LAUF 2001). Die Inhaltsanalyse wurde Anfang des 20. Jahrhunderts in den USA entwickelt und diente der systematischen Auswertung von Alltagstexten wie Zeitungsartikel oder Radioreportagen der sich entfaltenden Massenmedien (vgl. MERTEN 1983, S. 35ff, NOLDA 1998, S. 165 ff.). Anfänglich wurden primär quantitative Verfahren eingesetzt. Es wurden Häufigkeitsanalysen durchgeführt, wie oft und in welchen Zeitungen bestimmte politische Parteien genannt wurden. Bei Valenz- und Intensitätsanalysen wurden Zeitungsbeiträge auf einer vorgegebenen Skala zwischen Politisch-Links und -Rechts eingeordnet und ausgezählt. Inwiefern bei Beschreibungen von Politikern positive oder negative Begriffe verwendet wurden, wurde bei Kontingenzanalysen analysiert. Diese Vorgehensweise rief die Kritik hervor, dass bei einer sehr technischen, auf das bloße Auszählen fixierten Methodik, latente Sinnstrukturen und Textkontexte vernachlässigt werden. Insgesamt wurde ein Mangel an linguistischer Fundierung, Systematik und Überprüfbarkeit angemahnt (vgl. MAYRING 1991, S. 209). In Deutschland setzte RITSERT (1972) qualitative Inhaltsanalysen zuerst ein, die sich in den 70er und 80er Jahren zu einer etablierten Methode in den Sozialwissenschaften entwickelten. MAYRING (2000) plädiert für ein primär qualitatives Vorgehen, dass quantitative Elemente mit einbezieht.

Es ist wichtig festzuhalten, dass mit Programm- und Inhaltsanalysen sowohl qualitative, quantitative als auch kombinierte Verfahren gemeint sein können. In Auseinandersetzung mit der allgemeinen Methodendiskussion betrachtet NOLDA die Programmanalyse als „Misch- und Übergangsform“ und ist gegen eine „Gegenüberstellung von quantitativer und qualitativer Forschung“ (NOLDA 1995, S. 144). NOLDA kann sich in diesem Zusammenhang eine „Zusammenführung qualitativer und quantitativer Zugänge innerhalb ein und derselben Untersuchung“ vorstellen (ebenda) und TIETGENS beschreibt ein solches Vorgehen vorstellen: „Aus dieser Zusammenfassung wird deutlich, wie bei der Untersuchung quantitative und qualitative Frageansätze zusammengewirkt haben“ (TIETGENS 1998, S. 68). Sie skizziert mit Verweis auf MAYRING (2000) ein dreistufiges Verfahren, das durch einen qualitativen Zugang Analysekatégorien entwickelt, in der mittleren Phase der Datengewinnung und -zuordnung die erhobenen Daten misst und in der letzten Phase die Ergebnisse auf die Fragestellung rückbezieht und interpretiert (vgl. NOLDA 1995, S. 166 f.). Generell beschreibt NOLDA vier mögliche Zugänge für Programmanalysen: Semiotisch-textanalytisch, strukturalhermeneutisch, diskursanalytisch und inhaltsanalytische. Insbesondere bei der Inhaltsanalyse, der sie z.B. die Bremer Studie von KÖRBER u. a. (1995) zuordnet, hält sie qualitative und quantitative Verfahren sowie kombinierte Analysen für möglich. NOLDAs Kritik, dass verschiedene Forscher z.T. ähnliche Vorgehensweisen einmal als qualitativ und einmal als quantitativ einstufen (vgl. ebenda Fußnote 11, S. 166), ist ein Hinweis

dafür, dass eine genauere Bestimmung der Programmanalyse in der Methodenliteratur noch aussteht.

1.2.2 Funktionen von Programmanalysen

Da mit Programmanalysen die Scharnierstelle zwischen Institution, Profession, Angebot und Nachfrage erforscht werden kann, können sie diverse Funktionen erfüllen. Man kann:

- **Themen** (Aufarbeitung des Nationalsozialismus, Ökologie, etc.),
- **Fachbereiche** (berufliche Bildung, Sprachenbildung, etc.),
- **Zielgruppen** (Frauen, ältere Menschen, etc.),
- **Regionen** (Stadt, Bundesland, etc.) oder
- **Institutionen** (Volkshochschulen, konfessionelle Träger, etc.) untersuchen.

Überblicke zu Beispielen aus der Forschung liegen von (NOLDA 2003, S. 215) und PEHL (1998, S. 45-49) vor. Programmanalysen können als explorative, Teil- oder Vollerhebungen durchgeführt werden. Im Folgenden werden vier Forschungsfelder skizziert.

Die Erforschung und Weiterentwicklung **pädagogischer Professionalität** ist ein zentrales Forschungsthema von GIESEKE (2000, 2003). Bei diesem Zugang wird die Programmanalyse eingesetzt, um professionelles Programmplanungshandeln zu untersuchen. Dieses Handeln entwickelt sich im Wechselspiel mit der Nachfrage und unterliegt vielfältigen Einflüssen. Die Programmplaner greifen bei ihrer Tätigkeit als „Seismographen“ Trends, Arbeitsmarktsituation, regionale Umfeld, Parteien, Forschung, Wirtschaftsunternehmen, andere Weiterbildungseinrichtungen, Medien oder Vereine bei ihrem Handeln auf (s. GIESEKE 2003, S. 330). GIESEKE sieht darin ein Angleichungshandeln, mit dem eine Abstimmung zwischen Angebot und Nachfrage erfolgt. Mit Programmanalysen kann man die schriftlichen (Zwischen-)Ergebnisse dieser Abstimmung und pädagogische Professionalität untersuchen.

Auch der **Exploration von regionalen Angebotsstrukturen** können Programmanalysen dienen. Die Studie von KÖRBER u. a. (1995) ist dafür das beste Beispiel. Der bildungspolitische Auftrag der Studie lag in der Analyse des vorliegenden Programmangebotes, um über das Weiterbildungsangebot in Bremen insgesamt Näheres zu erfahren. Gemäß den Autoren wurde auf eine Befragung verzichtet, weil man Anbieter sowie deren Programme und daran angesammelten Einzelerfahrungen differenziert erfassen sowie Daten über künftiges Nachfrageverhalten gewinnen wollte (ebenda S. 3f.). Der Einsatz von Programmanalysen um Prognosen zu stellen, verweist darauf, dass Programme Entwürfe zukünftiger Programme darstellen.

HENZE (1998) nahm **eine themenbezogene Untersuchung** vor. Sie untersuchte die ökologische Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen. Bei ihr stand die Angebotsstruktur eines Themenbereichs im Mittelpunkt des Interesses. Ähnliche Studien

liegen von TIETGENS (1994) zum Psychologieangebot an Volkshochschulen oder von KADE (1992) zur Altersbildung vor. KADE und HENZE haben ihre Programmanalysen methodisch mit einer Nachbefragung per Experteninterviews zu den Programmen ergänzt.

HEUER/ROBAK (2000, 115 ff.) haben die Programmanalyse eingesetzt, um *institutionelle Angebotsprofile* konfessioneller Weiterbildungsträger zwischen 1986 und 1996 zu vergleichen. Ein ähnliches Vorgehen haben GIESEKE/OPELT (2003) gewählt, um die Entwicklung der Volkshochschule Dresden zwischen 1945 und 1997 nachzuzeichnen. Bei beiden Untersuchungen stehen jeweils die institutionellen Charakteristika und deren Entwicklung über einen längeren Zeitraum im Vordergrund.

Insgesamt zeigt sich, dass Programmanalysen unterschiedlichen Forschungsanliegen dienen können. Letztendlich bewegen sie sich zwischen Institutionen, pädagogischer Professionalität und Teilnehmern. Ihre Scharnierstellenfunktion macht sie interessant für vielfältige Untersuchungsanliegen, da man Institutionen, Professionen, Themen oder die Nachfrage erforschen kann.

1.2.3 Probleme und Vorzüge von Programmanalysen

Wie jede andere Methode, haben Programmanalysen Vor- und Nachteile. Ein Nachteil ist, dass der Ausfall von Veranstaltungen methodisch kaum berücksichtigt werden kann.⁴² Schätzungen zu Veranstaltungsausfällen rangieren von fünf bis zehn Prozent (NOLDA 2003, S 217), über 21 % (s. KÖRBER u. a. 1995, S. 8) bis hin zu 30 %⁴³. Bezogen auf die Unterrichtsstunden gehen KÖRBER u. a. (1995, S. 8) von einer Ausfallquote von 12 % aus. Ein weiteres Problem ist, dass nicht jede Einrichtung über ein Programm verfügt. Manche Angebote werden kurzfristig angeboten („just-in-time“) und nicht kursförmig ausgeschrieben. Angekündigte Veranstaltungen erfahren auch kurzfristige Veränderungen. Programme von kleinen Anbietern sind oftmals nur schlecht zugänglich oder bestehen nur aus einzelnen Handzetteln. Auch wird kritisiert, dass die durch Programmanalysen erhobenen Daten schlecht nachgeprüft werden können. NOLDA (2003, S. 220) spricht in diesem Zusammenhang davon, dass Programmanalysen „anfällig für Instrumentalisierungen“ seien und „manche Autoren die Chance wahrnehmen, – empirisch abgestützt – das zu sagen, was sie schon immer gesagt haben oder sagen wollten“ (ebenda, S. 224). Gegen diese Kritik muss man allerdings den Einwand erheben, dass sie sicherlich nicht nur für Programmanalysen gilt. Auch bei Befragungen, kann man z.T. kaum oder gar nicht nachvollziehen, auf welche Fragestellungen und welche Auswertungen Prozentwerte basieren. Nichtsdestoweniger gilt bei

⁴² Es gibt aber die Möglichkeit, bei den Einrichtungen nachzufragen, welche Veranstaltungen wirklich zu Stande gekommen sind (s. HENZE 1998, S. 80), was aber den Arbeitsaufwand deutlich erhöht.

⁴³ HENZE kommt auf diesen Prozentsatz für ökologische Weiterbildungsangebote. Für den IT-Bereich rechnet sie mit einer Ausfallquote von 5 bis 10 %, da IT-Kurse aus beruflichen Gründen besucht werden. (vgl. HENZE 1998, S. 80)

Programmanalysen die (allgemeine) Anforderung, dass Vorgehensweise und Kategorienbildung nachvollziehbar sein muss. Dem soll mit dieser Arbeit entsprochen werden, indem vor der Auswertung das methodische Setting erläutert, bei der Auswertung auf Erhebungsprobleme eingegangen und im Resümee eine Methodenreflexion durchgeführt wird.

Wenn man den Vergleich zwischen Programmanalysen und Befragungen fortführt, erkennt man Vor- und Nachteile von Programmanalysen. Bei der Datenerhebung hat die Programmanalyse den Vorteil, dass – wenn man Zugang zu einem Programmarchiv hat – man nicht wie bei Befragungen mit den Unwägbarkeiten des Rücklaufs rechnen muss. Wer kritisiert, dass ca. 20 % der ausgeschriebenen Veranstaltungen nicht stattfinden, muss auch kritisieren, dass bei Befragungen die Rücklaufquoten oftmals sehr niedrig sind.⁴⁴ Der Aufwand, ein Programm zur Verfügung zu stellen, ist für die Weiterbildungseinrichtungen in der Regel geringer als einen Fragebogen auszufüllen.

Ein weiterer Vorteil von Programmanalysen ist darin zu sehen, dass bei der Datensammlung Missverständnisse aufgrund des Fragetextes verhindert werden können. Bei einem Fragebogen müssen die Fragen sehr klar und verständlich sein, damit die ausfüllende Person alles korrekt beantworten kann bzw. zum korrekten Ausfüllen animiert wird. Wenn Fragenbogenkonstrukteur und Antworten der die Fragen unterschiedlich verstehen, erzeugt dies Auswertungsprobleme. Dahingegen arbeitet bei einer Programmanalyse der Codierer direkt am Material einer Einrichtung und der Codierer weiß, welcher Fragestellung er nachgeht. Erschwerend ist dabei allerdings, dass Kontextwissen zu den Programmen vorhanden sein muss. Wenn dies fehlt, kann der Codierer falsche Codierungen vornehmen, da er die Programme falsch interpretiert. Fachkenntnis der Programme und der institutionellen Rahmenbedingungen sind sehr wichtig. Bei der vorliegenden Programmanalyse wurden Rückfragen bei den Weiterbildungseinrichtungen sowie bei Fachexperten vorgenommen, um Unklarheiten zu den Programmen zu klären und falsche Codierungen zu vermeiden. Programmanalysen bieten den großen Vorteil, dass man einen intensiven und detaillierten Einblick in die Praxis bekommt. Während man bei Befragungen die Zahl der Items und Fragen oft niedrig halten muss, um die Fragelast für den Antwortenden nicht zu groß werden zu lassen und damit den Rücklauf zu gefährden, kann man bei einer Programmanalyse so breit Informationen sammeln wie man es für nötig hält. Im Prozess der Datensammlung kann man nicht maßgebende Items und Fragen wegfallen lassen, sodass man mit einem breiten Interesse beginnen kann und dann die Zahl der Items reduzieren kann. Man erwirbt dabei eine große Detailkenntnis über die Praxis. Dies stellt eine gute Informationsquelle über die Weiterbildungslandschaft dar. Nachteilig wirkt sich allerdings aus, dass diese Datenexploration sehr zeitin-

44 Aus der Forschungspraxis wird zudem über eine rückläufige Auskunftsbereitschaft berichtet, da die Zunahme an kommerziellen und öffentlichen Umfragen zu einer insgesamt sinkenden Auskunftsbereitschaft zu führen scheint.

tensiv ist, da man umfangreiches Datenmaterial (z.B. Programme, von über 100 Seiten Umfang) lesen muss. Bei größeren Forschungsteams muss man sicherstellen, dass die Codierung auf einem einheitlichen Vorgehen basiert. Regelmäßige Datenkontrollen und Teambesprechungen, die dazu dienen, einen gemeinsamen Wissenshintergrund herzustellen, um möglichst einheitliche Zuordnungen, Korrekturen und Abstimmungen vorzunehmen, sind unerlässlich (s. GIESEKE/OPELT 2003, S. 56-57). Bei der vorliegenden Analyse wurde intensiv mit Memos gearbeitet, d.h. parallel zur Dateneingabe und -kontrolle wurden Memos verfasst, die über Unklarheiten, Eingabekorrekturen oder Modifikationen des Codeplans informieren. Damit wurde sichergestellt, dass die Dateneingabe, die sich über einen Zeitraum von ca. 8 Monaten erstreckte, nach einheitlichen und überprüfbareren Kriterien erfolgte.

Programmanalysen können dazu beitragen, dass Vorurteile und Pauschalisierungen des Weiterbildungsangebotes geprüft und gegebenenfalls korrigiert werden können (vgl. HEUER/ROBAK 2000, S. 115). So hat die Analyse von historischen Arbeitsplänen der Volkshochschulen gezeigt, dass es nach 1945 und in der Weimarer Republik eine große Differenz zwischen der bildungsidealistischen Programmatik und den in Programmen vorfindbaren Angeboten gab (vgl. TIETGENS 1998). Auch das beliebte Vorurteil, dass Angebote im psychologischen Bereich unseriös seien, konnte dadurch entkräftet werden, dass man in den Ankündigungstexten sehr wohl ein hohes Maß an Professionalität erkennen kann (TIETGENS 1994). Es scheint des öfteren der Fall zu sein, dass ein absurd oder unseriös wirkendes Angebot verallgemeinert wird. Dies kann satirisch unterhaltsam sein (ALLEN 1998), aber sollte nicht Gegenstand wissenschaftlicher Analyse sein.

Man kann auch kritisieren, dass von einer Kursankündigung nicht auf die Unterrichtspraxis geschlossen werden kann, da man nicht weiß, wie die Angebote in die Praxis umgesetzt werden. Trotzdem muss man diese Kritik relativieren, da man z.B. auch durch Befragungen nur sehr begrenzt auf die tatsächliche Unterrichtspraxis schließen kann. Eventuell ist es sogar bei Befragungen oder Interviews einfacher, „geschönte“ Schilderungen zu geben, als bei Programmankündigungen. Da Weiterbildungseinrichtungen sich über Programme öffentlich präsentieren, können sie es sich nicht auf die Dauer leisten, starke Diskrepanzen zwischen Ankündigung und Unterrichtspraxis aufzuweisen. Letztendlich trifft diese Kritik auch nicht das Hauptanliegen von Programmanalysen: „Die häufige Kritik, dass eine Programmanalyse nichts über die Teilnehmerstruktur aussagt und darüber, ob ein Kurs stattgefunden hat oder nicht, trifft nicht den Kern eines Forschungsinteresses an der Programmentwicklung. Das Programm ist Ausdruck eines pädagogischen Handlungskonzeptes, in das sowohl konzeptionelle Überlegungen als auch nachfrageorientierte Vorstellungen eingehen“ (GIESEKE/OPELT 2003, S. 45). Was Programmanalysen vor allem interessant für die Forschung macht, ist der Umstand, dass Programme ein Scharnier zwischen Institution, Profession, Themen und der Nachfrage sind. Wie diese Scharnierstellen sich darstellen, ist mit

jedem Programm dokumentiert und somit analysierbar. Hier liegt der Wert von Programmanalysen.

1.2.4 Zugang und Funktion der Programmanalyse in dieser Arbeit

Da die Weiterbildungsstatistik ein eher „trostloses Bild“ liefert und der Interessierte sich seine Informationen „mosaikartig“ zusammensetzen muss (GNAHS 2000, S. 360 ff.), werden durch den empirischen Teil dieser Arbeit nähere Informationen zur Verbreitung von Abschlüssen und Zertifikaten gesammelt. Methodisch kamen eine Befragung, eine Inhaltsanalyse einer Weiterbildungsdatenbank (z.B. KURS oder InfoWeb, s. VESPERMANN 2005) sowie eine Programmanalyse als Methoden in Frage. Gegen die Analyse einer Weiterbildungsdatenbank wurde sich entschieden, weil es sich hierbei um sehr fluide Daten handelt, d.h. Ankündigungen werden laufend eingestellt oder entfernt und sind somit forschungstechnisch schwer zu handhaben (vgl. VESPERMANN 2005, S. 156). Die kostenintensive Online-Recherche der Ankündigungstexte hätte sich zudem allein auf die Suchoptionen der Datenbankbetreiber stützen müssen, die für das Forschungsvorhaben als unvorteilhaft eingestuft wurden. Letztendlich wurde sich für die Programmanalyse entschieden, weil aufgrund des defizitären Forschungsstands ein exploratives Verfahren eingesetzt werden sollte. Programmanalysen sind für explorative Verfahren gut geeignet, da man sich intensiv mit den Programmtexten befassen muss. Bei der Fragebogenkonstruktion muss dahingegen die Begrifflichkeit schon am Anfang „sitzen“, um Missverständnisse zu verhindern und die richtigen Daten sammeln zu können. Aufgrund der unklaren Begrifflichkeit waren hier aber große Probleme zu erwarten. Eine Theorie der Zertifizierung, die als Grundlage für die Fragebogenkonstruktion gedient hätte, liegt bislang nur in rudimentären Grundzügen vor. Zudem wurde bei einer Befragung eine geringe Rücklaufquote befürchtet, da es sich für die Angeschriebenen „nur“ um eine Promotionsarbeit und nicht um eine „offizielle“ Befragung gehandelt hätte.

Aus ressourcentechnischen Gründen wurde sich für eine Regionalstudie entschieden. Hier bestand auch die Möglichkeit, das Archiv „Weiterbildungsprogramme der Region Berlin und Brandenburg“ zu nutzen⁴⁵, welches in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin seit 1995 geführt wird (s. RACZEK 2000). Es wird kontinuierlich aktualisiert, d.h. viele Einrichtungen schicken ihre Programme jedes Jahr zu, über das Adressenarchiv werden „säumige“ Einrichtungen um die Zusendung des aktuellen Programms gebeten und neue Einrichtungen bzw. neu recherchierte Einrichtungen werden angeschrieben und um die Zusendung eines Programms gebeten. Im Jahr 2001

⁴⁵ Auf Bundes- und Länderebene gibt es kein vergleichbares Archiv, welches die ganze Breite der Weiterbildungslandschaft abdeckt. Im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung gibt es ein Programmarchiv zu Volkshochschulprogramme seit 1945 (PEHL 1998), dass allerdings seit 2003/2004 nur noch auf einer Auswahl von ca. 150 Programmen in elektronischer Fassung basiert. (PEHL 2004, S. 6)

befanden sich Programme von ca. 370 Berliner Einrichtungen im Archiv.⁴⁶ Zwar kann trotz intensivster Recherchen keine Vollständigkeit erreicht werden, aber das Archiv gibt für Berlin und Brandenburg das Einrichtungsspektrum in seiner Komplexität und Vielfältigkeit wieder. Aufgrund der langjährigen Arbeit an dem Archiv und des ständigen Kontakts zwischen Archivarin und Einrichtungen dürfte es die vollständigste Dokumentation der Berliner Weiterbildungslandschaft sein. Die Berliner Weiterbildungslandschaft ist nur begrenzt typisch für die deutsche Weiterbildungslandschaft. Es handelt sich um einen städtischen Großraum, der z. B. durch eine ausgebaute Hochschullandschaft und eine Vielzahl kultureller Aktivitäten geprägt ist. Eine vergleichende Untersuchung Brandenburgs als ein eher ländlicher Raum mit geringer Bevölkerungsdichte wäre anhand des Programmarchivs denkbar, was allerdings aus ressourcentechnischen Gründen nicht möglich war. Berlin weist eine Beschäftigungsstruktur auf, die in vielerlei Hinsicht mit anderen deutschen Großstädten nicht vergleichbar ist, da die selbst vor der Vereinigung spezifischen Ost- und Westberliner Beschäftigungsstrukturen unter einem deutlichen Beschäftigungsrückgang seit der Vereinigung zu leiden haben. Insofern kann man die Berliner Daten nur bedingt mit der deutschen Gesamtsituation vergleichen.

Die im Archiv vorliegenden Berliner Programme für das Jahr 2002 wurden für die Analyse genutzt. Das Jahr 2002 wurde zum Beginn der Programmanalyse, im Herbst 2003, ausgewählt. Dies war pragmatisch begründet, da noch nicht alle Programme für 2003 vorlagen. Das Jahr 2002 wurden aber vor allem aus inhaltlichen Gründen ausgewählt, weil es als Jahr der Zäsur eingestuft wurde und u. a. aufgrund der Hartz-Gesetze tiefgreifende Veränderungen in der Weiterbildungslandschaft zu erwarten waren. Die Bestandsaufnahme für das Jahr 2002 sollte den erreichten Stand dokumentieren.

Diese Programmanalyse stellt ein exploratives Verfahren dar, da „vorsichtige Näherungswerte“ über Quantitäten (Veranstaltungszahlen, Unterrichtsstunden, Kursgebühren, Themengebiete, etc.) und Informationen über qualitative Charakteristika in der abschlussbezogenen Weiterbildung ermittelt werden sollen. Dies soll der Entwicklung einer empirisch gestützten Zertifikatstypologie dienen und Ausgangspunkt für vertiefende Untersuchungen sein. Dies kann aber das Fehlen einer Weiterbildungsstatistik nicht ersetzen. Programmanalysen können dabei helfen, Erhebungskategorien zu entwickeln. So ist die Erfassung von Nachweisbegriffen in der Weiterbildung und deren Verbreitung ein Anliegen.

1.2.5 Definition des Untersuchungsgegenstandes

Bei der Datenerfassung stößt man bei Programmanalysen „an Grenzen der Objektivierbarkeit, als das subjektive Urteil bei der Durchsicht und Auswahl der

⁴⁶ Über die Grundgesamtheit der Weiterbildungseinrichtungen in Berlin liegen allenfalls grobe Schätzungen vor, da es weder von öffentlicher noch von privater Seite ein Einrichtungsverzeichnis gibt.

Angebote einfließt“ (HENZE 1998, S. 38). Der Codierer entscheidet, ob und wie ein Kurs aufgenommen wird. WIRTH bezeichnet bei der Inhaltsanalyse die Erhebung als „gelenkte Rezeption“ und definiert Codieren als „spezifisches Rezeptionshandeln sowie Problemlöse- und Entscheidungsprozeß, bei dem wiederholt nach der Rezeption von systematisch begrenzten Textmengen (Codiereinheiten) codebuchbasierte Zuordnungsentscheidungen gefällt werden müssen. Dabei müssen jeweils Selektions-, Klassifikations- und Überwachungsaufgaben geleistet werden“ (WIRTH 2001, S. 157). Bei dieser Analyse musste zum einen entschieden werden, ob eine Veranstaltung abschlussbezogen ist und aufgenommen wird. Fiel diese Entscheidung positiv aus, mussten mehrere Codierungsentscheidungen anhand des Codebuchs getroffen werden. Um die Entscheidungen systematisch zu fundieren, wurden folgende Kriterien definiert:

- in der Kursankündigung oder in begleitenden Texten (Erläuterungen, Vorwort, Geschäftsbedingungen, etc.) muss explizit erwähnt werden, dass ein Nachweis erworben werden kann, welcher auf Prüfungen basiert
- der Kurs muss entweder direkt mit einem Nachweis des Anbieters abschließen oder auf die Prüfung für den Nachweis eines externen Zertifizierers vorbereiten

Nur die Angebote wurden erfasst, die einen Abschlussbezug möglichst einwandfrei erkennen ließen. In Zweifelsfällen wurde einer engen Auslegung Vorzug gegeben (vgl. HENZE 1998, S. 38). Ein Kennzeichen des abschlussbezogenen Angebots in der Weiterbildung liegt darin, dass die Prüfungen oftmals nicht direkt bei den Einrichtungen durchgeführt und die Nachweise werden von anderen Institutionen (Kammern, staatliche Prüfungsämter, etc.) vergeben. Weiterbildungseinrichtungen verfügen nur über eine begrenzte Prüfungshoheit. Vorbereitende Kurse sollten aber auch erfasst werden, da dies ein Charakteristikum der Weiterbildung darstellt. Zusätzlich wurde erfasst, wer die Prüfungen abnimmt und die Nachweise vergibt.

Die Entscheidung, ob ein Kurs aufgenommen wird oder nicht, war gelegentlich nicht einfach. Wenn z. B. das Wort Abschluss nicht wörtlich ausgewiesen war oder der Kontext der Ankündigung/des Programms einen Abschlussbezug nicht eindeutig erkennen ließ, war die Entscheidung schwierig. Auch gab es Kurse, die zwar in einem abschlussbezogenen Rahmen stattfinden, aber nicht immer zu einem Abschluss oder Zertifikat führen. Insbesondere bei Zertifikatssystemen war dies ein Problem. Dies soll exemplarisch am Sprachenbereich der Volkshochschulen erläutert werden. Die Sprachkurse an Volkshochschulen sind in den „Allgemeinen Europäischen Referenzrahmen für Kompetenzstufen“ eingeordnet. Der Referenzrahmen ist von *Basic User* über *Independent User* bis zu *Proficient User* gegliedert. Jede Stufe ist noch einmal in 2 oder 3 Unterstufen weiter unterteilt. Jede Unterstufe kann mit einem Zertifikat abgeschlossen werden. Bei den

Zertifikaten kann es sich um Europäische Sprachenzertifikate, Cambridge Certificates, Spanischdiplome der Universität Salamanca oder TOEFL-Tests handeln. Für die Erfassung bereitete dies Probleme, da man argumentieren könnte, dass aufgrund dieser Systematisierung alle Sprachkurse als abschlussbezogene Kurse erfasst werden müssten. Diese Vorgehensweise wurde aus mehreren Gründen verworfen. Erstens wäre es so zu Verzerrungen in der Erhebung gekommen, da der Abschlussbezug des Sprachenbereichs im Verhältnis zu anderen Programmbereichen überzeichnet worden wäre. Wäre man nämlich so vorgegangen, wären ca. 70 % aller abschlussbezogenen Kurse einer Volkshochschule im Sprachenbereich anzusiedeln. Es würde des Weiteren die Nachfrage stark verzerren, da nicht alle Besucher eines Sprachkurses an einer Zertifizierung interessiert sind. Nur ein geringer Prozentsatz aller Teilnehmer legt auch eine Prüfung ab und erwirbt ein Zertifikat. Drittens – und dies war letztendlich der entscheidende Grund – lieferten die Ankündigungstexte selbst eine Lösungsmöglichkeit. Es stellte sich bei der Sichtung heraus, dass im Sprachenbereich abschlussbezogene Kurse besonders angekündigt werden. In den Ankündigungen wird in der Regel gesondert auf die Prüfungsmöglichkeit oder die Vorbereitung auf eine Prüfung hingewiesen. So wurden nur die Sprachkurse erfasst, die in ihrer Ankündigung einen zusätzlichen – neben den Einleitung zu den Programmbereichen – Hinweis auf einen Prüfungsbezug enthielten.

An diesem Beispiel wird ein grundlegendes methodisches Problem von Programmanalysen deutlich. Man muss systematisch vorgehen, um die Datenqualität zu sichern. Gleichzeitig kann man aber auch nicht – insbesondere, wenn man sehr heterogene Texte untersucht – die Vorgehensweise so kleinteilig vorab definieren, dass jeder Kurs vollkommen eindeutig zuzuordnen wäre. Man ist immer wieder mit Grenzfällen⁴⁷ konfrontiert, die man vorab nicht oder nur schwer antizipieren kann. Dies ist jedoch zugleich ein Indiz für die besondere Qualität von Programmanalysen, da man gewissermaßen eine „Archäologie von Alltagstexten“ betreibt und eine große Praxisfülle zu Tage fördert. Das Dilemma der Grenzfälle kann dadurch entschärft werden, dass diese im diskursiven Austausch nach dem „Mehr-Augenprinzip“ besprochen werden (vgl. GIESEKE/OPELT 2003, S. 56, HENZE 1998, S. 38, NOLDA 1998, S. 175), um die Qualität der Zuordnung zu erhöhen. Bei dieser Arbeit wurden Grenzfälle in Doktorandenkolloquien und in Gesprächen mit Fachexperten besprochen. Zu strittigen Fällen und deren Behandlung wurden in Form von Memos Kodierregeln festgehalten, um die Erfassung zu vereinheitlichen. Des Weiteren muss auf das Prinzip der „Gegenstandsangemessenheit“ hingewiesen werden: „Die Gegenstandsangemessenheit muss letztlich wichtiger genommen werden als die Systematik, um sinnvolle Forschung entstehen zu lassen“ (MAYRING 1991, S. 213). Anhand des Sprachenbeispiels kann man dieses Prinzips wiederum

47 Auch bei Fragebögen gibt es solche Grenzfälle, allerdings tauchen diese in einer anderen Phase der Erhebung auf. Bei Fragebögen müssen Grenzfälle bei der Item-Konstruktion sowie bei der Antworten der Befragten zugeordnet werden. Bei einer Programmanalyse verlagert sich dies allein auf die Codierungsarbeit.

gut veranschaulichen. Man könnte für eine Erfassung aller Sprachkurse plädieren, da diese in einer abschlussbezogenen Rahmenordnung eingegliedert sind. Im Sinne einer strengen Systematik wäre dies sogar korrekt. Es wäre aber letztlich vollkommen unangemessen, da nur die Minderheit der Kurse am Ende zu einem Zertifikat führt. Das Verfahren der Erfassung darf nicht „zu starr, zu unflexibel“ (MAYRING 1991, S. 213) werden. Im Folgenden wird auf Erfassungsprobleme im Text hingewiesen, um die Methodik transparent zu machen und dem Leser die Möglichkeit zu geben, die Qualität der Daten einschätzen zu können.

1.2.6 Codebuch und Datenerfassung

Die Programmanalyse wurde wie vergleichbare Studien (KÖRBER u.a. 1995, GIESEKE/OPELT 2003) computergestützt durchgeführt. Die Daten zu den einzelnen Veranstaltungen wurden mit Excel erfasst und für Auswertungen in SPSS übertragen. Das Codebuch findet sich im Anhang. Man kann es in drei Bereiche unterteilen.

a) Angaben zur Lokalisierung

Die Angaben dienen primär der **Lokalisierung** der einzelnen Veranstaltungen, um Datenprüfungen, -korrekturen und eine Nachvollziehbarkeit der Eingaben anhand der Originalprogramme zu ermöglichen (vgl. HENZE 1998, S. 39). Das Codebuch enthält hierzu drei Angaben: **Name der Veranstaltung**, **Seitenzahl im Programm/Flyer** und **Code für den Anbieter**. Für die eigentliche Auswertung haben diese Eintragungen keine Bedeutung.

b) Zahlenangaben

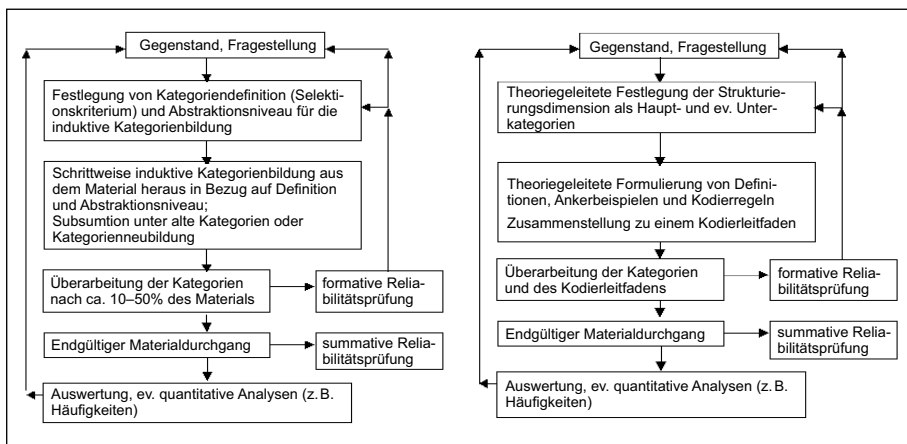
Dateien quantitativer Form liefern folgende Variablen: **Unterrichtsstunden** und **Kurskosten für die Teilnehmer**. Die Einheit eine **Unterrichtsstunde** (USt) bezieht sich auf 45 Minuten. Diese Einheit wird auch in der Praxis am häufigsten verwendet (s. KÖRBER u.a. 1995, S. 15). Bei den Anbietern, die ihre Kurse in 60-Minuten-Einheiten anbieten, wurde die Stundenzahl umgerechnet. Teilweise fanden sich nur Angaben zur Kursdauer in Form von Wochen oder Monaten. In diesen Fällen wurden eine Stundenzahl von 30 USt pro Woche und 120 USt pro Monat als Umrechnungsbasis herangezogen. Bei Kursen von über einem halben Jahr Länge wurden noch Ferien-/Urlaubszeiten berücksichtigt, d.h. von der Stundenzahl abgezogen. Kurse, die keine Angabe zur Dauer haben bzw. deren Dauer in Unterrichtsstunden nicht eindeutig bestimmbar war, wurden ohne Angabe zu ihrer Dauer aufgenommen. Prinzipiell wurde jeder Kurs mit seiner ganzen Kursdauer aufgenommen. Bei Kursen über mehrere Jahren wurde die ganze Dauer aufgenommen und nicht die Dauer für das Bezugsjahr 2002 allein. Es sollte das Angebot im Jahr 2002 aufgenommen werden, auch wenn das Angebot sich über einen über 2002 hinausreichenden Zeitraum erstreckt. Kurse, die im Bezugsjahr 2002 liefen, aber in den Vorjahren begonnen haben und keinen späteren Einstieg vorsehen, wurden dahingegen nicht aufgenommen. Die **Kurskosten der Teilneh-**

mer wurden in Euro erfasst. Kurse, die keine Angabe zu den Kosten machen bzw. deren Kosten nicht eindeutig bestimmbar war, wurden ohne Angabe zu ihren Kosten aufgenommen. Aufgenommen wurden nur die reinen Kurskosten. Reisekosten oder Ähnliches wurde nicht aufgenommen. Bei Kursen, die Angaben zu regulären und ermäßigten Kursgebühren machen, wurden lediglich die regulären Kursgebühren aufgenommen. Kosten, die von den Weiterbildungseinrichtungen Dritten in Rechnung gestellt werden (z.B. Arbeitgeber oder öffentlichen Auftraggebern), konnten nicht erfasst werden, da diese Kosten in den Programmen zumeist nicht auftauchen. Von der Arbeitsagentur finanzierte Kurse erhielten eine Sondercodierung, um die Kurse später herausfiltern zu können. Ursprünglich war intendiert, auch die Prüfungsgebühren zu sammeln. Dies wurde versucht, aber da nur wenige Einrichtungen hierzu etwas ausweisen und die Angaben z.T. sehr unklar sind, wurde auf die Erfassung letztlich verzichtet.

c) Induktiv und deduktiv gebildete Kategorien

Bei dieser Programmanalyse wurden die Kategorien induktiv und deduktiv gebildet. Dabei wurde sich an dem Modell von MAYRING (vgl. MAYRING 2000) orientiert:

Abbildung 24: Modell Kategorienbildung nach MAYRING



Quelle: MAYRING 2000, S. 11 und S. 14

Bei der induktiven Variante werden die Kategorien schrittweise am Material gebildet. Zwar gibt es ein Vorverständnis bezüglich der Kategorien, aber erst nach Sichtung von ca. 10 bis 50 % des Materials erfolgt deren Festlegung. Danach wird das bereits gesichtete Material erneut geprüft. Bei der deduktiven Variante werden die Kategorien theoriegeleitet gebildet. An Variablen, die auf eine induktive Kategorienbildung basieren, wären die folgenden zu nennen: **Nachweis**, **Zertifizierung**, **Voraussetzungen**, **Nutzen/Berechtigungen**. Da es keine etablierte Terminologie in der abschlussbezogenen Weiterbildung gibt, wurden die

Ankündigungen danach gesichtet, welche Begriffe für **Nachweise** (Pass, Zeugnis, Zertifikat, etc.) verwendet werden und die Codes dieser Kategorie laufend aktualisiert bzw. ergänzt. Die endgültige Festlegung der Kategorien erfolgte nach ca. 15 % des Datenmaterials, da sich bald nur noch Wiederholungen zeigten. Bei den **Zertifizierern** gestaltete sich die endgültige Festlegung schwieriger, da es in der Weiterbildung eine große Vielfalt an Zertifizierern gibt. Erst nach mehreren Modifikations- und Überarbeitungsschleifen konnten nach Sichtung von ca. 40 % des Datenmaterials die Kategorien endgültig festgelegt werden. Die Kategorienbildung für die Variablen **Voraussetzungen** und **Nutzen/Berechtigungen** verlief ähnlich. Bei allen Kategorien waren Mehrfachnennungen möglich. So ist es z. B. relativ häufig der Fall, dass in einem Kurs mehrere Zertifikate erworben werden können (z. B. berufliche Umschulung und gleichzeitiger Erwerb des ECDL oder eines Sprachenzertifikats). Dementsprechend kann man mehrere Namen und Zertifizierer bei einem Kurs finden.

Deduktiv wurden folgende Kategorien gebildet: **Themengruppe, Einrichtungstyp, Zielgruppe, Zeitform** und **Zertifikatstyp**. Hier wurde auf Vorarbeiten von DRÖLL 1998, GIESEKE/OPELT 2003 sowie von KÖRBER u. a. 1995 zurückgegriffen. Damit stellte sich die Theoriegeleitetheit hier so dar, dass auf erprobte Kategoriensysteme anderer Forscher zurückgegriffen wurde und es lediglich kleine Modifikationen gab. So wurden für die **Themengruppen** weitestgehend die Kategorien aus der Studie von KÖRBER u. a. (1995) verwendet. Lediglich zwei wesentliche Veränderungen wurden vorgenommen. Die Unterkategorien des beruflichen Bereichs wurden nicht übernommen, da sie für die Eingabe und Zuordnung aufgrund ihrer Kleinteiligkeit als zu fehleranfällig eingeschätzt wurden. Jede Veranstaltung wurde einem von 28 Themengebieten zugeordnet. Die Kategorisierung erfolgte nach dem Grundsatz, jedes Programmangebot nur einem Themengebiet zuzuordnen (vgl. HENZE 1998, S. 42). Waren für eine Veranstaltung mehrere Zuordnungen möglich, erfolgte die Zuordnung nach dem erkennbaren Schwerpunkt. Die **Einrichtungstypen** lehnen sich in vereinfachter Form an die Gliederung des Programmmarchivs an (s. RACZEK 2000). Lediglich für Anbieter im SGB III-Bereich wurde eine Sondercodierung eingesetzt, um diese Angebote herausfiltern zu können. Das **Zielgruppenkonzept** wurde ursprünglich von KÖRBER u. a. (1995) übernommen. Da aber in der abschlussbezogenen Weiterbildung Zielgruppenbegriffe kaum verwendet werden, wurde ein Großteil der Kategorien nicht benötigt und ist so auch im Codebuch nicht mehr aufgeführt. Bei der **Zeitform** wurde eine Liste mit Kombinationen von Tageszeit (morgens, nachmittags, abends, ganztägig, Wochenende) und Rhythmus bzw. Veranstaltungsform (einmal bis mehrmals wöchentliches Seminar, Vollzeitmaßnahme, Bildungsurlaub, Fernunterricht, etc.) erstellt, um für jedes Angebot die Tageszeit und den Rhythmus ersehen zu können. Die Kategorien für die **Zertifikatstypen** wurden theoriegeleitet gebildet. In Anlehnung an SCHULENBERGS Theorie wurde in kompensatorische und komplementäre Zertifikate unterschieden. So wurde ein Bündel an Kategorien für die kompensatorische, schulische Bildung (Nachholen von Schulabschlüssen) und ein

Bündel an Kategorien für die kompensatorische, berufliche Bildung (Nachholen von Berufsabschlüssen, Umschulungen, etc.) erstellt. Ebenso wurde für komplementäre Zertifikate, die eine eigenständige Bedeutung haben oder auf schulische oder berufliche Abschlüsse aufsatteln, Kategorien gebildet. Das Kategoriensystem für die Zertifikatstypen bedurfte einer ausgiebigen Überarbeitung anhand der Vielfalt des Datenmaterials. Insofern stellt die Erarbeitung des Kategoriensystems für die Variable Zertifikatstyp einen ersten wichtigen Schritt für die Erarbeitung einer Zertifikatstypologie dar.

Insgesamt war die Datenerfassung sehr zeit- und arbeitsaufwändig. 374 Programme von Berliner Weiterbildungseinrichtungen wurden über einen Zeitraum von ca. acht Monaten gesichtet und erfasst. Dabei wurden in 145 (39 %) der Programme 4.749 abschlussbezogene Kurse für 2002 gefunden. Jeder einzelne Fall (Kurs) wurde mit jeweils 21 Codierungen versehen. In der Bremer Studie (KÖRBER u. a. 1995, S. 10), die durch eine Forschungsgruppe durchgeführt wurde, wurden 13.350 Kurse von lediglich 100 Anbietern erfasst. Dies bedeutet, dass für die hier vorliegende Programmanalyse fast die vierfache Menge an Programmen gesichtet wurde, wenngleich nur ein Drittel der Bremer Kursmenge aufgrund des spezifischen Fokus Abschlussbezug erfasst wurde. Durch diese Programmanalyse liegt umfangreiches Grundlagenmaterial vor, das vielfältige und differenzierte Analysen ermöglicht. Die Auswertungsergebnisse werden nun im Folgenden präsentiert.

2. Analyse der Kursanbieter und Zertifizierer in Berlin (2002)

„Eine Typologie der Prüfungen und Zertifikate im Weiterbildungsbereich muß die Vielfalt seiner Trägergruppen sowie die großen Unterschiede nach rechtlichem Status und nach Art der Weiterbildungsangebote reflektieren“ (MÜNCH/HENZELMANN 1993, S. 19)

Bei der Beschäftigung mit Abschlüssen und Zertifikaten muss man sich auch mit Weiterbildungsanbietern befassen. Wie bereits beschrieben, nehmen Anbieter eine Mittlerfunktion zwischen Teilnehmern und Nachfragern wie z.B. Betriebe ein. So kann das Image eines Anbieters ein wesentlicher Faktor dafür sein, ob Nachweise bei Arbeitgebern Anerkennung finden. Wie lässt sich aufgrund der Programmanalyse die Trägerlandschaft in Berlin beschreiben? Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit dieser Frage. Anschließend wird sich mit der Verknüpfung Zertifizierer-Anbieter sowie mit den Inhalten der abschlussbezogenen Kurse befasst.

2.1 Kursanbieter

2.1.1 Bedeutung abschlussbezogener Weiterbildung für die Trägerlandschaft

Für diese Analyse wurden Programme von 374 Berliner Weiterbildungseinrichtungen für das Jahr 2002 ausgewertet. Dafür wurde das seit 1995 an der Humboldt-Universität (Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung) existierende Archiv „Weiterbildungsprogramme der Region Berlin und Brandenburg“ genutzt. Die Programmanalyse hat ergeben, dass 145 bzw. 39 % dieser Einrichtungen abschlussbezogene Weiterbildung anbieten. Dies verdeutlicht, dass abschlussbezogene Weiterbildung sehr verbreitet ist, aber immerhin 61 % der Träger keine solche Kurse im Jahr 2002 anboten. DRÖLL (1999, S. 261 f.) ermittelt in seiner Untersuchung des Frankfurter Weiterbildungsmarkts für die Einrichtungen, die abschlussbezogene Kurse anbieten, einen Anteil von 49,8 % im Jahr 1994.⁴⁸ Damit kommt DRÖLL zu einem um ca. 11 % höheren Anteil. Ob diese Unterschiede regional (Frankfurt vs Berlin), zeitlich (1994 vs 2002) oder – trotz vergleichbarer Arbeitsdefinition – methodisch (Fragebogenaktion vs Programmanalyse) begründet sind, lässt sich nicht klären. Das wbmonitor (s. <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wb->

⁴⁸ DRÖLL (1994, S. 261) definiert abschlussbezogene Kurse ebenfalls anhand des Elements „zertifizierte Prüfungen“ und schließt Kurse, welche der „Vorbereitung auf externe Prüfungen“ dienen, in seiner Erfassung mit ein. Insofern sind die Definition von DRÖLL und die hier verwendete gut vergleichbar.

monitor_umfrage-2004_frage-3.pdf) kam bei einer Befragung von 1.733 Anbietern beruflicher Weiterbildung auf einen Anteil von 30,5 % für „Veranstaltungen mit zertifizierter Leistungsbewertung“. Nach mündlicher Auskunft des wbmonitors sind diese Zahlen jedoch nicht repräsentativ und es gab bei der Frage einen sehr niedrigen Rücklauf, sodass dieser Prozentsatz als Schätzwert angesehen werden muss. Insgesamt kann man als Orientierung festhalten, dass zwischen einem Drittel und der Hälfte aller Weiterbildungsanbieter abschlussbezogene Kurse in ihrem Angebot haben.

Insbesondere in der Gesundheitsbildung, der politischen und der kulturellen Weiterbildung sind abschlussorientierte Kurse eher selten zu finden. Bei vielen Anbietern, die hier aktiv sind, konnten keine solche Kurse gefunden werden. Es gibt somit große Bereiche der Weiterbildung, in denen der Abschlussbezug relativ gering ist, wobei es andererseits bemerkenswert ist, dass kein Themenbereich ohne Abschlüsse und Zertifikate auskommt (vgl. DRÖLL 1999, S. 261). So haben zum Beispiel im Ehrenamtsbereich Zertifikate eine nicht unwichtige Rolle (vgl. BMBF 2004, S. 102 ff.). Sie sichern Verbandshierarchien oder dienen der Zulassung für Funktionsbereiche (z. B. Übungsleiterscheine). Abschlussbezogene Weiterbildung hat trotzdem aber primär einen Arbeitsweltbezug. Zusammenfassend kann man festhalten, dass sich Zertifikate in den Programmen vieler Weiterbildungsträger finden. Gleichzeitig gilt aber auch, dass viele Träger keine Nachweise vergeben und es einige Themenbereiche gibt, wo abschlussorientierte Kurse von untergeordneter Bedeutung sind.

2.1.2 Typisierung der Träger

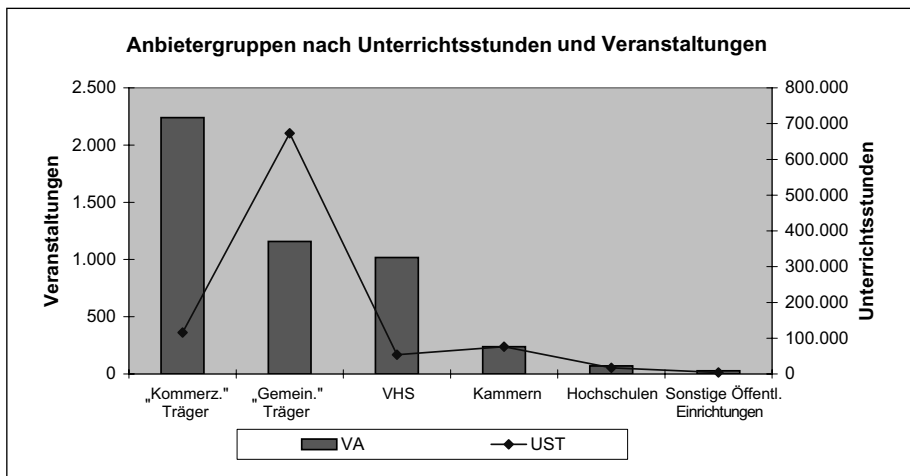
Träger zu charakterisieren ist generell ein schwieriges Unterfangen (vgl. DRÖLL 1999, S. 63). So existiert eine große Anzahl an Typisierungen, von denen keine allgemeingültige Akzeptanz in Wissenschaft und Praxis genießt. Nach VOIGT (1986) (vgl. auch FAULTSCH/VESPERMANN 2001, KÖRBER u. a. 1994, TIPPELT 1996) sind folgende Klassifikationsmöglichkeiten zu finden:

- Klassifikation über den **Rechtsstatus** der Träger (staatlich, kommunal, privat, etc.)
- Klassifikation über die **Zugangsbedingungen** („offen“ für jedermann oder „geschlossen“, d. h. nur für bestimmte Zielgruppen)
- Klassifikation nach **Interessengruppen** (Gewerkschaften, Arbeitgeber, Kirchen, etc.)
- Mischklassifikationen

In Bundeseinländern mit Weiterbildungsgesetzen (z. B. Brandenburg, Niedersachsen, Schleswig-Holstein) bieten gesetzliche Regelungen in anerkannte und nicht-erkannte Träger eine grobe Orientierung.

In einem ersten Zugriff wird an dieser Stelle die Trägerlandschaft in der abschlussbezogenen Weiterbildung wie folgt durch eine Mischklassifikation charakterisiert:

Abbildung 25: **Anbietergruppen nach Anzahl ihrer abschlussbezogenen Veranstaltungen und Unterrichtsstunden in Berlin im Jahre 2002**



Es zeigt sich, dass das Angebot der kommerziellen und gemeinnützigen Träger sehr groß ist. Circa 3.400 VA und 790.000 USt entfallen zusammengekommen auf diese Träger. Die Trennung in kommerzielle und gemeinnützige Träger ist schwierig, da Gemeinnützigkeit und Kommerzialisierung schlecht einzuschätzen ist. Gewinnorientierung kann man mit letzter Sicherheit erst dann erkennen, wenn man über die Finanzierungs- und Kostenstrukturen der Träger Informationen hat. Nur anhand der Programmstruktur einer Einrichtung kann man dies nur begrenzt einschätzen. Für die hier vorgenommene Unterscheidung wurden die durchschnittlichen Kosten pro Unterrichtsstunden herangezogen. Träger, die mehr als 10,- Euro pro USt verlangen, wurden in einem experimentellen Versuch dem kommerziellen Segment zugeordnet; Träger mit weniger als 10,- Euro pro USt wurden als gemeinnützig eingestuft. Diese Unterscheidung konnte allerdings nur auf die Träger angewendet werden, die Teilnehmerentgelte verlangen. Die stundenintensiven Anbieter im SGB III-Bereich wurden in das nicht-kommerzielle Segment eingestuft, was die hohe USt-Zahl in diesem Bereich im Wesentlichen begründet. Zudem wird die Einstufung anhand der in den Programmen ausgewiesenen Kosten dadurch verzerrt, dass das Element der Kofinanzierung nicht berücksichtigt ist. Dies gilt z. B. für Sprachkurse für Migranten, die für die Teilnehmer zumeist sehr günstig sind, da sie öffentlich kofinanziert werden. Insgesamt kann diese Unterscheidung zwischen kommerziellen und freien Trägern nur eine grobe Orientierung bieten.

Die Volkshochschulen haben aufgrund ihrer Tradition, ihrer flächendeckende Verbreitung und ihrem grundständigen Angebot eine besondere Bedeutung und werden deshalb gesondert von den anderen Einrichtungen aufgeführt. Die Volkshochschulen bieten – auch aufgrund der Gliederung ihres Angebots in Semester – viele Veranstaltungen (ca. 1.000) an, kommen aber damit auf eine vergleichs-

weise geringe Stundenzahl (ca. 53.500 USt). Die Kammern und Innungen bieten im Vergleich dazu längere Veranstaltungen an. Dies erklärt, warum sie trotz einer geringen Anzahl an Veranstaltungen (239 VA) mehr Unterrichtsstunden (ca. 76.000 USt) als die Volkshochschulen aufweisen. Wie noch zu sehen sein wird, ist die Bedeutung der Kammern als Zertifizierer in der Weiterbildung noch größer als ihre Bedeutung als Kursanbieter. Die Fachhochschulen und Universitäten haben eine eher marginale Bedeutung in der abschlussbezogenen Weiterbildung (71 VA mit ca. 17.000 USt), obwohl Berlin ein bedeutsamer Hochschulstandort ist. Die Einführung wissenschaftlicher Zusatzstudiengängen stellt im Vergleich zur sonstigen Weiterbildungslandschaft ein quantitativ eher kleines Angebot dar, wenngleich hier wahrscheinlich weitere Wachstumstendenzen in Zukunft zu verzeichnen sein werden.

2.1.3 Exkurs: Betriebliche Weiterbildungsprogramme

Betriebliche Weiterbildungsprogramme unterscheiden sich strukturell von den Programmen der Weiterbildungsträger. Ein betriebliches Weiterbildungsprogramm stellt ein Angebot für die Mitarbeiter dar. Somit ist es ein Medium der betriebsinternen Kommunikation zwischen Weiterbildungs-/Personalabteilung und anderen Abteilungen bzw. den Mitarbeitern.⁴⁹ Sowohl Angebot als auch Nachfrage sind innerhalb einer Organisation platziert. Programme von Weiterbildungsträgern richten sich nach außen, d.h. sie sind Kommunikationsmedien zwischen Träger und Kunden. Angebot und Nachfrage sind organisatorisch klar getrennt. Insofern haben betriebliche Weiterbildungsprogramme einen spezifischen Charakter, der eine gesonderte Analyse erfordert.

Für diese Programmanalyse lagen nur sieben betriebliche Weiterbildungsprogramme aus dem Archiv vor. In drei der sieben Programme wurden insgesamt 28 abschlussbezogene Veranstaltungen gefunden. Dies ist eine relativ geringe Anzahl. Quantitative Analysen der drei vorliegenden Programme und der 28 Veranstaltungsfälle verbieten sich jedoch, da es sich um eine zu geringe Fallzahl handelt. Dementsprechend sollen die betrieblichen Programme qualitativ analysiert und mit Literaturanalysen verbunden werden, um die Bedeutung abschlussbezogener Weiterbildung für die betrieblichen Bildungsarbeit zu diskutieren.

Weiterbildungsprogramme gibt es nur in der Minderheit der Betriebe. In der Regel haben Groß- und z.T. mittelständische Unternehmen solche Programme, da kleinere und mittlere Unternehmen (KMU) in der Regel nicht über die entsprechenden Ressourcen für ein eigenes Weiterbildungsprogramm verfügen bzw. die Weiterbildung in KMU anders organisiert ist. Nach Eurostat (SCHMIEMANN 2002, S. 2) gibt es in Deutschland:

⁴⁹ Etwas anders verhält es sich mit Programmen von ausgegründeten („outgesourcten“) Weiterbildungsabteilungen, die als Anbieter auf dem freien Markt aktiv sind und vom Mutterunternehmen allenfalls ein Exklusivitätsbonus oder ein bestimmtes Weiterbildung-/Auftragsvolumen zugesichert bekommen.

- 81,4 % Kleinstunternehmen (1-9 Mitarbeiter),
- 15,5 % Kleinunternehmen (10-49 Mitarbeiter),
- 2,6 % mittlere Unternehmen (50-249 Mitarbeiter) und
- 0,5 % Großunternehmen (mehr als 250 Mitarbeiter).

Somit kann durch eine Analyse betrieblicher Weiterbildungsprogramme nur ein kleiner Anteil der Betriebe untersucht werden. Man muss aber bedenken, dass 39 % aller Beschäftigten in Großunternehmen (mehr als 250 Mitarbeiter) und 19,5 % aller Beschäftigten in mittleren Unternehmen mit 50 bis 249 Mitarbeitern arbeiten (ebenda, S. 2), d. h. die Mehrheit der Beschäftigten (58,5 %) arbeiten in Deutschland in Groß- und mittelständischen Unternehmen. Der Blick auf (groß)betriebliche Weiterbildungsprogramme ermöglicht damit Aussagen über die Weiterbildungsmöglichkeiten eines großen Teils der Beschäftigten, wenngleich dies nur die Minderheit der Betriebe betrifft. So geben 34 % der Beschäftigten an, dass es in ihrem Betrieb ein Weiterbildungsprogramm gibt (BMBF 2001a, S. 69).

Eine wichtige methodische Einschränkung bei der Analyse betrieblicher Programme ergibt sich des Weiteren dadurch, dass Weiterbildungen nicht nur betriebsintern durchgeführt werden, sondern Mitarbeiter auch zu externen Anbietern entsandt werden. Bezogen auf die Teilnahmestunden in der betrieblichen Weiterbildung entfallen in Deutschland ca. 37 % auf externe und 63 % auf die interne betriebliche Weiterbildung (Europäische Kommission 2003, S. 33).⁵⁰ Allerdings ist bei diesen Zahlen zu berücksichtigen, dass die Großunternehmen mit ihrer hohen Zahl betriebsinterner Veranstaltungen deutlich ins Gewicht fallen, d. h. der nationale Durchschnittswert über dem Anteil vieler Betriebe liegt. Die Förderung der Weiterbildungsteilnahme über externe Angebote ist besonders für KMU von großer Bedeutung. Die „Beteiligung an Bilanzbuchhalter- und Meisterkursen, an Fortbildungen zum Betriebswirt, Pflegefachpersonal, Industriefachwirt etc“ (HARNEY 1998, S. 29) ist eine wichtige Qualifizierungsmöglichkeit für KMU. In kleinen Betrieben kann aufgrund von Größeneffekten kein eigener Meisterkurs angeboten werden, da oft nur ein Mitarbeiter qualifiziert werden muss und die entsprechende Lerninfrastruktur (Dozenten, Lehrräume, etc.) nicht vorhanden ist. So bieten von den weiterbildenden Unternehmen in Deutschland 91 % externe, aber nur 59 % interne Kurse an (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2003, S. 16).

Im Fazit kann festgehalten werden, dass über eine Programmanalyse nur begrenzt erfassbar ist, inwiefern und wie Betriebe ihren Mitarbeitern die Teilnahme an Weiterbildung ermöglichen. Nur eine Minderheit der Betriebe verfügt über Weiterbildungsprogramme und die Möglichkeit der Entsendung zu externen Anbietern

⁵⁰ Deutsche Unternehmen liegen mit diesem relativ hohen Anteil interner Weiterbildung im oberen Drittel in Europa, während in Ländern wie Litauen, Ungarn, Polen und Estland (der Anteil interner Weiterbildung bewegt sich hier zwischen 35 und 45 %) Betriebe eher auf externe Anbieter zurückgreifen.

besteht. Viele abschlussbezogene Kurse werden von externen Anbietern (z. B. bei den Kammern) angeboten und erscheinen in den dortigen Programmen.

In dieser Programmanalyse wurden wie bereits erwähnt in drei Weiterbildungsprogrammen 28 abschlussbezogene Kurse gefunden. Dabei handelte es sich um:

- 8 Kurse im Projektmanagement
- 7 Kurse in Umschulungen im Sekretariatsbereich
- 6 Kurse im Bereich Qualitätsmanagement
- 2 Kurse zu juristischen Zusatzqualifikationen für den Verwaltungsbereich
- 2 Kurse zum Arbeits-/Umweltschutz
- 2 Kurse zum Arbeitsprozessgestalter/-berater
- 1 Englischkurs

Aufgrund der sehr geringen Fallzahl kann man diese Daten nicht statistisch auswerten. Bedenkt man, dass die drei analysierten Programme 60 bis 100 Seiten umfassen, ist dies im Vergleich zu vielen Programmen von Weiterbildungsträgern eine relativ geringe Zahl an abschlussbezogenen Kursen. Dies deutet darauf hin, dass Betriebe sich eher selten an abschlussbezogener Weiterbildung beteiligen. Im Folgenden wird die Frage diskutiert, warum Betriebe abschlussbezogene Kurse anbieten bzw. nicht anbieten. Zertifikate können für Betriebe eine positive Bedeutung haben als:

- a) eine Hilfe bei der Besetzung von betrieblichen Positionen,
- b) ein Incentive für Mitarbeiter und ein Teil der Unternehmenskultur,
- c) Notwendigkeit bei der Besetzung von zulassungspflichtigen Arbeitsstellen oder
- d) eine Option bei Stellenumstrukturierungen/Stellenabbau sein.

a) Zertifikate als Hilfe bei der Besetzungen von betrieblichen Positionen

Hierarchien bedürfen oft einer externen, formalen Legitimation durch Zertifikate: „Betriebe benötigen für die herrschaftliche Ausstattung ihrer Organisationslinien (noch) die kulturellen Ressourcen an gesellschaftlicher Anerkennung, die die Ausstattung des beruflichen Hintergrunds durch Examina und Zertifikate im Berufsbildungssystem bietet“ (HARNEY 1998, S. 114). Diese Zitat verweist darauf, dass bei der Besetzung von Stellen Zertifikate eine unterstützende Funktion haben. Wenn in einem Industriebetrieb die Position eines Vorarbeiters oder Produktionsleiters mittelfristig besetzt werden muss und ein betriebsinterner Kandidat avisiert wird, kann dieser Kandidat eine Meisterfortbildung auf Betriebskosten finanziert bekommen. Die Weiterbildung bzw. der Abschluss dient hier der internen Legitimation und Personalentwicklung, d.h. man kann u.a. gegenüber anderen Mitarbeitern bzw. gegenüber der Personalabteilung eine Besetzung begründen. Besonders in tarifvertraglich gebundenen Großunternehmen ist der Nachweis entsprechender Qualifikationen innerbetrieblich bei Stellenbesetzungen oft unumgänglich. Im Zeitvergleich wird von einer Bedeutungszunahme von

Zertifikaten berichtet: „Anders als noch in der Zwischenkriegszeit hat heute kaum jemand Chancen, in dauerhafte und tariflich geschützte Beschäftigungsverhältnisse integriert zu werden, der/die nicht mindestens über einen zertifizierten Ausbildungsabschluss verfügt“ (HARNEY 1998, S. 114, vgl. auch SENGENBERGER 1987). Die mehr als doppelt so hohe Arbeitslosigkeit unter den Un- und Angelernten (2002: 22,6 % für die Un-/Angelernten gegenüber der allgemeinen Arbeitslosenquote von 10,2 %, BMBF 2004a, S. 414-415) ist ein Beleg für die große Bedeutung von Zertifikaten für den Arbeitsmarkt. VOLKHOLZ/KÖCHLING (2001, S. 381) berichten für die deutsche Privatwirtschaft von einer „Angleichung an das altchinesische Bürokratiemodell“, d.h. eine Bedeutungszunahme von formalen Abschlüssen bei der Stellenbesetzung. Wenngleich die Autoren keine empirischen Belege für ihre These anführen, gehen sie davon aus, dass „der berufliche Aufstieg immer stärker an zertifizierte Abschlüsse gebunden ist“ (ebenda). Die Unternehmen stehen bei der Stellenbesetzung oft vor der Entscheidung, ob Personal mit den entsprechenden Nachweisen auf dem Arbeitsmarkt rekrutiert wird oder ob man das eigene Personal fortbildet. Bei einem Angebot an qualifizierten Bewerbern auf dem Arbeitsmarkt ist die Rekrutierungsstrategie aussichtsreich. Auf diesem Wege kann das Unternehmen die Investition in die Qualifizierung eines Mitarbeiters (bei unklarem Prüfungserfolg und bei der prinzipiellen Möglichkeit der Abwanderung in ein anderes Unternehmen nach Qualifizierungsende) vermeiden. Die Kosten der Qualifizierung können externalisiert werden, d.h. es kann damit gerechnet werden, dass die Individuen, andere Betriebe oder die Arbeitsagentur die Qualifizierungskosten tragen. Die Berücksichtigung des internen Personals ist zudem aufwändig, da es keine systematische Personalentwicklung erfordert. Insbesondere bei umfangreichen Fortbildungen wie z.B. Meisterkurse, die mehrere Jahre benötigen, erfordert es eine langfristige Planung des betrieblichen Bildungsbedarfs. In Zeiten großer Flexibilität und kürzer werdender Entwicklungs- und Produktionszyklen stellt dies ein organisatorisches Problem für viele Betriebe und insbesondere KMU dar. Die Personalrekrutierung auf dem Arbeitsmarkt ist allerdings auch mit Risiken verbunden, da über externe Kandidaten wenig Wissen (Zuverlässigkeit, Teamverträglichkeit, Fähigkeiten in der Praxis, etc.) zur Verfügung steht. Die Förderung von individueller Weiterbildung durch die Betriebe kann des Weiteren die Betriebsbindung und Arbeitszufriedenheit erhöhen. Neben der externen Zertifizierung gibt es die Alternative der Zertifizierung durch ein betriebsinternes System der Personalbeurteilung und Potenzialanalyse. Vor allem Großbetriebe haben solche Verfahren in den letzten Jahrzehnten etabliert. Die Betriebe können über diese betriebspezifisch definierten Bewertungs-, Selektions- und Nachwuchsförderungsprogramme ihre Hierarchien herstellen. Hinweise auf solche innerbetrieblichen Bewertungsverfahren wurden in den meisten dieser Programmanalyse vorliegenden betrieblichen Programme gefunden. Für den externen Arbeitsmarkt dürften diese Zertifizierungen aufgrund der hohen Betriebsspezifität von nur begrenzter Bedeutung sein, da sich die Frage der Übertragbarkeit stellt. Das Image bzw. Prestige des Unternehmens an

sich dürfte extern ausschlaggebender als das tatsächlich praktizierte Bewertungsverfahren sein, da Detailkenntnisse zu den Bewertungsverfahren in der Regel außerhalb des Unternehmens nicht zu Verfügung stehen.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass es für die Betriebe Pro- und Contra-Argumente für eine Weiterqualifizierung des internen Personals oder für eine externe Personalrekrutierung gibt. Insbesondere in der Literatur zu Kosten und Nutzen der Ausbildung wird intensiv diskutiert, ob sich Ausbildung für Unternehmen einzelbetrieblich lohnt oder ob Personal kostengünstiger auf dem Arbeitsmarkt rekrutiert werden kann. Es gibt Anhaltspunkte dafür, „dass die Rekrutierung der Fachkräfte über den Arbeitsmarkt in der Regel teurer ist als die eigene Ausbildung des betrieblichen Nachwuchses“ (BMBF 2003, S. 201), wobei die nicht-ausbildenden Betriebe den möglichen Nutzen der Ausbildung im eigenen Betrieb durchgängig geringer als ausbildende Betriebe bewerten (vgl. WALDEN/BEICHT/HERGET 2002). Die Kosten-Nutzen-Kalkulation fällt insgesamt sehr unterschiedlich je nach Betrieb aus. Dies gilt sowohl für die Aus- als auch Weiterbildung in großen und kleinen Betrieben (vgl. BACKES-GELLNER u. a. 2000).

b) Abschlussbezogene Weiterbildung als Incentive für Mitarbeiter und als Teil der Unternehmenskultur

Die Förderung von Weiterbildung durch den Betrieb kann Ausdruck der Unternehmenskultur sein, welche die Unterstützung und Förderung der Mitarbeiter hoch bewertet, um eine entsprechende Loyalität und Motivation bei den Mitarbeitenden zu sichern. Eine Programmverantwortliche eines Weiterbildungsträgers beschreibt die Einstellung einiger Firmen wie folgt: „Es gibt auch Firmen, die es machen. Es gibt Firmen, die haben eine gewisse Einstellung zu ihren Mitarbeitern. Das ist auch ein Incentive. Es ist eine Darstellung, dass die Firmenleitung den Mann schätzt“ (REUTTER 2005, S. 11). Es wird damit gerechnet, dass die zu erwartende Zunahme an Loyalität und Motivation auf Seiten der Mitarbeiter die Ausgaben für Weiterbildung rechtfertigt. Eine solche Unternehmenskultur basiert auf einem hohen Maß an Vertrauen in die Mitarbeiter. Mitarbeiter können durch die betrieblich finanzierte Weiterbildungsteilnahme eine Art Belohnung erhalten, damit das Unternehmen mit ihrer Mitarbeit auch in Zukunft rechnen kann. Es bleibt empirisch noch eingehend zu prüfen, wie verbreitet dieses Begründungsmuster ist und wie es sich betriebspezifisch darstellt. Hierzu bieten sich Betriebsfallstudien (s. LUDWIG 2000 und 2005) als Untersuchungsmethode an.

c) Abschlussbezogene Weiterbildung als externe Auflage bei der Besetzung von nicht-zulassungsfreien Arbeitsbereichen

Eine andere Begründungslinie für abschlussbezogene, betriebliche Weiterbildung liegt in der gesetzlichen Regulierung bestimmter Arbeitsbereiche. Viele Tätigkeiten mit erhöhtem Gefahrpotenzial dürfen nur von Personen ausgeübt werden,

die eine entsprechende Qualifizierung nachweisen können. Man braucht gewissermaßen eine Zulassung, um an solchen Arbeitsplätzen arbeiten zu dürfen. An Zertifikaten wären z. B. Führerscheine (Gabelstaplerfahrer, Gefahrgutfahrer, etc.), Schweißerpässe oder Technikerscheine (Abgas-, Abwasseranlagen, etc.) zu nennen. Auch im Lebensmittelbereich gibt es gesetzliche Qualifizierungsaufgaben für die Produktion. Bei den analysierten Weiterbildungsprogrammen wurden abschlussbezogene Kurse im Bereich Arbeits-/Umweltschutz gefunden. Viele Verfahren des Qualitätsmanagements verlangen ebenfalls entsprechend ausgebildete und akkreditierte Qualitätsbeauftragte und -auditoren. In diesen Bereichen sind Nachweise unerlässlich. Generell steht jedes Unternehmen vor der Wahl, ob das Know-how über den Arbeitsmarkt rekrutiert oder ob das vorhandene Personal weiterqualifiziert wird. Manche Nachweise haben nur eine begrenzte Gültigkeit, d. h. nach einigen Jahren muss die Zulassung erneuert werden. Gesetzliche Vorgaben haben in diesem Bereich eine große Bedeutung für die Weiterbildungsteilnahme.

d) Abschlussbezogene Weiterbildung als betriebliches Angebot bei Stenumstrukturierungen und Personalabbau

Eine vierte Begründungslinie kann im Personalabbau oder in der Durchführung von Stenumstrukturierungen liegen. Im Rahmen eines Sozialplans kann der Betrieb Qualifizierungen oder Umschulungen finanzieren. Die besondere Situation des Personalabbaus kann sogar dazu führen, dass Unternehmen von ihrer sonstigen Personalpolitik abkehren: „Wir haben irgendwann einmal gesagt, wir machen für die interne Weiterbildung nicht für jedes Seminar ein Zertifikat mit allem Vor und Zurück, weil das einfach ein sehr hoher administrativer Aufwand ist, und wir nicht unbedingt die Bewerbung unserer Mitarbeiter bei anderen Firmen unterstützen. Kommt aber vor, bei Umstrukturierungen, Auflösungen und ähnlichen Geschichten, wo es dann auch um Arbeitsamtmaßnahmen oder ähnliche Weiterbildungen, Fortbildungen, Outplacement-Maßnahmen usw. geht, hatten wir auch schon einmal, wo man natürlich den Mitarbeitern alles zur Verfügung stellt, um ihnen den geschmeidigen Übergang in einen anderen Job auch zu ermöglichen“ (FAULSTICH/VESPERMANN 2003, S. 50). Abschlussbezogene Weiterbildung wird als Mittel eingesetzt, um den Personalabbau möglichst reibungslos zu gestalten. Das zu entlassene Personal soll bei einem neuen Arbeitsgeber wieder Arbeit finden. Das Unternehmen will sich hier oft Abfindungs- bzw. Lohnfortzahlungskosten ersparen oder ist durch die Sozialpläne dazu verpflichtet. Eine Analyse von Sozialplänen könnte genauere Informationen darüber liefern, welche Bedeutung Zertifizierung hier hat.

Es gibt zudem die besondere Situation, dass Mitarbeiter, die einen besonderen Kündigungsschutz haben, durch Weiterbildungen für andere Tätigkeiten im Unternehmen qualifiziert werden. So schult z. B. das Berliner Energieunternehmen BEWAG technische Facharbeiter zu zertifizierten Fachkräften im Bereich der

Sekretariatsarbeit um. Sieben abschlussbezogene Kurse wurden vom Unternehmen 2002 angeboten (s. BEWAG-Weiterbildungsprogramm 2002, S. 64 ff.). Lange Betriebszugehörigkeiten sowie spezielle betriebliche Arbeitsverträge in ehemaligen Staatsunternehmen bilden den Hintergrund für diese spezifische Variante der Förderung von abschlussbezogener Weiterbildung durch das Unternehmen.

Insgesamt zeigen sich also vier Begründungslinien für abschlussbezogene Weiterbildung in den Betrieben. Trotzdem gibt es Betriebe, die sich gegen abschlussbezogene Weiterbildung auf Firmenkosten aussprechen: „Das ist fast wie es Julius Cäsar formuliert hat: ‚Ich liebe den Verrat, aber ich hasse den Verräter.‘ Was bedeutet das? Die Unternehmen lieben es, wenn einer MCSE oder MCSA (Anm. BK: *Microsoft Certified Systems Engineer* oder *Microsoft Certified Systems Administrator*) ist, aber sie wollen ihn selber nicht ausbilden. Das ist immer drollig. Wenn sie auf den Markt gehen und einen brauchen, dann suchen sie sich die Leute, die es schon sind, aber bei den eigenen Schulungen brauchen sie das angeblich nicht. Sie wissen, so schlecht ist die Ausbildung nicht. Sie befürchten, dass der Mitarbeiter mehr Geld will“ (REUTTER 2005, S. 7). Wie schon im Kapitel I ausgeführt, sind Zertifikate personenbezogene Nachweise. Sie weisen individuelle Lernerfolge aus, die dadurch auf dem Arbeitsmarkt „tauschfähig“ werden. Der Besitzer eines Zertifikats kann durch seinen Nachweis Zugang zu bestimmten Stellen erhalten, seine jetzige Stelle sichern, ein höheres Gehalt erzielen oder Zugang zu höheren Bildungsgängen erhalten. Zertifikate sind generell an Individuen gebunden und stellen einen Nachweis dar, denn die Individuen gegenüber anderen Personen geltend machen können. Führt man sich diese Charakteristika von Zertifikaten vor Augen, wird deutlich, warum Unternehmen oftmals wenig Interesse an einer Zertifizierung betrieblicher Weiterbildung haben. Eine Zertifizierung der betriebsinternen Weiterbildungsangebote kann gemäß der Humankapitaltheorie konträr zum unternehmerischen Interesse sein: „Da sich allgemeine, die Grenzproduktivität der Beschäftigten steigernde Qualifikationen auch bei anderen Arbeitgebern verwerten lassen, besteht die Gefahr, dass Arbeitskräfte abwandern, bevor sich die betrieblichen Bildungsaufwendungen amortisiert haben. Betriebe werden die Kosten der Weiterbildung nur bei Bildung von betriebspezifischem Humankapital tragen, das für Beschäftigte nicht in anderen Unternehmen verwertbar ist und somit keinen Mobilitätsanreiz bietet“ (SEIFERT/MAUER 2004, S. 190-191). Für die betriebliche Weiterbildung ist die Unternehmensentwicklung in der Regel vorrangiges Ziel. Die individuelle Entwicklung der Mitarbeiter verhält sich hierzu eher funktional, d. h. sie muss der Unternehmensentwicklung dienen. Mögliche Interessenkollisionen beschreibt ein Personalverantwortlicher wie folgt: „Das liegt aber auch daran, dass ich einen Mitarbeiter über Zertifikate nicht wegbefördern will. Also ich mache ihn ja durch Zertifikate für den Arbeitsmarkt interessanter und könnte ihn dadurch möglicherweise bewegen, sich außerhalb des Unternehmens umzutun. Da ich viel in ihn investiert habe, möchte ich das als Unternehmensvertreter gar nicht, sondern möchte ihn halten und wäre unter diesem Aspekt mit einer Zertifizierung eher zurückhaltend. Mir ist allerdings bekannt, dass die

Mitarbeiter ein gegenteiliges Interesse haben“ (FAULSTICH/VESPERMANN 2001, S. 52). Zertifizierung kann für die Mitarbeiter von Vorteil sein, weil sie ihnen einen Nachweis zur Verfügung stellt, den sie außerhalb des Unternehmens verwerten können. Für das Unternehmen besteht die Gefahr, dass die Investitionen mit dem Stellenwechsel des Mitarbeiters verloren gehen bzw. doppelt negativ zu Buche schlagen, wenn der Mitarbeiter die erworbenen Kenntnisse bei einem Konkurrenten einsetzt.

Manche Unternehmen reagieren auf diese Problematik dadurch, dass sie mit ihren Mitarbeitern auf Basis von Rückzahlungsklauseln vereinbaren, dass diese die Weiterbildungskosten abzahlen müssen, wenn sie nach Abschluss der Qualifizierung zu einem anderen Arbeitgeber wechseln: „Die meisten machen es mittlerweile so, wenn du 10.000 oder 15.000 Euro für die gesamte Zertifizierung aus gibst, dann hast du das 2 Jahre sukzessive zurückzuzahlen und wenn du früher gehst, musst du alles bezahlen“ (REUTTER 2005, S. 7). Aus repräsentativen Ergebnissen weiß man, dass ca. 15 % der westdeutschen Betriebe solche Rückzahlungsklauseln verwenden und dies gegenüber einer Kostenbeteiligung der Arbeitnehmer klar präferieren (s. ALEWELL/KOLLER 2002, S. 107 und 111). Zudem gibt es das Phänomen der betriebsgebundenen Abschlüsse (z. B. Industriemeister Daimler), die sich außerhalb des Unternehmens aufgrund ihrer hohen Betriebsspezifität nicht oder nur begrenzt verwerten lassen.

Die Interessen von Mitarbeitenden und Unternehmen sind beim Thema Zertifizierung oft unterschiedlich gelagert. Während der Arbeitnehmer prinzipiell an einer externen Vermarktung seiner Arbeitskraft auf dem Arbeitsmarkt interessiert ist, ist der Betrieb an einer solchen Vermarktung im Normalfall nicht interessiert: „Das Aktionszentrum ‚Erwerbsperson‘ nimmt sich dagegen im Kontext seiner Vermarktung und Verkäuflichkeit als Arbeitskraft wahr. Im Unterschied zum Aktionszentrum ‚Betrieb‘ würde das Aktionszentrum ‚Erwerbsperson‘ keiner betrieblichen, sondern einer marktlichen Handlungslogik folgen. Die Investitionen in das eigene Humankapital würden primär im Dienst einer allgemeinen Wertsteigerung auf dem Arbeitsmarkt gestellt“ (HARNEY 1998, S. 62). Anhand des Zertifizierungsthemas kann eine Demarkationslinie zwischen der Logik betrieblicher und beruflicher Weiterbildung bestimmt werden: „Die Einbeziehung der Weiterbildung in die betriebliche Handlungslogik bedeutet dann, dass Betriebe sich im Medium der Weiterbildung an sich selbst wenden. Während die berufliche Weiterbildung auf die Transformation von Personen in Experten und in gesellschaftlich anerkannte Kompetenzinhaber abstellt“ (ebenda, S. 113). Zertifikate fördern (überbetriebliche) individuelle Mobilität. Der Betrieb will mit betrieblicher Weiterbildung u. a. seine Produktivität und seine Wettbewerbsfähigkeit erhöhen. Die Förderung von betriebsexterner Mobilität der eigenen Mitarbeiter ist außerhalb von Zeiten des Personalabbaus nicht im Interesse des Unternehmens. Unternehmen erheben in der Regel einen Anspruch auf das in betrieblichen Weiterbildungen erworbene Wissen: „Betriebe sind prinzipiell bestrebt, dass der im Betrieb erworbene Besitz-

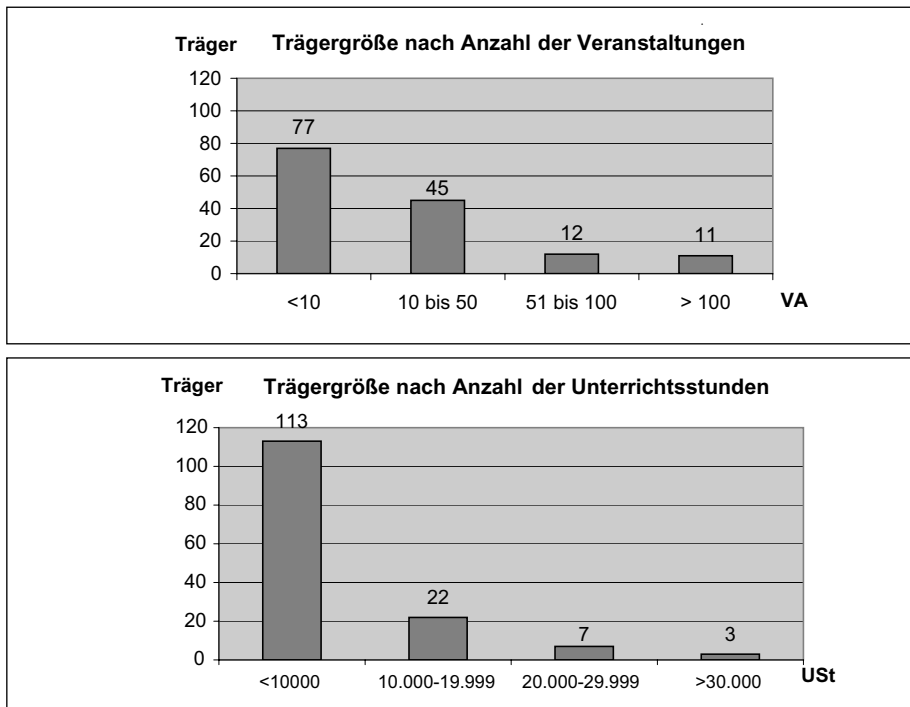
stand an Wissen und Kompetenz Besitzstand des Betriebs“ bleibt (ebenda, S. 109). Dieser Anspruch erklärt, dass Betriebe einer Zertifizierung betrieblicher Weiterbildung oft kritisch gegenüberstehen. Berücksichtigt man dies, erstaunt es nicht, dass in den analysierten betrieblichen Programmen kaum abschlussbezogene Kurse gefunden wurden. Insofern spricht einiges dafür, dass abschlussbezogene Veranstaltungen in der betrieblichen Weiterbildung von eher geringerer Bedeutung sind.

Trotzdem gibt es auch Anhaltspunkte dafür, dass Betriebe in diesem Feld aktiv sind. In der betrieblichen Weiterbildungsforschung, ist man z.T. zurückhaltend gegenüber zertifizierten Qualifikationen und favorisiert innerbetriebliche Kompetenzmessverfahren (vgl. VOLKHOLZ/KÖCHLING 2001, S. 381). Betriebliche und berufliche Handlungslogik scheinen sich bei dem Thema abschlussbezogene Weiterbildung insgesamt in einem ambivalenten Verhältnis zueinander zu befinden. Auf der einen Seite brauchen Betriebe Zertifikate als Hilfsmittel bei der Personalrekrutierung. Sie liefern ihnen Anhaltspunkte über die Bewerber und helfen ihnen, die betriebliche Hierarchie zu legitimieren. Auf der anderen Seite haben Betriebe tendenziell wenig Interesse daran, die eigenen Mitarbeiter abschlussbezogen fortzubilden. Betriebe brauchen somit Zertifikate, sind aber tendenziell nicht im Stande, diese selbst anzubieten und/oder zu finanzieren. Betriebliche Partikularität und berufliche Universalität ergänzen sich gegenseitig, befinden sich hier aber eher im Widerspruch zueinander (vgl. HARNEY 1998). Die betriebliche Sphäre bedarf (noch) des Konstrukts Beruf, um betriebsübergreifende Mobilität zu gewährleisten (vgl. HARNEY/SCHRIEWER 1997). Umso wichtiger ist es, dass es berufliche Weiterbildung gibt, die eine Mobilität ermöglicht, die von den Betrieben aufgrund ihres Eigeninteresses nicht oder nur begrenzt verfolgt werden kann. Das Thema Zertifizierung hat mit Blick auf die betriebliche Weiterbildung eine besondere Bedeutung, was noch näher erforscht werden sollte und mit diesem kurzen Exkurs angedeutet werden sollte.

2.1.4 Größe der Anbieter

Bei der Analyse des Angebots der jeweiligen Träger sollte man nach Unterrichtsstunden (USt) und Veranstaltungszahl (VA) differenzieren. Je nach Bezugsgröße ergeben sich nämlich unterschiedliche Werte (s. KÖRBER u.a. 1995). Dies hängt damit zusammen, dass manche Einrichtungen ihr Angebot stark modularisieren und dadurch auf viele Einzelveranstaltungen kommen, während andere lange Lehrgänge en bloc anbieten und so trotz einer niedrigen Veranstaltungszahl auf ein hohes Stundenvolumen kommen. Mit diesem Phänomen der großen Strukturunterschiede des Angebots wird sich noch eingehend beschäftigt. Das abschlussbezogene Angebot der Einrichtungen verteilt sich auf die Veranstaltungszahlen (VA) und Unterrichtsstunden (USt) wie folgt:

Abbildungen 26: **Träger gruppiert nach Anzahl ihrer abschlussbezogene Veranstaltungen und Unterrichtsstunden in Berlin im Jahre 2002**



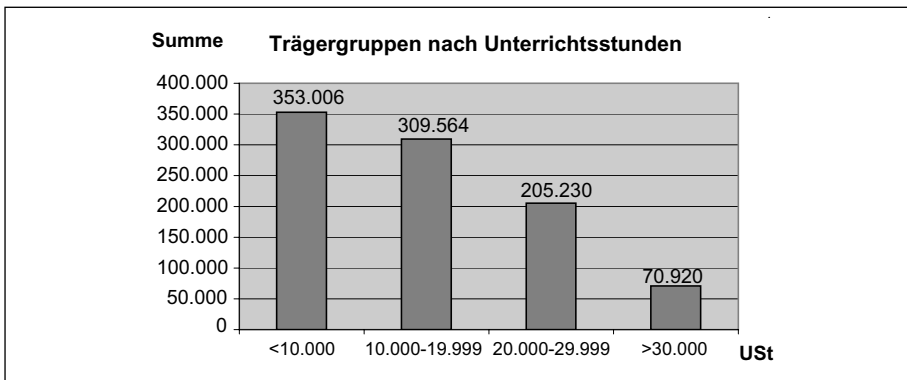
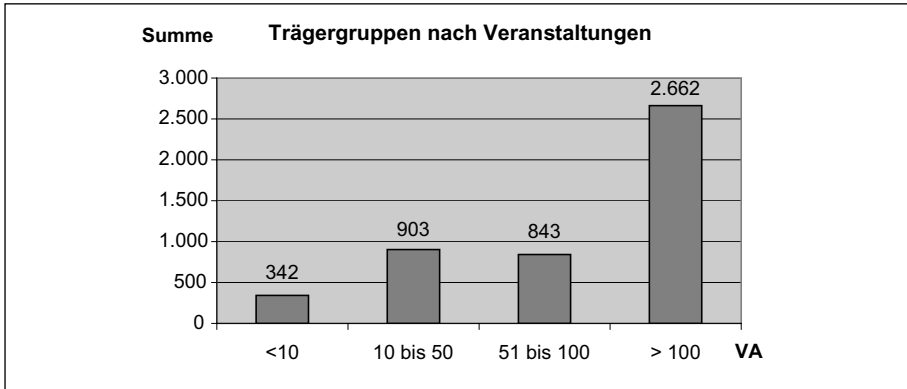
Es gibt erwartungsgemäß deutlich mehr kleine und Anbieter mittlerer Größe als Großanbieter in der abschlussbezogenen Weiterbildung.⁵¹ Die Verteilungen in den Abbildungen sind linksschief, d.h. sowohl wenn man nach Veranstaltungen als auch nach Unterrichtsstunden rechnet, gibt es deutlich mehr Klein- als Großanbieter.⁵² Bei den Unterrichtsstunden sind die Unterschiede deutlicher als bei den Veranstaltungen. Die meisten Träger haben weniger als 10 Angebote und bietet weniger als 10.000 Unterrichtsstunden pro Jahr an. Sehr große Anbieter, d.h. Anbieter mit mehr als 100 Veranstaltungen oder mit mehr als 30.000 Unterrichtsstunden pro Jahr, sind hingegen selten. Die Anbieterstruktur abschlussbezogener Weiterbildung wird von einer Vielzahl kleiner Anbieter geprägt.

51 KÖRBER u. a. 1995 (S. 43) charakterisieren in ihrer Untersuchung des **gesamten** Bremischen Weiterbildungsmarkts 40 % der Einrichtungen als marginale Anbieter, 27 % als Kleinanbieter, 23 % als mittlere Anbieter und 8 % als Großanbieter. Nach MUSKATEWITZ/BUSCH (2002, S. 48 ff.) bieten 30 % der Träger 0-25 Veranstaltungen, ca. 25 % 26-50 Kurse, ca. 19 % 51-100 Kurse, ca. 12 % 101-200 Kurse und 13,5 % über 200 Kurse an.

52 Diese Charakterisierung bezieht sich allein auf das abschlussbezogene Angebot der Einrichtungen und nicht auf das Gesamtangebot. Es kann sein, dass ein Großanbieter hier nur als Kleinanbieter charakterisiert ist, weil er nur wenige abschlussbezogene Kurse anbietet.

Allerdings kann man aus diesen Daten nicht den Schluss ziehen, dass große und mittlere Anbieter eine unbedeutende Rolle in der abschlussbezogenen Weiterbildung spielen. Kummuliert man Veranstaltungszahlen und Unterrichtsstunden innerhalb der Gruppen ergeben sich die folgenden Verteilungen:

Abbildungen 27: Summe der Veranstaltungen und Unterrichtsstunden kummuliert nach Trägergruppen in Berlin im Jahre 2002



Bei den Veranstaltungen zeigt sich eine fast vollständige Umkehrung der Rangfolgen. Obwohl es nur 11 Großanbieter mit mehr als 100 abschlussbezogenen Veranstaltungen in Berlin gibt, bieten diese mit insgesamt 2.662 Veranstaltungen deutlich mehr Veranstaltungen als die mittleren und kleineren Anbieter (kummuliert 2.088 Veranstaltungen) an. Diese Umkehrung der quantitativen Bedeutung zeigt sich nicht bei den Unterrichtsstunden. Hier bieten die Kleinanbieter mit ca. 353.000 USt in der Summe mehr Unterrichtsstunden als die Großanbieter (ca. 71.000 USt) an. Die Anbieter mittlerer Größe (10.000 bis 29.999 USt) weisen in der Summe mit ca. 515.000 USt die höchste Summe der Unterrichtsstunden auf. Diese Ergebnisse lassen sich dadurch erklären, dass Großanbieter ihr Angebot oft in stark modularisierten Kurseinheiten anbieten, da sie an größeren Zertifikatssystemen

wie im Sprachen- oder im IT-Herstellerbereich beteiligt sind. Kleinanbieter bieten dahingegen oft trägereigene, stundenintensive Zertifikate an. Während in der Gruppe der Kleinanbieter durchschnittlich 863 USt pro VA anfallen, beträgt dieser Indikator bei den Anbietern mittlerer Größe 545 bzw. 149 USt pro VA. Großanbieter weisen lediglich 66 USt pro VA auf, da sie ihr Angebot in deutlich kleineren Kurseinheiten als die anderen Anbieter anbieten. Der Grad der Modularisierung des Angebots zeigt sich als abhängig von der Einrichtungsgröße.

Eine zweite Erklärung ist in der inhaltlich unterschiedlichen Ausrichtung von Groß- und Kleinanbietern zu finden. Unter den Großanbietern finden sich einige große Computer- und Volkshochschulen. Viele Computerschulen sind von Software-Herstellern akkreditiert und bieten international standardisierte Module an. Volkshochschulen bieten europäisch standardisierte Sprachenzertifikate an. Kleinere und mittlere Anbieter sind auf diesem Teilmarkt auch aktiv, aber die großen Anbieter haben hier einen sehr großen Marktanteil. Kleineren Anbietern fällt es schwer, die aufwendigen Akkreditierungsanforderungen der Computerhersteller zu erfüllen oder Weiterbildungsangebote und können aus Kapazitätsgründen nicht alle Niveau- oder Kompetenzstufen offerieren. Kleinanbieter besetzen oftmals Marktnischen mit wenigen, aber spezialisierten und stundenintensiven Qualifizierungen (z. B. Qualifizierungskurse im sozialen Bereich wie z. B. Fortbildungen für Therapeuten).

Zusammenfassend kann man festhalten, dass erwartungsgemäß der Großteil der Weiterbildungseinrichtungen im Bereich der abschlussbezogenen Weiterbildung sowohl von der angebotenen Veranstaltungsanzahl als auch von der Unterrichtsstundensumme her als Kleinst- und Kleinanbieter zu kennzeichnen ist. Bezogen auf die Gesamtsumme der angebotenen Veranstaltungen dominieren dahingegen volumenmäßig die Großanbieter gegenüber den Kleinst- und Kleinanbietern. Allerdings bieten die Kleinanbieter deutlich mehr Stunden als die Großanbieter an. Diese Relationen sind durch unterschiedliche Kooperationen mit Zertifizierern und unterschiedliche Angebotsstrukturen begründet. Kleinst- und Kleinanbieter bieten eher stundenintensive Lehrgänge an, während Großanbieter in der Regel ein in relativ kurze Zeiteinheiten modularisiertes Angebot aufweisen. Die Anbieter mittlerer Größe sind bezogen auf das Angebotsvolumen sowohl vom Stunden- als auch von der Veranstaltungszahl her jeweils zwischen Groß- und Kleinanbietern positioniert. In der Konsequenz können bei der Analyse abschlussbezogener Weiterbildung weder kleinere, mittlere noch größere Anbieter vernachlässigt werden. Alle Trägergrößen sind jeweils für Teilbereiche bedeutsam. Zertifikate und Abschlüsse in der Weiterbildung sind sehr einrichtungsspezifisch geprägt. Je nach Einrichtung findet man bestimmte Nachweise.

2.1.5 Thematische Breite der Angebote

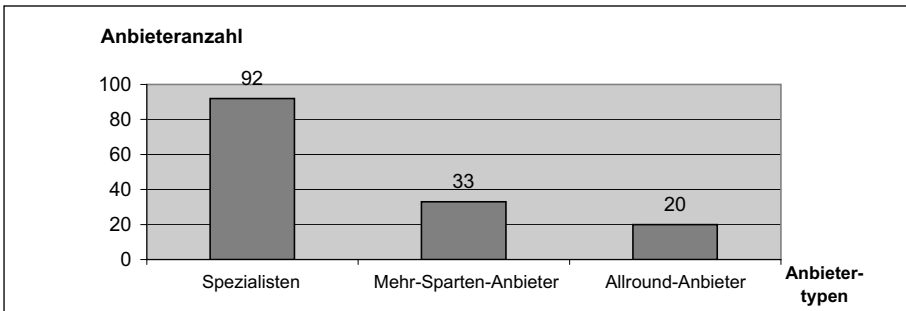
Haben die Anbieter abschlussbezogene Angebote in verschiedenen Themenbereichen oder konzentrieren sie sich auf einen Themenbereich? KÖRBER u. a. (1995,

S. 44 ff.) haben die allgemeine Bremer Weiterbildungslandschaft in drei Bereiche eingeteilt: Allround-Anbieter, Mehr-Sparten-Betriebe und Spezialisten. Diese Unterteilung wird hier aufgegriffen und auf den Teilbereich abschlussbezogene Weiterbildung angepasst:

- a) *Allround-Anbieter*: Angebote in 5 und mehr Themenbereichen⁵³
- b) *Mehr-Sparten-Anbieter*: Angebote in 3 bis 4 Themenbereichen
- c) *Spezialisten*: Angebote in 1 bis 2 Themenbereichen

Im Vergleich zu KÖRBER u. a. wurde die Zahl der Themenbereiche für die Kategorien a) und b) reduziert, da hier nur der abschlussbezogene Ausschnitt und nicht das gesamte Angebot der Einrichtungen erfasst wurde. Analysiert man die Kurse nach diesem Raster ergibt sich die folgende Verteilung:

Abbildung 28: Inhaltliche Breite des Angebots in Berlin im Jahre 2002



Es zeigt sich eine große Zahl an Einrichtungen, die nur in wenigen Themenbereichen aktiv sind. 92 Einrichtungen sind Spezialisten, die nur Angebote in einem oder zwei Themenbereichen haben. 33 Mehr-Sparten-Anbieter haben Kurse in drei oder vier und 20 Allround-Anbieter sind in mehr als fünf Themenbereichen aktiv. Diese Analyse ist natürlich abhängig von der Einrichtungsgröße. Wenn eine Einrichtung lediglich ein Angebot hat, wird sie automatisch als Spezialist definiert. Große Anbieter können dahingegen relativ leicht eine große thematische Breite abdecken. Differenziert man das Angebot in Relation zur Einrichtungsgröße ergibt sich folgendes Bild:

Tabelle 10: Inhaltliche Breite des Angebots in Relation zur Einrichtungsgröße in Berlin im Jahre 2002

	Spezialisten	Mehr-Sparten-Anbieter	Allround-Anbieter
Kleinanbieter (0-9 Angebote)	59	17	1
Mittlere Anbieter (10-99 Angebote)	28	16	13
Großanbieter (100 und mehr Angebote)	5	1	6

⁵³ Die Liste der Themenbereiche findet sich im Codeplan.

Die meisten Kleinanbieter (mit weniger als 10 Angebote) werden zu den „Spezialisten“ gezählt, da sie ihr Angebot auf einen oder zwei Themenbereiche konzentrieren. Allerdings finden sich auch 17 kleine Anbieter, die ihre maximal neun Angebote auf immerhin drei bis vier Themenbereiche verteilen. Es findet sich sogar ein Kleinanbieter, der seine Angebote auf sechs Themenbereiche ausgerichtet hat. Von der Gruppe der mittelgroßen Anbieter (10-99 Angebote) können 28 als Spezialisten, 16 als Mehr-Sparten-Anbieter und 13 als Allround-Anbieter gelten. Bei den Großanbietern spalten sich die Anbieter interessanterweise in zwei Gruppen. Es gibt die Gruppe der Spezialisten (fünf Einrichtungen), die – obwohl sie mehr als 100 Angebote haben – nur ein bis zwei Themenbereiche abdecken. Hierbei handelt es sich vor allem um Computerschulen. Die Gruppe der Allround-Anbieter (sechs Einrichtungen) bietet dagegen mehr als fünf Themen an. Das Maximum sind 10 Themengruppen, die von einer Einrichtung angeboten werden. In der Gruppe der Allround-Anbieter finden sich vor allem Kammern und Volkshochschulen, die zwischen fünf bis sieben Themen offerieren. Zusammenfassend kann man konstatieren, dass sich in Bezug auf die Angebotsbreite eine große Vielfalt in der abschlussbezogenen Weiterbildungslandschaft feststellen lässt. Wenngleich die Angebotsgröße als Einflussfaktor die Analyse erschwert, lassen sich doch Muster erkennen. Selbst Kleinanbieter erreichen den Status des Mehr-Sparten-Anbieters oder des Allround-Anbieters. Dies zeigt, dass sich Kleinanbieter zwar häufig spezialisieren, aber dies nicht immer der Fall sein muss. Anbieter mittlerer Größe tauchen in allen Bereichen auf, während bei Großanbietern sich das Feld dichotomisiert, d.h. es einerseits Spezialisten und andererseits Allround-Anbieter gibt. Mehr-Sparten-Anbieter sind selten. Großanbieter scheinen sich zwischen den zwei Alternativen „Generalist“ oder „Spezialist“ entscheiden zu müssen.

2.1.6 „Kommerzialität“ oder „Gemeinnützigkeit“?

Die Kommerzialität bzw. Gemeinnützigkeit ist nur schwer einzuschätzen, da es in der Weiterbildungslandschaft hierfür keine einfachen und eindeutigen Erkennungskriterien gibt. Als ein Kriterium könnte man die Rechtsform der Anbieter heranziehen (s. DRÖLL 1999, S. 181 ff.). Es findet sich eine Vielfalt an Rechtsformen⁵⁴: (siehe Tabelle 11).

GmbHs, gemeinnützige GmbHs, eingetragene Vereine sowie Körperschaften des öffentlichen Rechts sind die am häufigsten vertretenen Rechtsformen. Die GmbHs bieten die meisten Veranstaltungen (1.871 VA) und die meisten Unterrichtsstunden (433.761 USt) an. Die öffentlichen Körperschaften bieten aber mehr Unterrichtsstunden und mehr Veranstaltungen als die vielen eingetragenen Vereine

54 GmbH = Gesellschaft mit beschränkter Haftung, e.V. = eingetragener Verein, KdöR = Körperschaft des öffentlichen Rechts, gGmbH = gemeinnützige Gesellschaft mit beschränkter Haftung, AG = Aktiengesellschaft, GbR = Gesellschaft bürgerlichen Rechts.

an. Bei den Vereinen finden sich viele kleine Anbieter, während bei den Körperschaften eher größere Anbieter wie z. B. die Volkshochschulen zu finden sind. Die GmbHs offerieren durchschnittlich 9.639 USt und 42 VA, während die Vereine 3.711 USt und 17 VA anbieten. Die Körperschaften haben 5.411 USt und 13 VA.

Tabelle 11: Rechtsformen der Einrichtungen in der abschlussbezogenen Weiterbildung in Berlin im Jahre 2002

Rechtsform	GmbH	e.V.	KdöR	gGmbH	AG	GbR	Nicht zuzuordnen ⁵⁵
Einrichtungsanzahl	45	33	28	12	8	2	17
Veranstaltungszahl (VA)	1.871	562	1.373	87	493	18	297
Stundenvolumen (USt)	433.761	122.466	151.512	61.515	38.984	2.967	126.040

DRÖLL (1999, S. 179 ff.) hat in seiner Untersuchung des abschlussbezogenen und nicht-abschlussbezogenen Frankfurter Weiterbildungsmarkts folgende Anteile der Rechtsformen erhoben: Für den e.V. 33 %, die GmbH und gGmbH zusammengekommen 30 % und die KdöR 9 %. In Berlin wird für die abschlussbezogene Weiterbildung ein höherer Wert für die GmbHs (39 % aller Einrichtungen), ein niedrigerer Wert für die Vereine (23 %) und ein höherer Wert für die KdöR (19 %) ermittelt. Es ist nicht auszuschließen, dass der Frankfurter Weiterbildungsmarkt sich von dem Berliner strukturell unterscheidet. Auch könnte sich seit DRÖLLS Erhebung für das Jahr 1994 der Anteil der GmbHs im Vergleich zu den Vereinen aufgrund von Kommerzialisierungstendenzen in der Weiterbildung erhöht haben. Wahrscheinlicher aber dürfte sein, dass GmbHs in der abschlussbezogenen Weiterbildung schon immer aktiver waren und dies den höheren Anteil von GmbHs in dieser Programmanalyse erklärt. So konnten bei der Auswertung der Weiterbildungsprogramme viele Vereine gefunden werden, die keinerlei abschlussbezogenes Angebot haben, während bei GmbHs zumeist abschlussbezogene Angebote zu finden sind. Auch die Körperschaften des öffentlichen Rechts sind in der abschlussbezogenen Weiterbildung sehr aktiv. Dies erstaunt nicht, wenn man bedenkt, dass viele Abschlüsse von staatlichen Einrichtungen vergeben werden. DRÖLL (1999, S. 181) hat den Versuch unternommen, aus den Rechtsformen eine „gemeinnützige“ bzw. „kommerzielle“ Orientierung der Einrichtungen abzuleiten:

55 Auch KÖRBER u. a. (1995, S. 35) sind auf das Problem gestoßen, dass es Anbieter gibt, „deren formeller Status nicht abgeklärt erscheint“, d. h. man kann es den Programmen nicht entnehmen, welche Rechtsform der Träger hat.

Tabelle 12: Zuordnung der Rechtsformen zu den Bereichen Gemeinnützigkeit und Kommerzialität in Berlin im Jahre 2002

„Gemeinnützig“	„Kommerziell“
e.V. GGmbH KdöR Stiftungen	AG e.G. AG GbR GmbH GmbH & Co KG KG

Wendet man diese Einteilung auf die abschlussbezogene Weiterbildung in Berlin an, ergibt sich folgendes Bild:

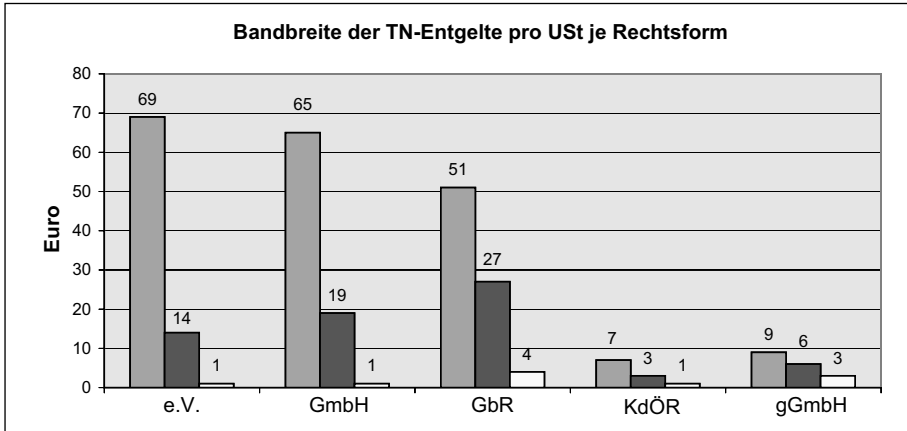
Tabelle 13: Zuordnung der Einrichtungen zu den Bereichen Gemeinnützigkeit und Kommerzialität in Berlin im Jahre 2002

	„Gemeinnützig“	„Kommerziell“	Nicht zuzuordnen
Anzahl der Einrichtungen	73	55	17
Veranstaltungszahl	2.022	2.431	297
Stundenvolumen	335.493	477.787	126.040

Demnach überwiegen zahlenmäßig die „gemeinnützigen“ Einrichtungen, wenngleich sie weniger Veranstaltungen (2.022 gegenüber 2.431 VA) und weniger Unterrichtsstunden (335.493 gegenüber 477.787 USt) als die „kommerziellen“ Träger anbieten. Diese Einteilung muss jedoch mit Vorsicht interpretiert werden. Der Anteil gemeinnütziger Einrichtungen wird nämlich tendenziell über- und der Anteil kommerzieller unterschätzt. So weist DRÖLL ausdrücklich darauf hin, dass mancher e.V. „nur mühsam ein Gewinninteresse kaschiert“ (ebenda, S. 181) und an anderer Stelle heißt es: „ursprünglich gemeinnützig arbeitenden Vereinen mit hohem Umsatz wird zunehmend die Gemeinnützigkeit aberkannt“ (KÖRBER u. a. 1995, S. 35). KÖRBER u. a. weisen im Folgenden ausdrücklich darauf hin, dass eine Unterscheidung zwischen gemeinnützig und kommerziell arbeitenden Einrichtungen nicht leicht ist. Es stellt sich zudem die Frage, ob der Wegfall oder die Reduzierung öffentlicher Subventionen dazu führt, dass eigentlich gemeinnützige Einrichtungen wie z. B. die Volkshochschulen zunehmend dazu genötigt werden, gewinnorientierte Angebote zu machen, um als Einrichtung zu überleben oder um andere Angebotsbereiche (z. B. für sozial Benachteiligte) quer finanzieren zu können. Das Ausmaß und die Existenz dieses sogenannten „Robin-Hood-Prinzip“ wird allerdings kontrovers diskutiert (BASTIAN 2002, HUFER 2001). Auf jeden Fall kann die Rechtsform nur ein grober Anhaltspunkt dafür sein, ob Anbieter gewinn- oder gemeinwohlorientiert arbeiten.

Für die Teilnehmenden ist die Höhe der Entgelte wichtig⁵⁶. Anhand der Teilnehmerentgelte erhält man einen Eindruck, mit welchen Kosten ein Kursbesuch verbunden ist. Folgende Spannbreiten konnten je nach Rechtsform gefunden werden:

Abbildung 29: Bandbreiten der Teilnehmerentgelte je nach Rechtsform in Berlin im Jahre 2002 (Maximal-, Durchschnitts- und Minimalwert in Euro/USt)



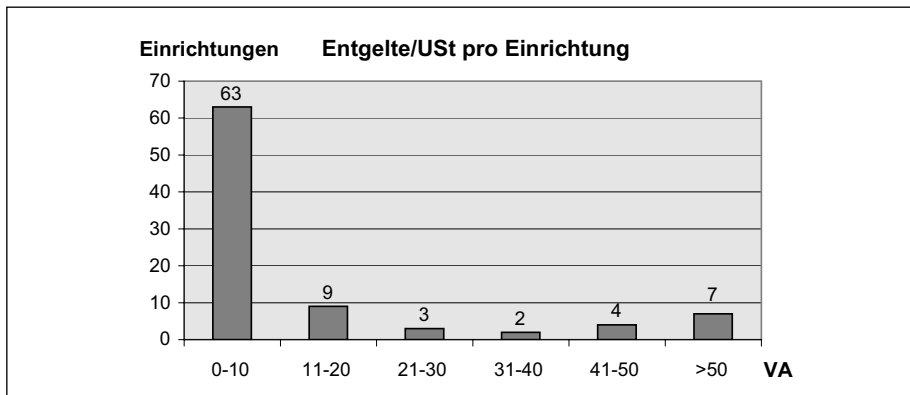
Lediglich bei der KdÖR und der gGmbH zeigen sich durchgängig niedrige Preisniveaus mit Preisspannen, die zwischen sieben und einem bzw. zwischen neun und drei Euro/USt liegen. Bei dem e.V. und der GmbH variieren die Entgelte mehr. Sowohl im Hochpreissegment (die Maxima liegen bei 69,- bzw. 65,- Euro pro USt) als auch im Niedrigpreissegment (um einen Euro pro USt) finden sich Einrichtungen mit beiden Rechtsformen. Dies verdeutlicht, dass man per se weder aus der Rechtsform des eingetragenen Vereins eine gemeinnützige noch aus der Rechtsform der GmbH eine kommerzielle Orientierung herauslesen kann. Interessant ist des Weiteren, dass unter den Anbietern SGB-III finanzierter Maßnahmen sich viele GmbHs befinden. 56 % aller Anbieter abschlussbezogener Kurse im Bereich des SGB III haben die Rechtsform der GmbH. Die GbR hat zwar den höchsten Durchschnittswert, ist aber ebenfalls von großen Extremen geprägt (Maximum: 51,- Euro, Minimum: 4,- Euro pro USt).

Insgesamt muss man festhalten, dass die Rechtsform nur sehr begrenzt als Anhaltspunkt für eine Typisierung des Angebots im Hinblick auf kommerzielle bzw. gemeinnützige Orientierungen der Einrichtung geeignet ist. Insbesondere Vereine und GmbHs zeigen eine sehr große Bandbreite der Teilnehmerentgelte

⁵⁶ Hier handelt es sich, um die Teilnahmegebühren, die vom Teilnehmer oder Arbeitgeber zu entrichten sind. Andere Kosten, die der Träger durch die öffentliche Hand erstattet bekommt, können bei einer Programmanalyse nicht berücksichtigt werden, da diese Kosten im Programm nicht ausgewiesen werden.

auf. Hier sollte man besonders vorsichtig sein und nicht vorschnell von der Rechtsform auf eine gemeinnützige oder kommerzielle Orientierung schließen. KdöR und gGmbH scheinen dahingegen zumeist gemeinnützig orientiert zu sein, während die GbR eher in Richtung Kommerzialität tendiert. Sieht man sich das Preisniveau der Einrichtungen unabhängig von der Rechtsform an, stellt man folgende Verteilung fest⁵⁷:

Abbildung 30: **Durchschnittliches Teilnehmerentgelt Einrichtung in Berlin im Jahre 2002 (in Euro/USt)**

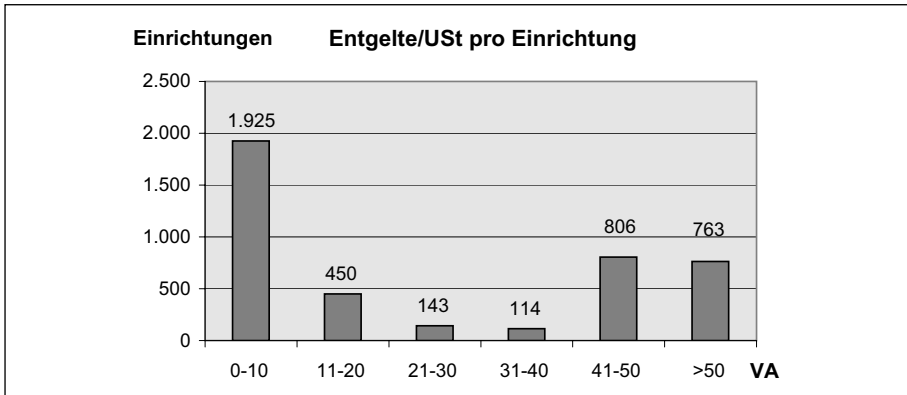


Eine sehr große Anzahl von Einrichtungen zeigt ein relativ günstiges Preisniveau. 63 Einrichtungen (72 %) bieten Kurse bis maximal 10,- Euro pro USt an. Ein hochpreisiges Niveau, d. h. mehr als 10,- Euro pro USt, ist eher selten. 25 Einrichtungen (28 %) bieten auf diesem Niveau Kurse an. Schaut man sich diese Einrichtungen genauer an, stellt man bei den extrem hochpreisigen Anbietern (mehr als 30,- Euro) eine starke Konzentration auf bestimmte thematische Angebote fest. Im Hochpreissegment finden sich ausschließlich Angebote zur Computer- und Informationstechnologie, Qualitätssicherung sowie Aus-/Fortbildungsgänge im therapeutischen Bereich. Diese thematischen Angebote findet man auch nicht zu günstigeren Konditionen im Niedrigpreissegment (vgl. KÖRBER u. a. 1995, S. 39). Nur Grundlagenkurse im Computer- und informationstechnologischen Bereich sind relativ günstig. Im Hochpreissegment finden sich thematisch spezialisierte Kurse, die z. B. auf Herstellerzertifikate (Microsoft, Caldera, Cisco, Linux, Lotus, Novell, SAP, etc.) vorbereiten. Im Niedrigpreissegment finden sich vor allem Angebote zu den Themen Sprachen, Sport, Kultur sowie bestimmte Berufsausbildungen und Fortbildungsberufe. Betrachtet man sich die Veranstaltungszahlen in den jeweiligen Entgeltgruppen kann man eine deutliche Spaltung des Angebotes feststellen.

⁵⁷ Angebote im SGB-III Bereich werden hier nicht berücksichtigt, da hier keine Kosten ausgewiesen werden.

Es gibt jeweils ein großes Hochpreis- und Niedrigpreissegment. Im mittleren Preissegment sind dahingegen nur wenig Veranstaltungen zu finden:

Abbildung 31: Teilnehmerentgelte/UST je Veranstaltung in Berlin im Jahre 2002



Wenngleich zusammengekommen 2.375 Veranstaltungen unter 20 Euro liegen, werden 1.569 Angebote für über 40,- Euro offeriert. In der Preisspanne zwischen 20 und 41 Euro finden sich dahingegen nur 257 Veranstaltungen. Diese Zahlen zeigen, dass die 13 hochpreisigen Anbieter des vorherigen Diagramms ein sehr großes Kursangebot haben. Die 72 kostengünstigen und vor allem die 5 mittelpreisigen Anbieter haben ein relativ kleines Kursangebot. Man muss von einer ausgeprägten Polarisierung in ein Hochpreis- und ein Niedrigpreissegment sprechen.

Es bleibt festzuhalten, dass die Berliner Trägerlandschaft in der abschlussbezogenen Weiterbildung von großer Pluralität geprägt ist. Die durchaus naheliegende Vermutung, dass in der abschlussbezogenen Weiterbildung besonders viele kommerziell arbeitende Einrichtungen zu finden sind, kann nicht bestätigt werden. Viel mehr gibt es ein Nebeneinander von staatlichen, kommerziell und gemeinnützig orientierten Einrichtungen. Sowohl wenn man sich die Rechtsformen als auch die Preisniveaus der Einrichtungen ansieht, stellt man für 2002 fest, dass Weiterbildung weder primär kommerziell noch primär gemeinnützig orientiert ist. Beide Segmente sind relativ gleich groß, wobei sie auch unterschiedliche Zertifikate anbieten. Eine ausgeprägt hochpreisige Struktur findet man nur in bestimmten thematischen Bereichen, was vor allem für den IT-Bereich gilt.

2.1.7 Typologie der Träger

Wie kann man die Trägerlandschaft in der abschlussbezogenen Weiterbildung nun charakterisieren? Um diese Frage zu beantworten kann man die in den letzten Abschnitten geschilderten Einrichtungsmerkmale (Einrichtungsgröße nach

Unterrichtsstunden/Veranstaltungen, durchschnittliche Kosten pro Unterrichtsstunden, thematische Breite, Dauer der Veranstaltungen) für eine Clusteranalyse heranziehen. Durch dieses Verfahren bildet man anhand von ausgewählten Variablen Gruppen von ähnlichen Fällen. Die Fälle sind in dem vorliegenden Beispiel die einzelnen Einrichtungen. Die Mitglieder einer Gruppe sollen möglichst ähnliche Variablenausprägungen haben, die Mitglieder verschiedener Gruppen möglichst unähnliche: „Die Clusteranalyse dient dazu, eine Menge von Objekten derart in Gruppen (Cluster) zu unterteilen, daß die derselben Gruppe zugeordneten Objekte eine möglichst hohe Ähnlichkeit aufweisen, während gleichzeitig die Objekte unterschiedlicher Gruppen deutlich verschieden voneinander sind“ (BROSIOUS 1998, S. 691). Im Ergebnis ist wichtig, dass die Cluster anschaulich und trennscharf sind: „Eine Clusteranalyse kann letztlich nur dann als geglückt gelten, wenn sich die Clusterprofile eindeutig beschreiben lassen“ (BÜHL/ZÖFEL 2005, S. 517). Die Clusteranalyse wurde mit Hilfe des statistischen Programms SPSS (Version 12) durchgeführt. SPSS bietet drei verschiedene Verfahren der Clusteranalyse an: Die hierarchische Clusteranalyse, die Clusterzentrenanalyse und die Two-Step-Clusteranalyse. Die Clusterzentrenanalyse eignet sich besonders bei einer hohen Fallzahl (über 1.000 Fälle). Da es sich nur um 144 Einrichtungen handelte, war eine Clusterzentrenanalyse nicht notwendig. Die Two-Step-Clusteranalyse bietet den Vorteil, dass kategoriale und intervallskalierte Variablen gleichzeitig verwendet werden können. Bei der hierarchischen Clusteranalyse kann man entweder nur mit kategorialen oder nur mit intervallskalierten Daten arbeiten. Da mit kategorialen und intervallskalierten Daten gearbeitet werden sollte, wurde sich methodisch für die Two-Step-Clusteranalyse entschieden. Als Distanzmaß wurde das Log-Likelihood-Maß (s. BÜHL/ZÖFEL 2005, S. 514) und als Fusionierungsmethode die „Linkage zwischen den Gruppen“ verwendet, da dabei die Distanzberechnung aus allen theoretisch möglichen Distanzpaaren ermittelt wird. Dies stellt die SPSS-Standard Einstellungen dar, die generell als Berechnungsmethode empfohlen werden (s. BÜHL/ZÖFEL 2005, S. 506).

Aufgrund der deutlichen Finanzierungsunterschiede zwischen Anbietern im Bereich SGB III-finanzierter Weiterbildung und Anbietern auf dem „freien Markt“ wurden beide Teilbereiche getrennt analysiert. Bei einer gemeinsamen Analyse hätte die Variable Teilnahmekosten ausgeschlossen werden müssen, da in Kursankündigungen zu SGB III-finanzierter Weiterbildung sich keine Angaben zu den Kosten finden. Dies wurde für eine Typologisierung des Bereichs der individuell und betrieblich⁵⁸ finanzierten Weiterbildung als ein sehr wichtiges und unverzichtbares Kriterium eingestuft. Aus der Stichprobe dieser Programmanalyse bieten 46 Träger allein im SGB III-Bereich an, sechs Träger sowohl im SGB III-Bereich als auch

58 Eine Programmanalyse kann nicht ermitteln, ob die Kursgebühren von den Individuen oder vom entsendenden Betrieb finanziert werden. Es ist davon auszugehen, dass neben zeitlicher Freistellung (was für den Betrieb indirekte Kosten darstellen) auch Kursgebühren von Betrieben vollständig oder teilweise übernommen werden.

im „offenen Markt“ und 99 Träger bieten allein im „offenen Markt“ an. Für die Clusteranalyse wurden die Anbieter, die in beiden Bereichen anbieten mit ihren Angebotsbereichen den jeweiligen Bereichen zugeordnet, sodass für den „freien Markt“ 105 (99+6) und für den SGB-III-Bereich 52 (46+6) Träger als Fälle vorlagen. Die betrieblichen Programme wurden aufgrund der Strukturunterschiede (s. Abschnitt 2.1.3 dieses Kapitels) nicht einbezogen.

Für den SGB III-Bereich wurden die Variablen **Themen** (angebotene Themenbereiche einer Einrichtung), **Angebote** (angebotene Veranstaltungen einer Einrichtung) und **Unterrichtsstunden** (angebotene USt einer Einrichtung) genutzt. Die durchschnittliche Unterrichtszahl (UStMittel) wurde probeweise auch berücksichtigt. Da dieser Faktor bei den SGB III-Anbietern aber nur geringe Abweichungen aufweist, stellte sich dies als eine vernachlässigbare Variable heraus. Im Bereich der individuell/betrieblich finanzierten Weiterbildung wurden ebenfalls die Variablen **Themen**, **Angebote**, **Unterrichtsstunden** sowie **UStMittel** (durchschnittliche Unterrichtsstundenanzahl je Angebot) und **KostenMittel** (durchschnittliche Kosten pro Unterrichtsstunde) miteinbezogen. Es wurde sowohl die Anzahl der Angebote als auch die Summe der Unterrichtsstunden erfasst, da es aufgrund großer Strukturunterschiede im Angebot (Lehrgangs- vs Modulstruktur) nur eine geringe Korrelation gibt (der Korrelationskoeffizient nach PEARSON beträgt nur 0,33362), d. h. die Kosten steigen nur sehr bedingt proportional zu der Dauer der Veranstaltung an. Im SGB III-Bereich zeigen sich aufgrund der Clusteranalyse zwei Gruppen:

Tabelle 14: **Anbietercluster im SGB III-Bereich und ihre Variablenausprägungen in Berlin im Jahre 2002**

	Cluster 1: Kleinanbieter	Cluster 2: Großanbieter
Anzahl der Einrichtungen	90,5 %	9,5 %
Mittelwert der angebotenen Themen	3	8
Mittelwert der angebotenen Veranstaltungen (VA)	7	23
Mittelwert der Unterrichtsstunden pro Einrichtung (USt)	9.300	29.400

Die meisten Einrichtungen sind Kleinanbieter (90,5 % oder 42 Einrichtungen), die im Schnitt sieben Veranstaltungen mit einer durchschnittlichen Dauer von 9.300 USt anbieten. Großanbieter sind dahingegen mit 9,5 % bzw. vier Einrichtungen relativ selten zu finden. Sie haben aber durchschnittlich ein ca. dreimal so großes Angebot wie die Kleinanbieter. Alle Großanbieter haben die Rechtsform einer GmbH, während bei den Kleinanbieter eine große Vielfalt an Rechtsformen existiert, zu der auch die GmbH gehört.

Im **Bereich der Teilnehmerentgelte** bilden sich fünf Cluster ab:

Tabelle 15: Anbietercluster im Bereich der Teilnehmerentgelte und ihre Variablenausprägungen in Berlin im Jahre 2002

	Cluster 1: Nischenanbieter für Lehrgänge	Cluster 2: Großanbieter	Cluster 3: Typischer Klein-/ Mittelanbieter	Cluster 4: Hochpreisige Modulanbieter	Cluster 5: Allroundanbieter
Anzahl der Einrichtungen	5,7 %	5,7 %	55,7 %	15,9 %	17,0 %
Mittelwert der angebotenen Themen	1,4	4,8	1,4	1,4	6,9
Mittelwert der angebotenen Veranstaltungen (VA)	5	296	18	52	80
Mittelwert der Unterrichtsstunden pro Einrichtung (USt)	6.400	27.100	2.900	1.900	4.600
Mittelwert der USt pro VA	1.300	240	220	35	68
Mittelwert der Kosten pro USt in Euro	3,-	15,-	7,-	50,-	3,-

Cluster 1: Nischenanbieter für Lehrgänge (5,7 % der Einrichtungen)

Die fünf Einrichtungen des ersten Clusters zeichnen sich durch ein kleines, aber spezialisiertes und stundenintensives Kursangebot aus. Mit durchschnittlich 1.300 USt pro VA haben sie auf der einen Seite das für die Teilnehmer am stundenintensivsten Kursangebot von allen Anbietern. Mit durchschnittlich fünf VA pro Einrichtung haben sie aber auf der anderen Seite gleichzeitig auch das kleinste Angebotsspektrum. Die thematische Breite der Kurse ist relativ gering. Mit 3,- Euro pro USt sind die Anbieter sehr günstig. Anbieter dieses Clusters finden sich u. a. im Gesundheitsbereich, wo sie z. B. spezielle Qualifizierungen im therapeutischen Bereich durchführen.

Cluster 2: Großanbieter (5,7 % der Einrichtungen)

Die ebenfalls fünf Einrichtungen des zweiten Clusters sind Großanbieter. Mit 296 VA und 27.100 USt pro Einrichtung weisen sie ein sehr umfangreiches Angebotsvolumen auf. Die thematische Breite ist u. a. dadurch mit 4,8 angebotenen Themen pro Einrichtung ebenfalls sehr groß. Mit 15,- Euro pro USt liegen sie im höherpreisigen Angebotssegment. Zu diesem Cluster der Großanbieter zählen die Industrie- und Handelskammer, die Handwerkskammer, zwei Berufsbildungswerke sowie eine Computerschule.

Cluster 3: Typischer Klein-/Mittelanbieter (55,7 % der Einrichtungen)

Dies ist das deutlich größte Cluster mit 49 Einrichtungen. Es beschreibt die am häufigsten anzutreffende Einrichtungsform in der abschlussbezogenen Weiter-

bildung. In diesem Bereich finden sich kleine und mittelgroße Einrichtungen aus verschiedensten thematischen Bereichen. Die thematische Breite ist in den einzelnen Einrichtungen mit 1,4 Themen relativ überschaubar. Das Angebotsspektrum umfasst durchschnittlich 18 VA, die in der Summe ca. 2.900 USt pro Einrichtung aufweisen. Damit finden sich hier viele Anbieter, die oftmals – aber nicht nur – Lehrgänge offerieren. Zu diesem Bereich gehören viele Sprachschulen mit modularisiertem Kursangebot.

Cluster 4: **Hochpreisige Modulanbieter** (15,9 % der Einrichtungen)

Dieses Cluster weist mit Abstand das für die Teilnehmer teuerste Preisniveau auf. Mit durchschnittlich 50,- Euro pro USt fordern diese 14 Anbieter deutlich höhere Entgelte als z.B. die Anbieter des zweiten Clusters (15,- Euro pro USt). In allen anderen Clustern sind die zu entrichtenden Entgelte deutlich geringer. Des Weiteren fällt auf, dass hier die Kurse mit 35 USt pro VA kürzer als in den anderen Cluster sind. Deswegen kann man diese Anbieter als hochpreisige Modulanbieter bezeichnen. In der Gesamtsumme der USt pro Einrichtung bieten die Anbieter dieses Clusters das geringste Stundenvolumen von allen Anbietern an. Die thematische Breite ist ebenfalls eher begrenzt. Die Einrichtungen des Clusters vier sind vor allem in drei thematischen Bereichen aktiv. So gibt es einen Schwerpunkt im Bereich der Qualitätssicherung/-management. Der zweite Schwerpunkt sind Herstellerzertifikate im IT-Bereich und im dritten Schwerpunkt werden Zertifikate im therapeutischen und medizinischen Bereich vergeben.

Cluster 5: **Allroundanbieter** (17,0 % der Einrichtungen)

Das Cluster fünf weist mit 6,9 angebotenen Themen die größte thematische Breite auf. Die Großanbieter des zweiten Clusters haben eine geringere thematische Breite, obwohl diese fast die vierfache Anzahl an Kursen offerieren. Die Allroundanbieter haben tendenziell ebenfalls eher ein modularisiertes Kursangebot. Rechnet man nach VA sind die Allroundanbieter das zweitgrößte Cluster. Rechnet man nach USt sind die Allroundanbieter das drittgrößte Cluster. Preislich sind die Allroundanbieter mit 3,- Euro pro USt relativ günstig. Die meisten Einrichtungen in diesem Cluster sind Volkshochschulen. Neben den Volkshochschulen finden sich noch einige berufliche Bildungswerke und eine Fortbildungsabteilung einer Berliner Universität.

2.1.8 Zusammenfassung

Mit Blick auf die Anbieter lässt sich für die Berliner Weiterbildungslandschaft eine kleinteilige Struktur festhalten. Es gibt viele Anbieter abschlussbezogener Weiterbildung, wobei die mittleren und kleineren Anbieter zahlenmäßig deutlich überwiegen. Bei den Angeboten gibt es eine deutliche Differenz je nach Trägertyp. Volkshochschulen und kommerzielle Anbieter tendieren zu modularisierten, kleinteiligen Angeboten. Dahingegen bieten Kammern und Anbieter im SGB III-Bereich wenige, aber zumeist sehr lange Kurse an. In diesen Kursen wird oft auf

Umschulungs-, Meister- oder Fortbildungsprüfungen vorbereitet. Stellt man die Frage nach den bedeutsamsten Anbietern auf dem Berliner Weiterbildungsmarkt, fällt die Antwort unterschiedlich aus. Je nachdem, ob man auf die Veranstaltungszahl oder auf die Unterrichtsstundenzahl blickt. Rechnet man nach Veranstaltungen sind es die kommerziellen Anbieter, rechnet man nach Stundenzahlen sind es die Anbieter im SGB III-Bereich, wobei der von den Arbeitsagenturen geförderte Bereich seit 2002 deutlich geschrumpft ist.

Angesichts dieser Strukturen und der thematischen Vielfältigkeit besteht Überblickwissen über die vielen Zertifikate und Abschlüsse lediglich innerhalb der einzelnen Themenbereiche und Handlungskontexte. So kennen sich z. B. Experten im Sprachenbereich kaum mit den Computerzertifikaten aus. Auch auf der Ebene der Einrichtungsleitungen stellt sich die Frage, ob z. B. Führungskräfte von *Allroundern* einen guten allgemeinen Überblick haben und die Zertifikatslandschaft für alle Themenbereiche, die sie betreuen, überblicken können. Besonders fraglich ist aber vor allem, ob die Lernenden und Nutzer von Zertifikaten (Teilnehmende und Betriebe) auch nur annähernd diese Vielfalt überblicken und wie sie sich für einen abschluss- oder zertifikatsorientierten Kurse entscheiden.

2.2 Zertifizierer

2.2.1 Besonderheiten der Weiterbildung

Aufgrund der oftmaligen Entkopplung zwischen Lehren, Prüfen und Zertifizieren ist nicht die abschlussbezogene Weiterbildung nicht einfach zu analysieren. Bei der bisherigen Analyse standen die lehrenden Einrichtungen im Vordergrund. Abschlussbezug konnte sowohl Kurse meinen, die direkt mit einer Prüfung im Kurs enden, als auch Kurse, die auf eine Prüfung bei einer anderen Institution vorbereiten. Es ist ein Charakteristikum der Weiterbildung, dass prüfungsvorbereitende Kurse bei unterschiedlichen Einrichtungen besucht werden, die Prüfung dann aber zentral von staatlichen Stellen, privaten oder halbprivaten Prüfungszentren oder Verbänden abgenommen werden können. Nachweise in der Weiterbildung unterscheiden sich in dieser Hinsicht deutlich von Nachweisen in anderen Bildungsbereichen, wo es zumeist eine enge Verknüpfung zwischen Lehren, Prüfen und Zertifizieren gibt.

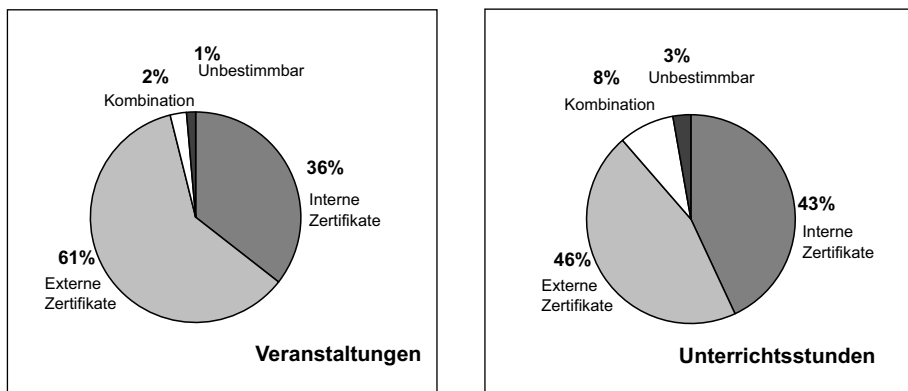
In der Weiterbildung ist es wichtig, zwischen externen und internen Zertifikaten zu unterscheiden. Unter externen Zertifikaten werden im Folgenden Abschlüsse und Zertifikate verstanden, die von Einrichtungen vergeben werden, die nicht mit der lehrenden Einrichtung identisch sind. Diese Institutionen sind oftmals staatliche Ämter, Kammern oder Verbände (vgl. DRÖLL 1999, S. 261 ff.). Interne Zertifikate werden von den lehrenden Einrichtungen selbst vergeben. In ein und derselben Einrichtung kann es sowohl Kurse mit internen als auch mit externen Zertifikate geben. Teilweise werden sogar in einem Kurs sowohl ein externes als auch ein internes Zertifikat vergeben. Solche Kombinationen von internem und externem

Zertifikat sind des öfteren im SGB III-Bereich zu finden und es handelt sich oft um die Kombination Kammerabschluss mit trügereigenem Zertifikat. Externe Zertifikate haben in der Weiterbildung eine große Bedeutung. So kooperieren z.B. Volkshochschulen mit Zertifizierern im Sprachenbereich wie z.B. der Universität Cambridge oder dem Goethe-Institut. Letzteres führt z.T. auch dazu, dass man die Prüfungsteilnehmerzahlen an Volkshochschulen unterschätzt (s. DRÖLL 1999, S. 261, Fußnote 442), da viele Teilnehmer zwar die Volkshochschulkurse besuchen, die Prüfungen aber dann bei anderen Institutionen ablegen. Diese Prüfungen tauchen nicht in den Volkshochschulstatistiken, sondern in den Prüfungsstatistiken der zertifizierenden Institutionen (z.B. Goethe-Institut, Universität Cambridge oder Kammern) auf. Dass es so viele externe Zertifikate gibt, kann man einerseits als Schwäche der Weiterbildung interpretiert werden, da es auf eine gering ausgeprägte Prüfungsautorität schließen lässt. Die Weiterbildung bedarf nach dieser Lesart der externen Zertifizierung, um Anerkennung für ihre abschlussbezogenen Kurse zu finden. Sie kann nicht autonom Zertifikate vergeben, sondern wird extern reguliert. Andererseits kann die große Bedeutung der externen Zertifikate als Stärke der Weiterbildung interpretiert werden, da es ihre Vernetzung aufzeigt. Hier stellen sich mehrere Fragen. Warum bieten Anbieter externe oder interne Zertifikate an? Warum dominieren in manchen Bereichen interne und in anderen Bereichen externe Zertifikate? Im Folgenden soll der Verknüpfung von lehrender und zertifizierender Institution nachgegangen werden. Zunächst wird sich mit der Verbreitung externer und interner Zertifikate beschäftigt.

2.2.2 Anteile interner und externer Zertifikate

Bei der Analyse interner und externer Zertifikate muss man wiederum die verschiedenen Bezugsgrößen beachten. Differenziert man zwischen Veranstaltungen und Unterrichtsstunden ergeben sich die folgenden Diagramme:

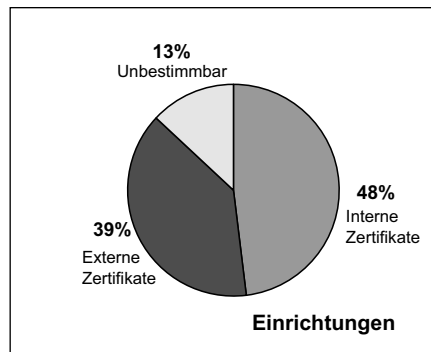
Abbildung 32: Externe und interne Zertifikate nach Veranstaltungen und Unterrichtsstunden in Berlin im Jahre 2002



Der höchste Anteil liegt jeweils für externe Zertifikate vor. Orientiert man sich an den Veranstaltungen sind es 61 %, bei den Unterrichtsstunden aber nur 46 %. Insbesondere die hohe Anzahl von in modularer Form angebotenen Herstellerzertifikaten ist für den hohen Prozentsatz bei den Veranstaltungen mit externen Zertifikaten ausschlaggebend. Aufgrund des geringen Stundenvolumens je Einzelveranstaltung fallen diese Zertifikate bei den Unterrichtsstunden dahingegen weniger ins Gewicht. Interne Zertifikate haben einen Anteil von 36 % bezogen auf Veranstaltungen und 43 % bezogen auf Unterrichtsstunden. Kombinationen, d. h. die Vergabe eines internen und externen Zertifikats im Rahmen eines Kurses, kommt bei 2 % aller Veranstaltungen und bei 8 % aller Unterrichtsstunden vor. Bei einigen Kursen war es nicht bestimmbar, ob auf ein internes oder ein externes Zertifikat vorbereitet wurde. Insgesamt wird deutlich, dass in der Weiterbildung externe Zertifikate häufiger als interne Zertifikate sind.

Analysiert man jedoch nicht das Angebot als Ganzes, sondern die Situation in den einzelnen Weiterbildungseinrichtungen, ergibt sich ein anderes Bild:

Abbildung 33: Externe und interne Zertifikate nach Weiterbildungseinrichtungen in Berlin im Jahre 2002



Für diese Analyse wurde das Angebot der einzelnen Einrichtungen nach Unterrichtsstunden und Veranstaltungen kummuliert. Einrichtungen, die nach Veranstaltungen und Unterrichtsstunden zumeist externe oder zumeist interne Zertifikate anbieten, wurden dem jeweiligen Segment zugeordnet. Einrichtungen, bei denen es zu unterschiedlichen oder uneindeutigen Ergebnissen kam (je nachdem, ob man nach VA oder USt rechnet) wurden dem Diagrammsegment „Interne und Externe“ zugeordnet. Anhand dieser Analyse wird deutlich, dass mit 48 % die meisten Einrichtungen überwiegend interne Zertifikate anbieten. Dahingegen haben 39 % der Einrichtungen überwiegend externe Zertifikate. Dieser Befund ist darin begründet, dass kleinere Anbieter tendenziell eher interne Zertifikate und große Anbieter eher externe Zertifikate offerieren. Bezogen auf die im letzten Kapitel entwickelte Trägertypologie ergibt sich das folgende Bild:

Tabelle 16: Anbietercluster und ihre Anteile an internen und externen Zertifikaten in Berlin im Jahre 2002

	Interne Zertifikate	Externe Zertifikate	Anzahl der Einrichtungen
SGB III: Kleinanbieter	64 %	36 %	42
Nischenanbieter für Lehrgänge	57 %	43 %	5
Typische Klein- und Mittelanbieter	57 %	43 %	49
Allroundanbieter	41 %	59 %	15
SGB III: Großanbieter	37 %	63 %	4
Großanbieter	30 %	70 %	5
Hochpreisige Modulanbieter	6 %	94 %	14

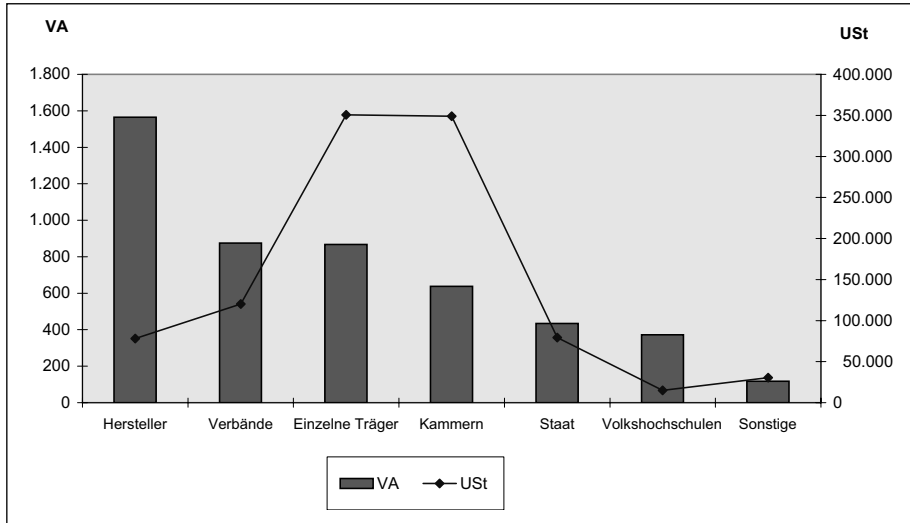
Die Einrichtungen der ersten drei Cluster sind eher kleinere Anbieter, die Einrichtungen der letzten vier Cluster eher Großanbieter. Man erkennt, dass bei den ersten drei Clustern, die internen Zertifikate mit Anteilen zwischen 64 % und 57 % überwiegen. Bei den letzten vier Clustern kehrt sich das Bild dahingegen um. Insbesondere die hochpreisigen Modulanbieter (nur 6 % interne Zertifikate) sowie die Großanbieter (30 %) bieten eher externe Zertifikate an. Dieses Ergebnis erstaunt, da man annehmen könnte, dass kleinere Anbieter keine internen Zertifikate entwickeln können und eher auf externe Zertifikate zurückzugreifen, um Ressourcen zu sparen. Von den großen Anbietern könnte man dahingegen erwarten, dass sie sich die Investition leisten können, ein eigenes, internes Zertifikatssystem zu entwickeln. Genau das Gegenteil ist aber der Fall. Die Erklärung für diesen Befund könnte darin zu finden sein, dass externe Zertifizierer eher mit großen Anbietern kooperieren bzw. dass große Anbieter eher die Akkreditierungsanforderungen der Zertifizierer erfüllen können. Dies dürfte z. B. für viele Herstellerzertifikate im Computerbereich oder für Sprachenzertifikate gelten. Kleinere Anbieter rekurrieren dahingegen auf eigene Zertifikate, die sie in Nischen anbieten. So werden bei vielen kleineren Anbietern oftmals trägerspezifische Zertifikate vergeben. Insgesamt bleibt festzuhalten, dass es in der Weiterbildung ein Nebeneinander von internen und externen Zertifikaten gibt, wobei die externen Zertifikate insgesamt leicht überwiegen. Im Folgenden werden interne und externe Zertifizierer näher erläutert.

2.2.3 Zertifizierender Institutionen

Bislang gibt es für die Weiterbildung weder eine umfassende Zertifizierertypologie noch eine „zusammenfassende Übersicht über die Quantitäten, in der die jeweiligen Zertifikate vergeben werden“ (NUISSL 2003, S. 11). Nur zu einzelnen Teilbereichen der Weiterbildung wie z. B. den Sprachenzertifikaten des Deutschen Volkshochschulverbandes oder den Kammerprüfungen liegen umfassende Statistiken vor (s. Kapitel II). Im Folgenden werden sechs Großgruppen von Zertifizierern vorgestellt, die bei der Datensammlung induktiv gewonnen wurden. Die

sechs Gruppen weisen die folgenden Quantitäten in der Berliner Weiterbildungslandschaft im Jahr 2002 auf:

Abbildung 34: Zertifizierer nach ihren Veranstaltungs- und Unterrichtsstundenanteilen in Berlin im Jahre 2002



Hier sind die Veranstaltungen und Unterrichtsstunden den jeweiligen Zertifizierergruppen zugeordnet, d.h. der Einrichtung, die am Ende eines Kurses das Zertifikat ausstellt. Zunächst fällt die große quantitative Bedeutung von Herstellerzertifikaten aus dem IT-Bereich auf, wenn man sich an den Veranstaltungen (Säulen in der Abbildung) orientiert. Mit knapp 1.600 Veranstaltungen stellt dieser Bereich fast jedes dritte Zertifikat. IT-Hersteller (z. B. Microsoft, Lotus, SuSe, Caldera) lassen durch von ihnen akkreditierte Einrichtungen abschlussbezogene Schulungen zu ihren Produkten durchführen (s. auch FAULSTICH/VESPERMANN 2003, S. 13). Hierbei handelt es sich um große, elaborierte und modularisierte Zertifikatssysteme, die auf die jeweiligen Produkte ausgerichtet sind. Produktbezogenheit heißt beispielsweise die Nutzung von Microsoft- oder Linux-Technologie für die Administration eines Netzwerks oder die Softwareentwicklung mit Hilfe von Java-Technologie. Die oftmals weltweit gültige Verbindung von Produkt und Zertifikat fördert einerseits eine hohe Akzeptanz in der IT-Branche, da der Nutzen der Zertifikate offensichtlich sein scheint (vgl. ebenda). Andererseits ist die Bindung Produkt und Zertifikat nicht unproblematisch, da durch die schnellen Innovationszyklen in der IT-Branche Produkte schnell veralten können, was große Unsicherheiten mit sich bringt (FAULSTICH/VESPERMANN 2003, S. 61, VESPERMANN 2005, S. 193). Dies betrifft zum einen die Einführung neuer Produkte und zum anderen den Verdrängungswettbewerb in der Branche, der dazu führen kann, dass Hersteller vom Markt verschwinden. Insofern birgt die Bindung Produkt und

Zertifikat Vor- und Nachteile. VESPERMANN (2005, S. 152f.) hat bei der Auswertung der Datenbank KURS festgestellt, dass mehr als jede dritte angebotene Weiterbildung im IT-Bereich angesiedelt ist und dass dort wiederum Herstellerschulungen eine „eindeutige Dominanz“ (ebenda, S. 152) aufweisen. Die Bedeutung der Herstellerzertifikate wird allerdings überschätzt, wenn man allein auf die Veranstaltungsanzahl und nicht auch auf die Unterrichtsstundenzahl schaut. Da die Kurse im Bereich der Herstellerzertifikate stark modularisiert sind, fallen pro Kurs vergleichsweise wenig Unterrichtsstunden an. Dies erklärt, warum das Stundenvolumen der Herstellerzertifikate (ca. 78.000 USt) im Vergleich zu anderen Zertifizierungsgruppen relativ gering ist.

Von den Unterrichtsstunden her kommen nämlich die trägerspezifischen Zertifikate (ca. 351.000 USt) und die Kammerzertifikate (ca. 349.000 USt) auf deutlich größere Volumina als die Herstellerzertifikate (ca. 78.000 USt). Bei den Kammerzertifikaten handelt es sich oft um mehrjährige Fortbildungskurse, die entsprechend zeitintensiv sind. Bei den trägerspezifischen Zertifikaten handelt es sich um eine große Vielfalt an Nachweisen, die sich oft an bestimmte Berufsbilder bzw. Berufsgruppen wenden und Zusatzqualifikationen verschiedenster Art vermitteln. Insbesondere im therapeutischen und medizinischen Bereich fallen viele zeitintensive Kurse an. Auch viele Zertifikate, die im SGB III-Bereich vergeben werden, sind zu den trägerspezifischen Nachweisen zu zählen.

Bei den trägereigenen Zertifikaten spricht man auch von „symbolischen Gratifikationen“ (NITTEL 1996), da sie einen erfolgreichen Kursbesuch ausweisen, aber auf dem Arbeitsmarkt von eher geringer Bedeutung sein dürften. Diese pauschale Einschätzung ist aber in dem Kontext des SGB III zu sehen, das mit der Vergabe eines trägereigenen Zertifikats ein „Kriterium für die finanzielle Förderung einer Weiterbildungsmaßnahme“ (CONEIN/NUSSL 2003, S. 6 und SGB III, Dritter Unterabschnitt, §86 (6)) bestimmt hatte. Die Träger waren somit aufgrund der gesetzlichen Regelungen angehalten, Zertifikate zu vergeben. Der Gesetzgeber hat eine rege Zertifizierungsaktivität angeregt, ohne Qualitätsstandards für die Zertifikate zu definieren. Dementsprechend boten Träger eigene Zertifikate an, um ihre Kurse vom Arbeitsamt finanziert zu bekommen, wenngleich die Nachfrage nach den Zertifikaten auf dem Arbeitsmarkt unklar war. Trotzdem ist zu bedenken, dass SCHULDT/TROOST (2004, S. 34) eine Verbleibsquote von 49,9 % für Weiterbildungsmaßnahmen, in denen ein trägereigenes Zertifikat erworben wurde, ermittelt haben. Diese Quote ist um 14,7 % höher als die Verbleibsquote für die Maßnahmen, wo kein Zeugnis/Zertifikat erworben werden konnte. Insofern scheint der Erwerb eines Nachweises trotz aller Kritik sehr wohl positive Arbeitsmarkteffekte zu haben („credential effect“).

Mit 867 bzw. 638 Veranstaltungen sind die Veranstaltungsvolumina von trägereigenen Zertifikaten und Kammerzertifikaten/-abschlüssen groß, wenngleich zusammengefasst kleiner als der gesamte Herstellerbereich (1.565 VA). Generell erfüllen die Kammern und Innungen mehrere Funktionen. Die Kammern sind

Interessenorganisationen der regionalen Wirtschaft, sie überwachen und fördern die berufliche Ausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz und sie leisten Service für ihre Mitgliedsunternehmen. Für die Betriebe besteht in entsprechenden Geschäftsbereichen eine Pflichtmitgliedschaft. Von der Rechtsform her sind die Kammern Körperschaften des öffentlichen Rechts und üben als „Zuständige Stellen“ staatshoheitliche Verwaltungsaufgaben aus. Innungen sind fachliche Organisationsformen des Handwerks auf lokaler bzw. regionaler Ebene. In ihnen schließen sich Handwerker zusammen, um ihre gemeinsamen Interessen zu vertreten. Im Gegensatz zur Mitgliedschaft in der Handwerkskammer ist die Mitgliedschaft in einer Innung freiwillig. Die Aufgaben einer Innung sind in der Handwerksordnung (HWO) geregelt. Wie die Kammern haben Innungen die Rechtsform einer Körperschaft öffentlichen Rechts. Der Bund hat gegenüber Kammern und Innungen eine subsidiäre Rolle, die sich z.B. darin ausdrückt, dass 450 Fortbildungsregelungen des Bundes ca. 2.600 Fortbildungsregelungen der „zuständigen Stellen“ gegenüberstehen (s. CONEIN/NUSSL 2004, S. 3). So wird eine Vielzahl von beruflichen (Fortbildungs-)Abschlüssen oder Zertifikaten von Kammern vergeben. Da die Kammern regional organisiert sind, kann es für ein und dieselbe Fortbildung unterschiedliche rechtliche Regelungen geben. So gab es z.B. im September 2000 für den Bankfachwirt/in bundesweit 47 Regelungen (CONEIN/NUSSL 2004, S. 9). Insofern kann es deutliche Unterschiede zwischen den Abschlüssen verschiedener Kammern geben. Kammern und Innungen sind außerdem sowohl als zertifizierende Instanz als auch als Bildungsanbieter in der Weiterbildungslandschaft aktiv. Eine Rollenüberschneidung, die z.T. von den Kammern selbst als nicht unproblematisch eingeschätzt wird (vgl. FAULSTICH/VESPERMANN 2001, S. 69). Als Anbieter vergeben die Kammern zudem Zertifikate, die keine Fortbildungsregelung haben, sondern sich flexibel und kurzfristig an den aktuellen lokalen Bildungsbedarf orientieren. So differenziert z.B. die IHK in ihrem Fortbildungsprogramm sehr deutlich zwischen *IHK-Prüfungen* (öffentlich-rechtlichen Fortbildungsprüfungen) und *IHK-Zertifikaten* (Zertifikate des privaten Bildungsanbieters IHK). Bei *IHK-Zertifikaten* bestehen große Unterschiede zwischen Kammern verschiedener Regionen, was bei den *IHK-Prüfungen* weniger der Fall ist.

Nach Veranstaltungen gerechnet ist der Bereich der Zertifizierung durch Verbände, Gesellschaften und Vereinigungen mit 875 VA am zweitgrößten. In diesem sehr heterogenen Bereich gibt es deutlich mehr Unterrichtsstunden (ca. 120.000 USt) als im Herstellerbereich, wenngleich gegenüber den Kammer- und den trägereigenen Zertifikaten die Unterrichtsstunden geringer sind. Zu dieser äußerst heterogenen und vielschichtigen Gruppe zählen Verbände, Gesellschaften und Vereinigungen⁵⁹. Es gibt Verbände, die sich auf Branchen bzw. Wirtschaftsbereiche beziehen. Hier wiederum muss man zwischen branchenspezifischen (z.B. Verband der Versicherungswirtschaft, Verband der Berufe im Gesundheitswesen, Ver-

59 Im Folgenden wird der Begriff Verband als Oberbegriff verwendet.

einigung für Steuerrecht) und branchenübergreifenden Zertifikaten unterscheiden (z.B. DIN-Institut). Auch gibt es Verbände, die primär professionsbezogen sind (z.B. im therapeutischen und medizinischen Bereich). Drittens findet man Verbände, die primär einen thematischen Bezug haben (z.B. die Prüfungsvereinigung der University of Cambridge im Sprachen- oder die European Computer Driving Licence Foundation im Computerbereich). Viertens gibt es Verbände im sozialen, kulturellen und sportlichen Bereich, die Zertifikate für ihre Mitglieder vergeben, damit diese bestimmte Aufgaben qualifiziert ausüben können (z.B. Trainerscheine, Jugendleiter).

Auch ist bemerkenswert, dass die Zertifizierungsaktivität dieser Verbände oft auf staatliche Initiativen zurückgeht. So geht der Europäische Computerführerschein (ECDL) auf eine Initiative der EU-Kommission aus dem Jahre 1995 zurück, welche eine Erhöhung der IT-Kenntnisse in der Industrie zum Ziel hatte. Orientiert an der finnischen Computer Driving Licence wurde der ECDL entwickelt und wird seit 1997 von der in Irland beheimateten, gemeinnützigen European Computer Driving Licence Foundation betreut. Diese Foundation akkreditiert wiederum nationale Agenturen, die nationale Prüfungszentren akkreditieren. In Deutschland ist die entsprechende Agentur die Dienstleistungsgesellschaft für Informatik (DLGI). Die Cambridge Certificates Authority ist dahingegen eine kommerzielle Ausgründung der University of Cambridge, die weltweit Zertifikate über Englischsprachenkenntnisse vergibt. Sie nutzt den renommierten Namen der Universität, ist aber keine staatliche Einrichtung.

Staatliche Abschlüsse und Volkshochschulzertifikate sind quantitativ von vergleichsweise geringer Bedeutung. Es gibt 434 Veranstaltungen, die auf staatliche Abschlüsse ausgerichtet sind und mit einem Stundenvolumen von ca. 79.000 USt verbunden sind. Der Staat delegiert staatliche Aufgaben nicht nur an Verbände und Organisationen wie die Kammern, sondern ist in der Weiterbildung auch als eigenständiger Zertifizierer zu finden. So gibt es z.B. staatliche Prüfungen für Dolmetscher, Pflegekräfte, Gymnastiklehrer oder auch den wachsenden Bereich der Zusatzstudiengänge an Universitäten. Warum bestimmte Prüfungen direkt vom Staat abgenommen und manche Prüfungen vom Staat delegiert werden, ist nicht generell begründbar, sondern je nach Themenbereich historisch gewachsenes Ergebnis spezifischer Entscheidungen.⁶⁰ Des Weiteren ist zu beachten, dass die Prüfungen zwar oft landesweit (so gibt es z.B. in Berlin einen landesspezifischen Anwenderpass BWL/Rechnungswesen) erlassen werden, aber sowohl bundes- als europäische Regelungen einflussreich sind. Insbesondere der Artikel 47 des EG-Vertrages ist von Bedeutung, da er im Sinne der Freizügigkeit und des freien Dienstleistungs- und Kapitalverkehrs die gegenseitige Anerkennung von

60 Aus der Genderperspektive ist z. B. bemerkenswert, dass die „weiblichen“ Pflegeberufe staatlich-schulisch reguliert, während „männliche“ Industrieberufe im dualen System eingeordnet sind.

Abschlüssen berührt.⁶¹ Auf der Bundesebene erlässt vor allem das Bundesministerium für Bildung und Forschung Fortbildungsregelungen, die auch mit dem Bundesministerium für Wirtschaft, Arbeit und Soziales abgestimmt werden (s. CONEIN/NUSSL 2004, S. 9). Es gibt seit längerer Zeit Forderungen nach einer Vereinheitlichung der Fortbildungsregelungen (vgl. ebenda). Der Harmonisierungsbedarf wird deutlich, wenn man sich z.B. den Gesundheitsbereich ansieht. Hier gibt es für akademische Berufe bundesweite und für nicht-akademische Berufe landesspezifische Regelungen. Bei den sogenannten personenbezogenen Dienstleistungsberufen des Gesundheitswesens (z.B. Arzthelferin) sind die Kammern zuständig (ebenda, S. 3f.). Die jeweiligen Regelungen auf Landes- oder Regionalebene sind dabei z.T. sehr unterschiedlich. Die IT-Fortbildungsregelung des Bundes vom 15.05.2002 wird als Beispiel für eine mögliche Harmonisierung gesehen. Mit dieser Regelung wurden bestehende Bundesregelungen und eine Fülle einschlägiger Rechtsvorschriften der einzelnen zuständigen Stellen für eine bundesweit einheitliche Regelung außer Kraft gesetzt (ebenda, S. 3).

Bei den Volkshochschulen wirkt sich die typische Einteilung des Angebots entsprechend der Semesterstruktur dahingehend aus, dass sie zwar eine relativ große Anzahl an Veranstaltungen haben (372 VA), aber das Unterrichtsstundenvolumen (ca. 15.000 USt) von eher geringer Bedeutung in der Zertifiziererslandschaft ist. Die Volkshochschulen sind zumeist Einrichtungen in kommunaler Trägerschaft⁶². Seit der Einführung der DVV-Zertifikate in den 60er/70er Jahren verfügen die Volkshochschulen über ein verbandseigenes Zertifikatswesen (s. Kapitel II). Neben den Sprachenzertifikaten hat der Xpert im Computeranwenderbereich für die Volkshochschulen in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen (s. REX 2004). Der Xpert besteht aus drei Pflichtmodulen (Grundlagen der IT, Textverarbeitung Basic, Internet Basic). Jedes Modul wird zertifiziert und der erfolgreiche Besuch von allen Modulen führt zum Xpert-Zertifikat. Nach dem Besuch von zwei weiteren Wahlmodulen (zur Wahl stehen: Textverarbeitung Pro, Tabellenkalkulation, Datenbankanwendung, Präsentation, Kommunikation) wird der Xpert Master vergeben. Xpert stellt eine Weiterentwicklung des „IT-Anwenderpasses Wirtschaft und Verwaltung“ auf europäischer Ebene dar. Die deutschen Volkshochschulen kooperieren dabei mit anderen europäischen Bildungsträgern. Mittlerweile wird der Xpert-IT durch den Xpert personal business skills ergänzt, der soziale Fähigkeiten im Bereich Bürokommunikation zertifiziert. In der Rubrik Sonstige finden sich einige Abschlüsse und Zertifikate, die nicht zugeordnet werden konnten.

61 So beschäftigen sich die Richtlinie 89/48/EWG mit der Anerkennung von Hochschuldiplomen, die Richtlinie 92/51/EWG mit beruflichen Befähigungsnachweisen, die Richtlinie 99/42/EG mit Befähigungsnachweisen speziell in Handwerks- und Handelsberufen. Die Richtlinie 2001/19/EG versucht, die gegenseitige Anerkennung weiter zu erleichtern. (s. CONEIN/NUSSL 2004, S. 2)

62 Nur am Rande sei auf die spezifische „Zwitterstellung“ (HÖLTERS 1995, S. 43) der Berliner Volkshochschulen hingewiesen, da die Berliner Bezirke, zwar einerseits finanziell unselbstständige Verwaltungseinheiten, aber andererseits politisch nahezu selbstständig sind (s. KÄPPLINGER/RACZEK 2000, S. 16).

Zusammenfassend kann man festhalten, dass sich deutlich unterschiedliche Anteile der Zertifizierer zeigen, je nachdem, ob man sich an den Unterrichtsstunden oder den Veranstaltungen orientiert. Modularisierte Angebote sind vor allem bei den Hersteller- und den Volkshochschulzertifikaten weit verbreitet, während trägerspezifische Zertifikate und Kammerabschlüsse in der Regel auf stundenintensiven Lehrgängen in Blockform basieren. Auffallend ist, dass zwar eine Mischstruktur bezüglich öffentlicher und privater Zertifizierung existiert, aber die privaten Zertifizierer (Herstellerzertifikate, Verbände, trägerspezifische Zertifikate) deutlich überwiegen. Wie bereits geschildert, ist zu beachten, dass die Aktivitäten vieler privater Zertifizierer auf öffentliche Initiativen zurückgehen, mit öffentlichen Mitteln gefördert werden bzw. eine öffentliche Supervisionsstruktur (z. B. über Gremien) aufweisen. Dementsprechend kann man keine klare Trennung zwischen öffentlichen und privaten Zertifizierern für den gesamten Weiterbildungsbereich aufmachen. Trotzdem kann man sagen, dass in der Weiterbildung eine deutliche Tendenz zur Subsidiarität besteht. Dies heißt, dass es quantitativ eher die Ausnahme ist, dass der Staat Zertifikate bzw. Abschlüsse in der Weiterbildung vergibt. Weitaus häufiger ist es der Fall, dass der Staat diese Aufgaben z. B. an die „zuständigen Stellen“ (Kammern) oder andere Verbände oder Vereinigungen delegiert (z. B. TÜV, DEKRA). In keinem anderen Bildungsbereich ist eine so starke Ausprägung des Subsidiaritätsprinzips in Bezug auf Zertifizierung zu beobachten. Dies markiert eine Besonderheit der Weiterbildung.

2.2.4 Kooperation zwischen Kursanbietern und zertifizierenden Institutionen

Die Anbietercluster sind mit den Zertifizierern wie folgt verknüpft:

Tabelle 17: Differenzierung der angebotenen Zertifikate bei den Anbietern in Berlin im Jahr 2002

Anbietercluster	Zertifizierer							
	Kammern	Staat	Volkshochschule	Trägereigene	Hersteller	Verbände/Gesell./Verein.	Sonstige	
Nischenanbieter für Lehrgänge		43 %		57 %				100 %
Großanbieter	21 %			19 %	58 %	2 %		100 %
Typische Klein-/Mittelanbieter	15 %	8 %		23 %		50 %	5 %	100 %
Hochpreisige Modulanbieter				6 %	85 %	6 %	3 %	100 %
Allroundanbieter	5 %	26 %	32 %	5 %	4 %	24 %	3 %	100 %
SGB III Klein	28 %	1 %		60 %	5 %	6 %		100 %
SGB III Groß	25 %	11 %		37 %	6 %	14 %	7 %	100 %

Es fällt auf, dass es bis auf trägereigene Zertifikate keine Nachweise gibt, die von allen Anbietern angeboten werden und es zeigen sich deutliche Schwerpunktsetzungen je nach Anbietergruppe. Kleine *Nischenanbieter für Lehrgänge* offerieren überwiegend trägereigene Zertifikate (57 %) und staatliche Abschlüsse (43 %).

In der Gruppe der *Großanbieter* gibt es viele Computerschulen, berufliche Bildungswerke sowie Bildungseinrichtungen der Kammern. Dementsprechend konzentriert sich das Spektrum der Zertifikate auf Kammerabschlüsse (21 %) und trägereigene Zertifikate (19 %), die von Kammern und beruflichen Bildungswerken angeboten werden. Aber vor allem Herstellerzertifikate der Computerschulen (58 %) haben einen großen Umfang. Die Stellung der Kammern ist bemerkenswert. Sie konzentrieren sich in ihrer Rolle als Bildungsanbieter zu 95 % auf ihre eigenen Abschlüsse und Zertifikate. Sie bieten lediglich zu 5 % Zertifikate von anderen Zertifizierern an (Sprachzertifikate, Qualitätsmanagement, ECDL). Damit sind die Kammern einer der wenigen Anbieter in der Weiterbildung, die überwiegend ihre eigenen Nachweise offerieren. Kleinanbieter im SGB III-Bereich bieten zu 60 % und Nischenanbieter zu 57 % überwiegend eigene (trägerspezifische) Zertifikate an. Alle anderen Träger kooperieren überwiegend oder sogar ausschließlich mit externen Zertifizierern. Dies verdeutlicht erneut die oftmalige Trennung von lehrender und zertifizierender Institution.

Bei den *typischen Klein-/Mittelanbietern* zeigt sich ein breites Spektrum an Zertifikaten, schließlich ist dies auch die größte Gruppe mit 49 Einrichtungen. Hier kooperieren viele Einrichtungen mit Verbänden, um Zertifikate anbieten zu können (50 % der Zertifikate). Viele rekurren aber auch auf trägereigene Zertifikate (23 %) oder Kammerabschlüsse (15 %). Staatliche Abschlüsse sind mit 8 % von eher geringer Bedeutung.

Die Bindung Herstellerzertifikat und *hochpreisiger Modulanbieter* wird überdeutlich. 85 % der Zertifikate dieser Anbieter führen zu einem Herstellerzertifikat. Dies verdeutlicht, dass im IT-Bereich hohe Kursgebühren anfallen, die sich von anderen Teilen der abschlussbezogenen Weiterbildung deutlich unterscheiden. Trägereigene und Verbandszertifikate sind mit jeweils 6 % eher selten. Insgesamt muss man festhalten, dass Herstellerzertifikate vor allem bei großen Anbietern zu finden sind (s. auch die 58 % bei den Großanbietern des zweiten Clusters). Kleine Einrichtungen können anscheinend die Anforderungen der Großanbieter nicht erfüllen bzw. Hersteller konzentrieren sich auf einige wenige von ihnen akkreditierte Bildungsträger.

Ein breites Spektrum an Zertifikate ist erwartungsgemäß im Bereich der *Allroundanbieter* zu finden. Die Allroundanbieter decken am gleichmäßigsten das gesamte Spektrum der Zertifikate ab, wobei zu beachten ist, dass nicht jeder Allroundanbieter alle Zertifikate anbietet. Insbesondere die Volkshochschulen decken ein breites Spektrum an Zertifikaten und Abschlüssen ab, wie folgende detaillierte Aufschlüsselung zeigt:

Tabelle 18: Abschlussbezogene Kurse an den Volkshochschulen in Berlin im Jahr 2002 (differenziert in Prozent der Zertifizierer)

Volkshochschule	Staat	Verbände / Gesell. / Verein.	Kammern	Sonstige
36 %	30 %	24 %	5 %	4 %

Die verschiedenen volkshochschulspezifischen Zertifikate (DVV-Sprachenzertifikat, Xpert) überwiegen mit 36 % vor den Vorbereitungskursen für staatliche Abschlüsse mit 30 %.⁶³ Verbände sind mit 24 % im Vergleich seltener als Zertifizierer zu finden. Vorbereitende Kurse auf Kammerabschlüsse sind mit 5 % selten. In der Summe bietet die Volkshochschulen zu 64 % externe und zu 36 % interne Zertifikate an.

Bei den beiden Gruppen der *SGB III-Anbieter* fallen die hohen Anteile von Vorbereitungskursen für Kammerabschlüsse (25 % bzw. 28 %) sowie trägereigene Zertifikate (37 % bzw. 60 %) auf. Im Vergleich zwischen Groß- und Kleinanbietern im SGB III-Bereich ist es interessant, dass Großanbieter weniger trägereigene Zertifikate anbieten und dafür mehr auf staatliche Abschlüsse vorbereiten oder mit Verbänden kooperieren. Es stellt sich wiederum so dar, dass große Einrichtungen eher mit externen Zertifizierern kooperieren, während kleine Anbieter auf trägereigene Zertifikate zurückgreifen.

Eine besondere Position nehmen die Kammern ein. Wie bereits erwähnt haben sie eine doppelte Funktion. Sie sind sowohl Kursanbieter als auch Zertifizierer für Kurse anderer Kursanbieter. Die Abschlüsse der Kammern zählen zu den wenigen Abschlüssen, die von mehr als einer Trägergruppe angeboten werden. Zumeist finden sich eher spezielle Kopplungen zwischen Kursanbietern und Zertifizierern, die für eine spezielle (thematische) Sparte zuständig sind. Hierauf wird im folgenden Kapitel thematisch näher eingegangen. Für die Kammern bleibt festzuhalten, dass sie eine doppelte Funktion haben, wobei ihre Zertifizierungsfunktion größer als die Anbieterfunktion ist: (siehe Abbildung 35).

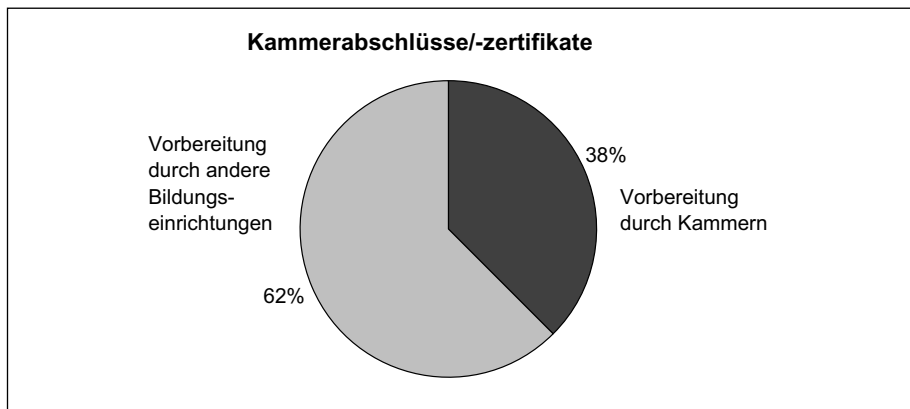
Bei den 637 Kursen dieser Programmanalyse, welche auf Kammerabschlüsse vorbereiten, erfolgt bei 38 % der Kurse die Prüfungsvorbereitung durch die Kammern selbst. Allerdings überwiegt die Prüfungsvorbereitung zu 62 % durch andere Bildungseinrichtungen.⁶⁴ In der Praxis ist zu beobachten: „Bei Kammerprüfungen sit-

⁶³ An den Berliner Volkshochschulen handelt es sich oftmals um landesspezifische Abschlüsse wie z. B. den Anwenderpass Rechnungswesen, den die Volkshochschulen in Kooperation mit der Senatsverwaltung anbieten.

⁶⁴ Wahrscheinlich liegt der Anteil der anderen Bildungseinrichtungen sogar noch deutlich höher, da zwar alle Kammerprogramme komplett, aber aus logistischen Gründen nicht alle (kleineren) Trägerprogramme verfügbar waren. Der DIHK (2004, S. 36 und S. 70) kommt allerdings bei einer bundesweiten Absolventenbefragung auf einen Anteil von 54,5 % für die Kammern und 42,1 % für andere Träger.

zen die Teilnehmer/innen privater Anbieter mit den klassisch dual ausgebildeten Prüflingen in demselben Saal zusammen und bearbeiten die gleichen Fragebögen“ (DRÖLL 1999, S. 261). Interessanterweise finden sich bei den Bildungseinrichtungen, die auf die Kammerprüfungen vorbereiten, auch viele Anbieter, die im Bereich SGB III geförderter Weiterbildung aktiv sind. Im Bereich des SGB III gab es sowohl viele trägerspezifische Zertifikate, die man in ihrer Arbeitsmarktrelevanz gerne anzweifelt, als auch viele Kammerabschlüsse, denen man tendenziell eher eine hohe Arbeitsmarktrelevanz zuspricht. In diesem Zusammenhang ist interessant, dass zwar oftmals die Beteiligung freier Weiterbildungsträger im Bereich SGB III-geförderter Weiterbildung kritisiert wurde (z.B. NITTEL 1996), aber die nicht unbedeutende Rolle der Kammern als Zertifizierer in diesem Bereich nicht kritisch reflektiert wurde.

Abbildung 35: **Vorbereitung auf Kammerabschlüsse durch Kammern und andere Bildungseinrichtungen in Berlin im Jahr 2002 (in %)**



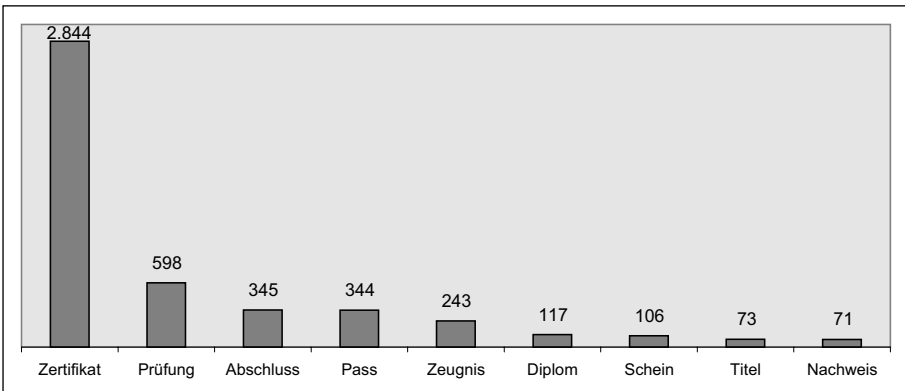
Insgesamt bleibt festzuhalten, dass es in der Weiterbildung je nach thematischem Bereich sehr unterschiedliche Kooperationen zwischen lehrender und prüfender Einrichtung gibt. Es gibt kaum eine Zertifikatsform, die von allen Trägertypen übergreifend angeboten wird. Viel mehr haben sich für die jeweiligen Träger- und Zertifikatstypen spezifische Teilbereiche entwickelt. Die Zertifikatslandschaft stellt sich als „parzelliertes Feld“ (FORNECK/WRANA 2005) dar, in dem eine kleinteilige Systematik vorhanden ist. Interessant ist des Weiteren der Umstand, dass kleinere Anbieter häufiger eigene Zertifikate anbieten, während größere Anbieter eher externe Zertifikate anbieten. Zertifizierer bevorzugen anscheinend die Zusammenarbeit mit größeren Einrichtungen.

3. Analyse der Angebotsstruktur

3.1 Verwendete Begriffe

Um die Frage zu beantworten, welche Nachweisbegriffe Verwendung finden, wurden die in den Kursankündigungen genannten Begriffe ausgezählt:

Abbildung 36: **Häufigkeiten von Nachweisnamen in Berlin im Jahr 2002**
(in Veranstaltungen)



Der Begriff Zertifikat wird mit 2.844 Nennungen am deutlich häufigsten verwendet (60 % aller Kurse). Die Begriffe Prüfung (12,6 %), Abschluss (12,1 %) oder Pass (12,1 %) sind seltener. Somit dominiert der Zertifikatsbegriff, wenngleich es viele themen- und bereichsspezifische Sonderbegriffe gibt. Als Oberbegriff eignet er sich aufgrund seiner starken Verbreitung aber trotzdem. Die Begriffe Prüfung, Abschluss oder Zeugnis werden oft dann verwendet, wenn die Kurse eine relativ hohe formale, staatliche Anerkennung haben bzw. diese suchen. Dass diese Begriffe gegenüber dem fluideren und flexibleren Zertifikatsbegriff in der Minderheit sind, kann als ein Anzeichen angesehen werden, dass die abschlussbezogene Weiterbildung keine sehr hohe formale Bedeutung hat. Diese ist eher durch einen relativ hohen Grad an Informalität bzw. Non-Formalität gekennzeichnet. Dies konstituiert ihren differenten Charakter gegenüber anderen, stärker regulierten Bildungsbereichen.

3.2 Zielgruppen und Teilnahmevoraussetzungen

Kursankündigungen sprechen potenzielle Teilnehmer vor allem über zwei Wege an.⁶⁵ Über die Nennung von Teilnahmevoraussetzungen kann abgeklärt werden, inwiefern die potenziellen Teilnehmer das notwendige Vorwissen oder die forma-

⁶⁵ Über das Design von Programmen oder über Bilder werden Zielgruppen sicherlich auch angesprochen. Dies kann durch qualitative Analysen erfasst werden (vgl. NOLDA 2003, SCHRADER 2003), ist hier aber nicht Analysegegenstand.

len Anforderungen für die Kursteilnahme (z. B. der Nachweis bestimmter Schulabschlüsse) erfüllen. Über die Nennung von Zielgruppen können zudem bestimmte Personen angesprochen bzw. ausgeschlossen werden. Beide Formen der Ansprache werden in den Kursankündigungen genutzt. So können die Teilnahmevoraussetzungen dazu dienen, einen orientierenden Rahmen für den Teilnehmer abzustecken. Sie können aber auch unabdingbare Voraussetzungen formulieren, die als klares Ausschlusskriterien fungieren. Ähnlich verhält es sich bei den Zielgruppenbegriffen. Die Zielgruppe kann einerseits den gesamten Text durchziehen und sich ganz genau auf eine Personengruppe beziehen. Andererseits kann die Nennung einer Zielgruppe nur eine Angabe in einem Pflichtfeld sein, dass für alle Angebote eines Anbieters obligatorisch vorgesehen ist. Manche Kursankündigungen nennen so viele bzw. so allgemeine Zielgruppen (z. B. „im sozialen Bereich tätige Personen“, „Personen mit verwaltenden Aufgaben“), dass man kaum eine Spezifik erkennen kann. Zum Teil überlagern sich die Konzepte „Zielgruppe“ und „Teilnahmevoraussetzung“. Dies ist u. a. dann der Fall, wenn die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Zielgruppe Voraussetzung für die Teilnahme ist. Im Folgenden wird der Zielgruppenbegriff rein soziodemografisch verstanden, während mit Teilnahmevoraussetzungen bereits bestehende Kompetenzen, Qualifikationen oder Wissensbestände erfasst werden.

Bei den Zielgruppen wurden nur die Angebote erfasst, die einen expliziten Hinweis enthielten, dass der Kurs sich an einen bestimmten Personenkreis richtet. Die folgenden Personengruppen wurden in den Programmen genannt (Mehrfachnennungen möglich):

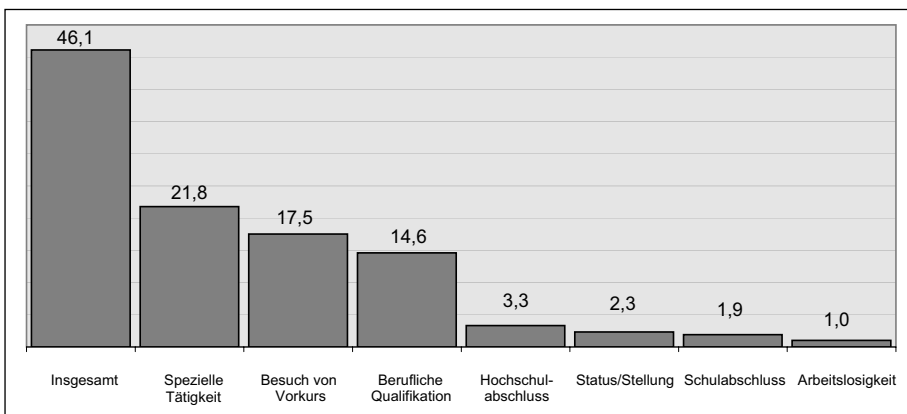
- 27 % eine oder mehrere Berufs-/Tätigkeitsgruppen
- 6 % Personen mit Migrationshintergrund
- 5 % Sonstige Zielgruppen
- 64 % keine zielgruppenspezifische Ausschreibung

Insgesamt wurde bei 36 % der Kurse ein Zielgruppenbezug festgestellt, während 64 % aller Ankündigungen keinen solchen Bezug erkennen ließen. Diese Zahlen sind mit anderen Erhebungen vergleichbar, wenngleich z. B. leicht unter dem Anteil von 44 % für zielgruppenspezifische Angebote liegend, den man für das Bremerische Weiterbildungsangebot von 1992 festgestellt hat (KÖRBER u. a. 1995, S. 60). In der abschlussbezogenen Weiterbildung ist das Zielgruppenkonzept in Verbindung mit Berufen oder Tätigkeiten von relativ großer Bedeutung (27 %). Abschlussbezogene Weiterbildung bezieht sich erwartungsgemäß häufig auf bestimmte Berufsgruppen. Darüber hinaus wird der Zielgruppenbegriff oft bei Deutschkursen für Migranten (6 %) verwendet. Geschlechtsspezifische Ankündigungen sind mit einem Prozent nur sehr selten zu finden.

Allerdings handelt es sich bei der Zielgruppenansprache oftmals um eine sehr allgemeine Beschreibung, die eine Vielzahl von Berufs- und Tätigkeitsgruppen umfasst. In einigen Programmen ist der Zielgruppenbegriff standardisiert vorgegeben, wird aber dann mit Generalisierungen gefüllt, die inhaltlich viel offen las-

sen. In den Ankündigungstexten wird selten auf die Zielgruppen eingehend Bezug genommen. Die Nennung einer oder mehrerer Zielgruppen hat oft den Charakter einer bloßen Pflichtangelegenheit ohne weitere inhaltliche Bedeutung. Andere Programmanalysen sind diesbezüglich zu ähnlichen Ergebnissen gekommen. KÖRBER u. a. (1995, S. 60 ff.) berichten zum Beispiel von einem fast banalen, ungerichteten Gebrauch des Zielgruppenbegriffs, der kaum einer besseren Platzierung des Angebotes dient. Demnach werden in vielen Ankündigungen schlagwortartig Zielgruppen aufgezählt, ohne dass nähere Ausführungen zur Zielgruppenspezifika gemacht werden. Ein Befund, der sich mit den Ergebnissen dieser Untersuchung deckt und auf eine inhaltliche „Sinn-Entleerung“ des ursprünglichen Zielgruppenkonzeptes (vgl. MADER 1980) zu Lasten eines eher inhaltsarmen Marketingbegriffs hindeutet. GIESEKE/OPELT (2003, S. 339 ff.) weisen bei der Analyse der Volkshochschule Dresden für 1997 darauf hin, dass „relativ gesehen zu den GesamtteilnehmerInnen das Zielgruppenkonzept wenige Personen anspricht“ (ebenda, S. 341). Der bei dieser Programmanalyse erhobene Anteil von 36 % für die zielgruppenspezifischen Angebote ist nicht niedrig, es hat sich aber trotzdem gezeigt, dass das Zielgruppenkonzept zwar häufig, aber nur selten in aussagekräftiger Art und Weise verwendet wird. Dieser Befund weist auf eine relativ geringe inhaltliche Bedeutung des Zielgruppenkonzeptes in der Bildungsarbeit hin. Letzteres erstaunt, da man im Zuge der Diskussion um Individualisierung und Modularisierung von einer größeren Relevanz des Zielgruppenbegriffs ausgehen müsste, um Angebote pass- und zielgruppengenaue anzubieten. Häufiger als Zielgruppen werden Teilnahmevoraussetzungen in den Programmen genannt:

Abbildung 37: In Programmen genannte Teilnahmevoraussetzungen in Berlin im Jahr 2002 (in %)



In 46,1 % aller Kurse werden eine oder mehrere Teilnahmevoraussetzungen genannt. Wenn man diese Zahl weiter aufschlüsselt, wird am häufigsten (21,8 %) die Ausübung eine speziellen (in der Regel beruflichen) Tätigkeit genannt. Der

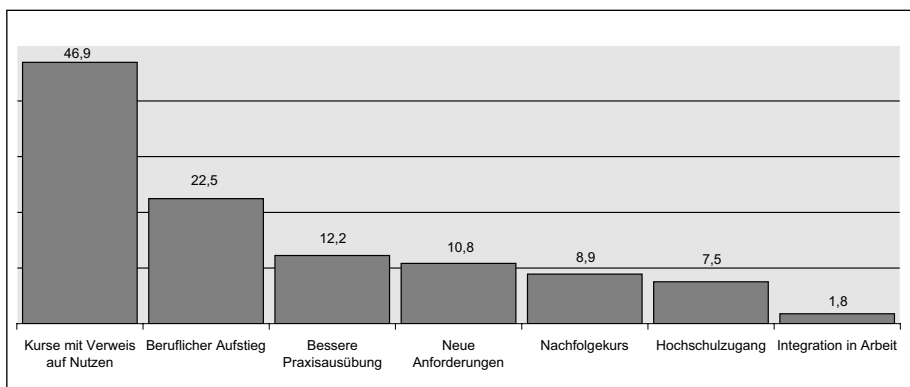
Besuch eines Vorkurses wird dann mit 17,5 % ebenfalls häufig gewünscht. Das Vorhandensein einer Berufsausbildung folgt mit 14,6 %. Dies sind die mit Abstand am häufigsten genannten Teilnahmevoraussetzungen. Das Vorhandensein eines Schul- (1,9 %) oder Hochschulabschlusses (3,3 %) oder eine bestimmte berufliche Stellung (2,3 %) sind selten, Arbeitslosigkeit (1,0 %) noch seltener zu finden. Selbst in SGB III-finanzierten-Kursen, wo Arbeitslosigkeit klare Teilnahmevoraussetzung ist, wird dies nur selten explizit benannt. Arbeitslosigkeit wird allenfalls verklausuliert thematisiert („Nähere Auskünfte erteilt Ihnen Ihr Berater beim Arbeitsamt“). Eventuell ist diese Form der Ankündigung Ergebnis des Umstands, dass letztlich das Arbeitsamt und nicht der Weiterbildungsteilnehmer Kunde des Weiterbildungsträgers ist. Insofern muss der Arbeitslose nicht explizit angesprochen werden. Eine gewisse Tabuisierung von Arbeitslosigkeit mag zudem eine Rolle spielen.

Insgesamt ist festzuhalten, dass Teilnahmevoraussetzungen primär mit Bezug zur Arbeitswelt formuliert werden. Schulische oder universitäre Abschlüsse werden nur selten als Bezugspunkt angeführt. Abschlussbezogene Weiterbildung steht vor allem in einem beruflichen Kontext.

3.3 Nutzen

In fast jeder zweiten Kursankündigung findet sich ein Hinweis auf den möglichen Nutzen des Kurses bzw. des Zertifikats:

Abbildung 38: **In den Programmen in Aussicht gestellter Nutzen abschlussbezogener Weiterbildung in Berlin im Jahr 2002 (in %)**



Beruflicher Aufstieg wird mit 22,5 % am häufigsten in Aussicht gestellt. Eher tätigkeitsbezogen werden zu 12,2 % eine bessere Ausübung der beruflichen Tätigkeit und zu 10,8 % eine verbesserte Anpassungsfähigkeit an neue Anforderung im Berufsleben genannt. Es erstaunt etwas, dass die beiden letzten Items, die sich eher auf Anpassungsqualifizierungen beziehen, mit zusammengekommen 23,0 %

nur etwas häufiger als die Argumente für Aufstiegsqualifizierungen zu finden sind. Hier wäre anhand von Paneluntersuchungen zu prüfen, ob abschlussbezogene Weiterbildung eher zu beruflichem Aufstieg oder zu beruflicher Anpassung führt. Für die Träger scheint beides von ähnlich großer Bedeutung zu sein bzw. sie versprechen sich dadurch ähnlich große Erfolge bei der Teilnehmergewinnung. Kopplungen zu anderen Bildungsangeboten werden bei 8,9 % aller Kurse in Richtung eines Folgekurses und bei immerhin 7,5 % in Richtung Hochschulzugang hergestellt. Dies macht deutlich, dass Abschlüsse und Zertifikate nicht nur eine Kopplung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem darstellen (vgl. FAULTSICH/VESPERMANN 2001), sondern auch Kopplungen innerhalb des Bildungssystems herstellen. Ähnlich wie bei den Teilnahmevoraussetzungen wird die Integration in Arbeit nur selten in Aussicht gestellt.

3.4 Zeitstruktur

3.4.1 Zeitstrukturen und Anbieter

Zeitstrukturen können in sehr unterschiedlicher Form erfasst werden. Man kann ermitteln, zu welchen Tageszeiten (vormittags, nachmittags, abends), Wochentagen (Werktags, Wochenende) Kurse angeboten werden und ob sie in Intensivform (Blockform) oder Intervallform (z. B. 1x wöchentlich über ein halbes Jahr) strukturiert sind. Für diese Programmanalyse wurden Mischformen gebildet. Diese geben Auskunft über die Tageszeiten und Wochentage, an denen abschlussbezogene Kurse stattfinden. Intensivformen (Vollzeitkurs und Bildungsurlaub und Wochenendkurs) sind nicht näher nach ihrer Dauer unterschieden. Wesentlichstes Erkenntnisinteresse ist es, zu erfahren, wann abschlussbezogene Weiterbildungen stattfinden (während des Tages, in der Freizeit oder im Bildungsurlaub). Folgende Formen wurden gefunden:

Tabelle 19: Zeitstrukturen der abschlussbezogenen Weiterbildung in Berlin im Jahr 2002 (in %)

	Gesamt
Vollzeitkurs	62,2 %
Abendkurs (ab 17 Uhr)	18,1 %
Kombination von Abend- und Wochenendkurs	8,7 %
Vormittagskurs (bis 12 Uhr)	3,0 %
Nachmittagskurs (12 bis 17 Uhr)	2,5 %
Bildungsurlaub	1,6 %
Wochenendkurs	1,5 %
Fernunterricht mit Präsenzteil	1,2 %
Nicht bestimmbar	1,3 %

Es wird deutlich, dass der Vollzeitkurs die deutlich am häufigsten angebotene Kursform ist. 62,2 % aller Kurse entfallen auf ihn. Mit großem Abstand folgen Kurse, die sich über den Tag verteilen: Abend- (18,1 %), Vormittags- (3,0 %) und Nachmittagskurse (2,5 %). Kurse allein am Wochenende sind mit 1,5 % erstaunlich selten, häufiger ist die Kombination von Abend- und Wochenendkurs (8,7 %), wo in der Regel eine ganztägiger Kurstag am Wochenende stattfindet und an einem oder mehreren Wochentagen abends unterrichtet wird. Bildungsurlaub (1,6 %) und Fernunterricht (1,2 %) haben eine marginale Bedeutung. Dieses Ergebnis kann man so interpretieren, dass die „klassische“ Vollzeitweiterbildung die häufigste Zeitform in der abschlussbezogenen Weiterbildung darstellt. Auf dieses Ergebnis hat der Umstand, dass im Bereich des SGB III zu 96,7 % Vollzeitkurse angeboten werden, nur einen geringen Einfluss. Rechnet man die SGB III-Kurse aus obiger Tabelle heraus, kommt man an Stelle von 62,2 % auf einen nur geringfügig niedrigeren Anteil von 59,0 % für die Vollzeitkurse. Auch Auswertungen der Datenbank KURS kommen zu dem Ergebnis, dass jede zweite Weiterbildungsveranstaltung in Vollzeitform angeboten wird. Insofern scheinen die „neuen Zeitfenster in der Weiterbildung“ (NAHRSTEDT/BRINKMANN 1998) hier eher Postulat als Realität zu sein.

Es ist wichtig zu berücksichtigen, dass je nach Anbieter und Thema sehr unterschiedliche Zeitfenster angeboten werden. Hinter der Dominanz von Vollzeitkursen in der Summe aller Veranstaltungen verbirgt sich eine große Heterogenität, wenn man nach Trägern und Themen differenziert. Insbesondere im SGB III-Bereich (96,7 %) und bei den IT-Herstellerschulungen (96,1 %) bestimmen Vollzeitkurse das Bild. Bei anderen Anbietern stellt sich dies so dar:

Tabelle 20: Zeitstrukturen der abschlussbezogenen Weiterbildung bei Kammern und Volkshochschulen in Berlin im Jahr 2002 (in %)

	Kammern	Volkshochschulen	Gesamt
Vollzeitkurs	29,3 %	17,7 %	62,2 %
Kombination von Abend- und Wochenendkurs	28,9 %	6,1 %	8,7 %
Abendkurs (ab 17 Uhr)	28,5 %	50,0 %	18,1 %
Wochenendkurs	5,0 %	2,7 %	1,5 %
Vormittagskurs (bis 12 Uhr)	1,3 %	8,7 %	3,0 %
Fernunterricht mit Präsenzteil	1,3 %	2,9 %	1,2 %
Nachmittagskurs (12 bis 17 Uhr)	0,8 %	3,9 %	2,5 %
Bildungsurlaub	0,0 %	7,1 %	1,6 %

Bei den Kammern überwiegt der Vollzeitkurs (29,3 %) nur knapp vor dem Abendkurs (28,5 %) oder der Kombination von Wochenend- und Abendkurs (28,9 %). Die Kombination von Wochenend- und Abendkurs ist bei den Kammern besonders häufig verbreitet und bietet den Erwerbstätigen die Möglichkeit, berufs-

begleitend eine zeitintensive Weiterbildung (z. B. mehrjährige Meisterkurse) zu besuchen. Bei den Volkshochschulen ist jeder zweite Kurs erwartungsgemäß ein Abendkurs. Der Vollzeitkurs hat hier nur einen Anteil von 17,7 %, was zeigt, dass diese Zeitform hier nicht häufig zu finden ist. Der Vormittagskurs ist dahingegen mit 8,7 % ebenso wie der Nachmittagskurs mit 3,9 % überdurchschnittlich oft vertreten. Die Volkshochschule ist der Anbieter, der den Tag am relativ gleichmäßigsten mit Veranstaltungen abdeckt. Bemerkenswert ist des Weiteren, dass der Bildungsurlaub als spezielle Form des Vollzeitkurses bei den Volkshochschulen mit 7,1 % überproportional oft vertreten ist. Bei allen Anbietern ist er nur zu 1,6 % zu finden, bei den Kammern wird diese Angebotsform gar nicht angeboten. Online-gestützter Fernunterricht mit Präsenzteilen ist von marginaler Bedeutung für alle Anbieter. Die Euphorie, die es bezüglich onlinegestützter Lernformen vor einigen Jahren gab, hat sich nur wenig in einer quantitativen Ausweitung dieser Angebote ausgewirkt. Über eine Phase der Ernüchterung wird auch an anderer Stelle berichtet (z. B. STANG 2004). An den beiden exemplarisch ausgewählten Anbietern Kammern und Volkshochschulen wird deutlich, dass sich die Zeitstrukturen je nach Anbieter sehr unterscheiden. Da mit den jeweiligen Anbietern in der Regel bestimmte Themen verbunden sind, soll im Folgenden die Verbindung Thema und Zeitstruktur untersucht werden.

3.4.2 Zeitstrukturen und Themen

Für die folgende Tabelle wurden die vier häufigsten Angebotsbereiche sowie – aufgrund seiner besonderen Bedeutung – der Bildungsurlaub mit den 10 häufigsten Themenbereichen gekreuzt:

Tabelle 21: **Zeitstrukturen der abschlussbezogenen Weiterbildung in Berlin im Jahr 2002** (Kursformen und Themengebiete in %)

	Vollzeitkurs	Abendkurs (ab 17 Uhr)	Kombination von Abend- und Wochen- endkurs	Wochen- endkurs	Vormittagskurs (bis 12 Uhr)	Bildungs- urlaub
Sprachen	24,5 %	50,5 %	1,2 %	2,7 %	10,7 %	1,7 %
Freizeit/Sport	18,9 %	8,1 %	48,6 %	24,3 %		
IT-Grundbildung	31,0 %	28,5 %	10,8 %		10,2 %	0,6 %
IT-Spezialwissen	96,1 %	1,2 %	1,1 %	0,1 %		
Umwelt-Gartenbau	93,5 %		6,5 %			
Gewerbl.-technisch	66,5 %	6,1 %	24,0 %		0,5 %	2,2 %
Handwerk/Bau	63,1 %	18,5 %	12,6 %	2,3 %		2,3 %
Kaufmänn.-verwaltend	45,9 %	24,0 %	13,5 %	1,4 %	1,8 %	2,7 %
Lager/Handel /Verkehr	90,1 %	4,0 %	2,5 %	0,5 %		3,0 %
Soziale/Päd./ Psycholog.	32,5 %	3,6 %	46,7 %	7,7 %	0,6 %	0,6 %

Es ist bemerkenswert, wie groß die Variationen zwischen den Themenfeldern sind. Der Sprachenbereich ist das einzige Themenfeld, in dem der Abendkurs dominiert. Jede zweite Veranstaltung (50,5 %) wird dort unter der Woche an einem oder zwei Abenden angeboten, während nur ca. jede vierte Veranstaltung in Vollzeitform offeriert wird. Im Freizeit-/Sportbereich, der sich vor allem an Menschen im Ehrenamt oder Funktionsträger in Vereinen wendet, dominiert erwartungsgemäß die Kombination Wochenende-Abend (46,6 %) bzw. der Wochenendkurs (24,3 %), da die Vereinsmitglieder oftmals berufstätig sind oder Familientätigkeiten unter der Woche erfüllen müssen, werden diese Zeitfenster angeboten, um ihnen eine Qualifizierung zu ermöglichen. Im Bereich der IT-Grundbildung (ECDL, Xpert, etc.) besteht eine relativ große Streuung bei den Zeitformen (mit erhöhten Prozentwerten auch außerhalb der für die tabellarische Darstellung ausgewählten Zeitformen). Der Vollzeitkurs (31,0 %) ist etwas häufiger als der Abendkurs (28,5 %) zu finden. Die Kombination Wochenende-Abend (10,8 %) und Vormittag (10,2 %) werden des Weiteren relativ häufig angeboten. Da sich diese Kurse mit ihrem Charakter der „neuen Basisqualifikation“ an die Breite der Bevölkerung richten, streuen die Zeitformen entsprechend stark, um Personen mit unterschiedlichsten Zeitbudgets Teilnahmemöglichkeiten zu bieten. Im den Bereichen IT-Spezialwissen, Umwelt-Gartenbau, gewerblich-technisch, Handwerk/Bau, kaufmännisch-verwaltend sowie Lager/Handel/Verkehr dominiert überall die Vollzeitform (Werte zwischen 45,9 % und 96,1 %). Besonders ausgeprägt ist dies im Bereich IT-Spezialwissen (96,1 %), Umwelt-Gartenbau (93,5 %) und Lager/Handel/Verkehr (90,1 %) der Fall. In diesen Bereichen werden oftmals kurze Intensivkurse von ca. einer Woche Länge angeboten. Alle anderen Zeitformen sind mehr oder minder ohne Belang in diesen Bereichen. In den Bereichen gewerblich-technisch, Handwerk/Bau und kaufmännisch-verwaltend gibt es vergleichsweise viele Kurse, die auf die Zeitformen Abend (Werte zwischen 6,1 % und 24,0 %) oder die Kombination Abend-Wochenende (12,6 % bis 24,0 %) zurückgreifen. Hierbei handelt es sich in der Regel um sehr lange Kurse, die sich über mehrere Monate erstrecken und berufsbegleitend durchgeführt werden. Vergleicht man den sozialen/päd./psycholog. Bereich mit den anderen Berufsbereichen sticht ein bemerkenswerter Strukturunterschied hervor. In diesem Bereich dominiert nämlich nicht die Vollzeitform (32,5 %), sondern die Kombination Abend-Wochenende (46,7 %). Berücksichtigt man gleichzeitig, dass der Anteil der Wochenendkurse mit 7,7 % in diesem Bereich besonders hoch ist, kann man konstatieren, dass in diesem beruflichen Bereich besonders häufig Zeiten außerhalb der regulären Arbeitszeiten genutzt werden, während in den anderen Berufsbereichen die Vollzeitform wesentlich verbreiteter ist. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass im sozialen Bereich Kurse primär auf der Initiative der Arbeitnehmer basieren und in die Freizeit oder den Urlaub verlagert werden, während in anderen Berufen der Arbeitgeber Arbeitszeit für Weiterbildung zur Verfügung stellt.

Der Bildungsurlaub ist insgesamt von eher marginaler Bedeutung. Lediglich in den Bereichen Lager/Handel/Verkehr (3,0 %), kaufmännisch-verwaltend (2,7 %),

Handwerk/Bau (2,3 %), gewerblich-technisch (2,2 %) und im Sprachbereich (1,7 %) gibt es überdurchschnittlich hohe Quoten. In den anderen Bereichen ist der Bildungsurlaub nahezu bedeutungslos.

Insgesamt ist es durchaus überrascht, wie viele abschlussbezogene Kurse in Vollzeitform durchgeführt werden. Der Anteil der SGB III-finanzierten Kurse bietet keine Erklärung, da sein quantitativer Anteil an den erfassten Veranstaltungen zu gering ist. Eine Erklärung für den hohen Anteil der Vollzeitkurse könnte darin zu finden sein, dass abschlussbezogene Kurse oftmals umfangreiche Qualifikationen vermitteln, die nur über die Vollzeitform abgedeckt werden können, da die Kurse in der Intervallform zu lang würden. Inhaltliche Komplexität bedingt demnach eine anspruchsvolle Zeitform. Eventuell zeigt sich an dieser Stelle aber auch ein Defizit der abschlussbezogenen Weiterbildungslandschaft. Vielleicht müsste an einer Flexibilisierung der Zeitfenster gearbeitet werden, um mehr Personen den Zugang zu Qualifikationen zu eröffnen. Eventuell dominiert die Vollzeitform deshalb, weil diese für die Träger relativ einfach kostendeckend zu organisieren ist. Diese Hypothesen müssten allerdings durch weiterführende Untersuchungen noch geprüft werden.

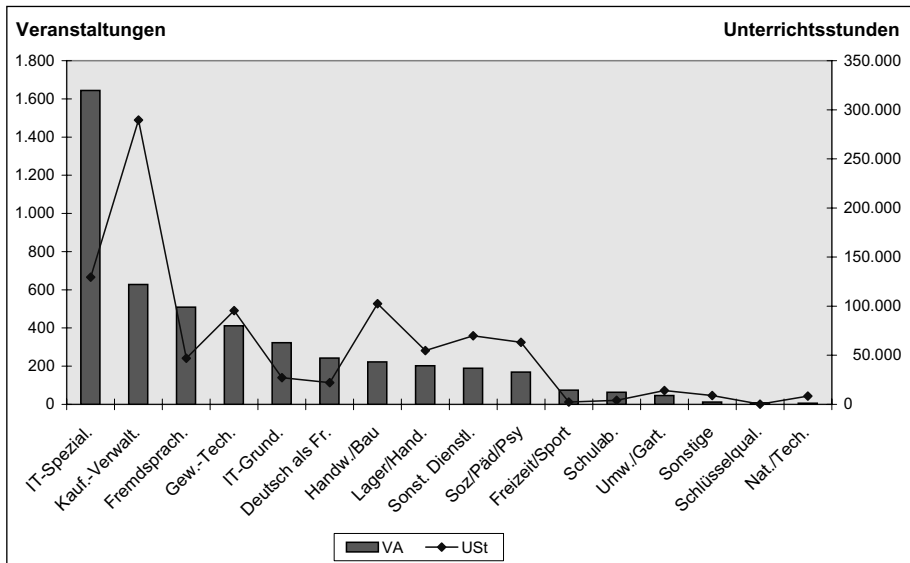
Diese Analyse liefert nur begrenzt Anhaltspunkte dafür, ob abschlussbezogene Weiterbildung während der Arbeit oder im Freizeitbereich stattfindet. Geht man davon aus, dass Abendkurse, Wochenendkurse und Kombinationen von beidem bei normalen Beschäftigungsverhältnissen am ehesten in der Freizeit liegen sollten, dann kommt man für diese Formen auf einen Gesamtanteil von 30,3 %. Hierbei kann allerdings erhebungstechnisch nicht zielgruppenspezifisch (Erwerbstätige vs. Nicht-Erwerbstätige) differenziert werden. Ob dieser Anteil hoch oder niedrig ist, stellt eine Frage des Standpunkts dar. Man kann argumentieren, dass 30,3 % bereits eine relativ hohe Zahl darstellt. Auf der anderen Seite kann man darauf verweisen, dass fast 70 % aller Veranstaltungen zu Zeiten statt finden, die tendenziell in der Arbeitszeit liegen. Fraglich bleibt dabei, ob Arbeitnehmer eventuell auch bei diesen Kursen Urlaub nehmen müssen, um die Kurse zu besuchen. Es gibt aber keinen Anhaltspunkt dafür, dass abschlussbezogene Weiterbildung überwiegend in der Freizeit stattfindet. Es bleibt zu prüfen, ob sich die abschlussbezogene hierbei von der nicht-abschlussbezogenen Weiterbildung unterscheidet und wie sich die Zeitfenster bei den Beschäftigten genau darstellen. Auch bleibt zu beobachten, welche Veränderungen sich in Zukunft ergeben, die eventuell eine stärkere Verlagerung von Weiterbildung in die Freizeit mit sich bringen.

3.5 Analyse des thematischen Angebots

Folgende Themen⁶⁶ werden in der abschlussbezogenen Weiterbildung angeboten:

⁶⁶ Der Themenkatalog wurde von KÖRBER u. a. 1995 sowie GIESEKE/OPELT 2004 in modifizierter Form übernommen.

Abbildung 39: Themen in der abschlussbezogenen Weiterbildung in Berlin im Jahr 2002 (in Unterrichtsstunden und Veranstaltungen)



Betrachtet man die Anzahl der Veranstaltungen, dann fällt die große Zahl der Veranstaltungen im IT-Bereich auf. Über 1.600 VA oder 35 % aller abschlussbezogener Veranstaltung finden im Bereich IT-Spezialwissen und 7 % im Bereich IT-Grundbildung statt.⁶⁷ Danach folgen mit 13 % die Kurse im kaufmännisch-verwaltenden Bereich, mit 11 % die Kurse im Sprachbereich und mit 9 % die Kurse im gewerblich-technischen Bereich. Betrachtet man jedoch die Summen der Unterrichtsstunden, dann finden 31 % aller Unterrichtsstunden im kaufmännisch-verwaltenden Bereich und nur 14 % im Themenbereich IT-Spezialwissen statt. Die Themenbereiche Handwerk/Bau und gewerblich-technisch folgen mit 11 % bzw. 10 % aller Unterrichtsstunden. Es zeigt sich, dass z.B. in den Bereichen kaufmännisch-verwaltenden, gewerblich-technischen oder Handwerk/Baugewerbe viele Kurse mit langer Dauer angeboten werden. Hierbei sind insbesondere die Meister- und Fortbildungsberufe zu nennen. Qualifizierungen werden hier zumeist en bloc angeboten. Dahingegen werden Kurse im Bereich IT-Spezialwissen sowie im Sprachenbereich in stark modularisierter Form angeboten, was zu vielen Veranstaltungen mit kurzer Dauer führt. Es wird deutlich, dass die beiden Großbereiche eine sehr differente zeitliche Strukturierung haben. Am Themenbereich kaufmännisch-verwaltend ist interessant, dass es nahezu keine Qualifikierungskurse für Schreibmaschine, Stenografie, etc. mehr gibt. Die arbeitsorganisatorischen Veränderungen (insbesondere großflächige Einführung des Computers, Verlage-

67 Eine große Zahl an IT-Weiterbildungen haben auch bei Analysen der Datenbank *Kurs* ermittelt. Dort hat man festgestellt, dass 32 % aller Veranstaltungen in *Kurs* im Bereich IT-Weiterbildung zu finden sind (FELLER/SCHADE 2002, S. 14).

rung von Schreibarbeiten auf andere Arbeitsebenen) haben zum Einbruch dieses Bereichs geführt, was im Vergleich zu Diskussionen in den 70er Jahren erstaunlich ist (vgl. PFLÜGER 1980). Im Bereich IT-Spezialwissen findet sich eine große Anzahl von Kursen, in denen man Herstellerzertifikate erwerben kann. Insgesamt konzentrieren sich große Quantitäten des abschlussbezogenen Angebotes auf relativ wenige Themenbereiche. Folgenden Stellenwert haben die Themenbereiche, wenn man sie zusammenfassend auf einer Rangliste nach Veranstaltungszahlen und Unterrichtsstunden aufführt:

Tabelle 22: Rangfolge der Themen in der abschlussbezogenen Weiterbildung in Berlin im Jahr 2002 (nach Unterrichtsstunden und Veranstaltungen)

	Veranstaltungen	Unterrichtsstunden
1. Rang	IT-Spezialwissen	Kaufmännisch-verwaltend
2. Rang	Kaufmännisch-verwaltend	IT-Spezialwissen
3. Rang	Fremdsprachen	Handwerk/Baugewerbe
4. Rang	Gewerblich-technisch	Gewerblich-technisch
5. Rang	IT-Grundbildung	Sonstige Dienstleistungsberufe
6. Rang	Deutsch als Fremdsprache	Soz./Päd./Psy. Berufe
7. Rang	Handwerk/Baugewerbe	Lager/Handel/Verkehr

Die für die abschlussbezogene Weiterbildung bedeutsamen Themenbereiche werden im Folgenden näher erläutert.

3.5.1 Themenbereich IT-Spezialwissen

Eckdaten:

- Veranstaltungen: 1.644
- Unterrichtsstunden: 129.452

Exemplarische Kurstitel:

„System Administration for MS SQL Server 7.0“, „Microsoft Certified Systems Engineer“, „Introduction to C+ Programming“, „SuSe Linux“

Der Bereich IT-Spezialwissen ist quantitativ wesentlich umfangreicher als der Bereich IT-Grundbildung. 34,6 % aller Veranstaltungen und 13,8 % aller Unterrichtsstunden entfallen auf diesen Themenbereich. Das Verhältnis Grund- zu Spezialwissen entspricht ungefähr 1:5.⁶⁸ Diese Dominanz der Spezialkenntnisse lässt sich mit der gewachsenen IT-Kompetenz erklären. Während Anfang der 80er

⁶⁸ FELLER/SCHADE (2002, S. 14) kommen bei der Auswertung der Datenbank *Kurs* auf ein Verhältnis von 1:2 für das gesamte Weiterbildungsangebot. Eine Erklärung für den höheren Anteil von Kursen zu IT-Spezialwissen in der abschlussbezogenen Weiterbildung könnte in dem Umstand zu finden sein, dass Grundbildung oft nicht zertifiziert wird, da diese Kenntnisse als Mindestvoraussetzungen angesehen werden.

Jahre große Teile der Bevölkerung mit dem Computer noch nicht vertraut waren, hat sich in den letzten Jahrzehnten das informationstechnische Wissen erhöht. Dazu haben der alltägliche Umgang und die Integration von IT-Wissen in die schulische Bildung beigetragen. Dementsprechend steigt nun der Bedarf nach Spezialwissen, während früher verbreitete Grundlagenangebote kaum noch in den Programmen zu finden sind (s. FAULSTICH/VESPERMANN 2003, S. 12).

Für das Verständnis dieses Bereichs ist es zudem wichtig zu wissen, dass es ein herstellerspezifisches und ein herstellernerutrales Angebotssegment gibt. Die IT-Hersteller verfügen über eigene, elaborierte Zertifikatssysteme, die produktbezogen sind. Produktbezogenheit kann sich z. B. auf die Administration eines Netzwerks beziehen, das Microsoft-Technologie nutzt. Die oftmals weltweit gültige Verbindung von Produkt und Zertifikat fördert einerseits die Akzeptanz, da der potenzielle Nutzen der Zertifikate relativ offensichtlich ist (vgl. ebenda, S. 13). Andererseits ist die Bindung Produkt und Zertifikat nicht unproblematisch, da durch die schnellen Innovationszyklen der IT-Branche Zertifizierungen auch schnell entwertet werden können, was große Planungsunsicherheiten für Individuen und „Nachfrager“ mit sich bringt (vgl. ebenda, S. 61). Dies betrifft zum einen die Einführung neuer Produkte und zum anderen den Verdrängungswettbewerb in der Branche, der dazu führen kann, dass Hersteller vom Markt verschwinden. Insofern birgt die Bindung Produkt und Zertifikat große Vor- und Nachteile.

In dieser Programmanalyse wurde eine deutliche Dominanz der herstellerbezogenen Zertifikate (1.549 Kurse) gegenüber den herstellernerutralen Zertifikaten (95 Kurse) deutlich. Insbesondere Microsoft hat erwartungsgemäß eine sehr große Bedeutung bei den Herstellern. Ansonsten wären Caldera, Cisco, Linux, Lotus, Novell, SAP und Sun als weitere Hersteller zu nennen. Neben diesen Herstellerzertifikaten gibt es nur einige trägereigene Zertifikate (44 Kurse) sowie Zertifikate von Gesellschaften und Verbänden (23). Der deutlich am häufigsten Nachweisname ist der Zertifikatsbegriff bzw. sein englisches Pendant certificate (1.589). Der Abschlussbegriff wird kaum verwendet (21). Das am 17. Mai 2002 erlassene IT-Weiterbildungssystem (vgl. FAULSTICH/VESPERMANN 2003, S. 15, GRUNWALD/ROHS 2002) spielte bei dieser Analyse keine große Rolle, da der Erlass mitten in den Untersuchungszeitraum fiel.⁶⁹

Die Anbieterstruktur ist von einer Dominanz kommerzieller Anbieter geprägt, die 96 % aller Kurse anbieten. Es ist erstaunlich, dass Kammern und Innungen in diesem Themenbereich kaum Angebote machen. Die Mehrzahl der 35 erfassten IT-Anbieter in Berlin haben weniger als 10 abschlussbezogene IT-Angebote. Allerdings kann daraus nicht geschlossen werden, dass vor allem kleine Anbieter in diesem Bereich bedeutungsvoll sind. Viel mehr ist es so, dass die großen Träger sehr wohl von großer Bedeutung sind. Ihre Angebote haben einen Anteil von ca.

69 FAULSTICH/VESPERMANN (2003, S. 38) haben allerdings bei ihrer Befragung von Programmplanern ermittelt, dass im Sommer 2002 selbst von den Experten nur 42 % das IT-Weiterbildungssystem kannten.

89 % an der Gesamtzahl aller Veranstaltungen. Der Berliner Angebotsmarkt im Bereich IT-Spezialwissen ist somit stark von einigen wenigen Anbietern geprägt, die den Großteil des Angebots stellen. Diese Anbieter sind nicht auf ein Herstellerzertifikat spezialisiert, sondern agieren als Schulungszentren für mehrere Hersteller. Dies zeigt sich auch an der optischen Gestaltung der Programme. Die Anbieter bilden die Logos verschiedener IT-Hersteller oder Authorisierungen auf ihren Titelbildern und an zentralen Stellen in den Programmen ab.

Mit durchschnittlich 79 Stunden pro Kurs sind die Kurse in diesem Themengebiet relativ kurz. Für die Teilnahme entfallen durchschnittlich 44,- Euro pro USt an, was im Vergleich zu anderen Themenbereichen sehr hohe Kosten sind. Es gibt häufiger zielgruppenspezifische Ausschreibungen für bestimmte Berufsgruppen (393), aber kaum weitere zielgruppenspezifische Ankündigungen. Insgesamt bleibt festzuhalten, dass der Bereich IT-Spezialwissen einen großen quantitativen Umfang hat. Des Weiteren weicht seine Angebotsstruktur durch die hohe Bedeutung von Herstellerzertifikaten und der hochpreisigen Kostenstruktur deutlich von der Struktur anderer Bereiche ab.

3.5.2 Kaufmännisch-verwaltender Themenbereich

Eckdaten:

- Veranstaltungen: 628
- Unterrichtsstunden: 289.542

Exemplarische Kurstitel:

„Vorbereitung auf die Bilanzbuchhalterprüfung (IHK)“, „Versicherungskaufmann/-frau“, „Controller (IHK)“

Lediglich IT-Spezialwissen weist bei den Veranstaltungen (13,2 % aller Veranstaltungen) höhere Zahlen auf. Bei den Unterrichtsstunden (30,8 % aller Unterrichtsstunden der abschlussbezogene Weiterbildung) liegt der kaufmännisch-verwaltende Bereich vor allen anderen Themenbereichen. Insofern stellt er ein sehr bedeutsames Segment der abschlussbezogenen Weiterbildung dar. Insgesamt sind hier 73 Anbieter in Berlin zu finden. Im kaufmännisch-verwaltenden Bereich bieten die Volkshochschulen mehr Kurse (204) als kommerzielle Träger (167), Träger im SGB III-Bereich (146) und Kammern/Innungen (70) an. Allerdings ist das Angebot der Volkshochschulen stark modularisiert und somit zeitlich wesentlich weniger umfangreich als das Angebot der anderen Träger. Berücksichtigt man die Unterrichtsstunden, bieten die Träger im SGB III-Bereich ca. 217.000 USt an, während die kommerziellen Anbieter nur auf ca. 37.500, die Kammern 13.200 und die Volkshochschulen auf ca. 10.500 USt kommen. Mit durchschnittlich 461 USt pro Kurs sind die Veranstaltungen in diesem Themenbereich deutlich länger als z. B. im Sprachenbereich. Es gibt starke Unterschiede in der Preisstruktur je nach Anbieter. Bei den Volkshochschulen kostet die USt durchschnittlich 2,09 Euro,

während bei den Freien Trägern 4,16 Euro und bei den Kammern 6,68 Euro anfallen. Es gibt 134 zielgruppenspezifische Ausschreibungen, die sich auf eine oder mehrere Berufsgruppen beziehen. 15 Ausschreibungen richten sich an Jugendliche, 27 an Arbeitnehmer und 11 an Arbeitslose. Die bedeutendsten Zertifizierer sind die Industrie- und Handelskammer (191 Kurse), staatliche Stellen (174) und trügereigene Zertifizierer (127). Häufigster Nachweisnamen sind Zertifikat (199), vor Abschluss (124), Zeugnis (92) und Pass (81). Folgende Zertifikatstypen findet man in diesem Bereich:

Tabelle 23: Anteile der Abschlüsse und Zertifikate des kaufmännisch-verwaltenden Themenbereichs in Berlin im Jahr 2002
(in % vom Gesamtbereich)

	Veranstaltungen	Unterrichtsstunden
Nachqualifizierung/Umschulung	40,9	53,4
Berufsspezifische Zusatzqualifikationen	22,6	20,3
Berufsübergreifende Zusatzqualifikationen	9,7	13,8
Fortbildungsberufe/Meisterausbildung	7,0	7,0
Universität/Fachhochschule	6,2	0,4
Qualitätsmanagement	6,2	1,0
Ausbildereignungsprüfung	4,1	1,5
IT-Grundqualifikation	1,4	0,1
IT-Hersteller	0,6	0,9
Nachholen des Realschulabschlusses	0,3	1,1
Zulassungsscheine für Gefahr-/Sicherheitsbereiche	0,3	0,0
Nachholen des Hauptschulabschlusses	0,2	0,0

Bei den am häufigsten vorkommenden Abschlüssen im Bereich Nachqualifizierung/Umschulung ist die große Bedeutung des „Lehrgangssystem Anwenderpass Rechnungswesen und Betriebswirtschaft“ zu beachten. Dieses an den Volkshochschule zu findende Lehrgangssystem wird im Auftrag der Berliner Senatsverwaltung durchgeführt. Es handelt sich damit um eine landesspezifische Abschlussform. Des Weiteren gibt es ein großes Angebotsvolumen von Zertifikaten im Steuerrecht, die zumeist von kommerziellen Einrichtungen angeboten werden (z. B. „Vorbereitung auf das Wirtschaftsprüferexamen“, „Vorbereitung auf die Prüfung zum Steuerfachwirt/-in“). Berufsspezifische bzw. berufsübergreifende Zusatzqualifikationen (z. B. „Xpert pbs – Konfliktmanagement“, „Berufspraktische Weiterbildung für Jugendliche mit kaufmännischen Berufsabschlüssen“) stellen 22,6 % bzw. 9,7 % der Veranstaltungen und 20,3 % bzw. 13,8 % der Unterrichtsstunden. Somit haben Zusatzqualifikationen in diesem Bereich einen relativ großen Stellenwert. Stenografie, Maschineschreiben und ähnliche klassischen Sekretärinnen-Kompetenzen werden wie bereits erwähnt kaum noch angeboten.

Fortbildungsberufe wie „Verlagsfachwirt/-in“ oder „Fachwirt/-in für Finanzdienstleistungen“ sind mit 7 % der Veranstaltungen und Unterrichtsstunden ein eher kleines Teilsegment des Marktes in diesem Bereich. Qualitätsmanagementskurse sind mit 6,2 % der Veranstaltungen und 1,0 der Unterrichtsstunden ein vom Veranstaltungs- und Unterrichtsstundenvolumen her ebenfalls kleines Segment, wenngleich diese Kurse oftmals sehr kostenintensiv für die Teilnehmer sind und wahrscheinlich für die Träger relativ lukrativ sind.

Ansonsten gibt es eine große Vielfalt an weiteren Abschlüssen und Zertifikaten, die keine besonders großen Quantitäten bezüglich Unterrichtsstunden und Veranstaltungen aufweisen. So können Schulabschlüsse kursbegleitend erworben werden. IT-Zertifikate von Herstellern oder herstellernunabhängige Zertifikate wie der ECDL oder der Xpert werden ebenfalls häufig kursbegleitend angeboten. Zulassungsscheine haben dahingegen eine marginale Bedeutung, wenn man die Zahlen mit dem gewerblich-technischen Bereich und dem Bereich Handwerk/Baugewerbe vergleicht.

Wenngleich der Rückgang der SGB III-finanzierten Maßnahmen sowohl bei den Veranstaltungen als auch besonders bei den Unterrichtsstunden zu einem Rückgang der abschlussbezogenen Weiterbildung geführt haben dürfte, ist dieser Themenbereich durch die wirtschaftliche Gesamtentwicklung eher von Stabilität bzw. sogar von Wachstum geprägt.

3.5.3 Themenbereich Fremdsprachen

Eckdaten:

- Veranstaltungen: 509
- Unterrichtsstunden: 42.331

Exemplarische Kurstitel:

- „Cambridge First Certificate“, „Vorbereitung auf das Europäische Sprachenzertifikat“, „Spanisch – DELE – Diplomas de Espanol como Lengua Extranjera“, „Französisch – DELF – Diplome d'Etudes en Langue Francaise“

Mit 10,7 % aller Veranstaltungen und 5,0 % aller Kursstunden nimmt der Themenbereich den dritten Platz im Gesamtangebot abschlussbezogener Weiterbildung ein. Dabei muss man bedenken, dass bei dieser Programmanalyse nur ein Bruchteil des gesamten Sprachenangebotes erfasst wurde. Es wurden nur die Kurse erfasst, die ausdrücklich darauf hinwiesen, dass sie auf Abschlüsse vorbereiten. So wurden schätzungsweise lediglich 10-15 % der in den Programmen ausgewiesenen Sprachkurse aufgenommen.⁷⁰

⁷⁰ Die Bremer Studie stellt im Zeitvergleich von 1979 zu 1992 eine Abnahme an abschlussbezogenen Kursen im Sprachenbereich fest. Dies wird mit einer generellen Abnahme des langfristig angelegten und abschlussbezogenen Lernens sowie einem ansteigenden (schulischen) Sprachniveau begründet. (vgl. KÖRBER u.a. 1995, S. 117f.)

Wie bei dem noch zu schildernden Bereich Deutsch als Fremdsprache, existiert für den Sprachenbereich der europäische Referenzrahmen des Europarats als Referenzpunkt. Die Zertifikate und Abschlüsse von vielen Anbietern orientieren sich an diesem Referenzrahmen. Für die Lernenden ist dadurch prinzipiell eine relativ große Transparenz des Angebots möglich, wenn sie sich mit dem Referenzrahmen und seinen Kompetenzniveaus vertraut machen. Auch kann dieser Rahmen den Wechsel von einem Anbieter zu einem anderen Anbieter prinzipiell erleichtern. Zieht man die Volkshochschulen als Beispiel heran, ergibt sich für die drei populärsten Sprachen (Englisch, Spanisch, Französisch) das folgende Bild⁷¹:

Tabelle 24: Zertifikate und Zertifizierer des Europäischen Sprachenrahmens im Fremdsprachenbereich

Niveau	Abschlüsse
A Basic User	
A1 Pre-Elementary Level	
A2 Elementary Level	- „Grundbaustein“ (WBT)
B Independent User	
B1 Pre-Intermediate Level	- Stage 2 (WBT) - Sprachenzertifikate für den Beruf
B2 Intermediate Level	- Stage 3 (WBT) - Sprachenzertifikate für den Beruf
B3 Upper-Intermediate Level	- First Certificate in English (Cambridge) - Business English Certificate (Cambridge) - DELE – Diplomas de Espanol como Lengua Extranjera - TOEFL – Test of English as a Foreign Language - TOEIC – Test of English in Commerce
C Proficient User	
C1 Advanced Level	- TOEFL – Test of English as a Foreign Language - Certificate in Advanced English (Cambridge) - Business English Certificate (Cambridge) - DELF – Diplome d’Etudes en Langue Francaise
C2 Proficiency Level	- Certificate of Proficiency in English (Cambridge) - DELF – Diplome d’Etudes en Langue Francaise - Diploma Superior de Espanol (Salamanca) - TOEFL – Test of English as a Foreign Language

Die WBT-Zertifikate bieten einen Einstieg, während die Zertifikate anderer Zertifizierer (z. B. Cambridge, TOEFL, DELF, DELE, Salamanca) weiterführenden Charakter haben. Insofern gibt es ein aufeinander abgestimmtes Sprachenangebot. Beim Gesamtangebot nimmt – wie zu erwarten war – Englisch (232 Kurse) gemeinsam mit Wirtschaftsenglisch (72) den ersten Platz ein. Danach folgt durchaus überraschend Spanisch (144 Kurse), während für Französisch nur 35 abschlussbezogene

⁷¹ Vgl. z. B. Programm der VHS Steglitz-Zehlendorf 2002/2003, S. 105

Kurse angeboten werden.⁷² GIESEKE/OPELT (2003, S. 295) haben für die Volkshochschule Dresden für das Jahr 1997 errechnet, dass 11 % der Spanischkurse, aber nur 9 % der Französischkurse mit einem Zertifikat abschließen. Dies lässt vermuten, dass der Besuch von Spanischkursen etwas stärker mit einem beruflichen Interesse und damit auch einem stärkeren Interesse an Zertifizierung verbunden ist. Bei den übrigen Sprachen werden lediglich 29 abschlussbezogene Kurse angeboten. Es handelt sich dabei oftmals um Italienischkurse. Dass lediglich ein Kurs für osteuropäische Sprachen (Ungarisch) zu finden war, kann in Anbetracht der geopolitischen Lage Berlins und der veränderten politischen Situation als erstaunlich angesehen werden. Andererseits deckt sich dieser Befund mit anderen Untersuchungsergebnissen, die z. B. im gesamten Sprachenprogramm der Volkshochschule Dresden 1997 lediglich einen osteuropäischen Sprachkurs (Tschechisch) gefunden haben (s. GIESEKE/OPELT 2003, S. 294). Das abschlussorientierte Angebot an osteuropäischen Sprachen in Deutschland scheint mit Blick auf die EU-Osterweiterung defizitär zu sein.

Bei den kommerziellen Anbietern ist oftmals eine Konzentration auf eine oder zwei Sprachen festzustellen, während die Volkshochschulen das umfassendste Sprachangebot aufweisen und Kurse in vier und mehr Sprachen anbieten. Zertifikate zu „seltenen“ Sprachen jenseits von Englisch, Spanisch und Französisch waren ebenfalls zumeist an den Volkshochschulen zu finden. Dieser Befund deckt sich mit einer Aussage der Bremer Studie (KÖRBER u. a. 1995, S. 116) zum gesamten Sprachangebot: „Je seltener eine Sprache innerhalb des Gesamtangebots gelehrt wird, desto wahrscheinlicher ist, dass nur die Volkshochschule Anbieter ist.“ Abschlussbezogene Kurse zu kaum nachgefragten Sprachen sind für kommerzielle Anbieter finanziell nicht gewinnbringend, während ein breit angelegtes Sprachenprofil die Volkshochschulen auszeichnet.⁷³ Dementsprechend bedeutsam ist das Sprachenangebot der Volkshochschulen, um der Bevölkerung ein breites Spektrum an Sprachen anbieten zu können.

Insgesamt sind 26 Anbieter im Sprachenbereich in Berlin erfasst worden. Das umfangreichste Angebot haben das Instituto Cervantes (88 Angebote), Global Language Service (66) und die VHS City West (54). Freie/kommerzielle Anbieter (255 Angebote) und die Volkshochschulen (241) sind in annähernd gleichem Maße aktiv. Das Angebot Westberliner und Ostberliner Volkshochschulen unterscheidet sich nahezu nicht mehr. Ein größeres Angebot an abschlussbezogenen Sprachkursen im Sinne einer nachholenden Bildungsbewegung ist an den Ostberliner Volkshochschulen nicht (mehr) festzustellen (vgl. zur Volkshochschule Dresden GIESEKE/

72 Die Anzahl der abschlussbezogenen Französischkurse dürfte allerdings noch wesentlich höher sein. Das in Berlin ansässige Institut Français stellte – trotz mehrfacher Nachfrage – kein Programm für die Auswertung zur Verfügung. Untersuchungen in anderen Städten haben festgestellt, dass das Institut Français in Großstädten den größten Teil des Französisch-Angebotes stellt (vgl. KÖRBER u. a. 1995, S. 116).

73 In Berlin stimmen die Volkshochschulen ihr Sprachenangebot untereinander ab, um Doppelungen zu vermeiden und seltene Sprachen anbieten zu können. In den Programmen wird auf das Sprachangebot anderer Volkshochschulen hingewiesen.

OPELT 2003, S. 296). Bei der vergleichenden Analyse Berliner Volkshochschulen scheint die individuelle Profilbildung der Volkshochschulen das wichtigste Unterscheidungskriterium zu sein. Es gibt Volkshochschulen, welche den abschlussbezogenen Sprachenbereich betonen (z. B. City West, Friedrichshain-Kreuzberg, Mitte, Tempelhof-Schöneberg) und andere, die dies nicht tun (z. B. Marzahn-Hellersdorf, Spandau). Deutliche Unterschiede zeigen sich bei den Preisstrukturen der Anbieter. Bei den öffentlich geförderten Volkshochschulen kostet die Unterrichtsstunde durchschnittlich 2,51 Euro, während bei den freien/kommerziellen Trägern 7,66 Euro anfallen. Die bedeutendsten Zertifizierer sind die Universität Cambridge (187 Kurse), trägereigene Nachweise (129) und die WBT-Zertifikate der Volkshochschulen (109 Kurse). Der mit weitem Abstand am häufigsten verwendete Nachweisname ist der Zertifikatsbegriff (421). Es gibt fast keine zielgruppenspezifische Ausschreibungen (13 Fälle), sodass man sagen kann, dass das Zielgruppenkonzept im abschlussbezogenen Fremdsprachenbereich nahezu keine Relevanz hat. Im nicht-abschlussbezogenen Sprachenangebot finden sich dahingegen des öfteren z. B. Hinweise auf Senioren- oder Kurse für Jugendliche. Dieser Befund verweist erneut auf den engen Zusammenhang von Beruflichkeit und Zertifizierung hin.

Wie beim noch darzustellenden Kursangebot im Themenbereich Deutsch als Fremdsprache fallen im Sprachenbereich die Kursankündigungen oftmals sehr kurz aus. Zumeist wird sich im Kurstitel auf die jeweiligen Kompetenzniveaus bezogen. Dann folgen noch Angaben zu Ort, Zeit, Kosten, Dozent und Prüfungsinstitution. Ausführlichere Beschreibungen sind eher selten zu finden. Sie finden sich vor allem bei den Sprachzertifikaten für den Beruf, wo auf die Anforderungen des Arbeitslebens Bezug genommen wird. Manchmal finden sich Aufzählungen zu Inhalten oder Zugangsvoraussetzungen. Auf Einstufungsberatungen wird oftmals hingewiesen.

3.5.4 Gewerblich-technischer Themenbereich

Eckdaten:

- Veranstaltungen: 412
- Unterrichtsstunden: 95.448

Exemplarische Kurstitel:

„Weiterbildung CNC Techniker“, „Europäisches Rohrschweißer Diplom“, „Industriemeister Metall“, „Umschulung Mechatroniker“

Mit 412 Kursen (8,7 % der Veranstaltungen) und 95.448 Unterrichtsstunden (10,2 % der Unterrichtsstunden) ist dieser Themenbereich sowohl bezüglich der Veranstaltungen als auch der Unterrichtsstunden der viertgrößte. Insgesamt sind hier in Berlin 32 Anbieter aktiv. Die kommerziellen Anbieter bieten mit 336 Kursen (82 % aller Kurse) die meisten Kurse an. Lediglich im SGB III-Bereich (36 Kurse) und im Bereich der Kammern (35 Kurse) gibt es noch eine größere Zahl an Kur-

sen. Für die Teilnahme bei den kommerziellen Anbieter entfallen durchschnittlich 12,37 Euro pro Unterrichtsstunde (USt) an, während die Kammern nur 3,73 Euro pro USt verlangen. Es gibt häufig zielgruppenspezifische Ausschreibungen, die sich an bestimmte Berufsgruppen richten (301 Kurse); andere zielgruppenspezifische Ankündigungen gibt es kaum. Die Zertifikate stammen häufig von Verbänden (198 Kurse), einzelnen Trägern (124) und der IHK (52). Die am häufigsten verwendete Nachweisnamen sind Zertifikat (103), Zeugnis (90), Prüfung (80) und Pass (42). Je nachdem, ob man nach Veranstaltungen oder nach Unterrichtsstunden rechnet, ergeben sich unterschiedliche Rangfolgen für die Abschlüsse und Zertifikate des Themenbereichs:

Tabelle 25: Anteile der Abschlüsse und Zertifikate des gewerblich-technischen Themenbereichs in Berlin im Jahr 2002 (in % vom Gesamtbereich)

	Veranstaltungen	Unterrichtsstunden
Berufsspezifische Zusatzqualifikationen	37,1	24,9
Zulassungsscheine für Gefahr-/Sicherheitsbereiche	24,8	4,8
Berufsübergreifende Zusatzqualifikationen	12,4	8,9
Nachqualifizierung/Umschulung	7,8	42,2
Fortbildungsberufe/Meisterausbildung	7,0	11,6
Ausbildereignungsprüfung	5,8	2,3
Qualitätsmanagement	4,6	3,6
Sprachen	0,2	1,5
Nachholen des Hauptschulabschlusses	0,2	0,1

Die Zuordnung von Sprachenzertifikaten und Hauptschulabschlüssen erklärt sich durch den Umstand, dass einige Kurse zwar eine gewerblich-technische Grundausrichtung haben, die Teilnehmer aber begleitend zu den Kursen Sprachenzertifikate oder Hauptschulabschlüsse erwerben können. Qualitätsmanagement (z.B. „Qualitätsauditor/-in TÜV“) und die Ausbildungsprüfung wurden als besondere Abschlussformen gesondert aufgeführt. Bei den Veranstaltungen haben insgesamt berufsspezifische Zusatzqualifikationen (z.B. „Weiterbildung CNC Techniker“) und Zulassungsscheine (z.B. „Europäisches Rohrschweißer Diplom“) mit 37,1 % bzw. 24,8 % die größten Anteile vor berufsübergreifenden Zusatzqualifikationen („Weiterbildung für Fachkräfte der Elektrobranche“) mit 12,6 %. Nachqualifizierung/Umschulung mit 8 % und Fortbildungsberufe/Meisterkurse mit 7 % sind bezogen auf die Veranstaltungsanzahl eher von geringerer Bedeutung. Bezogen auf die Unterrichtsstunden ist der Umschulungsbereich mit 42,3 % aber der größte Unterbereich von allen, da oftmals eine hohe Stundenzahl pro Veranstaltung anfällt (bis zu 2.880 USt pro Kurs). Aufgrund des deutlichen Rückgangs von Umschulungen im Rahmen der Hartz-Gesetze ist seit 2002 von einem Rückgang des unterrichtsstundenbezogenen Weiterbildungsvolumens auszugehen, der kaum durch das Wachstum anderer Bereiche kompensiert worden sein dürfte.

Fortbildungsberufe (z.B. „Industriemeister Metall“) liegen mit 11,6 % hinter den berufsspezifischen Zusatzqualifikationen. Vor allem die Kammern bieten Kurse am Abend und Wochenende an, die sich an Berufstätige richten. Zulassungsscheine⁷⁴ haben im gewerblich-technischen Bereich zumindest von der Veranstaltungszahl her eine große Bedeutung. Jeder vierte Kurs im gewerblich-technischen Bereich ist hier zu finden. So gibt es z.B. die diversen Schweißerpässe und Sachkundigenausweise, die vom Gesetzgeber eingefordert werden. Diese Kurse sind von kurzer bis mittlerer Dauer. Erwähnenswert ist die Bedeutung der REFA-Zertifikate, die trägerübergreifend angeboten werden (s. FAULSTICH 1997, S. 161 f.). Auszubildereignungsprüfungen und Kurse zum Qualitätsmanagement haben eine eher untergeordnete Bedeutung für den Themenbereich. Insgesamt ist er von einem starken Berufsbezug geprägt. Viele abschlussbezogene Weiterbildungskurse beziehen sich explizit auf einen bestimmten Beruf. Übergreifende oder berufsunspezifische Kurse sind dahingegen seltener. Das hohe Gefahrpotenzial in diesem technologieintensiven Bereich erklärt die große Bedeutung von Zulassungsscheinen. Wie noch zu sehen sein wird, sind Umschulungen im gewerblich-technischen Bereich deutlich seltener als z.B. im kaufmännisch-verwaltenden Bereich, was primär durch De-Industrialisierungsprozesse begründet sein dürfte. So ist es wahrscheinlich, dass dieser produktionsnaher Themenbereich in den nächsten Jahren stagnieren bzw. rückläufig sein wird, da dieser Wirtschaftsbereich sowohl in Berlin als auch in Deutschland rückläufig ist.

3.5.5 Themenbereich IT-Grundbildung

Eckdaten:

- Veranstaltungen: 323
- Unterrichtsstunden: 27.128

Exemplarische Kurstitel:

„Europäischer Computerführerschein (ECDL)“, „Xpert ECP – Grundlagen der IT“, „IT-Ausbildung im IT-Workshop für Einsteiger“

Zum Bereich IT-Grundbildung werden Kurse gezählt, die informationstechnische Grundkenntnisse vermitteln. Abschlussbezogene IT-Kurse, die nur für bestimmte Branchen bzw. berufliche Tätigkeiten geeignet sind und z.B. Kenntnisse in Programmierung, Softwareentwicklung oder branchenspezifischer Software vermitteln, wurden unter IT-Spezialwissen erfasst (vgl. zu dieser definitorischen Abgrenzung auch KÖRBER u. a. 1995, S. 220). Typische Kurse in dem Bereich Grundbildung sind Kurse, die Anwendern Grundkenntnisse in Word, Office, Access oder Excel vermitteln. Mit 6,8 % aller Veranstaltungen und 2,9 % aller Unterrichtsstunden ist dieser Themenbereich quantitativ von mittlerer Bedeutung für die abschlussbezo-

⁷⁴ Hier ist zahlenmäßig insbesondere die große Vielfalt an Schweißerpässen zu nennen. Außerdem gibt es noch eine Vielfalt an verschiedene Sachkundenachweise in Bereichen wie Brandschutz, Druckbehälter- oder Abgastechnik.

gene Weiterbildung, obwohl es mit dem ECDL und dem Xpert interessante modulare Zertifizierungsmodelle gibt.

Insgesamt sind 18 Anbieter in Berlin für 2002 erfasst worden, die 323 Veranstaltungen mit etwa 27.000 Unterrichtsstunden offerieren. In dem Bereich IT-Grundbildung bieten die Volkshochschulen besonders viele Kurse an (241 Angebote). Allerdings zeigen sich wie im Sprachenbereich deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Volkshochschulen, die auf einrichtungsspezifischen Schwerpunktsetzungen zurückzuführen sind. Einige Volkshochschulen haben ein besonders großes Angebot: VHS City West (71 Kurse), VHS Tempelhof-Schöneberg (56), VHS Neukölln (37) oder VHS Treptow-Köpenick (33). Die anderen Volkshochschulen weisen ein eher kleines Kursangebot in diesem Bereich auf. Andere Anbieter bieten im Vergleich zu den Volkshochschulen relativ wenig Kurse an: Kommerzielle Anbieter (40 Kurse), Hochschulen (24) und SGB III-Anbieter (17). Das Angebot der Volkshochschulen scheint einen grundbildenden Charakter zu haben, der gerade für kommerzielle Einrichtungen nicht lukrativ genug ist. Der deutlich am häufigsten verwendete Nachweisname ist Pass (316 Kurse). Der Zertifikatsbegriff ist ausnahmsweise von eher geringer Bedeutung (62 Kurse). Die beiden wichtigsten Pässe sind der VHS-Pass Xpert und der Europäische Computerführerschein ECDL. Xpert besteht aus drei Pflichtmodulen (Grundlagen der IT, Textverarbeitung Basic, Internet Basic). Jedes Modul wird zertifiziert und der erfolgreiche Besuch von allen Modulen führt zum Xpert-Zertifikat. Nach dem Besuch von zwei weiteren Wahlmodulen (zur Wahl stehen: Textverarbeitung Pro, Tabellenkalkulation, Datenbank Anwendung, Präsentation, Kommunikation) wird der Xpert Master vergeben. Xpert stellt eine Weiterentwicklung des „IT-Anwenderpasses Wirtschaft und Verwaltung“ auf europäischer Ebene dar. Die deutschen Volkshochschulen kooperieren dabei mit europäischen Bildungsträgern. Der Europäische Computerführerschein (ECDL) geht auf eine EU-Initiative aus dem Jahre 1995 zurück, welche eine Erhöhung der IT-Kenntnisse in der Industrie zum Ziel hatte. Er ist an der finnischen Computer Driving Licence orientiert und wird seit 1997 von der in Irland beheimateten European Computer Driving Licence Foundation betreut. Diese Foundation akkreditiert nationale Agenturen, die wiederum national Prüfungszentren akkreditieren. In Deutschland ist die entsprechende Agentur die Dienstleistungsgesellschaft für Informatik (DLGI). Die nationalen Zentren, welches oftmals Weiterbildungseinrichtungen sind, prüfen und zertifizieren dann die Teilnehmer. Xpert findet in Berlin allein bei den Volkshochschulen, der ECDL trägerübergreifend Verwendung. Sowohl kommerzielle Anbieter (28 Angebote), Hochschulen (24), SGB III-Träger (6) und auch Volkshochschulen (2) arbeiten mit dem ECDL. Die bedeutendsten Zertifizierer sind die Volkshochschulen mit ihrem Zertifikat Xpert (227 Kurse) und der trägerübergreifend angebotene ECDL (62). Es ist bemerkenswert, dass die Volkshochschulen hier als Zertifizierer sehr präsent sind, obwohl sie gleichzeitig einen eigenen Nachweis anbieten. Der Computerpass hat eine systematisierende und orientierende Bedeutung für andere Angebote im Anwenderbereich (vgl. FAULTSCH/VESPERMANN 2003, S. 15). Dies unterscheidet sich

deutlich von der Situation im Sprachenbereich, wo die Volkshochschulen mit den Sprachenabschlüssen anderer Institutionen wie das Goethe-Institut oder die Universität Cambridge arbeiten. Für den Xpert wurde im Frühjahr 2004 eine bundesweite Werbeaktion per Plakatierung gestartet (s. REX 2004).

Für die Teilnahme fallen 2,54 Euro pro USt an. Es gibt deutliche Unterschiede in der Preisstruktur je nach Anbieter. Bei den Volkshochschulen kostet die USt durchschnittlich 2,23 Euro, während bei den Freien Trägern 20,42 Euro anfallen. Zielgruppenspezifische Ausschreibungen gibt es häufiger für bestimmte Berufsgruppen (23 Angebote) und für Frauen (22). Mit durchschnittlich 48 Unterrichtsstunden sind die Angebote relativ kurz, was angesichts ihres Grundlagencharakters nicht erstaunt. Zu bedenken ist allerdings, dass der Xpert modular aufgebaut ist. Es müssen mindestens fünf Kurse á ca. 45 USt besucht werden, was in der Summe 225 Unterrichtsstunden ergibt.

Insgesamt sind die Angebote in diesem Bereich relativ überschaubar. Es überrascht etwas, wie bedeutend die Stellung der Volkshochschulen in diesem Bereich ist und wie wenige freie und/oder kommerzielle Anbieter hier aktiv sind. Ein Hauptgrund für diese Konstellation könnte darin liegen, dass kommerzielle Anbieter sich auf die finanziell lukrativeren und stärker nachgefragten Schulungen im professionellen Bereich konzentrieren. Die Volkshochschule erfüllt dahingegen ihren öffentlichen Bildungsauftrag im Bereich der Grundbildung, da man IT-Kompetenzen zu den neuen Basisqualifikationen in der Informationsgesellschaft zählen muss (vgl. EU-Kommission 2000, S. 12f.). Dementsprechend ist dieser Bereich trotz seines – im Vergleich zu anderen Themenbereichen – quantitativ eher geringen Umfangs bedeutsam für die Allgemeinbildung.

3.5.6 Themenbereich Deutsch als Fremdsprache

Eckdaten:

- Veranstaltungen: 242
- Unterrichtsstunden: 22.182

Exemplarische Kurstitel:

„Standardkurs Deutsch Grundstufe III“, „Deutsch – Mittelstufe I“, „Kleines Deutsches Sprachdiplom“

Im Unterschied zu anderen Untersuchungen (vgl. KÖRBER u.a. 1995) wird dieser Bereich gesondert beschrieben und nicht unter die Fremdsprachen subsumiert, um seiner Bedeutung besser Rechnung zu tragen. In diesem Bereich werden immerhin 5,1 % aller abschlussbezogenen Veranstaltungen und 2,4 % aller Unterrichtsstunden durchgeführt. Wie im Sprachenbereich allgemein gibt es auch im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) einen Rahmen, der eine einheitliche und übergreifende Strukturierung des gesamten Angebotes ermöglicht. Die DaF-Zertifikate sind wie folgt eingeordnet:

Tabelle 26: Zertifikate und Zertifizierer des Europäischen Sprachenrahmens im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF)

Niveau	Abschlüsse	Prüfer/Zertifizierer
A Basic User		
A1 Pre-Elementary Level		
A2 Elementary Level	- Zertifikat Deutsch für den Beruf - Zertifikat Deutsch	u. a. Weiterbildungstestierungssysteme (WBT)
B Independent User		
B1 Pre-Intermediate Level		
B2 Intermediate Level	Zentrale Mittelstufenprüfung	Goethe-Institut
C Proficient User		
C1 Advanced Level	Kleines Deutsches Sprachdiplom	Goethe-Institut
C2 Proficiency Level	Großes Deutsches Sprachdiplom	Goethe-Institut

Alle Kurse sind in dieses modularisierte Referenzsystem eingeordnet. Man kann von einem themenspezifischen Baukastensystem sprechen. Prüfungen und Abschlüsse können nach und nach erworben und akkumuliert werden. Alle Kursanbieter orientieren sich an diesem System. Bemerkenswert ist die sukzessive Abfolge der Abschlüsse. Während z.B. die Prüfungsagentur der Volkshochschulen, die Weiterbildungstestierungssysteme (WBT), für die Einstiegsprüfungen verantwortlich ist, werden die Prüfungen auf dem höheren Niveau (B und C) vom Goethe-Institut abgenommen. Bei der Programmanalyse wurden die meisten Angebote bei den Volkshochschulen (160 Angebote) gefunden. Freie Träger boten 81 Kurse an. Insgesamt konnten 16 Kursanbieter in Berlin erfasst werden. Die bedeutendsten Anbieter sind die VHS Neukölln (31 Angebote), die VHS City West (28), die Hartnackschule und das Goethe-Institut (24). Neben diesen Anbietern gibt es eine größere Zahl von Anbietern, die nur wenige Kurse anbieten. Die bedeutendsten Zertifizierer sind vor allem das Goethe-Institut (118 Kurse), die WBT (75) sowie staatliche Stellen (34). Interessant ist die Position des Goethe-Instituts. Während es selbst lediglich 24 abschlussbezogene Kurse anbietet, tritt es bei 118 Kursen als Zertifizierer in Erscheinung. Seine Rolle als Prüfungs-/Zertifizierungsautorität ist wesentlich bedeutsamer als seine Rolle als Kursanbieter.⁷⁵ Die am häufigsten zu findenden Nachweisnamen sind Zertifikat (146), Prüfung (51) oder Diplom (29). Der Diplombegriff findet beim kleinen und großen Deutschen Sprachdiplom des Goethe-Instituts Verwendung. Die Begriffe Zertifikat und Prüfung beziehen sich auf die untere bis mittlere Niveaus. Die Kurse sind mit durchschnittlich 1,91 Euro pro USt für die Teilnehmenden sehr günstig. Grund hierfür ist die öffentliche Förderung dieser Kurse. Es gibt aber deutliche Unterschiede in der Preisstruktur je nach Anbieter. Bei den Volkshochschulen kostet die USt durchschnittlich 56 Cent, während bei den freien/kommerziellen Trägern 4 Euro anfallen. Bei den Aus-

⁷⁵ Diese Konstellation ist mit den Rollen von Kammern und Innungen vergleichbar, die ebenfalls deutlich öfter als Zertifizierer und seltener als Kursanbieter in Erscheinung treten.

schreibungen wird fast immer (bei 232 der 242 Kursen) zielgruppenspezifisch auf den Migrationshintergrund der Teilnehmenden hingewiesen. Ansonsten orientieren sich die Kurstitel in der Regel an den Kompetenzniveaus des Referenzrahmens (z. B. „Vorbereitung auf das Kleine Deutsche Sprachdiplom“). Darüber hinausgehende, differenziertere Titelbeschreibungen gibt es äußerst selten. Die Ankündigungstexte bestehen zum Teil nur aus Angaben zu Ort, Zeit, Kosten, Dozent und Prüfungsinstitution. Es wird jedoch oftmals auf Beratungsmöglichkeiten (insbesondere Einstufungsberatung) hingewiesen.

3.5.7 Themenbereich Handwerk/Baugewerbe

Eckdaten:

- Veranstaltungen: 222
- Unterrichtsstunden: 102.593

Exemplarische Kurstitel:

„Meisterprüfung – Vorbereitungskurs Maurer und Betonbauer“, „Sachkundige für Baustellenabsicherung“, „Fliesen-, Platten- und Natursteinleger – Anpassungsqualifizierung“, „CAD für Maschinenbauzeichner/-innen“

Das Handwerk/Baugewerbe ist von den Veranstaltungen her der siebtgrößte und von den Unterrichtsstunden her der drittgrößte Themenbereich. 4,7 % aller Veranstaltungen und 10,2 % aller Unterrichtsstunden der abschlussbezogenen Weiterbildung entfallen auf diesen Themenbereich. Insgesamt sind 29 Anbieter in Berlin erfasst worden. Die Kammern stellen mit genau 100 Kursen das größte Angebotssegment. Sie bieten viele Meisterkurse an (z. B. Gerüstbauer, Installateur, Maler, Tischler, etc.), die berufsbegleitend abends und am Wochenende stattfinden. Die kommerziellen Anbieter bieten 80 und die SGB III-Anbieter 34 Kurse an. Im Unterschied zum gewerblich-technischen Bereich sind rein privatwirtschaftliche Anbieter somit deutlich weniger aktiv. Für die Teilnahme bei den kommerziellen Anbietern fallen 8,71 Euro pro USt für die Teilnehmenden an, während die Kammern nur 4,00 Euro pro USt verlangen. Wie im gewerblich-technischen Bereich gibt es häufig zielgruppenspezifische Ausschreibungen für bestimmte Berufsgruppen (155 Kurse), während andere zielgruppenspezifische Ankündigungen eher selten sind. Bei den Zertifizierern zeigt sich die große Bedeutung der Kammern. Die Handwerkskammer (116 Kurse) und die Industrie- und Handelskammer (29 Kurse) sind die bedeutendsten Zertifizierer. Trägerspezifische Zertifikate kann man in 66 Kursen erlangen. Volkshochschulen bieten in diesem Bereich keine Kurse an. Die häufigsten Nachweisnamen sind Prüfung (120), Zertifikat (44) und Abschluss (43). Folgende Anteile entfallen auf die unterschiedlichen Abschlüsse und Zertifikate:

**Tabelle 27: Anteile der Unterbereiche des Themenbereichs Handwerk/
Baugewerbe in Berlin im Jahr 2002 (in % vom Gesamtbereich)**

	Veranstaltungen	Unterrichtsstunden
Fortbildungsberufe/Meisterausbildung	44,6	51,3
Zulassungsscheine für Gefahr-/Sicherheitsbereiche	21,2	1,9
Nachqualifizierung/Umschulung	16,7	27,2
Berufsspezifische Zusatzqualifikationen	9,0	11,3
Nachholen des Hauptschulabschlusses	4,1	4,4
Ausbildereignungsprüfung	2,7	0,6
Berufsübergreifende Zusatzqualifikationen	1,4	2,4
IT-Grundbildung	0,5	1,4

Abschlüsse im Rahmen von Fortbildungsberufen (z.B. „Meisterprüfung – Vorbereitungskurs Maurer und Betonbauer“) sind sowohl nach Veranstaltungen als auch nach Unterrichtsstunden gerechnet die häufigste Nachweisform in diesem Themenbereich. Ähnlich wie im gewerblich-technischen Bereich liegen diverse Formen von Zulassungsscheinen (z.B. „Sachkundige für Baustellenabsicherung“, „Baumaschinenführer“) auf Rang 2 bezüglich der Anzahl der Veranstaltungen, wenngleich das Unterrichtstundenvolumen sehr gering ist. Nachqualifizierungen/ Umschulungen sind dahingegen sehr stundenintensiv und zumeist im SGB III-Bereich zu finden. Zusatzqualifikationen (z.B. „CAD für Maschinenbauzeichner/-innen“) sind seltener als im gewerblich-technischen Bereich anzutreffen. Eventuell liegt die Erklärung hierfür in dem Umstand, dass der Bereich Handwerk/Baugewerbe insgesamt weniger technologieintensiv wie der gewerblich-technische Bereich ist, sodass der Bedarf an Zusatzqualifikationen geringer ist. Das Angebot konzentriert sich deutlich auf Fortbildungsberufe, Zulassungsscheine und Nachqualifizierungen. Aufgrund des Rückgangs der Beschäftigten im Bereich Handwerk und Baugewerbe dürfte dieser Themenbereich seit 2002 in der Tendenz von einem Rückgang betroffen sein. Der Abbau der arbeitsagenturfinanzierten Umschulungskurse, die immerhin ein Viertel der Unterrichtsstunden des Themenbereichs im Jahr 2002 ausmachten, dürfte den Rückgang zusätzlich beschleunigt haben.

3.5.8 Themenbereich Lager/Handel/Verkehr

Eckdaten:

- Veranstaltungen: 202
- Unterrichtsstunden: 54.698

Exemplarische Kurstitel:

„Gabelstaplerfahrer“, „Gefahrgutfahrer“, „Verkäufer/-in“, „Facility-Management-Agent (IHK)“

Dieser Themenbereich weist das achtgrößte Veranstaltungs- und das siebtgrößte Unterrichtsstundenvolumen auf. Insofern ist dieser Bereich quantitativ von eher geringerer Bedeutung in der abschlussbezogenen Weiterbildung (4,3 % aller Veranstaltungen und 5,8 % aller Unterrichtsstunden). 19 Anbieter sind in Berlin erfasst worden. Im Bereich Lager/Handel/Verkehr haben die kommerziellen Anbieter die meisten Kurse (164 Angebote). Danach folgen die Träger im SGB III-Bereich (33). Berücksichtigt man die Unterrichtsstunden bieten die Träger im SGB III-Bereich ca. 43.000 USt an, während die kommerziellen Anbieter auf ca. 84.000 kommen. Mit durchschnittlich 271 USt sind die Kurse relativ lang. Es gibt 43 zielgruppenspezifische Ausschreibungen, die sich zumeist auf eine oder mehrere Berufsgruppen beziehen. Die bedeutendsten Abschlüsse und Zertifikate stammen von der Industrie- und Handelskammer (139 Kurse) und einzelnen Trägern (97). Häufigster Nachweisname ist Zertifikat (149), vor Schein (43) und Abschluss (24). Die Abschlüsse und Zertifikate verteilen sich wie folgt:

Tabelle 28: Anteile der Abschlüsse und Zertifikate des Themenbereichs Lager/Handel/Verkehr in Berlin im Jahr 2002 (in % vom Gesamtbereich)

	Veranstaltungen	Unterrichtsstunden
Zulassungsscheine für Gefahr-/Sicherheitsbereiche	68,8	17,8
Nachqualifizierung/Umschulung	15,3	56,0
Berufsspezifische Zusatzqualifikationen	6,9	9,4
Berufsübergreifende Zusatzqualifikationen	4,5	9,9
Fortbildungsberufe/Meisterausbildung	3,5	6,8
Ausbildereignungsprüfung	1,0	0,1

Zulassungsscheine wie z.B. „Gabelstaplerfahrer“ oder „Gefahrgutfahrer“ sind mit 68,8 % die deutlich häufigsten Zertifikatsformen, wenngleich nur 17,8 % der Unterrichtsstunden durch die relative Kürze dieser Veranstaltungen anfallen. Bei Nachqualifizierungen und Umschulungen wie z.B. „Verkäufer/-in“ oder „Facharbeiter Lagerwirtschaft“ zeigt sich ein gegenteiliges Bild. Nur 15,3 % aller Veranstaltungen des Themenbereichs entfallen auf diese Abschlüsse, wenngleich diese Kurse mit 56,0 % das deutlich größte Stundenvolumen stellen. Zusatzqualifikationen und Fortbildungsberufe weisen sowohl bei den Veranstaltungen als auch bei den Unterrichtsstunden Prozentanteile von unter 10 % auf. Ausbildungereignungsprüfungen haben nur eine randständige Bedeutung.

3.5.9 Themenbereich sonstige Dienstleistungen

Eckdaten:

- Veranstaltungen: 189
- Unterrichtsstunden: 69.870

Exemplarische Kurstitel:

„Mappenkurs – Vorbereitung künstlerische Ausbildung“, „Vorbereitung auf die Studiengänge Freie Kunst, Kunstpädagogik und verschiedene Designbereiche“, „Fitness und Sportfachwirt/-in“, „Geprüfter Fachwirt Messe-, Tagungs- und Kongresswirtschaft (IHK)“

Dieser sehr heterogene Themenbereich hat die neunthäufigste Veranstaltungszahl und die fünfthäufigste Unterrichtsstundenzahl. Er zählt somit zu den eher kleinen Themenbereichen mit 4,0 % aller Veranstaltungen und 7,4 % aller Unterrichtsstunden. 35 Anbieter sind hier in Berlin tätig. Volkshochschulen (99 Kurse) haben das größte Angebot. Kommerzielle Träger (43) und Träger im SGB III-Bereich (35) folgen hinter den Volkshochschulen. Berücksichtigt man aber die Unterrichtsstunden, bieten die Träger im SGB III-Bereich ca. 46.300 USt an, während die kommerziellen Anbieter auf ca. 14.300 und die Volkshochschulen auf ca. 7.000 USt kommen. Die preislichen Unterschiede zwischen den Anbietern sind relativ groß. Die Kurse der Kammern sind mit 8,73 Euro vergleichsweise kostenintensiv, während Volkshochschulen und kommerzielle Anbieter nur 1,99 Euro verlangen. Es gibt 45 zielgruppenspezifische Ausschreibungen, die sich auf eine oder mehrere Berufsgruppen beziehen. Es gibt eine große Anzahl staatlicher Prüfungsstellen (114 Kurse), danach folgen Industrie und Handelskammern (33) und trägereigene Zertifikate (32). Häufigster Nachweisname ist Prüfung (94), vor Abschluss (39) und Zertifikat (33). Die Veranstaltungszahlen und Unterrichtsstunden der Abschlüsse und Zertifikate verteilen sich folgendermaßen:

Tabelle 29: Anteile der Abschlüsse und Zertifikate des Themenbereichs Sonstige Dienstleistungsberufe in Berlin im Jahr 2002
(in % vom Gesamtbereich)

	Veranstaltungen	Unterrichtsstunden
Universität/Fachhochschule	30,7	3,1
Nachqualifizierung/Umschulung	29,1	60,6
Berufsspezifische Zusatzqualifikationen	24,9	15,3
Fortbildungsberufe/Meisterausbildung	7,9	6,1
Deutsch als Fremdsprache	2,1	0,5
Berufsübergreifende Zusatzqualifikationen	2,1	4,4
Ausbildereignungsprüfung	1,6	0,2
Nachholen des Hauptschulabschlusses	0,5	1,5
Sprachenzertifikate	0,5	2,1

Die große Zahl von relativ kurzen Veranstaltungen mit universitärem Bezug erklären sich dadurch, dass es viele sogenannter „Mappenkurse“ gibt. Insbesondere die Berliner Volkshochschulen bieten Kurse an, die auf die Aufnahmeprüfungen an künstlerischen Hochschulen vorbereiten und somit einen mittelbaren Abschlussbezug aufweisen. An der Volkshochschule Mitte kann man Abschlüsse im Kulturbereich erwerben, die auf eine berufliche Tätigkeit im Theater-, Film- und Fernsehbereich vorbereiten. Die Bedeutung Berlins als Kulturstandort dürfte hier einen hohen Einfluss haben.

Des Weiteren findet sich eine Vielzahl neuer bzw. in Entstehung befindlicher Berufsbilder bzw. Zusatzqualifikationen wie z.B. „Geprüfter Fachwirt Messe-, Tagungs- und Kongresswirtschaft (IHK)“, „Dozent für Weiterbildung im Tourismus“, „Gästebetreuer/Animateur“, „Eventmanagement“ oder „Kulturmanagement“. Es wird interessant sein zu verfolgen, ob diese Abschlüsse und Zertifikate als Elemente transitorischer Weiterbildung, d.h. als Angebote für im Umbruch bzw. im Entstehen befindliche Tätigkeitsbereiche, sich etablieren können. Auf jeden Fall versuchen diese Nachweise auf den Bedarf im Bereich Kunst, Kultur und Tourismus zu reagieren.

3.5.10 Sozialer/Pädagogischer/Psychologischer Themenbereich

Eckdaten:

- Veranstaltungen: 169
- Unterrichtsstunden: 63.121

Exemplarische Kurstitel:

„Weiterbildung zur Pflegedienstleistung“, „Medizinische Ernährungsberater/-in“, „Zusatzqualifikation zur Fachlehrerin für Integration in Berlin“, „Weiterbildung in Gestalt- und Organisationsberatung“

Der Bereich weist das zehntgrößte Veranstaltungs- und das sechstgrößte Unterrichtsstundenvolumen auf. Mit 3,6 % aller Veranstaltungen und 6,7 % aller Unterrichtsstunden hat der Bereich eine quantitativ eher randständige Bedeutung. Insgesamt sind 40 Anbieter erfasst worden. Kommerzielle Träger haben das größte Angebot (109 Kurse), Träger im SGB III-Bereich (17), Hochschulen/Fachhochschulen (18) sowie Kammern (11) folgen mit deutlichem Abstand. Berücksichtigt man die Unterrichtsstunden bieten die Träger im SGB III-Bereich ca. 21.500 USt an, während die kommerziellen Anbieter auf ca. 31.600 anbieten. Die Kostenunterschiede zwischen den Anbietern sind vergleichsweise gering: Bei den Hochschulen fallen 7,16 Euro pro USt an, während bei allen anderen Anbietern die Preise sich zwischen 5,58 und 5,98 Euro pro USt bewegen. Es gibt 129 zielgruppenspezifische Ausschreibungen, die sich auf eine oder mehrere Berufsgruppen beziehen. Es gibt eine große Anzahl trägereigener Zertifikate (65). Daneben haben staatliche Stellen (37) und Verbände/Gesellschaften (34) als Zertifizierer eine größere Bedeu-

tung. Häufigster Nachweisname ist Zertifikat (102), Zeugnis (45) und Abschluss (21). Die Abschlüsse und Zertifikate verteilen sich wie folgt:

Tabelle 30: Anteile der Abschlüsse und Zertifikate des Themenbereichs soziale/pädagogische/psychologische Berufe in Berlin im Jahr 2002 (in % vom Gesamtbereich)

	Veranstaltungen	Unterrichtsstunden
Berufsspezifische Zusatzqualifikationen	47,1	60,9
Nachqualifizierung/Umschulung	19,0	4,7
Fortbildungsberufe/Meisterausbildung	15,3	9,5
Berufsübergreifende Zusatzqualifikationen	12,8	16,0
Qualitätsmanagement	3,9	4,1
Nachholen des Hauptschulabschlusses	1,7	0,6
Ausbildereignungsprüfung	0,3	1,2

Berufsspezifische Zusatzqualifikationen (z.B. „Berufsbegleitende Weiterbildung zum/zur Konflikt-Mediator/-in“, „Zusatzqualifikation zur Facherzieherin für Integration in Berlin“) sind sowohl nach Veranstaltungen und Unterrichtsstunden am häufigsten. Nachqualifizierungen/Umschulungen, Fortbildungsberufe und berufsübergreifende Zusatzqualifikationen weisen Veranstaltungsanteile zwischen 12,8 % und 19,0 % auf. Bei den Unterrichtsstunden liegen die Anteile zwischen 4,7 und 16,0 %. Damit unterscheidet sich der Bereich der sozialen, pädagogischen und psychologischen Berufe deutlich von anderen Themenbereichen. Der große Anteil der Zusatzqualifikationen deutet darauf hin, dass eine Ausbildung allein nicht genügt, um den beruflichen Anforderungen zu genügen. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass hier ein großer Bedarf an Vertiefung bzw. Spezialisierung besteht, da die Tätigkeitsbereiche sehr komplex und vielgestaltig sind. Wie bereits gezeigt werden viele dieser Zusatzqualifikationen in der Freizeit der Mitarbeiter vermittelt. Qualitätsmanagement hat mit ca. 4 % der Veranstaltungen und Unterrichtsstunden trotz der öffentlichen Bedeutungszuweisung eine relativ marginale Bedeutung.

Es dürfte sehr interessant sein zu verfolgen, ob die abschlussbezogene Weiterbildung in diesem sozialen Bereich quantitativ ab- oder zunehmen wird in den nächsten Jahren. Auf der einen Seite besteht sicherlich ein tätigkeitsbezogener Bedarf. Auf der anderen Seite steht die Unterfinanzierung des sozialen Bereichs, die ein hohes individuelles Weiterbildungsengagement von Seiten der Arbeitnehmer erfordert. Insofern fällt es schwer einzuschätzen, ob abschlussbezogene Weiterbildung hier weiter wachsen, stagnieren oder rückläufig sein wird.

4. Zertifikatstypologie

4.1 Eckpunkte einer Systematik

Im Folgenden wird eine Zertifikatstypologie mit drei Hauptbereichen entwickelt: a) Weiterbildungszertifikate in Verknüpfung mit dem allgemeinbildenden Bildungssystem, b) Weiterbildungszertifikate in Verknüpfung mit dem Berufsbildungssystem c) Weiterbildungszertifikate, die auf eigenständigen Systematiken basieren. Diese Hauptbereiche werden überblicksartig erläutert, bevor die Unterbereiche anhand des Datenmaterials differenziert geschildert werden.

Zertifikate in der Weiterbildung können sowohl mit anderen Bildungsbereichen als auch mit dem Arbeitsmarkt verknüpft sein. In der kompensatorisch ausgerichteten Weiterbildung hat das Nachholen von Schulabschlüssen eine zentrale Bedeutung (s. Kapitel I und II). Hauptschul-, Realschulabschlüsse oder Abitur werden zum einen über Abendschulen und Kollegs in Blockform nachgeholt, aber es gibt oftmals auch die Möglichkeit, unterrichts- oder kursbegleitend Unterstützungsangebote zu erhalten, um die entsprechenden Abschlüsse zu erwerben. Zudem finden sich in vielen Weiterbildungsprogrammen vorbereitende Kurse für den Besuch von Hochschulen. Hier wird z.B. auf Aufnahmeprüfungen an Kunsthochschulen vorbereitet oder Grundlagenkenntnisse wie Mathematik für das Studium vermittelt. Diese Kurse finden sowohl im Vorfeld als auch begleitend zum Studium statt. Weiterbildung hat hier eine stützend-flankierende Funktion für den erfolgreichen Besuch von Schule oder Hochschule.

Weiterbildung knüpft jedoch nicht nur an das allgemeine Bildungssystem an, sondern hat auch vielfältige Verknüpfungen zum dualen Berufsbildungssystem bzw. ist Bestandteil dieses Systems. So findet man in der Weiterbildung Nachqualifizierungen und Umschulungen, in denen ein Berufsabschluss nachgeholt bzw. ein neuer Abschluss erworben werden kann. Fortbildungsberufe und Meisterkurse sind ebenfalls Bestandteil des Berufsbildungssystems. Durch Kurse, die auf Ausbildungseignungsprüfungen vorbereiten, erhalten Meister und andere Beschäftigte die Berechtigung Auszubildende anzuleiten. Dann gibt es einen großen Bereich der berufsspezifischen und -übergreifenden Zusatzqualifikationen. Hier gibt es Zulassungsscheine für Gefahrbereiche (Führerscheine, Umwelttechnik, etc.). Diese Zulassungsscheine sind zumeist an bestimmte Berufsprofile bzw. Berufsgruppen gebunden.

Der dritte Bereich stellt aus Binnensicht der Weiterbildung den eigenständigen Bereich dar. In diesem Bereich findet man Zertifikatssysteme, die zumeist auf wissensorientierten Fachsystematiken aufbauen, die nicht aus Schule oder Hochschule entlehnt sind, sondern in der Regel eigenständige Entwicklungen der Weiterbildung darstellen. So gibt es Grundlagenkurse wie Xpert oder ECDL, die in keiner Verbindung zum Schul- oder Hochschulsystem stehen. Ähnlich verhält es sich mit Sprachenzertifikaten. Im Freizeitbereich gibt es Trainings- und Übungs-

leisterscheine, die ebenfalls einen ganz eigenen Bereich konstatieren. Schwer einzuordnen ist der Bereich der Herstellerzertifikate, da diese Zertifikate oftmals an Berufsprofile (z. B. Systemadministrator) anknüpfen. Die Hersteller haben umfassende Zertifikats- und Kurssystematiken erstellt, die in der Regel nur sehr bedingt an Berufsprofile im Sinne des dualen Systems anknüpfen. Deshalb wurde dieser Teilbereich auch als eigenständig im Sinne der Weiterbildung eingestuft. Wendet man diese Dreiteilung auf die im Rahmen der Programmanalyse erfassten Daten an, ergibt sich folgende Verteilung:

Tabelle 31: Veranstaltungen und Unterrichtsstunden je nach Zertifikatstyp in Berlin im Jahr 2002

	Veranstaltungen	Unterrichtsstunden
A) Weiterbildungszertifikate in Verknüpfung mit anderen Bildungsbereichen	115 (2,4 %)	15.535 (1,7 %)
B) Weiterbildungszertifikate in Verknüpfung mit dem Berufsbildungssystem	2.066 (43,5 %)	771.276 (82,1 %)
C) Weiterbildungszertifikate, die auf weiterbildungsspezifischen Systematiken basieren	2.568 (54,1 %)	152.349 (16,2 %)
Summe	4.749 (100 %)	939.160 (100 %)

Je nachdem, ob man sich an Veranstaltungen oder Unterrichtsstunden orientiert, kommt man erneut zu sehr unterschiedlichen Verteilungen. Orientiert man sich an den Veranstaltungen, dann liegt der Bereich der weiterbildungsspezifischen Systematiken mit 54,1 % an erster Stelle. Orientiert man sich an den Unterrichtsstunden, dann liegt der zweite Bereich mit 82,1 % deutlich an erster Stelle. Diese Differenz ist dem Umstand geschuldet, dass man im zweiten Bereich viele Berufsausbildungen findet, die sehr stundenintensiv sind, während im dritten Bereich viele modularisierte Veranstaltungen zu finden sind, die von eher kurzer Dauer sind. Alle drei Bereiche werden im Folgenden anhand des Datenmaterials ausführlicher erläutert. Dabei soll nicht unerwähnt bleiben, dass die analytischen Trennlinien zwischen den einzelnen Bereichen teilweise fließend sind.

4.2 Weiterbildungszertifikate in Verknüpfung mit anderen Bildungsbereichen

Tabelle 32: **Veranstaltungen und Unterrichtsstunden in Verknüpfungen zum allgemeinen Bildungssystem in Berlin im Jahr 2002**

	Veranstaltungen	Unterrichtsstunden
Hauptschulabschluss	18	8.514
Realschulabschluss	13	4.050
Fachabitur/Hochschulreife	12	305
Kurse mit universitärer Orientierung	72	2.666
Summe	115	15.535

In dieser Tabelle nicht enthalten sind Lehrgänge, die an Abendschulen und Kollegs durchgeführt werden. Diese Lehrgänge werden nicht wie andere Kurse ausgeschrieben und man erfährt auch nicht aus den Programmen wie viele Klassen pro Jahr angeboten werden. Zumeist finden sich nur Hinweise, das es diese Kurse an Abendschulen und Kollegs gibt, welche Anmeldebedingungen zu berücksichtigen sind und wo man Beratung erhalten und sich anmelden kann. Über die konkreten Klassen, ihr Stundenvolumen und ihre Ausrichtung finden sich in der Regel keine Informationen. Somit sind diese Klassen für eine Programmanalyse nicht nutzbar. Sie entspringen einer schulischen Logik und die Wahl des Begriffs Klasse in den Programmen an Stelle des Kursbegriffs ist kein Zufall, sondern ein Merkmal für den Strukturunterschied. Informationen dazu, wie viele Kurse es gibt, welchen Stundenumfang sie haben oder weitere nähere Hinweise findet man jedoch nicht. Dementsprechend wurden diese Kurse nicht erfasst. Erfasst wurden nur die Veranstaltungen, die kursförmig ausgeschrieben waren.

Bei den erfassten Kursen wird deutlich, dass das kompensatorische Angebot im Schulbereich sich vor allem an untere und mittlere Bildungsniveaus richtet. Der Erwerb des Hauptschulabschlusses liegt mit 18 Kursen deutlich vor dem Erwerb des Realschulabschlusses (13 Kurse) oder des Fachabiturs/Abiturs (12 Kurse). Blickt man auf die Unterrichtsstunden wird die Diskrepanz noch deutlicher, da viele Kurse zum Erwerb des Fachabiturs/Abiturs eher den Charakter der punktuellen Nachhilfe und nicht der längerfristigen Lernbegleitung haben. An Abendschulen und Kollegs ist dahingegen der Erwerb der Mittleren Reife und des Fachabiturs/Abiturs viel mehr im Blick (s. hierzu auch Kapitel II). Der Erwerb des Hauptschulabschlusses ist eher Ziel des in Kursform organisierten Angebots. Insgesamt ist das schulbezogene Kursangebot der Weiterbildung aber als eher klein zu bezeichnen. 43 Kurse und rund 13.000 USt sind in der Berliner Weiterbildungslandschaft ein relativ geringes Volumen. Dies soll nicht die Bedeutung dieser Kurse schmälern, da z.B. der Erwerb des Hauptschulabschlusses eine basale Qualifikation für Ausbildung und Arbeitsmarkt darstellt.

Kurse mit universitärer Ausrichtung dürfen nicht mit dem Weiterbildungsangebot von Universitäten oder Zusatzstudiengängen verwechselt werden. Bei diesen Kursen handelt es sich um Kurse, die vorbereitenden oder flankierenden Charakter haben. So bieten viele Berliner Volkshochschulen Kurse an, die u.a. auf Aufnahmeprüfungen an Hochschulen vorbereiten oder z.B. studienbegleitend Grundlagenkenntnisse in Mathematik vermitteln. Es scheint ein Stück soweit zu sein, dass Weiterbildungseinrichtungen das Fehlen von Grundlagenkursen und Tutorien in den Hochschulen durch ihr Kursangebot partiell kompensieren. Bedenkt man hierbei, dass auch viele Sprachkurse von Studierenden besucht werden, um grundlegende und fortgeschrittene Kenntnisse in Fremdsprachen zu ermitteln, zeigt sich, dass die Volkshochschule substanzielle Zuarbeiten für die Universitäten leistet. 72 Kurse mit rund 2.700 USt belegen dies, wobei bei dieser Zahl noch keine Sprachkurse, die von Studierenden besucht werden, mitgezählt sind.

4.3 Weiterbildungszertifikate in Verknüpfung mit dem Berufsbildungssystem

Tabelle 33: **Veranstaltungen und Unterrichtsstunden in Verknüpfungen zum Berufsbildungssystem in Berlin im Jahr 2002**

	Veranstaltungen	Unterrichtsstunden
Nachqualifizierung/Umschulung	433	374.564
Fortbildungsberufe/Meisterkurse	215	104.760
Ausbildereignungsprüfung	63	7.464
Berufsspezifische Zusatzqualifikationen	508	168.702
Berufsfeldübergreifende Zusatzqualifikationen	534	98.277
Zulassungsscheine für Gefahrbereiche	313	17.509
Summe	2.066	771.276

Im Vergleich zu der schulisch-universitär ausgerichteten Weiterbildung ist der Weiterbildungsbereich, der mit dem Berufsbildungssystem verknüpft ist, quantitativ wesentlich umfangreicher. Vor allem Nachqualifizierungs- und Umschulungskurse haben mit rund 375.000 USt ein sehr großes Stundenvolumen aufzuweisen, dass mehr als die Hälfte der Unterrichtsstunden des Gesamtbereichs stellt. Von den 433 Veranstaltungen des Bereichs werden 42,4 % über die SGB III-finanzierte Weiterbildung abgedeckt. Die Kürzungen in diesem Bereich bedeuten somit einen enormen Rückgang der Möglichkeiten, eine Nachqualifizierung oder Umschulung machen zu können. Es ist mehr als fraglich, ob dieser Rückgang öffentlicher Förderung durch den individuell-finanzierten Weiterbildungsmarkt kompensiert wird. Dadurch stellt sich die Frage, ob dies längerfristig zu einem Qualifikationsmangel führen wird. Auf jeden Fall zeigen die bundesweiten Zahlen in Kapitel II, dass

die für 2002 festgestellten Anteile für diesen Bereich in den Folgejahren deutlich gesunken sind. Dies gilt auch für Berlin.

Zu Fortbildungsberufen und Meisterkursen finden sich ebenfalls in den Statistiken der Kammern, detaillierte Informationen auf bundesweiter Basis (s. Kapitel II). Mit 215 Veranstaltungen und rund 105.000 USt hat sich dieser Bereich bei der Programmanalyse als ein bedeutsamer Weiterbildungsbereich bestätigt. Trotzdem ist er aber vom Volumen her weniger bedeutsam als z. B. der Bereich der berufsspezifischen und berufsfeldübergreifenden Zusatzqualifikationen, die keine Repräsentanz in bundesweiten Statistiken haben. Bei den Zusatzqualifikationen handelt es sich um Kurse wie z. B. Fachenglisch für Hotelfachkräfte, Qualitätsbeauftragter in Pflege oder CAD für Bürozeichner. Berufsspezifische und berufsfeldübergreifende Zusatzqualifikationen können dahingehend unterschieden werden, ob sich die Kurse spezifisch an ein oder mehrere Berufsprofile richten oder eher berufsunspezifisch bzw. berufsübergreifend ausgeschrieben werden. Diese beiden Bereiche weisen mit mehr als 1.042 Veranstaltungen und rund 267.000 USt ein großes Veranstaltungsvolumen auf. Kurse zu Fortbildungs- und Meisterprüfungen sind stundenintensiver, aber weisen eine geringere Anzahl an Veranstaltungen auf. Meister-/Fortbildungskurse und Kurse zu Zusatzqualifikationen stehen insgesamt allerdings eher in einem komplementären als in einem konkurrierenden Verhältnis. Betrachtet man exemplarisch die Kammerprogramme, stellt man fest, dass die Kammern beide Kursformen in ihren Angeboten ausweisen. Meister- und Fortbildungsberufe sind durch den Abschlussbegriff kenntlich gemacht, während im Bereich der Zusatzqualifikationen mit dem Zertifikatsbegriff gearbeitet wird. Viele Zusatzqualifikationen richten sich dabei an Personen, die bereits eine Qualifikation in einem Meisterkurs oder Fortbildungsberuf erworben haben. Teilweise werden über den Bereich der Zusatzqualifikationen aktuell entstehende oder kurzfristig entstandene, transitorische Bildungsbedarfe abgedeckt, während die Fortbildungsberufe grundständige Qualifikationen darstellen, die auf formalen Regelungen der Sozialpartner und des Gesetzgebers basieren. Auf diese Art und Weise decken die Kammern sowohl den Bedarf nach grundständigen Qualifikationen als auch nach fluiden Zusatzqualifikationen ab.

Inwiefern dieses System sich auch zukünftig so gestalten wird, ist fraglich. 2004 wurde der Meisterzwang für einige Gewerbe aufgehoben und seit Anfang der 90er Jahre stellt man einen kontinuierlichen Rückgang an Teilnehmern an Meister- und Fortbildungsberufe fest (s. Kapitel II). Auch das verpflichtende Vorhandensein einer Ausbildereignungsprüfung wurde ausgesetzt. Seitdem müssen nicht alle Ausbilder eine erfolgreiche bestandene Prüfung nachweisen. Bei dieser Programmanalyse wurde für 2002 noch 63 Kurse für die Ausbildereignungsprüfung mit rund 7.500 USt erhoben. Auch dieser Bereich dürfte nach 2002 deutlich zurückgegangen sein.

Kurse zu Zulassungsscheinen für Gefahrbereiche basieren in der Regel auf gesetzliche Vorschriften zum Schutz von Leben und Gesundheit. So sind z. B. für Gabel-

stapler oder Gefahrgutfahrzeuge entsprechende Führerscheine nachzuweisen und im Bereich der Umwelttechnologie (Abwasser, Heiztechnik, etc.) wird ebenso geprüft wie in Bereichen wie der diversen Schweißertechnologien. Mit 313 Veranstaltungen und rund 17.500 USt ist dieser Bereich relativ bedeutsam.

4.4 Weiterbildungszertifikate, die auf eigenständigen Systematiken basieren

Tabelle 34: **Veranstaltungen und Unterrichtsstunden von Weiterbildungszertifikaten, die auf eigenständigen Systematiken basieren in Berlin im Jahr 2002**

	Veranstaltungen	Unterrichtsstunden
Grundlagenwissen im Computerbereich	345	28.986
Herstellerzertifikate im Computerbereich	1.520	58.078
Sprachenzertifikate	464	43.459
Deutsch als Fremdsprache	239	21.826
Summe	2.568	152.349

Dieser Bereich deckt vor allem zwei große Unterbereiche ab. Es handelt sich hierbei um IT-Kurse und Sprachkurse. Der IT-Bereich wiederum teilt sich in zwei Teilbereiche auf. Es gibt zum einen Zertifikate, die Nachweise über Grundlagenkenntnisse im Anwenderbereich ausweisen. Das Volkshochschulzertifikat Xpert und das Europäische Zertifikat ECDL sind hier typische und weit verbreitete Beispiele. Weitaus verbreiteter sind aber Herstellerzertifikate. Mit 1.520 Veranstaltungen und rund 58.000 USt weist dieser Bereich ca. fünfmal so viele Veranstaltungen und rund doppelt so viele Unterrichtsstunden wie die Grundlagenzertifikate auf. Insgesamt ist der IT-Bereich vor allem vom Veranstaltungsvolumen her sehr bedeutsam. Die Entstehung dieses Bereichs als eigenständiges System ist das Resultat des transitorisch-technologischen Wandels, der einen Bedarf nach Abschlüssen erzeugt hat. Weiterbildung schafft hier neue Qualifikationszugänge, die mittlerweile allmählich in das Berufsbildungssystem integriert werden. Das neue IT-Weiterbildungssystem, das Bestandteil des Berufsbildungssystems ist, ist Ausdruck dieser Integrationsstrategie. Es ist fraglich, ob diese Zertifikate langfristig die Herstellerzertifikate verdrängen, komplementär wirken oder ob die Herstellerzertifikate den Markt weiter dominieren werden.

Sprachenzertifikate weisen ebenfalls ein sehr großes Volumen auf. Dabei haben Deutsch-als-Fremdsprache-Kurse eine besonders herausragende Bedeutung. Der europäische Referenzrahmen für Sprachen hat hier eine strukturierende Wirkung auf alle Zertifikate. Sowohl die renommierten Cambridge-Zertifikate als auch die Volkshochschulzertifikate beziehen sich auf diesen Referenzrahmen. Hier hat

der deutsche Volkshochschulverband frühzeitig strukturierend mitgewirkt und gemeinsam mit dem Europarat Strukturen geschaffen, die einem Wildwuchs an Sprachenzertifikaten vorgebeugt haben. Dementsprechend kann man die Zertifizierung im Sprachenbereich in ihrer Systematisierung, die gleichzeitig Struktur und Offenheit schafft, durchaus als Vorbild für andere Themenbereiche bezeichnen. Die Entwicklungen im IT-Bereich verhalten sich dazu gewissermaßen konträr, da hier eine Rahmenordnung fehlt und die verschiedenen Zertifikate unverbunden nebeneinander stehen.

4.5 Anteile und Entwicklungstendenzen der verschiedenen Zertifikate und Abschlüsse in der Weiterbildung

Welche Zertifikate und Abschlüsse sind besonders bedeutungsvoll in der Weiterbildung? Auf diese Frage konnten durch die vorliegende Programmanalyse Antworten gefunden werden. Schwieriger verhält es sich mit der Frage, in welche Richtung sich die abschlussbezogene Weiterbildung aktuell entwickelt. Die Beschreibung von Entwicklungstendenzen anhand einer Programmanalyse, die sich allein auf ein Jahr bezieht, stellt ein schwieriges Unterfangen dar. Dementsprechend werden die zusätzlichen Informationen herangezogen, die u.a. in Kapitel II vorgestellt wurden.

Weiterbildungszertifikate in Verknüpfung mit dem allgemeinbildenden Bildungssystem haben eine für die Teilnehmer wichtige Funktion. Gerade der Erwerb eines Schulabschlusses zählt mittlerweile zu den Mindestanforderungen für eine Integration in den Arbeitsmarkt. Es handelt sich um notwendige, wenn auch nicht hinreichende Voraussetzungen. Der Schulabschluss garantiert nichts, kann aber zum Ausschlusskriterium werden. Das Arbeitslosigkeitsrisiko ist für Un- und Angelernte um ein Vielfaches höher. Dementsprechend ist der 2. Bildungsweg als „2. Chance“ wichtig. Trotzdem sollte dieser Bereich nicht in seiner quantitativen Bedeutung für die Weiterbildung überbewertet werden. Bundesweit ca. 52.000 Schülern an Kollegs und Abendschulen im Jahr 2002/2003 sind eine vergleichsweise geringe Zahl, wenn man bedenkt, dass allein die Kammern ca. 128.000 Weiterbildungsprüfungen pro Jahr durchführen. Darüber hinaus gibt es eine immens große Zahl weiterer Zertifikate und Abschlüsse von privaten und öffentlichen Anbietern. Bei dieser Programmanalyse konnten lediglich ca. 2,4 % der Veranstaltungen und 1,7 % der Unterrichtsstunden dem Nachholen von Schulabschlüssen zugeordnet werden. Wenngleich hier nur das kursförmig – und nicht schulisch – organisierte Angebot erfasst wurde, ist dieser Bereich im Vergleich zu anderen abschlussbezogenen Weiterbildungsbereichen von eher untergeordneter quantitativer Bedeutung. Das Nachholen von Schulabschlüssen ist nicht eine der zentralen Funktionen von Weiterbildung. Verknüpfungen der Weiterbildung mit dem Berufsbildungssystem und eigenständige Zertifizierungssysteme sind wesentlich bedeutsamer als schulisch-kompensatorische Kurse. Daran wird auch der Umstand, dass der 2. Bildungsweg in den letzten Jahren Wachstumstendenzen aufweist, wenig ändern.

Diese Relativierung sollte aber nicht dahingehend missverstanden werden, dass diese Kurse unwichtig seien. Sie erfüllen eine wichtige Funktion, die Voraussetzungen für weitere und spätere Bildungsprozesse schafft.

Weiterbildungszertifikate in Verknüpfung mit dem Berufsbildungssystem sind dahingegen von deutlich größerem quantitativen Umfang. 43,5 % aller Veranstaltungen und 82,1 % aller Unterrichtsstunden fallen entsprechend der Programmanalyse in diesem Bereich an. Dies zeigt, in welcher engen Verbindung Weiterbildung und Berufsbildung stehen. Weiterbildung erfüllt dabei vielfältige Funktionen. Umschulungen und Nachqualifizierungen können neue Berufszugänge schaffen. Gerade im Zusammenhang mit dem technologischen und strukturellen Wandel sind diese Qualifizierungen wichtig. Nach der Programmanalyse wurden 42,4 % dieser Kurse über die Arbeitsagentur finanziert. An dieser Stelle stellt sich die prekäre Frage, welche Konsequenzen die Hartz-Reformen für Qualifikationsprofile dauerhaft haben werden, da die Zahl der mehrjährigen Kurse deutlich zurückgefahren wurde. Statt dessen werden nun allenfalls noch Kurzzeitrainings finanziert (s. Kapitel II). Es ist extrem unwahrscheinlich, dass der Rückgang an Umschulungen und Nachqualifizierungen durch die individuelle oder die betrieblich finanzierte Weiterbildung kompensiert werden kann. Viele Bildungsinteressierten dürften nicht ausreichende zeitliche und finanzielle Ressourcen für eine mehrjährige Qualifizierung haben. Dementsprechend wahrscheinlich ist es, dass zukünftig wesentlich weniger Menschen die Möglichkeit einer zweiten beruflichen Chance durch eine Nachqualifizierung oder Umschulungen haben werden. Zwar wurde in der Vergangenheit die Unsinnigkeit von Umschulungsmaßnahmen bemängelt (z.B. STAUDT/KRIEGESMANN 1999), und man kann die Instrumentalisierung von Weiterbildung für sozialpolitische Zwecke kritisieren, trotzdem gibt es durch empirische Untersuchungen (BENDER u. a. 2005, SCHULDT/TROOST 2004, MEIER 1998) Belege dafür, dass diese Maßnahmen durchaus positive beschäftigungspolitische Effekte zeigten. Im Fazit steht die Frage, ob die Hartzreformen langfristig nicht zu einem deutlichen Qualifikationsmangel auf individueller und gesellschaftlicher Ebene führen werden, da keine entsprechende Ersatzförderung für die Umschulungen/Nachqualifizierungen geschaffen wurde. Betriebliche Weiterbildung wird nur begrenzt kompensierend wirken können, da wie im Exkurs erwähnt die betriebliche Weiterbildung eine ambivalente Position gegenüber Abschlüssen und Zertifikaten zeigt.

Fortbildungsberufe und Meisterkurse sind ebenfalls von Krisenphänomenen gekennzeichnet. Seit mehreren Jahren verzeichnen die Statistiken der Kammern einen Rückgang an Prüfungen. Diese Formen der klassischen Aufstiegsqualifizierung leiden unter Krisenphänomenen des Ausbildungssystems. Weniger Gesellen bedeuten auch weniger potenzielle Meister. Zudem hat die Aussetzung der ehemals verpflichtenden Ausbildereignungsprüfung und die Öffnung einiger Gewerbe für Betriebsführer ohne Meisterbrief die Nachfrage weiter reduziert. Zwar gibt es im Herbst 2006 Pläne, diese Öffnung wieder rückgängig zu machen,

ob es aber dazu kommen wird, bleibt fraglich. Insgesamt ist es eher unwahrscheinlich, dass Fortbildungsberufe und Meisterkurse wieder deutlich an Bedeutung gewinnen. In diesem Weiterbildungsbereich ist eher ein weiterer Rückgang oder allenfalls eine Stabilisierung der Zahlen zu erwarten.

Zertifikate für Zulassungsscheine in Gefahrbereichen basieren auf entwickelten und erprobten Systemen, die entsprechend gesetzlicher Vorgaben z.T. verpflichtend sind. Dementsprechend wird es hier in den nächsten Jahren wohl nur geringe Schwankungen geben. Es ist wahrscheinlich, dass dieser Bereich relativ stabil bleiben wird.

Wesentlich offener verhält es sich mit dem Bereich der Zusatzqualifikationen. Geht man von der These aus, dass ein Ausbildungsabschluss allein nicht mehr eine lebenslange Beschäftigungsgarantie gewährt, dann dürften auch Zusatzqualifikationen zunehmend gefragt sein, um die Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten. In diese Richtung weist die Konjunktur von universitären Zusatzstudien und die Aktivitäten der Kammern, die ein großes Angebot in diesem Bereich der Zusatzqualifikationen haben. Auch in der wissenschaftlichen Diskussion werden Zusatzqualifikationen intensiv diskutiert (vgl. BERGER 2000). Untersuchungen (FAULSTICH/VESPERMANN 2001) gehen davon aus, dass „große Abschlüsse“ im Verhältnis zu „kleinen Zertifikaten“ an relativer Bedeutung verlieren werden, wobei sich hier die Frage stellt, wie in Zukunft die neuen universitären Abschlüsse wie z.B. der Bachelor im Vergleich zu dualen Abschlüssen eingeordnet werden. Insgesamt ist davon auszugehen, dass der Bereich der Zusatzqualifikationen in Zukunft zunehmend an Bedeutung gewinnen wird. Hier werden sich zukünftig große Strukturierungs- und Systematisierungsanforderungen stellen, um den kreativen und transitorischen Wildwuchs in diesem Bereich, in systematische Bahnen zu lenken. Dies erscheint notwendig, um einen Dschungel an Qualifikationen, der von allen Beteiligten kaum noch einzuschätzen ist, langfristig zu vermeiden. Hier sollten Überlegungen angestellt werden, welche Rahmenbedingungen gegeben und welche Zertifizierungsaufgaben in staatlicher oder privater Hand sein müssen. Qualifikationsrahmen sind hier ebenso wie tätigkeitsspezifische Regelungen denkbar. Es wird sich wahrscheinlich kein themenübergreifendes Baukastensystem entwickeln, in dem Sinn, dass alle Qualifikationen miteinander verknüpft sind. Allerdings sollte in den verschiedenen Themenbereichen an einer verstärkten Strukturierung gearbeitet werden. Der Sprachenbereich könnte hier ein Vorbild sein; der IT-Bereich ein interessantes Forschungsfeld (vgl. VESPERMANN 2005).

Auf Sicht der Weiterbildungswissenschaft sind Zertifikate, die auf eigenständige Systematiken basieren, besonders interessant. Sie sind gewissermaßen die Umsetzung der von Theoretikern wie SCHULENBERG angedachten Weiterbildungszertifikate, die keine kompensatorische, sondern eine autonome Bedeutung haben und die Weiterbildung in ihrem Systemcharakter stärken. Bei den Sprachenzertifikaten ist dies unmittelbar ersichtlich. Schließlich können sie als langfristiges Ergebnis der Bemühungen SCHULENBERG und dem Deutschen Volkshochschulverbands

begriffen werden. Seit den 60er Jahren hat man sich um diese Zertifikate bemüht und mittlerweile gibt es einen europäischen Referenzrahmen der fest in der Praxis verankert ist. Dieser Erfolgsgeschichte stehen die MNT-Zertifikate gegenüber, die mangels Nachfrage mittlerweile vom Markt verschwunden sind.

Insgesamt muss man die Entwicklung der abschlussbezogenen Weiterbildung eher verhalten einschätzen. Es ist nicht wahrscheinlich, dass hier in den nächsten Jahren ein deutliches Wachstum zu erwarten sein wird, was allerdings auch für die Weiterbildung allgemein gilt. Es stellt sich die generelle Frage, ob man weiterhin primär auf die Selbstregulierung des Feldes oder ob man auf den Ebenen der Politik, Dachverbände bzw. großen Weiterbildungsanbieter auf ein Mehr an Strukturierung und Transparenz setzt. Während das Thema Qualitätsmanagement teilweise sehr auf die Sicherung einer hohen Prozessqualität fokussiert ist, könnte über die Diskussion von Abschlüssen und Zertifikaten mehr das Ergebnis/Output von Weiterbildungsprozessen diskutiert werden. Es bleibt zu hoffen, dass der gegenwärtig hohe Druck auf die Weiterbildung durch die öffentliche und private Mittelknappheit vielleicht zu einer solchen Diskussion führen wird, um die weniger werdenden Mittel effektiv einzusetzen. Dass das Maß der Kooperation durch diesen Druck wächst, wird gegenwärtig oft betont. Es bleibt zu beobachten, zu welchem Ergebnis dies auf dem Feld der Zertifizierung führen wird.

IV. Resümee und Ausblick

1. Zentrale Ergebnisse dieser Arbeit

1.1 Begriffsarbeit

In Kapitel I wurden verschiedene Definitionen bzw. Definitionsansätze zu Abschlüssen und Zertifikaten präsentiert und darauf Bezug nehmend eine eigene Synthese formuliert:

In der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung sind Abschlüsse und Zertifikate Nachweise über erbrachte Lernleistungen. Abschlüsse und Zertifikate sind mit Prüfungen verbunden und unterscheiden sich dadurch von Teilnahmebescheinigungen, die lediglich Auskunft über den Besuch einer Bildungsveranstaltung geben. Abschlüsse sind Lernnachweise, die von offiziellen Stellen (in der Regel staatliche, staatlich beauftragte oder korporatistischen Instanzen) vergeben werden und oftmals gesetzlichen Regelungen unterliegen. Durch diesen höheren Grad an Formalisierung und öffentlicher Regulierung unterscheiden sich Abschlüsse von Zertifikaten, wenngleich eine klare Trennung in der Praxis schwer fallen kann. Neben Abschluss und Zertifikat existieren noch weitere Bezeichnungen für Lernnachweise in der Weiterbildung (z. B. Diplom, Pass), die eine regionale, sektor- bzw. themenspezifische Bedeutung haben. Zertifikate werden in der Weiterbildung von einer großen Vielfalt an Einrichtungen in verschiedenen thematischen Bereichen vergeben. Diese Einrichtungen können z. B. staatliche Stelle, Verbände, Vereine, kommerzielle Weiterbildungsanbieter oder Produkthersteller sein. Zertifikate sind multifunktional. Ihre Funktionen sind für die Zertifizierten, die zertifizierende Instanz, die Nachfragenden und für die Gesellschaft von unterschiedlicher Bedeutung.

Ohne eine Diskussion der unterschiedlichen Begriffsverständnisse bleibt die Lage unübersichtlich und es kommt leicht zu Verständigungsproblemen, weil man unterschiedliche Begriffe versteht oder unterschiedlich verwendet. Aufgrund der multidisziplinären Zusammensetzung der Weiterbildung ist diese Gefahr besonders groß. Kern des hier unterbreiteten Vorschlags ist die Dreistufung, Teilnahmebescheinigungen als Nachweise ohne Prüfungen, Zertifikate als Nachweise mit Prüfungen und Abschlüsse als staatlich anerkannte Prüfungen zu begreifen, wobei sich diese Arbeit primär mit Abschlüssen und Zertifikaten beschäftigt hat.

Die in den letzten Jahren zu beobachtende Flut von Begriffskreationen rund um formale, non-formelle und informelle Kompetenzen schafft kein Mehr an Klarheit, sondern macht die Verständigung eher noch komplizierter. Diese Begrifflichkeit wird z.T. sehr uneinheitlich verwendet (vgl. GNAHS 2003, S. 90), und stellen-

weise ist sie inkompatibel mit den etablierten Begriffssystemen. Insgesamt müsste vor allem die Wissenschaft, aber auch die Dachverbände der Praxis, mehr Grundlagenarbeit leisten und mit der Praxis kommunizieren, um zu einem Begriffsverständnis zu kommen, das breitflächig bekannt ist. Die Beliebtheit des Denkens in „Wenden“ macht die Kommunikation in der Weiterbildung zusätzlich schwierig, da mit den proklamierten Wenden oftmals auch neue Begriffssysteme in die Welt gesetzt werden. An einer Etablierung einer gemeinsamen Begrifflichkeit besteht so allerdings oftmals nur ein geringes Interesse.

Die Diskussion um informelle und non-formelle Kompetenzen ist trotzdem fruchtbar, da sie die Frage nach dem Verhältnis von Bildung, Arbeit und Freizeit aufwirft. Bislang haben die „klassischen“, formalen Abschlüsse und Zertifikate zwar weiterhin zentrale Bedeutung bei Selektions- und Allokationsprozessen von Arbeitskräften (vgl. REINECKE 2003), aber Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung stehen in enger Wechselwirkung mit allgemeinen gesellschaftlichen, erwerbsarbeitslichen und bildungspolitischen Fragen. Man kann nicht am Zertifikatswesen arbeiten, ohne sich auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu beziehen. Sollte z.B. der gesellschaftliche Wandel zu einer weiter zunehmenden Polarisierung des Arbeitsmarkts und zu einer geringeren Nachfrage nach mittleren Qualifikationen führen, dann werden Nachweise auf mittlerem Niveau unter immer größeren Druck geraten. Es stellt sich die Frage, ob die „mittleren Bildungs- und Karrierewege“ des Dualen Systems (s. DREXEL 1993) relativ an Bedeutung verlieren, während universitäre Zusatzstudiengänge, Bachelor oder Berufsakademien an Bedeutung gewinnen. Verfolgt man die bildungspolitischen Positionen von supranationalen Institutionen wie z.B. der OECD, der Weltbank oder der EU gewinnt man den Eindruck, dass einer Ausweitung der akademischen gegenüber beruflicher Bildung deutlich der Vorzug gegeben wird. Die nationale Akademikerquote gilt als zentrales Kriterium für die Qualität der Bildungssysteme, während z.B. das Duale System als überholt dargestellt wird. Insgesamt bleibt allerdings zu prüfen, was „reale“ Veränderungsprozesse der Arbeitsmärkte sind und wo vereinzelte, aber markante Entwicklungstendenzen zu Megatrends hochstilisiert werden. Die kleinteilige empirische Beschäftigung (BEHRINGER 2004, BOLDER 2004, KONIETZKA 2004) mit der oftmals schon als Fakt konstatierten biografischen Diskontinuität, die zunehmend zu Patchworkbiografien führe, zeigt, dass Postulate und Empirie teilweise sehr weit auseinanderliegen. Normative Zeitdiagnosen mit fehlender oder schwacher empirischer Basis überwiegen hier leider gegenüber fundierten empirischen Forschungsarbeiten. Entsprechend detailliert muss man sich auch mit Zertifikaten und Abschlüssen auseinandersetzen, um Pauschalisierungen zu vermeiden.

1.2 Aufarbeitung des empirischen Forschungsstands

Zu Abschlüssen und Zertifikaten gibt es in der Empirie ein ausgesprochen lückenhaftes Bild (s. Kapitel II). Es gibt nur wenige Untersuchungen, die sich mit diesem

Thema vertieft beschäftigen. Zumeist wird über Nachweise nur en passant berichtet. Auch zu den Teilnehmermotiven für den Besuch abschlussbezogener Kurse sowie dem Nutzen dieser Kurse auf dem Arbeitsmarkt liegen nur wenige Untersuchungen vor, wobei aber z. B. die Prometric-Studien im IT-Bereich Anhaltspunkte dafür liefern, dass die Bedeutung von Nachweisen je nach nationaler Verfasstheit der Bildungssysteme und Arbeitsmärkte unterschiedlich ist.

Die Statistiken aus dem Bereich der Kammern, der Volkshochschulen, der Arbeitsagenturen sowie den Abendschulen/Kollegs wurden aufbereitet und präsentiert. Dabei ist jedoch davon auszugehen, dass große Bereiche der Weiterbildung dadurch nicht abgebildet worden sind. Dies gilt insbesondere für die Einrichtungen der Freien Träger und für Themenbereiche wie z. B. IT, Sprachen oder Zulassungsscheine für Gefahrbereiche. Zu diesen Bereichen liegen kaum fundierte Informationen zur Quantität des abschlussbezogenen Angebots vor. Dabei zeigen die Programmanalyse dieser Arbeit und Analysen der Datenbank *Kurs* (FELLER/SCHADE 2005), dass z. B. der IT-Bereich der größte Themenbereich in der beruflichen, abschlussbezogenen Weiterbildung darstellt. Insofern liefern die verfügbaren bundesweiten Statistiken nur punktuelle Informationen.

Im allgemeinbildenden Schulbereich verlässt eine wachsende Zahl von Abgängern die Schule ohne Abschluss. Zwischen 1992 und 2002 ist die Zahl der Abgänger ohne Abschluss von 63.600 auf 85.300 gestiegen, was einer Steigerung um 34 % entspricht (BMBF 2004b, S. 86). Dies erhöht potenziell die Bedeutung des 2. Bildungswegs. Bedenklich ist, dass dieser Bereich, der aufgrund der Finanzschwäche der Zielgruppe nicht primär durch Teilnehmerentgelte finanziert werden kann, unter wachsenden finanziellen Restriktionen in vielen Bundesländern steht. Vielerorts übersteigt so die Nachfrage deutlich das Angebot (s. Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens 2005). Bedenkt man, dass das Fehlen des Hauptschulabschlusses mittlerweile nahezu ein nachhaltiges Ausschlusskriterium für den Arbeitsmarktzugang darstellt (s. SOLGA 2004), ist diese Entwicklung fatal für die gesellschaftliche Integration großer Bevölkerungsgruppen. In diesem Bereich kann Weiterbildung nur dann „Reparaturbetrieb“ sein, wenn sie eine substanzielle bildungspolitische Finanzierung erhält, wobei hier aufgrund der Kulturhoheit vor allem Länder und Kommunen gefragt sind. Es liegen aus der Weiterbildung Beiträge (PÄTZOLD 2001, SCHÖLL 2003) vor, welche die Bedeutung von „Weiterbildung nach PISA“ thematisieren, aber in der bildungspolitischen Diskussion wird oftmals primär in Richtung einer Umsteuerung im Bereich der frühkindlichen Förderung gedacht. Es wird sogar versucht, das Thema Eliteförderung über PISA zu forcieren, wenngleich PISA gerade die hohe soziale Selektivität des deutschen Bildungssystems im internationalen Vergleich aufzeigt. Obwohl die Verbesserung der frühkindlichen Förderung für alle Kinder wichtig ist, sollte man nicht die älteren Generationen ihrem Bildungsschicksal überlassen. Weiterbildung muss kompensatorische Bildungsarbeit leisten, um gesellschaftlicher Desintegration vorzubeugen und nachholende Bildungsbewegungen zu ermöglichen. Zwar

ist der empirische Beweis der These schwierig, dass Investitionen in Bildung größere soziale Folgekosten aufgrund z. B. von Kriminalität oder Drogenmissbrauch vermeiden helfen, aber dies erscheint als Hypothese durchaus überzeugend.

Es hat sich anhand dieser Arbeit allerdings auch gezeigt, dass der 2. Bildungsweg mit seinen ca. 27.000 Prüfungen im Vergleich zu den anderen abschlussbezogenen Weiterbildungsbereichen für das Jahr 2002 von quantitativ eher untergeordneter Bedeutung ist. Allein wenn man sich das abschlussbezogene Angebot der Kammern (ca. 128.000 Fortbildungsprüfungen), der Volkshochschulen (ca. 110.000 an diversen Prüfungen) und der Träger im Rahmen der Förderung der Arbeitsagentur (ca. 455.000 Umschulungen/Nachqualifizierungen) anschaut, übersteigen die dortigen Teilnehmerzahlen überdeutlich die Schülerzahlen des 2. Bildungswegs. Dabei fehlen hier noch die Prüfungszahlen vieler Freien Träger auf dem Weiterbildungsmarkt zu Themen wie Informationstechnik und Sprachen. Wer Weiterbildung als rein kompensatorische Bildung versteht, vergisst, dass sie in vielen Bereichen in großem Umfang komplementäre und transitorische Funktionen erfüllt. Die Positionen SCHULENBERGS bei der Diskussion seines und des Bochumer Plans (s. Kapitel I) sowie seine typologische Unterscheidung (SCHULENBERG 1980) in kompensatorische, komplementäre und transitorische Weiterbildung haben sich insofern bestätigt und sind weiterhin aktuell. Mittlerweile gibt es viele Abschlüsse und Zertifikate der Weiterbildung, die sich zu den Abschlüssen anderer Bildungsbereiche (Schule, Berufsausbildung, Hochschule) komplementär verhalten. Weiterbildung reagiert oftmals schnell und flexibel auf neu entstehende Bildungsbedarfe, die in Transitionsphasen aufgrund politischer, wirtschaftlicher oder technologischer Veränderungen entstehen. Sie entstehen kurzfristig und werden dann später in Regelsysteme überführt. Aufgrund diesen komplexen, vielgestaltigen und wechselhaften Funktionen von Nachweisen in der Weiterbildung erstaunt es nicht, dass selbst Experten kaum einen Gesamtüberblick zu den verschiedenen Abschluss- und Zertifikatsformen haben. Diese Arbeit will einen detaillierten Überblick bieten, der durch bereichs- bzw. themenspezifischen Studien noch weiter vertieft werden könnte. Um dies trotz der Defizite in den Weiterbildungsstatistiken zu leisten, wurde eine Programmanalyse durchgeführt.

1.3 Programmanalyse

Aufgrund der sehr lückenhaften Statistiken wurde eine exemplarische Programmanalyse für Berlin für das Jahr 2002 durchgeführt. Eine Programmanalyse bot sich für die Erarbeitung eines Überblicks an, da sie gegenüber den methodischen Alternativen Befragung und Datenbankanalyse deutlich mehr Vor- als Nachteile aufwies (s. hierzu im Detail Abschnitt 1.2.3 und 1.2.4 des Kapitels III). Zudem bot das Berliner Programmarchiv die Möglichkeit, unter diesem Gesichtspunkt bislang noch nicht ausgewertete, aber reichhaltige Quellen zur gesamten Breite der Weiterbildungslandschaft nutzen zu können. Nachteilig hat sich ausgewirkt, dass eine als Vollerhebung angelegte Programmanalyse viele Arbeitsressourcen

beansprucht, die fast nur durch Forschungsgruppen zu stellen sind. Durch die Programmanalyse wurde Datenmaterial von mehreren Zehntausend Seiten gesichtet und ausgewertet. Bei der Durchführung hat es sich als vorteilhaft erwiesen, den Forschungsprozess anhand von Memos fortlaufend zu dokumentieren, um die Einheitlichkeit der Erfassung zu überwachen. Eine methodische Schwierigkeit von Programmanalyse ist nämlich, dass man auf der einen Seite eine einheitliche Vorgehensweise sicherstellen muss, aber man auf der anderen Seite es mit sehr heterogenen Texten und Sinnstrukturen zu tun hat. Man muss oft abwägen zwischen einer rein formalistischen und einer kontextsensitiven Vorgehensweise, um die latenten Sinnstrukturen der Texte in codierte Angaben angemessen zu transformieren. Dies birgt methodische Unsicherheiten ist aber unumgänglich, um gegenstandsangemessen vorzugehen (s. MAYRING 1991, S. 213). Der regelmäßige Austausch mit Wissenschaftlern und Praktikern im Rahmen von Kolloquien und Gesprächen hat sich bei der Einschätzung und Zuordnung der Kurse als sehr vorteilhaft erwiesen. Insgesamt hat sich die Programmanalyse als Methode bewährt und kann für andere Forschungsprojekte weiterempfohlen werden. Ein Fazit, das auch eine andere Arbeit zum Thema zieht, obwohl dort keine Programmanalyse durchgeführt wurde (vgl. VESPERMANN 2005, S. 250).

Die Ergebnisse der Programmanalyse zeigen, dass im Feld der abschlussbezogenen Weiterbildung ein relativ gleichgewichtiges und plurales Nebeneinander von kommerziell und gemeinnützig arbeitenden Einrichtungen existiert. Zwar scheint der Anteil kommerziell arbeitender Einrichtungen in der abschlussbezogenen Weiterbildung etwas höher als in der Weiterbildungslandschaft insgesamt zu sein, man kann aber nicht davon sprechen, dass in diesem Feld primär kommerzielle Einrichtungen aktiv sind. Inwiefern die öffentlichen Kürzungen seit 2002 zu einem Rückgang des Angebots geführt haben, lässt sich anhand der Programmanalyse nicht belegen, sondern nur aufgrund der in Kapitel II präsentierten bundesweiten Daten erwarten. Wer heute eine Nachqualifizierung oder Umschulungen machen will, hat geringere Auswahlmöglichkeiten und muss dies wahrscheinlich oft selbst finanzieren. Generell dürften die Teilnahmebeiträge seit 2002 angestiegen sein, da vielerorts die öffentliche Förderung gekürzt oder gestrichen wurde.

Die Anbieter im SGB III-Bereich boten 2002 ein großes Unterrichtsstundenvolumen an. Wenn man nur auf die Veranstaltungszahlen bzw. die Teilnehmerfälle schaut, fällt es nicht auf, wie viel Zeit für Weiterbildung im Rahmen der früheren SGB III-Förderung zur Verfügung gestellt wurde. Da diese Förderung weggefallen ist bzw. die Arbeitsagentur auf eher kurze Trainings umgestellt hat, bedeutet dies, dass das Stundenvolumen der abschlussbezogenen Weiterbildung deutlich abgenommen hat. Auch in den Unternehmen wird aus Kostengründen sowie aufgrund dünn gewordener Personaldecken zunehmend auf möglichst kurze Trainings zurückgegriffen. Dies dürfte zusätzlich den Rückgang des für Weiterbildung verfügbaren Zeitvolumens verschärft haben und Fragen aufwerfen, ob genug Zeit für Weiterbildung zur Verfügung steht. Dies zeigen auch die Daten

des Berichtssystems Weiterbildung IX, das trotz einer höheren Teilnahmequote den niedrigsten Zeitaufwand für berufliche Weiterbildung seit 1991 konstatiert (s. hierzu BMBF 2006, S. 71). Inwiefern diese zeitliche Verknappung einen Qualitätsverlust nach sich zieht und ob Kompetenzen und Qualifikationen auch in kurzen Trainings oder in rein arbeitsplatznahen Lernformen vermittelt werden können, bedarf einer genauen empirischen Prüfung. Aus lerntheoretischer Sicht bestehen jedoch Zweifel, ob man ohne Qualitätsverlust Lernzeiten beliebig verkürzen und ob solides, über aktuelle Handlungskontexte hinweg transferierbares Grundlagenwissen auch in kurzen Trainings vermittelt werden kann. Die Diskussion um eine bessere Nutzung der Humanressourcen scheint hier oft primär an einer schnellen Nutzung dieser Ressourcen und zu wenig an einem nachhaltigen Auf- und Ausbau der Ressourcen interessiert zu sein. Mit Blick auf Statistiken ist methodisch auf jeden Fall vor einer einseitigen Fokussierung auf Teilnahmefälle oder Teilnehmerzahlen zu warnen, da man die Kursdauer auch als qualitativen Indikator im Auge behalten sollte.

Mit Blick auf die Ergebnisse der Programmanalyse stellt sich die Frage, ob die Zeitfenster für abschlussbezogene Weiterbildung stärker flexibilisiert werden müssen, da bislang die meisten Kurse in Vollzeitform (62 %) oder im Abendunterricht (18 %) durchgeführt werden (s. hierzu auch FELLER/SCHADE 2005). Formen von blended learning, andere Zeiten oder flexible Verknüpfungen von Block- und zeitlich wechselndem Unterricht sind dahingegen eher selten zu finden. Es bedarf der Klärung, ob Vollzeit- und Abendkurse die von den Teilnehmern gewünschten Zeiten abdecken oder ob die Weiterbildungseinrichtungen noch nicht angemessen auf die Bedürfnisse der Adressaten hinsichtlich Flexibilisierung der Zeitfenster reagiert haben (vgl. NAHRSTEDT/BRINKMANN 1998).

Der Begriff Zertifikat wird mit einem Anteil von fast 60 % am häufigsten verwendet. Andere Begriffe wie Abschluss, Pass oder Schein finden themen- und kontextspezifische Verwendung, sodass man den Zertifikatsbegriff nicht problemlos als Oberbegriff verwenden kann, wenngleich er in der Praxis insgesamt dominiert.

Der Zielgruppenbegriff findet bei 36 % aller abschlussbezogenen Kurse Verwendung. Allerdings oftmals in einer sehr pauschalen und wenig differenzierten Art und Weise. Hier scheint noch viel Raum für eine teilnehmergenauere, milieuspezifischere Ansprache zu bestehen. Jedoch stellt sich auch hier die Frage, ob dies durch die Spezifik des Feldes funktional bedingt ist oder als Anzeichen einer mangelnden Teilnehmerorientierung der Einrichtungen gedeutet werden muss.

Die von Einrichtungen genannten Voraussetzungen für die Teilnahme an einem abschlussbezogenen Kurs sind vielfältig. Es kann ein Anknüpfen an Tätigkeitsprofile (21,8 %), an den Besuch eines Vorkurses (17,5 %) oder eine bestimmte Berufsausbildung (14,6 %) sein. Akademische oder schulische Abschlüsse werden dahingegen kaum benannt, was als ein Indiz für die geringe Durchlässigkeit des Bil-

dungswesens gewertet werden kann. Vielleicht ist das Vorhandensein bestimmter schulischer Abschlüsse aber auch eine implizite Voraussetzung, die so nicht explizit in den Ankündigungen benannt wird. Als möglicher Nutzen wurde beruflicher Aufstieg (22,5 %), eine bessere Handlungskompetenz (12,2 %), eine bessere Anpassung an neue Anforderungen (10,8 %) oder der Zugang zu einem Nachfolgekurs (8,9 %) von den Weiterbildungseinrichtungen in Aussicht gestellt. Ob und in welchem Maße sich diese „Verheißungen“ später wirklich realisieren, müsste anhand einer nachgängigen (Panel-)Analyse zum Nutzen von Abschlüssen und Zertifikaten in der Weiterbildung untersucht werden.

Zertifizierung erfolgt in der Weiterbildung nicht – wie in vielen anderen Bildungsbereichen – primär durch staatliche Institutionen. Private und staatliche Zertifikate sowie Mischformen sind zu finden. Am Beispiel der abschlussbezogenen Weiterbildung kann man exemplarisch festmachen, dass die Weiterbildung weit davon entfernt ist, ein eigenständiger Bildungsbereich zu sein. Die Zertifizierungsautorität vieler Weiterbildungseinrichtungen ist eher gering. Externe Zertifikate mit einer Trennung von lehrender, prüfender und zertifizierender Institution sind häufiger zu finden als interne Zertifikate, wo alle diese Aufgaben in einer Institution angesiedelt sind (nur 36 % aller Veranstaltungen und 43 % aller Unterrichtsstunden entfallen auf interne Zertifikate). Gerade die großen Anbieter kooperieren oft mit überregionalen Zertifizierern, die elaborierte Zertifikatssysteme entwickelt haben, während die kleineren Anbieter gern trägerspezifische Nachweisformen für Nischen des Weiterbildungsmarkts anbieten. Die Wahrscheinlichkeit der Kooperation mit externen Zertifizierern steigt mit der Einrichtungsgröße. Dementsprechend sind Zertifikate und Abschlüsse in der Weiterbildung stark einrichtungsspezifisch geprägt. Man findet tendenziell nicht alle Nachweise bei allen Einrichtungen, sondern es handelt sich um ein sehr „parzelliertes Feld“ (FORNECK/WRANA 2005). Es bleibt abzuwarten, inwiefern der aktuell rückläufige Weiterbildungsmarkt zu einer Umstrukturierung der Einrichtungslandschaft führt (mit mehr großen und weniger kleinen Bildungseinrichtungen), was auch die Zertifikatslandschaft verändern könnte.

Von den Inhalten her sind der IT-Bereich, der Bereich kaufmännisch-verwaltender Berufe sowie der Sprachenbereich von größter Bedeutung. 65,3 % aller Veranstaltungen und 52,5 % aller Unterrichtsstunden entfallen zusammengefasst auf diese drei Bereiche. Dies unterstreicht ihre besondere Bedeutung, wobei der IT-Bereich mit 41,4 % aller Veranstaltungen und 16,7 % aller Unterrichtsstunden den größten Anteil aufweist. Ob es in diesen Themenbereichen so viele Nachweise gibt, weil sich so die Teilnehmernachfrage gestaltet oder ob diese Themenbereiche erfolgreicher als andere ihre Abschlüsse und Zertifikate implementiert haben, kann hier nicht geklärt werden. Auch diese Frage bedarf einer Prüfung durch zukünftige Studien. Auf jeden Fall sind der IT-Bereich (s. hierzu VESPERMANN 2005) und der Sprachenbereich interessante Studienfelder, wenn man Zertifikatssysteme in anderen Themenbereichen implementieren will. Der IT-Bereich ist kaum

reguliert bzw. Herstellerzertifikate haben das Feld besetzt. Für den Sprachenbereich liegt ein Referenzrahmen auf Basis von Kompetenzniveaus vor, an dem sich alle Anbieter orientieren. Damit sind die Zertifikatssysteme im IT- und Sprachenbereich von nahezu gegensätzlicher Struktur und bieten sich ideal für eine kontrastierende Analyse an.

2. Abschlüsse und Zertifikate im Kontext des lebenslangen Lernens

2.1 Ein entwickeltes Praxisfeld im Dunkeln

Wenngleich sich die Weiterbildungsforschung bislang wenig mit Nachweisen beschäftigt hat, ist dieses Thema in der Praxis sehr bedeutsam. Dass zeigen sowohl die im Rahmen der Programmanalyse erhobenen Daten als auch ansatzweise die verfügbaren bundesweiten Daten. Ungefähr jede dritte Berliner Weiterbildungseinrichtung (39 %) bot 2002 mindestens einen abschlussbezogenen Kurs an (s. Kapitel III). Insgesamt summierte sich in Berlin das abschlussbezogene Kursvolumen auf knapp 5.000 Veranstaltungen mit knapp einer 1.000.000 Unterrichtsstunden. Kein Themenbereich kommt gänzlich ohne Nachweise aus, wenngleich die berufliche Weiterbildung einen stärkeren Abschlussbezug als die allgemeine Weiterbildung aufweist. Auf bundesweiter Ebene (s. Kapitel II) wurden schätzungsweise 720.000 Abschlüsse und Zertifikate für 2002 ermittelt, wobei das tatsächlichen Volumen noch wesentlich höher liegen dürfte, da zum abschlussbezogenen Angebot vieler Träger keine Zahlen vorliegen. Trotz dieser eher vorsichtigen Schätzung bleibt festzuhalten, dass 2002 in der Weiterbildung mehr Abschlüsse und Zertifikate als in der beruflichen Ausbildung (ca. 600.000) und an den Universitäten (ca. 210.000) vergeben wurden (s. S. 124 ff dieser Arbeit). Allein anhand dieser Zahlen kann schon ersehen, dass es sich um ein bedeutsames Thema in der Weiterbildungspraxis handelt, dass deutlich mehr Aufmerksamkeit verdient hat.

2.2 Abschlüsse/Zertifikate und Weiterbildungseinrichtungen

Abschlüsse und Zertifikate haben eine große Bedeutung für das Renommee von Weiterbildungseinrichtungen. Es wird gern über vermeintlich nutzlose Zertifikate mit rein symbolischen Wert geklagt (vgl. NITTEL 1996). Die empirische Detailanalyse zeigt aber deutlich auf, dass es zwar sicherlich auch fragwürdige Nachweise gibt, aber dass es sehr viel mehr passgenaue und spezialisierte Zertifikate gibt, welche die heterogenen Bedarfe der Arbeitswelt gezielt bedienen. Insbesondere die Beschreibung der Nachweise in den verschiedenen Themenfeldern (vgl. Abschnitt 3.5 im Kapitel III) sollte deutlich gemacht haben, dass man sich differenziert und empirisch fundiert mit der unübersichtlichen Praxisvielfalt auseinandersetzen muss, um einen Überblick zu erhalten. Pauschalisierungen über den vermeintlichen Nicht-Nutzen von Zertifikaten kann man dann nicht mehr treffen. Zudem wird von einem „credential effect“ (BOUDER u. a. 2001, S. 178 ff.) berichtet, wonach allein der Erwerb eines Nachweises eine „Filter-“ (ARROW 1973) bzw. „Signalwirkung“ (SPENCE 1974) für Rekrutierungsprozessen auf dem Arbeitsmarkt ausübt. Welche Nachweise von den Arbeitgebern als „generelles Motivationssignal“ (s. FAULTSCH/VESPERMANN 2001, S. 49 f.) oder als wertvolle Qualifikation gewertet werden, bedarf sicherlich noch eingehender empirischer Analyse, dass aber Nachweise Effekte für den Arbeitsmarkt haben, ist unbestreitbar. Man kann die These

aufstellen, dass die Akzeptanz der jeweiligen Nachweise auch das Ansehen der Institutionen befördert. Statistische Analysen von Paneldaten sowie die qualitative Rekonstruktion von Bildungs- und Erwerbsbiografien könnten in Zukunft noch mehr und differenzierte Informationen über den Nutzen von Nachweisen liefern. Allerdings sollte man die Bedeutung von Nachweisen nicht allein in der Kopplung zum Arbeitsmarkt sehen (s. FAULSTICH/VESPERMANN 2001). Man sollte sich bewusst sein, dass Weiterbildungsabschlüsse auch „wieder neue Lernanschlüsse generieren“ (NITTEL 1996, S. 250). Dies reicht vom Besuch eines Folgekurses für Fortgeschrittene nach dem erfolgreichen Abschluss des Anfängerkurses bis hin zur Aufnahme eines universitären Studiums. Weiterbildungsnachweise stellen sowohl Kopplungen zum Arbeitsmarkt als auch Kopplungen zu anderen Bildungsbereichen her.

Bislang wird allerdings in der Weiterbildung der Nutzen von Zertifikaten und Abschlüssen noch zu selten und oft zu wenig selbstbewusst nach außen kommuniziert. In Zeiten knapper öffentlicher und privater Kassen und in Zeiten, wo die Verteilung von Bildungszeiten im Lebenslauf neu verhandelt wird, erscheint dies problematisch bis gefährlich für die zukünftigen finanziellen Grundlagen. Das DVV-Zertifikatsprogramm (s. Abschnitt 3.4 des Kapitels I) ist ein gutes Beispiel dafür, dass dessen Einführung und kohärente Strukturierung einen positiven Imageeffekt auf die zertifizierende Einrichtung haben, institutionelles Lernen sichtbar macht und somit zum Erhalt der Weiterbildungsinstitutionen beitragen kann. Die oftmals zu beobachtende institutionelle Entkopplung von Lehren, Prüfen und Zertifizieren in der Weiterbildung (s. Abschnitt 2.2 des Kapitels III) zeigt deutlich auf, dass die Zertifizierungsautorität von Weiterbildungseinrichtungen nur relativ schwach ausgeprägt ist. Oftmals bereiten Weiterbildungsanbieter zum Beispiel auf staatliche Prüfungen oder auf Prüfungen von IT-Herstellern vor. Letztere Facette wirft die grundsätzliche Frage auf, wo Zertifikate und Abschlüsse eine staatliche Rahmung bedürfen und wo dies privatwirtschaftlich erfolgen kann. Die sehr hochpreisige Kostenstruktur für die Lernenden bei den IT-Herstellerzertifikaten sowie die sehr enge Bindung Produkt-Zertifikat, welche den allgemeinen Transfer des Gelernten über die Produktnutzung hinaus erschwert, müssen als wichtige Kritikpunkte festgehalten werden (vgl. VESPERMANN 2005). Insofern sollte man einer Ausweitung rein privatwirtschaftlicher und kommerzieller Zertifizierung eher skeptisch gegenüberstehen und ein Mindestmaß an öffentlichem Einfluss einfordern.

2.3 Abschlüsse/Zertifikate und Lernende

Für Lernende sind Zertifikate und Abschlüsse u. a. wichtig, um neue Zugänge zu Arbeit und Bildung zu bekommen. Unter dem Gesichtspunkt der Bildungsgerechtigkeit sind Nachweise bedeutsam. Wenn man an der Leitidee eines meritokratischen Bildungswesens festhalten will, das für Bildungsbiografien „2. Chancen“ eröffnet und sowohl sozialen Aufstiegen als auch – gerade in Krisenzeiten – dem

Statuserhalt Möglichkeitsräume eröffnet, dann sind Zertifikate und Abschlüsse wichtige Mittel für die Erreichung dieser Ziele. In einer Gesellschaft, in der Weiterbildungsnachweise von eher geringer Bedeutung sind, bestimmt primär soziale Herkunft, Schulabschluss und Erstausbildung über den weiteren Lebensweg. Weiterbildung funktioniert dann nur noch nach dem Matthäus-Prinzip „Denn wer da hat, dem wird gegeben, dass er die Fülle habe; wer aber nicht hat, dem wird auch genommen, was er hat“ (Matthäus 13, Vers 12). Soziale Ungleichheiten und die gesellschaftliche Schere werden so durch Weiterbildung verschärft, da das Fehlen schulischer, beruflicher und universitärer Abschlüsse nicht mehr kompensiert werden kann. Kompetenzbilanzierungen sind z.T. löbliche Ansätze, um Erfahrungen und lebenspraktische Kompetenzen sichtbar zu machen. Ohne eine für die Individuen und Nachfrager transparente und in ein Gesamtsystem eingebundene Zertifizierung von Kompetenzen ist die Relevanz dieser Bilanzierungen jedoch leicht auf die Ebene der individuellen Standortbestimmung begrenzt. Diese Funktion kann zwar für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung wichtig sein, sie ist aber keine auf dem Arbeitsmarkt nachgefragte aussagekräftige Qualifikation, die formale Defizite ausgleichen könnte (vgl. DOSTAL 1998, REINECKE 2003). Ohne eine möglichst komplementäre Einpassung von Kompetenzbilanzierungen, Abschlüssen und Zertifikaten z. B. in einen übergreifenden Qualifikationsrahmen hat die Arbeit an Kompetenzbilanzierungen leicht den Charakter einer bildungspolitisch geförderten „Spielwiese“ ohne substanziellen Nutzen für den Zugang zu Arbeit und Bildung (s. DREXEL 1997, KÄPPLINGER 2004). Zudem kann Kompetenzbilanzierung leicht zu einer zynischen Veranstaltung werden, wie es gerade das Profiling der Arbeitsagentur zeigt (s. PENSÉ 2004). Teile der heterogenen Weiterbildung akzeptieren hier unter Finanzdruck oft bereitwillig bildungspolitische und verwaltungstechnische Zumutungen, anstelle das Unterschreiten von professionellen Standards abzulehnen.

2.4 Abschluss- und Zertifikatsysteme

Vor dem konzeptionellen Hintergrund des lebenslangen Lernens sind Nachweise von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Wenn wir uns wirklich im Übergang zu einer Wissensgesellschaft befinden und eine Ausbildung nicht mehr für ein ganzes Berufsleben ausreichen sollte, dann müsste es auch immer wichtiger werden, lebenslang neue Abschlüsse und Zusatzqualifikationen zu erwerben und miteinander zu kombinieren. Weiterbildungszertifikate müssten sowohl dem Neuerwerb von Abschlüssen bei beruflichen Umstiegen/Neuorientierungen als auch der dokumentierten Kumulation von großen und kleinen Qualifikationen für berufliche Aufstiege oder für die Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit dienen. Anhand des Themas Zertifikate und Abschlüsse kann man die Umsetzung des Konzepts des lebenslangen Lernens gewissermaßen auf den Prüfstand stellen. Ohne Zertifikate und Abschlüsse bleibt das Konzept nämlich größtenteils nur ein Slogan (GIESEKE 1999) mit wenig Substanz jenseits einer staatlichen Aktivierungs-

strategie. Wenn man eine bessere Durchlässigkeit des Bildungssystems befördern will, dann ist es wichtig, Zertifikate und Abschlüsse in der Weiterbildung zu haben, die gegenüber den Nachweisen anderer Bildungsbereiche komplementäre und kompensatorische Funktionen erfüllen. Im Idealfall gibt es ein aufeinander abgestimmtes und ineinander verschränktes Bildungssystem, in dem verschiedene Qualifikationen transparent eingeordnet und zueinander in Beziehung gesetzt werden. Dies würde für alle Beteiligten (Lernende, Arbeitgeber, Bildungseinrichtungen, etc.) die Übersichtlichkeit und Vergleichbarkeit erhöhen. Aktuell stehen aber eher verschiedene Zertifikate unverbunden nebeneinander. Greift man BJØRNÅVOLDS (1997). Vergleich von Zertifikaten mit Währungen auf, kann man sagen, dass wir im Zertifikatsbereich bislang von einer gemeinsamen Währung weit entfernt sind. Wir kennen noch nicht einmal Umrechnungskurse für die verschiedenen Nachweise, um sie miteinander vergleichen zu können. Die Akzeptanz von Zertifikaten scheint oftmals vom Zufall abzuhängen, d.h. es ist wichtig, ob und was der individuelle Nachfrager mit den Zertifikaten verbindet. Die Kenntnis der zertifizierenden Einrichtung und deren allgemeines Image scheint dabei allein schon eine wichtige Einflussgröße zu sein (vgl. FAULTICH/VESPERMANN 2001). Die Bemühungen um einen Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF) könnten Impulse für die Etablierung eines umfassenderen Nachweiswesens in der Weiterbildung geben. Bislang wird dieser Qualifikationsrahmen aber oft als Gefahr für das deutsche Berufsbildungssystem gewertet (vgl. HANF/REULING 2001, DREXEL 2005), da erste Entwürfe der Kommission zum Qualifikationsrahmen eine stark angelsächsische Prägung im Sinne der NVQ erkennen lassen. Die berechtigte Kritik an dieser Ausrichtung verpasst aber leider die Chance, eine Verknüpfung der Qualifikationen des universitären, berufsbildenden und Weiterbildungssystem im Sinne der besseren Durchlässigkeit zu entwerfen, die nur selten in Deutschland verfolgt wird (s. Institut Technik und Bildung 2005). Eine Verbesserung der Durchlässigkeit des Bildungssystems bleibt seit Jahren in Deutschland im Großen und Ganzen aus bzw. sie wird durch bildungsständisches Denken blockiert. So erscheinen viele deutsche Reaktionen auf den Qualifikationsrahmen als rein defensive Abwehrreflexe im Sinne der Verteidigung des Status Quo. Wer die Schaffung eines Qualifikationsrahmens, in dem Nachweise der Weiterbildung neben universitären und berufsbildenden Abschlüssen stehen, aber angesichts der Pluralität der Weiterbildung für illusorisch hält, sollte z.B. bedenken, dass die Einführung eines allgemeinbildenden Schulwesens im 19. Jahrhundert auch lange Zeit für ähnlich illusorisch gehalten wurde. Wenn der Stein ist einmal ins Rollen gebracht, kann unter bestimmten Bedingungen schnell eine Lawine daraus werden. Es sollte mehr Mut aufgebracht werden, um hier entsprechende Strukturen und Rahmenbedingungen zu schaffen.

Insgesamt ist das geringe Interesse an Abschlüssen und Zertifikaten nicht berechtigt. Die traditionelle Zurückhaltung der Erwachsenenbildung gegenüber vermeintlich repressiven Nachweisen („Zeugnisse sind nicht erwachsenengemäß“ (Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbands 1970, S. 1))

ist historisch erklärbar, aber nicht mehr zeitgemäß. Natürlich werden weiterhin schulische Traumata in der Erwachsenenbildung bearbeitet und auch nicht jeder Bereich der Weiterbildung muss einen Abschlussbezug aufweisen, trotzdem sollte daraus nicht die Konsequenz gezogen werden, dass Nachweise in der Weiterbildung eine vernachlässigbare Größe darstellen. Vermutlich ziehen sich hier sowohl Praxis, Weiterbildungsforschung als auch Bildungspolitik lieber auf das Unverbindliche und Unbestimmte zurück, anstelle den mühevollen und konfliktreichen Versuch zu unternehmen, trotz postmoderner Unübersichtlichkeit und Pluralität Orientierung bietende Strukturen zu schaffen.

3. Empfehlungen für Wissenschaft, Praxis und Politik

3.1 Wissenschaft

Zukünftige Forschungsstudien könnten sich mit dem biografischen Nutzen unterschiedlicher Zertifikate und Abschlüsse beschäftigen, um festzustellen, welchen „Tauschwert“ (BJØRNÅVOLD 1997) diese Nachweise im Bildungssystem und Arbeitsleben genau haben. Um diesen einschätzen zu können, muss man bislang primär auf Informationen aus Experteninterviews vertrauen (vgl. FAULSTICH/VESPERMANN 2001 und 2003, VESPERMANN 2005). Da Experten aber durch ihre institutionelle Anbindung oft ein Eigeninteresse an der Ab- bzw. Aufwertung bestimmter Nachweise haben, sind solche Interviews mit Vorsicht zu sehen. Es fehlt hier an empirischen Studien zum Nutzen von Weiterbildungsnachweisen in der Bildungs- und Erwerbsbiografie. Qualitative Studien und die Auswertung von Paneldaten sind geeignete methodische Ansätze für diesbezügliche Forschungsfragen, um aussagekräftigere Informationen zu erhalten.

Im Grundlagenbereich fehlt eine regelmäßige, trägerübergreifende Statistik zur abschlussbezogenen Weiterbildung. Selbst das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) hat sich bislang nur einmal mit dem Thema Abschlüsse und Zertifikate befasst (s. BMBW 1996a). Es wäre wichtig, dass man sich zumindest bei einer zukünftigen Befragungswelle des BSW mit diesem Thema ausführlicher beschäftigt. Die in dieser Arbeit entwickelten Kategoriensysteme (s. Kapitel I und III) könnten für eine solche Befragung genutzt werden. Ohne empirische Daten bewegen sich die Aussagen vieler Autoren zur Bedeutung von Nachweisen im Bereich der Spekulation und der theoriegeleiteten Konstruktion.

Grundsätzlich fehlt aber eine eigenständige Theorie der Zertifizierung in der Weiterbildung, die nicht nur Theorien zu der Funktion von Nachweisen in anderen Bildungsbereichen reproduziert. Es ist wichtig, sich der Gemeinsamkeiten aber auch der Unterschiede zwischen den Bildungsbereichen bewusst zu sein. Oft wird auf Theorien von Soziologen wie Max WEBER oder Pierre BOURDIEU zurückgegriffen (s. KUPER 2004, VESPERMANN 2005, S. 72), ohne gründlich auf Strukturunterschiede zwischen schulischen, universitären und Weiterbildungsnachweise einzugehen. Ob diese soziologischen Arbeiten zu anderen Bildungsbereichen aber auf die Weiterbildung übertragbar sind, ist mehr als fraglich. SCHULENBERGS Dreiteilung in transitorische, komplementäre und kompensatorische Weiterbildung stellt dahingegen einen zu bevorzugenden weiterbildungsspezifischen Ansatz dar. Seine Arbeiten sind ein guter Ausgangspunkt für eine Theorie der Zertifizierung in der Weiterbildung. SCHULENBERGS Leitprinzipien für Zertifikatssysteme in der Weiterbildung sind auch heute noch aktuell: Anpassungsfähigkeit an neue gesellschaftliche Entwicklungen, Ausbaumöglichkeiten der Zertifikate, Anschlussfähigkeit an andere Bildungsbereiche, Sammeln von Zertifikaten über eine Akkumulation von Teilqualifikationen, zeitliche und räumliche Flexibilität bei der Akkumulation,

Räume der Eigenverantwortung, eigenverantwortlichen Schwerpunktsetzung durch die Lernenden sowie Bemühungen um die Akzeptanz der Nachweise bei „Nachfragern“ im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt. Diese Leitprinzipien können auch als Eckpunkte für eine Theorie der Zertifizierung in der Weiterbildung gesehen werden.

3.2 Praxis und Politik

Auf der Ebene der Dachverbände und der Bildungspolitik fehlt ein intensiveres Engagement um einrichtungsübergreifende Zertifikatssysteme. Wenngleich die Zertifikatsvielfalt stellenweise funktionale Gründe hat, fällt doch auf, dass einrichtungsübergreifende Zertifikate nur selten dachverbandübergreifend angelegt sind. Die Zertifikatssysteme sind stark versäult, d.h. man findet oftmals bestimmte Zertifikate nur bei wenigen Einrichtungen. Dahingegen ist es selten, dass verschiedene Einrichtungen mit ihrem abschlussbezogenen Angebot miteinander kooperieren. Hier besteht ein Bedarf an verstärkter Zusammenarbeit, um allein schon durch größere Quantitäten eine größere Akzeptanz und Transparenz der Zertifikate zu erreichen. Es wird zu wenig getan, um den Wildwuchs und Dschungel der Zertifikate in transparente und effiziente Bahnen zu lenken. Beides hat in transitorischen Phasen seine funktionale Berechtigung, wird aber als Dauerzustand für Lernende und Nachfrager langfristig dysfunktional. Ob der aktuell hohe Druck auf die Einrichtungen dazu führen wird, dass die Bereitschaft für Kooperationen und Netzwerkarbeit im Zertifikatsbereich wächst, bleibt abzuwarten. Es muss nicht unbedingt ein umfassendes Baukastensystem sein, aber ein mehr an Systematik und Kopplungen wäre sehr zu begrüßen und im Interesse aller. Die Entwicklung des Baukastensystems hat gezeigt, dass die Einführung dieses Systems u.a. daran gescheitert ist, dass die Kooperation innerhalb und zwischen den Einrichtungen und den Dachverbänden zu gering ausgeprägt war. Unter dem äußeren Druck stellt sich die Weiterbildung aktuell neu auf und Netzwerkarbeit wird zur Überlebensbedingung. Auch gibt es Fusionen von Einrichtungen und viele kleinere Anbieter sind vom Markt verschwunden. Inwiefern dies die Kleinteiligkeit der Weiterbildung reduziert und den Gedanken der Zusammenarbeit befördern hilft, um auf einem kleiner werdenden Markt gemeinsam überleben zu können, bleibt abzuwarten. Eventuell könnte die Kooperationsbereitschaft in der Krise paradoxerweise größer sein, als in der Phase des Wachstums und Ausbaus der Weiterbildung, wo jeder als Einzelakteur auf dem Weiterbildungsmarkt aktiv sein konnte.

In der Bildungspolitik wird zwar viel im Bereich der Zertifizierung unternommen, aber es geht zumeist um eine Zertifizierung von Einrichtungen im Sinne von Qualitätssicherung und nicht um Lernergebnisse. „Die Zertifizierung (...) bewertet also nicht das ‚Produkt‘ an sich, sondern nur die Möglichkeit ein gutes ‚Produkt‘ zu erzeugen“ (VESPERMANN 2005, S. 245). Qualitätzertifizierung wohnt so oft die Gefahr inne, Prozeduren festzulegen, aber Inhalte zu vernachlässigen. Das

IT-Weiterbildungssystem stellt den Versuch dar, ein öffentlich gerahmtes Zertifikatswesen für einen Themenbereich zu schaffen. Es bleibt abzuwarten, ob sich die Nachweise langfristig in der Breite durchsetzen und ob die Kernprinzipien des Systems auf andere Themenbereiche ausgedehnt werden können. Gegenwärtig haben Herstellerzertifikate einen wesentlich größeren Anteil im IT-Bereich. Es bleibt diskussionswürdig, ob man den Bereich der Zertifizierung primär in privatwirtschaftliche und produktgebundene Hand gibt oder ob staatliche, übergreifende Systeme nicht eher im Interesse der Lernenden und Abnehmer sind. Es stellt sich die Frage, ob man eher einer Produktlogik oder einer Fachsystematik folgen will und was nützlicher für das Lernen und Arbeitsleben ist. Privatwirtschaftliche Abschlüsse scheinen auf jeden Fall kostenintensiver für die Lernenden zu sein.

Auf EU-Ebene liegt aktuell der Europäische Qualifikationsrahmen (EQF) als ein Systematisierungsvorschlag vor. Wenngleich die diesbezüglichen Konzeptionen von deutscher Seite aktuell oft kritisch bis anlehndend gesehen werden, stellt sich trotzdem die prinzipielle Frage, ob man im Sinne des lebenslangen Lernens nicht doch eine bildungs- und funktionsbereichübergreifende Strukturierung der Qualifikationen braucht. Allein auf die Selbstregulierung der einzelnen Teilbereiche zu vertrauen, dürfte problematisch sein. Zwar scheint aktuell in Deutschland nicht die Zeit der großen Entwürfe und Visionen zu sein, aber es ist fraglich, ob kleine Lösungen und pragmatische Kompromisse dauerhaft genügen oder letztlich nicht zu Unübersichtlichkeit und Dysfunktionalität führen. Auch könnte das Fehlen eines deutschen Qualifikationsrahmens langfristig dazu führen, dass man mangels Alternative irgendwann ein ungewolltes europäisches System übernehmen muss.

Mit dem spezifischen Blick auf Zertifikate und Abschlüsse ist eine verstärkte öffentliche Förderung der betrieblichen Weiterbildung kritisch zu hinterfragen. Betriebliche, maßgeschneiderte Weiterbildung ist oft nicht-abschlussbezogen, da hier betriebliche und individuelle Interessen tendenziell im Widerspruch zueinander stehen können. Der Nutzen betrieblicher Weiterbildung muss dem Betrieb zu Gute kommen, Nachweise sind aber prinzipiell ein Instrument, dass außerhalb des Betriebs genutzt werden kann. Hier ist eine prinzipielle Interessenkollision von Arbeitnehmern und Arbeitgebern angelegt. Im Sinne der Mobilität und Flexibilität der Arbeitnehmer droht langfristig ein Nachweismangel, wenn man Weiterbildung zunehmend in die Verantwortung der Betriebe gibt und keine betriebsübergreifenden Angebote zur Verfügung stellt (vgl. HARNEY 1998).

Die Umsetzung des Themas Zertifizierung in der Weiterbildung stellt insgesamt einen sehr guten Gradmesser dafür dar, ob das Konstrukt lebenslanges Lernen zu strukturellen Verbesserungen führt oder ob es primär auf der Ebene eines Appells an die allgemeine Bildungsbereitschaft und das -engagement der Bevölkerung bleibt (vgl. GIESEKE 1999). Am Ende dieser Arbeit steht die Hoffnung, dass diese Arbeit vielleicht einen kleinen Beitrag dazu leistet, dass die Durchlässigkeit des deutschen Bildungssystems verbessert wird und dass Nachweise in der Weiterbil-

dung noch mehr den hohen Stellenwert erlangen, den die Lernenden von ihnen erwarten. In diesem Sinne gibt es noch sicherlich viel in Deutschland und anderen Ländern zu tun.

Abbildungsverzeichnis

	Seite
Abb. 1: Adressaten von Zertifikaten	13
Abb. 2: Volkshochschulzertifikate zwischen 1971 und 1982	48
Abb. 3: Schüler/-innen an Abendgymnasien/Kollegs, Abendrealschulen und Abendhauptschulen zwischen 1991 und 2002	78
Abb. 4: Belegungen in Kursen zum Nachholen von Schulabschlüssen an Volkshochschulen zwischen 1991 und 2004	80
Abb. 5: Prüfungsstatistik der Volkshochschulen bezüglich schulabschluss- bezogenen Kurse zwischen 1992 und 2004.....	80
Abb. 6: Schulische Prüfungen an Volkshochschulen zwischen 1971 und 2004	82
Abb. 7: VHS-Zertifikatsprüfungen zwischen 1971 und 2004.....	86
Abb. 8: VHS-Zertifikatsprüfungen zwischen 1971 und 1997 aufgeschlüsselt nach Themengebiet	86
Abb. 9: Entwicklung der Kategorie „Andere Abschlüsse“ zwischen 1971 und 2004 anhand der Prüfungsteilnehmerzahlen	88
Abb. 10: Entwicklung der Unterkategorien der Kategorie „Andere Abschlüsse“ zwischen 1991 und 2004	89
Abb. 11: Prüfungs- und allgemeine Belegungszahlen zwischen 1971 und 2004	90
Abb. 12: Anteil schulischer und nicht-schulischer Prüfungen an allen VHS-Prüfungen zwischen 1971 und 2004	91
Abb. 13: Teilnehmer an Prüfungen in der Aufstiegsweiterbildung zwischen 1992 und 2003	95
Abb. 14: Zahl der Fortbildungsprüfungen und Auszubildenden zwischen 1985 und 2003	96
Abb. 15: Anzahl der Fortbildungsprüfungen von IHK und HWK sowie Beschäftigte im Produzierenden Gewerbe zwischen 1992 und 2002	97
Abb. 16: Zahl aller Fortbildungsprüfungen und Studienanfänger zwischen 1992 und 2002	98
Abb. 17: Leistungsempfänger von Meister-BAföG und Teilnehmer an Fortbildungsprüfungen	102
Abb. 18: Eintritte in Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung der Bundesagentur für Arbeit zwischen 1998 und 2003.....	108
Abb. 19: Austritte aus Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung der Bundesagentur für Arbeit zwischen 1998 und 2003.....	109

Abb. 20: Ausgaben der Bundesagentur für Arbeit für berufliche Weiterbildung zwischen 1997 und 2004	110
Abb. 21: Eintritte in berufliche Weiterbildung und in Trainingsmaßnahmen und Ausgaben pro Teilnehmende (TN) zwischen 2001 und 2004	110
Abb. 22: Übersicht zu Prüfungen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung für die Jahre 1998, 2000, 2002 und 2004	112
Abb. 23: Übersicht Abschlüsse und Zertifikate des deutschen Bildungssystems im Jahre 2002	113
Abb. 24: Modell Kategorienbildung nach MAYRING	128
Abb. 25: Anbietergruppen nach Anzahl ihrer abschlussbezogenen Veranstaltungen und Unterrichtsstunden in Berlin im Jahre 2002	133
Abb. 26: Träger gruppiert nach Anzahl ihrer abschlussbezogene Veranstaltungen und Unterrichtsstunden in Berlin im Jahre 2002	143
Abb. 27: Summe der Veranstaltungen und Unterrichtsstunden kummuliert nach Trägergruppen in Berlin im Jahre 2002	144
Abb. 28: Inhaltliche Breite des Angebots in Berlin im Jahre 2002	146
Abb. 29: Bandbreiten der Teilnehmerentgelte je nach Rechtsform in Berlin im Jahre 2002	150
Abb. 30: Durchschnittliches Teilnehmerentgelt Einrichtung in Berlin im Jahre 2002	151
Abb. 31: Teilnehmerentgelte/USt je Veranstaltung in Berlin im Jahre 2002	152
Abb. 32: Externe und interne Zertifikate nach Veranstaltungen und Unterrichtsstunden in Berlin im Jahre 2002	158
Abb. 33: Externe und interne Zertifikate nach Weiterbildungseinrichtungen in Berlin im Jahre 2002	159
Abb. 34: Zertifizierer nach ihren Veranstaltungs- und Unterrichtsstundenanteilen in Berlin im Jahre 2002	161
Abb. 35: Vorbereitung auf Kammerabschlüsse durch Kammern und andere Bildungseinrichtungen in Berlin im Jahr 2002	169
Abb. 36: Häufigkeiten von Nachweisnamen in Berlin im Jahr 2002	170
Abb. 37: In Programmen genannte Teilnahmevoraussetzungen in Berlin im Jahr 2002	172
Abb. 38: In den Programmen in Aussicht gestellter Nutzen abschlussbezogener Weiterbildung in Berlin im Jahr 2002	173
Abb. 39: Themen in der abschlussbezogenen Weiterbildung in Berlin im Jahr 2002	179

Tabellenverzeichnis

	Seite
Tab. 1: Abschlüsse und Zertifikate in verschiedenen Weiterbildungsbereichen im Jahre 1992	67
Tab. 2: Akzeptanz von IT-Herstellerzertifikaten durch Arbeitgeber	71
Tab. 3: Nutzen von IT-Herstellerzertifikaten in verschiedenen Ländern.....	71
Tab. 4: Kategorien für „andere Abschlüsse“ an Volkshochschulen zwischen 1971 und 2004	88
Tab. 5: Teilnahme an Prüfungen nach Ländern 2001	92
Tab. 6: Entwicklung der IHK- Fortbildungsprüfungen nach Bereichen zwischen 1992 und 2002	99
Tab. 7: Entwicklung der Fortbildungsprüfungen der Handwerkskammern nach Bereichen zwischen 1992 und 2002	102
Tab. 8: Sonstige Prüfungen zwischen 1992 und 2002	103
Tab. 9: Prüfungsteilnehmer an Weiterbildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit nach Schulungsziel zwischen 1992 und 1997	106
Tab. 10: Inhaltliche Breite des Angebots in Relation zur Einrichtungsgröße in Berlin im Jahre 2002	146
Tab. 11: Rechtsformen der Einrichtungen in der abschlussbezogenen Weiterbildung in Berlin im Jahre 2002	148
Tab. 12: Zuordnung der Rechtsformen zu den Bereichen Gemeinnützigkeit und Kommerzialität in Berlin im Jahre 2002	149
Tab. 13: Zuordnung der Einrichtungen zu den Bereichen Gemeinnützigkeit und Kommerzialität in Berlin im Jahre 2002	149
Tab. 14: Anbietercluster im SGB III-Bereich und ihre Variablenausprägungen in Berlin im Jahre 2002	154
Tab. 15: Anbietercluster im Bereich der Teilnehmerentgelte und ihre Variablenausprägungen in Berlin im Jahre 2002	155
Tab. 16: Anbietercluster und ihre Anteile für interne und externe Zertifikate in Berlin im Jahre 2002	160
Tab. 17: Differenzierung der angebotenen Zertifikate bei den Anbietern in Berlin im Jahr 2002	166
Tab. 18: Abschlussbezogene Kurse an den Volkshochschulen in Berlin im Jahr 2002	168
Tab. 19: Zeitstrukturen der abschlussbezogenen Weiterbildung in Berlin im Jahr 2002	174
Tab. 20: Zeitstrukturen der abschlussbezogenen Weiterbildung bei Kammern und Volkshochschulen in Berlin im Jahr 2002	175

Tab. 21: Zeitstrukturen der abschlussbezogenen Weiterbildung in Berlin im Jahr 2002	176
Tab. 22: Rangfolge der Themen in der abschlussbezogenen Weiterbildung in Berlin im Jahr 2002	180
Tab. 23: Anteile der Abschlüsse und Zertifikate des kaufmännisch-verwaltenden Themenbereichs in Berlin im Jahr 2002	183
Tab. 24: Zertifikate und Zertifizierer des Europäischen Sprachenrahmens im Fremdsprachenbereich	185
Tab. 25: Anteile der Abschlüsse und Zertifikate des gewerblich-technischen Themenbereichs in Berlin im Jahr 2002	188
Tab. 26: Zertifikate und Zertifizierer des Europäischen Sprachenrahmens im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF)	192
Tab. 27: Anteile der Unterbereiche des Themenbereichs Handwerk/Baugewerbe in Berlin im Jahr 2002	194
Tab. 28: Anteile der Abschlüsse und Zertifikate des Themenbereichs Lager/Handel/Verkehr in Berlin im Jahr 2002	195
Tab. 29: Anteile der Abschlüsse und Zertifikate des Themenbereichs Sonstige Dienstleistungsberufe in Berlin im Jahr 2002	196
Tab. 30: Anteile der Abschlüsse und Zertifikate des Themenbereichs soziale/pädagogische/psychologische Berufe in Berlin im Jahr 2002	198
Tab. 31: Veranstaltungen und Unterrichtsstunden je nach Zertifikatstyp in Berlin im Jahr 2002	200
Tab. 32: Veranstaltungen und Unterrichtsstunden in Verknüpfungen zum allgemeinen Bildungssystem in Berlin im Jahr 2002	201
Tab. 33: Veranstaltungen und Unterrichtsstunden in Verknüpfungen zum Berufsbildungssystem in Berlin im Jahr 2002	202
Tab. 34: Veranstaltungen und Unterrichtsstunden von Weiterbildungszertifikaten, die auf eigenständigen Systematiken basieren in Berlin im Jahr 2002	204

Quellenverzeichnis

Ungedruckte Quellen

Nachlass Prof. Dr. Wolfgang SCHULENBERG im:
Wolfgang-Schulenberg-Institut für Bildungsforschung
und Erwachsenenbildung (ibe)

Archiv für Erwachsenenbildung in Niedersachsen
Osterstraße 15/Gegenseitigkeit-Haus
26122 Oldenburg

- | | |
|----------------------------|--|
| 5/1/1 Nr. 1 Mappe 1 | Briefwechsel zwischen TIETGENS und SCHULENBERG zu Zertifikaten, Zeitungsausschnitt „Volkshochschule am Scheideweg“ vom Weser-Kurier vom 23. Mai 1972 |
| 5/1/1 Nr. 1 Mappe 2 | Rezensionen zu „Plan und System“, Besuch der PAS bei Prüfungszentralen in England (Cambridge und Manchester) |
| 5/1/1 Nr. 1 Mappe 3 | Vorträge und Diskussionen über Zertifikatsprogramm, Jürgen Lenski: Die VHS-Zertifikate im MNT-Bereich |
| 5/1/1 Nr. 1 Mappe 4 | Verschiedene Mitteilungen der PAS, Konferenzbericht der VHS-Leiter-Tagung 2/1984 – 12. Fachbereichskonferenz Kulturelle Bildung, Michelstadt, 3./4. Juli 1984, Hans TIETGENS: Entwurf zu einem Baukasten-System der Weiterbildung vom 12.01.1973 |
| 5/1/3 Nr. 13 | Notizen zu Vorträgen von SCHULENBERG |
| 5/1/3 Nr. 16 | Notizen zu Vorträgen von SCHULENBERG |
| 5/1/3 Nr. 63 | Aufnahmeprotokoll der Südwestfunksendung „Lückenbüsser des Bildungssystems oder Kulturzentren der Bürger? – Entwicklungen und Probleme der Volkshochschulen“ vom 14.11.1979 |
| 5/4/1 Nr. 1 Mappe 1 | Protokoll: Referat Prof. Dr. Wolfgang SCHULENBERG, Mitgliederversammlung DVV, Hannover , 13. Mai 1968 |
| 5/4/1 Nr. 1 Mappe 4 | Protokoll der Sitzung des Pädagogischen Ausschusses am 24. Januar 1966 Anlage 2 |
| 5/4/1 Nr. 3 Mappe 2 | Hans TIETGENS: Das Modell einer VHS |
| 5/6/6 Nr. 101 | Diverse Ausschnitte aus Zeitungen zum Bochumer Plan |

Literaturverzeichnis

- ALEWELL, D.; KOLLER, Petra (2002): Die Sicherung von Humankapitalinvestitionen über Rückzahlungsklauseln – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 1, S. 106-122
- ALLEN, W. (1998): Das Frühjahrprogramm. In: ders.: Wie du dir so ich mir. Reinbek bei Hamburg, S. 53-59
- ARROW, K. J. (1973): Higher Education as a Filter. In: Journal of Public Economics, H. 2, S. 193-216
- BACKES-GELLNER, U. u.a. (2000): Wettbewerbsfaktor Fachkräfte. Rekrutierungschancen und -probleme von kleinen und mittleren Unternehmen. Wiesbaden
- BAYRISCHE AKADEMIE DER WISSENSCHAFTEN (Hrsg.) (1999): Mittellateinisches Wörterbuch – bis zum ausgehenden 13. Jahrhundert, Band II C. München
- BARON-BOLDT, J.; SCHULER, H.; FUNKE, U. (1988): Prädiktive Validität von Schulabschlussnoten. Eine Metaanalyse. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, H. 2, S. 79-90
- BASTIAN, H. (2002): „Markt“ und „Dienstleistung“ in der öffentlichen Weiterbildung. Volkshochschulen im Umbruch. In: Lohmann, I. (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Opladen, S. 247-260
- BEHRINGER, F. (2004): Berufswechsel als eine Form diskontinuierlicher Erwerbsbiographien. Ursachen, Häufigkeit und Folgen. In: ders. u.a. (Hrsg.): Diskontinuierliche Erwerbsbiografien. Baltmannsweiler, S. 71-93
- BELLMANN, L.; LEBER, U. (2005): Berufliche Weiterbildungsforschung. Datenlage, Forschungsfragen und ausgewählte Ergebnisse. In: REPORT, H. 2, S. 29-40
- BENDER, S. u.a. (2005): Über die Wirksamkeit von FuU-Maßnahmen. Ein Evaluationsversuch mit prozessproduzierten Daten aus dem IAB. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 289. Nürnberg (IAB)
- BERGER, K. (Hrsg.) (2000): Zusatzqualifikationen in der Berufsausbildungspraxis. Bielefeld
- BERGER, K. (2006): Öffentliche Ausgaben zur Förderung der beruflichen Weiterbildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Kosten, Nutzen, Finanzierung beruflicher Weiterbildung. Bielefeld
- BJØRNÅVOLD, J. (1997): Ermittlung und Validierung von früher bzw. nicht formell erworbenen Kenntnissen. Thessaloniki
- BJØRNÅVOLD, J. (2001a): Lernen sichtbar machen. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen in Europa. Luxemburg

- BJØRNÅVOLD, J. (2001b): Learning: When, Where, How and What to Learn? In: Ministry of Education and Science in Sweden (Hrsg.): Adult Lifelong Learning in a Europe of Knowledge. Stockholm, S. 98-103
- BJØRNÅVOLD, J.; SELLIN, B. (1998): Anerkennung und Transparenz von beruflichen Befähigungsnachweisen. Thessaloniki
- BLANKERTZ, H. (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2001): Zukunft von Bildung und Arbeit. Bonn (BLK)
- BOGENSCHNEIDER, K.-G. (1982): Die Entwicklung der VHS. Sprachenzertifikate – beobachtet und miterlebt. In: Volkshochschule im Westen, S. 26-31
- BOLDER, A. (2004): Abschied von der Normalbiographie – Rückkehr zur Normalität. In: Behringer, F. u. a. (Hrsg.): Diskontinuierliche Erwerbsbiografien. Baltmannsweiler, S. 15-26
- BORST, E.; MAUL, B. (2001): Programmanalysen zur Frauenbildung. Methodische Fragen und Probleme. In: GIESEKE, W. (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen, S. 699-706
- BOUDER, A. u. a. (2001): Certification and Legibility of Competence. In: Descy, P.; Tessaring, M. (Hrsg.): Training in Europe. Luxemburg, S. 169-212
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Frankfurt a.M.
- BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L.; SAINT MARTIN, M. (1981): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt a.M.
- BRETSCHNEIDER, M.; PREIBER, R. (2003): Sichtbarmachung und Anerkennung von informellem Lernen im Rahmen der individuellen Erstellung von Weiterbildungspässen. In: REPORT, H. 4, S. 25-30
- BROSIOUS, F. (1998): SPSS 8. Hamburg
- BRÜNING, G. (1998): Lernnachweise. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H.4, S. 41-42
- BROADFOOT, P. M. (1996): Education, Assessment and Society. Bristol
- BÜHL, A.; ZÖFEL, P. (2005): SPSS12. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows, 9. Aufl. München
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE (BMBW) (1995): Berufsbildungsbericht 1995. Bonn
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE (BMBW) (1996a): Berichtssystem Weiterbildung VI. Bonn

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE (BMBW) (1996b): Berufsbildungsbericht. Bonn

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE (BMBW) (1997): Berufsbildungsbericht 1997. Bonn

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE (BMBW) (1998): Berufsbildungsbericht 1998. Bonn

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2001a): Berichtssystem Weiterbildung IX, Bonn

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (1999): Berufsbildungsbericht 1999. Bonn

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2000): Berufsbildungsbericht 2000. Bonn

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2001b): Berufsbildungsbericht 2001. Bonn

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2002): Berufsbildungsbericht 2002. Bonn

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2003): Berufsbildungsbericht 2003. Bonn

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2004a): Berufsbildungsbericht 2004. Bonn

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2001c): Grund- und Strukturdaten 2000; 2001. Bonn

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2004b): Grund- und Strukturdaten 2003; 2004. Berlin

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2004c): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes. Berlin

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2001a): Berichtssystem Weiterbildung VIII, Bonn

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX, Bonn

BÜNTING, K.-D.; KARATAS, R. (Hrsg.) (1996): Deutsches Wörterbuch. Chur

CALONDER-GERSTER, A. (2000): Schweizerisches Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn. In: Panorama, H. 3, S. 39-40

- CALONDER-GERSTER, A. (2002): Management und Transfer von Kompetenzen. In: PreiBer, R.; Wirkner, B. (Hrsg.): Berufliche Neuorientierung. Bielefeld, S. 59-71
- CIUPKE, P.; REICHLING, N. (1996): Unbewältigte Vergangenheit als Bildungsangebot. Frankfurt a.M.
- COLARDYN, D. (1994): Certification of Adult Education. In: Husen, T.; Postlethwaite, T. N.: International Encyclopaedia of Education. Oxford, S. 662-665
- COLLETTA, N. J. (1994): Formal, Nonformal, and Informal Education. In: Husén, T. (Hrsg.): The International Encyclopedia of Education. Oxford, S. 2364-2369
- COLLINGRO, P.; HEITMANN, G.; SCHILD, H. (1997): Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von früher und informell erworbenen Kenntnissen – Deutschland. Luxemburg
- CONEIN, S.; NUISSL, E. (2004): Zertifikate und Abschlüsse in der Weiterbildung. In: Krug, H.; ders. (Hrsg.): Praxishandbuch Recht der Weiterbildung, Loseblattsammlung. Neuwied, S. 141
- CUBE, A. von (Hrsg.) (1974): Kompensation oder Emanzipation? Braunschweig
- DEIBINGER, T. (1994): The Evolution of the Modern Vocational Training Systems in England and Germany. A comparative view. In: COMPARE, H. 1, S. 17-36
- DEUTSCHER AUSSCHUB FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN (1964): Zur Situation und Aufgabe der Erwachsenenbildung. Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschub, Folge 4. Stuttgart
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart
- DEUTSCHER VOLKSHOCHSCHULVERBAND (1966): Teilnahme-Nachweise und Leistungsbescheinigungen. In: Volkshochschule im Westen, H. 2, S. 102-104
- DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG (DIHK) (Hrsg.) (2004): Karriere mit Lehre. Fünfte Erfolgsumfrage zu IHK-Weiterbildungsprüfungen 1997-2002. Bonn/Berlin (DIHK)
- DIKAU, J. (1980): Verschulung in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 110-116
- DOHMEN, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn
- DOSTAL, W. (1998): Zertifizierung extrafunktionaler Qualifikationen ist schwierig. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 18-21
- DRANSFELD, B. (1976): Zertifikatskurse der Volkshochschulen als Bausteine eines langfristig konzipierten Systems bedarfs- und teilnehmerorientierter Weiterbildungsangebote. Philipps-Universität Marburg a.d. Lahn

DREXEL, I. (1993): Das Ende des Facharbeiteraufstiegs? Neue mittlere Bildungs- und Karrierewege in Deutschland und Frankreich. Ein Vergleich. Frankfurt a.M.

DREXEL, I. (1997): Die Bilans de Compétences. Ein neues Instrument der Arbeits- und Bildungspolitik in Frankreich. In: QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Münster, S. 197-251

DRÖLL, H. (1999): Weiterbildung als Ware. Ein lokaler Weiterbildungsmarkt. Das Beispiel Frankfurt. Schwalbach

Dudenredaktion (Hrsg.) (1997): Duden, Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache, 2. Auflage. Mannheim

EBBINGHAUS, M.; SCHMIDT, J. U. (1999): Prüfungsmethoden und Aufgabenarten. Bielefeld

EGBRINGHOFF, J. u. a. (2003): Subjektivierung von Bildung. Bildungspolitische und bildungspraktische Konsequenzen der Subjektivierung von Arbeit. Arbeitsbericht Nr. 233 (Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg). Stuttgart

ERLER, W.; GERZER-SASS, A. (2002): Die Kompetenzbilanz. Trends und Perspektiven bei der Entwicklung. In: BMFSJ (Hrsg.): Familienkompetenzen als Potential einer innovativen Personalentwicklung. Berlin/Bonn (BMFSJ)

ERLER, W.; GERZER-SASS, A. (2003): Die Kompetenzbilanz. Ein Instrument zur Selbsteinschätzung und beruflichen Entwicklung. In: Erpenbeck, J.; Rosenstiel, L. von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart, S. 339-352

ERPENBECK, J.; HEYSE, V. (1999): Die Kompetenzbiographie. Münster

ERPENBECK, J. (2004): Gedanken nach Innsbruck. Kompetenz – Kompetenzentwicklung – Kompetenzbilanz. QUEM-Bulletin, H. 6, S. 17

EUROPÄISCHE KOMMISSION (1996): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Luxemburg

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2000): Memorandum über lebenslanges Lernen. Brüssel, (SEK2000) 1832

EUROPÄISCHE KOMMISSION (Hrsg.) (2003): Betriebliche Weiterbildung in Europa. Ergebnisse der zweiten europäischen Weiterbildungserhebung in Unternehmen. URL: http://europa.eu.int/comm/education/programmes/leonardo/new/leonardo2/cvts/cvts_de.pdf (Stand: 07.11.2006)

FAULSTICH, P. (1997): Kompetenz – Zertifikate – Indikatoren. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 1997. Münster, S. 141-196

FAULSTICH, P. (1998): Strategien betrieblicher Weiterbildung. München

FAULSTICH, P. (2003): Hartz-Gesetze. Konsequenzen und Alternativen. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/faulstich03_02.pdf (Stand: 07.11.2006)

FAULSTICH, P. (2004): Erwachsenenbildung auf dem Weg der Verschulung? In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 6, S. 262-265

FAULSTICH, P.; VESPERMANN, P. (2001): Zertifizierung in der Weiterbildung. Berliner Senatsverwaltung für Wirtschaft, Arbeit und Frauen. Band 45 der Schriftenreihe. Berlin

FAULSTICH, P.; VESPERMANN, P. (2003): Zertifizierung von Weiterbildung am Beispiel von Angeboten im IT-Bereich. Band 58 (Schriftenreihe) Berliner Senatsverwaltung für Wirtschaft, Arbeit und Frauen. Berlin

FEIDEL-MERTZ, H. (1975): Erwachsenenbildung seit 1945. Ausgangsbedingungen und Entwicklungstendenzen in der Bundesrepublik. Köln

FELLER, G.; SCHADE, H.-J. (2005): Weiterbildungsanbieter und Kurse in Deutschland im Überblick. Analysen aus Kurs und wbmonitor. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (Schriftenreihe), H. 5, S. 13-17

FISCHER CALLUS, M. (1998): Prüfungssysteme im Vergleich. In: Das Forum, H. 1, S. 41-45

FLICK, U. u. a. (Hrsg.) (1995): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, 2. Aufl. Weinheim

FORNECK, H.-J.; WRANA, D. (2005): Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung. Bielefeld

GIESEKE, W. (1997): Zur Entwicklung der Erwachsenenbildungswissenschaft/Erwachsenenpädagogik in Deutschland. In: Höhn, W.; ders.; Kaczor, S. (Hrsg.): Probleme der Erwachsenenbildung in Polen und Deutschland. Berlin, S. 15-52

GIESEKE, W. (1999): Bildungspolitische Interpretationen und Akzentsetzungen der Slogans vom lebenslangen Lernen. In: Arnold, R.; Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft, Band 2 (Bildungspolitische Konsequenzen). Neuwied, S. 93-120

GIESEKE, W. (Hrsg.) (2000): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Recklinghausen

GIESEKE, W.; OPELT, K. (2003): Erwachsenenbildung in politische Umbrüchen. Das Programm der Volkshochschule Dresden 1945-1947. Opladen

GIESEKE, W.; SIEBERS, R. (1996): Umschulung für Frauen in den neuen Bundesländern. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5, S. 687-702

GILLEN, J. (2003): Kompetenzanalyse und Kompetenzerhebung. Eine Bestandsaufnahme aus arbeitnehmerorientierter Perspektive. Hamburg

- GLÜCK, G. (1997): Humanes Prüfen – geht das überhaupt? In: Bürmann, J. (Hrsg.): Humanistische Pädagogik in Schule, Hochschule und Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 245-254
- GNAHS, D. (2000): Weiterbildungsstatistik. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 2. Aufl. Opladen, S. 340-368
- GNAHS, D. (2003): Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen. In: REPORT, H. 4, S. 88-96
- GRUNWALD, S.; ROHS, M. (2002): Zertifizierung arbeitsprozessorientierter Weiterbildung. In: Rohs, M.: Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Münster, S. 165-179
- GUTSCHOW, K. (2003): Erfassen, Beurteilen und Zertifizieren non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen in Frankreich. In: Straka, G. A. (Hrsg.): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Münster, S. 127-140
- HANF, G.; REULING, J. (2001): „Qualifikationsrahmen“. Ein Instrument zur Förderung der Bezüge zwischen verschiedenen Bildungsbereichen? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (Schriftenreihe), H. 6, S. 49-54
- HÄNI, E. (2003): Fachstelle Familien- und Erwerbsarbeit für Männer und Frauen, Bern. In: Ministerium für Bildung und Wissenschaft Saarland: Bildungspässe. Machbarkeit und Gestaltungsmöglichkeiten. Saarbrücken, S. 45-49
- HANTREIS, L. (1995): Social Policy in the European Union. London
- HARNEY, K. (1992): Der Trend zum Selbst. Das neue Modernitätsverständnis betrieblicher Rationalität. Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 318-325
- HARNEY, K. (1998): Handlungslogik der betrieblichen Weiterbildung. Stuttgart
- HARNEY, K.; SCHRIEWER, J. (1997): ‚Beruflichkeit‘ versus ‚culture technique‘. Humboldt-Universität zu Berlin, Abteilung Vergleichende Erziehungswissenschaft, Research Paper No. 5. Berlin
- HEIDEMANN, W.; KRUSE, W. (1999): Bewertung und Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen. Abschlussbericht des Leonardo Projekts VALID. Düsseldorf
- HEIDEMANN, W. (1999): Betriebliche Weiterbildung. Düsseldorf
- HELLER, H. (1924): Freie Volksbildungsarbeit. Grundsätzliches und Praktisches vom Volksbildungsamts der Stadt Leipzig. Leipzig
- HENDRICH, W. (2004): Beschäftigungsfähigkeit oder Berufsbiografische Gestaltungskompetenz? In: Behringer, F. u. a. (Hrsg.): Diskontinuierliche Erwerbsbiografien. Baltmannsweiler, S. 260-270

HERGET, H.; WALDEN, G. (2000): Zusatzqualifikationen in der betrieblichen Ausbildung. In: BERGER, K. (Hrsg.): Zusatzqualifikationen in der Berufsausbildungspraxis. Bielefeld, S. 18-37

HENZE, C. (1998): Ökologische Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen. Münster

HEUER, U.; ROBAK, S. (2000): Programmstruktur in konfessioneller Trägerschaft. Exemplarische Programmanalysen. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Recklinghausen, S. 115-209

HÖFFER-MEHLER, M. (2000): Programmplanung und -organisation. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 2. Aufl. Opladen, S. 691-703

HÖLTERS, B. (1995): Berlin im Kontraktmanagement. Volkshochschulen vor neuen Organisations- und Entscheidungsstrukturen. In: DVVmagazin, H. 3, S. 41-44

HOYER, M. (1985): Zur Entwicklung des Bildungsverständnisses im Deutschen Volkshochschulverband (Reihe Berichte – Materialien – Planungshilfen). Bonn

HRADIL, S. (1990): Epochaler Umbruch oder ganz normaler Wandel? In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Umbrüche in der Industriegesellschaft. Opladen, S. 73-99

HUFER, K.-P. (2002): Wenn Robin Hood die Windmaschine anschaltet. Ökonomisierung von VHS-Arbeit und Auswirkungen auf das Programmangebot. In: prekär, S. 8

INGENKAMP, K. (1997): Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Weinheim

INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT (2004): Aufstiegsweiterbildung. Meisterbrief weniger gefragt. Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft, Nr. 4. Köln

JANSEN, R.; STOOB, F. (Hrsg.) (1993): Qualifikation und Erwerbssituation im geeinten Deutschland. BIBB/IAB-Erhebung 1991/1992. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

JÜCHTER, T. (1984): Bausteinsystem. In: Schmitz, E.; Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Stuttgart, S. 350-353

JÜCHTER, H. T. (1967): Die Zukunft der Erwachsenen-Berufsbildung. In: Volkshochschule im Westen, H. 6, S. 271-273

JÜTEMANN, S. (1991): Die gegenwärtige Bedeutung des Zweiten Bildungsweges vor dem Hintergrund seiner Geschichte. Weinheim

JURCZYK, K.; VOß, G. G. (2000): Entgrenzte Arbeitszeit – Reflexive Alltagszeit. Die Zeiten des Arbeitskraftunternehmers. In: Hildebrandt, E. (Hrsg.): Reflexive Lebensführung. Berlin, S. 191-205

KADE, S. (1992): Arbeitsplananalyse. Altersbildung. Frankfurt a.M.

KÄPPLINGER, B. (2002): Anerkennung von Kompetenzen: Definitionen, Kontexte und Praxiserfahrungen in Europa. URL: www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2002/kaepplinger02_01.pdf (Stand: 07.11.2006)

KÄPPLINGER, B. (2004): Neue Zugänge zu Weiterbildung und Arbeit durch Kompetenzbilanzierungen? In: REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 1, S. 117-123

KÄPPLINGER, B.; RACZEK, H. (2001): Volkshochschulen in Berlin. In: ders. (Hrsg.): Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin, Band 4 (Handbuch 2000). Humboldt-Universität zu Berlin, Erwachsenenpädagogischer Report, Berlin, S. 10-18

KATHOLISCHE BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR ERWACHSENENBILDUNG (2001): Stellungnahme zum EU-Memorandum über lebenslanges Lernen. Bonn

KELL, A. (1982): Das Berechtigungswesen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Band 9/2 (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft). Stuttgart, S. 289-320

KLEIN, R.; REUTTER, G. (1999): Auswirkungen des SGB III auf die Bildungsarbeit mit Langzeitarbeitslosen oder die Paradoxie des SGB III. Frankfurt a.M. URL: www.die-frankfurt.de/espid/dokumente/doc-1999/klein-reutter99_01.htm (Stand: 07.11.2006)

KNOLL, J. H.; SIEBERT, H.; WODRASCHKE, G. (1967): Erwachsenenbildung am Wendepunkt. Der Bochumer Plan als Beitrag zum Dritten Bildungsweg. Heidelberg

KNOLL, J. H. (1996): Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung: Konzepte, Institutionen und Methoden. Darmstadt

KÖRBER, K. u. a. (1995): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bremen

KONIETZKA, D. (2004): Diskontinuitäten zwischen Ausbildung und Berufseinstieg. Zum Wandel des Übergangs an der „zweiten Schwelle“ seit den 1970er Jahren. In: Behringer, F. u. a. (Hrsg.): Diskontinuierliche Erwerbsbiografien. Baltmannsweiler, S. 106-119

KUPER, H. (2004): Abschlüsse und Selektion im Bildungssystem. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 6, S. 249-252

KUSTER, E. (1996): Weiterbildung im Baukastensystem. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 3, S. 159-160

LABITZKE, H. (1995): Volkshochschule Dessau – die älteste in Mitteldeutschland. In: Oppermann, D.; Röhrig, P. (Hrsg.): 75 Jahre Volkshochschule. Bad Heilbrunn, S. 139-157

LANDESINSTITUT FÜR CURRICULUMENTWICKLUNG, LEHRERFORTBILDUNG UND WEITERBILDUNG (Hrsg.) (1980): Baukastensysteme in der Weiterbildung. Soest

LANDESVERBAND DER VOLKSHOCHSCHULEN NIEDERSACHSENS E.V. (2005): Volkshochschulen schlagen Alarm. Nachfrage nach Schulabschlusskursen steigt weiter, Ressourcen erschöpft, dringende Fragen an die Politik. Resolution der 39. Mitgliederversammlung am 29. September 2005 in Hannover

LAUR-ERNST, U. (2001): Informelles Lernen und formalisiertes Lernen in der Wissensgesellschaft: Wie lassen sich beide Lern- und Kompetenzbereiche gleichwertig anerkennen? In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung. Lernen begleitet das Leben. Bonn (BIBB), S. 111-128

LAUR-ERNST, U. (2003): Informelles Lernen und berufliche Erfahrung. Wo liegen die Herausforderungen für Dokumentation und Anerkennung in Deutschland? In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Dokumentation 4. BIBB-Fachkongress 2002. Bonn (BIBB)

LIEBAU, E. (1995): Zeugnisse – Zertifikate. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 5. Stuttgart, S. 614-619

LOTZ, H. (1980): Abschlussbezogenes Lernen und offene Weiterbildung aus der Sicht der Arbeitnehmer. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 133-137

LUDWIG, J. (2000): Lernende verstehen. Bielefeld

LUDWIG, J. (2005): Fallstudien. In: Report, H. 2, S. 51-60

MADER, W. (1980): Weiterbildungsbedürfnisse und Zielgruppenentwicklung. In: Dahm, G.: Wörterbuch der Weiterbildung. München, S. 347-351

MAYRING, P. (1991): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U. u.a. (Hrsg.): Handbuch qualitativer Sozialforschung. München, S. 209-213

MAYRING, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken, 7. Aufl. Weinheim

MEIER, A. (1998): Ungeplanter Nutzen. Zum Funktionswandel von Fortbildung und Umschulung. In: Berliner Journal für Soziologie, H. 1, S. 91-104

MEISSNER, K. (1962): Ausbildung und Bildung als Aufgabe der Volkshochschule. In: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes: Beruf und Bildung. Bericht über eine Verbandstagung des DVV in Ingelheim 1961. Beilage zu VHS im Westen, H. 1, S. 14-18

MEISSNER, K. (1967): Zweimal ‚Bochumer Plan‘. Erwachsenenbildung am Wendepunkt?. VHS im Westen, H. 3, S. 274-275

MEISSNER, K. (1971): Bildung zum Beruf und die Rolle der Volkshochschule. In: Münch, J. (Hrsg.): Berufsbildung Erwachsener. Braunschweig, S. 165-190

- MERTEN, K. (1983): Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis. Opladen
- MÖBUS, M.; VERDIER, E. (Hrsg.) (1997): Les Diplomes Professionnels en France et en Allemagne. Conception et jeux d'acteurs. Paris
- MOSER, K.; RHYSEN, D. (2001): Referenzen als eignungsdiagnostische Methode. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, S. 40-46
- MOSER, K. (2003): Diagnostik beruflicher Kompetenzen. In: Straka, G. A. (Hrsg.): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Münster, S. 41-55
- MÜNCH, J.; HENZELMANN, T. (1993): Systeme und Verfahren der Zertifizierung von Qualifikationen in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin
- MUSKATEWITZ, R.; BUSCH, M. (2002): Weiterbildungsszene Deutschland 2001/2002. Studie über den Weiterbildungsmarkt in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Bonn
- NAHRSTEDT, W.; BRINKMANN, D. (1998): Neue Zeitfenster für Weiterbildung. Temporale Muster der Angebotsplanung und Zeitpräferenzen der Teilnehmer im Wandel. Bielefeld
- NITTEL, D. (1996): Zertifikate ohne Ende. Einige Anmerkungen über „abschlussbezogene Varianten des lebenslangen Lernens“. In: Hessische Blätter für Volksbildung. H. 3, S. 243-255
- NOLDA, S. (1998): Programme der Erwachsenenbildung als Gegenstand qualitativer Forschung. In: ders.; Pehl, K.; Tietgens, H.: Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Frankfurt a.M., S. 139-235
- NOLDA, S. (2003): Paradoxa von Programmanalysen. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 212-227
- NOWACEK, R. (1968): Das VHS-Zertifikat Englisch. In: VHS im Westen, H. 3, S. 113-115
- NUSSL, E.; REIN, A. VON (1995): Öffentlichkeitsarbeit von Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt a.M.
- NUSSL, E. (2000): Einführung in die Weiterbildung: Zugänge, Probleme und Handlungsfelder. Neuwied
- NUSSL, E. (2003): Leistungsnachweise in der Weiterbildung. In: REPORT, H. 4, S. 924
- OEHLER, C. (1980): Geschichte und Begründung des Berechtigungswesens. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 123-129

- OELMANN, G. (1984): Baukastensysteme – Metapher, Irrtum, Konzeption. In: Volkshochschule im Westen, H. 5, S. 252-253
- OPELT, K. (2003): Volkshochschule unter gesellschaftlichen Umbrüchen. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 27-45
- OVERWIEN, B. (2002): Informelles Lernen und Erfahrungslernen in der internationalen Diskussion. Begriffsbestimmungen, Debatten und Forschungsansätze. In: Rohs, M. (Hrsg.): Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Münster, S. 13-36
- PÄDAGOGISCHE ARBEITSSTELLE DES DEUTSCHEN VOLKSHOCHSCHULVERBANDS (1970): Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der Leiter und Mitarbeiter. Loseblattsammlung 73.600, Bonn
- PÄTZOLD, H. (2001): PISA. Konsequenzen für die Erwachsenenbildung. In: PÄDForum, H. 2, S. 144-148
- PAULSEN, F. (1908): Prüfungen. In: Rein, W. (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Band 7, Langensalza, S. 83-90
- PEHL, K. (1980): Zertifikate. In: Dahm, G. (Hrsg.): Wörterbuch der Weiterbildung. München, S. 374-376
- PEHL, K. (1997): Lernzielorientierte Leistungsmessung und Item-Banking. Erfahrungen aus dem Zertifikatsprogramm der deutschen Volkshochschulen. In: Schmidt, J. U. (Hrsg.): Prüfungsaufgaben entwickeln, einsetzen, wiederverwenden. Bielefeld, S. 91-107
- PEHL, K. (1998): Das Volkshochschul-Programmarchiv nutzen. In: Nolda, S.; Pehl, K.; Tietgens, H. (Hrsg.): Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Frankfurt a.M., S. 960
- PEHL, K. (2004): Ein wertvoller Schatz. Die Volkshochschul-Programme als historisches Archiv. In: dis.kurs, H. 2, S. 46
- PEHL, K.; REITZ, G. (2005): Volkshochschul-Statistik. 44. Folge, Arbeitsjahr 2004. Bonn
- PENSÉ, M. (2004): Profiling. Täterprofil oder Integrationshilfe? In: Behringer, F. u. a. (Hrsg.): Diskontinuierliche Erwerbsbiografien. Baltmannsweiler, S. 284-294
- PFLÜGER, A. (1980): Abschlussbezogenes und offenes Lernen in der Volkshochschule. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 117-122
- PIRZER, A. (2000): Staatliche Förderung der beruflichen Weiterbildung. Ziele, Maßnahmen und Zweckmäßigkeit. Baltmannsweiler
- PLANUNGSKOMMISSION ERWACHSENENBILDUNG UND WEITERBILDUNG (1972): Erwachsenenbildung, Weiterbildung: Erster Bericht der Planungskommission Erwachsenenbildung und Weiterbildung des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen. Ratingen, S. 63-71

PONGRATZ, H.; Voss, G. (2001): Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen. Düsseldorf

Prometric (2001): Training and Certification Study. URL: www.prometric.com/PressRoom/KnowledgeCenter/IndustryResearch.htm (Stand: 07.11.2006)

Prometric (2002): Global IT Training and Certification Study. URL: www.prometric.com/PressRoom/KnowledgeCenter/IndustryResearch.htm (Stand: 07.11.2006)

RAASCH, A. (2001): Sprachenzertifikate. In: Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 287-288

RACZEK, H. (Hrsg.) (2001): Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch 2000. Humboldt-Universität zu Berlin, Erwachsenenpädagogischer Report, Band 4, Berlin

RECKNAGEL, A.-C. (1995): „Die Volkshochschule – eine Kulturtat unseres Jahrhunderts“ (Theodor BÄUERLE). In: Oppermann, D.; Röhrig, P. (Hrsg.): 75 Jahre Volkshochschule. Bad Heilbrunn, S. 176-191

REINECKE, M. (2003): Auswertung von Experteninterviews im Rahmen des TAK-Verbundprojektes. Bonn. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/reinecke03_01.pdf (Stand: 07.11.06)

REUTTER, G. (2001): Abschlussbezogene Weiterbildung. In: Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 9-10

REUTTER, G. (2005): Kooperation zwischen Unternehmen und Weiterbildungsträgern. Experteninterviews mit Programmplanern in Weiterbildungseinrichtungen. Unveröffentlichtes Manuskript. Dortmund

REX, S. (2004): Bundesweite Xpert-Plakat-Aktion. In: dis.kurs, H. 2, S. 10-11

RIESE, H. (1969): Ökonomische Überlegungen zur Erwachsenenbildung. In: Riese, H.; Nieder, H. L.; Müllges, U. (Hrsg.): Bildung für den Beruf. Braunschweig, S. 28-51

RITSERT, J. (1972): Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Frankfurt a.M.

ROBINSOHN, S. B. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied

ROTH, P.; BEVIER, C.; SWITZER, F.; SCHIPPMANN, J. (1996): Meta-analyzing the relationship between grades and job performance. In: Journal of Applied Psychology, H. 5, S. 548-556

RUDOLPH, H. (2004): Profiling in der Arbeitsvermittlung. In: Behringer, F. u. a. (Hrsg.): Diskontinuierliche Erwerbsbiografien. Baltmannsweiler, S. 271-283

RUNGE, B.; KEBSCHULL, H. (1993): Das Prüfungswesen der Volkshochschulen. In: VHS-Rundschreiben des Landesverbandes der Volkshochschulen Niedersachsens, H. 1, S. 125

- SCHAFFERT, S. (2000): Einsatz von Online-Prüfungen in der beruflichen Weiterbildung. Bad Vilbel. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/schaffert00_01.pdf (Stand: 07.11.06)
- SCHERER, S. (1999): Early Career Patterns. A comparison of the United Kingdom and West Germany. In: Degenne, A. u. a. (Hrsg.): Insertion, transition professionnelle et identification de processus. Marseille, S. 327-350
- SCHLÄFFLI, A. (1998): Akkreditierung von Kompetenzen. Internationale Vergleichbarkeit möglich? In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 27-30
- SCHMIEMANN, M. (2002): Enterprises in Europe. Does size matter? Statistics in focus, H. 4
- SCHÖLL, I. (2003): Reparieren und Zertifizieren. PISA und die Herausforderungen für die Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 68-80
- SCHRADER, J. (2003): Wissensformen in der Weiterbildung. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 228-253
- SCHULD, K.; TROOST, A. (2004): Förderung der beruflichen Weiterbildung. Quo vadis? Progress-Institut für Wirtschaftsforschung, Bremen/Teltow
- SCHULENBERG, W. (1957): Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Stuttgart
- SCHULENBERG, W. (1968): Plan und System. Zum Ausbau der deutschen Volkshochschulen. Weinheim
- SCHULENBERG, W. (1978): Bildungsappell und Rollenkonflikt. Zur Kritik des Erwachsenenenseins und der Erwachsenenbildung in der Gegenwart. In: ders. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Darmstadt, S. 175-200
- SCHULENBERG, W. (1980): Erwachsenenbildung. In: Groothoff, H.-H. (Hrsg.): Fischer-Lexikon Pädagogik, Frankfurt a.M., S 64-72
- SCHULENBERG, W. (1982): Zur Geschichte, Entwicklung und bildungspolitischen Bedeutung eines weiterbildungsspezifischen Kurssystems. Frankfurt a.M.
- SEIFERT, H.; MAUER, A. (2004): Investive Arbeitszeitpolitik. Zum Zusammenhang von Arbeitszeit und Weiterbildung. In: WSI-Mitteilungen, H. 4, S. 190-198
- SEITHEL, N. (2001): Zweiter Bildungsweg. In: Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 348-349
- SELLIN, B. (2001): Internationalisierung der Berufsbildung. Neue Ansätze zur Zertifizierung und Akkreditierung von beruflichen Qualifikation in der EU. In: Berliner Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen (Hrsg.): LebensLangesLernen (Schriftenreihe), Band 44. Berlin, S. 295-307

SENGENBERGER, W. (1987): Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten. Die Bundesrepublik im internationalen Vergleich. Frankfurt a.M.

SIEBERT, H. (1995): Volkshochschule Hannover. In: Oppermann, D.; Röhrig, P. (Hrsg.): 75 Jahre Volkshochschule. Bad Heilbrunn, S. 64-81

SIEWERT, R.; OPPERMANN, D. (1995): Bildung, Demokratie und sozialer Frieden. 75 Jahre Hamburger Volkshochschule. In: Oppermann, D.; Röhrig, P. (Hrsg.): 75 Jahre Volkshochschule. Bad Heilbrunn, S. 43-63

SOLGA, H. (2004): Kontinuitäten und Diskontinuitäten beim Übergang ohne Schulabschluss. In: Behringer, F. u. a. (Hrsg.): Diskontinuierliche Erwerbsbiografien. Baltmannsweiler, S. 120-132

SPENCE, M. A. (1974): Market signalling. Informational transfer in hiring and related screening processes. Harvard University Press. Cambridge

SPIES, W.; BRUNS, H.; SCHICK, K. (1973): Verschulung oder Befreiung. Beiträge zu einer abschlussbezogenen Weiterbildung. Braunschweig

STAHL, T.; ANGRESS, A. (2001): Europa als Chance oder Einmischung für die nationale Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsfor- schung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001. Münster, S. 335-374

STAHL, T. (2002): Lebenslanges Lernen: Eine Herausforderung für die europäischen Bildungssysteme. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berufsbildung für eine globale Gesellschaft. Perspektiven im 21. Jahrhundert. Dokumentation des 4. BIBB-Fachkongresses 2002 auf CD-ROM. Bonn (BIBB)

STANG, R. (2004): Medienorientierte Organisationsentwicklung notwendig: empirische Befunde zum Verhältnis von elektronischen Medien und Organisation in Weiterbildungseinrichtungen. In: Education permanente, H. 3, S. 51-53

STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.) (2000): Datenreport 1999. Bonn

STAUDT, E.; KRIEGESMANN, B. (1999): Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. Bochum

STRAKA, G. A. (2002): Rituale der Zertifizierung formell, non- und informell erworbener Kompetenzen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berufsbildung für eine globale Gesellschaft. Perspektiven im 21. Jahrhundert. Dokumentation des 4. BIBB-Fachkongresses 2002 auf CD-ROM. Bonn (BIBB)

STRZELEWICZ, W.; RAAPKE, H.-D.; SCHULENBERG, W. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Stuttgart

TIETGENS, H. (1962): Zur Einleitung. In: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes: Beruf und Bildung. Bericht über eine Verbandstagung des DVV in Ingelheim 1961. In: Beilage zu VHS im Westen, H. 1, S. 34

TIETGENS, H. (1968): Zum Aufgabenverständnis der Erwachsenenbildung. In: ders. (Hrsg.): Bilanz und Perspektiven. Braunschweig, S. 180-198

- TIETGENS, H. (1969): Zertifikate für Erwachsene. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbands. Frankfurt a.M.
- TIETGENS, H.; HIRSCHMANN, G.; BIANCHI, M. (1974): Ansätze zu einem Baukastensystem. Braunschweig
- TIETGENS, H. (1984): Prüfungen an Volkshochschulen. In: VHS im Westen, H. 5, S. 243-246
- TIETGENS, H. (1992): Zertifikate als Lernhilfe und Leistungsnachweise. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 1, S. 40-42
- TIETGENS, H. (1994): Psychologisches im Angebot der Volkshochschulen. Frankfurt a.M.
- TIETGENS, H. (1995): 75 Jahre Volkshochschule. In: Nuissl, E.; ders. (Hrsg.): Mit demokratischem Auftrag. Deutsche Erwachsenenbildung seit der Kaiserzeit. Bad Heilbrunn, S. 61-105
- TIETGENS, H. (1998): Zur Auswertung von Arbeitsplänen der Volkshochschulen. In: Nolda, S.; Pehl, K.; Tietgens, H. (Hrsg.) (1998): Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Frankfurt a.M., S. 61-138
- TRANSHOLM-MIKKELSEN, J. (1991): Neo-functionalism: Obstinate or Obsolete? In: Millennium – Journal of International Studies, H. 20, S. 122
- VESPERMANN, P. (2005): Zertifikat und System. Eine mehrstufige empirische Exploration im IT-Weiterbildungsbereich. Münster
- VOIGT, W. (1986): Berufliche Weiterbildung. Eine Einführung. München
- VOLKHOLZ, V.; KÖCHLING, A. (2001): Lernen und Arbeiten. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001. Waxmann. Münster, S. 375-416
- WALDEN, G.; BEICHT, Ursula; HERGET, H. (2002): Warum Betriebe (nicht) ausbilden. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (Schriftenreihe), H. 2, S. 35-39
- WALLERIUS, R. (1977): Prüfung, Berechtigungswesen. In: Rombach, H. (Hrsg.): Wörterbuch der Pädagogik, Band 3. Freiburg, S. 19-20
- WEIß, R. (1999a): Erfassung und Bewertung informell erworbener Kompetenzen. Realistische Möglichkeit oder bildungspolitische Utopie?. In: de Cuvry, A. u.a. (Hrsg.): Erlebnis Erwachsenenbildung. Neuwied, S. 176-191
- WEIß, R. (1999b): Erfassung und Bewertung von Kompetenzen. Empirische und konzeptionelle Probleme. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 1999. Münster, S. 433-494
- WEIZSÄCKER, E. U.; DOHMEN, G.; JÜCHTER, T. (1970): Baukasten gegen Systemzwänge. München

WESEL, E. (1991): Anerkennung von Bildungsabschlüssen der ehemaligen DDR. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 6, S. 302-303

WIRTH, W.; LAUF, E. (Hrsg.) (2001): Inhaltsanalyse: Perspektiven, Probleme und Potentiale. Köln

WIRTH, W. (2001): Der Codierprozeß als gelenkte Rezeption. Bausteine für eine Theorie des Codierens. In: ders.; Lauf, E. (Hrsg.): Inhaltsanalyse: Perspektiven, Probleme und Potentiale. Köln, S. 157-182

WOLF, W. (1972): Zur Testproblematik bei den Volkshochschul-Zertifikaten im Bereich MNT. Frankfurt a.M.

WOLLENBERG, J. (1995): „Die Demokratie geistig unterbauen“. Die Nürnberger Volkshochschule in Geschichte und Gegenwart. In: Oppermann, D.; Röhrig, P. (Hrsg.): 75 Jahre Volkshochschule. Bad Heilbrunn, S. 158-175

Anhang: Codebuch

Laufende Nummer	Nummer des Datensatzes
Name der Veranstaltung	Textaufnahme des Veranstaltungstitels
Seitenzahl	Textaufnahme der Seite im Programm, wo das Angebot aufgeführt ist.
Themengebiet	Code des Themengebiets: 1= Alphabetisierung 2= Schulabschlüsse 3= Schlüsselqualifikationen 4= Deutsch als Fremdsprache 5= Englisch 6= Wirtschaftsentenglisch 7= Spanisch 8= Französisch 9= Sonstige Sprachen 10= Kulturelle Bildung 11= Freizeit/Sport/Urlaub 12= Mathematik/Naturwissen/Technik 13= Haushalt und Umwelt 14= Gesundheit 15= Psychosoziale Bildung 16= Alltagsorientierte Bildung 17= Politische Bildung 18= EDV-Grundbildung 19= EDV-Spezialwissen 20= Umweltschutz/Gartenbau-Berufe 21= Gewerblich-technisch Berufe 22= Berufe im Handwerk/Baugewerbe 23= Naturwissenschaftliche/Technische Berufe 24= Kaufmännisch-verwaltende Berufe 25= Berufe im Lager/Handel/Verkehr 26= Soziale/Pädagogische/Psychologische Berufe 27= Sonstige Dienstleistungsberufe 28= Sonstige 99= Keine Angabe oder nicht zuordenbar
Name des Anbieters	Code der Einrichtung

Einrichtungstyp	Code des Einrichtungstyps: 1= Kommerzielle Einrichtungen 2= Betrieb/Fortbildungsabteilung 3= Universitäten/Fachhochschulen 4= Kammern und Innungen 5= Bildungsstätten für öffentliche Einrichtungen 6= Im SGB III-Bereich aktive Träger 7= Volkshochschulen 99= Keine Angabe oder nicht zuordenbar
Nachweis	Code der Bezeichnung: 1= Pass 2= Zeugnis 3= Schein 4= Abschluss 5= Titel 6= Zertifikat 7= Prüfung 8= Diplom 9= Nachweis 99= Keine Angabe oder nicht zuordenbar
Zertifizierer	Code der Zertifizierer der Abschlüsse: 1= Industrie- und Handelskammer 2= Handwerkskammer 3= Innungen 4= Sonstige Kammern 5= Staatliche Stellen 6= Weiterbildungstestierungssysteme 7= University of Cambridge 8= Goethe-Institut 9= Deutsch als Fremdsprache 10= Xpert 11= Diverse Gesellschaften/Verbände 12= Hersteller 13= European Computer Driving Licence 14= Diverse Zertifikate zum Qualitätsmanagement 15= Diverse trägereigene Zertifikate 16= Sonstige 17= Betriebliche Nachweise 99= Keine Angabe oder nicht zuordenbar

Zielgruppen	Code der Zielgruppen: 1= Einzelne oder mehrere Berufsgruppen 2= Auszubildende 3= Migranten 4= Jugendliche 5= Frauen 6= Arbeitnehmer 7= Arbeitslose 8= Ältere 9= Behinderte 99= Keine Angabe oder nicht zuordenbar
Voraussetzungen	Code der Zugangsvoraussetzungen: 1= Schulabschluss 2= Hochschulabschluss 3= Berufliche Qualifikation 4= Berufstätigkeit 5= Bestimmter Status/Stellung 6= Besuch eines Vorkurses 7= Arbeitslosigkeit 99= Keine Angabe oder nicht zuordenbar
Nutzen/Berechtigungen	Code des in Aussicht gestellten Nutzens/Berechtigungen: 1= Bessere Praxisausübung 2= Integration in Arbeit 3= Zulassung für eine bestimmte Tätigkeit 4= Karriere/Beruflicher Aufstieg/Verbessertes Gehalt 5= Anpassung an neue berufliche Anforderungen 6= Zugang zu Nachfolgekurs 99= Keine Angabe oder nicht zuordenbar
Zeitform	Code der Zeit-/Veranstaltungsform: 1= Vormittags (bis 12 Uhr), einmal pro Woche 2= Vormittags (bis 12 Uhr), mehrmals pro Woche 3= Vormittags (bis 12 Uhr), am Wochenende 4= Nachmittags (12-17 Uhr), einmal pro Woche 5= Nachmittags (12-17 Uhr), mehrmals pro Woche 6= Nachmittags (12-17 Uhr), am Wochenende 7= Abends (ab 17 Uhr), einmal pro Woche 8= Abends (ab 17 Uhr), mehrmals pro Woche 9= Abends (ab 17 Uhr), mehrtägiger Lehrgang 10= Wechselnde Zeiten, am Wochenende 11= Ganztägiger Lehrgang 12= Wechselnde Zeiten, Abends und am Wochenende

	13= Abends (ab 17 Uhr), am Wochenende
	14= Wechselnde Zeiten, Präsenz-/Fernunterricht
	15= Wechselnde Zeiten, mehrtägiger Lehrgang
	16= Ganztägiger Lehrgang
	17= Ganztägiger Bildungsurlaub
	18= Wechselnde Zeiten, ganztägig
	19= Ganztägiger Kurs, einmal pro Woche
	20= Ganztägiger Kurs, mehrmals pro Woche
	21= Wechselnde Zeiten, Teil- und Vollzeit kombiniert
	22= Vormittagskurs (bis 12 Uhr), Fernunterricht mit Präsenzteil
	23= Nachmittagskurs, (12 bis 17 Uhr) Fernunterricht mit Präsenzteil
	24= Abendkurs (ab 17 Uhr), Fernunterricht mit Präsenzteil
	25= Nachmittagskurs, (12 bis 17 Uhr), am Wochenende
	26= Ganztägiger Kurs, Fernunterricht ohne Präsenzteil
	27= Vormittagskurs (bis 12 Uhr), Wochenendkurs
	28= Wechselnde Zeiten, Teil- und Vollzeit kombiniert
	29= Abendkurs (ab 17 Uhr), Fernunterricht ohne Präsenzteil
	30= Ganztägiger Kurs, Fernunterricht mit Präsenzteil
	99= Keine Angabe oder nicht zuordenbar
Unterrichtsstunden	Anzahl der Stunden pro Woche (45 Minuten-Basis). Bei SGB III-Maßnahmen, die nur Monatsangaben enthiel- ten, wurden als Umrechnungsbasis 120 Stunden pro Monat kalkuliert, wenn nicht anders angegeben. _= Keine Angabe oder nicht bestimmbar
Kurskosten	Teilnehmergebühren in Euro (ohne Prüfungsgebühren) _= Keine Angabe oder nicht bestimmbar
Zertifikatstyp	Code der Abschlüsse: 1= Hauptschulabschluss 2= Realschulabschluss 3= Fachabitur 4= Abitur 5= Universitäts-/Fachhochschulabschluss 6= Nachqualifizierung/Umschulung 7= Fortbildungsberufe/Meisterausbildung 8= Berufsspezifische Zusatzqualifikationen 9= Ausbildereignungsprüfung 10= IT-Zertifikate 11= Sprachenzertifikate

- 12= Zertifikate zum Qualitätsmanagement
- 13= Herstellerzertifikate
- 14= Deutsch als Fremdsprache
- 15= Berufsübergreifende Zusatzqualifikationen
- 16= Zulassungsscheine für Gefahr-/Sicherheitsbereiche
- 17= Trainer-/Übungsleiterscheine
- 99= Keine Angabe oder nicht zuordenbar

Some 720,000 certificates and diplomas are awarded every year in Germany. These range from school-leaving certificates that individuals earn through night-school, diplomas from relevant professional chambers, certificates from adult education centres, and certificates from continuing training programmes that are supported under Book III of the German Social Security Code. What however does the term "certificate" actually cover? This study systematically examines this subject and the term "certificate" for the first time. Based on an analysis of programmes in Berlin, the study offers an empirically-supported, clear typology of certificates that also deals with theoretical questions. At the same time, it points out numerous situations related to continuing training where there is a need for action in connection with policy and programme planning.

Zeitarbeit braucht Perspektiven



Herausgeber:
Bundesinstitut für
Berufsbildung, Bonn
www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de

Die Veröffentlichung
erhalten Sie beim
W. Bertelsmann Verlag
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: 05 21/9 11 01-11
Telefax: 05 21/9 11 01-19
www.wbv.de
E-Mail: service@wbv.de



Gesa Münchhausen (Hrsg.)

Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit – Potenziale und Grenzen

ISBN: 3-7639-1091-3
Bestell-Nr.: 110.482
276 Seiten, Preis 24,90 €

Kompetenzentwicklung ist einer der Schlüssel zur Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit. Wie kaum eine andere Beschäftigungsform scheint die Zeitarbeit dazu prädestiniert, durch die Vielfalt der Einsatzorte eine maximale Breite von Kompetenzen zu fördern. Vielfalt kann aber auch völlige Orientierungslosigkeit und Beliebigkeit zur Folge haben. Wer soll eine Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit steuern? Wer zeichnet dafür verantwortlich? Wer trägt die Kosten? Gibt es bereits Konzepte? Welche Rahmenbedingungen sind notwendig, um die Kompetenzentwicklung der Zeitarbeiterinnen und Zeitarbeiter zu sichern?

Der vorliegende Sammelband beinhaltet Ergebnisse des hierzu im BIBB durchgeführten Forschungsprojektes sowie der Fachtagung „Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit – Potenziale und Grenzen“. Dabei werden quantitative Bestandsaufnahmen zum Ausmaß von Zeitarbeit auf dem Arbeitsmarkt, theoretische Überlegungen und Praxiserfahrungen zur Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit, persönliche Erfahrungsberichte sowie internationale Impulse aus Frankreich und den Niederlanden präsentiert.

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BIBB**

- Forschen
- Beraten
- Zukunft gestalten

Europa braucht eigene Standards



Ute Clement, Isabelle Le Mouillour,
Matthias Walter (Hrsg.)

Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa

ISBN: 3-7639-1075-1

Bestell-Nr.: 110.473

197 Seiten, Preis 16,90 €

Die Veröffentlichung „Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa“ will einen Beitrag zur Weiterentwicklung von Berufsbildungssystemen leisten, ein Thema, das gegenwärtig innerhalb der Europäischen Union, aber auch weit über die Grenzen Europas hinaus, intensiv diskutiert wird.

Insofern kommt die vorliegende Veröffentlichung zur richtigen Zeit und liefert umfangreiches und aufschlussreiches Material, um die aktuelle Diskussion weiter zu befruchten und zu fundieren. Der erste Teil der Veröffentlichung enthält Aufsätze zu zentralen Fragen, die mit der Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen verbunden sind. Im zweiten Teil werden Konzepte und Modelle der Standardisierung und Zertifizierung vorgestellt und diskutiert, die in ausgewählten Staaten der europäischen Union bereits entwickelt und erprobt werden.

Herausgeber:
Bundesinstitut für
Berufsbildung, Bonn
www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de

Die Veröffentlichung
erhalten Sie beim
W. Bertelsmann Verlag
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: 05 21/9 11 01-11
Telefax: 05 21/9 11 01-19
www.wbv.de
E-Mail: service@wbv.de



Bundesinstitut
für Berufsbildung **BiBB**

- Forschen
- Beraten
- Zukunft gestalten

Bausteine für einen europäischen Qualifikationsrahmen

Manfred Eckert, Arnulf Zöller (Hrsg.)



Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung

6. Forum der Arbeitsgemeinschaft
Berufsbildungsforschungsnetz
(AG BFN)

vom 19. – 20. September 2005
an der Universität Erfurt

AG BFN – Heft 3

ISBN: 3-7639-1081-6, Bestell-Nr.: 117.003
344 Seiten, Preis 19,90 €

Die Entwicklung eines europäischen Bildungsraums ist eine große Herausforderung – auch für die Berufsbildungsforschung. Das 6. Forum der AG BFN in Erfurt hat dieses Thema unter verschiedenen Aspekten diskutiert. Diese reichen von einem europäischen Qualifikationsrahmen mit seinen Auswirkungen auf nationale Berufsbildungssysteme, der Entwicklung eines europäischen Leistungspunktesystems in der Berufsbildung oder den Besonderheiten der nationalen Berufsbildungssysteme bis zu spezifischen Qualifizierungsansätzen in einzelnen Sektoren („sector qualifications“). Auch Fragen der Qualitätssicherung als nationale und europäische Standards und die Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen wurden behandelt. Ein weiteres Thema war die Qualifizierung des Ausbildungspersonals und der Lehrkräfte an Berufsbildenden Schulen in Bezug auf eine europäische Perspektive. Alle diese Aspekte müssen in eine europäische Berufsbildungsberichterstattung einfließen.

Herausgeber:
Bundesinstitut für
Berufsbildung, Bonn
www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de

Die Veröffentlichung
erhalten Sie beim
W. Bertelsmann Verlag
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: 0521/9 11 01-11
Telefax: 0521/9 11 01-19
www.wbv.de
E-Mail: service@wbv.de



In Deutschland werden pro Jahr etwa 720.000 Zertifikate und Abschlüsse vergeben. Dazu zählen so unterschiedliche Anerkennungen wie nachgeholte Schulabschlüsse, Kammerabschlüsse, Volkshochschulzertifikate oder Zertifikate der SGB III-geförderten Weiterbildung. Was wird dabei überhaupt unter dem Begriff „Zertifikat“ verstanden? Das Thema und der Begriff „Zertifikat“ wird mit der vorliegenden Studie erstmals systematisch aufgearbeitet. Anhand einer Programmanalyse für Berlin entsteht eine empirisch unterfütterte und anschauliche Zertifikatstypologie, die zugleich theoretische Fragen behandelt, die aber auch zahlreiche Hinweise auf politischen und programmplanerischen Handlungsbedarf rund um das Thema Weiterbildung enthält.

Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung

ISBN 978-3-7639-1093-9



9 783763 910939

W. Bertelsmann Verlag
Bielefeld

Schriftenreihe
des Bundesinstituts für
Berufsbildung, Bonn