Sarah Widany,
Elisabeth Reichart,
Johannes Christ,
Nicolas Echarti (Hg.)

Trends der Weiterbildung

DIE-Trendanalyse 2021

DIE
wbv

Sarah Widany | Elisabeth Reichart | Johannes Christ | Nicolas Echarti (Hg.)

Trends der Weiterbildung

DIE-Trendanalyse 2021

DIE Survey
Daten und Berichte zur Weiterbildung

Sarah Widany | Elisabeth Reichart | Johannes Christ |
Nicolas Echarti (Hg.)

Trends der Weiterbildung

DIE-Trendanalyse 2021

DIE wbv

Herausgebende Institution der Reihe DIE Survey:
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE: Dr. Thomas Jung

Lektorat: Dr. Thomas Jung
Korrektorat: Martina Grosch

Diese Publikation wird durch den Leibniz-Fonds gefördert.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Verlag:
wbv Media GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (05 21) 9 11 01-11
Telefax: (05 21) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de
Internet: wbv.de

Bestell-Nr.: 85/0026

© 2021 wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
Umschlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Passau
Umschlagfoto: istock/Guirong Hao
Herstellung: wbv Media, Bielefeld

ISBN (Print) 978-3-7639-7054-4
ISBN (E-Book) 978-3-7639-7018-6

DOI: 10.3278/85/0026w

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter **www.diespace.de** und **wbv-open-access.de**

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht: http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/

Inhalt

Vorbemerkungen **6**

A Die Trendanalyse im Rahmen der datengestützten Bildungsberichterstattung **8**
Sarah Widany

B Gesellschaftliche Trends im Weiterbildungsdiskurs zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis **30**
Sarah Widany, Ina Rüber, Jonathan Kohl

C Rahmenbedingungen und Unterstützungsstrukturen für Weiterbildung **35**
Elisabeth Reichart

D Anbieter und Angebot in der Weiterbildung **66**
Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Elisabeth Denzl

E Weiterbildung in Betrieben **146**
Johannes Christ

F Das Personal in der Weiterbildung **179**
Andreas Martin, Josef Schrader

G Teilnehmende und Teilnahme an Weiterbildung **209**
Jonathan Kohl

H Corona-Pandemie und die Folgen für die Weiterbildung **249**
Jonathan Kohl, Elisabeth Denzl

I Zusammenfassung und Ausblick **276**
Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti

Verzeichnis der Abbildungen **285**

Verzeichnis der Tabellen **288**

Abkürzungen **290**

Autorinnen und Autoren **292**

Zusammenfassung **293**

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Vorbemerkungen

Liebe Leserinnen und Leser,

wir freuen uns, Ihnen mit der vorliegenden Publikation die nunmehr vierte Ausgabe der Trendanalyse des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) vorlegen zu können. Seit der ersten Ausgabe von 2008, an die sich in den Jahren 2010 und 2014 weitere Ausgaben anschlossen, verfolgen die Herausgebenden zwei Ziele: Zum einen sollen die bereits etablierten, auf bestimmte Segmente der Weiterbildung beschränkten Statistiken und Berichte in einen Zusammenhang gestellt werden; zum anderen geht es darum, die Berichterstattung im *Nationalen Bildungsbericht* zu ergänzen, die seit ihrem ersten Erscheinen im Jahr 2006 ihren Schwerpunkt auf die berufliche Weiterbildung legte. Inzwischen ist das DIE selbst in der Autorengruppe des wohl wichtigsten Instruments der Bildungsberichterstattung in Deutschland vertreten. Seither folgt dort das Teilkapitel zur Weiterbildung und zum Lernen Erwachsener einem neuen Konzept: Informiert wird für alle Teilbereiche der Weiterbildung, über Anbieter und Angebote, über Teilnahme, über Qualitäts- und Prozessmerkmale und zudem über Wirkungen und Erträge des Lernens Erwachsener.

Die Trendanalyse des DIE bleibt auch zukünftig unverzichtbar. Zunächst ist die Bündelung der Resultate unterschiedlicher Formate der Bildungsberichterstattung zur Erwachsenen- und Weiterbildung solange nötig, wie es an einer integrierten Berichterstattung fehlt. Diese wurde zuletzt im Rahmen der Nationalen Weiterbildungsstrategie erneut eingefordert. Die DIE-Trendanalyse bietet zudem wesentlich mehr Raum als andere Formate, um differenziert auf die vielfältigen Strukturen und Entwicklungen bei Teilnehmenden, bei Betrieben, bei anderen Anbietern und beim Personal eingehen zu können.

Die diesjährige Ausgabe der DIE-Trendanalyse wurde konzipiert von einem Team von Mitarbeitenden aus der Abteilung „System und Politik“ des DIE, zu dem Johannes Christ, Nicolas Echarti, Elisabeth Reichart und Sarah Widany (seit April 2021 an der Universität Potsdam) gehören. Sie und weitere Kolleginnen und Kollegen aus der Abteilung sind auch die Autorinnen und Autoren der Kapitel.

In der Trendanalyse werden nicht nur Trends beschrieben, die sich anhand einiger weniger, konzeptionell zwar gut begründeter, aber nur wenig variabler Indikatoren beschreiben lassen. Vielmehr werden Trends auf der Grundlage einer Inhaltsanalyse des Fachdiskurses identifiziert. Umfangreicher und differenzierter als andernorts wird auf Forschungsbefunde zur Erwachsenen- und Weiterbildung Bezug genommen, so dass die datengestützte Berichterstattung zugleich gerahmt und ergänzt wird.

Weitere Neuerungen, die auch kritische Anregungen zu früheren Ausgaben aufgreifen, seien explizit hervorgehoben. So folgt die Gliederung des Berichts nun dem Vier-Säulen-Modell der Berichterstattung zur Weiterbildung, das 2016 in einem vom BMBF beauftragten Gutachten von einer Autorengruppe um Harm Kuper vorgestellt wurde. Gerade weil die Berichterstattung zum vierten Bildungsbereich erhebliche Lücken aufweist, ist es notwendig, die vorliegenden Daten und Befunde weiterhin regelmäßig und systematisch zu sichten. Dies geschieht auch im Blick auf beobachtbare Veränderungen: durch längere Zeitreihen, durch

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

vertiefende Sekundäranalysen vorliegender Daten der Bildungs- und Sozialberichterstattung sowie durch die Integration von Befunden der Forschung. Dabei liegt der Fokus, wie in den vorangegangenen Ausgaben, auf der organisierten, non-formalen Weiterbildung.

Zudem haben die Herausgebenden die Transparenz der jeweils genutzten Datengrundlagen erhöht, indem verwendete Methoden erläutert und zentrale Begriffe definiert werden. Schließlich gibt es in der aktuellen Ausgabe ein Überblickskapitel zu den Rahmenbedingungen der Erwachsenen- und Weiterbildung sowie ein abschließendes Kapitel, in dem den Leserinnen und Lesern eine Zusammenfassung und einen Ausblick geboten werden. Nicht zuletzt gibt es ein eigenes Kapitel zu den Folgen der Corona-Pandemie. Dass diese Ergebnisse angesichts der Fortdauer des Pandemiegeschehens vorläufig sind, muss nicht betont werden. Gleichzeitig wäre es fahrlässig, diesen exogenen Schock für die Weiterbildung nicht zu thematisieren.

Wir hoffen, dass der Bericht so wie bisher Beachtung und positive Aufnahme bei jenen findet, für die er geschrieben wurde: Leserinnen und Leser aus der Weiterbildungspolitik und der Weiterbildungsadministration, aus der Weiterbildungspraxis einschließlich ihrer Verbände und nicht zuletzt auch aus der wissenschaftlichen Fachöffentlichkeit, die die hier vorgelegten Informationen und Daten nicht nur für die Forschung, sondern auch für die Lehre nutzen können.

Josef Schrader
Wissenschaftlicher Direktor
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

A Die Trendanalyse im Rahmen der datengestützten Bildungsberichterstattung

Konzeption, Begriffe und eine kleine Gebrauchsanweisung

Sarah Widany

1 Einführung

Mit einer Unterbrechung liegt nach den Jahren 2008, 2010 und 2014 (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), 2008; DIE, 2010a; DIE, 2014) in diesem Jahr wieder eine aktuelle Ausgabe der „Trends der Weiterbildung" – in der Fachcommunity kurz als „Trendanalyse" apostrophiert – vor. Sie nimmt die Zielstellung vergangener Ausgaben auf, den Weiterbildungsbereich auf der Grundlage von Daten der Bildungsberichterstattung und Befunden aus der Bildungsforschung umfassend zu beschreiben. Akteure aus Weiterbildungspolitik und Weiterbildungspraxis, aber auch Kolleginnen und Kollegen aus den Fachwissenschaften haben damit eine differenzierte Zusammenstellung zur Hand, die Fragestellungen und Diskussionen in den Handlungsfeldern empirisch begleiten, anregen und irritieren kann.

Die aktuelle Ausgabe der Trendanalyse orientiert sich an der bereits im Jahr 2014 aufgegriffenen Leitidee der indikatorenbasierten Berichterstattung auf Grundlage von Daten und Befunden und hat diese konsequent weiterentwickelt. Die Rahmenmodelle und Systematiken, die für eine systematische Einordnung herangezogen wurden, werden in diesem →**Kapitel A** erläutert. Sie dienen der Trendanalyse als Struktur und Bezugspunkt für eine zusammenhängende Gesamtausgabe. Gleichzeitig ist die Trendanalyse so gestaltet, dass sie auch von punktuell interessierten Leserinnen und Lesern als Nachschlagewerk genutzt werden kann. Die Querverweise zwischen den und innerhalb der Kapitel, die in der digitalen Ausgabe durch Hyperlinks realisiert wurden, sollen dabei unterstützen, Kontexte und Querbezüge nachverfolgen zu können. Am Ende dieses Kapitels gibt es Hinweise für die Leserinnen und Leser, die die Navigation durch diese Publikation erleichtern.

Die Frage, was eigentlich das Verständnis von „Trend" in der Trendanalyse ist und welche Kriterien einen Trend definieren, wurde sowohl in den vergangenen Ausgaben als auch den dazugehörigen Rezensionen (Käpplinger, 2013) problembewusst aufgegriffen. In dieser Ausgabe erfolgt nun erstmals der Versuch, Trends nicht nur aus den datengestützten Beobachtungen, sondern explorativ aus Diskursen in der Weiterbildungspraxis zu adressieren. →**Kapitel B** beschreibt mit *Wissenskultur & Steuerung*, *Soziale Kohäsion* und *Digitalisierung* drei zentrale Trends, die in einer Inhaltsanalyse der Editorials von zentralen praxisorientierten Weiterbildungszeitschriften identifiziert wurden. Diese Trends werden als Querschnitthemen in den Indikatoren aufgegriffen.

Die Corona-Pandemie und ihre Folgen werden den Weiterbildungsbereich nachhaltig prägen. Erste konzeptionelle Arbeiten für die Ausgabe der Trendanalyse begannen 2018. Zu dieser Zeit waren die Corona-Pandemie und ihre Folgen für die Weiterbildung nicht absehbar. Die

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Veröffentlichung einer „Trendanalyse“ im Jahr 2021, die dieses Thema nicht aufgreift, ist jedoch kaum vorstellbar. Die Herausgeberinnen und Herausgeber und die Autorinnen und Autoren haben sich daher entschieden, ein zusätzliches → **Kapitel H** aufzunehmen. In diesem werden entlang der in den → **Berichtskapiteln C** bis **G** abgedeckten Themenbereiche aktuelle Befunde zur Pandemie und den Auswirkungen auf die Weiterbildung berichtet. Orientiert am Mehrebenenmodell erfolgt in den → **Berichtskapiteln C** bis **G** die Beschreibung des Weiterbildungsbereichs auf der Grundlage von Kennzahlen und Forschungsbefunden. In → **Kapitel I** ziehen die Autorinnen und Autoren ein Fazit, wie gut die konzeptionellen Überlegungen umgesetzt werden konnten und welche Perspektiven sich für die nächste Ausgabe der DIE-Trendanalyse ergeben.

Die folgenden Abschnitte ordnen die Trendanalyse im Feld der Bildungsberichterstattung ein, führen in die konzeptionellen Bezüge und Datengrundlagen ein und erläutern schließlich Gestaltungsmerkmale des Textes, die eine lesefreundliche Navigation bei der Lektüre ermöglichen.

2 Weiterbildung in der Bildungsberichterstattung

Weiterbildung ist inzwischen fester Bestandteil in verschiedenen Produkten der Bildungsberichterstattung, die Entwicklungen und Zustandsbeschreibungen des Bildungssystems im Kontext datenbasierter bildungspolitischer Steuerung bereitstellen. Auch für Weiterbildungsanbieter sind Weiterbildungsberichte eine zentrale Informationsquelle für die wissensbasierte Ausrichtung der eigenen Praxis (Christ, Koscheck, Martin & Widany, 2019, 17 ff.). → **Tabelle A.1** gibt einen Überblick über etablierte Berichte und ausgewählte Beispiele für weitere Berichtssysteme. Unterschieden wird hier zwischen der integrierten kontinuierlichen Berichterstattung und der segmentierten Berichterstattung. Erstere integriert bei der Darstellung durch Kennzahlen verschiedene Datenquellen. Letztere berücksichtigt ausschließlich die Ergebnisse einer Statistik oder Erhebung bzw. setzt bei der Darstellung des Weiterbildungsbereichs bestimmte Themen in den Fokus. In beiden Arten der Berichterstattung werden die Kennzahlen in begleitenden Texten erläutert. Wie → **Tabelle A.1** zeigt, unterscheiden sich die Bildungsberichte sowohl mit Blick auf die regionalen Bezüge, die Abstände, in denen sie veröffentlicht werden und darin, in welchem Umfang sie den Weiterbildungsbereich qualitativ und quantitativ abbilden.

Der Umfang und die Qualität, in der Weiterbildung dargestellt wird, kann hier nur ansatzweise thematisiert werden. Wie beispielsweise beim *Nationalen Bildungsbericht* besteht in der integrierten Berichterstattung in der Regel der Anspruch, das Bildungsgeschehen über alle oder mehrere Bildungsbereiche hinweg abzubilden – und das im Rahmen eines überschaubaren Gesamtwerkes. Der *Datenreport* des BIBB wiederum bezieht sich ausschließlich auf die berufliche Bildung und berufliche Weiterbildung. Die Berichte auf Landesebene und kommunaler Ebene beschränken sich bei der Darstellung auf bestimmte Regionen und die hierfür verfügbaren Datengrundlagen. Auffallend auf Ebene der Bundesländer ist, dass lediglich in Hessen und Baden-Württemberg integrierte Bildungsberichte vorliegen, die auch den Weiterbildungsbereich in die Berichterstattung aufgenommen haben. Dafür gibt es in den meisten Bundesländern Berichte zu den nach den Landesweiterbildungsgesetzten anerkannten Einrich-

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

tungen auf der Grundlage der Landesstatistik oder zusätzlichen Befragungen. Diese werden unter den anbieterbezogenen Berichten unter der segmentierten Berichterstattung aufgeführt. In der segmentierten oder punktuellen Berichterstattung werden jeweils nur Teilbereiche des Weiterbildungssystems abgebildet – entweder durch den Fokus auf einen bestimmten Teilbereich oder Ebene des Weiterbildungssystems (→ **Kapitel 3.3.4**) oder durch einen thematischen Fokus. Der Umfang und die Interpretationstiefe der begleitenden Texte in den verschiedenen Produkten der Bildungsberichterstattung variiert stark.

Tabelle A.1
Übersicht zur Darstellung von Weiterbildung in etablierten Produkten der Bildungsberichterstattung

Bildungs-bericht	Regionaler Bezug	Periodizität	Darstellung von WB	Literatur, jeweils aktuelle Ausgaben
Integrierte Berichterstattung				
Education at a Glance, OECD	International	seit 1998, jährlich seit 2000	Teilnahmestrukturen im internationalen Vergleich	(OECD, 2019) S. 132–143 von 497 Seiten
Nationaler Bildungsbericht	National	seit 2006, zweijährig	Bundesweit, teilw. regionalisiert, Angebots und Teilnahmestrukturen, Prozessqualität und Erträge	(Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020) S. 207–228 von 361 Seiten
BIBB-Datenreport	National	seit 2009 jährlich	Fokus auf berufliche Weiterbildung,	(Bundesinstitut für Berufsbildung [BIBB], 2020) S. 299–374 von 521 Seiten
Bildungsberichte der Länder	Bundesländer	alle 3 bis 4 Jahre	Angebots- und Teilnahmestrukturen	(Landesinstitut für Schulentwicklung & Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2018) (Feld, Schemmann, & Seitter, 2016)
Kommunale/ regionale Bildungsberichte	Kommunen, Regierungsbezirke	unregelmäßig	Angebots- und Teilnahmestrukturen	Bspw. (Stadt Erlangen, 2019), (Autorengruppe BiLO & Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V., 2016)
Segmentierte Berichterstattung				
Anbieterbezogene Berichte	i. d. R. national/ Landesebene	i. d. R. jährlich	Erhebungen und Statistiken bestimmter Anbietergruppen, oft Berichte über die nach den Landesweiterbildungsgesetzen anerkannten Einrichtungen	vhs-Statistik Jahresband (Reichart, Huntemann & Lux, 2020), Wuppertaler Kreis Verbandsumfrage (Wuppertaler Kreis e. V., 2020) Datenreport Weiterbildung NRW (Kleemann-Göhring, 2019; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, ohne Jahr),
Studienbezogene Berichte	i. d. R. national	regelmäßig	je nach Befragungsinhalt fokussiert auf Anbieter oder Teilnehmende	Bericht zum wbmonitor (Christ et al., 2020), AES-Trendbericht (BMBF, 2019)
Schwerpunkt-berichte	i. d. R. national	unregelmäßig		Expertise zur Weiterbildung und Gleichstellung (Rüber & Widany, 2020), Monitor Digitale Bildung (Schmid, Goertz & Behrens, 2018)

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Die Trendanalyse des DIE schließt eine Lücke in der Berichterstattung über Weiterbildung. Durch eine weite Definition von Weiterbildung und als einziger integrierter Bericht, der sich ausschließlich auf diesen Bildungsbereich bezieht, kann sie das Weiterbildungssystem in seiner Heterogenität und Vielfalt differenziert darstellen. Die Darstellung orientiert sich an der in der Bildungsberichterstattung üblichen und weiteren für die Weiterbildung spezifischen Definitionen und Systematiken, die im nächsten Kapitel erörtert werden.

3 Der konzeptionelle Rahmen – Definitionen, Systematiken und Rahmenmodell der Berichterstattung in der Trendanalyse

Bildungsberichterstattung bezieht sich auf Definitionen, Systematiken und Modellannahmen, die wiederum von Erkenntnissen der Bildungs- und Indikatorenforschung sowie nationalen und internationalen Diskursen der Bildungspolitik geprägt sind (Maaz & Kühne, 2018). Dadurch bildet sich ein konzeptioneller Rahmen für die Berichterstattung, der zwei Funktionen erfüllt. Einerseits bringt dieser Rahmen Ordnung in einen sehr vielfältigen und komplexen Bildungsbereich, seine Elemente und Wirkungszusammenhänge. Andererseits ermöglicht er, unterschiedliche Datenquellen und -arten zu integrieren, indem Definition und Systematiken eine Art Scharnier- oder Brückenfunktion haben und Aussagen über Gemeinsamkeiten von, Unterschiede zwischen und Bezugspunkte unterschiedlicher Datengrundlagen zulassen.

Ausgangspunkt für eine Berichterstattung ist die Definition des Gegenstandes, die darüber informiert, was eigentlich beobachtet wird und was nicht, und welche Begriffe dafür zentral sind. Gerade für den heterogenen Weiterbildungsbereich ist diese Frage nicht trivial.

3.1 Definition von Weiterbildung

In Deutschland galt als etablierte Definition von Weiterbildung für lange Zeit die im Strukturplan für das Bildungswesen angeführte Beschreibung von Weiterbildung „als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 197). Die Aktualität dieser Definition wird jedoch zunehmend hinterfragt. Angesichts der expansiven Entwicklung des Weiterbildungsbereiches, konkurrierender Konzepte zum Lebenslangen Lernen auf inter- und supranationaler Ebene sowie zunehmend interdisziplinären Zugängen (Bildungswissenschaften, Psychologie, Soziologie und Ökonomie) erscheint die 50 Jahre alte Definition nicht mehr zeitgemäß. Im Rahmen der europäischen Beschäftigungsstrategie brachte die Orientierung am Lebenslangen Lernen dahingehend Impulse, den Weiterbildungsbegriff umfassender auszulegen. Lebenslanges Lernen bezieht sich auf alle Bildungsphasen und wird „definiert als jede zielgerichtete Lerntätigkeit, die einer kontinuierlichen Verbesserung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen dient“ (Europäische Kommission, 2002, S. 3). Für das Lernen im Erwachsenenalter rücken damit neben den non-formalen Bildungsaktivitäten auch formales und informelles Lernen stärker ins Blickfeld (→ **CLA, Kapitel 3.2**).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Weder in der bildungspolitischen Diskussion noch in der interdisziplinären Weiterbildungsforschung hat sich bislang eine allgemein anerkannte Definition oder Systematik (→ Kapitel 3.3) von Weiterbildung etablieren können.

Die Definition von Weiterbildung in der DIE-Trendanalyse ist konzeptionell expansiv in dem Sinne, dass das *organisierte Lernen im Erwachsenenalter nach einer ersten Bildungsphase* möglichst breit abgebildet werden soll, von informellen Lernaktivitäten bis hin zur Teilnahme an Bildungsgängen im formalen Bildungssystem. Eine weitere Spezifikation wird zugunsten einer möglichst umfassenden Berichterstattung nicht vorgenommen. Spezifikationen liegen jedoch automatisch vor, wenn Weiterbildungsmerkmale wie Teilnahme oder Angebote in Erhebungen und Statistiken erfasst werden. Somit liegt in jeder hier verwendeten Datenquelle eine eigene „empirische" Definitionen von Weiterbildung vor. Die Besonderheiten, Schnittmengen und Widersprüche dieser empirischen Definitionen sind Bestandteil der Darstellung in den Berichtskapiteln.

3.2 Classification of Learning Activities (CLA)

Die CLA wurde 2002 im internationalen Kontext entwickelt, um intentionale und organisierte Lernaktivitäten und -prozesse vergleichbar statistisch zu erfassen – unabhängig von den jeweiligen nationalen Bildungssystemen und sowohl auf Ebene der Lernenden in Personenbefragungen als auch auf Ebene des Angebots in Anbieter- oder Unternehmensbefragungen (→ Kapitel 5).

Während sich die Definition des Deutschen Bildungsrates vor allem auf (kursförmig) organisierte Weiterbildung bezieht, die im Sinne der CLA als formale und non-formale Bildungsaktivitäten klassifiziert werden, inkludiert die CLA informelle Lernaktivitäten (Eurostat, 2016). Die CLA definiert Lernaktivitäten, unabhängig davon, in welchem Bildungsbereich oder Lebensalter diese verortet werden. Die Klassifizierung einer Lernaktivität zu einer der drei Lernformen richtet sich danach, ob bestimmte Kriterien erfüllt oder nicht erfüllt werden. → Abbildung A.1 veranschaulicht diesen Zuordnungspfad.

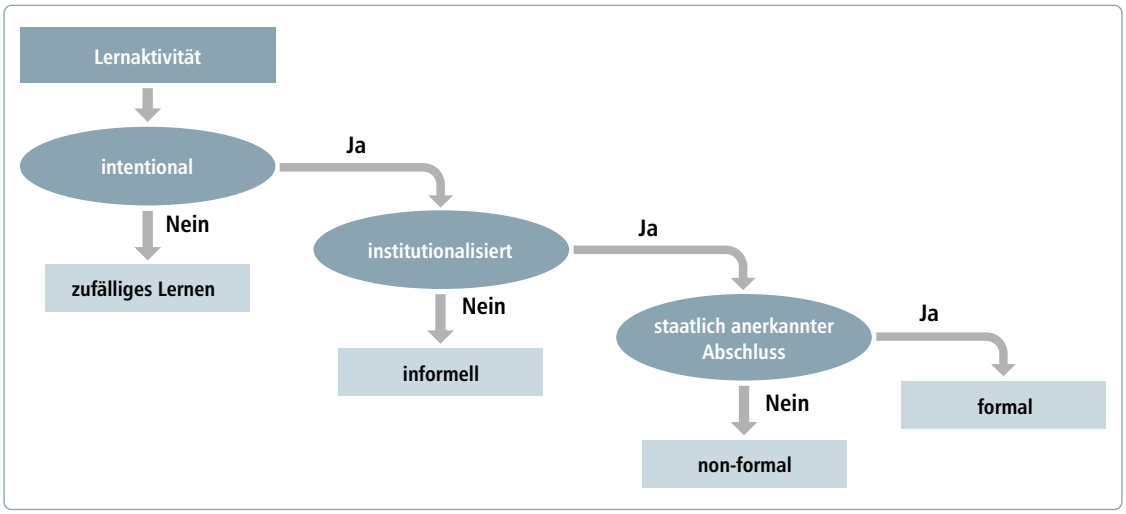


Abbildung A.1. Kriteriengeleitete Klassifizierung von Lernaktivitäten nach der CLA in Anlehnung an Eurostat (2016, S. 25)

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Von rechts nach links können die drei Lernformen wie folgt beschrieben werden (Eurostat, 2016, S. 16–22).

Formale Bildungsaktivitäten finden in einem institutionalisierten Kontext statt, in der Regel in anerkannten Einrichtungen des formalen gestuften Bildungssystems wie Hoch- oder Berufsschulen, aber auch in Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Zulassung, Curriculum, Lehr-Lern-Prozesse und Lernorte sind an pädagogischen Kriterien ausgerichtet. Mit der Teilnahme an formalen Bildungsaktivitäten können staatlich anerkannte Abschlüsse des nationalen Bildungssystems erworben werden, bspw. Hochschulreife, Fachwirtin/Fachwirt oder Bachelor/Master. Ein weiteres Kriterium ist die Mindestdauer von 30 *European Credit Transfer System* (*ECTS*)-Punkten, was ca. einem halben Jahr Besuch eines Bildungsprogrammes in Vollzeit entspricht.

Non-formale Bildungsaktivitäten finden ebenso wie formale Bildungsaktivitäten in einem institutionalisierten Kontext statt und sind nach pädagogischen Kriterien gestaltet. Non-formale Bildung kann in Einrichtungen des formalen Bildungssystems angeboten werden, findet jedoch in der Regel in Einrichtungen der Weiterbildung statt, bspw. in Volkshochschulen, in Betrieben oder Einrichtungen privater oder gemeinschaftlicher Träger (→ **Kapitel 3.4.4**). Mit der Teilnahme an non-formalen Bildungsaktivitäten wird in der Regel kein staatlich anerkannter Abschluss erworben. Mitunter kann aber bspw. durch die Anerkennung von Kompetenzen oder die Anrechnung auf bereits erworbene ECTS auch mit einer non-formalen Teilnahme ein formaler Abschluss erworben werden. Das Angebot im non-formalen Bereich ist prinzipiell offen, Zulassungsbeschränkungen wie im formalen Bildungssystem gibt es weniger; teilweise sind Vorkenntnisse erforderlich wie bei Angeboten für Fortgeschrittene oder gestuften Sprachkursen. Typische Aktivitäten sind Lehrgänge, Kurse oder Seminare von einer kürzeren Dauer.

Bei *informellen Lernaktivitäten* fehlt der institutionalisierte und pädagogisch organisierte Kontext weitestgehend. Zentral ist jedoch die Abgrenzung zu *zufälligem* Lernen, das nebenbei passiert. Informelles Lernen erfordert demnach ein Lernziel, das von den Lernenden allein oder gemeinschaftlich intentional verfolgt wird. Diese selbstgesteuerten informellen Lernprozesse können in beruflichen, privaten und öffentlichen Kontexten erfolgen, bspw. das Erlernen einer neuen Office-Software am Arbeitsplatz oder die Aneignung von Wissen und Fähigkeiten für die Ausübung von kulturellen, freizeitlichen und ehrenamtlichen Aktivitäten. Informelle Lernaktivitäten sind vielfältig und reichen von der Lektüre von Fachliteratur, dem Austausch in thematischen Internetforen, dem Anschauen von Erklärvideos bis hin zum Museumsbesuch.

Die CLA ermöglicht zwar die Identifikation unterschiedlicher Lernaktivitäten, nimmt jedoch darüber hinaus keine Zuordnung zu verschiedenen Bildungsbereichen vor. Ob oder unter welchen Bedingungen eine Lernaktivität beispielsweise der beruflichen Bildung oder der Weiterbildung zugeordnet wird, ist eine Entscheidung, die außerhalb dieser Klassifikation getroffen wird.

3.3 Weiterbildungssegmente, -systematiken und -formate

Bei einem so heterogenen Bereich wie der Weiterbildung bietet es sich besonders an, Teilbereiche zu unterscheiden, für die aufgrund ihrer Zielsetzungen, Merkmale und Rahmenbedingungen jeweils besondere Voraussetzungen für Angebot, Teilnahme, Steuerung und Wirkung gelten.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

In der wissenschaftlichen Literatur sowie im allgemeinen und ordnungspolitischen Sprachgebrauch gibt es eine Vielzahl von Unterscheidungen. Ähnlich wie schon bei der Definition von Weiterbildung gibt es auch hier keine etablierte Systematik, sondern verschiedene Differenzierungen mit Überschneidungen und Unterschieden. Die Unterscheidung von Teilbereichen bringt in der Anwendung mit sich, dass für die einzelnen Teilbereiche wiederum Definitionen und Zuordnungslogiken vorgenommen werden müssen. Die Qualität dieser Zuordnung ist oftmals auch abhängig davon, aus welcher Perspektive und auf welcher Datengrundlage (→ **Kapitel 5**) diese vorgenommen wird. Während sich ordnungspolitische Perspektiven an gesetzlichen Grundlagen und Zuständigkeiten zwischen Land und Bund orientieren, sind aus der Perspektive von Weiterbildungsanbietern eher Marktsegmente und Zielgruppen für die Zuordnung ihres Angebots zu Teilbereichen ausschlaggebend. Individuelle Motive und Ziele der Weiterbildungsteilnahme stehen aus der Perspektive der Teilnehmenden im Vordergrund. Im Folgenden werden zentrale Unterscheidungen hierarchisch aufeinander aufbauend eingeführt.

3.3.1 Berufliche und nicht-berufliche Weiterbildung

Eine gängige und grundlegende Unterscheidung ist die in *berufliche* sowie in die *nicht-berufliche* Weiterbildung bzw. *allgemeine* Weiterbildung. Ob eine Weiterbildung als beruflich oder nicht-beruflich zu bezeichnen ist, folgt teilweise unterschiedlichen Zuordnungslogiken. Merkmale, die hierfür genutzt werden, sind in der Regel individuelle Begründungen der Teilnahme („aus beruflichen Gründen/privatem Interesse teilgenommen"), Inhalte der Weiterbildung (beruflich verwertbare Inhalte) oder die Finanzierung (vom Arbeitgeber angeboten oder finanziert). Diese Zuordnung ist jedoch nicht trennscharf, was gerne am Beispiel von Sprachkursen veranschaulicht wird: Ein Anbieter kann einen Englischkurs „Business English" als berufliche Weiterbildung einordnen, da die Inhalte im beruflichen Kontext genutzt werden können. Eine Teilnehmerin kann den Kurs besuchen, um die dort erworbenen Englischkenntnisse in ihrer beruflichen Tätigkeit einzusetzen. Der Arbeitgeber zahlt den Englischkurs. Ein recht eindeutiger Fall von beruflicher Weiterbildung (Variante A). Oder ein Anbieter bietet einen nicht-beruflichen Englischkurs „*English for Travellers*" an, daran nimmt eine Teilnehmerin aus privatem Interesse teil und der Arbeitgeber ist an der Finanzierung nicht beteiligt (Variante B). Ein recht eindeutiger Fall von nicht-beruflicher Weiterbildung. Allerdings gibt es zwischen Variante A und B durchaus Varianten, die weniger eindeutig erscheinen. Wie wird ein Englischkurs zugeordnet, der ohne Spezifikation angeboten wird, bspw. „Englisch für Fortgeschrittene"? Auch sind Konstellationen denkbar, in denen der Arbeitgeber zwar die Weiterbildung finanziert, die Teilnahme jedoch eher aus privatem Interesse erfolgt.

Im Rahmen dieser Zuordnungslogik wird allerdings die Frage der Verwertbarkeit der erworbenen Fähigkeiten nicht adressiert. Privat motiviert erworbene Englischkenntnisse können selbstverständlich im Beruf genutzt werden und andersherum. Diese Unschärfe ist keineswegs trivial, da das Merkmal „beruflich" bzw. „nicht beruflich" ordnungspolitische Konsequenzen hat und beispielsweise darüber entscheiden kann, welche Fördermöglichkeiten für eine Weiterbildung bestehen (→ **Kapitel C**). Unter diesen ordnungspolitischen Gesichtspunkten wird statt von „nicht-beruflicher" in der Regel von „allgemeiner" Weiterbildung gesprochen, ein

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Begriff der teilweise in den Weiterbildungsgesetzen der Länder (→ **Kapitel C**) verankert ist. Oft werden unter dieser Bezeichnung nicht berufsbezogene Angebote, bspw. im Bereich der Gesundheitsbildung, Grundbildung oder der kulturellen Bildung gefasst und als Versorgungsauftrag von Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft definiert.

3.3.2 Drei Weiterbildungssegmente: betriebliche, individuell-berufliche und nicht berufliche Weiterbildung

Die Unterscheidung beruflicher und nicht-beruflicher Weiterbildung wird in den Weiterbildungssegmenten *betriebliche Weiterbildung*, *individuell-berufliche Weiterbildung* und *nicht-berufliche Weiterbildung* fortgeführt. Diese Segmente werden besonders in der Berichterstattung und auch in der Weiterbildungsforschung häufiger herangezogen.

- Der *betrieblichen Weiterbildung* werden alle Weiterbildungen zugeordnet, die in einem betrieblichen Kontext stehen und vom Arbeitgeber (mit-)finanziert werden. Sie ist ein Instrument der Personalentwicklung und dient in der Regel der beruflichen Qualifizierung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern im betrieblichen Kontext und damit betrieblichen Bildungszielen.
- Weiterbildungen, die aus beruflichen Gründen erfolgen, aber nicht vom Arbeitgeber angeboten bzw. finanziert werden, werden der *individuell-beruflichen Weiterbildung* zugeordnet. In Abgrenzung zur betrieblichen Weiterbildung wird davon ausgegangen, dass der Erwerb von Fähigkeiten und Kenntnissen hier weniger betrieblichen, sondern individuellen beruflichen Qualifizierungszielen folgt.
- Die *nicht-berufliche Weiterbildung* bildet hier eine Art Restkategorie und umfasst alle Weiterbildungen, die den ersten beiden Segmenten nicht zugeordnet werden können.

Wie schon bei der Unterscheidung beruflicher und nicht-beruflicher Weiterbildung, erfolgt eine Zuordnung einzelner Weiterbildungsteilnahmen und -aktivitäten oder -angebote, zu einem der drei Segmente entlang von Merkmalen. Welche genau das sind, richtet sich zum einen nach Informationen, die in der Datengrundlage zur Verfügung stehen, aber auch nach konzeptionellen Überlegungen. Der betrieblichen Weiterbildung können beispielsweise alle Fälle zugeordnet werden, die vom Arbeitgeber durchgeführt oder finanziert werden. Ein genauerer Blick auf die Finanzierungsmerkmale zeigt jedoch, dass ein erheblicher Anteil von Weiterbildungsteilnahmen im betrieblichen Segment auch individuelle Finanzierungsanteile aufweist. Das ist zum Beispiel dann der Fall, wenn Beschäftigte außerhalb ihrer Arbeitszeit an Weiterbildung teilnehmen und damit ihre Freizeit investieren. Möglich sind aber auch Formen der Kostenaufteilung zwischen Arbeitgebern und Beschäftigten. Dieses mischfinanzierte Segment liegt in der Größenordnung mit Blick auf die Teilnahmefälle zwischen der betrieblichen und der individuell-beruflichen Weiterbildung (Kaufmann & Widany, 2013), hat sich jedoch in der Berichterstattung nicht etabliert.

Die Segmentzuordnung ist auch abhängig von der Datengrundlage (→ **Kapitel 5**). In Personenbefragungen entscheiden aus individueller Perspektive Ressourcenallokationen oder berufliche bzw. nicht-berufliche Motive im Einzelfall, welchem Segment eine Weiterbildungsaktivität zugeordnet wird. Bei Betriebsbefragungen werden alle Weiterbildungsaktivitäten automatisch der betrieblichen Weiterbildung zugeordnet. Bei Anbieterstatistiken sind es nicht

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

individuelle Teilnahmemotive, sondern die Angaben der Einrichtung, die ihr Angebot als beruflich, nicht-beruflich (oder betrieblich) einordnen. Je nach Perspektive kann eine identische Weiterbildungsaktivität durchaus verschiedenen Segmenten zugeordnet werden.

3.3.3 Differenzierte Weiterbildungssystematiken

Über diese grundlegenden Unterscheidungen hinaus gibt es weitere Systematiken, die eine Einteilung des heterogenen Weiterbildungsbereiches in verschiedene Teilbereiche vornehmen. Konzeptioneller Hintergrund hierfür sind meist verschiedene Gesichtspunkte, die eine Aufteilung entlang ordnungspolitischer, inhaltlicher, didaktischer oder auch traditioneller Bereiche der Weiterbildung vornehmen. Bei der beruflichen Weiterbildung können dann beispielsweise noch Anpassungs- und Aufstiegsfortbildungen sowie Umschulungen unterschieden werden; der Bereich der nicht-beruflichen Weiterbildung wird weiter gegliedert in kulturelle, politische und allgemeine Weiterbildung (Wittpoth, 2013). Auch spezielle Bereiche wie die wissenschaftliche Weiterbildung finden Berücksichtigung. Je differenzierter und eindeutiger dies geschieht, desto besser geben sie einen Überblick über einen sehr unübersichtlichen Bildungsbereich.

Für die datengestützte Berichterstattung zur Weiterbildung sind die Systematiken allerdings vor allem dann hilfreich, wenn sie empirisch auch abgebildet werden können. Das ist nur möglich, wenn die mit dem Teilnahmefall erfassten Merkmale eine eindeutige Zuordnung zu einem Teilbereich erlauben. Hierfür müssen innerhalb der Systematik wieder Definitionsleistungen vorgenommen werden. Wann ist zum Beispiel eine Teilnahme an Weiterbildung der politischen oder der kulturellen Weiterbildung zuzuordnen? Sind die erfassten Merkmale der Teilnahme (bspw. Inhalt der Veranstaltung oder Anbieter) dafür geeignet? Zusätzlich müssen die dort subsumierten Fälle noch eine Größenordnung haben, die statistische Aussagen zulassen. Die Datengrundlage (→ **Kapitel 5**) für die Weiterbildungsberichterstattung lässt dies nur sehr eingeschränkt zu.

3.3.4 Weiterbildungsformate

Für Weiterbildungsaktivitäten gibt es viele Bezeichnungen – ob im formalen, non-formalen oder informellen Bereich (→ **CLA Kapitel 3.2**). *Zertifikatskurs*, *Lehrgang*, *Tutorial*, *Workshop*, *Abendkurs* – die Liste ließe sich fortsetzen. Oft transportieren diese Begriffe unterschiedliche Vorstellungen über den Formalisierungsgrad sowie über zeitlich-organisatorische und didaktische Eigenschaften der Bildungsaktivität. Im Rahmen der Trendanalyse werden einzelne Aktivitäten mit Blick auf ihren Formalisierungsgrad (→ **CLA Kapitel 3.2**) weiter beschrieben, auch hinsichtlich ihrer zeitlichen Dauer.

Ein Bereich, der im Zuge der Digitalisierung jedoch zunehmend Aufmerksamkeit erfährt, ist das *digital gestützte Lernen*. Mit dem Fernunterricht gab es in der Weiterbildung bereits vor dem Internet ein Angebotsformat, das Lernen und Teilnahme unabhängig von Präsenzveranstaltungen ermöglichte. Mit neuen digitalen Technologien zur Kommunikation und Informationsverarbeitung sowie Flexibilisierungsanforderungen im Zuge von Veränderungen in der Arbeitswelt und in der Gesellschaft wird der Sonderfall Fernlernen ein immer wahrscheinlicheres Phänomen im Lernen Erwachsener. Aber auch im Rahmen von Präsenzveranstaltungen kann der Einsatz digitaler Medien den Erwerb von Fähigkeiten fördern.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Auch für diesen Bereich kursieren eine Reihe von Begrifflichkeiten (Sangrà, Vlachopoulos & Cabrera, 2012). In der Trendanalyse werden vorrangig folgende Begrifflichkeiten genutzt:

- *Präsenzlernen*: Die Bildungsaktivität findet durch die physische Anwesenheit und Interaktion von Lehrenden und Lernenden vor Ort statt. Dies schließt den Einsatz von digitalen Medien (digital gestütztes Lernen bspw. mit Hilfe von Lernplattformen und Apps) nicht aus.
- *Onlinelernen*: Lernen und die Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden findet ausschließlich online statt. Dies ist sowohl synchron beispielsweise in Webinaren als auch asynchron möglich, bspw. in MOOCs (*Massive Open Online Courses*).
- *Hybridlernen:* verbindet Phasen von Online- und Präsenzlernen, auch *Blended learning* genannt.

3.4 Konzeptionelle Grundlagen der Berichterstattung

Die datenbasierte Bildungsberichterstattung hat als ein Instrument der evidenzbasierten Steuerung das Ziel, Wirkungszusammenhänge, Handlungsbedarfe und Ansatzpunkte für politische Interventionen aufzuzeigen. Die Berichterstattung wird in der Regel anhand von Modellen strukturiert, die verschiedene Perspektiven auf den Bildungsbereich ordnen. Sie haben vor allem die (heuristische) Funktion, die Auswahl von Indikatoren und Kennzahlen zu leiten und Bezüge zwischen ihnen herzustellen. Im Folgenden werden wichtige Modelle vorgestellt, die auch der Trendanalyse als konzeptionellem Rahmen dienen.

3.4.1 Bildungsdimensionen: Kontext – Input – Prozess – Output

Eine etablierte Grundlage für die Bildungsberichterstattung mit dem Ziel, Aussagen über die Bildungsteilnahme, deren Bedingungen und Erträge machen zu können, sind Kontext-Input-Prozess-Output-Schemata (Kuper, Kaufmann & Widany, 2016; Maaz & Kühne, 2018). Sie gehen davon aus, dass Bildung unter spezifischen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (*Kontext*), unter individuellen und institutionellen Ausgangslagen (*Input*), im Zuge einer bestimmten Qualität von Bildungsaktivitäten (*Prozess*) in spezifische Wirkung (*Output*) transformiert wird. Die Wirkungs-Dimension kann weiter differenziert werden in unmittelbare (*Output*) und längerfristige Ergebnisse (*Outcome*). Zur Veranschaulichung hier ausgewählte Beispiele:

- *Kontext*: Fachkräftebedarf; Arbeitslosenquote; Lebenserwartung; Migration; Bildungspolitik
- *Input*: Instrumente der Weiterbildungsförderung auf Bundesebene; regionale Dichte von Weiterbildungsanbietern; Weiterbildungsinfrastruktur in Betrieben; individuelles Qualifikationsniveau; Sprachkenntnisse
- *Prozess*: Weiterbildungsverhalten; Qualität der Lehr-Lernprozesse; Einsatz und Nutzung digitaler Medien
- *Output*: Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen; bundesweit gültige Zertifikate; Erweiterung des beruflichen oder sozialen Netzwerkes
- *Outcome*: bereichsspezifische Zufriedenheit (Privatleben, Arbeit, Gesundheit); Einkommenssteigerung; Produktivitätssteigerung bei Unternehmen

Nicht immer ist die Zuordnung einzelner Indikatoren oder Kennzahlen (→ **Kapitel 4**) zu einer der Dimensionen unstrittig, da das Schema zu wenig analytische Trennschärfe aufweist. Ge-

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

hört beispielsweise die Zufriedenheit mit dem Weiterbildungskurs eher zur Prozessdimension, da sie Rückschlüsse auf die Prozessqualität zulässt oder ist sie als unmittelbarer Output zu betrachten? Sind die pädagogischen Qualifikationen des Lehrpersonals in der Weiterbildung eine Kennzahl, die über Ausgangslagen und damit Input informiert, oder wird das Qualifikationsniveau im Sinne der Professionalisierung eher mit der Prozessebene in Zusammenhang gebracht? Es bleibt damit ein gewisser Interpretationsspielraum. Da das Schema in der Berichterstattung eher implizit genutzt wird, fallen Abweichungen in der Auslegung der Dimensionen nicht unmittelbar ins Auge.

In der Trendanalyse dient das Kontext-Input-Prozess-Output/Outcome-Schema als Hintergrundfolie. Wie gut die Dimensionen bedient werden können, ist auch abhängig von der Datengrundlage (→ **Kapitel 5**). Während die Dimensionen Kontext und Input noch recht zufriedenstellend beobachtet werden können, ist die datengestützte Berichterstattung für die Prozess- und Output/Outcome-Dimensionen oft eingeschränkt. Die Prozess-Dimension wird in bestehenden Erhebungen und Statistiken nur unzureichend abgedeckt. Es fehlen beispielsweise Informationen zur Unterrichtsqualität oder zu pädagogischen Kompetenzen des Lehrpersonals. Aussagen über die Wirkung von Weiterbildung in der Output-/Outcome-Dimension sind durch längsschnittliche Daten aus Panelerhebungen teilweise möglich. Neben der eingeschränkten Datenlage besteht hier jedoch auch Forschungsbedarf zu den kausalen Zusammenhängen zwischen Weiterbildungsteilnahme und verschiedenen Wirkungsdimensionen.

3.4.2 Weiterbildungsangebot und -nutzungsmodelle

Angebots-Nutzungsmodelle fokussieren mit den Dimensionen Kontext und Input einen Ausschnitt aus dem Kontext-Input-Prozess-Output/Outcome-Schemata (→ **Kapitel 3.4.1**). Für die Weiterbildung sind hier aufgrund der Freiwilligkeit der Bildungsentscheidung, der heterogenen institutionellen Strukturen und der oftmals fehlenden verbindlichen curricularen Programme insbesondere Interaktionen zwischen Angebot und Nachfrage zu berücksichtigen (Boeren, Nicaise & Baert, 2010). Bildungsteilnahme wird als das Ergebnis eines marktförmigen Prozesses verstanden, in dem eine Passung zwischen Angebot und Nachfrage vorliegt. Das Zustandekommen oder die Qualität dieser Passung ist abhängig von jeweils spezifischen Konstellationen von individuellen Merkmalen (bspw. Bildungsinteresse, Lebensumstände) und Angebotsmerkmalen (Didaktik, Inhalte, Servicestrukturen) (Kuper, Kaufmann, & Widany, 2016).

Boeren, Nicaise und Baert (2010) konzipieren aufbauend auf der Evaluation verschiedener Teilnahmemodelle ein dem Anspruch nach umfassendes Modell des Weiterbildungsmarktes (→ **Abbildung A.2**). Es besteht aus einem Nachfrageblock auf der Mikroebene und einem Angebotsblock auf der Mesoebene. Beide Blöcke sind eingebettet in die Makroebene.

Zentrum des Nachfrageblocks sind die Individuen und ihre soziodemografischen (bspw. Alter, Geschlecht), soziokulturellen (bspw. kulturelle und soziale Teilhabe) und psychologischen (bspw. Einstellungen, Motivation) Merkmale. Diese wiederum werden beeinflusst durch die Interaktion mit relevanten Dritten (bspw. Familie, Bezugsgruppen oder Arbeitgeber).

Auf der Angebotsseite stehen die Bildungsanbieter im Zentrum. Die Einrichtungen selbst können mit einer Reihe von Merkmalen weiter beschrieben werden. Auf der Ebene der Organisation sind das beispielsweise die Anzahl der Beschäftigten, die Vernetzung mit anderen Einrichtungen, das Vorhandensein von Qualitätsmanagementsystemen oder auch das organisa-

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

tionale Selbstverständnis im Sinne von Bildungszielen und -auftrag. Auf der Programmebene werden Merkmale berücksichtigt, die das konkrete Angebot näher beschreiben, beispielsweise Zugangsvoraussetzungen, didaktische Elemente und Einstellungen des Lehrpersonals. Auch hier beeinflussen relevante Dritte, wie beispielsweise Alternativangebote von konkurrierenden Einrichtungen oder Kooperationen mit bestimmten Partnern, wie der Arbeitsagentur Organisation und Programm der Einzeleinrichtung.

Durch die Einbettung in die Makroebene wird berücksichtigt, dass individuelles und organisationales Verhalten unter jeweils spezifischen nationalen oder regionalen Kontextbedingungen stattfindet. Als relevante Kontexte werden beispielsweise das Bildungssystem, der Arbeitsmarkt und die Wohlfahrtspolitik genannt.

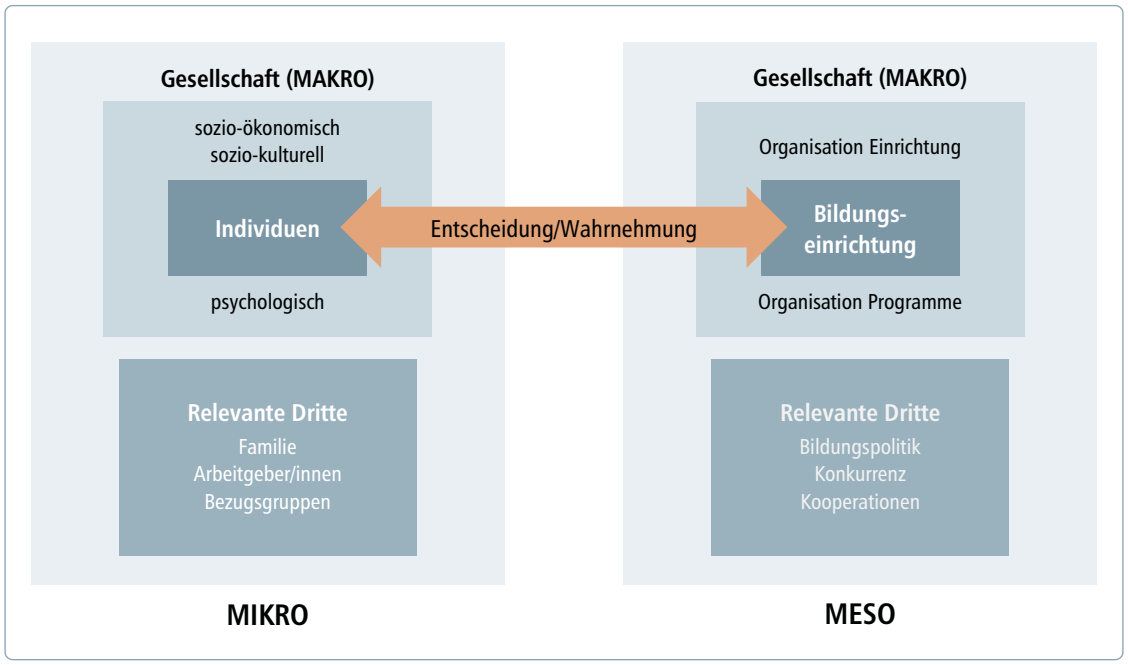


Abbildung A.2. Modell des Weiterbildungsmarktes nach Boeren et al. (2010) (übersetzt ins Deutsche)

Der Doppelpfeil zwischen der Nachfrage- und Angebotsseite verdeutlicht eine wechselseitige Beziehung zwischen Teilnahmeentscheidungen und Angebotsgestaltung. Hier treffen auf beiden Seiten jeweils unterschiedlichste Merkmalskonstellationen aufeinander, bei denen eine Passung und damit das Zustandekommen einer Teilnahme vorliegen kann, oder eben auch keine Passung. In diesem Fall kann eine Teilnahmemotivation aufgrund fehlender Angebote nicht realisiert werden beziehungsweise gibt es für ein Weiterbildungsangebot keine entsprechende Nachfrage.

3.4.3 Mehrebenenmodell der Weiterbildung

Die Konzeptualisierung des Weiterbildungssystems und seiner Prozesse und Akteure auf der Mikro-, Meso- und Makroebene liegt auch in Modellen vor, die das Kontext-Input-Prozess-Output/Outcome-Paradigma umfassend einbetten. Schrader (2019, S. 704) beispielsweise unterscheidet im Mehrebenensystem der Weiterbildung (→ **Abbildung A.3**) die Ebene der

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

bildungspolitischen Steuerung und der institutionellen Rahmenbedingungen (Makroebene), worunter unter anderem rechtliche Regelungen, Finanzierungsbedingungen und institutionalisierte Verhaltenserwartungen subsumiert werden. Darunter hierarchisch angeordnet sind die Ebene der Organisationen bzw. Einrichtungen, die Ebene der Programme und Angebote (Mesoebene) sowie die Ebene der Lehr- und Lernprozesse (Mikroebene). Eine Interaktion zwischen Angebot und Nachfrage wird hier insofern berücksichtigt, als dass die Wirkungen der Erwachsenen- und Weiterbildung als Ergebnis der Ko-Konstruktion der Handlungen von Akteurinnen und Akteuren auf Ebene der Lernaktivitäten (Nutzung) und der Lehr- und Beratungsaktivitäten (Angebot) dargestellt werden.

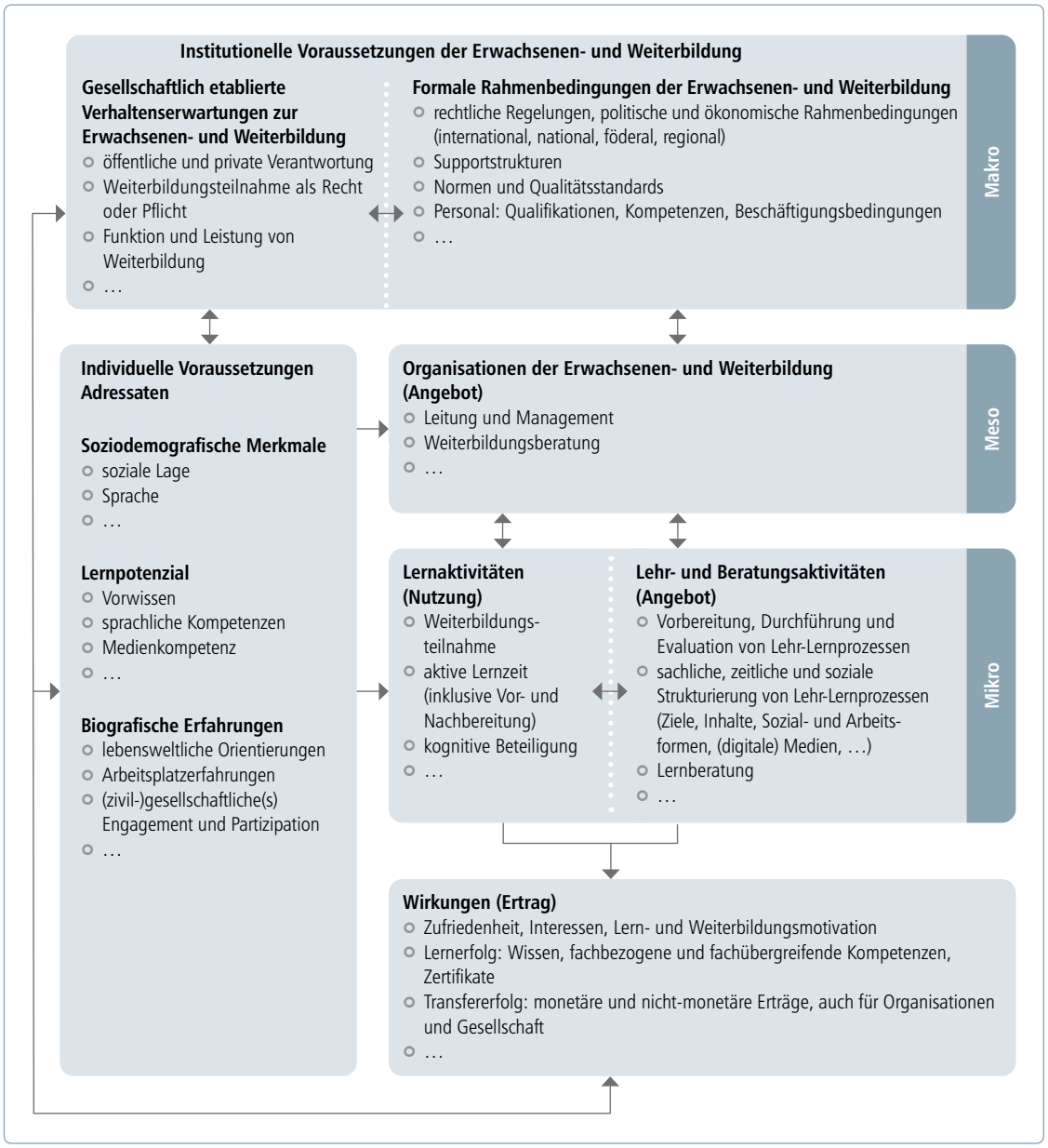


Abbildung A.3. Mehrebenensystem der Weiterbildung, reduzierte Darstellung nach Schrader (2019, S. 704)

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Die Mehrebenen und die Angebots-Nutzungsmodellierung sind aus einer Steuerungsperspektive für die datengestützte Bildungsberichterstattung geeignet, da sie unterschiedliche Ansatzpunkte, zu adressierende Akteure und zu berücksichtigende Zusammenhänge zwischen den Ebenen verdeutlicht, die für das Verständnis systemischer Zusammenhänge hilfreich sind und Optionen für bildungspolitische Handlungsmöglichkeiten aufzeigen.

3.4.4 Weiterbildungseinrichtungen im Modell der Reproduktionskontexte

Zur Systematisierung des Weiterbildungsmarktes nimmt die Trendanalyse Bezug auf das Modell der Reproduktionskontexte von Schrader (2019, S. 711). Es verortet Anbieter bzw. Organisationen der Weiterbildung entlang der zwei für das Bestehen von Organisationen existentiellen Dimensionen Ressourcen und Legitimation (→ **Abbildung A.4**). Ressourcen können sich Organisationen über Aufträge oder Verträge beschaffen. Ihre Arbeit können Organisationen darüber legitimieren, dass sie entweder privaten oder öffentlichen Interessen dient. Je nach Ausprägungen können Organisationen einem der vier Kontexte zugeordnet werden:

- *Gemeinschaftliche Anbieter* (bspw. Stiftungen, Einrichtungen von Berufsverbänden oder Interessensgruppen wie Kirchen und NGOs) verfolgen mit ihren Leistungen öffentliche Interessen. Grundlage für die Ressourcenbeschaffung ist ein Vertag über Leistungen und Gegenleistungen zwischen verschiedenen Parteien (i. d. R. Kaufverträge).
- *Staatliche Anbieter* (Volkshochschulen, Hochschulen, Fachschulen) legitimieren ihre Arbeit ebenfalls durch das öffentliche Interesse an ihren Leistungen. Im Gegensatz zu den gemeinschaftlichen Anbietern erhalten sie ihre Ressourcen nicht über Verträge, sondern über staatliche Aufträge und Finanzierung.
- *Anbieter im Kontext Unternehmen* (innerbetriebliche Weiterbildungseinheiten) bekommen die Ressourcen für ihr Angebot durch den Auftrag des Betriebes als übergeordnete Organisationseinheit. Ihre Legitimation ergibt sich daraus, dass ihre Arbeit einen Beitrag zu den Unternehmenszielen leistet und damit private Interessen verfolgt.
- *Anbieter im Kontext Markt* (bspw. Anbieter für Führungskräftetraining oder Fremdsprachen) legitimieren ihre Arbeit ebenfalls durch die Ausrichtung an privaten Interessen jedoch nicht nur einzelner Unternehmen, sondern eines potenziell offenen Kreises von Kundinnen und Kunden, mit dem über Verträge die notwendigen Ressourcen generiert werden.

Aus einer Steuerungsperspektive bilden die Kontexte unterschiedliche Rahmenbedingungen für die Leistungserbringung von Weiterbildungseinrichtungen ab und geben damit auch Hinweise für die Ausgestaltung politischer Interventionen. Auch wenn der Anspruch des Modells eine trennscharfe Zuordnung ist, gibt es mit Blick auf beide Dimensionen teilweise Unschärfen. Die Ressourcen der Volkshochschulen, bestehen neben der staatlichen institutionellen Förderung zu rund einem Drittel auch aus eingenommen Teilnahmegebühren (Huntemann, Lux, Echarti & Reichart, 2021). Das Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen erfolgt zwar qua Auftrag durch das Hochschulrahmengesetz, ist jedoch in der Finanzierung stark marktförmig ausgerichtet (Wolter, 2016).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

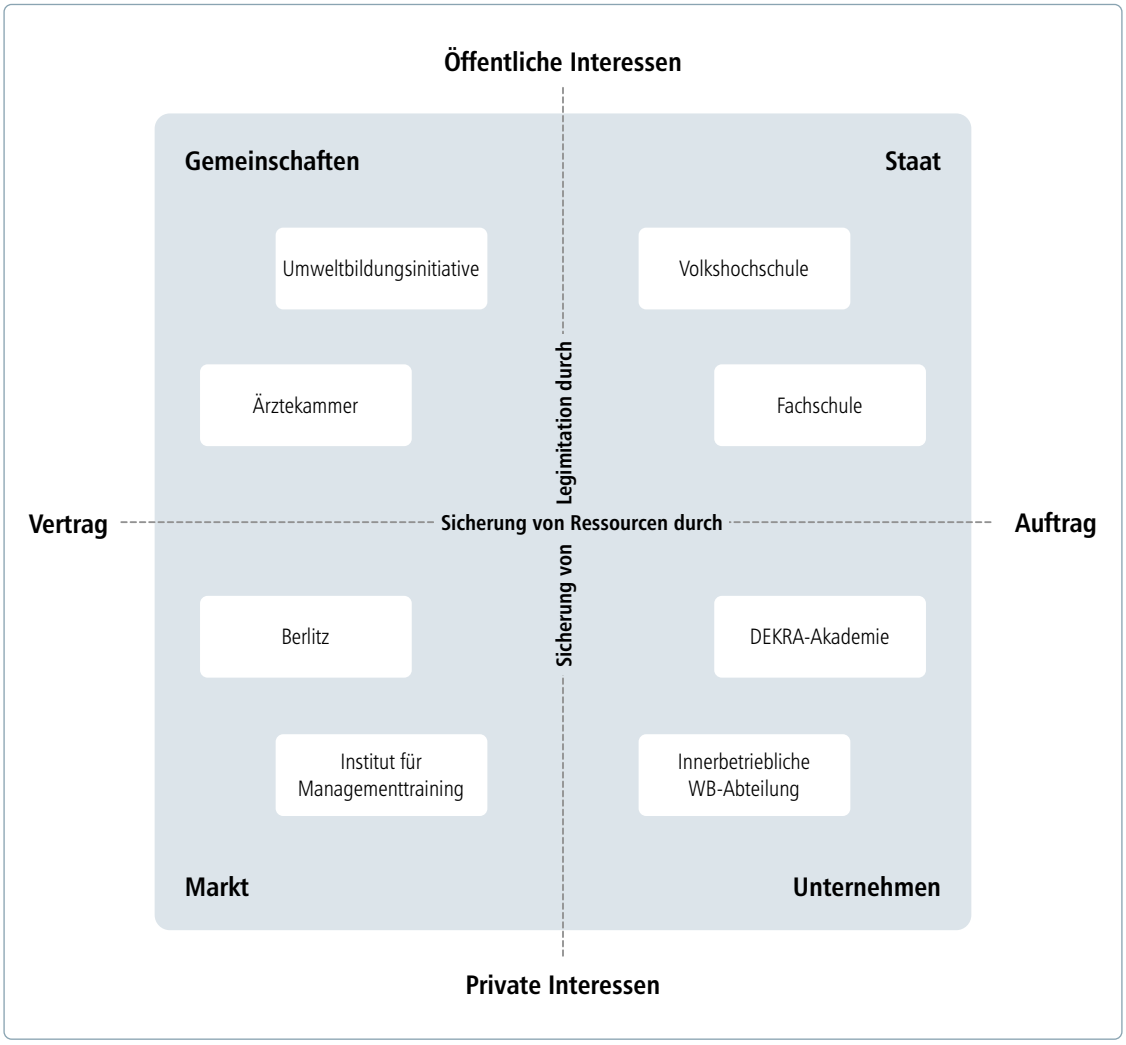


Abbildung A.4. Modell der Reproduktionskontexte nach Schrader (2019, S. 711)

4 Indikatoren, Kennzahlen und Kontextualisierung durch Forschungsbefunde

Indikatoren sind zentrale Elemente der Bildungsberichterstattung. Im allgemeinen Verständnis und auch in der Literatur zu Berichterstattung und Monitoring ist ein Indikator oft eine spezifische Kennzahl, wie etwa der Indikator Weiterbildungsbeteiligung, der durch die Teilnahmequote an Weiterbildung abgebildet wird. Die Trendanalyse folgt jedoch einem weiteren Verständnis von Indikatoren, wie es Maaz & Kühne (2018) auch mit Bezug auf den Nationalen Bildungsbericht erläutern. Demnach sind Indikatoren Sammelpunkte für einzelne Kennzahlen, die eine komplexere Beschreibung eines Gegenstandes zulassen. Auf der untersten Ebene gibt es demnach die Kennzahlen, darüber die Indikatoren. Den Indikatoren wiederum sind generative Themenbereiche von bildungspolitischer Relevanz und Aktualität übergeordnet. So beziehen sich die Indikatoren in der Regel auf eine der Dimensionen aus dem Kontext-

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Input-Prozess-Output/Outcome-Schemata und den dort verorteten Themen wie Demografie, Bildungsbeteiligung, Qualität von Bildung, Abschlüsse und Kompetenzen. Weiterbildungsbeteiligung ist in diesem weiteren Verständnis also kein Indikator, sondern ein Themenbereich, dessen unterschiedliche Komponenten mittels Indikatoren und diesen zugeordneten Kennzahlen weiter ausgeleuchtet werden.

Indikatoren zur Weiterbildungsbeteiligung finden sich – und das ist nicht überraschend – in →**Kapitel G** „Teilnehmende und Teilnahme an Weiterbildung", in dem beispielsweise die Teilnahme differenziert nach Weiterbildungssegmenten (→**Kapitel 3.3.2**) oder sozialen und regionalen Disparitäten der Weiterbildungsbeteiligung beschrieben wird. Aber auch in →**Kapitel E** „Weiterbildung in Betrieben" wird das Thema Weiterbildungsbeteiligung nochmals mit Indikatoren aufgenommen, indem verschiedene Kennzahlen zur Teilnahme der Beschäftigten an betrieblicher Weiterbildung berichtet werden. Das Indikatorenkonzept der Trendanalyse bildet sich insofern nicht 1:1 in ihrer Gliederung ab, vielmehr dient es im Hintergrund zur Orientierung bei der Konzeption.

Die Kennzahlen, die zu den Indikatoren berichtet werden, sind statistische Angaben und basieren auf der Datengrundlage der Bildungsberichterstattung. Sie können in Form von Formeln oder Verhältnissen ausgedrückt werden (bspw. Anteil des Weiterbildungspersonals mit Hochschulabschluss am gesamten Weiterbildungspersonal).

Punktuell werden neben den reinen Kennzahlen weitere relevante Forschungsbefunde berichtet. Diese können helfen, die Informationen besser einzuordnen und zu interpretieren. Der Bezug auf Forschungsbefunde kann außerdem blinde Flecke der Berichterstattung sichtbarer machen. Themen, die durch Limitationen der Datengrundlage durch Kennzahlen ansonsten nicht abbildbar sind, können über Befunde aus Einzelstudien dennoch aufgenommen werden.

5 Datengrundlage für die Berichterstattung über Weiterbildung

Die Berichterstattung ist auf eine repräsentative und kontinuierliche Beobachtung angewiesen. Im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen wird die hierfür benötigte Datengrundlage für die Weiterbildung oft problematisiert. Es gibt beispielsweise keine amtlichen Statistiken, wie wir sie aus der schulischen, beruflichen und hochschulischen Bildung kennen. Die Berichterstattung über den heterogenen Weiterbildungsbereich bedient sich daher unterschiedlicher Datengrundlagen, die in der Regel jeweils Teilbereiche abdecken.

5.1 Vier Säulen-Modell

Im Zuge der Weiterentwicklung der Berichterstattung zur Weiterbildung wurden oftmals evaluative Bestandsaufnahmen der Datengrundlage vorgenommen. In einer Expertise zur Weiterbildungsstatistik schlagen Kuper, Widany & Kaufmann (2016) ein Vier-Säulen-Modell vor, das eine Systematisierung der verfügbaren Datengrundlage vornimmt und aufzeigt, wie aus unterschiedlichen Perspektiven eine umfassende Darstellung des Weiterbildungsbereichs angestrebt werden kann (→**Abbildung A.5**). Die vier Säulen bestehen aus:

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

1. Personenbefragungen,
2. Unternehmens- und Betriebsbefragungen,
3. Anbieterstatistiken und -befragungen sowie
4. Erhebungen zum Weiterbildungspersonal.

Personenbefragungen bieten unabhängig von der Art oder dem Anbieter der Weiterbildung allgemeine Informationen zu den Weiterbildungsaktivitäten der erwachsenen Bevölkerung. Mit *Unternehmens- und Betriebsbefragungen* können betriebliche Weiterbildungsaktivitäten beobachtet werden. Mit der ersten und zweiten Säule wird vor allem die Nachfrageseite abgebildet. Auf der Angebotsseite gibt es *Anbieterstatistiken und -befragungen* sowie *Erhebungen zum Weiterbildungspersonal*.

Ausgehend von der kleinsten und allen Säulen gemeinsamen Einheit, dem Teilnahmefall, können Informationen auf der Nachfrage- und Angebotsseite abgebildet werden, beispielsweise zu Merkmalen von Weiterbildungsteilnehmenden und nicht Nicht-Teilnehmenden, zur Bedeutung unterschiedlicher Angebotsformate in der betrieblichen Weiterbildung, zum Anteil bestimmter Anbietertypen auf dem Weiterbildungsmarkt oder zur Qualifikation des Weiterbildungspersonals.

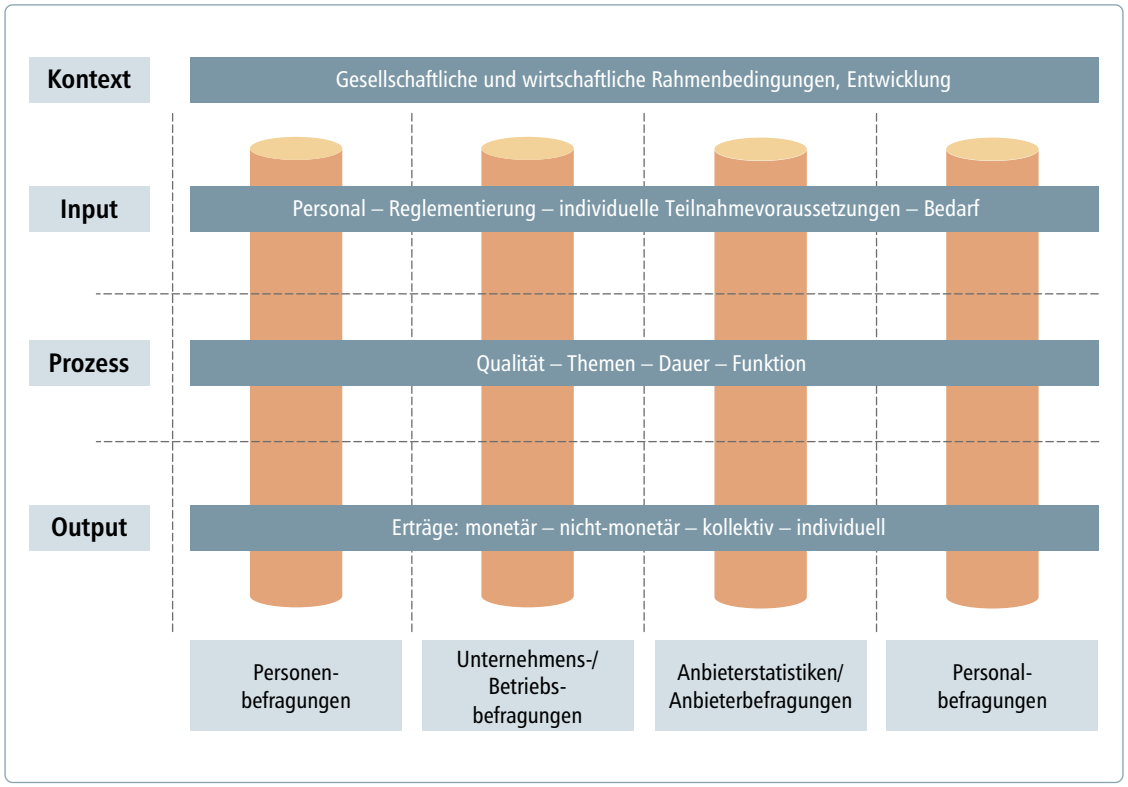


Abbildung A.5. Datengrundlagen der Weiterbildung. Das Vier-Säulen-Modell

Das Kontext-Input-Prozess-Output/Outcome-Schemata (→ **Kapitel 3.4.1**) kann über diese vier Säulen gelegt werden, um weiter zu evaluieren, zu welchen Dimensionen die in den Säulen verorteten Statistiken und Erhebungen Kennzahlen beitragen können.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Sowohl auf der vertikalen Ebene der Säulen als auch auf der horizontalen Ebene der Dimensionen gibt es Bereiche, die mit der bestehenden Datengrundlage gut abgebildet werden können. Ebenso gibt es Bereiche, in denen die datengestützte Berichterstattung stark eingeschränkt ist. Auf der Inputdimension gibt es kaum Daten zur Finanzierung der Weiterbildung, weshalb für individuelle, betriebliche und öffentliche Investitionen in Weiterbildung oft nur grobe Schätzungen vorliegen (Dobischat, Münk & Rosendahl, 2019). Die Informationslage auf der Nachfrageseite ist mit Blick auf die Inputdimension als gut zu bezeichnen. Individuelle Weiterbildungsaktivitäten werden in verschiedenen Personenerhebungen adressiert. Ebenso werden Angaben zur betrieblichen Weiterbildung in mehreren Unternehmensbefragungen erhoben. Lücken gibt es hingegen bei der Prozessdimension; beispielsweise können aus den Daten nur unzureichend Informationen zur Qualität von Weiterbildungsaktivitäten abgeleitet werden. Auf der Angebotsseite besteht die Herausforderung, den institutionell äußerst heterogenen Weiterbildungsbereich vollständig abzudecken. Dies gestaltet sich bereits schwierig, da die Grundgesamtheit von Weiterbildungsanbietern nicht vollständig bekannt ist und somit die Repräsentativität von Stichproben bei Anbieterbefragungen schwer einzuschätzen ist. Für bestimmte Einrichtungstypen, wie die Volkshochschulen als staatliche Anbieter, liegen umfassende Anbieterstatistiken vor, andere Einrichtungen, wie beispielsweise Anbieter aus dem Kontext Unternehmen, sind statistisch untererfasst. Auch Daten zum Personal liegen nicht in einem Umfang vor, der für die Bedeutung des Lehrpersonals in Weiterbildungsprozessen angemessen und für die Berichterstattung wünschenswert wäre. In der Output-/Outcomedimension liegt die Einschränkung weniger in der Verfügbarkeit relevanter Informationen, sondern in den Möglichkeiten Ursache-Wirkungszusammenhänge analytisch zu adressieren. So liegen beispielsweise in Personenbefragungen Informationen zu möglichen Wirkungen einer Weiterbildungsteilnahme auf individueller Ebene vor (bspw. Gesundheit, Einkommen oder Zufriedenheit). Um jedoch zu klären, ob es sich bei einem Zusammenhang zwischen Teilnahme und einem möglichen Output/Outcome lediglich um eine Korrelation handelt (weiterbildungsaktive Menschen sind tendenziell gesünder), oder aber um einen kausalen Zusammenhang (Menschen sind durch ihre Weiterbildungsaktivität gesünder) bedarf es Längsschnittdaten und (quasi-)experimentelle Forschungsdesigns (Dobischat et al., 2019).

5.2 Datengrundlage, Qualität und Anforderungen

Die datengestützte Berichterstattung ist nicht nur darauf angewiesen, dass zu den interessierenden Themenbereichen Daten verfügbar sind. Die Daten müssen auch in einer Qualität vorliegen, die belastbare Aussagen zulässt (Groves & Lyberg, 2010). Diese Aussagekraft kann zunächst mit Bezug auf allgemeine Qualitätsstandards von Umfragedaten und Statistiken bewertet werden. Einfach ausgedrückt geht es hier um zwei Fragen: Lassen die Daten durch repräsentativ angelegte Stichproben oder Vollerhebungen Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit zu? Und wie genau, verlässlich und objektiv wird dort das gemessen, was im Interesse der Berichterstattung steht? Neben diesen rein methodischen Fragen kann und muss die Aussagekraft von Daten auch immer aus der Perspektive des Verwendungskontextes heraus bewertet werden. Für Ansprüche der Bildungsberichterstattung müssen beispielsweise nicht dieselben Anforderungen an Daten gelten wie für Wirkungsanalysen. Gerade für den Weiterbildungsbereich und seine heterogene und stellenweise defizitäre Datengrundlage gilt es dann zwischen

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

eventuellen methodischen Einschränkungen und dem inhaltlichen Beitrag zu Bildungsberichterstattung abzuwägen. Bei diesem Vorgehen ist es jedoch wichtig, Einschätzungen zur Aussagekraft in die Berichterstattung zu integrieren. In der Trendanalyse geschieht dies durch Bewertungen und ausführlichere Informationen zu den herangezogenen Datengrundlagen in den Berichtskapiteln, jeweils gekennzeichnet durch das Icon M sowie im Anhang.

Für die Auswahl der Datengrundlagen gelten jedoch einige übergreifende Kriterien. Die Berichterstattung in der Trendanalyse stützt sich auf Daten, die

- auf Vollerhebungen beruhen (bspw. vhs-Statistik),
- oder Stichprobenerhebungen mit einem repräsentativen Anspruch (bspw. IAB-Betriebspanel oder Adult Education Survey),
- als sogenannte Scientific oder Public Usefiles für die wissenschaftliche Nutzung frei zugänglich sind.

Darüber hinaus sollten die Daten möglichst als Zeitreihen vorliegen, um Entwicklungen nachzeichnen zu können. Für die Darstellung dieser Verläufe bezieht sich die Trendanalyse jeweils auf die letzten zehn Jahre, sofern Zeitreihen für diese Spanne zur Verfügung stehen. Das letzte Berichtsjahr ist maximal 2019.

Für die Berichterstattung zur Corona-Pandemie und ihren Folgen für die Weiterbildung in →**Kapitel H** sind die Kriterien für den Datenbezug anders gestaltet. Die Berichterstattung entlang der in den →**Berichtskapiteln D** bis **G** etablierten Datengrundlagen ist aufgrund der zeitlich verzögerten Bereitstellung nicht möglich. Die in →**Kapitel H** herangezogenen Datenquellen sind oftmals Ad-hoc-Befragungen, die in der methodischen Qualität teilweise Einschränkungen mit sich bringen. Unter diesem Vorbehalt und mit einer entsprechenden Einordnung ermöglichen sie dennoch, ein erstes datengestütztes Bild auf eine substanzielle Veränderung der Rahmenbedingungen von Weiterbildung und die Folgen für Personal, Einrichtungen, Angebot und Teilnehmende. Es werden Befunde aus Veröffentlichungen referiert und keine eigenen Auswertungen vorgenommen.

6 Lektürehinweise

Die Trendanalyse des DIE ist als zusammenhängendes Werk mit dem Ziel konzipiert, einen umfassenden datengestützten Überblick über die Weiterbildung zu geben. Eine systematische Gliederung sowie verschiedene Gestaltungselemente unterstützen die Orientierung im Band. Durch Querverweise im Text und in sich abgeschlossene Teilkapitel und Kennzahlen können sich auch punktuell interessierte Leserinnen und Leser dezidiert mit Inhalten auseinandersetzen.

6.1 Struktur

Die →**Kapitel A** und →**Kapitel B** zu gesellschaftlichen Trends im Weiterbildungsdiskurs bilden einen konzeptionellen Bezugsrahmen für die folgenden →**Berichtskapitel C** bis **G**, wobei Kapitel C keine datengestützte Berichterstattung vornimmt, sondern mittels internetbasierter Recherchen zu den Rahmenbedingungen und Unterstützungsstrukturen für Weiterbildung in-

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

formiert und somit einen inhaltlichen Rahmen für die, nach dem Vier-Säulen-Modell gegliederten Berichtskapitel zu Anbietern, Betrieben, Teilnahme und Personal vorgibt. Innerhalb der Berichtskapitel erfolgt eine Gliederung nach dem Kontext-Input-Prozess-Output-Schema. → **Kapitel H** zu den Folgen der Corona-Pandemie für die Weiterbildung greift als Querschnittkapitel alle vier Säulen und Ebenen der Weiterbildung auf. → **Kapitel I** liefert im Sinne eines *excecutive summary* eine Zusammenfassung der Berichtskapitel.

6.2 Symbole

Das Symbol *Methoden & Daten* informiert in den Berichtskapiteln jeweils über die herangezogene Datengrundlage.

Weitere drei Icons verweisen jeweils auf die in → **Kapitel B** identifizierten Trends. Diese werden dort ausführlicher erläutert und sind hier nur mit Hilfe zentraler Stichworte beschrieben.

Symbol *Wissenskultur & Steuerung*: Gesellschaftspolitische Qualifizierungsstrategien, evidenzbasierte Gestaltung des Weiterbildungssystems

Symbol *Soziale Kohäsion*: Soziale Teilhabe durch Weiterbildung, benachteiligte Bevölkerungsgruppen als Adressaten

Symbol *Digitalisierung*: Qualifizierungsfunktion von Weiterbildung in der Digitalisierung, Digitalisierung der Weiterbildung in Lehr-Lern-Prozessen

Die Icons werden in der Regel im Fließtext abgebildet und markieren so die relevanten Textabschnitte. Stellenweise verweisen sie neben Überschriften auch auf vollständige Unterkapitel, die thematisch relevant sind.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt* (1. Auflage). Bielefeld: wbv Publikation. Verfügbar unter: https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020.pdf

Autorengruppe BiLO & Leibniz-Institut Für Bildungsverläufe E. V. (2016). *Atlas BildungsLandschaft Oberfranken.* Verfügbar unter: https://doi.org/10.5157/BILO:ATLAS

Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2019). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018: Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht*. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2018.pdf

Boeren, E., Nicaise, I. & Baert, H. (2010). Theoretical models of participation in adult education: the need for an integrated model. *International Journal of Lifelong Education*, *29*(1), 45–61.

Bundesinstitut für Berufsbildung. (2020). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Leverkusen: Barbara Budrich. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2020_vorabversion.pdf

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Christ, J., Koscheck, S., Martin, A., Ohly, H. & Widany, S. (2020). *Digitalisierung – Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2019*. Leverkusen: Barbara Budrich.

Christ, J., Koscheck, S., Martin, A. & Widany, S. (2019). *Wissenstransfer – Wie kommt die Wissenschaft in die Praxis? Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2018*. Leverkusen: Barbara Budrich. Verfügbar unter: https://wbmonitor.bibb.de/downloads/Ergebnisse_20190513.pdf

Deutscher Bildungsrat. (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen.* Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). (2014). *Trends der Weiterbildung: DIE-Trendanalyse 2014*. *DIE-Spezial*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). (2010). *Trends der Weiterbildung: DIE-Trendanalyse 2010*. *DIE spezial.* Bielefeld: W. Bertelsmann.

Dobischat, R., Münk, D. & Rosendahl, A. (2019). *Weiterbildungsfinanzierung in Deutschland 1995–2015: Aktueller Stand, Entwicklung, Problemlagen und Perspektiven*. Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_Hintergrundstudie_Weiterbildungsfinanzierung1995-2015.pdf

Europäische Kommission. (2002). *Ein europäischer Raum des lebenslangen Lernens*. Luxemburg: Amt für Amtliche Veröff. der Europ. Gemeinschaften.

Eurostat. (2016). *Classification of Learning Activities (CLA). Manual 2016 Edition.* Luxembourg. Verfügbar unter: https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/7659750/KS-GQ-15-011-EN-N.pdf/978de2eb-5fc9-4447-84d6-d0b5f7bee723

Feld, T., Schemmann, M. & Seitter, W. (2016). *Weiterbildungsbericht Hessen 2015*. Verfügbar unter: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/weiterbildungsbericht.pdf

Groves, R. M. & Lyberg, L. (2010). Total Survey Error: Past, Present, and Future. *Public Opinion Quarterly*, *74*(5), 849–879. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1093/poq/nfq065

Huntemann, H., Lux, T., Echarti, N. & Reichart, E. (2021). *Volkshochschul-Statistik. 58. Folge, Berichtsjahr 2019*. Bielefeld: wbv Publikation.

Käpplinger, B. (2013). Weiterbildungsbeteiligung: Sammelrezension. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *16*(1), 185–193. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/s11618-013-0349-5

Kaufmann, K. & Widany, S. (2013). Berufliche Weiterbildung – Gelegenheits- und Teilnahmestrukturen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *16*(1), 29–54. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/s11618-013-0338-8

Kleemann-Göhring, M. (2019). *Datenreport Weiterbildung NRW: Berichtsjahr 2018*. Verfügbar unter: https://www.supportstelle-weiterbildung.nrw.de/cms/upload/PDF/Datenreport_Weiterbildung_NRW_-_Berichtsjahr_2018_NEU.pdf

Kuper, H., Kaufmann, K. & Widany, S. (2016). Kategorien der Weiterbildung und Modellannahmen der Weiterbildungsforschung. In H. Kuper, F. Behringer & J. Schrader (Hrsg.), *Bundesinstitut für Berufsbildung. Wissenschaftliche Diskussionspapiere. 176. Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland. Eine Expertise* (S. 5–23). Bonn.

Kuper, H., Widany, S. & Kaufmann, K. (2016). Empfehlungen für eine Statistik zur Bildung Erwachsener in Deutschland: Strategien, Indikatoren und Datengewinnung. In H. Kuper, F. Behringer & J. Schrader (Hrsg.), *Bundesinstitut für Berufsbildung. Wissenschaftliche Diskussionspapiere. 176. Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland. Eine Expertise* (S. 74–106). Bonn.

Landesinstitut für Schulentwicklung & Statistisches Landesamt Baden-Württemberg. (2018). *Bildungsberichterstattung 2018: Bildung in Baden-Württemberg*. Verfügbar unter: https://ibbw.kultus-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Systemanalysen/Bildungsberichterstattung/Bildungsberichte/Bildungsbericht_2018/Bildungsbericht_BW_2018.pdf

Maaz, K. & Kühne, S. (2018). Indikatorengestützte Bildungsberichterstattung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl., S. 375–396). Wiesbaden: Springer.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport. (ohne Jahr). *Erwachsenenbildungsbericht 2019: Bericht zur Entwicklung der Erwachsenenbildung im Freistaat Thüringen und über den Vollzug des Thüringer Erwachsenenbildungsgesetz*. Verfügbar unter: https://bildung.thueringen.de/fileadmin/bildung/erwachsenenbildung/Erwachsenenbildungsbericht_Thueringen_2019.pdf

Nuissl, E. (Hrsg.). (2008). *DIE spezial*. *Trends der Weiterbildung: DIE-Trendanalyse 2008*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

OECD. (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en

Reichart, E., Huntemann, H. & Lux, T. (2020). *Volkshochschul-Statistik: 57. Folge, Berichtsjahr 2018, 2., überarbeitete Auflage*. Bielefeld: wbv Publikation. Verfügbar unter: https://www.die-bonn.de/doks/2019-volkshochschule-02.pdf

Rüber, I. & Widany, S. (2020). *Gleichstellung durch Weiterbildung in einer digitalisierten Gesellschaft: Expertise für den Dritten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung*.

Sangrà, A., Vlachopoulos, D. & Cabrera, N. (2012). Building an inclusive definition of e-learning: An approach to the conceptual framework. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *13*(2), 145–159. Verfügbar unter: https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i2.1161

Schmid, U., Goertz, L., Behrens, J. & Bertelsmann Stiftung. (2018). *Monitor Digitale Bildung: Die Weiterbildung im digitalen Zeitalter.* Verfügbar unter: https://doi.org/10.11586/2018007

Schrader, J. (2019). Institutionelle Rahmenbedingungen, Anbieter, Angebote und Lehr-Lernprozesse der Erwachsenen- und Weiterbildung. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, Maaz K., J. Schrader, H. Solga, C. K. Spieß & C. K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland: Bestand und Potenziale* (S. 701–730). Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt.

Stadt Erlangen. (2019). *Erwachsenenbildung in Erlangen: Teilbericht*. Verfügbar unter: https://www.erlangen.de/Portaldata/1/Resources/080_stadtverwaltung/dokumente/bildungsbuero/Erwachsenen_Bildungsbericht.pdf

Wittpoth, J. (2013). *Einführung in die Erwachsenenbildung* (4., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Leverkusen: Barbara Budrich.

Wolter, A. (2016). Die Rolle der Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt. In Borgwardt, A. (Hrsg.), *Akademische Weiterbildung*, Friedrich Ebert Stiftung. Schriftenreihe Hochschulpolitik (S. 23–37). Berlin.

Wuppertaler Kreis e. V. (2020). *Trends in der Weiterbildung: Verbandsumfrage 2020.* Wuppertaler Kreis e. V., Bundesverband betriebliche Weiterbildung. Verfügbar unter: http://www.wkr-ev.de/trends20/wktrends2020.pdf

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

B Gesellschaftliche Trends im Weiterbildungsdiskurs zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis

Eine neue konzeptionelle Einbindung des Begriffs „Trend“

Sarah Widany, Ina Rüber, Jonathan Kohl

Im Titel und Untertitel dieser und früherer Ausgaben erscheint er gleich zweimal – der Begriff „Trend“. Dieser Begriff war und ist Programm. Allerdings zeigt sich in den Ausgaben selbst (DIE, 2008; 2010; 2014) wie auch teilweise in den begleitenden Rezensionen (Friesenbichler, 2015; Haugg, Meisel & Rosenbladt von, 2008; Käpplinger, 2013; Weiß, 2008), dass Begriff und Programm erklärungsbedürftig sind.

1 Trends in der Trendanalyse

In der konzeptionellen Entwicklung der Trendanalyse zeichnet sich ab, dass der Trend-Bezug zunehmend kritisch reflektiert und anhand seiner Limitationen beschrieben wird. Von Anfang an wurde problematisiert, dass die empirische Beobachtung von Trends in der Weiterbildung „nur mit großer Bescheidenheit“ (DIE, 2008, S. 10) möglich ist. Zur Identifikation und Abbildung von Trends fehlt die notwendige umfassende empirische Datengrundlage sowie die erforderliche Distanz in der zeithistorischen Analyse (DIE, 2010, S. 9–11; Nuissl von Rhein, 2010). Die Leistung der Trendanalyse besteht damit nicht in der Prognose, sondern vielmehr darin, datengestützt Entwicklungslinien nachzuzeichnen und in ihrem historischen Kontext zu interpretieren (ebd.), Trends insgesamt stärker anhand von „wissenschaftlich begründbaren Kriterien“ zu identifizieren sowie zu benennen und damit „Überinterpretationen zu vermeiden“ (Schrader, 2014).

Dieses zurückhaltende Verständnis des Trend-Begriffs gilt auch für die aktuelle Ausgabe der Trendanalyse 2021: Danach sind Trends anhand von datengestützten Zeitreihen identifizierte Entwicklungslinien, die unter Berücksichtigung ihrer historischen Rahmenbedingungen interpretiert werden.

Die Entscheidung, welche Entwicklungslinien Eingang in die vorliegende Berichterstattung finden, richtet sich nach den konzeptionellen Grundlagen (→ **Kapitel A.4**), die die Auswahl von Indikatoren und Kennzahlen leiten sowie nach der verfügbaren Datengrundlage (→ **Kapitel A.5**). Damit sind Selektionsprozesse verbunden und es besteht nicht der Anspruch, sämtliche in der Weiterbildung relevante Trends zu identifizieren oder zu integrieren. Im Gegenteil: Gerade aktuell diskutierte Entwicklungen oder Trends sind mit den in der Berichterstattung etablierten Datengrundlagen teilweise nur eingeschränkt abbildbar. Dies wird beispielsweise im Zuge der Corona-Pandemie und allgemein bei Fragen der Digitalisierung deutlich, die nur auszugsweise empirisch begleitet werden können.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Informationsbedarfe zu digitalisierten Weiterbildungsangeboten, digitalen Kompetenzen von Teilnehmenden und Lehrpersonal sowie Andere mehr können durch die (noch) fehlende Datengrundlage von der Berichterstattung nicht bedient werden. Jüngere Entwicklungen wie die Corona-Pandemie, können aufgrund der in der Regel um ein bis zwei Jahre verzögerten Verfügbarkeit der Datengrundlage ebenfalls lediglich eingeschränkt berücksichtigt werden (→ **Kapitel H**).

Die Frage des Trend-Bezugs war in der Konzeption der Trendanalyse 2021 damit jedoch noch nicht abgeschlossen. Bereits in vorherigen Ausgaben wurden die Trends der Weiterbildung im Zusammenhang mit gesamtgesellschaftlichen Trends gebracht. In der letzten Ausgabe (DIE, 2014) wurden beispielsweise die mit der „Globalisierung", „Wissensgesellschaft", „Internationalisierung" und „demografischem Wandel" verbundenen Anforderungen an die Weiterbildung punktuell thematisiert. Die Einbettung von (Entwicklungslinien der) Weiterbildung in diese gesamtgesellschaftlichen Trends scheint für die datengestützte Berichterstattung, die über Diskussionen und Entscheidungen in Wissenschaft, Politik und Praxis empirisch informieren möchte, ein geeigneter Bezugspunkt zu sein. Schließlich sind diese Bezugs- und Kristallisationspunkte für Fragestellungen und Diskurse in der Weiterbildung und ihren Referenzsystemen. Zielsetzung in der Konzeptionsphase der Trendanalyse 2021 war es also für die Weiterbildung besonders relevante Trends zu identifizieren, um diese als Querschnittsthemen in den jeweiligen Berichtskapiteln systematisch adressieren zu können.

2 Für die Weiterbildung relevante Trends – eine empirische Annäherung

Dem Gedanken, diese Trends auf gesellschaftlicher Ebene stärker einzubeziehen, folgte die Frage, wie diese oft mit Catch- oder Buzz-Wörtern umschriebenen Sachverhalte für die Weiterbildungsberichterstattung konzeptualisiert werden können. Die Foresight-Zyklen des BMBF beispielsweise, in deren Rahmen für Forschung und Innovation relevante gesellschaftliche Entwicklungstrends identifiziert werden, listen mit dem zeitlichen Horizont 2030 allein 60 Trends auf (Verein Deutscher Ingenieure (VDI), 2015). Das 1998 gegründete Zukunftsinstitut wiederum beschreibt 12, sich in ihren Einzelheiten teilweise überschneidende Megatrends, die den Wandel in allen Bereichen von Wirtschaft und Gesellschaft vorantreiben.[1] Aber welche dieser Trends sind nun relevant für die Weiterbildung und wie konkretisieren sie sich mit Bezug zu diesem Bildungsbereich?

Antworten auf die Frage nach gesamtgesellschaftlichen Trends und ihrer Relevanz für die Weiterbildungspraxis und Politik sucht die Trendanalyse über eine empirische Annäherung in den Inhalten von einschlägigen Fachzeitschriften aus dem Feld Weiterbildung. Zur Identifikation von Trends für die Weiterbildung eignen sich diese aufgrund ihres redaktionellen Auftrags und Anspruchs, für das breite Feld der Weiterbildung aktuelle und zukunftsweisende Themen wissenschaftlich fundiert aufzubereiten. Für einen ersten empirischen Zugang wurden drei deutschsprachige Zeitschriften identifiziert, deren Themenspektrum die gesamte

[1] https://www.zukunftsinstitut.de/dossier/megatrends/

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Weiterbildungslandschaft und das Lernen Erwachsener abdecken, ohne sich auf bestimmte Zweige, wie zum Beispiel die betriebliche Weiterbildung, zu beschränken:

- *Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*[2]
- *weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*[3]
- *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*[4]

Ausgangspunkt für die inhaltliche Analyse (nach Mayring, 2010) ist nicht der gesamte Textkorpus, sondern die jeweiligen Vorworte oder Editorials der Herausgeberinnen und Herausgeber, die in die Schwerpunktthemen der Ausgaben einführen, besondere Aspekte hervorheben und deren Relevanz für die Weiterbildung begründen. Auf Basis der Vorworte der Jahre 2016 bis 2018 wurden in der Inhaltsanalyse induktiv zusammenfassende Kategorien gebildet, die identifizierbare Trends beschreiben. Im Rahmen des Auswertungsverfahrens waren mehrere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in die Kategorienbildung eingebunden; die gebildeten Kategorien wurden auf Abgrenzbarkeit und Überschneidungen hin iterativ überarbeitet und unabhängig geprüft. Für die Anschlussfähigkeit an die Befunde aus der Trendforschung wurden abschließend die oben bereits erwähnten Megatrends des Zukunftsinstituts zur weiteren Beschreibung der Kategorien hinzugezogen.

Insgesamt wurden auf diesem Weg acht gesellschaftliche Trends in dem Zeitraum 2016 bis 2018 identifiziert, die in den Vorworten mit unterschiedlicher Frequenz wiederholt aufgegriffen werden. Aus Kapazitätsgründen wurden für die Trendanalyse solche Trends, die am stärksten sowie über die drei Zeitschriften hinweg thematisiert wurden, ausgewählt. Diese werden im Folgenden näher beschrieben. Dabei ist keiner der Trends als vollkommen distinkt zu verstehen. Teilaspekte der Trends überschneiden sich und beeinflussen einander.

3 Trends für die Weiterbildung – Drei Querschnittsthemen für die Trendanalyse

Wissenskultur & Steuerung

Das Lebenslange Lernen und damit auch die Weiterbildung selbst wird häufig in Zusammenhang mit dem Trend der Wissenskultur gebracht. Der Aufbau von Wissen und Kompetenz steht im Vordergrund gesellschaftspolitischer Strategien. Thematisiert werden die Zugänge, die Öffnung und die Übergänge von und zwischen Bildungsbereichen und Wissensressourcen – auch mit dem Blick auf Bildung als Grundrecht und Voraussetzung für soziale Teilhabe für Personen aller Altersgruppen. Mit Blick auf die Weiterbildungspolitik wird diskutiert, welche rechtlichen Rahmenbedingungen und Finanzierungsinstrumente Lebenslanges Lernen ermöglichen und fördern. Ein zentrales Stichwort in diesem Diskurs ist die Evidenzbasierung. Politische Steuerung soll sich an dem zur Verfügung stehenden empirischen Wissen

[2] https://www.weiterbildung-zeitschrift.de/
[3] https://www.die-bonn.de/zeitschrift/default.aspx
[4] https://erwachsenenbildung.at/magazin

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

aus Forschung und Bildungsmonitoring orientieren. Aber auch die Akteure in der Weiterbildungspraxis sind angehalten, informiert und nach wissenschaftlich bewährten Methoden zu agieren. Insbesondere der Diskurs zur Professionalisierung des Lehrpersonals zeigt den Bedarf, Wissen zu systematisieren und Kompetenzmodelle und Standards zu definieren, um die Qualität pädagogischen Handelns in der Weiterbildung weiterzuentwickeln.

Soziale Kohäsion

„Soziale Kohäsion“ ist ein Trendbegriff, der gleichzeitig ein Zielbegriff ist. Mit Weiterbildung soll soziale Kohäsion gestärkt werden. Dafür steht nach wie vor politische Bildung immer wieder im Vordergrund, wie diese gestaltet werden kann und wie die breite Öffentlichkeit erreicht werden kann.

Darüber hinaus stehen Bildungsangebote für verschiedene Bevölkerungsgruppen im Fokus, in denen durch die Vermittlung von notwendigen Kompetenzen, die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben gefördert werden soll. Zentrale Angebotssegmente sind dabei Angebote aus dem Bereich Alphabetisierung, Grundbildung, und Integration und Deutsch als Fremdsprache für Zugewanderte.

Der Diskurs wird weiter bestimmt durch die Bemühungen Formate zu schaffen, die in der Weiterbildung unterrepräsentierte Gruppen besser erreichen. Dabei werden nicht nur Menschen mit niedrigem Bildungsabschluss oder Migrationshintergrund in den Blick genommen, sondern auch unter dem Stichwort der Inklusion, Menschen mit körperlichen und psychischen Einschränkungen.

Digitalisierung

„Digitale Kompetenzen“, „Lernen und Lehren mit digitalen Geräten und Anwendungen“, „öffentliche Bildungsressourcen“, „mobile Weiterbildung“ und viele weitere Stichworte sind bezeichnend dafür, wie sehr dieser Gesellschaftstrend die Weiterbildung beschäftigt. Zwei Perspektiven bestimmen diesen Diskurs. Auf der einen Seite wird die Digitalisierung in den Bezugssystemen Wirtschaft und Gesellschaft dahingehend beobachtet, welche Anforderungen und Bedarfe diese für Weiterbildungsformate und -inhalte mit sich bringen. Adressiert werden (neue) Berufs- und Tätigkeitsfelder, die Flexibilisierung und Individualisierung von Lernprozessen, aber auch der Umgang mit sozialen Medien und Informationskompetenz. Auf der anderen Seite wird die Digitalisierung in der Weiterbildung behandelt: von der digitalen Infrastruktur in Weiterbildungseinrichtungen, über die Chancen und Risiken des Lernens mit digitalen Medien bis hin zu den erforderlichen medienpädagogischen Fähigkeiten des Lehrpersonals.

Sofern in den Berichtskapiteln Kennzahlen behandelt werden, die einen gehaltvollen Bezug zu einem der drei Trends erlauben, verweisen die jeweiligen Trend-Icons in den entsprechenden Textabschnitten oder Unterkapiteln darauf:

Wissenskultur & Steuerung: Soziale Kohäsion: Digitalisierung:

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Literatur

DIE (Hrsg.). (2008). *DIE spezial. Trends der Weiterbildung: DIE-Trendanalyse 2008.* Bielefeld: W. Bertelsmann.

DIE (Hrsg.). (2010). *DIE spezial. Trends der Weiterbildung: DIE-Trendanalyse 2010.* Bielefeld: W. Bertelsmann.

DIE (Hrsg.). (2014). *Trends der Weiterbildung: DIE-Trendanalyse 2014*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Friesenbichler, B. (2015). Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2014): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014. Bielefeld: W. Bertelsmann [Rezension], *2015*(25), 11/2-11/6. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10958/pdf/Erwachsenenbildung_25_2015_Friesenbichler_Rezension_DIE_Trends.pdf

Haugg, K., Meisel, K. & Rosenbladt, B. von. (2008). Nuissl, Ekkehard: Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008: Das Buch in der Diskussion. *REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *2008*(4), 79–82.

Käpplinger, B. (2013). Weiterbildungsbeteiligung: Sammelrezension. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *16*(1), 185–193. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/s11618-013-0349-5

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz.

Nuissl von Rhein, E. (2010). Vorbemerkungen. In DIE (Hrsg.), *DIE spezial. Trends der Weiterbildung: DIE-Trendanalyse 2010* (S. 9–10). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schrader, J. (2014). Vorbemerkungen. In DIE (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung: DIE-Trendanalyse 2014* (S. 9–10). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Verein Deutscher Ingenieure (VDI). (2015). *Gesellschaftliche Veränderungen 2030: Ergebnisband 1 zur Suchphase von BMBF-Foresight Zyklus II*. VDI. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/files/VDI_Band_100_C1.pdf

Weiß, R. (2008). Rezension zu: Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008/DIE (Hrsg.). *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP*, *2008*(6), 51 [Rezension]. Verfügbar unter: https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/publication/download/1416

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

C Rahmenbedingungen und Unterstützungsstrukturen für Weiterbildung

Elisabeth Reichart[1]

Einleitung

Das in →Kapitel A vorgestellte Mehrebenensystem der Weiterbildung illustriert, dass die institutionellen Voraussetzungen, insbesondere die formalen Grundlagen in Form von Gesetzen, Verordnungen und Supportstrukturen, einen Rahmen setzen für die Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung, die den potenziell Weiterbildungsinteressierten ein Angebot zur Bildung oder Beratung vorhalten (Schrader 2019, S. 704). Nur eine erfolgreiche Passung von Bedarf und Angebot (Supply-Demand-Modell; →Kapitel A) führt schließlich zu einer Teilnahme bzw. Inanspruchnahme des Angebots, und hierfür ist Transparenz auf beiden Seiten eine wichtige Voraussetzung. Der Staat hat in diesem Mehrebenensystem verschiedene Rollen und Funktionen inne: Einerseits setzt er Rahmenbedingungen durch Gesetze und Verordnungen und legt zuständige Akteure fest, ist aber selbst auch (im Reproduktionskontext „Staat"; →Kapitel D), als Anbieter von Weiterbildung aktiv. Zudem finanziert er die Weiterbildung über verschiedene Förderwege ganz oder teilweise (Weiß, 2018, S. 571).

Verkompliziert wird der Zugang durch das föderale System und die Tatsache, dass Weiterbildung in modernen Gesellschaften multifunktional ist, im Kontext mehrerer gesellschaftlicher Subsysteme steht und somit auch mehrere Politikbereiche berührt (Kuper & Kaufmann, 2018).

Diesen vielfältigen Anforderungen gegenüber steht ein Weiterbildungssystem, das weniger ein einheitliches System ist, sondern zuspitzend als „Dschungel" beschrieben wurde: „Für den außenstehenden Betrachter vermittelt sich durch die Vielfalt der finanziellen Ausstattungsressourcen und der förderpolitischen Zielsetzungen auf den ersten Blick der Eindruck eines Dschungels an Rahmensetzungen, Geltungsbereichen sowie Zuständig- und Verantwortlichkeiten mit unterschiedlichen Grenzsetzungen und Reichweiten" (Dobischat, Münk & Rosendahl, 2019, S. 11).

Dieses Kapitel hat die Funktion, einen Überblick über die rechtlichen, finanziellen und strukturellen Rahmenbedingungen im deutschen Kontext zu geben und so einen Rahmen und eine Interpretationshilfe für die folgenden, datengestützten Kapitel zu bieten. Dabei wird, wo relevant, auch der Einfluss internationaler Rahmensetzungen, etwa durch Programme und Verordnungen der Europäischen Union, berücksichtigt. Die Binnendifferenzierung nach Bundesländern trägt der Tatsache Rechnung, dass die Bildung im deutschen föderalen System, bis auf spezifische Teilbereiche der beruflichen Bildung, Arbeitsförderung und Integration, weitgehend in die Zuständigkeit der Bundesländer fällt. Damit sollen die Makro- und die Mesoebene ausgeleuchtet werden, wie sie dem Individuum begegnen (→Kapitel A). Die Makroebene wird zum einen unter der Perspektive betrachtet, wie sie die Anbieter von Weiterbildung fördert und reguliert, zum anderen dadurch, welche Rechte, Förderungsmöglichkeiten und

[1]Die Recherchen zu Weiterbildungsdatenbanken wurden von Wasim Alyousfi, Recherchen zu allen Themen dieses Kapitels von Elisabeth Denzl durchgeführt; beiden sei herzlich für Ihre umfangreiche Unterstützung gedankt.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Unterstützungsstrukturen aus individueller Sicht bestehen. Mit Blick auf die durch Organisationen erbrachten Beratungs- und Unterstützungsleistungen wird auch die Mesoebene in Teilen adressiert, während die hauptsächlich dort tätigen Organisationen, nämlich die Anbieter der Weiterbildung und deren Angebot, in →Kapitel D dargestellt werden.

Das Kapitel ist wie folgt aufgebaut: Zunächst werden in →Kapitel 1 die rechtlichen Grundlagen der Weiterbildung in einem weiten Sinne dargestellt, beginnend mit Verordnungen auf der Ebene der Europäischen Union, zu Gesetzen auf Ebene des Bundes und den Landesgesetzen zur Erwachsenen- und Weiterbildung. →Kapitel 2 beleuchtet die Finanzierung von Weiterbildung auf Ebene der Anbieter und Individuen. Daran schließt sich ein Teilkapitel an, das aktuellen Initiativen und Programmen, die im Gegensatz zu den Gesetzen stärker temporärer Natur sind, gewidmet ist (→Kapitel 3). Schließlich werden in →Kapitel 4 Informations- und Beratungsmöglichkeiten für Weiterbildungsinteressierte dargestellt. Der Stand der Informationen wurde Ende Mai 2020 zum letzten Mal aktualisiert. Förderungen und Programme, die im Zuge der Corona-Pandemie ab Frühjahr 2020 aufgelegt wurden, werden nicht hier, sondern in →Kapitel H beschrieben.

1 Rechtliche Grundlagen der Weiterbildung

Der Bereich der Weiterbildung ist im Vergleich zu den anderen Bildungsbereichen nicht allein durch Gesetze reguliert, sondern zu den formalen Rahmenbedingungen zählen neben Gesetzen auf Bundes- und Landesebene Verordnungen der Europäischen Union, internationale Verträge sowie die Steuerung durch die Akteure auf unterschiedlichen Ebenen und durch marktliche und quasi-marktliche Prinzipien in vielen Teilbereichen (→Kapitel A, Mehrebenenmodell; (Schrader, 2019, S. 704). Diese betrifft auch Teilbereiche mit öffentlicher Finanzierung (z. B. die meisten Maßnahmen der Arbeitsförderung nach SGB II und III, (→Kapitel D.4). Die rechtlichen Regelungen selbst sind stark zersplittert, da die Zuständigkeit im föderalen System zwischen Bund und Ländern verteilt ist und Kompetenzen nicht nur bei den Bildungsministerien, sondern auch die Arbeits- und Sozialministerien oder für spezifische Bereiche oder Branchen bei weiteren Ministerien liegen können (z. B. Familienministerien, Landwirtschaftsministerien).

Im Folgenden werden Regelungen auf internationaler und europäischer Ebene kurz skizziert, bevor näher auf den deutschen Kontext eingegangen wird. Ein Überblick über relevante Gesetze und rechtliche Grundlagen auf den drei Ebenen inklusive einer textlichen Darstellung der wichtigsten Regelungsbereiche kann nachgelesen werden bei Grotlüschen und Haberzeth (2018), Dobischat, Fischell und Rosendahl (2015) sowie in Bezug auf die Europäische Union bei Lattke (2020).

1.1 Weiterbildung in internationalen Verträgen und in der europäischen Union

Von den zwischenstaatlichen Verträgen auf internationaler Ebene, die die Weiterbildung betreffen, ist vor allem das *General Agreement on Trade in Services* (GATS) zu nennen, das den Handel mit Dienstleistungen regelt, wobei privat finanzierte Bildungsdienstleistungen

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

(„sonstige Bildungsdienstleistungen“) eingeschlossen sind, „hoheitliche“ Dienstleistungen, welche nicht zu kommerziellen Zwecken oder im Wettbewerb mit anderen Dienstleistungen stehen, jedoch ausgeschlossen sind (Krajewski, 2015, S. 33). Grob zusammengefasst bedeutet das GATS für die Weiterbildung, dass inländische Weiterbildungsanbieter und deren Dienstleistungen nicht gegenüber ausländischen Anbietern und Dienstleistungen bevorzugt werden dürfen. Damit vergrößert sich die Konkurrenz auf dem deutschen Weiterbildungsmarkt um Anbieter aus dem Ausland. Neben Lernangeboten, die grenzüberschreitend erbracht werden und/oder im Ausland genutzt werden dürfen, sind auch die kommerzielle Präsenz und die Präsenz natürlicher Personen von dem Vertrag geschützt. Des Weiteren fallen unter den Bereich der „sonstigen Bildungsdienstleistungen“ auch Leistungen wie Bildungsberatung und Bildungstests (Grotlüschen & Haberzeth, 2018, S. 547–548).

Das Transatlantische Freihandelsabkommen *Transatlantic Trade and Investment Partnership (TTIP)*[2] könnte zukünftig für die Finanzierung von Weiterbildungsanbietern relevant werden. Da sich der Staat an der Finanzierung vieler Weiterbildungsanbieter beteiligt (z. B. über die Mischfinanzierung der Volkshochschulen), könnte dies als Benachteiligung konkurrierender (marktlicher) Anbieter gewertet werden, falls in dem Abkommen ein freier Marktzugang für alle Anbieter von Bildungsdienstleistungen festgeschrieben würde (Grotlüschen & Haberzeth, 2018, S. 548–549) (→ **Kapitel D**). Ebenso basiert die Zusammenarbeit der Staaten innerhalb der Europäischen Union auf Verträgen, insbesondere dem Vertrag über die Gründung der Europäischen Gemeinschaft, dem Vertrag über die Europäische Union und dem Vertrag von Lissabon (EU-Reformvertrag). Während in diesen Vertragswerken der Europäischen Union der Eingriff in nationale Rechts- und Verwaltungsvorschriften ausgeschlossen ist und Regelungskompetenzen nur in eng begrenzten, die EU-Verwaltung selbst betreffenden Bereichen bestehen, wirkt die EU, insbesondere seit der Jahrtausendwende, auf andere, wirksame Weise steuernd auf die Weiterbildung. Damit beeinflusst sie inzwischen viele Bereiche stärker als es vorher durch Landes- und Landesgesetze der Fall war (Grotlüschen & Haberzeth, 2018, S. 543–545). Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Methode der offenen Koordinierung, die auch als „*soft law*“ bezeichnet wird. Die Steuerung erfolgt über die zwischenstaatliche Vereinbarung von Zielmarken (*benchmarks*), die dann in Indikatoren gemessen und regelmäßig veröffentlicht werden (*monitoring*). Aus der Beurteilung der Ergebnisse durch Rat und Kommission erwachsen Empfehlungen, die zwar keine direkt bindende Kraft haben, aber dennoch über psychologische Mechanismen als wirksam angesehen werden. Die Europäische Dienstleistungsrichtlinie verbietet die Bevorzugung von (Weiterbildungs-)Anbietern aus bestimmten Ländern und interveniert daher in etablierte Vergabe- und Anerkennungspraxen im Bereich der öffentlich geförderten Weiterbildung in Deutschland (Grotlüschen & Haberzeth 2018, S. 546–547; Lattke, 2020, S. 38–40). Einen ausführlichen Überblick über zwischenstaatliche Verträge, primär- und sekundärrechtliche Grundlagen sowie die Weiterbildung im Rahmen der EU-Beschäftigungsförderung gibt Lattke (2020).

[2]Unter dem amerikanischen Präsidenten Donald Trump ruhten die Verhandlungen zwischen der EU und den USA seit 2017, siehe https://www.bmwi.de/Redaktion/DE/Dossier/ttip.html (25.03.2021).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

1.2 Weiterbildung im Bundesrecht

Oft wird als grobe Regel genannt, dass der Bund für die berufliche Weiterbildung zuständig sei, die Länder hingegen für die allgemeine und politische Weiterbildung. Diese Aussage bezieht sich nicht auf individuelle Bildungsabsichten, sondern auf bestimmte Bildungs- und teilweise auch Anbieterbereiche (→ **Kapitel A**). Die Länder sind nach der Förderalismusreform grundsätzlich für die Bildung zuständig. Dobischat et al. (2015) unterscheiden für den Rechtsrahmen der Weiterbildung in Deutschland die Bereiche öffentliches Recht, Sozialrecht und kollektives Arbeitsrecht. Mit Blick auf die angesprochenen Rechtsbereiche zeigt sich, dass Bundesgesetze, die die Weiterbildung betreffen, allen drei Rechtsbereichen entstammen, während die weiter unten dargestellten Landesgesetze enger im öffentlichen Recht angesiedelt sind. Der Bund tritt dort regelnd auf, wo es um formale Qualifikationen geht, und/oder um Schnittmengen mit anderen Politikbereichen (z. B. mit der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik, dem Verbraucherschutz oder der Integration).

Im Bereich der Qualifikationen schafft der Bund in den Bereichen, in denen die Regelung selbst nicht auf Bundesebene erfolgt, zumindest einen Rahmen, vor allem mit dem Berufsbildungsgesetz (BBiG). Des Weiteren existieren auf Bundesebene gesetzliche Regelungen über Förderinstrumente für die Erlangung dieser formalen Qualifikationen (z. B. „Meister BAFöG) sowie zur Förderung von Weiterbildung im Rahmen der Arbeitsmarktpolitik über die SGB und der Förderung der Integration Zugewanderter. → **Tabelle C.1** gibt einen Überblick über die Gesetze und teilweise zugehörigen Verordnungen auf Bundesebene, die konkrete Regelungen zu Weiterbildung in bestimmten Bereichen enthalten. Sie enthält jeweils den Namen des Gesetzes bzw. der steuerungsrelevanten Regelung und Stichpunkte zu den Regelungsbereichen, wichtigen Inhalten, betroffenen Personenkreisen und Institutionen sowie Besonderheiten.

Ein weiteres, nicht in der Tabelle dargestelltes relevantes Bundesgesetz ist das Hochschulrahmengesetz (HRG), das Weiterbildung als Kernaufgabe der Hochschulen festschreibt; konkrete Regelungen erfolgen hier in den Landesgesetzen. Darüber hinaus ist das Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAFöG) zu nennen, das dann für die Finanzierung von Weiterbildung relevant ist, wenn es für ein Studium nach einer bereits erfolgten Berufsausbildung oder Erwerbstätigkeit verwendet wird, oder wenn damit der Besuch einer Abendschule zum Nachholen eines Schulabschlusses finanziert wird (Cordes & Dohmen, 2019, S. 16). Als weiteres Gesetz auf Bundesebene, das nicht differenziert in der Tabelle dargestellt ist, ist das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) zu nennen, dem die Vorschrift der Gleichbehandlung beim Zugang zu Weiterbildung entnommen werden kann (Grotlüschen & Haberzeth, 2018, S. 549).

Das Qualifizierungschancengesetz, das am 01.01.2020 in Kraft getreten ist, enthält wichtige Neuerungen zu den in den Sozialgesetzbüchern (SGB) niedergelegten Anspruchs- und Fördervoraussetzungen für berufliche Weiterbildung im Rahmen der Arbeitsförderung. Mit diesem Gesetz wurde der Personenkreis, der aus Mitteln der Bundesagentur für Arbeit gefördert werden kann, deutlich erweitert: nicht mehr nur arbeitslose oder unmittelbar von Arbeitslosigkeit bedrohte Personen können eine Förderung für berufliche Weiterbildung erhalten, sondern alle Beschäftigten, unabhängig von Alter, Betriebsgröße, Qualifikation und Beschäftigtenstatus, die „von Digitalisierung betroffen“ sind oder eine Weiterbildung in einem

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Tabelle C.1

Wichtige Gesetze und steuerungsrelevante Regelungen zur Weiterbildung auf Bundesebene

Gesetz und ggf. wichtige zugehörige Verordnung/en	Weiterbildungs-relevante Regelungs-bereiche	Wichtige weiterbildungs-relevante Inhalte	Betroffene Institutionen und Personenkreise	Besonderheiten und Verweise
Berufsbildungsgesetz (BBiG)	Berufliche Fortbildung	Bestimmungen über Fortbildungsberufe, die auf Bundesebene geregelt werden (Anerkennung von Abschlüssen, Prüfungsregelungen)	Für Fortbildung: Personen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung	Nachrangigkeit von bundeseinheitlichen Fortbildungsregelungen zu regionalen und branchenspezifischen Fortbildungsordnungen
	Berufliche Umschulung	Bestimmungen über Ausbildungsberufsbildung, Ausbildungsrahmenplan, Prüfungsanforderungen; Orientierung an erwachsenenpädagogischen Anforderungen	Für Umschulung: Erwerbspersonen, die einen anerkannten Berufsabschluss anstreben	
Sozialgesetzbücher (SGB) II/III/iX und Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung (AZAV)		Festlegung der förderberechtigten Personenkreise Arten der förderfähigen Weiterbildung Verfahrensabläufe, Zuständigkeiten, Qualitätssicherung	Anerkannte für die Zulassung zuständige Stellen, Anerkannte Träger der beruflichen Weiterbildung, Anerkannte Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung	
	Förderung beruflicher Weiterbildung im Rahmen der aktiven Arbeitsförderung		Arbeitslose und von Arbeitslosigkeit bedrohte Personen: Bezieher von Arbeitslosengeld im Rechtskreis SGB III	Umsetzung durch die Agenturen für Arbeit im Rechtskreis SGB III
	Förderung beruflicher Weiterbildung im Rahmen der aktiven Arbeitsförderung		Arbeitslose, die keine Leistungen der Arbeitslosenversicherung (mehr) beziehen, im Rechtskreis SGB II	Umsetzung durch die Jobcenter bzw. lokalen ARGEn im Rechtskreis SGB II
	Förderung beruflicher Weiterbildung im Rahmen der Rehabilitation und Leistungen zur Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben		Menschen mit Behinderungen und von Behinderung bedrohte Menschen im Rechtskreis SGB IX	Umsetzung durch die Rehabilitationsträger (u. a. Agenturen für Arbeit, Renternversicherung, Unfallversicherung, Krankenversicherung)
Fernunterrichtsschutzgesetz (Fern-USG)	Qualitätssicherung im Fernunterricht im Sinne des Verbraucherschutzes	Definition Fernlehrgänge: Lehrgänge, bei denen Lehrende und Lernende ausschließlich oder überwiegend räumlich getrennt sind	Anbieter von Fernlehrgängen Weiterbildungsinteressierte und Teilnehmende an Fernlehrgängen	Daten zum Fernunterricht (→ **Kapitel D 8**)
		Zulassung von Anbietern und Fernlehrgängen durch die Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU)		
		Rechte und Pflichten der Vertragspartner beim Abschluss eines Fernunterrichtsvertrages		

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Gesetz und ggf. wichtige zugehörige Verordnung/en	Weiterbildungsrelevante Regelungsbereiche	Wichtige weiterbildungsrelevante Inhalte	Betroffene Institutionen und Personenkreise	Besonderheiten und Verweise
Betriebsverfassungsgesetz (BetrVG)	Weiterbildung im betrieblichen Kontext	Rechte des Betriebsrats bei der Planung und Durchführung von Maßnahmen der Berufsbildung	Alle Betriebe, die dem BetrVG unterliegen (Betriebe ab 5 wahlberechtigten Arbeitnehmer/innen, ohne öffentliche Betriebe und Religionsgemeinschaften)	
	Weiterbildung für Betriebsräte	Recht auf Teilnahme der Betriebsräte an Schulungen	Betriebsräte in solchen Betrieben	
Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG)	Förderung der individuellen beruflichen Fortbildung im Sinne des BBiG („Meister-BAFöG")	u. a. Umfang geförderter Fortbildungen Niveau geförderter Fortbildungen	Personen mit einem anerkannten Berufsabschluss, die an einer beruflichen Fortbildung teilnehmen (siehe oben, BBiG)	Finanzierung von WB (→ **Kapitel C 2**) Regelungen zum Spektrum geförderter Fortbildungen im BBiG
Aufenthaltsgesetz (enthalten im Zuwanderungsgesetz) Integrationskursverordnung (IntV) Verordnung über Berufsbezogene Sprachförderung (DeuFöV)	Integrationskurse, Kurse der berufsbezogenen Sprachförderung und Sprachprüfungen	Zur Teilnahme an Integrationskursen berechtigte und zur Teilnahme an Integrationskursen/Kursen der berufsbezogenen Sprachförderung verpflichtete Personenkreise Curriculum und Lehrwerke Finanzierung und Selbstbeteiligung der Teilnehmenden Rahmenbedingungen der Kursdurchführung Zulassungskriterien für Anbieter Qualifikationsanforderungen an Lehrkräfte und Prüfer	Zugewanderte ohne ausreichende Deutschkenntnisse Anbieter von Integrationskursen und Kursen der berufsbezogenen Sprachförderung Prüfungen durchführende Anbieter Lehrkräfte in solchen Kursen	Daten zu Integrationskursen (→ **Kapitel D 5**)

Stand der Recherche: 30.05.2020
Quellen: Dobischat et al (2015); Grotlüschen & Haberzeth (2018); Simoleit (2019); Lattke (2020); Pfeiffer et al. (2019)

„Engpassberuf"[3] anstreben.[4] Außer der Anpassungsbildung kann nunmehr auch Erweiterungsqualifizierung gefördert werden. Dabei müssen die letzte öffentlich geförderte Weiterbildung oder der Berufsabschluss mindestens vier Jahre zurückliegen. Im betrieblichen Kontext können die Weiterbildungskosten bezuschusst werden und Lohnersatzzuschüsse gezahlt werden; der Arbeitgeber muss sich i. d. R. an den Kosten beteiligen (Nagielski, 2019, S. 16–18). Der Anteil der Förderung an den Weiterbildungskosten variiert nach Betriebsgröße und persönlichen Voraussetzungen des/der Teilnehmenden. Eine Förderung von Beschäftigten unabhängig vom Betrieb ist nicht möglich (→ **Kapitel 2**).

Wie bei der sonstigen Förderung von beruflicher Weiterbildung Arbeitsloser ist eine Zulassung der Maßnahmen und Träger gemäß der AZAV erforderlich, und die Dauer der Weiterbildung muss mindestens vier Wochen betragen. Die Pflicht zur Beratung für den Erhalt einer Förderung wurde ausgeweitet in ein Recht auf Beratung für Individuen und Arbeitgeber (→ **Kapitel 4**).

[3] Damit sind Berufe gemeint, für die die BA einen Fachkräftemangel festgestellt hat (Nagielski, 2019).
[4] Die Förderung Beschäftigter war seit 2006 schon über das WeGebAU-Programm möglich.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Am 29.05.2020 wurden die Regelungen des Qualifizierungschancengesetzes im neuen Gesetz zur Förderung der beruflichen Weiterbildung im Strukturwandel und zur Weiterentwicklung der Ausbildungsförderung („Arbeit-von-Morgen-Gesetz") nochmals weiterentwickelt. Unter anderem wurden die Zuschussmöglichkeiten zu Weiterbildungsmaßnahmen erweitert (z. B. bei Qualifizierungsvereinbarungen der Sozialpartner bei zu erwartenden gravierenden betrieblichen Veränderungen oder in Transfergesellschaften). Zudem wurde unter bestimmten Voraussetzungen ein Rechtsanspruch auf die Förderung des Nachholens eines Berufsabschlusses eingeführt, wobei neben Neigung und Eignung auch die Prognose guter Beschäftigungschancen im angestrebten Beruf für den Anspruch vorausgesetzt wird. In Bezug auf die Maßnahmezulassung wurden der Spielraum der fachkundigen Stellen erweitert, die Kostenkalkulation flexibler gestaltet und die Bundesdurchschnittskostensätze im Bereich der beruflichen Weiterbildung angehoben.[5]

1.3 Weiterbildung im Landesrecht

Schon in den Landesverfassungen von sechs Bundesländern wird die Förderung der Erwachsenen- und Weiterbildung als staatliche Aufgabe genannt (Dobischat et al., 2015, S. 41). Die Bundesländer, die im Zuge ihrer Kulturhoheit für die Bildung außerhalb der oben beschriebenen Bereiche zuständig sind, haben in ihrer großen Mehrheit Erwachsenen- bzw. Weiterbildungsgesetze erlassen. Nur die Stadtstaaten Hamburg und Berlin haben kein solches Gesetz.[6] In der Regel bestehen ergänzend zum Gesetz Durchführungsverordnungen. Weitere relevante Gesetze auf Landesebene sind die Bildungsurlaubs- bzw. Arbeitnehmerweiterbildungsgesetze, die es mit zwei Ausnahmen (Bayern und Sachsen) auch mittlerweile in allen Bundesländern gibt. Daneben enthalten die Hochschulgesetze der Bundesländer Bestimmungen über die wissenschaftliche Weiterbildung. → **Tabelle C.2** gibt einen Überblick über in den Ländern wirksame Gesetze zur Weiterbildung und die Aspekte der Rolle der Volkshochschulen, Qualitätsmanagementsysteme und das Vorhandensein von statistischen Berichtspflichten der geförderten Anbieter. Sie enthält darüber hinaus Informationen über das Vorhandensein von landesspezifischen Programmen der individuellen Weiterbildungsförderung (z. B. „Bildungsscheck"), die in → **Kapitel 2** beschrieben werden (für eine stichpunktartige Auflistung von Detailinformationen für jedes Bundesland, Reichart, Huntemann und Lux (2020, S. 132) und Christ, Horn und Lux (2020, S. 148 –159). Im Folgenden werden die groben Linien der Erwachsenen- und Weiterbildungsgesetze beschrieben sowie Gemeinsamkeiten aufgezeigt.

Während jedes Landesweiterbildungsgesetz spezifische Schwerpunkte setzt und sich auch die Reichweite der Gesetze unterscheidet, enthalten doch alle Gesetze Regelungen zu den Aspekten Programmatik, Organisation, Finanzierung (→ **Kapitel 2**) und Qualität der geförderten Weiterbildung (Grotlüschen & Haberzeth, 2018, S. 555).

[5] https://www.bundesrat.de/DE/plenum/bundesrat-kompakt/20/989/989-pk.html#top-2, siehe auch die Infografik auf der Seite des BMAS: https://www.bmas.de/DE/Arbeit/Aus-und-Weiterbildung/Weiterbildungsrepublik/Foerderung-der-beruflichen-Weiterbildung/foerderung-der-beruflichen-weiterbildung.html

[6] Nachtrag nach Redaktionsschluss: In Berlin wurde am 20.05.2021 vom Abgeordnetenhaus das Gesetz über die Erwachsenenbildung in Berlin beschlossen. Es ist zum 01.08.2021 in Kraft getreten. (siehe: https://gesetze.berlin.de/bsbe/document/jlr-ErwBiGBErahmen).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Tabelle C.2
Weiterbildungsrelevante Gesetze und Förderprogramme in den Ländern (Übersicht)

Land	Erwachsenen-/Weiterbildungsgesetz				Bildungsfreistellungsgesetz		Gutschein-programm
		Besondere Rolle der VHS	Vorgaben zum Einsatz eines Qualitäts-management-systems	Statistische Berichtspflicht zu auf Basis des Gesetzes geförderten Weiterbildungs-angeboten		Vorgaben zum Einsatz eines Qualitäts-management-systems	
Baden-Württemberg	X	/	/		X	X	/
Bayern	X	/	X	X	/		X
Berlin[1]	/	X[2]			X	/	/
Brandenburg	X	/	/		X	/	X
Bremen	X	/	/		X	X	X
Hamburg	/				X	/	X
Hessen	X	X	/	X	X	/	X
Mecklenburg-Vorpommern	X	/	X		X	/	X
Niedersachsen	X	/	(X)[3]	X	X	/	/
Nordrhein-Westfahlen	X	X	X	(X)[4]	X	X	X
Rheinland-Pfalz	X	/	/	X	X	/	X
Saarland	X	/	X	X	X	X	/
Sachsen	X	/	X	X[5]	/		X
Sachsen-Anhalt	X	/	/	X	X	/	/
Schleswig-Holstein	X	/	/	X	X	/	X
Thüringen	X	/	X	X	X	/	X

Stand der Recherche: 30.10.2020, Aktualisierung für Berlin am 04.05.2021
Quellen: Reichart et al., 2020, S. 132, aktualisiert; eigene Recherchen

[1] Nachtrag 09.04.2021: Der Entwurf für ein Erwachsenenbildungsgesetz wurde dem Abgeordnetenhaus vorgelegt.
[2] Volkshochschulen als Anbieter der Grundversorgung an Weiterbildung auf Bezirksebene sind im Schulgesetz festgeschrieben.
[3] Verpflichtung zur externen Evaluation im 4-jährlichen Turnus
[4] Aktuell auf Basis einer freiwilligen Vereinbarung mit den Landesorganisationen erstellt
[5] Nicht im Gesetz, sondern in der Weiterbildungskonzeption für den Freistaat Sachsen geregelt

Weiterbildung wird zumeist als eigenständiger Bildungsbereich definiert, der in die öffentliche Verantwortung fällt und Ziele, wie die individuelle Persönlichkeitsentfaltung, gesellschaftliche Teilhabe, demokratische Beteiligung und Beschäftigungsfähigkeit, verfolgt. In der Regel werden hier als Bildungsbereiche die allgemeine, politische, kulturelle und berufliche Bildung genannt und teilweise spezifische Zielgruppen definiert.

In allen Bundesländern ist eine plurale Trägerstruktur vorgesehen; manche Landesgesetze enthalten zudem Bestimmungen über eine flächendeckende Grundversorgung mit Weiterbildung,

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

die i. d. R. durch die Volkshochschulen sichergestellt wird und teilweise an die Einwohnerzahlen der Kommunen geknüpft wird (z. B. in NRW, wo die Weiterbildung als kommunale Pflichtaufgabe definiert ist). Für die Förderung der einzelnen Träger werden in der Regel Anerkennungsvoraussetzungen festgelegt. Außerdem werden häufig Anforderungen an die inhaltlichen Bereiche des förderfähigen Angebots, Zugänglichkeit des Angebots, Angebotsformen, Kooperationsanforderungen und Mitwirkungspflichten in Gremien definiert. Viele Landesweiterbildungsgesetze enthalten mittlerweile auch Vorgaben zum Einsatz von Qualitätsmanagementsystemen.

Für einen Überblick über aktuelle Fassungen, Regelungsbereiche und Inhalte der Landesgesetze siehe Dobischat et al. (2015, S. 42–47), Grotlüschen & Haberzeth (2018, S. 553–557) sowie Christ et al. 2020, S. 148–159, Anhang X).

In acht der 14 Bundesländer, die ein Weiterbildungsgesetz haben, ist gesetzlich vorgeschrieben, in regelmäßigen Abständen eine Statistik oder einen Bericht über eingesetzte Ressourcen und das geförderte Weiterbildungsangebot zu erstellen, der dann auch veröffentlicht wird. Dies betrifft die Länder Bayern, Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen. In Sachsen werden die statistischen Ergebnisse aufgrund der in der Weiterbildungskonzeption enthaltenen Berichtspflicht regelmäßig veröffentlicht, in Nordrhein-Westfalen wird der Datenreport Weiterbildung derzeit auf Basis einer freiwilligen Vereinbarung des zuständigen Ministeriums mit den Landesorganisationen der gemeinwohlorientierten Weiterbildung erstellt (eigene Recherchen, Stand 25.06.2020).

Die Gesetze zur Arbeitnehmerfreistellung definieren einen individuellen Anspruch von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern auf Freistellung von ihrer Arbeit zum Zweck einer Weiterbildungsteilnahme bei Fortzahlung des Arbeitsentgelts. Der Umfang der Freistellung beträgt meist fünf Arbeitstage (oder zehn Arbeitstage innerhalb von zwei Jahren). In den Gesetzen werden u. a. der maximale Umfang der Freistellung, Anerkennung der Träger, zugelassene Inhalte und Anerkennung der zugelassenen Bildungsveranstaltungen und Verfahren geregelt. Die Bereiche beziehen sich meist auf die politische und berufliche Weiterbildung, teilweise auch auf die Qualifizierungen für ehrenamtliche Tätigkeiten (Christ et al., 2020, S. 148–159; Dobischat et al., 2015, S. 51–56; Grotlüschen & Haberzeth, 2018, S. 558–561).

Im Rahmen ihres jeweiligen Hochschulgesetzes regeln die Bundesländer die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen. Hier finden sich u. a. Bestimmungen zu Form und Angebotsspektrum der wissenschaftlichen Weiterbildung, Zulassung und Status von Teilnehmenden, Gebühren und Zertifizierung, wobei die einzelnen Hochschulen selbst große Gestaltungsspielräume bezüglich des Angebots und der Teilnahmeberechtigten haben. In allen Bundesländern gibt es Bestimmungen, die festlegen, dass die wissenschaftliche Weiterbildung kostendeckend durchzuführen sei, wobei sich das Finanzierungssystem dieses Bereichs insgesamt, auch wegen verschiedener institutioneller Formen, sehr zersplittert und unübersichtlich darstellt. In der wissenschaftlichen Weiterbildung spielen zudem Akkreditierungen eine wichtige Rolle für die Regulierung dieses Bereiches, die teilweise nicht nur für volle Studiengänge, sondern auch für Zertifikatsprogramme greifen (Dobischat et al., 2015, S. 56–57) → **Kapitel D.7**.

Zusätzlich zu den in Gesetzen und Verordnungen auf Bundes- oder Landesebene vorgegebenen Rahmenbedingungen wirken korporative und organisationale Akteure strukturbildend und normsetzend, teilweise auch durch Gesetze legitimiert oder im staatlichen Auftrag. Dies

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

entspricht einer mit der Zeit gewachsenen Steuerungspraxis, in der der Staat Verwaltungsbereiche eher koordiniert und managt und so indirekt reguliert (Schrader, 2014, S. 185–186).

Zu den organisationalen Akteuren, die v. a. im Zuge der Arbeitsmarktreformen und Umstellung der Arbeitsförderung auf Bildungsgutscheine (→ **Kapitel 2**) an Bedeutung gewonnen haben, gehören Akkreditierungsagenturen, die Qualitätszertifikate vergeben. Ein prominentes Beispiel ist die Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung/Arbeitsförderung (AZWV, später AZAV), die festlegt, dass Weiterbildungsanbieter, die Maßnahmen mit Förderung durch SGB II, III oder IX durchführen wollen, über eine eigene Zulassung durch sogenannte „fachkundige Stellen", verfügen müssen (Grotlüschen & Haberzeth, 2018, S. 552). In manchen Landesweiterbildungsgesetzen oder Bildungsurlaubsgesetzen ist der Nachweis eines anerkannten Qualitätsmanagementsystems Voraussetzung für den Erhalt von Fördermitteln (→ **Tabelle C.2**). Auch für die Zulassung als Träger von Integrationskursen ist ein gültiges Qualitätsmanagement-Zertifikat Voraussetzung. Im Jahr 2017 waren gut die Hälfte der Weiterbildungsanbieter, die an der Umfrage *wbmonitor* teilnahmen (→ **Kapitel D**) nach einem Qualitätsmanagementsystem extern zertifiziert (für eine Differenzierung nach Anbietertypen, Ambos, Koscheck, Martin & Reuter, 2018, S. 12–13; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 221–222).

Weitere Rechtsansprüche und Regelungen werden für bestimmte Branchen in Tarifverträgen getroffen, die dann für die dort beschäftigten Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer gelten und u. a. eine Verpflichtung der Betriebe zur regelmäßigen Feststellung und Besprechung von Weiterbildungsbedarfen mit den Beschäftigten enthalten. Prominente Beispiele sind die Qualifizierungstarifverträge der Metall- und Elektroindustrie oder im Öffentlichen Dienst (Dobischat & Düsseldorff, 2018, S. 752).

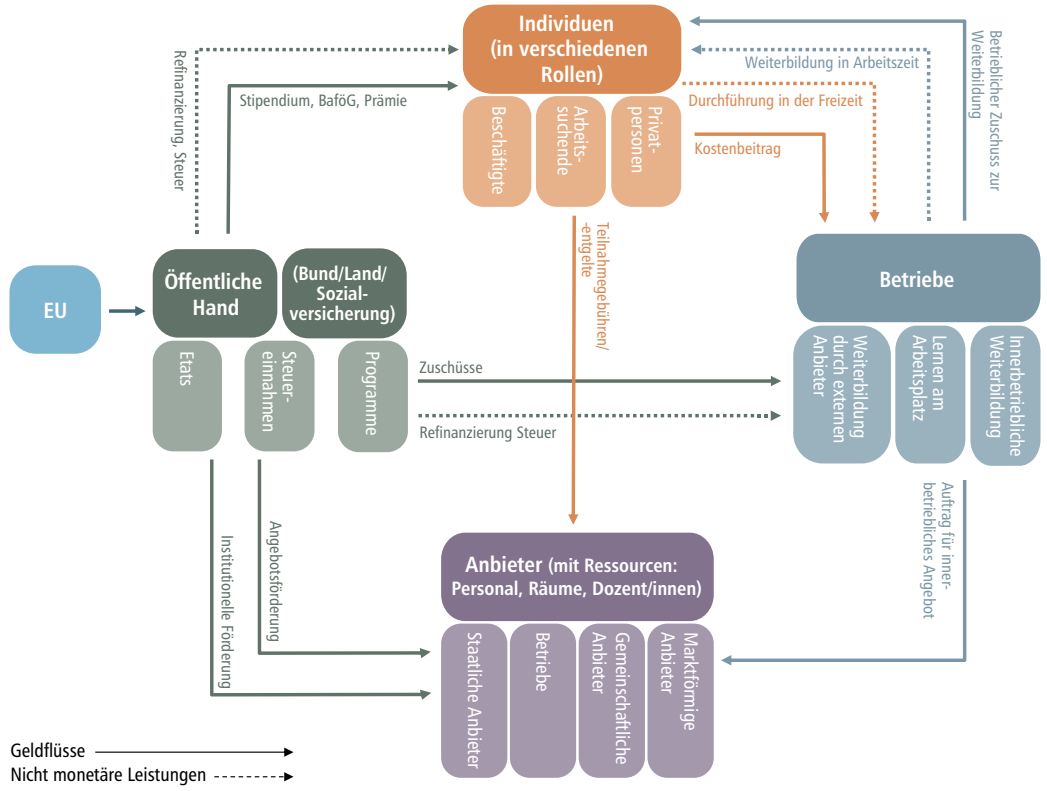
2 Finanzierung von Weiterbildung

Aus der in → **Kapitel 1** beschriebenen Zersplitterung der Rechtsgrundlagen der Weiterbildung resultieren, einem aktuellen Gutachten im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung zufolge, potenziell „eine folgenschwere Segmentation in der Finanzierung" sowie eine „chronische Unterfinanzierung" (Dobischat et al., 2019, S. 11) des Weiterbildungssystems, mit besonderen Folgen für Ungleichheiten in der Weiterbildungsteilnahme (→ **Kapitel G**). Auch Weiß (2018, S. 570) diagnostiziert eine staatliche „Unterinvestition in Weiterbildung" infolge eines „Marktversagens".

Neben den staatlichen Instanzen wird die Finanzierung von Weiterbildung durch die Betriebe, die Träger, die Europäische Union und zu einem nicht unerheblichen Teil durch die Teilnehmenden selbst bzw. deren Haushalte getragen. Durch steuerliche Refinanzierung werden Betriebe und Teilnehmende entlastet, was einen weiteren finanziellen Beitrag des Staates darstellt; dadurch wird die eindeutige Zuordnung der Finanzmittel erschwert. Die staatlichen Finanzierungsbestandteile bei verschiedenen Angeboten und für verschiedene Personengruppen werden im Rahmen verschiedener Rechtssetzungsakte definiert, sind zusätzlich von Haushaltsgegebenheiten und Programmlaufzeiten abhängig sind, weshalb insgesamt kein dominierender Finanzierungsmechanismus greift. Die staatliche Förderung durch die Gebietskörperschaften und andere öffentliche Förderung (z. B. durch die Bundesagentur für Arbeit) wird im Folgenden

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

als öffentliche Förderung bzw. Finanzierung bezeichnet (Hummelsheim, 2010, S. 15).[7] Aufgrund dieser Verhältnisse können die Gesamtsummen der öffentlichen Finanzierung nur über Sekundärdaten angenähert werden (Dobischat et al., 2019, S. 14–15).



Quellen: in Anlehnung an Cordes und Dohmen (2019), Dobischat et al. (2019), Hummelsheim (2010), Schrader (2010), Weiß (2018)

Abbildung C.1. Finanzierungswege der Weiterbildung in Deutschland (schematische Überblicksdarstellung)

Die grundsätzlichen Wege der Finanzierung von Weiterbildung werden in der Abbildung C.1 schematisch dargestellt.

Wie die Abbildung illustriert, werden Ressourcen für die Weiterbildung entweder direkt in Form von Geldflüssen (Finanzierung im engen Sinne) weitergegeben, oder es erfolgt eine Refinanzierung über steuerliche Vorteile (zusammen als „Finanzierung" in einem weiten Sinne als Herstellung der Verfügbarkeit von Ressourcen verstanden; siehe Hummelsheim (2010, S. 14). Eine andere Form des Ressourcenbeitrags, die v. a. von Individuen geleistet wird, ist der Einsatz von Freizeit, insbesondere dann, wenn es um Weiterbildung im betrieblichen Kontext geht (→ Kapitel A, → Kapitel E).

[7]Die Begriffe „Finanzierung" und „Förderung" werden im Folgenden synonym verwendet. Nach Hummelsheim (2010, S. 14) entstammen die Begriffe unterschiedlichen Kontexten. Während Finanzierung in einem weiten Sinne als „Herstellung von Verfügbarkeit über Ressourcen" (ebd.) verstanden werden kann, ist Förderung allgemeiner und bezeichnet einen „[…] wirtschaft-, finanz- und sozialpolitischen Eingriff in das Weiterbildungsgeschehen".

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Im Bereich der Anbieter ist zu beachten, dass die Rolle der Beiträge der übrigen Instanzen (Betriebe, Individuen, öffentliche Hand) zur Ressourcenausstattung je nach Reproduktionskontext variiert (→ **Kapitel D**).

In einem aktuellen Gutachten (Dobischat et al., 2019) wurde für die Gesamtsumme der Aufwendungen verschiedener Finanziers für Weiterbildung in Deutschland im Jahr 2015 ein Betrag von 26,9 Mrd. Euro errechnet, von denen 35 % durch die Individuen, 41 % durch die Betriebe, 8 % durch die Bundesagentur für Arbeit und 16 % durch sonstige öffentliche Förderung, inkl. der Finanzierungsbeiträge für die Volkshochschulen aufgebracht wurden (→ **Tabelle C.3**).

Die öffentlichen Ausgaben für Weiterbildung durch Bundesagentur für Arbeit und kumulierte sonstige öffentliche Förderung betrugen im Jahr 2015 6,3 Mrd. Euro und wiesen in den letzten 20 Jahren, langfristig mit gewissen Schwankungen nur ein geringes Wachstum auf (4,8 % im Vergleich zu 1995 siehe Dobischat et al. (2019, S. 24, Abbildung 5).

Tabelle C.3

Ergebnisse zu Finanzierungsanteilen verschiedener Akteure in der Weiterbildung im Jahr 2015 in aktuellen Studien

	Dobischat et al. 2019		Dohmen & Cordes 2019						
	Ausgaben verschiedener Investoren f. WB im Jahr 2015, ohne steuerliche Refinanzierung			2015, direkte Weiterbildungsausgaben und Verteilung nach Finanziers		2015, direkte Weiterbildungsausgaben inkl. steuerlicher Refinanzierung und Verteilung nach Finanziers (Annäherung)		2015, direkte und indirekte Weiterbildungsausgaben (inkl. steuerlicher Refinanzierung) und Verteilung nach Finanziers (Annäherung)	
Ausgaben	in Mrd €	in %*	Ausgaben	in Mrd €	in %	in Mrd €	in %	in Mrd €	in %
Individuen (AES 2016)	9,49	35 %	Privatpersonen	8,6	37 %	8	34 %	10,8	30 %
Betriebe (inkl. öffentliche Arbeitgeber)	11,1	41 %	Betriebe	10	43 %	7,5	32 %	14,2	39 %
öffentliche Ausgaben f. sonstige WB	3,87	14 %	Bund, Länder, Gemeinden	2,4	10 %	5,6	24 %	9,3	26 %
öffentliche Ausgaben VHS	0,4	1 %							
Bundesagentur f. Arbeit (SGB II/III)	2,03	8 %	Bundesagentur für Arbeit	2,1	9 %	2,1	9 %	2,1	6 %
Insgesamt	26,89	100 %	Insgesamt	23,2	100 %	23,2	100 %	36,4	100 %

*Prozentanteile aus veröffentlichten gerundeten Berechnungsbeträgen selbst berechnet

Quellen: Dobischat et al., 2019, S. 19–20; Dohmen & Cordes, 2019, S. 12–18

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Eine andere Studie (Dohmen & Cordes, 2019) kommt für die direkten Kosten der Weiterbildung zu ähnlichen Größenordnungen. Werden die steuerlichen Vorteile, die Betriebe und Privatpersonen geltend machen können (s. u.), mit einberechnet, ergeben sich höhere Anteile für Bund, Länder und Gemeinden in Höhe von etwa einem Viertel der Kosten (→ **Tabelle C.3**). Die Kosten für Individuen verbleiben etwa bei einem Anteil von gut einem Drittel, während die der Betriebe durch den Einbezug von steuerlichen Effekten von 43 % auf 32 % und damit knapp ein Drittel sinken.

Werden schließlich noch indirekte Kosten berücksichtigt, die bei Betrieben durch den Personalausfall während der für Weiterbildung aufgewendeten Arbeitszeit, bei Privatpersonen durch entgangene Einkünfte aus Lohnarbeit z. B. wegen Arbeitszeitverkürzung für die Weiterbildung, entstehen können, so entstehen nochmals Verschiebungen in den Anteilen bei gleichzeitiger Steigerung der geschätzten Kosten auf 36 Mrd. € im Jahr 2015. Die öffentliche Hand (inkl. Bundesagentur für Arbeit) trägt dann ein Drittel der Ausgaben, die Privatpersonen 30 %, und die Betriebe 39 % (→ **Tabelle C.3**).

Bei der staatlichen bzw. öffentlichen Finanzierung von Weiterbildung können generell drei Kategorien unterschieden werden (Dobischat et al., 2019, S. 13):

- institutionelle Förderung durch direkte Mittelzuweisungen an Institutionen
- individuelle Förderung durch personenbezogene Zuschüsse, Darlehen und Zuwendungen
- Angebotsförderung

2.1 Institutionelle Förderung

Zur institutionellen Förderung zählen insbesondere Mittel der Länder für die Volkshochschulen und anerkannten Träger der Weiterbildung nach den Erwachsenen- und Weiterbildungsgesetzen (→ **Kapitel 1**). Mit diesen werden i. d. R. Personalmittel zur hauptberuflichen Angebotsplanung zur Verfügung gestellt, z. T. sind die Fördersummen, wie etwa in Nordrhein-Westfalen, an ein bestimmtes Pflichtangebot pro Einwohner:in gebunden, das durch die Förderung finanziert wird. In den entsprechenden Gesetzen ist die Finanzierung nicht bezüglich der Höhe, sondern nur dem Grunde nach geregelt; faktisch war in den letzten Jahren eine „[…] Tendenz zu einem schleichenden Rückzug aus der Finanzierung der Erwachsenenbildung zu konstatieren“ (Weiß, 2018, S. 575).

Die Gesetze enthalten vielfach auch Regelungen zur Förderung bestimmter Angebotsbereiche oder von Investitionen (z. B. in NRW über die Förderung des Zweiten Bildungsweges und Investitionen aus dem Schulbauproramm siehe §§ 17 und 18 des WBG).[8] Bestimmungen zur Finanzierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen sind in den jeweiligen Landeshochschulgesetzen enthalten (Dobischat et al., 2019, S. 13) (→ **Kapitel 1**).

[8] https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_detail?bes_id=4892&aufgehoben=N&det_id=468330&anw_r=2&menu=1&sg=0

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

2.2 Individuelle Förderung

Individuelle Förderinstrumente für Weiterbildung auf Bundesebene

Individuelle Förderinstrumente stellen den Individuen einen bestimmten finanziellen Förderbetrag als Stipendium oder Zuschuss zur Verfügung, teilweise haben diese Instrumente auch den Charakter eines Gutscheins, der nur über einen Weiterbildungsanbieter eingelöst werden kann. Sie sind in der Regel an die Teilnahme an einem bestimmten Qualifizierungsangebot gebunden, das von den Teilnehmenden unter Beachtung der Fördervoraussetzungen selbst ausgewählt werden kann; sie werden daher auch als „nachfrageorientierte Förderinstrumente" bezeichnet.

Tabelle C.4
Instrumente individueller Weiterbildungsförderung auf Bundesebene

Name	Förderer	Zielgruppe	Kurzbeschreibung	Anzahl Geförderter (Referenzjahr)
Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz AFBG („Meister-BAföG")	Bund und Länder	Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung oder Abitur und Berufspraxis, die die Vorqualifikation der jeweiligen Fortbildungsordnung erfüllen	Förderung der Teilnahme an einer Weiterbildung, die zu einem anerkannten beruflichen Fortbildungsabschluss führt (z. B. Meister); teilweise Zuschuss, teilweise Darlehen, altersunabhängig, auch Zuschüsse zum Lebensunterhalt; Vollzeit und Teilzeit möglich	167.094 (2018)
Weiterbildungsstipendium	BMBF	Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung, die überdurchschnittlich leistungsfähig und begabt sind	Förderung von Maßnahme, Fahrt- und Aufenthaltskosten bis zu max. 7.200 € bei fachlichen Weiterbildungen; Eigenanteil von 10 %	6.226 Aufnahmen in das Programm (2019)
Aufstiegsstipendium	BMBF	Berufserfahrene mit abgeschlossener Berufsausbildung oder Aufstiegsfortbildung, mit oder ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung, die besonders leistungsfähig sind und noch keinen Hochschulabschluss haben	dreistufiges Auswahlverfahren; Stipendium gestaffelt nach Vollzeit-/berufsbegleitendem Studium; Kinderbetreuungspauschale für die Dauer der Regelstudienzeit	1.008 Neuaufnahmen (2019)
Bildungsprämie	BMBF/ESF	Erwerbstätige mit niedrigem Einkommen	nach obligatorischer Beratung: Prämiengutschein: Förderung von 50 % der Veranstaltungskosten einer Weiterbildung, bis zu max. 500 €; Einkommensgrenzen; Spargutschein: nutzbar für Zugriff auf angespartes Guthaben im Rahmen des Vermögensbildungsgesetzes	22.923 (ausgegebene Prämiengutscheine); 181 (ausgegebene Spargutscheine) (2019)

Quellen: Zorner/Butz 2020; Auskunft der Programmstelle Bildungsprämie am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB); Schneider 2020; https://www.aufstiegs-bafoeg.de/; Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020)

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Klassische Förderinstrumente in diesem Sinne sind Stipendien, die bundesweite Bildungsprämie und die entsprechenden Landesgutscheinprogramme, die zunächst beschrieben werden. Spezifische Rahmenbedingungen gelten für die Finanzierung von Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung im Rahmen der aktiven Arbeitsförderung und die Integrationskurse (→ **Kapitel 1**, → **Kapitel D.4** und **D.5**), die grundsätzlich ebenfalls einer nachfrageorientierten Logik folgen.

Das Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz AFBG („Meister-BAföG") begründet einen Rechtsanspruch auf Förderung von beruflichen Fortbildungen zu einem anerkannten beruflichen Fortbildungsabschluss (z. B. Meister) (für nähere Erläuterungen Dobischat et al., 2019, 64–69). Die Zahl der bewilligten Förderungen im Jahr 2018 betrug 167.094, davon bezog sich etwa je die Hälfte auf Teilzeit- bzw. Vollzeitmaßnahmen (Schneider, 2020, S. 345). Stipendien sind weitere Förderinstrumente für Weiterbildung, die vom BMBF zur Verfügung gestellt werden. Das Weiterbildungsstipendium richtet sich an beruflich Qualifizierte unter 25 Jahren, die besondere Leistungen beim Berufsabschluss erzielt haben, und kann zusätzlich zu einem Eigenanteil von 10 %, für förderfähige Weiterbildungen (z. B. Aufstiegsfortbildung, berufsbegleitende Studiengänge) eingesetzt werden (Höchstbetrag der Förderung derzeit: 7.200 €). Seit 2008 gibt es noch die Möglichkeit eines Aufstiegsstipendiums für besonders leistungsfähige Personen mit abgeschlossener Berufsbildung und Berufserfahrung zur Aufnahme eines Erststudiums (Cordes & Dohmen, 2019, S. 19–20). Im Jahr 2019 wurden insgesamt 6.226 Personen in das Programm Weiterbildungsstipendium aufgenommen, davon mehr als die Hälfte aus dem Ausbildungsbereich Industrie und Handel; in das Programm Aufstiegsstipendium wurden 1.008 Personen neu aufgenommen (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2020) (für Grafiken und detaillierte Beschreibungen der Inanspruchnahme dieser Förderinstrumente, siehe Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2020; Schneider, 2020).

Die Bildungsprämie, ein allgemeines Förderinstrument des BMBF, richtet sich vor allem auf die Förderung der Teilnahme an non-formalen Weiterbildungsveranstaltungen über einen Prämiengutschein. Diesen können Erwerbstätige erhalten, die mindestens 15 Stunden pro Woche arbeiten und deren Jahreseinkommen 20.000 Euro (40.000 Euro bei gemeinsam veranlagten Paaren) nicht übersteigt. Bis Ende 2019 wurden rund 365.000 Prämiengutscheine ausgegeben, von denen knapp 75 % eingelöst wurden.[9] Die dritte Förderphase lief von Juli 2014 bis zum 31.12.2020 und wurde wegen der Corona-Pandemie um ein Jahr verlängert.[10] Darüber hinaus existiert über den sogenannte Spargutschein die Möglichkeit, ein mit Hilfe der Arbeitnehmer-Sparzulage angespartes Guthaben vorzeitig zu entnehmen, ohne dabei die Arbeitnehmer-Sparzulage zu verlieren. Diese werden jedoch deutlich seltener in Anspruch genommen als die Prämiengutscheine, bis Ende 2019 wurden rund 28.900 Gutscheine ausgegeben (Zorner & Butz, 2020, S. 357). Bezogen auf die Berufsgruppen haben Teilnehmende aus der Branche des Gesundheits-, Veterinär- und Sozialwesens den höchsten Anteil mit 44 % in der

[9]Da die Detailbestimmungen seit der Einführung der Bildungsprämie Ende 2008 mehrfach geändert wurden, zuletzt 2017 (für einen Überblick, Cordes & Dohmen, 2019, S. 18), veränderte sich auch die Zahl der ausgegebenen Gutscheine.

[10]https://www.bildungspraemie.info/de/corona.php

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

dritten Förderphase (insgesamt zu 77 % Frauen). Hier wird ein Zusammenhang mit einem hohen Weiterbildungsdruck, geringer Beteiligung der Arbeitgeber und geringen Einkommen der Beschäftigten gesehen (Käpplinger, 2013; Zorner & Butz, 2020, S. 359–360).

Die vom BMBF in Auftrag gegebene Evaluation der Bildungsprämie ergab, dass die Bildungsprämie dazu beiträgt, finanzielle Weiterbildungsbarrieren zu reduzieren, indem teurere Weiterbildungen gewählt werden oder der Besuch der Weiterbildung zeitlich vorgezogen wird. Allerdings erreicht sie eher weiterbildungsaffine Personen und besser ausgebildete Personen, die auch ohne Förderung bereits häufiger an Weiterbildung teilgenommen haben. Die Beratung und die Antragstellung wurden von den Teilnehmenden zumeist als positiv erlebt, während es auf Seiten der Anbieter, v. a. bei kleineren Weiterbildungsträgern, Akzeptanzprobleme und Schwierigkeiten bei der Umsetzung gab (Bauer et al., 2019, S. 19).

Auch auf Landesebene existieren, oft unter der Bezeichnung „Bildungsscheck", individuelle Förderinstrumente für die Weiterbildungsteilnahme, die sich an Privatpersonen richten. Diese Instrumente gibt es aktuell in zehn Bundesländern: Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen (→ **Tabelle C.2**). In Sachsen und Nordrhein-Westfalen haben diese Förderinstrumente eine zusätzliche Komponente für den betrieblichen Zugang zu Weiterbildung, in Mecklenburg-Vorpommern und dem Saarland ist nur ein betrieblicher Zugang möglich. Baden-Württemberg, Bayern, Berlin und Niedersachsen bieten derzeit keine allgemeinen individuellen Förderinstrumente an, wohl aber können dort angebotsorientierte Förderungen existieren (Cordes & Dohmen, 2019, S. 21). Die Bildungsscheckprogramme unterliegen im Detail unterschiedlichen Fördermodalitäten, richten sich an unterschiedliche Zielgruppen, und verfolgen unterschiedliche bildungspolitische Ziele. Zudem unterliegen die Programme auch relativ häufigen Überarbeitungen der Richtlinien. Daher sind die Gutscheinprogramme auf Landesebene nicht unmittelbar in ihren Förderzahlen und auch nicht in ihrer Wirksamkeit vergleichbar. Cordes und Dohmen (2019, S. 22) bieten eine tabellarische Übersicht über Förderzahlen in Programmen für Privatpersonen in acht Ländern, für die Daten vorliegen. Die Größenordnung der insgesamt geförderten Personen lag 2017 bei etwa 9.300 Personen, rund die Hälfte davon in NRW. In den zurückliegenden Jahren waren die Förderzahlen – mit Schwankungen – teils deutlich höher (Maximum seit 2010: 34.100 im Jahr 2014, davon 25.600 in NRW) (Cordes & Dohmen, 2019, S. 22–23).

Die Förderung von Maßnahmen beruflicher Weiterbildung für arbeitslose oder von Arbeitslosigkeit bedrohte Personen im Rahmen von SGB II, III oder IX erfolgt in der Regel (seit 2003) durch die Ausgabe eines Bildungsgutscheins. Dieser wird von verschiedenen Institutionen, wie zum Beispiel den Arbeitsagenturen, Job-Centern oder der deutschen Rentenversicherung ausgestellt, nachdem eine Beratung stattgefunden hat, in der die Notwendigkeit der Förderung festgestellt wurde. Dieser Bildungsgutschein berechtigt dazu, die genehmigte Bildungsmaßnahme bei einem anerkannten Träger eigener Wahl, der solche anerkannten Bildungsmaßnahmen durchführt, zu absolvieren. Die Zulassung von Träger und Maßnahmen erfolgt nach der Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung (AZAV).

Grundsätzlich orientiert sich auch die Finanzierung der Integrationskurse durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge an einer nachfrageorientierten Logik, mit dem Ziel, die Kurse wirtschaftlich und bedarfsorientiert durchzuführen (Deutscher Bundestag, 2019, S. 31).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Allerdings wird hier eine Förderung an die Träger der Integrationskurse gezahlt, die sogenannte Kostenpauschale pro Teilnehmenden und Unterrichtsstunde (die Beträge variieren nach Kursart und Teilnehmerzahl; der Standardsatz für die Kostenerstattung im Jahr 2019 beträgt 3,90 € pro Unterrichtsstunde und Teilnehmenden). Zusätzlich ist eine Kostenerstattung für Einstufungstest und Abschlussprüfung, sowie bei Bedarf für Kinderbetreuung von nicht schulpflichtigen Kindern, vorgesehen. Gleichzeitig wird von den Teilnehmenden ein Kostenbeitrag von 1,95 € erhoben, von dem unter bestimmten Voraussetzungen eine Befreiung möglich ist (Härtefall, ALG-II-Bezug) (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2019). Die Teilnehmenden können zusätzlich einen Fahrtkostenzuschuss beantragen (Klinger, Mikschl & Janssen, 2019, S. 2).

Weitere Daten und Forschungsbefunde zur Förderung im Rahmen von SGB II und III sowie zu Integrationskursen sind in → **Kapitel D.4** und **D.5** zu finden.

Generell erreicht die individuelle Weiterbildungsförderung in allen ihren genannten Facetten (Arbeitsförderung, BAföG, AFBG, Stipendien, Bildungsprämie und Länderprogramme) nur einen Bruchteil der potenziell Teilnehmenden. Die Zahl der Förderfälle aller Förderungsarten betrug im Jahr 2017 1,8 Fälle pro 100 Erwerbspersonen, wobei hier noch mögliche Doppelzählungen von Personen durch Inanspruchnahme mehrerer Förderinstrumente in Rechnung zu stellen sind (Cordes & Dohmen, 2019, S. 25). Es bestehen hier regionale Unterschiede in der Verteilung der Instrumente zwischen den Ländern, wobei die höchsten Förderreichweiten insgesamt in Berlin, Bremen und Mecklenburg-Vorpommern erreicht werden, die geringsten in Baden-Württemberg und Hessen, möglicherweise auch zusammenhängend mit der regionalen Arbeitsmarktsituation[11] (Cordes & Dohmen, 2019, S. 32).

2.3 Angebotsförderung

Angebotsförderung findet vor allem im Rahmen von politischen Initiativen und Programmen auf Ebene von Europäischer Union, Bund und Ländern statt, die auf bildungspolitisch als relevant eingeschätzte Problemstellungen reagieren.

Ein aktuelles Beispiel ist die „AlphaDekade“ (→ **Kapitel 2**), in deren Rahmen Weiterbildungsträger Projektmittel für spezifische Angebote für Analphabetinnen und Analphabeten beantragen können. Im Rahmen des WeGebAU-Programms oder der berufsbezogenen Sprachförderung wurden zunächst EU-Mittel aus dem Europäischen Sozialfonds eingesetzt, bevor diese Programme in eine Regelfinanzierung auf Bundesebene überführt wurden.[12]

Im Rahmen der aktiven Arbeitsförderung (SGB-Maßnahmen) können durch die Bundesagentur für Arbeit oder die Jobcenter bzw. zugelassenen kommunalen Träger Maßnahmen beruflichen Weiterbildung, Trainingsmaßnahmen etc. bei Weiterbildungsträgern finanziert werden, denen dann Teilnehmende zugewiesen werden, falls eine Finanzierung und Organisation über das Gutscheinmodell nicht möglich ist („Vergabemaßnahmen“).

[11] Die Bildungsschecks der Länder tragen vergleichsweise wenig zur Variation bei, denn dort, wo sie bestehen, ist ihr Anteil an den Förderfällen gering (z. B. entfielen 2016 in NRW auf 100 Erwerbspersonen 0,06 Förderfälle im Bildungsscheck bei 1,80 Förderfällen auf 100 Erwerbspersonen insgesamt Cordes und Dohmen 2019, S. 32, Tabelle 10.

[12] Im Falle von WeGebAU: Qualifizierungschancengesetz und Gesetz zur Förderung der Weiterbildung im Strukturwandel, bei der berufsbezogenen Sprachförderung: DeuFöV-Verordnung.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Außer den strukturellen und den auf Landesebene durchgeführten allgemeinen Finanzierungsmöglichkeiten existieren punktuell viele Fördermöglichkeiten, die von den zuständigen Ministerien für bestimmte Berufsgruppen und Ziele angeboten werden und ggf. Elemente der verschiedenen Finanzierungsmodalität vermischen (Cordes & Yelubayeva, 2020, S. 23; Dobischat et al., 2019, S. 14).

Arbeitnehmende, die finanzielle Eigenbeiträge für ihre Weiterbildungsaktivitäten leisten, können Weiterbildungskosten entweder als Werbungskosten oder als Sonderausgaben von der Steuer absetzen. Der Refinanzierungsbeitrag des Staates wird dabei umso höher, je höher das zu versteuernde Einkommen ist und kann nur schwer geschätzt werden (siehe für Ergebnisse → **Tabelle C.3**).

Weiß schätzt, dass die entgangenen Steuern die programmbezogenen staatlichen Ausgaben bei Weitem übersteigen (Weiß, 2018, S. 574–575). In der Folge sind die finanziellen Anreize, sich weiterzubilden, für Gutverdienende stärker. Auch Betriebe können Ausgaben für Weiterbildung steuerlich geltend machen, was laut Weiß (Weiß, 2018, S. 575) noch höhere staatliche Ausfälle von Steuern als bei den Individuen zur Folge hat.

3 Aktuelle Initiativen und Programme

In Reaktion auf aktuelle gesellschaftspolitische Herausforderungen oder mit Blick auf bestimmte Zielgruppen, denen ein besonderer Weiterbildungsbedarf zugeschrieben wird, werden von Bund und Ländern, häufig in Kooperation mit Partnern aus Wirtschaft, Gesellschaft und Kommunen, Programme zu verschiedenen Themenstellungen aufgelegt. Mit solchen Programmen sind, wenn sie sich auf Bildungsthemen und Erwachsene beziehen, häufig auch Fördermittel für Projekte im Weiterbildungsbereich verknüpft, die von Projektpartnern, Verbänden und Weiterbildungsanbietern beantragt werden können. Neben nationalen Programmen und Programmen auf Ebene der Länder ist auch die Europäische Union hier aktiv.

Die bildungspolitische Zusammenarbeit innerhalb der EU folgt regelmäßigen Zyklen im Rahmen von Arbeitsprogrammen. Aktuell ist für die allgemeine und berufliche Bildung der strategische Rahmen „ET 2020“ in Kraft, der vier strategische Ziele formuliert:

1. Verwirklichung des lebenslangen Lernens und Mobilität,
2. Verbesserung von Qualität und Effizienz der allgemeinen und beruflichen Bildung,
3. Förderung der Gerechtigkeit, des sozialen Zusammenhalts und des aktiven Bürgersinns,
4. die Förderung von Innovation und Kreativität einschließlich des unternehmerischen Denkens.

Eine Nachfolgestrategie liegt noch nicht vor (Lattke, 2020, S. 35).

Der Europäische Sozialfonds (ESF) ist ein Instrument der europäischen Arbeitsmarktpolitik, das im Rahmen von zuletzt siebenjährigen Förderperioden Mittel zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit in den Mitgliedsstaaten bereitstellt (Bundesministerium für Arbeit und Soziales BMAS, 2018). Die Förderperiode 2014 bis 2020 hat zum Ziel, die Sicherung des Fachkräftebedarfs zu fördern und Armut in den Mitgliedsstaaten zu bekämpfen. Die wichtigsten Zielgruppen sind junge Menschen ohne Schul- oder Berufsabschluss, Langzeit-

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

arbeitslose, Frauen, Geringqualifizierte und Geringverdienende sowie Personen mit Migrationshintergrund.[13] Die Mitgliedsstaaten planen ihre Umsetzung in sogenannten operationellen Programmen, wobei die finanzielle Ausstattung sich nach der wirtschaftlichen Stärke der Regionen im Land richtet. In Deutschland wird ein Teil der Mittel vom Bund, der andere Teil von den Bundesländern verwaltet.[14] Bund und Länder legen schreiben einzelne Programme zur Förderung spezifischer Ziele aus, die von Trägern und Kooperationspartnern umgesetzt werden; diese Programme sind sehr vielfältig und enthalten oftmals auch einen Bezug zur Weiterbildung.[15]

Wie für das Vorgängerprogramm „Education & Training 2010", wurden indikatorenbasierte Zielgrößen, sogenannte Benchmarks definiert, deren Fortschritt für alle Mitgliedsstaaten regelmäßig veröffentlich wird (→ **Kapitel 1** und → **Kapitel A**). Des Weiteren gibt es die europäische Agenda für die Erwachsenenbildung von 2011 und die Agenda für neue Kompetenzen von 2016, in deren Rahmen der Begriff „Weiterbildungspfade" eingeführt wurde. Weitere relevante Prozesse, in deren Rahmen Kooperation innerhalb der Europäischen Union organisiert wird und die Weiterbildung betreffen, sind der „Kopenhagen-Prozess" und der „Bologna-Prozess" zur Zusammenarbeit in der beruflichen bzw. der Hochschulbildung (Lattke, 2020, S. 35–47).

Im Folgenden werden wichtige Initiativen mit Relevanz für die Weiterbildung auf Bundesebene genannt und teilweise kurz beschrieben, die zum Zeitpunkt des Abschlusses der Recherche (Mai 2020) in Kraft waren. Viele dieser Initiativen und Programme haben einen Bezug zu Strategien oder Programmen auf europäischer Ebene und werden teilweise darüber (mit-) finanziert. In den Ländern gibt es darüber hinaus vielfältige eigene Programme, deren Darstellung den Rahmen dieses Kapitels sprengen würde.

Förder- und Hilfsprogramme im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie, die ab März 2020 aufgelegt wurden, werden nicht hier, sondern im → **Kapitel H** dargestellt. Spezifische Initiativen auf Ebene des Bundes und der Länder, die sich auf Transparenz des Weiterbildungsangebots und Weiterbildungsberatung beziehen, werden im → **Kapitel 4** dargestellt.

AlphaDekade

Die „AlphaDekade" (Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung)[16] ist eine Initiative von Bund, Ländern und Partnern, welche im Zeitraum von 2016 bis 2026 die Lese- und Schreibfähigkeiten Erwachsener in Deutschland deutlich verbessern soll. Hintergrund des Projektes sind Befunde der Bildungsforschung aus dem internationalen Programm PIAAC (Rammstedt, 2013) und den deutschen LEO-Studien (Grotlüschen & Buddeberg, 2020), die

[13] https://www.esf.de/portal/DE/ESF-2014-2020/Foerderschwerpunkte/inhalt.html

[14] https://www.esf.de/portal/DE/ESF-2014-2020/Operationelles%20Programm/inhalt.html

[15] Siehe https://www.esf.de/portal/DE/ESF-2014-2020/F%C3%B6rderprogramme/inhalt.html
Ein Beispiel für ein solches Bundesprogramm war die berufsbezogene Sprachförderung für Menschen mit Migrationshintergrund (ESF-BAMF), die mittlerweile in eine reguläre Förderung übergegangen ist (→ **Kapitel D**, I-Kurse). Ein Beispiel auf Landesebene ist die Beratung im Rahmen des Bildungsscheckprogramms in NRW, die über den ESF gefördert wird (https://www.mags.nrw/europaeischer-sozialfonds).

[16] https://www.alphadekade.de

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

die Verbreitung des funktionalen Analphabetismus in der deutschen Bevölkerung aufzeigten.[17] Die Projekte werden durch das BMBF gefördert, Partner sind u. a. Stiftungen, Krankenkassen, Verbände aus Wirtschaft und Bildung, der Deutsche Städte- und Gemeindebund und die Kirchen. Ziel ist es, den funktionalen Analphabetismus in der Bevölkerung zu verringern und mehr Menschen mit Grundbildungsangeboten zu erreichen. Zu den Schwerpunkten der Dekade gehören Öffentlichkeitsarbeit, Forschung, Orientierung der Lernangebote an der Lebenswelt, Professionalisierung des Lehrpersonals und der Aufbau von Unterstützungsangeboten.[18]

Nationale Weiterbildungsstrategie

Die „Nationale Weiterbildungsstrategie" (Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) und Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 2019) aus dem Jahr 2019 steht unter gemeinsamer Federführung des BMBF und des BMAS und wurde gemeinsam mit den Ländern, Verbänden der Arbeitgeber und Arbeitnehmer sowie der Bundesagentur für Arbeit entwickelt. Der Schwerpunkt liegt hier auf der beruflichen Weiterbildung als Antwort auf den digitalen Strukturwandel der Wirtschaft. Ansatzpunkte für geplante Aktivitäten sind u. a. Transparenz von Angeboten und Beratung, Schließung von Förderlücken, Qualität von Weiterbildungsangeboten, Professionalisierung der Lehrenden, Flexibilisierung von Bildungswegen und die Verbesserung der Steuerungs- und Planungsmöglichkeiten durch eine integrierte Berufsbildungsberichterstattung.

Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen

Mit Mitteln aus dem Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen" wurden von 2011 bis 2020 Hochschulen gefördert, die mit besonderen Konzepten an der Durchlässigkeit der Bildungswege zwischen beruflicher und akademischer Bildung oder an der Entwicklung von berufsbegleitenden Studiengängen und Zertifikatsangeboten arbeiteten, um so die wissenschaftliche Weiterbildung für breitere Zielgruppen als bisher zugänglich zu machen und einen Beitrag zur Fachkräftesicherung zu leisten.[19]

Digitalstrategie

Auch die „Digitalstrategie", die sich auf alle Bildungsbereiche bezieht, enthält vielfältige Verweise auf die Weiterbildung (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2019).

Nationaler Aktionsplan 2.0

Im „Nationalen Aktionsplan 2.0 der Bundesregierung zur UN-Behindertenrechtskonvention" zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung wird das Ziel formuliert, inklusive Bildung auch in der Weiterbildung zu fördern (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2016).

---

[17] Laut den Ergebnissen der LEO-Studie 2018 schreiben und lesen 12,1 % der deutsch sprechenden Bevölkerung zwischen 18 und 64 Jahre auf einem niedrigen Kompetenzniveau (Alpha-Levels 1 bis 3) (Grotlüschen et al., 2019, S. 5).

[18] https://www.alphadekade.de/de/ziele-1698.html

[19] https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/bund-laender-wettbewerb-aufstieg-durch-bildung-offene-hochschulen

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

4 Informations- und Beratungsmöglichkeiten für Weiterbildungsinteressierte

Angesichts der in den vorherigen Teilkapiteln beschriebenen Vielfalt der möglichen Zugangswege zu und Fördermöglichkeiten von individueller Weiterbildung stellt sich die Frage, ob und wie sich Weiterbildungsinteressierte darüber einen Überblick verschaffen und sich über die für sie infrage kommenden Angebote und Finanzierungswege informieren können. Denn auch die Anbieterlandschaft und deren Angebot ist sehr heterogen und kann für Individuen eine Herausforderung darstellen (→ **Kapitel D**).

Nach Ergebnissen des AES 2018 haben rund zwei Drittel (67 %) der Personen zwischen 18 und 64 Jahren den Eindruck, einen guten Überblick über eigene Weiterbildungsmöglichkeiten zu haben. 27 % der Befragten gaben an, in den vorhergehenden 12 Monaten nach Informationen gesucht zu haben. Allerdings berichteten nur 23 % der Suchenden, die passende Information auch gefunden zu haben. 24 % der Befragten wünschten sich mehr Information und Beratung (Bilger & Strauß, 2019, S. 68–70).

Diese Daten geben Hinweise darauf, dass die Transparenz der Angebote und die Beratungsinfrastruktur noch ausbaufähig sind. Die „Nationale Weiterbildungsstrategie" formuliert entsprechend „Die Transparenz von Weiterbildungsmöglichkeiten und -angeboten unterstützen" als erstes Handlungsziel und nennt vor allem verschiedene Prozesse der Bündelung von digitalen Informationsportalen und eine Abstimmung der Beratungsprozesse zwischen Bund und Ländern als Handlungswege (Bundesministerium für Arbeit und Soziales und Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2019, S. 7–8). In den Strategiepapieren der Europäischen Union ist die wichtige Rolle von Beratung ebenfalls verankert, auch im Zusammenhang mit der Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen (z. B. Amtsblatt der europäischen Union, 2011, S. 3).

In diesem Kapitel wird auf Basis einer eigenen, im ersten Halbjahr 2020 durchgeführten Recherche dargestellt, welche öffentlich zugänglichen Möglichkeiten es für Weiterbildungsinteressierte gibt, um sich über das in ihrer Region zugängliche Weiterbildungsangebot und in ihrem Bundesland bzw. ihren Voraussetzungen entsprechende Fördermöglichkeiten zu informieren. Hier spielen Weiterbildungsdatenbanken eine besondere Rolle. Des Weiteren werden Beratungsprogramme und -strukturen auf Ebene des Bundes und der Länder dargestellt, die mit öffentlichen Mitteln gefördert werden und/oder im Kontext von individuellen Fördermöglichkeiten stehen.

4.1 Datenbanken

Öffentlich im Internet zugängliche Weiterbildungsdatenbanken bieten eine Möglichkeit für Weiterbildungsinteressierte, anbieterübergreifend Bildungsangebote zu recherchieren und dabei nach verschiedenen Suchkriterien zu filtern. Die Datenbanken unterscheiden sich nach ihrer regionalen Abdeckung, nach Themenschwerpunkten, Filtermöglichkeiten, Fachspezifität und Fokussierung auf eine bestimmte Angebotsart (z. B. Bildungsurlaub, Fernunterricht) oder allgemeine Ausrichtung (Bellmann & Dummert, 2016, S. 6). Eine spezielle Datenbank

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

insbesondere für die Suche nach Angeboten im Rahmen der Arbeitsförderung ist die Datenbank der Bundesagentur für Arbeit KURSNET. [20]

Der deutsche Bildungsserver führt auf der Seite des InfoWebs Weiterbildung (IWWB) ein Datenbankverzeichnis mit insgesamt 180 gelisteten und verlinkten Datenbanken, die nach verschiedenen Kriterien gegliedert sind.[21] Neben 98 Datenbanken ohne Themenschwerpunkt, die nach bundesweit, landesweit und regional differenziert sind (→ **Tabelle C.5**), werden hier 59 themenspezifische und 23 zielgruppenspezifische Datenbanken aufgeführt, wobei die Trennung zwischen Thema und Zielgruppe, insbesondere bei branchen- und berufsspezifischen Datenbanken, nicht durchgängig trennscharf ist. Die weitere Recherche stützt sich auf die im IWWB verfügbaren Datenbankbeschreibungen und die eigene Sichtung der jeweiligen Plattform.

Von den 43 auf der Liste unter der Rubrik „bundesweit, keine Themenschwerpunkte" genannten Datenbanken sind sechs aus öffentlichen Mitteln und 23 aus privaten Mitteln finanziert und/oder kommerziell betrieben. Insgesamt 13 Datenbanken werden über Anbietergebühren finanziert. Eine Datenbank ist als privat-kommerziell mit Vermittlungsprovision gekennzeichnet. Sieben der privat finanzierten Datenbanken stellen außer in Deutschland stattfindenden Angeboten auch solche aus dem deutschsprachigen Ausland dar.

Unter den unter der Rubrik „bundesweit, keine Themenschwerpunkte" gelisteten Datenbanken sind insgesamt 13 auf Fernstudium, Fernunterricht, E-Learning oder Online-Learning spezialisiert. Insgesamt sieben der bundesweiten Datenbanken haben eher den Charakter eines Infoportals, auf dem generell über Abschlüsse, Fördermöglichkeiten und andere Rahmenbedingungen für Weiterbildung informiert wird, teilweise mit integrierter Suchfunktion nach Weiterbildungsangeboten. Die übrigen Datenbanken bieten teils sehr differenzierte Suchfunktionen an, zu denen in der Regel mindestens eine freie Stichwortsuche und eine Filtermöglichkeit nach Ort, Umkreis oder PLZ gehören, häufig auch die Möglichkeit, Zeiträume einzugrenzen (eigene Recherchen auf Grundlage des IWWB).

Die landesweiten und regionalen Datenbanken ohne Themenschwerpunkt sind fast ausschließlich öffentlich gefördert: Eine der 20 auf IWWB gelisteten landesweiten Datenbanken ohne Themenschwerpunkt bezieht sich auf alle neuen Bundesländer und Berlin und wird aus privaten Mitteln über Anbietergebühren finanziert. Darunter sind auch einzelne Datenbanken für spezielle Angebotssegmente, z. B. eine Datenbank für Angebote, die mit dem hessischen Qualifizierungsscheck genutzt werden können oder die Datenbank der niedersächsischen Heimvolkshochschulen. Auch bei den regionalen Datenbanken ist die große Mehrheit aus öffentlichen Mitteln finanziert; von den vorgefundenen 35 Datenbanken wurden vier aus privaten Mitteln finanziert. Die meisten regionalen Portale finden sich in den Flächenländern Bayern (10), Nordrhein-Westfalen (10) und Schleswig-Holstein (11).

[20] https://kursnet-finden.arbeitsagentur.de/kurs/ (Stand 25.03.2021)

[21] https://www.iwwb.de/weiterbildung.html?seite=12 (Stand 23.06.2020)

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Tabelle C.5
Weiterbildungsdatenbanken ohne Themenschwerpunkt nach Reichweite und Finanzierung[22] in Anlehnung an www.iwwb.de

	Insgesamt	Davon spezifisch für Fernunterricht/-studium/ E-Learning	Davon öffentlich finanziert
Bundesweit	43	13	6
Landesweit	20	/	19
Regional	35	/	31
Insgesamt	98	13	56

Quelle: eigene Recherchen auf Grundlage von www.iwwb.de; Stand: 23.06.2020

Des Weiteren listet IWWB noch Datenbanken für spezielle Angebotssegmente bzw. Zielgruppen, darunter neun Datenbanken für Angebote des Bildungsurlaubs, drei zum Thema IT und Medien, 18 Datenbanken der Lehrerfortbildung und 29 spezifische Datenbanken unter der Rubrik „sonstige Themenschwerpunkte".[23]

Die Verteilung der Reichweiten, dargestellten Angebotsformen und Finanzierungsmodi in den Datenbanken spiegelt die Anbieter- und Angebotsstrukturen wider, wie sie auch dem Modell der Reproduktionskontexte (→ **Kapitel A, D**) und den unterschiedlichen rechtlichen Rahmen- und Finanzierungsbedingungen in verschiedenen Teilbereichen der Weiterbildung entsprechen (→ **Kapitel 1**, → **Kapitel 2**).

In der Regel gibt es für Angebote mit öffentlicher Förderung in der Regel auch eine öffentlich geförderte Datenbank zur Suche nach diesen Angeboten; prominentestes Beispiel ist hier die Datenbank KURSNET der Bundesagentur für Arbeit. Öffentliche Förderung wird zudem häufig für die Verbesserung der Transparenz auf regionaler und lokaler Ebene eingesetzt. Teurere, länger dauernde Weiterbildungen, z. B. weiterbildende Studiengänge und Fernstudiengänge, die zu anerkannten Abschlüssen führen und meist primär privat finanziert werden, werden auch in privat finanzierten Datenbanken dargestellt, vermutlich weil hier Markmechanismen vorrangig sind. Dasselbe scheint auf Angebote aus dem deutschsprachigen Ausland zuzutreffen.

Das IWWB bietet selbst eine so genannte Metasuchmaschine an, mit deren Suchmaske die Weiterbildungsangebote aus insgesamt 83 live vernetzten Datenbanken auffindbar sind.[24] Zu diesen gehören sowohl regionale als auch überregionale Datenbanken, privat und öffentlich finanzierte, und Datenbanken für spezielle Berufsgruppen (z. B. Lehrkräfte im Schuldienst) oder Angebotsformen (z. B. Fernunterricht). Neben der Suche nach Weiterbildungsangeboten mit Thema, Ort und Zeitraum können hier auch Anbieterlisten für bestimmte Arten von Weiterbildungsangeboten erzeugt werden. Das Spektrum der hier auffindbaren Angebote wird

[22] Die Hamburger Datenbank WISY wurde hier als „landesweit" eingestuft.
[23] Stand: 01.07.2020
[24] www.iwwb.de (Stand: 25.03.2021)

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

auf der Einstiegsseite beschrieben als „allgemeine, politische, wissenschaftliche und berufliche Fortbildungsangebote und Weiterbildungsangebote aller Angebotsformen“.[25]

Der aktuellste Testbericht von Weiterbildungsdatenbanken der Stiftung Warentest aus dem Jahr 2017[26] listet 68 Datenbanken auf, die nach den Kriterien „Informationen über die Datenbank und über Weiterbildung“ (15 %), „Informationen über die Bildungsangebote und Bildungsanbieter“ (30 %), „Suchfunktion“ (30 %) und „Nutzerfreundlichkeit“ (25 %) bewertet wurden; daneben wurde noch die Anpassung für mobile Endgeräte überprüft. Eine mangelhafte Bewertung der beiden am stärksten gewichteten Kriterien führte zur Abwertung im Gesamturteil. Unter den getesteten Datenbanken waren 15 landesspezifische und fünf regionale ohne Schwerpunkte bei Themen oder Zielgruppen sowie 29 bundesweite themenunspezifische. Außerdem wurden spezielle Datenbanken zum Bildungsurlaub, Fernunterricht und E-Learning bewertet (teilweise überschneidend mit den regionalen Kriterien). Insgesamt wurde in etwa das Spektrum an Weiterbildungsdatenbanken in dieser Stichprobe untersucht, die auch IWWB auflistet (siehe oben). Drei Datenbanken erhielten keine Note, von den übrigen 65 wurden zwei mit der Gesamtnote „sehr gut“ bewertet, 31 mit der Gesamtnote „gut“, 23 mit „befriedigend“, vier mit „ausreichend“ und fünf mit „mangelhaft“. Damit waren zum Testzeitpunkt (April bis Juli 2017) nur knapp die Hälfte der getesteten Datenbanken gut oder sehr gut (Käpplinger, 2020, S. 17–19). Die Stiftung Warentest empfiehlt in ihrem Fazit Weiterbildungsinteressierten, eine Datenbank gut auszuwählen und dabei auf die Angebotsform, Art der Weiterbildung und insbesondere bei Präsenzangeboten auf das Bundesland zu achten (Stiftung Warentest, 2017, S. 4). Die BMBF-Förderung für die Testung von Weiterbildungsdatenbanken ist Ende 2017 ausgelaufen, so dass keine aktuelleren Ergebnisse vorliegen.[27]

In vielen Bundesländern ist eine öffentlich geförderte, allgemeine Kursdatenbank und Suchfunktion für Weiterbildungsmöglichkeiten in ein unterschiedlich ausführliches landesweites Internetportal integriert, das Informationen zu Förder- und Beratungsmöglichkeiten zu Weiterbildung im Bundesland bündelt. In → **Tabelle C.6** werden diese Länderportale und ihre Funktionen überblicksartig dargestellt.

Einige Bundesländer bieten zudem ein Infotelefon an, bei dem sich Weiterbildungsinteressierte zu Weiterbildungs- und Fördermöglichkeiten informieren können. Teilweise war zum Stand der Recherche im Juli 2020 bereits eine Chatfunktion bzw. die Möglichkeit einer Online-Beratung integriert. Einige Bundesländer, z. B. Berlin, Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen, boten Informationen in bis zu acht Fremdsprachen an, Brandenburg in leichter Sprache. Ebenso gehörte eine Social-Media-Präsenz bei einigen Portalen zum Angebotsspektrum. Seit Abschluss der Recherche wurden als Reaktion auf die Corona-Pandemie viele Online-Angebote erweitert, wie es z. B. im Frühjahr 2021 für Bayern beobachtet wurde. Noch ist unklar, inwiefern alle während der Pandemie entwickelten Angebote verstetigt werden.

[25] **Weiterbildungssuche – InfoWeb Weiterbildung** (IWWB) (https://www.iwwb.de/kurssuche/startseite.html) (06.07.2021)
[26] https://www.test.de/Weiterbildung-Datenbanken-Test-Weiterbildungsdatenbanken-4271798-4271808/
[27] Persönliche Mitteilung der Stiftung Warentest, 24.06.2020

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Tabelle C.6

Übersicht über öffentlich geförderte Informations- und Beratungsinfrastrukturen zur Weiterbildung in Bund und Ländern

	Informationsportal	Datenbank	weitere spezifische Funktionen; besondere Angebote	Sprachen/Barrierefreiheit	Infotelefon	Online-beratung/ Chat	social media	Information zu Fördergelder	Verlinkung zu weiteren WB Datenbanken	Förderung
bundesweit	Weiterbildungs-ratgeber des BMBF	nein	Hinweise zu Publikationen; Hinweise zu WB-Gesetzen/ Fortbildungsverordnungen	Informationsmöglichekeiten für Hörgeschädigte; Gebärdentelefon; leichte Sprache; 1 weitere Sprache	ja	ja	ja	ja, bundesweit und länderspezifisch	nein	BMBF
bundesweit	IWWB InfoWeb Weiterbildung des DIPF	Die Suchmaschine des deutschen Bildungsservers für Weiterbildungs-kurse	Beratungssuche	nein	nein	(Email)	ja	ja, bundesweit und länderspezifisch	ja	DIPF
bundesweit	KURSNET	Das Portal für be-rufliche Aus- und Weiterbildung	Filtermöglichkeit für Förderung mit Bildungsgutschein; auch Angebote zur beruflichen Rehabilitation suchbar	Leichte Sprache; Erklärvideo in Gebärdensprache	nein (nur Hotline zur Datenbank)	nein	nein	nein	nein	Bundesagentur für Arbeit
Bundesländer										
Baden-Württemberg	Weiterbildung in Baden-Württem-berg	Weiterbildung in Baden-Württem-berg	Übersicht über Beratungsstellen	6 weitere Sprachen	ja	ja	ja	ja	nein	Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Wohnungsbau Baden-Württemberg
Bayern	Bildungsportal Bayern	„Bildung auf einen Klick“	nein	nein	nein	(Email)	ja	nein	ja	unterstützt von den jeweiligen Kommunen oder Landkreisen der Regionen[2]
Bayern	Komm weiter in B@yern[1]	Beratung, weiterbildung und Förderung in Bayern	Glossar, Suchunterstützung mit Lotsenfunktion	Gebärdensprache leichte Sprache Vorlesefunktion Vergrößerung der Schrift	nein	(Email)	nein	ja	nein	Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit & Soziales
Berlin	WDB Berlin	WDB Suchportal Berlin	Profilerfassung von Weiterbildner*innen	8 weitere Sprachen	ja	ja	ja	ja	ja	Senatsverwaltung für Integration, Arbeit & Soziales
Brandenburg	WDB Brandenburg	WDB Suchportal Brandenburg	Infothek; Publikationen	leichte Sprache	ja	ja	ja	ja	ja	Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des Landes Brandenburg
Bremen	nein (nur Stadtportal Bremen), es wird gerade an einer neuen Seite gearbeitet von der Senatorin f. Bildung (Stand: 23.06.2020, Emailkontakt)									
Hamburg	Hamburg Kur-sportal WISY	Hamburg Kur-sportal WISY	Beratung für spezielle Lebens-lagen	nein	ja	(Email)	nein	ja	nein	Behörde für Schule und Berufsbildung

	Informationsportal	Datenbank	weitere spezifische Funktionen; besondere Angebote	Sprachen/Barrierefreiheit	Infotelefon	Online-beratung/ Chat	social media	Information zu Fördergelder	Verlinkung zu weiteren WB Datenbanken	Förderung
Hessen	Hessische Weiterbildungsdatenbank + Initiative „Pro Abschluss" speziell für den Erwerb eines Berufsabschlusses (Nachqualifizierung)	Hessische Weiterbildungsdatenbank	Fernkurse	nein	nein	(Email)	ja	ja	nein	Hessisches Ministerium für Wirtschaft, Energie, Verkehr und Landesentwicklung
Mecklenburg-Vorpommern	Weiterbildung-mv	Weiterbildung-mv		4 weitere Sprachen	ja	ja	nein	ja (Förderkompass)	ja	Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Gesundheit & Europäischer Sozialfond
Niedersachsen	Bildungsberatung in Niedersachsen	nein	Verlinkung von regionalen Bildungsberatungsstellen	nein	ja	ja	nein	nein	nein	AEWB Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung; Niedersächsischer Bund für Freie Erwachsenenbildung e. V.
Nordrhein-Westfalen	Weiterbildungsberatung Nordrhein-Westfalen	nein (Verlinkung zu IWWB)		nein	ja	ja	nein	ja		Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und soziales des Landes Nordrhein-Westfalen
Rheinland-Pfalz	Weiterbildungsportal Rheinland-Pfalz	Weiterbildungsportal Rheinland-Pfalz		nein	nein	nein	nein	ja	ja	Landesregierung Rheinland-Pfalz
Saarland	WBD Weiterbildungsdatenbank	WBD Weiterbildungsdatenbank	Fernunterrichtsangebote; regionale Ausrichtung	nein	nein	(Email)	nein	(Verlinkung zu IWWB)	nein	Ministerium für Wirtschaft, Arbeit, Energie und Verkehr des Saarlandes
Sachsen	Weiterbildungsmarkt Sachsen	Weiterbildungsmarkt Sachsen	Kostenrechner; Verlinkung zu regionalen Beratungsstellen	5 weitere Sprachen	ja	(Email)	nein	ja	nein	Freistaat Sachsen
Sachsen-Anhalt	nein									
Schleswig-Holstein	Weiterbildungsportal Schleswig-Holstein	Kursportal Schleswig-Holstein	Checklisten	nein	ja	ja	nein	ja	nein	Land Schleswig-Holstein & Europäischer Fond
Thüringen	nein									
länderübergreifend										
Berlin-Brandenburg	WDB Brandenburg-Berlin	WDB Suchportal Brandenburg-Berlin	Glossar	2 weitere Sprachen	ja	(Email)	ja	ja	ja	Länder Berlin und Brandenburg; bis 2018: Europäischen Sozialfonds in Brandenburg

Stand: 09.07.2020, außer: [1] (Aktualisierung 05.01.2021) Seit Sept. 2020 online, erweitert das bisherige Weiterbildungsportal „Weiterbildung initiieren"
[2] Es wird nur das Angebot von bestimmten, am Portal beteiligten Landkreisen und Regionen dargestellt.

DOI: 10.3278/85/0026w

4.2 Beratung

Der Beratung zu Weiterbildungs- und Fördermöglichkeiten kommt je nach Kontext unterschiedliche Bedeutung zu. Generell wird sie von verschiedenen Akteuren und in verschiedenen Strategien als sehr wichtig deklariert (Bundesministerium für Arbeit und Soziales und Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2019; Europäische Kommission, 2020; Käpplinger, 2020).

Eine Vielzahl von öffentlichen Initiativen zielte in den vergangenen Jahren darauf, über die gesetzlichen Regelangebote hinausgehende Beratungsangebote zu schaffen, mit dem Nebeneffekt einer zunehmenden „Unübersichtlichkeit und Heterogenität der Beratungslandschaft und […] Fragmentierung der Zuständigkeiten" (Schober & Käpplinger, 2017, S. 47). Die häufig projektgebundene Finanzierung wird als eine Ursache für eine geringe Nachhaltigkeit, Bekanntheit und unsichere Qualität der Beratungsangebote gesehen. Eine systematische Berichterstattung über Beratungsangebote im Bereich der Weiterbildung und deren Inanspruchnahme, die Akteure aus Politik und Praxis auf verschiedenen Ebenen nutzen könnten, fehlt bislang (Schober & Käpplinger, 2017, S. 48).

Daher kann die Beratungslandschaft aktuell nur über personenbezogene Daten, nicht über Anbieter- oder Angebotsdaten, → **Kapitel A**, → **Kapitel D**) beschrieben werden. In diesen geben konsistent mehr als die Hälfte, zuletzt mehr als zwei Drittel der erwachsenen erwerbsfähigen Bevölkerung in Befragungen zum Weiterbildungsverhalten an, einen guten Überblick über infrage kommende Weiterbildungsmöglichkeiten zu haben; der Anteil betrug 1991 im Berichtssystem Weiterbildung (BSW) 51 % und lag in der letzten Befragung zum AES (→ **Kapitel G**) bei 67 %. Dem gegenüber steht der Befund eines ungedeckten Bedarfs an Weiterbildungsberatung bei Teilgruppen der Bevölkerung. So konnten 15 % der 25- bis 64-jährigen Bevölkerung ihren artikulierten Weiterbildungsbedarf nach eigener Aussage nicht decken; die höchsten Anteile erreichten die Gruppen Ausländerinnen und Ausländer (26 %), Menschen ohne Berufsausbildung (23 %), Arbeitslose (22 %) und Frauen (16 %) (Käpplinger, 2020, S. 17–19).

Das Qualifizierungschancengesetz (→ **Kapitel 1**) brachte 2019/20 einen Paradigmenwechsel in der Beratung zur beruflichen Weiterbildung hervor. Während bislang eine Beratung der Arbeitsagentur Arbeitslosen und einem eng definierten Kreis von „unmittelbar von Arbeitslosigkeit bedrohten" Personen vorbehalten war, wurde mit diesem Gesetz das Recht auf Weiterbildungsberatung durch die lokalen Agenturen für Arbeit für alle Einzelpersonen (Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, Berufsrückkehrende und erwerbsfähige Bezieher/innen von Leistungen der Grundsicherung) etabliert („Berufsberatung im Erwerbsleben"). Auch der Beratungsanspruch für Arbeitgeber wurde ausgeweitet, von der bisherigen „Arbeitsmarktberatung" hin zur „Qualifizierungsberatung" (Nakielski, 2019, S. 16). Zum aktuellen Ausbaustand des Angebots und zur Inanspruchnahme dieser Beratung liegen jedoch noch keine Daten vor. Die Beratungsstrukturen sind aktuell noch im Aufbau begriffen und werden in den Jahren 2020 bis 2022 sukzessive mit personellen Ressourcen ausgestattet (Deutscher Bundestag, 2020, S. 8–9).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

5 Fazit

Anders als die nachfolgenden Kapitel, die sich auf Kennzahlen aus statistischen Quellen und Sekundäranalysen stützen, basiert die Beschreibung der Rahmenbedingungen und Unterstützungsstrukturen auf eigenen, in der Regel internetbasierten Recherchen.[28] Der Fokus lag auf der Beschreibung bundesweiter Regelungen und der Unterschiedlichkeit von Regelungen und Rahmenbedingungen in den einzelnen Bundesländern. Der große Bedarf an mehr Transparenz, an Vereinheitlichung von Informationsgrundlagen und an Systematisierung von Informationen sowohl für individuelle Weiterbildungsinteressierte als auch für Betriebe und steuernde Akteure auf den verschiedenen Ebenen des Mehrebenensystems wird u. a. mit der „Nationalen Weiterbildungsstrategie" (Bundesministerium für Arbeit und Soziales und Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2019) adressiert.

Obwohl die Recherchen sorgfältig durchgeführt wurden, können aufgrund der Länge des Recherchezeitraums und der Schnelllebigkeit des Internets einzelne Lücken nicht ausgeschlossen werden. Zeitlich stellt dieses Kapitel eine Momentaufnahme der Situation zu Beginn des Jahres 2020 auf Basis von Informationssuche bis zur Jahresmitte 2020 dar; der Referenzzeitraum für die Informationen wurde bewusst auf die Zeit vor Ausbruch der Covid-19-Pandemie begrenzt. Die Pandemie hat, wie in → **Kapitel H** gezeigt wird, wie ein Katalysator Prozesse der Digitalisierung in der Weiterbildung und auch in der Arbeitswelt beschleunigt; entsprechend entstanden auch neue Initiativen zur Digitalisierung und auch Information und Beratung verlagerte sich mehr in online basierte Strukturen. Insofern sich diese verstetigen, sind in den nächsten Jahren zumindest in Bezug auf die Transparenz und bundesweite Verfügbarkeit von Informationen und Angeboten Fortschritte zu erwarten. Die vielfältigen Regelungsmechanismen auf den verschiedenen Ebenen und in den verschiedenen Kontexten, in denen Weiterbildung steht, sind durch den legislativen Prozess (im Föderalismus) relativ träge, wobei in Bezug auf die berufliche Weiterbildung aufgrund ihrer Bedeutung für den Arbeitsmarkt eine vergleichsweise höhere Entwicklungsdynamik anzunehmen ist als in anderen Teilbereichen der Weiterbildung.

Literatur

Ambos, I., Koscheck, S., Martin, A. & Reuter, M. (2018). *Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2017*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/de/79521.php

Amtsblatt der europäischen Union. (2011). Entschließung des Rates über eine erneuerte europäische Agenda für die Erwachsenenbildung. Entschließungen, Empfehlungen und Stellungnahmen. *Amtsblatt der Europäischen Union*, (C372/1). Verfügbar unter: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220(01)&from=EN

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Publikation. Verfügbar unter: https://www.bildungsbericht.de/static_pdfs/bildungsbericht-2020.pdf

[28] Die Recherchen wurden durch studentische Mitarbeitende durchgeführt, siehe Fußnote 1.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Bauer, P., Boockmann, B., Brändle, T., Gensicke, M., Hartmann, J., Kreider, I. et al. (2019). *Evaluation des Bundesprogramms Bildungsprämie (BIP). Endbericht*. München. Verfügbar unter: https://www.f-bb.de/fileadmin/user_upload/1909_BiP_Evaluation_Endbericht_final.pdf

Bellmann, L. & Dummert, S. (2016). Übersicht Weiterbildungsangebot (Datenbanken). *Handbuch der Aus- und Weiterbildung*, *271. Ergänzungslieferung*, 1–28.

Bilger, F. & Strauß, A. (2019). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht* (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hrsg.). Bielefeld: wbv Publikation. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2018.pdf

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2019). *Richtlinien des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge für die Abrechnung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler nach der Integrationskursverordnung1 (Abrechnungsrichtlinien – AbrRL) – 19. Fassung vom 01.01.2019*. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Abrechnung/Richtlinien/richtlinien-abrechnung-stand-20190101.pdf?__blob=publicationFile&v=5

Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (2016). *„Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft". Nationaler Aktionsplan 2.0 der Bundesregierung zur UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)*. Verfügbar unter: https://www.gemeinsam-einfach-machen.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/NAP2/NAP2.pdf?__blob=publicationFile&v=3

Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (2018). *60 Jahre Europäischer Sozialfonds – Investitionen in Menschen. 60 Years of the european social fund – investing in people*. Zusammen. Zukunft. Gestalten. Bonn. Verfügbar unter: https://www.esf.de/portal/SharedDocs/PDFs/DE/Publikationen/37849_broschuere-60-jahre-esf_bf.pdf?__blob=publicationFile&v=4

Bundesministerium für Arbeit und Soziales & Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2019). *Nationale Weiterbildungsstrategie. Wissen teilen. Zukunft gestalten. Zusammen wachsen.* Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/files/NWS_Strategiepapier_barrierefrei_DE.pdf

Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2019). *Digitale Zukunft: Lernen. Forschen. Wissen. Die Digitalstrategie des BMBF*. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/BMBF_Digitalstrategie.pdf

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020). Programm Weiterbildungsstipendium und Aufstiegsstipendium. In Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung* (S. 348–351). Opladen: Barbara Budrich.

Christ, J., Horn, H. & Lux, T. (2020). *Weiterbildungsstatistik im Verbund. Ergebnisse für das Berichtsjahr 2018*. Bielefeld: wbv Publikation.

Cordes, M. & Dohmen, D. (2019). *Verbreitung öffentlicher Förderinstrumente in Deutschland und der Blick in die Länder. Studie im Rahmen des Projekts „Volks- und regionalwirtschaftliche Kosten, Finanzierungs- und Förderungsstrukturen und Erträge der Weiterbildung – VoREFFi-WB"* (Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie FiBS, Hrsg.) (FIBS-Forum 63). Berlin. Verfügbar unter: https://www.fibs.eu/fileadmin/user_upload/Literatur/FiBS-Forum_063_Foerderinstrumente_Bund_final.pdf

Cordes, M. & Yelubayeva, G. (Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie FiBS, Hrsg.). (2020). *Einflussfaktoren der Weiterbildungsbeteiligung und Strukturen der Förderung in den Bundesländern,* Research Institute for the Economics of Education and Social Affairs. Fibs Forum: 71.

Deutscher Bundestag. (2019). *Qualitätsoffensive bei den Integrationskursen starten. Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Filiz Polat, Luise Amtsberg, Canan Bayram, weiterer Abgeordneter und der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN*. 19. Wahlperiode. Drucksache 19/10344. Verfügbar unter: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi1iamFrcvvAhWQzqQKHY7GDuYQFjABegQIBxAD&url=http%3A%2F%2Fdipbt.bundestag.de%2Fdip21%2Fbtd%2F19%2F103%2F1910344.pdf&usg=AOvVaw1VZWfI1yPPsBGWC6cS6Mwg

Deutscher Bundestag. (2020). *Evaluation des Qualifizierungschancengesetzes. Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Dr. Wolfgang Strengmann-Kuhn, Anja Hajduk, Beate Müller-Gemmeke, weiterer Abgeodrneter und der Franktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN.* Drucksache 19/17070. Verfügbar unter: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjc9sf1rMvvAhWUOuwKHQ_JDvoQFjAAegQIBRAD&url=https%3A%2F%2Fdipbt.bundestag.de%2Fdip21%2Fbtd%2F19%2F178%2F1917878.pdf&usg=AOvVaw3Nd4k-C5HDA5rfxefu8Kew

Dobischat, R. & Düsseldorff, K. (2018). Weiterbildung und Arbeitnehmer. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., überarb. u. aktual. Aufl. 2018, S. 735–761). Wiesbaden: Springer.

Dobischat, R., Fischell, M. & Rosendahl, A. (2015). *Einführung in das Recht der Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-06153-1

Dobischat, R., Münk, D. & Rosendahl, A. (2019). *Weiterbildungsfinanzierung in Deutschland 1995–2015. Aktueller Stand, Entwicklung, Problemlagen und Perspektiven* (Bertelsmann Stiftung, Hrsg.). Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_Hintergrundstudie_Weiterbildungsfinanzierung1995-2015.pdf

Dohmen, D. & Cordes, M. (2019). *Kosten der Weiterbildung in Deutschland – Verteilung der Finanzlasten auf Unternehmen, Privatpersonen, öffentliche Hand*. Berlin. Verfügbar unter: https://www.fibs.eu/fileadmin/user_upload/Literatur/FiBS-Forum_061_Kosten_Weiterbildung.pdf

Europäische Kommission. (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Verfügbar unter: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjB3InsuMvvAhVdIMUKHU9xCioQFjABegQIAxAD&url=https%3A%2F%2Fwww.hrk.de%2Fuploads%2Ftx_szconvention%2Fmemode.pdf&usg=AOvVaw1GsRiqe4ApdyJ4ecTp3-4C

Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (Hrsg.). (2020). *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität* (1. Auflage). Bielefeld: wbv Publikation.

Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann L. & Stammer, C. (2019). *LEO. Leben mit geringer Literalität*. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/files/2019-05-07%20leo-Presseheft_2019-Vers10.pdf

Grotlüschen, A. & Haberzeth, E. (2018). Weiterbildungsrecht. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., überarb. u. aktual. Aufl. 2018, S. 543–563). Wiesbaden: Springer.

Hummelsheim, S. (2010). *Finanzierung der Weiterbildung in Deutschland* (Studientexte für Erwachsenenbildung). Bielefeld: Bertelsmann. Verfügbar unter: https://www.die-bonn.de/doks/2010-weiterbildungsfinanzierung-01.pdf

Käpplinger, B. (2013). *Weiterbildungsgutscheine wirken – jedoch anders als erwartet* (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Hrsg.) (DIE aktuell). Bonn. Verfügbar unter: http://www.die-bonn.de/doks/2013-weiterbildungsgutschein-01.pdf

Käpplinger, B. (2020). Weiterbildungsberatung: Mantra oder manifester Bedarf? *BWP*, (1), 17–21. Verfügbar unter: https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/publication/download/16149

Klinger, A., Mikschl, J. & Simon Janssen. (2019). *In Integration investieren! Für eine Reform der Deutschsprachförderung des Bundes* (16 Aufl.) (Friedrich Ebert Stiftung, Hrsg.) (WISO Direkt). Verfügbar unter: https://library.fes.de/pdf-files/wiso/15668.pdf

Krajewski, M. (2015). Öffentliche Dienstleistungen in EU-Freihandelsabkommen. *ZögU Zeitschrift für öffentliche und gemeinwirtschaftliche Unternehmen*, *38*(1), 21–50. https://doi.org/10.5771/0344-9777-2015-1-21

Kuper, H. & Kaufmann, K. (2018). Systemtheoretische Analysen der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., überarb. u. aktual. Aufl. 2018, S. 205–220). Wiesbaden: Springer.

Lattke, S. (2020). Europäische Union. In Praxishandbuch WeiterbildungsRecht (Hrsg.), *Fachwissen und Rechtsquellen für das Management von Bildungseinrichtungen* (S. 21–124). München: Luchterhand.

Nakielski, H. (2019). Qualifizierungschancengesetz in Kraft: Mehr Weiterbildungsförderung für Beschäftigte. *Soziale Sicherheit*, *64*(1), 14–18.

Pfeiffer, I., Dauser, D., Gagern, S., Hauenstein, T., Kreider, I. & Wolf, M. (2019). *Weiterbildungsförderung in Deutschland: Bestandsaufnahme und Analyse aktuell genutzter Instrumente.* Nürnberg: Forschungsinstitut Betriebliche Bildung gGmbH -f-bb. Verfügbar unter: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-63451-8

Rammstedt, B. (Hrsg.). (2013). *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich: Ergebnisse von PIAAC 2012*. Münster: Waxmann. Verfügbar unter: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/36068/ssoar-2013-rammstedt-Grundlegende_Kompetenzen_Erwachsener_im_internationalen.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2013-rammstedt-Grundlegende_Kompetenzen_Erwachsener_im_internationalen.pdf

Reichart, E., Huntemann, H. & Lux, T. (2020). *Volkshochschul-Statistik. 57. Folge, Berichtsjahr 2018, 2., überarbeitete Aufl.* (2., überarbeitete Auflage) (DIE Survey). Bielefeld: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Verfügbar unter: https://www.die-bonn.de/doks/2019-volkshochschule-02.pdf

Schneider, V. (2020). Förderung der Aufstiegsfortbildung und Inanspruchnahme. In Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung* (S. 345–347). Leverkusen: Barbara Budrich.

Schober, K. & Käpplinger, B. (2017). „You get what you measure"? – Überlegungen für ein Berichtssystem zur Bildungs- und Berusberatung („Beratungsmonitor"). In K. Schober & J. Langner (eds.), *Wirksamkeit der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Beiträge zur Wirkungsforschung und Evidenzbasierung: Beiträge zu dem ELGPN-Seminar „Wirksamkeit, Nutzen und Evidenzbasierung der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung" am 2. Juli 2015 in Berlin* (S. 47–61). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schrader, J. (2010). Reproduktionskontexte der Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik, 56*(2), 267–284.

Schrader, J. (2014). Steuerung in der Weiterbildung unter dem Anspruch der Evidenzbasierung – Modelle und Trends seit der Bildungsreform. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014* (DIE spezial, S. 181–202). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schrader, J. (2019). Institutionelle Rahmenbedingungen, Anbieter, Angebote und Lehr-Lernprozesse der Erwachsenen- und Weiterbildung. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C. K. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potentiale* (S. 701–729). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt; UTB.

Simoleit, B. (2019). *In Integration investieren! Für eine Reform der Deutschsprachförderung des Bundes* (Friedrich Ebert Stiftung, Hrsg.) (WISO Direkt 16). Verfügbar unter: http://library.fes.de/pdf-files/wiso/15668.pdf

Stiftung Warentest (Stiftung Warentest, Hrsg.). (2017). *Weiterbildungsdatenbanken 2017*. Verfügbar unter: https://www.test.de/Weiterbildung-Datenbanken-Test-Weiterbildungsdatenbanken-4271798-4271807/

Weiß, R. (2018). Bildungsökonomie und Finanzierung von Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., überarb. u. aktual. Aufl. 2018, S. 565–586). Wiesbaden: Springer.

Zorner, J. & Butz, B. (2020). Öffentlich geförderte Weiterbildung. B 3.6 Bundesprogramm Bildungsprämie. In Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung* (S. 357–362). Leverkusen: Barbara Budrich.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

D Anbieter und Angebot in der Weiterbildung

Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Elisabeth Denzl

Einleitung

Weiterbildung in ihren verschiedenen Formen und Formaten (→ **Kapitel A**) wird von vielen verschiedenen Organisationen und in sehr unterschiedlichen Settings angeboten und durchgeführt. Das Spektrum der Anbieter von Weiterbildung ist groß: Es reicht von Hochschulen, Industrie- und Handelskammern, Volkshochschulen und konfessionellen Anbietern über innerbetriebliche Weiterbildungsabteilungen bis hin zu freiberuflich arbeitenden bzw. selbstständigen Trainerinnen und Trainern, die nicht für Organisationen tätig sind, sondern Weiterbildung eigenständig anbieten und durchführen. Daher ist häufig von einer vielfältigen „Weiterbildungs-Landschaft'" die Rede (Schrader, 2019, S. 710).

Das Modell der Reproduktionskontexte nach Schrader (2010) erlaubt eine Systematisierung der Anbieter nach zwei Dimensionen: nach der Art der Sicherung von Legitimation und nach dem Mechanismus der Erlangung von Ressourcen für die Arbeit. Dabei bezieht sich das Modell auf organisationale Einheiten, die für ein Weiterbildungsangebot Verantwortung tragen (Schrader, 2010, S. 273–274). Legitimation kann entweder durch öffentliche oder durch private Interessen erfolgen, die Beschaffung von Ressourcen durch einen (z. B. gesetzlichen) Auftrag oder durch Verträge. In Kombination beider Dimensionen ergibt sich eine Vier-Felder-Matrix von unterschiedlichen Reproduktionskontexten, in denen verschiedene Anbietertypen verortet werden können (→ **Abbildung D.1** mit Zuordnung beispielhafter Anbietertypen). Diese Reproduktionskontexte bilden idealtypische Konstellationen der beiden Dimensionen; das Modell ermöglicht somit eine Analyse der strukturellen Rahmenbedingungen unterschiedlicher Anbietergruppen.

Anbieter können infolge veränderter gesellschaftlicher, förderrechtlicher oder sonstiger Rahmenbedingungen „mehrere Reproduktionskontexte als Bewegungsräume nutzen", wie es für die Volkshochschulen beschrieben worden ist (Schrader, 2010, S. 279). Zudem können Anbieter in verschiedenen Angebotsbereichen tätig sein, in denen jeweils unterschiedliche Reproduktionsbedingungen gelten, wie z. B. für politische Bildung einerseits (öffentlicher Auftrag und Förderung) und freizeitorientierte Bildung andererseits (Orientierung an Marktmechanismen und Interessen der Adressateninnen und Adressaten). Auch Ressourcen für Tätigkeiten im öffentlichen Auftrag, wie z. B. Maßnahmen der Arbeitsförderung oder Integrationskurse, werden unter quasi-marktlichen Bedingungen von Anbietern verschiedener Rechtsformen und Typen eingeworben, obwohl sie im öffentlichen Auftrag durchgeführt werden. So sind u. a. von den in → **Abbildung D.1** gezeigten Beispielen sowohl Berlitz-Schulen (Kontext Markt) als auch Volkshochschulen (Kontext Staat) als Träger von Integrationskursen tätig (→ **Kapitel C**).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

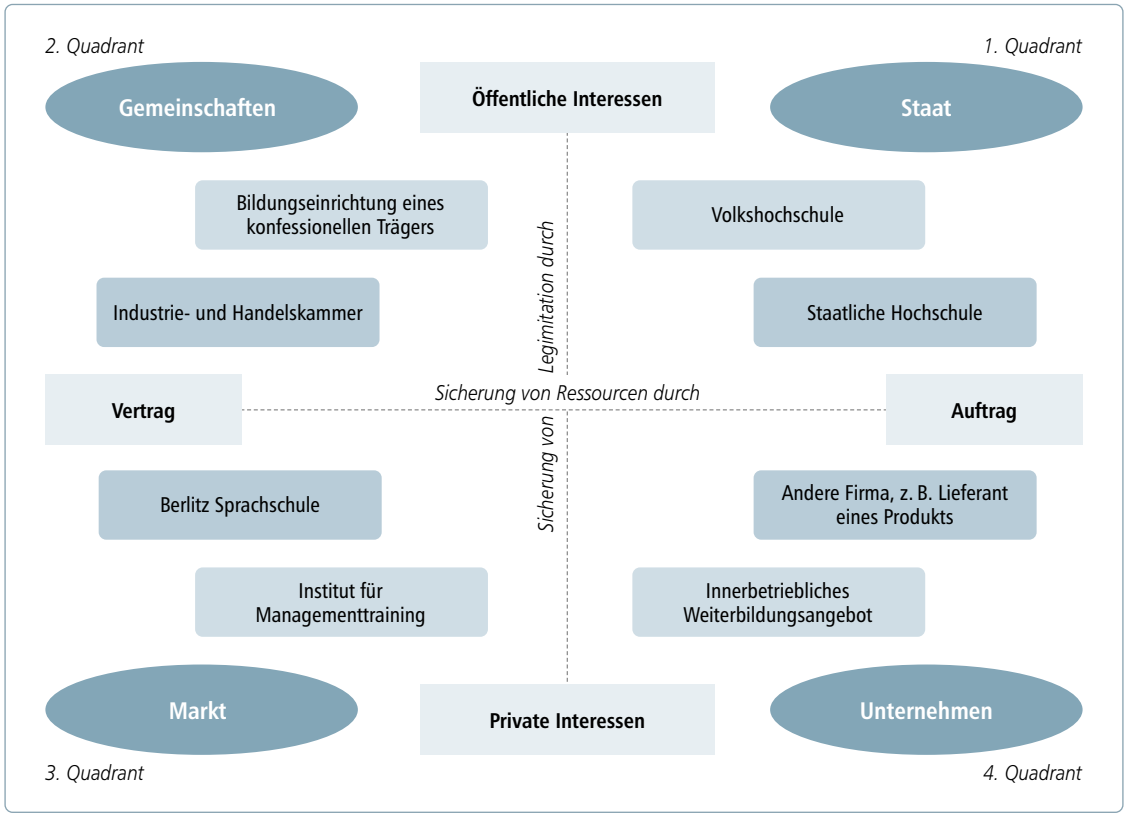


Abbildung D.1. Reproduktionskontexte der Weiterbildung mit Zuordnung beispielhafter „beweglicher" Anbieter nach Schrader (2010)

Die Datenlage zu Anbietern und Angebot in der Weiterbildung ist sehr heterogen. Sie wird maßgeblich davon bestimmt, dass für unterschiedliche Bereiche von Weiterbildung, die z. B. über formale Abschlüsse, Zielgruppen und Zwecke und damit verbundene Förderrichtlinien definiert sein können, bestimmte Regulierungen in Form von Gesetzen oder Verordnungen gelten (→ Kapitel C). Diese rechtlichen Rahmungen bringen teilweise mit sich, dass genau für diese Bereiche spezifische statistische Berichtspflichten existieren, bzw. in den entsprechenden Verwaltungsprozessen Daten produziert werden.

Ein typischer Anlass zur Veröffentlichung statistischer Daten besteht darin, dass bei der Bewilligung von personenbezogenen Förderungen der Teilnahme an bestimmten Veranstaltungen (v. a. im Bereich der Arbeitsförderung oder der Integrationskurse) Prozessdaten anfallen, die sich i. d. R. auf die Förderfälle in dem jeweiligen Angebotsbereich beziehen. Hier werden die durchführenden Anbieter entweder nur in grober Klassifikation oder gar nicht veröffentlicht. Der Teilnahme- bzw. Förderfall ist hier die kleinste statistische Einheit, dem aber nicht in allen Fällen ein durchführender Anbieter zugeordnet werden kann. Hier beziehen sich die Daten auf die geförderten Fälle, d. h. auf das *realisierte Angebot* in dem jeweiligen Angebotsbereich.

Die Weiterbildungsveranstaltungen, die von den jeweiligen Anbietern durchgeführt werden, werden statistisch im Rahmen der jeweils dahinterliegenden Verwaltungsprozesse erfasst und liegen dann (öffentlich) vor, wenn diese Anbietergruppe (z. B. über einen Dachverband)

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

entweder auf freiwilliger Basis eine Statistik ihrer Leistungen veröffentlicht (z. B. DIHK, Deutscher Volkshochschulverband, konfessionelle Verbände) oder wenn, wie in → **Kapitel C** ausgeführt (siehe → **Tabelle C.2**), auf Basis gesetzlicher Regelungen (z. B. Weiterbildungsgesetz des Landes), eine Berichtspflicht zur Darlegung der mit der erhaltenen Förderung durchgeführten Leistungen, besteht. Diese Statistiken beziehen sich in aller Regel auf die durchgeführten Veranstaltungen (*realisiertes Angebot*) und weiteren Leistungen der Anbieter. Für diese können dann Teilnahmefälle quantifiziert werden, also die Anzahl der in den einzelnen Veranstaltungen teilnehmenden Personen. Veranstaltungen, die zwar im Programm oder über eine Weiterbildungsdatenbank angekündigt wurden, aber mangels Anmeldungen nicht stattfanden, tauchen in diesen Statistiken nicht auf.

Diese fragmentierte Datenlage hat zur Folge, dass über manche Bereiche des Anbieterspektrums vergleichsweise differenzierte Daten vorliegen, während andere Bereiche statistisch fast vollständig im Dunkeln liegen (Behringer et al., 2016).[1]

Aufgrund dieser Datenlage sind in dem vorliegenden Kapitel nur solche Anbieter- und Angebotsbereiche zusammengestellt, für die überhaupt Daten vorliegen. Es handelt sich dabei zum einen um *anbietergruppenbezogene Statistiken*, zum anderen um Statistiken zu bestimmten *Angebotsbereichen*, die durch rechtliche Vorgaben oder andere besondere Charakteristika gekennzeichnet sind. Dabei können in den im Folgenden dargestellten Daten dieselben Personen mehrfach repräsentiert sein (z. B. in der Volkshochschul-Statistik als Teilnahmefall in einem Integrationskurs der Volkshochschule und in der Integrationskursgeschäftsstatistik als Teilnehmende im Integrationskurs). Die statistischen Kategorien, nach denen die Daten gruppiert und kategorisiert werden, sind i. d. R. nicht deckungsgleich, was dazu führt, dass die Ergebnisse nicht direkt vergleichbar sind. Ebenso wenig müssen Aussagen zur selben Anbietergruppe in verschiedenen Statistiken vergleichbar sein, da z. B. Statistiken im Rahmen von gesetzlichen Berichtspflichten auf Landesebene nur die mit Landesmitteln geförderten Leistungen umfassen, während freiwillige Statistiken – wie die vhs-Statistik und die Verbundstatistik – zum Ziel haben, alle Leistungen ihrer Mitglieder darzustellen.[2] Freiwillige Statistiken unterliegen zudem auf Ebene der Datenproduzenten teilweise spezifischen Zwecken, die sich auf die Kategorienbildung und die Zählung von Teilnahmefällen auswirken und dazu führen, dass verschiedene freiwillige Statistiken nicht vergleichbar sind und dass diese Besonderheiten bei der Nutzung der Daten für die Bildungsberichterstattung berücksichtigt werden müssen (Widany, Reichart, Ambos & Huff, 2020).

→ **Tabelle D.1** gibt einen Überblick über die Daten, auf denen die in diesem Kapitel berichteten Ergebnisse zu Anbietern und Angebot in der Weiterbildung basieren.[3]

[1] Ein alternativer Zugang zur Beschreibung der Anbieter und der Angebotsstrukturen ist über Daten auf Personenebene möglich, wenn die Teilnehmenden ihre Aktivitäten beschreiben (siehe z. B. für den AES Schrader et al. 2017). Dieser Zugang beinhaltet dann die subjektive Zuordnung aus Sicht der Teilnehmenden (z. B. zu Themen oder einem beruflichen oder privaten Zweck, hierzu → **Kapitel G**). In diesem Kapitel wurde der Fokus auf die Perspektive der Anbieter und deren Systematiken eingegrenzt.

[2] Die landesspezifischen Statistiken beziehen sich jeweils nur auf ein Bundesland und sind nicht direkt miteinander kompatibel, so dass sie sich nicht für eine Berichterstattung auf Bundesebene eignen.

[3] Detaillierte Informationen zu den jeweiligen Datengrundlagen sind in den entsprechenden Teilkapiteln enthalten.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Tabelle D.1
Verwendete Datenquellen und zugehörige Anbieter(-gruppen) und Angebotsbereiche

Teilkapitel	Datenquelle	Art der Statistik	Anbietergruppen
1	wbmonitor	freiwillige Befragung von Anbietern beruflicher und/oder allgemeiner Weiterbildung	institutionalisierte oder betrieblich verfasste Weiterbildungsanbieter, die berufliche und/oder allgemeine Weiterbildung regelmäßig oder wiederkehrend offen zugänglich anbieten
2	vhs-Statistik	freiwillige Verbandsstatistik zu Leistungen der Verbandsmitglieder	Volkshochschulen
3	Verbundstatistik	freiwillige Verbandsstatistik zu Leistungen der Mitgliedseinrichtungen der teilnehmenden Verbände	Mitgliedseinrichtungen der Verbände Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (BAK AL), Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE), Katholische Erwachsenenbildung Deutschland – Bundesarbeitsgemeinschaft (KEB)
4	Statistik der Bundesagentur für Arbeit	Verwaltungsdaten der lokalen Agenturen für Arbeit sowie der Jobcenter und zugelassenen kommunale Träger im Rahmen der Bewilligung von Förderung	alle Anbieter, die über eine Zulassung zur Durchführung von SGB-geförderten Maßnahmen verfügen (AZAV) und entsprechende Maßnahmen durchgeführt haben
5	Integrationskursgeschäftsstatistik	Verwaltungsdaten im Rahmen der Zulassung von Trägern und der Verpflichtung bzw. Zulassung von Teilnehmenden der Integrationskurse	alle Anbieter, die über das durch das Bundesamt vergebene Zertifikat „Zugelassene Träger zur Durchführung von Integrationskursen nach dem Zuwanderungsgesetz" verfügen
6	IHK- und DIHK-Fortbildungsstatistik	Auswertung von personenbezogenen und anonymisierten Einzeldaten der Industrie- und Handelskammern auf Basis des Bildungsberufgesetzes (§ 88, Abs. 4)	Industrie- und Handelskammern
7	Hochschulstatistik	Verwaltungsdaten der Hochschulen und Prüfungsämter	nach Landesrecht anerkannte Hochschulen
8	Verwaltungsdaten der Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU)	Verwaltungsdaten der ZFU	Anbieter von nach Fernunterrichtsschutzgesetz (FernUSG) zugelassenen Fernlehr- und Fernstudiengängen

Um zunächst einen Überblick über die Strukturen der Anbieterlandschaft zu bekommen (die Quadranten des Modells der Reproduktionskontexte, →**Abbildung D.1**), eignen sich die Daten der *wbmonitor*-Umfrage. Diese richtet sich an ein breites Spektrum von Weiterbildungsanbietern und ist als jährliche Befragung mit wechselnden Schwerpunktthemen angelegt (→ **Kapitel 1**). Im Anschluss werden Ergebnisse aus den im DIE durchgeführten freiwilligen Anbieterstatistiken (vhs- und Verbundstatistik) berichtet (→**Kapitel 2** und **3**). Daten aus Verwal-

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

tungsprozessen im Rahmen der Arbeitsförderung und der Integrationskurse bilden die Grundlage für die dann folgenden →Kapitel 4 und 5. Die in →Kapitel 6 berichteten Ergebnisse stützen sich auf Daten des Deutschen Industrie- und Handelskammertags (DIHK) die im Rahmen der durch das Berufsbildungsgesetz geregelten Weiterbildungen erfasst werden. Abschließend werden weiterbildungsrelevante Ausschnitte aus der Hochschulstatistik (→Kapitel 7) sowie Verwaltungsdaten der Zentralstelle für Fernunterricht dargestellt (→Kapitel 8). Wo möglich, werden spezifische Ergebnisse zu den in →Kapitel B beschriebenen Trends, vorgestellt.

Informationen zum Weiterbildungsangebot von Betrieben auf Basis von Betriebsbefragungen werden aufgrund der relativ eigenständigen Handlungslogik der Betriebe, indem sie – vor dem Hintergrund bestimmter Ertragserwartungen – selbst Profiteure von Weiterbildungsinvestitionen sind und dabei nicht ausschließlich auf interne Lösungen setzen (bei denen es sich i. d. R. um geschlossene Maßnahmen für die eigene Belegschaft handelt), sondern häufig auch auf externe Maßnahmen zugreifen, in einem eigenständigen Kapitel dargestellt (→Kapitel E).

1 Strukturelle Merkmale der Weiterbildungsanbieter im Vergleich

Das Teilkapitel dient der Veranschaulichung der vielfältigen Anbieter- und Angebotsstrukturen im breiten Feld der Weiterbildung. Zur Beschreibung der Vielfalt aus Anbieterperspektive eignen sich die Daten der *wbmonitor*-Anbieterbefragung, die in regelmäßigen Abständen einmal im Jahr Informationen zur wirtschaftlichen Lage, der finanziellen und personellen Ausstattung und dem Leistungsangebot sowie Informationen zu jährlich wechselnden Themenschwerpunkten bei Anbietern beruflicher und allgemeiner Weiterbildung erhebt.

M

Die Grundlage für das vorliegende Teilkapitel bilden Daten der Erhebungswelle aus dem Jahr 2019.

Die *wbmonitor*-Befragungen richten sich an ein breites Spektrum unterschiedlicher Anbietertypen, die in der idealtypischen Unterscheidung nach den zwei Dimensionen der Art der Sicherung von Legitimation und dem Mechanismus zur Erlangung von Ressourcen im eingangs skizzierten Modell der Reproduktionskontexte (Schrader, 2010) verortet werden können (→Einleitung). Die Zuordnung der Anbietertypen nach Systematisierung im *wbmonitor* zu der Systematisierung nach Reproduktionskontexten zeigt →Tabelle D.2 anhand der Verteilungen der teilnehmenden Anbieter im *wbmonitor 2019*: Die Mehrheit bildeten gemeinschaftliche Anbieter (46 %), gefolgt von staatlichen Anbietern (29 %). Knapp ein Viertel waren kommerzielle Anbieter (23 %). Lediglich eine Minderheit entfiel auf betriebliche Bildungseinrichtungen[4] (3 %).

[4]Bildungseinrichtungen bzw. -abteilungen von Betrieben, die Weiterbildung offen zugänglich anbieten, d. h. die auch für externe Kundinnen und Kunden tätig sind.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Tabelle D.2
Anbietertypen in der Weiterbildung 2019, differenziert nach Reproduktionskontexten

	Fallzahlen (ungewichtet)	Anteile in Prozent[a]
Anbieter insgesamt	*1.551*	*100*
Staat		
Insgesamt	455	29
Volkshochschule	246	16
(Fach-)Hochschule, Akademie	49	3
Berufliche Schule	125	8
Sonstige (staatlich)	35	2
Gemeinschaften		
Insgesamt	698	46
Privat-gemeinnützig	241	17
Wirtschaftsnah (Kammer, Innung, Berufsverband o. Ä.)	166	10
Einrichtung einer Kirche, Partei, Gewerkschaft, Stiftung, eines Verbandes oder Vereins	291	18
Markt		
Privat-kommerziell	347	23
Unternehmen		
Betriebliche Bildungseinrichtung	51	3

Anmerkungen. Datengrundlage: wbmonitor 2019, gewichtete Daten, eigene Berechnungen; Basis: alle Anbieter.
[a] Teilweise Abweichungen der Gesamtsummen aufgrund gerundeter Anteilswerte.

Die strukturellen Differenzen zwischen den Anbietertypen werden im Folgenden anhand von Kennzahlen zur Finanzierungs- und Personalstruktur sowie der Angebotsausrichtung beschrieben (→ **Kapitel 1.1**).

Darüber hinaus wurden im Rahmen des Themenschwerpunkts in der Erhebung 2019 umfangreiche Informationen zum Stand der Digitalisierung der Weiterbildungsanbieter erhoben. Als Beitrag zur Beleuchtung der in → **Kapitel B** beschriebenen Trends werden ausgewählte Ergebnisse mit Schwerpunktsetzung auf die Digitalisierung des Weiterbildungsangebots in → **Kapitel 1.2** dargestellt.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Datengrundlage: wbmonitor

Beim *wbmonitor* handelt es sich um eine Online-Umfrage bei Weiterbildungsanbietern in Deutschland, die jährlich durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) durchgeführt wird. Gemäß Definition richtet sich die Erhebung an alle institutionalisierten oder betrieblich verfassten Anbieter, die allgemeine oder berufliche Weiterbildung als Haupt- oder Nebenaufgabe regelmäßig oder wiederkehrend offen zugänglich anbieten. Damit deckt die Erhebung ein breites Spektrum von Weiterbildungsanbietern ab. Erhoben werden Informationen zur wirtschaftlichen Situation, der Personalstruktur und dem Leistungsangebot der Anbieter sowie Informationen zu jährlich wechselnden Themenschwerpunkten. Da die Grundgesamtheit der Weiterbildungsanbieter strukturell nicht hinreichend bekannt ist, wird ein regionalindikatorbasiertes Gewichtungs- und Hochrechnungsverfahren angewandt (für weiterführende Informationen zur Grundgesamtheit der *wbmonitor*-Umfrage sowie zum Gewichtungsverfahren siehe Koscheck & Ohly, 2010).

Basis für die im vorliegenden Kapitel 2 berichteten Ergebnisse sind die Daten der Erhebung im Jahr 2019 zum Themenschwerpunkt „Digitalisierung". Insgesamt wurden 18.050 Anbieter eingeladen, an der Umfrage im Zeitraum von Mitte Mai bis Ende Juni teilzunehmen. Die Zahl der Anbieter mit gültiger Teilnahme liegt bei 1.551 (Rücklaufquote: 8,8 %) (Christ, Koscheck, Martin, Ohly & Widany, 2020, S. 9).

Die in Kapitel 2.1 thematisierte Vielfalt des Anbieterspektrums wird anhand von drei zentralen Kennzahlen beschrieben:

(1) Die durchschnittlichen Finanzierungsanteile basieren auf den Angaben zu den prozentualen Anteilen der Einnahmen bzw. Zuwendungen im Bereich der Weiterbildung im Vorjahr aus sechs unterschiedlichen Quellen. Dabei werden die gewichteten Durchschnittswerte zu jeder Finanzierungsquelle je Anbietertyp berechnet.

(2) Die Angaben zum Personal beziehen sich auf Personen, die in den Einrichtungen Aufgaben im Bereich der Weiterbildung erfüllen (nicht nur Lehrende, sondern auch Management, Verwaltung, Beratung u. a.). Dabei wird unterschieden zwischen den drei Personalgruppen der Angestellten bzw. Verbeamteten, der Honorarkräfte sowie der Ehrenamtlichen. Während die Anzahl der Angestellten bzw. Verbeamteten den Status quo zum Befragungszeitpunkt spiegelt, deckt die Anzahl der Personen in den Gruppen der Honorarkräfte und der ehrenamtlich Tätigen den Zeitraum der vergangenen zwölf Monate vor Befragungszeitpunkt ab. Auf Basis der jeweils gewichteten und hochgerechneten Summen aus der Anzahl von Personen jeder Personalgruppe sowie aller Beschäftigten zusammengenommen werden jeweils die Personalgruppenanteile je Anbietertyp berechnet.

(3) Die Angebotsausrichtung in Differenzierung nach beruflicher und allgemeiner Weiterbildung resultiert aus den Profilangaben der Einrichtungen, die dem Fragebogen vorangestellt sind. Einrichtungen, die bereits an einer Erhebungswelle zu einem früheren Zeitpunkt teilgenommen haben, werden die Profilangaben aus der vorherigen Erhebungswelle zum Abgleich bzw. zur Aktualisierung vorgelegt.

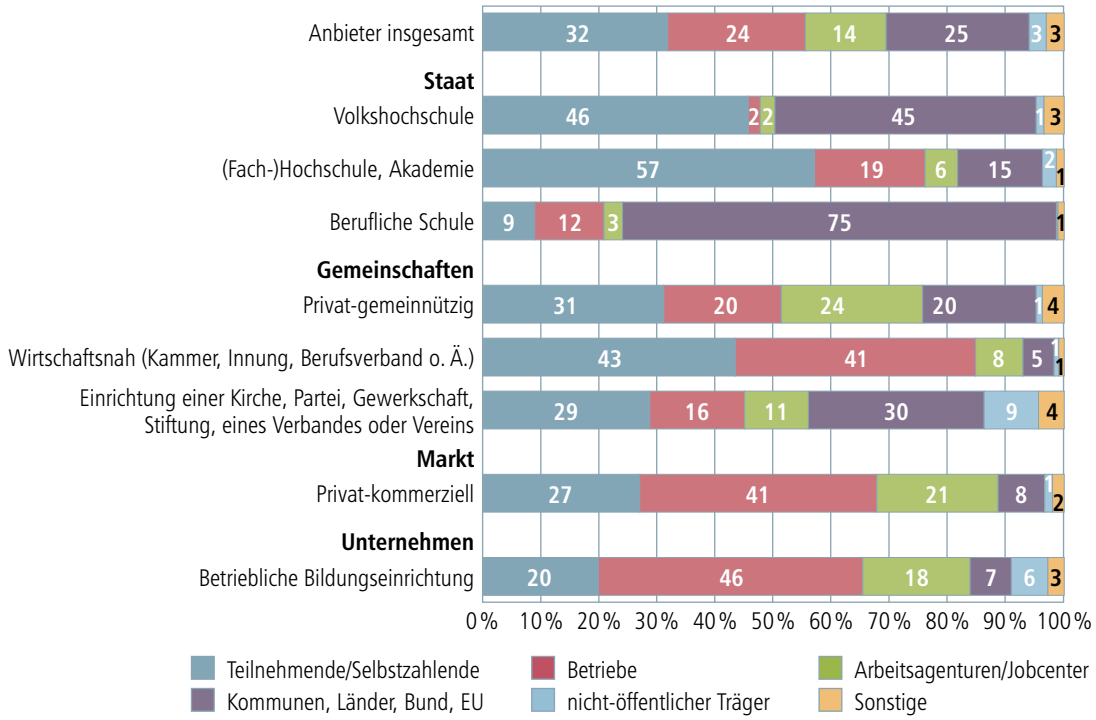
Ergebnisse zur Digitalisierung des Weiterbildungsangebots basieren auf Daten des Themenschwerpunkts „Digitalisierung", der einmalig Bestandteil der Erhebung im Jahr 2019 war.

1.1 Finanzierung, Personal und Angebotsausrichtung

Zur Veranschaulichung der Finanzierungsstrategien von Weiterbildungsanbietern zeigt → **Abbildung D.2** die mittleren Anteile der Einnahmen aus verschiedenen Quellen, über die sich die Weiterbildungsanbieter im Jahr 2018 finanzierten. Über alle Anbieter hinweg entfiel der größte Anteil der Einnahmen bzw. Zuwendungen im Bereich der Weiterbildung auf private Finanzierungsquellen. 32 % der Gesamteinnahmen stammten von Teilnehmenden bzw. Selbstzahlenden und 24 % von Betrieben. Einen mit 25 % ebenfalls hohen Anteil am Gesamtumfang der Einnahmen hatten öffentliche Zuwendungen der Gebietskörperschaften sowie Gelder von Arbeitsagenturen bzw. Jobcentern, deren Anteil bei 14 % lag. Von vergleichsweise untergeordneter Bedeutung waren Einnahmen von nicht-öffentlichen Trägern der Einrichtungen sowie sonstige Einnahmen, die jeweils etwa 3 % des Gesamtvolumens ausmachten. Eine differenzierte Betrachtung nach den Anbietertypen legt allerdings – entsprechend der Systematisierung nach dem Modell der Reproduktionskontexte – Unterschiede in

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

den Finanzierungsstrukturen bzw. den Finanzierungsschwerpunkten zwischen den Anbietertypen offen.



Anmerkungen. Datengrundlage: wbmonitor 2019, gewichtete Daten, eigene Berechnungen; Basis: alle Anbieter (ungewichtete Fallzahlen: Anbieter insgesamt: n=1.356, Privat-kommerziell: n=322, Privat-gemeinnützig: n=216, Betriebliche Bildungseinrichtung: n=43, Berufliche Schule: n=89, Volkshochschule: n=224, (Fach-)Hochschule, Akademie: n=40, Wirtschaftsnah (Kammer, Innung, Berufsverband o. Ä.): n=147, Einrichtung einer Kirche, Partei, Gewerkschaft, Stiftung, eines Verbandes oder Vereins: n=246). Die Anteilswerte des Anbietertyps „Sonstige (staatlich)" sind aufgrund der geringen Anzahl gültiger Angaben (n < 30) nicht dargestellt.

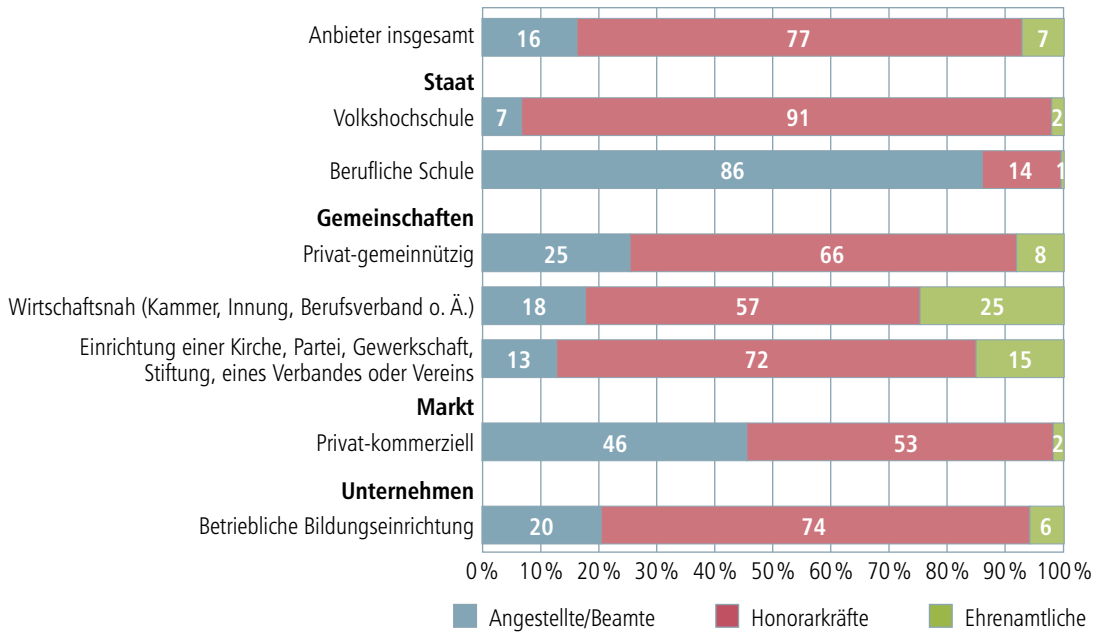
Abbildung D.2. Mittlere Einnahmenanteile aus unterschiedlichen Quellen an den Gesamteinnahmen von Weiterbildungsanbietern 2019, differenziert nach Anbietertypen (Angaben in Prozent)

Mit Blick auf die staatlichen Anbieter zeigt sich erwartungsgemäß, dass sich diese zumindest teilweise – im Vergleich zu Anbietern, die sich vorwiegend in anderen Reproduktionskontexten bewegen – zu großen Teilen aus Einnahmen der Gebietskörperschaften finanzierten.[5] Allerdings veranschaulichen die Ergebnisse auch die zuvor (→ **Einleitung**) beschriebene Dynamik, nach der Organisationen der Weiterbildung teilweise mehrere Kontexte als „Bewegungsräume" nutzen, um sich zu reproduzieren (Schrader, 2010). Während die beruflichen Schulen drei Viertel (75 %) ihrer Gesamteinnahmen aus öffentlichen Zuwendungen bezogen und zu je geringeren Anteilen aus anderen Quellen, setzen die vhs und Einrichtungen im Bereich der Wissenschaft ihre Finanzierung schwerpunktmäßig (auch) auf Beiträge von Teilnehmenden bzw. Selbstzahlenden. So finanzierten sich vhs jeweils zu etwa gleichen Teilen aus öffentlichen

[5] Für Einrichtungen des Typs „Sonstige (staatlich)" werden aufgrund der geringen Anzahl gültiger Angaben (n < 30) keine Werte ausgewiesen.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Mitteln (45 %) und Teilnehmendenbeiträgen (46 %). Weiterbildungseinheiten in (Fach-) Hochschulen und Akademien bezogen ihre Einnahmen sogar überwiegend von Teilnehmenden (57 %) und nur zu 15 % aus Zuwendungen von öffentlicher Seite. Ein ebenfalls für die Finanzierung relativ bedeutsames Tätigkeitsfeld von staatlichen Anbietern – mit Ausnahme der vhs – sind Weiterbildungsangebote für Betriebe, durch die Einnahmen bei den beiden anderen Anbietertypen in Größenordnung von 12 % bzw. 19 % am Gesamtumfang erzielt wurden.



Anmerkungen. Datengrundlage: wbmonitor 2019, gewichtete Daten, eigene Berechnungen; Basis: alle Anbieter (ungewichtete Fallzahlen: Anbieter insgesamt: n=1.237, Privat-kommerziell: n=281, Privat-gemeinnützig: n=197, Betriebliche Bildungseinrichtung: n=41, Berufliche Schule: n=89, Volkshochschule: n=211, Wirtschaftsnah (Kammer, Innung, Berufsverband o. Ä.): n=122, Einrichtung einer Kirche, Partei, Gewerkschaft, Stiftung, eines Verbandes oder Vereins: n=242). Die Anteilswerte der Personalgruppen bei den Anbietertypen „Sonstige (staatlich)" und „(Fach-)Hochschule, Akademie" sind aufgrund der geringen Anzahl gültiger Angaben (n < 30) nicht dargestellt.

Abbildung D.3. Personalgruppenanteile am Gesamtpersonal im Bereich Weiterbildung bei Weiterbildungsanbietern 2019, differenziert nach Anbietertypen (Angaben in Prozent)

Ebenfalls heterogene Finanzierungsstrukturen sind bei den gemeinschaftlichen Anbietern zu beobachten. Während sich wirtschaftsnahe Organisationen wie beispielsweise Kammern oder Berufsverbände stark auf private Kostenträger konzentrieren, indem Teilnahmeentgelte und Einnahmen durch Betriebe zu jeweils etwa gleichen Teilen in 84 % der gesamten Einnahmen einflossen, setzen die anderen gemeinschaftlichen Anbieter auf ein breites Spektrum der Einnahmequellen. So setzten Anbieter in Trägerschaft von Kirchen, Parteien, Gewerkschaften und Ähnlichem ihre Schwerpunkte zwar v. a. auf öffentliche Mittel (30 %) und Teilnehmendenbeiträge (29 %). Daneben waren jedoch auch Einnahmen aus Tätigkeiten für Betriebe (16 %), Arbeitsagenturen und Jobcenter (11 %) sowie Träger der Einrichtungen selbst (9 %) zentrale Einnahmequellen. Gleichsam vielfältig stellt sich die Finanzierung von Einrichtungen in privater Rechtsform mit gemeinnütziger Ausrichtung dar, bei denen 95 % des Gesamtvolu-

mens zu jeweils wesentlichen Anteilen von Teilnehmenden (31 %), Arbeitsagenturen (24 %), Betrieben und Gebietskörperschaften (je 20 %) eingenommen wurden.

Relativ ähnliche Finanzierungstrukturen sind bei den privaten Anbietern mit kommerzieller Ausrichtung und in Bildungseinrichtungen, die im Auftrag von Betrieben handeln, zu beobachten. Diese sicherten ihre Finanzierung jeweils zu großen Anteilen durch Leistungen für Betriebe (privat-kommerzielle: 41 % bzw. betriebliche: 46 %). Daneben erzielten Einrichtungen beider Anbietertypen vergleichsweise hohe Anteile ihrer Einnahmen von Teilnehmenden selbst (27 % bzw. 20 %) sowie aus der Tätigkeit für Arbeitsagenturen bzw. Jobcenter (21 % bzw. 18 %).

Mit Blick auf die Beschäftigungssituation des im Bereich der Weiterbildung tätigen Personals dominieren – bemessen an der Anzahl der Beschäftigungsverhältnisse insgesamt – Beschäftigungsverhältnisse im Rahmen von Honorar- und Werkverträgen (Martin et al., 2016, S. 74). Die Bedeutung von Honorarkräften für die Realisierung des Weiterbildungsangebots spiegeln auch die Daten des *wbmonitor 2019*. So zeigen die Ergebnisse in → **Abbildung D.3**,[6] dass etwa drei Viertel (77 %) des gesamten in der Weiterbildung tätigen Personals auf die Gruppe der Honorarkräfte entfielen; bei nahezu allen Anbietertypen stellten Honorarkräfte mindestens die Hälfte des Personals.[7] Hinsichtlich des Personalumfangs in den Einrichtungen lag die Anzahl im Median bei 15 Honorarkräften.[8]

16 % des gesamten Weiterbildungspersonals entfielen auf die Gruppe der Angestellten bzw. Verbeamteten. Bei der Mehrheit der Weiterbildungseinrichtungen handelt es sich – bemessen am Umfang des angestellten Personals – um kleine Unternehmen: in der Hälfte aller Einrichtungen waren bis zu sieben (Median) Angestellte und Verbeamtete zum Zeitpunkt der Befragung beschäftigt. Der Anteil der ehrenamtlich Tätigen am Gesamtpersonal lag bei 7 %. Allerdings konzentrierten sich diese bei vergleichsweise wenigen Anbietern. Für die überwiegende Mehrheit der Anbieter (70 %) waren keine Ehrenamtlichen tätig.

Hinsichtlich der Personalstruktur zeigen sich teilweise deutliche Unterschiede zwischen den Anbietertypen. Während bei nahezu allen Anbietertypen Honorarkräfte den größten Anteil des Weiterbildungspersonals ausmachten, heben sich die Berufsschulen in ihrer Personalstruktur von den übrigen Anbietertypen ab: 86 % des Gesamtpersonals entfielen hier auf die Gruppe der Angestellten bzw. Verbeamteten, wogegen der Anteil der Honorarkräfte bei nur 14 % lag. Ein relativ ausgewogenes Verhältnis zwischen Angestellten und Honorarkräften zeigt sich bei den privat-kommerziell tätigen Anbietern, bei denen die Gruppe der Angestellten knapp die Hälfte (46 %) am Gesamtpersonal ausmachte und der Anteil der Honorarkräfte 53 % betrug. Von herausragender Bedeutung sind Tätigkeiten im Rahmen von Honorarver-

[6] Während die Anzahl der Angestellten bzw. Verbeamteten die Anzahl der Personen zum Befragungszeitpunkt spiegelt, deckt die Anzahl der Personen in den Gruppen der Honorarkräfte und der ehrenamtlich Tätigen den Zeitraum der vergangenen zwölf Monate vor Befragungszeitpunkt ab. Auf Basis der jeweils gewichteten und hochgerechneten Summen aus der Anzahl von Personen jeder Personalgruppe sowie aller Beschäftigten zusammengenommen wurden jeweils die Personalgruppenanteile je Anbietertyp berechnet (→ M).

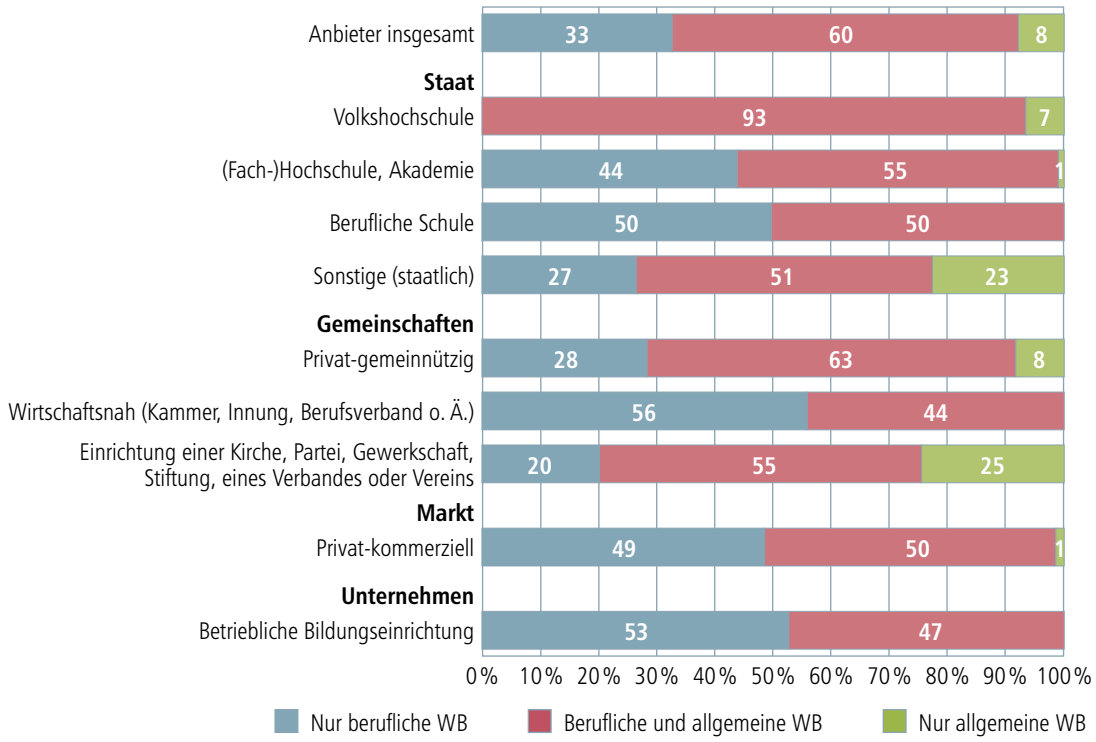
[7] Für die (Fach-)Hochschulen und wissenschaftlichen Akademien sowie für sonstige staatliche Einrichtungen werden aufgrund der geringen Anzahl gültiger Angaben ($n < 30$) keine Werte ausgewiesen.

[8] Der Median unterteilt die Stichprobe in zwei gleich große Gruppen. Der Wert des Medians gibt den Grenzwert der beschäftigten Honorarkräfte zwischen diesen beiden Gruppen an. D. h. die untere Hälfte beschäftigte eine Anzahl an Honorarkräften maximal bis zum Wert des Medians, die obere Hälfte eine Honorarkräftezahl von mindestens diesem Wert.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

trägen für die Angebotsrealisierung in den vhs, bei denen 91 % des beschäftigten Personals im Bereich der Weiterbildung Honorarkräfte waren.

Bemessen an der Quantität ist die Bedeutung des Ehrenamtes für die Umsetzung des Weiterbildungsangebots bei den Anbietern insgesamt zwar vergleichsweise gering (s. o.), allerdings umso bedeutender für die gemeinschaftlichen Anbieter. Neben den privat-gemeinnützigen Anbietern (8 %) und den Weiterbildungseinrichtungen in Trägerschaft einer Kirche, Partei, Gewerkschaft, Stiftung, eines Verbands oder Vereins (15 %) waren Ehrenamtliche v. a. in wirtschaftsnahen Einrichtungen (einer Kammer, Innung, eines Berufsverbands o. Ä.) stark vertreten, bei denen ein Viertel (25 %) des Gesamtpersonals von dieser Personengruppe gestellt wurden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Ehrenamtliche in den Kammereinrichtungen v. a. Prüfungen abnehmen, die staatlich oder für den Zuständigkeitsbereich der Kammern geregelt sind.[9]



Anmerkungen. Datengrundlage: wbmonitor 2019, gewichtete Daten, eigene Berechnungen; Basis: Anbieter mit Weiterbildungsangebot 2019 (ungewichtete Fallzahlen: Anbieter insgesamt: n=1.515, Privat-kommerziell: n=340, Privat-gemeinnützig: n=233, Betriebliche Bildungseinrichtung: n=51, Berufliche Schule: n=120, Volkshochschule: n=244, (Fach-)Hochschule, Akademie: n=47, Wirtschaftsnah (Kammer, Innung, Berufsverband o. Ä.): n=162, Einrichtung einer Kirche, Partei, Gewerkschaft, Stiftung, eines Verbandes oder Vereins: n=284, Sonstige (staatlich): n=34).

Abbildung D.4. Berufliche und allgemeine Weiterbildung im Angebot von Weiterbildungsanbietern 2019, differenziert nach Anbietertypen (Angaben in Prozent)

[9] Allein bei den Industrie- und Handelskammern waren 2019 ca. 33 Tsd. Ehrenamtliche in Prüfungsausschüssen der Weiterbildung engagiert (Deutscher Industrie- und Handelskammertag, 2020a).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

→ **Abbildung D.4** zeigt die Angebotsausrichtung der Anbieter nach beruflicher und allgemeiner Weiterbildung. Dabei wird differenziert in Einrichtungen, die entweder ausschließlich Leistungen im Bereich beruflicher oder allgemeiner Weiterbildung anbieten sowie Einrichtungen, die sowohl berufliche als auch allgemeine Weiterbildung anbieten. Für die Unterscheidung zwischen beruflicher und allgemeiner Weiterbildung nach Definition im *wbmonitor* ist die Verwertbarkeit einer Weiterbildung maßgeblich: Wenn Weiterbildungen darauf abzielen, beruflich verwertet zu werden, werden diese der beruflichen Weiterbildung zugeordnet, anderenfalls der allgemeinen Weiterbildung (darunter auch: politische sowie kulturelle Erwachsenenbildung) (Koscheck & Ohly, 2010, S. 5).[10] Mit Blick auf das gesamte Anbieterspektrum führte die Mehrheit der Anbieter 2019 Leistungen der beruflichen Weiterbildung im Angebot (93 %), in seltenen Fällen wurden ausschließlich Leistungen im Bereich allgemeiner Weiterbildung angeboten (8 %).[11]

Die vhs zeichnen sich durch ein insgesamt breit gefächertes Spektrum des Leistungsangebots aus (Reichart, Huntemann & Lux, 2020) (→ **Kapitel 3**). Dies schlägt sich auch in der Mehrheit der Einrichtungen nieder, die sowohl Leistungen im Bereich beruflicher als auch allgemeiner Weiterbildung anboten, was auf etwa neun von zehn Einrichtungen der vhs zutrifft.[12] Die Schwerpunkte der (Fach-)Hochschulen und Akademien sowie der beruflichen Schulen liegen dagegen v. a. im Bereich der beruflichen Weiterbildung, in dem jeweils etwa die Hälfte der Anbieter ausschließlich aktiv war. Allerdings wurden hier zu ungefähr gleichen Anteilen zusätzlich auch Leistungen allgemeiner Weiterbildung angeboten. Sonstige staatliche Anbieter konzentrierten sich zu jeweils etwa einem Viertel auf einen der beiden Bereiche, während die andere Hälfte beide Angebotsbereiche abdeckt.

Eine heterogene Angebotsausrichtung ist auch bei den Einrichtungen in Trägerschaft einer gesellschaftlichen Großgruppe (Kirchen, Parteien, Gewerkschaften u. Ä.) zu beobachten, von denen ebenfalls die Hälfte berufliche und allgemeine Weiterbildung anbot, wogegen die Anteile der Einrichtungen mit ausschließlichem Schwerpunkt auf einem der beiden Angebotsbereiche in etwa auf gleichem Niveau bei 20 % (beruflich) bzw. 25 % (allgemein) liegen. Mit Blick auf die privaten Anbieter mit gemeinnütziger Ausrichtung waren etwa sechs von zehn Anbietern in beiden Bereichen aktiv. Die ausschließliche Konzentration auf einen der beiden Bereiche war bei etwa drei (beruflich) bzw. ein (allgemein) von zehn Anbietern der Fall. In der Mehrheit der Einrichtungen wirtschaftsnaher Anbieter stand dagegen ausschließlich die berufliche Verwertbarkeit von Weiterbildung im Angebotsinteresse (56 %), während der andere Teil gleichzeitig auch Leistungen der allgemeinen Weiterbildung anbot.

Ebenfalls die Hälfte der privat-kommerziellen Anbieter sowie der Bildungseinrichtungen von Betrieben setzte ausschließlich auf berufliche Weiterbildungsangebote. Ein erweitertes Angebotsspektrum durch Leistungen, die der allgemeinen Weiterbildung zugeordnet werden, war jeweils bei der anderen Hälfte vorzufinden.

---

[10] Dagegen explizit von der Definition ausgeschlossen sind: Sport- oder Hobbykurse, Berufsvorbereitung oder Berufsausbildung, Angebote für Kinder und Jugendliche (Koscheck & Ohly, 2010, S. 5).

[11] Die Abweichung der Gesamtsumme von 100 % ist auf Rundungsdifferenzen zurückzuführen.

[12] Zudem deckten die VHS im Vergleich zu den anderen Anbietertypen ein durchschnittlich breiteres Spektrum an Weiterbildungsthemen in beiden Bereichen ab (Christ, Koscheck, Martin, Ohly und Widany, 2020, S. 50–54).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

1.2 Digitalisierung des Weiterbildungsangebots

Um Transparenz über zentrale Entwicklungen im Zuge der Digitalisierung im Feld der Weiterbildung zu schaffen, wurden im Rahmen des Themenschwerpunkts der *wbmonitor*-Umfrage 2019 umfangreiche Informationen zum Stand der Digitalisierung bei den Weiterbildungsanbietern erhoben. Die folgenden Darstellungen basieren auf einem Teil der erhobenen Daten mit Fokus auf der Digitalisierung des Weiterbildungsangebots.[13] Die Ergebnisse spiegeln den Status Quo zum Zeitpunkt der Erhebung zur Jahresmitte 2019. Allerdings ist davon auszugehen, dass die Folgen der Corona-Pandemie (→ **Kapitel H**) den digitalen Wandel bei den Anbietern auf unterschiedliche Weise beeinflusst haben und die Daten daher nicht mehr dem aktuellen Stand entsprechen. Insofern können die Ergebnisse vielmehr als Indikatoren für die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen verstanden werden, aus denen unterschiedlich große Handlungsspielräume für die Anbieter zu Beginn der Corona-Pandemie resultierten.[14]

Ob bzw. in welchem Umfang digitale Mittel im Lehr-Lern-Geschehen bei (Weiter-)Bildungsanbietern eingesetzt werden, hängt nicht allein von der Nutzenerwartung mit Blick auf die zu erreichenden Ziele einer Weiterbildungsaktivität ab. So sind für eine Nutzung von digitalen Mitteln im Lehr-Lern-Geschehen die (infrastrukturellen) Voraussetzungen wesentlich, aus denen auf unterschiedliche Weise förderliche bzw. hemmende Rahmenbedingungen und Handlungsspielräume resultieren. Hierzu zählt u. a. die Ausstattung der Einrichtungen mit digitaler Hardware bzw. deren Bedarfe, die → **Abbildung D.5** veranschaulicht.[15]

Dass sowohl Beamer zur Visualisierung von Lerninhalten als auch die Bereitstellung von digitalen Endgeräten für das Lehrpersonal (bspw. PC, Notebook, Tablet) als Teil der Mindestausstattung für eine digital gestützte Durchführung von Weiterbildung gelten können, wird deutlich, indem jeweils mehr als 90 % der Einrichtungen entsprechende Bedarfe äußerten. Nur 4 % bzw. 5 % gaben diesbezüglich keine Bedarfe an. Allerdings berichtete auch etwa ein Viertel (23 %), dass der Bedarf an Endgeräten für die Lehrenden nicht gedeckt sei.

Die Ausstattung der Teilnehmenden mit Endgeräten war für die Gestaltung des Lehr-Lern-Geschehens aus Sicht von ca. drei Vierteln (74 %) der Anbieter relevant, wobei lediglich die Hälfte davon (37 %) ihren Bedarf decken konnte. White- bzw. Smartboards als Alternative bzw. Erweiterung zum Beamer spielten bei 71 % der Anbieter für die Realisierung des Weiterbildungsangebots eine Rolle, wobei etwa die Hälfte (47 %) zusätzliche Bedarfe meldet. Für die Darstellung von Lerninhalten sieht darüber hinaus etwas mehr als die Hälfte der Anbieter (54 %) grundsätzlich einen Bedarf an Visualizern bzw. Dokumentenkameras, die jedoch nur bei

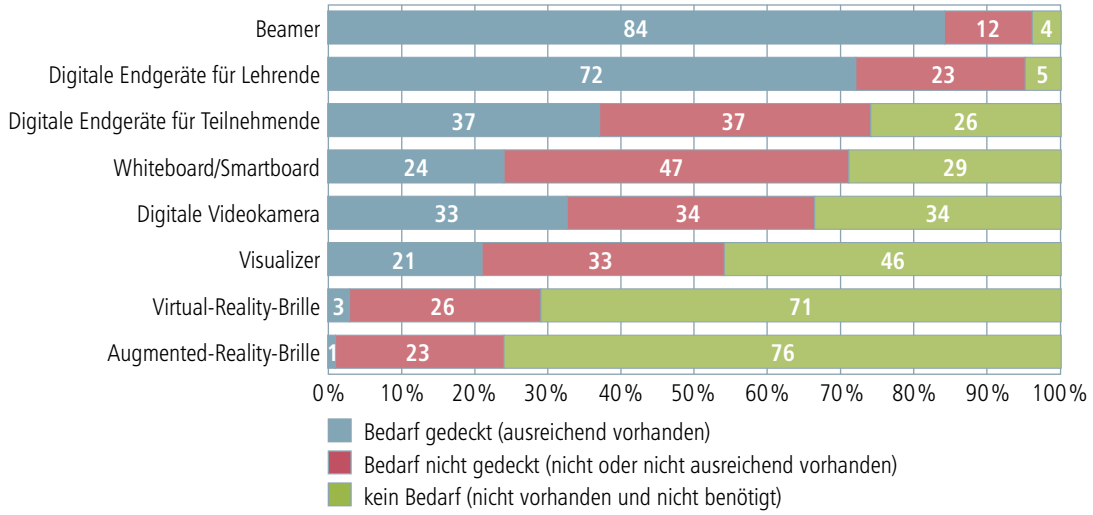
[13] Weitere Ergebnisse zum Themenschwerpunkt „Digitalisierung" sind dem Ergebnisbericht zur *wbmonitor*-Umfrage 2019 (Christ et al., 2020) sowie einem Kapitel im *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020* (Koscheck & Christ, 2020) und einem Schwerpunktkapitel zur Digitalisierung im *Nationalen Bildungsbericht* (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020) zu entnehmen.

[14] Informationen zu den Folgen der Corona-Pandemie wurden im Rahmen eines Themenschwerpunkts „Corona – Auswirkungen auf Weiterbildungsanbieter" der *wbmonitor*-Erhebung 2020 aufgegriffen, die im Zeitraum von Ende Juni bis Mitte August des Jahres durchgeführt wurde. Ergebnisse lagen zum Zeitpunkt der Erstellung des vorliegenden Kapitels noch nicht vor. Einen Überblick über die Situation der Anbieter während der Pandemie – auch mit Bezugnahme auf den *wbmonitor* – gibt → **Kapitel H**.

[15] Die Ergebnisdarstellungen beschränken sich an dieser Stelle auf die Gesamtheit aller Anbieter. Ergebnisse zu den anbietertypenspezifischen Unterschieden in der technischen Ausstattung bzw. den diesbezüglichen Bedarfen finden sich im Ergebnisbericht zum *wbmonitor 2019* (Christ et al., 2020).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

21 % in ausreichendem Umfang vorhanden sind. Bislang noch eher selten im Lehr-Lern-Geschehen sind spezielle Geräte wie Virtual-Reality-Brillen (VR) und Augmented-Reality-Brillen (AR). Von 29 % bzw. 24 % aller Anbieter, die einen entsprechenden Bedarf haben, sehen nur wenige diesen gedeckt (3 % bzw. 1 %).



Anmerkungen. Datengrundlage: wbmonitor 2019, gewichtete Daten, eigene Berechnungen; Basis: alle Anbieter (ungewichtete Fallzahlen: Beamer: n=1.548, Digitale Endgeräte für Lehrende: n=1.548, Digitale Endgeräte für Teilnehmende: n=1.547, Whiteboard/Smartboard: n=1.548, Digitale Videokamera: n=1.548, Visualizer: n=1.548, Virtual-Reality-Brille: n=1.548, Augmented-Reality-Brille: n=1.548).

Abbildung D.5. Ausstattung und Bedarfe an digitaler Hardware zum Einsatz im Lehr-Lern-Geschehen bei Weiterbildungsanbietern (Angaben in Prozent)

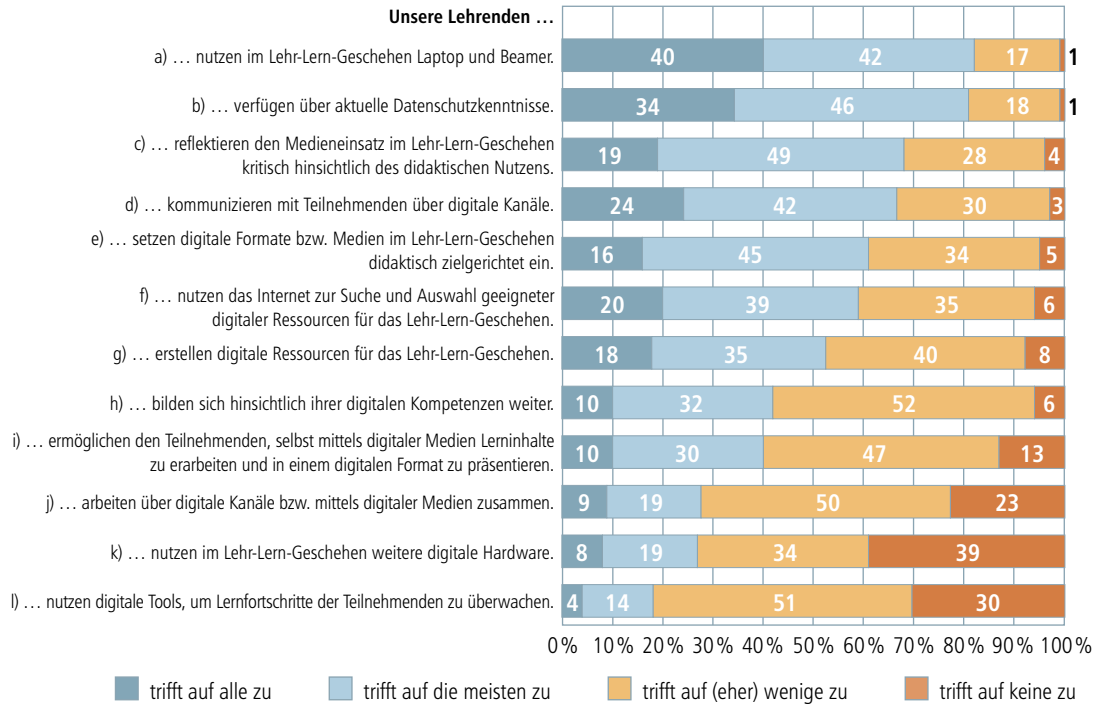
Die Durchführung von Weiterbildungsangeboten, die in Teilen oder vollständig online stattfinden, aber auch die Verfügbarkeit von Online-Inhalten im Rahmen von Präsenzveranstaltungen vor Ort, sind in hohem Maße von der Internetversorgung abhängig. Dass die Versorgung nicht für alle Anbieter gleich ist, zeigen Ergebnisse, nach denen etwa 17 % aller Anbieter mit der Qualität der Internetanbindung am Einrichtungsstandort 2019 nicht zufrieden waren (Christ et al., 2020, S. 18). Hier besteht vermutlich ein Zusammenhang mit regionalen Unterschieden in der Breitbandabdeckung. So wurde die durchschnittlich höchste Qualität der Internetverbindung von (Fach-)Hochschulen bzw. Akademien berichtet, die vorwiegend im städtischen Raum angesiedelt sind. Dagegen bewerteten vhs, die im ländlichen Raum teilweise die Funktion des Grundversorgers der Bevölkerung mit Weiterbildung erfüllen, die Qualität im Vergleich zu anderen Anbietern am schlechtesten (ebd.).

Für den Einsatz von Online-Inhalten im Rahmen von Präsenzveranstaltungen ist die Verfügbarkeit von Internetzugängen in den Veranstaltungsräumen eine zentrale Voraussetzung. Während 87 % der Anbieter in allen bzw. den meisten Veranstaltungsräumen am Hauptstandort dauerhafte Internetzugänge bereitstellten bzw. bereitstellen konnten, war dies bei den anderen nur selten bzw. gar nicht der Fall. Bei Anbietern, die über eigene Veranstaltungsräumlichkeiten außerhalb des Hauptstandorts verfügten, waren in 39 % der Einrichtungen alle Räumlichkeiten mit dauerhaften Internetzugängen ausgestattet. Bei etwa einem Fünftel (19 %) verfügten eigene

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

externe Räumlichkeiten allerdings gar nicht über dauerhafte Zugangsmöglichkeiten. Als noch schwieriger gestaltet sich offensichtlich die Bereitstellung in gemieteten Räumlichkeiten außerhalb des Hauptstandorts. Diesbezüglich berichtete ein Viertel der betreffenden Anbieter (25 %) von einer Abdeckung aller Räume, wogegen bei ebenfalls etwa einem Viertel (26 %) in keinem der Räume dauerhafte Zugangsmöglichkeiten bestanden. Alternativ wurden von 78 % der Einrichtungen mit Räumlichkeiten ohne dauerhafte Zugänge zumindest manchmal temporäre Zugänge mit mobilen Geräten bereitgestellt (ebd., S. 19).

Nicht zuletzt sind die digitalen Kompetenzen des Lehrpersonals ein wesentlicher Faktor, der darüber entscheidet, ob und in welchem Umfang digitale Mittel in Weiterbildungsveranstaltungen eingesetzt werden (können) und welcher Nutzen dadurch erzielt wird. Im *wbmonitor* wurden diejenigen Anbieter, bei denen nach eigenen Angaben in den vergangenen zwölf Monaten vor dem Zeitpunkt der Befragung digitale Formate und Medien im Lehr-Lern-Geschehen eingesetzt wurden, zu ihren Einschätzungen zur Verbreitung der digitalen Kompetenzen beim aktuell beschäftigten Lehrpersonal befragt.[16]



Anmerkungen. Datengrundlage: wbmonitor 2019, gewichtete Daten, eigene Berechnungen; Basis: Anbieter, bei denen in den vergangenen 12 Monaten vor Befragung digitale Formate und Medien im Lehr-Lern-Geschehen eingesetzt wurden (ungewichtete Fallzahlen: a): n=1.420, b): n=1.341, c): n=1.314, d): n=1.377, e): n=1.341, f): n=1.261, g): n=1.352, h): n=1.299, i): n=1.271, j): n=1.213, k): n=1.151, l): n=1.160).

Abbildung D.6. Einschätzungen zur Verbreitung digitaler Kompetenzen beim Lehrpersonal von Weiterbildungsanbietern, bei denen digitale Formate und Medien eingesetzt werden (Angaben in Prozent)

[16]In Ergänzung zu den Einschätzungen zur Verbreitung der digitalen Kompetenzen beim aktuell beschäftigten Lehrpersonal wurden die Einrichtungen auch zur Bedeutung von digitalen Kompetenzen für den Auswahlprozess bei der Rekrutierung von Lehrenden befragt. Ergebnisse diesbezüglich finden sich im Ergebnisbericht zum *wbmonitor 2019* (Christ et al., 2020) sowie im Schwerpunktkapitel zur Digitalisierung im *Nationalen Bildungsbericht* (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 277–278).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Die Ergebnisse zur Verbreitung digitaler Kompetenzen beim beschäftigten Lehrpersonal zeigen, dass die Kompetenzen der Lehrenden z. T. sehr unterschiedlich von den Anbietern eingeschätzt wurden (→ **Abbildung D.6**). Etwa vier Fünftel der Anbieter gaben an, dass alle bzw. die meisten Lehrenden (zusammengenommen 82 %) Laptops und Beamer im Lehr-Lern-Geschehen einsetzten. Dies korrespondiert mit dem hohen Ausstattungsgrad der entsprechenden Hardware bei den Anbietern (→ **Abbildung D.5**). Ebenso spiegelt die Nutzung von weiterer digitaler Hardware wie bspw. Smartboards oder VR- bzw. AR-Brillen, die nur bei etwa einem Viertel der Anbieter von der Mehrheit der Lehrenden genutzt wurde, die im Vergleich schlechtere Ausstattungssituation wider.

Ebenfalls etwa vier Fünftel gaben an, dass ein Großteil des Lehrpersonals (80 %) über aktuelle Kenntnisse zum Datenschutz verfügt, die als Basisanforderungen für digital gestützte Weiterbildungsformate gelten können. Während bei zwei Dritteln (66 %) der Anbieter ein Großteil Lehrender mit den Teilnehmenden über digitale Kanäle kommunizierte, traf dies seltener auf die Vernetzung der Lehrenden untereinander zu (bei 28 % der Anbieter alle bzw. die meisten Lehrenden zusammengenommen).

Für die Vorbereitung von Weiterbildungsveranstaltungen griffen in 59 % der Einrichtungen alle bzw. die meisten Lehrenden auf das Internet zu, um sich einen Überblick über geeignete digitale Ressourcen zu verschaffen. Das Erstellen von digitalen Materialien für den Einsatz im Lehr-Lern-Geschehen wurde bei etwa der Hälfte aller Anbieter (53 %) von der überwiegenden Mehrheit der Lehrenden geleistet. Mit Blick auf die didaktische Gestaltung des Lehr-Lern-Geschehens trauten 61 % der Anbieter einem überwiegenden Teil der Lehrenden zu, digitale Formate und Medien zielgerichtet – bspw. angepasst an eine bestimmte Adressatengruppe oder unter Berücksichtigung individueller Lernfortschritte – einsetzen zu können. Etwas häufiger sprachen die Anbieter ihrem Lehrpersonal zu, den Nutzen der eingesetzten Medien auch kritisch reflektieren zu können (Anteilswerte für alle bzw. die meisten Lehrenden zusammengenommen: 68 %).

Anschließend an bereits vorhandene Qualifikationen und Kompetenzen sollte die Weiterbildungsaktivität der Lehrenden zum Erwerb bzw. zur Aktualisierung von Lehrkompetenzen eine tragende Bedeutung für die Ausübung der Lehrtätigkeit haben. Nach Einschätzung der Anbieter bildete sich in 42 % der Einrichtungen die Mehrheit des in der Lehre tätigen Personals hinsichtlich ihrer digitalen Kompetenzen weiter. Dabei dürfte die Wahrscheinlichkeit einer Weiterbildungsaktivität der Lehrenden im Zusammenhang mit einer entsprechenden Angebotsstruktur in den Einrichtungen stehen. So können die Einrichtungen Weiterbildungsgelegenheiten für das Personal selbst schaffen, indem sie die Wahrnehmung von Lernangeboten zur Erweiterung der digitalen Kompetenzen fördern. Laut *wbmonitor 2019* realisierten 85 % aller Anbieter im Zeitraum der vergangenen 12 Monate vor der Befragung Weiterbildungsmaßnahmen für das pädagogische Personal mit Fokus auf die digitalen Kompetenzen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 279). Am häufigsten wurden dazu interne Weiterbildungsveranstaltungen durchgeführt (55 %) sowie Teilnahmen an externen Präsenzveranstaltungen durch Kostenübernahme und/oder Freistellung von der Arbeitszeit gefördert (53 %). Ebenfalls weit verbreitet war die individuelle Förderung durch Coaching oder Unterstützung durch eigene Mitarbeitende (52 %). In etwas weniger als der Hälfte der Einrichtungen wurde Fachliteratur zu digitalen Themen bereitgestellt (47 %) (ebd.).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Digitale Medien können in vielfältigen Formen im Lehr-Lern-Geschehen eingesetzt werden. Dabei reichen die Möglichkeiten von einem Einsatz in Form der Ergänzung von Präsenzveranstaltungen vor Ort über die Kombination von Präsenz- und Online-Phasen bis hin zur Durchführung von Veranstaltungen, die ausschließlich im virtuellen Raum stattfinden. Nach Daten des *wbmonitor* nutzte ein Großteil der Weiterbildungsanbieter (80 %) digitale Formate und Medien zur Unterstützung des Präsenzunterrichts (→ **Tabelle D.3**). Damit korrespondiert auch eine weit verbreitete Nutzung von Medien wie digitalen Textmaterialien (93 %), Videos (82 %) und digitalen Audiomaterialien (52 %), die sich u. a. für den Einsatz in Präsenzveranstaltungen sowie deren Vor- und Nachbereitung eignen.[17] Bei etwa einem Drittel (36 %) wurden in den Weiterbildungsveranstaltungen gezielt Präsenz- und Online-Phasen kombiniert (*Blended Learning*). Kurse, die ausschließlich im virtuellen Raum stattfinden, hatten 18 % der Anbieter im Angebot; in etwa gleicher Größenordnung wurden digitale Mittel im Rahmen von arbeitsplatzintegriertem Lernen eingesetzt (21 %).

Während der Einsatz digitaler Medien bzw. Formate in ergänzender Form der Präsenzveranstaltungen bei fast allen Anbietern eine bedeutende Rolle spielte – die Anteile variieren hier in einer Größenordnung zwischen 68 % bei gemeinschaftlichen Einrichtungen in Trägerschaft von Kirchen, Parteien, Gewerkschaften u. Ä. und 93 % bei der Gruppe der sonstigen staatlichen Einrichtungen – zeigen sich z. T. deutliche Unterschiede in der Verbreitung von Lernangeboten, die zumindest anteilig im virtuellen Raum stattfinden. So konzentrierte sich die Durchführung von kombinierten Lernangeboten v. a. bei einem Teil der staatlichen Anbieter, wobei drei Viertel (75 %) der (Fach-)Hochschulen und Akademien sowie etwa die Hälfte der sonstigen staatlichen Anbieter (57 %) Veranstaltungen sowohl mit Präsenz- als auch Online-Phasen durchführten. Der höchste Anteilswert der Anbieter mit reinen Online-Kursen im Angebot ist unter den vhs zu beobachten, von denen 38 % entsprechende Lernangebote realisierten. Arbeitsplatzintegrierte Lernformen mit Einbezug digitaler Medien waren dagegen v. a. in beruflichen Schulen (53 %) und betrieblichen Bildungseinrichtungen (39 %) vorzufinden.

Schätzungen der Anbieter zufolge wurden in durchschnittlich etwa der Hälfte aller realisierten Weiterbildungsveranstaltungen (49 %) im Zeitraum von 12 Monaten vor dem Befragungszeitpunkt digitale Formate und Medien eingesetzt (→ **Tabelle D.3**). Allerdings sind auch hier z. T. deutliche Abweichungen der Anteilswerte zwischen den Anbietertypen zu beobachten. Während in etwa neun von zehn Veranstaltungen der Weiterbildungseinrichtungen im Hochschulbereich digitale Formate und Medien eingesetzt wurden (89 %), traf dies bei den vhs nur auf etwa zwei von zehn Veranstaltungen zu (22 %). Bei den anderen Anbietertypen liegen die entsprechenden Anteile durchschnittlich im Bereich zwischen 40 % (Einrichtungen von Kirchen, Parteien, Gewerkschaften, Stiftungen usw.) und 64 % (berufliche Schulen).

[17] Ohne Abbildung. Das abgefragte Spektrum der eingesetzten digitalen Formate und Medien umfasst darüber hinaus (in absteigender Sortierung nach Größe der Anteilswerte): Lernplattformen/-managementsysteme (46 %), Selbstlernprogramme (42 %), Social-Media-Anwendungen (40 %), Live Online Training (31 %), Mobile Learning (28 %), Mikro-Lernen/Learning Nuggets (20 %), MOOCs von Drittanbietern (11 %), Game Based Learning (11 %), Virtual Reality (9 %), Augmented/Mixed Reality (6 %).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Tabelle D.3

Einsatz digitaler Formate und Medien im Lehr-Lern-Geschehen bei Weiterbildungsanbietern in den letzten 12 Monaten vor Befragung, differenziert nach Anbietertypen

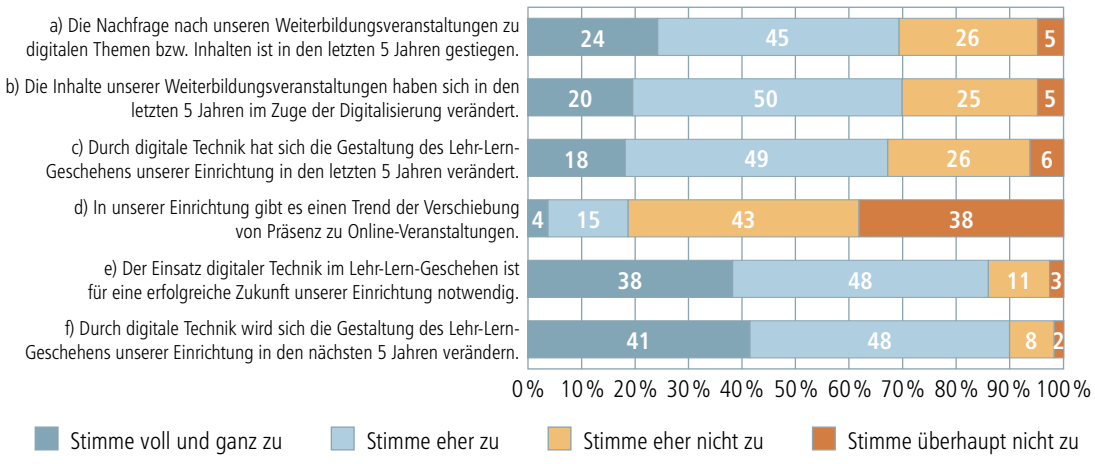
	Anteil der Anbieter mit Einsatz digitaler Formate/Medien in Form von … (in %)				Mittlerer Anteil der Veranstaltungen mit Einsatz digitaler Formate/Medien (in %)
	Unterstützung des Präsenzunterrichts durch digitale Medien	Kombination von Präsenz- und Online-Phasen	reinen Online-Kursen	arbeitsplatzintegriertem Lernen mit digitaler Technik	
Anbieter insgesamt	80	36	18	21	49
Staat					
Volkshochschule	84	38	38	8	22
(Fach-)Hochschule, Akademie	92	75	28	24	89
Berufliche Schule	85	33	6	53	64
Sonstige (staatlich)	93	57	26	23	/[a]
Gemeinschaften					
Privat-gemeinnützig	86	42	15	25	48
Wirtschaftsnah (Kammer, Innung, Berufsverband o. Ä.)	77	35	17	32	55
Einrichtung einer Kirche, Partei, Gewerkschaft, Stiftung, eines Verbandes oder Vereins	68	17	5	10	40
Markt					
Privat-kommerziell	78	37	21	19	61
Unternehmen					
Betriebliche Bildungseinrichtung	80	37	27	39	50

Anmerkungen. Datengrundlage: wbmonitor 2019, gewichtete Daten, eigene Berechnungen; Basis: alle Anbieter (ungewichtete Fallzahlen „Anbieter insgesamt": Unterstützung des Präsenzunterrichts: n = 1.538, Kombination von Präsenz- und Online-Phasen: n = 1.539, Reine Online-Kurse: n = 1.539, Arbeitsplatzintegriertes Lernen mit digitaler Technik: n = 1.534, Anteil Veranstaltungen mit Einsatz digitaler Medien/Formate: n = 1.347).

[a] Fallzahl liegt ungewichtet unter n = 30.

Inwieweit der digitale Wandel die Gestaltung des Lehr-Lern-Geschehens bei den Weiterbildungsanbietern verändert hat bzw. nach Einschätzung der Anbieter zukünftig verändern wird, lässt sich anhand der Stimmungsbilder zu einigen Aussagen im *wbmonitor* ablesen (→ **Abbildung D.7**). Mit Blick auf die thematische Ausrichtung des Weiterbildungsangebots stimmten jeweils etwa sieben von zehn Einrichtungen den Aussagen zu, dass in den vergangenen fünf Jahren sowohl die Nachfrage nach Veranstaltungen zur Vermittlung von digitalen Themen und Inhalten gestiegen ist (69 %) als auch die angebotenen Inhalte in den Veranstaltungen sich im Zuge der Digitalisierung verändert haben bzw. angepasst wurden (70 %). Die in den Weiterbildungsveranstaltungen der vergangenen zwölf Monate vor der Befragung dominierenden Inhalte im Bereich Digitalisierung umfassten die Vermittlung von Kenntnissen im Umgang mit Office-Standardsoftware (von 48 % der Anbieter durchgeführt), Aspekte des Datenschutzes (43 %) und der Datensicherheit (38 %) sowie die Bedienung von digitalen Endgeräten (35 %) (Christ et al., 2020, S. 42). Ebenfalls fast sieben von zehn Einrichtungen (67 %) gaben an, dass die Weiterentwicklung der tech-

nischen Möglichkeiten durch die Digitalisierung in den vergangenen fünf Jahren einen Einfluss auf die Gestaltung des Lehr-Lern-Geschehens hatte. Ein wesentlich höherer Prozentsatz (89 %) erwartete dies (auch) für die kommenden fünf Jahre. Dem entspricht auch die hohe Zustimmung zur Aussage, dass der Einsatz digitaler Technik eine notwendige Bedingung für eine erfolgreiche Zukunft ist (86 %). Einen Trend zur Verschiebung von Präsenzveranstaltungen hin zu einer häufigeren Durchführung von Online-Veranstaltungen beobachtete zum Zeitpunkt der Befragung in 2019 allerdings noch die Minderheit der Einrichtungen (19 %).



Anmerkungen. Datengrundlage: wbmonitor 2019, gewichtete Daten, eigene Berechnungen; Basis: jeweils Anbieter mit Zustimmungswerten zu einer Aussage (ungewichtete Fallzahlen: a): n=1.251, b): n=1.406, c): n=1.443, d): n=1.337, e): n=1.457, f): n=1.448).

Abbildung D.7. Einschätzung von Weiterbildungsanbietern zum digitalen Wandel des Lehr-Lern-Geschehens (Angaben in Prozent)

2 Volkshochschulen

Die Volkshochschulen (im Folgenden: vhs) sind als kommunale Weiterbildungsanbieter in ganz Deutschland flächendeckend vertreten. Sie verfolgen den Anspruch, ein umfassendes Bildungsangebot mit einem vielfältigen Programm für Menschen in unterschiedlichen Lebenssituationen vorzuhalten, Demokratie und Teilhabe zu fördern und gesellschaftliche Veränderungen mitzugestalten (Deutscher Volkshochschul-Verband e. V., 2011). Im Modell der Reproduktionskontexte werden die Volkshochschulen dem Kontext „Staat" zugeordnet (→ **Abbildung D.1**).

Die Volkshochschulen sind die einzige Gruppe von eigenständigen Weiterbildungsanbietern, über die fast vollständige Daten zu Ressourcen, Leistungen und in Grenzen auch Teilnehmenden vorliegen. Die *vhs-Statistik* besteht seit mehr als 50 Jahren und wird vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV) durchgeführt.

Um die Statistik aktuellen bildungspolitischen Anforderungen und Veränderungen im Leistungsspektrum der vhs anzupassen, wurde von 2014 bis 2018 im Rahmen des Verbunds

Weiterbildungsstatistik (→ **Kapitel 3**) eine „Große Revision“ durchgeführt, die zum Berichtsjahr 2018 wirksam wurde (für Hintergründe und Veränderungen der Merkmale Reichart, Huntemann & Lux, 2020, S. 8–13). Dabei kam es einerseits zu einer Ergänzung des Merkmalskatalogs, um bislang nicht erfasste Leistungen wie Beratung, Betreuung und Arbeitsvermittlung, andererseits wurde die Struktur aller anderen Merkmalsbereiche, also institutionelle Daten, Personal, Finanzierung und Veranstaltungen, überarbeitet. Eine Gegenüberstellung der Merkmale vor und nach der Revision, gegliedert nach Merkmalsbereichen findet sich in Reichart et al., 2020 (S. 121–130).

Datengrundlage: *vhs-Statistik*

Die Volkshochschul-Statistik ist eine freiwillige Statistik zu institutionellen Strukturen, finanziellen und personellen Ressourcen und Leistungen der deutschen Volkshochschulen. Die Grundgesamtheit bilden alle selbstständigen Volkshochschul-Hauptstellen, die Mitglieder in Landesverbänden des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) sind. Vor allem Fusionen von einzelnen vhs zu größeren institutionellen Einheiten führten dazu, dass nominell nun weniger vhs existieren; in der Regel bleibt dabei aber die Abdeckung in der Fläche gleich, da ehemalige Hauptstellen dann als Außenstellen der neuen Hauptstelle erhalten bleiben (→ ausführlich Kapitel 2.1). Üblicherweise nehmen fast alle Volkshochschulen jährlich an der Erhebung teil, die daher als Vollerhebung gelten kann (2009: 936 von 940; 99,6 %; 2019: 879 von 888; 99,0 %) (Huntemann & Weiß, 2010, S. 7; Huntemann, Lux, Echarti & Reichart, 2021, S. 14). Die Statistik wird vom Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV) auf Basis einer Kooperationsvereinbarung gemeinsam mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) durchgeführt, wo die Daten aufbereitet und ausgewertet werden. Jährlich wird ein Jahresband veröffentlicht, in dem die Ergebnisse separat nach Ländern berichtet werden (aktuell: Huntemann et al., 2021). Die Daten fließen zudem regelmäßig in weitere Berichtsformate ein, wie z. B. in den *Datenreport zum Berufsbildungsbericht der Bundesregierung* (Reichart et al., 2020), oder in die Publikationen des Statistischen Bundesamtes (Statistisches Bundesamt 2019, S. 109). Für die Fachöffentlichkeit steht ein Auswertungsservice zur Verfügung, Forschende können die anonymisierten Mikrodaten als Scientific Use File beziehen.[18]

Besonders ausführlich werden, neben Personal- und Finanzdaten, Daten zum Veranstaltungsangebot, insbesondere zu Kursen an vhs, erhoben. Sie werden inhaltlich nach Programmbereichen differenziert, die wiederum in Fachgebiete untergliedert sind. Bis 2017 existierten sechs Programmbereiche: (1) Politik – Gesellschaft – Umwelt, (2) Kultur – Gestalten, (3) Gesundheit, (4) Sprachen, (5) Arbeit – Beruf, (6) Grundbildung – Schulabschlüsse mit insgesamt 86 Fachgebieten;[19] seit 2018 werden sieben Programmbereiche erfasst: Politik – Gesellschaft – Umwelt, Kultur – Gestalten, Gesundheit, Sprachen, Qualifikationen für das Arbeitsleben – IT – Organisation/Management, Schulabschlüsse – Studienzugang und -begleitung sowie Grundbildung mit insgesamt 85, teilweise neu zugeschnittenen Fachgebieten.[20]

Definitionen und Erläuterungen zu den in den in den folgenden Teilkapiteln berichteten Kennzahlen werden – soweit notwendig – jeweils dort beschrieben.

Da sich durch Verschiebungen zwischen Merkmalskomplexen, neu eingeführten Differenzierungen sowie Ergänzungen von Merkmalen die gesamte „Architektur“ der Daten verändert hat, ist noch nicht abzusehen, welche Zeitreihen langfristig über den Revisionszeitpunkt hinweg fortgeschrieben werden können (Arbeitskreis Bildungsberichterstattung am DIE, unter Mitarbeit von Carolin Knauber, 2018). Zudem war die erste Erhebung nach der Revision (Berichtsjahr 2018) noch von Verzögerungen bei der Umstellung, einer geringeren Erfassungs-

[18] Für nähere Informationen siehe **https://www.die-bonn.de/weiterbildung/statistik/auswertungsservice.aspx** (Stand: 10.02.2021).

[19] Der Berichtsbogen ist online abrufbar: **https://www.die-bonn.de/weiterbildung/statistik/vhs-statistik/VHS_Berichtsbogen.pdf** (Stand: 09.02.2021).

[20] Der Berichtsbogen ist online abrufbar: **https://www.die-bonn.de/weiterbildung/statistik/vhs-statistik/VHS_Berichtsbogen.pdf** (Stand: 09.02.2021).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

quote als in den Jahren zuvor, von Uneinheitlichkeit bei der Zuordnung der Leistungen zu den Merkmalskategorien sowie von Unvollständigkeit der Meldungen gekennzeichnet (Reichart et al., 2020, S. 13). Daher werden diese Daten aus den Analysen dieses Abschnitts ausgespart, zu Gunsten der aktuelleren Datenbasis für das Berichtsjahr 2019. Mit diesem Berichtsjahr hat sich die Datenlage gegenüber 2018 konsolidiert, auch wenn möglicherweise noch nicht alle Einzeldifferenzierungen gemeldet wurden (Huntemann, Lux, Echarti & Reichart, 2021).

Für die nachfolgenden Abschnitte werden jeweils zwei verschiedene Sets von vhs-Daten verwendet: Zum einen werden Zeitreihen von 2009 bis 2017 dargestellt, die in der alten Systematik erhoben wurden. Als Ausgangspunkt wurde das Jahr 2009 gewählt, weil zu diesem Berichtsjahr eine sogenannte „Kleine Revision" stattfand.[21] Zum anderen werden Querschnittdaten des Berichtsjahrs 2019 berichtet, die der neuen Systematik folgen.[22] Die berichteten Ergebnisse beziehen sich auf einen Kern von Merkmalen, der sowohl vor als auch nach der Revision statistisch abgebildet ist und sich auf Strukturen, Ressourcen und Leistungen der vhs bezieht. Lediglich in Bezug auf das Leistungsspektrum werden erweiterte Daten einbezogen, die noch nicht durch eine Zeitreihenkontinuität abgesichert sind.

2.1 Institutionelle Struktur der vhs

Die Volkshochschulen haben in vielen Ländern den gesetzlichen Auftrag, die flächendeckende Versorgung der Bevölkerung mit Weiterbildung sicherzustellen (→ **Kapitel C**). Laut *Nationalem Bildungsbericht* liegt in jeder Raumordnungsregion Deutschlands mindestens eine Volkshochschule oder Volkshochschul-Außenstelle (im Folgenden bezeichnet als vhs-Einheiten). Bezogen auf die Einwohnerinnen und Einwohner bestehen jedoch teilweise deutliche Unterschiede zwischen den Raumordnungsregionen danach, wie viele Einwohnerinnen und Einwohner von einer vhs-Einheit erreicht werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 210).[23] Zwischen den Landkreisen und kreisfreien Städten sind die Unterschiede noch ausgeprägter, wie im *Deutschen Weiterbildungsatlas* gezeigt wird (Wittenbrink, Frick und Bertelsmann Stiftung, 2018).

***vhs-Statistik:* Daten zur institutionellen Struktur**

Als vhs-Hauptstelle gilt jede rechtlich selbständige vhs-Einheit, die Mitglied in einem der 16 Landesverbände des DVV ist. Rechtsträger können dabei Gemeinde, Kreis, ein kommunaler Zweckverband, ein eingetragener Verein, ein Stadtstaat oder ein privater Träger (GmbH, gGmbH oder sonstiger privater Träger) sein.

Eine vhs-Außenstelle ist definiert als eine vhs-Einheit, an der vhs-Service (insbesondere Anmeldung und Beratung) vorgehalten wird; dies kann auch nur tageweise geschehen; mindestens eine Leitungskraft muss vor Ort tätig sein; reine Unterrichtsstätten zählen nicht als Außenstelle.

[21] Der Berichtsbogen ist online abrufbar: **https://www.die-bonn.de/weiterbildung/statistik/vhs-statistik/VHS_Berichtsbogen.pdf** (Stand: 09.02.2021).

[22] Der Berichtsbogen ist online abrufbar: **https://www.die-bonn.de/weiterbildung/statistik/vhs-statistik/VHS_Berichtsbogen.pdf** (Stand: 09.02.2021).

[23] Der Durchschnitt der Raumordnungsregionen lag 2017 bei 39.699 Einwohnerinnen und Einwohner pro vhs-Einheit, mit einem Maximum bei 175.304 in der Raumordnungsregion Nordhessen und einem Minimum bei 3.252 Tsd. in der Raumordnungsregion Oberfranken-West, siehe Tabelle G1-3web (20.02.2021).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Aufgrund unterschiedlicher landesgesetzlicher Grundlagen und historischer Unterschiede u. a. zwischen ost- und westdeutschen Volkshochschulen, unterscheidet sich die institutionelle Struktur der Volkshochschulen zwischen den Bundesländern. Zum einen variiert die Rechtsträgerschaft: 2019 befanden sich bundesweit 63 % der vhs-Hauptstellen in öffentlicher Trägerschaft der Gemeinde, des Kreises oder eines kommunalen Zweckverbandes; knapp ein Drittel (32 %) wurde als eingetragener Verein geführt. Eingetragene Vereine stellen mehr als die Hälfte der Rechtsträger von Volkshochschulen in Bayern und Schleswig-Holstein, während sie in den Stadtstaaten sowie in einigen Ländern (Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt, Thüringen) überhaupt nicht oder nur vereinzelt vorkommen. Bei kommunalen Gebietskörperschaften oder Stadtstaaten gab es 2019 verschiedene Varianten der Organisation, überwiegend als Amt oder Teil eines Amts in der kommunalen Verwaltung, seltener als gesonderter Teil der Verwaltung oder als Einrichtung mit eigener Rechtsperson (Huntemann et al., 2021, S. 21, 47).

Zum anderen variiert die Anzahl und organisationale Verfasstheit der Volkshochschule zwischen den Ländern, was die institutionelle Eigenständigkeit als vhs-Hauptstelle oder vhs-Außenstelle sowie die personelle Ausstattung dieser vhs-Einheiten betrifft. Von den bundesweit insgesamt 3.724 vhs-Einheiten (Haupt- und Außenstellen zusammengenommen) waren 2019 1.298 (35 %) hauptberuflich und 2.426 (65 %) nebenberuflich oder ehrenamtlich geleitet (eigene Berechnungen, Datenbasis *vhs-Statistik 2019*).[24] In Ergänzung zur Darstellung des *Nationalen Bildungsberichts* (s. o.) wird daher im Folgenden zusätzlich zur Anzahl der vhs-Einheiten die Art der Leitung von vhs-Einheiten als haupt- oder nebenberuflich bzw. ehrenamtlich herangezogen, um die unterschiedliche Versorgungsstruktur durch Volkshochschulen in den Bundesländern zu illustrieren.[25]

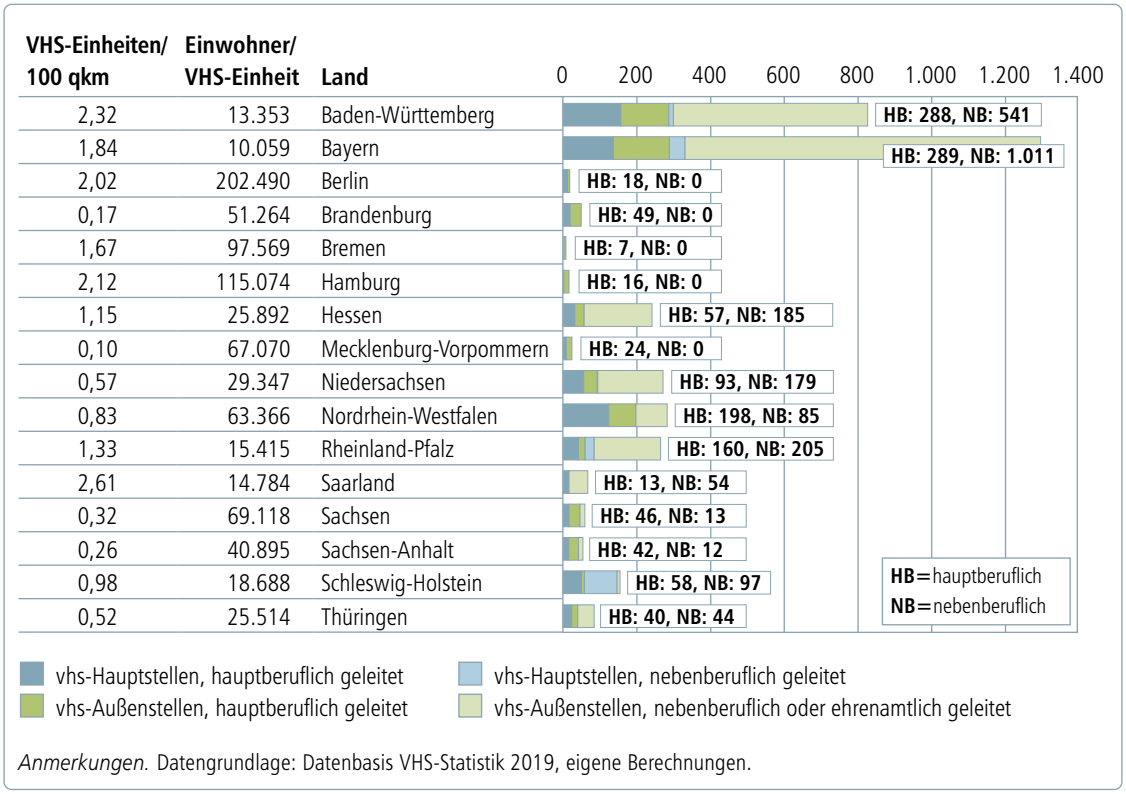
→**Abbildung D.8** zeigt die Anzahl organisationaler vhs-Einheiten in den Ländern für das Jahr 2019, differenziert nach dem Status als Haupt- oder Außenstelle und nach dem vertraglichen Status der Leitung dieser Einheit (hauptberuflich, nebenberuflich oder ehrenamtlich; →**Daten zum Personal**). Zunächst ist erkennbar, dass es in einigen Bundesländern sehr viele vhs-Einheiten gab (die meisten in Bayern mit insgesamt 1.300 und Baden-Württemberg mit insgesamt 829), in anderen dagegen nur sehr wenige (in den Stadtstaaten Bremen, Hamburg und Berlin jeweils unter 20, aber auch im Flächenland Mecklenburg-Vorpommern insgesamt 4). Bezieht man diese Zahlen auf die Fläche der jeweiligen Länder (als Näherung für die räumliche Dichte der vhs), so zeigen sich auch hier Unterschiede in der Anzahl der vhs, die durchschnittlich auf einer Fläche von 10 x 10 km angesiedelt waren (→**linke Spalte der Abbildung**). Während in Berlin und Hamburg, aber auch in Baden-Württemberg und im Saarland Durchschnittswerte über zwei Volkshochschulen je 100 km² zu beobachten sind, liegen die Werte in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt unter 0,3 und in Sachsen, Thüringen und Niedersachsen unter 0,6. Ein anderer Faktor, der durch unterschiedliche Be-

[24] Bei der Erfassung der vhs-Hauptstellen wird nicht zwischen nebenberuflich und ehrenamtlich differenziert; allein bei den als Außenstellen erfassten vhs-Einheiten (2.845 im Berichtsjahr 2019) beträgt der Anteil der ehrenamtlich geleiteten Außenstellen 54 % (Huntemann et al., 2021, S. 47).

[25] Diese Darstellung abstrahiert notwendigerweise von der Siedlungsstruktur innerhalb der Bundesländer, die besser über die Raumordnungsregionen erfasst wird. Die Bundesländer sind jedoch wegen der Landeszuständigkeit für die Weiterbildung diejenige Ebene, auf der die institutionelle Struktur, die hier fokussiert wird, am stärksten variiert.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

völkerungsdichte der Bundesländer mitbestimmt wird, ist die Anzahl der Einwohnerinnen und Einwohner pro vhs-Einheit (zweite Spalte der Abbildung). Der Siedlungsstruktur entsprechend liegen die höchsten Werte diesbezüglich in den Stadtstaaten (z. B. Berlin mit über 200 Tsd.). Die niedrigsten Werte finden sich in Staaten mit im Vergleich zur Bevölkerung vielen vhs-Einheiten, selbst wenn diese bevölkerungsreich sind, z. B. in Bayern und Baden-Württemberg.



Anmerkungen. Datengrundlage: Datenbasis VHS-Statistik 2019, eigene Berechnungen.

Abbildung D.8. Institutionelle Struktur der Volkshochschulen nach Ländern und Leitungsart 2019

In der Grafik ist zudem erkennbar, dass eine hohe Anzahl von vhs-Einheiten im Verhältnis zu Fläche und Bevölkerung durch nebenberuflich oder ehrenamtlich geleitete vhs-Einheiten, v. a. in Form von vhs-Außenstellen, erzielt wird. Dies trifft v. a. auf Bayern (968 nebenberuflich bzw. ehrenamtlich geleitete vhs-Außenstellen) und Baden-Württemberg (529) zu. In Schleswig-Holstein hingegen gab es 89 nebenberuflich geleitete Hauptstellen bei demgegenüber 50 hauptberuflich geleiteten Hauptstellen und insgesamt nur 16 Außenstellen. In den Stadtstaaten und einigen Ländern, in denen kommunale vhs überwiegen (z. B. Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern), gab es dagegen nur hauptberuflich geleitete vhs-Einheiten als Haupt- oder Außenstellen (Huntemann et al., 2021, S. 21).

Diese Betrachtung illustriert, dass die Versorgung der Bevölkerung mit Weiterbildung in den Ländern auf unterschiedliche Weise realisiert wird, die mit einer unterschiedlichen Intensität von Präsenz durch haupt- bzw. nebenberuflich bzw. ehrenamtlich tätiges Personal und einer unterschiedlichen Erreichbarkeit der ersten Anlaufstelle verbunden sind. Über die Qualität dieser Versorgung lässt sich damit allerdings noch keine Aussage treffen. Betrachtet man die Versorgung mit vhs-Einheiten auf Kreisebene und bezieht das Angebot im Umkreis mit ein, wird deutlich,

dass unter Berücksichtigung von Pendelmobilität der Teilnehmenden über den Kreis hinaus eine annähernd flächendeckende Versorgung erreicht werden kann (Martin & Schrader, 2016). Mit Blick auf die Wahrnehmung von Weiterbildungsangeboten der vhs zeigte eine regionale Studie am Beispiel Oberfranken, dass zur Erreichung bildungsferner Zielgruppen eine wohnortnahe Versorgung vorteilhaft ist (Stöhr & Baur, 2018). Darüber hinausgehende Befunde liegen bislang jedoch nicht vor, etwa zur Rolle von Zeitstrukturen in der Erreichbarkeit der vhs oder zur Professionalität des Handelns von haupt- und nebenberuflichem Personal.

Ein möglicher Indikator für die Qualität von vhs-Arbeit ist das Vorliegen eines gültigen Qualitätszertifikats oder einer Akkreditierung. Im Jahr 2019 verfügten bundesweit drei Viertel der vhs-Hauptstellen (661 von 879 VHS; 75 %) über mindestens ein extern zertifiziertes Qualitätsmanagementsystem. Am häufigsten waren Zertifizierungen nach AZAV, EFQM, LQW und DIN ISO 9000 ff. (Huntemann et al., 2021, Abbildung 6). Bei 92 % dieser extern zertifizierten vhs handelt es sich um hauptberuflich geleitete vhs-Hauptstellen (eigene Berechnungen, Datenbasis vhs-Statistik 2019).[26] Qualitätsmanagementsysteme wurden gemäß geltender landesgesetzlicher Vorschriften und für die Durchführung von Maßnahmen der Arbeitsförderung (→ **Kapitel C**) in den Volkshochschulen seit den 2000er Jahren in hohem Tempo implementiert; 2017 war der Anteil zertifizierter Volkshochschulen, ebenso wie der anderer öffentlicher und gemeinnütziger Anbieter, höher als der Anteil zertifizierter Einrichtungen bei Anbietern von Gemeinschaften und kommerziell-privaten Anbietern (Reuter, Martin & Koscheck, 2020, S. 106–111).

2.2 Finanzierung

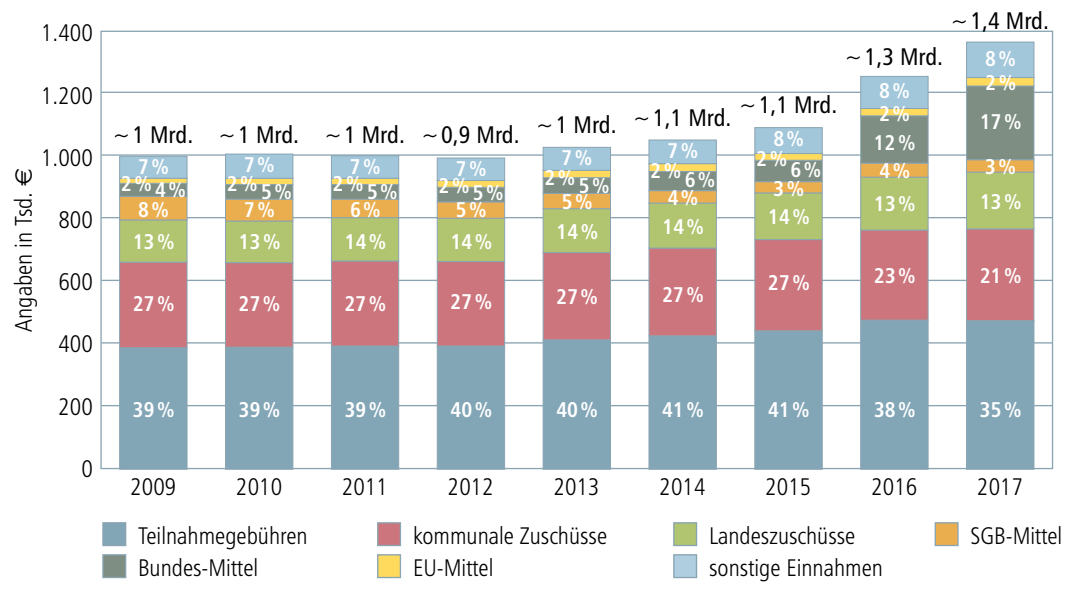
Die Volkshochschulen werden im Modell der Reproduktionskontexte idealtypisch als staatlicher Anbieter eingeordnet, weil sie, i. d. R. auf Grundlage der Landes-Weiterbildungsgesetze, einem staatlichen Auftrag folgen. An ihrer Finanzierung sind jedoch neben den staatlichen Instanzen Teilnehmende und Drittmittel in etwa zu gleichen Teilen beteiligt. Die Beiträge der staatlichen Instanzen verteilen sich zudem auf verschiedene Ebenen, wobei die Kommunen und die Länder größtenteils über Zuschüsse die institutionelle Basis finanzieren und Bund sowie die Europäische Union i. d. R. bestimmte Teilbereiche des Angebots oder bestimmte Programme (z. B. im Rahmen der Integrationskurse oder Maßnahmen der Arbeitsförderung (→ **Kapitel C**).

***vhs-Statistik:* Daten zur Finanzierung**

Bis zum Berichtsjahr 2017 wurden die Finanzierungsquellen nur nach dem Geldgeber differenziert, wobei angenommen wurde, dass es sich bei Geldern von Kommunen und Ländern um Zuschüsse handelte. Sonstige Einnahmen waren eine Restkategorie, in die z. B. Einnahmen aus Vermietungen, aber auch aus Auftrags- und Vertragsmaßnahmen fielen. Ab 2018 wird auch bei Geldern von Kommunen und Ländern nach institutioneller Förderung und Auftrags- und Projektmitteln differenziert; Mittel aus anderen Auftrags- und Vertragsmaßnahmen werden separat erfasst. Sonstige Einnahmen werden ebenfalls in einer separaten Kategorie zusammengefasst. Für eine Gegenüberstellung der alten und neuen Systematik, Reichart et al., 2020, S. 121.

[26] Daten zu Zertifizierungen der vhs nach anerkannten Qualitätsmanagementsystemen liegen nur auf Ebene der vhs-Hauptstellen vor, siehe für die Differenzierung nach Ländern Huntemann et al. (2021, Tabelle 7). Wenn man davon ausgeht, dass alle Außenstellen das Qualitätsmanagementsystem bzw. Zertifikat von der Hauptstelle „erben", würden bundesweit 92 % aller vhs-Außenstellen ebenfalls als zertifiziert gelten (eigene Berechnungen).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w



Anmerkungen. Datengrundlage: Scientific Use File der VHS-Statistik 2009–2017, eigene Berechnungen.

Abbildung D.9. Struktur der Einnahmen der Volkshochschulen 2009–2017 (Angaben in Prozent)

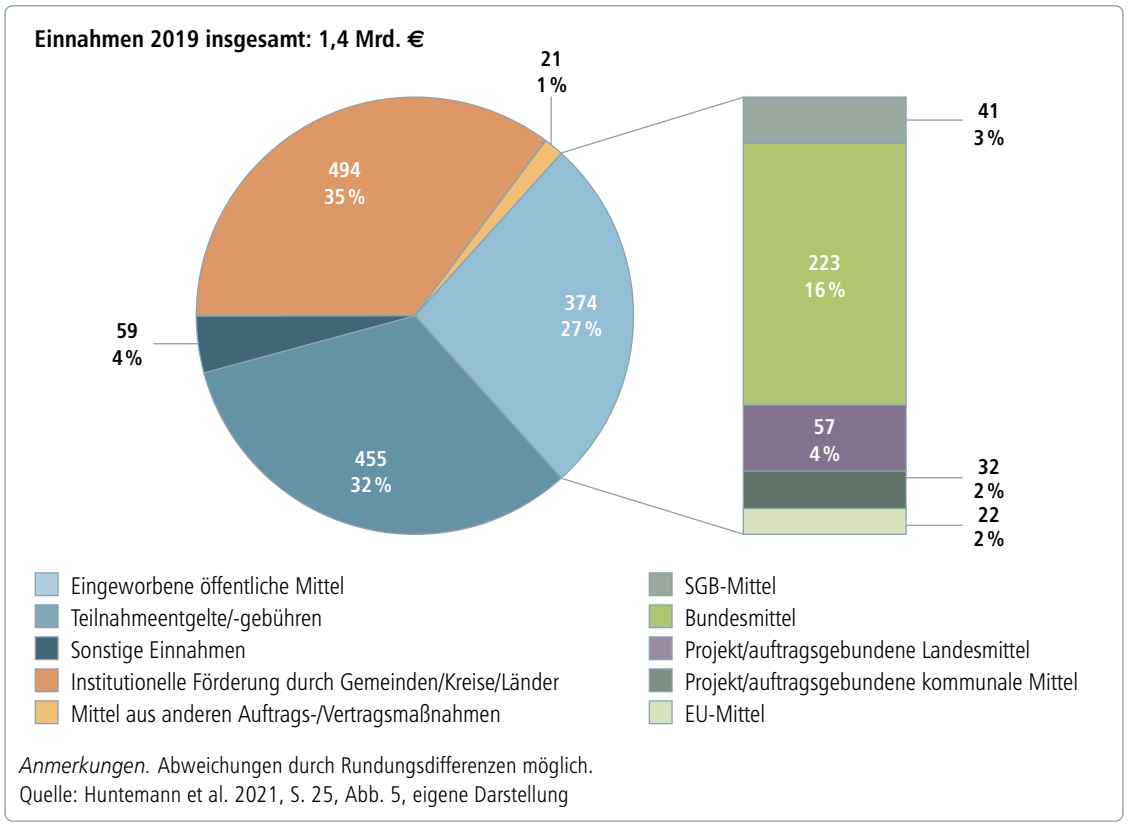
→ **Abbildung D.9** zeigt die Entwicklung der absoluten Finanzierung der Volkhochschulen sowie die Anteile der unterschiedlichen Finanzierungsquellen seit 2009. Im Zeitraum von 2009 bis 2017 wuchs die Gesamtfinanzierung der Volkshochschulen um 36 % (eigene Berechnungen). Die unterschiedlichen Finanzierungsquellen wiesen jedoch sehr ungleiche Wachstumsraten auf. Damit einher gehen Verschiebungen in den Anteilen der einzelnen Finanzierungsbestandteile.

Die Verschiebungen in der Einnahmenstruktur wie auch das absolute Wachstum, insbesondere ab 2015, sind v. a. auf den massiven Zuwachs der Bundesmittel zurückzuführen, die von absolut 68,4 Mio € im Jahr 2015 auf 236,7 Mio € im Jahr 2017 anstiegen. Ihr Anteil an der Gesamtfinanzierung betrug 2009 4 %, 2015 6 % und 2017 17 %. Zum überwiegenden Teil handelt es sich dabei um Einnahmen für die Durchführung von Integrationskursen des BAMF (→ **Kapitel C, 6**).

Die kommunalen Zuschüsse stiegen in ihrer absoluten Höhe im betrachteten Zeitraum 2009–2017 nur moderat an (+7 %). Teilnahmegebühren und Landeszuschüsse wiesen Wachstumsraten von 22 % bzw. 35 % auf. Damit sank der Anteil der kommunalen Zuschüsse an der Gesamtfinanzierung von 27 % (2009) auf 21 % (2017). Der Anteil der Teilnahmegebühren sank ebenfalls, von 39 % auf 36 %, während der Anteil der Landeszuschüsse an der Gesamtfinanzierung im betrachteten Zeitraum relativ konstant blieb und sich zwischen 13 % und 14 % bewegte – die Landeszuschüsse wuchsen also bundesweit betrachtet mit dem Gesamtvolumen der Einnahmen „mit“.

Die Finanzierung nach den unterschiedlichen Einnahmequellen im Berichtsjahr 2019 – nach der revidierten und differenzierteren Erhebungssystematik – veranschaulicht → **Abbildung D.10**. Die Gesamteinnahmen der vhs im Jahr 2019 betrugen 1,4 Mrd. Euro. Davon entfielen 32 % auf Teilnahmeentgelte und -gebühren sowie 35 % auf institutionelle Zuschüsse von Gemeinden, Kreisen und Ländern. Der Anteil der Bundesmittel an der Gesamtfinanzierung lag bei 16 %. Die

mit der Revision eingeführte differenziertere Erfassung der vhs-Finanzierung erlaubt nun auch die Identifikation der BAMF-Mittel: sie betrugen 2019 bundesweit 195 Mio. EUR; womit der Anteil an den Bundesmitteln insgesamt bei 87 % lag (Huntemann et al., 2021, S. 59–60).



Anmerkungen. Abweichungen durch Rundungsdifferenzen möglich.
Quelle: Huntemann et al. 2021, S. 25, Abb. 5, eigene Darstellung

Abbildung D.10. Struktur der Einnahmen der Volkshochschulen 2019 (Angaben in Tausend, Anteile in Prozent)

Anhand der neuen Systematik kann gezeigt werden, dass neben den Bundesmitteln auch eingeworbene öffentliche Mittel von anderen Ebenen zur Finanzierung der Volkshochschulen beitrugen. So entfielen 3 % der Gesamteinnahmen auf die separat erfassten SGB-Mittel, 4 % bzw. 2 % auf Projekt- und Auftragsmittel des Landes bzw. der Kommunen und 2 % auf EU-Mittel.

2.3 Personal

Kennzeichnend für die Personalstruktur der Volkshochschulen ist, dass die Leistungen i. d. R. von hauptberuflichem pädagogischem Personal geplant und die Verwaltung der Einrichtung und der Anmeldungen von hauptberuflichem Verwaltungspersonal durchgeführt werden. Die Leistungen selbst, insbesondere die Kurse, werden, wie in vielen Bereichen der Weiterbildung üblich, i. d. R. von neben- und freiberuflichen Kursleitenden durchgeführt (Martin et al., 2016, S. 14–15).

→ **Abbildung D.11** zeigt die Entwicklung der Vollzeitäquivalente in Differenzierung nach den hauptberuflichen Beschäftigtengruppen (Leitung, hauptberufliches pädagogisches und Verwaltungspersonal) von 2009 bis 2017.

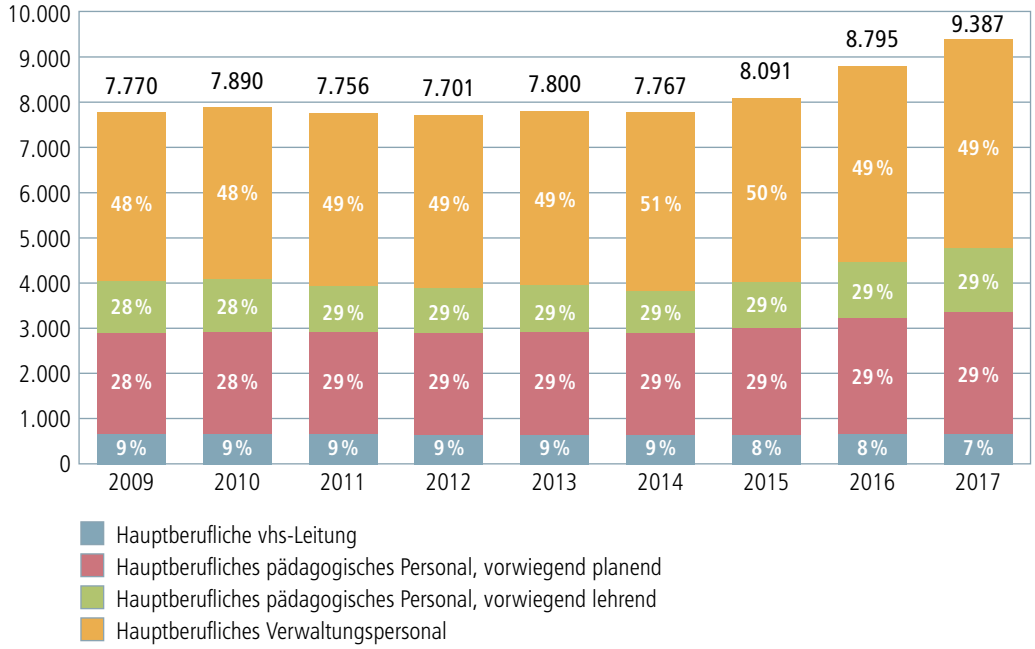
Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

***vhs-Statistik:* Daten zum Personal**

Bis zum Berichtsjahr 2017 wurden beim hauptberuflichen Personal nur die Kategorien Leitungspersonal, hauptberufliches pädagogisches Personal (in den Unterkategorien vorwiegend planende und vorwiegend lehrende hauptberufliche pädagogische Mitarbeitende (HPM), jeweils definiert durch einen Anteil der Tätigkeit von mehr als 50 % der Stellenkapazität) sowie hauptberufliches Verwaltungspersonal erfasst. Ab 2018 wurden weitere Personalkategorien der hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitenden (HPM) eingeführt; insgesamt gibt es hier nun die Subkategorien vorwiegend planende hauptberufliche pädagogische Mitarbeitende, vorwiegend lehrende hauptberufliche pädagogische Mitarbeitende, Programmassistenzen, Weiterbildungslehrende, Sozialpädagoginnen und -pädagogen sowie Bildungsberatende. Zusätzlich wurden die Kategorien Wirtschaftspersonal und sonstiges hauptberufliches Personal eingeführt (Definitionen und Erläuterungen im Glossar, Huntemann et al., 2021, S. 8–13; für eine Gegenüberstellung der alten und neuen Systematik, Reichart et al., 2020, S. 121–130). Die Zählung der hauptberuflichen Stellenkapazität erfolgt in Vollzeitäquivalenten zum Stichtag 31.12. des jeweiligen Berichtsjahres; die Anzahl der insgesamt auf diesen Stellen beschäftigten Personen liegt demzufolge aufgrund von Teilzeitverträgen höher.

Eine hauptberufliche Tätigkeit liegt dann vor, wenn ein unbefristeter oder befristeter Arbeitsvertrag im ersten oder zweiten Arbeitsmarkt besteht, unabhängig von der Stundenzahl. Von nebenberuflicher Tätigkeit in der vhs (als Leitung, Kursleitung oder sonstig Tätige) wird gesprochen, wenn kein Arbeitsvertrag, sondern lediglich ein Honorar- oder Werkvertrag für die Tätigkeit abgeschlossen wurde. Ehrenamtliche Tätigkeit ist dadurch gekennzeichnet, dass für sie höchstens eine Aufwandsentschädigung bezahlt wird (Reichart et al., 2020, S. 39–44).

Nebenberufliches, freiberufliches und ehrenamtliches Personal an Volkshochschulen wird über die mit der vhs bestehenden Beschäftigungsverhältnisse in den einzelnen Kategorien dieser Personalgruppe dokumentiert (Leitung, Kursleitende, Vortragende in Einzelveranstaltungen und sonstiges neben-/freiberufliches Personal). Im Laufe des Berichtsjahrs tätige Personen werden pro Volkshochschule nur einmal pro Kategorie gezählt. Bei gleichzeitiger Tätigkeit für mehrere vhs taucht dieselbe Person ggf. mehrfach in der Statistik auf.



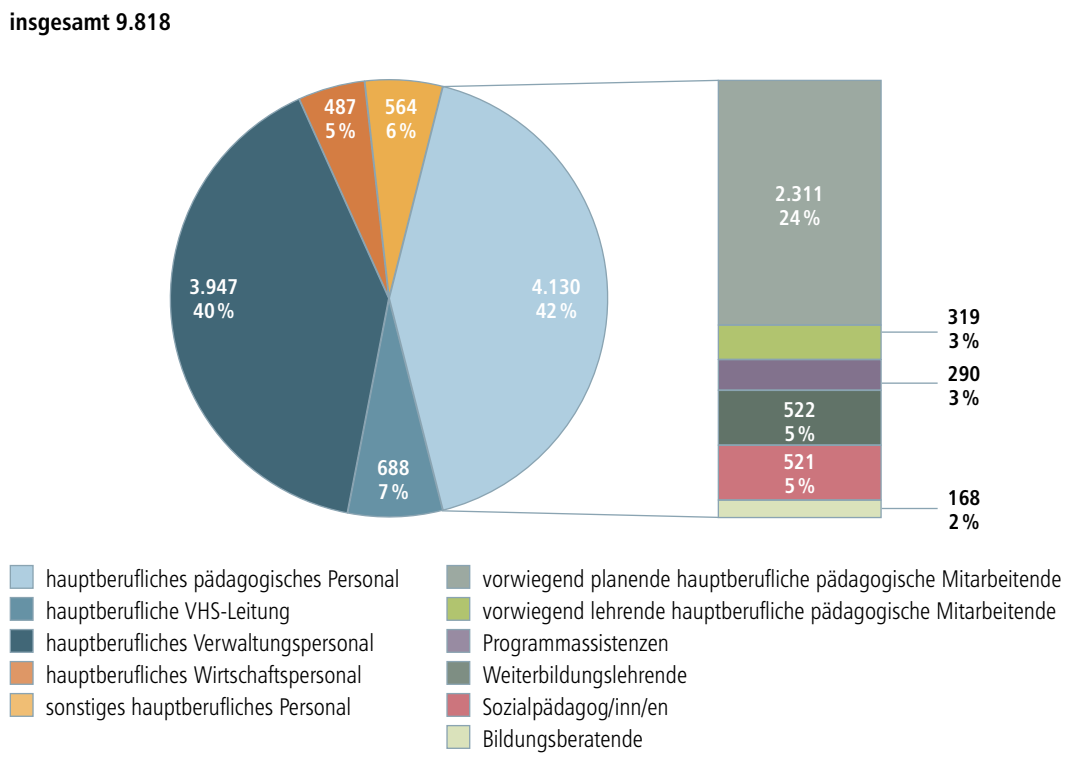
Anmerkungen. Datengrundlage: Scientific Use File der VHS-Statistik 2009–2017, eigene Berechnungen.
Die Stellen für hauptberufliche VHS-Leitung beinhalten auch Stellenanteile für pädagogisch-planende Tätigkeiten und andere Tätigkeiten beim Träger (Personalunion), Reichart, Lux und Huntemann (2018), Tabelle 2.

Abbildung D.11. Hauptberufliches Personal an Volkshochschulen nach Personalgruppen (Vollzeitäquivalente) (2009–2017) (Angaben in Prozent)

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Die hauptberufliche Stellenkapazität der Volkshochschulen wuchs bundesweit im betrachteten Zeitraum insgesamt um 21 % bzw. in absoluten Zahlen um 1.617 Vollzeitstellen auf ein Gesamtvolumen von 9.387 bis 2017. Allein zwischen 2015 und 2017 betrug die Wachstumsrate 16 %. In diesem Zeitraum sind insbesondere Stellenkapazitäten für hauptberufliches lehrendes Personal geschaffen worden: Die Zahl der lehrenden HPM stieg im selben Zeitraum um 38 % von 1.037 auf 1.430 Vollzeitstellen, was im Zusammenhang mit der Expansion der Integrationskurse und Tendenzen zur Festanstellung von dort Beschäftigten stehen dürfte. Im Übrigen ist das Verhältnis der Personalgruppen über den Beobachtungszeitraum hinweg weitgehend stabil.

Im Verhältnis dazu war eine hohe Anzahl von Lehrenden neben- und freiberuflich tätig. Ihre Zahl (Beschäftigungsverhältnisse) schwankte im Beobachtungszeitraum um die 190 Tsd. pro Jahr und entwickelte sich von 193.045 im Jahr 2009 über 188.278 im Jahr 2013 bis zu 188.089 im Jahr 2017. Da Mehrfachbeschäftigung an mehreren Einrichtungen bei Honorarkräften üblich ist, stehen hinter diesen Beschäftigungsverhältnissen, die jeweils pro vhs gezählt werden, weniger Personen (nach Daten des *wbPersonalmonitor* lag der durchschnittliche Wert für die Volkshochschulen im Jahr 2014 bei 2,4 Einrichtungen pro Honorarkraft; Martin et al., 2016, S. 47). Die Zahl der als nebenberufliche Leitung tätigen Personen sank im Beobachtungszeitraum von 251 im Jahr 2009 auf 197 im Jahr 2017 (Scientific Use File der *vhs-Statistik* 2009–2017, eigene Berechnungen).



Anmerkungen. Quelle: Huntemann et al. 2021, Tabellen 2, 2.2, eigene Darstellung

Abbildung D.12. Hauptberufliches Personal an Volkshochschulen nach Personalgruppen 2019 (Vollzeitäquivalente, Anteile in Prozent)

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

M

Seit der Revision der vhs-Statistik werden weitere Gruppen hauptberuflichen Personals in der Statistik erfasst.

Zum Stichtag des 31.12.2019 arbeitete an den Volkshochschulen hauptberufliches Personal im Umfang von insgesamt 9.818 Vollzeitäquivalenten (→ **Abbildung D.12**). Davon entfielen 688 Stellen (7 %) auf hauptberufliche vhs-Leitungen, 4.130 Stellen (42 %) auf hauptberufliches pädagogisches Personal, 3.947 Stellen (40 %) auf hauptberufliches Verwaltungspersonal und 487 (5 %) bzw. 564 (6 %) Stellen auf hauptberufliches Wirtschaftspersonal und sonstiges hauptberufliches Personal. Unter den hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitenden stellten die vorwiegend planenden HPM die größte Gruppe mit knapp einem Viertel aller hauptberuflich Beschäftigten an VHS (2.311 Stellen). Weiterbildungslehrende (522 Stellen) und Sozialpädagoginnen und -pädagogen (521 Stellen) machten je 5 % der Personalkapazität aus. Kleinere Gruppen sind die vorwiegend lehrenden hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitenden, die Programmassistenzen und die Bildungsberatenden.

Weiterhin wurde Bildungsarbeit der Volkshochschulen überwiegend von freiberuflichen und nebenberuflichen Kursleitenden getragen. Bezogen auf das Jahr 2019 nach Revision wurden 182.279 Beschäftigungsverhältnisse mit neben- und freiberuflichen Kursleitungen gemeldet. Dazu kamen 20.388 Beschäftigungsverhältnisse mit Vortragenden in Einzelveranstaltungen und sonstigem neben- und freiberuflichen Personal, 4.234 Beschäftigungsverhältnisse mit ehrenamtlichem Personal (Kursleitungen und Sonstige) und 177 nebenberufliche oder ehrenamtliche Leitungen von Volkshochschulen (Huntemann et al., 2020, S. 58). Nach Daten des *wbPersonalmonitors 2014* standen bei einer hochgerechneten Gesamtzahl von gut 91 Tsd. an Volkshochschulen tätigen Personen nur 7 % dieser Personen in einem Angestelltenverhältnis; 87 % waren als Honorarkräfte und 6 % ehrenamtlich tätig (eigene Berechnungen auf Basis von Martin et al., 2016, S. 49, Tabelle 13).[27]

2.4 Weiterbildungsveranstaltungen und weitere Leistungen der vhs

Kurse, Einzelveranstaltungen, Studienfahrten, Studienreisen und Ausstellungen sind schon seit Beginn der *vhs-Statistik* im Jahr 1962 die Leistungen, die jährlich nach Themenbereichen gegliedert erfasst und mindestens nach Veranstaltungszahlen und Belegungen, im Fall der Kurse und Studienfahrten bzw. -reisen auch nach Unterrichtsstunden statistisch differenziert werden.

M

Mit der Revision zum Berichtsjahr 2018 (s. o.) wurde das statistisch erfasste Leistungsspektrum erweitert (→ **Kapitel 2.1**); es wird am Ende des Kapitels grob beschrieben.

Kurse, d. h. Veranstaltungen ab drei Unterrichtsstunden, gelten traditionell als Kernbereich der Bildungsarbeit an den Volkshochschulen. Einzelveranstaltungen haben hingegen ein sehr viel geringeres Stundenvolumen, aber dafür das Potenzial, ohne aufwändige Planung

[27] Aufgrund der unterschiedlichen Zählweise (Vollzeitäquivalente vs. Beschäftigungsverhältnisse) und dem Umstand der üblichen Mehrfachbeschäftigung von Honorarkräften an mehreren Einrichtungen sind die Daten zu hauptberuflichem Personal auf der einen Seite und frei- bzw. nebenberuflichem Personal auf der anderen Seite nicht direkt vergleichbar, da unklar ist, wie viele Personen jeweils hinter diesen Zahlen stehen. Neuere Daten zu Lehrkräften werden durch das derzeit laufende TAEPS-Projekt (Teachers in Adult Education – A Panel Study) erhoben (https://www.die-bonn.de/id/37329/about/html/ (Stand: 07.04.2021).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

eine größere Zahl von Personen zu erreichen und eignen sich auch für andere Themen als die längeren Kurse. Im Folgenden wird zunächst die Entwicklung der Programmstruktur der Kurse in der Zeitreihe 2009–2017 dargestellt, bevor auf Unterschiede in der Programmstruktur zwischen Kursen und Einzelveranstaltungen am Beispiel des aktuellen Berichtsjahrs 2019 eingegangen wird. Studienfahrten und Studienreisen werden in manchen Bundesländern nur in sehr geringem Umfang angeboten und daher im Folgenden nicht differenziert dargestellt (Huntemann et al., 2021, S. 97–101).

***vhs-Statistik:* Daten zu Weiterbildungsveranstaltungen**

Ein Kurs ist eine Lehrveranstaltung ab drei Unterrichtsstunden (45-Minuten-Einheiten) (bis 2017), bzw. eine Lehrveranstaltung mit i. d. R. mehr als drei Unterrichtsstunden (45-Minuten-Einheiten) (ab 2018), die für einen über die Dauer der Veranstaltung konstanten (Ausnahme: Kursabbrüche) Teilnehmerkreis durchgeführt wird. Belegungen in Kursen sind die in Kursen angemeldeten Teilnehmenden, die pro Kurs, pro Fachgebiet und pro Berichtsjahr von der jeweiligen Volkshochschule aufsummiert gemeldet werden. Falls ein und dieselbe Person in der Volkshochschule mehrere Kurse im Berichtsjahr belegt, wird sie also mehrfach gezählt. Die Kurse sind inhaltlich nach Fachgebieten differenziert, die wiederum Programmbereichen zugeordnet sind. Für eine Gegenüberstellung der alten und neuen Systematik der Programmbereiche und Fachgebiete, Reichart et al., 2020, S. 121.

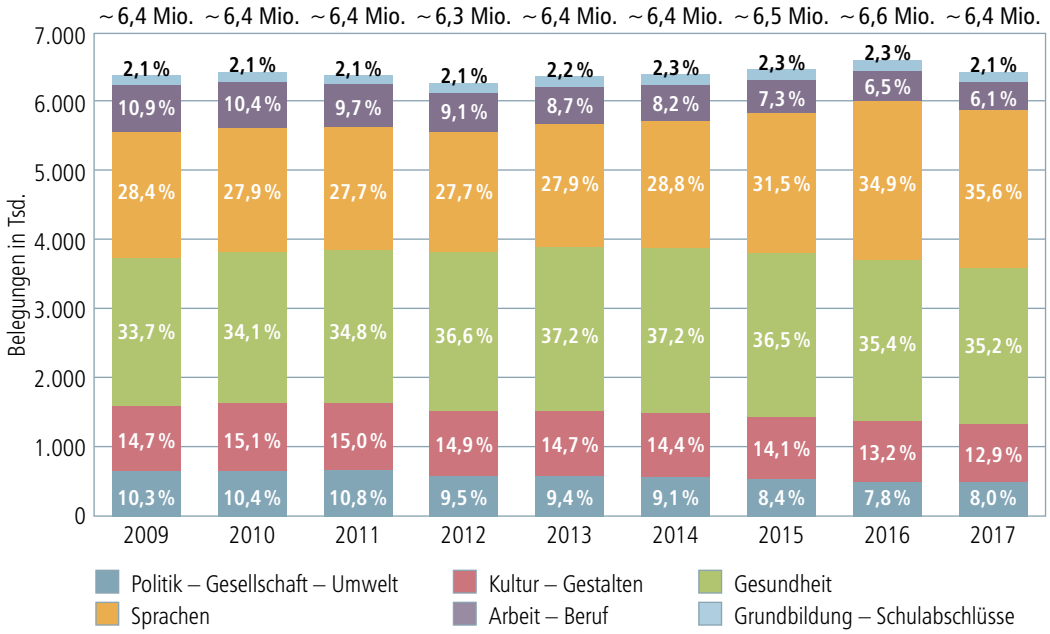
Eine Einzelveranstaltung ist ab dem Berichtsjahr 2018 eine einmalige Veranstaltung mit in der Regel bis zu drei Unterrichtsstunden (45-Minuten-Einheiten), deren Teilnehmerzahl normalerweise nicht begrenzt ist (Reichart et al., 2020, S. 40). Bis 2017 wurden die Unterrichtsstunden von Einzelveranstaltungen nicht statistisch erhoben, und sie waren als Veranstaltungen bis unter drei Unterrichtsstunden definiert.

Belegungen sind die für die Einzelveranstaltung angemeldeten Teilnehmenden. Auch hier können Mehrfachzählungen von Personen vorkommen. Die Unterscheidung zwischen Kursen und Einzelveranstaltungen erfolgt ab 2018 nicht nur rein anhand der Stundenzahl, sondern auch nach dem didaktischen Charakter der Veranstaltung, der den VHS bei der Datenmeldung einen gewissen Ermessensspielraum lässt.

Die inhaltliche Struktur der vhs-Angebote wird in der Berichterstattung traditionell über die Programmstruktur des Kursangebots abgebildet. Im Zeitraum 2009 bis 2017 existierten sechs Programmbereiche (→ **Abbildung D.13**; für die dazugehörenden Fachgebiete, Reichart et al., 2018, Tabelle 9). Die Abbildung zeigt die Anteile der Belegungen in den einzelnen Programmbereichen im Zeitverlauf. Wie im → **Kapitel A** beschrieben, stellt die Belegung – in anderen Statistiken bezeichnet als Teilnahmefall oder Lernaktivität –, den kleinsten gemeinsamen statistischen Nenner aller Weiterbildungsstatistiken dar.

Die Gesamtzahl der Belegungen in vhs-Kursen ist im Zeitraum von 2009 bis 2017 relativ konstant geblieben und lag zwischen 6,3 Mio (2012) und 6,6 Mio (2016). Insgesamt stiegen die Belegungen im betrachteten Zeitraum um 1 %. Weitaus dynamischer verlief die Entwicklung innerhalb der einzelnen Programmbereiche. In einigen Programmbereichen sank die Zahl der Belegungen zwischen 2009 und 2017 deutlich, am stärksten im Programmbereich Arbeit – Beruf von 694 Tsd. auf 395 Tsd. (–46 %). Auch in den Programmbereichen Politik – Gesellschaft – Umwelt sowie Kultur – Gestalten gingen die Belegungen im betrachteten Zeitraum zurück: in Politik – Gesellschaft – Umwelt von 661 Tsd. auf 516 Tsd. (–22 %); in Kultur-Gestalten von 939 Tsd. auf 830 Tsd. (–12 %). Die Programmbereiche Gesundheit und Grundbildung-Schulabschlüsse verzeichneten dagegen beide Zuwächse um 5 %, jeweils vom Ausgangsniveau im Jahr 2009 aus betrachtet. Im Programmbereich Sprachen stieg die Zahl der Belegungen von 1,82 Mio. auf 2,29 Mio. (+26 %) und damit am stärksten von allen Programmbereichen.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

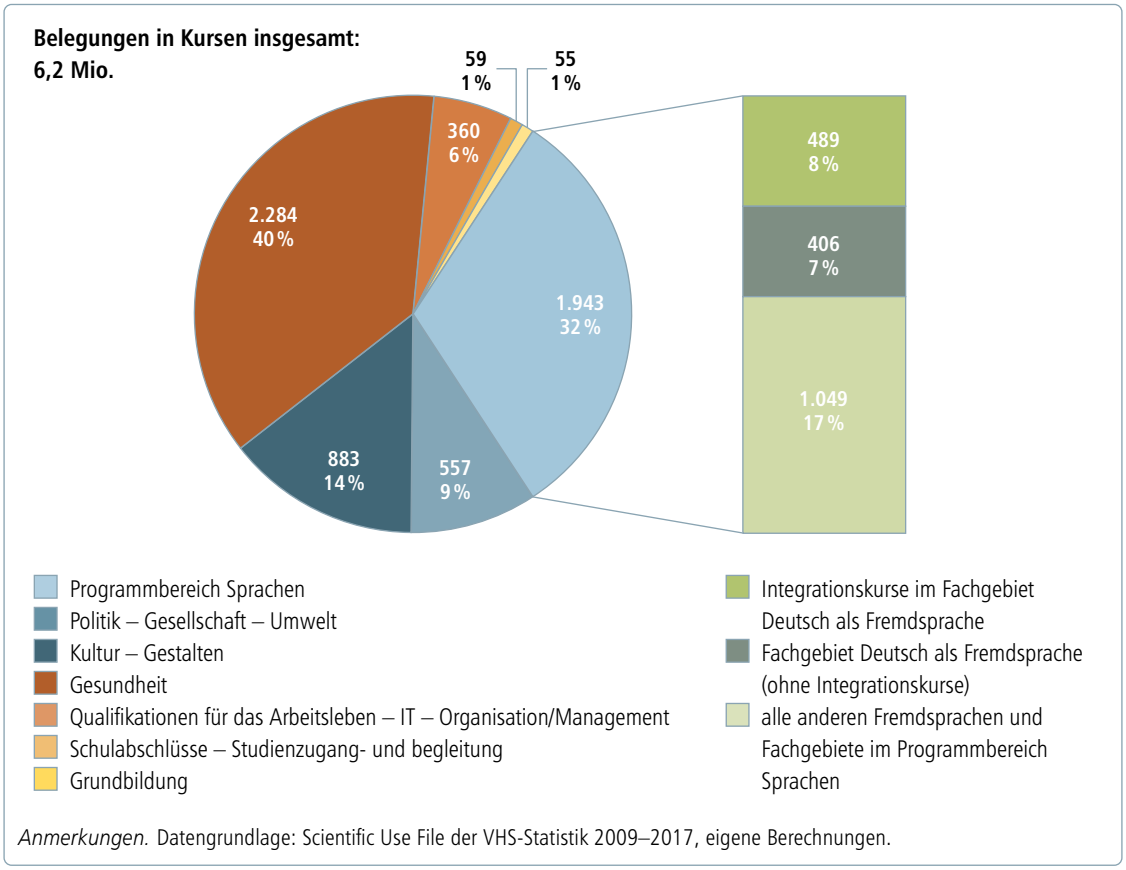


Anmerkungen. Datengrundlage: Scientific Use File der VHS-Statistik 2009–2017, eigene Berechnungen.

Abbildung D.13. Belegungen in Kursen nach Programmbereichen 2009–2017 (Angaben in Tausend, Anteile in Prozent)

Dadurch verschoben sich auch die Anteile der Belegungen in den einzelnen Programmbereichen; 2017 machten Belegungen im Programmbereich Sprachen 36 % aller Kursbelegungen aus, während es von 2009 bis 2013 jeweils rund 28 % waren. Diese Ausweitung des Programmbereichs ist wesentlich auf den Ausbau des Fachgebiets „Deutsch als Fremdsprache“ zurückzuführen, in dem die Integrationskurse angesiedelt sind. Hingegen sank der Anteil der Belegungen in den Programmbereichen Politik – Gesellschaft – Umwelt, Kultur – Gestalten und Arbeit – Beruf. Der Anteil der Belegungen im Programmbereich Grundbildung – Schulabschlüsse blieb in etwa konstant, während Belegungen im Programmbereich Gesundheit – die bis einschließlich 2016 immer den größten Anteil der Kursbelegungen ausmachten – 2017 etwas unter dem Anteil der Belegungen im Programmbereich Sprachen lagen (35 % vs. 36 %).

Die Programmstruktur der Belegungen in Kursen nach der revidierten Programmbereichsgliederung wird in → **Abbildung D.14** dargestellt. Die meisten Belegungen in Kursen wurden 2019 für den Programmbereich Gesundheit berichtet (2,3 Mio. bzw. 37 % an allen Belegungen). Ein knappes Drittel der Belegungen entfiel 2019 auf den Programmbereich Sprachen (32 %); darunter waren 489 Tsd. Belegungen in Integrationskursen des BAMF (8 % aller Belegungen), 406 Tsd. Belegungen in anderen Kursen des Fachgebiets „Deutsch als Fremdsprache“ (7 % aller Belegungen) und 1,0 Mio. Belegungen in anderen Fremdsprachen und Fachgebieten des Programmbereichs Sprachen (17 % aller Belegungen).



Anmerkungen. Datengrundlage: Scientific Use File der VHS-Statistik 2009–2017, eigene Berechnungen.

Abbildung D.14. Belegungen in Kursen nach Programmbereichen 2019 (Angaben in Tausend, Anteile in Prozent)

Dem Programmbereich Kultur – Gestalten wurden 14 % aller Kursbelegungen zugeordnet, dem Programmbereich Politik – Gesellschaft – Umwelt 9 % sowie dem Programmbereich Qualifikationen für das Arbeitsleben 6 % der Kursbelegungen. Die kleinsten Programmbereiche waren 2019 mit je 1 % der Kursbelegungen Schulabschlüsse – Studienzugang und -begleitung (59 Tsd. Belegungen) sowie Grundbildung (55 Tsd. Belegungen).[28] Für eine differenzierte Darstellung der Kurse, Unterrichtsstunden und Belegungen in allen Fachgebieten der einzelnen Programmbereiche, Huntemann et al., 2020, S. 78–80.

Während über das Kursangebot der Volkshochschulen im Berichtsjahr 2019 etwa 6,2 Mio. Belegungen erreicht wurden, waren es knapp 2,0 Mio. Belegungen in Einzelveranstaltungen.[29] → **Abbildung D.15** zeigt die Programmstruktur der Belegungen in Einzelveranstaltungen für das Berichtsjahr 2019. Belegungen in Einzelveranstaltungen der Programmbereiche Politik – Gesellschaft – Umwelt (54 %) und Kultur – Gestalten (29 %) machten

[28] Außer im Programmbereich Grundbildung werden Alphabetisierungsangebote aus erhebungstechnischen Gründen noch im Programmbereich Sprachen gezählt; der größte Teil davon gehört zu Integrationskursen mit dem Schwerpunkt Alphabetisierung, die in dem in → **Abbildung D.14** dargestellten Wert enthalten sind (103 Tsd. im Jahr 2019). Für eine Übersicht über das Gesamtangebot der vhs an Alphabetisierung siehe Huntemann et al., 2021, S. 81.

[29] Es ist zu vermuten, dass eine wiederholte Teilnahme von Individuen bei Einzelveranstaltungen noch häufiger ist als bei Kursen, jedoch fehlt für den vhs-Kontext eine geeignete Datengrundlage, um dieses Phänomen näher zu quantifizieren.

zusammen 83 % aller Einzelveranstaltungen aus. Dies könnte damit zusammenhängen, dass sich Vorträge oder ähnliche Formate gut dafür eignen, spezifische politische, gesellschaftliche und kulturelle, und insbesondere auch aktuelle Themen zu behandeln. Einen Anteil von 12 % aller Belegungen machten Einzelveranstaltungen zu Gesundheitsthemen aus. Die übrigen Programmbereiche lagen zusammen bei etwa 5 % der Belegungen.[30]

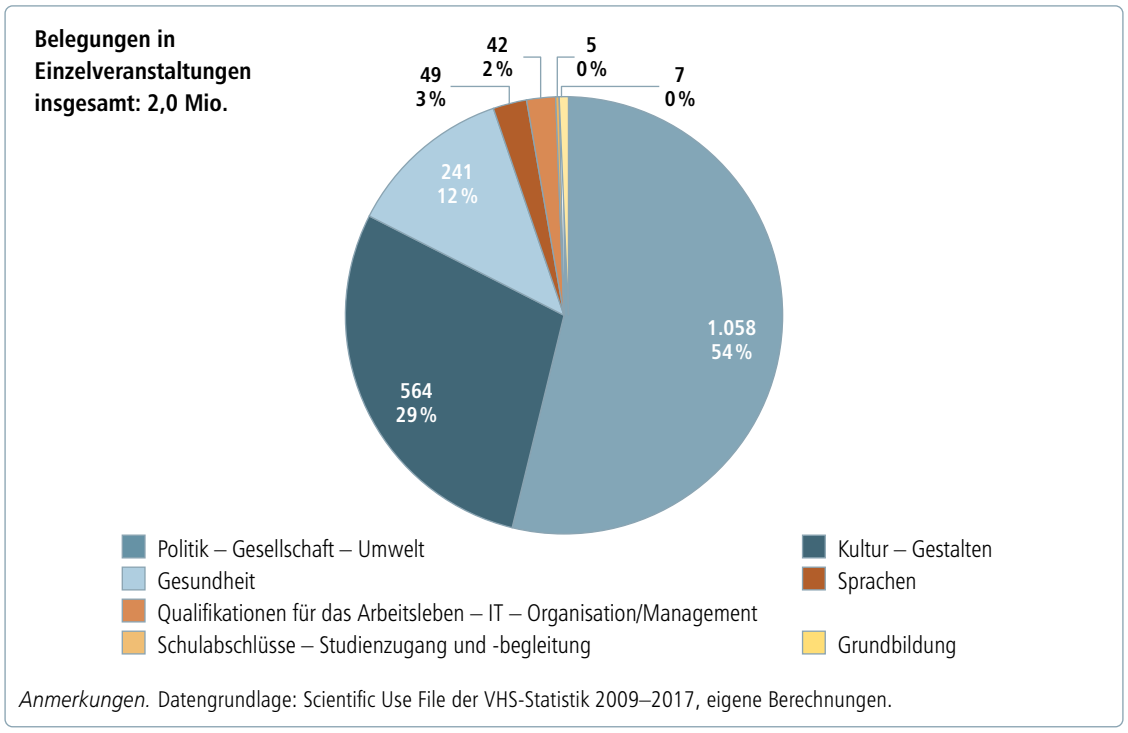


Abbildung D.15. Belegungen in Einzelveranstaltungen nach Programmbereichen 2019 (Angaben in Tausend, Anteile in Prozent)

Die Erweiterung des statistisch erfassten Leistungsspektrums der vhs über das klassische Weiterbildungsangebot hinaus steht im Kontext tiefgreifender Veränderungen von Gesellschaft und Arbeitswelt, die auch Auswirkungen auf das Lernen Erwachsener und die Rolle von Weiterbildung im Lebenslauf und diesbezüglich institutionellen Unterstützungsbedarf hatten. Daher wurden mit der Revision der *vhs-Statistik* zum Berichtsjahr 2018 einige neue statistische Kategorien eingeführt, die darüber hinaus gehende Leistungen statistisch erfassbar machen, zusätzlich zu den vorher schon erfassten Leistungen der Durchführung von Prüfungen und Ausstellungen (für nähere Informationen zur Revision und deren Hintergrund, Reichart et al., 2018, S. 8–12).

In der Berichterstattung zur *vhs-Statistik* werden alle Leistungen, die nicht Weiterbildungsveranstaltungen sind, als „Weitere Leistungen" bezeichnet. Die mit der Revision neu eingeführten weiteren Leistungen umfassen erstens die Durchführung von Fortbildungen für Weiterbildungspersonal, zweitens an Kinder und Jugendliche gerichtete Betreuungs- und Bildungsleistungen sowie drittens pädagogische Leistungen für Erwachsene und Weiterbildungsteilnehmende und -interessierte in verschiedenen Formen von Beratung, Unterstützung und

[30]Für Einzelveranstaltungen liegt keine Differenzierung nach Fachgebieten vor.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Betreuung. Dazu kommt die Bereitstellung und pädagogische Begleitung von digitaler Lerninfrastruktur (z. B. Selbstlernzentren).

→ **Tabelle D.4** gibt einen Überblick über alle seit der Revision statistisch erfassten Leistungen der Volkshochschulen für das Berichtsjahr 2019 und die zur Verfügung stehenden Quantifizierungsmöglichkeiten über Teilnahmefälle bzw. Leistungsstunden (45-Minuten-Einheiten) (für Erläuterungen zur Definition der einzelnen Kategorien, s. Huntemann et al., 2021, S. 8–13).[31] Die in der Tabelle dargestellten Absolutzahlen geben einen Eindruck von den Verhältnissen zwischen den Leistungsarten und den Unterschieden zwischen der Verteilung von Teilnahmefällen und Leistungsstunden. Keine dieser beiden quantitativen Größen ist auf alle einzelnen Leistungskategorien anwendbar, hier können lediglich die Anteile von Teilnahmefällen[32] und Unterrichtsstunden an den Weiterbildungsveranstaltungen quantifiziert werden.

Bemessen an den Belegungs- und Unterrichtsstundenvolumina, waren 2019 Kurse und Einzelveranstaltungen die wichtigsten Veranstaltungsarten der Weiterbildungsveranstaltungen. Wie aus der Tabelle ersichtlich ist, waren 74 % der Teilnahmefälle in den Weiterbildungsveranstaltungen insgesamt dort verortet, 24 % in Einzelveranstaltungen. Betrachtet man hingegen Unterrichtsstunden, nahmen Kurse mit 98 % der Leistungsstunden in Unterrichtsformen den weit überwiegenden Anteil ein.[33] Studienfahrten und -reisen fielen bei Teilnahmefällen mit 2 % Anteil ins Gewicht, bei Leistungsstunden lag ihr Anteil unter 0,5 %.

Im Folgenden wird schwerpunktmäßig auf die neu eingeführten weiteren Leistungen eingegangen, die in der Tabelle → **Tabelle D.4** zu Gruppen zusammengefasst wurden.[34]

In den letzten Jahren hat das Engagement der Volkshochschulen im Bereich der Betreuung und Bildung im schulischen Kontext stark an Bedeutung gewonnen. Mehr als 1,0 Mio. Leistungsstunden wurden 2019 für solche Leistungen statistisch dokumentiert; der Großteil davon sind Leistungen in der Ganztagsbetreuung und Lernförderung.[35] Damit wurden knapp 60 Tsd. Teilnahmefälle erreicht.

Mit Beratungsleistungen erreichten die Volkshochschulen 2019 knapp 700 Tsd. dokumentierte Teilnahmefälle, von denen gut 596 Tsd. im Rahmen der Kurseinstufungs- und Integrationskursberatung verortet wurden. Hierunter fielen 2019 folgende Beratungsarten: Kurseinstufungsberatung mit 36 % der Teilnahmefälle an den bundesweiten Teilnahmefällen in Beratungen insgesamt, Integrationskursberatung mit 50 %, Bildungs- und Lernberatung mit 10 % sowie sozialpädagogische Beratung mit 5 % (Huntemann et al., 2021, S. 107) Kompetenz- und Potenzialanalysen, v. a. zur Validierung informell erworbener Kompetenzen, sind ebenfalls ein neu erfasstes Arbeitsfeld der Volkshochschulen mit 10.920 dokumentierten Teilnahmefällen im Jahr 2019.

---

[31] Zur Datenqualität bei den neu eingeführten Merkmalen → **Huntemann et al. 2021, S. 18**.

[32] In Erweiterung des Begriffs der Belegung, der in der vhs-Arbeit für die Teilnehmenden an Weiterbildungsveranstaltungen eingeführt ist, wird hier allgemeiner von Teilnahmefällen gesprochen. Ebenso wird anstelle von Unterrichtsstunde hier der allgemeinere Begriff der Leistungsstunde verwendet.

[33] Zur Mehrfachzählung von Personen bei Zählung von Belegungen siehe **Methoden & Daten** M.

[34] Für eine differenzierte Statistik einzelner Leistungsarten in der Differenzierung nach Bundesländern für das Berichtsjahr 2019 → **Huntemann et al. 2021, Tabellen 21–27**.

[35] Einzelne vhs unterhalten auch vorschulische Bildungseinrichtungen; diese haben nach Erfahrungswerten aus dem Erhebungsprozess allerdings nur marginale Bedeutung (nicht separat erfasst).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Tabelle D.4
Statistisch erfasste Leistungen der Volkshochschulen 2019 (Teilnahmefälle und Leistungsstunden)

				Nur für Weiterbildungsveranstaltungen:	
		Teilnahmefälle	Leistungsstunden (45 min)	Anteil an Teilnahmefällen	Anteil an Leistungsstunden*
Weiterbildungsveranstaltungen	Kurse	6.162.180	16.301.243	74 %	98 %
	Einzelveranstaltungen	1.965.209	194.506	24 %	1 %
	Studienfahrten und -reisen	165.054	65.963	2 %	0 %
Weitere Leistungen (bereits vor der Revision erfasst)	Prüfungen	342.528	n.e.		
	Ausstellungen	742.465	n.e.		
Weitere Leistungen (neu mit der Revision eingeführt)	Veranstaltungen für Weiterbildungspersonal	6.552	5.049		
	allgemeine Betreuungsleistungen für Kinder; Bildung und Betreuung an Schulen; Lernförderung	58.798	1.003.408		
	Beratung	699.681	500.985		
	Kompetenz- und Potentialanalysen	10.920	n.e.		
	Sozialpädagogische Betreuung von Weiterbildungsteilnehmenden und Unterstützung bei der Vermittlung in Arbeit	71.085	344.498		
	Betreuung von Kindern von Weiterbildungsteilnehmenden	3.997	87.368		
	Vorhalten digitaler Lerninfrastruktur	n.e.	20.454		

Anmerkungen. n.e.: nicht erhoben. 0 %: Mehr als 0, aber unter 0,5 %.
Datengrundlage: Datenbasis VHS-Statistik 2019, eigene Berechnungen.

Darüber hinaus haben die Volkshochschulen im Jahr 2019 im Umfang von knapp 345 Tsd. dokumentierten Leistungsstunden sozialpädagogische Betreuung von Weiterbildungsteilnehmenden und Maßnahmen zur Unterstützung der Vermittlung in Arbeit durchgeführt. Die Betreuung der Kinder von Weiterbildungsteilnehmenden diente der Unterstützung der Weiterbildungsteilnahme der Eltern. Die Nutzung digitaler Lerninfrastruktur, z. B. in Form von Selbstlernzentren, wird über die pädagogischen Betreuungsstunden in diesen Selbstlernzentren erhoben, von denen gut 20 Tsd. für das Jahr 2019 dokumentiert wurden; die Nutzung durch Lernende wird dagegen nicht statistisch erfasst.

Mit der Vielfalt der Veranstaltungs- und Angebotsformen werden von den Volkshochschulen verschiedene Zielgruppen angesprochen.

Auch innerhalb des Kursangebots gab es adressatenspezifische Angebote. Beispielsweise belegen über die letzten zehn Jahre gestiegene Anteile an Belegungen im Programmbereich

Sprachen sowie der erst nach der Revision spezifisch quantifizierbare Anteil an Belegungen in Integrationskursen den Beitrag der vhs zur Integration von Geflüchteten (→ **Kapitel 5**). Auch weitere Daten aus der *vhs-Statistik* deuten darauf hin. So stieg die Anzahl der Kurse an Volkshochschulen, die sich explizit an Menschen mit Migrationshintergrund als besondere Adressatengruppe richteten, zwischen 2009 und 2017 um 137 % (eigene Berechnungen mit dem SUF *vhs-Statistik*, ohne Abbildung).[36] Im Jahr 2019 wurden gut 50 Tsd. Kurse als Kurse für Menschen mit Migrationshintergrund gekennzeichnet, die einem Anteil von 9 % aller Kurse an Volkshochschulen entsprachen (eigene Berechnungen, auch Huntemann et al., 2021, S. 87). Dabei führte die Erhöhung der Kurszahl im Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache auf vhs-Ebene im Durchschnitt zu einer leicht geringeren Anzahl an anderen Kursen; hingegen wirkte sich eine Erhöhung der Belegungszahlen im Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache im Durchschnitt positiv im Sinne einer Erhöhung der Belegungen in anderen Kursen an Volkshochschulen aus (Martin, Granderath & Rüber, 2020).

Eine weitere wichtige Adressatengruppe, für die spezifische Kursangebote konzipiert wurden, waren im Jahr 2019 Ältere mit knapp 24 Tsd. Kursen (Huntemann et al., 2021, S. 87). Teilnehmende ab 65 Jahren machten 2019 knapp ein Fünftel (20 %) der Belegungen in Kursen aus (Huntemann et al., 2021, S. 89). Kurse zur Alphabetisierung, die in der Statistik verschiedenen Kategorien zugeordnet werden, erreichten 2019 eine Zahl von knapp 12 Tsd. Kursen mit insgesamt mehr als 138 Tsd. Teilnahmefällen.

3 Weiterbildungseinrichtungen im Verbund

Die *Weiterbildungsstatistik im Verbund* bündelt bundesweite statistische Daten der Mitgliedseinrichtungen im Verband Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben e. V. (BAK AL) sowie in den konfessionellen Verbänden Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e. V. (DEAE) und Katholische Erwachsenenbildung Deutschland – Bundesarbeitsgemeinschaft e. V. (KEB).

M

Damit deckt die *Weiterbildungsstatistik im Verbund* einen Teil der gemeinschaftlichen Weiterbildungsanbieter (→ **Ausführungen zu Abbildung D.1**) in Deutschland ab. Mit ihren bundesweit insgesamt 1.121 Mitgliedseinrichtungen (Stand zum Berichtsjahr 2018) leisten die drei Verbände einen Beitrag zur flächendeckenden Versorgung der Bevölkerung mit (öffentlich geförderten) Weiterbildungsangeboten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 209–210). Darüber hinaus ist der Deutsche Volkshochschul-Verband e. V. (DVV) assoziiertes Mitglied im Verbund (→ **Ergebnisse auf Basis der Volkshochschul-Statistik sind gesondert in Kapitel 2 dargestellt**).

Im Rahmen eines vereinbarten gemeinsamen Kerns von Erhebungsmerkmalen liefert die *Weiterbildungsstatistik im Verbund* seit 2002 regelmäßig Informationen zu institutionellen Strukturen, zur Finanzierung und zum Personal sowie zum realisierten Veranstaltungsangebot und weiteren Leistungen der Einrichtungen in den beteiligten Verbänden (Christ, Horn

[36] Die entsprechende Kennzeichnung lag für den betrachteten Zeitraum nicht für die bayerischen Volkshochschulen vor und war ein freiwilliges Erhebungsmerkmal; insofern werden hier keine Absolutzahlen berichtet.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

& Lux, 2020).[37] Im Zuge einer umfassenden Revision im Zeitraum von 2014 bis 2018 wurden die Erhebungsmerkmale aufgrund aktueller Anforderungen aus Praxis, Politik und Wissenschaft der Weiterbildung modifiziert und ergänzt (weitere Informationen zur Revision der Anbieterstatistiken des DIE bei Ambos, Huntemann, Knauber & Reichart, 2018; Widany, Reichart, Ambos & Huff, 2020). Die revidierten Erhebungsmerkmale werden in den Verbandsstatistiken des BAK AL, der DEAE und der KEB ab dem Berichtsjahr 2017 eingesetzt.

Grundlage für das vorliegende Teilkapitel der Trendanalyse sind die zum aktuellen Zeitpunkt seit der Revision verfügbaren Daten auf Basis des gemeinsamen Merkmalskerns zu den Berichtsjahren 2017 und 2018. Im Rahmen eigenständiger Abschnitte zu jedem der drei Verbände werden Daten zur Finanzierungs- und Personalstruktur der Einrichtungen sowie zum Umfang der Teilnahmen in den Weiterbildungsveranstaltungen präsentiert. Bei der Interpretation der Daten sind neben teilweise verbandsspezifischen Besonderheiten in den veranstaltungsbezogenen Daten[38] die Erfassungsquoten der Einrichtungen in den Verbänden im Rahmen der Erhebung zu berücksichtigen. Da die Angaben nicht vollumfänglich für die Gesamtheit der Einrichtungen vorliegen, handelt es sich bei den statistisch erfassten absoluten Volumina zur Finanzierung, zum Personal und zu den Veranstaltungsteilnahmen um Mindestwerte, welche die tatsächlichen Volumina in der Grundgesamtheit unterschätzen. Darüber hinaus sind aufgrund unterschiedlicher Erfassungsquoten in den einzelnen Berichtsjahren vergleichende Interpretationen zwischen den Berichtsjahren nur eingeschränkt möglich. Aus den genannten Gründen konzentrieren sich die folgenden Ausführungen im Text vorzugsweise auf die Darstellung von relativen Anteilswerten innerhalb der einzelnen Merkmalskomplexe. Die den Berechnungen der Anteilswerte zugrundeliegenden absoluten Zahlen werden zusätzlich in den Ergebnistabellen der drei Abschnitte zu den Verbänden berichtet. Da sich in allen drei Verbänden keine nennenswerten Verschiebungen in den Anteilswerten hinsichtlich der dargestellten Strukturmerkmale zwischen beiden Berichtsjahren zeigen, sind die textlichen Ausführungen zudem beschränkt auf die Darstellung der aktuellen Ergebnisse zum Berichtsjahr 2018. Darüberhinausgehende Ergebnisse zu weiteren Merkmalen aus der Weiterbildungsstatistik im Verbund wurden im Rahmen eigenständiger Publikationen zu den Berichtsjahren 2017 (Horn, Lux, Christ & Ambos, 2019) und 2018 (Christ, Horn & Lux, 2020) veröffentlicht.

[37]Unter Berücksichtigung von verbandsspezifischen Interessen gehen die Erhebungsmerkmale der einzelnen Verbände in teilweise unterschiedlichem Ausmaß über den gemeinsamen Merkmalskern hinaus.

[38]Siehe hierzu methodische Erläuterungen in den → **Teilkapiteln 3.1**, **3.2** und **3.3**.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Datengrundlage: *Weiterbildungsstatistik im Verbund*

Die *Weiterbildungsstatistik im Verbund* wird seit dem Berichtsjahr 2002 jährlich vom DIE in Kooperation mit den Partnerverbänden durchgeführt. Erhoben werden Daten zu institutionellen Strukturen, Personal, Finanzierung und dem realisierten Veranstaltungsangebot sowie weiteren Leistungen von Weiterbildungseinrichtungen der im Verbund zusammengeschlossenen Verbände BAK AL, DEAE und KEB sowie dem DVV als assoziiertes Mitglied. Die *Weiterbildungsstatistik im Verbund* basiert auf einem gemeinsamen Kern von Merkmalen, die bei den Einrichtungen aller beteiligten Verbände erhoben werden. Im Zuge einer umfassenden Revision der Anbieterstatistiken am DIE wurden die Erhebungsmerkmale erstmals zum Berichtsjahr 2017 modifiziert und ergänzt. Die Grundgesamtheit für die Erhebung basiert auf der jährlich durch die Verbände an das DIE übermittelten Anzahl der Mitgliedseinrichtungen. Da die Grundgesamtheit im Rahmen der einzelnen Merkmalskomplexe in der Statistik nicht vollumfänglich erfasst ist, handelt es sich bei den berichteten Volumina um Mindestwerte, welche die tatsächlichen Zahlen unterschätzen. Die Erhebung der Daten erfolgt bei den Verbänden BAK AL, DEAE und KEB häufig in Form von Sammelbögen, anhand derer übergeordnete Stellen Daten einzelner zugeordneter Einrichtungen zusammenfassen und in aggregierter Form übermitteln. Daher konzentrieren sich die Auswertungen auf die Aggregatebenen von Bund und Ländern (für weiterführende Informationen zu den Besonderheiten der Erhebung siehe Christ, Horn und Lux, 2020).

Im vorliegenden Kapitel werden Daten zur Finanzierungs- und Personalstruktur in Einrichtungen des BAK AL, der DEAE und der KEB sowie zum Umfang des realisierten Angebots anhand der Teilnahmen in Weiterbildungsveranstaltungen in den Berichtsjahren 2017 und 2018 auf Bundesebene präsentiert. Die Finanzierungsstruktur der Einrichtungen in den drei Verbänden wird jeweils anhand der Einnahmen aus unterschiedlichen Einnahmequellen dargestellt. Mit Blick auf die Personalstruktur werden sowohl Daten zum hauptberuflichen Personal (in Vollzeitäquivalenten zum Stichtag des 31.12. eines Berichtsjahres) in Differenzierung nach der Funktion in den Einrichtungen als auch Daten zu neben- bzw. freiberuflichen und ehrenamtlich tätigen Mitarbeitenden, jeweils anhand der Anzahl der Personen bzw. Beschäftigungsverhältnisse im Gesamtjahreszeitraum berichtet (da nicht ausgeschlossen werden kann, dass Personen mehrfach für eine bzw. mehrere Einrichtungen tätig sind und deshalb ggf. mehrfach in der Statistik gezählt werden, wird folgend von Beschäftigungsverhältnissen gesprochen). Der Umfang der Teilnahmen in Weiterbildungsveranstaltungen wird zunächst differenziert nach der Veranstaltungsdauer in zwei Kategorien dargestellt:

- Veranstaltungen mit i. d. R. *mehr als drei* Veranstaltungsstunden
- Veranstaltungen mit i. d. R. *bis zu drei* Veranstaltungsstunden

Die Veranstaltungen werden jeweils entweder nach Berufsbezogenheit oder einem der folgenden zehn Themenbereiche zugeordnet:

- Politik – Gesellschaft – Gender – Arbeitswelt/Interessenvertretung
- Familie – Generationen
- Religion – Ethik
- Umwelt – Nachhaltigkeit – Naturwissenschaften
- Kultur – Gestalten
- Gesundheit
- Sprachen
- Medienanwendungen – Technik
- Schulabschlüsse
- Grundbildung – Alphabetisierung

Als berufsbezogen gelten diejenigen Veranstaltungen, deren didaktische Planung sich schwerpunktmäßig auf die berufliche Verwendung der Veranstaltungsinhalte bezieht (erkennbar z. B. an der Beschreibung der Veranstaltung im Programm, mit oder ohne Zertifikat), oder wenn sich die Veranstaltungen an bestimmte Zielgruppen mit einer definierten beruflichen Qualifikation oder Tätigkeit (z. B. Fortbildung für Tagespflegepersonen) richten. Dazu zählen auch Firmenschulungen und die berufsbezogene Sprachförderung. Allerdings gilt zu berücksichtigen, dass die Erfassung einer Veranstaltung im Rahmen eines Themenbereichs nicht zwangsläufig auch bedeutet, dass eine berufliche Verwertbarkeit der hier vermittelten Inhalte ausgeschlossen ist.

Während die Erfassung der Finanzierungs- und Personaldaten in den drei Verbänden weitgehend identisch verläuft, sind bei der Erfassung der Veranstaltungsdaten teilweise verbandsspezifische Besonderheiten zu berücksichtigen, die separat in den methodischen Erläuterungen der einzelnen Teilkapitel beschrieben werden.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

3.1 Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben

Die Grundgesamtheit der Weiterbildungseinrichtungen des BAK AL umfasste im Berichtsjahr 2018 bundesweit insgesamt 141 Einrichtungen (Christ, Horn & Lux, 2020, S. 15). Auf Basis der Angaben zur Finanzierungstruktur von 138 Einrichtungen im Verband lag das Einnahmenvolumen im Berichtsjahr bei insgesamt etwa 49,3 Mio. Euro. Die in → **Tabelle D.5** dargestellten Ergebnisse zeigen, dass sich Einrichtungen des BAK AL hauptsächlich aus öffentlichen Mitteln finanzieren. So entfielen zusammengenommen 71 % des Finanzierungsvolumens auf Mittel von Gebietskörperschaften (Bund, Länder, Kommunen, EU) und SGB-Mittel. Bei etwas weniger als einem Drittel (29 %) dieser Einnahmen handelte es sich um eigeninitiativ eingeworbene Mittel (Christ, Horn & Lux, 2020, S. 50).[39] Die übrigen Einnahmen wurden zu wesentlichen Anteilen aus Entgelten bezogen, die direkt von den Weiterbildungsteilnehmenden erhoben werden (15 %) sowie aus weiteren nicht-öffentlichen veranstaltungsbezogenen Quellen (9 %). Darunter fallen z. B. Einnahmen aus geschlossenen Weiterbildungsmaßnahmen auf Basis von Verträgen mit Betrieben. Zu jeweils geringen Anteilen wurden Einnahmen aus sonstigen nicht-veranstaltungsbezogenen Quellen (5 %) und Eigenmitteln des Trägers oder der Einrichtung selbst (1 %) bezogen.

Tabelle D.5
Einnahmen von Einrichtungen des BAK AL

	2017		2018	
	absolut (in Tsd. €)	Anteile in %	absolut (in Tsd. €)	Anteile in %
Insgesamt	50.721	100	49.281	100
Differenziert nach Einnahmequellen				
Einnahmen aus Teilnahmeentgelten/-gebühren	6.527	12,9	7.493	15,2
Eigenmittel des Trägers oder der Einrichtung	636	1,3	367	0,7
Öffentliche Mittel[a]	35.641	70,3	34.950	70,9
Nicht-öffentliche veranstaltungsbezogene Mittel[b]	5.469	10,8	4.263	8,7
Sonstige Einnahmen[c]	2.448	4,8	2.208	4,5

Anmerkungen. Datengrundlage: Weiterbildungsstatistik im Verbund 2017 und 2018; Basis: Einrichtungen mit Angaben im Merkmalsbereich Finanzierung (2017: n = 138, 2018: n = 138).
[a] EU- oder andere internationale Mittel, Bundesmittel, SGB-Mittel, Landesmittel, kommunale Mittel.
[b] Z. B. Einnahmen für geschlossene Maßnahmen auf Basis eines Vertrags mit einem Betrieb.
[c] Alle sonstigen Einnahmen aus Dienstleistungen, die nicht durch Veranstaltungen zustande kommen, wie z. B. durch den Verkauf von Materialien.

[39] Anteil der durch die Einrichtungen eigeninitiativ, z. B. durch die Beteiligung an Ausschreibungen oder Projektakquise, eingeworbenen öffentlichen Mittel an allen Einnahmen von der öffentlichen Hand.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

In den Einrichtungen des BAK AL mit Angaben zur Personalstruktur (n = 138) waren zum Stichtag des 31.12.2018 insgesamt 503 Vollzeitäquivalente besetzt. Die Mehrheit (63 %) des hauptberuflich tätigen Personals konzentrierte sich auf den pädagogischen Bereich (→ **Tabelle D.6**). Etwa ein Viertel (26 %) der Stellenanteile entfiel auf Verwaltungstätigkeiten. Mitarbeitende in leitender Funktion besetzten insgesamt 7 % der Stellen, was vermutlich im Zusammenhang mit einer vergleichsweise hohen Anzahl an Einrichtungen im BAK AL steht, die ehrenamtlich geleitet werden. Zusammengenommen etwa 5 % der Stellen waren dem Wirtschaftspersonal sowie dem Personal mit sonstigem Beschäftigungsstatus zugeordnet (z. B. Mitarbeitende in Freiwilligendiensten). Eine ebenfalls tragende Rolle für die Realisierung des Weiterbildungsangebots haben neben- bzw. freiberuflich tätige Mitarbeitende, die im Rahmen von Werk- bzw. Honorarverträgen für die Einrichtungen tätig sind – die Gesamtzahl in entsprechenden Beschäftigungsverhältnissen lag im Berichtszeitraum bei 2.442. Eine aus quantitativer Sicht untergeordnete Rolle spielten hingegen Ehrenamtliche (82).

Tabelle D.6
Personalstruktur in Einrichtungen des BAK AL

	2017		2018	
	absolut (Anzahl)	Anteile in %	absolut (Anzahl)	Anteile in %
Hauptberufliches Personal (Vollzeitäquivalente zum 31.12.)				
Insgesamt	462,6	100	502,8	100
Differenziert nach Personalgruppen				
Leitungspersonal	37,3	8,1	33,5	6,7
Pädagogisches Personal	266,3	57,6	315,0	62,6
Verwaltungspersonal	137,2	29,7	131,3	26,1
Wirtschaftspersonal[a]	1,2	0,3	1,5	0,3
Sonstiges Personal[b]	20,6	4,5	21,5	4,3
Neben-/freiberuflich und ehrenamtlich Mitarbeitende (Personen im Berichtsjahr)				
Insgesamt	2.224	100	2.524	100
Differenziert nach Personengruppen				
Neben-/freiberuflich Mitarbeitende	2.069	93,0	2.442	96,8
Ehrenamtlich Mitarbeitende	155	7,0	82	3,2

Anmerkungen. Datengrundlage: Weiterbildungsstatistik im Verbund 2017 und 2018; Basis: Einrichtungen mit Angaben im Merkmalsbereich Personal (2017: n = 138, 2018: n = 138).
[a] Vor allem bei Einrichtungen mit Übernachtungs- und Verpflegungsbetrieb (Technik, Küche etc.). Hierzu gehören auch Hausmeister/innen.
[b] Z. B. Mitarbeitende im Bundesfreiwilligendienst (BFD), im Freiwilligen Sozialen Jahr (FSJ) oder Praktikant/inn/en (wenn das Praktikum Teil einer Ausbildung ist, z. B. im Rahmen eines Studiums).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Tabelle D.7

Teilnahmen in Veranstaltungen von Einrichtungen des BAK AL nach Themenbereichen und Berufsbezogenheit

	2017		2018	
	absolut (Anzahl)	Anteile in %	absolut (Anzahl)	Anteile in %
Veranstaltungen mit in der Regel mehr als drei Veranstaltungsstunden				
Insgesamt	130.330	100	124.974	100
Differenziert nach Themenbereichen und Berufsbezogenheit				
Politik – Gesellschaft – Gender – Arbeitswelt/Interessenvertretung	101.897	78,2	96.991	77,6
Familie – Generationen	4.154	3,2	3.615	2,9
Religion – Ethik	0	0	0	0
Umwelt – Nachhaltigkeit – Naturwissenschaften	1.447	1,1	2.161	1,7
Kultur – Gestalten	5.400	4,1	2.575	2,1
Gesundheit	98	0,1	75	0,1
Sprachen	4.414	3,4	8.237	6,6
Medienanwendungen – Technik	977	0,8	14	0,0
Schulabschlüsse	1.004	0,8	804	0,6
Grundbildung – Alphabetisierung	788	0,6	656	0,5
Berufsbezogene Veranstaltungen	10.151	7,8	9.846	7,9
Veranstaltungen mit in der Regel bis zu drei Veranstaltungsstunden				
Insgesamt	3.838	100	3.773	100
Differenziert nach Themenbereichen und Berufsbezogenheit				
Politik – Gesellschaft – Gender – Arbeitswelt/Interessenvertretung	2.909	75,8	2.845	75,4
Familie – Generationen	25	0,7	25	0,7
Religion – Ethik	0	0	0	0
Umwelt – Nachhaltigkeit – Naturwissenschaften	145	3,8	145	3,8
Kultur – Gestalten	303	7,9	254	6,7
Gesundheit	0	0	0	0
Sprachen	0	0	0	0
Medienanwendungen – Technik	0	0	15	0,4
Schulabschlüsse	0	0	0	0
Grundbildung – Alphabetisierung	0	0	0	0
Berufsbezogene Veranstaltungen	456	11,9	489	13,0

Anmerkungen. Datengrundlage: Weiterbildungsstatistik im Verbund 2017 und 2018; Basis: Einrichtungen mit Angaben im Merkmalsbereich Veranstaltungen (2017: n = 138, 2018: n = 138).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Im Gesamtjahreszeitraum 2018 verzeichnete der BAK AL insgesamt etwa 125 Tsd. Teilnahmen in Veranstaltungen mit einer regulären Dauer von mehr als drei Veranstaltungsstunden, wie z. B. in Seminaren, Workshops, Lehrgängen oder Fachtagungen, sowie 4 Tsd. Teilnahmen in Kurzveranstaltungen (n = 138) (→ Tabelle D.7).[40]

Mit Blick auf die inhaltliche Ausrichtung des Weiterbildungsangebots lag der Schwerpunkt im Themenbereich Politik – Gesellschaft – Gender – Arbeitswelt/Interessenvertretung. Sowohl bei den Kurzveranstaltungen als auch den länger andauernden Veranstaltungen entfielen etwa drei Viertel aller Teilnahmen auf diesen Themenbereich (75 % bzw. 78 %). Hinsichtlich der Veranstaltungen mit Dauer von mehr als drei Stunden verteilten sich die Teilnahmen darüber hinaus zu wesentlichen Anteilen auf solche, die den berufsbezogenen zugeordnet wurden (8 %) sowie denjenigen zur Vermittlung von Sprachkenntnissen (7 %). Die übrigen Teilnahmen in den Kurzveranstaltungen konzentrierten sich ebenfalls v. a. in den berufsbezogenen Maßnahmen (13 %), zu geringerem Anteil auch im Bereich Kultur – Gestalten (7 %).

BAK AL: Besonderheiten der Erfassung und Zuordnung veranstaltungsbezogener Daten

Zuordnung von Veranstaltungsarten in Differenzierung nach der Veranstaltungsdauer:

- Veranstaltungen mit i. d. R. *mehr als drei* Veranstaltungsstunden
  - (1) Veranstaltungen mit einem Zeitvolumen mit in der Regel mehr als drei Veranstaltungsstunden wie Seminare, Workshops, Lehrgänge, Gesprächskreise etc.
  - (2) Studienseminare (Veranstaltungen an kulturell, politisch oder historisch bedeutsamen Orten, z. B. Institutionen, Städte, Regionen, Gedenkstätten.)
  - (3) Andere Veranstaltungen mit in der Regel mehr als drei Veranstaltungsstunden (z. B. Fachtagungen, Kongresse)
- Veranstaltungen mit i. d. R. *bis zu drei* Veranstaltungsstunden
  - (4) Alle Veranstaltungen mit einem Zeitvolumen bis zu drei Veranstaltungsstunden wie Vorträge (aus Vortragsreihen), Diskussionsrunden, etc.

Erfassung und Zuordnung nach Berufsbezogenheit:

- Berufsbezogenheit wird erfasst für Veranstaltungen unter (1) und (4) (nicht erfasst für Veranstaltungen unter (2) und (3)).
- Die Erfassung von Berufsbezogenheit erfolgt in Form einer „davon"-Kategorie zusätzlich zur Zuordnung nach Themenbereichen.

Besonderheiten bei der Zuordnung zu Themenbereichen der Verbundstatistik:

- Politik – Gesellschaft – Gender – Arbeitswelt/Interessenvertretung: Zusammenfassung von separat erfassten Themenbereichen
  - Politik – Gesellschaft – Gender
  - Arbeitswelt – Interessenvertretung
- Religion – Ethik: abweichende Bezeichnung des erfassten Themenbereichs
  - Ethik – Religion – Weltanschauung
- Umwelt – Nachhaltigkeit – Naturwissenschaften: abweichende Bezeichnung des erfassten Themenbereichs
  - Politische Ökologie – Nachhaltigkeit
- Kultur – Gestalten: abweichende Bezeichnung des erfassten Themenbereichs
  - Kultur – Kommunikation – Gestalten

[40] Bei berichteten Veranstaltungssummen von 8.302 Veranstaltungen mit mehr als drei Stunden (Christ, Horn und Lux 2020, S. 78) und 207 Veranstaltungen mit bis zu drei Veranstaltungsstunden (ebd., S. 104).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

3.2 Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung

Die DEAE meldete zum Berichtsjahr 2018 insgesamt 415 im Bereich der Weiterbildung tätige Mitgliedseinrichtungen (Christ, Horn & Lux, 2020, S. 15). Das Finanzierungsvolumen von 240 im Merkmalsbereich zur Finanzierung erfassten Einrichtungen belief sich im Berichtsjahr zusammengenommen auf ca. 73,5 Mio. Euro (→ **Tabelle D.8**). Dabei verteilten sich die Einnahmen zu etwa gleichen Anteilen auf öffentliche Mittel der Gebietskörperschaften und Mittel im Kontext von SGB-Maßnahmen (30 %), direkt erhobene Beiträge von Weiterbildungsteilnehmenden (30 %) sowie Eigenmittel der Einrichtungsträger (27 %). Bei den Einnahmen aus öffentlicher Hand handelte es sich bei etwas weniger als einem Viertel (21 %) um eingeworbene Mittel (Christ, Horn & Lux, 2020, S. 50).[41] Ein mit 12 % an den Gesamteinnahmen ebenfalls relevanter Anteil entfiel auf sonstige Einnahmen wie z. B. Spenden oder Erlöse durch den Verkauf von Materialien.

Tabelle D.8
Einnahmen von Einrichtungen der DEAE

	2017		2018	
	absolut (in Tsd. €)	Anteile in %	absolut (in Tsd. €)	Anteile in %
Insgesamt	71.056	100	73.541	100
Differenziert nach Einnahmequellen				
Einnahmen aus Teilnahmeentgelten/-gebühren	21.058	29,6	22.010	29,9
Eigenmittel des Trägers oder der Einrichtung	20.893	29,4	19.841	27,0
Öffentliche Mittel[a]	21.173	29,8	22.327	30,4
Nicht-öffentliche veranstaltungsbezogene Mittel[b]	160	0,2	223	0,3
Sonstige Einnahmen[c]	7.771	10,9	9.140	12,4

Anmerkungen. Datengrundlage: Weiterbildungsstatistik im Verbund 2017 und 2018; Basis: Einrichtungen mit Angaben im Merkmalsbereich Finanzierung (2017: n = 244, 2018: n = 240).
[a] EU- oder andere internationale Mittel, Bundesmittel, SGB-Mittel, Landesmittel, kommunale Mittel.
[b] Z. B. Einnahmen für geschlossene Maßnahmen auf Basis eines Vertrags mit einem Betrieb.
[c] Einnahmen, die keiner der anderen Kategorien zugeordnet werden können (z. B. Spenden, Verkaufserlöse).

Zum Stichtag des 31.12.2018 waren in 238 Einrichtungen der DEAE, zu denen Angaben zur Personalstruktur vorliegen, insgesamt 761 vollzeitäquivalente Stellen besetzt (→ **Tabelle D.9**). Dabei entfiel jede fünfte Stelle auf Mitarbeitende in leitenden Funktionen (21 %). Der im Vergleich zu anderen Funktionsbereichen größte Stellenanteil deckt jedoch den Kernbereich pädagogischer Tätigkeiten ab (38 %). Der Anteil der Stellen mit Schwerpunkten im administrativen Bereich betrug 31 %. Darüber hinaus entfiel zusammengenommen etwa jede zehnte Vollzeitstelle auf das Wirtschaftspersonal (9 %) (v. a. in Einrichtungen mit Übernachtungs- und Verpflegungsbetrieb) und sonstige Beschäftigtengruppen wie z. B. Auszubildende oder Mitar-

[41] Anteil der durch die Einrichtungen eigeninitiativ, z. B. durch die Beteiligung an Ausschreibungen oder Projektakquise, eingeworbenen öffentlichen Mittel an allen Einnahmen von der öffentlichen Hand.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

beitende in Freiwilligendiensten (2 %). Korrespondierend mit der weiten Verbreitung von Beschäftigungsverhältnissen im Rahmen von Honorarverträgen im Weiterbildungsbereich insgesamt, ist auch in den Einrichtungen der DEAE eine hohe Anzahl von neben- bzw. freiberuflich Tätigen vorzufinden – so lag die Anzahl über den Gesamtjahreszeitraum 2018 bei ca. 53 Tsd. Beschäftigungsverhältnissen. Einen mit einer Anzahl von ca. 9 Tsd. ebenfalls wesentlichen Beitrag für die Arbeit der DEAE leisteten Ehrenamtliche.

Tabelle D.9

Personalstruktur in Einrichtungen der DEAE

	2017		2018	
	absolut (Anzahl)	Anteile in %	absolut (Anzahl)	Anteile in %
Hauptberufliches Personal (Vollzeitäquivalente zum 31.12.)				
Insgesamt	810,1	100	760,7	100
Differenziert nach Personalgruppen				
Leitungspersonal	155,4	19,2	156,4	20,6
Pädagogisches Personal	293,7	36,3	287,8	37,8
Verwaltungspersonal	259,3	32,0	231,9	30,5
Wirtschaftspersonal[a]	89,6	11,1	71,0	9,3
Sonstiges Personal[b]	12,1	1,5	13,6	1,8
Neben-/freiberuflich und ehrenamtlich Mitarbeitende (Personen im Berichtsjahr)				
Insgesamt	68.611	100	61.976	100
Differenziert nach Personengruppen				
Neben-/freiberuflich Mitarbeitende	61.604	89,8	53.393	86,2
Ehrenamtlich Mitarbeitende	7.007	10,2	8.583	13,8

Anmerkungen. Datengrundlage: Weiterbildungsstatistik im Verbund 2017 und 2018; Basis: Einrichtungen mit Angaben im Merkmalsbereich Personal (2017: n = 242, 2018: n = 238).

[a] Vor allem bei Einrichtungen mit Übernachtungs- und Verpflegungsbetrieb (Technik, Küche etc.). Hierzu gehören auch Hausmeister/innen.

[b] Z. B. Mitarbeitende im Bundesfreiwilligendienst (BFD), im Freiwilligen Sozialen Jahr (FSJ) oder Praktikant/inn/en (wenn das Praktikum Teil einer Ausbildung ist, z. B. im Rahmen eines Studiums).

In Gesamtbetrachtung des Berichtsjahres 2018 verzeichneten die Mitgliedseinrichtungen der DEAE (n = 320) insgesamt ca. 2,3 Mio. Teilnahmen in ihren Veranstaltungen (→ **Tabelle D.10**).

In Differenzierung nach der Veranstaltungsdauer entfiel etwa ein Drittel der Teilnahmen (800 Tsd.) auf Veranstaltungen mit Dauer von i. d. R. mehr als drei Veranstaltungsstunden (Kurse, Seminare, Workshops, Lehrgänge oder Studienfahrten). Zu etwa zwei Dritteln am Gesamtvolumen kamen Teilnahmen (1,5 Mio.) in Kurzveranstaltungen wie Vorträgen oder Diskussionsrunden zustande.[42] Hinsichtlich der Kurzveranstaltungen liegt einer der inhaltlichen Schwerpunkte der DEAE erwartungsgemäß im Themenbereich Religion – Ethik, auf den 2018 ein Drittel (32 %) aller Teilnahmen in entsprechenden Veranstaltungen entfiel.

[42] Bei berichteten Veranstaltungssummen von 47.793 Veranstaltungen mit mehr als 3 Stunden (Christ, Horn und Lux 2020, S. 78) und 63.584 Veranstaltungen mit bis zu drei Veranstaltungsstunden (ebd., S. 104).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Etwa jede vierte Teilnahme (27 %) wurde in Veranstaltungen zu Themen im Bereich Kultur – Gestalten realisiert.

Tabelle D.10
Teilnahmen in Veranstaltungen von Einrichtungen der DEAE nach Themenbereichen und Berufsbezogenheit

	2017		2018	
	absolut (Anzahl)	Anteile in %	absolut (Anzahl)	Anteile in %
Veranstaltungen mit in der Regel mehr als drei Veranstaltungsstunden				
Insgesamt	834.443	100	799.429	100
Differenziert nach Themenbereichen und Berufsbezogenheit				
Politik – Gesellschaft – Gender – Arbeitswelt/Interessenvertretung	125.154	15,0	131.694	16,5
Familie – Generationen	208.845	25,0	210.151	26,3
Religion – Ethik	201.443	24,1	158.981	19,9
Umwelt – Nachhaltigkeit – Naturwissenschaften	8.490	1,0	9.491	1,2
Kultur – Gestalten	134.308	16,1	137.288	17,2
Gesundheit	111.123	13,3	112.342	14,1
Sprachen	16.103	1,9	15.627	2,0
Medienanwendungen – Technik	2.641	0,3	4.341	0,5
Schulabschlüsse	619	0,1	294	0,0
Grundbildung – Alphabetisierung	6.521	0,8	3.009	0,4
Berufsbezogene Veranstaltungen	19.196	2,3	16.211	2,0
Veranstaltungen mit in der Regel bis zu drei Veranstaltungsstunden				
Insgesamt	1.745.892	100	1.519.929	100
Differenziert nach Themenbereichen und Berufsbezogenheit				
Politik – Gesellschaft – Gender – Arbeitswelt/Interessenvertretung	274.009	15,7	268.285	17,7
Familie – Generationen	215.556	12,3	196.968	13,0
Religion – Ethik	662.605	38,0	486.399	32,0
Umwelt – Nachhaltigkeit – Naturwissenschaften	30.953	1,8	38.373	2,5
Kultur – Gestalten	451.161	25,8	415.829	27,4
Gesundheit	102.867	5,9	105.746	7,0
Sprachen	1.643	0,1	1.630	0,1
Medienanwendungen – Technik	4.424	0,3	3.982	0,3
Schulabschlüsse	258	0,0	245	0,0
Grundbildung – Alphabetisierung	1.901	0,1	493	0,0
Berufsbezogene Veranstaltungen	515	0,0	1.979	0,1

Anmerkungen. Datengrundlage: Weiterbildungsstatistik im Verbund 2017 und 2018; Basis: Einrichtungen mit Angaben im Merkmalsbereich Veranstaltungen (2017: n = 312, 2018: n = 320).

Darüber hinaus verteilten sich die Teilnahmen zu wesentlichen Teilen auf die Bereiche Politik – Gesellschaft – Gender – Arbeitswelt/Interessenvertretung (18 %) und Familie – Generationen (13 %). In den Veranstaltungen von längerer Dauer (i. d. R. mehr als drei Veranstaltungsstunden) konzentrierten sich Teilnahmen neben denjenigen im Bereich Religion – Ethik (20 %) v. a. auf Veranstaltungen zu Themen im Bereich Familie – Generationen, die etwa ein

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Viertel (26 %) aller Teilnahmen bündelten. In jeweils etwa gleicher Größenordnung lag das Teilnahmevolumen in Veranstaltungen, die den Themenbereichen Kultur – Gestalten (17 %), Politik – Gesellschaft – Gender – Arbeitswelt/Interessenvertretung (17 %) und dem Gesundheitsbereich (14 %) zugeordnet wurden.

DEAE: Besonderheiten der Erfassung und Zuordnung veranstaltungsbezogener Daten

Zuordnung von Veranstaltungsarten in Differenzierung nach der Veranstaltungsdauer:

- Veranstaltungen mit i. d. R. *mehr als drei* Veranstaltungsstunden
  - (1) Alle Veranstaltungen mit einem Zeitvolumen mit in der Regel mehr als drei Veranstaltungsstunden wie Kurse, Seminare, Workshops, Lehrgänge, Arbeitsgemeinschaften, Gesprächskreise, Studienfahrten/-reisen etc.
- Veranstaltungen mit i. d. R. *bis zu drei* Veranstaltungsstunden
  - (2) Alle Veranstaltungen mit einem Zeitvolumen bis zu drei Veranstaltungsstunden wie Einzelveranstaltungen, Vorträge (aus Vortragsreihen), Diskussionsrunden etc.

Erfassung und Zuordnung nach Berufsbezogenheit:

- Berufsbezogenheit wird erfasst für Veranstaltungen unter (1) und (2).
- Die Zuordnung erfolgt entweder ausschließlich zu einem Themenbereich oder ausschließlich nach Berufsbezogenheit.

Besonderheiten bei der Zuordnung zu Themenbereichen der Verbundstatistik:

- Politik – Gesellschaft – Gender – Arbeitswelt/Interessenvertretung: Zusammenfassung von separat erfassten Themenbereichen
  - Politik – Gesellschaft
  - Gender
  - Arbeitswelt – Interessenvertretung
  - Zusätzlich werden für Veranstaltungen unter (1) und (2) separat Veranstaltungen zu ehrenamtlichem/zivilgesellschaftlichem/kirchlichem Engagement erfasst, die diesem Themenbereich zugeordnet werden.

3.3 Katholische Erwachsenenbildung Deutschland – Bundesarbeitsgemeinschaft

Im Berichtsjahr 2018 umfasste die Grundgesamtheit der Weiterbildungseinrichtungen in der KEB bundesweit 565 Einrichtungen (Christ, Horn & Lux, 2020, S. 15). Auf Basis der Angaben von 330 im Merkmalsbereich zur Finanzierung erfassten Einrichtungen beliefen sich die Einnahmen der Mitgliedseinrichtungen auf insgesamt ca. 216,9 Mio. Euro (→ **Tabelle D.11**). Knapp ein Drittel (32 %) der Einnahmen entfiel auf Zuwendungen der öffentlichen Hand sowie Mittel für Auftragsmaßnahmen im Bereich SGB-geförderter Weiterbildung.[43] Der Anteil direkt erhobener Teilnahmeentgelte betrug 27 % an den Gesamteinnahmen. Ein mit 29 % etwa ebenso hoher Anteil verteilte sich auf sonstige Einnahmequellen, u. a. in Form von Spenden oder Verkaufserlösen. In kleinerer Größenordnung lagen Einnahmen aus nicht-öffentlichen veranstaltungsbezogenen Mittel, die z. B. durch geschlossene Maßnahmen im Rahmen von Tätigkeiten für Betriebe zustande kommen (2 %).

[43] 2 % der Gesamteinnahmen aus öffentlicher Hand entfielen auf eigeninitiativ durch die Einrichtungen eingeworbene Mittel, z. B. durch die Beteiligung an Ausschreibungen oder Projektakquise (Christ, Horn und Lux, 2020, S. 50).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Tabelle D.11
Einnahmen von Einrichtungen der KEB

	2017		2018	
	absolut (in Tsd. €)	Anteile in %	absolut (in Tsd. €)	Anteile in %
Insgesamt	207.128	100	216.853	100
Differenziert nach Einnahmequellen				
Einnahmen aus Teilnahmeentgelten/-gebühren	54.108	26,1	58.002	26,7
Eigenmittel des Trägers oder der Einrichtung	21.330	10,3	22.972	10,6
Öffentliche Mittel[a]	69.970	33,8	69.237	31,9
Nicht-öffentliche veranstaltungsbezogene Mittel[b]	424	0,2	3.386	1,6
Sonstige Einnahmen[c]	61.296	29,6	63.256	29,2

Anmerkungen. Datengrundlage: Weiterbildungsstatistik im Verbund 2017 und 2018; Basis: Einrichtungen mit Angaben im Merkmalsbereich Finanzierung (2017: n = 356, 2018: n = 330).
[a] EU- oder andere internationale Mittel, Bundesmittel, SGB-Mittel, Landesmittel, kommunale Mittel.
[b] Z. B. Einnahmen für geschlossene Maßnahmen auf Basis eines Vertrags mit einem Betrieb.
[c] Einnahmen, die keiner der anderen Kategorien zugeordnet werden können (z. B. Spenden, Verkaufserlöse).

Tabelle D.12
Personalstruktur in Einrichtungen der KEB

	2017		2018	
	absolut (Anzahl)	Anteile in %	absolut (Anzahl)	Anteile in %
Hauptberufliches Personal (Vollzeitäquivalente zum 31.12.)				
Insgesamt	2.144,8	100	2.164,3	100
Differenziert nach Personalgruppen				
Leitungspersonal	214,0	10,0	215,7	10,0
Pädagogisches Personal	764,6	35,6	790,4	36,5
Verwaltungspersonal	672,4	31,4	657,7	30,4
Wirtschaftspersonal[a]	424,8	19,8	441,1	20,4
Sonstiges Personal[b]	69,0	3,2	59,4	2,7
Neben-/freiberuflich und ehrenamtlich Mitarbeitende (Personen im Berichtsjahr)				
Insgesamt	35.697	100	35.144	100
Differenziert nach Personengruppen				
Neben-/freiberuflich Mitarbeitende	27.193	76,2	27.300	77,7
Ehrenamtlich Mitarbeitende	8.504	23,8	7.844	22,3

Anmerkungen. Datengrundlage: Weiterbildungsstatistik im Verbund 2017 und 2018; Basis: Einrichtungen mit Angaben im Merkmalsbereich Personal (2017: n = 353, 2018: n = 352).
[a] Vor allem bei Einrichtungen mit Übernachtungs- und Verpflegungsbetrieb (Technik, Küche etc.). Hierzu gehören auch Hausmeister/innen.
[b] Z. B. Mitarbeitende im Bundesfreiwilligendienst (BFD), im Freiwilligen Sozialen Jahr (FSJ) oder Praktikant/inn/en (wenn das Praktikum Teil einer Ausbildung ist, z. B. im Rahmen eines Studiums).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

In den Mitgliedseinrichtungen der KEB mit Personalangaben (n = 352) waren zum Stichtag des 31.12.2018 insgesamt 2.164 Vollzeitäquivalente durch das hauptberufliche Personal besetzt (→ **Tabelle D.12**). Bei einem Großteil handelte es sich um Stellen, die von Personen mit Tätigkeitsschwerpunkt im pädagogischen Bereich besetzt wurden (37 %). Etwa jede dritte Vollzeitstelle (30 %) entfiel auf Verwaltungstätigkeiten. Mitarbeitende in leitender Funktion besetzten insgesamt 10 % der Stellen. Darüber hinaus entfiel ein Fünftel (20 %) der Vollzeitäquivalente auf das Wirtschaftspersonal in den Einrichtungen sowie 3 % auf weitere Beschäftigtengruppen wie z. B. Auszubildende oder Mitarbeitende im Rahmen von Freiwilligendiensten. Neben Mitarbeitenden in abhängigen Beschäftigungsverhältnissen spielten v. a. neben- bzw. freiberuflich tätige Mitarbeitende eine tragende Rolle in den Einrichtungen der KEB. So lag die Anzahl der Beschäftigungsverhältnisse im Rahmen von Honorarverträgen bei insgesamt ca. 27 Tsd. Die Zahl der Ehrenamtlichen betrug im gleichen Zeitraum ca. 8 Tsd.

Tabelle D.13

Teilnahmen in Veranstaltungen der KEB nach Themenbereichen und Berufsbezogenheit

	2017		2018	
	absolut (Anzahl)	Anteile in %	absolut (Anzahl)	Anteile in %
Veranstaltungen mit in der Regel mehr als drei Veranstaltungsstunden				
Insgesamt	1.802.691	100	1.778.924	100
Differenziert nach Themenbereichen und Berufsbezogenheit				
Politik – Gesellschaft – Gender – Arbeitswelt/Interessenvertretung	279.719	15,5	269.253	15,1
Familie – Generationen	619.341	34,4	637.076	35,8
Religion – Ethik	276.974	15,4	254.309	14,3
Umwelt – Nachhaltigkeit – Naturwissenschaften	19.738	1,1	21.440	1,2
Kultur – Gestalten	280.233	15,5	292.643	16,5
Gesundheit	227.584	12,6	211.820	11,9
Sprachen	82.853	4,6	73.362	4,1
Medienanwendungen – Technik	4.171	0,2	4.893	0,3
Schulabschlüsse	982	0,1	1.372	0,1
Grundbildung – Alphabetisierung	3.926	0,2	8.125	0,5
Berufsbezogene Veranstaltungen	7.170	0,4	4.631	0,3
Veranstaltungen mit in der Regel bis zu drei Veranstaltungsstunden				
Insgesamt	1.883.300	100	1.781.966	100
Differenziert nach Themenbereichen und Berufsbezogenheit				
Politik – Gesellschaft – Gender – Arbeitswelt/Interessenvertretung	421.424	22,4	411.607	23,1
Familie – Generationen	203.738	10,8	192.558	10,8
Religion – Ethik	479.418	25,5	446.607	25,1
Umwelt – Nachhaltigkeit – Naturwissenschaften	31.787	1,7	36.313	2,0
Kultur – Gestalten	516.043	27,4	467.058	26,2
Gesundheit	205.084	10,9	202.945	11,4
Sprachen	7.564	0,4	6.147	0,3
Medienanwendungen – Technik	12.110	0,6	13.712	0,8
Schulabschlüsse	309	0,0	0	0
Grundbildung – Alphabetisierung	4.776	0,3	4.530	0,3
Berufsbezogene Veranstaltungen	1.047	0,1	489	0,0

Anmerkungen. Datengrundlage: Weiterbildungsstatistik im Verbund 2017 und 2018; Basis: Einrichtungen mit Angaben im Merkmalsbereich Veranstaltungen (2017: n = 379, 2018: n = 377).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Basierend auf den Angaben von 377 Einrichtungen verzeichnete die KEB im gesamten Jahreszeitraum 2018 knapp 1,8 Mio. Teilnahmen in Weiterbildungsveranstaltungen mit üblicher Dauer von mehr als drei Veranstaltungsstunden, wie z. B. Kursen, Seminaren, Lehrgängen oder Studienfahrten, und ebenfalls ca. 1,8 Mio. Teilnahmen in Kurzveranstaltungen (z. B. Vorträge, Diskussionsrunden oder Workshops) (→ **Tabelle D.13**).[44]

Bemessen an den Verteilungen zur Anzahl der Teilnahmen decken die KEB-Einrichtungen ein breites Themenspektrum in ihren Weiterbildungsveranstaltungen ab. In den Veranstaltungen mit Dauer von mehr als drei Veranstaltungsstunden war 2018 ein großer Teil der Teilnahmen zunächst in Veranstaltungen zu Themen im Bereich Familie – Generationen verortet (36 %). Allerdings bündeln sich die übrigen Teilnahmen zu jeweils wesentlichen Anteilen in Veranstaltungen vier weiterer Themenbereiche, in denen zusammengenommen 58 % aller Teilnahmen verzeichnet wurden: Kultur – Gestalten (17 %), Politik – Gesellschaft – Gender – Arbeitswelt/Interessenvertretung (15 %), Religion – Ethik (14 %), Gesundheit (12 %). Hinsichtlich der Kurzveranstaltungen konzentrierten sich die Teilnahmen v. a. in drei Themenbereichen, in denen zusammengenommen – zu jeweils ungefähr gleichen Anteilen – drei Viertel aller Teilnahmen zustande kamen. Dabei handelte es sich um die Themenbereiche Kultur – Gestalten (26 %), Religion – Ethik (25 %) und Politik – Gesellschaft – Gender – Arbeitswelt/Interessenvertretung (23 %). Mit jeweils 11 % am Gesamtvolumen in ebenfalls relevanter Größenordnung entfielen Teilnahmen auf Veranstaltungen zur Vermittlung von Inhalten in den Bereichen Familie – Generationen und Gesundheit.

KEB: Besonderheiten der Erfassung und Zuordnung veranstaltungsbezogener Daten

Zuordnung von Veranstaltungsarten in Differenzierung nach der Veranstaltungsdauer:

- Veranstaltungen mit i. d. R. *mehr als drei* Veranstaltungsstunden
  - (1) Alle Veranstaltungen mit einem Zeitvolumen mit in der Regel mehr als drei Veranstaltungsstunden (z. B. Kurse, Seminare, Lehrgänge, Arbeitsgemeinschaften, Gesprächskreise, Studienfahrten/-reisen, Exkursionen, Ausstellungen, etc.)
- Veranstaltungen mit i. d. R. *bis zu drei* Veranstaltungsstunden
  - (2) Alle Veranstaltungen mit einem Zeitvolumen bis zu drei Veranstaltungsstunden (z. B. Vorträge (aus Vortragsreihen), Diskussionsrunden, Workshops, etc.)

Erfassung und Zuordnung nach Berufsbezogenheit:

- Berufsbezogenheit wird erfasst für Veranstaltungen unter (1) und (2).
- Die Zuordnung erfolgt entweder ausschließlich zu einem Themenbereich oder ausschließlich nach Berufsbezogenheit.

Besonderheiten bei der Zuordnung zu Themenbereichen der Verbundstatistik:

- Politik – Gesellschaft – Gender – Arbeitswelt/Interessenvertretung: Zusammenfassung von separat erfassten Themenbereichen
  - Politik – Gesellschaft – Gender
  - Arbeitswelt – Interessenvertretung

[44] Bei berichteten Veranstaltungssummen von 107.364 Veranstaltungen mit mehr als 3 Stunden (Christ, Horn und Lux, 2020, S. 79) und 64.816 Veranstaltungen mit bis zu drei Veranstaltungsstunden (ebd., S. 105).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

4 Realisiertes Weiterbildungsangebot mit Förderung nach SGB II/III

Berufliche Weiterbildung mit Förderung nach SGB stellt einen Angebotsbereich dar, der speziellen Regulierungen des Zugangs, der Anbieter und der Maßnahmen unterliegt (→ **Kapitel C**). Es handelt sich dabei um arbeitsmarktpolitische Instrumente, die im Rahmen der aktiven Arbeitsmarktförderung nach dem SGB III oder den Leistungen zur Eingliederung des Bundes nach dem SGB II eingesetzt werden (für eine grafische Darstellung der Verfahrensabläufe und Zuständigkeiten, Bernhard, Dauth, Dietrich, Kruppe & Kupka, 2017, S. 146).[45] Weitere Maßnahmearten in diesem Rahmen sind z. B. Maßnahmen zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung, Beschäftigung schaffende Maßnahmen, oder besondere Maßnahmen zur Teilhabe von Menschen mit Behinderungen (Bundesagentur für Arbeit, 2020b). Die Förderung verfolgt das Ziel, die Passung zwischen Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern, indem die Teilnehmenden Qualifikationen und Kompetenzen erwerben, für die auf dem Arbeitsmarkt nicht genügend Bewerbende vorhanden sind (Osiander, 2019). Innerhalb der beruflichen Weiterbildung wird im Rahmen Arbeitsförderung differenziert zwischen Umschulungen einerseits und betrieblichen Einzelmaßnahmen mit Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf und sonstigen beruflichen Weiterbildungen andererseits. Innerhalb letzterer werden als Beispiele für förderfähige Maßnahmen folgende Kategorien genannt (Bundesagentur für Arbeit Statistik, 2020b, Blatt „Hinweis_FbW“):

- berufsbezogene, übergreifende Weiterbildungen
- Weiterbildungen mit zertifizierter Teilqualifikation
- Vorbereitungslehrgänge auf die Externenprüfung
- berufliche Aufstiegsweiterbildungen
- umschulungsbegleitende Hilfen zur Unterstützung bei betrieblichen Einzelumschulungen
- Maßnahmen zur Förderung von Grundkompetenzen, die an die Aufnahme einer beruflichen Weiterbildung mit Abschluss heranführen.

Zielgruppen der geförderten beruflichen Weiterbildung sind insbesondere Geringqualifizierte (also Personen ohne einen anerkannten Berufsabschluss) und Personen, deren berufliche Qualifikation auf dem Arbeitsmarkt veraltet ist (Bernhard et al., 2017, S. 146).[46]

In der Vergangenheit war die Förderung fast ausschließlich Arbeitslosen vorbehalten, die die Förderung dann durch die Kostenträger der Arbeitslosenversicherung (SGB III) oder, wenn aus der Arbeitslosenversicherung kein Anspruch bestand, im Rahmen des SGB II erhielten.

Geförderten wird während der Maßnahme das Arbeitslosengeld bzw. die Hilfe zum Lebensunterhalt nach SGB II weiterbezahlt. Die Kosten der Weiterbildungsmaßnahme werden

[45] Auch im Rahmen des SGB IX wird berufliche Weiterbildung gefördert, diese wird aber in der hier zugrunde gelegten Förderstatistik nicht dargestellt.

[46] Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung machen 2019 mehr als die Hälfte der Arbeitslosen aus (52 %) (Bundesagentur für Arbeit Statistik, 2020c, Tabelle 2.1, eigene Berechnungen).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

übernommen. Darüber hinaus werden Fahrtkosten und falls zutreffend, Kinderbetreuungskosten ersetzt. Die Restlaufzeit des ALG I reduziert sich nach Beendigung der Weiterbildung im Verhältnis 2:1, es läuft jedoch mindestens noch 30 Tage (Osiander, 2019, S. 64).

Eine über die Förderung von Arbeitslosen hinausgehende Möglichkeit bildete das WeGebAU-Programm, das in der Wirtschafts- und Finanzkrise aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds 2008/09 finanziert wurde, um Qualifizierungsmaßnahmen in der Kurzarbeit zu ermöglichen. Der Umfang dieses Programms spiegelt sich auch in den Eintritts- und Bestandsdaten der geförderten beruflichen Weiterbildung in → Tabelle D.14 wider. Das WeGebAU-Programm existierte bis Ende 2018 und ermöglichte die Qualifizierung von Beschäftigten unter bestimmten persönlichen (v. a. Geringqualifizierte, Ältere) und betrieblichen (Betriebe bis zu 250 Mitarbeitenden = KMU) Voraussetzungen. Im Rahmen des Programms wurden für beschäftigte Geringqualifizierte Weiterbildungen gefördert, die zu einem anerkannten Berufsabschluss oder zu sogenannten „berufsanschlussfähigen Teilqualifikationen“ führen. Für alle anderen Gruppen in KMU wurden auch Anpassungsqualifizierungen mit betriebsunspezifischen Inhalten mit einem Weiterbildungskostenzuschuss unterschiedlicher Höhe (je nach Alter und Betriebsgröße) gefördert (Bernhard et al., 2017, S. 155).

Datengrundlage: *Förderstatistik der Bundesagentur für Arbeit*

Die in diesem Teilkapitel berichteten Daten stammen aus der *Förderstatistik der Bundesagentur für Arbeit* (Bundesagentur für Arbeit Statistik, 2020a, 2020b). Berichtet wird über Förderungen von Personen in Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung.

Berufliche Weiterbildung ist in den §§ 81 ff. SGB III definiert als „ein arbeitsmarktpolitisches Instrument, um Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer sowie die Betriebe bei qualifikatorischen Anpassungen zu unterstützen“ (Bundesagentur für Arbeit Statistik, 2020a, Tabelle 5).

Die Daten entstehen während der Verwaltungsprozesse bei den regionalen Arbeitsagenturen und Trägern der Grundsicherung für Arbeitssuchende dadurch, dass die entsprechenden Leistungen bewilligt werden. Entsprechend der zuständigen Stelle werden die Daten nach der Kostenträgerschaft im Rechtskreis SGB III bzw. SGB II differenziert. Es handelt sich also um Prozessdaten, die den vollen Umfang der Bewilligungen von Förderungen widerspiegeln (Vollerhebung). Die Daten sind nicht auf Personen, sondern auf Förderfälle bzw. Teilnahmefälle von Personen in Maßnahmen bezogen.

Unter den Titel Beschäftigtenqualifizierung fallen solche Maßnahmen, bei denen nicht Arbeitslose oder Arbeitssuchende gefördert werden, sondern in Betrieben Beschäftigte. Solche Förderungen finden vor allem auf Basis des SGB III statt. Daneben können sie auch Personen, die Leistungen der Grundsicherung beziehen, zugutekommen. Allerdings umfassen die berichteten Werte zum Rechtskreis SGB II aufgrund eines abweichenden Datenstandards nicht alle Förderungen der Beschäftigtenqualifizierung (Bundesagentur für Arbeit Statistik, 2020b, Tabelle 5).

Publiziert werden die Daten von der Statistikstelle der Bundesagentur für Arbeit als Jahresdaten und Monatsdaten (mit einer Wartezeit von drei Monaten, um Veränderungen am jeweiligen Rand korrekt zu erfassen) (Bundesagentur für Arbeit Statistik, 2020a). Die im Folgenden berichteten Daten beziehen sich auf die registrierten Eintritte von Teilnehmenden in Maßnahmen beruflicher Weiterbildung sowie auf den Anteil der Teilnehmenden, die sechs Monate nach Beendigung der Teilnahme in einem sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnis stehen (Eingliederungsquote).

Im Zuge des Qualifizierungschancengesetzes ist seit Anfang des Jahres 2019 ein erweiterter Kreis von Beschäftigten unter bestimmten Voraussetzungen förderberechtigt (in der Statistik dokumentiert als „Beschäftigtenqualifizierung“).

In der Regel ist eine Beteiligung des Arbeitgebers Voraussetzung für den Erhalt der Förderung (Anteil gestaffelt nach Betriebsgröße); bestimmte (kurze, betriebsbezogene) Maßnahmen sind von der Förderung ausgeschlossen. Die Kofinanzierung durch den Arbeitgeber entfällt bei

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Kleinstunternehmen unter zehn Beschäftigte und bei über 45-Jährigen und Schwerbehinderten in Betrieben unter 250 Beschäftigten (Nakielski, 2019, S. 17). Zusätzlich wird ein Arbeitsentgeltzuschuss, bis zu 100 % bei Beschäftigten ohne Berufsabschluss, sonst gestaffelt, gezahlt (Nakielski, 2019, S. 17–18) (→ **Kapitel C**).

Die Förderung der beruflichen Weiterbildung wird in der Regel über einen Bildungsgutschein abgewickelt, der nach erfolgter Beratung von dem jeweiligen Kostenträger ausgegeben wird. Diesen Bildungsgutschein können die potenziellen Teilnehmenden bei einem nach AZAV zugelassenen Träger für die Teilnahme an einer nach AZAV zugelassenen Maßnahme einlösen.[47] Die zugelassenen Anbieter sind gehalten, ihre Maßnahmen in der Datenbank Kursnet[48] einzustellen; dort kann auch speziell nach geförderten Maßnahmen gesucht werden (→ **Kapitel C**).

4.1 Eintritte in Maßnahmen beruflicher Weiterbildung und Verbleib der Teilnehmenden

→ **Tabelle D.14** zeigt die Entwicklung der Eintritte in Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung in den Jahren 2008 bis 2019. Die hohen Werte der Jahre 2008 bis 2010 sind auf die besondere Förderung beruflicher Weiterbildung während der Wirtschafts- und Finanzkrise im Rahmen des Sonderprogramms WeGebAU zurückzuführen. Der Höhepunkt der Förderung wurde im Jahr 2009 mit nahezu 632 Tsd. Eintritten in berufliche Weiterbildung insgesamt erreicht. Darunter waren 107 Tsd. Eintritte, die über WeGebAU gefördert wurden. Mit dem Inkrafttreten des Qualifizierungschancengesetzes ab 2019 wurde die WeGebAU-Förderung eingestellt und durch die neuen Regelungen abgelöst.

In den Jahren von 2011 bis 2019 bewegte sich die Zahl der Eintritte in berufliche Weiterbildung relativ stabil auf einem Niveau zwischen minimal 304 Tsd. (2018) und maximal 331 Tsd. (2019). Die Änderungsraten zwischen den Jahren lagen jeweils unter 10 % (eigene Berechnungen). Ob der Anstieg zwischen 2018 und 2019 bereits unter dem Einfluss des Qualifizierungschancengesetzes und der erweiterten Fördermöglichkeiten zustande kam (→ **Kapitel C**), kann mit den vorliegenden Daten noch nicht beurteilt werden.

Seit 2012 hat sich der Anteil der Geförderten, die dem Rechtskreis SGB III zuzuordnen sind, kontinuierlich erhöht. Während 2012 bei 45 % der Eintritte die Kostenträgerschaft im SGB III lag, erhöhte sich der Anteil auf 63 % im Jahr 2019. Zwischen 2016 und 2019 hat sich die Zahl der Förderfälle der Beschäftigtenqualifizierung über den Kostenträger SGB III in etwa verdoppelt (von 15 Tsd. auf 30 Tsd.), dagegen hat sie sich unter der Kostenträgerschaft des SGB II mehr als halbiert (von 9,6 Tsd. auf 4,5 Tsd.).

Seit 2016 werden die Eintritte in der Statistik der BA differenzierter erfasst; so können auch die Förderungen für Beschäftigte nach Kostenträgern differenziert werden (→ **Tabelle D.14**). Insgesamt lag der Anteil der Förderfälle von Eintritten in Maßnahmen, die zu einem anerkannten Abschluss führen, in den Jahren zwischen 2016 und 2019 zwischen 15 % und 16 %

[47] Im Rechtskreis des SGB II gibt es zusätzlich sogenannte „Vergabemaßnahmen“, die von der vermittelnden Stelle direkt beim Träger eingekauft werden und denen die Teilnehmenden zugewiesen werden.

[48] https://kursnet-finden.arbeitsagentur.de/kurs/ (23.02.2021)

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

der Eintritte insgesamt (eigene Berechnungen). Ein Drittel dieser Eintritte in Maßnahmen zu einem anerkannten beruflichen Abschluss wurde 2019 über die Kostenträgerschaft des SGB II gefördert (eigene Berechnungen).

Tabelle D.14
Teilnehmende beruflicher Weiterbildung (über SGB II/SGB III) 2008–2019

Jahr	Eintritte insgesamt[1]	darunter					
		… WeGebAU[3]	… Teilnehmende in Maßnahmen, die zu einem anerkannten Abschluss führen[2]	… SGB III[1]	darunter … Beschäftigten-qualifizierung[2]	… SGB II[1]	darunter … Beschäftigten-qualifizierung[2]
2008	468.116	67.733		251.125		216.991	
2009	631.934	107.022		393.387		238.547	
2010	498.473	102.502		272.906		225.567	
2011	315.860	29.312		154.024		161.836	
2012	308.390	18.372		138.845		169.545	
2013	326.441	19.103		177.450		148.991	
2014	323.992	22.767		174.362		149.630	
2015	305.817	23.616		173.735		132.082	
2016	325.842	24.193	48.204	185.688	15.017	140.154	9.663
2017	314.389	30.628	47.125	196.680	19.631	117.709	8.479
2018	304.183	36.833	45.598	191.573	24.339	112.610	8.236
2019	330.643	–	52.238	208.965	30.001	121.678	4.553

Anmerkungen. Quellen:
[1] Bundesagentur für Arbeit Statistik (April 2020). Arbeitsmarktpolitische Instrumente (Zeitreihe Jahreszahlen). Deutschland. Jahreszahlen 2000–2019.
[2] Bundesagentur für Arbeit Statistik (Dezember 2019). Förderung der beruflichen Weiterbildung (Monatszahlen). Deutschland, Länder und Regionaldirektionen. Dezember 2019. Tabelle 5: Eintritte von Teilnehmenden in Förderung der beruflichen Weiterbildung nach ausgewählten Strukturmerkmalen. Kostenträgerschaft Insgesamt – Beschäftigtenqualifizierung.
[3] Bundesagentur für Arbeit (Mai 2020). Teilnehmende im Sonderprogramm WeGebAU. Persönliche Mitteilung der Bundesagentur für Arbeit, Zentraler-Statistik-Service.

Die Bundesagentur für Arbeit stellt ausführliche Statistiken zum Verbleib von Teilnehmenden an Maßnahmen beruflicher Weiterbildung bereit; eine gebräuchliche Kennzahl für die Wirkung von öffentlich geförderten Weiterbildungsmaßnahmen ist die sog. Eingliederungsquote.

Der Anteil der Personen, die sechs Monate nach Beendigung einer öffentlich geförderten Weiterbildung in einem sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnis stehen, variiert stark nach der zugehörigen Berufsgruppe: Die höchsten Eingliederungsquoten wurden bei Berufen der nichtärztlichen Therapie und Heilkunde[49] (82 %) sowie in der Altenpflege (76 %) erreicht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 224–225).

[49]Dazu zählen laut der aktuellen Klassifikation der Berufe (Bundesagentur für Arbeit Statistik, 2013) u. a. die Berufe in der Physiotherapie, Ergotherapie, Sprachtherapie sowie Kunst- und Musiktherapie.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

In Bezug auf die Kostenträgerschaft unterscheiden sich die Eingliederungsquoten stark zwischen Förderungen im Rahmen von SGB III und SGB II: Während sie für den Zeitraum Juli 2018 bis Juni 2019 insgesamt bei 56 % lag, betrug die Quote im Rechtskreis SGB III insgesamt 67 %, dagegen im Rechtskreis SGB II nur 40 %. Erfolgte die Maßnahme im Rahmen der Beschäftigtenqualifizierung, so betrug die Eingliederungsquote 88 %, hingegen wurde bei Maßnahmen, die keine Beschäftigtenqualifizierung darstellten und sich daher an arbeitssuchende Personen richteten, eine Eingliederungsquote von insgesamt 53 % erreicht (beide Rechtskreise) (Bundesagentur für Arbeit Statistik, 2020b, Tabelle 4).

Nicht alle Teilnehmenden führen die bewilligten Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung bis zum Ende durch. Maßnahmenabbrüche können sehr unterschiedliche Ursachen haben, die sowohl in der Person und deren Voraussetzungen, deren Umfeld, als auch in der Maßnahme selbst oder in beiden Bereichen liegen können. Dazu gehören mangelnde Passung von Maßnahme und persönlichen Interessen, Überforderung, fehlende Unterstützung bei der Kinderbetreuung oder beim Lernen. Auch finanzielle Hintergründe können einen Maßnahmeabbruch begünstigen, nämlich dann, wenn das während der Maßnahme bezahlte Arbeitslosengeld I relativ niedrig ausfällt und durch die Aufnahme einer Beschäftigung kurzfristig ein höheres Einkommen erzielt werden kann. Die Abbruchquoten von Geringqualifizierten lagen zwischen Januar 2015 und März 2018 jeweils über denen Nicht-Geringqualifizierter; sie bewegten sich bei Geringqualifizierten zwischen 15 % und 30 % und bei Nicht-Geringqualifizierten zwischen etwa 12 % und 20 %.

4.2 Befunde zur Wirkung der Förderung beruflicher Weiterbildung in empirischen Studien

Zur Frage der Wirkung der Förderung beruflicher Weiterbildung im Rahmen der aktiven Arbeitsförderung liegen Studien insbesondere zu drei Themenkomplexen vor:

- zur Wirkung des Systems der Bildungsgutscheine, also zum Verfahren der Zuordnung von Weiterbildungsinteressierten und Maßnahme
- zur Wirkung der Teilnahme an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung insgesamt
- zur Wirkung der Teilnahme an Maßnahmen der Beschäftigtenförderung (bis 2019 realisiert über das WeGebAU-Programm).

Zur Wirkung des Qualifizierungschancengesetzes, das die Fördermöglichkeiten des WeGebAU-Programms fortschreibt und erweitert, gibt es wegen der bisher kurzen Laufzeit noch keine belastbaren Befunde. Aus einer Antwort der Bundesregierung auf eine Kleine Anfrage geht hervor, dass viele der Leistungen in der Förderstatistik (noch) nicht differenziert nachgewiesen werden (Deutscher Bundestag, 2020, S. 2). Insgesamt wird der geförderten beruflichen Weiterbildung laut dem Überblicksbeitrag von (Osiander, 2019, S. 70) in neueren empirischen Wirkungsstudien eine grundsätzlich positive Bewertung erteilt: im Durchschnitt käme es zu einer Verbesserung der Arbeitsmarktchancen der Geförderten. Allerdings weisen Bernhard et al. (2017, S. 143) auch noch auf einen bestehenden hohen Forschungsbedarf hin: Bisher sei zu wenig bekannt über die langfristigen Wirkungen von Maßnahmen, über die genauen Gründe für Wirkung und Nicht-Wirkung, über die Kosten auf Teilnehmendenseite oder die Wirkungen auf gesamtwirt-

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

schaftlicher Ebene. Eine zusätzliche Herausforderung entstehe durch häufige politisch induzierte Wechsel des Zuschnitts der Maßnahmen und der Förderkriterien, so dass auch die Maßnahmen selbst einem ständigen Wandel unterlägen.

Im Folgenden werden vorliegende Befunde zu den o. g. drei Aspekten kurz referiert.

Wirkung Bildungsgutscheine/Vergabesystem

Ein Ziel, das mit der Einführung des Gutscheinsystems verfolgt wurde, war die Verbesserung der Qualität und Wirksamkeit der geförderten Weiterbildung durch den induzierten Wettbewerb der Anbieter und die Wahlmöglichkeiten der Teilnehmenden. Nach aktuellen Studien hat sich jedoch durch dieses System die Qualität und Wirksamkeit von geförderter Weiterbildung nicht gesteigert (Bernhard et al., 2017, 149–150).

Eine Evaluation der AZAV (Sackmann, Hecker, Konrad, Fischer & Kretschmer, 2019) ergab, dass teilweise passgenaue und zielgruppenspezifische Maßnahmen nicht realisiert bzw. angeboten werden konnten, da die Vorgaben wie z. B. für Mindestgruppengröße oder Kostendeckelung über sog. Bundesdurchschnittskostensätze eine wirtschaftliche Durchführung aus Sicht der Anbieter nicht erlaubten. Zudem führen Interpretationsspielräume der fachkundigen Stellen bei der Anerkennung von Maßnahmen zu einer unterschiedlichen Handhabung der Kriterien mit der Folge regional unterschiedlicher Bereitstellung von Weiterbildung.

Andere empirische Studien liefern Hinweise darauf, dass einerseits Personen mit günstigen Voraussetzungen eher Bildungsgutscheine erhalten und andererseits auch von den Inhabern und Inhaberinnen der Bildungsgutscheine wieder diejenigen mit günstigeren Voraussetzungen die Bildungsgutscheine zu einem höheren Anteil einlösen (Osiander, 2019, S. 75). Dieses System der „Bestenauslese“ liegt darin begründet, dass im Vergabeverfahren Mindestwerte für den Anteil von Teilnehmenden vorgeschrieben waren, die sechs Monate nach Ende der Maßnahme in sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung sein sollten (Bernhard et al., 2017, 149).

Die Einlösequote von Bildungsgutscheinen lag 2014 im Mittel der Arbeitsamtsbezirke bei 92 %, wobei sich zeigte, dass Geringqualifizierte eher mit der Auswahl einer geeigneten Maßnahme und eines Trägers überfordert waren als Hochqualifizierte und diesen demzufolge seltener einlösten (Bernhard et al., 2017, 149). Wenn ein erhaltener Gutschein eingelöst wird und eine Maßnahme absolviert wird, profitieren Geringqualifizierte jedoch in Hinsicht auf den Eintritt in Beschäftigung und die Lohnentwicklung in höherem Maße als Hochqualifizierte (Osiander, 2019, S. 76). Die Wirkung der Gutscheine auf die Vergabe zeigte sich ab vier Jahren nach Ausgabe des Gutscheins, insbesondere weil die Wirkung erst nach Abschluss einer Maßnahme erkennbar wird und eine positive Beschäftigungswirkung vor allem für langfristige Maßnahmen wie Umschulungen zu beobachten ist.

Wirkung von Maßnahmen der Beschäftigtenqualifizierung

Nach aktuellen Studien zeigte das WeGebAU-Programm eine positive Wirkung auf die Wahrscheinlichkeit des Verbleibs in sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung, auf die aggregierten Tage in sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung und auf das Arbeitseinkommen. Die Wirkung nahm für die meisten Gruppen mit der Zeit zu; längere Maßnahmen zeigten auch hier eine bessere Wirkung als kürzere. Bei den Altersgruppen profitierten jüngere Gruppen stärker als Ältere; Ältere über 55 Jahre verzeichneten zwar einen positiven Effekt auf die

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Wahrscheinlichkeit des Verbleibs in Beschäftigung, allerdings wurden für 45- bis 65-Jährige auf längere Sicht (drei Jahre) keine signifikanten Effekte mehr auf das Arbeitseinkommen und sogar geringfügig negative Effekte auf die akkumulierten Tage in sozialversicherungspflichtiger Tätigkeit beobachtet. Frauen und Teilzeitbeschäftigte profitierten mehr als Männer und Vollzeitbeschäftigte (Bernhard et al., 2017, 155–156).

Laut Betriebsbefragungen aus den Anfangsjahren (Lott, 2014) waren die Regelungen des WeGebAU-Programms nur knapp der Hälfte der Betriebe zumindest teilweise bekannt; von den Betrieben, die die Regelungen kannten, nutzte wiederum nur etwa ein Viertel die Regelungen auch. Der am häufigsten genannte Grund (2008: 79 % aller Betriebe, die die Regelungen kannten, aber nicht nutzten) war „kein betrieblicher Bedarf" (Lott, 2014, S. 198). Bei Betrieben, die auf Personalsuche waren, war der Bekanntheits- und Nutzungsgrad der Maßnahmen größer (Lott, 2014, S. 199).

Auch in Bezug auf das neu eingeführte Qualifizierungschancengesetz und die dadurch ermöglichten Fördermöglichkeiten wurde konstatiert, dass die praktische Herausforderung darin bestehe, die Arbeitgeber für eine Ko-Finanzierung zu gewinnen (Bothfeld, Kaps & Rosenthal, 2019, S. 423).

Wirkung der Teilnahme an geförderter Weiterbildung

Generell kommen die neueren Evaluationsstudien der öffentlich geförderten beruflichen Weiterbildung zu einer positiven Einschätzung der Wirksamkeit der Weiterbildungsteilnahme. Die langfristige Beschäftigungswirkung hängt insbesondere von der Ausgangslage der Weiterbildungsteilnehmenden, der Dauer und Abschlussorientierung der Maßnahme und vom Zielberuf ab. Die beste Wirkung wird bei Personen erzielt, die vor der Maßnahme noch keinen beruflichen Abschluss hatten und einen solchen durch die Weiterbildung erwerben (Bläsche et al., 2017, S. 16).

Umschulungen, die zu einem anerkannten Berufsabschluss führen, haben sich in Wirkungsstudien als besonders effektiv erwiesen. Im Vergleich zu ähnlichen, nicht geförderten Personen lag die Beschäftigungswahrscheinlichkeit von geförderten Frauen ab einem Zeitpunkt von 35 Monaten nach Eintritt in die Weiterbildung höher als die Nicht-Geförderter, z. B. betrug sie ab ca. 50 Monaten nach Eintritt konstant über 60 %, während die Beschäftigungswahrscheinlichkeit der Vergleichsgruppe im Beobachtungszeitraum nur zwischen 30 % und 40 % lag. Auch bei geförderten Männern lag die Beschäftigungswahrscheinlichkeit auf lange Sicht um die 60 %, hier zeigte sich ein gegenüber der Vergleichsgruppe positiver Beschäftigungseffekt aber bereits ab 27 Monaten. Allerdings war er in der Größenordnung geringer: Der Abstand zwischen Beschäftigungswahrscheinlichkeit der Geförderten und Nichtgeförderten betrug hier zwischen 15 und knapp 18 Prozentpunkte, bedingt vor allem dadurch, dass männliche Nichtgeförderte insgesamt eine höhere Beschäftigungswahrscheinlichkeit aufwiesen als weibliche Nichtgeförderte (hier für den Rechtskreis SGB III; Eintritt in die Maßnahme im Jahr 2004) (Bernhard et al., 2017, 147–148; Osiander, 2019, S. 72).

Im Unterschied zu diesen Umschulungen ist die Wirksamkeit kürzerer Weiterbildungen geringer, aber dennoch signifikant positiv. Für den Rechtskreis SGB II wurde gezeigt, dass sich der durchschnittliche Beschäftigungseffekt einer kürzeren Weiterbildung langfristig zwischen 5 % und 10 % bewegte, während der entsprechende Effekt bei Umschulungsteilnehmenden langfristig zwischen 15 % und 20 % schwankte; dabei entspricht der Beschäftigungseffekt je-

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

weils dem Unterschied in Prozentpunkten zwischen den Maßnahmeteilnehmenden und möglichst ähnlichen Nichtteilnehmenden (Bernhard et al., 2017, 148).

Auch in Bezug auf die langfristige Lohnentwicklung ist die Wirkung von Umschulungen stärker positiv als die Wirkung von kürzeren Weiterbildungen. Der durchschnittliche Bruttolohneffekt (Lohnunterschied monatlich im Gegensatz zur Vergleichsgruppe Nicht-Geförderter) einer beruflichen Umschulung betrug im Längsschnitt bis zu 480 EUR pro Monat, während er bei Teilnehmenden einer kürzeren Weiterbildung maximal 270 EUR erreichte (Bernhard et al., 2017, 148).

Das berufliche Spektrum der Förderungen ist bei Frauen kleiner als bei Männern; während sich bei den Frauen etwa zwei Drittel der Förderungen im Gesundheitsbereich und bei kaufmännischen bzw. Bürotätigkeiten „abspielt", ist das Spektrum bei Männern größer. Hier liegen die am häufigsten geförderten Berufe ebenfalls, aber zu einem deutlich kleineren Anteil, im Bereich Gesundheit und etwas seltener im Bereich Logistik und Transport (Osiander, 2019, S. 72–73). Die höchsten Eingliederungsquoten werden in den Berufen erzielt, die häufig nachgefragt werden, etwa in der Altenpflege bei den Frauen und im Bereich Logistik und Transport bei den Männern (Osiander, 2019, S. 75).

5 Realisiertes Integrationskursangebot mit Förderung des BAMF

Integrationskurse sind ein vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) regulierter Angebotsbereich, der von verschiedenen Trägern umgesetzt wird und sich mit unterschiedlichen spezifischen Kursangeboten an Migrantinnen und Migranten richtet. Integrationskurse werden seit 2005 auf Grundlage des Aufenthaltsgesetzes (AufenthG) §§ 43, 44, 44a und der Integrationskursverordnung (IntV) vom BAMF in Zusammenarbeit mit dem Bundesverwaltungsamt, den Ausländerbehörden, Kommunen, Trägern der Grundsicherung sowie Migrationsdiensten durchgeführt, mit dem Ziel, den Teilnehmenden eine selbstständige Lebensführung in Deutschland zu ermöglichen (→ **Kapitel C,** → **Tabelle C.1**). Zudem gibt es seit 2016 nach § 45a eingeführte berufsbezogene Sprachkurse, auch Berufssprachkurse genannt (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2020c, S. 4).

Voraussetzung für die Finanzierung von Integrationskursen ist die Zulassung der jeweiligen Träger durch das BAMF. Das BAMF als staatliches Steuerungsorgan der Integrationskurse legt zudem Qualifikationsvoraussetzungen für Lehrkräfte, das Curriculum der Kurse oder zugelassene Lehrmaterialien fest und kommuniziert etwaige Änderungen über Trägerrundschreiben. Träger sind meist Verbände, Kirchen, anerkannte Migrationsorganisationen und sonstige gemeinnützige Einrichtungen (→ **Abbildung D.1, 2. Quadrant**) oder auch privatwirtschaftliche Sprachschulen (→ **Abbildung D.1, 3. Quadrant**). Mit einem Drittel (2019: 33 %) haben die Volkshochschulen den höchsten Anteil an allen Trägerarten von Integrationskursen (→ **Abbildung D.1, 1. Quadrant**) (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2020b, S. 19). Träger können die Förderung etwa für Personal- und Mietausgaben oder Investitionsgüter wie Büromaterialien aufwenden; häufig wird dadurch ein Großteil der Personalausgaben finanziert (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2019b, S. 3). Der Kosten-

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

erstattungsbetrag für Kursträger betrug zum 01.01.2021 für Integrationskurse 4,40 EUR und für Berufssprachkurse 4,64 EUR pro Kursteilnehmenden und Unterrichtseinheit (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2020e, S. 1). Unterrichten darf in Integrationskursen nur, wer über einen Hochschulabschluss in Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache bzw. eine vergleichbare Qualifikation oder einen anderen Hochschulabschluss sowie Berufserfahrung verfügt oder eine Zusatzqualifizierung absolviert hat (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2020g).

Datengrundlage: *Integrationskursgeschäftsstatistik*

Verantwortlich für Statistiken zu Integrationskursen ist das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF): Jährlich seit 2016 (bis 2015 als Kapitel in „das Bundesamt in Zahlen") werden in der *Integrationskursgeschäftsstatistik* Daten über Zuwanderungsbewegungen, Prüfungserfolge der Teilnehmenden oder Trägerstrukturen veröffentlicht

(Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2020b, 2019, 2018, 2017, 2016, 2015, 2014, 2013, 2012, 2011).

Teilnahmeberechtigte und Teilnahmeverpflichtete

i. d. R. Teilnahmeverpflichtete:
- ausländische Staatsangehörige, die Arbeitslosengeld II beziehen
- zugewanderte Menschen, die sich in der deutschen Sprache nicht ausreichend verständigen können
- geduldete Asylbewerber/innen können verpflichtet werden

i. d. R. Teilnahmeberechtigte:
- Spätaussiedler/innen
- neu zugewanderte Personen mit dauerhafter Bleibeperspektive
- anerkannte Flüchtlinge
- Ausländer/innen mit dauerhaftem Aufenthalt in Deutschland

i. d. R. Teilnahmeberechtigte, wenn Kursplätze zur Verfügung stehen:
- integrationsbedürftige Deutsche
- Ausländer/innen, die bereits länger in Deutschland leben
- EU-Bürger/innen
- Asylbewerber/innen mit guter Bleibeperspektive

i. d. R. von der Teilnahmeverpflichtung ausgenommen:
- Ausländer/innen, die sich in Deutschland in Ausbildung befinden
- Ausländer/innen, die in Deutschland bereits an vergleichbaren Bildungsangeboten teilnehmen
- Ausländer/innen, denen eine Teilnahme auf Dauer nicht möglich oder zumutbar ist.

(AufenthG §§ 44, 44a; IntV. §§ 4, 5)

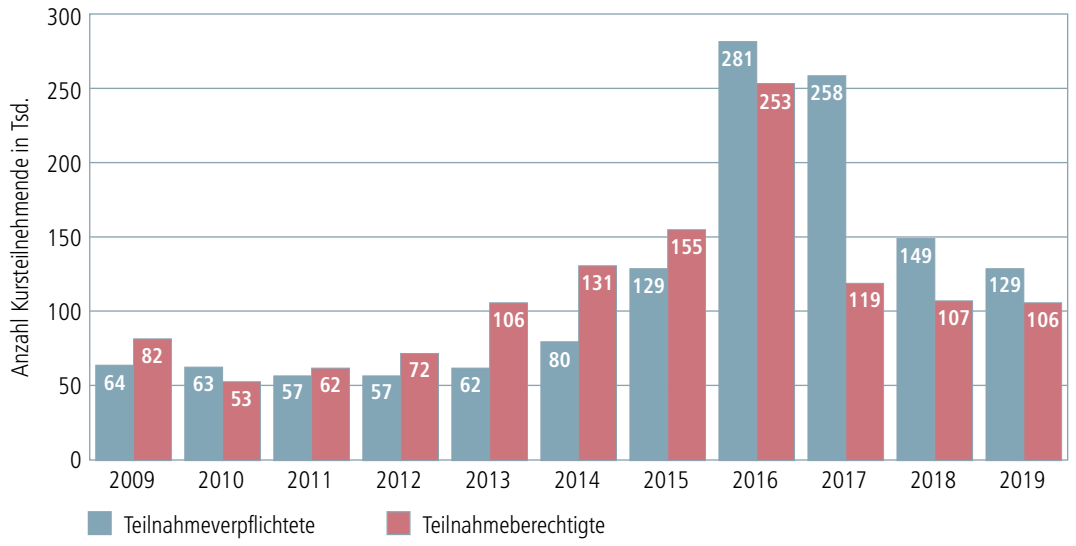
Statistische Daten zu den Integrationskursen werden regelmäßig im Rahmen der Integrationskursgeschäftsstatistiken des BAMF erfasst und veröffentlicht, auf deren Grundlage im Folgenden zentrale Kennzahlen zur Entwicklung des Kurs- und Teilnehmendenvolumens im Zeitraum von 2009 bis 2019 berichtet werden.

In den Jahren 2005 bis 2019 haben fast 163 Tsd. Integrationskurse begonnen, die von insgesamt rund 2,3 Mio. jährlich neuen Teilnehmenden besucht wurden. Als Integrationskursträger waren im Jahr 2019 rund 1600 Anbieter durch das BAMF zugelassen (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2020b, S. 5). In den Jahren 2016 und 2017 kam den Kursen im Zuge der Flüchtlingsbewegung eine besondere Bedeutung zu. Während unter den neuen Kursteilnehmenden 2014 noch rund 46 % aus EU-Staaten sowie nur 9 % aus dem Krisengebiet

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Syrien sowie 2015 knapp 42 % aus EU-Staaten und 19 % aus Syrien kamen, waren 2016 fast die Hälfte der Teilnehmenden (47 %) Menschen aus Syrien und nur 18 % aus EU-Staaten. Im Jahr 2019 sank der Anteil der syrischen Teilnehmenden wieder auf 14 %. Dementsprechend stieg der Anteil der Teilnehmenden aus EU-Staaten wieder etwas auf 27 % (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2019–2015).

Integrationskurse richten sich nach AufenthG § 44 zunächst an rechtmäßig und dauerhaft in Deutschland lebende Ausländerinnen und Ausländer. Zur Teilnahme können Personen durch beispielweise Ausländerbehörden oder Träger der Grundsicherung, etwa durch das Jobcenter, verpflichtet werden, unter Androhung von Sanktionen bei Verweigerung der Teilnahme, wie z. B. Kürzung des Arbeitslosengeldes. Weiterhin gibt es aber auch aufgrund „erkennbar geringen Integrationsbedarfs“ (bei der Annahme, dass erfolgreiche Integration auch ohne staatliche Hilfe gelingt) von der Teilnahme ausgeschlossene Personenkreise sowie auch solche, die optional zur Teilnahme berechtigt sein können, wenn ausreichend Platzkapazitäten vorliegen (Mediendienst Integration, 2019, S. 5). Sogenannte Erstorientierungskurse richten sich primär an Asylbewerberinnen und -bewerber mit unklarer Bleibeperspektive, welche aufgrund ihres Asylstatus keinen Zugang zu Integrationskursen haben (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2018a, S. 4).



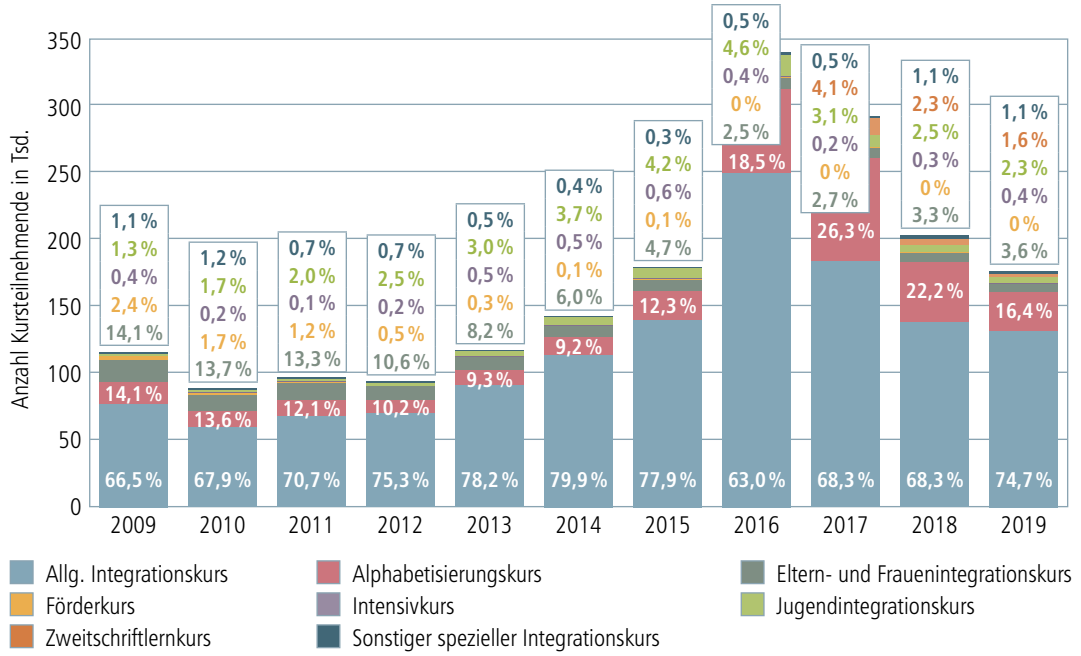
Anmerkungen. Quelle: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2020b): Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2019.

Abbildung D.16. Teilnahmeberechtigte und Teilnahmeverpflichtete in Integrationskursen 2009–2019 (Angaben in Tausend)

→ **Abbildung D.16** zeigt die Entwicklung der Anzahl Kursteilnehmender differenziert nach teilnahmeberechtigten und teilnahmeverpflichteten Personen im Zeitraum von 2009 bis 2019. Korrespondierend mit der oben bereits beschriebenen erhöhten Zuwanderung in den Jahren 2015 und 2017 ist ein deutlicher Anstieg der Zahlen im Zeitraum zwischen 2016 und 2017 zu beobachten, der anschließend bis 2019 wieder in etwa auf Ausgangsniveau sank. In differenzierter Betrachtung zeigt sich allerdings ein deutlicher Rückgang der Teilnehmenden, die

nicht verpflichtet waren, bereits von 2016 auf 2017. Zum aktuellen Beobachtungszeitpunkt in 2019 waren etwas mehr als die Hälfte (55 %) der insgesamt 235 Tsd. Kursteilnehmenden zur Teilnahme verpflichtet (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2020b, S. 4).

Neben allgemeinen Integrationskursen gibt es noch sieben weitere Kursarten: Alphabetisierungskurse (diese richten sich an Menschen, die noch nicht oder nur wenig schreiben und lesen können), Jugendintegrationskurse, Eltern- und Frauenintegrationskurse, Förderkurse, Integrationskurse für Zweitschriftlernende, Intensivkurse sowie sonstige spezielle Kurse (z. B. Kurse für Menschen mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen wie einer Seh- oder Hörschwäche). Dabei ist ein Integrationskurs generell nach einem einheitlichen Schema aufgebaut: Er besteht zunächst aus einem Sprachkurs, der unter Berücksichtigung wichtiger Alltagsthemen wie Einkaufen, Erziehung, Beruf oder Wohnen, dem Erwerb der deutschen Sprache dient. Außerdem beinhaltet jeder Kurs einen Orientierungskurs, der auf eine Wertevermittlung abzielt, indem rechtliche, kulturelle, historische und genderspezifische Themen behandelt werden. Sind beim allgemeinen Integrationskurs 600 Stunden Sprachkurs und 100 Unterrichtsstunden (á 45 Minuten) Orientierungskurs vorgesehen, so sind es beim Intensivkurs, der sich an Personen mit höheren Bildungsabschlüssen richtet, mit 400 Stunden Sprachkurs und 30 Stunden Orientierungskurs weit weniger Stunden. Bei allen anderen Kursen sieht das Curriculum i. d. R. bis zu 900 Stunden Sprachkurs (beim Alphabetisierungskurs bis zu 1300 Stunden) und 100 Stunden Orientierungskurs vor (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2019a).



Anmerkungen. Quellen: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2020b, 2019, 2018, 2017, 2016): Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2019–2015.
Bundesamt für Migration und Flüchtinge (2015, 2014, 2013, 2012, 2011): Das Bundesamt in Zahlen 2010–2014. Asyl, Migration, ausländische Bevölkerung und Integration.

Abbildung D.17. Neue Kursteilnehmende an Integrationskursen nach Kursart 2009–2019 (Angaben in Tausend, Anteile in Prozent)

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Im gesamten Beobachtungszeitraum von 2009 bis 2019 entfielen durchschnittlich etwa drei Viertel aller Teilnehmenden (72 %) auf den allgemeinen Integrationskurs (→ **Abbildung D.17**). Am zweithäufigsten wurden Alphabetisierungskurse von durchschnittlich 15 % der Teilnehmenden besucht. Dieser Kursart kam vor allem im Zuge der Flüchtlingsbewegung eine besondere Bedeutung zu. In Alphabetisierungskursen war der Anteil von Personen aus Ländern mit hohen Schutzquoten besonders hoch (Tissot et al., 2019, S. 38). Im Jahr 2017 betrug der Anteil der Teilnehmenden in Alphabetisierungskursen beispielsweise etwa ein Viertel (26 %) an allen Teilnehmenden (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2020b, 2019, 2018, 2017, 2016, 2015, 2014, 2013, 2012, 2011).

Der Anteil der Teilnehmenden in weiteren Kursarten war über die Jahre mit durchschnittlichen Anteilswerten zwischen 8 % (Eltern- und Frauenintegrationskurse) und 0,4 % (Jugendintegrationskursen) eher gering. Auffällig zeigen sich diesbezüglich die Veränderungen der Anteilswerte bei den Eltern- und Frauenintegrationskursen, in denen teilweise eine Betreuung für Kinder während der Kurse angeboten wird: Während mit 16.394 Teilnehmenden der Anteil 2009 noch bei 14 % lag, betrug er 2019 mit 6.313 Teilnehmenden gerade noch 4 % (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2020b, 2019, 2018, 2017, 2016, 2015, 2014, 2013, 2012, 2011). Ergebnisse auf Basis des IAB-BAMF-SOEP-Panel 2017 weisen jedoch darauf hin, dass durch den Ausbau von Kursen mit Betreuungsplätzen die Attraktivität der Kursteilnahme für Frauen deutlich gesteigert werden könnte (Brücker, Rother & Schupp, 2017, S. 64).

Zum Abschluss eines Integrationskurses absolvieren Teilnehmende zwei Prüfungen: den „Deutschtest für Zuwanderer (DTZ)“ im Sprachkurs und den Test „Leben in Deutschland (LiD)“ im Orientierungskurs. Im allgemeinen Integrationskurs ist das angestrebte Ziel das Erreichen des B1-Niveaus nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER). Dieses Niveau definiert die erste Stufe der selbstständigen Sprachanwendung und beschreibt die Kompetenz, sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und Interessensgebiete zu äußern (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen, 2021). Zudem verkürzt das Bestehen des Tests mit B1-Niveau die Wartezeit bis zur Einbürgerung um ein Jahr (Klinger, Mikschl & Simoleit, 2019, S. 1). Bei Nichtbestehen der Prüfung kann eine Wiederholung von Teilen des Kurses und eine erneute Testteilnahme möglich sein. In Alphabetisierungskursen wird das Niveau A2, das der elementaren Sprachanwendung entspricht, als realistisch angesehen (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2019a).

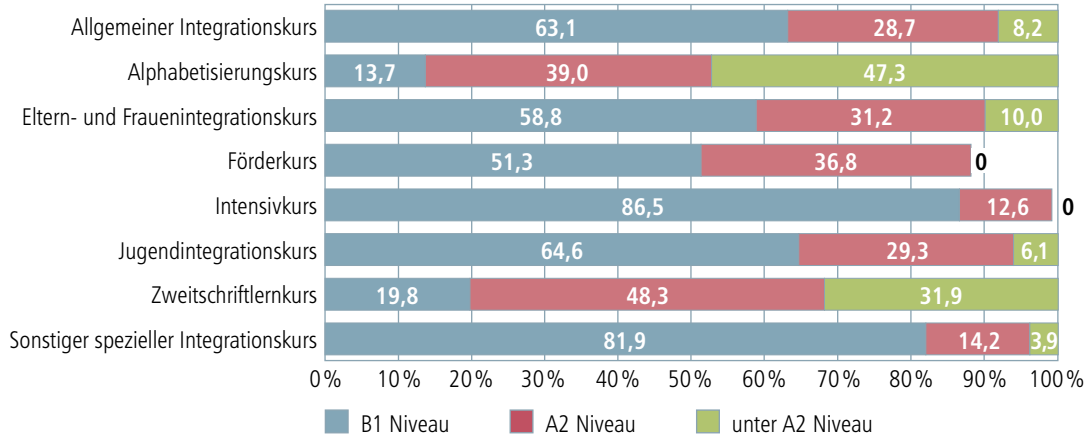
→ **Abbildung D.18** zeigt die erreichten Sprachniveaus[50] der Teilnehmenden B1 Niveau, A2 Niveau, unter A2 Niveau in Differenzierung nach den verschiedenen Kursarten[51] für das Jahr 2019 (GER, 2021). Während in den meisten der Kursarten mehr als die Hälfte der Teilnehmenden den Kurs auf dem B1-Niveau abschlossen – mit den höchsten Anteilswerten in Intensivkursen (87 %) und speziellen Integrationskursen für spezielle Zielgruppen (82 %) – erreichte mit jeweils mehr als vier Fünfteln die überwiegende Mehrheit der Teilnehmenden in Alphabetisierungskursen und Zweitschriftlernerkursen maximal das A2-Niveau. Mit 48 % (Alphabetisierungskurse) bzw. 32 % (Zweitschriftlernerkurs) liegen hier auch erwartungsgemäß die höchsten

[50] Bei der im Folgenden dargestellten Ergebnisse zu Sprachniveaus wird bei Mehrfachteilnahmen an DTZ-Tests das höchste erreichte Sprachniveau ausgewiesen (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2020b, S. 15).

[51] Dargestellt wird die Kursart des jeweils letzten abgerechneten Sprachkursabschnittes.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Anteilswerte der Teilnehmenden mit Abschlüssen auf Sprachniveau unter A2 vor (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2020b, S. 15).



Anmerkungen. * In den Kursarten Förderkurs und Intensivkurs wurden bei Teilnehmenden, die ein Niveau unter A2 erreichten, weniger als 10 Teilnehmende verzeichnet. Deshalb werden entsprechend dem Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für dieses Niveau keine Werte ausgewiesen.
Quelle: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2020b).

Abbildung D.18. Erreichte Sprachniveaus von Teilnehmenden im Sprachtest DTZ nach Kursart 2019 (Anteile in Prozent)

Darüber hinaus können Unterschiede zwischen den von den Teilnehmenden erreichten Prüfungsergebnissen im DTZ beobachtet werden. So wurden höhere Sprachniveaus vergleichsweise häufiger von jüngeren gegenüber älteren Teilnehmenden erreicht: Während 61 % der unter 25-Jährigen 2019 das B1-Niveau erreichten, war es nur bei rund einem Drittel (35 %) der 45 bis unter 50 Jahre alten Teilnehmenden der Fall. Auch schnitten Frauen im B1-Test in der Gesamtbetrachtung über alle Kursarten hinweg besser ab als Männer (58 % versus 43 %) (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2020b, S. 15–16). Betrachtet man die Spracherfolge der Teilnehmenden im Jahr 2019 nach unterschiedlichen Statusgruppen, so erreichten knapp drei Viertel der Spätaussiedler/innen[52] (71 %) und knapp zwei Drittel der durch das BAMF zugelassenen Altzuwandern/innen, EU-Bürger/innen und Deutsche[53] (64 %) Abschlüsse auf B1-Niveau. Unter den verpflichteten Altzuwander/innen[54] und den ALG-II-Bezieher/innen[55] waren Abschlüsse auf B1-Niveau jeweils zu 39 % der Fall (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2020b, S. 14). Mit Blick auf den Test zum Abschluss der Orientierungskurse (LiD) wurden überwiegend erfolgreiche Abschlüsse verzeichnet. Der Durchschnitt im Zeitraum von 2009 bis 2019 liegt hier bei 92 % der Teilnehmenden mit bestandenem Test, wobei diesbezüglich seit 2017 ein leichter Rückgang (von 2016 mit 92 % auf 89 % in 2019) zu beobachten war (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2020b, S. 17).

[52] § 4I1 Nr. 2 IntV, bestätigt durch das Bundesverwaltungsamt
[53] § 4I1 Nr. 3 IntV, zugelassen durch das BAMF, inkl. Deutsche nach § 44 IV2 AufenthG
[54] § 4I1 Nr. 5 IntV, verpflichtet durch Ausländerbehörden
[55] § 4I1 Nr. 4 IntV, verpflichtet durch Grundsicherungsträger

Häufig ist trotz bestandenem Integrationskurs die Arbeitsmarktintegration für Eingewanderte schwer, da hier oft Sprachkenntnisse auf B2 Niveau vorausgesetzt werden (Simoleit, 2019, S. 3). Dieser Problematik soll mit einem auf Integrationskursen aufbauenden Angebot entgegengewirkt werden: dem berufsbezogenen Sprachkurs (Berufssprachkurs) als Angebot zur berufsbezogenen Deutschsprachförderung. Ziel dieses Kurses ist, die Chancen der Teilnehmenden auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu verbessern. Zugelassen werden etwa Ausländer/-innen bzw. Menschen mit Migrationshintergrund, wenn sie berufsbezogenen Sprachförderbedarf haben, arbeitssuchend sind, oder sich in einem Anerkennungsverfahren um ihren Berufs- oder Ausbildungsabschluss befinden. Seit 2019 können auch geduldete Personen ohne Zugang zu Integrationskursen an Berufssprachkursen teilnehmen. Neben dem Basiskurs, der unterschiedliche Sprachniveaus zur Zielsetzung haben kann und Spezialkursen für bestimmte Berufsgruppen, kann auch an „Kursen zur berufssprachlichen Vorbereitung im Kontext der Anerkennung beruflicher Abschlüsse" teilgenommen werden (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2020c, S. 3–5, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2020d). Insgesamt wurden im Jahr 2019 274.543 Teilnahmeberechtigungen und -verpflichtungen ausgestellt (davon 116.318 Verpflichtungen und 158.255 Berechtigungen), während es im Vorjahr noch insgesamt 245.565 waren (97.848 Verpflichtungen und 147.717 Berechtigungen). Damit stieg die Gesamtzahl der ausgestellten Berechtigungen und Verpflichtungen zur Teilnahme am Berufssprachkurs um fast 12 % von 2018 auf 2019 an (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2020c, S. 6).

Zur Evaluation der Wirkung des Integrationskurssystems – insbesondere mit dem Fokus auf allgemeinen Integrationskursen, Alphabetisierungskursen und Zweitschriftlernerkursen sowie der Zielgruppe der Geflüchteten – wird das Forschungsprojekt „Evaluation der Integrationskurse EvIK" vom BAMF-Forschungszentrum durchgeführt, mit einer voraussichtlichen Laufzeit bis 2025 (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2021). Dabei wird auf bereits erhobene Daten der IAB-BAMF-SOEP-Befragung zurückgegriffen sowie auf weitere Daten quantitativer und qualitativer Erhebungen (Befragungen von Teilnehmenden, Lehrkräften und Trägern sowie ehemaligen Teilnehmenden) (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2020a).[56] Ein erster Zwischenbericht zum Projekt wurde 2019 veröffentlicht (Tissot et al., 2019). Erste (vorläufige) Ergebnisse des Projekts weisen auf eine prinzipielle Wirksamkeit des Integrationskurssystems hin. So zeigte sich auf Basis der IAB-BAMF-SOEP-Daten 2016 und 2017 in der Gruppe der erwachsenen Geflüchteten ein signifikant positiver Effekt der Integrationskursteilnahme auf die selbsteingeschätzten Deutschkenntnisse. Daneben ergaben die Analysen, dass weitere Einflussfaktoren eine entscheidende Rolle spielen, u. a. indem eine zunehmende Aufenthaltsdauer in Deutschland, Kontakte zu Deutschen, ein Mindestmaß des formalen Qualifikationsniveaus sowie ein jüngeres Alter positiv auf den Spracherwerb wirken (Tissot et al., 2019, S. 41–49). Allerdings liegen auch Erkenntnisse dazu vor, dass nicht alle teilnahmeberechtigten Geflüchteten mit gleicher Wahrscheinlichkeit an einem Integrationskurs teilnehmen. Danach zeigten sich sowohl für geflüchtete Frauen als auch geflüchtete Männer höhere Teilnahmewahrscheinlichkeiten in mittleren bis jungen Altersgruppen, bei höheren formalen Qualifikationsniveaus

[56] Eine ursprünglich für April 2020 geplante Hauptbefragung wurde aufgrund der Corona-Pandemie verschoben (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2020 f., S. 2).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

sowie mit zunehmender Aufenthaltsdauer in Deutschland (Tissot et al., 2019, S. 27–32).[57] Mit Blick auf die Wirksamkeit von Integrationskursen liegen zudem ältere Befunde auf Basis des BAMF-Integrationspanels für die Jahre 2007 und 2008 vor, nach denen sowohl Teilnehmende mit Fluchthintergrund als auch Teilnehmende mit anderen Migrationsmotiven einen deutlichen Zuwachs an Deutschkenntnissen im Kursverlauf aufweisen (Scheible & Rother, 2017).

6 Realisiertes Weiterbildungsangebot der Industrie- und Handelskammern

Der Deutsche Industrie- und Handelskammertag e. V. (DIHK) fungiert als Dachverband für seine Mitglieder, die Industrie- und Handelskammern (IHK). Gewerbliche Unternehmen (mit wenigen Ausnahmen, da sich z. B. Handwerksbetriebe in der Handwerkskammer zusammenschließen) sind wiederum verpflichtete Mitglieder der IHK, wobei sich die Beiträge aus dem Gewinn des jeweiligen Unternehmens berechnen[58] (IHK München und Oberbayern, 2020).

Datengrundlage: *IHK- und DIHK-Fortbildungsstatistik*

Einmal jährlich werden in der IHK- und DIHK-Fortbildungsstatistiken Zahlen zum realisierten Weiterbildungsangebot der deutschlandweit 79 Industrie- und Handelskammern veröffentlicht, etwa zur Anzahl der Veranstaltungen und Lehrgänge vom Deutschen Industrie- und Handelskammertag sowie Teilnahmen an solchen Veranstaltungen und Teilnahmen an Fortbildungsprüfungen. Die Daten beziehen sich auf das Kalenderjahr (01.01 bis 31.12.) des jeweiligen Berichtsjahrs.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Fortbildungsstatistiken der Jahre 2017 bis 2019 berichtet (Deutscher Industrie- und Handelskammertag, 2020b, 2019b, 2018b).

Vor der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes im Jahr 2020 wurden im BBiG zwei Arten von Fortbildungen unterschieden, nach denen in der hier zugrunde gelegten Statistik differenziert wird (mit der Novellierung wurde der Begriff der Aufstiegsfortbildung durch „höherqualifizierende Berufsbildung" ersetzt (s. Schneider & Winkler, 2021):

Aufstiegsfortbildung: i. d. R. umfassende Weiterbildungsmaßnahmen
- gesetzlich geregelte Weiterbildung
- Voraussetzung: meist eine abgeschlossene Berufsausbildung und/oder Berufspraxis
- Ziel: berufliche Höherqualifizierung und Wahrnehmung von weiteren Funktions- und Verantwortungsbereichen
- Abschluss: Zertifizierung i. d. R. mit einem öffentlich-rechtlichen Abschluss
- Förderung: durch das Aufstiegsfortbildungsgesetz AFBG, dem sogenannten Aufstiegs-BAföG möglich

Anpassungsfortbildung: i. d. R. Kurzzeitmaßnahmen
- Aufbau auf vorhandenen Qualifikationen, das Qualifikationsniveau bleibt dabei gleich
- Ziel: Anpassung, Erweiterung oder Erhalt der beruflichen Handlungsfähigkeit
- Förderung: keine staatliche Förderung

Im Zusammenschluss als öffentlich-rechtliche Körperschaften von regionalen Unternehmen und Betrieben koordinieren und verwalten die IHK wirtschaftliche Aufgaben der einzelnen Regionen. Die DIHK bündelt daraus resultierende Interessen und vertritt diese auf nationaler und europäi-

[57] Darüber hinaus liegen weitere Erkenntnisse u. a. zur Rolle der Lehrkräfte und des Lehrmaterials beim Spracherwerb, zu Prüfungsergebnissen im Abschlusstest des Orientierungskurses oder zur Nutzung von Beratungsangeboten vor, die dem Zwischenbericht entnommen werden können (Tissot et al. 2019, S. 27–32).

[58] Befreit vom Beitrag sind beispielsweise Kleingewerbetreibende mit geringem Jahresertrag oder Existenzgründungen.

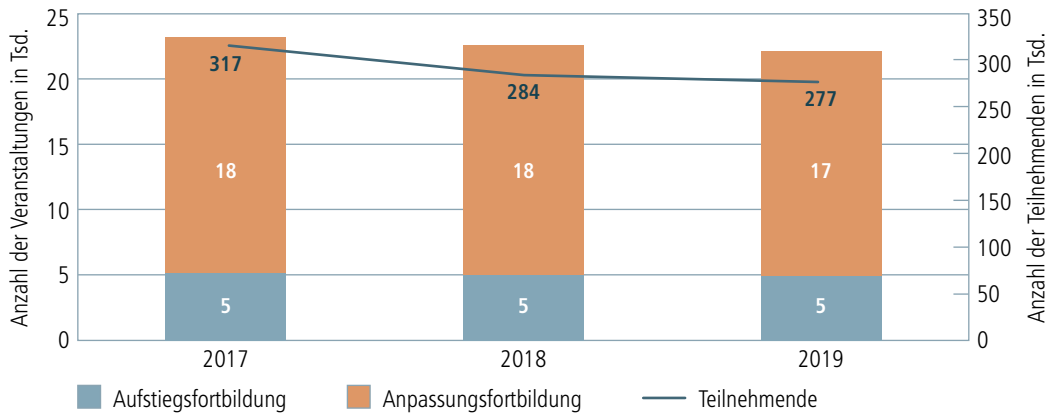
Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

scher Ebene in Politik und Verwaltung, etwa bei Fragen der Fachkräftesicherung oder der beruflichen Bildung. Im Gesetz zur vorläufigen Regelung der Industrie- und Handelskammern (IHKG) wird als weitere zentrale Aufgabe die Beratung und Unterstützung von staatlichen Behörden bei Anliegen der gewerblichen Wirtschaft durch Gutachten oder Berichte genannt (IHK München und Oberbayern, 2020).

Das BBiG (→ **Kapitel C**) erteilt Berufskammern (→ **Abbildung D.1, 2. Quadrant**), wie der Handwerkskammer für Berufe der Handwerksordnung (HwO), der Landwirtschaftskammer oder den Industrie- und Handelskammern, den Auftrag der Organisation von Berufsbildung. So spielen die IHK im Bereich der Fachkräftesicherung durch Fort- und Weiterbildung eine bedeutende Rolle.

Die Industrie- und Handelskammern erheben auf Basis des BBiG § 88 (Deutscher Industrie- und Handelskammertag, 2020b, S. 3) die von ihnen durchgeführten Veranstaltungen zur Fort- und Weiterbildung und damit einhergehende Prüfungen in einer jährlichen Statistik, welche die Grundlage für die folgende Darstellung des realisierten Angebots der IHK darstellen.

M



Anmerkungen. Quelle: Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2020b, 2019b, 2018b). IHK- und DIHK-Fortbildungsstatistik 2019–2017.

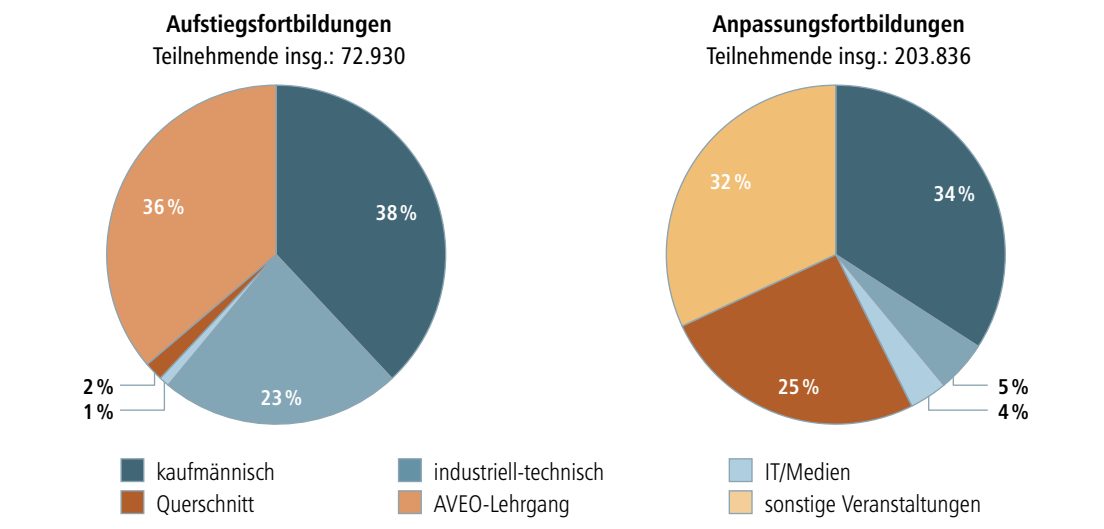
Abbildung D.19. Durchgeführte Veranstaltungen der Industrie- und Handelskammern, nach Aufstiegs- und Anpassungsfortbildungen (Angaben in Tausend)

Im Jahr 2019 wurden von den Mitgliedern insgesamt etwa 22 Tsd. Veranstaltungen durchgeführt, die von knapp 277 Tsd. Teilnehmenden besucht wurden. Seit 2017 ist ein leichter Rückgang der Veranstaltungszahlen (2017: 23 Tsd.) und der Teilnehmendenzahlen (2017: 317 Tsd.) zu beobachten (→ **Abbildung D.19**), der möglicherweise auch im Zusammenhang mit einer zunehmenden Fokussierung junger Menschen auf den Bereich der Hochschulbildung zurückzuführen ist (Deutscher Industrie- und Handelskammertag, 2020b, 2019b, 2018b; Deutscher Industrie- und Handelskammertag, 2019a, S. 1). Mit etwa 17 Tsd. waren 2019 drei Viertel (77 %) aller von den IHK angebotenen Veranstaltungen im Bereich der Anpassungsfortbildungen verortet, wozu beispielsweise eine betriebliche IT-Fortbildung zur Anpassung an aktuelle Entwicklungen im Beruf zählt. Aufstiegsfortbildungen, wie z. B. eine Meisterausbildung an einer öffentlich-rechtlichen Weiterbildungsstätte, wurden knapp 5 Tsd. Mal (23 % an allen Veranstaltungen) durchgeführt (Deutscher Industrie- und Handelskammertag, 2020b).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Solche höherqualifizierenden Weiterbildungen können unter bestimmten Voraussetzungen und ohne Alterseinschränkung per Aufstiegs-BAföG AFBG durch finanzielle Hilfen wie Beiträge zu Lebensunterhalts- oder Lehrgangskosten sowie Darlehen zu günstigen Konditionen staatlich gefördert werden (→ Kapitel C).

In → Abbildung D.20 werden die Teilnehmenden an Aufstiegs- und Anpassungsfortbildungen in Differenzierung nach unterschiedlichen thematischen Bereichen dargestellt. Bei den Anpassungsfortbildungen entfielen Teilnehmende zu wesentlichen Anteilen auf den kaufmännischen Bereich (34 %), den Bereich der Querschnittsveranstaltungen (26 %) sowie auf sonstige Veranstaltungen (32 %). Zu diesen *sonstigen* Veranstaltungen – also solche Veranstaltungen, die nicht klar den anderen Kategorien zugeteilt werden können – zählen u. a. Veranstaltungen zur Vorbereitung auf eine neue Berufstätigkeit, Vorträge, Tagungen, Weiterbildungsseminare für Ausbilder/inn/en, Dozent/inn/enseminare oder Firmenseminare (Deutscher Industrie- und Handelskammertag, 2020b).



Anmerkungen. Quelle: Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2020b). IHK- und DIHK-Fortbildungsstatistik 2019.

Abbildung D.20. Teilnehmende an Aufstiegs- und Anpassungsfortbildungen 2019, differenziert nach Themenbereichen (Anteile in Prozent)

Im Bereich der Aufstiegsfortbildungen nahmen rund 38 % der Teilnehmenden an kaufmännischen und rund 36 % an Qualifizierungsmaßnahmen für Ausbildertätigkeiten (AEVO-Lehrgängen) teil. Ebenfalls häufig waren Teilnahmen im industriell-technischen Bereich (23 %). Zu vergleichsweise geringen Teilen wurden IT- und Medienlehrgänge (knapp 1 %) und Querschnittslehrgänge besucht (2 %). Bei den kaufmännischen, industriell-technischen sowie IT- und Medien-Veranstaltungen wurden zumeist Teilzeitlehrgänge angeboten; 12 % dieser Veranstaltungen wurden in Vollzeitform durchgeführt. Im Querschnittsbereich fanden dagegen fast 40 % der Veranstaltungen in Vollzeitformaten statt (Deutscher Industrie- und Handelskammertag, 2020b).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Mit Blick auf die Teilnehmendenstruktur der Aufstiegsfortbildungen im kaufmännischen, industriell-technischen, IT- und Medien-, sowie dem Querschnitts-Bereich,[59] zeigen sich heterogene Geschlechterverteilungen. 2019 waren 35 % der Teilnehmenden an solchen Vorbereitungslehrgängen auf Prüfungen weiblich. Während der Anteil der weiblichen Teilnehmerinnen im kaufmännischen (52 %) und Querschnittsbereich (49 %) bei rund der Hälfte lag, sind Frauen im industriell-technischen (7 %) und im IT- und Medienbereich (11 %) deutlich unterrepräsentiert (eigene Berechnungen auf Basis von Deutscher Industrie- und Handelskammertag, 2020b).

In den Prüfungen zur beruflichen Fortbildung, welche als Abschluss von Aufstiegsfortbildungen angeboten werden (Bereiche: kaufmännisch, industriell-technisch, IT und Medien, Querschnittsthemen), wurde 2019 in durchschnittlich 73 % der Fälle ein Prüfungserfolg erzielt (Deutscher Industrie- und Handelskammertag, 2020b, S. 5). Die meisten Teilnahmen an IHK-Fortbildungsprüfungen wurden in den Berufsgruppen „Wirtschaftsfachwirt/in“, „Industriemeister/in Metall“ sowie „Handelsfachwirt/in“ verzeichnet (Deutscher Industrie- und Handelskammertag, 2020b). Betrachtet man die Bestehensquoten bei den IHK-Prüfungen in 2019, fällt auf, dass weibliche Teilnehmende in allen Bereichen die Prüfungen im Vergleich zu männlichen Teilnehmenden häufiger bestanden. So lagen bspw. im IT- und Medienbereich die Quoten bei den Frauen um 5 Prozentpunkte (männlich: 81 %; weiblich: 86 %) und im Bereich der Querschnittsthemen um 10 Prozentpunkte (männlich: 68 %; weiblich: 78 %) über denen der Männer (eigene Berechnungen auf Basis von Deutscher Industrie- und Handelskammertag, 2020b). In Gesamtbetrachtung der Jahre von 2017 bis 2019 wurden jährlich durchschnittlich rund 61 Tsd. Teilnahmen (2017: 62 Tsd., 2018: 60 Tsd., 2019: 60 Tsd.) an Prüfungen der beruflichen Fortbildung bei den IHK gezählt (Deutscher Industrie- und Handelskammertag, 2018b, 2019b, 2020b).

Darüber hinaus fungieren die Handelskammern beratend bei Weiterbildungsanliegen. 2019 wurden etwa 520 Tsd. Beratungsfälle gezählt. Monatlich erhielten 2019 durchschnittlich über 22 Tsd. Privatpersonen und knapp 4 Tsd. Betriebe Beratungen. In den Jahren 2017 bis 2019 fanden durchschnittlich 18 % dieser Beratungen in Beratungsgesprächen in den IHK vor Ort und 79 % per E-Mail und Telefon statt (Deutscher Industrie- und Handelskammertag, 2018b, 2019b, 2020b).

Mit Blick auf die individuellen Erträge für Absolvent/inn/en von Weiterbildungsmaßnahmen der DIHK bewerteten gemäß einer Umfrage des DIHK aus 2018 auf Basis von knapp 18 Tsd. Befragten das Angebot mehrheitlich positiv: 85 % sahen einen persönlichen Mehrgewinn in den Maßnahmen. Etwa zwei Drittel (65 %) konnten berufliche Vorteile, etwa eine höhere Position oder finanzielle Verbesserungen verzeichnen. Betrachtet man dies unter dem Genderaspekt, wird deutlich, dass Männer häufiger (70 %) als Frauen (60 %) von entsprechenden positiven beruflichen Auswirkungen berichteten. 58 % aller Absolvent/-inn/en geben an, sich auch zukünftig weiterbilden zu wollen (Deutscher Industrie- und Handelskammertag, 2018a). Mit Blick auf die Erträge entsprechender Zertifikate geht aus einer weiteren Studie des Instituts für Angewandte Wirtschaftsforschung e. V. (IAW) aus dem Jahr 2019 hervor, dass Personen mit Meister/in- oder Techniker/inabschluss ähnlich viel wie Hochschulabsolvent/inn/en verdienten (Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e. V. (IAW), 2019, S. 23).

[59] Zum Bereich der AVEO-Lehrgänge sowie im Bereich der Anpassungsfortbildungen werden zu der Teilnehmendenstruktur keine geschlechtsspezifischen Angaben in der IHK- und DIHK-Fortbildungsstatistik 2019 gegeben (Deutscher Industrie- und Handelskammertag 2020b).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

7 Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung

Wissenschaftliche Weiterbildung ist ein nicht klar abgegrenzter Bereich an der Schnittstelle von beruflicher Bildung, Weiterbildung und Hochschulbildung, dessen Konturen sich in den letzten Jahren gewandelt haben (Widany, Wolter und Dollhausen, 2020, S. 235). Den Hintergrund dafür bilden u. a. aktuelle Trends wie die Akademisierung vieler Berufe sowie die Flexibilisierung von Bildungs- und Erwerbsverläufen (Kuper, Widany & Kaufmann, 2016, S. 79). Bereits 2006 sprach der Wissenschaftsrat die Empfehlung aus, die Hochschulen weiter für Angebote nach den Prinzipien des lebenslangen Lernens zu öffnen und die Angebote neben den klassischen konsekutiven Studiengängen zu erweitern (Wissenschaftsrat, 2006, S. 4). Potenzielle Adressaten von wissenschaftlicher Weiterbildung waren bzw. sind zunächst Personen mit einer akademischen Qualifikation[60] (Kuper et al., 2016, S. 80), wobei in neueren Definitionen neben dieser traditionellen Zielgruppe vor allem Berufstätige mit und ohne Hochschulabschluss bzw. sog. „nicht-traditionell Studierende" wie bspw. Studierende ohne Abitur[61], Senior/innen oder Personen nach Elternzeit oder Berufsstätigkeit im Studium (Schwikal & Neureuther, 2020, S. 337) inkludiert werden. Um der Heterogenität der Zielgruppen gerecht zu werden, wurden vielfältige Bildungsformate entwickelt. Darunter fällt u. a. die (Wieder-) Aufnahme eines berufsbegleitenden Studiums an einer Hochschule (*formal education*; → **Kapitel A**). Aber auch die nicht-abschlussbezogene Teilnahme an einer Weiterbildungsveranstaltung (*non-formal education*; → **Kapitel A**) zur Vertiefung oder Erweiterung wissenschaftlicher Expertise an einer wissenschaftsnahen Einrichtung ist hier zu nennen. Um wissenschaftliche Weiterbildung zu anderen Bereichen in der Weiterbildungslandschaft abzugrenzen, werden folgende drei Kriterien (Kuper et al., 2016, S. 79) verwendet, die ohne begriffseinheitliche Definition in verschiedenen Kombinationen genutzt werden:

1. Anbieter (Hochschulen sowie weitere wissenschaftliche Einrichtungen)
2. Angebot (Bildungsformate zur Vermittlung akademischen Wissens)
3. Zielgruppe (Akademiker/innen sowie ein breiteres Spektrum nicht-traditionell Studierender).

Entsprechend können datengestützte Informationen zur wissenschaftlichen Weiterbildung grundsätzlich aus diesen drei Perspektiven vorliegen, allerdings sind die Abgrenzungsmöglichkeiten des Bereichs von den in den Daten verwendeten Operationalisierungen abhängig. In diesem Teilkapitel werden in erster Näherung Daten aus der Hochschulstatistik genutzt, um anhand der Hochschulen die Zahl der potenziellen Anbieter von wissenschaftlicher Weiterbildung abzuschätzen (Kriterium 1).

Diese haben nach dem Hochschulrahmengesetz (HRG) den gesetzlichen Auftrag, neben Forschung, Lehre und Studium auch durch Weiterbildung die Wissenschaft zu entwickeln und pflegen und sind damit potenzielle Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung.

M

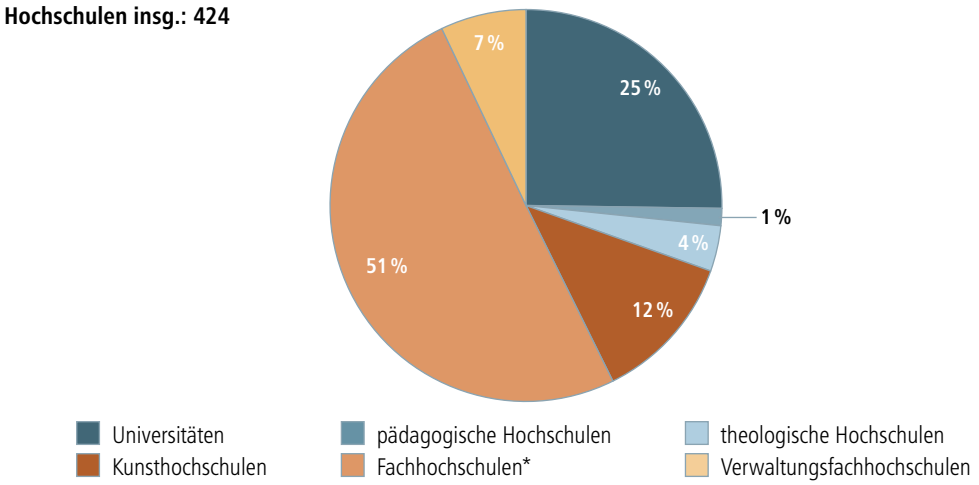
[60] Hierunter werden auch Studierende gezählt (Kuper et al., 2016, S. 80).

[61] Ein Hochschulbesuch ohne Hochschulreife ist durch die Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener, studienäquivalenter Kompetenzen möglich (Sturm, 2020).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Datengrundlage: *Hochschulstatistik*
Auf Rechtsgrundlage des Hochschulstatistikgesetzes (HStatG) stellt die amtliche Hochschulstatistik jährlich grundlegende Informationen über den Hochschulbereich bereit, etwa mit Zahlen zu Angeboten, Absolvent/innen oder Hochschularten. Die Datenerhebung erfolgt durch Weitergabe von Verwaltungsdaten durch die Hochschulverwaltungen bzw. die Prüfungsämter an die statistischen Landesämter. Im Rahmen des vorliegenden Kapitels werden auf Datengrundlage der Hochschulsstatistik Kennzahlen zur Anzahl der Hochschulen in Deutschland präsentiert.

Zu den Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung (Kriterium 2) existiert bislang keine einheitliche bzw. eigenständige Erhebung (Widany, Wolter & Dollhausen, 2020, S. 236). Auch wenn in verschiedenen Erhebungen, u. a. dem Adult Education Survey (AES), Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung einbezogen wird (Kriterium 3) (Widany, Kaufmann-Kuchta, Kuper & Bilger, 2017), so kann die Heterogenität der Teilnahme, im Besonderen non-formale Weiterbildung und solche außerhalb der Hochschulen, nur bedingt dargestellt werden (Widany, Wolter & Dollhausen, 2020, S. 240).



Anmerkungen. * ohne Verwaltungsfachhochschulen
Quelle: Statista (2020). Hochschulen nach Hochschularten.

Abbildung D.21. Hochschulen im Wintersemester 2019/2020, differenziert nach Hochschulart (Anteile in Prozent)

In → **Abbildung D.21** werden die deutschen Hochschulen nach unterschiedlichen Hochschularten dargestellt. Zum Wintersemester 2019/20 gab es in Deutschland 424 Hochschulen. Davon waren die Hälfte (51 %) Fachhochschulen und ein Viertel Universitäten (25 %). Zusammengenommen ein weiteres Viertel entfiel auf Hochschulen mit spezieller Angebotsausrichtung: Kunsthochschulen (12 %), Verwaltungsfachhochschulen (7 %), theologische (4 %) sowie pädagogische Hochschulen (1 %). Im Vergleich zu den Jahren 2018/19 (Wintersemester) und 2017/18 (Wintersemester) waren die Veränderungen nur marginal (Statista, 2020).

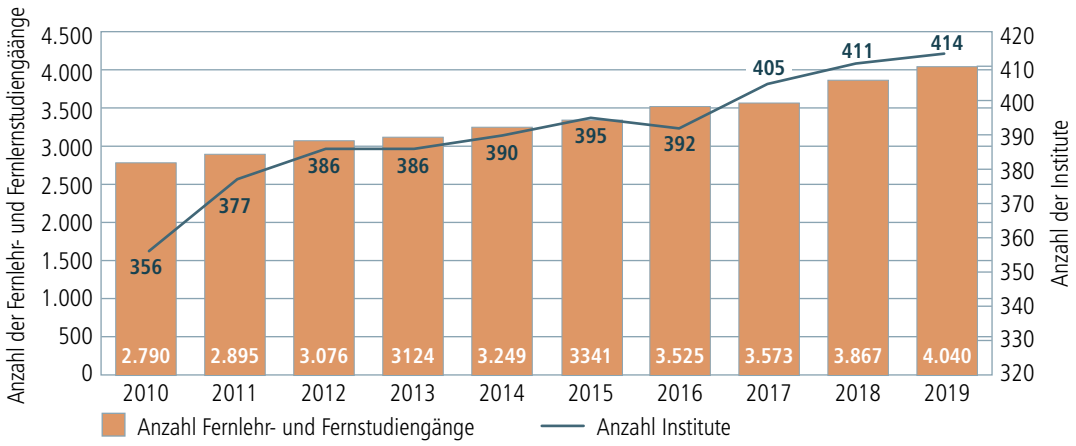
Von den insgesamt 424 Hochschulen in 2019/20 waren etwa ein Viertel (27 %) Hochschulen in privater Trägerschaft. Wurden im Wintersemester 2003/04 noch 58 Privathochschulen deutschlandweit gezählt, so waren es im Wintersemester 2019/20 bereits 116 private Hoch-

schulen[62]. Dagegen blieb die Anzahl der nicht-privaten Hochschulen in diesem Zeitraum relativ stabil bei durchschnittlich 308 Hochschulen (niedrigster Wert im Wintersemester 2008/09 und Wintersemester 2014/15: 306; höchster Wert im Wintersemester 2004/05: 311)[63].

8 Anbieter und Angebot im Fernunterricht

Datengrundlage: ***Verwaltungsdaten der Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU)***
Die Zertifizierung von Fernlehr- und Fernstudiengängen sowie deren Anbieter obliegt nach dem Fernunterrichtschutzgesetz (FernUSG) der Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU). Die ZFU ist zudem Anbieter einer Datenbank für Fernlehr- und Fernstudiengänge. Auf Grundlage der Verwaltungsdaten der ZFU werden im Rahmen des vorliegenden Kapitels Kennzahlen zur Entwicklung der Anzahl zugelassener Anbieter und Lehr- bzw. Studiengänge präsentiert.

(Weiter-)Bildungsangebote im Rahmen von Fernunterricht sollen durch orts- und zeitunabhängige Angebote das Lernen in unterschiedlichen Lebensabschnitten (z. B. während familiärer, beruflicher oder sonstiger Aufgaben) fördern, womit potenziellen Zielgruppen ein erweitertes Spektrum an Weiterbildungsmöglichkeiten eröffnet wird (Fogolin, 2020, S. 53). Als „Fernunterricht“ im Sinne des Fernunterrichtschutzgesetzes (FernUSG) gelten Angebote, die u. a. ausschließlich oder überwiegend in räumlicher Distanz zwischen Lehrenden und Lernenden verlaufen und bei denen mehr als die Hälfte der Kenntnisse und Fähigkeiten mithilfe von digitalen oder analogen Medien vermittelt werden (Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht, 2021). Anbieter können grundsätzlich sowohl akademische (staatliche oder private Hochschulen) als auch nicht-akademische Einrichtungen (in öffentlich-rechtlicher oder privatwirtschaftlicher Rechtsform) sein (Fogolin, 2020). Voraussetzung für die Durchführung von Bildungsangeboten in Form von Fernlehr- und Fernstudiengängen gemäß FernUSG ist die Zulassung durch die Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU).



Anmerkungen. Quelle: Zentrale für Fernunterricht ZFU (2020). Anzahl der Anbieter und deren Angebote. Persönliche Mitteilung der ZFU.

Abbildung D.22. Anzahl der Institute mit zugelassenen Fernlehr- und Fernstudiengängen und Anzahl der zugelassenen Fernlehr- und Fernlernstudiengänge

[62]Statistisches Bundesamt, persönliche Mitteilung, 30.09.2020
[63]Statistisches Bundesamt, persönliche Mitteilung, 24.02.2021

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Nach Angaben der ZFU gab es 2019 bundesweit 414 Einrichtungen[64] mit insgesamt ca. 4 Tsd. zugelassenen bzw. registrierten Fernlehr- bzw. Fernstudiengängen (→ **Abbildung D.22**). Im betrachteten Zeitraum von 2010 bis 2019 stieg die Anzahl der zugelassenen Anbieter kontinuierlich und vergrößerte sich von ursprünglich 356 (in 2010) um 58 Anbieter bis 2019. Damit einhergehend veränderte sich auch die Anzahl der Fernlehr- und Fernstudiengänge. Ausgehend von 2010, in dem 2.790 zugelassene Lehrgänge gezählt wurden, hat sich die Zahl bis 2019 mit 4.040 Lehrgängen fast verdoppelt (Zuwachs um 45 %). Damit entfielen 2019 durchschnittlich knapp 10 zugelassene Lehrgänge auf einen Anbieter (Vergleichswert 2010: 8)[65].

Weiterführende Informationen zum Angebot im Bereich der Fernlehr- und Fernstudiengänge können außerdem den Ergebnisberichten zur Erhebung *Strukturdaten Distance Learning/Distance Education* des BIBB entnommen werden. Als Fortführung der früheren Fernunterrichtsstatistik werden im Rahmen der Erhebung jährlich Informationen u. a. zum Angebotsspektrum, zu Teilnehmendenzahlen und zur Personalstruktur bei einem Teil der akademischen und nichtakademischen Anbieter erhoben (zuletzt für das Berichtsjahr 2019: Fogolin, 2020).

9 Fazit

Wie eingangs dargestellt, wurden in diesem Kapitel Ergebnisse auf Basis unterschiedlicher Daten zusammengestellt, die auf Ebene von Anbietern und Anbietergruppen sowie für unterschiedliche Angebotsbereiche der Weiterbildung vorliegen. Mit Blick auf das in der Einführung vorgestellte Modell der Reproduktionskontexte (→ **Abbildung D.1**) kann festgestellt werden, dass die Datenlage für Anbieter, die im öffentlichen Interesse agieren, zwar sehr fragmentiert ist, dass es diesbezüglich aber für die meisten Anbieter und deren Angebot zumindest eine statistische Repräsentation gibt. Dies hängt damit zusammen, dass mit dem Erhalt öffentlicher (institutioneller) Förderung häufig auch Berichtspflichten verbunden sind (→ **Kapitel C**) oder freiwillig wahrgenommen werden. Daten und Informationen aus Berichten und Weiterbildungsstatistiken, die ausschließlich auf Ebene der einzelnen Bundesländer vorliegen (Förderstatistiken), konnten in diesem Kapitel aufgrund ihrer Diversität nicht berücksichtigt werden, zumal sich hier ein Problem der Mehrfachrepräsentation derselben Angebote in verschiedenen Statistiken gestellt hätte.

Öffentliche Förderung und die damit verbundene Entstehung von prozessproduzierten Daten aus Verwaltungsprozessen sind auch im Falle der Arbeitsförderung und der Integrationskurse der Hintergrund, dass hier Daten zur Größenordnung dieser Bereiche vorliegen, die sich auf die geförderten Teilnehmenden beziehen. Eine Differenzierung nach Anbietern hingegen liegt nur grob für die Integrationskurse vor, nicht aber für die Arbeitsförderung. Beide Angebotsbereiche sind dadurch gekennzeichnet, dass hier neben Anbietern in den Re-

[64] Gelistet werden nur Anbieter, welche über zugelassene Fernlehr- und Fernlernstudiengänge verfügen. Dazu können u. a. Hochschulen oder Industrie- und Handelskammern zählen, aber auch z. B. private Institute und Akademien oder Fortbildungszentren von Berufsverbänden, sofern sie über ein zugelassenes Fernlehrangebot verfügen (Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht, 2020, S. 68–95).

[65] Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht, persönliche Mitteilung, 09.07.2020

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

produktionskontexten Staat und Gemeinschaften auch Anbieter aktiv sind, die idealtypisch im Kontext Markt verortet sind. Über letztere liegen insgesamt deutlich weniger Informationen und Daten öffentlich vor, was einerseits aufgrund der Konkurrenzsituation am Markt plausibel wird, sowie andererseits der Tatsache geschuldet ist, dass im Bereich der privat finanzierten Weiterbildung i. d. R. keine öffentliche Berichtspflicht gegenüber Dritten bzw. Auftraggebern besteht. Dies trifft ebenso auf Weiterbildungsangebote im Kontext Unternehmen zu. Auch im Kontext Gemeinschaften, in denen sehr unterschiedliche Typen von Anbietern aktiv sind, ist die „Ausleuchtung" durch Daten bei weitem nicht vollständig.

Um einen datengestützten Gesamtüberblick über die heterogenen Anbieter- und Angebotsstrukturen im Bereich der Weiterbildung zu geben, wurden im Rahmen von →**Kapitel 1** auf Datenbasis des *wbmonitor 2019* strukturelle Unterschiede zwischen verschiedenen Anbietertypen – die allgemeine oder berufliche Weiterbildung offen zugänglich anbieten[66] – aufgezeigt. Dabei wurde zunächst eine Zuordnung unterschiedlicher Anbietertypen nach der Systematik des *wbmonitor* zur Systematik nach idealtypischer Unterscheidung der Reproduktionskontexte vorgenommen. Anhand ausgewählter Kennzahlen in →**Kapitel 1.1** wurden teilweise deutliche Unterschiede hinsichtlich der Finanzierungsstruktur von Weiterbildungsanbietern aufgezeigt, nach denen sich die Anbieter zu unterschiedlichen Teilen bzw. Schwerpunkten aus privaten und öffentlichen sowie weiteren Einnahmen finanzieren. Darüber hinaus unterscheiden sich die Anbieter hinsichtlich ihrer Personalstruktur, indem sie zur Realisierung ihres Weiterbildungsangebotes in unterschiedlichem Maße auf angestelltes Personal sowie freiberuflich tätige Honorarkräfte und ehrenamtlich tätige Personen setzen. Zudem bestehen Unterschiede in der Angebotsausrichtung, die anhand einer Differenzierung zwischen dem Angebot beruflicher und/oder allgemeiner (u. a. politische sowie kulturelle Erwachsenenbildung) Weiterbildung dargestellt wurden. Neben grundlegenden strukturellen Differenzen wurden in einem weiteren →**Kapitel 1.2** Informationen zum Stand der Digitalisierung von Weiterbildungsanbietern auf Basis der Themenschwerpunktbefragung 2019 geliefert, die ein ebenfalls heterogenes Bild der Anbieterlandschaft u. a. hinsichtlich der Verfügbarkeit digitaler Infrastrukturen, der Verbreitung digitaler Medien und Formate im Lehr-Lern-Geschehen, oder der digitalen Kompetenzen des Lehrpersonals zeichnen.

→**Kapitel 2** berichtet zentrale Daten zu Ressourcen, Leistungen und dem Angebot der deutschen Volkshochschulen aus der *vhs-Statistik*, einerseits in Zeitreihen von 2009 bis 2017 sowie andererseits für das Berichtsjahr 2019. Anhand der Daten zu vhs-Haupt- und Außenstellen sowie dem haupt- bzw. nebenberuflichen oder ehrenamtlichen Status der Leitungskraft wurde aufgezeigt, wie die institutionelle Struktur der Volkshochschulen systematisch zwischen den Bundesländern variiert. Mit Blick auf die Finanzierung speisten sich die Einnahmen der Volkshochschulen über die Zeit jeweils aus Teilnahmegebühren (rund zwei Fünftel), öffentlichen Zuschüssen von Kommunen und Land (rund zwei Fünftel) sowie Drittmitteln (rund ein Fünftel). Mit wachsendem Engagement der Volkshochschulen im Bereich der Integrationskurse

[66] Da im *wbmonitor* per Definition nur Anbieter mit offenem Weiterbildungsangebot erfasst sind, werden Betriebe mit ausschließlich geschlossenem Weiterbildungsangebot für ihre Beschäftigten hier nicht erfasst. Informationen zum Weiterbildungsangebot von Betrieben (im Kontext „Unternehmen") auf Basis von Betriebsbefragungen sind aufgrund der relativ eigenständigen Handlungslogik der Betriebe im eigenständigen →**Kapitel E** dargestellt.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

haben insbesondere Bundesmittel und hier Mittel des BAMF als Drittmittel an Bedeutung gewonnen. Das Gesamtvolumen der Finanzierung ist dadurch seit 2015 gewachsen; die Finanzierungsstruktur hat sich damit einer Drittelverteilung der drei Finanzierungsquellen angenähert. Die Personalstruktur der Volkshochschulen ist dadurch gekennzeichnet, dass die Planungs- und Verwaltungsaufgaben von hauptberuflich beschäftigtem Personal vorgenommen werden, während der Hauptteil der Lehr- und Vortragstätigkeit von Honorarkräften erbracht wird. Unter den an Volkshochschulen durchgeführten Weiterbildungsveranstaltungen machen Kurse (Veranstaltungen ab drei Unterrichtsstunden) den größten Anteil aus. Die nach Belegungen größten Programmbereiche sind Gesundheit und Sprachen. Neben allgemein angebotenen Kursen gibt es ein breites Spektrum an Adressatengruppen, für die spezifische Kurse angeboten und durchgeführt werden. Bei den Einzelveranstaltungen liegen die Schwerpunkte in den Programmbereichen Politik – Gesellschaft – Umwelt und Kultur – Gestalten. Neben den Weiterbildungsveranstaltungen werden seit der Revision der Statistik zum Berichtsjahr 2018 weitere Leistungen statistisch erfasst, u. a. Beratung, Betreuung, Arbeitsvermittlung, Kompetenzerfassung und Bereitstellung digitaler Lerninfrastruktur. Deren statistisch dokumentierte Größenordnungen wurden ebenfalls nach Teilnahmefällen und Leistungsstunden dargestellt.

In → **Kapitel 3** wurden anhand der *Weiterbildungsstatistik im Verbund* ausgewählte Kennzahlen zu den Weiterbildungseinrichtungen der Verbände BAK AL, DEAE und KEB, die einen Teil der gemeinschaftlichen Weiterbildungsanbieter in Deutschland stellen, gebündelt. Auf Basis der Daten zu den Berichtsjahren 2017 und 2018 wurden dabei die verschiedenen Schwerpunkte in der Finanzierung anhand der Einnahmen aus unterschiedlichen Quellen aufgezeigt sowie Daten zur Personalstruktur in Differenzierung nach unterschiedlichen Personalgruppen des hauptberuflichen Personals und des neben- bzw. freiberuflichen Personals und der ehrenamtlich Tätigen präsentiert. Darüber hinaus wurden die inhaltlichen bzw. thematischen Schwerpunkte des Leistungsspektrums im realisierten Veranstaltungsangebot der drei Verbände deutlich.

→ **Kapitel 4** enthält Daten und Informationen zu öffentlich geförderter beruflicher Weiterbildung nach SGB II und III anhand von Daten aus der Förderstatistik und Forschungsbefunden zur Wirkung dieser Maßnahmen. Der Anteil der über SGB III geförderten Maßnahmeteilnehmenden an allen Förderfällen (Eintritte in Maßnahmen) hat sich über die Zeit erhöht. Während in der Vergangenheit die Förderung, außer während der Wirtschafts- und Finanzkrise von 2008 bis 2010, v. a. Arbeitslosen vorbehalten war, ist nun im Zuge des Qualifizierungschancengesetzes auch die Förderung Beschäftigter (i. d. R. mit Beteiligung des Arbeitgebers) möglich. Die Eingliederungsquoten in ein sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis variieren allerdings stark zwischen den Berufsgruppen und nach der Kostenträgerschaft. In Bezug auf die Arbeitsmarktintegration haben sich v. a. Umschulungen als effektiv erwiesen, die zu einem anerkannten Berufsabschluss führen. Forschungsbefunde zur Wirkung des Systems und der Maßnahmen insgesamt deuten darauf hin, dass die Arbeitsmarktchancen der Geförderten im Durchschnitt verbessert werden; allerdings existiert diesbezüglich auch noch weiterer Forschungsbedarf.

Ebenfalls im Bereich der öffentlich geförderten Weiterbildung sind Angebote im Rahmen des Integrationskurssystems verortet, zu denen zentrale Informationen in Kapitel 5 bereitgestellt wurden. Dabei wurden u. a. Entwicklungen im Zeitraum von 2009 bis 2019

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

anhand von Kennzahlen zur Teilnahme an Integrationskursen auf Basis der Integrationskursgeschäftsstatistiken des BAMF beleuchtet. Insbesondere zwischen den Jahren 2015 und 2016 wurde im Zuge der verstärkten Zuwanderung sowohl ein deutlicher Anstieg der Zahlen an Teilnahmeverpflichteten und -berechtigten als auch der Zahl der Kursteilnehmenden verzeichnet, der in den Folgejahren bis 2019 wieder rückläufig war. Der Anstieg der Teilnehmendenzahlen konzentrierte sich hier v. a. in den allgemeinen Integrationskursen sowie in den Alphabetisierungskursen. Darüber hinaus wurden abschlussbezogene Kennzahlen bereitgestellt, die Differenzen in den erreichten Sprachniveaus nach Abschluss von Kursen zwischen den unterschiedlichen Kursarten sowie zwischen verschiedenen Personen- bzw. Statusgruppen aufzeigten.

→ **Kapitel 6** gibt einen Überblick über das realisierte Weiterbildungsangebot der Industrie- und Handelskammern auf Grundlage der IHK- und DIHK-Fortbildungsstatistiken. Drei Viertel der durchgeführten Veranstaltungen waren in den letzten drei Jahren dem Bereich der Anpassungsfortbildungen zuzuordnen, ein Viertel dem Bereich der Aufstiegsfortbildungen. Schwerpunkte bei den Anpassungsfortbildungen lagen 2019 im kaufmännischen Bereich sowie bei sonstigen und Querschnitts-Veranstaltungen. Bei den Aufstiegsfortbildungen lagen die Schwerpunkte ebenfalls im kaufmännischen Bereich, bei Lehrgängen für Ausbilderinnen und Ausbilder sowie im industriell-technischen Bereich.

Zur wissenschaftlichen Weiterbildung ist die Datenlage aufgrund der unklaren Konturen dieses Bereichs noch sehr rudimentär. Als Näherung für potenzielle Anbieter von wissenschaftlicher Weiterbildung wurden im → **Kapitel 7** Daten aus der Hochschulstatistik zur Zahl der Hochschulen und den Anteilen einzelner Hochschularten berichtet. Fachhochschulen und Verwaltungshochschulen machen dabei mehr als die Hälfte der deutschen Hochschulen aus, Universitäten etwa ein Viertel. Etwa ein Viertel aller Hochschulen befindet sich in privater Trägerschaft.

Fernunterricht wird sowohl von akademischen als auch von nicht-akademischen Einrichtungen angeboten. In → **Kapitel 8** wurden die Entwicklung der Anzahl der Institute und die Entwicklung der von der Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht zugelassenen Fernlehr- und Fernstudiengänge aufgezeigt. Beide wiesen in den letzten Jahren steigende Tendenzen auf.

Mit den im Kapitel vorgestellten Daten wurden v. a. die Größenordnungen der über statistische Daten repräsentierten Anbieter, deren Angebot und deren Teilnahmefälle deutlich. Zum Angebot selbst gibt es teilweise sehr differenzierte Daten, deren Kategorien aber – außer im Fall der *vhs-Statistik* sowie der *Weiterbildungsstatistik im Verbund* – nicht miteinander kompatibel sind. Zudem spiegeln diese Statistiken nur das tatsächlich realisierte Angebot wider, nicht aber das vorab in verschiedenen Medien (Programmhefte, online in Datenbanken) veröffentlichte Angebot. Zur Beantwortung bildungspolitisch relevanter Fragestellungen, wie z. B. der Angemessenheit des Angebots für vorhandene Weiterbildungsbedarfe, Angebotslücken und der Transparenz des Angebots aus Sicht von potenziell Weiterbildungsinteressierten, lassen sich mit solchen Daten noch keine Erkenntnisse gewinnen. Auch gibt es insbesondere für alle Weiterbildungen, die beruflich genutzt werden sollen, nur wenige Informationen zu Abschlussbezogenheit, Zertifikaten und Abschlüssen, außer es handelt sich um Angebote, die der formalen Bildung zuzuordnen sind (→ **Kapitel A**) und über die im Rahmen von Statistiken

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

zur höherqualifizierenden Berufsbildung Daten vorliegen (für ausführliche Analysen, siehe das Schwerpunktthema in Bundesinstitut für Berufsbildung, 2021).

Potenzial für eine Erweiterung der Bildungsberichterstattung zum organisierten und formalisierten Angebot sowie hinsichtlich der zuvor beschriebenen Aspekte zur Abbildung auch des nicht-realisierten Angebots besteht langfristig in der Erschließung von Weiterbildungsdatenbanken als Datenquellen, die aber technisch und rechtlich anspruchsvoll ist und zunächst in Entwicklungsprojekten konzipiert, erprobt und verbessert werden muss. Zudem bisher noch kaum für die Bildungsberichterstattung erschlossen ist der Bereich von online verfügbaren Inhalten, die von den Individuen für informelle Lernaktivitäten (→ **Kapitel A**) genutzt werden (wie z. B. Youtube-Videos, Online-Tutorials etc.). Diesbezüglich besteht ebenfalls Entwicklungsbedarf.

Darüber hinaus hat die Corona-Pandemie einen tiefgreifenden Strukturwandel in der Weiterbildung und Digitalisierungsschub der Inhalte und Formate ausgelöst, der zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieses Buches in seiner Tragweite und Nachhaltigkeit noch nicht abgeschätzt werden kann (für einen ersten Überblick über die Auswirkungen der Pandemie bis zum Redaktionsschluss, → **Kapitel H**). Insofern gibt dieses Kapitel entsprechend der verfügbaren Datengrundlagen im Jahr 2020 eine Bestandsaufnahme zu Anbietern und Angebot in der Weiterbildung vor der Pandemie. Damit können zukünftige Darstellungen der Weiterbildung auf einen Status quo vor der Pandemie zurückgreifen.

Literatur

Ambos, I., Huntemann, H., Knauber, C. & Reichart, E. (2018). Kontinuierlich aktuell. Große Revision der Anbieter- und Angebotsstatistiken am DIE. *weiter bilden*, (1), 32–35. https://doi.org/10.3278/WBDIE1801W032

Arbeitskreis Bildungsberichterstattung am DIE. (2018). *Moratorium für Zeitreihenanalyse der VHS-Statistik.* Verfügbar unter: https://www.die-bonn.de/doks/2018-weiterbildungsstatistik-01.pdf

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Publikation. Verfügbar unter: https://www.bildungsbericht.de/static_pdfs/bildungsbericht-2020.pdf

Behringer, F., Forbrig, D., Kaufmann, K., Kuper, H., Reichart, E., Schönfeld, G. et al. (2016). Datenlage. In H. Kuper, F. Behringer & J. Schrader (Hrsg.), *Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland. Eine Expertise* (Wissenschaftliche Diskussionspapiere, S. 28–58). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/8101

Bernhard, S., Dauth, C., Dietrich, H., Kruppe, T. & Kupka, P. (2017). Kapitel I. Arbeitsmarktpolitische Maßnahmen. In J. Möller & U. Walwei (Hrsg.), *Arbeitsmarkt kompakt. Analysen, Daten, Fakten* (IAB-Bibliothek, Bd. 363, 142–165). Bielefeld: W. Bertelsmann. Verfügbar unter: https://doi.org/10.3278/300936w142

Bläsche, A., Brandherm, R., Eckhardt, C., Käpplinger, B., Knuth, M., Kruppe, T. et al. (2017). *Qualitätsoffensive strukturierte Weiterbildung in Deutschland.* (Working Paper Forschungsförderung 25). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Verfügbar unter: http://hdl.handle.net/10419/215957

Bothfeld, S., Kaps, P. & Rosenthal, P. (2019). Mehr Weiterbildung durch neue soziale Rechte? *WSI-Mitteilungen*, *72*(6), 421–430. https://doi.org/10.5771/0342-300X-2019-6-421

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Brücker, H., Rother, N. & Schupp, J. (2017). *IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016. Studiendesign, Feldergebnisse sowie Analysen zu schulischer wie beruflicher Qualifikation, Sprachkenntnissen sowie kognitiven Potenzialen. Korrigierte Fassung vom 20. März 2018.* Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für *Arbeit.* (IAB-Forschungsbericht: 13). Verfügbar unter: http://doku.iab.de/forschungsbericht/2017/fb1317.pdf

Bundesagentur für Arbeit Statistik. (2013). *Klassifikation der Berufe 2010 – Systematisches Verzeichnis*. Verfügbar unter: https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Navigation/Grundlagen/Klassifikationen/Klassifikation-der-Berufe/KldB2010/Systematik-Verzeichnisse/Systematik-Verzeichnisse-Nav.html

Bundesagentur für Arbeit Statistik. (2020a). *Arbeitsmarktpolitische Instrumente (Zeitreihe Jahreszahlen). Deutschland. Jahreszahlen 2000–2019.* Nürnberg.

Bundesagentur für Arbeit Statistik. (2020b). *Förderung der beruflichen Weiterbildung (Monatszahlen). Deutschland, Länder und Regionaldirektionen*. Berichtsmonat: Dezember 2019. Datenstand: März 2020. Nürnberg.

Bundesagentur für Arbeit Statistik. (2020c). *Arbeitsmarkt nach Qualifikationen (Jahreszahlen). Deutschland, West/Ost und Länder*. Jahreswerte 2019. Nürnberg.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2011). *Das Bundesamt in Zahlen 2010. Asyl, Migration, ausländische Bevölkerung und Integration*. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-in-zahlen-2010.pdf?__blob=publicationFile&v=14

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2012). *Das Bundesamt in Zahlen 2011. Asyl, Migration, ausländische Bevölkerung und Integration*. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-in-zahlen-2011.pdf?__blob=publicationFile&v=15

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2013). *Das Bundesamt in Zahlen 2012. Asyl, Migration und Integration*. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-in-zahlen-2012.pdf?__blob=publicationFile&v=15

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2014). *Das Bundesamt in Zahlen 2013. Asyl, Migration und Integration*. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-in-zahlen-2013.pdf?__blob=publicationFile&v=14

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2015). *Das Bundesamt in Zahlen 2014. Asyl, Migration und Integration*. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-in-zahlen-2014.pdf?__blob=publicationFile&v=14

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2016). *Das Bundesamt in Zahlen 2015. Asyl, Migration und Integration*. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-in-zahlen-2015.html

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2017). *Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2016.* Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2016-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.pdf?__blob=publicationFile&v=2

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2018a). *Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2017.* Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2017-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.pdf?__blob=publicationFile&v=5

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2018b). *FAQ Erstorientierungskurse*. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Erstorientierung/faq-erstorientierungskurse-asylbewerber.pdf?__blob=publicationFile&v=4

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2019a). *Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2018.* Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2018-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.pdf;jsessionid=EBA85DE8977930A1C0C9490708BE5B50.internet571?__blob=publicationFile&v=3

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2019b). *Dossier: Integrationskurse*. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Dossiers/DE/Integration/integrationskurse-im-fokus.html?nn=282388

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2019c). *Leitfaden für die Beantragung, Durchführung und Abrechnung eines gemeinwesenorientierten Integrationsprojektes (Stand: April 2020)*.. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationsprojekte/GEW/gew-projekte_gwo07_leitfaden-beantragung-april-18.pdf?__blob=publicationFile&v=7

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2020a). *Die BAMF-Integrationskursbefragung 2020: Befragungen im Rahmen des Projekts „Evaluation der Integrationskurse" (EvIk)*. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Befragungen/befragung-evlk-faq-de.pdf?__blob=publicationFile&v=3

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2020b). *Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2019.* Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2019-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.pdf?__blob=publicationFile&v=3

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2020c). *Bericht zur Statistik der Berufssprachkurse für das Jahr 2019.* Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Meldungen/DE/2021/210324-am-bsk-jahresbericht.html;jsessionid=EB35A0E0E24BBAA69A701303E5FC6356.internet562?nn=282772

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2020d). *Deutsch für den Beruf.* Verfügbar unter: https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/DeutschBeruf/deutsch-beruf.html?nn=282656#a_284040_2

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2020e). *Trägerrundschreiben 23/20. Erhöhung des Kostenerstattungssatzes zum 01.01.2021*. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2020/traegerrundschreiben-23_20201210.html?nn=282656

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2020f). *Trägerrundschreiben Integrationskurse 20/20 Forschungsprojekt „Evaluation der Integrationskurse" (EvIk).* Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2020/traegerrundschreiben-20_20201103.pdf;jsessionid=FDD18430507E9F7A5E610898A3AFB9E7.internet552?__blob=publicationFile&v=2

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2020g). *Zulassungskriterien für Lehrkräfte in Integrationskursen auf der Grundlage von § 15 Abs. 1 und 2 IntV. Juli 2020*. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/matrix-zulassung-lehrkraefte-integrationskurse-ab-01102020.pdf;jsessionid=A08658A7C107669632DEDAD7AF44C696.internet532?__blob=publicationFile&v=5

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2021). *Evaluation der Integrationskurse*. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/ProjekteReportagen/DE/Forschung/Integration/evaluation-integrationskurse.html?nn=283560

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2021). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung.* Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Christ, J., Horn, H. & Lux, T. (2020). *Weiterbildungsstatistik im Verbund. Ergebnisse für das Berichtsjahr 2018*. Bielefeld: wbv Publikation. Verfügbar unter: http://www.die-bonn.de/id/37394

Christ, J., Koscheck, S., Martin, A., Ohly, H. & Widany, S. (2020). *Digitalisierung. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2019*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/16685

Statistisches Bundesamt (Destatis). (2019). *Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen. Bildung und Kultur 1980–2018*. (Fachserie 11, Reihe 4.3.1). Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/kennzahlen-nichtmonetaer-2110431197004.pdf;jsessionid=C1C26EDCDAA40BFC9B72443F762EAFA7.live712?__blob=publicationFile

Deutscher Bundestag. (2020). *Evaluation des Qualifizierungschancengesetzes. Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Abgeordneter und der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN*. Qualitätsoffensive bei den Integrationskursen starten. Drucksache: 19/9464. Verfügbar unter: http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/19/103/1910344.pdf

Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V. (Hrsg.). (2018a). *Gemeinsam durchstarten mit Höherer Berufsbildung. Ergebnisse der DIHK-Erfolgsstudie Weiterbildung 2018*. Berlin: DIHK. Verfügbar unter: https://www.dihk.de/resource/blob/5472/89bbc878508c319b47c1fc4ec6039080/dihk-erfolgsstudie-weiterbildung-2018-data.pdf

Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V. (2018b). *IHK- und DIHK-Fortbildungsstatistik 2017*. Berlin: DIHK. Verfügbar unter: https://www.dihk.de/resource/blob/2834/2c8c7d1d1437883bbde003b03a30593f/fortbildungsstatistik-2017-data.pdf

Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V. (2019a). *DIHK-Stellungnahme zum Referentenentwurf des Bundesministeriums für Bildung und Forschung eines Vierten Gesetzes zur Änderung des Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetzes (4. AFBGÄndG).* Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/dihk-stellungnahme-zur-4-afbg-novelle.pdf?__blob=publicationFile&v=1

Deutscher Industrie- und Handelskammertag. (2019b). *IHK- und DIHK-Fortbildungsstatistik 2018*. Berlin. Verfügbar unter: https://www.dihk.de/resource/blob/15030/30c6790038879d2c42c2e05017fcb3ca/fortbildungsstatistik-2018-data.pdf

Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V. (2020a). *Aus- und Weiterbildung in Zahlen. Der Beitrag der Industrie- und Handelskammern*. Verfügbar unter: https://www.dihk.de/resource/blob/25532/866f21cfd7c1c0572670569df1eaaeff/aus-und-weiterbildung-in-zahlen-2019-data.pdf

Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V. (Hrsg.). (2020b). *IHK- und DIHK-Fortbildungsstatistik 2019*. Verfügbar unter: https://www.dihk.de/resource/blob/25530/6e7852ac91de66bbe1d0728b60f15f4b/fortbildungsstatistik-2019-data.pdf

Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (2011). *Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung. Vorworte*. Verfügbar unter: https://www.vhs-rlp.de/fileadmin/user_data/Standortbestimmung/vhs-Standortbestimmung.pdf

Fogolin, A. (2020). *Strukturdaten Distance Learning/Distance Education 2020*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/16923

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. (2021). *Sprachniveau. Sprachniveaustufen nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen*. Verfügbar unter: https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/sprachniveau.php

Horn, H., Lux, T., Christ, J. & Ambos, I. (2019). *Weiterbildungsstatistik im Verbund. Ergebnisse für das Berichtsjahr 2017.* Bielefeld: wbv Publikation. Verfügbar unter: http://www.die-bonn.de/doks/85-0023w.pdf

Huntemann, H.; Lux, T., Echarti, N. & Reichart, E. (2021). *Volkshochschul-Statistik 2019.* Bielefeld: wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/85/0025w

Huntemann, H. & Weiß, C. (2010). *Volkshochschul-Statistik.* Bielefeld: wbv Publikation. Verfügbar unter: https://www.die-bonn.de/doks/huntemann1001.pdf

IHK München und Oberbayern (Hrsg.). (2020). *Finanzierung der IHK. Vorteile der Pflichtmitgliedschaft und Höhe der IHK-Beiträge*. Verfügbar unter: https://www.ihk-muenchen.de/beitrag/

Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e. V. (2019). *Lebenseinkommen von Berufsausbildung und Hochschulstudium im Vergleich. Eine empirische Analyse von Erwerbsbiografien in Deutschland.* Verfügbar unter: https://www.bw.ihk.de/_Resources/Persistent/047697f07cea43af2e88707a058f8c4616c9b2c8/Studie_Bildungsrendite.pdf

Klinger, A., Mikschl, J. & Simoleit, B. (2019). *In Integration investieren! Für eine Reform der Deutschsprachförderung des Bundes* (WISO direkt 16/2019). Verfügbar unter: http://library.fes.de/pdf-files/wiso/15668.pdf

Koscheck, S., Ohly, H. (2010). *wbmonitor 2007–2009.* (BIBB-FDZ Daten- und Methodenberichte Nr. 4/2010). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/6643

Koscheck, S. & Christ, J. (2020). Themenschwerpunkt „Digitalisierung". In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung* (S. 325–331). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Kuper, H., Widany, S. & Kaufmann, K. (2016). Empfehlungen für eine Statistik zur Bildung Erwachsener in Deutschland: Strategien, Indikatoren und Datengewinnung. In H. Kuper, F. Behringer & J. Schrader (Hrsg.), *Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland. Eine Expertise* (Wissenschaftliche Diskussionspapiere, S. 74–106). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/8101

Lott, M. (2014). Geförderte Weiterbildung in Betrieben als Instrument einer präventiven Arbeitsmarktpolitik. In M. Kröll (Hrsg.), *Europäische Arbeitsmarktstrategien auf dem Prüfstand* (Bildung und Arbeitswelt, Band 28, S. 187–205). Münster: LIT.

Martin, A. & Schrader, J. (2016). *Deutscher Weiterbildungsatlas – Kreise und kreisfreie Städte. Ergebnisbericht.* Verfügbar unter http://www.die-bonn.de/doks/2016-weiterbildungsangebot-01.pdf

Martin, A., Granderath, J. S. & Rüber, I. E. (2020). Course Profiles and Participation in German Adult Education Centers During Times of Migration: A Longitudinal Study. *Adult Education Quarterly*, 1–21. https://doi.org/10.1177/0741713620982544

Martin, A., Lencer, S., Schrader, J., Koscheck, S., Ohly, H., Dobischat, R. et al. (Hrsg.). (2016). *Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf*. Bielefeld: W. Bertelsmann. Verfügbar unter: https://www.die-bonn.de/doks/2017-weiterbildner-01.pdf

Mediendienst Integration (Hrsg.). (2019). *Fragen und Antworten zu Integrationskursen. Factsheet*. Verfügbar unter: https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Infopapier_Integrationskurse.pdf

Nakielski, H. (2019). Qualifizierungschancengesetz in Kraft: Mehr Weiterbildungsförderung für Beschäftigte. *Soziale Sicherheit*, *64*(1), 14–18.

Osiander, C. (2019). Zugang zu beruflicher Weiterbildung – Rechtlicher Rahmen, Teilnahme an und Wirkung von beruflicher Weiterbildung, Weiterbildungshemmnisse. In G. G. Goth, S. Kretschmer & I. Pfeiffer (Hrsg.), *Bildungsinnovationen für nicht formal Qualifizierte. Zielgruppengerechte Weiterbildungssettings in der Bildungspraxis* (S. 61–88). Bielefeld: wbv Publikation.

Reichart, E., Huntemann, H. & Lux, T. (2020). *Volkshochschul-Statistik.* (2., überarbeitete Auflage). Bielefeld: wbv Publikation. Verfügbar unter: https://www.die-bonn.de/doks/2019-volkshochschule-02.pdf

Reichart, E., Lux, T. & Huntemann, H. (2018). *Volkshochschul-Statistik.* Bielefeld: W. Bertelsmann. Verfügbar unter: https://www.die-bonn.de/doks/2018-volkshochschule-01.pdf

Reuter, M., Martin, A. & Koscheck, S. (2020). Qualitätsmanagementsysteme – eine Analyse von Diffusionsprozessen in verschiedene organisationale Felder der Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *43*(1), 97–116. https://doi.org/10.1007/s40955-019-00144-0

Sackmann, R., Hecker, K., Konrad, N., Fischer, A. & Kretschmer, S. (2019). *Evaluation des Verfahrens zur Akkreditierung von Fachkundigen Stellen und zur Zulassung von Trägern und Maßnahmen der Arbeitsförderung nach dem Dritten Buch Sozialgesetzbuch.* (Forschungsbericht 530). Berlin: Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Verfügbar unter: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-62863-7

Scheible, J. A. & Rother, N. (2017). *Schnell und erfolgreich Deutsch lernen – wie geht das? Erkenntnisse zu den Determinanten des Zweitspracherwerbs unter besonderer Berücksichtigung von Geflüchteten* (Working Paper 72). Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/WorkingPapers/wp72-erfolgreich-deutsch-lernen-wie.pdf;jsessionid=770524922E6B01928060EDA6CD97BF52.internet282?__blob=publicationFile&v=11

Schneider, V. & Winkler, F. (2021). C1. Einleitung und Überblick. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung* (S. 359–361). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Schrader, J. (2010). Reproduktionskontexte der Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, *56*(2), 267–284. Verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7146/pdf/ZfPaed_2_2010_Schrader_Reproduktionskontexte_der_Weiterbildung.pdf

Schrader, J. (2019). Institutionelle Rahmenbedingungen, Anbieter, Angebote und Lehr-Lernprozesse der Erwachsenen- und Weiterbildung. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga et al. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potentiale* (1. Aufl., S. 701–729). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Schwikal, A. & Neureuther, J. (2020). Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 332–351). Wiesbaden: Springer.

Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht (Hrsg.). (2020). *Amtliches Mitteilungsblatt* (49. Jahrgang). Verfügbar unter: https://www.zfu.de/files/Amtblatt/AB2020.pdf

Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht. (2021). *Fernunterricht*. Verfügbar unter: https://www.zfu.de/fernunterricht.html

Statista. (2020). *Anzahl der Hochschulen in Deutschland in den Wintersemestern 2015/2016 bis 2019/2020 nach Hochschulart*. Verfügbar unter: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/247238/umfrage/hochschulen-in-deutschland-nach-hochschulart/#professional

Statistisches Bundesamt (24.02.2021). *Anzahl Hochschulen nach Bundesländern* (E-Mail).

Stöhr, I. & Baur, H. (2018). Zu weit weg? Lokale Angebotsstruktur als Zugangsbedingung für Weiterbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at* (2018) 34. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15731/pdf/Erwachsenenbildung_34_2018_Stoehr_Baur_Zu_weit_weg.pdf

Sturm, N. (2020). Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 421–440). Wiesbaden: Springer.

Tissot, A., Croisier, J., Piertantuono, G., Baier, A., Ninke, L., Rother, N. et al. (2019). *Zwischenbericht I zum Forschungsprojekt „Evaluation der Integrationskurse (Evlk)". Erste Analysen und Erkenntnisse.* Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb33-zwischenbericht-evik-I.pdf%3F__blob%3DpublicationFile%26v%3D15

Widany, S., Kaufmann-Kuchta, K., Kuper, H. & Bilger, F. (2017). Bildung Erwachsener an Hochschulen und wissenschaftlichen Einrichtungen. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (S. 171–184). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Widany, S., Reichart, E., Ambos, I. & Huff, M. (2020). Datennutzung der VHS- und Verbundstatistik. Potenziale für Bildungsforschung, -politik und -praxis. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung ZfW*, 75–95. https://doi.org/10.1007/s40955-019-0136-x

Widany, S., Wolter, A. & Dollhausen, K. (2020). Monitoring wissenschaftlicher Weiterbildung. Status quo und Perspektiven. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 1–26). Wiesbaden: Springer. Verfügbar unter:. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_35-1

Wissenschaftsrat (Hrsg.). (2006). *Empfehlungen zur zukünftigen Rolle der Universtiäten im Wissenschaftssytem* (Drs. 7067-06). Berlin. Verfügbar unter: https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7067-06.pdf;jsessionid=B07121622A845A17DB296B9467D37611.delivery1-master?__blob=publicationFile&v=2

Wittenbrink, L., Frick, F. & Bertelsmann Stiftung. (2018). *Deutscher Weiterbildungsatlas.* https://doi.org/10.11586/2018057

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

E Weiterbildung in Betrieben

Johannes Christ

Einleitung

Ziel des vorliegenden Kapitels ist es, zentrale Entwicklungen der vergangenen Jahre im Bereich der betrieblichen Weiterbildung aus Sicht der deutschen Betriebe nachzuzeichnen. In Abgrenzung zu den Motiven individueller Weiterbildungsentscheidungen von Beschäftigten verfolgen Weiterbildungsaktivitäten aus betrieblicher Perspektive vornehmlich das Ziel, betriebsspezifisches Wissen zu vermitteln, um die Qualifikationen der Beschäftigten an die Arbeitsplatzanforderungen anzupassen und damit mittel- und langfristig ihre Wettbewerbsfähigkeit zu erhalten bzw. auszubauen. Dabei kann betrieblich geförderte Weiterbildung in vielfältigen Formen angeboten und realisiert werden. Das Spektrum der Maßnahmen reicht von formalen und non-formalen Weiterbildungsaktivitäten über informelle Lernformen bis hin zu speziellen arbeitsplatznahen Maßnahmen (Kuper, Behringer & Schrader, 2016) (→ **Kapitel A**). Diese Aktivitäten können auf unterschiedliche Weise bzw. in unterschiedlichen Konstellationen durch die Betriebe gefördert werden. So kann eine Förderung grundsätzlich darin bestehen, dass die Betriebe – zunächst unabhängig davon, an welchem Ort eine Weiterbildungsmaßnahme stattfindet oder von welchem Anbieter die Aktivität durchgeführt wird – einerseits die anfallenden Kosten für eine Weiterbildung bspw. für Teilnahmegebühren, zur Bereitstellung von Lernmaterialien oder durch die Beauftragung externer Dienstleister zur Durchführung von betriebsintern stattfindenden Maßnahmen tragen und/oder andererseits die Beschäftigten für den Zeitraum einer Weiterbildung von der regulären Arbeitszeit freistellen (u. a. Behringer, 1999; Bilger, Behringer, Kuper & Schrader, 2017; Kaufmann & Widany, 2013; Schiener, 2006). Darüber hinaus treten Betriebe häufig auch selbst als Anbieter von Weiterbildung auf (Schrader, 2010) (→ **Kapitel D**), indem sie betriebsinterne Maßnahmen für die Weiterbildung ihrer Belegschaften eigenständig organisieren und durchführen.

Die Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung im Gesamtsystem der Weiterbildung unterstreichen aktuelle Befunde des *Adult Education Survey* (AES), nach denen die betrieblich geförderte Weiterbildung, bemessen an der Gesamtzahl der non-formalen Weiterbildungsaktivitäten, das quantitativ bedeutsamste Teilnahmesegment der Weiterbildung in Deutschland darstellt. So wurden im Jahr 2018 72 % aller non-formalen Weiterbildungsaktivitäten mindestens anteilig durch Betriebe finanziert (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2019, S. 20). Der Anteil der Aktivitäten, die vom Arbeitgeber selbst angeboten und durchgeführt wurden, betrug etwa 34 % an allen non-formalen Weiterbildungsaktivitäten; bezogen auf die Gesamtheit der betrieblich finanzierten Weiterbildungsaktivitäten lag der entsprechende Anteil bei etwa der Hälfte (46 %) (ebd., S. 49). Die Bedeutung von Betrieben als Finanziers von Weiterbildung unterstreichen zudem Schätzungen zum Finanzierungsvolumen im Bereich der Weiterbildung. Danach betrug der Anteil der durch Betriebe getragenen direkten Weiterbildungskosten an den insgesamt für Weiterbildung aufgewendeten direkten Kosten

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

laut einer Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung im Jahr 2015 etwa 41 % (Dobischat, Münk & Rosendahl, 2019, S. 20). Zu ähnlichen Ergebnissen kamen Schätzungen einer Studie von Dohmen und Cordes (2019) nach der der entsprechende Anteil im selben Zeitraum bei etwa 43 % (ebd., S. 20) lag (→ **Kapitel C**).

Zentrale Entwicklungen im Bereich der betrieblichen Weiterbildung aus betrieblicher Perspektive werden im Folgenden anhand von drei zentralen Indikatoren beschrieben:

1. der Weiterbildungsaktivität von Betrieben (Anteil der Betriebe mit realisiertem Weiterbildungsangebot für die Beschäftigten),
2. den realisierten Weiterbildungsmaßnahmen in Betrieben sowie
3. der Weiterbildungsbeteiligung von Beschäftigten in Betrieben.

Dafür wird im Wesentlichen auf eigene Berechnungen mit Daten des *Betriebspanels vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* (IAB) zurückgegriffen, das im Rahmen einer Mehrthemenbefragung u. a. Informationen zum Weiterbildungsverhalten von bzw. in deutschen Betrieben erfasst.

Datengrundlage: *IAB-Betriebspanel*

Das *Betriebspanel vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* (IAB) ist eine Arbeitgeberbefragung, die in den westdeutschen Bundesländern seit 1993 und in den ostdeutschen Ländern seit 1996 im jährlichen Turnus als Längsschnitterhebung durchgeführt wird. An der Erhebung nehmen jährlich etwa 16.000 Betriebe in Deutschland teil. Im Rahmen der Mehrthemenbefragung werden regelmäßig Informationen zu u. a. der Beschäftigungsentwicklung und der Personalstruktur, der Geschäftspolitik und -entwicklung, zur Ausbildungs- und Weiterbildungsaktivität in den Betrieben sowie wechselnde Themenschwerpunkte erhoben. Die Daten des IAB-Betriebspanels sind repräsentativ für die Grundgesamtheit aller Betriebe in Deutschland mit min. einem sozialversicherungspflichtig Beschäftigten. Anhand einer Querschnittsgewichtung entlang zentraler Merkmale wie der Betriebsgröße, der Branche und der Bundesländer können die Stichprobendaten auf die Grundgesamtheit hochgerechnet werden (Ellguth, Kohaut & Möller, 2014). Zum aktuellen Zeitpunkt sind Daten bis zum Erhebungsjahr 2018 verfügbar.

Die im Folgenden berichteten Ergebnisse eigener Berechnungen basieren auf den hochgerechneten Daten der jeweiligen Stichprobe eines Erhebungsjahrs, wodurch mitunter Abweichungen von den wahren Werten in der Grundgesamtheit möglich sind. Nach Empfehlungen des IAB werden Unterschiede nachfolgend erst ab einem Schwellenwert von 2 % als bedeutsame Unterschiede interpretiert (Bechmann, Tschersich, Ellguth, Kohaut & Baier, 2019, S. 27). Für weiterführende Informationen zum *IAB-Betriebspanel* siehe Ellguth et al. (2014).

Allerdings wird an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass neben dem *IAB-Betriebspanel* weitere etablierte Betriebs- bzw. Unternehmensbefragungen existieren, in denen ebenfalls Informationen zur betrieblichen Weiterbildungsaktivität erhoben werden. Hier sind auf Bundesebene v. a. das *Betriebspanel zu Qualifizierung und Kompetenzentwicklung des Bundesinstituts für Berufsbildung* (BIBB), die *Weiterbildungserhebung des Instituts der deutschen Wirtschaft* (IW) sowie der *Continuing Vocational Training Survey* (CVTS) zu nennen, der Vergleiche des Weiterbildungsverhaltens von Unternehmen auf internationaler Ebene ermöglicht (für vergleichende Gegenüberstellungen der unterschiedlichen Erhebungen und ihrer Eigenschaften siehe Behringer et al., 2016; Käpplinger, 2016). Gegenüber den genannten Datenquellen bietet das *IAB-Betriebspanel* jedoch u. a. den Vorteil, dass es sich um eine jährlich wiederholte Befragung handelt, die einen vergleichsweise langen Zeitraum seit der ersten Erhebung abdeckt. Dadurch wird eine kontinuierliche Abbildung der Entwicklung be-

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

trieblicher Weiterbildungsaktivität über einen weitergefassten Zeitraum möglich. Aufgrund eines vergleichsweise großen Stichprobenumfangs sind zudem Untersuchungen auf kleinteiliger Ebene möglich (bspw. zum Einfluss unterschiedlicher Betriebsmerkmale auf die Weiterbildungsbereitschaft eines Betriebes). Die im Kapitel präsentierten Ergebnisse werden jeweils durch Bezugnahme auf ausgewählte Befunde in den aktuellen Stand der Forschung eingeordnet.[1] Darüber hinaus werden in Ergänzung zu den Ergebnissen auf Basis des *IAB-Betriebspanels* teilweise auch Befunde zu zentralen Teilbereichen betrieblicher Weiterbildungsaktivität – u. a. auf Basis o. g. Datenquellen – herangezogen, die mit Daten des *IAB-Betriebspanels* nicht bedient werden können.

Im Rahmen des ersten Indikators (→ **Kapitel 1**) wird zunächst die Entwicklung der betrieblichen Weiterbildungsaktivität im Zeitraum von 2009 bis 2018 dargestellt. Um der Heterogenität der Betriebe Rechnung zu tragen, werden dabei unterschiedliche Charakteristika von Betrieben berücksichtigt, aus denen förderliche bzw. hemmende Rahmenbedingungen und Handlungsspielräume für Investitionen in die Weiterbildung von Beschäftigten resultieren. Die Zusammenhänge werden anhand bivariater Verteilungen dargestellt. Um das Zusammenspiel unterschiedlicher Merkmale und deren Wirkung auf die Weiterbildungsbereitschaft bzw. -aktivität eines Betriebs aufzuzeigen, wird auf aktuelle Studien verwiesen. Darauf folgt ein differenzierter Blick auf die Vielfalt des betrieblichen Weiterbildungsangebots (→ **Kapitel 2**), d. h. welche Maßnahmen durch Betriebe zur Weiterbildung ihrer Belegschaften gefördert werden. Der dritte Indikator (→ **Kapitel 3**) lenkt den Fokus auf die Ebene der Beschäftigten selbst, indem die Entwicklung der Teilnahmequoten von Beschäftigten und unterschiedlichen Beschäftigtengruppen an betrieblich geförderter Weiterbildung im Zeitraum von 2014 bis 2018 beleuchtet wird. Im Rahmen eines abschließenden Teilkapitels (→ **Kapitel 4**) werden zentrale Ergebnisse des Gesamtkapitels zusammengefasst.

1 Betriebliche Weiterbildungsaktivität

Ein zentraler Indikator zur Beschreibung der Weiterbildungssituation in deutschen Betrieben ist die Weiterbildungsaktivität. Dabei werden auf Datengrundlage des *IAB-Betriebspanels* alle Betriebe als weiterbildungsaktiv verstanden, die im Zeitraum des ersten Halbjahres in einem Bezugsjahr die Weiterbildung ihrer Beschäftigten durch Freistellung von der bezahlten Arbeitszeit und bzw. oder durch mindestens die anteilige Übernahme der anfallenden Kosten für eine Weiterbildungsmaßnahme gefördert haben. Demgegenüber gelten Betriebe, die im gleichen Zeitraum keine Beschäftigten für Weiterbildungszwecke freigestellt oder Kosten für Weiterbildungen übernommen haben, als nicht-weiterbildungsaktive Betriebe.

M

[1] Darstellungen bzw. Diskussionen der vielfältigen in der Forschung herangezogenen theoretischen Zugänge zur Erklärung von betrieblichen Weiterbildungsentscheidungen sind nicht Bestandteil des vorliegenden Kapitels. Umfangreiche Darstellungen bzw. Auseinandersetzungen mit einschlägigen Theorien unter Berücksichtigung verschiedener Wissenschaftsdisziplinen finden sich u. a. bei Käpplinger (2016) sowie Behringer, Kampmann und Käpplinger (2009).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Weiterbildungsaktivität (Anteil weiterbildungsaktiver Betriebe)

Als weiterbildungsaktive Betriebe gelten Betriebe, die gemäß Angabe im *IAB-Betriebspanel* im ersten Halbjahr eines Erhebungsjahres die Weiterbildung von Beschäftigten durch Freistellung und/oder mindestens anteilige Kostenübernahme gefördert haben, d. h. bei positiver Beantwortung der folgenden Frage:

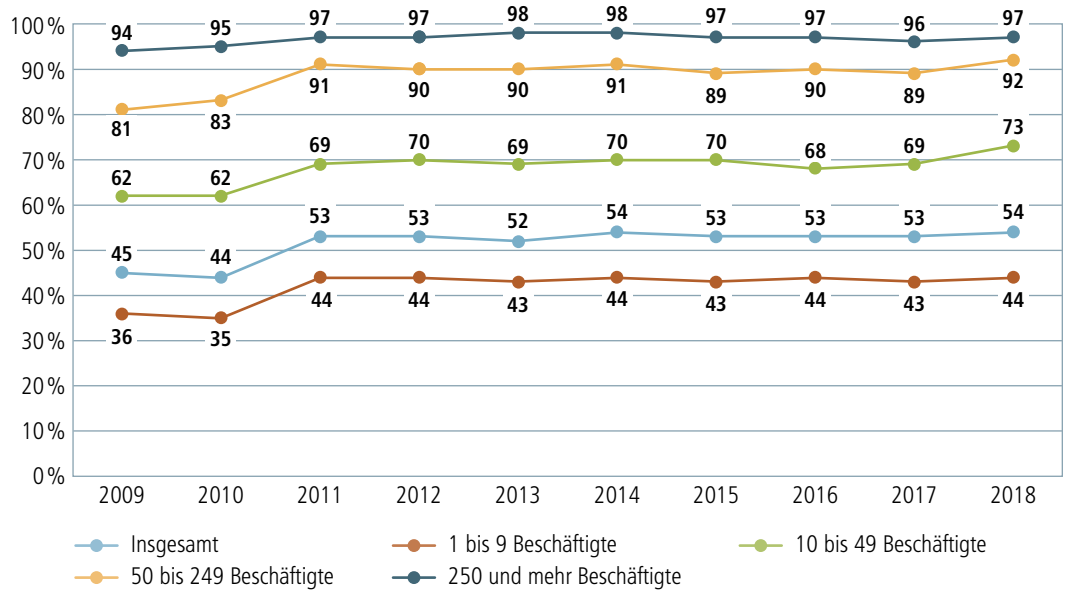
„Förderte Ihr Betrieb/Ihre Dienststelle im 1. Halbjahr [Jahr] Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen? Das heißt: Wurden Arbeitskräfte zur Teilnahme an inner- oder außerbetrieblichen Maßnahmen freigestellt bzw. wurden die Kosten für Weiterbildungsmaßnahmen ganz oder teilweise vom Betrieb übernommen?

- ○ Ja, Arbeitskräfte wurden freigestellt bzw. Kosten wurden übernommen
- ○ Nein, weder Freistellungen noch Kostenübernahme“

(Kantar Public, 2018, S. 18)

1.1 Entwicklung der betrieblichen Weiterbildungsaktivität

Nach den Daten des *IAB-Betriebspanels* förderten zuletzt etwas mehr als die Hälfte (2018: 54 %) der deutschen Betriebe die Weiterbildung ihrer Beschäftigten (→ **Abbildung E.1: Datenreihe „Insgesamt“**). Nach der Erholung der Wirtschaft in Folge der Weltfinanzkrise 2007, in der sich die eingeschränkten (finanziellen) Handlungsspielräume der Betriebe und Unsicherheiten mit Blick auf zukünftige Entwicklungen auch auf die Bereitstellung von Ressourcen für Weiterbildung auswirkten, ist in den vergangenen Jahren seit 2011 eine relativ stabile Entwicklung der Weiterbildungsaktivität zu beobachten.



Anmerkungen. Datengrundlage: IAB, IAB-Betriebspanel, doi:10.5164/IAB.IABBP9318.de.en.v1, gewichtete Daten, eigene Berechnungen. Fallzahlen (Querschnittsfälle): 2009: n=15.523; 2010: n=15.615; 2011: n=15.283; 2012: n=15.556; 2013: n=15.725; 2014: n=15.577; 2015: n=15.500; 2016: n=15.341; 2017: n=15.421; 2018: n=15.263. Die tatsächliche Anzahl der in die Berechnungen einbezogenen Betriebe kann aufgrund fehlender Werte auf einzelnen Basisvariablen von der Anzahl der Querschnittsfälle insgesamt abweichen.

[a] Anzahl Beschäftigte zum Stichtag 30.06. des Erhebungsjahres.

Abbildung E.1. Anteil weiterbildungsaktiver Betriebe insgesamt und nach Betriebsgröße[a] von 2009 bis 2018 (in %)

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Differenziert nach dem Betriebsstandort in westdeutsche und ostdeutsche Bundesländer (inklusive Berlin) zeigen sich allerdings unterschiedliche Entwicklungen: Während der Anteil weiterbildungsaktiver Betriebe in Westdeutschland seit 2011 ebenfalls auf konstantem Niveau lag (im Bereich von 52 % und zuletzt 54 % in 2018), ist die Quote unter den Betrieben in Ostdeutschland nach einem Hoch in 2011 (55 %) zwischenzeitlich in den Jahren 2012 (52 %) und 2013 (50 %) zunächst leicht gesunken und pendelte sich im Zeitraum von 2014 bis 2018 wieder auf einem Niveau im Bereich zwischen 55 % und zuletzt 54 % (2018) ein.

1.2 Rahmenbedingungen betrieblicher Weiterbildungsaktivität

Die Bereitschaft von Betrieben in die Weiterbildung ihrer Beschäftigten zu investieren ist an Mechanismen gekoppelt, die anhand bestimmter betrieblicher Eigenschaften im Zusammenhang mit der Weiterbildungsaktivität abgebildet werden können. Ein zentrales Merkmal zur Beschreibung zwischenbetrieblicher Unterschiede in den Voraussetzungen für die Weiterbildungsförderung von Beschäftigten ist die Betriebsgröße. So zeigen sich systematische Unterschiede in der Weiterbildungsbereitschaft von Betrieben, nach denen größere Betriebe häufiger in die Weiterbildung ihrer Beschäftigten investieren als kleinere Betriebe (u. a. Gerner & Stegmaier, 2008; Käpplinger, 2007; Wotschack, 2017), womit in größeren Betrieben auch die individuellen Weiterbildungswahrscheinlichkeiten der Beschäftigten steigen (u. a. Kaufmann & Widany, 2013; Kuper, Christ & Schrader, 2017). Dabei ist grundsätzlich anzunehmen, dass in größeren Betrieben günstigere infrastrukturelle Rahmenbedingungen für die betriebliche Weiterbildungsaktivität vorzufinden sind als in kleineren Betrieben (bspw. eine regelmäßige Weiterbildungsplanung, für Weiterbildung zuständige Personen/Abteilungen oder betriebsintern organisierte Weiterbildungsmaßnahmen). Zudem steigt mit einer zunehmenden Gesamtzahl der Beschäftigten in einem Betrieb auch die Wahrscheinlichkeit, dass bei mindestens einer dieser Personen auch Weiterbildung durch den Betrieb gefördert wird.

Erwartungsgemäß zeigen die Ergebnisse auf Datengrundlage des *IAB-Betriebspanels* deutliche Unterschiede in der Weiterbildungsaktivität für Betriebe unterschiedlicher Betriebsgrößenklassen (→ **Abbildung E.1**). Bemessen an der Anzahl der Beschäftigten zum Stichtag des 30.06. eines Bezugsjahrs, differenziert in Kleinstbetriebe (1 bis 9 Beschäftigte), kleine (10 bis 49), mittlere (50 bis 249) und große Betriebe (ab 250), steigt der Anteil weiterbildender Betriebe mit zunehmender Betriebsgröße. Während zuletzt weniger als die Hälfte der Kleinstbetriebe Mitarbeiter förderte (2018: 44 %), taten dies etwa drei Viertel der kleinen Betriebe (75 %). Weniger deutlich fiel zuletzt der Unterschied zwischen mittleren und großen Betrieben aus, bei denen jeweils die große Mehrheit ihren Beschäftigten Weiterbildungsangebote vorhielten (mittlere: 92 %; große: 97 %). Mit Blick auf den gesamten Beobachtungszeitraum ist das Verhältnis zwischen den Quoten in Differenzierung nach den Größenklassen grundsätzlich stabil. Allerdings weisen die Entwicklungen innerhalb der Größenklassen auf unterschiedliche Tendenzen hin. So lagen bereits unmittelbar nach der Finanzkrise die Quoten bei den Großbetrieben mit 94 % (2009) bzw. 95 % (2010) auf hohem Niveau und in den Folgejahren bis 2018 im Bereich zwischen 96 % und 98 % (Höchstwerte in 2013 und 2014). Dagegen zeigten sich

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

bei den kleinen und mittleren Betrieben erst im Anschluss an die Erholungsphase in Folge der Rezession für den Zeitraum seit 2011 relativ konstante Verläufe, zuletzt mit teilweise leichtem Anstieg um +4 (Kleinbetriebe) bzw. +3 (mittlere Betriebe) Prozentpunkte.[2]

Ebenfalls von zentraler Bedeutung für die Förderung der Weiterbildung von Beschäftigten durch die Betriebe ist der Branchenkontext, in dem ein Betrieb operiert (u. a. Düll & Bellmann, 1998; Rudolphi, 2011). So unterscheiden sich die Branchen u. a. hinsichtlich unterschiedlicher formalisierter Regelungen für die Weiterbildung auf überbetrieblicher Ebene oder unterschiedlich ausgeprägter Qualifizierungsbedarfe aufgrund technischer oder organisatorischer Wandlungsprozesse.

Zur Abbildung branchenspezifischer Differenzen in der betrieblichen Weiterbildungsaktivität wird im Folgenden auf eine Klassifizierung in 18 Branchen auf Basis der Klassifikation von Wirtschaftszweigen (WZ) 2008 zurückgegriffen (Dummert, 2018, S. 106–107).[3] Bemessen am Anteil weiterbildungsaktiver Betriebe zeigt sich die höchste Aktivität in den Bereichen Erziehung und Unterricht, in denen 2018 fast neun von zehn Betrieben (87 %) die Weiterbildung ihrer Beschäftigten förderten (→ **Tabelle E.1**). Eine ebenfalls stark ausgeprägte Weiterbildungsaktivität ist in Betrieben des Gesundheits- und Sozialwesens (81 %) sowie in der öffentlichen Verwaltung (85 %) zu verzeichnen. Allerdings ist hinsichtlich der öffentlichen Verwaltung in Gesamtbetrachtung der vergangenen Jahre ein zwischenzeitlicher Einbruch der Quote in 2015 (76 %) zu beobachten. Mit Abstand am seltensten sind Betriebe im Gastgewerbe weiterbildungsaktiv. Nur etwa jeder fünfte Betrieb (20 %) förderte hier 2018 die Weiterbildung des Personals, was (auch) im Zusammenhang mit häufigen kurzfristigen Beschäftigungsverhältnissen in dieser Branche stehen dürfte. Vergleichsweise stabile Verläufe in der Entwicklung der Weiterbildungsaktivität seit 2011 zeigen sich im Finanz- und Versicherungswesen (zuletzt 72 %), im Bereich der wirtschaftlichen, wissenschaftlichen und freiberuflichen Dienstleistungen (zuletzt 61 %), dem Handel bzw. der Reparatur von Kraftfahrzeugen (zuletzt 49 %) sowie im Baugewerbe (zuletzt 41 %) und der Land- und Forstwirtschaft (zuletzt 38 %). Starke Veränderungen im kürzer gefassten Zeitraum der vergangenen drei Jahre sind v. a. in der Branche Bergbau/Energie/Wasser/Abfall mit einem zwischenzeitlich starken Anstieg in 2017 auf 83 % zu beobachten. Rückläufige Tendenzen zeigen die Entwicklungen in Betrieben der Informations- und Kommunikationsbranche sowie in Organisationen ohne Erwerbscharakter, bei denen die Anteile aktiver Betriebe von 2016 auf 2017 um jeweils –10 Prozentpunkte auf 55 % (Information und Kommunikation) bzw. 51 % (ohne Erwerbscharakter) sanken.

[2]Dies bedeutet nicht zwangsläufig, dass die Folgen der Finanzkrise weniger starken Einfluss auf die Weiterbildungsaktivitäten von Großbetrieben hatten, da allein die Tatsache, dass ein Betrieb überhaupt Weiterbildung fördert, noch keinen Rückschluss auf die Intensität der Weiterbildungsförderung zulässt (bspw. hinsichtlich der Anzahl geförderter Beschäftigter oder des Investitionsvolumens).

[3]Aus Platzgründen sowie im Sinne einer Überschaubarkeit werden folgend nur ausgewählte Ergebnisse zur branchenspezifischen Weiterbildungsaktivität erläutert. Für weitere Ergebnisse wird auf die Darstellung in → **Tabelle E.1** verwiesen.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Tabelle E.1

Anteil weiterbildungsaktiver Betriebe nach Branchen, Tarifbindung und getätigten Investitionen von 2009 bis 2018 (in %)

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Branchen[a]										
Land-/Forstwirtschaft	26	27	40	42	42	44	43	42	42	38
Bergbau/Energie/Wasser/Abfall	56	57	71	61	67	68	70	70	83	70
Nahrungs- und Genussmittel	32	28	33	43	48	49	38	42	43	46
Verbrauchsgüter	28	26	34	33	24	32	34	33	31	34
Produktionsgüter	39	42	50	53	52	50	55	54	58	60
Investitions- und Gebrauchsgüter	42	43	53	50	51	51	58	51	53	58
Baugewerbe	29	30	39	42	41	41	40	44	41	41
Handel/Reparatur von KFZ	43	42	50	51	48	50	47	47	50	49
Verkehr und Lagerei	26	33	43	47	45	54	42	40	41	46
Information und Kommunikation	54	48	54	58	56	56	60	65	55	54
Gastgewerbe	13	14	16	15	17	21	19	18	17	20
Finanz- und Versicherungsdienstleistungen	62	64	75	72	72	74	75	73	74	72
Wirtschaftliche, wissenschaftliche und freiberufliche Dienstleistungen	50	46	58	57	56	56	56	57	59	61
Erziehung und Unterricht	77	81	84	83	82	82	81	82	80	87
Gesundheits- und Sozialwesen	73	72	81	80	80	82	83	81	79	81
Sonstige Dienstleistungen	46	43	51	55	49	49	49	53	46	54
Organisationen ohne Erwerbscharakter	44	38	48	49	56	56	57	61	51	53
Öffentliche Verwaltung	81	82	81	82	86	85	76	85	87	85
Tarifbindung[b]										
Ja	56	56	64	66	66	66	66	65	67	69
Nein	38	38	48	47	46	48	47	48	48	49
Investitionen in Produktionsanlagen, Betriebs- oder Geschäftsausstattung im Vorjahr										
Ja	55	55	65	62	62	62	63	63	62	62
Nein	39	39	47	48	47	49	48	49	49	50
Investitionen in EDV und IKT im Vorjahr										
Ja	63	64	73	71	70	71	70	71	70	73
Nein	36	36	44	44	44	45	46	46	46	46

Anmerkungen. Datengrundlage: IAB, IAB-Betriebspanel, doi:10.5164/IAB.IABBP9318.de.en.v1, gewichtete Daten, eigene Berechnungen. Fallzahlen (Querschnittsfälle): 2009: n = 5.523; 2010: n = 15.615; 2011: n = 15.283; 2012: n = 15.556; 2013: n = 15.725; 2014: n = 15.577; 2015: n = 15.500; 2016: n = 15.341; 2017: n = 15.421; 2018: n = 15.263. Die tatsächliche Anzahl der in die Berechnungen einbezogenen Betriebe kann aufgrund fehlender Werte auf einzelnen Basisvariablen von der Anzahl der Querschnittsfälle insgesamt abweichen.

[a] 18er Branchendifferenzierung nach WZ2008.

[b] Branchentarifvertrag oder mit Gewerkschaften geschlossener Haus-/Firmentarifvertrag.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Branchenspezifische Unterschiede in der betrieblichen Weiterbildungsaktivität können u. a. mit unterschiedlichen Fördervoraussetzungen aufgrund gesetzlicher und/oder tarifvertraglicher Regelungen oder Betriebsvereinbarungen für die Weiterbildung der Beschäftigten in Verbindung gebracht werden (→ **Kapitel C**). So zeichnen sich v. a. die weiterbildungsintensiven Branchen der öffentlichen Verwaltung sowie die Bereiche Gesundheit und Soziales durch eine vergleichsweise hohe Anzahl solcher Regelungen aus (Heidemann, 2015; 2019). Auch insgesamt verweist die Forschung auf einen positiven Zusammenhang zwischen der Bindung eines Betriebs an einen Tarifvertrag und der Wahrscheinlichkeit, dass die Weiterbildung der Beschäftigten gefördert wird (u. a. Düll & Bellmann, 1998; Gerner & Stegmaier, 2008; Wotschack & Solga, 2014).

Im *IAB-Betriebspanel* liegen Informationen dazu vor, ob in einem Betrieb ein Branchentarifvertrag oder ein zwischen dem Betrieb und den Gewerkschaften geschlossener Haustarif- oder Firmentarifvertrag gilt.[4] Mit Blick auf die Weiterbildung zeigt sich im gesamten Beobachtungszeitraum eine erwartungsgemäß deutlich höhere Quote aktiver Betriebe bei denjenigen, die an tarifvertragliche Regelungen gebunden sind, als bei denjenigen ohne Tarifbindung (→ **Tabelle E.1**). Die Differenzen zwischen den Quoten liegen im Bereich zwischen 16 Prozentpunkten im Jahr 2011 bis 20 Prozentpunkten in den Jahren 2013 und 2018. Während die Quoten bei Betrieben ohne Tarifbindung seit 2011 auf einem stabilen Niveau liegen (zuletzt 49 %), ist sie bei denjenigen mit geltendem Tarifvertrag in den vergangenen Jahren leicht gestiegen (zuletzt 69 %).

Ein weiterer Erklärungsansatz für branchenspezifische Weiterbildungsaktivität fokussiert den technologischen Wandel, von dem die Branchen auf unterschiedliche Weise betroffen sind (Kruppe et al., 2019). Im Zuge technologischer und/oder organisatorischer Veränderungsprozesse verändern sich die Tätigkeitsprofile der Beschäftigten in den Betrieben, wodurch ein erhöhter Qualifizierungsbedarf entsteht (Dengler & Matthes, 2019; Lukowski & Neuber-Pohl, 2017). Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Betrieb die Weiterbildung der Beschäftigten zur Anpassung der Qualifikationen an die veränderten Tätigkeitsanforderungen fördert, dürfte also in Betrieben steigen, die stärker von entsprechenden Wandlungsprozessen betroffen sind. Damit korrespondieren Befunde, wonach die individuelle Weiterbildungsbeteiligung in wissens- und technologieintensiven Branchen besonders hoch ist (Kuper et al., 2017; Martin, Schömann & Schrader, 2016).

Die technische und organisatorische Innovation eines Betriebs und damit einhergehende Qualifizierungsbedarfe bei den Belegschaften als Treiber für betriebliche Weiterbildungsaktivität können im *IAB-Betriebspanel* näherungsweise anhand vorgelagerter Investitionen in die betriebliche Infrastruktur abgebildet werden (u. a. Bellmann, Dummert, Ebbinghaus, Krekel & Leber, 2015; Gerner & Stegmaier, 2008; Wotschack, 2017). Dabei kann grundlegend zwischen Betrieben unterschieden werden, die im vorangegangenen Geschäftsjahr Investitionen (in einem bestimmten infrastrukturellen Bereich) getätigt haben und Betrieben, die keine Investitionen (im entsprechenden Bereich) getätigt haben. Mit Blick auf die Investitionsbereiche können einerseits Investitionen in Produktionsanlagen, Betriebs- oder Geschäftsausstattung sowie andererseits in die elektronische Datenverarbeitung (EDV) und Informations- und Kommunikationstechnik (IKT) separat abgebildet werden (→ **Tabelle E.1**).

[4] Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass keine Informationen dahingehend vorliegen, ob in den geltenden Tarifverträgen tatsächlich auch Rechte für die Qualifizierung der Beschäftigten fixiert sind.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Insgesamt weisen die Ergebnisse auf einen positiven Zusammenhang zwischen infrastrukturellen Investitionen und der Weiterbildungsaktivität von Betrieben hin. Danach liegt der Anteil weiterbildungsaktiver Betriebe deutlich höher bei vorgelagerten Investitionen in Produktionsanlagen sowie in die Betriebs- und Geschäftsausstattung. Zuletzt im Jahr 2018 lag der Anteil auf einem Niveau von 62 % gegenüber 50 % bei Betrieben ohne entsprechende Investitionen, was einem Unterschied von 12 Prozentpunkten entspricht. Die Differenzen sind weitgehend stabil im Zeitverlauf. Noch deutlicher wird der Unterschied mit Blick auf den Bereich EDV und IKT. Während zu allen Beobachtungszeitpunkten weniger als die Hälfte der Betriebe ohne Investitionen in diesem Bereich die Weiterbildung ihrer Beschäftigten förderten, trifft dies jeweils auf fast drei Viertel der investierenden Betriebe zu. 2018 belief sich der Unterschied zwischen den Quoten auf 27 Prozentpunkte (73 % gegenüber 46 %). Damit decken sich die vorliegenden Ergebnisse mit Befunden, nach denen Betriebe, die in der Vergangenheit verstärkt in digitale Technologien investiert haben, auch in höherem Maße in der Weiterbildung engagiert sind (Janssen, Leber, Arntz, Gregory & Zierahn, 2018).

Weitere Befunde verweisen zudem auf einen positiven Zusammenhang zwischen dem Grad der Digitalisierung von Betrieben – gemessen an der Anzahl eingesetzter digitaler Technologien – und betrieblicher Weiterbildungsaktivität. Danach ist das Weiterbildungsengagement signifikant höher in solchen Betrieben, die eine hohe Bandbreite digitaler Technologien einsetzen (Lukowski, 2017; Seyda, Meinhard & Placke, 2018).

Im Rahmen der Erhebungswelle 2017 wurden im *IAB-Betriebspanel* neben dem Regelprogramm Informationen dazu erhoben, inwiefern unterschiedliche Formen digitaler Technologien für die Arbeits- und Geschäftsprozesse in den Betrieben genutzt werden. Dabei unterscheiden sich die einzelnen Formen hinsichtlich Komplexität und Spezialisierung in der Anwendung. Die Darstellung in → **Abbildung E.2** differenziert die Anteile der Betriebe mit genutzten IKT in die beiden Gruppen der weiterbildungsaktiven Betriebe und der Betriebe, die 2017 keine Weiterbildung förderten. In der Gesamtschau wird zunächst sichtbar, dass – entsprechend der Annahme, dass ein hoher Digitalisierungsgrad mit erhöhten Qualifizierungsbedarfen einhergeht – alle der erfassten digitalen IKT in weiterbildungsaktiven Betrieben häufiger genutzt werden, als in Betrieben ohne Weiterbildungsangebot.[5] In differenzierter Betrachtung der Weiterbildungsaktivität nach Nutzung entsprechender Technologien zeigt sich mit Blick auf die Nutzung von IT-gestützten Arbeitsmitteln[6] und mobilen Endgeräten[7] sowohl ein hoher Nutzungsgrad unter den weiterbildungsaktiven (Arbeitsmittel: 97 %; mobile Endgeräte: 88 %) als auch den inaktiven Betrieben (Arbeitsmittel: 92 %; mobile Endgeräte: 84 %). Vor dem Hintergrund der insgesamt hohen Anteile, die eine entsprechende Nutzung angaben, sind Unterschiede von 5 Prozentpunkten (IT-gestützte Arbeitsmittel) bzw. 4 Prozentpunkten als vergleichsweise weniger bedeutsam zu interpretieren.

Die Ergebnisse sind insofern wenig überraschend, da die Nutzung von stationären Computern oder von Notebooks zum heutigen Standard betrieblicher Arbeitsausstattung gehören.

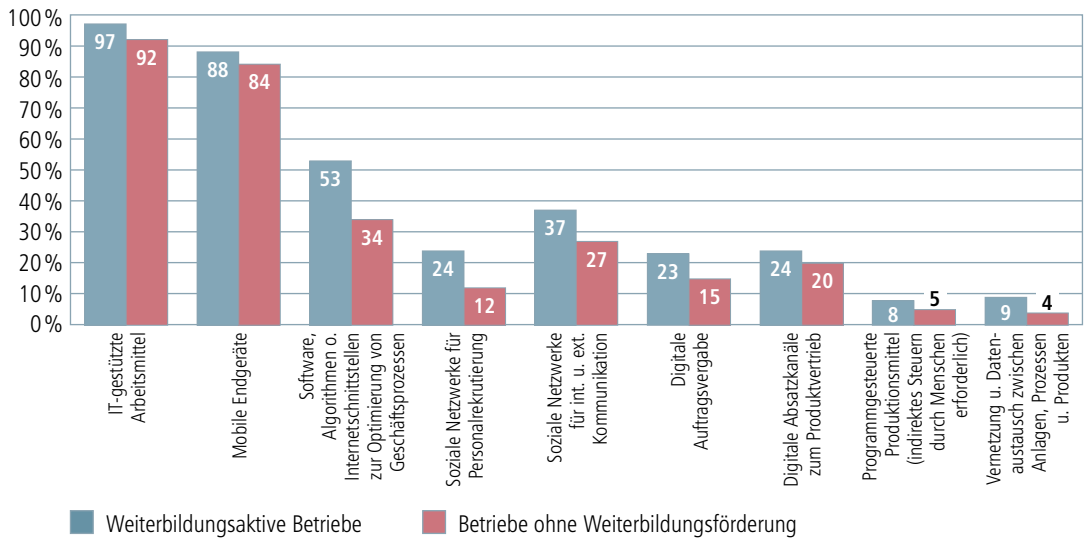
[5]Ergänzend dazu: Die mittlere Anzahl genutzter IKT liegt in weiterbildungsaktiven Betrieben bei 3,6 (Range 1–9) und in Betrieben ohne Weiterbildungsförderung bei 2,9 (Range 1–9).

[6]z. B. stationäre Computer, elektronische Kassen, CAD-Systeme

[7]z. B. Laptops, Notebooks, Smartphones, Tablets, Datenbrillen

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Wesentlich deutlicher fällt der Unterschied allerdings hinsichtlich komplexerer IT-Anwendungen zur Optimierung von Geschäftsprozessen wie bspw. Big-Data-Analysen oder Cloud-Computing-Systemen aus. Während etwas mehr als die Hälfte der weiterbildungsaktiven Betriebe deren Nutzung angab (53 %), war dies bei etwa einem Drittel der nicht-aktiven Betriebe der Fall (34 %). Ebenfalls bedeutsame Differenzen zwischen den weiterbildenden und nicht-weiterbildenden Betrieben zeichnen sich in der Verbreitung sozialer Netzwerke ab, die für die Personalrekrutierung und/oder die betriebsinterne und –externe Kommunikation genutzt werden. So liegt der Anteil unter den weiterbildenden Betrieben mit interner bzw. externer Kommunikation mittels sozialer Netzwerke um 10 Prozentpunkte über dem Anteilswert bei den nicht-aktiven Betrieben (37 % versus 27 %). Mit Blick auf Rekrutierungsprozesse beträgt die Differenz 12 Prozentpunkte (24 % versus 12 %). Darüber hinaus erfolgen bei jeweils etwa einem Viertel der Betriebe mit Weiterbildungsangeboten für die Beschäftigten Auftragsvergaben[8] (23 %) und der Vertrieb von Produkten[9] digital gestützt (24 %). Unter den Betrieben ohne Weiterbildungsförderung liegen die entsprechenden Anteile bei 15 % (digitale Auftragsvergabe) bzw. 20 % (digitale Absatzkanäle). Vergleichsweise selten werden sowohl in den Betrieben mit als auch ohne Weiterbildungsangebot programmgesteuerte Produktionsmittel[10] genutzt (weiterbildungsaktiv: 8 %; nicht-aktiv: 5 %) sowie komplexe Datenvernetzungen zwischen Anlagen und/oder Produkten[11] (weiterbildungsaktiv: 9 %; nicht-aktiv: 4 %).



Anmerkungen. Datengrundlage: IAB, IAB-Betriebspanel, doi:10.5164/IAB.IABBP9318.de.en.v1, gewichtete Daten, eigene Berechnungen. Fallzahlen (Querschnittsfälle): 2017: n=15.421. Die tatsächliche Anzahl der in die Berechnungen einbezogenen Betriebe kann aufgrund fehlender Werte auf einzelnen Basisvariablen von der Anzahl der Querschnittsfälle insgesamt abweichen.
[a] Mehrfachnennungen möglich.

Abbildung E.2. Anteile der Betriebe mit Nutzung digitaler IKT[a] differenziert nach Weiterbildungsaktivität im 1. Halbjahr 2017 (in %)

[8] z. B. Internetplattformen, Crowd-Working
[9] z. B. Internet-Plattformen oder Online-Shop
[10] z. B. Industrieroboter oder CNC-Maschinen
[11] z. B. Smart Factory, Drohnen, cyber-physische Systeme, Internet der Dinge, selbstfahrende Einrichtungen

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Neben Unterschieden der betrieblichen Weiterbildungsaktivität in Abhängigkeit von Betriebsgröße und Branchenzugehörigkeit sowie Merkmalen der Innovation, identifiziert die Forschung eine Reihe weiterer Faktoren, die sich positiv auf die Bereitschaft von Betrieben auswirken, die Weiterbildung ihrer Beschäftigten zu fördern. Ob ein Betrieb in die Weiterbildung der Beschäftigten investiert, hängt auch von der wirtschaftlichen Situation im Betrieb, d. h. vom Rahmen der verfügbaren finanziellen Ressourcen ab. Je größer der finanzielle Spielraum eines Betriebes ist, desto wahrscheinlicher dürften auch Investitionen in die Weiterbildung der Beschäftigten sein. Ob ein Betrieb über die notwendigen finanziellen Voraussetzungen für Weiterbildungsinvestitionen verfügt, kann näherungsweise anhand der Ertragslage bestimmt werden (u. a. Gerner & Stegmaier, 2008; Wotschack, 2017).

Um den Zusammenhang zwischen der Ertragslage und der Weiterbildungsaktivität von Betrieben abzubilden, wird auf eine zusammenfassende Kategorisierung auf Basis der bewerteten Ertragslage im vorherigen Geschäftsjahr in drei unterschiedlichen Ausprägungen von negativ („mangelhaft"), über neutral („befriedigend" und „ausreichend") bis positiv („sehr gut" und „gut") zurückgegriffen (→ **Tabelle E.2**). Ausgeschlossen sind dabei Nichterwerbsorganisationen sowie Gebietskörperschaften, Ämter u. Ä., bei denen entsprechende Informationen nicht erfasst werden. Die Ergebnisse bestätigen weitgehend die erwarteten Zusammenhangsmuster. So liegt der Anteil weiterbildungsaktiver Betriebe unter denjenigen mit positiver Ertragslage (zuletzt 2018: 56 %), über den gesamten Zeitraum betrachtet, deutlich über den Anteilen der Betriebe mit neutral (2018: 47 %) oder negativ bewerteter Ertragslage (2018: 41 %). Während die Quote bei positiver und neutraler Ertragslage seit 2011 auf relativ konstantem Niveau liegt – allerdings mit leichtem zwischenzeitlichem Rückgang in Betrieben mit neutraler Bewertung in den Jahren 2015 (44 %) und 2016 (43 %) –, ist bei Betrieben mit negativ bewerteter Ertragslage ein diskontinuierlicher Verlauf zu beobachten. Demnach sank der Anteil weiterbildungsaktiver Betriebe von 2011 (36 %) bis 2013 zunächst um –4 Prozentpunkte (auf 32 %), um in den Folgejahren bis 2016 auf den Höchstwert 42 % zu steigen. Damit bestand 2016 nahezu kein Unterschied in den Anteilen weiterbildungsaktiver Betriebe zwischen Betrieben mit negativer und neutraler Ertragslage (2016: 43 %), wobei die Quote anschließend wieder leicht rückläufig war.

Welche Ursachen den wechselhaften Entwicklungen zugrunde liegen, kann an dieser Stelle nicht abschließend geklärt werden. Allerdings könnte ein Grund sein, dass es sich bei der Gesamtheit der Betriebe mit positiver Ertragslage um eine relativ stabile Konstellation von Betrieben handelt, deren Kerngeschäft sich seit 2011 stabil positiv entwickelt.

Demgegenüber sind die beiden anderen Kategorien („neutrale" bis „negative" Ertragslage) womöglich stärker von Betrieben mit einer höheren Bewegungsdynamik in Bezug auf die Ertragslage besetzt. Dafür könnte auch sprechen, dass die Entscheidung, ob ein Betrieb überhaupt in die Weiterbildung der Beschäftigten investiert, vermutlich eher langfristig getroffen wird und damit möglicherweise relativ robust gegenüber kurzfristigen wirtschaftlichen Veränderungen in einem Betrieb ist. Kurzfristige wirtschaftliche Veränderungen dürften hingegen vermehrt das Ausmaß der Weiterbildungsaktivität bspw. den Umfang getätigter Investitionen beeinflussen.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Tabelle E.2
Anteil weiterbildungsaktiver Betriebe nach ausgewählten Betriebsmerkmalen von 2009 bis 2018 (in %)

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Ertragslage im Vorjahr[a]										
Sehr gut/gut	51	50	59	59	58	59	57	58	57	56
Befriedigend/ausreichend	39	39	45	47	45	46	44	43	44	47
Mangelhaft	29	30	36	34	32	33	37	42	39	41
Existenz eines Betriebs- oder Personalrats[b]										
Ja	77	76	79	78	83	81	80	76	80	79
Nein	39	39	48	48	47	48	48	48	47	49
Schriftlich fixierte Pläne für Personalentwicklung und Weiterbildung										
Ja	–	–	89	–	92	–	–	–	90	–
Nein	–	–	47	–	46	–	–	–	47	–
Unbesetzte Stellen für qualifizierte Tätigkeiten im 1. Halbjahr										
Ja	63	61	71	70	70	71	71	66	69	69
Nein	44	43	51	51	50	52	51	51	50	51
Erwartete Rekrutierungsprobleme in den nächsten zwei Jahren[c]										
Ja	–	60	–	66	–	65	–	64	–	65
Nein	–	39	–	48	–	49	–	47	–	46

Anmerkungen. Datengrundlage: IAB, IAB-Betriebspanel, doi:10.5164/IAB.IABBP9318.de.en.v1, gewichtete Daten, eigene Berechnungen. Fallzahlen (Querschnittsfälle): 2009: n = 15.523; 2010: n = 15.615; 2011: n = 15.283; 2012: n = 15.556; 2013: n = 15.725; 2014: n = 15.577; 2015: n = 15.500; 2016: n = 15.341; 2017: n = 15.421; 2018: n = 15.263. Die tatsächliche Anzahl der in die Berechnungen einbezogenen Betriebe kann aufgrund fehlender Werte auf einzelnen Basisvariablen von der Anzahl der Querschnittsfälle insgesamt abweichen.
[a] Ausgeschlossen: Nichterwerbsorganisationen, Gebietskörperschaften, Ämter u. Ä.
[b] Oder andere betriebsspezifische Form der Mitarbeitervertretung.
[c] Schwierigkeiten, benötigte Fachkräfte auf dem Arbeitsmarkt zu bekommen.

Betrieblichen Weiterbildungsentscheidungen vorgelagert sind komplexe Aushandlungsprozesse zwischen verschiedenen Akteuren und ihrer jeweiligen Interessenlagen (Käpplinger, 2010; Käpplinger, 2016). Insbesondere aufgrund ungleicher Machtverhältnisse zwischen Betriebsführung und den Beschäftigten wird betrieblich institutionalisierten Formen der Vertretung von Mitarbeiterinteressen eine bedeutsame Rolle für den Einbezug der Beschäftigten in betriebliche Weiterbildungsaktivitäten zugeschrieben (Berger, 2012; Wotschack &

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Solga, 2014).[12] Damit übereinstimmend zeigt die Befundlage zur Erklärung betrieblicher Weiterbildungsaktivität einen positiven Einfluss der Existenz betrieblicher Mitarbeitervertretungen in Form von Betriebs- und Personalräten auf die Weiterbildungsbereitschaft von Betrieben auf (Düll & Bellmann, 1998; Gerner & Stegmaier, 2008; Wotschack, 2017). Entsprechend verweisen auch die Ergebnisse in → **Tabelle E.2** darauf, dass Betriebe mit institutionalisierten Formen der Mitarbeitervertretungen deutlich häufiger die Weiterbildung ihrer Beschäftigten fördern. Während seit 2011 konstant etwa knapp die Hälfte der Betriebe ohne entsprechende Interessenvertretungen im Bereich Weiterbildung aktiv sind, liegen die Anteile unter denjenigen mit einem nach Betriebsverfassungsgesetz (BetrVG) oder Personalvertretungsgesetz (PersVG) gewählten Betriebs- bzw. Personalrat (oder einer anderen betriebsspezifischen Form der Mitarbeitervertretung)[13] deutlich darüber. Die Differenzen liegen im Zeitraum von 2011 bis 2018 im Wertebereich von 28 Prozentpunkten (Betriebe mit Mitarbeitervertretung 2016: 76 %) bis 36 Prozentpunkten (Betriebe mit Mitarbeitervertretung 2013: 83 %).

Darüber hinaus verweist der Forschungsstand auf einen positiven Einfluss betrieblicher Personalarbeitsaktivität auf die Einbindung von Beschäftigten in betriebliche Weiterbildungsförderung (Kuper et al., 2017). Entsprechend zeigt sich auch, dass Betriebe mit einer hohen Mitarbeiterorientierung in Form von institutionalisierten Personalarbeitsaktivitäten, wie beispielsweise formalisierten Weiterbildungs- oder Personalplanungsprozessen, häufiger in der Weiterbildung aktiv sind (Käpplinger, 2007; Wotschack, 2017). Zudem gibt es Hinweise darauf, dass die Weiterbildungsintensität in Betrieben positiv mit dem Institutionalisierungsgrad der Personalarbeit korreliert (Käpplinger, 2007).

Differenzierte Informationen zu Maßnahmen betrieblicher Personalarbeit werden im *IAB-Betriebspanel* unregelmäßig erhoben und liegen im Beobachtungszeitraum für die Jahre 2011, 2013 und 2017 vor. Das hier verwendete Item erfasst im Rahmen einer kombinierten Abfrage die Existenz von schriftlich fixierten Plänen für die Personalentwicklung als auch für die Weiterbildung und bildet damit einen Teil der Weiterbildungsinfrastruktur im Betrieb ab, die sich folgerichtig auch positiv auf das betriebliche Weiterbildungsangebot auswirken dürfte. So zeigen die Ergebnisse (→ **Tabelle E.2**) wenig überraschend, dass zu den beobachteten Zeitpunkten jeweils etwa neun von zehn Betrieben (2017: 90 %) mit formalisierten Verfahren zur Personalentwicklung und zur Weiterbildungsplanung tatsächlich auch die Weiterbildung der Beschäftigten förderten, während jeweils knapp die Hälfte der Betriebe ohne entsprechende Verfahren im Bereich Weiterbildung aktiv war (2017: 47 %).

Im Zuge der demografischen Entwicklung und struktureller Wandlungsprozesse sind Teile des Arbeitsmarkts von zunehmenden Engpässen im Arbeitskräfteangebot betroffen – insbesondere mit Blick auf das Angebot an (hoch-)qualifizierten Fachkräften (Malin, Jansen, Seyda & Flake, 2019; Zika et al., 2020). Damit einhergehend stehen Betriebe vor der zunehmen-

[12] Zudem werden Betriebsräten per Betriebsverfassungsgesetz (BetrVG) Mitbestimmungsrechte bei Aus- und Weiterbildungsaktivitäten in Betrieben eingeräumt. Allerdings bestehen diesbezüglich insofern Einschränkungen, als generell zunächst die Voraussetzung erfüllt sein muss, dass Betriebe die Aus- und Weiterbildung der Beschäftigten fördern, damit Betriebsräte von entsprechenden Rechten Gebrauch machen können (Berger, 2015).

[13] z. B. Belegschaftssprecher, Runder Tisch

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

den Herausforderung, offene Stellen für Fachkräfte zu besetzen. Nach den Daten des *IAB-Betriebspanels* stieg die Zahl der Betriebe, in denen Stellen für qualifizierte Tätigkeiten nicht besetzt werden konnten seit 2009 kontinuierlich an. Während 2009 nur 5 % der Betriebe entsprechende Stellen im ersten Halbjahr nicht besetzen konnten, lag der Anteil 2018 bereits bei 22 %. Eine vergleichbare Tendenz zeigt sich hinsichtlich der erwarteten Fachkräfteentwicklung für die jeweils kommenden zwei Jahre. Während 2010 noch in etwa jedem vierten Betrieb (25 %) Rekrutierungsschwierigkeiten erwartet wurden, war dies 2018 bereits in 44 % der Betriebe der Fall. Um der Problematik nicht gedeckter Fachkräftebedarfe entgegenzuwirken, wird häufig die Bedeutung (betrieblicher) Weiterbildung betont, um die Qualifikationen verfügbarer Fachkräfte innerhalb der Betriebe an die erforderlichen Fähigkeiten zur Ausübung der Tätigkeiten anzupassen. Übereinstimmend damit weist die Forschung auf einen positiven Einfluss auf die Weiterbildungsbereitschaft von Betrieben – insbesondere mit Blick auf die Förderung von Beschäftigten in einfachen Tätigkeiten – hin, wenn diese sich mit akuten Problemen bei der Besetzung von Stellen konfrontiert sehen (Bellmann et al., 2015; Dettmann et al., 2019; Wotschack, 2017).

Die Ergebnisse auf Basis des *IAB-Betriebspanels* für den Zeitraum von 2009 bis 2018 bekräftigen diesen Effekt, indem der Anteil weiterbildungsaktiver Betriebe unter denjenigen Betrieben mit akutem Fachkräftemangel auf konstant höherem Niveau liegt (zuletzt 69 % in 2018), als in Betrieben, die ihre Stellen für qualifizierte Tätigkeiten besetzen konnten (zuletzt 51 %) (→ **Tabelle E.2**). Ein ähnliches Bild zeigt sich hinsichtlich der zukünftig erwarteten Rekrutierungssituation. Während 2018 etwa 65 % der Betriebe mit erwarteten Stellenbesetzungsschwierigkeiten die Weiterbildung ihrer Beschäftigten förderten, lag der entsprechende Anteil unter Betrieben ohne erwartete Schwierigkeiten bei 46 %. Allerdings zeigen die Ergebnisse auch, dass große Teile der Betriebe mit bereits erfahrenen (ohne Weiterbildungsaktivität 2018: 31 %) und erwarteten Rekrutierungsschwierigkeiten (ohne Weiterbildungsaktivität 2018: 35 %) die Förderung der Weiterbildung ihrer Beschäftigten bis dahin (noch) nicht als Maßnahme nutzte, um das beschäftigte Personal für mögliche zusätzliche Anforderungen mit Blick auf nicht besetzte Stellen bzw. Tätigkeiten zu qualifizieren. Hier bestehen also möglicherweise noch nicht ausgeschöpfte Potenziale.

2 Maßnahmen des betrieblichen Weiterbildungsangebots

Betriebliche Weiterbildung kann in vielfältigen Formen realisiert werden. So unterscheiden sich unterschiedliche Angebotsformen beispielsweise hinsichtlich des Organisationsgrads bzw. der Intentionalität in formalisierte oder informelle Lernaktivitäten (→ **Kapitel A**), oder hinsichtlich des Ortes, an dem eine Maßnahme stattfindet bzw. der Nähe einer Maßnahme zum Arbeitsplatz. Im Rahmen des IAB-Betriebspanels werden in der ersten Hälfte eines Erhebungsjahres weiterbildungsaktive Betriebe dazu befragt, welche unterschiedlichen Maßnahmen sie zur Weiterbildung der Beschäftigten in diesem Zeitraum eingesetzt haben.

Die Maßnahmen können dabei grob nach o. g. Kriterien unterschieden werden.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Weiterbildungsmaßnahmen (Realisierte Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung)

Inwiefern unterschiedliche Weiterbildungsformate in weiterbildungsaktiven Betrieben im ersten Halbjahr eines Jahres gefördert wurden (anschließend an eine positive Beantwortung der Frage, ob Fort- bzw. Weiterbildungsmaßnahmen im ersten Halbjahr gefördert wurden), wird im *IAB-Betriebspanel* anhand der folgenden Abfrage erfasst:

„Für welche der folgenden inner- oder außerbetrieblichen Maßnahmen wurden Beschäftigte freigestellt bzw. wurden die Kosten ganz oder teilweise vom Betrieb übernommen?

- Externe Kurse, Lehrgänge, Seminare
- Interne Kurse, Lehrgänge, Seminare
- Weiterbildung am Arbeitsplatz (Unterweisung, Einarbeitung)
- Teilnahme an Vorträgen, Fachtagungen, Messeveranstaltungen u. Ä.
- Arbeitsplatzwechsel (Job-Rotation)
- Selbstgesteuertes Lernen mit Hilfe von Medien (z. B. computerunterstützte Selbstlernprogramme, Fachbücher)
- Qualitätszirkel, Werkstattzirkel, Lernstatt, Beteiligungsgruppe
- Sonstige Weiterbildungsmaßnahmen"

(Kantar Public, 2018, S. 18)

2.1 Formalisierte Angebote

Die dominierenden Aktivitäten in der betrieblichen Weiterbildung sind formalisierte Weiterbildungsmaßnahmen in Form von Kursen, Lehrgängen und Seminaren. Differenziert nach dem Ort, an dem diese Maßnahmen stattfinden bzw. organisiert werden, zeigen die Ergebnisse auf Basis des IAB-Betriebspanels, dass die weiterbildungsaktiven Betriebe v. a. auf externe Kurse zur Weiterbildung ihrer Belegschaften setzen: seit 2011 förderten regelmäßig mehr als acht von zehn Betrieben entsprechende Maßnahmen (2018: 86 %) (→ Tabelle E.3). Regelmäßig etwas mehr als die Hälfte führte im gleichen Zeitraum formalisierte Maßnahmen durch, die betriebsintern abgehalten werden (2018: 53 %).

Tabelle E.3

Anteil der Betriebe mit geförderten Weiterbildungsmaßnahmen an allen weiterbildungsaktiven Betrieben von 2009 bis 2018 (in %)

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Weiterbildungsmaßnahme[a]										
Externe Kurse, Lehrgänge, Seminare	80	81	85	85	85	86	85	87	85	86
Interne Kurse, Lehrgänge, Seminare	49	50	55	51	53	52	53	53	53	53
Weiterbildung am Arbeitsplatz (Unterweisung, Einarbeitung)	47	50	59	54	52	54	48	49	51	56
Teilnahme an Vorträgen, Fachtagungen, Messeveranstaltungen u. Ä.	44	47	57	55	52	53	49	51	48	51
Arbeitsplatzwechsel (Job Rotation)	4	4	7	6	5	5	5	4	6	6
Selbstgesteuertes Lernen mit Hilfe von Medien (z. B. computerunterstützte Selbstlernprogramme, Fachbücher)	17	18	24	23	21	25	21	23	23	27
Qualitäts-/Werkstattzirkel, Lernstatt, Beteiligungsgruppe	8	9	9	9	9	9	8	9	8	9
Sonstige Weiterbildungsmaßnahmen	9	9	10	9	9	9	7	9	9	11

Anmerkungen. Datengrundlage: IAB, IAB-Betriebspanel, doi:10.5164/IAB.IABBP9318.de.en.v1, gewichtete Daten, eigene Berechnungen. Fallzahlen (Querschnittsfälle): 2009: n = 15.523; 2010: n = 15.615; 2011: n = 15.283; 2012: n = 15.556; 2013: n = 15.725; 2014: n = 15.577; 2015: n = 15.500; 2016: n = 15.341; 2017: n = 15.421; 2018: n = 15.263. Die tatsächliche Anzahl der in die Berechnungen einbezogenen Betriebe kann aufgrund fehlender Werte auf einzelnen Basisvariablen von der Anzahl der Querschnittsfälle insgesamt abweichen.

[a] Mehrfachnennungen möglich.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

2.2 Informelle Lernaktivitäten und arbeitsplatznahe Lernformate

Ebenfalls in etwa jedem zweiten Betrieb werden die Beschäftigten durch arbeitsplatznahes Lernen wie Unterweisungen oder Einarbeitungen an ihrem Arbeitsplatz weitergebildet (2018: 56 %) (→ **Tabelle E.3**). Dabei ist im Zeitverlauf nach einem zwischenzeitlichen Rückgang der Quote um 6 Prozentpunkte von 2014 (54 %) auf 2015 (48 %) wieder ein kontinuierlicher Anstieg in den letzten Jahren zu beobachten. Etwa fünf von zehn Betrieben unterstützen ihre Beschäftigten zudem bei – vermutlich überwiegend außerhalb der Betriebe realisierten – Teilnahmen an Vorträgen oder Veranstaltungen wie beispielsweise Fachtagungen oder Messen (2018: 51 %). Auf den bislang höchsten Wert von 27 % im beobachteten Zeitraum seit 2009 stieg zuletzt der Anteil weiterbildungsaktiver Betriebe, die das selbstgesteuerte Lernen ihrer Beschäftigten mit Hilfe von Medien wie beispielsweise computergestützten Selbstlernprogrammen oder Fachbüchern unterstützen. Hier zeichnet sich möglicherweise ein Trend ab, der auch im Zusammenhang mit einer zunehmenden Verfügbarkeit und vereinfachten Zugängen zu digitalen Angeboten in den vergangenen Jahren steht. Vergleichsweise selten setzen Betriebe Maßnahmen wie Qualitätszirkel (2018: 9 %) oder gezielte Arbeitsplatzwechsel (2018: 6 %) für die Weiterbildung von Beschäftigten ein.

In der Gesamtschau zeigt sich eine auffällige Zunahme in den Anteilswerten bei fast allen Formaten im Zeitraum zwischen 2009 und 2011. Hier liegt die Vermutung nahe, dass die weiterbildungsaktiven Betriebe in Folge der Rezession ihre Weiterbildungsaktivität zunächst auf ein weniger breites Spektrum an ausgewählten Maßnahmen konzentrierten und ihre Aktivitäten in den Folgejahren wieder ausweiteten.

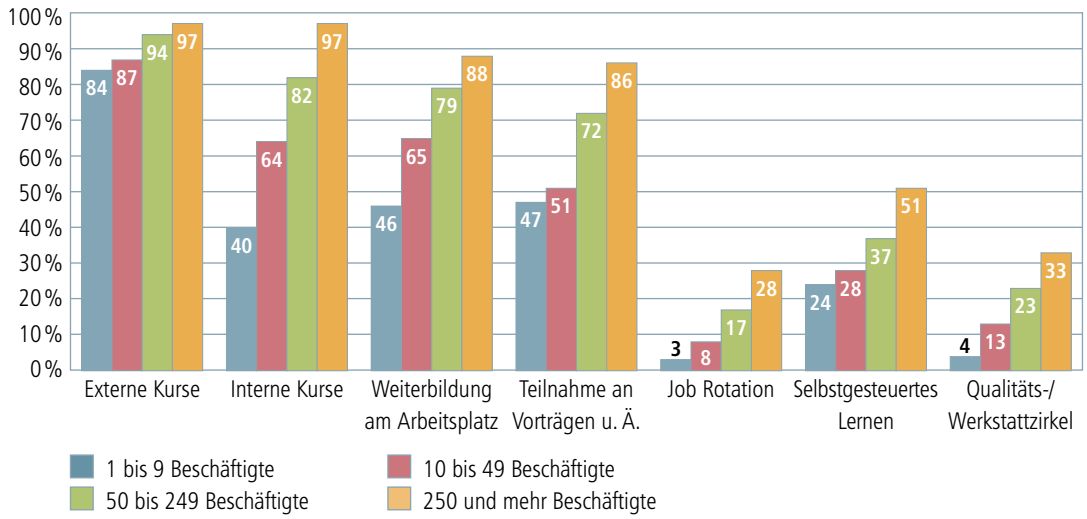
2.3 Weiterbildungsangebote nach Betriebsgröße

Die Entscheidung, welche Maßnahmen ein Betrieb zur Weiterbildung der Mitarbeitenden einsetzt, hängt nicht allein davon ab, welche Maßnahme mit Blick auf den erwarteten Nutzen und die erwartete Wirkung am vielversprechendsten erscheint, sondern auch von den strukturellen Rahmenbedingungen innerhalb eines Betriebs, aus denen sich unterschiedliche Handlungsspielräume für die Realisierung bestimmter Weiterbildungsangebote ergeben. Ein zentrales Merkmal für eine näherungsweise Abbildung solcher Handlungsspielräume ist die Anzahl der Beschäftigten in einem Betrieb, da über diese Bezugsgröße unterschiedliche organisatorische Voraussetzungen abgebildet werden können, die sich auf die Realisierbarkeit der Angebote auswirken. Leitend ist dabei die grundlegende Annahme, dass in größeren Betrieben günstigere infrastrukturelle Rahmenbedingungen für bestimmte betriebliche Weiterbildungsaktivitäten vorzufinden sind als in kleineren Betrieben (→ **Kapitel 1**).

In differenzierter Betrachtung nach der Betriebsgröße zeigen sich erwartungsgemäß Unterschiede zwischen den Häufigkeiten genutzter Weiterbildungsformate (→ **Abbildung E.3**). In der Gesamtschau über alle erfassten Weiterbildungsformate wird zunächst deutlich, dass die Betriebsgröße nicht nur maßgeblichen Einfluss auf die generelle betriebliche Weiterbildungsaktivität hat (→ **Kapitel 1**), sondern auch auf die Häufigkeit, in der unterschiedliche Formate von den weiterbildungsaktiven Betrieben angeboten bzw. realisiert werden. Danach steigen die Anteile der Betriebe, die ein bestimmtes Format zur Weiterbildung der Belegschaften fördern, über alle Formate hinweg mit dem Umfang der Betriebsgrößencluster. Zudem scheinen Großbetriebe mit mehr als 250 Beschäftigten auf ein vergleichsweise breites Spektrum unterschied-

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

licher Maßnahmen zur Weiterbildung ihrer Beschäftigten zu setzen, da jeweils mindestens acht von zehn Großbetrieben formalisierte Maßnahmen sowohl innerhalb als auch außerhalb des Betriebs (je 97 %), die Weiterbildung am Arbeitsplatz (88 %) sowie die Teilnahme an Vorträgen u. Ä. (86 %) fördern. Dagegen konzentriert sich die Weiterbildungsaktivität von kleineren Betrieben – insbesondere die von Kleinstbetrieben mit weniger als zehn Beschäftigten – offenbar v. a. auf die Förderung von externen Weiterbildungsmaßnahmen, die von 84 % der Betriebe in dieser Größenordnung gefördert werden. Andere Formate werden in Kleinstbetrieben jeweils von weniger als der Hälfte unterstützt. Auch zeigt sich bei den externen stattfindenden Bildungsaktivitäten eine im Vergleich zu den anderen Formaten geringere Differenz in den Anteilswerten zwischen allen Betriebsgrößenklassen, die bei etwa 13 Prozentpunkten zwischen dem niedrigsten und dem höchsten Anteilswert liegt.



Anmerkungen. Datengrundlage: IAB, IAB-Betriebspanel, doi:10.5164/IAB.IABBP9318.de.en.v1, gewichtete Daten, eigene Berechnungen. Fallzahlen (Querschnittsfälle): 2018: n=15.263. Die tatsächliche Anzahl der in die Berechnungen einbezogenen Betriebe kann aufgrund fehlender Werte auf einzelnen Basisvariablen von der Anzahl der Querschnittsfälle insgesamt abweichen.
[a] Mehrfachnennungen möglich.

Abbildung E.3. Anteil der Betriebe mit geförderten Weiterbildungsmaßnahmen[a] an allen weiterbildungsaktiven Betrieben nach Betriebsgröße 2018 (in %)

Ein beachtliches Ungleichgewicht ist in der Förderung von formalisierten Weiterbildungsmaßnahmen erkennbar, die betriebsintern durchgeführt werden. Während nahezu alle Betriebe mit mehr als 250 Beschäftigten (97 %) solche Maßnahmen einsetzen, trifft dies auf lediglich vier von zehn Kleinstbetrieben zu (40 %). Das Ergebnis ist jedoch insofern wenig überraschend, als formalisierte Maßnahmen, die betriebsintern stattfinden, vermutlich erst ab einer bestimmten Teilnehmendenzahl lohnenswert erscheinen. Zudem dürften Organisation und Durchführung solcher Maßnahmen häufig mit erhöhten Anforderungen an personelle und materielle Ressourcen einhergehen, die in höherem Maße in großen Betrieben vorzufinden sind. Ähnliche Tendenzen zeichnen sich hinsichtlich weiterer Formate ab, die ebenfalls vornehmlich innerhalb eines Betriebs mit Nähe zum Arbeitsplatz stattfinden. Danach liegt die Spannweite zwischen den Kleinst- und Großbetrieben mit Angeboten zur Weiterbildung am Arbeitsplatz bei etwa

42 Prozentpunkten zwischen 46 % (Kleinstbetriebe) und 88 % (Großbetriebe). Die Anteilswerte steigen hier relativ konstant mit dem Umfang der vier Betriebsgrößenordnungen (kleine Betriebe: 65 %; Mittlere: 79 %). Vorhersehbar selten aufgrund einer geringen Anzahl der Beschäftigten werden in kleineren Betrieben Maßnahmen wie Arbeitsplatzwechsel oder Qualitätszirkel zur Weiterbildung der Belegschaften eingesetzt. In den Großbetrieben ist dies immerhin in 28 % (Job Rotation) bzw. 33 % (Qualitätszirkel) der Betriebe der Fall. Ein deutlicher Kontrast zeichnet sich auch im realisierten Angebot für Teilnahmen an Vorträgen u. Ä. ab. Während nur jeweils etwa die Hälfte der weiterbildenden Betriebe in Größenordnungen mit bis zu 49 Beschäftigten (51 % der kleinen Betriebe und 47 % der Kleinstbetriebe) in diesem Bereich aktiv ist, liegen die entsprechenden Anteile bei 72 % bzw. 86 % unter Betrieben mit mindestens 50 Beschäftigten. Eine Erklärung hierfür könnten Unterschiede im Verfügbarkeitsrahmen finanzieller Ressourcen in Relation zur Betriebsgröße sein, da die erforderlichen Investitionen für kleinere Betriebe ungleich höher ausfallen dürften als für größere Betriebe und daher möglicherweise eher in die Förderung von Teilnahmen an formalisierter Weiterbildung fließen. Das selbstgesteuerte Lernen scheint überraschenderweise in kleinen und mittleren Betrieben einen deutlich geringeren Stellenwert zu haben, als in Großbetrieben: etwa jeder zweite Betrieb mit mehr als 250 Beschäftigten (51 %) unterstützt diese Form des Lernens bei den Mitarbeitenden, wogegen der Anteil unter den Betrieben mittlerer Größe (37 %) um 14 Prozentpunkte niedriger ausfällt. Bei den Kleinstbetrieben liegt der Anteil bei lediglich 24 %. Vor dem Hintergrund, dass das selbstgesteuerte Lernen der Beschäftigten vergleichsweise flexible und kurzfristig planbare Lernmöglichkeiten bietet, die zudem auch schon relativ kostengünstig realisierbar sind, bestehen hier gerade für kleine Betriebe potenziell noch offene Handlungsspielräume.

2.4 Digitale Lernangebote

Neben der Erforderlichkeit eines generell steigenden Engagements in der betrieblichen Weiterbildung verändern sich im Zuge der Digitalisierung auch die Rahmenbedingungen des Lernens selbst durch den Einsatz von digitalen Medien. Mit Ausnahme des Items zum selbstgesteuerten Lernen mit Hilfe von Medien, das durch das Beispiel computerunterstützter Selbstlernprogramme gestützt wird, werden im *IAB-Betriebspanel* keine regelmäßigen Informationen zum Einsatz digitaler Medien in der betrieblichen Weiterbildung erfasst. Das bedeutet hingegen nicht, dass im Rahmen der erfassten Formate nicht auch digitale Medien eingesetzt werden. Allerdings liegen aus der Forschung einige Erkenntnisse zum digitalen Weiterbildungsangebot von Betrieben auf Basis alternativer Datenquellen vor. So kommen Befunde auf Basis der *IW-Weiterbildungserhebung* in Unternehmen zum Ergebnis, dass im Jahr 2016 bereits etwa 84 % der befragten weiterbildungsaktiven Unternehmen (n = 1.289) digitale Lernangebote zur Weiterbildung der Beschäftigten eingesetzt haben (Seyda et al., 2018, S. 118).[14] Dabei am häufigsten eingesetzt – von jeweils etwa der Hälfte der Unternehmen – wurden digitale Medien wie beispielsweise Lernvideos (54 %)

[14] Während sich die Angaben zur Weiterbildungsaktivität im *IAB-Betriebspanel* auf die erste Jahreshälfte eines Kalenderjahres beziehen, erstreckt sich der Bezugszeitraum für die Angaben zur Weiterbildungsaktivität der Unternehmen im Rahmen der *IW-Erhebung* über ein gesamtes Kalenderjahr. Dadurch können Anteile der fördernden Betriebe hier in einer anderen Größenordnung liegen als auf Basis des *IAB-Betriebspanels* (Seyda et al., 2018).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

sowie webbasiertes Lernen über beispielsweise Online-Kurse (50 %) oder computergestützte Selbstlernprogramme (45 %). Jeweils gut ein Drittel der Unternehmen nutzte firmeninterne Infrastrukturen wie kooperative Lernplattformen oder Wissensbibliotheken (36 %), oder unterstützten das Lernen an mobilen Endgeräten über beispielsweise Weiterbildungs-Apps (31 %) sowie sonstige digitale Lernangebote (33 %). Zudem scheinen große Betriebe sowie Betriebe, in denen die Arbeitsprozesse in höherem Maße digitalisiert sind, auch eine größere Bandbreite digitaler Lernformate in der Weiterbildungsförderung einzusetzen (ebd., S. 117). Auf Basis einer repräsentativen Betriebsbefragung (n = 2.032) des Zentrums für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW) und dem IAB zeigen Ergebnisse einer Studie von Janssen et al. (2018), dass – ebenfalls im Jahr 2016 – knapp 40 % der deutschen Betriebe zunehmend digitale Medien oder E-Learning für ihre Fort- und Weiterbildung einsetzten (ebd., S. 6). Insbesondere traf dies auf Betriebe mit zeitlich vorgelagerten hohen Investitionen in digitale Technologien zu. Hinsichtlich der Betriebsgröße weisen die Ergebnisse unter Kontrolle weiterer Strukturmerkmale auf einen Trend hin, nachdem Kleinstbetriebe in Größenordnung von bis zu neun Beschäftigten vergleichsweise häufiger als mittlere und große Betriebe Angebote im Bereich E-Learning nutzen (ebd.).

2.5 Aufstiegsfortbildungen

Ebenfalls im *IAB-Betriebspanel* nicht explizit erfasst wird die betriebliche Förderung von Weiterbildungsmaßnahmen, die in formalen Abschlüssen münden. Zwar ist nicht auszuschließen, dass die Betriebe unter externen – in vermutlich seltenen Fällen auch internen – Kursen, Lehrgängen und Seminaren auch solche Maßnahmen bzw. Teile von formalen Bildungsaktivitäten subsummieren, allerdings lässt die Systematik der Erfassung keine Rückschlüsse über das Ausmaß der Förderung abschlussbezogener Weiterbildung zu. Eine besondere Form formalisierter Weiterbildung sind Aufstiegsfortbildungen zum Erwerb von anerkannten Fortbildungsabschlüssen, wie beispielsweise zum/r Meister/in, Techniker/in, Fachwirt/in oder Fachkaufmann/frau. Dabei werden die geltenden Prüfungsvorschriften durch Rechtsverordnungen des Bundes oder der Länder oder durch Rechtsvorschriften zuständiger Kammern festgelegt (u. a. Bundesinstitut für Berufsbildung, 2020; Hagen, 2019; Friedrich, 2019) (→ **Kapitel C**).

Informationen zur betrieblichen Förderung von Aufstiegsfortbildungen werden seit dem Referenzjahr 2012 regelmäßig im *Betriebspanel zu Qualifizierung und Kompetenzentwicklung des BIBB* erhoben.[15] Nach den Daten des Qualifizierungspanels ist der Anteil der

[15] Das *BIBB-Qualifizierungspanel* ist eine seit 2011 jährlich durchgeführte Betriebsbefragung im Längsschnittdesign, die für alle deutschen Betriebe mit min. einem sozialversicherungspflichtig Beschäftigten repräsentativ ist. An der Erhebung nehmen jährlich etwa 3.500 Betriebe teil. Anders als im *IAB-Betriebspanel* erstreckt sich der Bezugszeitraum für die Angaben zur Weiterbildungsaktivität im *BIBB-Qualifizierungspanel* über das gesamte Kalenderjahr vor dem Erhebungsjahr. Dadurch können die Anteile der fördernden Betriebe hier in einer anderen Größenordnung liegen als auf Basis des *IAB-Betriebspanels*. Für weiterführende Informationen zum *BIBB-Qualifizierungspanel* siehe auch Friedrich, Gerhards & Ord (2020). Die Förderung von Aufstiegsfortbildungen wird seit 2012 anhand der folgenden Frage erfasst: „Hat Ihr Betrieb im Jahr [Erhebungsjahr] Aufstiegsfortbildungen zum Meister, Techniker, Fachwirt oder Fachkaufmann oder zu vergleichbaren anerkannten Aufstiegsfortbildungen durch Kostenübernahme oder Freistellung gefördert? Bitte berücksichtigen Sie hier nur Aufstiegsfortbildungen, bei denen ein formaler Fortbildungsabschluss erworben wird." (Institut für angewandte Sozialwissenschaft & Bundesinstitut für Berufsbildung, 2017, S. 15).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Betriebe, die min. einen Beschäftigten durch (anteilige) Kostenübernahme und/oder Freistellung von der Arbeitszeit gefördert haben, an allen Betrieben in Deutschland im Zeitraum zwischen 2012 und 2017 leicht gestiegen, von etwa 10 % (Mohr, 2015, S. 315) auf 12 % (Mohr, 2019, S. 352). Vertiefende Ergebnisse in Differenzierung nach strukturellen Merkmalen für das Referenzjahr 2017 zeigen, dass der Anteil der Betriebe mit Förderung von Aufstiegsfortbildungen mit dem Umfang der Betriebsgröße steigt: Während etwa drei Viertel (71 %) der Betriebe mit mehr als 200 Beschäftigten Aufstiegsfortbildungen fördert, trifft dies nur auf knapp jeden zehnten Betrieb (8 %) mit weniger als 20 Beschäftigten zu. Dazwischen liegen Anteilswerte von Betrieben mit 20 bis 99 Beschäftigten (30 %) und mit 100 bis 199 Beschäftigten (47 %). Überdurchschnittlich hohe Anteile sind außerdem in medizinischen und pflegerischen Dienstleistungsbetrieben (27 %) vorzufinden, im öffentlichen Dienst sowie in den Bereichen Erziehung und Unterricht (23 %) und im verarbeitenden Gewerbe (20 %) (ebd., S. 353).[16]

3 Weiterbildungsbeteiligung der Beschäftigten

Eine weitere zentrale Kennzahl zur Beschreibung der Weiterbildungsaktivität in Betrieben ist die Teilnahmequote unter den Beschäftigten, d. h. die Anzahl der Beschäftigten, die in einem bestimmten Zeitraum an betrieblich geförderter Weiterbildung teilgenommen haben, im Verhältnis zu allen Beschäftigten. Im *IAB-Betriebspanel* wird seit 2014[17] regelmäßig die Anzahl der Beschäftigten erfasst, die im ersten Halbjahr des jeweiligen Erhebungsjahres in die Weiterbildungsaktivitäten der Betriebe eingebunden wurden. In Kombination aus der auf die Grundgesamtheit hochgerechneten Anzahl aller Weiterbildungsteilnehmenden und der hochgerechneten Anzahl der Beschäftigten zum Stichtag des 1. Juni des Erhebungsjahres können jeweils die Anteile der geförderten Beschäftigten ermittelt werden – im Folgenden als Teilnahmequoten bezeichnet.[18]

M

[16]Für ausführlichere Darstellungen der Ergebnisse aus dem *BIBB-Qualifizierungspanel* zur betrieblichen Förderung von Aufstiegsfortbildungen in Differenzierung nach Strukturmerkmalen und Digitalisierungsgrad wird auf Kapitel B1.2.3 im *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019* verwiesen (Mohr, 2019).

[17]Bis zur Erhebungswelle in 2013 konnten Angaben entweder auf Basis der Personenanzahl oder auf Basis von Teilnahmefällen gemacht werden, weshalb auf Vergleiche der Jahre vor 2014 mit den Jahren danach verzichtet wird.

[18]Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass die unterschiedlichen zeitlichen Bezüge der Basisvariablen (Anzahl geförderter Personen im ersten Halbjahreszeitraum vs. Anzahl der Beschäftigten zum Stichtag des 01.06. eines Jahres) zur Berechnung der „tatsächlichen" Anteile von Personen in Weiterbildung mit Einschränkungen verbunden ist. Streng genommen müsste hier die Struktur der Belegschaft über den gesamten Halbjahreszeitraum berücksichtigt werden (unter Berücksichtigung etwaiger Beschäftigtenströme). Im Sinne der Vergleichbarkeit mit anderen Publikationen auf Basis des *IAB-Betriebspanels* sowie aufgrund von Datenrestriktionen wird im Rahmen der vorliegenden Publikation auf das hier beschriebene Verfahren zurückgegriffen.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Teilnahmequote (Anteil der Beschäftigten in Weiterbildung)

Die Teilnahmequote entspricht dem Quotienten aus der Summe der hochgerechneten Anzahl der Beschäftigten, die im ersten Halbjahr an betrieblich geförderter Weiterbildung teilgenommen haben und der Summe der hochgerechneten Anzahl der Personen, die zum Stichtag des 1. Juni im Betrieb beschäftigt waren (u. a. Dummert, 2018):

$$\text{Teilnahmequote} = \frac{\text{Summe aller Teilnehmenden (hochgerechnet)}}{\text{Summe aller Beschäftigten (hochgerechnet)}} \cdot 100$$

Die Anzahl der Weiterbildungsteilnehmenden resultiert aus der folgenden Frage im *IAB-Betriebspanel:*

„Wie viele Personen haben im 1. Halbjahr [Jahr] an diesen Weiterbildungsmaßnahmen lt. Frage [Nr.] teilgenommen? Falls in Ihrem Betrieb/Ihrer Dienststelle Personen mehrfach an Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben, bitte diese nur einmal zählen. Bitte schätzen Sie, falls genaue Angaben nicht vorliegen!"
(Kantar Public, 2018, S. 19)

Dabei werden insbesondere folgende Kennzahlen erfasst:

- Teilnehmende insgesamt:
  - davon Frauen
- Teilnehmende in Differenzierung nach der erforderlichen Qualifikation für die ausgeübte Tätigkeit:
  - Beschäftigte für einfache Tätigkeiten, die keine Berufsausbildung erfordern
  - Beschäftigte für qualifizierte Tätigkeiten, die eine abgeschlossene Lehre oder eine vergleichbare Berufsausbildung oder eine entsprechende Berufserfahrung erfordern
  - Beschäftigte für qualifizierte Tätigkeiten, die einen Hochschulabschluss erfordern

Die Anzahl der Beschäftigten (in der jeweils entsprechenden Beschäftigtengruppe) wird im Rahmen eines separaten Moduls zur Personalstruktur im Betrieb erfasst.

Von den Berechnungen der Teilnahmequoten ausgeschlossen werden jeweils Betriebe, die auf min. einer der beiden Basisvariablen zur Berechnung eine ungültige Angabe aufweisen. Systembedingt fehlende Werte auf den Variablen zur Anzahl geförderter Beschäftigter in Betrieben, die im ersten Halbjahr eines Jahres *nicht* weiterbildungsaktiv waren, werden auf den Wert 0 gesetzt.

Aufgrund einer Änderung der Erfassungssystematik im Jahr 2014 (bis 2013 konnten Angaben entweder auf Basis der Personenanzahl in Weiterbildung oder auf Basis von Teilnahmefällen gemacht werden) sind Vergleiche der Ergebnisse vor und nach dieser Änderung nur eingeschränkt möglich. Daher werden im Rahmen des vorliegenden Kapitels ausschließlich die Teilnahmequoten für die Jahre 2014 bis 2018 ausgewiesen.

3.1 Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung

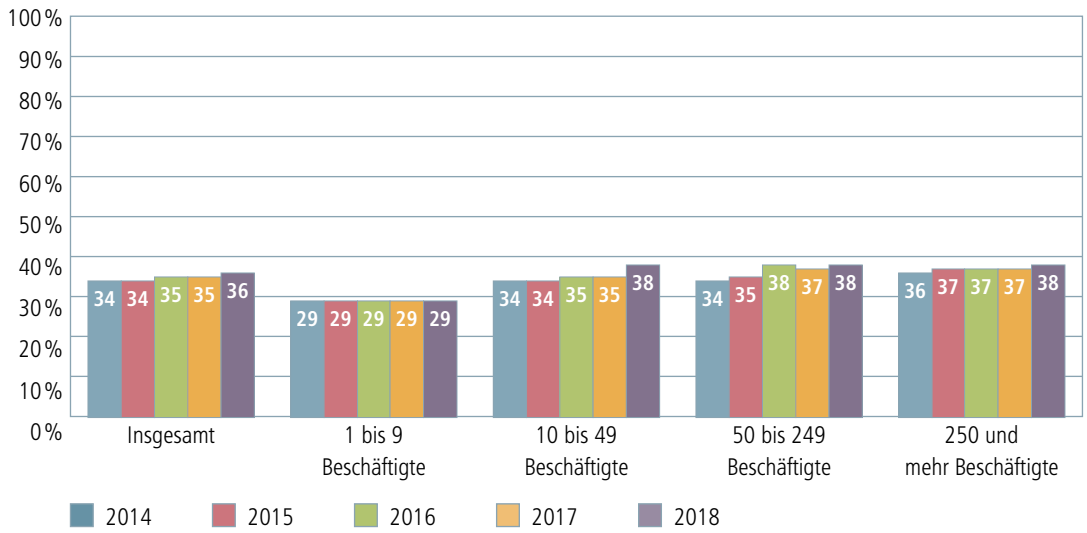
Die Teilnahmequoten der Beschäftigten in allen deutschen Betrieben sowie in Differenzierung nach unterschiedlichen Betriebsgrößenklassen im Zeitraum von 2014 bis 2018 veranschaulicht → **Abbildung E.4**. Zunächst im Hinblick auf die Weiterbildungsbeteiligung insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass zuletzt in der ersten Jahreshälfte 2018 mit 36 % etwas mehr als ein Drittel der Beschäftigten in allen deutschen Betrieben an betrieblich geförderter Weiterbildung teilgenommen hat.[19] Die Entwicklung der Teilnahmequoten im Zeitverlauf weist in der

[19] Es wird darauf hingewiesen, dass die auf Basis des *IAB-Betriebspanels* ermittelten Teilnahmequoten von Beschäftigten an betrieblich geförderter Weiterbildung nicht vergleichbar sind mit den im Rahmen von → **Kapitel G** berichteten Teilnahmequoten an betrieblicher Weiterbildung auf Basis des *AES*. Ursächlich hierfür sind bspw. unterschiedliche Erhebungsdesigns (aggregierte Teilnahmequoten auf Basis einer Betriebsbefragung versus Personenbefragung im *AES*), Berücksichtigung unterschiedlicher Weiterbildungsformate (Eingrenzung auf non-formale Weiterbildungsaktivitäten im *AES*) oder unterschiedlich lange Beobachtungszeiträume (1. Jahreshälfte versus 12 Monate im *AES*) – um an dieser Stelle eine Auswahl zu nennen.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Tendenz auf eine leicht steigende Weiterbildungsbeteiligung seit 2014 (34 %) hin (wobei der Zuwachs um etwa 2 Prozentpunkte allerdings nicht überbewertet werden sollte). Ob es sich dabei tatsächlich um einen nachhaltig bedeutsamen Anstieg handelt, bedarf einer längerfristigen Beobachtung in den kommenden Jahren.

Betrachtet man die Teilnahmequoten der Beschäftigten unter Berücksichtigung des betrieblichen Beschäftigungskontexts anhand der Betriebsgrößenklassen, fällt zunächst auf, dass die Weiterbildungsbeteiligung in Kleinstbetrieben mit bis zu neun Beschäftigten geringer ausfällt, als es in größeren Betrieben der Fall ist. Während die Teilnahmequoten in Betrieben aller Größenklassen mit mindestens zehn Beschäftigten 2018 auf einem Niveau von 38 % lag, ist der Anteilswert unter Beschäftigten in Kleinstbetrieben um 9 Prozentpunkte niedriger auf einem Niveau von 29 %.



Anmerkungen. Datengrundlage: IAB, IAB-Betriebspanel, doi:10.5164/IAB.IABBP9318.de.en.v1, gewichtete Daten, eigene Berechnungen. Fallzahlen (Querschnittsfälle): 2014: n=15.577; 2015: n=15.500; 2016: n=15.341; 2017: n=15.421; 2018: n=15.263. Die tatsächliche Anzahl der in die Berechnungen einbezogenen Betriebe kann aufgrund fehlender Werte auf einzelnen Basisvariablen von der Anzahl der Querschnittsfälle insgesamt abweichen.

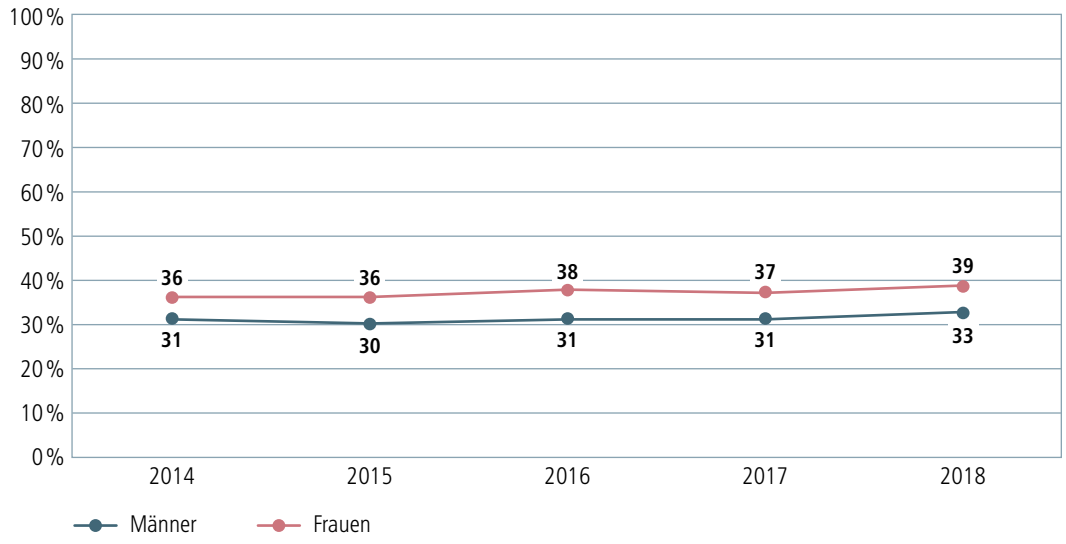
Abbildung E.4. Anteil Beschäftigter in betrieblich geförderter Weiterbildung insgesamt und nach Betriebsgröße von 2014 bis 2018 (in %)

Im Vergleich mit den Ergebnissen zur Weiterbildungsaktivität nach Betriebsgröße (→ **Kapitel 1**) scheint also der Umfang, in dem die Betriebe ihre Beschäftigten fördern (bemessen am Anteil der Weiterbildungsteilnehmenden), zumindest hinsichtlich mittlerer und großer Betriebe weniger stark von der Betriebsgröße beeinflusst zu sein als der Tatsache, dass ein Betrieb überhaupt die Weiterbildung der Beschäftigten fördert. Die eingangs beschriebene positive Entwicklung einer insgesamt steigenden Teilnahmequote scheint ebenfalls auf den Personenkreis beschränkt zu sein, der in kleinen, mittleren und großen Betrieben beschäftigt ist. Während hier leichte Steigerungen um 4 Prozentpunkte (Größenklassen von 10 bis 249 Beschäftigten) bzw. 2 Prozentpunkte (250 und mehr Beschäftigte) im Zeitraum von 2014 bis 2018 zu beobachten sind, hielt sich die Quote bei den Beschäftigten in Kleinstbetrieben in der gleichen Zeitspanne konstant bei 29 %.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

3.2 Weiterbildungsbeteiligung von Männern und Frauen

Neben betriebsspezifischen strukturell bedingten Unterschieden in der Bereitschaft von Betrieben, die Weiterbildung ihrer Beschäftigten zu fördern, zeigt die Forschung unterschiedliche Beteiligungsmuster an betrieblich geförderter Weiterbildung in Verbindung mit personen- und tätigkeitsgebundenen Merkmalen auf. Danach haben bestimmte Personengruppen mehr oder weniger große Chancen, von betrieblichen Weiterbildungsinvestitionen zu profitieren, als andere (u. a. Behringer, 1999; Kaufmann & Widany, 2013; Kuper et al., 2017; Schiener, 2006) (→ Kapitel G).



Anmerkungen. Datengrundlage: IAB, IAB-Betriebspanel, doi:10.5164/IAB.IABBP9318.de.en.v1, gewichtete Daten, eigene Berechnungen. Fallzahlen (Querschnittsfälle): 2014: n=15.577; 2015: n=15.500; 2016: n=15.341; 2017: n=15.421; 2018: n=15.263. Die tatsächliche Anzahl der in die Berechnungen einbezogenen Betriebe kann aufgrund fehlender Werte auf einzelnen Basisvariablen von der Anzahl der Querschnittsfälle insgesamt abweichen.

Abbildung E.5. Anteil Beschäftigter in betrieblich geförderter Weiterbildung nach Geschlecht von 2014 bis 2018 (in %)

Gruppenspezifische Teilnahmequoten können anhand der Daten des *IAB-Betriebspanels* zunächst getrennt für Männer und Frauen ausgewiesen werden. In differenzierter Betrachtung nach dem Geschlecht der Beschäftigten zeigen die Ergebnisse im beobachteten Zeitraum von 2014 bis 2018 eine insgesamt höhere Weiterbildungsbeteiligung von weiblichen gegenüber männlichen Beschäftigten (→ Abbildung E.5). Zwar zeichnet sich in beiden Gruppen der Trend einer seit 2014 leicht steigenden Teilnahmequote ab, diese liegt bei den Frauen jedoch zu allen Zeitpunkten um mindestens 5 Prozentpunkte (2014) über dem Anteil der männlichen Teilnehmenden. Während zuletzt (2018) bei etwa einem Drittel der männlichen Beschäftigten (33 %) Weiterbildung vom Betrieb gefördert wurde, war dies bei 39 % der Frauen der Fall.

Die höhere Beteiligungsquote an betrieblich geförderter Weiterbildung unter den weiblichen Beschäftigten gegenüber den männlichen Beschäftigten auf Basis des *IAB-Betriebspanels* dürfte jedoch in Verbindung stehen mit der hohen Erwerbsbeteiligung von Frauen in solchen Branchen, die sich durch eine insgesamt hohe Weiterbildungsaktivität auszeichnen. So fiel der durchschnittliche Frauenanteil in Gesamtbetrachtung des Zeitraums von 2014 bis 2018 v. a. in

den weiterbildungsintensiven Branchen Erziehung und Unterricht mit 74 % sowie im Gesundheits- und Sozialwesen mit 78 % deutlich höher aus als der Anteil der männlichen Beschäftigten. Aktuelle Daten des *AES* zeigen demgegenüber Differenzen in den Teilnahmequoten zugunsten männlicher Erwerbstätiger, bei denen 2018 etwa 44 % gegenüber 36 % der Frauen an betrieblicher Weiterbildung teilnahmen (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2019, S. 34). Allerdings sind Differenzen in der betrieblichen Weiterbildungsbeteiligung zwischen Frauen und Männern auch hier weniger auf einen primär geschlechtsspezifischen Unterschied zurückzuführen als vielmehr auf Unterschiede in der Erwerbsbeteiligung bzw. dem Erwerbsstatus, nach denen Frauen beispielsweise häufiger in Teilzeit beschäftigt sind und die Wahrscheinlichkeit einer Teilnahme in der Regel mit dem Beschäftigungsumfang steigt (u. a. Kaufmann & Widany, 2013; Kuper et al., 2017; Schiener, 2006).

3.3 Weiterbildungsbeteiligung nach Qualifikationsanforderungen der Tätigkeit

Mit Blick auf den Zusammenhang von formaler Qualifikation und der Beteiligung an betrieblich geförderter Weiterbildung zeigt die Forschung eine relativ stabile Befundlage. Als weitgehend gesichert gilt demnach, dass – auch unter Kontrolle weiterer personen- und erwerbsbezogener Merkmale – mit steigendem Niveau der individuellen Qualifikationen von Beschäftigten tendenziell auch die Wahrscheinlichkeit einer Teilnahme steigt, d. h. formal geringqualifizierte Beschäftigte seltener an betrieblich geförderten Weiterbildungsaktivitäten teilnehmen, als Beschäftigte mit Bildungsabschlüssen auf höherem Niveau (u. a. Behringer, 1999; Kuper et al., 2017; Schiener, 2006; Widany, Christ, Gauly, Massing & Hoffmann, 2019) (→ **Kapitel G**). Eine in der Forschung weit verbreitete Erklärung für die Benachteiligung von formal Geringqualifizierten im Zugang zu betrieblicher Weiterbildungsförderung bezieht sich auf humankapitaltheoretische (Becker, 1993; Mincer, 1974) sowie signal- und filtertheoretische Erklärungsansätze (Arrow, 1973; Spence, 1973), nach denen betriebsseitige Weiterbildungsinvestitionen an bestimmte Ertragserwartungen gekoppelt sind. Aufgrund von Unsicherheiten hinsichtlich der Erträge, werden bei Investitionsentscheidungen Kriterien wie beispielsweise Bildungszertifikate als Indikator für die „Bildungsfähigkeit" von Beschäftigten herangezogen, um diese Unsicherheiten zu minimieren. Dabei sollten die Ertragserwartungen umso höher ausfallen, je höher das formale Qualifikationsniveau eines Beschäftigten ist.

Eine weitere Erklärung fokussiert die Funktion von Bildungszertifikaten bei der Zuordnung zu Arbeitsplätzen, die sich hinsichtlich unterschiedlicher Tätigkeits- bzw. Anforderungsprofile unterscheiden. So werden anspruchsvolle Tätigkeiten – die wiederum mit höheren Weiterbildungsbedarfen einhergehen – vorzugsweise von formal Höherqualifizierten besetzt bzw. ausgeübt (Spitz-Oener, 2006). Auch diesbezüglich verweist die Forschung auf eine steigende Wahrscheinlichkeit einer betrieblichen Weiterbildungsteilnahme mit steigenden formalen Qualifikationsanforderungen an die ausgeübte Tätigkeit (Kaufmann & Widany, 2013; Kuper et al., 2017) sowie mit zunehmender Komplexität der Tätigkeit (u. a. Görlitz & Tamm, 2016; Lukowski, Baum & Mohr, 2020; Mohr, Troltsch & Gerhards, 2016; Schiener, Wolter & Rudolphi, 2013).

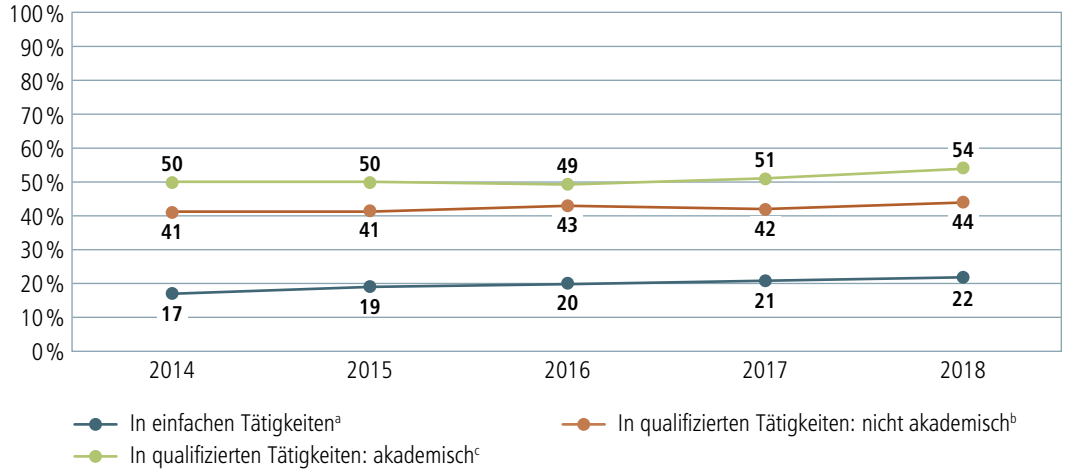
Informationen zur betrieblichen Weiterbildungsbeteiligung in Differenzierung nach dem Qualifikationsniveau der Beschäftigten können im *IAB-Betriebspanel* anhand des für die Tä-

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

tigkeit erforderlichen formalen Qualifikationsniveaus gewonnen werden. Unterschieden wird in drei Gruppen zwischen:

1. Beschäftigten für einfache Tätigkeiten, die keine Berufsausbildung voraussetzen und Beschäftigten für qualifizierte Tätigkeiten, die entweder
2. eine abgeschlossene Lehre oder vergleichbare Berufsausbildung oder eine entsprechende Berufserfahrung oder
3. einen Hochschulabschluss erfordern.

Im Hinblick auf die Einordnung der Ergebnisse ist darauf hinzuweisen, dass sich diese Systematik nicht am tatsächlichen Qualifikationsniveau der Beschäftigten orientiert, sondern in erster Linie am aktuellen Erwerbsstatus in Form der benötigten Qualifikation für die ausgeübte Tätigkeit im Betrieb. Das hat zur Folge, dass möglicherweise auch nicht qualifikationsadäquate Beschäftigungsverhältnisse erfasst werden, d. h. beispielsweise Beschäftigte mit Abschluss auf Hochschulniveau im *IAB-Betriebspanel* aufgrund ihres Tätigkeitsstatus als Beschäftigte in einfachen Tätigkeiten klassifiziert werden (oder umgekehrt: Beschäftigte ohne formale Berufsqualifikation als Beschäftigte in qualifizierten Tätigkeiten).

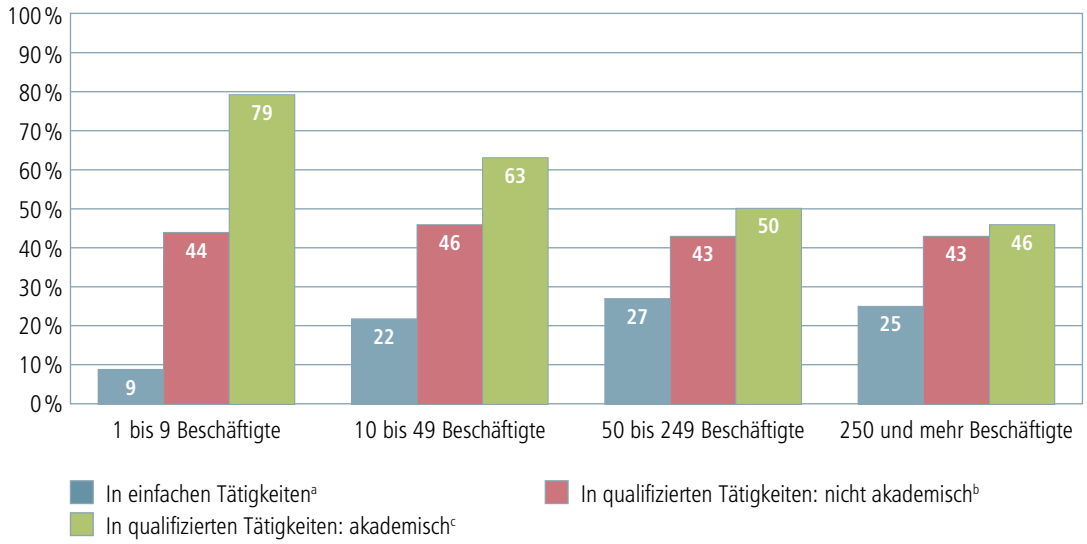


Anmerkungen. Datengrundlage: IAB, IAB-Betriebspanel, doi:10.5164/IAB.IABBP9318.de.en.v1, gewichtete Daten, eigene Berechnungen. Fallzahlen (Querschnittsfälle): 2014: n=15.577; 2015: n=15.500; 2016: n=15.341; 2017: n=15.421; 2018: n=15.263. Die tatsächliche Anzahl der in die Berechnungen einbezogenen Betriebe kann aufgrund fehlender Werte auf einzelnen Basisvariablen von der Anzahl der Querschnittsfälle insgesamt abweichen.
[a] Keine Berufsausbildung erforderlich.
[b] Abgeschlossene Lehre oder vergleichbare Berufsausbildung oder entsprechende Berufserfahrung erforderlich.
[c] Hochschulabschluss erforderlich.

Abbildung E.6. Anteil Beschäftigter in betrieblich geförderter Weiterbildung nach erforderlicher Qualifikation von 2014 bis 2018 (in %)

Die Ergebnisse auf Grundlage des *IAB-Betriebspanels* spiegeln den aus der Forschung bekannten Zusammenhang zwischen qualifikatorischen Anforderungen und Weiterbildungsbeteiligung, indem die Teilnahmequoten über die drei beobachteten Beschäftigtengruppen mit zunehmendem (erforderlichen) formalen Qualifikationsniveau ansteigt (→ **Abbildung E.6**). Während 2018

mehr als die Hälfte der Beschäftigten in akademischen Tätigkeiten (54 %) durch die Betriebe gefördert wurden, liegt der Anteilswert unter den Beschäftigten in Tätigkeiten auf mittlerem Qualifikationsniveau bereits um 10 Prozentpunkte darunter (44 %). Besonders deutlich werden die qualifikationsbedingten Ungleichheiten im Zugang zu betrieblicher Weiterbildung in zusätzlicher Betrachtung der Teilnahmequoten von Beschäftigten in einfachen Tätigkeiten, von denen 2018 lediglich etwa jeder Fünfte (22 %) gefördert wurde. Damit fällt der Anteil im Vergleich zu den Beschäftigten in qualifizierten Tätigkeiten um 22 Prozentpunkte (nicht akademisch) bzw. gar 32 Prozentpunkte (akademisch) niedriger aus. Die Entwicklungen seit 2014 weisen jedoch insofern auf einen positiven Trend hin, als die Teilnahmequote in der Gruppe einfach Beschäftigter in den vergangenen Jahren kontinuierlich im Bereich von 5 Prozentpunkten gestiegen ist (Ausgangsniveau 2014: 17 %). Da die Anteile der geförderten Beschäftigten in qualifizierten Tätigkeiten im gleichen Zeitraum ebenfalls gestiegen sind (nicht akademisch: +3 Prozentpunkte; akademisch: +4 Prozentpunkte), bleiben die qualifikationsbedingten Ungleichheiten in der betrieblichen Weiterbildungsbeteiligung allerdings weitgehend stabil.



Anmerkungen. Datengrundlage: IAB, IAB-Betriebspanel, doi:10.5164/IAB.IABBP9318.de.en.v1, gewichtete Daten, eigene Berechnungen. Fallzahlen (Querschnittsfälle): 2014: n=15.577; 2015: n=15.500; 2016: n=15.341; 2017: n=15.421; 2018: n=15.263. Die tatsächliche Anzahl der in die Berechnungen einbezogenen Betriebe kann aufgrund fehlender Werte auf einzelnen Basisvariablen von der Anzahl der Querschnittsfälle insgesamt abweichen.
[a] Keine Berufsausbildung erforderlich.
[b] Abgeschlossene Lehre oder vergleichbare Berufsausbildung oder entsprechende Berufserfahrung erforderlich.
[c] Hochschulabschluss erforderlich.

Abbildung E.7. Anteil Beschäftigter in betrieblich geförderter Weiterbildung nach erforderlicher Qualifikation und Betriebsgröße 2018 (in %)

Ein differenzierter Blick auf die betriebliche Weiterbildungsbeteiligung der drei Gruppen in Abhängigkeit von der Betriebsgrößenklassifikation deckt deutliche Unterschiede in den Zugangschancen auf (→ **Abbildung E.7**). Zunächst offenbar weitgehend unabhängig von der Größe des Betriebs sind die Chancen auf eine Weiterbildungsförderung für die Gruppe der

Beschäftigten in Tätigkeiten mit Anforderungen auf mittlerem Qualifikationsniveau (Differenzen zwischen den Größenkategorien im Wertebereich zwischen 43 % und 46 %). Dagegen zeigen sich mit zunehmendem Umfang der Beschäftigtenzahl jedoch gegenläufige Tendenzen in den Teilnahmequoten zwischen der Gruppe in einfachen Tätigkeiten und der Gruppe in hochqualifizierten Tätigkeiten. Während die Teilnahmequoten der Beschäftigten in Tätigkeiten mit Anforderungen auf akademischem Niveau relativ linear mit zunehmender Betriebsgröße von 79 % in Kleinstbetrieben mit weniger als zehn Beschäftigten auf ein Niveau von 46 % in Großbetrieben mit mehr als 250 Beschäftigten sinken, sind in der Gruppe einfach Beschäftigter mit zunehmender Betriebsgröße tendenziell steigende Teilnahmequoten zu beobachten. Allerdings konzentriert sich der Unterschied hier im Wesentlichen auf eine Differenz im Umfang von 13 Prozentpunkten zwischen Kleinstbetrieben (9 %) und kleinen Betrieben (22 %). Die Differenzen zwischen den Betriebsgrößenordnungen ab einer Anzahl von zehn Beschäftigten sind hingegen weniger stark ausgeprägt (Wertebereich zwischen 22 % und 27 %). Dementsprechend fällt der Unterschied zwischen den Beteiligungsquoten der beiden Beschäftigtengruppen auch am größten in den Kleinstbetrieben aus, in denen die Differenz bei 70 Prozentpunkten liegt. Im Rückschluss bedeutet das, dass die Mehrheit der Kleinstbetriebe den Einsatz ihrer Ressourcen für Weiterbildungsaktivitäten offensichtlich v. a. auf höher- bzw. hochqualifizierte Beschäftigte konzentrieren und dabei die Förderung der Gruppe einfach Beschäftigter vergleichsweise vernachlässigt wird. Möglicherweise besteht hier insofern ein Zusammenhang mit dem realisierten Maßnahmenangebot, als die Einbindung von einfach Beschäftigten in betriebsinterne Weiterbildungsaktivitäten – die häufiger in größeren Betrieben durchgeführt werden (→ **Kapitel 2**) – mit vergleichsweise geringerem Kostenaufwand verbunden ist, wohingegen Kleinstbetriebe häufiger auf externe formalisierte Weiterbildungsmaßnahmen setzen, die im Durchschnitt mit höheren Kosten verbunden sein dürften.

Im Vergleich zu einer relativ umfassenden Befundlage zur Erklärung betrieblicher Weiterbildungsaktivität insgesamt sind die Bedingungen, unter denen speziell die Personengruppe der Beschäftigten in einfachen Tätigkeiten von betrieblicher Weiterbildung profitiert, bislang noch weniger gut erforscht. Allerdings geben einige Studien Hinweise darauf, dass sich insbesondere Merkmale der sozialen Einbettung von betrieblichen Weiterbildungsentscheidungen wie beispielsweise Formen der betrieblichen Personalarbeit oder betriebliche Mitarbeitervertretungen (Wotschack & Solga, 2014; Wotschack, 2017; Leber, 2009) sowie die Konfrontation mit Fachkräfteengpässen (Bellmann et al., 2015) positiv auf die Einbindung von Beschäftigten in einfachen Tätigkeiten in betriebliche Weiterbildungsaktivitäten auswirken.

4 Zusammenfassung

Im vorliegenden Kapitel wurden zentrale Entwicklungen im Bereich der betrieblichen Weiterbildung aus betrieblicher Perspektive für den Zeitraum zwischen 2009 und 2018 entlang drei zentraler Indikatoren auf Basis von Daten des *IAB-Betriebspanels* aufgezeigt, die teilweise durch Kennzahlen auf Grundlage weiterer Datenquellen ergänzt wurden.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Im Rahmen des ersten Indikators wurde die Weiterbildungsaktivität der Betriebe in Form der Anteile von Betrieben mit Weiterbildungsangebot an der Gesamtheit aller deutschen Betriebe untersucht (→ **Kapitel 1**). Nach einem Anstieg im Zeitraum zwischen 2009 und 2011, der vermutlich im Zusammenhang mit der Erholung der Wirtschaft in Folge der Rezession stand, liegt der Anteil der Betriebe, die die Weiterbildung ihrer Beschäftigten fördern, seit 2011 auf einem relativ stabilen Niveau zwischen 52 % und 54 %. Weiterbildungsaktive Betriebe sind insbesondere in den Bereichen Erziehung und Unterricht, dem Gesundheits- und Sozialwesen sowie in der öffentlichen Verwaltung anzutreffen. Ein zentrales Merkmal zur Abbildung von unterschiedlichen strukturellen Voraussetzungen für die betriebliche Weiterbildungsförderung ist die Betriebsgröße. Danach steigt der Anteil weiterbildungsaktiver Betriebe mit zunehmendem Umfang der Anzahl Beschäftigter in den Betrieben. Mit Bezugnahme auf Erkenntnisse der Forschung wurde zudem eine Reihe weiterer Faktoren identifiziert, die sich förderlich für die betriebliche Weiterbildungsaktivität erweisen. So steigt das Weiterbildungsengagement in Betrieben, die verstärkt in technologische Infrastrukturen investieren, womit ein erhöhter Qualifizierungsbedarf bei den Beschäftigten aufgrund technologischer und organisatorischer Wandlungsprozesse einhergehen dürfte. Dafür spricht auch, dass weiterbildungsaktive Betriebe in vergleichsweise höherem Umfang digitale Technologien im Rahmen von Arbeits- und Geschäftsprozessen einsetzen. Weiterbildungsfördernd wirken auch eine positive Ertragslage, die den Handlungsspielraum für Weiterbildungsinvestitionen vergrößert, sowie Merkmale einer erhöhten Mitarbeiterorientierung in Form formalisierter Personalarbeit, institutionalisierter Mitarbeitervertretungen und tarifvertraglicher Bindungen. Darüber hinaus zeigt sich eine hohe Weiterbildungsbereitschaft in Betrieben, die von akuten Fachkräfteengpässen betroffen sind bzw. diese erwarten und in diesem Zuge vermutlich vermehrt auf Weiterbildung setzen, um die Qualifikationen der Belegschaften an die Tätigkeitsprofile nicht besetzter Stellen anzupassen.

Mit Blick auf die geförderten Maßnahmen zur Weiterbildung der Beschäftigten (→ **Kapitel 2**) dominieren nach wie vor formalisierte Weiterbildungsformate, wie Kurse, Lehrgänge oder Seminare. Seltener gefördert werden arbeitsplatznahe Formate und informelle Lernaktivitäten, wie selbstgesteuertes Lernen, das in den vergangenen Jahren allerdings zunehmend an Bedeutung gewonnen hat. Während kleine Betriebe überwiegend auf externe Maßnahmen zur Weiterbildung der Beschäftigten setzen, führen größere Betriebe formalisierte Maßnahmen vermehrt auch betriebsintern durch. Zudem greifen größere Betriebe auf ein breiteres Spektrum verschiedener Maßnahmen zurück. Dies trifft v. a. auf betriebsinterne Weiterbildungsmaßnahmen zu, die sich durch die Nähe zum Arbeitsplatz auszeichnen. Ebenfalls häufiger von großen Betrieben gefördert werden formale Weiterbildungsaktivitäten wie Aufstiegsfortbildungen.

Die Teilnahmequoten der Beschäftigten an betrieblich geförderter Weiterbildung weisen in der Tendenz auf eine insgesamt leicht steigende Weiterbildungsbeteiligung in den Betrieben seit 2014 hin (→ **Kapitel 3**). Zuletzt lag der Anteil der Beschäftigten, deren Weiterbildung zumindest anteilig vom Betrieb gefördert wurde, bei etwa 36 %. Allerdings zeichnen sich mit Blick auf die betrieblichen Rahmenbedingungen insofern unterschiedliche Entwicklungen ab, als dieser Trend nicht auf Beschäftigte in Kleinstbetrieben zutrifft, da die Teilnahmequoten hier auf konstant niedrigerem Niveau liegen als in Betrieben in größeren Ordnungen. Deutliche Ungleichheiten zeigen sich in der Weiterbildungsbeteiligung der Beschäftigten nach

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

den Qualifikationsanforderungen der ausgeübten Tätigkeit. So sind Beschäftigte in einfachen Tätigkeiten, die keine formale berufliche Qualifikation erfordern, deutlich seltener in betriebliche Weiterbildungsaktivitäten eingebunden als Beschäftigte in qualifizierten Tätigkeiten. Die höchsten Teilnahmequoten zeigen sich in der Gruppe der Beschäftigten auf Arbeitsplätzen mit Anforderungen auf akademischem Niveau. Allerdings zeigen sich unterschiedliche Tendenzen in Abhängigkeit von der Betriebsgröße. Während die Weiterbildungsbeteiligung von Beschäftigten in Tätigkeiten auf mittlerem Anforderungsniveau weitgehend unabhängig von der Betriebsgröße ist, entwickeln sich die Teilnahmequoten der Gruppen mit niedrigem und hohem Anforderungsniveau mit zunehmender Betriebsgröße gegenläufig. Das führt dazu, dass insbesondere in Kleinstbetrieben Beschäftigte in einfachen Tätigkeiten sehr viel seltener als diejenigen in Tätigkeiten auf akademischem Niveau an betrieblicher Weiterbildung partizipieren, wogegen sich die Quoten in größeren Betrieben annähern. Personengruppenspezifische Unterschiede zeigen sich auch in den Beteiligungsquoten zwischen Frauen und Männern, nach denen Frauen häufiger an betrieblich geförderter Weiterbildung teilnehmen. Diese sind allerdings weniger auf primär geschlechtsspezifische Zugangsmöglichkeiten zurückzuführen als vielmehr auf eine starke Erwerbsbeteiligung der Frauen in Branchen, die sich durch eine hohe Weiterbildungsaktivität auszeichnen.

Literatur

Arrow, K. J. (1973). Higher Education as a Filter. *Journal of Public Economics*, *2*(3), 193–216.

Bechmann, S., Tschersich, N., Ellguth, P., Kohaut, S. & Baier, E. (2019). *Methoden- und Feldbericht zum IAB-Betriebspanel – Welle 25 (2017)* (FDZ-Methodenreport 01/2019). Verfügbar unter: http://doku.iab.de/fdz/reporte/2019/MR_01-19.pdf

Becker, G. S. (1993). *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education* (3. Aufl.). Chicago: The University of Chicago Press.

Behringer, F. (1999). *Beteiligung an beruflicher Weiterbildung. Humankapitaltheoretische und handlungstheoretische Erklärung und empirische Evidenz*. Leverkusen: Leske und Budrich.

Behringer, F., Forbrig, D., Kaufmann, K., Kuper, H., Reichart, E., Schönfeld, G. et al. (2016). Datenlage. In H. Kuper, F. Behringer & J. Schrader (Hrsg.), *Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland. Eine Expertise* (Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 176, S. 28–58). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Behringer, F., Kampmann, J. & Käpplinger, B. (2009). Theoretische Erklärungsansätze zur betrieblichen Weiterbildungsbeteiligung. In F. Behringer, B. Käpplinger & G. Pätzold (Hrsg.), *Betriebliche Weiterbildung – Der Continuing Vocational Training Survey (CVTS) im Spiegel nationaler und europäischer Perspektiven* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Beiheft, Bd. 22, S. 35–52). Stuttgart: Steiner.

Bellmann, L., Dummert, S., Ebbinghaus, M., Krekel, E. M. & Leber, U. (2015). Qualifizierung von Beschäftigten in einfachen Tätigkeiten und Fachkräftebedarf. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, *38*(2), 287–301. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/s40955-015-0022-0

Berger, K. (2012). Betriebsräte und betriebliche Weiterbildung. *WSI-Mitteilungen*, *65*(5), 358–364. Verfügbar unter: https://www.wsi.de/data/wsimit_2012_05_Berger.pdf

Berger, K. (2015). Betriebsräte im Handlungsfeld der betrieblichen Weiterbildung. In K. Berger, R. Jaich, B. Mohr, S. Kretschmer, D. Moraal & H. U. Nordhaus (Hrsg.), *Sozialpartnerschaftliches Handeln in der betrieblichen Weiterbildung* (S. 123–150). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Bilger, F., Behringer, F., Kuper, H. & Schrader, J. (Hrsg.). (2017). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (Survey – Daten und Berichte zur Weiterbildung). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Bundesinstitut für Berufsbildung. (2020). *Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe 2020*. Bonn. Zugriff am 21.09.2020. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/16754

Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2019). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht*. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/pdf/weiterbildungsverhalten-in-deutschland-2018.pdf?__blob=publicationFile&v=2

Dengler, K. & Matthes, B. (2019). Digitalisierung in Deutschland: Substituierbarkeitspotenziale von Berufen und die möglichen Folgen für die Beschäftigung. In R. Dobischat, B. Käpplinger, G. Molzberger & D. Münk (Hrsg.), *Bildung 2.1 für Arbeit 4.0?* (S. 49–62). Wiesbaden: Springer. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-23373-0_3

Dettmann, E., Fackler, D., Müller, S., Neuschäffer, G., Slavtchev, V., Leber, U. et al. (2019). *Fehlende Fachkräfte in Deutschland – Unterschiede in den Betrieben und mögliche Erklärungsfaktoren: Ergebnisse aus dem IAB-Betriebspanel 2018* (IAB-Forschungsbericht 10/2019). Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Verfügbar unter: http://doku.iab.de/forschungsbericht/2019/fb1019.pdf

Dobischat, R., Münk, D. & Rosendahl, A. (2019). *Weiterbildungsfinanzierung in Deutschland 1995–2015*. Verfügbar unter: https://doi.org/10.11586/2019019

Dohmen, D. & Cordes, M. (2019). *Kosten der Weiterbildung in Deutschland – Verteilung der Finanzlasten auf Unternehmen, Privatpersonen, öffentliche Hand. Studie im Rahmen des Projekts „Volks- und regionalwirtschaftliche Kosten, Finanzierungs- und Förderstrukturen und Erträge der Weiterbildung – VoREFFi-WB"* (FiBS-Forum. 61). Verfügbar unter: https://www.fibs.eu/fileadmin/user_upload/Literatur/FiBS-Forum_061_Kosten_Weiterbildung.pdf

Düll, H. & Bellmann, L. (1998). Betriebliche Weiterbildungsaktivitäten in West- und Ostdeutschland. Eine theoretische und empirische Analyse mit den Daten des IAB-Betriebspanels 1997. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, *31*(2), 205–225. Verfügbar unter: http://www.iab.de/199/section.aspx/Publikation/i980914b01

Dummert, S. (2018). *Betriebliche Berufsausbildung und Weiterbildung in Deutschland*. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a2_iab-expertise_2018.pdf

Ellguth, P., Kohaut, S. & Möller, I. (2014). The IAB Establishment Panel—methodological essentials and data quality. *Journal for Labour Market Research*, *47*(1–2), 27–41. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/s12651-013-0151-0

Friedrich, A., Gerhards, C. & Ord, K. (2020). *BIBB-Qualifizierungspanel 2017. Version 1.0* (BIBB-FDZ Daten- und Methodenbericht. 2020, 2). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Verfügbar unter: https://metadaten.bibb.de/metadaten/144

Friedrich, M. (2019). Fortbildungsprüfungen nach Berufsbildungsgesetz (BBiG)/Handwerksordnung (HwO). In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung* (S. 411–416). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Gerner, H.-D. & Stegmaier, J. (2008). *Unsicherheit und betriebliche Weiterbildung: Eine empirische Analyse der Weiterbildungsaktivität unter Unsicherheit in KMU und Großbetrieben* (Diskussionspapiere 58). Verfügbar unter: https://www.econstor.eu/bitstream/10419/28314/1/582155061.PDF

Görlitz, K. & Tamm, M. (2016). Revisiting the complementarity between education and training – the role of job tasks and firm effects. *Education Economics*, *24*(3), 261–279. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1080/09645292.2015.1006182

Hagen, J. von (2019). Regelungen des Bundes, der Länder und der zuständigen Stellen für die berufliche Fortbildung und Umschulung. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung* (S. 403). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Heidemann, W. (2015). *Trendbericht: Betriebliche Weiterbildung* (2. aktualisierte Ausgabe) (Mitbestimmungsförderung Report 9). Verfügbar unter: https://www.imu-boeckler.de/download-proxy-for-faust/download-pdf?url=http%3A%2F%2F217.89.182.78%3A451%2Fabfrage_digi.fau%2Fp_mbf_report_2015_9.pdf%3Fprj%3Dhbs-abfrage%26ab_dm%3D1%26ab_zeig%3D7329%26ab_diginr%3D8483

Heidemann, W. (2019). *Trendbericht: Betriebliche Weiterbildung* (Mitbestimmungspraxis 24). Hans-Böckler-Stiftung. Verfügbar unter: https://www.boeckler.de/pdf/p_mbf_praxis_2019_24.pdf

Institut für angewandte Sozialwissenschaft & Bundesinstitut für Berufsbildung. (2017). *Qualifizierung und Kompetenzentwicklung. Repräsentative Betriebsbefragung 2017 des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), durchgeführt von infas Institut für angewandte Sozialwissenschaft GmbH*. Verfügbar unter: https://metadaten.bibb.de/download/pdf/1110_20200511_1589183656/Fragebogen_QP2017

Janssen, S., Leber, U., Arntz, M., Gregory, T. & Zierahn, U. (2018). *Betriebe und Arbeitswelt 4.0: Mit Investitionen in die Digitalisierung steigt auch die Weiterbildung* (IAB-Kurzbericht 26/2018). Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Verfügbar unter: http://doku.iab.de/kurzber/2018/kb2618.pdf

Kantar Public. (2018). *Das IAB-Betriebspanel – Beschäftigungstrends. Arbeitgeberbefragung 2018 im Auftrag der Bundesagentur für Arbeit*. Verfügbar unter: https://fdz.iab.de/de/FDZ_Establishment_Data/IAB_Establishment_Panel/IABBP_9318.aspx

Käpplinger, B. (2007). Welche Betriebe in Deutschland sind weiterbildungsaktiv? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, (3), 382–396.

Käpplinger, B. (Hrsg.). (2010). *Weiterbildungsentscheidungen und Bildungscontrolling. Impulse aus der Bildungsforschung für die Bildungspraxis* (Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Bd. 117). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Verfügbar unter: http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/6251

Käpplinger, B. (2016). *Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Kaufmann, K. & Widany, S. (2013). Berufliche Weiterbildung – Gelegenheits- und Teilnahmestrukturen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *16*(1), 29–54. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/s11618-013-0338-8

Kruppe, T., Leber, U., Matthes, B., Dengler, K., Dietrich, H., Janitz, H. et al. (2019). *Digitalisierung: Herausforderungen für die Aus- und Weiterbildung in Deutschland* (IAB-Stellungnahme 1/2019). Verfügbar unter: http://doku.iab.de/stellungnahme/2019/sn0119.pdf

Kuper, H., Behringer, F. & Schrader, J. (Hrsg.). (2016). *Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland. Eine Expertise* (Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 176). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/8101

Kuper, H., Christ, J. & Schrader, J. (2017). Multivariate Analysen zu den Bedingungen der Beteiligung an non-formaler Weiterbildung. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (Survey – Daten und Berichte zur Weiterbildung, S. 91–102). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Leber, U. (2009). Betriebsgröße, Qualifikationsstruktur und Weiterbildungsbeteiligung. Ergebnisse aus dem IAB-Betriebspanel. In F. Behringer, B. Käpplinger & G. Pätzold (Hrsg.), *Betriebliche Weiterbildung – Der Continuing Vocational Training Survey (CVTS) im Spiegel nationaler und europäischer Perspektiven* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Beiheft, Bd. 22, S. 149–168). Stuttgart: Steiner.

Lukowski, F. (2017). Anspruchsvoller arbeiten, mehr lernen? Betriebliche Weiterbildung in Zeiten der Digitalisierung. *weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (3), 42–44.

Lukowski, F., Baum, M. & Mohr, S. (2020). Technology, tasks and training – evidence on the provision of employer-provided training in times of technological change in Germany. *Studies in Continuing Education*, 1–22. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1080/0158037X.2020.1759525

Lukowski, F. & Neuber-Pohl, C. (2017). Digitale Technologien machen die Arbeit anspruchsvoller. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, *46*(2), 9–13.

Malin, L., Jansen, A., Seyda, S. & Flake, R. (2019). *Fachkräfteengpässe in Unternehmen. Fachkräftesicherung in Deutschland – diese Potenziale gibt es noch* (KOFA-Studie). Verfügbar unter: https://www.kofa.de/fileadmin/Dateiliste/Publikationen/Studien/Fachkraefteengpaesse_2019_2.pdf

Martin, A., Schömann, K. & Schrader, J. (2016). Der Einfluss der kommunalen Steuerung auf die Weiterbildungsbeteiligung – Ein Mehrebenen Modell mit Daten des Mikrozensus in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *19*(1), 55–82. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/s11618-015-0668-9

Mincer, J. (1974). *Schooling, Experience, and Earnings* (1. Aufl.). New York, London: Columbia University Press.

Mohr, S. (2015). Betriebliche Weiterbildung und andere Strategien zur Deckung des Personalbedarfs. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung* (315–321). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Mohr, S. (2019). Ergebnisse aus dem BIBB-Qualifizierungspanel zur betrieblichen Weiterbildung. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung* (352–355). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Mohr, S., Troltsch, K. & Gerhards, C. (2016). Job tasks and the participation of low-skilled employees in employer-provided continuing training in Germany. *Journal of education and work*, *29*(5), 562–583. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1080/13639080.2015.1024640

Rudolphi, U. (2011). Determinanten betrieblicher Weiterbildungsaktivitäten im Branchenkontext. Mehrebenenanalysen auf Basis der CVTS3-Daten. *Wirtschaft und Statistik*, (3), 261–273. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/GPStatistik/servlets/MCRFileNodeServlet/DEAusgabe_derivate_00000106/1010200111034.pdf

Schiener, J. (2006). *Bildungserträge in der Erwerbsgesellschaft. Analysen zur Karrieremobilität*. Wiesbaden: Springer.

Schiener, J., Wolter, F. & Rudolphi, U. (2013). Weiterbildung im betrieblichen Kontext. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 555–594). Wiesbaden: Springer. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-531-18985-7_19

Schrader, J. (2010). Reproduktionskontexte der Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, *56*(2), 267–284.

Seyda, S., Meinhard, D. B. & Placke, B. (2018). *Weiterbildung 4.0 – Digitalisierung als Treiber und Innovator betrieblicher Weiterbildung* (IW-Trends 1). Verfügbar unter: https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/IW-Trends/PDF/2018/IW-Trends_2018_1_Weiterbildung.pdf

Spence, M. A. (1973). Job Market Signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, *87*(3), 355–374. Verfügbar unter: https://doi.org/10.2307/1882010

Spitz-Oener, A. (2006). Technical Change, Job Tasks, and Rising Educational Demands: Looking outside the Wage Structure. *Journal of Labor Economics*, *24*(2), 235–270. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1086/499972

Widany, S., Christ, J., Gauly, B., Massing, N. & Hoffmann, M. (2019). The Quality of Data on Participation in Adult Education and Training. An Analysis of Varying Participation Rates and Patterns Under Consideration of Survey Design and Measurement Effects. *Frontiers in Sociology*, *4*. Verfügbar unter: https://doi.org/10.3389/fsoc.2019.00071

Wotschack, P. (2017). Unter welchen Bedingungen bilden Betriebe an- und ungelernte Beschäftigte weiter? *Zeitschrift für Soziologie*, *46*(5), 362–380. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1515/zfsoz-2017-1020

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Wotschack, P. & Solga, H. (2014). Betriebliche Weiterbildung für benachteiligte Gruppen. Förderliche Bedingungskonstellationen aus institutionentheoretischer Sicht. *Berliner Journal für Soziologie*, *24*(3), 367–395. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/s11609-014-0254-7

Zika, G., Schneemann, C., Hummel, M., Maier, T., Kalinowski, M., Bernardt, F. et al. (2020). *Langfristige Folgen von Demografie und Strukturwandel für regionale Arbeitsmärkte* (IAB-Forschungsbericht 1/2020). Verfügbar unter: http://doku.iab.de/forschungsbericht/2020/fb0120.pdf

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

F Das Personal in der Weiterbildung

Andreas Martin, Josef Schrader

1 Das Weiterbildungspersonal als Forschungsgegenstand

Für die Frage, ob Erwachsenen- und Weiterbildung jene Ziele erreicht, die Adressatinnen und Adressaten, die dort beheimateten Organisationen sowie deren Auftraggeber und Kunden von ihr erwarten, kommt dem Personal eine Schlüsselstellung zu. Nicht zuletzt sind es die fachlichen und pädagogischen Qualifikationen und Kompetenzen des Weiterbildungspersonals und damit dessen Professionalität, die darüber entscheiden, inwiefern bedarfsgerechte Weiterbildungsgelegenheiten angeboten und wirksame Lehr-Lern-Interaktionen gestaltet werden. Anders als im Schulbereich ist das Tätigkeitsspektrum des Personals der Weiterbildung nicht auf die Konzeption und Durchführung von Lehr-Lerngelegenheiten fokussiert. Zu den Aufgaben der großen Mehrheit der Beschäftigten (ca. 70 %) gehören neben der Lehre auch Tätigkeiten der Planung, Verwaltung, Betreuung, Beratung, der Projektakquise, des Marketings, des Managements, des Controllings und der Personalentwicklung (Autorengruppe wb-personalmonitor 2016, S. 102). Die Aufgaben und die Verantwortung des Weiterbildungspersonals umfassen dementsprechend alle Aspekte der organisierten Weiterbildung und deren institutionelle Verstetigung im jeweiligen politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Kontext. Wenn von der Bedeutung des Weiterbildungspersonals gesprochen wird, muss dies tatsächlich auch in einem solch umfassenden Sinne verstanden werden.

Einer Professionalisierung des Personals in der Erwachsenen- und Weiterbildung stehen strukturell induzierte Limitationen entgegen. Dies betrifft zunächst die institutionelle Verortung der Weiterbildung, die teils als vierte Säule im System des Lebenslangen Lernens verankert ist, teils als untergeordnete bildungsspezifische Erweiterung anderer gesellschaftlicher Funktionsbereiche (Wirtschaft, Religion, Wissenschaft) fungiert, teils in den Kontext sozialer Bewegungen und beruflicher Gemeinschaften eingebunden ist, teils schließlich unter Marktbedingungen praktiziert wird (→ **Kapitel C**). Diese Vielfalt institutioneller Verankerung hat zur Folge, dass beim Weiterbildungspersonal häufig ein Bewusstsein über die gesellschaftliche Rolle des je eigenen Handelns und ein gemeinsam geteiltes Verständnis für die gesellschaftliche Aufgabe fehlt (Nittel, 2018). Da der Grad der Verberuflichung immer noch gering ist (ebd.), existiert auch kein allgemeines, rechtlich verbindliches oder gar geschütztes Berufsprofil, ebenso kein Berufsverband, der alle Beschäftigten aus den unterschiedlichen Feldern der Erwachsenen- und Weiterbildung umfasst, und auch der Grad an gewerkschaftlicher Mobilisierung ist gering und zudem über mehrere Gewerkschaften verteilt. Dies alles trägt dazu bei, dass das Personal in der Weiterbildung über keine geteilte berufliche Identität als Erwachsenenbilder oder Erwachsenenbildnerin verfügt, die sich etwa an ein kodifiziertes Berufsethos stützen könnte. Ein besonderes Spannungsfeld ergibt sich zudem aus der Tatsache, dass das häufig sehr weit gefasste Mandat, das Auftraggeber und Teilnehmende an das Personal der Erwachsenenbildung herantragen, nicht immer durch eine hinreichende Lizenz der Beschäftigten

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

abgedeckt ist, um Lehr-Lernprozesse erfolgreich steuern und Abweichungen entgegenwirken zu können (Nittel, 2018, S. 47).

Diese wenigen Anmerkungen mögen genügen, um aufzuzeigen, vor welchen Herausforderungen eine Berichterstattung zum Personal in der Weiterbildung gestellt ist, die nicht nur Fragen der Professionalisierung, sondern auch der pädagogischen Professionalität beantworten möchte. Das Weiterbildungspersonal und dessen Rolle für die Professionalisierung der Weiterbildung wird bislang vor allem vor dem Hintergrund schwieriger Arbeits- und Lebensbedingungen oder gar prekärer Lebenslagen diskutiert. Auch hier lassen sich strukturell induzierte Auffälligkeiten der Weiterbildung auf der Handlungsebene des Weiterbildungspersonals nachzeichnen. Ein besonders typisches Merkmal der Weiterbildung ist der stark segmentierte Arbeitsmarkt, in dem dynamische Marktentwicklungen derzeit vor allem über die Erwartung an eine hohe Flexibilität des Personals realisiert wird (Kraus, 2018). In der Tat zeichnen Studien auf Grundlage unterschiedlicher Daten und zu unterschiedlichen Zeitpunkten sehr kontinuierlich ein Bild, das sich so in kaum einer anderen Branche wiederfindet. Dieses Bild ist unter anderem geprägt von durchschnittlich geringeren Einkommen, häufig unsicherer Beschäftigung, häufig fehlender sozialer Absicherung und vielfältigen, nicht selten atypischen Erwerbsformen (Dobischat et al., 2009, Alfänger et al., 2016, Autorengruppen wb-personalmonitor, 2017). Dieses Bild wird jedoch ergänzt durch eine insgesamt sehr große Heterogenität in allen Dimensionen, welche sich auf die Erwerbstätigkeit beziehen. Welche Folgen diese Besonderheiten für den Aufbau und die Reproduktion erwachsenbildnerischer Kompetenzen hat, ist nach wie vor ein wichtiges Desiderat der Forschung.

Eine empirische Beschreibung des Weiterbildungspersonals ist insbesondere aufgrund der schon fast sprichwörtlichen Heterogenität des Feldes, insbesondere aber auch infolge der unscharfen Abgrenzung des Tätigkeitsbereiches, ein schwieriges Unterfangen. Die Herausforderung besteht – kurz zusammengefasst – darin, aktuelle, repräsentative, alle Bereiche und Tätigkeitsformen der Weiterbildung abdeckende, inhaltlich informative und über den Bereich der Weiterbildung hinaus vergleichbare Daten zum Weiterbildungspersonal zu finden. Bisher mussten an einem oder an gar mehreren Kriterien Abstriche in Kauf genommen werden, wenn Bildungsberichterstattung überhaupt stattfinden sollte. Kurzfristig – und dies meint insbesondere diesen Bericht – wird dies auch weiterhin unvermeidlich bleiben. Als Datengrundlagen stehen derzeit nur der *wb-personalmonitor* von 2014 sowie der *Mikrozensus* 2018 zur Verfügung. Beide Datenquellen weisen Vor- und Nachteile auf. Der auf das Weiterbildungspersonal gerichtete *wb-personalmonitor* ist inhaltlich die mit Abstand umfassendste Datenbasis zum Personal in der Weiterbildung. Allerdings sind diese Daten nicht mehr aktuell. Wichtige Ereignisse und Umbrüche wie die Einführung und fortlaufende Anpassung des branchenspezifischen Mindestlohnes (2015), die Einführung des allgemeinen Mindestlohnes (2015) oder die wachsende Inanspruchnahme von Weiterbildung in Folge der Migrationsbewegungen 2015 (v. a. Integrationskurse) konnten in dieser Erhebung noch nicht abgebildet werden. Die besondere inhaltliche Ausrichtung des *wb-personalmonitors* auf die Erwachsenen- und Weiterbildung macht zudem einen Vergleich mit anderen standardisierten Erhebungen weitgehend unmöglich. Der *Mikrozensus* wiederum erfasst das Weiterbildungspersonal nicht vollständig, sondern nur jenen inneren Kern von Beschäftigten, die ihrer Tätigkeit in der Weiterbildung in erster Erwerbstätigkeit nachgehen (also nicht als Zweit- oder Nebenerwerbstätigkeit,

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Ehrenamt oder Sonstiges) und in einer Organisation beschäftigt sind, die Weiterbildung als erste oder einzige Aufgabe betrachtet. Dazu gehören auch Einzelunternehmer und -unternehmerinnen (Soloselbstständige). Der *Mikrozensus* hat allerdings den Vorteil, dass er für diesen Personenkreis repräsentativ und relativ aktuell ist und zudem Vergleiche mit anderen Branchen bzw. anderen Bildungsbereichen ermöglicht. Da dies bereits in der Trendanalyse 2014 ausschlaggebend für die Entscheidung zugunsten des *Mikrozensus* war, nehmen wir diesen Faden hier wieder auf.

Datengrundlagen *Mikrozensus*

Der Mikrozensus ist ein repräsentative Haushalts- und Bevölkerungsbefragung, die einmal im Jahr veröffentlicht wird. Die Daten umfassen Angaben von ca. 810.000 Personen in etwa 370.000 Haushalten. Dies entspricht regelmäßig etwa 1 % der Bevölkerung. Der Mikrozensus liegt standardmäßig als Querschnitt vor, ist tatsächlich jedoch ein rotierendes Panel, ist also für jeweils ein Viertel der Befragten über 4 Jahre auch im Längsschnitt auswertbar. Nach § 13 Mikrozensusgesetz und § 15 Bundesstatistikgesetz besteht eine Auskunftspflicht. Es gibt also so gut wie keinen Item- oder Unitnonresponse und dementsprechend auch keinen nachvollziehbaren Bias. Zum Fragenprogramm des Mikrozensus gehören regelmäßig Fragen zum Haushalt (z. B. Haushaltsgröße, Zusammensetzung, Haushaltseinkommen) sowie zur jeweiligen Zielperson. Diese Individualdaten umfassen Angaben zur Demografie (z. B. Geschlecht, Geburtsjahr, Familienstand, Staatsangehörigkeit) sowie zu Erwerbstätigkeit, Beruf, Branche, Betriebsgröße, Arbeitssuche, Kinderbetreuung, Schule, Studium, Aus- und Weiterbildung, Lebensunterhalt, Nettoeinkommen, Altersvorsorge, Internetnutzung und Wohnsituation. Die Daten sind darüber hinaus auch tiefregionalisiert analysierbar.

Das Weiterbildungspersonal sowie die Vergleichsgruppen werden durch den Branchenschlüssel eingegrenzt. Das Weiterbildungspersonal umfasst die gesamte berufliche Weiterbildung, Sport- und Freizeitunterricht, Fahr- und Flugschulen, die gesamte kulturelle Weiterbildung sowie die gesamte allgemeine und politische Weiterbildung. Ohne Hochrechnung sind dies N = 2.464 Personen. Gewichtet und hochgerechnet entspricht dies N = 269.462 Erwerbstätigen. Zentrale Vergleichsgruppen sind Erwerbstätige in den Bereichen der Kindergärten (N = 6.495; hochgerechnet N = 709.597), Grundschulen (N = 4.481, hochgerechnet N = 482.942), weiterführenden Schulen (N = 7.556; hochgerechnet N = 815.639) und in den tertiären Bildungseinrichtungen (N = 5.203; hochgerechnet N = 584.096).

2 Demografische Grundlagen

Der Blick auf das Weiterbildungspersonal fokussiert sehr häufig jene Aspekte der Qualifikationen und Kompetenzen, welche als wichtige Indikatoren für die Professionalisierung der Weiterbildung gelten, übersieht dabei jedoch ebenso häufig die naheliegenden demografischen Faktoren, denen eine zentrale Bedeutung für die personelle Entwicklung und Zukunftsfähigkeit der Weiterbildung zukommt. Dies betrifft zum einen die Altersverteilung des Weiterbildungspersonals als auch die Verteilung von Männern und Frauen sowie den Anteil an Migranten und Migrantinnen. Diese Merkmale geben Hinweise darauf, welche Personalressourcen derzeit zur Verfügung stehen, wie viele Erwerbspersonen in näherer Zeit benötigt werden und aus welchem Bevölkerungs-Reservoir sich das Weiterbildungspersonal schöpft und reproduziert.

2.1 Geschlecht

In Bezug auf die Verteilung der Geschlechter beim Weiterbildungspersonal ist besonders der Vergleich zu anderen Bildungsbereichen von Interesse. Insbesondere in der frühkindlichen Erziehung und in den Grundschulen gibt es einen besonders hohen Frauenanteil. Solche or-

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

ganisationalen und beruflichen Segregationsformen mit einer Konzentration insbesondere im Service- und Bildungsbereich gelten als relevante Faktoren für den *Gender-Pay-Gap* (Bishu & Alkadri, 2017). Dabei wird deutlich, dass sich solche horizontalen geschlechtsspezifischen Segregationstendenzen nicht nur entlang spezifischer Berufe und Branchen abzeichnen und auf diesem Weg zu ungleichen Einkommenschancen beitragen (Mandel & Semyonow, 2014), sondern sich beispielsweise auch auf Betriebsgrößen erstreckt (Bischoff, 2010). Starke geschlechtsspezifische Segregation verweist zudem auf eingeschränkte Rekrutierungsoptionen für die beschäftigenden Bildungseinrichtungen. → **Abbildung F.1** zeigt die Verteilung der Geschlechter in den Bildungsbereichen im Vergleich.

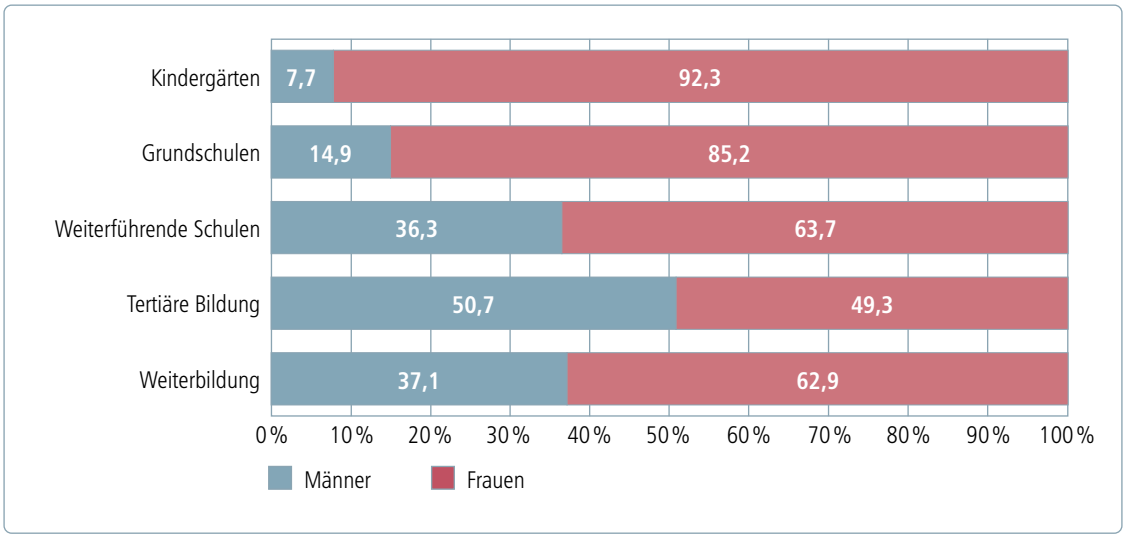


Abbildung F.1. Anteile der Geschlechter am Personal nach Bildungsbereichen (in %) (Statistisches Bundesamt: Mikrozensus 2018, gewichtet, eigene Berechnung)

Insbesondere in den Kindergärten und in den Grundschulen ist der Frauenanteil besonders hoch (92,3 % und 85,2 %). Erst in den weiterführenden Schulen ist ein größerer Anteil männlicher Erwerbspersonen (36,3 %) zu beobachten. In der beruflichen Bildung (einschließlich Fachhochschulen und Universitäten) ist der Anteil von Männern und Frauen weitgehend ausgeglichen (50,7 % Männer und 49,3 % Frauen). In der Weiterbildung hingegen finden wir Proportionen, die denen in den weiterführenden Schulen am ähnlichsten sind (37,1 % Männer und 62,9 % Frauen). Auch in der Weiterbildung werden also Merkmale geschlechtsspezifischer Segregation sichtbar, die in anderen Bildungsbereichen den Arbeitsmarkt bereits sehr deutlich kennzeichnen (Rüber & Widany, 2021).

2.2 Alter

Auch in der Weiterbildung wird sich der demografische Wandel bemerkbar machen. Dies betrifft nicht nur die Veränderungen der Altersstruktur der Adressaten und Teilnehmenden, sondern auch die Erwerbspersonen in der Weiterbildung. Ebenso wie auf den Arbeitsmärkten insgesamt wird sich auch die Weiterbildung mit der Frage auseinandersetzen müssen,

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

wie die Arbeitskräftebedarfe in Zukunft gedeckt und ausscheidende Kohorten ersetzt werden sollen. Der demografische Wandel beeinflusst die organisierte Weiterbildung dabei in dreierlei Hinsicht. Zum einen treten durch den großen Anteil der sogenannten Baby-Boomer an der Erwerbsbevölkerung (und auch am Personal in der Weiterbildung) in absehbarer Zeit mehr Menschen in den Ruhestand, als nach aller Voraussicht durch neue Mitarbeiter ersetzt werden können (Martin & Schömann, 2015). Zum zweiten führt das auch in Deutschland noch immer wirksame Senioritätsprinzip dazu, dass dieser Wandel auch in höherem Maße Führungskräfte betrifft. Zusätzlich zur Herausforderung, überhaupt genügend Erwerbstätige für die Weiterbildung zu finden, zeichnet sich dementsprechend auch die Notwendigkeit ab, Leitungskräfte zu ersetzen und Nachfolge zu organisieren (Alke, 2017). Drittens geht der demografische Wandel auch mit einem Generationenwechsel einher. Diese Veränderung betrifft insbesondere die in der Weiterbildung von vielen Angehörigen der gleichen Generationenlagerung geteilten Erfahrungshintergründe, welche die Weiterbildungsorganisationen auch programmatisch geprägt haben (Gieseke, 2011; Schäffer, 2012).

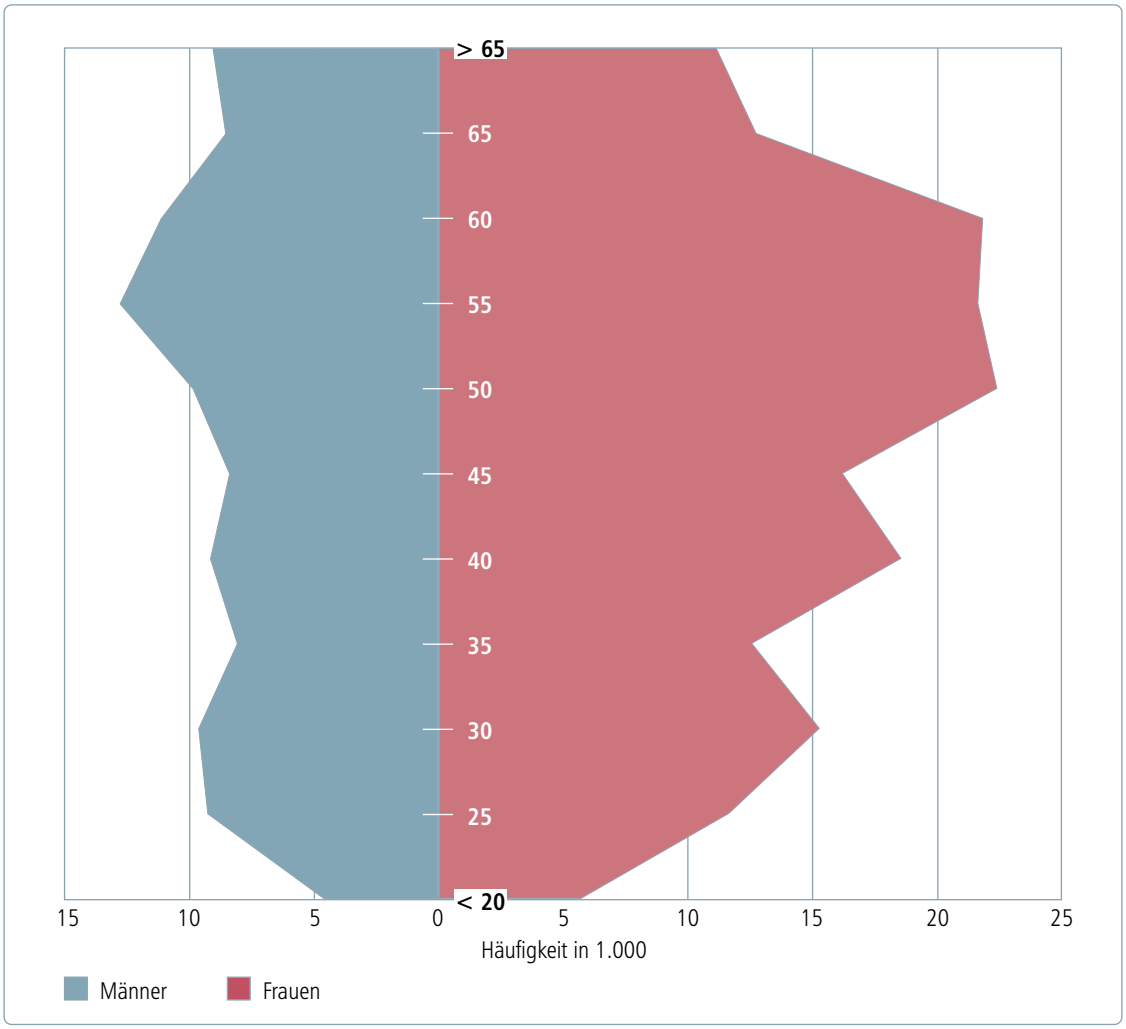


Abbildung F.2. Alterspyramide Personal in der Weiterbildung (Statistisches Bundesamt: Mikrozensus 2018, gewichtet, eigene Berechnung)

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Das Durchschnittsalter des Weiterbildungspersonals liegt im Mikrozensus (2018) bei 45,2 Jahren und unterscheidet sich zwischen Männer (45,7 Jahre) und Frauen (44,9 Jahre) nur unwesentlich. Deutlich wird jedoch mit Blick auf die Verteilung der Geburtskohorten, dass ein großer Teil des Weiterbildungspersonals zu Geburtsjahrgängen 1952 bis 1967 gehören (32,9 %), die nun fortlaufend das Rentenalter erreichen. Insgesamt sind mehr als 40 % des Weiterbildungspersonals (40,3 %) älter als 50 Jahre (→ **Abbildung F.2**). Die Weiterbildung hat bei der Rekrutierung von Personal jedoch Vorteile, die es ihr ermöglichen, sich der Situation anzupassen. Dazu gehört, dass sich das Weiterbildungspersonal in großen Teilen aus Quereinstiegen aus anderen Berufen mit entsprechenden fachlichen Erfahrungen rekrutiert. Die Weiterbildung kann aufgrund ihres thematisch breiten Angebotsspektrums im Prinzip aus der ganzen Breite der Erwerbsbevölkerung rekrutieren, ist dabei aber natürlich den Bedarfslagen und Allokationsmechanismen der jeweiligen Facharbeitsmärkte unterworfen. In der Weiterbildung ist es zudem möglich, Personen auch jenseits des Renteneintrittsalters als Ehrenamtliche oder Honorarkräfte zu gewinnen (Martin & Schömann, 2015). Tatsächlich sind 7,5 % aller Erwerbstätigen in der Weiterbildung älter als 65 Jahre. Dabei sind hier Ehrenamtliche noch nicht erfasst.

2.3 Weiterbildungspersonal mit Migrationshintergrund

Ein weiteres demografisches Merkmal, welches bisher kaum im Zusammenhang mit dem Weiterbildungspersonal diskutiert wurde, ist die ethnische und kulturelle Herkunft – trotz der unübersehbaren Herausforderungen, die sich aus dem Wandel hin zu einer Einwanderungsgesellschaft ergeben. Auch dieser demografische Hintergrund berührt mehrere Aspekte der personellen Reproduktion der Weiterbildung.

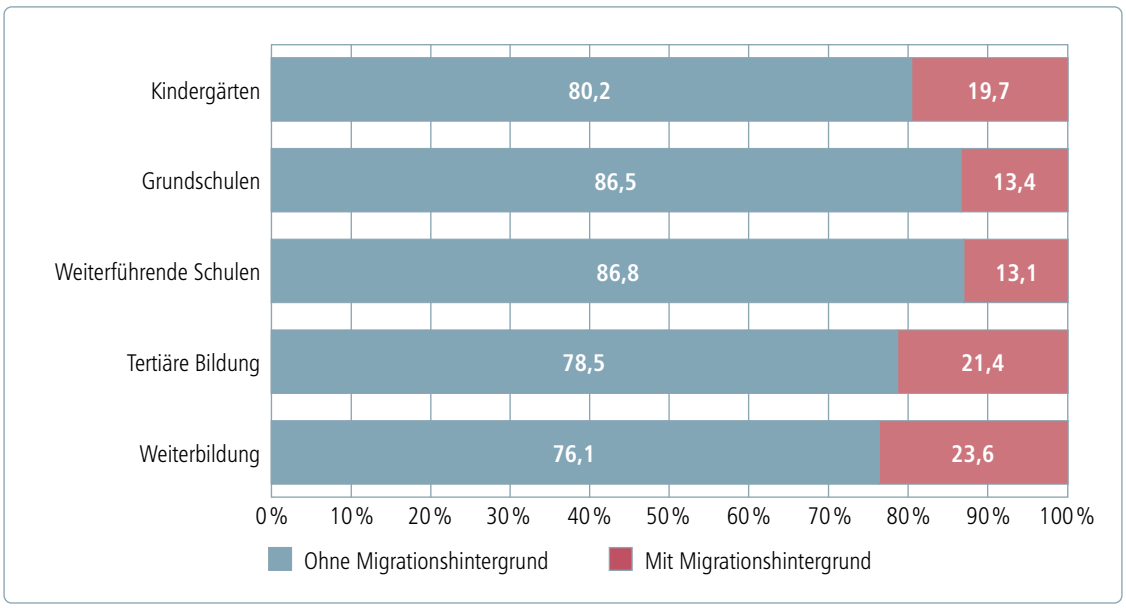


Abbildung F.3. Anteil der Personen mit Migrationshintergrund am gesamten Weiterbildungspersonal (in %) (Statistisches Bundesamt: Mikrozensus 2018, gewichtet, eigene Berechnung)

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Zum einen steigt der Anteil von Personen mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung kontinuierlich. Dies ist eine Folge der Wechselwirkung von Migration und demografischen Wandel und ist als solches eine typische Entwicklung nicht nur der Bundesrepublik (Vertovek, 2007). Damit stellt sich zunehmend die Frage, inwiefern die Weiterbildung auch aus diesem personellen Reservoir schöpfen kann. Ein zweiter Aspekt berührt die kulturelle Vielfalt in den Einrichtungen und deren interkulturellen Kompetenzen, wenn es darum geht, die Veränderungen im Bevölkerungspotenzial auch hinsichtlich der Planung und Gestaltung von Weiterbildungsangeboten aufzugreifen. Tatsächlich rückt auch dieser Aspekt der organisatorischen Vielfalt und kulturellen Diversität stärker in den Vordergrund (Öztürk, 2014, 2017; Ambos et al., 2017; Bernhard-Skala & Lattke, 2020).

→ **Abbildung F.3** zeigt zunächst deutlich, dass der Anteil von Personen mit Migrationshintergrund in der Weiterbildung der höchste in allen Bildungsbereichen ist. Während der Anteil bei den Grund- und weiterführenden Schulen mit ca. 13 % deutlich geringer ist als in der Bevölkerung insgesamt (25,5 %), finden wir in der Weiterbildung und auch in der tertiären Bildung mit 23,6 % und 21,4 % jeweils relativ ähnliche Werte, die sich von den gesellschaftlichen Verhältnissen wenig unterscheiden. In den Kindergärten liegt der Anteil an Personen mit Migrationshintergrund bei 19,7 % und damit immer noch deutlich über dem Anteil in den weiterführenden Schulen und Grundschulen. Insgesamt scheint die Weiterbildung gesellschaftliche Verhältnisse viel deutlicher – und wahrscheinlich auch mit viel geringerer Verzögerung – abzubilden als andere Bildungsbereiche. Wie sich die Unterschiede in dieser Hinsicht erklären lassen, ist bisher ein Desiderat. Als Arbeitshypothesen bieten sich zum einen Selektionseffekte im sekundären Bildungsbereich sowie der offene, durch kaum eine Zugangsbeschränkung eingegrenzte und durch extern numerische Flexibilität geprägte Arbeitsmarkt der Weiterbildung an. Der Arbeitsmarkt der Weiterbildung ist also viel einfacher und ohne größere zeitliche Verzögerungen zugänglich und spiegelt dadurch auch sehr viel direkter die aktuellen demografischen Verhältnisse der Bevölkerung wider. Auch die viel größere, alle Lebensbereiche abdeckende thematische Breite und die besondere Bedeutung von Fremdsprachen kann hier eine Rolle spielen. Allerdings machte der Anteil der Sprachen in 2018 nur ca. 7 % aller non-formalen Weiterbildungsaktivitäten aus (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2018, S. 45)

3 Beschäftigungsformen

3.1 Stellung im Beruf

Dass die Erwachsenen- und Weiterbildung ihre Leistungen arbeitsteilig erbringt, durch eine relativ geringe Zahl fest Angestellter und eine deutlich größere Zahl Ehrenamtlicher sowie Neben- und Freiberufler, ist konstitutiv für die Geschichte dieses Bildungsbereichs seit dem beginnenden 19. Jahrhundert. Seit den frühen 2000er Jahren hat sich die Entwicklung hin zur Soloselbständigkeit beschleunigt. Insbesondere im Zuge der Hartz-Arbeitsmarktreformen und den damit verbundenen Neuregelungen der Weiterbildungsförderung war ein deutlicher Anstieg an Soloselbständigkeit im Bereich der Weiterbildung zu verzeichnen

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

(Dobischat, 2004). Hier wurden Personen häufig aus Anstellungsverhältnissen entlassen, um anschließend als Honorarkräfte weiter beschäftigt zu werden. Insbesondere vor dem Hintergrund der immer wieder vorgetragen Kennzeichnung der Selbständigkeit als einem Merkmal professioneller Berufsausübung (Nittel, 2011) sind Honorarkräfte in der Weiterbildung allerdings nicht jene typischen freiberuflich Tätigen, wie wir sie aus klassischen Professionen (Ärzte und Ärztinnen, Juristinnen und Juristen) kennen. Oft genug gehen diese Honorarkräfte ihrer Tätigkeit in unfreiwilliger Selbständigkeit nach (Autorengruppe wb-personalmonitor, 2016, S. 92). Der oder die Soloselbständige (oder die Honorarkraft, wie diese Erwerbspersonen in der Weiterbildung genannt werden) ist im Zuge dieser Entwicklung zu einem zentralen Strukturmerkmal der Weiterbildung geworden und findet sich in diesem Umfang in keiner anderen Branche. Inwiefern dieses Modell auch bei sich veränderndem Arbeitskräftepotenzial durchzuhalten ist, ist eine zentrale Frage für die künftige Gestaltung des Weiterbildungssystems. Das gilt insbesondere für jene Angebotsbereiche, bei denen bereits jetzt abzusehen ist, dass sie dauerhaft und mit hohem Umfang bereitgehalten werden müssen wie etwa im Bereich der Sicherung einer sprachlichen Grundbildung in Zuwanderungsgesellschaften.

Zugleich ist die große Zahl der Soloselbständigen eine zentrale strukturelle Voraussetzung für die – auch im Vergleich zu allen anderen Bildungsbereichen – enorme Angebots- und Themenvielfalt in der Weiterbildung. Nur wenn Kursleitende Qualifikationen und Erfahrungen aus der ganzen Breite der Berufs- und Lebenswelt in die Weiterbildung einbringen, ist die notwendige thematische Breite im Angebot aufrechtzuhalten. Da die häufig sehr spezifischen Themen der Weiterbildung oft auch nur in einem begrenzten regionalen Umfeld angeboten werden und dementsprechend jeweils auch nur begrenzte Teilnahmepotenziale haben, sind diese Kursleitertätigkeiten in der Regel nur Nebentätigkeiten mit geringen Gesamtarbeitsvolumen, deren bevorzugte Arbeitsorganisation die Honorartätigkeit ist. So werden von Anbieterseite Programmstrukturen geplant, deren organisatorische Grundlage die Annahme ist, dass fachlich angemessen qualifizierte Kursleitende diese nebenberuflich als Honorarkraft durchführen. Für Soloselbständige, welche ihre Tätigkeit in der Weiterbildung nicht als eine Nebentätigkeit auffassen, sondern hier ihren beruflichen Schwerpunkt verorten, stellen diese Strukturen eine Herausforderung dar (Martin 2018). Insbesondere dieser Mismatch zwischen einem haupt- und freiberuflichen Selbstverständnis auf der einen und einer Angebotsplanung, welche Nebentätigkeiten antizipiert auf der anderen Seite, untergräbt in der Weiterbildungspraxis die professionellen Potenziale selbständiger Arbeit.

Zugleich stellt das Beschäftigungsmodell der Soloselbständigkeit in Form von Honorartätigkeiten eine für die Weiterbildung spezifische Form der Flexibilität dar, die es Weiterbildungsanbietern erlaubt, schnell und im angemessenen Umfang auf Veränderungen der Nachfrage zu reagieren (Krause, 2018). Auf diesem Wege ist es Weiterbildungseinrichtungen auch möglich, die Weiterbildungsmärkte und die Nachfrage nach bestimmten Inhalten und Formaten durch Kursangebote zu erkunden, ohne dabei die Risiken für nicht marktfähige Angebote tragen zu müssen. Wie sich die Bildungsbereich hinsichtlich der Beschäftigungsformen unterscheiden, verdeutlicht → **Abbildung F.4**.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

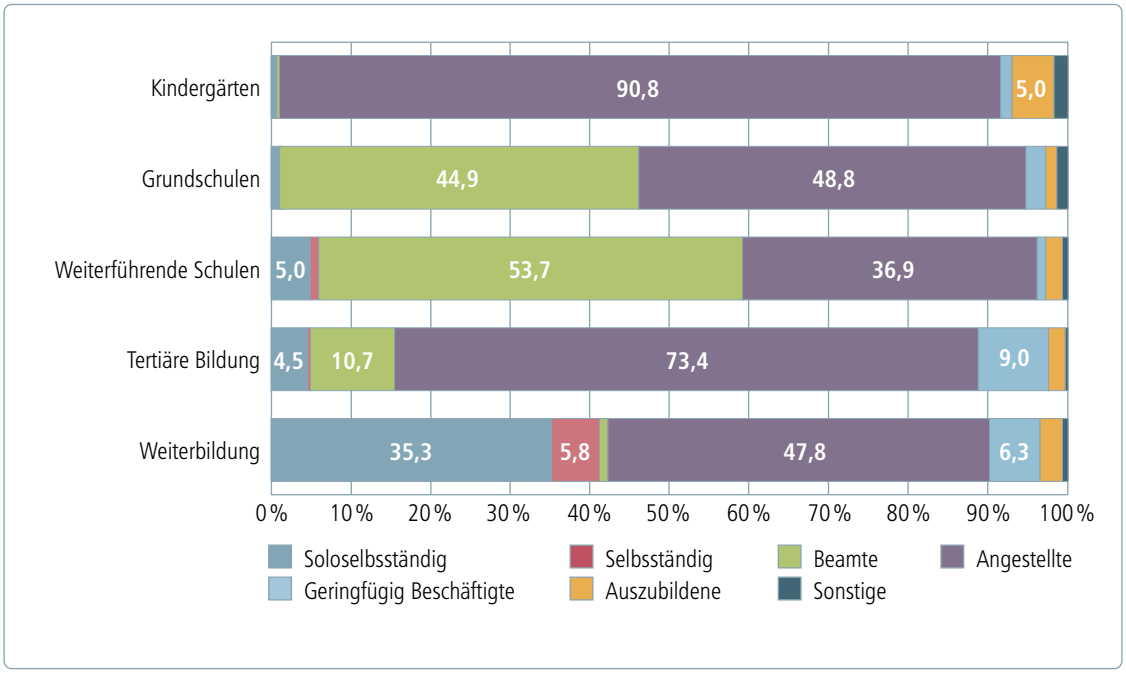


Abbildung F.4. Personal nach Stellung im Beruf und Bildungsbereich in Prozent (Statistisches Bundesamt: Mikrozensus 2018, gewichtet, eigene Berechnung)

Die Verteilung der Erwerbsformen in den unterschiedlichen Bildungsbereichen macht deutlich, dass die Soloselbständigkeit (eine selbständige Tätigkeit ohne eigene sozialversicherungspflichtig Beschäftigte) nur in einem Sektor des Bildungswesens etabliert ist. 35,3 % aller Erwerbstätigen, für die die Tätigkeit in der Weiterbildung die erste oder einzige Tätigkeit darstellt, sind als Soloselbständige tätig. Dies ist nahezu identisch mit den Proportionen, wie sie sich auch im *wb-personalmonitor* von 2014 darstellen (Autorengruppe wb-personalmonitor 2016). In allen anderen Bereichen des Bildungssystems ist dies ein völlig marginales Beschäftigungskonzept. Bei der Soloselbständigkeit gilt es zudem zu beachten, dass diese Erwerbspersonen in der Regel mehrfachbeschäftigt, also für eine größere Zahl an Einrichtungen tätig sind. Tatsächlich entfallen die größten Teile aller Beschäftigungsverhältnisse auf Honorartätigkeiten durch mehrfachbeschäftigte Soloselbständige. Im Durchschnitt gehen Honorarkräfte in der Weiterbildung – je nach Einrichtungskontext – zwischen 2 und 2,7 Erwerbstätigkeiten in unterschiedlichen Weiterbildungseinrichtungen nach (ebd., S. 47). Die dominierende Erwerbsform ist jedoch im gesamten Bildungswesen das Angestelltenverhältnis. In Kindergärten (90,8 %), Grundschulen (48,8 %), der tertiären Bildung (73,4 %) sowie in der Weiterbildung (47,8 %) ist die Anstellung die häufigste Beschäftigungsform. Nur in den weiterführenden Schulen dominieren noch die Beamten. Diese privilegierte Stellung findet sich sonst nur noch in den Grundschulen und in der tertiären Bildung in nennenswertem Umfang. Ebenfalls ein Alleinstellungsmerkmal der Weiterbildung ist der hohe Anteil an Selbständigen mit sozialversicherten Angestellten (5,8 %).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

3.2 Haupt- und Nebenerwerb

Ein fundamentaler Indikator für den Professionalisierungsgrad eines Berufs ist der Umfang an Haupterwerbstätigen. Insbesondere im Vergleich zu anderen Berufen ist die Weiterbildung bisher immer durch einen geringen Anteil an Haupterwerbstätigen geprägt gewesen (Schmitz, 2017). Diese Art der Tätigkeitsausübung ist eng mit der Beschäftigungsform der Honorartätigkeit verknüpft und weist eine längere Tradition in der Weiterbildung auf (WSF, 2005; Mania & Strauch, 2010; Autorengruppe wb-personalmonitor 2016). Dabei spielen nicht nur Anbieter und deren Bedarf nach möglichst parzelliert nutzbaren Arbeitszeitvolumina eine Rolle, die risikolos und flexibel eingesetzt werden können. Auch auf der Seite von Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen gibt es häufig Interessen an einer Nebentätigkeit mit geringeren Arbeitszeitvolumen. Dahinter können besondere Lebenslagen, familiäre Anforderungen oder Bedarfe nach Zuverdienst stehen. Die Weiterbildung und die hier dominierenden Arbeitsmarktstrukturen scheinen insbesondere für Personen, die einer Nebentätigkeit nachgehen wollen, sehr attraktiv. Auf dem Arbeitsmarkt der Weiterbildung hat sich an vielen Stellen ein Gleichgewicht gebildet, indem ein Angebot an Neben- und Teilzeittätigkeiten auf eine Nachfrage nach solchen Tätigkeiten trifft. Damit verbunden ist häufig eine Praxis, in der Anbieter gar nicht erst davon ausgehen, dass die Tätigkeit in der Einrichtung (insbesondere die Lehre) dem hauptsächlichen Erwerb des Lebensunterhaltes dient, sondern nur eine Nebentätigkeit darstellt. Insbesondere in der öffentlich geförderten Weiterbildung findet sich dieses Phänomen (Alfänger, Csywinski, Elias & Dobischat, 2016). Umso schwieriger gestaltet sich dementsprechend die Situation für jene Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner, die versuchen, solche Tätigkeiten zu einem Haupterwerb zusammenzufassen.

Der Einfluss von Nebentätigkeit auf die individuelle (insbesondere Kompetenzen) und kollektive (Verberuflichung und Verwissenschaftlichung) Professionalisierung der Erwachsenenbildung kann als ambivalent eingeschätzt werden. Auf der einen Seite ist es nicht unplausibel anzunehmen, dass Beschäftigungsmodelle, die eine Nebentätigkeit nahelegen, auch eher Bewerberinnen und Bewerber anziehen, die in der Tätigkeit keine berufliche Selbstverwirklichung suchen und dementsprechend einen geringeren beruflichen Ehrgeiz entwickeln und weniger Anreize für eine Weiterqualifikation haben. Die fehlende berufliche Perspektive legt darüber hinaus nahe, dass es nur wenige Anreize gibt, über jenes Maß hinaus Leistungen zu erbringen, welches unbedingt notwendig ist, um die im Arbeits- oder Werkvertrag festgehaltenen Bedingungen für die Aufrechterhaltung des Beschäftigungsverhältnisses zu erfüllen. Für ein darüberhinausgehendes Engagement bieten Nebentätigkeiten wohl eher keine besonderen motivationalen Grundlagen. Auf der anderen Seite ermöglicht es die Besetzung von Stellen für Lehraufgaben mit nebenberuflich Tätigen, die fachlichen (und ggf. fachdidaktischen) Kompetenzen von Experten und Expertinnen aus allen Bereichen der Berufswelt für die Weiterbildung zu nutzen. Die Expertise anderer beruflicher Domänen wird so in die Weiterbildung importiert.

In → **Abbildung F.5** wurde Haupterwerbstätigkeit anhand der Bedeutung der daraus erwirtschafteten Einkommen für den Lebensunterhalt operationalisiert. Abgetragen ist hier, aus welchen Quellen Erwerbstätige in den unterschiedlichen Bildungsbereichen ihren hauptsächlichen (also nicht alleinigen) Lebensunterhalt beziehen.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

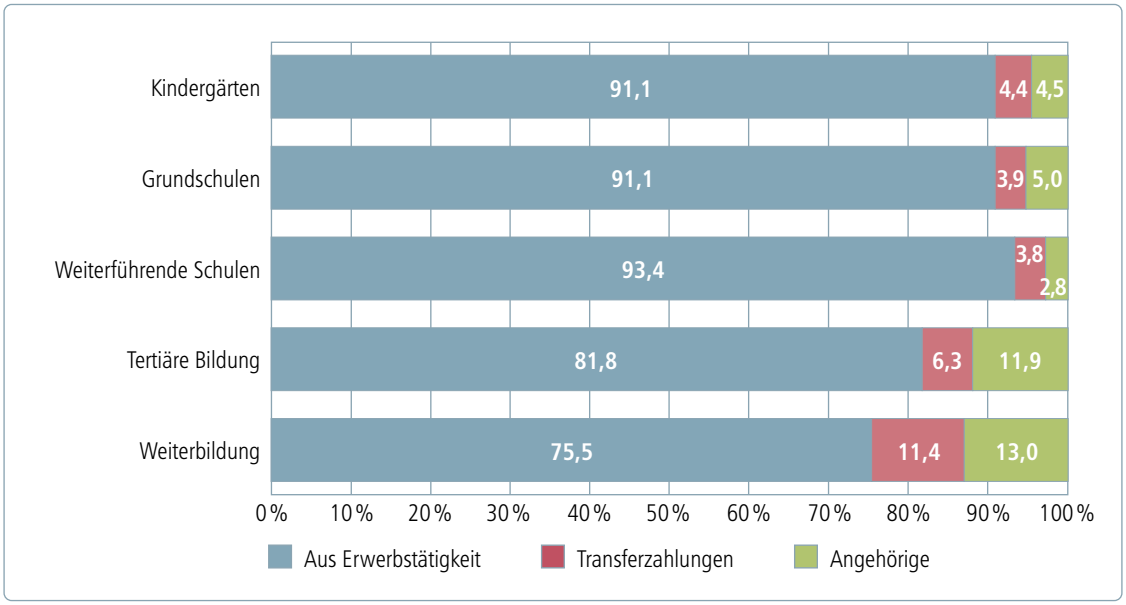


Abbildung F.5. Haupteinkommensquelle nach Bildungsbereich (in %) (Statistisches Bundesamt: Mikrozensus 2018, gewichtet, eigene Berechnung)

Da es sich hier um erwerbstätige Personen handelt, ist die Bedeutung der Erwerbsarbeit für die Erwirtschaftung des Lebensunterhaltes durchgehend hoch, in der Gesamtbevölkerung (inklusive Nichterwerbspersonen) ist dieser Anteil naturgemäß sehr viel geringer. Zu berücksichtigen ist zudem, dass hier zum Zweck der Vergleichbarkeit Erwerbstätige beobachtet werden, deren Erwerbstätigkeit im jeweiligen Bildungsbereich die erste oder einzige Erwerbstätigkeit darstellt, niemals jedoch eine Zweit-Tätigkeit. Dennoch scheint es für nahezu ein Viertel der Erwerbstätigen in der Weiterbildung nicht möglich, ihren Lebensunterhalt wenigstens zum größten Teil aus dieser Tätigkeit zu bestreiten. Stattdessen beziehen diese Personen hauptsächlich Transferleistungen (11,4 % aller in der Erwachsenenbildung Tätigen) oder bestreitet den eigenen Lebensunterhalt hauptsächlich durch Zuwendungen von Familienangehörigen (13 % aller in der Erwachsenenbildung Tätigen). Dabei muss für die Weiterbildung als Ganzes angenommen werden, dass diese Anteile hier noch deutlich unterschätzt werden, da es in der Erwachsenen- und Weiterbildung deutlich mehr Zweitbeschäftigungsverhältnisse gibt als in den anderen Bildungsbereichen. Insbesondere im primären und sekundären Bildungsbereich stellen sich die Verhältnisse völlig anders dar. Hier haben 91,1 % bis 93,4 % der Erwerbstätigen keine Schwierigkeiten, ihren Lebensunterhalt hauptsächlich aus der jeweiligen Tätigkeit zu bestreiten. Lediglich im tertiären Bereich gibt es einen nennenswerten Teil an Personen, die Ihren hauptsächlichen Lebensunterhalt nicht allein aus ihrer Erwerbsarbeit in diesem Bereich erwirtschaften können (14,4 %).

Da Erwerbskonzepte in der Regel auch mit gesellschaftlichen Rollenbildern verknüpft und häufig von der Vereinbarkeit von Familie und Beruf abhängig sind, ist es naheliegend, auch einen Unterschied zwischen den Geschlechtern in Bezug auf die Erwerbsquellen anzunehmen. → **Abbildung F.6** verdeutlicht diese Unterschiede in der Weiterbildung.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

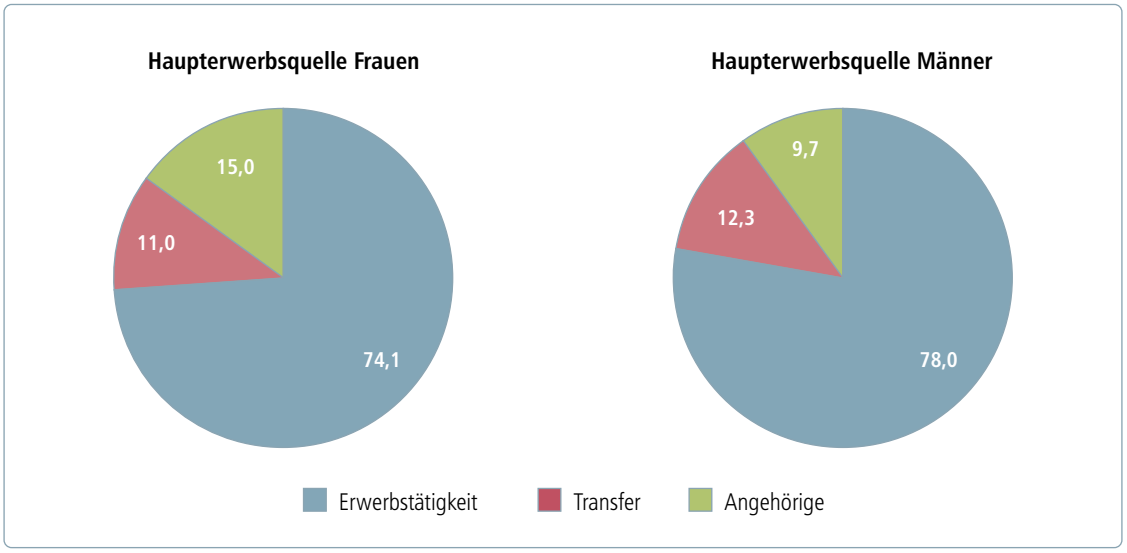


Abbildung F.6. Haupterwerbsquellen in der Weiterbildung nach Geschlecht (in %) (Statistisches Bundesamt: Mikrozensus 2018, gewichtet, eigene Berechnung)

Obgleich die Unterschiede in der Verteilung der Haupterwerbsquellen für den Lebensunterhalt nicht gravierend erscheinen, sind dennoch Differenzen sichtbar. Während 74,1 % der weiblichen Erwerbstätigen in der Weiterbildung ihren Lebensunterhalt hauptsächlich durch Einnahmen aus dieser Tätigkeit bestreiten, sind es bei ihren männlichen Kollegen 78 %. Insbesondere der Anteil an Personen, deren hauptsächlicher Lebensunterhalt von Zuwendungen durch Familienangehörige abhängt, ist bei weiblichen Erwerbstätigen in der Weiterbildung sichtbar größer (15 %). Auf der anderen Seite ist der Anteil an Personen, die ihren hauptsächlichen Lebensunterhalt aus Transferzahlungen bestreiten etwas höher bei den Männern (12,3 %).

3.3 Arbeitszeit

Als eine zentrale Herausforderung für das Personal der Weiterbildung haben sich bereits in früheren Mikrozensusanalysen die geringen Arbeitszeiten erwiesen (Martin & Langemeier, 2014). Diese sind ein Resultat der oben beschriebenen Praxis geringer Haupterwerbstätigkeit und einem damit korrespondierendem Geschäftsmodell, das auf solche Beschäftigungsformen angewiesen ist. Selbst dann, wenn die Erwerbstätigkeit eine Haupterwerbstätigkeit ist, sind die Arbeitszeiten in der Weiterbildung die geringsten im Vergleich zu allen anderen Wirtschaftsbereichen (Martin, 2018). Geringe Arbeitszeiten sind neben geringen Löhnen das zentrale Armutsrisiko, weil die fehlenden Arbeitszeiten auch durch höhere Löhne und Honorarsätze nicht ausgeglichen werden können (Martin & Langemeyer, 2014). Gravierend ist dabei, dass aufgrund der geringen, zudem konjunkturell häufig schwankenden verfügbaren Arbeitszeitvolumina insbesondere der Versuch, den Lebensunterhalt für den eigenen Haushalt durch eine Haupterwerbstätigkeit zu bestreiten, zu besonderen zusätzlichen Armutsrisiken führt (Elias, 2018; Martin, 2018). Dieses Spezifikum stellt auch die Interessenvertretung des Personals der Weiterbildung durch Gewerkschaften vor besondere Herausforderungen. Die traditionelle,

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

von den Gewerkschaften vorgetragene Forderung nach kürzeren Arbeitszeiten bei höheren Löhnen (Seifert, 2014), wie sie im Kontext konventioneller Beschäftigungsverhältnisse weithin akzeptiert wird, verfehlt die Wirklichkeit in der durch atypische Beschäftigungsformen geprägte Weiterbildung grundlegend. Dennoch wird auch in der Forschung zu den Arbeits- und Beschäftigungsbedingen in der Weiterbildung das Thema Arbeitszeit noch immer an diesen klassischen Diskurslinien ausgerichtet (Rosendahl, 2014). Dreh- und Angelpunkt in dieser Argumentation sind dabei die zu geringen Honorarsätze und die in diesem Beschäftigungsmodel nicht berücksichtigten und deswegen auch unbezahlten Vor- und Nachbereitungszeiten. Beide Faktoren führen in dieser Argumentation zu langen Arbeitszeiten und höheren Armutsrisiken (ebd.). Tatsächlich erweisen sich die Arbeitszeiten in der Weiterbildung jedoch als besonders kurz. Dies ist – ebenso wie geringe Stundensätze – ein entscheidendes Armutsrisiko (Martin & Langemeyer, 2014; Martin, 2018).

Zugleich steht hinter den geringen Arbeitszeiten nicht nur ein Defizit an Arbeitsangeboten, sondern auch eine Nachfrage nach solchen zeitlich begrenzten Arbeitsgelegenheiten. Das bedeutet, die Weiterbildung zieht insbesondere auch Personen an, die nur in Teilzeit oder in geringerem Umfang einer Erwerbstätigkeit nachgehen wollen. Dies führt dann wiederum zu einer Praxis, in der Arbeit- und Auftraggeber wahrnehmen, dass solche geringfügigen Angebote angemessen und Vollzeitangebote häufig nicht erwünscht sind.

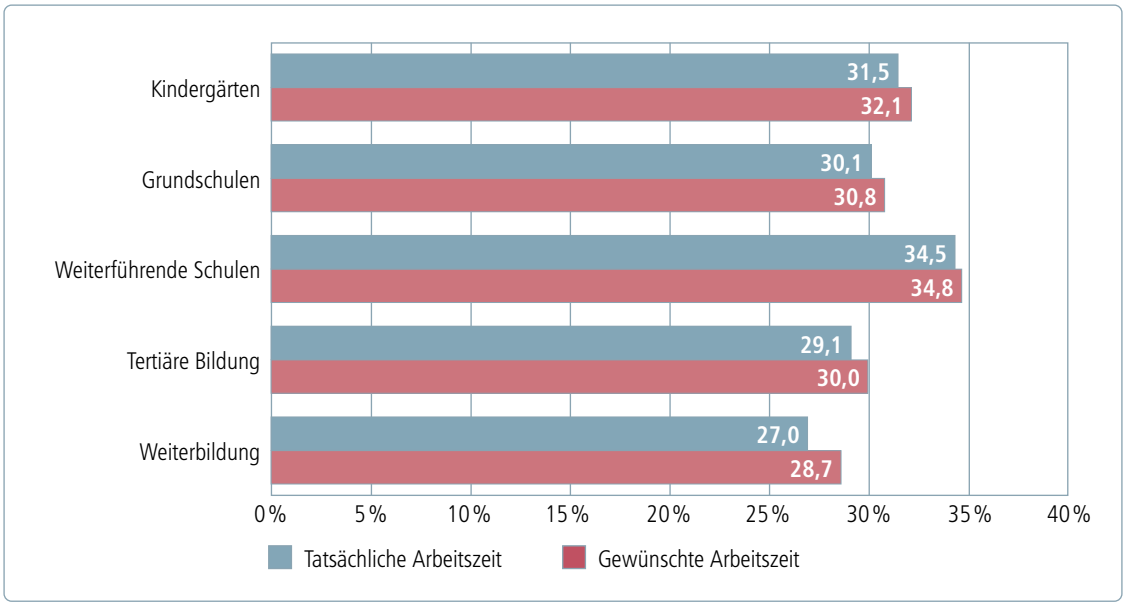


Abbildung F.7. Tatsächliche und gewünschte Arbeitszeiten nach Bildungsbereichen (in Stunden) (Statistisches Bundesamt: Mikrozensus 2018, gewichtet, eigene Berechnung)

Auch in Bezug auf die professionellen Kompetenzen lassen sich Zusammenhänge mit den Arbeitszeitvolumen annehmen. Zum einen sollten größere Arbeitszeitvolumina mit höherem psychologisch- pädagogischen Kompetenzen einhergehen, denn mit dem Lehrumfang, so Marx, Goeze, Kelava & Schrader (2018), sollte auch der Umfang der Auseinandersetzung mit Lehr-Lern-Methoden und damit die Lehrerfahrung steigen. Diese Hypothese lässt sich jedoch für die Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner nicht bestätigen. Weder die insgesamt

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

kumulierte Lehrerfahrung noch der aktuelle Lehrumfang haben einen signifikanten Effekt auf das pädagogisch-psychologische Wissen, wohl aber die Teilnahme an Fortbildungen (ebd.).

Auch die Frage, ob eine Lehrtätigkeit in der Weiterbildung die fachlichen Kompetenzen fördert, ist offen. Viele Weiterbildungsanbieter lassen fachlich differenzierte Kursangebote durch Experten der jeweiligen beruflichen Domänen nebenberuflich oder ehrenamtlich durchführen. Wer aber in der Weiterbildung Arbeitszeitvolumina realisieren will, die genügen, um den eigenen Lebensunterhalt oder den des Haushalts zu decken, muss in der Regel weit mehr als in nur einem Fachbereich Kurse anbieten. So müssen Angestellte in der Weiterbildung durchschnittlich drei unterschiedliche Fachbereiche bedienen, um eine 35 Stundenwoche zu realisieren. Bei Honorarkräften sind es durchschnittlich 2,4 Fachbereiche (Martin, 2018). Schon in älteren Studien konnte gezeigt werden, dass viele Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung auf die besonderen Beschäftigungsbedingungen in diesem Bildungsbereich mit einem generalistischen Lehrportfolio reagieren (Schrader, 1998). Daher lässt sich aus größeren Arbeitszeitvolumina nicht unbedingt auf steigende Fachkompetenzen schließen.

Wie sich die gewünschten und tatsächlichen Arbeitszeiten in den einzelnen Bildungsbereichen darstellen, veranschaulicht → **Abbildung F.7**.

Die längsten durchschnittlichen Wochenarbeitszeiten finden sich in den weiterführenden Schulen (34,95 Stunden/Woche) und in den Kindergärten (31,47 Stunden/Woche). Die kürzeste durchschnittliche Arbeitszeit findet sich in der Weiterbildung. Hier ist die Arbeitszeit mit durchschnittlich 27,02 Stunden pro Woche etwa sieben Stunden pro Woche geringer als in den weiterführenden Schulen. Zugleich finden sich in der Weiterbildung die größten Differenzen zwischen der durchschnittlich gewünschten Arbeitszeit und der tatsächlichen Arbeitszeit.

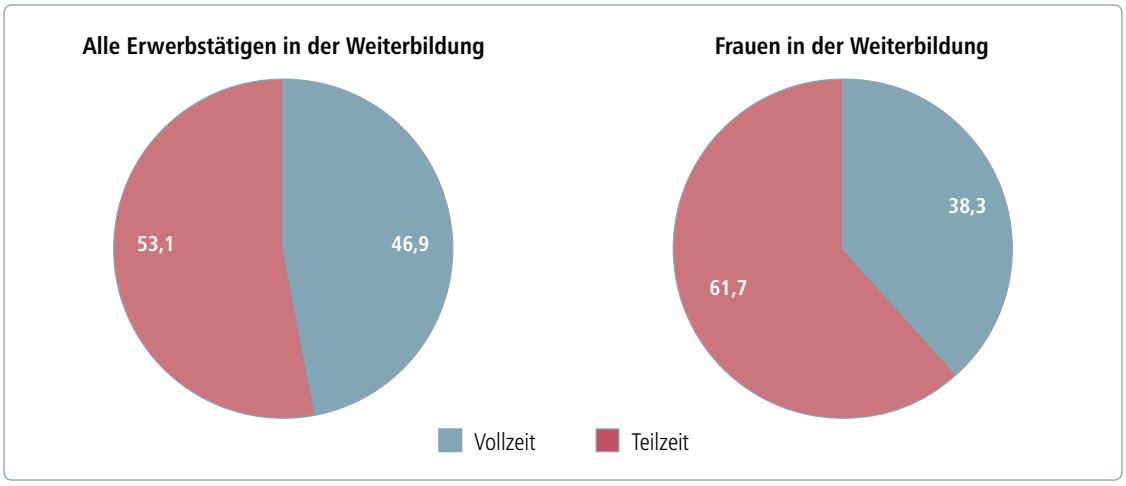


Abbildung F.8. Voll- und Teilzeitbeschäftigung in der Weiterbildung (in %) (Statistisches Bundesamt: Mikrozensus 2018, gewichtet, eigene Berechnung)

Hinter diesen Unterschieden in der durchschnittlichen Arbeitszeit zwischen den Bildungsbereichen stehen weitreichende Ursachen, die mit den Lebensplanungen, Lebenslagen und Lebensentwürfen der hier Beschäftigten zu tun haben. Dabei spielt Teilzeiterwerbstätigkeit eine wichtige Rolle. Dies ist eine für die Weiterbildung prägenden Institution. Dies verdeutlicht → **Abbildung F.8**.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Ebenso wie bereits der *wb-personalmonitor* von 2014 zeichnet auch der *Mikrozensus* ein Bild, in dem die Teilzeittätigkeiten die Beschäftigungsverhältnisse in der Weiterbildung dominieren. Insgesamt gehen 53,1 % der Erwerbstätigen in der Weiterbildung ihrer Tätigkeit in Teilzeit nach. Geschlechtsspezifischen Mustern der Erwerbsbeteiligung entsprechend ist dieser Anteil bei Frauen in der Weiterbildung noch einmal deutlich höher (61,7 %). Die entsprechende Verteilung bei den männlichen Erwerbstätigen in der Weiterbildung zeigt hingegen ein beinahe spiegelverkehrtes Bild. Hier sind 61,4 % in Vollzeit und 38,6 % in Teilzeit erwerbstätig. Diese Teilzeittätigkeit ist in vielen Fällen eine gewünschte Arbeitszeitkonstellation (auch wenn die biografischen oder familiären Gründe für diese Arbeitszeitmodelle es natürlich nicht immer sind). Die wichtigsten Gründe sind in → **Abbildung 9** abgetragen.

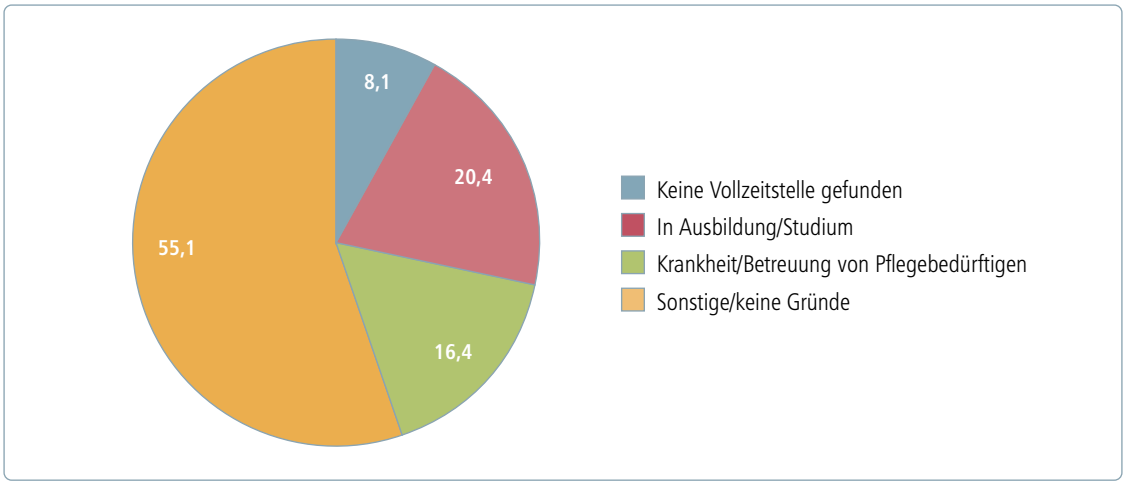


Abbildung F.9. Gründe für Teilzeittätigkeit in der Weiterbildung (in %) (Statistisches Bundesamt: Mikrozensus 2018, gewichtet, eigene Berechnung)

Nur für 8,1 % der in Teilzeit Erwerbstätigen ist diese Teilzeittätigkeit ein Ersatz für eine eigentlich präferierte Vollzeitstelle. Dies sind die einzigen Teilzeiterwerbstätigen, von denen dezidiert gesagt werden kann, dass sie eigentlich nicht in Teilzeit (sondern in Vollzeit) arbeiten möchten. Der größte Teil der identifizierbaren Gründe bezieht sich auf eine Ausbildung oder ein Studium. Die Pflege von Angehörigen (auch Kindern) oder eigene Krankheit sind für 16,4 % der Erwerbstätigen in der Weiterbildung mit Teilzeittätigkeit der wichtigste Grund für die verringerten Arbeitszeiten. Beim größten Teil der in Teilzeit tätigen, bleiben die genauen Gründe dafür jedoch im Dunkeln (55,1 %).

4 Lebenslagen

4.1 Einkommen

Das Personal in der Weiterbildung ist vor allem Aufgrund der geringen Einkommen seit langem Gegenstand kritischer Sozialberichterstattung und auch immer wieder zum Forschungsfeld der Prekaritätsforschung geworden (Dörre, 2017). Noch vor Einführung eines

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

allgemeinen Mindestlohnes wurde in der Weiterbildung ein branchenspezifischer Mindestlohn eingefordert und auch eingeführt. Die Weiterbildung stand damit in einer Reihe mit der Abfallwirtschaft, mit Wäschereien, Gebäudereinigern, dem Sicherheitsgewerbe und der Pflege (Martin & Langemeyer, 2014). Die Entwicklung der Einkommen, auch vor dem Hintergrund der verfügbaren Arbeitszeiten und den Möglichkeiten einer Haupterwerbstätigkeit, ist ein zentraler Indikator für die soziale Lage des Personals in der Weiterbildung. Auch hier kann davon ausgegangen werden, dass sich die Einkommenslage auf die individuelle und kollektive Professionalisierung der in der Weiterbildung erwerbstätigen Personen auswirkt.

Die Einkommenssituation ist ebenso wie die Beschäftigungsbedingungen ein Thema, das die Weiterbildung seit langem begleitet. Dabei wird besonders zwischen den Segmenten der betrieblich und privat finanzierten beruflichen Weiterbildung, der öffentlich finanzierten allgemeinen Weiterbildung sowie der öffentlich finanzierten beruflichen Weiterbildung unterschieden (Dobischat, Fischel & Rosendahl, 2011; Alfänger et al., 2016; Dobischat & Elias, 2016; Rosendahl, 2017). Hintergrund dieser Differenzierung ist die Annahme, dass die Einkommen der in diesen Weiterbildungssegmenten Erwerbstätigen in direktem Zusammenhang stehen mit Form und Umfang der Finanzierung, die für diese Bereiche typisch und strukturgebend sind. Die Veränderung der Einkommenslagen in diesen Segmenten ist demzufolge durch Veränderungen der Finanzierungsstrukturen erklärbar. Erste deutliche Einbrüche in die Finanzierungstrukturen lassen sich demnach auf die Reformen der öffentlichen Verwaltung – und hier insbesondere auf die Einführung des *New Public Managements* in den 1990ern – zurückführen (Knuth, 2018). Durch die Einführung marktförmiger Wettbewerbselemente und eine betriebswirtschaftlich geprägte Outcome-Orientierung sollte die öffentliche Verwaltung sowie das Verhältnis zwischen Staat und kommerziellen Dienstleistern rationalisiert und eine effizientere Leistungstiefe des Staates gefunden werden (Schedler, 2007). Das bedeutete in der Praxis der Weiterbildung, das zum einen zuvor staatliche Aufgaben ausgelagert und in Form wettbewerblicher Verfahren auf Quasi-Märkten vergeben wurden (Knuth, 2018). Zum anderen wurden die daraus folgende unternehmerische Unsicherheit sowie der entstehende Wettbewerbsdruck an das Personal in diesen Weiterbildungseinrichtungen weitergegeben. Die Folgen waren ein hoher Anteil atypischer Beschäftigung und geringere Einkommen. Dies betraf auch – und insbesondere – die öffentlich finanzierte berufliche Weiterbildung. Der entscheidende Einbruch für dieses Weiterbildungssegment waren jedoch die Hartz-Reformen. Mit der Etablierung einer bundesweiten wettbewerblichen Vergabepraxis und der strikten Eingliederungsorientierung wurde für die gesamte Branche die Finanzierung auf völlig neue Grundlagen gestellte (Kohsiek, 2018). Die Vergabe von Bildungsgutscheinen durch die Arbeitsagentur erhöhte den Wettbewerbsdruck im Vergleich zu normalen Vergabeverfahren weiter (ebd.). Bei einfachen Vergabeverfahren herrschen nur während der Ausschreibungsphase tatsächlich Wettbewerbsbedingungen, die Vertragslaufzeit selbst jedoch ist durch Informationsasymmetrien geprägt, die es dem Auftragnehmer ermöglichen, ohne weiteren Wettbewerbsdruck den Auftrag zu erfüllen (Williamson, 1990). Durch Gutscheine jedoch werden Anbieter gezwungen, kontinuierlich um die Gutscheininhaber zu konkurrieren. Dies erhöht die unternehmerische Unsicherheit und den Preisdruck weiter, was auch an das Personal weitergegeben wurde.

Ein Zusammenhang zwischen Einkommen und Kompetenzen könnte sich auf die Möglichkeit beziehen, die eigenen Kompetenzen durch Weiterbildung zu entwickeln und an sich

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

verändernde Anforderungen anzupassen (Dobischat, Fischel & Rosendahl, 2011). Immerhin ein knappes Drittel des Weiterbildungspersonals muss die eigene Weiterbildung vollständig selbst finanzieren (Autorengruppe wb-personalmonitor, 2016). Wie es um die Löhne und Gehälter der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten in der Weiterbildung und den anderen Bildungsbereichen bestellt ist, zeigt → **Abbildung F.10**.

Abbildung F.10. Löhne und Gehälter nach Bildungseinrichtung (in %) (Statistisches Bundesamt: Mikrozensus 2018, gewichtet, eigene Berechnung)

Auch anhand dieser Mikrozensusdaten lässt sich gut reproduzieren, was bereits zuvor anhand anderer Datengrundlagen beschrieben wurde (WSF, 2005; Alfänger et al., 2014; Autorengruppe wb-personalmonitor, 2016). Die Löhne und Gehälter in der Erwachsenenbildung sind in der Regel deutlich geringer als in anderen Bildungsbereichen. Der größte Teil der Erwachsenenbildner (63 %) hat ein Einkommen, das 1.700 EUR nicht überschreitet. Dabei handelt es sich hier zunächst nur um die Fest-Angestellten und Beamten, deren Einkommen im Gegensatz zu den Honorarkräften in der Weiterbildung immer noch als komfortabel gelten können (WSF, 2005; Autorengruppe wb-personalmonitor, 2016). Dennoch zeichnet sich im Vergleich zu den Angestellten und Beamten in den anderen Bildungsbereichen eine deutliche Differenz ab. Nur in den Kindergärten finden sich ähnliche Verteilungen. Hier haben 62 % nicht mehr als 1700 EUR netto im Monat. In den Grundschulen sowie im sekundären und tertiären Bildungsbereich sind die Einkommen deutlich anders verteilt. In den Grundschulen haben nur 40 % der Erwerbstätigen weniger als 1.700 EUR im Monat, im sekundären Bereich sind es 23 % und im Tertiärbereich 47 %.

Auch die Chancen, höhere Einkommen zu erzielen, sind für Angestellte in der Weiterbildung deutlich geringer. Während im sekundären Bildungsbereich 18,6 % und im tertiären Bildungsbereich 12,4 % der Angestellten mehr als 3600 EUR verdienen, sind es im Feld der Weiterbildung 2,7 %. Nur in den Kindergärten ist dieser Anteil noch geringer (0,7 %).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Bei Einkommensverteilungen stehen insbesondere in der öffentlichen Debatte häufig zugeschriebene Merkmale wie das Geschlecht im Fokus, weniger diskutiert werden erworbene Merkmale wie etwa Zertifikate oder Qualifikationen. Inwiefern dieses zugeschriebene Merkmal in Bezug auf die Einkommensverteilung in der Weiterbildung relevant ist, macht → **Abbildung F.11** deutlich. Auch hier beziehen sich die Angaben auf die sozialversicherungspflichtig Beschäftigten.

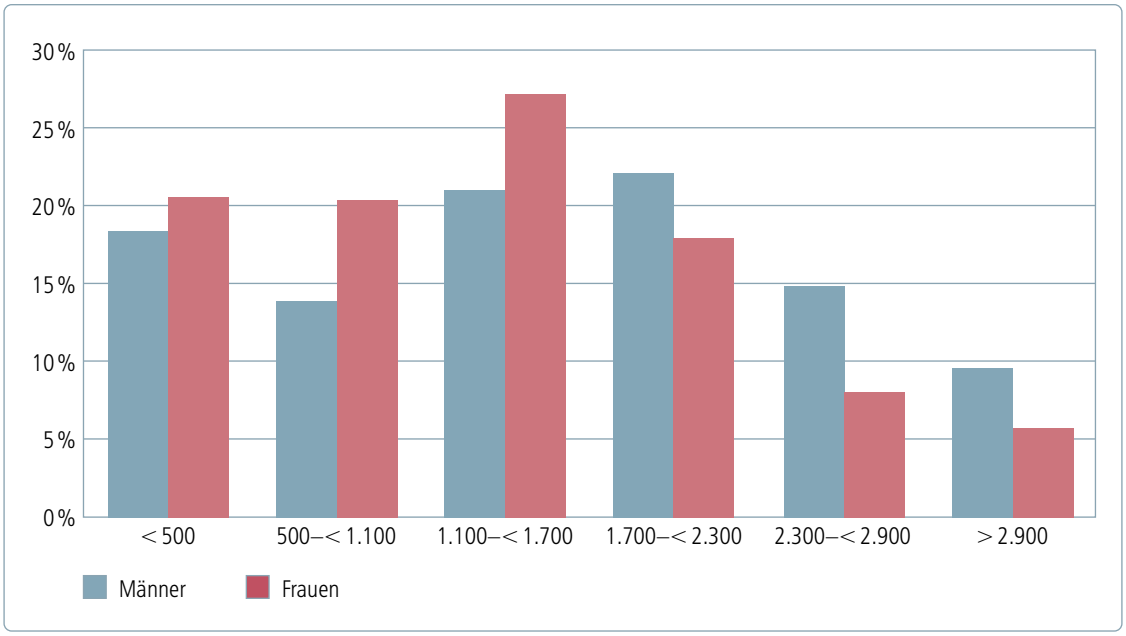


Abbildung F.11. Löhne und Gehälter in der Weiterbildung nach Geschlecht (in %) (Statistisches Bundesamt: Mikrozensus 2018, gewichtet, eigene Berechnung)

Die Verteilung der Einkommen zwischen Männern und Frauen in der Weiterbildung ist durch Ungleichheit geprägt. In den unteren Einkommenskategorien finden sich eher Frauen. Während etwa 53,5 % der Männer weniger als 1.700 EUR Lohn oder Gehalt im Monat erhalten, sind es bei den Frauen 68,2 %. Umgekehrt stellt sich die Situation in den höheren Einkommensklassen dar. Diese Unterschiede sind mit großer Wahrscheinlichkeit auf die bereits oben beschriebenen geschlechtsspezifischen Unterschiede der Haupterwerbstätigkeit und der Arbeitszeit zurückzuführen.

4.2 Soziale Absicherung

Die grundlegende soziale Absicherung markiert u. a. die Grenze zwischen typischen und atypischen Beschäftigungsformen und stellt ein entscheidendes Kriterium prekärer Lebenslagen dar (Bordieus, 2000, Keller & Seifert, 2008). In der Weiterbildung ist dies insbesondere für die soloselbständigen Honorarkräfte eine relevante Herausforderung. Das Beschäftigungsmodell der Honorarkraft in der Weiterbildung entspricht, wie erläutert, in der Regel nicht jenem einer professionellen Freiberuflichkeit. Darauf deutet bereits der Umstand hin, dass ca. 53 % der haupterwerbstätigen Selbständigen in der Weiterbildung nur für einen Anbieter tätig sind (Autorengruppe wb-personalmonitor, 2016). Vielmehr handelt es sich dabei

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

um eine sehr spezifische Beschäftigungsform, die es Weiterbildungsanbietern ermöglicht, sich flexibel an die jeweilige Marktlage anzupassen, Nachfrage zu erkunden, innovative Angebote zu testen und bei alldem Risiken zu reduzieren. Ein weiterer, ganz unmittelbarer Vorteil dieser Arbeitsmarktstruktur für die Weiterbildungsanbieter ist jedoch, dass durch den Einsatz von Soloselbständigen auch Kosten reduziert werden können. In einem offenen Arbeitsmarkt (Sengenberg, 1987), in dem die hauptberuflichen Soloselbständigen mit Nebenerwerbstätigen und Ehrenamtlichen konkurrieren, in dem (wohl auch deswegen) mehr Arbeitsvolumen nachgefragt als angeboten wird und Arbeitsverträge in kurzen Zeitabständen immer wieder neu ausgehandelt werden, stehen die Preise für Arbeit ohnehin unter Druck. Ein zusätzliches, langfristig wirksames Armutsrisiko entsteht dabei dadurch, dass Selbständige ihre soziale Absicherung eigenständig finanzieren müssen. Ausgaben für die soziale Absicherung sind jedoch nicht nur kein Gegenstand der Verhandlung zwischen Soloselbständigen und Weiterbildungsanbietern um Arbeitsleistung und Arbeitsentgelt, sondern dienen den Soloselbständigen in diesen Verhandlungen oft genug als Wettbewerbsreserve, auf die zurückgegriffen wird, wenn es darum geht, auf einem umkämpften Markt einen Preis- und Wettbewerbsvorteil zu erlangen. Dass der Anteil soloselbstständiger Erwachsenenbildnern ohne gesetzliche Rentenversicherung sehr hoch ist, konnte bereits früher gezeigt werden (Autorengruppe wb-personalmonitor, 2016). Wie sich die Situation derzeit darstellt, ist in → **Abbildung F.12** abgetragen.

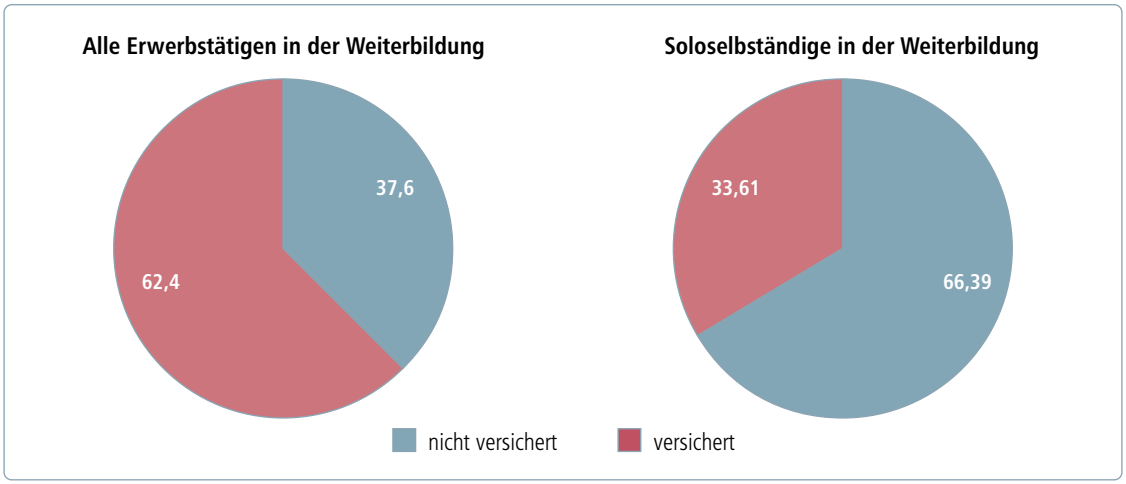


Abbildung F.12. Anteil der gesetzlich rentenversichert Erwerbstätigen in der Weiterbildung (in %) (Statistisches Bundesamt: Mikrozensus 2018, gewichtet, eigene Berechnung)

Bei den Erwerbstätigen in der Weiterbildung sind insgesamt 37,6 % nicht gesetzlich versichert. Insbesondere die Soloselbständigen in der Weiterbildung sind häufig nicht gesetzlich rentenversichert (66,4 %). Dieser Umstand ist insbesondere deswegen so erstaunlich, weil freiberufliche Lehrende nach § 2 Satz 1 Nr. 1 SGB VI in der gesetzlichen Rentenversicherung versicherungspflichtig sind. In welchem Umfang private Vorsorge betrieben wird, lässt sich nur begrenzt abschätzen. Die oben beschriebene Einkommenssituation legt zumindest nahe, dass dafür wenig Spielraum besteht.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

4.3 Armutsrisiken

Weiterbildung gilt, wie bereits geschildert, als ein typisches Beschäftigungsfeld für „*working poor*“. Bereits 2012 wurde ein Mindestlohntarifvertrag nach Arbeitnehmerentsendegesetz für die gesamte Branche der SGB-II/III-geförderten Weiterbildung als allgemeinverbindlich erklärt. Die in diesem Mindestlohngesetz festgelegten Löhne lagen bei 12,60 EUR in den westdeutschen und 11,25 EUR in den ostdeutschen Bundesländern. Zu diesem Zeitpunkt gab es in Deutschland nur wenige Branchen, in denen eine solche Mindestlohnregelung notwendig war und auch durchgesetzt wurde (Langemeyer & Martin, 2014). Inzwischen sind die Mindestlöhne in der Weiterbildung auf 17,18 EUR bzw. 17,70 EUR ab dem 01.01.2022 gestiegen. Diese Lohnuntergrenzen gelten jedoch nur für angestelltes pädagogisches Personal. Honorarkräfte werden in dieser Regelung nach wie vor nicht erfasst. Deren Einkommenslage muss in einigen Bereichen der Weiterbildung nach wie vor als schwierig betrachtet werden (Autorengruppe wb-personalmonitor, 2016). Dennoch – und dies ist eine der Paradoxien, die sich aus der strukturellen Unentschiedenheit der Weiterbildung (Nittel, 2018) ergeben – finden wir in der Weiterbildung keine erhöhten Armutsrisiken im Vergleich zur Gesamtbevölkerung (Martin, 2018). Dabei kommt ein Umstand zum Tragen, der bei der Berechnung von Armutsrisiken eine entscheidende Rolle spielt: Armutsrisiken werden über die Nettohaushaltseinkommen, die Haushaltsstruktur und die regionalen Lebenshaltungspreise errechnet. Da ein großer Teil der Erwerbspersonen in der Weiterbildung dieser Tätigkeit nicht im Haupterwerb nachgehen und selbst dort, wo dies der Fall ist, die daraus erzielten Einkommen nicht die Haupteinnahmequelle des Haushaltes sind, ergeben sich auch keine erhöhten Armutsrisiken.

Insgesamt kann man davon ausgehen, dass sich auf dem Arbeitsmarkt der Weiterbildung ein Gleichgewicht eingestellt hat, bei dem auf der einen Seite die Planungen vieler Weiterbildungsanbieter voraussetzen, dass Kursleitende nebenberuflich tätig sind und ihren Lebensunterhalt nicht überwiegend aus dieser Tätigkeit finanzieren und auf der anderen Seite Menschen insbesondere in der Weiterbildung nach Beschäftigung suchen, wenn sie temporär oder dauerhaft eine Teilzeit- oder Nebentätigkeit bevorzugen. Kurz gesagt: Da es bei den beschriebenen Einkommen in der Weiterbildung schwierig ist, tatsächlich den eigenen Lebensunterhalt zu verdienen oder sogar eine Familie zu ernähren, versuchen dies auch nur wenige. Stattdessen lassen sich zwei kontextspezifische Erwerbsmuster annehmen. Zum einen kann angenommen werden, dass vermehrt Personen in der Weiterbildung tätig sind, die auf die Einkommen daraus nicht unbedingt angewiesen sind. Hier handelt es sich um Erwerbspersonen, die sich aufgrund ihres gesicherten sozialen Hintergrundes eine Tätigkeit in der Weiterbildung „leisten“ können. Zum anderen lässt sich annehmen, dass Personen solche Tätigkeiten aufnehmen, um ein geringes Haushaltseinkommen aufzubessern. In beiden Fällen kann man jedoch erwarten, dass die Haushalteinkommen dann über der regionalen Armutsgrenze liegen.

Tatsächlich sind Armutsrisiken in der Weiterbildung deutlich geringer als im Durchschnitt der Bevölkerung. In 2014 befanden sich 6,9 % der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner in einer Situation, in der sie von Armut bedroht waren (Martin, 2018). Bezogen auf alle Personen in der Bundesrepublik lag dieser Wert 2014 bei 16,7 % (nach EU-SILC) bzw. bei 15,4 Prozent im Mikrozensus (Bundesregierung, 2014). Die verfügbaren Haushaltseinkommen der Erwachsenenbildner sowie der anderen Bildungsbereiche sind in → **Abbildung F.13** abgetragen.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

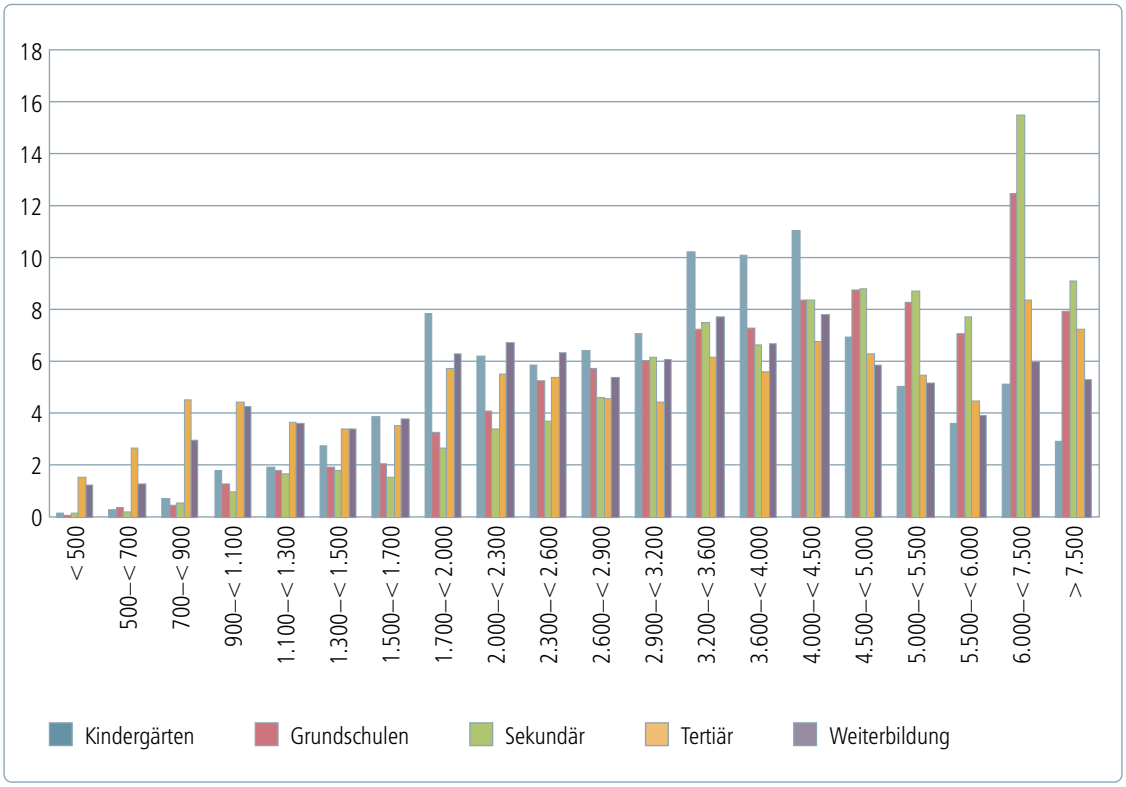


Abbildung F.13. Nettohaushaltseinkommen nach Bildungsbereichen (in €) (Statistisches Bundesamt: Mikrozensus 2018, gewichtet, eigene Berechnung)

Der Vergleich der Nettohaushaltseinkommen zwischen den Bildungsbereichen verdeutlicht, dass insbesondere bei den in den Schulen Erwerbstätigen hohe Haushaltseinkommen zu finden sind. Dies ist sicher auch auf die bereits oben beschriebenen Beschäftigungsformen und Erwerbseinkommen in diesen Bereichen zurückzuführen. Bei den Erwerbstätigen in den Grund- und weiterführenden Schulen sind hohe Haushaltseinkommen sehr häufig. Die häufigste Einkommenskategorie beschreibt in beiden Bereichen ein Nettohaushaltseinkommen zwischen 6.000 EUR und 7.500 EUR. Dies deutet darauf hin, dass diese Haushalte auch auf weitere, relativ hohe Einkommensquellen jenseits der Einkommen der hier beobachteten Bezugspersonen zurückgreifen können. Insgesamt konzentrieren sich die Haushaltseinkommen in diesen Bildungsbereichen auf diese hohen Einkommenskategorien. Etwa 50 % der Erwerbstätigen in weiterführenden Schulen verfügen über ein Nettohaushaltseinkommen von mehr als 4.500 EUR. In den Grundschulen sind dies immer noch 45 %. In den wirklich niedrigen Einkommensbereichen jedoch sind Haushalte mit Erwerbstätigen im Schulbereich fast überhaupt nicht vertreten. In den Bereich der Armutsschwelle für einen Single-Haushalt (jährliches Nettohaushaltseinkommen von 13.628 EUR oder weniger; Destatis, 2018) kommen ca. 2 % der Haushalte mit einer Erwerbsperson im Grundschulbereich oder mit einer Erwerbstätigkeit in einer weiterführenden Schule. In Haushalten mit einem Erwerbstätigen im Kindergartenbereich liegt dieser Wert bei 3 %.

In den anderen Bildungsbereichen stellen sich die Lebenslagen sehr viel differenzierter dar. Im tertiären Bereich und in der Weiterbildung finden sich zum Teil sehr niedrige Haushaltseinkommen. Etwa 20 % der Erwerbstätigen im tertiären Bereich haben weniger als

1.500 EUR Nettohaushaltseinkommen. Dabei sollte es sich unter anderem um Personen in einer Qualifizierungsphase handeln (Studentische Hilfskräfte sowie Promovierende mit begrenzten Stellenanteilen). In der Weiterbildung haben immerhin 17 % weniger als 1.500 EUR. Unter die Armutsschwelle für einen Single-Haushalt fallen 2018 ca. 9,8 % der Erwerbstätigen in der Weiterbildung. Im Tertiären Bereich sind dies mit 13 % sogar noch mehr. Doch auch hohe Haushaltseinkommen finden sich. In der Weiterbildung verfügen ca. 26 % der Erwerbspersonen über ein Nettohaushaltseinkommen von mehr als 4.500 EUR. In den Kindergärten sind dies 24 %, in der tertiären Bildung 32 %.

5 Bildungsstand

5.1 Berufsausbildung

Ein für die Weiterbildung und die Weiterbildungsforschung sehr prägendes und in diesem Sinne identitätsstiftendes Thema ist die Professionalisierung des Tätigkeitsfeldes (Schrader & Loreit, 2018). Die am deutlichsten etablierte Leitlinie dieses Diskurses differenziert dabei zwischen dem Professionsstatus auf der strukturellen Ebene und der Professionalität des beruflichen Handelns auf der Handlungsebene (Nittel, 2000). Der Begriff „Professionalisierung" beschreibt Veränderungen auf beiden Ebenen und deren Wechselwirkungen in einem Prozess zunehmender beruflicher Autonomie, Selbstbestimmung, Interessenvertretung, Identifikation, gesellschaftlicher Anerkennung, Verwissenschaftlichung, Akademisierung und Arbeitsmarktschließung (ebd.). Bildung spielt in diesem Prozess und auf jeder der involvierten Ebenen eine entscheidende Rolle. Auf der Handlungsebene lässt sich Professionalität anhand professioneller Kompetenzen beschreiben. Dazu gehören nach Baumert & Kunter (2006) fachliches, fachdidaktisches, psychologisch-pädagogisches, organisationales und Beratungswissen, welches in der Regel in einer Berufsausbildung bzw. einem Studium vermittelt wird. Auch auf der Strukturebene spielt Bildung eine entscheidende Rolle bei der Definition einer Profession. Aus systemtheoretischer Perspektive konstituiert Fachwissen und insbesondere deren aufklärerisch-wissenschaftliche Fundierung eine moderne Form nicht weiter hinterfragbarer Wertrationalität und bildet damit die Grundlage spezifisch professioneller Funktionssysteme, die sich anhand ihres Beitrags zum Gesamtsystem definieren (Stichweh, 1992; Nittel, 2000). Professionalisierung schließlich ist insbesondere durch einen macht- und interessengeleiteten Abgrenzungsprozess gekennzeichnet, in dem Bildung und Bildungsabschlüsse eine zentrale Rolle spielen.

Schon sehr frühe Professionalisierungstheorien sehen in der wissenschaftlichen Grundlegung eines Berufes die Voraussetzung für dessen Professionalisierung (Welensky, 1972). Insbesondere zwei Mechanismen sind in dieser Hinsicht für die Weiterbildungsforschung interessant. Im Zuge der Verwissenschaftlichung sollte die Arbeit der Erwachsenenbildung auf rational-aufklärerische Grundlagen gestellt werden. Dies bedeutet zum einen die Schaffung von Lehrstühlen für Weiterbildung an Universitäten oder der Aufbau außeruniversitärer Forschungseinrichtungen wie der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV (PAS; heute DIE), zum anderen die pädagogische Akademisierung der leitend-disponierenden Haupterwerbstätigen

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

in den Weiterbildungsorganisationen (Tietgens, 1983) und schließlich die Verwendung wissenschaftlichen Wissen in der Praxis der Weiterbildung.

Mit dem Begriff der „sekundären Professionalisierung“ hingegen wird eine exogene Disziplinbildung beschrieben, welche in der Praxis zu einer Akademisierung des Personals führt. Diese Akademisierung ist jedoch keine aus dem Feld selbst initiierte und gesteuerte Professionalisierung und führt dementsprechend auch nicht zur typischen selbstbestimmten Autonomie einer Profession (Nittel, 2000). Insbesondere in Bezug auf die fachliche Heterogenität der Lehrenden können solche sekundären Professionalisierungsprozesse gut nachvollzogen werden. Nicht nur die studierten Erwachsenpädagoginnen und -pädagogen sowie Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler mit Schwerpunkt Weiterbildung bringen ein exogen entwickeltes Qualifikationsprofil in die Weiterbildung ein, sondern auch die Angehörigen der vielen unterschiedlichen Disziplinen und Fachrichtungen insbesondere in der Lehre tragen akademische Professionalität in die Weiterbildung, die sich nicht aus den Erfahrungen und dem Selbstverständnis der Weiterbildungspraxis ergeben hat.

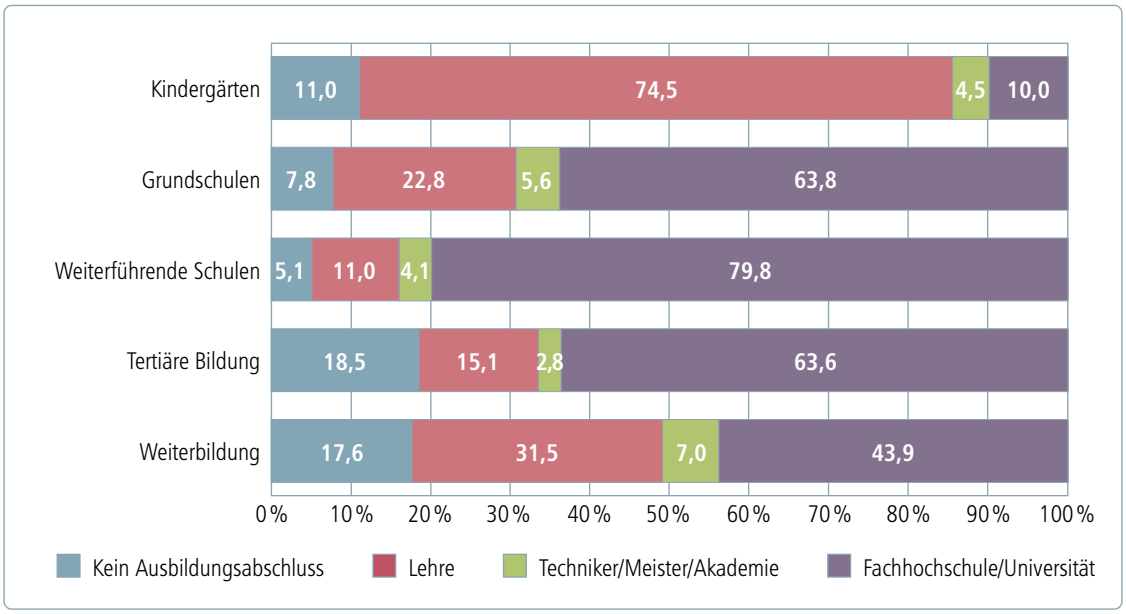


Abbildung F.14. Bildungsstand nach Bildungsbereich in Prozent (Statistisches Bundesamt: Mikrozensus 2018, gewichtet, eigene Berechnung)

Vergleicht man etwa die berufsfachliche Dichte (die Verteilung von Erwerbstätigen in einem Beruf auf Fachrichtungen des höchsten Bildungsabschlusses) in der Weiterbildung mit anderen Berufen, zeigt sich, dass die fachliche Heterogenität der (höchsten) Berufsabschlüsse bei den Erwachsenenbildnern so groß wie in kaum einem anderen Beruf ist (Langemeyer & Martin, 2015). Zugleich ist der Anteil der Akademiker in der Weiterbildung vergleichsweise hoch (Autorengruppe wb-personalmonitor, 2016). Wie sich der Bildungsstand in der Weiterbildung im Vergleich zu anderen Berufen im Bildungsbereich darstellt, zeigt → **Abbildung F. 14**.

Bezogen auf die im Mikrozensus erfassten Erwerbstätigen (erste oder einzige Erwerbstätigkeit) in den Bildungsbereichen zeichnet sich eine Bild ab, dass so zunächst nicht über-

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

raschen kann. Am höchsten ist der Akademisierungsgrad in den weiterführenden Schulen (79,8 %), gefolgt von den Grundschulen (63,8 %) und dem tertiären Bereich (63,6 %). In der Weiterbildung liegt der Akademisierungsgrad bei ca. 44 %. Besonders dieser Vergleich macht deutlich, dass die Diagnose einer „unvollendeten Professionalisierung" (Nittel, 2000) auch in Bezug auf die Akademisierung nach wie vor aktuell ist.

Auf der anderen Seite finden sich jedoch in allen Bildungsbereichen auch Personen mit einer regulären Berufsausbildung und ganz ohne abgeschlossene Ausbildung. Am höchsten ist der Anteil an Personen mit einer Lehre (Berufsfachschule, duale System) unter den Erwerbstätigen in den Kindergärten (74,5 %). Dieses Tätigkeitsfeld ist tatsächlich noch kaum akademisiert. Auch in der Erwachsenenbildung gibt es einen größeren Anteil an Personen mit einer Lehre oder einem äquivalenten Abschluss (31,5 %). Anders als in den Kindergärten kann man hier jedoch davon ausgehen, dass dies nicht das Qualifikationslevel der zur Tätigkeit passenden typischen Ausbildung darstellt, sondern dass sich dahinter sehr viele unterschiedliche Fachrichtungen und Berufe verbergen, zu denen es Weiterbildungsangebote gibt. Da die Weiterbildung thematisch die gesamte Breite der Arbeits- und Lebensbereiche abdeckt und sich auch aus diesen rekrutiert, gehören dazu auch nicht oder kaum akademisierte Felder. Die Weiterbildung spiegelt dementsprechend auch in einem viel größeren Maße den Bildungsstand der Gesellschaft wider, als dies in anderen Bildungsbereichen der Fall ist.

In welchem Umfang sich hinter den akademischen Abschlüssen in der Weiterbildung pädagogische oder sogar erwachsenenpädagogische Studiengänge verbergen, muss hier – der aktuellen Datenlage geschuldet – zunächst offenbleiben.

5.2 Weiterbildungsbeteiligung

Als ein zentraler Indikator für die individuelle Professionalisierung und ggfls. auch die Professionalität des Weiterbildungspersonals kann das Weiterbildungsverhalten gelten. Wie in vielen, vor allem wissensintensiven Berufen gilt es auch in der Weiterbildung, Qualifikationen und Kompetenzen zu reproduzieren und zu aktualisieren. Dazu ist Weiterbildung unumgänglich. Obgleich die soziodemografischen Bedingungen an vielen Stellen nicht für ein besonders aktives Weiterbildungsverhalten des Weiterbildungspersonals sprechen (geringe Einkommen, kurze Arbeitszeiten, Nebentätigkeiten), lassen insbesondere die natürliche Nähe zur Weiterbildung als auch der hohe Akademisierungsgrad (und die insgesamt offensichtliche Bildungsaffinität) eine höhere Weiterbildungsbeteiligung erwarten. Anzunehmen ist auch, dass es im Gegensatz zu anderen Bildungsbereichen mit höherer Wahrscheinlichkeit zu Anpassungsfortbildungen kommt. Gerade in der Weiterbildung sind pädagogische und fachliche Qualifikationen weitgehend entkoppelt. Sind spezifische fachliche Kompetenzen vorhanden, fehlen häufig pädagogische Qualifikation. Sind hingegen pädagogische Qualifikationen (etwa in Form eines Studienabschlusses) vorhanden, fehlen häufig fachliche und fachdidaktische Kompetenzen. Viele Erwachsenenbildner haben darum häufig erwachsenenpädagogische Zusatzqualifikationen. Dazu gehören vor allem die Ausbildereignung AEVO sowie Train-the-Trainer und Coaching- Fortbildung (Autorengruppe wb-personalmonitor, 2016). Auch das Weiterbildungsverhalten kann im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen dargestellt werden (→ **Abbildung F. 15**).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

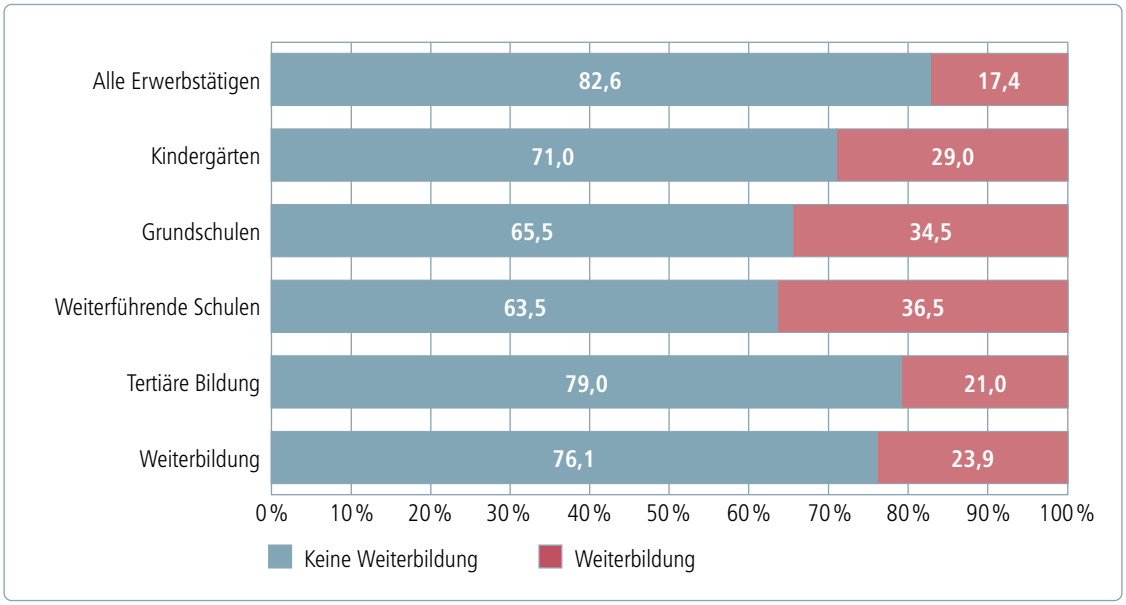


Abbildung F.15. Weiterbildungsbeteiligung in den letzten 12 Monaten nach Bildungsbereichen (in %) (Statistisches Bundesamt: Mikrozensus 2018, gewichtet, eigene Berechnung)

In Bezug auf die Weiterbildungsbeteiligung erweisen sich die Schulen als Vorreiter. In den Grundschulen (34,5 %) und den weiterführenden Schulen (36,5 %) ist die Weiterbildungsbeteiligung am höchsten. Am geringsten ist die Weiterbildungsbeteiligung hingegen im tertiären Bereich (21 %). In der Weiterbildung liegt die Weiterbildungsbeteiligung eher erwartungswidrig hinter den schulischen Bildungsbereichen und auch hinter der Weiterbildungsbeteiligung in den Kindergärten. Dies kann unter anderem auch an den bereits beschriebenen, häufig problematischen und die Weiterbildungsbeteiligung nicht befördernden Rahmenbedingungen der Erwerbstätigkeit in der Weiterbildung liegen. Nebentätigkeiten, geringe Einkommen, geringe Arbeitszeiten, wenig Aufstiegschancen und befristete Arbeitsverträge lassen Weiterbildungsbeteiligung wenig rentabel aber dafür umso teurer erscheinen. Zudem muss bedacht werden, dass mit den Daten des *Mikrozensus* nicht unterschieden werden kann, in welchem Umfang sich die Weiterbildung des Weiterbildungspersonals auf Aufgaben in der Weiterbildung oder aber in ihrem Haupt- oder Zweitberuf bezieht. Insgesamt gilt jedoch, dass die Weiterbildungsbeteiligung völlig erwartungskonform in den Bildungsbereichen deutlich höher ist, als dies für die Erwerbstätigen insgesamt in allen Branchen und Berufen zu beobachten ist (17,4 %).

6 Ausblick auf TAEPS – Ein Personalpanel zur Erforschung von Professionalität in der Weiterbildung

Wie die Darstellung der sozioökonomischen und demografischen Merkmale anhand des *Mikrozensus* zeigen, lassen sich Fragestellung zu den oben genannten Dimensionen derzeit gut – auch vergleichend – darstellen. Dennoch werden deutliche Desiderate sichtbar, die ausschließlich auf die begrenzte Datengrundlage zurückgeführt werden können.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Nach wie vor fehlen fortlaufend-aktuelle Daten zum Weiterbildungspersonal. Obgleich es kontinuierliches Interesse von Seiten der Bildungsberichterstattung am Weiterbildungspersonal und dessen Professionalität gibt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, 2018), stehen nur partiell aktuelle Daten mit der notwendigen Informationstiefe und Breite zur Verfügung. Die betrifft weniger sozioökonomische Standards als deren Einbettung in nachvollziehbare weiterbildungsspezifische Kontexte. Insbesondere die Verknüpfung mit Weiterbildungsanbietern, in denen Erwachsenenbildner tätig sind, als auch deren tatsächlichen Tätigkeiten und Lehrinhalte sind in der Regel nicht zugänglich.

Ein weiteres, eklatantes Forschungsdesiderat stellen die Kompetenzen von Erwachsenenbildnern dar. Hier gibt es bisher nur wenige Forschungserträge, die auf eine Modellierung spezifisch erwachsenenpädagogischer Kompetenzen (Strauch, Alberti & Schneider, 2020) oder deren Validierung (Marx et al., 2018) zielen. Auch hier liegen die Ursachen in fehlenden Daten.

Neben den Inhaltlichen Grenzen bisher verfügbarer Statistiken weisen diese zudem in der Regel eine für die Beantwortung aktueller Forschungsfragen unzulängliche Datenstruktur auf. Auch für die Untersuchung der Erwerbsbiografien und der Kompetenzentwicklung von Lehrenden in der Weiterbildung gelten die grundlegenden Prinzipien der Lebensverlaufsforschung (Blossfeld & von Maurice, 2011):

1. die Fokussierung auf langfristige Prozesse der Positionierung, Profilierung und Professionalisierung über die Erwerbsbiografie hinweg;
2. die Einbettung in sich wandelnde soziale, institutionelle und organisatorische Kontexte;
3. die Berücksichtigung von erwerbsbiografischen Entscheidungsprozessen von Erwachsenenbildnern;
4. die Rekonstruktion von Zeitstrukturen – was vor allem eine Identifikation kausaler Abfolgen impliziert;
5. die Unterscheidung von Alters-, Kohorten- und Periodeneffekten.

Dazu sind in der Regel Panel- und Ereignisdaten notwendig, die bisher jedoch nicht vorliegen.

Schließlich gibt es in der Weiterbildung bisher nur wenig systematische Interventions- und Implementationsforschung. Insbesondere Interventionsforschung muss hier als Schlüssel für die Entwicklung gezielter und wirksamer Handlungstrainings gesehen werden (Schrader, 2014), deren Machbarkeit jedoch – auch in der Weiterbildungsforschung – immer wieder in Zweifel gezogen wurde (ebd.). Interventionsstudien können zum einen das theoretische Verständnis über die Wirksamkeit kausaler Mechanismen bei der Förderung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen stärken und sind zugleich Voraussetzung für die weitere Implementation und die damit verbundene Erforschung geeigneter Kontextbedingungen für die Umsetzung von evidenzbasierten Reformen in der Praxis (Schrader, Hasselhorn, Hetfleisch & Goeze, 2020).

Um diese Herausforderungen zu adressieren, führt das Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) im Verbund mit dem Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LIfBi) eine Panelstudie zur Professionalisierung und Förderung der Kompetenzentwicklung von Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung (*Teachers in Adult Education – A Panelstudy = TAEPS*) durch, in der eine standardisierte Längsschnittuntersuchung mit randomisierten Feldexperimenten kombiniert wird. Zu diesem Zweck wird zunächst ein Kataster aller Weiterbildungseinrichtungen in der Bundesrepublik erstellt, aus dem dann eine repräsentative Stichprobe von Organisationen

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

gezogen wird. Diese *Primary Sampling Units* sind wiederum Grundlage für den Zugang zu den Lehrenden in der organisierten Weiterbildung, die *Secondary Sampling Units* darstellen und innerhalb der Einrichtungen ausgewählt werden. Dieses Personal wird in (zunächst) drei Wellen im Abstand von jeweils zwei Jahren zu sozioökonomischen Standards, Tätigkeiten, Kompetenzen, der Erwerbsbiografie und berufsbezogenen Einstellungen befragt.

Zwischen der ersten und zweiten Welle werden drei Interventionsstudien durchgeführt. Hierzu werden Probanden zufällig aus dem repräsentativen Panel-Pool gezogen und für die Interventionsstudie rekrutiert. Diese Auswahl geschieht zufällig (etwa in Form einer Verlosung) und ermöglicht so eine statistische Verknüpfung zwischen Panelbefragung und Interventionsstudie. Diese Verknüpfung bietet eine Reihe von Vorteilen. Ein Vorteil dieser Kombination besteht darin, dass die für einige Interventionsstudiendesigns notwendigen Zugänge zu besonderen Subpopulationen (etwa aus den Bereich Sprachen, Grundbildung oder Integrationskurse) durch die hohe Zahl der Probanden und die detaillierten Informationen über deren Erwerbstätigkeit deutlich erleichtert wird. Darüber hinaus werden Angaben aus der Panelbefragung genutzt, um einen Selektion-Bias bei der Bereitschaft an einer Interventionsstudie teilzunehmen auszugleichen (Tipton et al., 2014). Dies erhöht die externe Validität der Interventionsstudien. Schließlich können durch diese Verknüpfung längerfristige Effekte der Interventionen in Relation zum gesamten Sample untersucht werden. Die Verknüpfung erfolgt, indem die zufällige Auswahl der Probanden (Losverfahren) als Instrumentenvariable genutzt wird. Dieses Vorgehen stellt sicher, dass es keine Korrelation zwischen der Teilnahme an der Intervention und dem Fehlerterm statistischer Modelle gibt (Adams, Almeida & Ferreira, 2009; Schwerdt, Messer, Wößmann & Wolter, 2012).

Das Panel startet mit einer Einrichtungsbefragung im Jahr 2021 und wird 2022 mit der ersten Welle auf der Ebene der Lehrenden fortgesetzt. Die vorerst letzte Welle wird 2026 stattfinden.

Literatur

Adams, R., Almeida, H. & Ferreira, D. (2009). Understanding the relationship between founder, CEOs and firm performance. *Journal of Empirical Finance, 16* (1), 136–150.

Akerlof, G. (1970). The Market for "Lemons". Quality Uncertainty and the Market Mechanism. *The Quarterly Journal of Economics, 84* (3), 488–500. Verfügbar unter: http://www.jstor.org/stable/187943

Alfänger, J., Cywinski, R. & Elias, A. (2014). Einkommensverhältnisse, Tätigkeiten und Selbstwahrnehmungen des Weiterbildungspersonals im Wandel. Ergebnisse einer Online-Befragung. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse* (S. 69–79). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Alfänger, J., Cywinski, R., Elias, A. & Dobischat, R. (2016). Erwerbsarbeit in der Weiterbildungsbranche. Prekäre Beschäftigung in einem polarisierten Arbeitsmarkt. *WSI-Mitteilungen*, *69* (2), S. 95 –104. Verfügbar unter: https://doi.org/10.5771/0342-300X-2016-2-95

Alke, M. (2017). *Nachfolge in Weiterbildungsorganisationen. Den Leitungswechsel strategisch planen und gestalten.* Bielefeld: W. Bertelsmann.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Martin, A., Lencer, S., Schrader, J., Koscheck, S., Ohly, H., Dobischat, R., Elias, A. & Rosendahl, A. (Hrsg.). (2016). *Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf.* Bielefeld: W. Bertelsmann.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*, 469–520. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2

Bernhard-Skala, C. & Lattke, S. (2020). Leitungskräfte in der Weiterbildung. Zentrale Akteure für die Gestaltung von Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. *EB Erwachsenenbildung Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis, 66,* 175–178. Verfügbar unter: https://doi.org/10.13109/erbi.2020.66.4.175

Bischoff, S. (2010). *Wer führt in (die) Zukunft? Männer und Frauen in Führungspositionen der Wirtschaft in Deutschland. Die 5. Studie*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Bishu, S. G. & Alkadry, M. G. (2017). A Systematic Review of the Gender Pay Gap and Factors That Predict It. *Administration & Society, 49* (1), 65–104. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1177/0095399716636928

Bourdieu, P. (2000). *Die zwei Gesichter der Arbeit.* Konstanz: UVK Verlags-Gesellschaft.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2018). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018*. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2018.pdf

Bundesregierung (2017). *Lebenslagen in Deutschland. Der fünfte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung*. Verfügbar unter: https://www.armuts-und-reichtumsbericht.de/SharedDocs/Downloads/Berichte/5-arb-langfassung.pdf?__blob=publicationFile&v=6

Destatis (2018). *Lebensbedingungen und Armutsgefährdung*. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Einkommen-Konsum-Lebensbedingungen/Lebensbedingungen-Armutsgefaehrdung/Tabellen/armutsschwelle-gefaehrdung-silc.html

Dobischat, R. (2004). Förderung der beruflichen Weiterbildung. Konsequenzen aus der ‚Hartz-Reform'. *WSI-Mitteilungen, (57)* 4, 199–205.

Dobischat, R., Fischell, M. & Rosendahl, A. (2009). *Beschäftigung in der Weiterbildung. Prekäre Beschäftigung als Ergebnis einer Polarisierung in der Weiterbildungsbranche*. Verfügbar unter: www.gew.de/Binaries/Binary58732/Gutachten Rolf Dobischat.pdf

Dobischat, R., Fischel M. & Rosendahl, A. (2011). Die Weiterbildungsbranche. Ein Beispiel für die Etablierung prekärer Beschäftigungsformen? *Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de* (3) 11. Verfügbar unter: http://denk-doch-mal.de/wp/rolf-dobischat-marcel-fischell-anna-rosendahl-die-weiterbildungsbranche/

Dobischat R. & Elias A. (2016). Erwerbsarbeit und Prekarität in der Weiterbildung. Notwendigkeit, Nutzen und Grenzen des Mindestlohns in der Weiterbildung. In G. Bäcker, S. Lehndorff & C. Weinkopf (Hrsg.), *Den Arbeitsmarkt verstehen, um ihn zu gestalten*. Wiesbaden: Springer. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-12159-4_28

Dörre K. (2018). Prekarität im „Jobwunder-Land" – was ist neu? In R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung* (S. 97–119). Wiesbaden: Springer.

Elias A. (2018). Prekäre Beschäftigung in der Weiterbildung? Objektive und subjektive Bewertung der Beschäftigungsbedingungen von hauptberuflichen Weiterbildnern. In R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-17076-9_9

Gieseke, W. (2011). Generationen der Erwachsenenbildner. In T. Eckert, A. v. Hippel & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Bildung der Generationen* (S. 335–345). Wiesbaden: Springer.

Keller, B., & Seifert, H. (2008). Atypische Beschäftigungsverhältnisse. Flexibilität, soziale Sicherheit und Prekarität. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006*. Teilband. 1 u. 2 (S. 4390–4405). Frankfurt a.M.: Campus. Verfügbar unter: https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/18548

Knuth, M. (2018) Vermarktlichung von Arbeitsmarktdienstleistungen als Legitimationsbeschaffung. In R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-17076-9_16

Kohsiek R. (2018). Die Branche Weiterbildung. Entgeltentwicklung und tarifpolitische Perspektiven. In R. Dobischat R., A. Elias & A. Rosendahl (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-17076-9_22

Krause I. (2018). Arbeitsmarkt und Arbeitsverhältnisse in der Weiterbildung. Segmentationstheoretische Überlegungen und empirische Befunde. In R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-17076-9_14

Langemeyer, I. & Martin, A. (2014). Das Personal in der Erwachsenenbildung. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum Bildungs- und Dienstleistungssektor. *Hessische Blätter für Volksbildung, 64* (1), 17–28.

Langemeyer, I. & Martin, A. (2015). The scientification of work as challenge to university education. In M. Fischer, M. Pfadenhauer & I. Langemeyer (Hrsg.), *Epistemic and learning cultures at the University of the 21st Century. Wohin sich Universitäten entwickeln* (S. 296–308). Weinheim: Beltz Juventa.

Mandel, H. & Semyonov, M. (2014). Gender Pay Gap and Employment Sector. Sources of Earnings Disparities in the United States, 1970–2010. Verfügbar unter: *Demography 51*, 1597–1618. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/s13524-014-0320-y

Mania, E. & Strauch, A. (2010). Personal in der Weiterbildung. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2010* (S. 75–93). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Martin, A. & Langemeyer, I. (2014). Demografie, sozioökonomischer Status und Stand der Professionalisierung. Das Personal in der Weiterbildung im Vergleich. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung: DIE-Trendanalyse 2014* (S. 43–67). Bielefeld: W. Bertelsmann. Verfügbar unter: https://www.die-bonn.de/doks/2013-weiterbildung-07.pdf#page=43

Martin, A. & Schömann, K. (2015). Das Personal in der Erwachsenenbildung im demographischen Wandel. *Hessische Blätter für Volksbildung, 65* (2), 126–138.

Martin, A. (2018). Zum Einfluss der Arbeitszeit auf Einkommen und Professionalität des Weiterbildungspersonals. In R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität* (S. 225–249). Wiesbaden: Springer. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007

Marx, C., Goeze, A., Kelava, A. & Schrader, J. (2018). Lehrkräfte in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Zusammenhänge zwischen Vorbildung und Erfahrung mit dem Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 41*, 57–77. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/s40955-018-0108-6

Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung.* Bielefeld: W. Bertelsmann.

Nittel, D. (2011). Freiberufliche Erwachsenenbildner. Eine neue Pädagogen-Generation? In T. Eckert, A. Hippel, M. Pietraß, & B. Schmidt (Hrsg.), *Bildung der Generationen* (S. 347–359). Wiesbaden: Springer.

Nittel, D. (2018) Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Die Grenzen eines ambitionierten Projekts. In R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung.* Wiesbaden: Springer. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-17076-9_2

Rosendahl, A. (2014). Beschäftigung in der Weiterbildung: Pädagogisches Handeln unter der Perspektive von Professionalität und Qualität. In R. Dobischat & K.-P. Hufer (Hrsg.), *Weiterbildung im Wandel. Profession und Profil auf Profitkurs* (S. 83–100). Schwalbach: Wochenschau.

Rosendahl A. (2017). Handeln in Unsicherheit. Auswirkungen der Hartz-Reformen auf die Akteure der SGB-III-geförderten beruflichen Weiterbildung. In A. Bolder, H. Bremer & R. Epping (Hrsg.), *Bildung für Arbeit unter neuer Steuerung. Bildung und Arbeit*. Wiesbaden: Springer. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-15412-7_15

Rüber, Ina E. & Widany, Sarah (2021): *Gleichstellung durch Weiterbildung in einer digitalisierten Gesellschaft. Expertise für den Dritten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung*. Verfügbar unter: www.dritter-gleichstellungsbericht.de.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Schäffer, B. (2012). Generation. Eine Analysekategorie für die Erwachsen- und Weiterbildungsforschung. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 475–488). Opladen: Barbara Budrich.

Schedler K. (2007). Public Management und Public Governance. In A. Benz, S. Lütz, U. Schimank & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance*. Wiesbaden: Springer. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-531-90407-8_19

Schmitz N. (2018). Weiterbildung als Nebenerwerb. In R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-17076-9_10WSF 2005

Schrader, J. (1998). Lehrende in der Weiterbildung. Bildungspolitische Positionen und empirische Befunde zum lebenslangen Lernen. In R. Brödel (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung* (S. 73–87). Neuwied, Kriftel: Luchterhand.

Schrader, J. (2014). Analyse und Förderung effektiver Lehr-Lernprozesse unter dem Anspruch evidenzbasierter Bildungsreform. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17* (2), 193–223.

Schrader, J., Hasselhorn, M., Hetfleisch, P. & Goeze, A. (2020). Stichwortbeitrag Implementationsforschung. Wie Wissenschaft zu Verbesserungen im Bildungssystem beitragen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 23* (1), 9–59. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/s11618-020-00927-z

Schrader, J. & Loreit, F. (2018). Professionalisierung bei Lehrkräften der Erwachsenen- und Weiterbildung: individuelle und kollektive Perspektiven. In R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung: im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität* (S. 283–308). Wiesbaden: Springer. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-17076-9_13

Schwerdt, G., Messer, D., Wößmann, L. & Wolter, S. C. (2012). The impact of an adult edu-cation voucher program. Evidence from a randomized field experiment. *Journal of Public Economics, 96* (7–8), 569–583. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2012.03.001.

Seifert, H. (2014). *Renaissance der Arbeitszeitpolitik. Selbstbestimmt, variabel und differenziert.* Bonn: Bonner Universitäts-Buchdruckerei.

Sengenberger, W. (1987). *Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten. Die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich*. (Arbeiten des Instituts für sozialwissenschaftliche Forschung e. V., München). Frankfurt a.M.: Campus. Verfügbar unter: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-68120

Strauch, A., Alberti, V. & Schneider, M. (2020). Professionelle Handlungskompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung anerkennen mit dem GRETA PortfolioPlus. *Hessische Blätter für Volksbildung, 70* (1), 90–98. Verfügbar unter: https://doi.org/10.3278/HBV2001W010

Tietgens, H. (1988). Professionalität für die Erwachsenenbildung. In W. Gieseke, et al. (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung* (S. 28–75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tipton, E., Hedges, L., Vaden-Kiernan, M., Borman, G., Sullivan, K. & Caverly, S. (2014). Sample Selection in Randomized Experiments. A New Method Using Propensity Score Stratified Sampling. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, (7), 114–135.

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, *30* (6), 1024–1054. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1080/01419870701599465

Williamson, O. E. (1990). *Die ökonomischen Institutionen des Kapitalismus*. Tübingen: Mohr Siebeck.

G Teilnehmende und Teilnahme an Weiterbildung

Jonathan Kohl

Einleitung

Die vorangegangenen Kapitel beschreiben politische, gesamtgesellschaftliche und institutionelle Kontexte und Merkmale des Weiterbildungssystems und berichten Kennzahlen zur Weiterbildung aus organisationaler bzw. institutioneller Perspektive. In diesem Kapitel stehen die Teilnehmenden der Weiterbildung selbst im Zentrum. Auf der Grundlage von Daten aus Personenbefragungen und aktuellen Forschungsergebnissen werden Teilnahmestrukturen und Beweggründe der Teilnahme aufgezeigt.

Fragen zu Teilnahmestrukturen und -motiven stehen seit Anfang des letzten Jahrhunderts im Fokus der Weiterbildungsforschung (Hippel, Tippelt, & Gebrande, 2018). Die Befunde sind auf mehreren Ebenen des Weiterbildungssystems relevant. Die Lehrpersonen können etwa die pädagogische Kursgestaltung präziser planen, je mehr sie über die Teilnehmenden wissen. Somit können Programmplanende in Einrichtungen der Weiterbildung ihre Angebote an den Weiterbildungsmotiven potenzieller Teilnehmender ausrichten. Politische Akteure können prüfen, inwieweit mit der Förderung von Weiterbildung verbundene Ziele, beispielsweise eine erhöhte Beschäftigungsfähigkeit in der Bevölkerung, der Ausgleich von Bildungsungleichheit oder die Möglichkeit zur sozialen Teilhabe und Teilhabe am Arbeitsleben, erreicht werden. Die Beteiligung an Weiterbildung steht somit in einem komplexen Mehrebenensystem, welches sowohl Akteure als auch Merkmale auf der Mikro-, Meso- und der Makro-Ebene umfasst (→ **Kapitel A**).

Erkenntnisse über Strukturen und Voraussetzungen der Weiterbildungsteilnahme und des Lernens Erwachsener zeigen, wie gut es gelingt, verschiedene Adressatengruppen zu erreichen. Daraus können Rückschlüsse über die Passung von Weiterbildungsangebot und -nachfrage gezogen werden. Sie sind auch eine wichtige Voraussetzung für das Verständnis von intendierten und nicht-intendierten Wirkungen von Weiterbildung. Die Adressaten- und Teilnehmendenforschung in der erziehungswissenschaftlichen Weiterbildung zielt auf das Verstehen von Teilnahmevoraussetzungen, -Barrieren und -Motiven ab. Theoretische Ansätze und empirische Erkenntnisse aus Nachbardisziplinen, wie der Psychologie, Soziologie und Ökonomie, adressieren aus verschiedenen Perspektiven ebenfalls Disparitäten im Weiterbildungs- und Lernverhalten Erwachsener.

Die theoretischen Ansätze und aktuellen Forschungsbefunde, die im Folgenden exemplarisch skizziert werden, bilden die Grundlage für die Auswahl der einzelnen Kennzahlen, die in diesem Kapitel vorgestellt werden. Sie lassen sich grob nach Forschungsdisziplin und Ebene des Weiterbildungssystems gliedern. Zum einen gibt es theoretische Ansätze, die vornehmlich Mechanismen auf individueller Ebene aus psychologischer, lern- oder handlungstheoretischer Sicht beschreiben. Andere Theorien fokussieren stärker die institutionelle Ebene. Darüber hinaus versuchen integrative theoretische Ansätze die Teilnahme an Weiterbildung als ein Produkt von Zuständen auf Mikro-, Meso- und Makro-Ebene zu erklären.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Auf individueller Ebene und in Anlehnung an psychologische Theorien erklärt Miller (1967) Weiterbildung als ein individuelles höheres Bedürfnis. Dieses Bedürfnis wird erst dann in Form von einer Weiterbildungsteilnahme erfüllt, wenn andere fundamentalere Bedürfnisse bereits erfüllt sind. Nach Boshier (1973) kann Weiterbildungsteilnahme bzw. Nichtteilnahme über ein allgemeines Harmoniebestreben zwischen dem Selbstkonzept und der Umwelt erklärt werden. Befinden sich Erwachsene in einem Umfeld, in dem Weiterbildung einen hohen Wert hat, und nehmen viele anerkannte Personen im direkten Umfeld an Weiterbildung teil, steige die eigene Wahrscheinlichkeit teilzunehmen. Auch die Erwartungs-Wert-Theorie (Wigfield & Eccles, 2000) wird herangezogen, um Lernverhalten Erwachsener zu erklären (z. B. Gorges, 2018; Luik et al., 2020). Hier ist die grundlegende Annahme, dass Weiterbildungsbeteiligung eine subjektive Handlungsentscheidung ist, die auf Basis von Erfolgserwartungen einerseits und von Wertüberzeugungen andererseits abhängt. Prägend für Wertüberzeugungen sind zahlreiche individuelle Faktoren, wie die soziokulturelle Umwelt, Ziele und Selbst-Konzepte, aber auch affektive Erinnerungen an frühere Lernerfahrungen. Aus der Bildungsökonomie stammen die insbesondere in der Erklärung beruflicher Weiterbildung weit verbreitete Humankapitaltheorie (Becker, 1993) und Theorien rationalen Handelns. Hier werden Weiterbildung und das Lernen Erwachsener als Investitionen in Fähigkeiten und Kompetenzen verstanden, die das Arbeitspotenzial von Erwerbspersonen positiv beeinflussen und mittels gestiegener individueller Produktivität zu höherem Lohn bzw. Einkommen führen.

Auf institutioneller und strukturalistischer Ebene fokussieren die Theorien organisationale, politische, ökonomische und soziale Strukturen, die entscheidend für eine Weiterbildungsteilnahme und das Lernen Erwachsener sind. Für die berufliche Weiterbildung sind etwa Mechanismen auf Ebene der Arbeitgebenden anzuführen. Auch hier kann durch die Humankapitaltheorie argumentiert werden, dass Arbeitgebende ihre Mitarbeitenden dann weiterbilden, wenn sich eine solche Investition für das Unternehmen lohnt, also z. B. die Produktivität und Umsätze steigen oder aber gute Mitarbeitende hierüber langfristig an das Unternehmen gebunden werden können (Becker, 2017). Segmentationstheorien, die den Arbeitsmarkt in unterschiedliche Segmente unterteilen, argumentieren, dass Weiterbildungschancen und -wirkungen je nach Teilarbeitsmarkt strukturell variieren (Minssen, 2012).

Boeren (2017) versucht in ihren theoretischen Überlegungen die verschiedenen Ebenen integrativ zu verknüpfen. Die Weiterbildungsteilnahme wird hier als ein verschachteltes Problem verstanden. Die Beteiligung würde gleichzeitig durch individuelle, institutionelle und sozialpolitische Faktoren beeinflusst. Cross‘ (1981) *Chain of response*-Modell sieht die Teilnahme als Ergebnis von mehreren aufeinander bezogenen Prozessen, die Erwachsene mit sich selbst und in Reaktion auf Umweltfaktoren durchlaufen. Zentral sind hier die eigenen Einstellungen gegenüber Bildung in Interaktion mit dem Selbstbild und Bildungserfahrungen, die Werterwartungen und Ziele einer Teilnahme. Diese wiederum sind beeinflusst von Transitionen im Lebensverlauf, Gelegenheitsstrukturen und Hindernissen sowie zur Verfügung stehenden Informationen.

Weiterbildung und das Lernen Erwachsener, welche häufig im Kontext des lebenslangen Lernens diskutiert werden, sollen individuelle Beschäftigungsfähigkeit sichern, das Selbstwirksamkeitsempfinden stärken und individuelle Entfaltung ermöglichen. Sie sollen zivilgesellschaftliche

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Teilhabe für jede und jeden fördern und auf gesellschaftlicher Ebene den sozialen Zusammenhalt, die Demokratie und die Wirtschaft sichern (Europäische Union, 2011; European Commission, 2002; United Nations General Assembly, 2015). Diese vorrangig in der Bildungssoziologie und -ökonomie fokussierten potenziellen individuellen und gesellschaftlichen Effekte einer Weiterbildungsteilnahme oder des Lernens Erwachsener werden in diesem Kapitel durch den Bezug auf aktuelle Forschung aufgezeigt.

Wirkungsanalysen sind aufgrund der starken Vielfalt in der Weiterbildung und des Lernens Erwachsener, aber auch wegen der notwendigen Kenntnisse über das Feld der ebenfalls vielfältigen Erträge, sehr anspruchsvoll (Schrader, Ioannidou & Blossfeld, 2020). So ist zum Beispiel ein positiver Effekt von Weiterbildung auf die Erwerbstätigkeit stark von weiteren Arbeitsmarktmechanismen und berufsspezifischen Merkmalen abhängig. Kennzahlen zur Wirkung werden daher in diesem Kapitel nicht präsentiert.

Die Berichterstattung in Form von Kennzahlen widmet sich in dem folgenden Kapitel den Beteiligungsraten von Erwachsenen an Bildungs- und Lernaktivitäten sowie den zugrundeliegenden Strukturen. In der internationalen Teilnahmeforschung hat es sich etabliert zwischen dem Grad der Organisiertheit und der Formalisierung des Lernens und somit zwischen formalen und non-formalen Bildungsaktivitäten sowie informellen Lernaktivitäten zu unterscheiden (→ **Kapitel A 3.2**). Entsprechend werden zentrale Entwicklungen in diesem Kapitel anhand von drei Indikatoren beschrieben:

1. Teilnahme an formaler Bildung
2. Teilnahme an non-formaler Bildung
3. Teilnahme an informellen Lernaktivitäten

In der deutschen Berichterstattung wird der Begriff „Weiterbildung“ in der Regel synonym mit non-formaler Bildung benutzt (Behringer & Schönfeld, 2017). Die Definition in der Trendanalyse versteht unter „Weiterbildung“ jedoch breiter gefasst organisiertes Lernen nach einer ersten Bildungsphase (→ **Kapitel A 3.1**). Darunter können sowohl non-formale als auch formale Bildungsaktivitäten gefasst werden. Entsprechend wird dieses Distinktionsmerkmal in → **Kapitel 2** (Formale Bildung) herangezogen, um die Beteiligung an formaler „Weiterbildung“ identifizieren und ausweisen zu können.

Verschiedene Studien haben bereits Disparitäten im Weiterbildungs- und Lernverhalten von Erwachsenen adressiert und untersucht (z. B. Kuper, Christ & Schrader, 2017b; Leber & Möller, 2008; Offerhaus, Leschke & Schömann, 2016). So zeigen sich unter anderem Unterschiede im Teilnahmeverhalten in Abhängigkeit vom Alter, dem Schul- und Berufsabschluss sowie dem Erwerbsstatus. Hinsichtlich einer Differenzierung wird daher ein besonderes Augenmerk auf soziodemografische Merkmale und die institutionelle und politische Rahmung der Weiterbildungsaktivitäten gesetzt. Als weiteres Auswahlkriterium für die aufgeführten Kennzahlen wurden die in → **Kapitel B** aufgeführten Trendthemen herangezogen. Wenn möglich findet sich ein Vergleich zwischen Deutschland und ausgewählten europäischen sowie internationalen Staaten. Die präsentierten Ergebnisse werden jeweils, unter Bezugnahme auf ausgewählte Befunde, in den aktuellen Stand der Forschung eingeordnet.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

1 Monitoring-Studien der Teilnahme

In der Bildungsberichterstattung liegen zur Erwachsenen- und Weiterbildung mittlerweile eine Vielzahl an Datenquellen – sowohl national als auch international – vor. Hierbei kann unterschieden werden zwischen Personenbefragungen, die das individuelle (Weiter-)Bildungsverhalten erfassen und solchen, die über Befragungen von Weiterbildungsanbietern, Daten zum realisierten Weiterbildungsangebot vorhalten. Einerseits wird also die Teilnehmenden- und andererseits die Anbieterebene betrachtet. Letztere war bereits Bestandteil in → **Kapitel D**. Darüber hinaus gibt es Mischformen, wie z. B. integrierte Betriebs- und Personaldaten, oder auch administrative Prozessdaten, welche bei Weiterbildungsanbietern erhoben werden, aber das individuelle Weiterbildungsverhalten erfassen.

Datenquellen, die Informationen für die Ebene der Bildungsteilnahme in Deutschland bereitstellen, sind der *Adult Education Survey* (AES), das *Nationale Bildungspanel* (NEPS) sowie der *Mikrozensus*. Für den internationalen Vergleich lassen sich neben dem europäischen AES das *Programme for International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) oder der *European Labour-Force-Survey* (EU-LFS), welcher in Deutschland auf Daten des Mikrozensus beruht, nutzen. Wenngleich das Weiterbildungsverhalten mit allen Datenquellen abgebildet werden kann, unterscheiden sich die daraus errechneten Teilnahmequoten mitunter sehr stark (Widany, Christ, Gauly, Massing & Hoffmann, 2019). Die Gründe hierfür sind vielfältiger Natur und sind unter anderem auf die Erhebungsmethodik (freiwillig vs. obligatorisch), die Messinstrumente, die Anzahl abgefragter Bildungsaktivitäten sowie den zur Identifizierung von (Weiter-)Bildungsmaßnahmen angebotenen Kontext-Informationen abhängig (Widany et al., 2019). Gemäß der CLA (Eurostat, 2016) ist in den zuvor beschriebenen Datenquellen formale und non-formale Bildung abbildbar. Für informelle Lernaktivitäten enthalten jedoch lediglich der AES und das NEPS entsprechende Differenzierungen, die auf der CLA basieren. Wenngleich sich Teilnahmequoten an Weiterbildung in Deutschland somit schwer zwischen Datengrundlagen vergleichen lassen, können aufgrund der inhaltlich konsistenten Messinstrumente über die Erhebungszeitpunkte auf Grundlage derselben Erhebung durchaus Trendvergleiche durchgeführt werden.

Datengrundlage: *Adult Education Survey (AES)*

Der *Adult Education Survey* ist eine Querschnittsbefragung und erhebt seit 2007 das Weiterbildungsverhalten von 18-, bzw. 19- bis 64-Jährigen in Privathaushalten in Deutschland sowie in der Europäischen Union. Der AES schließt an das von 1979 bis 2007 alle drei Jahre durchgeführte *Berichtssystem Weiterbildung* (BSW) an. Die europäischen Erhebungen wurden unter Beteiligung von Deutschland 2007, 2011/12 und 2016 durchgeführt. Für die deutsche Trendberichterstattung wurden darüber hinaus weitere Befragungen 2010, 2014 und 2018 durchgeführt. In den Erhebungen 2016 und 2018 wurde die Stichprobe auf Personen im Alter von 18 bis 69 Jahren ausgeweitet. Im Rahmen der Befragung werden auf Grundlage der CLA formale und non-formale Bildungsaktivitäten sowie informelles Lernen erfasst. Neben den Bildungsaktivitäten werden soziodemografische Angaben, die Haushaltszusammensetzung, berufsbezogene Informationen sowie Angaben zur Herkunft der Eltern und dem Bildungshintergrund regelmäßig erhoben. Mit einem Schwerpunkt widmete sich der AES 2018 darüber hinaus Fragen zur Digitalisierung. Auf der Grundlage eines umfassenden Nachfrageblocks zu den Bildungsaktivitäten liefert der AES die Möglichkeit, die verschiedenen Kontexte der Teilnahme an Weiterbildung abzubilden.

(Kantar Public, 2020)

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Zur Abbildung der Teilnahme an Weiterbildung auf nationaler und internationaler Ebene wird seit 2007 aufgrund seines Umfangs und inhaltlichen Ausrichtung insbesondere der AES als einschlägige Datenquelle genutzt.

Von allen Erhebungen bietet der AES das umfassendste Frageprogramm zum Bildungsverhalten Erwachsener. Als eine repräsentative Befragung von Personen im Erwerbsalter ermöglicht der AES die Unterscheidung von formaler, non-formaler und informeller Bildung. Die nachfolgend präsentierten Ergebnisse und Kennzahlen basieren hauptsächlich auf eigenen Berechnungen mit Daten des AES.

2 Formale Bildung

Unter formaler Bildung werden in Deutschland alle Bildungsgänge zusammengefasst, die zu einem Abschluss im regulären Bildungssystem führen. Zu diesen formalen Bildungsgängen zählen Schul-, Ausbildungs-, oder Hochschulabschlüsse. Der Klassifikation von Lernaktivitäten CLA (*Classification of Learning Activities*) zufolge, liegt formale Bildung darüber hinaus dann vor, wenn der Bildungsgang im nationalen Qualifikationsrahmen (DQR) zu verorten ist und über eine Mindestdauer von sechs Monaten verfügt (→ **Kapitel A**) (Eurostat, 2016). Diese Zuordnung wird auch im AES angewandt.

Es ist jedoch nicht immer eindeutig, welcher formale Bildungsgang dem Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung zuzurechnen ist. Hierfür können sowohl (bildungs- und erwerbs-) biografische Voraussetzungen der Teilnahme als auch Eigenschaften der Weiterbildungsaktivität herangezogen werden. Bei schulischen Abschlüssen gibt es die Unterscheidung zwischen erstem und zweitem Bildungsweg. Auf dem zweiten Bildungsweg werden qualifizierende Schulabschlüsse außerhalb der Institutionen der Erstausbildung berufsbegleitend oder in Vollzeit erworben, beispielsweise an Volkshochschulen, Abendgymnasien, Berufsschulen und (Berufs-)Kollegs. Aufstiegsfortbildungen, beispielsweise zum/r Meister/in oder Betriebswirt/in, orientieren sich an gesetzlichen Regelungen wie dem Berufsbildungsgesetz und weiteren berufsfachspezifischen rechtlichen Regelungen und können unabhängig von biografischen Merkmalen der Teilnehmenden als Weiterbildung angesehen werden. Ebenso können Umschulungen als Weiterbildung angesehen werden, da sie eine erste erlernte Tätigkeit implizit voraussetzen. Der Besuch einer Hochschule kann der Weiterbildung zugeordnet werden, wenn das Studium berufsbegleitend erfolgt oder nach einer Unterbrechung der Bildungsbiografie erworben wurde. Hier wird dann oft von „nicht traditionellen Studierenden“ gesprochen.

Mit diesen möglichen Zuordnungskriterien verbleibt jedoch ein Teil fehlender Trennschärfe in der Identifikation formaler Bildung im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung. Das ist zum Beispiel der Fall, wenn eine erste Bildungsphase und die Wiederaufnahme organisierten Lernens organisatorisch verschmelzen. So kann ein allgemeinbildender Schulabschluss im Rahmen einer beruflichen Ausbildung nachgeholt werden (Kuper, Christ & Schrader, 2017a, S. 153). Im AES findet sich daher eine Zuordnung von formalen Bildungsaktivitäten zu einer ersten oder einer weiteren Bildungsphase durch die Teilnehmenden selbst (**Teilnahme an formaler Bildung im AES**).

Diese Selbstauskunft lässt sich anhand der individuellen Bildungs- und Erwerbsbiografie validieren (Kuper et al., 2017a, S. 153 f.). Die Zuordnung deckt sich mit der Begriffsdefinition von

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Weiterbildung in →**Kapitel A 3.1**, welche organisiertes Lernen nach einer ersten Bildungsphase als Distinktionsmerkmal heranzieht. In den folgenden Analysen mit Daten des AES wird diese Selbstauskunft zur Ausdifferenzierung formaler Bildung genutzt. Formale Bildung im Rahmen einer weiteren Bildungsphase wird im Folgenden auch als formale Weiterbildung beschrieben.

Teilnahme an formaler Bildung im AES (Personendatensatz)

Die Teilnahme an formaler Bildung wird im AES auf Grundlage des Personendatensatzes berechnet. Hier ist jeder Befragte als ein Beobachtungsfall vertreten. Zur Erfassung der Teilnahmequote an formaler Bildung werden alle Befragten darum gebeten alle formalen Bildungsgänge aufzuführen, die sie in den letzten 12 Monaten besucht haben. Hierunter fallen schulische, berufliche sowie akademische Bildungsgänge. Die Teilnahme berechnet sich dann als die Beteiligung an mindestens einem formalen Bildungsgang. Der Besuch mehrerer Bildungsgänge in den letzten 12 Monaten wird somit nicht mit höherem Gewicht in die Teilnahmequote einbezogen. Im Fragebogenprogramm werden Nachfragen dann zu dem formalen Bildungsgang gestellt, der derzeit besucht, oder aber bei mehreren berichteten Bildungsgängen, zuletzt beendet wurde.

Um eine Zuordnung des derzeit/zuletzt besuchten Bildungsganges zu einer ersten oder zweiten Bildungsphase treffen zu können, wird die befragte Person im Nachfrageblock um eine Selbsteinschätzung gebeten:

„Was würden Sie sagen: War dieser Bildungsgang Teil Ihrer Erstausbildung oder Teil einer weiterführenden, zweiten Bildungsphase? Was von dieser Liste trifft am Ehesten zu?"

- Ist Teil meiner Erstausbildung
- Ist Teil einer weiteren, zweiten Bildungsphase, und zwar:
  - Zum Nachholen eines bestimmten Schulabschlusses (2. Bildungsweg)
  - Zum Nachholen einer (ersten) Berufsausbildung
  - Zur Umschulung auf einen neuen Beruf
  - Aufnahme eines Studiums (auch Master oder Promotion) nach einer beruflichen Tätigkeit
  - Aufnahme eines berufsbegleitenden Studiums (auch Master oder Promotion)
  - Eine andere Fort- und Weiterbildung in meinem Beruf
  - Eine sonstige Zweitausbildung
- keine Angabe

(Kantar Public, 2020)

Verschiedene bildungspolitische Initiativen zielten in den vergangenen Jahren auf die Förderung des Erwerbs formaler Qualifikationen Erwachsener ab: im beruflichen Bereich das Programm „Aufstieg durch Bildung" sowie im hochschulischen Bereich das Programm „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen". Mit Blick auf den Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen" konstatieren Cendon et al. (2020) eine nachhaltige und positive Entwicklung innerhalb des Förderungszeitraums von 2011 bis 2020. So sind neue wissenschaftliche Weiterbildungsformate (bspw. berufsbegleitende Bachelor- und Masterstudiengänge, duale und triale Studiengänge, Zertifikatsprogramme und -kurse sowie Vorbereitungskurse) entstanden, welche größtenteils in einen Regelbetrieb übergegangen sind (Cendon, Elsholz, Speck, Wilkesmann & Nickel, 2020). Gestärkt wurde auch der Umfang von Online-Angeboten. Mehr als die Hälfte der neu erschaffenen (Studien-)Angebote waren als *Blended Learning* organisiert (ebd., S. 12).

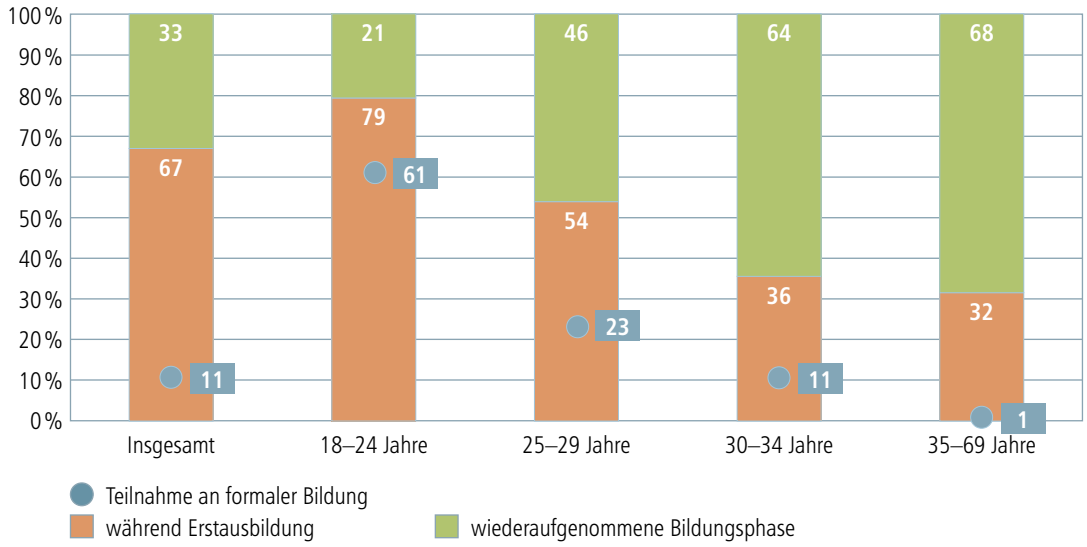
Die neu geschaffenen und verstetigten wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote bieten eine Grundlage für eine weitere Öffnung für neue Zielgruppen sowie höhere Teilnahmequoten im Erwachsenenalter. Die Entwicklung der Teilnahme Erwachsener an formaler Bildung zeigte sich jedoch in diesem Zeitraum äußerst stabil (→**Tabelle G.1**).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Hinsichtlich der Formate zeigt sich mit Daten des AES 2018, dass mit 92 % der Großteil der formalen Bildungsangebote überwiegend oder vollständig vor Ort stattfand. Angebote, die überwiegend oder rein online stattfanden, stellten mit etwa 4 % nur einen geringen Anteil dar. Allerdings wurden Online-Formate häufiger bei Veranstaltungen berichtet, die im Rahmen einer zweiten Bildungsphase besucht wurden.

2.1 Teilnahme an formaler Bildung allgemein und differenziert nach soziodemografischen Merkmalen

→ **Abbildung G.1** stellt die Teilnahmequote an formaler Bildung im Erwachsenenalter für das Jahr 2018 differenziert nach Altersgruppen sowie nach der Zuordnung zu einer ersten oder weiteren Bildungsphase dar. Die Beteiligung von 11 % von Personen im Alter von 18 bis 69 Jahren lässt sich im AES 2018 auf die Personen zurückzuführen, die sich noch in einer Erstausbildung befanden (→ **Abbildung G.1**). Dabei zeigt sich eine hohe Teilnahmequote der 18- bis 24-jährigen Personen an formalen Bildungsgängen von über 60 %. Mit zunehmendem Alter sinkt die Teilnahmequote an formaler Bildung jedoch. Personen ab 40 Jahren wiesen eine Teilnahmequote von lediglich unter einem Prozent auf. Während nur 21 % der unter 25-Jährigen ihre Teilnahme an formaler Bildung einer zweiten Bildungsphase zuordneten, ist dies bei den 25- bis 29-Jährigen fast bei jeder zweiten formalen Bildungsaktivität der Fall. Unter den Personen ab 30 Jahren wurden mehr als 64 % der formalen Teilnahmen im Rahmen einer zweiten Bildungsphase besucht. Ein großer Teil der erfassten formalen Bildung ist somit insbesondere in der Gruppe der unter 25-Jährigen sowie unter jenen, die sich noch in einer Erstausbildung befinden, originär nicht der Weiterbildung zuzuordnen.



Anmerkungen. Datengrundlage: BMBF, AES 2018 (doi:10.4232/1.13461), gewichtete Daten, eigene Berechnungen. Fallzahl: n=5.836 (Säulen: formale Bildungsaktivitäten n=732)

Abbildung G.1. Teilnahmequoten an formaler Bildung im Erwachsenenalter differenziert nach Altersgruppen und Bildungsphasen 2018 (in %) (BMBF, AES 2018, gewichtete Daten, eigene Berechnungen)

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Über alle Personen hinweg betrachtet gaben im Jahr 2018 33 % der Befragten mit formaler Bildungsteilnahme an, dass der von ihnen besuchte formale Bildungsgang Teil einer wiederaufgenommenen Bildungsphase ist. 2016 gaben dies noch rund 31 % an, 2012 waren es etwa 28 %.

Betrachtet man lediglich die formalen Bildungsaktivitäten, die im Rahmen einer zweiten Bildungsphase besucht wurden, fallen die Teilnahmequoten über alle Personen hinweg deutlich geringer aus. Die höhere Teilnahmequote der unter 30-jährigen Personen bleibt jedoch bestehen. Zur Berechnung müssen hierfür die in → **Abbildung G.1** ausgewiesenen Anteile der Teilnahme an formaler Bildung im Rahmen einer wiederaufgenommenen Bildungsphase in Relation zu den allgemeinen Teilnahmequoten gesetzt werden. Insgesamt nahmen von ursprünglich 11 % noch etwa 4 % der 18- bis 69-jährigen Personen an formaler Bildung allein im Rahmen eines zweiten Bildungsweges teil. Dies entspricht dem unter „Insgesamt" ausgewiesenen Anteil von 33 %. Unter den 18- bis 24-jährigen Personen betrug die Teilnahmequote etwa 13 %, unter den 25- bis 29-jährigen Personen waren es noch 11 %. Die Teilnahmequote der 30- bis 34-Jährigen betrug 7 %. Darüber hinaus sinkt die Teilnahmequote an formaler Bildung in einer zweiten Bildungsphase mit steigendem Alter zunehmend auf noch etwa 1 %. Formal gebildet haben sich, auch unter Berücksichtigung unterschiedlicher Bildungsphasen, vor allem Personen im jungen Erwachsenenalter. Mit steigender Berufserfahrung und längeren Erwerbsphasen nimmt die Relevanz von formaler Bildung für das lebenslange Lernen Erwachsener offensichtlich ab.

Differenziert nach der Altersstruktur sind die Beweggründe zur Wiederaufnahme einer weiteren Bildungsphase divers. Das Nachholen eines bestimmten Schulabschlusses wird vornehmlich von den 18- bis 24-jährigen Teilnehmenden berichtet. Die Aufnahme eines Studiums nach einer beruflichen Tätigkeit, ebenso wie Fort- und Weiterbildungen innerhalb eines Berufs, zeigen sich dagegen besonders häufig unter den 25- bis 29-jährigen Personen. Aufgrund sehr geringer Fallzahlen sind für die weiteren Altersgruppen keine Differenzierungen der Beweggründe ausweisbar. Insgesamt auffallend ist jedoch, dass über alle Altersgruppen hinweg knapp ein Drittel (32 %) der berichteten formalen Bildungsaktivitäten Studiengänge sind. Hierzu zählt die Aufnahme eines Studiums nach einer beruflichen Tätigkeit sowie die Aufnahme eines berufsbegleitenden Studiums. Dieser Anteil ist in den letzten Jahren zunehmend gestiegen.

Als weitere Beweggründe wurden das Erlangen einer Zweitausbildung (18 %), eine Umschulung auf einen anderen Beruf (13 %) sowie Fort- und Weiterbildungen innerhalb des Berufs (10 %) am häufigsten genannt.

→ **Tabelle G.1** stellt die allgemeine Teilnahmequote an formalen Bildungsaktivitäten sowie differenziert nach soziodemografischen Merkmalen im Zeitverlauf dar. Mit Daten des AES zeigt sich, dass die Teilnahme an formaler Bildung in Deutschland innerhalb der letzten acht Jahre mit leichten Schwankungen insgesamt konstant ausfiel. Auf Basis der Daten des AES von 2010 bis 2018 lassen sich für die formale Bildung keine Trendentwicklungen erkennen – weder hinsichtlich der Teilnahmequoten noch für Teilnahmestrukturen. Unter den 18- bis 69-jährigen Personen nahmen 2018 rund 11 % an formaler Bildung teil. Betrachtet man die Teilnahmequoten nach soziodemografischen Merkmalen nahmen Männer im gesamten Zeitverlauf etwas häufiger als Frauen an formaler Bildung teil. Die höhere Beteiligung war maßgeblich darauf zurückzuführen, dass Männer formale Bildung häufiger im Rahmen ei-

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

ner wiederaufgenommenen Bildungsphase berichteten. Menschen mit Migrationshintergrund nahmen genauso häufig an formaler Bildung teil, wie jene ohne Migrationshintergrund. Hierbei zeigte sich jedoch 2018, dass Menschen mit Migrationshintergrund eine doppelt so hohe Teilnahmequote an formaler Bildung im Rahmen einer zweiten Bildungsphase aufwiesen wie Menschen ohne Migrationshintergrund. Für Menschen mit Migrationshintergrund kann formale Weiterbildung somit eine Möglichkeit sein, Bildungsabschlüsse im Erwachsenenalter nachzuholen. Jedoch ist nicht feststellbar, inwiefern die zweite Bildungsphase von Menschen mit Migrationshintergrund genutzt wird, um sich beruflich höher zu qualifizieren oder im Ausland erworbene, jedoch in Deutschland nicht anerkannte, Abschlüsse zu kompensieren.

Tabelle G.1

Teilnahmequoten an formaler Bildung insgesamt sowie im Rahmen einer wiederaufgenommenen (2.) Bildungsphase differenziert nach soziodemografischen Merkmalen (in %)
(BMBF, AES 2010, 2012, 2014, 2016, 2018, gewichtete Ergebnisse, eigene Berechnungen)

Soziodemografisches Merkmal	*Formale Bildung*	2010	2012	2014	2016	2018	2016	2018
Altersgruppe		18–64	18–64	18–64	18–64	18–64	18–69	18–69
insgesamt	1. & 2. Bildungsphase	13	12	12	11	12	10	11
	2.Bildungsphase	4	3	*	3	4	3	4
	nach Geschlecht							
männlich	1. & 2. Bildungsphase	14	13	12	11	12	11	11
	2.Bildungsphase	5	4	*	3	5	3	4
weiblich	1. & 2. Bildungsphase	12	11	12	10	11	9	10
	2.Bildungsphase	4	3	*	3	3	3	3
	nach Migrationshintergrund							
ohne Migrationshintergrund	1. & 2. Bildungsphase	12	12	*	11	12	10	11
	2.Bildungsphase	4	3	*	3	3	3	3
mit Migrationshintergrund[a]	1. & 2. Bildungsphase	15	12	*	11	12	10	12
	2.Bildungsphase	5	4	*	3	6	3	6
	nach allgemeinbildendem Abschluss							
mit/ohne Hauptschul-abschluss	1. & 2. Bildungsphase	10	8	9	7	8	6	7
	2.Bildungsphase	4	2	*	2	3	2	3
Mittlerer Abschluss	1. & 2. Bildungsphase	9	7	8	7	8	6	7
	2.Bildungsphase	4	3	*	3	3	2	3
(Fach-)Hochschulreife	1. & 2. Bildungsphase	20	20	20	18	18	18	17
	2.Bildungsphase	6	5	*	5	5	4	5

Anmerkungen. Datengrundlage: BMBF, AES 2010 (doi:10.4232/1.10825), 2012 (doi:10.4232/1.11822), 2014 (doi:10.4232/1.12276), 2016 (doi:10.4232/1.13135), 2018 (doi:10.4232/1.13461), gewichtete Ergebnisse, eigene Berechnungen. Fallzahlen: 2010: n = 7.035; 2012: n = 7.099; 2014: n = 3.100; 2016: n = 7.750; 2018: n = 5.836. Die tatsächliche Anzahl der in die Berechnungen einbezogenen Personen weicht aufgrund der Subgruppen-Differenzierungen oder fehlender Werte auf einzelnen Basisvariablen von der Anzahl der angegebenen Stichprobengröße insgesamt ab.
[a] Hierunter wurden Deutsche mit Migrationshintergrund sowie Ausländer zusammengefasst.
* Angaben zum Bezugsjahr nicht im Datensatz enthalten.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Die höchste Beteiligung mit 18 % erreichten 2018 Personen mit dem höchsten allgemeinbildenden Abschluss. Personen mit einem mittleren Abschluss, Hauptschulabschluss oder keinem Abschluss verzeichneten 2018 eine etwa gleichhohe Teilnahmequote von 8 %. Betrachtet man lediglich die Teilnahme im Rahmen einer wiederaufgenommenen Bildungsphase fallen die Unterschiede jedoch deutlich geringer aus. Personen mit (Fach-)Hochschulreife nahmen mit 5 % Beteiligung jedoch weiterhin am Häufigsten an formaler Weiterbildung teil.

2.2 Teilnahme an formaler Bildung im internationalen Vergleich

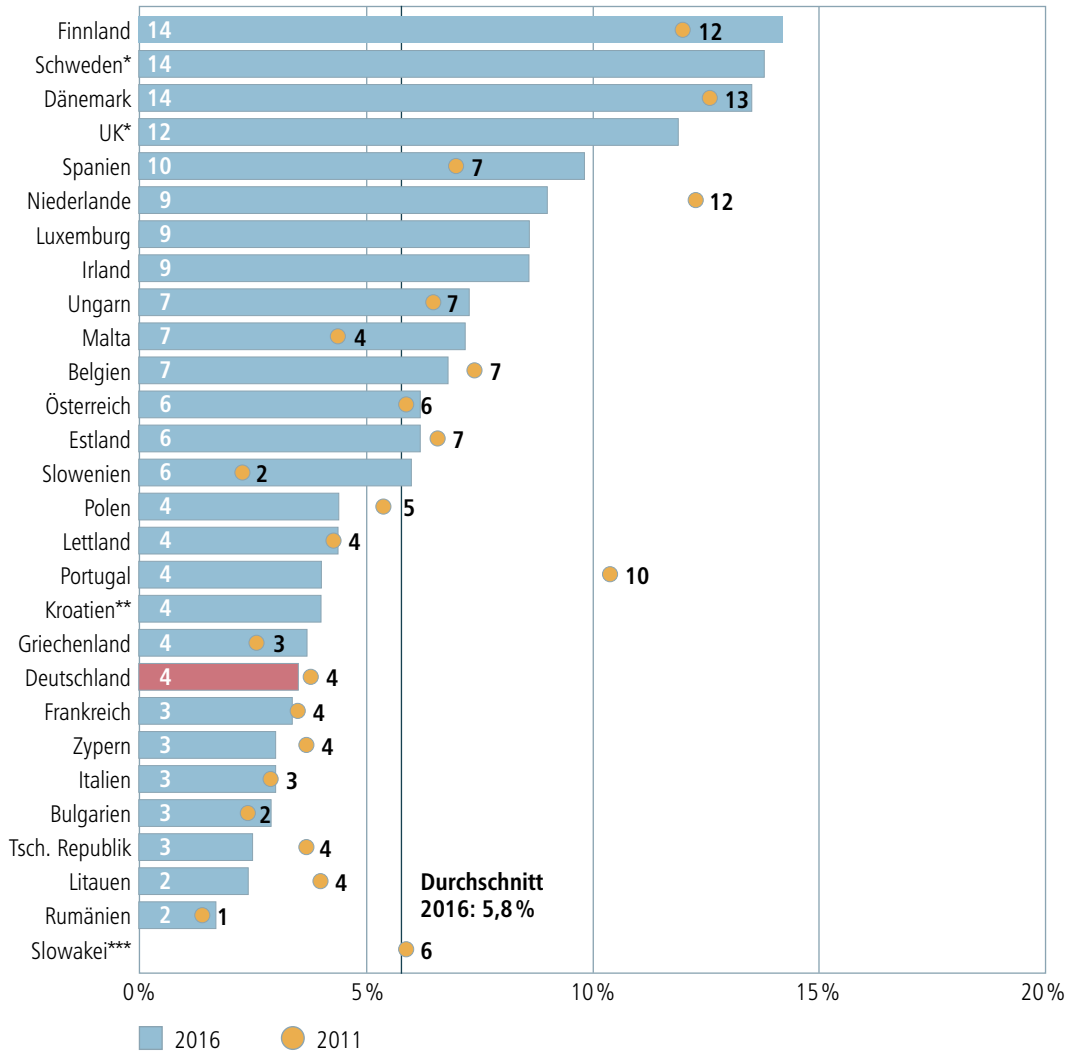
→ **Abbildung G.2** führt die Teilnahmequote im europäischen Vergleich unter allen (ehemaligen) EU-28 Staaten auf. In der internationalen Berichterstattung wird die Bildungsbeteiligung Erwachsener ab einem Alter von 25 Jahren berichtet, um den Differenzen nationaler Bildungssysteme Rechnung zu tragen. Die durchschnittliche Teilnahmequote zeigte sich zwischen den Bezugsjahren 2011 (6,2 %) und 2016 (5,8 %) äußerst stabil, tendenziell rückläufig unter weiterer Berücksichtigung des Bezugsjahres 2007 (6,6 %). Hier ist die Teilnahme an formaler Bildung nicht differenziert zwischen einem ersten und zweiten Bildungsweg ausgewiesen. Die akademische Bildung trägt einen großen Anteil an der formalen Bildungsteilnahme im Erwachsenenalter (nicht nur im Rahmen eines zweiten Bildungsweges). Die tendenziell rückläufige Entwicklung dieser Kennziffer ist daher unter anderem auf das mit dem Bologna-Prozess europaweite eingeführte Bachelor-Master-System zurückzuführen, welches weitflächig ein abgeschlossenes (Bachelor-)Erststudium bereits nach sechs Semestern ermöglicht. Durch einen direkten potenziellen Berufseinstieg im Anschluss an ein Erststudium sinken die Teilnahmequoten an formaler Bildung im Zeitverlauf ohne Betrachtung einer ersten und zweiten Bildungsphase systematisch.

Zwischen den Ländern finden sich große Unterschiede mit unterdurchschnittlichen Teilnahmequoten von 2 % in Rumänien und Litauen sowie weit überdurchschnittlichen Quoten von 14 % in Dänemark, Finnland und Schweden. Die besonders hohen Beteiligungsraten an formaler Bildung ab 25 Jahren in den nordeuropäischen Ländern waren in einem europäischen Vergleich mit Daten von 2000 bis 2006 bereits auffallend (Europäische Kommission, 2009, S. 47 ff.). Einschränkend ist jedoch anzuführen, dass sich die Identifizierung formaler und non-formaler Aktivitäten im AES auf den jeweiligen Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) bezieht. Aufgrund unterschiedlicher Zuordnungspraktiken zwischen den Ländern können identische Maßnahmen unterschiedlich entweder der formalen oder aber der non-formalen Bildung zugeordnet worden sein (Behringer & Schönfeld, 2017, S. 163). Im Zeitverlauf von 2011 auf 2016 betrachtet sind zwischen den Ländern unterschiedlich starke Entwicklungen zu beobachten. Besonders auffällig sind hierbei die Länder Portugal (–6 Prozentpunkte), Niederlande (–3 Prozentpunkte), Slowenien (+4 Prozentpunkte), Malta sowie Spanien (+3 Prozentpunkte).

Deutschland lag hinsichtlich der Teilnahmequote an formaler Bildung 2016 (3,5 %) unter dem europäischen Durchschnitt, ebenso mit rückläufiger Entwicklung (2011: 3,8 %, 2007: 5,2 %). Da in der internationalen Berichterstattung regulär nicht zwischen einer ersten und zweiten Bildungsphase unterschieden wird, kann die rückläufige Entwicklung der Teilnahmequoten in Deutschland von 2007 bis 2016 auf verschiedene Gründe zurückgeführt werden. Einerseits sind im Bereich der formalen Bildung an Hochschulen Entwicklungen des Durch-

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

schnittsalters bei Abschluss des Studiums anzuführen. Während 2011 das Durchschnittsalter (ausgewiesen als Median) von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen insgesamt noch 27,5 Jahre betrug (Erststudium: 26,2 Jahre), beendeten 2016 Studierende ihr Studium durchschnittlich im Alter von 25,2 Jahren. Das Erststudium wurde 2016 bereits mit durchschnittlich 24,1 Jahren beendet (Statistisches Bundesamt, 2012, 2017). Die geringe Teilnahmequote Deutschland hängt somit auch damit zusammen, dass unter 25-Jährige regulär ihren höchsten formalen Bildungsabschluss bereits erreicht haben.



Anmerkungen. Datengrundlage: Eurostat, AES 2011, 2016 retrieved via Eurostat Data Browser (https://ec.europa.eu/eurostat/data/database): Participation rate in education and training by sex, last updated 02.12.2020 23:00. Online Data Code: TRNG_AES_100. Restricted to AES 2011 and 2016, formal education and training (FE), 25-64 yrs old, European Union 28. eigene Darstellung.
*Daten für 2011 nicht ausgewiesen, da sich die Erhebungsmethodiken oder Operationalisierung der Variablen in der Erhebung 2016 geändert haben
** Im AES 2011 nicht verfügbar
*** Aufgrund niedriger Reliabilität 2016 nicht ausgewiesen

Abbildung G.2. Teilnahmequoten formaler Bildung in den EU-28 Staaten im Alter von 25 bis 64 Jahren 2011 und 2016 (in %) (Eurostat, AES 2011, 2016, eigene Darstellung)

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Neben dem Bologna-Prozess fällt auf den Bezugszeitraum von 2007 bis 2016 in Deutschland auch die G8-Reform, welche das Abitur bereits nach der zwölften Jahrgangsstufe ermöglichte. In den Abiturjahrgängen 2002 bis 2013 hat sich bei gleicher Abiturientenquote das Durchschnittsalter beim Abitur durch G8 um zehn Monate auf 18,74 Jahre verringert (Huebener & Marcus, 2015). Dies wirkt sich wiederrum auf das Studium-Eintrittsalter aus. Die Kombination beider Reformen führte somit strukturell zu geringeren Teilnahmequoten an formaler Bildung an Hochschulen und Universitäten in Deutschland ab 25 Jahren. Mit diesem Erklärungsversuch kann jedoch nur die Teilnahme an akademischer Bildung abgedeckt werden. In Deutschland bestehen noch vielfältige weitere Gründe, die eine im europäischen Vergleich vergleichsweise geringe Teilnahme an formaler Bildung im Alter ab 25 Jahren bedingen

Aus der Forschung gibt es Hinweise, was die Gründe für die großen Differenzen im europäischen Vergleich sein können. Käpplinger (2009) weist im Zusammenhang mit dem Nachholen von Bildungsabschlüssen auf dem zweiten Bildungsweg auf Finanzierungsprobleme entsprechender Bildungsangebote in Deutschland hin. Auch Forschungsergebnisse von Boyadjieva und Ilieva-Trichkova (2018), die Erwachsenenbildung als Allgemeingut im europäischen Vergleich betrachtet haben, decken Bedarfe im Zugang zu formaler Bildung in Deutschland auf. Während insbesondere die skandinavischen Länder sowie Luxemburg über ein besonders zugängliches System verfügen, rangiert Deutschland den Autorinnen zufolge zwar im oberen Mittelfeld, jedoch mit Ausbaufähigkeit insbesondere in den Bereichen Erreichbarkeit sowie Finanzierbarkeit von Bildungsangeboten für Erwachsene (Boyadjieva & Ilieva-Trichkova, 2018, S. 353). Dies gilt verstärkt für den Bereich der formalen Weiterbildung, abgeschwächt jedoch auch für den Bereich non-formaler Weiterbildung. Desjardins und Ioannidou (2020) zeigen auf, dass insbesondere die skandinavischen Länder mit einer besonders hohen allgemeinen Teilnahmequote auch einen hohen Anteil an Personen aufweisen, die im Erwachsenenalter an formaler Bildung auf nicht traditionellem Weg teilnehmen und hierbei ihren höchsten Bildungsabschluss erwerben. Ein für neue Nutzergruppen offenes und flexibles Bildungssystem ist somit ausschlaggebend für hohe Teilnahmequoten an formaler Bildung im Erwachsenenalter. Die geringere Durchlässigkeit zum Erwerb hoher Bildungsabschlüsse im Erwachsenenalter in Deutschland deckt sich dabei auch mit den im internationalen Vergleich lediglich durchschnittlichen Ausgaben für den Bildungssektor, gemessen als Anteil am Bruttoinlandsprodukt (BIP). Staaten mit besonders hohen öffentlichen Ausgaben von über 6 % des BIP für den Bildungssektor weisen im internationalen Vergleich auch die höchste Durchlässigkeit auf (Desjardins & Ioannidou, 2020, S. 156). Deutschland lag 2017 mit Ausgaben von 4,2 % für den Primär- bis Tertiärbereich sogar unter dem Durchschnitt der *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) von 4,9 % (OECD, 2020).

Die Weiterbildungsfinanzierung ist in Deutschland darüber hinaus im Vergleich zu den anderen Bildungsbereichen zunehmend von Stagnation geprägt (Dobischat, Münk, Rosendahl & Bertelsmann Stiftung, 2019). Insgesamt sind strukturelle Unterschiede sowohl in der Zugänglichkeit zu Bildungsangeboten sowie in der Höhe der öffentlichen Ausgaben somit ausschlaggebende Faktoren, die die Teilnahme an Erwachsenenbildung begünstigen beziehungsweise behindern können (Desjardins & Ioannidou, 2020, S. 162 ff.). Darüber hinaus wird eine beschäftigungsfördernde Arbeitsmarktpolitik als förderlich für Teilnahme an Weiterbildung insbesondere in der Späterwerbsphase angesehen (Philipps, 2020, S. 205).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

3 Non-formale Bildung

Die Teilnahmequote an non-formaler Bildung stellt in Deutschland einen zentralen Indikator der Bildungsberichterstattung dar. Im AES wird gesondert abgefragt, ob Teilnehmende im vergangenen Jahr an Kursen oder Lehrgängen, kurzzeitigen Bildungs- oder Weiterbildungsveranstaltungen, Schulungen am Arbeitsplatz oder Privatunterricht in der Freizeit teilgenommen haben. Hieraus lässt sich für jeden Befragten die non-formale Weiterbildungsbeteiligung messen, berechnet als die Teilnahme an mindestens einer der vier unterschiedlichen Veranstaltungsformen (**Teilnahme an non-formaler Bildung**).

M

Teilnahme an non-formaler Bildung im AES (Personendatensatz)

Die Teilnahme an non-formaler Bildung wird im AES auf Grundlage des Personendatensatzes berechnet. Hier ist jeder Befragte als ein Beobachtungsfall vertreten. Gemäß den Angaben im AES wird als weiterbildungsaktiv jede Person angesehen, die mindestens eine der folgenden Fragen positiv (mit „Ja") beantwortet hat, also an mindestens einer der folgenden Veranstaltungsarten in den letzten 12 Monaten teilgenommen hat:

1. „Haben Sie in den letzten 12 Monaten […] an Kursen oder Lehrgängen teilgenommen, sei es in der Arbeits- oder Freizeit, oder nehmen Sie derzeit an solchen Veranstaltungen teil?"
2. „Haben Sie in den letzten 12 Monaten an kurzzeitigen Bildungs- oder Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen, also an Vorträgen, Schulungen, Seminaren oder Workshops?"
3. „Wurden Sie in den letzten 12 Monaten durch Schulungen am Arbeitsplatz weiterqualifiziert? Denken Sie dabei bitte an geplante Unterweisungen oder Trainings durch Vorgesetzte, durch Kollegen, durch Trainer oder auch Teletutoren."
4. „Haben Sie in den letzten 12 Monaten Privatunterricht in der Freizeit genommen oder nehmen ihn derzeit? Denken Sie dabei bitte zum Beispiel an Fahrstunden für den Führerschein, Trainerstunden im Sport, Musikunterricht, Nachhilfeunterricht und ähnliches."

(Kantar Public, 2020)

Darüber hinaus liefert der AES weitere Angaben zu Weiterbildungsformen, Inhalten, Modalitäten sowie zu soziodemografischen Merkmalen. Weiterbildungsbeteiligung lässt sich drei unterschiedlichen Segmenten zuordnen (→**Kapitel A 3.3.2**). Die Weiterbildungsaktivitäten im AES werden entsprechend über mehrere Nachfragen den Segmenten der betrieblichen, individuellen berufsbezogenen oder nicht-berufsbezogenen Weiterbildung zugeordnet (**Segmente der Weiterbildung**).

M

Die Zuordnung wurde in den Jahren 2012 und 2018 angepasst, wodurch Trendvergleiche für die Segmente der Weiterbildung nur mit Einschränkungen möglich sind.[1] Für die deskriptiven Auswertungen wird im Folgenden in den Jahren 2012 und 2018 jeweils die neuere Zuordnung gewählt. Zentraler Befund der Analysen zu den Strukturen der Weiterbildungsteilnahme sind soziale Disparitäten. Diese zeichnen sich für die Weiterbildungssegmente teilweise unterschiedlich ab. Teilnahmen an berufsbezogener Weiterbildung sind maßgeblich von dem Erwerbsstatus sowie dem erlangten Schul- und Berufsabschluss abhängig (Bundesinstitut für

[1]Durch die aktualisierten Zuordnungen 2012 und 2018 konnten Weiterbildungsaktivitäten ausgehend von der Kostenübernahme präziser der betrieblichen Weiterbildung zugeordnet werden (Bilger & Strauß, 2013, S. 62; Kantar Public, 2020, S. 20). Im Zeitverlauf von 2010 auf 2012 sind Anstiege in der Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung sowie Rückgänge in der Teilnahme an individueller berufsbezogener Weiterbildung somit potenziell überschätzt. Bei Trendvergleichen werden in diesem Kapitel daher beide Segment-Zuordnungen berücksichtigt. Aufgrund ihrer marginalen Auswirkung wird die aktualisierte Zuordnung im AES 2018 im Vergleich zu den Vorjahren aber nicht als Trendbruch behandelt (Kantar Public, 2020, S. 20).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Berufsbildung, 2020). Diese hier nur kurz skizzierten Befunde rahmen die Ausgangslage des Teilnahmeverhaltens an non-formaler Weiterbildung, welche im Folgenden besondere Berücksichtigung finden und im Zeitverlauf betrachtet werden soll.

Segmente der Weiterbildung im AES

Um die im AES abgefragten non-formalen Weiterbildungsaktivitäten den unterschiedlichen Segmenten der Weiterbildung zuordnen zu können werden zu allen bis zu 12 berichteten Weiterbildungsaktivitäten Zusatzinformationen erhoben. Diese Informationen stehen sowohl im Personendatensatz als auch im Non-Formal Education (NFE)-Datensatz [**Non-formale Weiterbildungsaktivitäten im AES**] zur Verfügung. Ausgehend von diesen Zusatzinformationen werden die Aktivitäten den Segmenten in einem zweistufigen Verfahren nach nachfolgenden Kriterien zugeordnet. Zuerst werden die betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten identifiziert und im Anschluss die individuelle berufsbezogene sowie nicht berufsbezogene Weiterbildung:

Betriebliche Weiterbildung liegt vor, wenn …

- eine Aktivität ganz oder überwiegend während der bezahlten Arbeitszeit stattfindet oder während einer bezahlten Freistellung für Bildungszwecke
- die Kosten der Aktivität durch den Arbeitgeber ganz oder anteilig übernommen werden

Eine Person gilt dann als Teilnehmer an betrieblicher Weiterbildung, wenn sie mindestens an einer als betrieblich klassifizierten Weiterbildung teilgenommen hat.

Individuelle berufsbezogene Weiterbildung liegt vor, wenn …

- an einer Aktivität aus beruflichen Gründen teilgenommen und diese nicht als betriebliche Weiterbildung klassifizierte wurde.

Eine Person gilt dann als Teilnehmer an individueller berufsbezogener Weiterbildung, wenn sie mindestens an einer als individuell berufsbezogenen klassifizierten Weiterbildung teilgenommen hat.

Nicht berufsbezogene Weiterbildung liegt vor, wenn …

- die Aktivität nicht als betriebliche Weiterbildung klassifiziert und aus privaten Gründen teilgenommen wurde.

Eine Person gilt dann als Teilnehmer an nicht berufsbezogener Weiterbildung, wenn sie mindestens an einer als nicht berufsbezogenen klassifizierten Weiterbildung teilgenommen hat.

(Kantar Public, 2020, S. 19 f.)

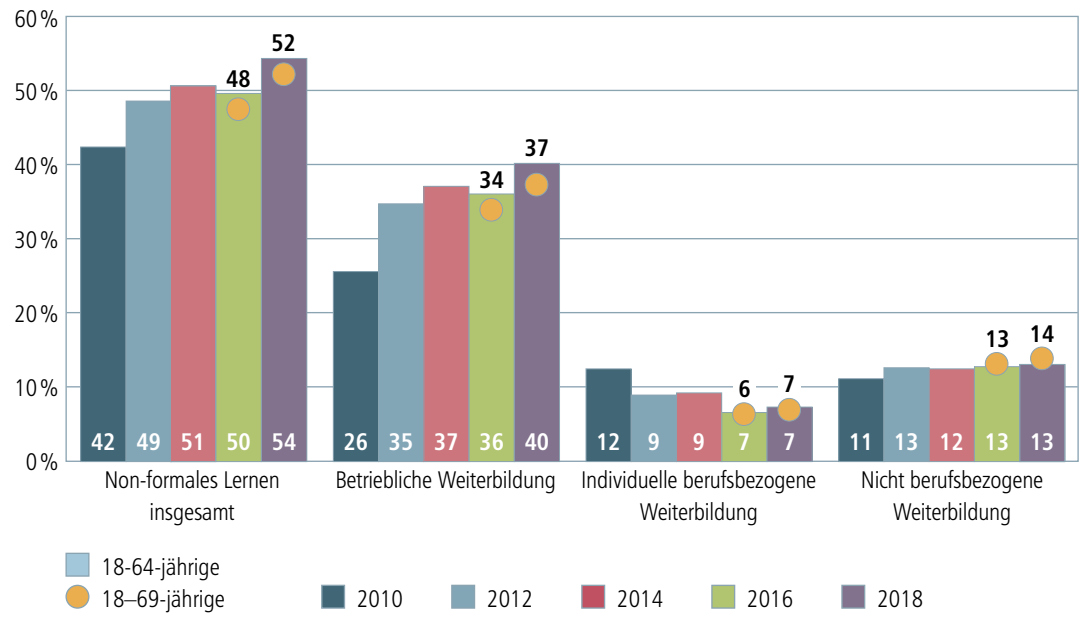
3.1 Teilnahme an Segmenten der non-formalen Bildung im Zeitverlauf

→ **Abbildung G.3** stellt die Teilnahmequote an non-formaler Weiterbildung insgesamt sowie differenziert nach den Segmenten der Weiterbildung dar. Hierbei zeigt sich, dass die Teilnahmequote an non-formaler Weiterbildung seit 2010 konstant gestiegen ist. 2010 nahmen mit 42 % noch unter die Hälfte der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter an einer Weiterbildungsaktivität gemäß den Angaben im AES teil. Seit 2014 hat sich die Teilnahmequote auf über 50 % erhöht, 2018 lag sie bei 54 %. Mit knapp 57 % findet sich dabei vor allem bei Personen bis 50 Jahren eine höhere Weiterbildungsbeteiligung (→ **Tabelle G.2**). Bis 2016 wurden im AES lediglich Personen im Alter von 18 bis 64 Jahren befragt. Seit 2016 wurde die Stichprobe zusätzlich um 65- bis 69-jährige Personen erweitert. Unter den über 65-Jährigen nahmen 2018 nur etwa 28 % an Weiterbildung teil. Hierdurch korrigiert sich die Weiterbildungsbeteiligung 2018 unter den 18- bis 69-Jährigen Personen auf nunmehr 52 %.

Der Anstieg non-formaler Weiterbildungsaktivitäten im Zeitverlauf lässt sich auf die betriebliche Weiterbildung zurückführen, welche seit 2010 von 26 % bis 2018 auf 40 % unter den 18- bis 64-Jährigen angestiegen ist (→ **Abbildung G.3**). Zwar ist der Anstieg betrieblicher Weiterbildung ab 2012 sowie 2018 wie bereits erwähnt auch auf die geänderte Zuordnung zurückzuführen.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Doch auch unter Berücksichtigung des alten Zuordnungs-Schemas (2012: 33 %; 2018: 39 %) zeigt sich ein stabiler, wenn auch etwas schwächerer Anstieg der Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung. Die Teilnahme an individuell-berufsbezogener Weiterbildung sank dagegen seit 2010 von 12 % bis 2018 um 5 Prozentpunkte. Unter Berücksichtigung des alten Zuordnungs-Schemas (2012: 12 %; 2018: 8 %) fällt dieser Rückgang etwas geringer aus. Nachdem die Teilnahme an nicht berufsbezogener Weiterbildung 2012 einen leichten Anstieg um 2 Prozentpunkte gegenüber 2010 erfahren hat, stagnierte die Quote nunmehr bis 2018 bei 13 %. Die betriebliche Weiterbildung stellt somit ausgehend von der Teilnahmequote das größte Segment der non-formalen Weiterbildung dar. Ob sich der Anstieg in diesem Segment fortsetzt, wird davon abhängen welche wirtschaftlichen Folgen die Corona-Pandemie kurz- und langfristig nach sich zieht (→ Kapitel H).



Anmerkungen. Datengrundlage: BMBF, AES 2010 (doi:10.4232/1.10825), 2012 (doi:10.4232/1.11822), 2014 (doi:10.4232/1.12276), 2016 (doi:10.4232/1.13135), 2018 (doi:10.4232/1.13461), gewichtete Ergebnisse, eigene Berechnungen. Fallzahlen: 2010: n=7.035; 2012: n=7.099; 2014: n=3.100; 2016: n=7.750; 2018: n=5.836.

Abbildung G.3. Teilnahmequoten an non-formaler Bildung nach Segmenten der Weiterbildung (in %) (BMBF, AES 2010, 2012, 2014, 2016, 2018, gewichtete Ergebnisse, eigene Berechnungen)

3.2 Gründe und Motivation der Teilnahme sowie Dauer und Inhalte der Weiterbildungsaktivitäten

Die Teilnahmequote an Weiterbildung wurde mit Daten des Personendatensatzes berechnet. Um einen umfangreicheren Blick auf alle berichteten Weiterbildungsaktivitäten zu werfen, liefert der AES einen weiteren Datensatz, der Auswertungen auf Kursebene ermöglicht (Teilnahme an non-formaler Bildung im AES).

Die nachfolgenden Analysen zu den Gründen der Teilnahme, zum Kursumfang und den Kursinhalten wurden auf Basis des NFE-Datensatzes durchgeführt.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Non-formale Weiterbildungsaktivitäten im AES (NFE-Datensatz)

Neben dem Personen-Datensatz wird bei der deutschen AES-Erhebung auf Grundlage aller in der Umfrage angegebenen Weiterbildungsveranstaltungen ein gesonderter (NFE-)Datensatz erstellt, in dem jede berichtete Weiterbildungsaktivität einen Beobachtungsfall darstellt (Kantar Public, 2020, S. 17). Personen die an keiner Weiterbildung teilgenommen haben sind in diesem Datensatz nicht enthalten. Dadurch sind gesonderte Auswertungen auf Kursebene für die non-formale Weiterbildung möglich. Im AES Fragebogenprogramm kann jede befragte Person maximal bis zu 12 Weiterbildungsaktivitäten berichten (drei Aktivitäten pro Veranstaltungsart). Es werden jedoch nicht zu allen berichteten Aktivitäten Nachfragen gleich umfassend gestellt. Die im folgenden aufgeführten Teilnahmegründe sowie Inhalte wurden für bis zu 12 Aktivitäten abgefragt, die aufgewendeten Stunden für bis zu vier Aktivitäten.

Die Gründe für die Teilnahme an Weiterbildung sind divers und reichen von individuellen Bedürfnissen, über fachliches Interesse bis hin zur beruflichen Weiterentwicklung oder Reaktion auf veränderte Berufsanforderungen sowie verändertes Leistungsvermögen (z. B. nach einem Arbeitsunfall oder durch chronische Erkrankungen). Der AES enthält innerhalb des Frageblocks (über welchen die Aktivitäten den Segmenten zugeordnet werden) auch eine Frage zur Einschätzung, ob die Teilnahme eher beruflich oder privat motiviert war. Der Großteil der non-formalen Weiterbildung ist im Jahr 2018 (unter den 18- bis 69-Jährigen) beruflich motiviert gewesen (79 %). Etwa ein Fünftel aller Teilnahmen (21 %) war aus privaten Gründen. Im Zeitverlauf betrachtet verhalten sich die Anteile der privaten beziehungsweise beruflichen Motivation der Teilnahme äußerst stabil. Differenziert nach Segmenten lassen sich 2018 70 % der Weiterbildungsaktivitäten der betrieblichen, 10 % der individuell berufsbezogenen und 20 % der nicht berufsbezogenen Weiterbildung zuordnen. Auch diese Anteile zeigen sich im Zeitverlauf äußerst stabil, mit einer lediglich leicht rückgängigen Bedeutung der individuell berufsbezogenen Weiterbildung (2014: 13 %). Diese rückläufige Entwicklung war bereits in der Teilnahmequote feststellbar (→ **Abbildung G.3**).

Neben der Finanzierung und dem Kontext, in dem die Aktivität stattfindet, unterscheiden sich die Weiterbildungsmaßnahmen in den unterschiedlichen Segmenten auch in ihren Volumina (unter den 18- bis 69-Jährigen) (**Segmente der Weiterbildung**).

Für diese Auswertungen werden wieder alle berichteten Weiterbildungsaktivitäten betrachtet (NFE-Datensatz), um somit das Gesamtvolumen aller Aktivitäten innerhalb der unterschiedlichen Segmente berechnen zu können. Die durchschnittliche Kursdauer non-formaler Weiterbildung betrug 2018 46 Stunden (2016: 42 Stunden). Betriebliche Weiterbildung war zwar das teilnahmestärkste Segment, hatte 2018 jedoch nur einen durchschnittlichen Umfang von 29 Stunden (Median: 8 Stunden). Individuelle berufsbezogene Weiterbildung hatte dagegen einen Umfang von durchschnittlich 157 Stunden (Median: 30 Stunden). Die Tendenz war hier in den letzten Jahren steigend. Nicht berufsbezogene non-formale Weiterbildung rangierte dazwischen mit 52 Stunden (Median: 20 Stunden). Anstiege in den Kursvolumina lassen sich im Zeitverlauf zu einem Großteil auf die individuelle berufsbezogene Weiterbildung zurückführen. Auffallend ist, dass etwa die Hälfte der betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten einen Umfang von acht Stunden oder weniger hatten. Die Hälfte der Veranstaltungen in der nicht berufsbezogenen Weiterbildung dauerte dagegen nicht länger als 20 Stunden. In der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung fiel der Median mit 30 Stunden am höchsten aus.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Für jede berichtete Aktivität werden die Inhalte abgefragt und nachträglich nach einem Klassifikationssystem zugeordnet (Lernfelder im AES).

Lernfelder im AES 2018 (ISCED-Fields 2013)

Im AES werden die formalen und non-formalen Bildungsaktivitäten sowie informellen Lernaktivitäten nach einem internationalen Klassifikationssystem, den International Standard Classification of Education (ISCED)-Fields-2013, vercodet. Dadurch lassen sich mit der Möglichkeit der internationalen Vergleichbarkeit die Lernfelder für alle Bildungs- und Lernaktivitäten im Erwachsenenalter ausweisen. Um Aussagen über die Inhalte der Aktivitäten treffen zu können wurden für die nachfolgenden Analysen sowohl die (1-stelligen) weiteren Felder als auch die (3-stelligen) Ausbildungsfelder betrachtet.

Für weitere Informationen zu den unterschiedlichen Lernfeldern siehe UNESCO & UNESCO Institute for Statistics (2014, 2015).

Betrachtet man die Inhalte der non-formalen Weiterbildung, fanden 2018 zwei Drittel aller Aktivitäten der betrieblichen Weiterbildung in den Lernfeldern „Wirtschaft, Verwaltung und Recht“ (26 %), „Gesundheit und Sozialwesen“ (21 %) sowie Dienstleistungen (19 %) statt. Gesundheit wird dabei einerseits in einem professionellen Rahmen (medizinische Fachgebiete), andererseits im Sinne eines Arbeitsschutzes als Dienstleistung thematisiert. Die individuelle berufsbezogene Weiterbildung wurde zu insgesamt 59 % durch die drei Lernfelder „Geisteswissenschaften und Künste“ (27 %), „Wirtschaft, Verwaltung und Recht“ (17 %), und „Gesundheit und Sozialwesen“ (15 %) abgedeckt. Die geisteswissenschaftlichen Kurse stellen insbesondere Spracherwerbskurse sowie Kurse im Bereich Kultur dar. Die nicht berufsbezogene Weiterbildung bestand zu 61 % aus Kursen der „Geisteswissenschaften und Künste“ (33 %) sowie zu „Dienstleistungen“ (28 %). Hierunter fielen wiederrum einerseits Kurse aus den Bereichen des Spracherwerbs sowie der Kultur. Andererseits fanden sich hier Kurse zu Sportangeboten sowie zu Verkehrsdienstleistungen. Die unterschiedlichen Motivationsgründe sowie der erwartete Ertrag der Teilnahme an non-formaler Weiterbildung spiegeln sich somit auch in den Themenfeldern der besuchten Kurse wieder. Für Kurse in der betrieblichen Weiterbildung spielt jedoch neben der (individuellen) Motivation die Organisationsgebundenheit eine ausschlaggebende Rolle. Während Gesundheit unter den Dienstleistungen in der betrieblichen Weiterbildung in einem organisationsbezogenen Rahmen (Arbeitsschutz) thematisiert wurde, findet sich mit Sport in der nicht berufsbezogenen Weiterbildung eine individuelle motivationsgebundene Ausrichtung. Spracherwerb findet nur sehr selten im Rahmen einer betrieblichen Weiterbildung statt und ist zu einem Großteil den anderen beiden Segmenten vorbehalten.

Unter allen Segmenten der Weiterbildung auffallend ist der eher geringe Anteil an Kursen aus dem Bereich der Informations- und Kommunikationstechnik (IKT). Zwar thematisierte etwas mehr als jeder Zehnte berichtete Kurs (11 %) in der betrieblichen Weiterbildung 2018 IKT-Inhalte. Die Bedeutung fiel in den weiteren Segmenten jedoch geringer aus (individuell berufsbezogen: 8 %, nicht berufsbezogen: 5 %). Kurse in der individuell berufsbezogenen Weiterbildung fanden dagegen häufiger rein online statt und digitale Medien wurden hier öfter unterstützend zur Kommunikation sowie Materialienbereitstellung in das Lehr-Lern-Geschehen eingebaut. Mit dem AES 2018 lässt sich erstmals eine Teilnahmequote an Bildung mit digitalen Medien ausweisen. Dabei wird betrachtet, ob die befragte Person an mindestens einer formalen und non-formalen Bildungsaktivität in den letzten 12 Monaten teilgenommen hat, in welcher digitale Medien mindestens unterstützend eingesetzt wurden (Kantar Public,

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

2020). Insgesamt haben 2018 rund 29 % an entsprechenden Bildungsaktivitäten (formal oder non-formal) teilgenommen. Jedoch stellten im Vergleich reine Online-Kurse mit einem Anteil von rund 5 % an allen berichteten non-formalen Bildungsaktivitäten weiterhin eine Minderheit dar (Kantar Public, 2020).

3.3 Teilnahme an non-formaler Bildung differenziert nach soziodemografischen Merkmalen

Das Feld der Teilnehmenden an Erwachsenenbildung ist sehr heterogen aufgestellt. Dennoch lassen sich einzelne Gruppen aufzeigen, die besonders häufig an Erwachsenenbildung teilnehmen (→ Tabelle G.2 und → Tabelle G.3). Die Teilnahmequote wird hier wieder auf Grundlage des Personendatensatzes berechnet (Teilnahme an non-formaler Bildung).

Differenziert nach Altersgruppen fand sich die höchste Weiterbildungsbeteiligung mit über 55 % 2018 unter Personen im Alter von 18 bis 50 Jahren. Mit einem Alter von über 50 Jahren sinkt die Teilnahmequote zunehmend. Unter den 65- bis 69-Jährigen nahmen 2018 noch 28 % an Weiterbildung teil. Seit 2010 lässt sich darüber hinaus in allen Altersgruppen ein positiver Trend feststellen, der dazu führt, dass sich die Altersunterschiede zwischen den Teilnehmenden etwas verringert haben (Kaufmann-Kuchta & Widany, 2017; Wiest, Hoffmann, Widany & Kaufmann, 2018).

Unter separater Betrachtung der Segmente fällt die Beteiligung differenzierter aus. An betrieblicher Weiterbildung wurde am häufigsten in der mittleren Erwerbsphase (35 bis 55 Jahre), an individuell berufsbezogener Weiterbildung in der frühen Erwerbsphase (18 bis 30 Jahre) und an nicht berufsbezogener Weiterbildung in der frühen (18 bis 25 Jahre) sowie der Späterwerbsphase (60 bis 69 Jahre) teilgenommen (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], 2019, S. 37).

Männer nahmen bis auf 2016 im gesamten Zeitverlauf (von 2010 bis 2018) häufiger an Weiterbildung teil als Frauen (→ Tabelle G.2). Die Differenz betrug 2018 unter den 18- bis 69-Jährigen 5 Prozentpunkte und fiel somit größer aus als in allen Bezugsjahren zuvor. 2016 wiesen Frauen noch eine marginal höhere Beteiligung an non-formaler Weiterbildung auf. Ursächlich hierfür erscheint die Entwicklung in den berufsbezogenen Segmenten der Weiterbildung. Männer bildeten sich bereits häufiger betrieblich weiter und verzeichneten von 2016 auf 2018 einen stärkeren Anstieg (+5 Prozentpunkte) in der Teilnahmequote als Frauen (+2 Prozentpunkte). Dadurch wiesen Männer 2018 unter den 18- bis 69-Jährigen eine acht Prozentpunkte höhere Teilnahmequote an betrieblicher Weiterbildung als Frauen auf (→ Tabelle G.3). An individueller berufsbezogener non-formaler Weiterbildung nahmen Frauen 2012 bis 2016 etwas häufiger teil. Von 2016 auf 2018 verzeichneten jedoch auch hier Männer die stärkeren Entwicklungen und konnten hinsichtlich der Teilnahmequote mit Frauen gleichziehen (BMBF, 2019, S. 34). Dafür bildeten sich Frauen entsprechend der vorherigen Bezugsjahre 2018 (15 %) häufiger nicht berufsbezogen weiter als Männer (11 %) (BMBF, 2019, S. 34). Das Geschlecht hat letztlich keinen direkten Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme an non-formalen Weiterbildungsaktivitäten, dafür aber die (außer-)beruflichen Kontexte (u. a. Erwerbstätigkeit und -umfang, berufliche Position sowie Beschäftigungsverhältnis), die sich zwischen Männern und Frauen unterscheiden (BMBF, 2019, S. 33).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Ein Migrationshintergrund stand lange Zeit im Zusammenhang mit verminderten Weiterbildungschancen, das galt insbesondere in der betrieblichen Weiterbildung (Leven, Bilger, Strauß & Hartmann, 2013). Die Repräsentation dieser (durchaus heterogenen) Personengruppe in der Weiterbildung hat sich inzwischen verändert. Während 2010 noch lediglich 30 % an Erwachsenenbildung teilnahmen, waren es 2018 51 %, nur noch knapp vier Prozent weniger als Menschen ohne Migrationshintergrund (→ **Tabelle G.3**). Eine große Differenz in der Beteiligung an non-formalen Weiterbildungsaktivitäten zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund, wie sie 2010 und 2012 mit über 15 Prozentpunkten vorhanden war, lässt sich somit seit 2018 nicht mehr feststellen. Diese Entwicklung lässt sich insbesondere auf die Teilnahme an berufsbezogener Weiterbildung zurückführen. So ist die Differenz in der Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung im Zeitverlauf zunehmend gesunken (→ **Tabelle G.3**). Im AES 2018 lässt sich auf Basis einer neuen Operationalisierung ein Migrationshintergrund in erster sowie zweiter Generation ausweisen.[2] Nach dieser Operationalisierung nahmen Menschen mit Migrationshintergrund in der zweiten Generation 2018 sogar genauso häufig an betrieblicher Weiterbildung teil (42 %) wie Menschen ohne Migrationshintergrund (43 %). Personen mit einem Migrationshintergrund in der ersten Generation lagen etwas darunter (30 %).[3] An individueller berufsbezogener Weiterbildung nahmen 2018 Personen mit einem Migrationshintergrund in der ersten Generation doppelt so häufig teil (13 %) wie Personen mit einem Migrationshintergrund in der zweiten Generation oder ohne Migrationshintergrund (6 bis 7 %) (BMBF, 2019, S. 34 f.).

Weiterhin überrepräsentiert unter den Weiterbildungsteilnehmenden waren Menschen mit höherem allgemeinbildendem sowie berufsausbildendem Abschluss. Der Anstieg der Teilnahmequoten zu 2018 konnte zwar sowohl in den höheren als auch in den niedrigeren Qualifikationsgruppen beobachtet werden, die Niveauunterschiede blieben jedoch bestehen. In der mittleren Qualifikationsgruppe veränderte sich die Teilnahme hingegen nicht. Im Vergleich zu 2016 stieg die Teilnahmequote von Personen mit einem hohen Schulabschluss deutlich an (+9 Prozentpunkte). Die Differenz von über 30 Prozentpunkten zwischen Personen mit niedrigem und hohem Schulabschluss fiel damit 2018 so hoch wie zuletzt 2012 aus. Anstiege in der Teilnahme an non-formaler Bildung sind vor allem auf eine höhere Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung zurückzuführen (zuletzt plus 5 Prozentpunkte bei Personen mit niedrigem und hohem Schulabschluss). Auffällig ist außerdem ein Rückgang der Teilnahme von Menschen mit mittlerem Bildungsabschluss (2012: 8 %, 2018: 3 %) sowie von Menschen mit/ohne Hauptschlussabschluss an individuell berufsbezogener Weiterbildung (2012: 5 %,

[2]Der geänderten Operationalisierung ab dem Bezugsjahr 2018 nach gelten als Personen ohne Migrationshintergrund alle, die selbst und deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden. Zu den Personen mit Migrationshintergrund in erster Generation zählen Personen, die selbst und wenigstens ein weiteres Elternteil nicht in Deutschland geboren wurden. Als Personen mit Migrationshintergrund in der zweiten Generation zählen Personen ohne eigene Migrationserfahrung und somit alle, die in Deutschland geboren wurden und von denen wenigstens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde (BMBF, 2019, S. 35). Zuvor wurden die Staatsangehörigkeit sowie die Erstsprache als distinkte Merkmale zur Kodierung des Migrationshintergrundes herangezogen (Bilger & Strauß, 2017, S. 48). Durch die neue Operationalisierung ändern sich die Zuordnungen zu allen Kategorien, weshalb direkte Vergleiche nicht möglich sind.
[3]Aufgrund der unterschiedlichen Operationalisierung sind diese Teilnahmequoten nicht direkt vergleichbar mit den in → **Tabelle G.3** ausgewiesenen Teilnahmequoten differenziert nach dem Migrationshintergrund.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

2018: 4 %). Beide Bildungsgruppen lagen 2018 nahezu gleich auf. An individueller berufsbezogener Weiterbildung nahmen Personen mit hohem Schulabschluss im Vergleich deutlich häufiger teil (2012 und 2018: 14 %). Auch an nicht berufsbezogener Weiterbildung fiel 2018 die Teilnahmequote von Personen mit hoher Bildung (18 %) im Vergleich zu Personen mit niedriger Bildung (7 %) mehr als doppelt so hoch aus (BMBF, 2019, S. 30 ff.). Inwiefern diese Entwicklungen ein Hinweis auf eine weitere Verstärkung sozialer Disparitäten sind, ist als Gegenstand künftiger Analysen im Rahmen von Trendvergleichen zu klären.

Tabelle G.2

Teilnahmequoten an non-formaler Bildung nach ausgewählten soziodemografischen Merkmalen (in %) (BMBF, AES 2010, 2012, 2014, 2016, 2018, gewichtete Ergebnisse, eigene Berechnungen)

Soziodemografisches Merkmal	*Non-formale Bildung*						
	2010	2012	2014	2016	2018	2016	2018
Altersgruppe	18–64	18–64	18–64	18–64	18–64	18–69	18–69
insgesamt	42	49	51	50	54	48	52
	nach Geschlecht						
männlich	43	51	52	49	57	47	55
weiblich	42	47	50	50	52	48	50
	nach Altersgruppen						
18- bzw. 19- bis unter 35-Jährige	40	51	55	49	57	49	57
35- bis unter 50-Jährige	48	53	53	55	57	55	57
50- bis unter 65-Jährige	38	42	45	46	50	46	50
65- bis unter 70-Jährige	–	–	–	–	–	21	28
	nach Migrationshintergrund						
ohne Migrationshintergrund	45	52	*	51	55	49	53
mit Migrationshintergrund[a]	30	33	*	41	51	40	50
	nach allgemeinbildendem Abschluss						
mit/ohne Hauptschulabschluss	27	33	37	35	39	32	37
Mittlerer Abschluss	45	52	53	52	51	50	50
(Fach-)Hochschulreife	57	64	62	60	70	59	68
	nach beruflichem Ausbildungsabschluss						
kein beruflicher Abschluss	*	37	39	34	44	33	43
Lehre/Berufsfachschule	*	44	47	46	48	44	46
Meister-/Fachschule	*	65	66	64	70	61	65
Fachhoch-/Hochschulabschluss	*	68	67	68	71	66	68
	nach Erwerbsstatus						
Erwerbstätige	49	56	58	56	59	56	59
Arbeitslose	28	29	32	27	49	27	49
Personen in Ausbildung	44	51	54	42	56	42	56
sonstige Nichterwerbstätige	20	24	25	29	30	26	29

Anmerkungen. Datengrundlage: BMBF, AES 2010 (doi:10.4232/1.10825), 2012 (doi:10.4232/1.11822), 2014 (doi:10.4232/1.12276), 2016 (doi:10.4232/1.13135), 2018 (doi:10.4232/1.13461), gewichtete Ergebnisse, eigene Berechnungen. Fallzahlen: 2010: n = 7.035; 2012: n = 7.099; 2014: n = 3.100; 2016: n = 7.750; 2018: n = 5.836. Die tatsächliche Anzahl der in die Berechnungen einbezogenen Personen weicht aufgrund der Subgruppen-Differenzierungen oder fehlender Werte auf einzelnen Basisvariablen von der Anzahl der angegebenen Stichprobengröße insgesamt ab.

[a] Hierunter wurden Deutsche mit Migrationshintergrund sowie Ausländer zusammengefasst.

* Angaben zum Bezugsjahr nicht im Datensatz enthalten

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Differenziert nach dem Erwerbsstatus ist unter den Arbeitslosen die von 2016 auf 2018 um 20 Prozentpunkte gestiegene Teilnahmequote auf nunmehr 49 % auffallend. Dieser starke Anstieg in den letzten Jahren lässt sich auf die hohe Teilnahme an individuell berufsbezogener Weiterbildung zurückführen, worunter in dieser Definition, neben den von der Bundesagentur für Arbeit finanzierten Kurse im Rahmen der Arbeitsförderung, auch vom BAMF geförderte Integrationskurse fallen. Tatsächlich sind im AES 2018 unter den Arbeitslosen überdurchschnittlich viele Personen mit Migrationshintergrund der ersten Generation vertreten, die besonders häufig an Integrationskursen teilnehmen (BMBF, 2019, S. 24).

Tabelle G.3

Teilnahmequoten an betrieblicher Weiterbildung nach ausgewählten soziodemografischen Merkmalen (in %) (BMBF, AES 2010, 2012, 2014, 2016, 2018, gewichtete Ergebnisse, eigene Berechnungen)

Soziodemografisches Merkmal	*Betriebliche Weiterbildung*						
	2010	2012	2014	2016	2018	2016	2018
Altersgruppe	18–64	18–64	18–64	18–64	18–64	18–69	18–69
insgesamt	26	35	37	36	40	34	37
	nach Geschlecht						
männlich	28	39	40	39	44	36	41
weiblich	23	31	34	34	36	31	33
	nach Altersgruppen						
18- bzw. 19- bis unter 35-Jährige	20	32	35	31	34	31	34
35- bis unter 50-Jährige	33	41	43	43	48	43	48
50- bis unter 65-Jährige	23	31	32	35	39	35	39
65- bis unter 70-Jährige	–	–	–	–	–	4	4
	nach Migrationshintergrund						
ohne Migrationshintergrund	28	38	*	39	43	36	39
mit Migrationshintergrund[a]	13	19	*	22	29	21	28
	nach allgemeinbildendem Abschluss						
mit/ohne Hauptschulabschluss	15	22	26	24	29	21	26
Mittlerer Abschluss	29	40	41	40	42	38	39
(Fach-)Hochschulreife	35	44	43	43	48	41	46
	nach beruflichem Ausbildungsabschluss						
kein beruflicher Abschluss	*	18	22	18	17	17	17
Lehre/Berufsfachschule	*	33	36	35	40	32	36
Meister-/Fachschule	*	53	58	54	59	51	55
Fachhoch-/Hochschulabschluss	*	51	48	52	52	49	48
	nach Erwerbsstatus						
Erwerbstätige	36	46	49	47	51	47	51
Arbeitslose	4	6	17	5	7	5	7
Personen in Ausbildung	9	16	11	15	17	15	17
sonstige Nichterwerbstätige	3	7	5	7	9	5	7

Anmerkungen. Datengrundlage: BMBF, AES 2010 (doi:10.4232/1.10825), 2012 (doi:10.4232/1.11822), 2014 (doi:10.4232/1.12276), 2016 (doi:10.4232/1.13135), 2018 (doi:10.4232/1.13461), gewichtete Ergebnisse, eigene Berechnungen. Fallzahlen: 2010: n = 7.035; 2012: n = 7.099; 2014: n = 3.100; 2016: n = 7.750; 2018: n = 5.836. Die tatsächliche Anzahl der in die Berechnungen einbezogenen Personen weicht aufgrund der Subgruppen-Differenzierungen oder fehlender Werte auf einzelnen Basisvariablen von der Anzahl der angegebenen Stichprobengröße insgesamt ab.

[a] Hierunter wurden Deutsche mit Migrationshintergrund sowie Ausländer zusammengefasst.

* Angaben zum Bezugsjahr nicht im Datensatz enthalten

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

3.4 Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung nach weiteren berufsbezogenen und sozioökonomischen Merkmalen

Die betriebliche Weiterbildung stellte 2018 mit einer sehr hohen Teilnahmequote (37 %) unter den 18- bis 69-Jährigen und dem größten Anteil an allen Aktivitäten (70 %) das größte Segment der non-formalen Weiterbildung dar (→Kapitel 2.1 und →Kapitel 2.2). Betrachtet man lediglich Personen die zum Befragungszeitpunkt in irgendeiner Weise erwerbstätig waren,[4] fiel die Teilnahmequote an betrieblicher Weiterbildung 2018 sogar noch höher aus (50 %). Neben individuellen Merkmalen sind es hier vor allem Merkmale des Betriebes und des Arbeitsplatzes, die im Zusammenhang mit selektiven Teilnahmestrukturen stehen (Kaufmann & Widany, 2013). In →Kapitel E wird die Weiterbildungsaktivität in Betrieben mit Daten des IAB-Betriebspanel und des AES nach ausgewählten Betriebs- und Beschäftigungsgruppenmerkmalen beleuchtet. Dabei stellen sich unter anderem die Betriebsgröße, die Branchenzugehörigkeit sowie die Qualifikationsanforderungen als wichtige Kontextmerkmale heraus. Die nachfolgenden Analysen vertiefen den Blick entlang ausgewählter Individualmerkmale mit Daten des AES und beschränken sich auf Personen, die zum Zeitpunkt der Befragung erwerbstätig waren.

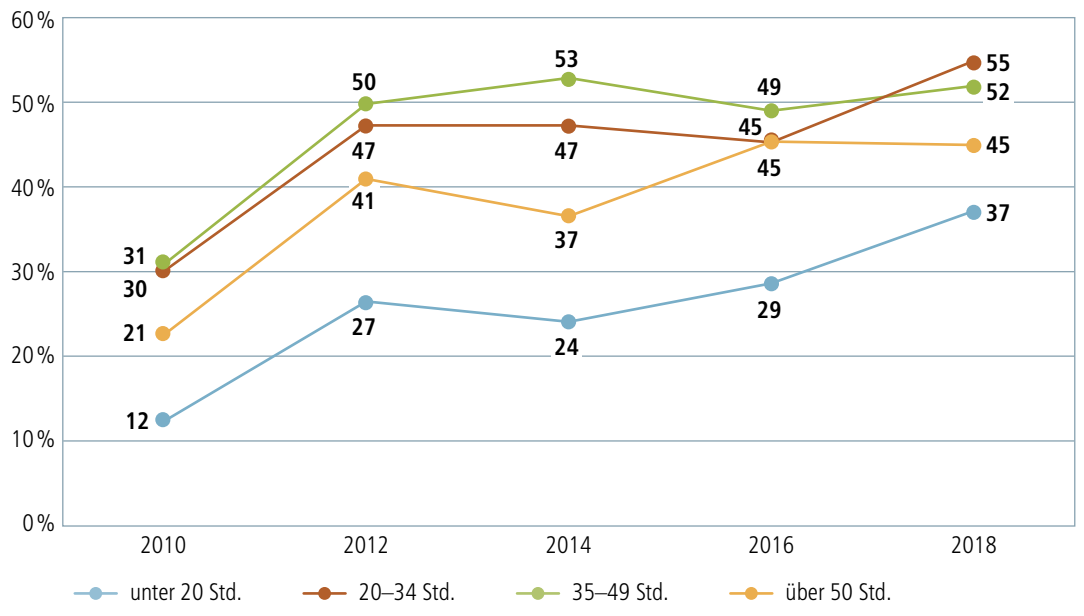
→Abbildung G.4 zeigt die Teilnahmequoten an betrieblicher Weiterbildung von Erwerbstätigen im Alter von 18 bis 64 Jahren differenziert nach der durchschnittlichen Wochenarbeitszeit. Unter den Erwerbstätigen, die weniger als 20 Stunden arbeiten, nahm etwas mehr als jeder Dritte 2018 an betrieblicher Weiterbildung teil (37 %). Demgegenüber nahm jede zweite Person mit einer Wochenarbeitszeit von 20 bis 50 Stunden an betrieblicher Weiterbildung teil (53 %). Mit einer Arbeitszeit von über 50 Wochenstunden nahm die Teilnahmequote wiederum etwas ab (45 %). Im Zeitverlauf ist seit 2010 die Beteiligung unter Personen mit einem Stundenumfang von bis zu 35 Stunden mit über 25 Prozentpunkten am stärksten gewachsen. Personen mit einem Stundenumfang von über 35 Stunden verzeichneten ein etwas geringeres Wachstum von etwa 22 Prozentpunkten ausgehend vom Basisjahr 2010.

Zusätzlich zur berichteten Wochenarbeitszeit lässt sich die Angabe, ob der Erwerbstätigkeit in Teil- oder Vollzeit nachgegangen wird, heranziehen. Demnach nahmen Personen, die in Vollzeit arbeiten häufiger an betrieblicher Weiterbildung teil (52 %) als ihre Vergleichsgruppe in Teilzeit (49 %) (BMBF, 2019, S. 26 f.). Dieser Befund lässt sich jedoch nicht über alle Erwerbsgruppen differenziert nach der Wochenarbeitszeit verallgemeinern. In der in →Abbildung G.4 ausgewiesenen Erwerbsgruppe der Personen, die eine Arbeitszeit von 20 bis 34 Stunden angaben, befinden sich hauptsächlich Teilzeiterwerbstätige. Selbiges gilt für die Erwerbstätigen, die unter 20 Stunden wöchentlich arbeiteten. Während Erstere (20 bis 34 Stunden) 2018 mit 55 % die höchste Teilnahmequote aufwiesen, nahmen in der zweiten Erwerbsgruppe (unter 20 Stunden) mit 37 % am wenigsten an betrieblicher Weiterbildung teil. Längere Wochenarbeitszeiten, zumindest in der Spanne zwischen 20 bis 49 Stunden, begünstigen somit die Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung. Teilzeitbeschäftigungen scheinen nur bei Tätigkeiten mit geringem zeitlichem Umfang von unter 20 Stunden ein hinderlicher Faktor

[4] Hierunter werden laut AES 2018 Personen gefasst, die derzeit voll erwerbstätig oder in Teilzeit beschäftigt sind sowie Auszubildende in betrieblicher Lehre, Personen, die nebenher einer bezahlten Tätigkeit nachgehen und Personen, die einem Praktikum im Rahmen einer betrieblichen Ausbildung oder aus einem anderen Grund nachgehen (Kantar Public, 2020).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

für betriebliche Weiterbildung gewesen zu sein. Mit einem darüberliegenden Stundenumfang unterschieden sich Voll- und Teilzeiterwerbstätige 2018 entgegen der Vorjahre nicht mehr in ihrer Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung (BMBF, 2019, S. 27).



Anmerkungen. Anmerkungen. Datengrundlage: BMBF, AES 2010 (doi:10.4232/1.10825), 2012 (doi:10.4232/1.11822), 2014 (doi:10.4232/1.12276), 2016 (doi:10.4232/1.13135), 2018 (doi:10.4232/1.13461), gewichtete Ergebnisse, eigene Berechnungen. Fallzahlen: 2010: n=6402; 2012: n=4870; 2014: n=1991; 2016: n=4878; 2018: n=3597.

Abbildung G.4. Teilnahmequoten an betrieblicher Weiterbildung nach der durchschnittlichen Wochenarbeitszeit (in %) (BMBF, AES 2010, 2012, 2014, 2016, 2018, gewichtete Ergebnisse, eigene Berechnungen)

Im AES 2016 wurde das individuelle Bruttoeinkommen unter allen Erwerbstätigen[119] abgefragt, sodass eine weitere Differenzierung nach dem monatlichen Erwerbseinkommen möglich ist.[5] Insgesamt zeigt sich, dass mit steigendem Einkommen auch die Weiterbildungsbeteiligung stieg. Erwerbstätige mit einem Einkommen von unter 1.000 EUR nahmen am Seltensten an betrieblicher Weiterbildung teil (26 %). Etwa doppelt so häufig (49 %) bildeten sich dagegen Personen mit einem Einkommen über 2.000 bis 3.000 EUR betrieblich weiter. Dazwischen lagen Erwerbstätige mit einem Einkommen über 1.000 bis 2.000 EUR (44 %). Mit einem Einkommen von über 3.000 bis 4.000 EUR stieg die Teilnahmequote an betrieblicher Weiterbildung nochmals an (63 %). Mit Abstand am häufigsten (74 %) bildeten sich Erwerbstätigen mit einem Einkommen von über 4.000 EUR betrieblich weiter. Diese Befunde schließen an

[5]Unter dem monatlichen Einkommen wird laut AES 2016 das individuelle Bruttoeinkommen aus der Haupttätigkeit gefasst, also der Arbeitsverdienst vor Abzug von Steuern und Sozialversicherungsbeträgen (Kantar Public, 2018). Für das Bezugsjahr 2018 wurde nur das Haushaltsnettoeinkommen befragt. Da das Haushaltsnettoeinkommen nur bedingt als ein Prädiktor für die Teilnahmewahrscheinlichkeit an betrieblicher Weiterbildung angesehen werden kann wird für eine Einkommensdifferenzierung hier auf das Bezugsjahr 2016 zurückgegriffen.

die Ergebnisse bisheriger Analysen an und zeigen weiterbestehende soziale Ungleichheiten in der Teilnahme an und somit auch im Zugang zu betrieblicher Weiterbildung auf. So erscheinten bereits die Stellung im Beruf, die berufliche Positionierung, der Schulabschluss sowie der höchste berufliche Abschluss als wichtigte Determinanten der Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung (Bilger et al., 2017, S. 62 ff.; BMBF, 2019, S. 24 ff.)

3.5 Weiterbildung im Rahmen eines freiwilligen Engagements

Die Forschung zu Erträgen von Weiterbildung konnte aufzeigen, dass sich Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Weiterbildung neben einer höheren politischen und kulturellen Teilhabe auch häufiger freiwillig im Rahmen eines Ehrenamtes engagieren (Rüber, Rees & Schmidt-Hertha, 2018; Rüber, 2020; Ruhose, Thomsen & Weilage, 2019). Als ausschlaggebend hierfür werden soziale Kontakte und Netzwerke angesehen, die im Rahmen von insbesondere non-formalen Weiterbildungsaktivitäten geknüpft werden (Rüber, 2020, S. 57). Weiterbildung findet dann wiederrum verstärkt auch im Rahmen eines Ehrenamtes statt und wirkt sich positiv auf ein Fortbestehen freiwilligen Engagements aus (Rüber et al., 2020).

Mit Daten des Freiwilligensurveys aus dem Jahr 2014 lässt sich die Weiterbildungsteilnahme von freiwillig Engagierten differenziert nach verschiedenen Subgruppen ausweisen. Insgesamt haben sich 2014 40,5 % aller Engagierten weitergebildet, 11 % einmal und 29,5 % mehrmals. Männer (43,6 %) bildeten sich häufiger als Frauen (37,3 %) im Ehrenamt weiter (Simonson, Vogel & Tesch-Römer, 2017, S. 365). Dies hängt damit zusammen, dass Männer häufiger ein Ehrenamt ausüben, welches (mehrere) Weiterbildungen erfordert. So unterschied sich die Teilnahmequote an einmaligen Weiterbildungen zwischen Männern und Frauen nicht. Männer nahmen dafür häufiger mehrmals an Weiterbildungen teil. Auffallend ist die hohe Beteiligung von Menschen in der Späterwerbsphase ab 50 Jahren (46 %) im Vergleich zu ehrenamtlich Engagierten im Alter von 14 bis 49 Jahren (35 % bis 37 %) (Simonson et al., 2017, S. 365). Im Gegensatz zu den oben beschriebenen selektiven Strukturen der Teilnahme nach Bildungshintergrund, wurden für die Weiterbildungsbeteiligung im Rahmen eines freiwilligen Engagements keine Bildungsunterschiede berichtet (Simonson & Gordo, 2017, S. 363 ff.).

Ausgehend von Weiterbildungsaktivitäten können somit neue (private oder berufliche) Kontexte in Form von Netzwerken oder Engagements entstehen, in deren Rahmen wiederrum neue Weiterbildungsaktivitäten aufgenommen werden. Bisweilen scheint sich dies auf non-formale Bildung zu beschränken. Zu neu aufgenommener formaler Bildung aufgrund eines Ehrenamtes liegen bislang keine Daten vor.

3.6 Teilnahme an non-formaler Bildung im regionalen Vergleich

Der regionale Kontext spielt in vielfältiger Weise eine relevante Rolle, um das Teilnahmegeschehen an Weiterbildung abzubilden und zu verstehen. So hat sich einerseits seit der deutschen Wiedervereinigung mit dem Ost-West-Vergleich ein neues räumlich bezogenes Forschungsfeld aufgetan, andererseits spielen mit Länder- oder Kommunenvergleichen räumliche Analysen eine wichtige Rolle, um die gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Einbettung von Anbietern, Betrieben und Teilnehmenden zu verstehen. Für Analysen auf Ebene der

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

individuellen Teilnahme wird in Deutschland üblicherweise der Mikrozensus genutzt, welcher im Vergleich zum AES eine deutlich geringere Teilnahmequote ausweist (→ **Kapitel G 1**). Dafür ist mit Daten des *Mikrozensus* eine feinere räumliche Graduierung möglich. Für weniger räumlich differenzierende Analysen finden auch Daten des AES Anwendung.

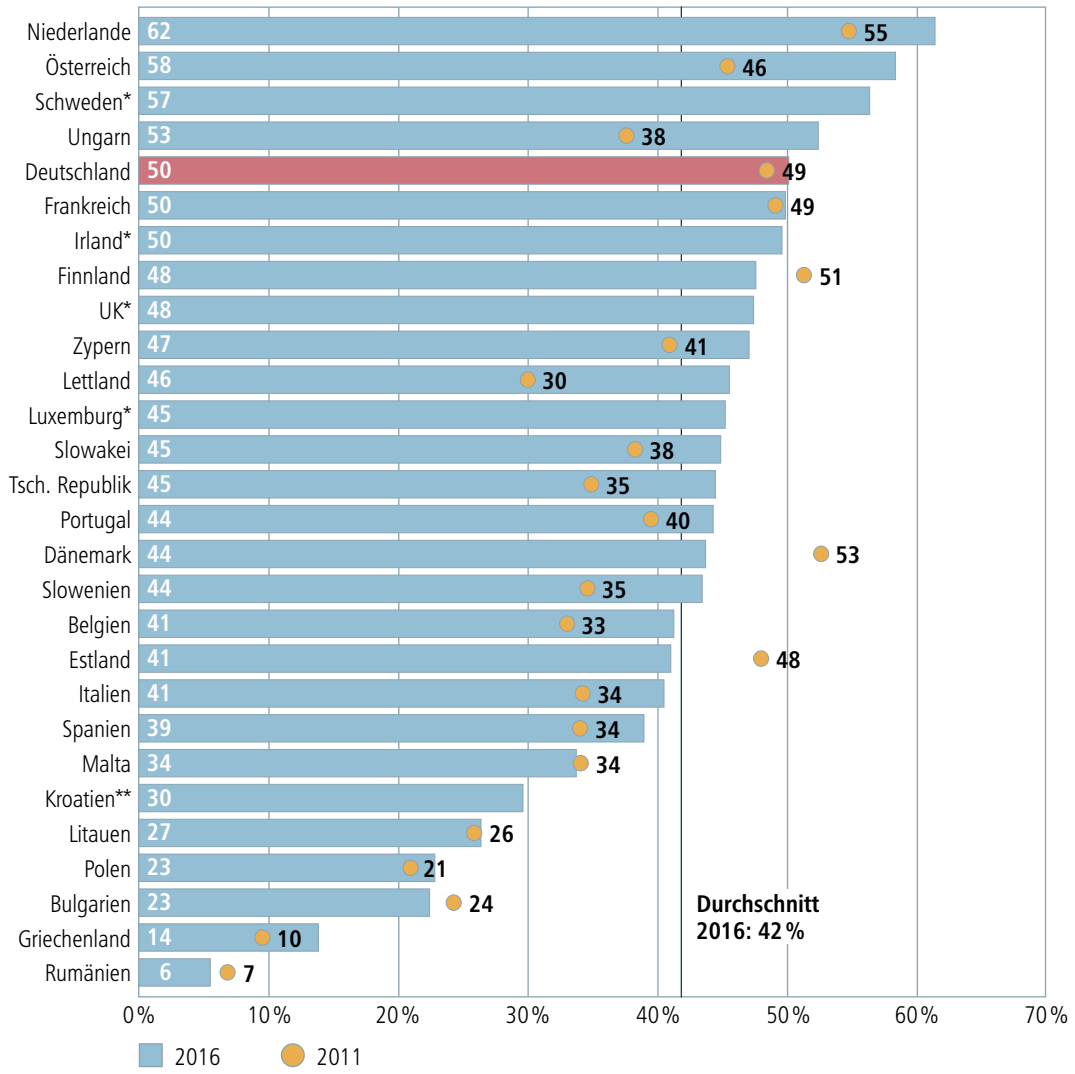
Ausgewiesen im *Weiterbildungsatl*as zeigt sich mit Daten des *Mikrozensus* 2015 eine deutschlandweite durchschnittliche Teilnahmequote von etwa 12,2 %. Die Bundesländer wiesen dabei Quoten zwischen 7,8 % (Saarland) und 15,3 % (Baden-Württemberg) auf. Neben Baden-Württemberg wiesen auch Rheinland-Pfalz (13,7 %), Hessen (13,2 %) und Sachsen (13,1 %) eine vergleichsweise hohe Weiterbildungsbeteiligung auf. Baden-Württemberg war von 2012 bis 2015 durchgehend das Land mit der höchsten Beteiligung (Wittenbrink, Frick & Bertelsmann Stiftung, 2018, S. 6 ff.). Das bevölkerungsreichste Bundesland Nordrhein-Westfalen lag mit einer Quote von 10,7 % unter dem Länderdurchschnitt. Die Beteiligung auf Kreis-Ebene, auch innerhalb von Bundesländern, war jedoch in der Regel noch größer und reichte von sehr geringen 2,3 % bis zu weit überdurchschnittlichen 22,7 % (ebd.). Unterteilt in Raumordnungsregionen und ausgewiesen im Nationalen Bildungsbericht 2020 zeigten sich in Deutschland mit Daten des Mikrozensus 2018 ähnliche Unterschiede mit einer sehr geringen Weiterbildungsbeteiligung von 5 % im Emsland und einer weit überdurchschnittlichen Quote von 20 % in Würzburg. Der durchschnittliche Anteil an Teilnehmerinnen und Teilnehmern betrug 11 %. Zwischen der Verfügbarkeit von (staatlichen und gemeinschaftlichen) Anbietern und der Weiterbildungsbeteiligung bestand ein leicht positiver Zusammenhang (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 218 f.). Hieran anknüpfend zeigen die Daten des AES 2018, dass Personen aus weniger dicht besiedelten Regionen (unter 100.000 Einwohnern) seltener an Weiterbildung teilnahmen als ihre Vergleichsgruppe in Stadtregionen und Ballungsgebieten mit mehr als 500.000 Einwohnern (BMBF, 2019, S. 38 f.). Dennoch ist die Anbieter- und Bevölkerungsdichte zur Erklärung von Teilnahme nicht als ausschlaggebender Faktor zu betrachten. Dafür waren die Teilnahmequoten auch unter Berücksichtigung der Anbieterdichte oder der wirtschaftlichen Situation noch zu heterogen. So zeigten sich im Weiterbildungsatlas von 2012 bis 2015 besonders große Zuwächse bei eher schwachen Regionen, wohingegen relativ starke Kommunen starke Rückgänge verzeichneten (Wittenbrink et al., 2018, S. 8). Die Teilnahme spannt somit auch aus räumlicher Sicht ein sehr komplexes Forschungsfeld auf, welches von Heterogenität und Ungleichheit geprägt ist.

3.7 Teilnahme an non-formaler Bildung im internationalen Vergleich

→ **Abbildung G.5** führt die Teilnahmequote an non-formaler Bildung im europäischen Vergleich unter allen (ehemaligen) EU-28-Staaten auf. Wie bei der formalen Bildung, wird auch hier für international vergleichende Analysen die Bildungsbeteiligung für Erwachsene ab einem Alter von 25 Jahren berichtet, um den Differenzen nationaler Bildungssysteme Rechnung zu tragen. Im Vergleich zu den Vorjahren ist die durchschnittliche Beteiligung in den EU-28-Staaten jährlich um etwa einen Prozentpunkt gestiegen (2007: 31,2 %, 2011: 36,2 %, 2016: 42 %). Mit einer sehr unterdurchschnittlichen Teilnahmequote von 6 % in Rumänien sowie einer überdurchschnittlichen Teilnahmequote von 62 % in den Niederlanden zeigt die Spannweite mit 56 Prozentpunkten Differenz jedoch gleichzeitig eine sehr hohe Heterogenität zwischen den

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Ländern auf. Teilnahmequoten können sich auf kurze Zeit stark verändern, und zwar sowohl positiv als auch negativ. Das zeigen die ausgewiesenen Quoten im Jahresvergleich zwischen 2011 und 2016 auf. Während die meisten Länder positive Entwicklungen verzeichnen konnten, finden sich bei sechs Staaten rückläufige Quoten. Darunter fallen Estland (–7 Prozentpunkte) und Dänemark (–9 Prozentpunkte) mit der stärksten Abnahme. Besonders positive Entwicklungen in der Teilnahmequote mit über 10 Prozent Zuwachs konnten Österreich (+13 Prozentpunkte), Ungarn (+15 Prozentpunkte) sowie Lettland (+16 Prozentpunkte) verzeichnen.



Anmerkungen. Datengrundlage: Eurostat, AES 2011, 2016 retrieved via Eurostat Data Browser (https://ec.europa.eu/eurostat/data/database): Participation rate in education and training by sex, last updated 02.12.2020 23:00. Online Data Code: TRNG_AES_100. Restricted to AES 2011 and 2016, non-formal education and training (NFE), 25–64 yrs old, European Union 28. eigene Darstellung.

* Daten für 2011 nicht ausgewiesen, da sich die Erhebungsmethodiken oder Operationalisierung der Variablen in der Erhebung 2016 geändert haben

** Im AES 2011 nicht verfügbar

Abbildung G.5. Teilnahmequoten an non-formaler Bildung in den EU-28 Staaten im Alter von 25 bis 64 Jahren 2011 und 2016 (in %) (Eurostat, AES 2011, 2016, eigene Darstellung)

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Deutschland ist sowohl 2016 als auch in den Vorjahren mit einer überdurchschnittlichen Beteiligung (2016: 50 %) an non-formaler Bildung im oberen Mittelfeld zu verorten. Dies entspricht auch den Analysen von Boyadjieva & Ilieva-Trichkova (2018), denen zufolge Deutschland über ein sehr zugängliches (non-formales) System der Erwachsenen- und Weiterbildung verfügt, im Gegensatz zum formalen Bildungssystem (→ **Kapitel G 2.2**). Vor allem für den Bereich der non-formalen Bildung sind daher im Zeitverlauf bis 2020 weitere positive Entwicklungen zu erwarten. Einerseits stieg das Segment der betrieblichen Weiterbildung zuletzt 2018 weiter an (→ **Abbildung G.3**). Andererseits wurden mit der Nationalen Weiterbildungsstrategie und dem Qualifizierungschancengesetz neue Rahmenbedingungen geschaffen, von denen eine positive Wirkung auf die Weiterbildungsteilnahme zu erwarten ist. Gleichzeitig sind im Zuge der Corona-Pandemie jedoch auch länderübergreifend starke Rückgänge ab 2020 zu erwarten. Erste Befunde zu den Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Teilnahme und das Teilnahmeverhalten in Deutschland finden sich in → **Kapitel H**.

4 Informelles Lernen

Die Beteiligung an informellem Lernen hat im (inter-)nationalen Diskurs zunehmend an Bedeutung gewonnen. Dennoch wurde deren Erfassung bisher nur in wenigen (Bildungs-) Monitoringstudien implementiert (Bilger, 2016, 641 f.). Zur Unterscheidung von formalem, non-formalem und informellem Lernen wird in der Regel als Unterscheidungsmerkmal der Grad der Institutionalisierung herangezogen (→ **Kapitel A 3.2**). Mit dieser Minimaldefinition ergibt sich ein Grad an Unschärfe, weshalb informelles Lernen bisweilen sehr unterschiedlich operationalisiert wurde. Nach dem europäischen Klassifikationsschema CLA, welches auch als Grundlage im AES dient, wird unter informellem Lernen intendiertes und zugleich nicht institutionalisiertes bzw. nicht an eine Organisation gebundenes Lernen gefasst (Eurostat, 2016, 16f). Demgegenüber stehen Definitionsansätze, wie z. B. von Cedefop (2014), die bei informellem Lernen größtenteils von nicht-intendierten Lernaktivitäten ausgehen. In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung hat sich international noch keine Definition durchgesetzt und auch im europäischen Raum bestehen mitunter Differenzen in der Operationalisierung (Kaufmann-Kuchta & Kuper, 2017, S. 185)

Im AES werden entsprechend europäischer Vorgaben informelle Lernaktivitäten im Rahmen einer Fragestellung durch die Auflistung verschiedener intendierter Lernformen abgefragt. Die Teilnahmequote berechnet sich als die Beteiligung an mindestens einer der genannten Lernformen innerhalb der letzten zwölf Monate (**Beteiligung an informellem Lernen**).

Darüber hinaus wird die Thematik, zu der gelernt wurde, erfragt und ob das informelle Lernen eher aus beruflichen oder privaten Gründen erfolgte. Mit dieser kontextgestützten Abfrage entspricht die Erfassung informellen Lernens im AES aktuellen Empfehlungen, um unter anderem Erinnerungsfehlern entgegen zu wirken (Kaufmann-Kuchta & Kuper, 2017, 185 f.) Aufgrund von Änderungen der Frageformulierungen zum Bezugsjahr 2016 sind die

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Teilnahmequoten nicht mit den vorherigen Erhebungen (2010, 2012 und 2014) vergleichbar (Kantar Public 2020). Daher beschränken sich die nachfolgenden Analysen auf Vergleiche zwischen den Erhebungsjahren 2016 und 2018.

Beteiligung an informellem Lernen im AES (Personendatensatz)

Die Teilnahme an informellem Lernen wird im AES auf Grundlage des Personendatensatzes berechnet. Hier ist jeder Befragte als ein Beobachtungsfall vertreten. Informell gelernt hat gemäß den Angaben im AES jede Person, die zu nachfolgender Fragestellung mindestens eine der Antwortkategorien positiv (mit „Ja") beantwortet. Mehrfachnennungen fließen hierbei nicht mit höherem Gewicht in die Berechnung der Teilnahmequote.

„Einmal abgesehen von der Teilnahme an Aus- und Weiterbildungsangeboten kann man Kenntnisse und Fertigkeiten auch dadurch erwerben oder verbessern, dass man sich bewusst selbst etwas beibringt, sei es in der Arbeitszeit oder in der Freizeit, allein oder zusammen mit anderen. Auf der Liste stehen verschiedene Formen, in denen man das tun kann.

Bitte denken Sie wieder an die letzten 12 Monate […]. Haben Sie in den letzten 12 Monaten zu einem bestimmten Thema oder Gebiet, in einer der genannten Formen, selbst etwas gelernt oder tun Sie dies derzeit? Bitte benennen Sie alles Zutreffende."

- Ja, durch Lernen von Familienmitgliedern, Freunden oder Kollegen
- Ja, durch Lesen von Büchern oder Fachzeitschriften
- Ja, durch Nutzung von Lehrangeboten am Computer oder im Internet
- Ja, durch Wissenssendungen im Fernsehen, Radio oder auf Video, CD, DVD
- Ja, durch Führungen in Museen oder historischen Orten, Naturdenkmälern oder Industrieanlagen
- Ja, durch Besuche von Büchereien oder offenen Lernzentren
- Nein, nichts davon

(Kantar Public, 2020)

4.1 Beteiligung an informellen Lernaktivitäten allgemein und differenziert nach soziodemografischen Merkmalen

→ Tabelle G.4 weist die Teilnahmequoten an informellem Lernen insgesamt sowie nach ausgewählten soziodemografischen Merkmalen aus. An informellem Lernen beteiligten sich 2018 unter allen 18- bis 69-Jährigen 45 %. Nahezu jede zweite Person lernte somit selbständig. Entgegen dem vorherigen Bezugsjahr 2016 stieg die Beteiligung geringfügig an (+1 Prozentpunkt). Aus quantitativer Sicht spiegeln die Beteiligungsraten eine hohe Relevanz intendierter nicht-organisierter Lernaktivitäten wider.

Ähnlich der Beteiligung an non-formaler Weiterbildung war auch das informelle Lernen ungleich verteilt (→ Tabelle G.4). Der Grad sozialer Disparitäten fällt aber nicht für alle betrachteten Subgruppen gleichhoch aus. Differenziert nach Altersgruppen fiel die Beteiligung insgesamt hoch aus, mit einer besonders starken Teilnahme der unter 35-Jährigen. Während die unter 35-Jährigen seit 2016 einen prägnanten Anstieg verzeichnen konnten (+4 Prozentpunkte), nahm die Beteiligung der über 65-Jährigen etwas ab (–3 Prozentpunkte). Männer und Frauen lernten nahezu genauso häufig informell. Die Differenz zwischen beiden Subgruppen hat im Zeitverlauf von 2016 auf 2018 abgenommen. Menschen mit Migrationshintergrund (39 %) lernten 2018 seltener informell als Menschen ohne Migrationshintergrund (46 %). Diese Entwicklung hat sich im Zeitverlauf verstärkt (→ Tabelle G.4). Auf Basis der neueren Operationalisierung des Migrationshintergrundes zum Bezugsjahr 2018 zeigt sich ein diverseres Bild. Demnach lernten vor allem Personen mit Migrationshintergrund in der

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

ersten Generation (40 %) seltener informell, wohingegen Personen mit Migrationshintergrund in der zweiten Generation (48 %) die höchste Beteiligung aufwiesen und sogar Personen ohne Migrationshintergrund (46 %) übertrafen.[6]

Stärkere Unterschiede bestanden hinsichtlich des allgemeinbildenden Schulabschlusses, dem höchsten beruflichen Ausbildungsabschluss, dem Erwerbsstatus sowie der beruflichen Stellung. Personen mit einer (Fach-)Hochschulreife (60 %) lernten 2018 etwa doppelt so häufig selbständig wie Personen mit einem geringen Bildungsgrad (33 %). Personen mit einem mittleren Bildungsabschluss rangierten dazwischen, jedoch auch mit einer unterdurchschnittlichen Beteiligung (41 %). Über den kurzen Zeitverlauf zeigten sich positive Entwicklungen lediglich bei Personen mit einem mittleren oder hohen Schulabschluss. Die Beteiligung von Personen mit geringer Bildung stagnierte hingegen (→ **Tabelle G.4**).

Differenziert nach dem beruflichen Ausbildungsabschluss fallen die Differenzen etwas geringer aus. Die Spannweite zwischen der höchsten (Fachhoch-/Hochschulabschluss) und niedrigsten Beteiligung (Lehre/Berufsfachschule) betrug dennoch knapp 25 Prozentpunkte. Interessant ist im Zeitverlauf betrachtet der starke Anstieg der Beteiligung unter Personen ohne beruflichen Abschluss (+9 Prozentpunkte) sowie die gesunkene Beteiligung unter Personen mit einem Fachschulabschluss oder einer Meisterausbildung (–4 Prozentpunkte; → **Tabelle G.4**). Worauf sich diese Entwicklungen zurückführen lassen, lässt sich hier nicht endgültig klären. Jedoch waren 2018 unter den Personen ohne beruflichen Abschluss anteilig (auch nach Gewichtung) deutlich mehr Personen in Ausbildung oder Arbeitslosigkeit vertreten (44 %) als 2016 (35 %). Beide Personengruppen berichteten 2018 wiederrum eine besonders hohe Beteiligung an informellem Lernen (50 % bzw. 58 %). Der starke Anstieg in der Beteiligung von Arbeitslosen im Bezugsjahr 2018 lässt sich auf eine hohe Beteiligung von Arbeitslosen mit Migrationshintergrund zurückführen (→ **Kapitel 3.3**).

Erwerbstätige lernten genauso häufig informell wie Nichterwerbtätige (44 %) und wiesen damit ein durchschnittliches Teilnahmeverhalten auf. Jedoch ist unter den Erwerbstätigen die berufliche Stellung maßgeblich mitentscheidend. Unter den Erwerbstätigen lernten Selbständige (60 %) und Beamte (62 %) mehr als doppelt so häufig informell wie Arbeiter (29 %). Angestellte lagen dazwischen mit einer durchschnittlichen Beteiligung von 45 %. Die Differenz zwischen der höchsten und niedrigsten Beteiligung hat im Zeitverlauf zugenommen, von 28 auf 33 Prozentpunkte (→ **Tabelle G.4**).

Ob informell gelernt wurde oder nicht, hing auch von der Teilnahme an institutionalisierten Bildungsaktivitäten ab. Mehr als jede zweite Person (55 % bzw. 56 %), die angegeben hatte in den letzten 12 Monaten formal oder non-formal gelernt zu haben, lernte auch informell. Personen ohne formale oder non-formale Bildungsaktivitäten lernten dagegen seltener informell (→ **Tabelle G.4**).

[6] Die beschriebenen Unterschiede in der Beteiligung von Menschen ohne Migrationshintergrund sind auf die unterschiedlichen Operationalisierungen zurückzuführen (→ **Kapitel 3.3**). Die Differenzierungen nach der neuen Operationalisierung sind in den Tabellen nicht gesondert ausgewiesen.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Tabelle G.4

Beteiligung an informellem Lernen nach ausgewählten soziodemografischen Merkmalen (in %) (BMBF, AES 2016, 2018, gewichtete Ergebnisse, eigene Berechnungen)

Soziodemografisches Merkmal	*Informelles Lernen*	
	2016	2018
Altersgruppe	18–69	18–69
insgesamt	44	45
	nach Altersgruppen	
18- bzw. 19- bis unter 35-Jährige	44	48
35- bis unter 50-Jährige	43	43
50- bis unter 65-Jährige	44	45
65- bis unter 70-Jährige	45	42
	nach Geschlecht	
männlich	45	46
weiblich	42	44
	nach Migrationshintergrund	
ohne Migrationshintergrund	44	46
mit Migrationshintergrund [a]	40	39
	nach allgemeinbildendem Abschluss	
mit/ohne Hauptschulabschluss	33	33
Mittlerer Abschluss	40	41
(Fach-)Hochschulreife	57	60
	nach beruflichem Ausbildungsabschluss	
kein beruflicher Abschluss	36	45
Lehre/Berufsfachschule	37	37
Meister-/Fachschule	53	49
Fachhoch-/Hochschulabschluss	62	62
	nach Erwerbsstatus	
Erwerbstätige	43	44
Arbeitslose	39	50
Personen in Ausbildung	52	58
sonstige Nichterwerbstätige	44	43
	nach beruflicher Stellung	
Arbeiter	27	29
Angestellte	45	45
Selbständige	55	60
Beamte	55	62
	nach Bildungsaktivitäten	
formale Bildungsteilnahme	51	55
keine formale Bildungsteilnahme	43	44
non-formale Weiterbildungsteilnahme	53	56
keine non-formale Weiterbildungsteilnahme	35	33

Anmerkungen. Datengrundlage: BMBF, AES 2016 (doi:10.4232/1.13135), 2018 (doi:10.4232/1.13461), gewichtete Ergebnisse, eigene Berechnungen. Fallzahlen: 2016: n = 7.750; 2018: n = 5.836. Die tatsächliche Anzahl der in die Berechnungen einbezogenen Personen weicht aufgrund der Subgruppen-Differenzierungen oder fehlender Werte auf einzelnen Basisvariablen von der Anzahl der angegebenen Stichprobengröße insgesamt ab.

[a] Hierunter wurden Deutsche mit Migrationshintergrund sowie Ausländer zusammengefasst.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

4.2 Nutzung von informellen Lehrangeboten am Computer oder im Internet

Mit den Begriffen „digitale Ungleichheit“ und „digitale Spaltung“ wird das gesellschaftliche Phänomen gefasst, wonach beispielsweise der Zugang zum Internet oder aber das Wissen über neue Technologien entlang sozialer Kontexte ungleich verteilt ist (Iske, Klein & Verständig, 2016, 570 ff.). Zwar verfügt mittlerweile ein Großteil der Menschen in der Gesellschaft über einen Zugang zum Internet (Statistisches Bundesamt, 2021). Das Nutzungsverhalten unterscheidet sich unter verschiedenen Milieus jedoch sehr stark (Iske et al., 2016, 572 ff.). Digitale Lernangebote stehen zwar grundsätzlich vielen Menschen zur Verfügung, können jedoch aufgrund ihrer spezifischen Anforderungen für bestimmte Nutzergruppen Hürden bedeuten und zu einer weiteren digitalen Spaltung bezogen auf das Nutzungsverhalten führen. Gleichzeitig bieten sie Chancen (bspw. aufgrund ihrer Niedrigschwelligkeit sowie der möglichen Ungebundenheit an Sprache, Zeit und Ort), im Vergleich zu gängigen intendierten informellen Lernwegen (z. B. dem Lesen von Büchern oder Fachzeitschriften, Hören von Wissenssendungen, oder dem Besuch von Museen). In → **Tabelle G.5** wird aufgrund der gesellschaftlichen Relevanz digitalen Lernens (→ **Kapitel B**) die Nutzung von informellen Lehrangeboten am Computer oder im Internet gesondert nach ausgewählten soziodemografischen Merkmalen betrachtet. Als Teilnehmende gelten hier Personen, die angegeben haben, „durch Nutzung von Lehrangeboten am Computer oder im Internet“ in den letzten 12 Monaten informell gelernt zu haben **(Beteiligung an informellem Lernen im AES)**.

Lernen am Computer oder im Internet stellt nur eine Möglichkeit informellen Lernens dar. Entsprechend fiel die ausgewiesene Beteiligung 2018 mit 23 % auch geringer aus, als die Beteiligung an informellen Lernaktivitäten insgesamt. Seit 2016 ist ein leichter Anstieg (+2 Prozentpunkte) in der Nutzung digitaler Lernangebote zu erkennen.

Digital gelernt wurde etwas häufiger unter den 18- bis 35-Jährigen. Mit steigendem Alter sank die Beteiligung zunehmend (→ **Tabelle G.5**).

Die ungleiche Verteilung in der Beteiligung an informellem Lernen bleibt unter gesonderter Betrachtung von Lernangeboten am Computer oder im Internet bestehen. Tendenziell zeigt sich eine leichte Verschärfung bei Betrachtung des Geschlechts, des allgemeinbildenden Abschlusses, des beruflichen Ausbildungsabschlusses, des Erwerbsstatus sowie der beruflichen Stellung (→ **Tabelle G.5**). Männer (25 %) lernten 2018 etwas häufiger mit digitalen Lernangeboten als Frauen (21 %). Personen mit (Fach-)Hochschulreife (37 %) oder Selbständige (37 %) lernten nahezu dreimal so häufig informell am Computer oder im Internet als Personen mit geringer Bildung (13 %) oder Arbeiter (13 %). Gleichbleibende Ungleichheiten zeigen sich in der Beteiligung unter Betrachtung der Teilnahme an non-formalen oder formalen Bildungsaktivitäten. Etwa 34 % der Personen, die sich bereits formal weitergebildet haben, beziehungsweise, 30 %, die bereits non-formal gelernt haben, bildeten sich auch informell weiter. Demgegenüber lernten nur 22 %, die nicht formal gelernt haben, beziehungsweise, 16 %, die nicht non-formal gelernt haben, auch informell (→ **Tabelle G.5**)

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Tabelle G.5

Beteiligung an Lernangeboten am Computer oder im Internet nach ausgewählten soziodemografischen Merkmalen (in %) (BMBF, AES 2016, 2018, gewichtete Ergebnisse, eigene Berechnungen)

Soziodemografisches Merkmal	*Lernangebote am Computer oder im Internet*	
	2016	2018
Altersgruppe	18–69	18–69
insgesamt	21	23
	nach Altersgruppen	
18- bzw. 19- bis unter 35-Jährige	24	28
35- bis unter 50-Jährige	21	22
50- bis unter 65-Jährige	19	22
65- bis unter 70-Jährige	17	20
	nach Geschlecht	
Männlich	24	25
weiblich	18	21
	nach Migrationshintergrund	
ohne Migrationshintergrund	21	24
mit Migrationshintergrund [a]	21	22
	nach allgemeinbildendem Abschluss	
mit/ohne Hauptschulabschluss	14	13
Mittlerer Abschluss	17	19
(Fach-)Hochschulreife	32	36
	nach beruflichem Ausbildungsabschluss	
kein beruflicher Abschluss	19	25
Lehre/Berufsfachschule	15	17
Meister-/Fachschule	27	24
Fachhoch-/Hochschulabschluss	34	37
	nach Erwerbsstatus	
Erwerbstätige	20	22
Arbeitslose	22	36
Personen in Ausbildung	33	36
sonstige Nichterwerbstätige	17	20
	nach beruflicher Stellung	
Arbeiter	10	13
Angestellte	21	22
Selbständige	29	37
Beamte	34	35
	nach Bildungsaktivitäten	
formale Bildungsteilnahme	32	34
keine formale Bildungsteilnahme	20	22
non-formale Weiterbildungsteilnahme	25	30
keine non-formale Weiterbildungsteilnahme	17	16

Anmerkungen. Datengrundlage: BMBF, AES 2016 (doi:10.4232/1.13135), 2018 (doi:10.4232/1.13461), gewichtete Ergebnisse, eigene Berechnungen. Fallzahlen: 2016: n = 7.750; 2018: n = 5.836. Die tatsächliche Anzahl der in die Berechnungen einbezogenen Personen weicht aufgrund der Subgruppen-Differenzierungen oder fehlender Werte auf einzelnen Basisvariablen von der Anzahl der angegebenen Stichprobengröße insgesamt ab.

[a] Hierunter wurden Deutsche mit Migrationshintergrund sowie Ausländer zusammengefasst.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Eine positive Entwicklung zeigte sich in der Nutzung digitaler Lernangebote unter Personen mit Migrationshintergrund im Vergleich zur Beteiligung an informellem Lernen insgesamt. 2016 unterschieden sich Personen mit und ohne Migrationshintergrund nicht in ihrer Nutzung digitaler Lernangebote. Zwar lernten 2018 wieder häufiger Personen ohne Migrationshintergrund informell mit digitalen Lernangeboten. Die Differenz fiel mit 2 Prozentpunkten aber bedeutend geringer aus als in der Beteiligung an informellem Lernen insgesamt (→ **Tabelle G.4** und → **Tabelle G.5**). Zieht man die im AES 2018 integrierte neuere Operationalisierung des Migrationshintergrundes heran, zeigen sich noch positivere Entwicklungen. Personen mit Migrationshintergrund in der ersten Generation (22 %) wiesen eine nahezu gleich starke Nutzung digitaler Lernangebote auf wie Personen ohne Migrationshintergrund (23 %). Personen mit Migrationshintergrund in der zweiten Generation lernten am Häufigsten informell am Computer oder im Internet (27 %).

Digitale Lernangebote können somit Barrieren insbesondere für Personen mit Migrationshintergrund reduzieren. Die aufgezeigten Beteiligungsraten liefern jedoch auch Indizien, dass sich der Abbau von Hürden nicht über alle soziodemografischen Gruppen erstreckt.

4.3 Lernwege, Gründe und Kontexte informellen Lernens

Informell kann auf verschiedenen Wegen gelernt werden. Wie in → **Kapitel 4.1** aufgezeigt, wird im AES dementsprechend die Beteiligung an unterschiedlichen Lernformen abgefragt. Um Aussagen darüber treffen zu können, welche Lernformen am häufigsten genutzt wurden, oder aus welchem Grund informell gelernt wurde, liefert der AES einen eigenen Datensatz, der differenzierte, aktivitätsbezogene Analysen ermöglicht (**informelle Lernaktivitäten im AES**).

Die nachfolgenden Analysen wurden mit diesem Datensatz durchgeführt.

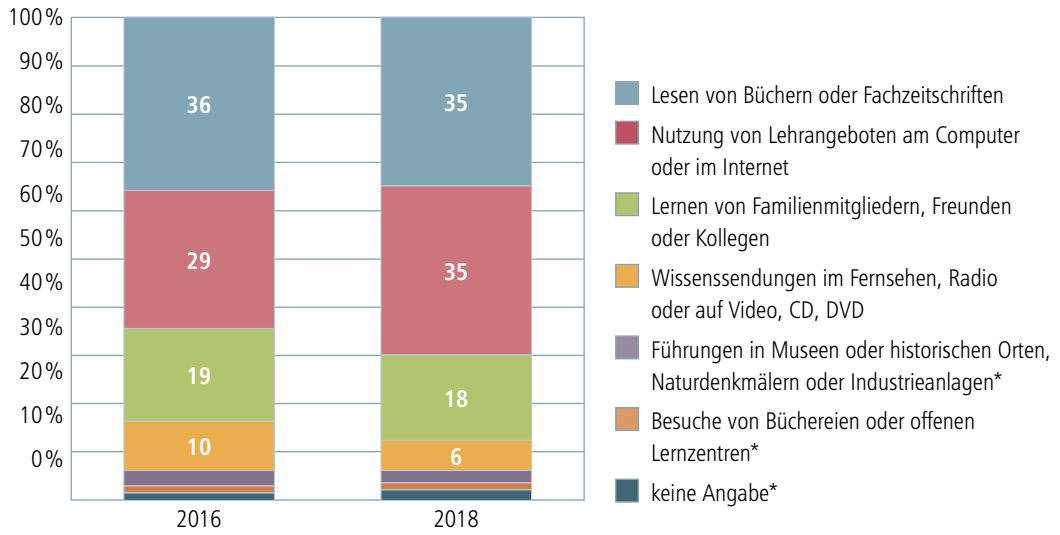
Neben der Abfrage unterschiedlicher informeller Lernwege werden Befragte des AES darum gebeten, einzuschätzen, welcher Lernweg für die berichteten informellen Lernaktivitäten am wichtigsten war (→ **Abbildung G.6**). Hierbei zeigt sich, dass 2016 für knapp zwei Drittel der berichteten Lernaktivitäten (65 %) das Lesen von Büchern oder die Nutzung von Lehrangeboten am Computer oder im Internet am wichtigsten waren. Mit einem Anteil von 36 % war 2016 das Lesen von Büchern oder Fachzeitschriften der wichtigste Lernweg. 2018 ist der Anteil dieser beiden Lernwege auf 70 % angestiegen. Ursächlich für diesen Anstieg war die angestiegene Relevanz von digitalen Lehrangeboten (+5 Prozentpunkte).

Informelle Lernaktivitäten *(Informal Learning)* im AES (INF-Datensatz)

Neben dem Personen-Datensatz wird bei der deutschen AES-Erhebung auf Grundlage aller in der Umfrage angegebenen informellen Lernaktivitäten ein gesonderter Informal-Learning-Datensatz erstellt, in dem jede berichtete Lernaktivität einen Beobachtungsfall darstellt (Kantar Public, 2020, S. 19). Personen die keine selbständige Lernaktivität in den letzten 12 Monaten berichtet haben sind in diesem Datensatz nicht enthalten. Im AES Fragebogenprogramm kann jede befragte Person maximal bis zu 2 informelle Lernaktivitäten berichten. Zum Bezugsjahr 2018 ergeben sich unter den 18- bis 69-Jährigen damit 3.244 Lernaktivitäten (2016: 3.880), über die gesonderte Analysen durchgeführt werden können (Kantar Public, 2018, 2020). Bezugnehmend auf die bereits berichtete Beteiligung an informellem Lernen stehen zu allen Lernaktivitäten jeweils Informationen zum wichtigsten Lernweg, zu den Gründen sowie dem Kontext, in dem die Lernaktivität stattgefunden hat, zur Verfügung. Darüber hinaus werden alle Aktivitäten gemäß den ISCED-Fields 2013 vercodet.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Das Lesen von Büchern und Fachzeitschriften hat leicht an Relevanz abgenommen (–1 Prozentpunkt), womit 2018 beide Lernwege als gleich wichtig eingestuft wurden (35 %). Das Lernen von Familienmitgliedern war 2016 für etwa ein Fünftel (19 %), Wissenssendungen im Fernsehen für ein Zehntel (10 %) der informellen Lernaktivitäten am wichtigsten. Beide Lernwege haben im Zeitverlauf an Bedeutung verloren. Führungen in Museen oder historischen Orten sowie Besuchen von Büchereien oder offenen Lernzentren wiesen im Vergleich betrachtet hinsichtlich der eingeschätzten Relevanz für informelle Lernaktivitäten nur noch ein Nischen-Dasein auf. 2018 waren Führungen in Museen oder Besuche von Büchereien nur noch für etwa 4 % der informellen Lernaktivitäten von besonderer Bedeutung.



Anmerkungen. Anmerkungen. Datengrundlage: BMBF, AES 2016 (doi:10.4232/1.13135), 2018 (doi:10.4232/1.13461), gewichtete Daten, eigene Berechnungen, INF-Datensatz. Fallzahlen (Lernaktivitäten): 2016: n=3.880; 2018: n=3.244
*Anteile von unter 5 Prozent in der Datenbeschriftung nicht ausgewiesen

Abbildung G.6. Selbsteinschätzung des wichtigsten informellen Lernweges (BMBF, AES 2016, 2018, gewichtete Daten, eigene Berechnungen)

Betrachtet man die Lernfelder fällt der Umfang informeller Lernaktivitäten zu Informations- und Kommunikationstechnologie mit 12 % etwas höher aus als der berichtete Anteil unter non-formalen Weiterbildungsaktivitäten (→ **Kapitel 3.2**).

Die Gründe informell zu lernen können vielfältig ausfallen. Typischerweise ist informelles Lernen jedoch entweder privat (z. B. um einem Hobby nachzugehen, ein Instrument zu spielen oder sich handwerklich zu betätigen) oder beruflich motiviert (z. B. um digitale Kompetenzen zu erwerben, das Fremdsprachniveau oder die Organisationsfähigkeit zu verbessern, oder um sich auf ein Bewerbungsgespräch vorzubereiten). Des Weiteren kann die Motivation auch graduell variieren und sowohl aus einem persönlichen als auch beruflichen Interesse gründen.

Anders als bei der non-formalen Weiterbildung war informelles Lernen 2018 zu einem größeren Anteil (58 %) privat motiviert. Entsprechend bildeten sich 42 % informell aus beruflichen Gründen selbständig weiter. Waren 2016 noch etwa 60 % der berichteten informellen

Lernaktivitäten privat motiviert und 40 % beruflich, so hat die Bedeutung beruflich motivierter informeller Lernaktivitäten im Zeitverlauf leicht zugenommen.

Diese Entwicklung zeigt sich auch unter Betrachtung des Kontextes, in dem gelernt wurde. Fanden 2016 noch etwa 10 % der Lernaktivitäten in der Arbeitszeit statt, stieg der berichtete Anteil 2018 auf etwa 13 % an. Sowohl 2016 als auch 2018 wurden 11 % der informellen Lernaktivitäten zu etwa gleichen Teilen in der Arbeitszeit und in der Freizeit durchgeführt. Der Anteil der Aktivitäten, die in der Freizeit durchgeführt wurden (2016: 80 %), ist somit im Zeitverlauf leicht zurückgegangen (2018: 76 %). Informell gelernt wird dennoch größtenteils in der Freizeit.

5 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden zentrale Entwicklungen im Bereich der Teilnahme an Weiterbildung, wenn möglich, für den Zeitraum von 2010 bis 2018 vornehmlich mit Daten des *Adult Education Survey* beleuchtet. Vereinzelt wurden Forschungsergebnisse auf Grundlage weiterer Datenquellen herangezogen. Das Teilnahmeverhalten von Erwachsenen im erwerbsfähigen Alter wurde entlang drei verschiedener Indikatoren – der Teilnahme an formaler Bildung (→ **Kapitel 2**), non-formaler Bildung (→ **Kapitel 3**) sowie informellem Lernen (→ **Kapitel 4**) – betrachtet. Bisherigen Forschungsergebnissen zufolge unterliegt die Teilnahme an Weiterbildung und Lernaktivitäten vielfältigen sozialen und regionalen Disparitäten sowie institutionellen, rechtlichen und bildungspolitischen Kontext-Merkmalen, deren Entwicklung querliegend in den einzelnen Indikatoren betrachtet wurde.

Im Rahmen des ersten Indikators wurde die Teilnahme an formaler Bildung allgemein sowie differenziert nach soziodemografischen Merkmalen und im internationalen Vergleich betrachtet (→ **Kapitel 2**). Die Erfassung formaler Weiterbildung ist über gängige Monitoringstudien nicht eindeutig möglich, da eine bildungsbiografische Abgrenzung zwischen „Erstausbildung“ und „Weiterbildung“ schwierig ist. Dieser Problematik wurde sich angenähert, indem Teilnahmequoten differenziert nach einer Selbstzuordnung zu einer ersten oder zweiten Bildungsphase durch die Teilnehmenden selbst betrachtet wurden. Formal gebildet haben sich vor allem Personen im jungen Erwachsenenalter, dabei größtenteils in einer ersten Bildungsphase. Die Teilnahme an formaler Bildung im Erwachsenenalter zeigte sich im Zeitverlauf betrachtet mit leichten Schwankungen zwischen den Bezugsjahren relativ stabil. Männer und Frauen unterschieden sich kaum in ihrer Teilnahmequote. Der allgemeine Schulabschluss zeigte sich dagegen als Hauptprädiktor für eine hohe Teilnahmequote. Positive Entwicklungen waren zuletzt auch in der Teilnahme von Personen mit Migrationshintergrund zu verzeichnen. Im internationalen Vergleich zeigte sich in Deutschland eine unterdurchschnittliche Beteiligung Erwachsener an formaler Bildung. Diese wird in Studien, neben Besonderheiten in Bezug auf Schuldauer und Hochschulsystem, auch mit einer geringen strukturellen Unterstützung und Förderung für erwachsene nicht-traditionelle Studierende in Zusammenhang gebracht. Bildungspolitisch konnten durch den Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung“ neue Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung etabliert werden. Digitale Formate wurden ausgebaut, der absolute Anteil ist aber immer noch vergleichsweise gering.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Die Teilnahmequoten non-formaler Weiterbildung (→ **Kapitel 3**) wiesen auf positive Entwicklungen hin. Die Beteiligung an Kursen oder Lehrgängen, kurzzeitigen Bildungs- oder Weiterbildungsveranstaltungen, Schulungen am Arbeitsplatz oder Privatunterricht in der Freizeit hat im Zeitverlauf durchgehend zugenommen. Die betriebliche Weiterbildung stellte sich dabei hinsichtlich ihres quantitativen Umfangs als stärkstes Segment heraus. Die individuelle berufsbezogene Weiterbildung hat in ihrem Teilnahmeumfang etwas abgenommen. Non-formale Weiterbildung findet zu einem Großteil aus beruflichen Gründen statt. Die Teilnahmequoten bleiben entsprechend dem bisherigen Forschungsstand jedoch ungleich verteilt. Männer bildeten sich sowohl allgemein als auch betrieblich etwas häufiger weiter, Frauen dafür häufiger nicht berufsbezogen. Die geringere Beteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund hat sich im Zeitverlauf zunehmend aufgelöst. Ein hoher Bildungsgrad sowie eine Erwerbstätigkeit bleiben bedeutsame Determinanten der Teilnahme an non-formaler Weiterbildung. Unter Erwerbstätigen konnten für die betriebliche Weiterbildung darüber hinaus ungleiche Teilnahmequoten nach der durchschnittlichen Wochenarbeitszeit sowie dem monatlichen Einkommen identifiziert werden. Durch die Abbildung von Weiterbildung im Ehrenamt sowie im regionalen Vergleich konnte die Relevanz von Kontextmerkmalen aufgezeigt werden. Begünstigende Rahmenbedingungen der non-formalen Weiterbildung in Deutschland zeigten sich im Rahmen eines europäischen Vergleichs. Hinsichtlich der Formate wird non-formale Weiterbildung größtenteils in Präsenz durchgeführt.

Nicht-institutionalisierte Lernprozesse bzw. informelles Lernen wurden in → **Kapitel 4** betrachtet. Deren Relevanz hat im Zeitverlauf zugenommen, auch hier zeigt sich jedoch eine ungleichverteilte Beteiligung. Besonders starke Unterschiede zeigten sich unter Betrachtung des Bildungsgrades sowie bei Erwerbstätigen nach der beruflichen Stellung. Personen, die an institutionalisierten Lehr-Lern-Prozessen teilgenommen haben, lernten auch häufiger informell. Ein Migrationshintergrund scheint nicht pauschal zu einer geringeren Beteiligung geführt zu haben. Im Gegensatz zu non-formalen Weiterbildungsaktivitäten wurde informell 2018 zu einem größeren Teil aus privaten Gründen gelernt. Die Nutzung digitaler Lehrangebote zum informellen Lernen hat im Zeitverlauf deutlich zugenommen.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2020). *Bildung in Deutschland 2020*. Bielefeld: wbv Publikation. Verfügbar unter: https://doi.org/10.3278/6001820gw

Becker, G. S. (Hrsg.). (1993). *Human capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education* (3. Ed.). Chicago, Illinois: The University of Chicago Press.

Becker, R. (2017). Berufliche Weiterbildung – theoretische Perspektiven und empirische Befunde. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 393–442). Wiesbaden: Springer. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-15272-7_13

Behringer, F. & Schönfeld, G. (2017). Bildungsbeteiligung Erwachsener. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hrsg.), *Survey – Daten und Berichte zur Weiterbildung. Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016: Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (S. 162–170). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Bilger, F. (2016). Statistische Erfassung informellen Lernens. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (S. 637–658). Wiesbaden: Springer.

Bilger, F., Behringer, F., Kuper, H. & Schrader, J. (Hrsg.). (2017). *Survey – Daten und Berichte zur Weiterbildung. Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016: Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*. Bielefeld: W. Bertelsmann. Verfügbar unter: http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&doi=10.3278/85/0016w

Bilger, F. & Strauß, A. (2013). *Handbuch zur Datennutzung des deutschen Adult Education Survey (AES 2012): Erhebung zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland*. TNS Infratest Sozialforschung.

Bilger, F. & Strauß, A. (2017). Beteiligung an non-formaler Weiterbildung. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hrsg.), *Survey – Daten und Berichte zur Weiterbildung. Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016: Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (S. 25–55). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Boeren, E. (2017). Understanding adult lifelong learning participation as a layered problem. *Studies in Continuing Education*, 39(2), 161–175. https://doi.org/10.1080/0158037X.2017.1310096

Boshier, R. (1973). Educational Participation and Dropout: a Theoretical Model. *Adult Education,* 23(4), 255–282. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1177/074171367302300401

Boyadjieva, P. & Ilieva-Trichkova, P. (2018). Adult education as a common good: conceptualisation and measurement. International Journal of Lifelong Education, 37(3), 345–358. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1080/02601370.2018.1478458

Bundesinstitut für Berufsbildung. (2020). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung.* Datenreport zum Berufsbildungsbericht: Bd. 2020. BBIB.

Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2019). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey. AES-Trendbericht*. Bielefeld: wbv Publikation. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2018.pdf

Cedefop. (2014). *Terminology of European education and training policy: A selection of 130 key terms* = Terminología de la politica europea de educacíon y formacíon = Terminologie der europäischen Politik der allgemeinen und beruflichen Bildung (2. ed.). Publ. Office of the European Union. Verfügbar unter: http://publications.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/4d4dc819-996d-43c0-a93a-9dc53c458308

Cendon, E., Elsholz, U., Speck, K., Wilkesmann, U. & Nickel, S. (Hrsg.). (2020). *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen: Herausforderungen und Handlungsempfehlungen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen"*. Verfügbar unter: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-190350

Cross, K. P. (1981). *Adults as learners: increasing participation and facilitating learning*. Jossey-Bass.

Desjardins, R. & Ioannidou, A. (2020). The political economy of adult learning systems – some institutional features that promote adult learning participation. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung,* 43, 143–168. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/s40955-020-00159-y

Dobischat, R., Münk, D., Rosendahl, A. & Bertelsmann Stiftung. (2019). *Weiterbildungsfinanzierung in Deutschland 1995–2015*. Verfügbar unter: https://doi.org/10.11586/2019019

Europäische Kommission. (2009). *The Bologna Process in higher education in Europe: Key indicators on the social dimension and mobility* (2009. Aufl.). Theme Population and social conditions. Office for Official Publ. of the European Communities.

Europäische Union. (2011). *Supporting vocational education and training in Europe. Publications office of the European Union – The Bruges communiqué*. Verfügbar unter: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8739d626-1988-4453-a0b7-6f0554b06e2e

European Commission. (2002). *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning.* Verfügbar unter: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED481329.pdf

Eurostat. (2016). *Classification of Learning Activities (CLA) – Manual*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Verfügbar unter: https://doi.org/10.2785/874604

Gorges, J. (2018). Weiterbildungsbeteiligung Älterer aus Perspektive der Erwartungs-Wert-Theorie. Zur Rolle affektiver Erinnerungen und weiterbildungsbezogener Wertüberzeugungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 50, 149–159. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000196

Hippel, A. von, Tippelt, R. & Gebrande, J. (2018). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1131–1147). Wiesbaden: Springer. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_55

Huebener, M. & Marcus, J. (2015). Auswirkungen der G8-Schulzeitverkürzung: Erhöhte Zahl von Klassenwiederholungen, aber jüngere und nicht weniger Abiturienten. *DIW Wochenbericht,* 82(18), 447–456. Verfügbar unter: http://hdl.handle.net/10419/110197

Iske, S., Klein, A. & Verständig, D. (2016). Informelles Lernen und digitale Spaltung. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (S. 567–584). Wiesbaden: Springer.

Kantar Public. (2018). *Erhebung zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016 (AES 2016): Handbuch zur Datennutzung.*

Kantar Public. (2020). *Erhebung zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018 (AES 2018): Handbuch zur Datennutzung.*

Käpplinger, B. (2009). Der zweite Bildungsweg zwischen dem ersten Bildungsweg und der beruflichen Bildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 3, 206–214. Verfügbar unter: https://doi.org/10.3278/HBV0903W206

Kaufmann, K. & Widany, S. (2013). Berufliche Weiterbildung – Gelegenheits- und Teilnahmestrukturen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 29–54. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/s11618-013-0338-8

Kaufmann-Kuchta, K. & Kuper, H. (2017). Informelles Lernen und soziale Teilhabe. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hrsg.), *Survey – Daten und Berichte zur Weiterbildung. Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016: Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (S. 185–201). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Kaufmann-Kuchta, K. & Widany, S. (2017). Bildungsaktivitäten Älterer – Ergebnisse der Aufstockungsstichprobe der 65- bis 69-Jährigen. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hrsg.), *Survey – Daten und Berichte zur Weiterbildung. Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016: Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (S. 202–222). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Kuper, H., Christ, J. & Schrader, J. (2017a). Formale Bildungsaktivitäten Erwachsener. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hrsg.), *Survey – Daten und Berichte zur Weiterbildung. Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016: Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (S. 153–161). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Kuper, H., Christ, J. & Schrader, J. (2017b). Multivariate Analysen zu den Bedingunen der Beteiligung an non-formaler Weiterbildung. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hrsg.), *Survey – Daten und Berichte zur Weiterbildung. Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016: Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (S. 91–102). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Leber, U. & Möller, I. (2008). Weiterbildungsbeteiligung ausgewählter Personengruppen. *Schmollers Jahrbuch*, 128 (3), 405–429. Verfügbar unter: https://doi.org/10.3790/schm.128.3.405

Leven, I., Bilger, F., Strauß, A. & Hartmann, J. (2013). Weiterbildungstrends in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In F. Bilger, D. Gnahs, J. Hartmann & H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland: Resultate des Adult Education Survey 2012* (S. 60–94). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Luik, P., Lepp, M., Feklistova, L., Säde, M., Rõõm, M., Palts, T., Suviste, R. & Tõnisson, E. (2020). Programming MOOCs – different learners and different motivation. International Journal of Lifelong Education, 39(3), 305–318. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1080/02601370.2020.1780329

Miller, H. L. (1967). *Participation of adults in education: A force field analysis.* Brookline, Massachusetts: Center for the Study of Liberal Education for Adults.

Minssen, H. (2012). Arbeitsmarkt, Ausbildung und Weiterbildung. In H. Minssen (Hrsg.), *Arbeit in der modernen Gesellschaft: Eine Einführung* (1. Aufl., S. 137–147). Wiesbaden: Springer. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-531-94210-0_9

OECD. (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1787/69096873-en

Offerhaus, J., Leschke, J. & Schömann, K. (2016). Soziale Ungleichheit im Zugang zu beruflicher Weiterbildung. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 387–420). Wiesbaden: Springer. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-11952-2_12

Philipps, V. (2020). Berufliche Weiterbildungsbeteiligung von Älteren im europäischen Vergleich – Welche Rolle spielen Institutionen? *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 43*(2), 197–226. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/s40955-020-00156-1

Rüber, I. E. (2020). Continuation and changes in civil participation during adulthood: A matter of education and learning? *Journal for Educational Research Online, 12*(3), 50–74. Verfügbar unter: http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-211869

Rüber, I. E., Güleryüz, D. & Schrader, J. (2020). Weiterbildungsbeteiligung und die Dauer freiwilligen Engagements in Deutschland: Eine Pseudo-Panel Analyse. In J. Schrader, A. Ioannidou & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Monetäre und nicht monetäre Erträge von Weiterbildung: Monetary and non-monetary effects of adult education and training* (S. 145–173). Wiesbaden: Springer.

Rüber, I. E., Rees, S.-L. & Schmidt-Hertha, B. (2018). Lifelong learning – lifelong returns? A new theoretical framework for the analysis of civic returns on adult learning. *International Review of Education*, 64(5), 543–562. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/s11159-018-9738-6

Ruhose, J., Thomsen, S. L. & Weilage, I. (2019). The benefits of adult learning: Work-related training, social capital, and earnings. *Economics of Education Review*, 72, 166–186. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.05.010

Schrader, J., Ioannidou, A. & Blossfeld, H.-P. (2020). Editorial: Wirkungen der Erwachsenen- und Weiterbildung: Zugänge und Befunde der empirischen Bildungsforschung. In J. Schrader, A. Ioannidou & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Monetäre und nicht monetäre Erträge von Weiterbildung: Monetary and non-monetary effects of adult education and training* (S. V–XXVI). Wiesbaden: Springer.

Simonson, J. & Gordo, L. (2017). Qualifizierung im freiwilligen Engagement. In J. Simonson, C. Vogel & C. Tesch-Römer (Hrsg.), *Freiwilliges Engagement in Deutschland* (S. 355–376). Wiesbaden: Springer.

Simonson, J., Vogel, C. & Tesch-Römer, C. (Hrsg.). (2017). *Freiwilliges Engagement in Deutschland*. Wiesbaden: Springer. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-12644-5

Statistisches Bundesamt. (2012). *Fachserie 11 Reihe 4.2: Bildung und Kultur. Prüfungen an Hochschulen 2011.* Verfügbar unter: https://www.statistischebibliothek.de/mir/receive/DESerie_mods_00000115

Statistisches Bundesamt. (2017). *Fachserie 11 Reihe 4.2: Bildung und Kultur. Prüfungen an Hochschulen 2016.* Verfügbar unter: https://www.statistischebibliothek.de/mir/receive/DESerie_mods_00000115

Statistisches Bundesamt. (2021). *Wirtschaftsrechnungen Fachserie 15 Reihe 4: Private Haushalte in der Informationsgesellschaft – Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien.*

UNESCO & UNESCO Institute for Statistics. (2014). *ISCED Fields of education and training 2013 (ISCED-F 2013): Manual to accompany the International Standard Classification of Education 2011*. UNESCO Institute for Statistics. Verfügbar unter: https://doi.org/10.15220/978-92-9189-150-4-en

UNESCO & UNESCO Institute for Statistics. (2015). *International Standard Classification of Education: Fields of education and training 2013* (ISCED-F 2013) Detailed field descriptions. UNESCO Institute for Statistics. Verfügbar unter: https://doi.org/10.15220/978-92-9189-179-5-en

United Nations General Assembly. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development.* UN Doc. A/70/L/1. Verfügbar unter: https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/

Widany, S., Christ, J., Gauly, B., Massing, N. & Hoffmann, M. (2019). The Quality of Data on Participation in Adult Education and Training. An Analysis of Varying Participation Rates and Patterns Under Consideration of Survey Design and Measurement Effects. *Frontiers in Sociology*, 4, Artikel 71. Verfügbar unter: https://doi.org/10.3389/fsoc.2019.00071

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Wiest, M., Hoffmann, M., Widany, S. & Kaufmann, K. (2018). Trends in non-formaler Bildungsbeteiligung in der zweiten Lebenshälfte: Steigende Bildungsbeteiligung im Ruhestand. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 51(8), 897–902. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/s00391-017-1247-x

Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology,* 25(1), 68–81. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015

Wittenbrink, L., Frick, F. & Bertelsmann Stiftung. (2018). *Deutscher Weiterbildungsatlas*. Verfügbar unter: https://doi.org/10.11586/2018057

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

H Corona-Pandemie und die Folgen für die Weiterbildung

Jonathan Kohl & Elisabeth Denzl

Einleitung

Spätestens seit Frühsommer des Jahres 2020 war die Corona-Pandemie das dominierende Thema in der öffentlichen Debatte (ifo Institut & forsa, 2020a). Das gesellschaftliche, wirtschaftliche und kulturelle Leben veränderte sich drastisch; Wirtschaft und Arbeitsmarkt waren stark von den Einschränkungen in Folge der Pandemie betroffen. Neben Betrieben, Schulen und Kulturstätten waren auch die Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland ab 16. März 2020 durch einen Beschluss von Bund und Ländern gezwungen, Präsenzveranstaltungen zeitweise einzustellen (Bundesregierung, 2020a). Die Auswirkungen waren für die Weiterbildungslandschaft folgenreich – betroffen waren sowohl das Personal, die Teilnehmenden, Einrichtungen und ihre Angebote als auch Weiterbildungsaktivitäten in Betrieben. Das epidemische Infektionsschutzgeschehen und eine daraus resultierende häufige Modifikation gesetzlicher Regelungen führten zu einem steten Wandel der Lage in der Erwachsenenbildung.

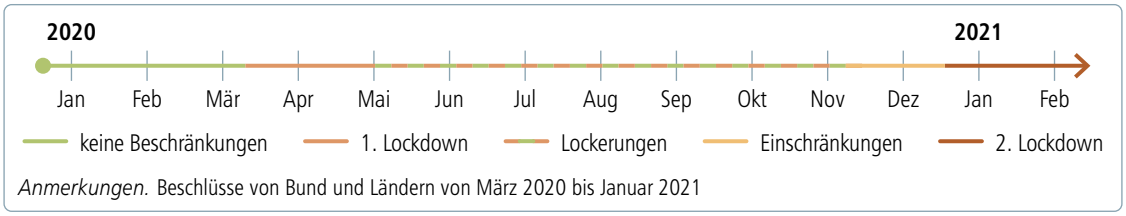


Abbildung H.1. Entwicklung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen seit Beginn der Corona-Pandemie im Zeitverlauf (Bundesregierung, 2020a, 2020d, 2020e, 2020f, 2021c, eigene Darstellung)

Anhand der rechtlichen Bestimmungen von Bund und Ländern lässt sich die Lage, in der sich die Weiterbildung seit Anfang 2020 befunden hat, überblicksartig nachzeichnen. → **Abbildung H.1** gibt einen groben Überblick über den Verlauf der von Bund und Ländern beschlossenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen seit Beginn der Corona-Pandemie, die sich auch auf die Erwachsenen- und Weiterbildung auswirkten. Zunächst war seit dem ersten Lockdown ab dem 16. März 2020 ein Normalbetrieb in Präsenz für die Anbieter der Erwachsenen- und Weiterbildung nicht mehr möglich (Bundesregierung, 2020a). Bildungseinrichtungen mussten zeitweise schließen, Kurse mussten vielerorts abgesagt oder aber verschoben werden. Digitale Formate mussten entwickelt und aufgesetzt werden. Ab Mitte Mai 2020 wurde die Durchführung von Veranstaltungen in der Erwachsenen- und Weiterbildung durch Länderverordnungen geregelt, die je nach Stand des Infektionsgeschehens verändert wurden. In einzelnen Bundesländern durften Einrichtungen im Mai 2020 wieder öffnen, jedoch unter besonderen gesundheitlichen Rahmenbedingungen (wie z. B. einem Mindestabstand zwischen Personen, der Dokumentation zur Nachverfolgung, einer besonderen Raumhygiene) immer unter dem Aspekt der Anpassung

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

dieser Maßnahmen an das Infektionsgeschehen. Aufgrund der bei den Bundesländern liegenden Verantwortung bezüglich pandemiebedingter Einschränkungen waren die Rahmenbedingungen und damit einhergehende Herausforderungen stark angebots- und standortabhängig. So waren z. B. ab dem 4. Mai im Saarland und ab dem 12. Mai in Sachsen Bildungsveranstaltungen in Präsenz unter Auflagen wieder erlaubt, während Anbieter in Bayern (mit der Ausnahme von Einzelunterricht an Musikschulen) bis zum 30. Mai weiterhin geschlossen blieben. In Brandenburg waren Bildungsveranstaltungen für bis zu fünf, in Hessen bis zu 15 Personen erlaubt.[1]

Regelungen zu den Eindämmungsmaßnahmen, wie Kontaktbeschränkungen, zur Wiedereröffnung der Einrichtungen, aber auch zu Unterstützungsmaßnahmen, unterschieden sich auch auf Ebene der Landkreise aufgrund teilweise hoher Infektionszahlen und den daraus resultierenden Verschärfungen der Maßnahmen zeitweise deutlich. Aufgrund der Vielschichtigkeit von Beschlüssen, Einschränkungen sowie Öffnungsmaßnahmen und dem regional stark variierenden Infektionsgeschehen sind allgemeine Rahmenbedingungen insbesondere im Zeitraum von Juni bis November 2020 nur schwer abbildbar. Allgemein war dieser Zeitraum aber vermehrt von Lockerungsmaßnahmen geprägt.

Bildungsveranstaltungen konnten in vielen Bereichen als Präsenzangebot in diesem Zeitraum (unter Achtung entsprechender Hygieneregelungen oder sonstiger Einschränkungen) umgesetzt werden. Vor dem Hintergrund des stark ansteigenden Infektionsgeschehens im letzten Quartal 2020 haben Bund und Länder deutschlandweit einheitlich neue einschränkende Maßnahmen zum 2. November 2020 beschlossen (Bundesregierung, 2020d), die im Rahmen weiterer Beschlüsse bis mindestens Ende Februar 2021 (Stand: 28.02.2021) fortgeschrieben und teilweise verschärft, teilweise auch gelockert wurden (Bundesregierung, 2021c, 2020f, 2020e, 2021b, 2021a). Die Einschränkungen betrafen die Anbieter der Erwachsenenbildung zwar zunächst weniger umfassend als im Zeitraum des ersten Lockdowns, da Präsenzveranstaltungen zunächst noch möglich waren. Spätestens ab Mitte Dezember 2020 wurden jedoch Präsenzangebote flächendeckend untersagt oder aber stark eingeschränkt. Online-Angebote verblieben im zweiten Lockdown (→ **Abbildung H.1**) weitflächig bis auf wenige Ausnahmen bis Ende Januar 2021 das einzig erlaubte Lehr-Lern-Format.

Die mit den beschriebenen Rahmenbedingungen einhergegangenen Auswirkungen waren und sind vielschichtig und sollen in den folgenden Kapiteln näher beleuchtet werden. Dafür werden Ergebnisse unterschiedlicher Studien von Forschungseinrichtungen und Verbänden gesichtet, eine differenzierte Beleuchtung der Auswirkungen auf das heterogene Feld der Akteurinnen und Akteure in der Weiterbildung vorgenommen und zentrale Ergebnisse zusammengestellt. Um ein möglichst umfangreiches Bild der Auswirkungen der Corona-Pandemie abbilden

[1] *Saarland*: § 8, § 9, Artikel 3, Kapitel 1, Verordnung zur Änderung infektionsrechtlicher Verordnungen zur Bekämpfung der Corona-Pandemie. Vom 2. Mai 2020. *Sachsen*: § 4, Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und Gesellschaftlichen Zusammenhalt zum Schutz vor dem Coronavirus SARS-CoV-2 und COVID-19 (Sächsische Corona-Schutz-Verordnung – SächsCoronaSchVO). Vom 12. Mai 2020. *Bayern*: § 16, Teil 6, Vierte Bayerische Infektionsschutzmaßnahmenverordnung (4. BayIfSMV). Vom 5. Mai 2020.
Brandenburg: § 5, Verordnung über Maßnahmen zur Eindämmung des neuartigen Coronavirus SARS-CoV-2 und COVID-19 in Brandenburg (SARS-CoV-2-Eindämmungsverordnung – SARS-CoV-2-EindV). Vom 8. Mai 2020.
Hessen: § 5, Verordnung zur Beschränkung von sozialen Kontakten und des Betriebes von Einrichtungen und von Angeboten aufgrund der Corona-Pandemie (Corona-Kontakt- und Betriebsbeschränkungsverordnung). Vom 7. Mai 2020.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

zu können, werden sowohl regional sowie zeitlich eingegrenzte Kurzstudien oder Umfragen, als auch umfassendere deutschlandweite Erhebungen betrachtet. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass Daten und Ergebnisse regelmäßig durchgeführter Monitoringstudien, die das Fundament für die in den →Kapiteln D bis G dargestellten Ergebnisse bildeten, zum Redaktionsschluss weitgehend noch nicht verfügbar waren. Die Abbildung der Auswirkungen der Corona-Pandemie in diesem Kapitel orientiert sich an der Kapitelstruktur der Trendanalyse. Somit werden nacheinander die Folgen für die Anbieter und Angebote in der Weiterbildung (→Kapitel 1), für die Weiterbildung in Betrieben (→Kapitel 2), für das Personal (→Kapitel 3) sowie für die Teilnahme an Weiterbildung (→Kapitel 4) betrachtet. Soweit möglich werden Bezüge zu den in →Kapitel B beschriebenen Trends hergestellt. Das Kapitel schließt mit einer kurzen Zusammenschau offener Fragestellungen für die Forschung und Praxis (→Kapitel 5).

1 Anbieter und Angebote in der Weiterbildung

Im folgenden Kapitel wird ein Überblick über die Situation der Weiterbildungsanbieter sowie die Auswirkungen auf deren Angebote zu Beginn und im weiteren Verlauf der Corona-Pandemie gegeben.

1.1 Realisierung von Weiterbildungsangeboten

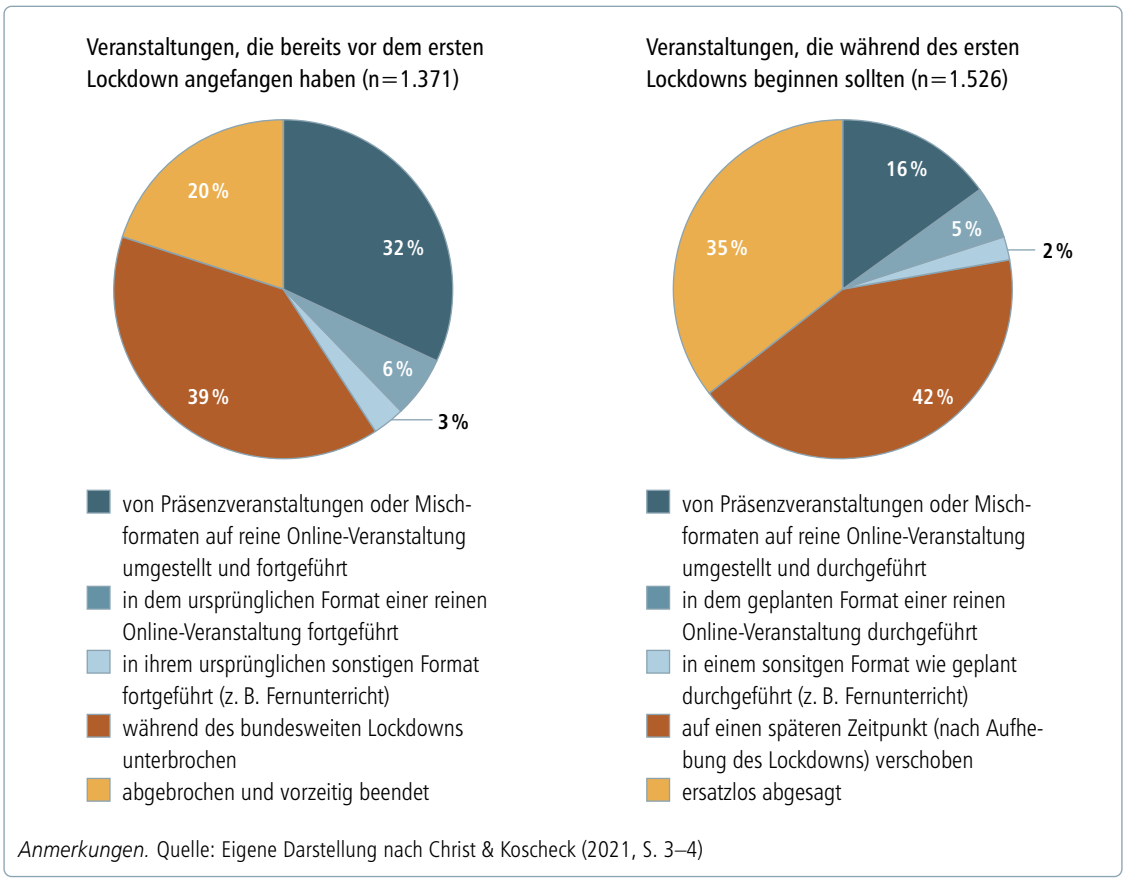
Bei weiten Teilen der Anbieter waren kurzfristige Anpassungen des Weiterbildungsangebots an die sich aufgrund der Pandemie veränderten Rahmenbedingungen notwendig. Da die Durchführung von Weiterbildungsangeboten in Präsenz zu mehreren Zeitpunkten im Jahresverlauf 2020 untersagt war – dabei jedoch zeitlich sowie regional sehr unterschiedlich und von der Ausrichtung des Angebots abhängig (→Einleitung) –, mussten Angebote im Zeitverlauf der Pandemie verstärkt in den digitalen Raum verlagert werden.

Wie Daten der *wbmonitor*-Erhebung 2019 zeigen (→Kapitel D) (Christ et al., 2020b), bestanden bei den Weiterbildungsanbietern vor der Pandemie unterschiedliche Voraussetzungen hinsichtlich bereits vorhandener digitaler Infrastrukturen, finanzieller Ressourcen für die Anschaffung von digitalen Infrastrukturen oder Kompetenzen des Lehrpersonals im Umgang mit digitalen Medien. Diese Voraussetzungen hatten vermutlich maßgeblichen Einfluss auf die Anpassung bzw. Durchführung des Weiterbildungsangebots in digitalen Formaten ab Beginn des ersten Lockdowns sowie im weiteren Verlauf der Pandemie. Mit Daten des *wbmonitors 2020*[2] lässt sich die Umsetzung des Veranstaltungsangebots während des ersten Lockdowns und dem anschließenden Zeitraum bis zum Sommer 2020 für unterschiedliche Anbietertypen abbilden.

[2]Der *wbmonitor* ist eine jährlichen Online-Umfrage von Weiterbildungsanbietern in Deutschland des Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (→ Kapitel D 2). Im Jahr 2020 wurde die Umfrage zum Thema „Corona – Auswirkungen auf Weiterbildungsanbieter“ im Zeitraum vom 30.06.2020 bis 09.08.2020 durchgeführt. Ein Online-Fragebogen wurde an 17.411 Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland versendet. Eine Rücklaufquote von 11,4 % wurde mit einer gültigen Teilnahme von 1.933 Einrichtungen erreicht und bildet damit das Feld der Weiterbildungsanbieter ab. In diesem Kapitel werden erste Ergebnisse der Vorpublikation aufgegriffen, da der Ergebnisbericht zum Redaktionsschluss noch nicht vorlag (Christ & Koscheck, 2021).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

→ **Abbildung H.2** zeigt die Umsetzung von Veranstaltungen, die bereits vor dem ersten Lockdown begonnen haben, bzw. während des ersten Lockdowns beginnen sollten. Unter allen laufenden Veranstaltungen konnten mit Beginn des ersten bundesweiten Lockdowns nur 41 % in einem digitalen Format fortgeführt werden. Hierunter fielen größtenteils Veranstaltungen, die von einem Präsenz- oder einem Mischformat auf eine reine Online-Veranstaltungen umgestellt wurden (32 %) sowie ein geringer Teil, der bereits ursprünglich als digitales bzw. ortsungebundenes Format angelegt war (9 %). Mehr als die Hälfte (59 %) der laufenden Angebote musste unterbrochen (39 %) oder ganz abgebrochen und beendet werden (20 %). Unter den Angeboten, die im Zeitraum des ersten bundesweiten Lockdowns beginnen sollten, konnte sogar nur etwa jeder vierte Kurs (23 %) realisiert werden. Unter die realisierten Kurse fielen auch hier größtenteils solche, die von einem Präsenz- auf ein digitales Format umgestellt wurden (16 %) sowie Kurse, die in dem ursprünglich geplanten Online-Format (5 %) bzw. ortsungebundenen Format (2 %) stattfinden konnten. Mehr als drei von vier Kursen (77 %) wurden dagegen auf einen späteren Zeitpunkt verschoben (42 %) oder ersatzlos abgesagt (35 %).



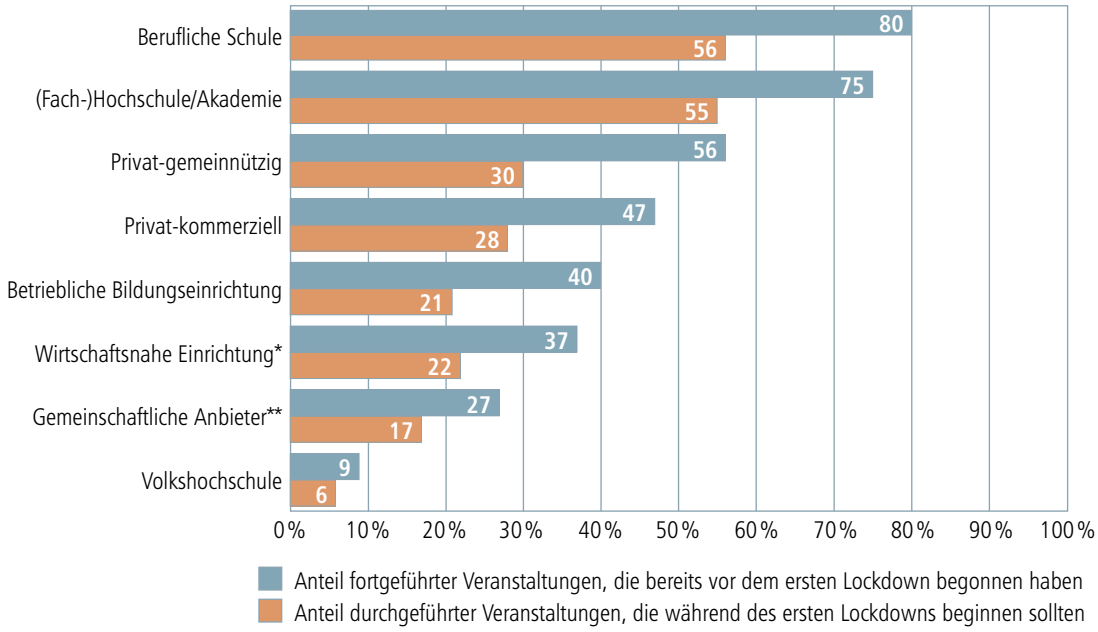
Anmerkungen. Quelle: Eigene Darstellung nach Christ & Koscheck (2021, S. 3–4)

Abbildung H.2. Realisierung von Veranstaltungen während des ersten Lockdowns (in %) (eigene Darstellung nach Christ & Koscheck, 2021, S. 3–4)

→ **Abbildung H.3** zeigt die Anteile der realisierten Veranstaltungen während des ersten bundesweiten Lockdowns differenziert nach der Art der Einrichtung. Unter den befragten Anbietern konnten berufliche Schulen sowie (Fach-)Hochschulen und Akademien den Großteil

ihrer laufenden Veranstaltungen (80 % und 75 %) während des ersten Lockdowns fortführen sowie mehr als die Hälfte ihrer geplanten Veranstaltungen (56 % und 55 %) umsetzen. Diesen Anbietern gelang es zu vergleichsweise großen Anteilen ihre ursprünglichen Präsenzveranstaltungen in ein digitales Format zu überführen (Christ & Koscheck, 2021, S. 4).

Zwar gelang es auch privat-gemeinnützigen, privat-kommerziellen, betrieblichen Bildungseinrichtungen sowie wirtschaftsnahen Einrichtungen zwischen 37 % und 56 % ihrer laufenden Veranstaltungen fortzuführen, jedoch konnten sie nur einen deutlich geringeren Anteil der Veranstaltungen mit geplantem Beginn während des Lockdowns umsetzen (21 % bis 30 %). Gemeinschaftliche Anbieter lagen hinsichtlich der Anteile realisierter Veranstaltungen noch etwas darunter (laufende: 27 %; geplante: 17 %). Anbieter mit den durchschnittlich geringsten Anteilen realisierter Veranstaltungen waren die Volkshochschulen, die während des ersten Lockdowns nur 9 % ihrer laufenden und 6 % ihrer geplanten Angebote durch- bzw. fortführen konnten (Christ & Koscheck, 2021, S. 4).



Anmerkungen. Quelle: Eigene Darstellung nach Christ & Koscheck (2021, S. 3–4)
*Kammern, Innungen, Berufsverbände, o. Ä.
**Einrichtung einer Kirche, Partei, Gewerkschaft, Stiftung, eines Verbandes oder Vereins

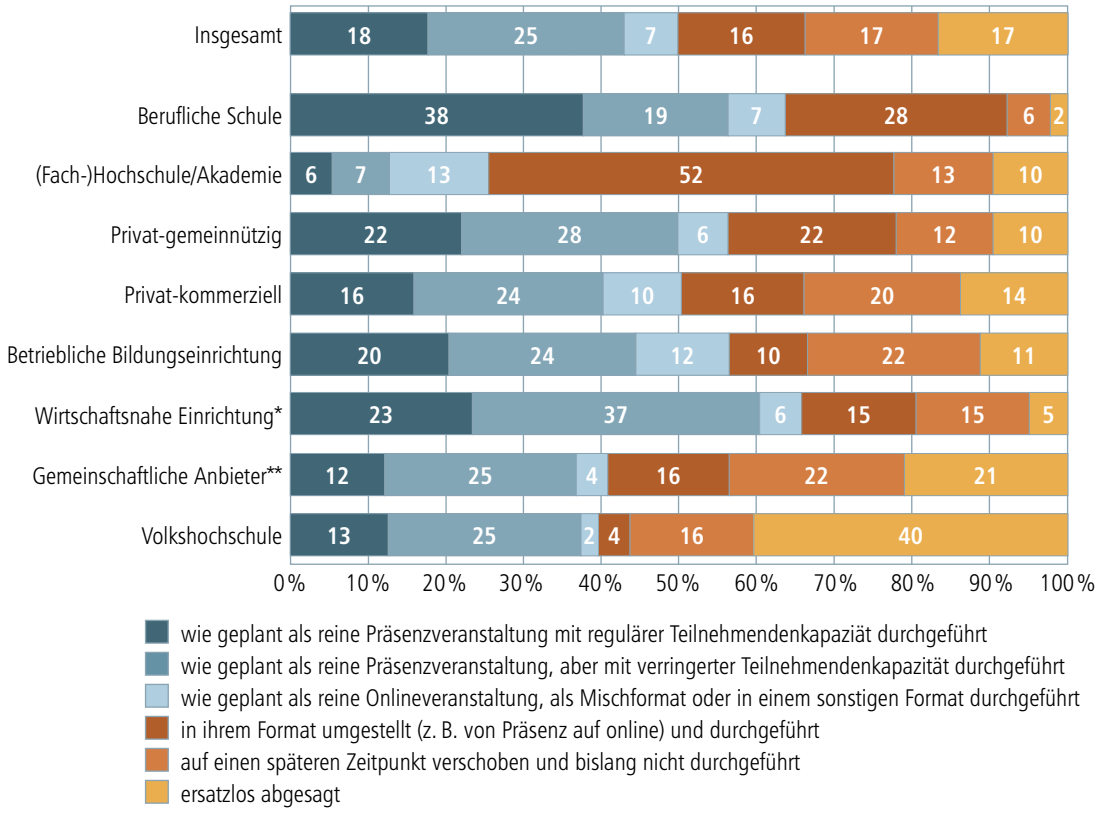
Abbildung H.3. Realisierung von Veranstaltungen während des ersten bundesweiten Lockdowns nach Art der Einrichtung (in %) (eigene Darstellung nach Christ & Koscheck, 2021, S. 3–4)

Verglichen mit Daten des *wbmonitor 2019* lässt sich eine Tendenz erkennen, wonach Anbieter, die 2019 häufiger digitale Formate bzw. Medien im Lehr-Lern-Geschehen eingesetzt haben, flexibler auf die einschränkenden Rahmenbedingungen im Zuge der Pandemie reagieren konnten. (Fach-)Hochschulen und Akademien, die 2019 in etwa neun von zehn Kursen (89 %) digitale Formate bzw. Medien eingesetzt haben (→ **Kapitel D**, → **Tabelle D.3**), konnten auch einen Großteil ihrer Veranstaltungen während des ersten Lockdowns 2020 digital fort- beziehungs-

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

weise durchführen. Berufliche Schulen, die 2019 in 64 % der Veranstaltungen am zweithäufigsten digitale Medien bzw. Formate einsetzten (→ Tabelle D.3), konnten während des ersten Lockdowns sogar noch etwas häufiger ihre Veranstaltungen realisieren.[3]

Volkshochschulen, die 2019 durchschnittlich nur in etwa zwei von zehn Kursen (22%) digitale Medien oder Formate einsetzten, konnten während des ersten Lockdowns auch am wenigsten Veranstaltungen fortführen beziehungsweise umsetzen, gefolgt von gemeinschaftlichen Anbietern (40 %) (→ Tabelle D.3). Ein möglicher Grund für die hohe Ausfallquote an Volkshochschulen sowie unter gemeinschaftlichen Anbietern könnte eine ungeeignete Passung vieler Angebote für eine digitale Umsetzung gewesen sein. So stimmten unter diesen beiden Anbietertypen vergleichsweise viele der Aussage zu, dass die inhaltliche bzw. thematische Ausrichtung des Weiterbildungsangebots für digitale Formate nicht geeignet sei (Christ & Koscheck, 2021, S. 5).



Anmerkungen. Quelle: Eigene Darstellung nach Christ & Koscheck (2021, S. 3–4)
*Kammern, Innungen, Berufsverbände, o. Ä.
**Einrichtung einer Kirche, Partei, Gewerkschaft, Stiftung, eines Verbandes oder Vereins

Abbildung H.4. Realisierung von geplanten Veranstaltungen nach dem ersten bundesweiten Lockdown (in %) (eigene Darstellung nach Christ & Koscheck 2021, S. 3–4)

[3]Im Vergleich betrachtet führen berufliche Schulen jedoch auch relativ wenige Weiterbildungsangebote durch, die aufgrund ihrer längeren Dauer (insb. Aufstiegsfortbildungen; → Kapitel D 6) nicht ohne weiteres ausgesetzt werden können (Christ & Koscheck, 2021, S. 5).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

→ **Abbildung H.4** zeigt die Realisierung von geplanten Weiterbildungsveranstaltungen nach dem ersten bundesweiten Lockdown. Die Öffnungsmaßnahmen, die in einzelnen Bundesländern bereits ab Anfang bis Mitte Mai 2020 vollzogen wurden, ermöglichten prinzipiell wieder eine Durchführung von Präsenzveranstaltungen unter Einhaltung von bestimmten behördlichen Auflagen (z. B. Mindestabstände zwischen Teilnehmenden und/oder Lehrenden). Im Zeitraum nach dem ersten Lockdown musste noch etwa jeder dritte Kurs (34 %) auf einen späteren Zeitpunkt verschoben oder aber ersatzlos abgesagt werden. 43 % der Kurse konnten wie geplant in Präsenz und etwa 23 % online oder als Mischformat durchgeführt werden. Jedoch mussten die Präsenzveranstaltungen in mehr als der Hälfte der Fälle mit verringerten Teilnehmendenkapazitäten durchgeführt werden (→ **Abbildung H.4**). Unter allen Anbietern stimmte der Großteil zu, dass die Durchführung von Präsenzveranstaltungen unter Beachtung der behördlichen Vorschriften mit hohen personellen und organisatorischen Aufwand (86 %) sowie hohen finanziellen Einbußen (78 %) verbunden war (Christ & Koscheck, 2021, S. 7).

Vor der Corona-Pandemie fand Weiterbildung vornehmlich in Präsenz statt und wurde selten gänzlich durch digitale Formate ersetzt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 228). Damit korrespondierend wird in Gesamtbetrachtung aller Anbieter deutlich, dass die Anbieter mit Ende des ersten Lockdowns wieder verstärkt auf Präsenzformate setzten. Lediglich (Fach-)Hochschulen und Akademien setzten zu einem größeren Anteil Online-Formate (65 %) als Präsenzformate (13 %) um (→ **Abbildung H.4**). Gemeinschaftliche Anbieter sowie Volkshochschulen verzeichneten auch in der Lockerungsphase die größten Anteile nicht realisierter Veranstaltungen. Mehr als die Hälfte (56 %) der Angebote an Volkshochschulen sowie 43 % der Angebote gemeinschaftlicher Anbieter mussten entweder auf einen späteren Zeitpunkt verschoben oder aber ersatzlos abgesagt werden. Berufliche Schulen hatten dagegen nur einen Ausfall von 8 % zu verzeichnen (→ **Abbildung H.4**).

Unterschiede in der Umsetzung von Angeboten nach Anbietertypen, die sich bereits während des ersten Lockdowns gezeigt haben, blieben somit auch im Zeitraum der Lockerungen bestehen – u. a. vermutlich aufgrund der unterschiedlichen Ausgangslagen (bspw. hinsichtlich technischer Ausstattung oder digitaler Kompetenzen des Lehrpersonals) oder aufgrund der unterschiedlichen Eignung, Präsenzveranstaltungen in digitale oder ortsungebundene Formate umzustellen. Darüber hinaus können regional variierende behördliche Einschränkungen, insbesondere im dritten und vierten Quartal 2020, die Angebotsrealisierung in unterschiedlichem Ausmaß beeinflusst haben. Betrachtet man die Verordnungen auf Bundeslandebene zeigen sich, aufgrund des unterschiedlichen Infektionsgeschehens, neben der großen regionalen Vielfalt an Einschränkungen, den Inhalt der Veranstaltungen betreffende Unterschiede und Ausnahmen (bspw. hinsichtlich Musik- und Gesangsangeboten).

Die bereits dargestellten Ergebnisse deuten auf einen Anstieg des Umfangs digitaler Weiterbildungsangebote im Zuge der Corona-Pandemie hin. Der tatsächliche Umfang digital durchgeführter Veranstaltungen sowie auch die Entwicklung von Digitalisierungsprozessen bei den Anbietern im Zeitverlauf der Pandemie lässt sich bislang allerdings nur bedingt datenbasiert abbilden. Daher werden im Folgenden exemplarisch Reaktionen bestimmter Anbieter – insbesondere der Volkshochschulen – auf die sich veränderten Rahmenbedingungen aufgezeigt.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Speziell für die Volkshochschulen können Tendenzen in den Veränderungen des Weiterbildungsangebots näherungsweise anhand der Nutzungsdaten der vhs.cloud[4] und des vhs-Lernportals[5] abgebildet werden.[6] Im Jahr 2019 gab es insgesamt 888 Volkshochschulen in Deutschland (Huntemann et al. 2021 (im Erscheinen)), die Mitglied in einem der Landesverbände des Deutschen Volkshochschule-Verbandes (DVV) waren. Während auf der vhs.cloud im Januar 2020 noch 709 Volkshochschulen registriert waren, stieg die Anzahl bis zum März 2020 auf 735. Im Januar 2021 waren es bereits 796, wodurch zu diesem Zeitpunkt (ausgehend von einer Grundgesamtheit von 888 Volkshochschulen) etwa neun von zehn Volkshochschulen (90 %) auf der vhs.cloud registriert waren.

→ **Abbildung H.5** ist zu entnehmen, dass im Januar 2020 7.306 vhs-Mitarbeitende auf der vhs.cloud registriert waren und 3.575 Kurse erstellt wurden. Verglichen mit dem jeweiligen Vormonat ist die Anzahl registrierter Mitarbeitenden im gesamten Zeitverlauf mit einem Zuwachs um 19 % auf 8.875 Personen am stärksten von Februar auf März angestiegen. Die Anzahl erstellter Kurse stieg im gleichen Zeitraum um 60 % von 3.863 auf 6.174. Von März auf April 2020 hat sich die Anzahl erstellter Kurse nochmals auf 12.826 Kurse verdoppelt (+108 %). Diese starken Anstiege entfallen auf den Zeitraum des ersten bundesweiten Lockdowns und spiegeln die Reaktion der Volkshochschulen auf die Einschränkungen wider. Während die Anzahl registrierter Mitarbeitenden ab Juni 2020 bis Anfang 2021 nur noch leicht anstieg, wurden weiterhin viele neue Kurse erstellt. Die monatlichen Anstiege in den Kurszahlen waren seit Ende des ersten bundesweiten Lockdowns bis Oktober 2020 nicht mehr so stark wie davor. Wurden im Mai noch etwa 30 % mehr Kurse als im Vormonat erstellt, waren es im Juli noch 14 % und im Oktober 7 %. Die geringeren Anstiege in diesem Zeitraum stehen vermutlich im Zusammenhang mit der verstärkten Wiederaufnahme des Präsenzangebots im Zuge der Lockerungen nach dem ersten Lockdown. Auf die zum Ende des Jahres 2020 wieder verstärkten Einschränkungen (→ **Einleitung**) weist der wieder steilere Kurvenverlauf hinsichtlich der erstellten Kurse in den Monaten von Oktober 2020 bis Januar 2021 hin. Durchschnittlich wurden in diesem Zeitraum monatlich 12 % bis 16 % mehr neue Kurse erstellt als in dem jeweiligen Vormonat.

Insgesamt betrachtet ist die Anzahl registrierter vhs-Mitarbeitenden innerhalb von 12 Monaten somit um 66 % von 7.306 auf 12.123 Personen gestiegen. Die Anzahl erstellter Kurse hat sich von Januar 2020 mit 3.575 Kursen auf Januar 2021 mit 39.711 Kursen mehr als verzehnfacht (→ **Abbildung H.5**). Einschränkend ist hier anzuführen, dass die Anzahl erstellter Kurse nicht deren tatsächlichen Nutzung widerspiegelt. In welchem Umfang erstellte Kurse von Teilnehmenden tatsächlich genutzt oder nicht genutzt wurden, lässt sich hier somit nicht aufzeigen. Darüber hinaus werden unter den erstellten Kursen sowohl Kurse auf der vhs.cloud

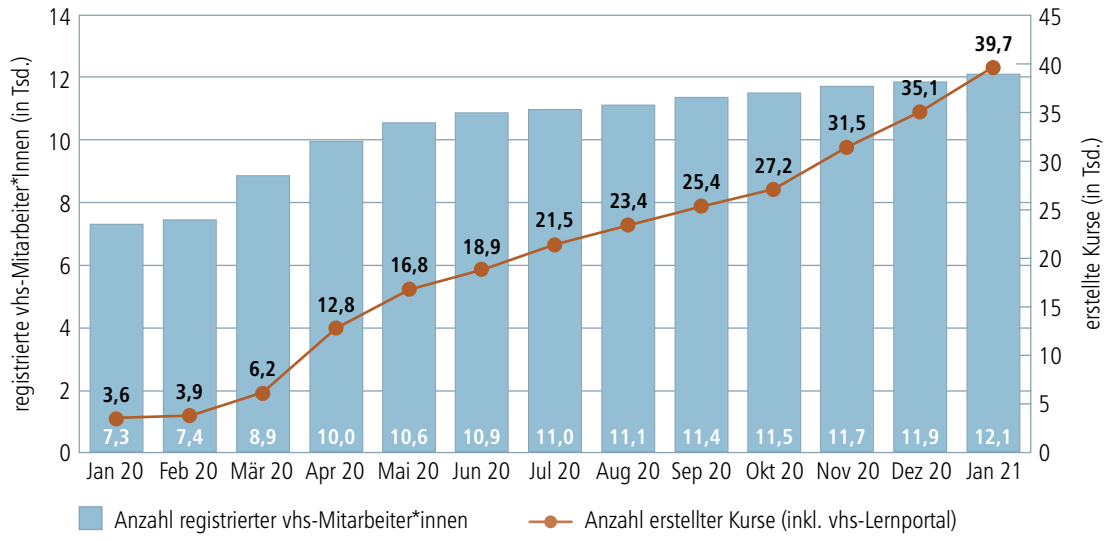
[4]Die vhs.cloud ist ein kostenpflichtiges Online-Netzwerk und Lernmanagementsystem für Volkshochschulen, in dem jede registrierte Volkshochschule ihren eigenen Arbeitsbereich hat. vhs-Mitarbeitende und Kursleitungen können über die vhs.cloud Online-Kurse anbieten. Volkshochschulen können sich hierüber bundesweit untereinander auszutauschen.

[5]Das vhs-Lernportal ist ein digitales Lernangebot des Deutschen Volkshochschulverbands für Deutsch als Zweitsprache, Alphabetisierung und Grundbildung, dessen ID-Management an die vhs.cloud angebunden ist.

[6]Alle nachfolgenden statistischen Angaben zur vhs.cloud wurden auf Anfrage vom Deutschen Volkshochschulverband Projekt „vhs.cloud“ zur Verfügung gestellt (Datenstand: 20.01.2021).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

als auch in dem vhs-Lernportal zusammengerechnet. Differenzierte Aussagen, zu welchem Umfang Kurse auf der vhs.cloud oder dem vhs-Lernportal erstellt wurden, sind daher nicht möglich. Eine mögliche Erklärung für den starken Anstieg in der Anzahl erstellter Kurse im Zeitraum von März bis April 2020 dürfte jedoch das stark angestiegene Online-Integrationskursangebot im vhs-Lernportal sein (Deutscher Volkshochschulverband, 2020a).



Anmerkungen. Quelle: vhs.cloud Statistik (Stand: 20.01.2021). eigene Darstellung.

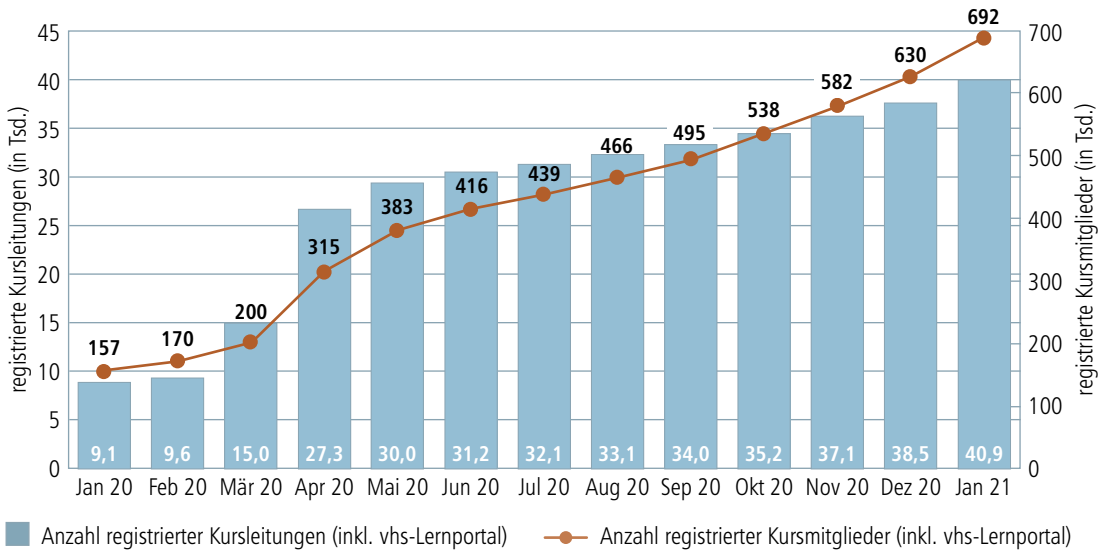
Abbildung H.5. Anzahl registrierter vhs-Mitarbeitende und erstellter Kurse in der vhs.cloud (in Tsd.) (vhs.cloud Statistik, Stand: 20.01.2021, eigene Darstellung)

Bemessen an der Anzahl Teilnehmender sind Volkshochschulen der größte Anbieter von Integrationskursen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 214). Träger von Integrations- und Sprachkursen mussten im Zuge des ersten bundesweiten Lockdowns jedoch ebenfalls zeitweise ihr Angebot aussetzen. Damit waren rund 120.000 Teilnehmende in Integrationskursen sowie 80.000 Teilnehmende in Berufssprachkursen von einer Unterbrechung betroffen. Auch neue Kurse konnten nicht angeboten werden (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2020a). Um für den Überbrückungszeitraum während des ersten bundesweiten Lockdowns den Lernfortschritt in den laufenden Veranstaltungen aufrecht zu erhalten, wurde allen 1.600 Integrationskursanbietern am 30.03.2020 in einem Trägerrundschreiben die Nutzung des vhs-Lernportals angeboten, welches zu diesem Zeitpunkt als einziges kurstragendes Lernmanagementsystem für Integrationskurse zugelassen war. Das vhs-Lernportal ist direkt an die vhs.cloud angebunden. Online-Tutorien, die auf eine Dauer von vier Wochen angelegt waren, sollten für die laufenden aber unterbrochenen Integrationskurse und Berufssprachkurse genutzt werden und wurden für einen Zeitraum von bis zu drei Monaten gefördert. Die Förderung war nur unter bestimmten Voraussetzungen möglich und stellte keinen Ersatz für den regulären Präsenzunterricht dar (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2020b; Deutscher Volkshochschulverband, 2020a). Die Förderung von Online-Tutorien über das vhs-

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Lernportal für unterbrochene Kurs wurde ab Anfang Juni 2020 bis Anfang 2021 noch mehrmals verlängert (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2020e, 2020f, 2020g, 2021).

→ **Abbildung H.6** bildet die Anzahl registrierter Kursleitungen und Kursmitglieder in der vhs.cloud inklusive dem vhs-Lernportal im Zeitverlauf ab. Ähnlich den Entwicklungen in → **Abbildung H.5** lässt sich ein besonders starker Zuwachs in den Monaten März und April 2020 erkennen. Von Februar auf März stieg die Anzahl registrierter Kursleitungen um 57 % an, von März auf April waren es sogar 82 %. Damit verdreifachte sich die Zahl der registrierten Kursleitungen von 9.550 im Februar auf 27.319 im April. Der stärkste Anstieg in der Anzahl registrierter Kursmitglieder wurde von März auf April mit 57 % verzeichnet. Die starken Anstiege in den Monaten März und April sind auch hier als Reaktion auf den bundesweiten Lockdown anzusehen. Der starke Anstieg im April ist hauptsächlich auf neue Registrierungen im vhs-Lernportal und somit für Online-Tutorien im Bereich Integration und Sprache zurückzuführen (Deutscher Volkshochschulverband, 2020a).



Anmerkungen. Quelle: vhs.cloud Statistik (Stand: 20.01.2021). eigene Darstellung.

Abbildung H.6. Anzahl registrierter Kursleitungen und registrierter Kursmitglieder in der vhs.cloud und dem vhs-Lernportal im Zeitverlauf (in Tsd.) (vhs.cloud Statistik, Stand: 20.01.2021, eigene Darstellung)

Mit Beginn der Lockerungsmaßnahmen zum Mai 2020 flachten sowohl die Anzahl registrierter Kursleitungen als auch Kursmitglieder ab. Integrationskursanbieter sollten zum frühestmöglichen Zeitpunkt Integrations- und Berufssprachkurse wieder in einem Präsenz- oder aber Mischformat anbieten (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2020c). Hierfür wurden seitens des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) zum 29.06.2020 verschiedene flexibel wählbare Unterrichtsmodelle vorgeschlagen (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2020d). Dadurch flachte die Anzahl der geförderten Online-Tutorien zunächst wieder ab. Mit dem erhöhten Infektionsgeschehen und den damit verstärkten Einschränkungen zum Ende des Jahres 2020 stieg insbesondere die Anzahl registrierter Kursmitglieder jedoch wieder

stärker an. Insgesamt hat sich die Anzahl registrierter Kursleitungen sowie Kursmitglieder von Anfang 2020 bis Anfang 2021 etwas mehr als vervierfacht (→ **Abbildung H.6**).

Die vhs.cloud und das vhs-Lernportal stellen als Volkshochschul- beziehungsweise Integrationskursträger-übergreifende Plattformen Beispiele der Digitalisierung von Anbietern und deren Angebot während der Pandemie dar. Gleichwohl konnten Volkshochschulen, wie in → **Abbildung H.2**, → **Abbildung H.3** und → **Abbildung H.4** anhand der *wbmonito*r-Daten aufgezeigt wurde, nur einen vergleichsweise geringen Teil ihrer Angebote (digital) umsetzen. Mit der gemeinsamen Nutzung einer digitalen Plattform hat sich jedoch die Kooperation zwischen den Volkshochschulen intensiviert. Damit bieten sich neue Möglichkeiten für Volkshochschulen, sich als bundesweiter Bildungsanbieter von digitalen Formaten zu etablieren (Rohs, 2020, S. 20). Auch bei Integrationskursen konnten viele positive Entwicklungen verzeichnet werden. So verblieb bei Integrationskursen, die nach dem ersten Lockdown wieder in Präsenz stattfanden, die Möglichkeit der gleichzeitigen Nutzung der vhs-Lernplattform.

Digitalisierungstendenzen zeigten sich bei Volkshochschulen auch bei der Umgestaltung der Angebots- und Programmplanung. So wurden Programmhefte vielerorts digitalisiert und nicht mehr gedruckt. Neben einer daraus entstandenen erhöhten Flexibilisierung der Programmplanung konnten die dadurch eingesparten Kosten anderweitig, etwa für Investitionen in technische Ausstattung, genutzt werden (Deutscher Volkshochschulverband, 2020b).

Tendenzen einer zunehmenden Digitalisierung des Angebots zeigten sich auch bei den von Weiterbildung Hessen e. V. im Jahr 2020 zweimal befragten Weiterbildungsanbietern.[7] Wurden 2018 noch von etwa 40 % E-Learning-Formate angeboten, gaben im Zeitraum September und Oktober 2020 80 % der befragten hessischen Weiterbildungsanbieter an, digitale Lernformate ergänzend anzubieten. Am häufigsten wurden Webinare (59 %) und Blended-Learning-Formate (42 %) angeboten. Etwa ein Fünftel der Anbieter bot web-based Trainings (22 %), Erklärvideos (20 %) oder Lern-Apps (19 %) an (Weiterbildung Hessen e. V., 2020b, S. 4). Für einen Großteil (78 %) erhöhte sich zudem die Relevanz digitaler Lernformate in der strategischen Ausrichtung (ebd., S. 5). Somit kann hinsichtlich dieser Anbieter angenommen werden, dass das Angebot digitaler Formate auch in Zukunft weiter ausgebaut wird.

Hinsichtlich der Kommunikation mit Teilnehmenden wurde während sowie nach dem ersten Lockdown verstärkt auch auf soziale Medien und Messengerdienste gesetzt (Weiterbildung Hessen e. V., 2020a, 2020b).

Die Finanzierung der Digitalisierung in der Erwachsenenbildung muss, entgegen der schulischen Bildung, wo ein entsprechender „Digitalpakt" zur Verfügung steht, von den Anbietern zu großen Teilen selbst getragen werden. Bestehen bereits Bedarfe an technischer Ausstattung und fallen darüber hinaus Einkünfte im Zuge der Corona-Pandemie weg, sind Anbieter vor vielfältige Probleme gleichzeitig gestellt. So deutete ein Verbands-Bündnis in einer Pressemitteilung zum 28. Juli 2020 darauf hin, dass Bildungs- und Beschäftigungsunternehmen nach

[7] Weiterbildung Hessen e. V. hat im Laufe des Jahres 2020 seine mehr als 300 in der Erwachsenen- und Weiterbildung tätigen hessischen Mitgliedsunternehmen zweimal zu den Auswirkungen der Covid-19-Pandemie befragt. An der ersten Umfrage (Befragungszeitraum: 16.04.2020 bis 23.04.2020) nahmen insgesamt 119 Einrichtungen teil. An der zweiten Umfrage (Befragungszeitraum: 18.09.2020 bis 08.10.2020) nahmen 180 Mitglieds-Einrichtungen teil (Weiterbildung Hessen e. V., 2020b, 2020a).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

dem Sozialgesetzbuch (SGB) II und III sowie Sprachschulen keine Fördermittel für die Umstellung auf digitale Medien bereitgestellt wurden und die Umsetzung bislang auf Eigeninitiative beruhte (VDP, BBB, bag arbeit & EFAS, 2020).[8]

Unter den im *wbmonitor 2020* befragten Anbietern gab zudem ein Großteil an, dass die Umsetzung der digitalen Formate mit einem hohen personellen und organisatorischen Aufwand (82 %) sowie mit hohen finanziellen Ausgaben in digitale Infrastrukturen (62 %) verbunden war (Christ & Koscheck, 2021, S. 5 f.). Offen ist jedoch letztlich, ob und in welchem Umfang Finanzierungsprobleme (insbesondere hinsichtlich der technischen Ausstattung) tatsächlich mitausschlaggebend für das Verschieben bzw. Absagen von Veranstaltungen waren.

1.2 Wirtschaftliche Situation von Anbietern

In →**Kapitel D** (→**Abbildung D.2**) wurde aufgezeigt, dass sich Erwachsenen- und Weiterbildungsanbieter durchschnittlich zu 32 % aus Teilnahmegebühren und zu 24 % durch Betriebe finanzieren. Mehr als die Hälfte der Einnahmen entfallen somit auf private Finanziers. Fallen diese Einnahmen aufgrund nicht stattgefundener Kurse aus oder verringern sich aufgrund geringerer Teilnahmezahlen, fehlt den Anbietern eine wichtige Einnahmequelle und sie sind somit in ihrer Finanzierung gefährdet. Anhand vorläufiger Ergebnisse des *wbmonitors 2020* lässt sich die wirtschaftliche Lage der Anbieter im Sommer 2020 (Befragungszeitraum: 30.06.2020 bis 09.08.2020) im Vergleich zum Vorjahr aufzeigen. Schätzten 2019 62 % der Anbieter ihre wirtschaftliche Lage „positiv" und nur 12 % „negativ" ein (26 % „neutral"), so stellten sich die Einschätzungen 2020 deutlich negativer dar: Nur 29 % gaben eine positive Einschätzung an und 42 % schätzten ihre Lage „negativ" ein (30 % neutral) (Christ & Koscheck, 2021, S. 13). Der Anteil von Anbietern mit einer positiven Einschätzung der wirtschaftlichen Lage hat sich damit mehr als halbiert, wogegen sich der Anteil von Anbietern mit einer negativen Einschätzung im Vergleich zum Vorjahr mehr als verdreifacht hat. Zurückführen lässt sich diese Entwicklung vermutlich vor allem auf Umsatzrückgänge. So zeigten sich auch die größten Anstiege in der Einschätzung einer negativen Geschäftslage im Vergleich zum Vorjahr 2019 unter Anbietern, die sich überwiegend durch Teilnehmende oder durch Betriebe finanzierten. Anbieter, die überwiegend durch öffentliche oder staatliche Gelder finanziert wurden, gaben im Vergleich seltener eine negative Einschätzung ab (ebd., S. 14). Damit sind nicht alle Anbieter gleich stark von den Auswirkungen der Corona-Pandemie betroffen. Differenziert nach der Art der Einrichtungen, zeigten sich Mitte des Jahres 2020 bei wissenschaftlichen Anbietern und betrieblichen Bildungseinrichtungen etwas mehr positive als negative Einschätzungen der wirtschaftlichen Lage. Bei beruflichen Schulen sowie sonstigen staatlichen Einrichtungen war die wirtschaftliche Lage sogar weitgehend stabil im Vergleich zu 2019. Besonders häufig berichteten Volkshochschulen (51 %) sowie privatkommerzielle Einrichtungen (50 %) von einer negativen wirtschaftliche Lage, gefolgt von privat-gemeinnützigen Anbietern (41 %) (ebd.).

[8] Zu dem Verbands-Bündnis zählen der Verband Deutscher Privatschulverbände (VDP), der Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (BBB), bag arbeit sowie der Evangelische Fachverband für Arbeit und soziale Integration (EFAS).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Für das Bundesland Hessen lässt sich die aktuelle Geschäftslage von 119 Bildungseinrichtungen, deren Angebot sich hauptsächlich auf berufliche Bildung konzentriert, zu einem sehr frühen Zeitpunkt während des ersten Lockdowns abbilden (Befragungszeitraum: 16.04.2020 bis 23.04.2020; (Weiterbildung Hessen e. V., 2020a). Demnach berichteten 90 % der befragten Anbieter von Umsatzeinbußen seit Anfang des Jahres: etwa jeder vierte Anbieter (24 %) davon mit Einbußen im Bereich von 25 bis unter 50 Prozent; 38 % sogar von über 50 Prozent. Bei 28 % der Anbieter wurden Einbußen von unter 25 % verzeichnet. Als Folge gab nahezu jede dritte Einrichtung (29 %) bereits 4 Wochen nach Beginn der Kontaktbeschränkungen Liquiditätsengpässe an und etwa jeder achte Anbieter die Gefahr einer Insolvenz (ebd.). In einer zweiten Befragung im Herbst (Befragungszeitraum: 18.09.2020 bis 08.10.2020), an der sich 180 Bildungseinrichtungen beteiligten, zeigt sich eine etwas entspanntere Geschäftslage. Insgesamt berichteten noch 85 % der befragten Einrichtungen von Umsatzeinbußen (Weiterbildung Hessen e. V., 2020a, 2020b). Der Anteil von Anbietern, die Umsatzeinbußen von über 50 Prozent berichteten ist auf 16 % zurückgegangen. 30 % der Anbieter berichteten Einbußen von 25 % bis 50 % und mehr als die Hälfte der Anbieter (55 %) Einbußen von unter 25 %. Der Anteil von Anbietern, die keine Veränderungen in ihrer Umsatzentwicklung verzeichneten stieg von April bis September von 10 % auf 15 % (ebd.). Diese Entwicklungen sind vermutlich vor allem auf die gelockerten Rahmenbedingungen in den Sommermonaten 2020 zurückzuführen.

Der erwartete Umfang von Umsatzrückgängen lässt sich auch anhand einer Umfrage unter den Mitgliedsunternehmen des Wuppertaler Kreises ablesen.[9] Hierunter fallen vornehmlich betriebliche Weiterbildungsanbieter. Zur Jahresmitte 2020 gaben 92 % der Anbieter negative Umsatzerwartungen für das laufende Jahr an. Etwa jeder zweite Anbieter (49 %) rechnete mit einem Umsatzrückgang von über 20 Prozent (lediglich 8 % der Anbieter rechneten mit einem unveränderten Umsatz) (Wuppertaler Kreis e. V. – Bundesverband betriebliche Weiterbildung, 2020).

Differenzen in der Einschätzung zur wirtschaftlichen Lage in der Umfrage des *wbmonitor 2020* beziehungsweise zu den Umsatzentwicklungen in den Umfragen von Weiterbildung Hessen und dem Wuppertaler Kreis lassen sich einerseits auf unterschiedliche Stichprobenkonstellationen zurückführen. So spiegeln die Umfragen des Wuppertaler Kreis und von Weiterbildung Hessen e. V. nur Teilmengen des Spektrums im *wbmonitor* wider. Andererseits sind Differenzen auch darauf zurückführen, dass Anbieter ihre wirtschaftliche Lage trotz Umsatzrückgängen als positiv oder aber neutral einschätzen können.

Insgesamt geben die berichteten Ergebnisse Hinweise darauf, dass der Ausfall an Angeboten und damit einhergehende Umsatzeinbußen für Teile der Anbieter eine existenzielle Bedrohung darstellten und weiterhin darstellen können. Das Weiterbestehen vieler Anbietern hing somit einerseits von deren Reaktionsfähigkeit auf die sich ändernden Rahmenbedingungen und Einschränkungen und somit der Umsetzung von Angeboten ab und, andererseits, von staatlich bereitgestellten Unterstützungsmaßnahmen.

[9] Der Bundesverband betriebliche Weiterbildung „Wuppertaler Kreis e. V." führt seit 1993 jährlich eine Verbandsumfrage mittels Fragebogen durch. In der Verbandsumfrage 2020, bei der von Mitte April bis Juni die Situation der betrieblichen Weiterbildungsdienstleister in der Corona-Pandemie erfragt wurde, nahmen von aktuell 46 Mitgliedern 41 Mitglieder des Verbandes teil (Wuppertaler Kreis e. V. – Bundesverband betriebliche Weiterbildung, 2020).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

1.3 Inanspruchnahme von Unterstützungsmaßnahmen

Vor dem Hintergrund der angespannten wirtschaftlichen Situation war und ist der Bedarf an staatlichen und kommunalen Unterstützungsmaßnahmen groß. Gewerkschaften, Kammern und Verbände haben sich mehrfach öffentlichkeitswirksam bereits zu Beginn der Pandemie für die Anbieter sowie das in der Erwachsenen- und Weiterbildung beschäftigte Personal eingesetzt und politisch sowie gesellschaftlich positioniert (Hanl & Bühler, 2020; DGfE Sektion Erwachsenenbildung, 2020; Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), 2020; Katholische Erwachsenenbildung Deutschland KEB, 2020). Hilfsmaßnahmen stellen eine wichtige Grundlage für das finanzielle Bestehen vieler Weiterbildungsanbieter sowie dem dort tätigen Personal dar. Die Bundesregierung und die Regierungen der Bundesländer haben vielfältige Maßnahmen mit unterschiedlichen Zugangsbeschränkungen und Zielgruppenausrichtungen zur finanziellen Unterstützung im Zeitraum von März 2020 bis voraussichtlich mindestens Mitte 2021 bereitgestellt (Bundesministerium für Wirtschaft und Energie, 2021). Darunter fielen u. a. das Sozialdienstleister-Einsatzgesetz (SodEG) oder die Sozialschutz-Pakete I und II sowie weitere Überbrückungs- und Soforthilfen, die Verlängerung der Bezugsdauer für Kurzarbeitergeld, die Aussetzung der Insolvenzpflicht oder auch unterschiedliche Kreditprogramme und die Flexibilisierung von Förderverfahren. Bereits mit Beginn des ersten Lockdowns wurden mit den Bundes-Soforthilfen für Soloselbständige, kleine Unternehmen, Freiberufler und Landwirte durch die Länder erste finanzielle Unterstützungsmaßnahmen auf den Weg gebracht (Bundesministerium für Wirtschaft und Energie, 2020). Für besonders stark betroffene Unternehmen, Betriebe, Selbstständige und Vereine im November und Dezember 2020 wurde nochmals eine außerordentliche Wirtschaftshilfe verabschiedet, durch die 75 % des Umsatzes aus dem Vorjahr (2019) gedeckt werden konnte. Mit der Überbrückungshilfe III wurde zuletzt im Januar 2021 eine weitere Hilfe für Solo-Selbständige sowie für kleine und mittelständische Unternehmen mit Umsatzeinbußen durch die Pandemie geschaffen, die bis Ende Juni 2021 genutzt werden kann. Diese ersetzt die Überbrückungshilfe II, welche für die Monate September bis Dezember 2020 Fördermöglichkeiten vorsah (Bundesregierung, 2020c). Träger von Berufs- und Integrationskursen erhielten zeitweise gesondert eine Pandemie-Zulage pro Kursabschnitt in Höhe von 1.500 € (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2020d).

Die Bedeutung von Unterstützungsmaßnahmen zeigt sich unter anderem in der Nutzungshäufigkeit bei den Anbietern. Mehr als 70 % der befragten Weiterbildungsanbieter im *wbmonitor 2020* gaben an, dass die Hilfsmaßnahmen einen Beitrag dazu leisteten, dass die Einrichtung auch noch in einem Jahr existieren kann (Christ & Koscheck, 2021, S. 11–12). Am häufigsten wurde von Anbietern Kurzarbeitergeld beantragt (33 %), gefolgt von Soforthilfen des Bundes und der Länder für kleine Unternehmen, Solo-Selbstständige und freiberuflich Tätige (24 %). 14 % beantragten einen Zuschuss nach dem Sozialdienstleister-Einsatzgesetz (SodEG), 9 % steuerliche Hilfsmaßnahmen sowie 6 % sonstige staatliche Hilfen. Vergleichsweise selten wurden Hilfen im Rahmen des KfW-Sonderprogramms 2020 (3 %) oder des Wirtschaftsstabilisierungsfonds beantragt (< 1 %) (ebd., S. 9 ff.).

Ergebnissen der Umfrage des Wuppertaler Kreis e. V. haben zur Jahresmitte 51 % der befragten Anbieter Kurzarbeitergeld genutzt und weitere 8 % planten dessen Nutzung. 11 % nutzten und weitere 5 % planten die Nutzung der Stundung von Sozialversicherungsbeiträgen, 3 % nutzten bereits den Zuschuss nach dem SodEG, 11 % planten deren Nutzung. Soforthilfen für kleine

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Unternehmen und Soloselbstständige wurden von etwa 8 % bereits genutzt, Liquiditätshilfen von 5 % (Wuppertaler Kreis e. V. – Bundesverband betriebliche Weiterbildung, 2020).

Von den durch Weiterbildung Hessen e. V. im Zeitraum vom 16. bis 23. April 2020 befragten Einrichtungen beantragte jeder zweite Anbieter (51 %) Kurzarbeitergeld. Fast jeder dritte Anbieter (31 %) beantragte Soforthilfen in Form von Zuschüssen (z. B. die Corona-Soforthilfe), 19 % Zuschussleistungen nach dem Sozialdienstleister-Einsatzgesetz, 14 % Steuerstundungen/Herabsetzung von Vorauszahlungen sowie 6 % staatlich verbürgte Kredite. Zu diesem frühen Zeitpunkt berichteten noch etwa 27 % bislang keine Unterstützungsmaßnahmen beantragt zu haben (Weiterbildung Hessen e. V., 2020a). Im zweiten Befragungszeitraum vom 18. September bis 8. Oktober 2020 hat sich die berichtete Lage der Einrichtungen etwas verändert. Nunmehr gaben 39 % an, keine Unterstützungsmaßnahmen beantragt zu haben. Am häufigsten wurden weiterhin Kurzarbeitergeld (44 %), Soforthilfen in Form von Zuschüssen (23 %) sowie Zuschussleistungen nach dem Sozialdienstleister-Einsatzgesetz (12 %) beantragt. Staatlich verbürgte Kredite sowie Steuerstundungen wurden zu diesem Zeitpunkt von etwa 6 % der Einrichtungen beantragt (Weiterbildung Hessen e. V., 2020b).

Inwiefern die finanziellen Unterstützungsmaßnahmen auch langfristig einen Beitrag zur Sicherung des Fortbestandes von Einrichtungen leisten, bleibt bisweilen noch ungeklärt und wird erst rückblickend bewertet werden können.

2 Weiterbildung in Betrieben

Auch im Bereich der betrieblichen Weiterbildung konnten erste Erhebungen die Folgen der Corona-Pandemie auf die Weiterbildungsaktivität beleuchten. Viele Betriebe sahen sich vor großen finanziellen, häufig gar existenzbedrohenden Herausforderungen. So gaben im Rahmen einer Längsschnittbefragung „Betriebe in der Covid-19-Krise“ des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB),[10] über den gesamten Zeitraum der Pandemie bis Ende Januar 2021, durchschnittlich 47 % der befragten Betriebe an, von der Krise betroffen gewesen zu sein (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung IAB, 2021b).[11] In differenzierter Betrachtung der einzelnen Befragungszeitpunkte sind, einhergehend mit den behördlichen Einschränkungen, (starke) Schwankungen zu erkennen. Gaben bis Ende Mai 2020 55 % der befragten Betriebe an „überwiegend stark negativ“ oder „überwiegend gering negativ“ betroffen zu sein, verringerte sich der Anteilswert im Zeitraum vom 24.08.2020 bis zum 19.10.2020, der haupt-

[10]Für die Panelumfrage „Betriebe in der Covid-19-Krise“ wurden 1.500 bis 2.000 Betriebe in regelmäßigen Erhebungswellen (eine Ergebung dauert zwei Wochen, nach einer einwöchigen Unterbrechung beginnt die nächste Erhebung), beginnend mit der ersten Erhebung am 03.08.2020, durch telefonische Interviews befragt. An der ersten Erhebung nahmen 1.723 Betriebe teil. Zum Zeitraum der Finalisierung des Kapitels lagen Ergebnisberichte aus 8 Erhebungswellen vor Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung IAB, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f, 2021a, 2021b. In der Veröffentlichung „Weiterbildung in der Covid-19-Pandemie stellt Betriebe vor Schwierigkeiten“ wurden erste Ergebnisse der Betriebsbefragungen bezüglich des Weiterbildungsverhaltens veröffentlicht (Bellmann et al., 2020).

[11]Hierzu wurden die beiden Antwortkategorien „überwiegend negativ stark betroffen“ und „überwiegend negativ gering betroffen“ zusammengezählt und der Durchschnitt über den Zeitverlauf gebildet (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung IAB, 2021b).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

sächlich von Lockerungen geprägt war (→ **Abbildung H.1**), auf durchschnittlich 40 %. Im Zeitraum mit erneuter Ausweitung der Einschränkungen ab Anfang November (→ **Abbildung H.1**) stieg der Anteil stark negativ betroffener Betriebe wieder sukzessive an (26.10. bis 09.11.2020: 48 %, 16.11. bis 27.11.2020: 48 %, 07.12. bis 18.12.2020: 50 %, 18.01. bis 29.01.2021: 53 %) (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung IAB, 2021b).

Bereits in der Wirtschafts- und Finanzkrise führten Umsatzeinbrüche und schlechte Geschäftserwartungen zu einem Einbruch der Weiterbildungsaktivitäten in Betrieben (Bellmann et al., 2020, S. 1) (→ **Kapitel E**). Eine ähnliche Entwicklung ist für den Zeitraum der Corona-Pandemie zu beobachten: Zwar förderte die Hälfte der Betriebe bis zu Beginn der Pandemie in Deutschland Weiterbildungsmaßnahmen für ihre Beschäftigten oder planten entsprechende Aktivitäten seit Beginn der Corona-Pandemie ein. Jedoch mussten 60 % dieser Anbieter geplante oder bereits begonnene Weiterbildungsmaßnahmen im weiteren Pandemieverlauf wieder absagen (ebd., S. 2). Als Hauptgrund hierfür wurden von nahezu allen Betrieben (96 %), die Maßnahmen absagten, die geltenden Kontaktbeschränkungen angeführt. 39 % gaben an, dass Lehrkräfte nicht zur Verfügung standen, zum Beispiel aufgrund von Quarantäne, einer Erkrankung oder Betreuungspflichten. Als weitere Gründe wurde angegeben, dass Unklarheiten für die Fortführung der Geschäftstätigkeit bestehen (28 %), dass Beschäftigte nicht teilnehmen konnten oder wollten (23 %), dass keine zeitlichen Kapazitäten zur Verfügung standen (18 %) oder die Kosten für Weiterbildungsmaßnahmen zu hoch waren (15 %). Für etwa jeden zehnten Betrieb (9 %), der Maßnahmen absagte, war die Notwendigkeit der Qualifizierung unklar (ebd., S. 3).

Auch eine (nicht für alle Unternehmen in Deutschland repräsentative) Umfrage im Mai vom Institut der Deutschen Wirtschaft (IW) Köln deutete auf ein rückläufiges Weiterbildungsengagement hin (Befragungszeitraum: 14.05. bis 22.05.2020).[12] Zwar gaben knapp 45 % der befragten Unternehmen an, dass die Weiterbildungsaktivitäten gleichgeblieben sind und 12 %, dass sie gestiegen sind. Etwa jeder vierte Betrieb (26 %) bot jedoch weniger Weiterbildungsaktivitäten an (rund 18 % machten keine Angaben) (Flake et al., 2020). Die Weiterbildungsaktivität war unter den befragten Unternehmen während der Pandemie abhängig von der Unternehmensgröße. In fast der Hälfte (43 %) der Unternehmen mit 100 und mehr Mitarbeitenden sind die Weiterbildungsaktivitäten gesunken, wohingegen dies nur bei jedem fünften Unternehmen (20 %) mit weniger als 20 Mitarbeitenden der Fall war. Ein Grund könnte hierbei die insbesondere bei größeren Unternehmen stattgefundene Kürzung von Budgets sein, um die eingesparten Ressourcen auf andere Bereiche zu verteilen (ebd.). Darauf deutet auch eine Verbandsumfrage des Wuppertaler Kreis e. V. hin, der zufolge einige Betriebe ihr Weiterbildungsengagement reduzieren, um Kosten zu sparen (Wuppertaler Kreis e. V. – Bundesverband betriebliche Weiterbildung, 2020, S. 3). Inwiefern sich diese Tendenz verallgemeinern lässt, bleibt jedoch noch mit weiteren repräsentativen Datengrundlagen abzuwarten.

Gegenüber dem allgemeinen Rückgang des Weiterbildungsengagements wurde in der betrieblichen Weiterbildung bei E-Learning-Angeboten, die eine Alternative für ausgefallene Weiterbildungsangebote darstellen, ein Anstieg verzeichnet: 35 % der bei der IAB-Betriebs-

[12] Interessierte Unternehmen konnten an der Befragung teilnehmen. An der zweiten Welle der Erhebung (14.05.2020 bis 22.05.2020) nahmen 377 Unternehmen teil (iw Consult, 2020; Flake et al., 2020).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

befragung befragten Betriebe gaben an, zum ersten Mal E-Learning-Angebote während der Corona-Krise eingesetzt zu haben. 44 % gaben an, dass sie ihre E-Learning-Angebote im Vergleich zu der Zeit vor Corona weiter ausgebaut hätten. Etwa jeder fünfte Betrieb (20 %) hatte bereits vor der Corona-Pandemie E-Learning genutzt und das Niveau beibehalten (Bellmann et al., 2020, S. 3).

Anhand der IW-Erhebung lassen sich auch Unterstützungsbedarfe erkennen. So wünschten sich viele der im Rahmen der IW-Erhebung befragten Unternehmen die Ausweitung der finanziellen Förderung (47 %), die Förderung der technischen Ausstattung der Mitarbeiter (43 %) sowie Informationen zu E-Learning-Angeboten und -Formaten (39 %). Weiterhin bestanden der Wunsch nach Praxisbeispielen und Erfahrungsberichten zum E-Learning (30 %), nach einer weiteren Öffnung der finanziellen Förderung für E-Learning (24 %) sowie nach Beratungsmaßnahmen (15 %) (Flake, Seyda & Werner, 2020).

Im Zeitraum von August 2020 bis Ende Januar 2021 nutzten durchschnittlich 23 % der Betriebe in Deutschland Kurzarbeit (niedrigster Wert: 20 % vom 14. bis 25.09.2020; höchster Wert: 28 % vom 18. bis 29.01.2021) (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung IAB, 2021b). Bereits im März 2020 forderte die Bundesregierung, betriebliche Weiterbildung solle während der Kurzarbeit gezielt durchgeführt und gefördert werden. Beschäftigte in Kurzarbeit sollten sich weiterbilden können, damit sie nach der Pandemie besser aufgestellt sind (Bundesregierung, 2020b). Gerade in Hinblick auf die krisenbedingten sowie künftigen Anforderungen im Bereich digitaler Kompetenzen von Angestellten, die nicht nur für die Beschäftigungschancen, sondern auch für die Wettbewerbsfähigkeit ganzer Betriebe relevant sind, stellt Weiterbildung, insbesondere auch während der Corona-Pandemie, einen wichtigen Eckpfeiler dar, um künftigen Fachkräftemangel vorzubeugen (Bellmann et al., 2020, S. 7). Entgegen der Erwartungshaltung einer erhöhten Weiterbildungsbeteiligung von Beschäftigten in Kurzarbeit, weisen einige Befunde allerdings auf gegenläufige Tendenzen hin. Einer im Juni 2020 durchgeführten Erwerbstätigenbefragung der Hans-Böckler-Stiftung (n = 6.111) zufolge war der Anteil an Personen, die in Kurzarbeit an Weiterbildung teilnahmen, mit knapp 10 % niedriger als der entsprechende Anteil unter Beschäftigten ohne Kurzarbeit (18 %) (Pusch & Seifert, 2020, 8 f.).[13] Einer Online-Befragung des IAB unter abhängig Beschäftigten zufolge (Befragungszeitpunkt: 08.06. bis 26.06.2020) konnten 5 % der von Kurzarbeit betroffenen Personen die Zeit nutzen, um sich beruflich weiterzubilden (Kruppe & Osiander, 2020). Unter den vom IAB befragten Betrieben, die von Ende Oktober bis Anfang November 2020 Kurzarbeit nutzen, gab etwa jeder zehnte Betrieb (10 %) an, die Arbeitszeit für die Weiterbildung seiner Beschäftigten zu nutzen. Dazu zählten vor allem Großbetriebe mit 250 und mehr Beschäftigten (Bellmann et al., 2020, S. 4). Hieraus lässt sich jedoch nicht die Anzahl weiterqualifizierter Beschäftigter ableiten. Unter 1.340 befragten Unternehmen des IW-Köln im Rahmen der IW-Weiterbildungserhe-

[13] Die Autoren argumentieren hinsichtlich der geringeren Beteiligung von Personen in Kurzarbeit, dass bei stark reduzierter Arbeitszeit in Kurzarbeit der Lernort Betrieb weitestgehend wegfällt. Gleichzeitig bestehen Schwierigkeiten aufgrund der Abstands- und Hygieneregeln Weiterbildungen in Präsenz (auch außerbetrieblich) durchzuführen (Pusch & Seifert, 2020, S. 9). Somit könnten Personen in Kurzarbeit systematisch weniger Möglichkeiten haben sich weiter zu qualifizieren. Unter Berücksichtigung individueller und betrieblicher Merkmale verbleibt die Beteiligung jedoch geringer unter Personen in Kurzarbeit (ebd., S. 9 f.).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

bung (Befragungszeitraum: Ende April bis Mitte August) gaben 19 % der Unternehmen an, Kurzarbeit für Weiterbildung zu nutzen. Hierbei fiel der Anteil unter Unternehmen, deren Belegschaft schon Erfahrung mit digitalem Lernen hatte, mit 26 % sogar noch etwas höher aus (Seyda & Placke, 2020).[14]

Die Gründe, Beschäftigte in Kurzarbeit nicht weiterzuqualifizieren, fallen vielfältig aus. Ein wesentlicher Grund für die vom IAB befragten Betriebe war die Planungsunsicherheit und die Finanzlage: 81 % gaben an, aufgrund der Unvorhersehbarkeit der Wiederaufnahme der vollen Geschäftstätigkeit keine Weiterbildungsmaßnahmen anbieten zu können. Etwa jeder zweite Betrieb (50 %), wozu vor allem kleinere Betriebe zählten, gab als Grund an, dass die geschäftliche Zukunft unsicher sei. Vor allem von großen Betrieben wurde angegeben, dass Weiterbildung nicht in den angepassten Arbeitsplan passe (63 %). Weiterhin sahen 39 % der Betriebe Weiterbildung unter den aktuellen Umständen als nachrangig an; 33 % sahen sowohl das vorhandene Weiterbildungsangebot als unpassend, oder aber hatten gar keinen Bedarf an Weiterbildung. In nur wenigen Fällen (6 %) wurde die Ablehnung der Nutzung von Weiterbildung unter Beschäftigten angegeben (Bellmann et al., 2020, S. 6)

Bisweilen lässt sich nicht sicher sagen, wie hoch das Weiterbildungsengagement von Betrieben in Deutschland während der Corona-Pandemie – v. a. im Vergleich zu den Vorjahren – tatsächlich ausfiel. Allerdings dürfte mit einer deutlich eingeschränkten Weiterbildungsaktivität der Betriebe im Vergleich zu den Vorjahren zu rechnen sein. Darüber hinaus zeigten differenzierte Ergebnisse zur betrieblichen Weiterbildungsaktivität sowie zur Beteiligung von Beschäftigten an betrieblicher Weiterbildung (→ **Kapitel E** und **G**) vielfältige Disparitäten in Abhängigkeit von betrieblichen und individuellen Merkmalen. Inwiefern sich diese Disparitäten im Rahmen der Corona-Pandemie möglicherweise verändert haben, bleibt noch abzuwarten. Aufgrund sehr heterogener Umfragen sowie damit einhergehender Untersuchungspopulationen lässt sich bisweilen nur tendenziös, aber nicht gesichert sagen, inwiefern und zu welchem Umfang Kurzarbeit für eine Weiterqualifizierung genutzt wurde.

3 Personal in der Weiterbildung

Wie In → **Kapitel F** aufgezeigt wurde, dominieren in der Weiterbildung Beschäftigungsverhältnisse im Rahmen von Honorarverträgen. Für viele, in der Weiterbildung tätige Honorarkräfte, stellt diese Beschäftigung eine Haupterwerbstätigkeit dar (Autorengruppe wb-personalmonitor, 2016, S. 70 ff.). Die Einschränkungen durch die Corona-Pandemie führten zu teilweise drastischen Auswirkungen auf die Erwerbssituation von Arbeitnehmenden und (Solo-)Selbständigen in Deutschland. Gesamtgesellschaftlich – und damit nicht nur die Erwachsenen-

[14] Differenzen in der berichteten Weiterbildungsaktivität in Kurzarbeit sind innerhalb der unterschiedlichen Umfragen auf vielfältige Gründe zurückzuführen. Einerseits liefert die Weiterbildungsaktivität von Betrieben keine Aussage über die Weiterbildungsaktivität einzelner Personen in Kurzarbeit. Andererseits wird die Dauer der Kurzarbeit einen maßgeblichen Einfluss auf das individuelle Weiterbildungsengagement ausüben. Darüber hinaus bestehen große branchenspezifische Unterschiede, die in den ausgewiesenen Beteiligungsquoten nicht kontrolliert sind. Weiterhin variierten im Zeitraum der Corona-Pandemie die Möglichkeiten sich individuell weiterzubilden – aufgrund der Vielzahl an Einschränkungen von Präsenzangeboten sowie dem unter Umständen starken Ausfall einzelner Angebote – sehr stark.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

bildung betreffend – verloren viele Solo-Selbstständige und freiberuflich arbeitende Personen ihre Einkommensgrundlage und waren so bereits zu Beginn der Krise während des ersten Lockdowns in ihrer wirtschaftlichen und beruflichen Existenz bedroht (Kritikos, Graeber & Seebauer, 2020). Ergebnissen der BMG „Corona-BUND-Studie“[15] zufolge musste ab Februar 2020 bis mindestens Mitte Juni 2020 die Tätigkeit unter 26 % aller freiberuflich arbeitenden Personen und unter 18 % der Soloselbstständigen in Deutschland eingestellt werden. Bei weiteren 40 % wurde die Tätigkeit seit Beginn der Corona-Pandemie eingeschränkt. Nur ein Drittel (33 %) der freiberuflich Tätigen und 42 % der Selbstständigen konnten somit bis zum Juni 2020 ihre Tätigkeiten uneingeschränkt fortführen (ifo Institut & forsa, 2020b, S. 16). Entsprechend berichteten zwei Drittel (66 %) der freiberuflich Tätigen und Selbständigen von Umsatzrückgängen im Juni. Nur etwa jede vierte selbstständige Person (27 %) berichtete keine Änderung des Umsatzes (ebd., S. 18). Zum zweiten Erhebungszeitpunkt im Oktober waren zwar 94 % der Selbständigen sowie 89 % der freiberuflich Tätigen, die von Februar bis Oktober Corona-bedingt aus ihrer Tätigkeit ausgeschieden waren, wieder erwerbstätig. Jedoch gaben 51 % der Selbständigen weiterhin Umsatzrückgänge an (ifo Institut & forsa, 2020a). Laut dieser Befragung war kaum eine andere Berufsgruppe so stark von den Auswirkungen der Corona-Pandemie betroffen.

Auswirkungen auf das Personal in der Weiterbildung – auch unter Berücksichtigung des angestellten Personals – lassen sich gegenwärtig unter anderem mit vorläufigen Ergebnissen des *wbmonitors 2020* abbilden. Hinsichtlich der Beschäftigtengruppe der Angestellten gaben, bis zum Befragungszeitpunkt im Sommer 2020, 39 % der befragten Anbieter an, Kurzarbeit angemeldet zu haben. 17 % der Anbieter mussten ihr Personal bezahlt sowie 8 % unbezahlt freistellen. Weiterhin gewährten 17 % der Anbieter bezahlten Sonderurlaub zur Betreuung von Kindern oder pflegebedürftigen Personen. In selteneren Fällen mussten bis zum Sommer bereits Maßnahmen ergriffen werden, die sich möglicherweise nachhaltig auf die Personalsituation auswirkten. So wurden auslaufende befristete Anstellungsverhältnisse, entgegen einer vorgesehenen Verlängerung der Beschäftigung, nicht verlängert (8 %), betriebsbedingte Kündigungen ausgesprochen (5 %), Anstellungsverhältnisse einvernehmlich aufgehoben (4 %) oder betriebsbedingte Änderungskündigungen ausgesprochen (4 %) (Christ & Koscheck, 2021, S. 8). Mit den Einschränkungen gingen zusätzliche Belastungen für das Personal einher. So berichteten 81 % der Anbieter, dass die Situation für ihre Mitarbeitenden und Honorarkräfte eine hohe psychische Belastung darstelle. Etwa ein Drittel (32 %) der Anbieter berichtete von Ängsten der Angestellten, den Arbeitsplatz zu verlieren. Zudem berichtete eine Mehrheit (70 %), dass viele ihrer Honorarkräfte aufgrund ausgefallener Lehraufträge in wirtschaftliche Not geraten sind (ebd., S. 9).

[15] Die BMG-„Corona-BUND-Studie“ wurde von einem Forschungskonsortium bestehend aus der Charité-Universitätsmedizin Berlin, dem ifo Institut für Wirtschaftsforschung, der PI Health Solutions GmbH, der ATLAS Biolab GmbH, dem Cologne Center for Genomics und der forsa GmbH durchgeführt. Sie verfolgte das Ziel bundesweite Befragungen auf breiter repräsentativer Basis mit medizinischen Testungen zu kombinieren. Hierfür wurden aus dem für die erwachsene Bevölkerung repräsentativen omninet-Panel 30.000 über 18 Jahre alte Bürgerinnen und Bürger in der Bundesrepublik Deutschland ausgewählt und zu drei Zeitpunkten (Juni, Oktober und November) unter anderem zu sozioökonomischen, sozialpsychologischen und medizinischen Folgen befragt (ifo Institut & forsa, 2020a, 2020b).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Die von Weiterbildung Hessen e. V. befragten Anbieter wurden im April sowie im Zeitraum September und Oktober zu ihren Beschäftigungsplänen in den kommenden 12 Monaten befragt. Hierbei zeigt sich, dass zu Anfang der Pandemie fast die Hälfte (46 %) der Anbieter einen Personalabbau plante. Darunter gaben 18 % den Abbau von Festangestellten sowie Honorarkräften und 28 % den Abbau ausschließlich von Honorarkräften an (Weiterbildung Hessen e. V., 2020a). In der zweiten Befragung hat sich dieser Anteil halbiert. Nur noch etwa jeder vierte (23 %) Anbieter gab Abbaupläne an, darunter wurde jedoch wieder häufiger der Abbau ausschließlich von Honorarkräften (13 %) als von Festangestellten und Honorarkräften (10 %) angegeben (Weiterbildung Hessen e. V., 2020b). Entsprechend ist der Anteil von Anbietern, die keinen Beschäftigungsabbau planten, von April mit 52 % bis September auf 70 % angestiegen. Im Vergleich zum April (2 %) gaben im September/Oktober (7 %) zudem mehr Anbieter an, zusätzliches Personal einstellen zu wollen (Weiterbildung Hessen e. V., 2020a, 2020b). Diese positiven Entwicklungen sind vermutlich vor allem auf die Lockerungen zum Ende des ersten Lockdowns zurückzuführen, die eine Umsetzung von Lehrangeboten in Präsenz wieder verstärkt ermöglichten.

Neben den finanziellen Risikolagen, denen viele Beschäftigte in der Erwachsenenbildung ausgesetzt waren, wurde eine Vielzahl an das Personal herangetragener Erwartungen im Hinblick auf die Umsetzung von (digitalen) Formaten deutlich. Weiterbildungsanbieter schätzten bereits vor der Pandemie digitale Kompetenzen als relevante Kriterien bei der Auswahl ihres Lehrpersonals ein (Christ et al., 2020b, S. 26 ff.). Der Bedarf an digitalen Kompetenzen dürfte im Zeitverlauf der Pandemie nochmals zugenommen haben, da Präsenzveranstaltungen zeitweise untersagt waren. Das weitere Ausüben der Lehrtätigkeit und das Angebot von digitalen Formaten war neben finanziellen und strukturellen Faktoren (IT-Ausstattung) von vielfältigen individuellen Merkmalen (Kompetenzen, Erwerbssituation) abhängig und lässt sich exemplarisch für Volkshochschulen aufzeigen. So war aufgrund der Zugehörigkeit zu einer Risikogruppe unter einigen Lehrkräften an Volkshochschulen an Präsenzunterricht nach Ende des ersten Lockdowns im Mai zunächst nicht zu denken (Rohs, 2020, S. 9). Gleichzeitig bestanden Bedarfe hinsichtlich digitaler Kompetenzen, um Online-Formate umsetzen zu können. Im Rahmen einer (nicht-repräsentativen) Umfrage bei Berliner Volkshochschul-Dozierenden gab ein Drittel der Befragten an, sich nicht gut für den Online-Unterricht ausgebildet zu fühlen (VHS-Dozent*innen-Vertretung & Ver.di, 2020). Volkshochschulen boten daher ihren Lehrkräften (Cloud-)Schulungen an, um ihre digitalen Kompetenzen zu unterstützen (Rohs, 2020, S. 16). Gerade Lehrende, die auf die Einnahmen ihrer Lehrtätigkeit angewiesen sind, zeigten sich dabei besonders weiterbildungsaktiv. Nebenberuflich Tätige, die nicht auf ihr Honorar angewiesen waren, setzten dagegen häufiger ihre Lehrtätigkeit aus und zeigten ein geringeres Interesse an einer Umstellung auf digitale Formate (ebd., S. 17).

Die Auswirkungen auf das Personal in der Weiterbildung sind vielschichtig und können zwischen Anbietern, aber auch zwischen sowie unter verschiedenen Erwerbsgruppen (Vollzeit-, Teilzeit-Angestellte, Honorarkräfte) stark variieren. Unstrittig ist der gestiegene Bedarf digitaler Kompetenzen, welche aus Anbietersicht auch künftig noch stärker von Lehrkräften erwartet werden (ebd., S. 16). Im bildungsbereichsübergreifenden sowie gesamtgesellschaftlichen Vergleich wird die Problematik deutlich, dass das Personal in der Weiterbildung (insbe-

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

sondere Honorarkräfte) sehr schnell in existenzielle Not geriet und aus vielfältigen Gründen seiner Tätigkeit zeitweise nicht nachgehen konnte. Gleichzeitig bestanden Bedarfe hinsichtlich digitaler Kompetenzen, um digitale Formate umsetzen zu können. Mit Blick auf eine weitere Professionalisierung des Personals in der Weiterbildung wird es dabei von Bedeutung bleiben neben Fragen der Qualifizierung und Kompetenzausstattung auch Rahmenbedingungen in Bezug auf die Erwerbssituation (Anstellungsverhältnisse) oder (digitale sowie räumliche) Infrastruktur in den Blick zu nehmen.

4 Teilnahme an Weiterbildung

Zu den Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Teilnahme an Weiterbildung lagen bis Redaktionsschluss noch keine Daten aus den gängigen Bildungsmonitoring-Studien vor. Kennzahlen zum Weiterbildungsverhalten der deutschen Bevölkerung (z. B. Quoten zur Weiterbildungsbeteiligung) (→ **Kapitel G**) auf Basis repräsentativer Daten wie dem *Adult Education Survey* (AES), dem *Nationalen Bildungspanel* (NEPS) oder dem *Mikrozensus* können daher noch nicht berichtet werden. Stattdessen wird nachfolgend ein erster Blick auf die mit der Corona-Pandemie einhergegangenen Rahmenbedingungen und Herausforderungen für Adressaten von Weiterbildung und die Teilnahme an Weiterbildungsaktivitäten geworfen.

Erste Befunde zu den (äußeren) Rahmenbedingungen für die Beteiligung an Weiterbildung wurden bereits in den vorangegangenen Kapiteln beleuchtet. So konnten in einem langen Zeitraum während der Pandemie viele Angebote nur digital stattfinden (→ **Einleitung**) und das zur Verfügung stehende Angebot war insgesamt stark von Ausfällen betroffen (→ **Kapitel 1**). Die Weiterbildungsaktivität in Betrieben war ebenfalls von den zuvor beschriebenen Einschränkungen im Zuge der Pandemie sowie u. a. von deren wirtschaftlicher Situation abhängig (→ **Kapitel 2**). Die Möglichkeit, Weiterbildungsangebote digital umzusetzen, war neben strukturellen Faktoren (insb. technische Ausstattung) von digitalen Kompetenzen seitens der Lehrkräfte abhängig (→ **Kapitel 1** und **3**).

Neben diesen äußeren Rahmenbedingungen bestanden in Bezug auf die Teilnahme individuelle Herausforderungen sowie Risikolagen, die sich auf verschiedene Bevölkerungsgruppen während der Corona-Pandemie ungleich verteilt haben. Dies betrifft u. a. die individuelle Lebenssituation oder auch die mit der verstärkten Fokussierung auf digitale Weiterbildungsangebote einhergegangenen Voraussetzungen für eine Weiterbildungsteilnahme. Die Teilnahme an Weiterbildung zeigte sich bereits in der Vergangenheit abhängig von vielfältigen individuellen bildungs- und berufsbiografischen sowie soziodemografischen Merkmalen (→ **Kapitel E** und **G**).

Durch die Corona-Pandemie waren einerseits Eltern und Alleinerziehende mit Kindern häufiger als Kinderlose infolge zusätzlicher Betreuungsaufgaben belastet, die unter Umständen mit verfügbaren zeitlichen Ressourcen zur Realisierung von Weiterbildung konkurrieren. Vor allem Frauen waren – wie bereits vor der Corona-Pandemie – häufiger und in einem höheren Umfang mit der Kinderbetreuung beschäftigt und reduzierten ihre Arbeitszeit öfter im Vergleich zu Männern (Kohlrausch & Zucco, 2020; Zinn, Kreyenfeld

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

& Bayer, 2020).[16] In einzelnen Segmenten der Weiterbildung fiel die Teilnahmequote von Frauen bereits in den Vorjahren geringer aus als von Männern (→ **Kapitel G 3.3**). Neben der familiären Situation waren Erwerbspersonen in Bezug auf ihren Erwerbsstatus oder branchenspezifische Tätigkeiten unterschiedlich stark von der Pandemie betroffen. Insbesondere Selbständige verzeichneten massive Umsatzeinbußen und hatten Sorge vor finanziellen Schwierigkeiten (Kritikos et al., 2020; ifo Institut & forsa, 2020a). Im Branchenvergleich äußerten im April 2020 im Gastgewerbe besonders viele Erwerbstätige Sorgen, Belastungen und Einbußen (Hövermann, 2020, S. 15). Diese Branche wies bereits vor der Corona-Pandemie eine im Branchenvergleich besonders geringe Weiterbildungsaktivität auf (→ **Kapitel E**, → **Tabelle E.1**).

Um an digitalen Weiterbildungsformaten teilzunehmen sind neben einer angemessenen technischen Ausstattung Kenntnisse im Umgang mit digitalen Endgeräten und Medien notwendig (Rohs, 2020). Hinsichtlich der Teilnahme an digitalen Angeboten im Zeitverlauf der Pandemie ist insofern auf die bereits im Vorfeld bestehenden Disparitäten hinzuweisen. Hinsichtlich der digitalen Infrastruktur zeigten Daten des *Deutschen Alterssurveys* (DEAS) aus dem Jahr 2017, dass gerade ältere Menschen und Menschen mit geringem Bildungsstand seltener über einen Zugang zum Internet verfügen. Unter den 67- bis 78-Jährigen betrug die Differenz im Zugang zum Internet zwischen hoher und niedriger Bildung sogar 40 Prozentpunkte (Endter, Hagen & Berner, 2020). Neben Älteren verfügen auch Personen, die auf Grundsicherung angewiesen sind, seltener über digitale Endgeräte (Bähr, Frodermann, Stegmaier, Teichler & Trappmann, 2020, S. 5). Ausgehend von Daten der PIAAC-Erhebung 2012[17] wiesen Männer, jüngere Altersgruppen sowie formal höher Qualifizierte jeweils höhere Digitalkompetenzen auf, als die jeweiligen Vergleichsgruppen (Wicht, Lechner & Rammstedt, 2018). Ähnliche Unterschiede zeigten sich auch auf Basis von Daten des NEPS aus den Jahren 2012/13 (Kruppe & Baumann, 2019).

Insofern besteht die Gefahr, dass sich Ungleichheiten im Zugang zu Weiterbildung mit Blick auf die genannten Personengruppen aufgrund der zunehmenden Digitalisierung von Weiterbildungsangeboten sowie der ungleichen Betroffenheit während der Pandemie verfestigt bzw. sogar verstärkt haben. Ob bzw. in welchem Umfang dies tatsächlich der Fall ist und, ob sich entsprechende Auswirkungen auch in langfristiger Perspektive zeigen, wird zukünftig zu beobachten sein. Mit dem gestiegenen Angebot digitaler Lernformen können sich mit Blick auf einzelne Nutzergruppen (mit ausreichenden digitalen Kompetenzen) jedoch auch neue Möglichkeiten – u. a. aufgrund der Ortsungebundenheit – zur Teilnahme eröffnet haben.

[16] Wenngleich der von Männern geleistete Betreuungsumfang während der Corona-Pandemie anstieg, trugen Frauen weiterhin die Hauptlast. Der Anstieg in den Betreuungszeiten fiel auch unter Betrachtung des Erwerbsstatus (Vollzeit-Tätigkeit) bei Frauen höher aus als bei Männern (Zinn et al., 2020).

[17] Im Rahmen der von der *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OCED) initiierten internationalen Vergleichsstudie *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) wurden 2012 in 24 Ländern bevölkerungsrepräsentative Befragungen von der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter (16 bis 65 Jahre) durchgeführt. Ziel war die Erfassung zentraler Grundkompetenzen im Erwachsenenalter (u. a. technologiebasierte Problemlösekompetenz) (Zabal et al., 2014).

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

5 Ausblick

Im vorliegenden Kapitel konnten erste Erkenntnisse zu den Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Weiterbildungsanbieter und deren Angebot, auf die betriebliche Weiterbildung, das im Weiterbildungsbereich tätige Personal sowie teilweise die Adressaten von Weiterbildung aufgezeigt werden. Aufgrund einer bislang noch sehr dünnen Datenlage können allerdings sowohl die kurz- als auch insbesondere mittel- bis langfristigen Folgen der Pandemie auf die Weiterbildung noch nicht hinreichend identifiziert und abgebildet werden. Mit der Verfügbarkeit von weiteren Daten u. a. der gängigen Monitoring-Studien, die das Fundament für die dargestellten Entwicklungen im Weiterbildungsbereich vor der Pandemie in den →**Kapiteln D** bis **G** bildeten, sind (ab dem Bezugsjahr 2020) weitere Erkenntnisse zu erwarten.

Von besonderem Interesse werden dann u. a. Fragestellungen sein, die sich mit dem wirtschaftlichen Bestehen von Anbietern, den Auswirkungen auf die Personal-, Angebots- und Anbieterstruktur sowie sozialen und regionalen Disparitäten (in der Teilnahme) beschäftigen. Als Querschnittsthema, welches sowohl Akteure als auch Organisationen und Adressaten im Weiterbildungsbereich betraf, besteht mit dem „Digitalisierungsschub" in der Weiterbildung während der Pandemie ein weiteres Forschungsfeld. Offen ist diesbezüglich, inwiefern und in welchem Umfang im quartären Bildungsbereich digitale Transformationsprozesse auf mittel- bis langfristige Sicht in einer Zeit nach der Corona-Pandemie anhalten.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2020). *Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Publikation Verfügbar unter: https://doi.org/10.3278/6001820gw

Bähr, S., Frodermann, C., Stegmaier, J., Teichler, N. & Trappmann, M. (2020). *Knapper Wohnraum, weniger IT-Ausstattung, häufiger alleinstehend: Warum die Corona-Krise Menschen in der Grundsicherung hart trifft* (IAB-FORUM). Verfügbar unter: https://www.iab-forum.de/knapper-wohnraum-weniger-it-ausstattung-haeufiger-alleinstehend-warum-die-corona-krise-menschen-in-der-grundsicherung-hart-trifft/?pdf=16530

Bellmann, L., Gleiser, P., Kagerl, C., Kleifgen, E., Koch, T., König, C., Kruppe, T., Lang, J., Leber, U., Pohlan, L., Roth, D., Schierholz, M., Stegmaier, J. & Aminian, A. (2020). *Weiterbildung in der Covid-19-Pandemie stellt viele Betriebe vor Schwierigkeiten* (IAB-FORUM). Verfügbar unter: https://www.iab-forum.de/weiterbildung-in-der-covid-19-pandemie-stellt-viele-betriebe-vor-schwierigkeiten/?pdf=19505

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2020a). *BAMF setzt schnelle und flexible Lösungen für Träger, Lehrkräfte und Teilnehmende um: Integrations- und Berufssprachkurse während der Corona-Krise* [Pressemitteilung]. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2020/20200409-bamf-sodeg.html;nn=282388

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2020b). *Trägerrundschreiben Integrationskurse 09/20: 6. aktuelle Information im Zusammenhang mit dem „Coronavirus" Förderung von Online-Tutorien* [Förderung von Online-Tutorien]. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2020/traegerrundschreiben-09_20200330.html

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2020c). *Trägerrundschreiben Integrationskurse 12/20: 9. aktuelle Information im Zusammenhang mit dem „Coronavirus" Stufenplan zur Wiederaufnahme des Präsenzkursbetriebs im Integrationskursbereich* [Stufenplan zur Wiederaufnahme des Präsenzkursbetriebs im Integrationskursbereich]. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2020/traegerrundschreiben-12_20200513.html

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2020d). *Trägerrundschreiben Integrationskurse 14/20: 11. aktuelle Information im Zusammenhang mit dem „Coronavirus"* [Neue Rahmenbedingungen für die Wiederaufnahme des Kursbetriebs im Integrationskursbereich]. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2020/traegerrundschreiben-14_20200629.html?nn=282600

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2020e). Trägerrundschreiben Integrationskurse 15/20. 12. aktuelle Information im Zusammenhang mit dem „Coronavirus" Fortsetzung der Förderung von Online-Tutorien bis 30. September 2020.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2020f). *Trägerrundschreiben Berufssprachkurse 19/20 Aktuelle Information im Zusammenhang mit dem „Coronavirus": Verlängerung der Rahmenbedingungen für die Durchführung von Berufssprachkursen unter Pandemiebedingungen*. Nürnberg.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2020g). *Trägerrundschreiben Integrationskurse 26/20 18. aktuelle Information im Zusammenhang mit dem „Coronavirus" Verlängerung der Rahmenbedingungen für die Durchführung von Integrationskursen unter Pandemiebedingungen*. Nürnberg.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2021). *Trägerrundschreiben Integrationskurse 01/21 20. aktuelle Information im Zusammenhang mit dem „Coronavirus" Aktuelle Information im Zusammenhang mit der aktuellen Entwicklung des Infektionsgeschehens*. Nürnberg.

Bundesministerium für Wirtschaft und Energie. (2020). *Soforthilfe für Solo-Selbstständige und Kleinstbetriebe. (Stand: 30. März 2020).* BMWI. Verfügbar unter: https://www.bmwi.de/Redaktion/DE/Artikel/Wirtschaft/Corona-Virus/unterstuetzungsmassnahmen-faq-04.html

Bundesministerium für Wirtschaft und Energie. (2021). *Maßnahmenpaket für Unternehmen gegen die Folgen des Coronavirus: (Stand: 1. März 2021)*. Verfügbar unter: https://www.bmwi.de/Redaktion/DE/Downloads/M-O/massnahmenpaket-fuer-unternehmen-gegen-die-folgen-des-coronavirus.pdf?__blob=publicationFile&v=92

Bundesregierung. (2020a). *Leitlinien zum Kampf gegen die Corona-Epidemie vom 16.03.2020: Vereinbarung zwischen Bundesregierung und den Bundesländern* [Pressemitteilung]. Verfügbar unter: https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/coronavirus/leitlinien-zum-kampf-gegen-die-corona-epidemie-vom-16-03-2020-1730942

Bundesregierung. (2020b). *Unterstützung für Beschäftigte und Unternehmen: Fragen und Antworten zur Kurzarbeit* [Pressemitteilung]. Verfügbar unter: https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/kurzarbeit-1734682

Bundesregierung. (2020c). *Unterstützung für Selbstständige und Unternehmen: Wirtschaftshilfen in der Corona-Pandemie*. Verfügbar unter: https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/coronavirus/info-unternehmen-selbstaendige-1735010

Bundesregierung. (2020d). *Videokonferenz der Bundeskanzlerin mit den Regierungschefinnen und Regierungschefs der Länder am 28. Oktober 2020: Beschluss* [Press release]. Verfügbar unter: https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/videokonferenz-der-bundeskanzlerin-mit-den-regierungschefinnen-und-regierungschefs-der-laender-am-28-oktober-2020-1805248

Bundesregierung. (2020e). *Videoschaltkonferenz der Bundeskanzlerin mit den Regierungschefinnen und Regierungschefs der Länder am 16. November 2020: Beschluss* [Pressemitteilung]. Verfügbar unter: https://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/videoschaltkonferenz-der-bundeskanzlerin-mit-den-regierungschefinnen-und-regierungschefs-der-laender-am-16-november-2020-1811820

Bundesregierung. (2020f). *Videoschaltkonferenz der Bundeskanzlerin mit den Regierungschefinnen und Regierungschefs der Länder am 25. November 2020: Beschluss* [Pressemitteilung]. Verfügbar unter: https://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/videoschaltkonferenz-der-bundeskanzlerin-mit-den-regierungschefinnen-und-regierungschefs-der-laender-am-25-november-2020-1820110

Bundesregierung. (2021a). *Videoschaltkonferenz der Bundeskanzlerin mit den Regierungschefinnen und Regierungschefs der Länder am 10. Februar 2021: Beschluss* [Pressemitteilung]. Verfügbar unter: https://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/videoschaltkonferenz-der-bundeskanzlerin-mit-den-regierungschefinnen-und-regierungschefs-der-laender-am-10-februar-2021-1852824

Bundesregierung. (2021b). *Videoschaltkonferenz der Bundeskanzlerin mit den Regierungschefinnen und Regierungschefs der Länder am 19. Januar 2021: Beschluss* [Pressemitteilung]. Verfügbar unter: https://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/videoschaltkonferenz-der-bundeskanzlerin-mit-den-regierungschefinnen-und-regierungschefs-der-laender-am-19-januar-2021-1841020

Bundesregierung. (2021c). *Videoschaltkonferenz der Bundeskanzlerin mit den Regierungschefinnen und Regierungschefs der Länder am 5. Januar 2021: Beschluss* [Pressemitteilung]. Verfügbar unter: https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/videoschaltkonferenz-der-bundeskanzlerin-mit-den-regierungschefinnen-und-regierungschefs-der-laender-am-5-januar-2021-1834354

Christ, J. & Koscheck, S. (2021). *Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Weiterbildunganbieter: voräufige Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2020*. Bonn. Verfügbar unter: https://lit.bibb.de/vufind/Record/DS-185628

Christ, J., Koscheck, S., Martin, A., Ohly, H. & Widany, S. (2020). *Digitalisierung: Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2019*. wbmonitor. Opladen: Barbara Budrich. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/16685

Deutscher Volkshochschulverband. (2020a). *Lernportal der Volkshochschulen sorgt für Kontinuität bei der Integration: Zugewanderte* können Integrations- und Berufssprachkurse online fortsetzen [Pressemitteilung]. Verfügbar unter: https://www.volkshochschule.de/pressemitteilungen/vhs-lernportal-sorgt-fuer-kontinuitaet.php

Deutscher Volkshochschulverband. (2020b). *Programmhefte digital – Chance und Risiko zugleich*. Verfügbar unter: https://www.volkshochschule.de/bildungspolitik/digitalisierung/programmhefte-digital-chance-und-risiko.php

DGfE Sektion Erwachsenenbildung. (2020). *Der Sektionsvorstand Erwachsenenbildung betont die Rolle der Erwachsenen- und Weiterbildung in der Bewältigung der Corona-Krise*. Verfügbar unter: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek09_ErwB/2020_Corona-Zwischenruf_Sektion_Erwachsenenbildung.pdf

Endter, C., Hagen, C. & Berner, F. (2020). Ältere Menschen und ihre Nutzung des Internets. Folgerungen für die Corona-Krise (DZA-Fact Sheet). Berlin. Verfügbar unter: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/67217/ssoar-2020-endter_et_al-Altere_Menschen_und_ihre_Nutzung.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2020-endter_et_al-Altere_Menschen_und_ihre_Nutzung.pdf

Flake, R., Seyda, S. & Werner, D. (2020). *Weiterbildung während der Corona-Pandemie*. KOFA-Kompakt. Verfügbar unter: https://www.kofa.de/service/publikationen/detailseite/news/kofa-kompakt-weiterbildung-waehrend-der-corona-pandemie

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. (2020). *Corona-Pandemie: Was heißt das für die Weiterbildung? Personal in der öffentlich finanzierten Weiterbildung – Working Poor im öffentlichen Auftrag*. April 2020 (Infoblatt Weiterbildung). Verfügbar unter: https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=95951&token=a37374f2e3e71a9e515b192aa3333048df851dd2&sdownload=&n=Infoblatt-WB-April2020.pdf

Hanl, S. & Bühler, S. (2020). *Weiterbildung in Gefahr* [Covid-19: Weiterbildung]. Verfügbar unter: https://biwifo.verdi.de/++file++5ec5402bd88da1ad98041f59/download/20-05-20--V03-20-070-Flugblatt-Weiterbildung%20-%20Corona_%231.pdf

Hövermann, A. (2020). *Soziale Lebenslagen, soziale Ungleichheit und Corona-Auswirkungen für Erwerbstätige: Eine Auswertung der HBS-Erwerbstätigenbefragung im April 2020* (WSI Policy Brief Nr. 44). Verfügbar unter: https://www.wsi.de/de/faust-detail.htm?sync_id=HBS-007724

Huntemann, H., Lux, T., Echarti, N. & Reichart, E. (2021; im Erscheinen). *Volkshochschul-Statistik 2019*. DIE Survey.

ifo Institut & forsa. (2020a). *Die Deutschen und Corona: Schlussbericht der BMG-„Corona-BUND-Studie"*. Verfügbar unter: https://www.ifo.de/publikationen/2020/monographie-autorenschaft/die-deutschen-und-corona

ifo Institut & forsa. (2020b). *Erste Ergebnisse des Befragungsteils der BMG-„Corona-BUND-Studie"*. Verfügbar unter: https://www.ifo.de/publikationen/2020/erste-ergebnisse-des-befragungsteils-der-bmg-corona-bund-studie

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung IAB. (2020a). *Ergebnisse aus Welle 1 der Studie „Betriebe in der Covid-19-Krise"*. Verfügbar unter: doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/ADuI_Be-Covid_W1.xlsx

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung IAB. (2020b). *Ergebnisse aus Welle 2 der Studie „Betriebe in der Covid-19-Krise"*. Verfügbar unter: doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/ADuI_BeCovid_W2.xlsx

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung IAB. (2020c). *Ergebnisse aus Welle 3 der Studie „Betriebe in der Covid-19-Krise"*. Verfügbar unter: doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/ADuI_BeCovid_W3.xlsx

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung IAB. (2020d). *Ergebnisse aus Welle 4 der Studie „Betriebe in der COVID-19-Krise"*. Verfügbar unter: doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/ADuI_BeCovid_W4.xlsx

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung IAB. (2020e). *Ergebnisse aus welle 5 der Studie „Betriebe in der Covid-19 Krise*. Verfügbar unter: doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/ADuI_BeCovid_W5.xlsx

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung IAB. (2020f). *Ergebnisse aus Welle 6 der Studie „Betriebe in der Covid-19-Krise"*. Verfügbar unter: doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/ADuI_BeCovid_W6.xlsx

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung IAB. (2021a). *Ergebnisse aus Welle 7 der Studie „Betriebe in der Covid-19-Krise"*. Verfügbar unter: doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/ADuI_BeCovid_W7.xlsx

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung IAB. (2021b). *Ergebnisse aus Welle 8 der Studie „Betriebe in der Covid-19-Krise"*. Verfügbar unter: doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/ADuI_BeCovid_W8.xlsx

iw Consult. (2020). *Covid-19-Panel: Ergebnisse der ersten Welle im Überblick* [Wie stark ist Ihr Unternehmen durch die Covid-19-Krise beeinträchtigt?]. Verfügbar unter: https://www.iwconsult.de/fileadmin/user_upload/empirie/pdfs/Covid-19-Panel_UEberblick_20200428.pdf

Katholische Erwachsenenbildung Deutschland KEB. (2020). *Rettungsschirm für die Erwachsenenbildung: Stellungnahme der KEB Deutschland.* Katholische Erwachsenenbildung Deutschland KEB. Verfügbar unter: https://keb-deutschland.de/2020/03/18/rettungsschirm-fuer-die-erwachsenenbildung-stellungnahme-der-keb-deutschland/

Kohlrausch, B. & Zucco, A. (2020). *Die Corona-Krise trifft Frauen doppelt: Weniger Erwerbseinkommen und mehr Sorgearbeit* (Policy Brief Nr. 40). Verfügbar unter: https://www.wsi.de/de/faust-detail.htm?sync_id=HBS-007676

Kritikos, A. S., Graeber, D. & Seebauer, J. (2020). *Corona-Pandemie wird zur Krise für Selbständige*. Verfügbar unter: https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.791679.de/diw_aktuell_47.pdf

Kruppe, T. & Baumann, M. (2019). *Weiterbildungsbeteiligung, formale Qualifikation, Kompetenzausstattung und Persönlichkeitsmerkmale* (IAB-Forschungsbericht No. 1/2019). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). Verfügbar unter: https://www.econstor.eu/handle/10419/204767

Kruppe, T. & Osiander, C. (2020). *Kurzarbeit im Juni 2020: Rückgang auf sehr hohem Niveau: Serie „Corona-Krise: Folgen für den Arbeitsmarkt"* (IAB-FORUM). Verfügbar unter: https://www.iab-forum.de/kurzarbeit-im-juni-2020-rueckgang-auf-sehr-hohem-niveau/

Pusch, T. & Seifert, H. (2020). *Kurzarbeit in der Corona-Krise mit neuen Schwerpunkten* (WSI Policy Brief Nr. 47). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (WSI).

Rohs, M. (2020). *Auswirkungen der Covid19-Pandemie auf die digitalisierung an Volkshochschulen am Beispiel von Rheinland-Pflalz: Beiträge zur Erwachsenenbildung (Nr. 10).* Technische Universität Kaiserslautern. Verfügbar unter: https://kluedo.ub.uni-kl.de/files/6094/_Beitraege_zur_EB_10_Covid_final.pdf

Seyda, S. & Placke, B. (2020). *Erfahrung mit E-Learning erleichtert Weiterbildung während der Corona-Krise*. Verfügbar unter: https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Kurzberichte/PDF/2020/IW-Kurzbericht_2020_Weiterbildung-E-Learning.pdf

VDP; BBB; bag arbeit; EFAS. (2020). *Digitalpakt Weiterbildung notwendig: Lage der Weiterbildungsbranche*. [Pressemitteilung]. Verfügbar unter: https://bildungsverband.info/daten/PM_Digitalpakt-Weiterbildung-notwendig.pdf

VHS-Dozent*innen-Vertretung & Ver.di. (2020). *Auswertung der Umfrage unter Berliner VHS-Dozent*innen zu Honoraren – Ersatzleistungen – Fortbildung – Gesundheit – Forderungen*. Verfügbar unter: https://www.vhs-tarifvertrag.de/wordpress/wp-content/uploads/A-Umfrage-Auswetung-f%C3%BCrs-Forum.pdf

Weiterbildung Hessen e. V. (2020a). *Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die hessischen Weiterbildungseinrichtungen*. Verfügbar unter: https://weiterbildunghessen.de/fileadmin/Bilder/Presse/200430_Befragung_Weiterbildung_Hessen.pdf

Weiterbildung Hessen e. V. (2020b). *Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die hessischen Weiterbildungseinrichtungen: Ergebnisse einer Umfrage im Herbst 2020 durch Weiterbildung Hessen e. V.* Frankfurt a.M.

Wicht, A., Lechner, C. & Rammstedt, B. (2018). Wie steht es um die Digitalkompetenz deutscher Erwachsener? Eine empirische Analyse mit dem Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC). In M. Krämer (Hrsg.), *Psychologie, Gesellschaft, Politik: Bd. 2018. Mensch und Gesellschaft im digitalen Wandel* (S. 15–25). Berlin: Deutscher Psychologen Verlag GmbH.

Wuppertaler Kreis e. V. – Bundesverband betriebliche Weiterbildung. (2020). *Trends in der Weiterbildung. Verbandsumfrage 2020: Trends 2020*. Verfügbar unter: http://www.wkr-ev.de/trends20/wktrends2020.pdf

Zabal, A., Martin, S., Massing, N., Ackermann, D., Helmschrott, S., Barkow, I. & Rammstedt, B. (2014). *PIAAC Germany 2012: Technical report*. Münster: Waxmann.

Zinn, S., Kreyenfeld, M. & Bayer, M. (2020). *Kinderbetreuung in Corona-Zeiten: Mütter tragen die Hauptlast, aber Väter holen auf* (DIW aktuell Nr. 51). Verfügbar unter: https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.794303.de/diw_aktuell_51.pdf

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

I Zusammenfassung und Ausblick

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti

Die seit 2008 zum vierten Mal erscheinende Trendanalyse des DIE dokumentiert Strukturen, Prozesse und Resultate der Weiterbildung auf der Grundlage von Daten der Bildungsberichterstattung und von aktuellen Befunden der Bildungsforschung. Das Buch trägt dazu bei, das gesicherte, oft aber verstreute oder schwer zugängliche Wissen über die Weiterbildung in Deutschland zu bündeln, um damit bessere Voraussetzungen für Entscheidungen in Politik und Praxis zu schaffen

Weiterbildung ist inzwischen fester Bestandteil in verschiedenen Publikationen zur Bildungsberichterstattung, die den Status quo sowie Entwicklungen des Bildungssystems im Kontext datenbasierter bildungspolitischer Steuerung beschreiben. Der in →**Kapitel A** enthaltene Überblick über etablierte Formate der Bildungsberichterstattung zeigt auf, wie sich diese Bildungsberichte unterscheiden – und zwar mit Blick auf die regionalen Bezüge, auf die Abstände, in denen sie veröffentlicht werden, und darauf, in welchem Umfang sie den Weiterbildungsbereich qualitativ und/oder quantitativ abbilden.

Die Konzeption der Trendanalyse (→**Kapitel A**) ermöglicht durch ihren Blick auf längere Zeitreihen und durch ihre inhaltliche Vertiefung eine vergleichsweise differenzierte Darstellung und Beschreibung der Erwachsenen- und Weiterbildung. Sie stellt damit eine wichtige Ergänzung der Bildungsberichterstattung dar.

Die folgenden Abschnitte bieten eine akzentuierte Zusammenfassung zu den drei Trends, die die Berichtskapitel begleitet haben, sowie zu den Inhalten aus den Berichtskapiteln selbst.

1 Die Trends

Als Bezugspunkte für die Berichtskapitel wurden in →**Kapitel B** zunächst drei zentrale Trends beschrieben, die anhand einer Inhaltsanalyse der Editorials von wichtigen praxisorientierten Weiterbildungszeitschriften identifiziert wurden:

1. Wissenskultur & Steuerung,
2. Soziale Kohäsion und
3. Digitalisierung.

Diese Trends wurden in den Berichtskapiteln in unterschiedlichem Umfang als Querschnittsthemen aufgegriffen, sofern die datengestützten Kennzahlen diese Bezüge ermöglichten. Diese Bezüge konnten in der Bilanz für die Trends Soziale Kohäsion und Digitalisierung öfter hergestellt werden als für den Trend Wissenskultur und Steuerung.

Die im *Trend Wissenskultur & Steuerung* transportierten Themen rechtlicher und finanzieller Gestaltungsfragen der politischen Steuerung sowie evidenzbasierten Handelns und Professionalisierung in der Weiterbildung konnten nur stellenweise an konkrete Kennzahlen rückgebunden werden. Die in →**Kapitel C** aufgezeigten Rahmenbedingungen und Unterstützungsstrukturen

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

bieten diesbezüglich jedoch eine solide Beschreibung des weiterbildungspolitischen Status quo inklusive aktueller politischer Programme. Bei der Beschreibung der Erwachsenen- und Weiterbildungsgesetze der Länder wird bspw. deutlich, dass derzeit in etwa der Hälfte der Bundesländer aufgrund einer verpflichtenden oder freiwilligen statistischen Berichterstattung Informationen zu Angebot und Leistung der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung vorliegen, die politische Entscheidungen ermöglichen können. In den restlichen Bundesländern ist dies nicht oder nur sehr eingeschränkt der Fall; zudem fehlen einheitliche statistische Kategorien, die für einen Ländervergleich erforderlich wären. Die in → **Kapitel F** beschriebene Personalsituation wiederum bietet einen Realitätscheck für professionalisierungsbezogene Diskurse und Gestaltungsabsichten in der Weiterbildung. Dem idealtypisch hauptamtlich planenden und organisierendem Personal auf der einen und dem nebenberuflich lehrenden Personal auf der anderen Seite stehen empirisch rund ein Drittel vorwiegend lehrende mehrfachbeschäftigte Soloselbstständige gegenüber, die über Honorarverträge unter teilweise prekären Arbeitsbedingungen einen hohen Anteil der Leistungen des Weiterbildungssystems tragen.

Mit dem *Trend Soziale Kohäsion* sind für die Weiterbildung programmatische Zielvorstellungen verbunden, wie etwa die Förderung der sozialen Teilhabe unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen durch spezifische inhaltliche und zielgruppenorientierte Angebote. Diese auf in der Weiterbildung bislang unterrepräsentierte Bevölkerungsgruppen zielenden Angebote sind in hohem Maße auf die institutionelle und programmbezogene staatliche Förderung angewiesen. Allerdings entfällt der größte Anteil staatlicher Weiterbildungsausgaben auf die Refinanzierung von privaten Weiterbildungsinvestitionen, die steuerlich abgesetzt werden können – dies ist ein Finanzierungsinstrument, von dem insbesondere Gutverdienende profitieren. Die institutionelle und programmbezogene Förderung hingegen ermöglicht beispielsweise im Bereich Integrationskurse und Deutsch als Fremdsprache von unterschiedlichen Trägern bereitgestellte Angebote, die eine wichtige Voraussetzung für soziale Kohäsion in einem Einwanderungsland wie Deutschland darstellen. Insgesamt sind rund 1.600 Anbieter als Integrationskursträger zugelassen, und nur etwas mehr als die Hälfte der 235 Tsd. Kursteilnehmenden nehmen aufgrund einer Verpflichtung teil (Stand: 2019), ein Viertel aller Teilnehmenden in Alphabetisierungskursen. Auch wenn das Integrationspotenzial dieser Angebote nicht allein auf die Sprach- und Wissensvermittlung reduziert werden kann, verweisen die Ergebnisse der Sprachprüfungen, die in den letzten Jahren weniger häufig erfolgreich zum anvisierten Sprachniveau geführt haben, auf Handlungsbedarfe. Insbesondere ältere Teilnehmende, Männer und Teilnehmende mit einem geringen Qualifikationsniveau haben einen geringeren Spracherfolg. Weitere Faktoren, wie der positive Einfluss einer zunehmenden Aufenthaltsdauer, verweisen darauf, dass Weiterbildungsangebote (nur) im Kontext übergeordneter migrationspolitischer Strategien wirksam werden (können). Ein weiterer Bereich, in dem staatliche Förderung für die soziale Kohäsion essentiell ist, ist die nach SGB II und III geförderte Weiterbildung für Personen ohne Berufsabschlüsse oder mit veralteten Abschlüssen, die arbeitslos oder von Arbeitslosigkeit bedroht sind. Hier zeigen sich unterschiedliche Förderdynamiken und Wirksamkeit in Abhängigkeit davon, ob die geförderte Weiterbildung für Personen aus dem Rechtskreis SGB II (dem sogenannten Hartz IV) oder SGB III kommt. Die deutliche Mehrheit der Fälle wird inzwischen im SGB-III-Bereich gefördert; dort gibt es zudem höhere Eingliederungsquoten.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Auch wenn beispielsweise das Qualifizierungschancengesetz für eine prinzipiell vielversprechende neue Ausrichtung der arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen hin zu einer präventiven Förderung steht, sollte auch die Förderung im SGB-II-Bereich weiterentwickelt werden, um Menschen einen Weg aus der Armut zu ermöglichen.

Von der Angebotsseite her zeigt der Blick auf das Weiterbildungspersonal: In keinem anderen Bildungsbereich sind so viele Menschen mit Migrationshintergrund beschäftigt wie in der Weiterbildung. Das sind zunächst gute Voraussetzungen dafür, dass die Vielfalt der Gesellschaft in der Angebotsentwicklung und der pädagogischen Interaktion in Lehr- und Lernsettings miteinfließt. Angesichts der in diesem Band beschrieben prekären Beschäftigungsbedingungen und des segmentierten Arbeitsmarktes für das Personal in der Weiterbildung sowie allgemeinen Befunden zur Arbeitsmarktdiskriminierung, wären hier jedoch weitere Befunde dazu wünschenswert, ob der Weiterbildungsarbeitsmarkt besondere Chancen und Risiken für Menschen mit Migrationshintergrund mit sich bringt.

Auf der Nachfrageseite berichten eine Reihe von Kennzahlen über Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung von Personengruppen in Abhängigkeit bestimmter personen- oder auch tätigkeitsbezogener Merkmale, bspw. nach Geschlecht, Migrationshintergrund, Unternehmensgröße oder Branche. Der Befund, dass die Weiterbildungsteilnahme mit dem Qualifikationsniveau steigt und insbesondere Personen ohne Berufsabschluss vergleichsweise selten an Weiterbildung teilnehmen, ist seit Jahrzehnten das mahnende Aushängeschild der sozialstatistischen Teilnahmeforschung. Die aktuellen Daten weisen sogar darauf hin, dass sich diese Schieflage eher verschärft als auflöst. Die Komplexität wird gesteigert, wenn hier auch die Intersektionalität – also die Verschränkung und Wechselwirkung verschiedener mit sozialer Ungleichheit assoziierter Merkmale – berücksichtigt wird sowie ob die Teilnahme staatlich, privat oder betrieblich finanziert wurde. Einige Kennzahlen zeigen Verschiebungen oder Angleichungen gruppenspezifischer Weiterbildungsbeteiligung, beispielsweise verringern sich die Teilnahmedisparitäten zwischen Älteren und Jüngeren, zwischen Männern und Frauen und zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund. Inwiefern diese Veränderungen und Niveauannäherungen in den Teilnahmestrukturen dem Ziel sozialer Kohäsion dienen, ist jedoch letztlich eine Frage, die mit Blick auf die spezifischen Rahmenbedingungen und Wirkung der Teilnahme beantwortet werden muss. Diese Informationstiefe wird in der Berichterstattung nicht erreicht.

Politische Bildung als traditionelles Segment der Weiterbildung wird oft als Mittel zur Stärkung der sozialen Kohäsion thematisiert. Allerdings konnte mit den hier untersuchten Daten keine differenzierte Abbildung dieses Feldes vorgenommen werden – weder mit Blick auf Inhalte, noch auf Formate oder Teilnahme. Insofern können keine Aussagen darüber gemacht werden, wie viele und welche Menschen durch Angebote der politischen Bildung erreicht werden und welchen Beitrag die Angebote dazu leisten, Spannungsfelder in der Gesellschaft zu bearbeiten.

Soziale Kohäsion und *Digitalisierung* sind zwei Trends, deren Relevanz und Entwicklung durch die Corona-Pandemie einen erheblichen Schub bekommen haben. In beiden Fällen liefern die Kennzahlen der Trendanalyse Befunde aus präpandemischen Zeiten und beschreiben damit Ausgangslagen. In beiden Fällen werden zukünftige Beobachtungen aufzeigen müssen, wie umfangreich und nachhaltig Corona-bedingte Entwicklungen als Einschnitte und Schübe auf das Feld gewirkt haben.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Zumindest laut Bestandaufnahme vor der Pandemie lässt sich zum *Trend Digitalisierung* festhalten, dass angesichts der Omnipräsenz des Themas in programmatischen Diskursen die Realität der Weiterbildung mit Blick auf Ausstattung, Angebot und Nutzung teilweise ernüchternd wirkt. Allein die Mindestausstattung des Lehrpersonals mit Laptop und Beamer wird von einem Viertel der Weiterbildungsanbieter als unzureichend eingeschätzt. Mit der Internetanbindung als „Nabelschnur" zur digitalen Welt sind immerhin 17 % nicht zufrieden. Fortgeschrittene digitale Anwendungen und Technik, wie Smartboards oder Lernumgebungen, die mit virtual oder augmented reality arbeiten, werden in deutlich geringem Umfang in der Weiterbildung eingesetzt. Entsprechend hoch wird der Bedarf für die Ausstattung mit solchen Infrastrukturen, aber auch für die Kompetenzentwicklung des Lehrpersonals in diesem Bereich eingeschätzt. Nutzung und Bedarfseinschätzung variieren stark über verschiedene Typen von Weiterbildungsanbietern; den höchsten Entwicklungsstand zeigt unter anderem die wissenschaftliche Weiterbildung. In der betrieblichen Weiterbildung ziehen Investitionen in die digitale Infrastruktur eine erhöhte Weiterbildungsaktivität nach sich. Das selbstgesteuerte Lernen mit Hilfe digitaler Medien gewinnt an Bedeutung als betriebliches Weiterbildungsformat, auch in anderen präsenzorientierten Weiterbildungsformaten werden digitale gestützte Lernangebote eingesetzt.

Repräsentative Individualbefragungen verdeutlichen die Größenordnung digital gestützten Lernens insgesamt: Lediglich 5 % der Teilnahmen finden rein online statt, ca. ein Drittel der Teilnahmen an formaler und non-formaler Bildung wird mit digitalen Medien begleitet, ca. 10 % der Teilnahmen an betrieblicher Weiterbildung beziehen sich inhaltlich auf den IKT-Bereich. Beim informellen Lernen haben Lernangebote am Computer oder im Internet dieselbe Relevanz wie Fachliteratur. In jüngeren Altersgruppen ist die Weiterbildungsteilnahme stärker durch digitale Lernformen und Inhalte geprägt als bei älteren Altersgruppen.

2 Die Berichtskapitel

In → **Kapitel C** wurden Rahmenbedingungen und Unterstützungsstrukturen für Weiterbildung aufgezeigt. Die rechtliche Regulierung von Weiterbildung verteilt sich auf Bundes- und Länderebenen. Die Finanzierung von Weiterbildung wird von der öffentlichen Hand, Betrieben und Individuen getragen, wobei die konkreten Finanzierungsbeiträge aufgrund der Datenlage nur über Schätzungen zu erfassen sind. Öffentliche Förderung erfolgt über die Kanäle institutionelle Förderung, individuelle Förderung und Angebotsförderung. Daneben gibt es eine Vielfalt von bildungspolitischen Initiativen und Förderprogrammen, die wahrgenommene aktuelle Herausforderungen adressieren. Die Unterstützungs- und Beratungsstrukturen für Weiterbildung sind zwar vielfältig, aber ähnlich divers und unübersichtlich wie rechtliche und finanzielle Rahmenbedingungen. Aus Sicht von teilnahmeinteressierten Individuen oder auch von Betrieben mit Qualifizierungsbedarf der Beschäftigten stellt sich das „Weiterbildungssystem" damit eher heterogen und wenig transparent dar.

In → **Kapitel D** wurden Ergebnisse auf Basis unterschiedlicher Datengrundlagen zusammengestellt, die auf Ebene von Anbietern und Anbietergruppen sowie für unterschiedliche Angebotsbereiche der Weiterbildung vorliegen. Um die heterogenen Anbieter- und Angebots-

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

strukturen im Bereich der Weiterbildung darzustellen, wurden zunächst strukturelle Unterschiede zwischen verschiedenen Anbietertypen auf Basis des *wbmonitor 2019* aufgezeigt. Dabei wurden Unterschiede in den Finanzierungsschwerpunkten, in der Personalstruktur sowie in der Angebotsausrichtung deutlich. Mit Blick auf die Digitalisierung in der Weiterbildung konnten zudem Unterschiede u. a. in der Verfügbarkeit digitaler Infrastruktur sowie in der Verbreitung digitaler Medien und Formate im Lehr-Lern-Geschehen und digitaler Kompetenzen beim Lehrpersonal dargestellt werden.

Auch die Volkshochschulen als öffentlich geförderter Anbietertyp weisen unterschiedliche institutionelle Strukturen auf, die nach Bundesländern variieren. Teilweise spielen nebenberuflich geleitete VHS-Einheiten eine wichtige Rolle für die Versorgung in der Fläche. Die Finanzierung der Volkshochschulen erfolgt etwa zu je einem Drittel aus Teilnehmenden, Drittmitteln und kommunalen und Landeszuschüssen, wobei zuletzt Bundesmittel, v. a. für Integrationskurse, einen hohen Anteil bei den Drittmitteln ausmachten. Die Personalstruktur der Volkshochschulen ist durch einen hohen Anteil freiberuflich und nebenberuflicher Kursleitender geprägt. Die wichtigsten Programmbereiche sind Gesundheit und Sprachen, wobei Verschiebungen zwischen diesen beiden zum Großteil auf Veränderungen im Angebot an Migrationskursen zurückzuführen sind. Beratung, Betreuung, Arbeitsvermittlung, Kompetenzvalidierung und Vorhalten digitaler Lerninfrastruktur stellen Tätigkeitsfelder von Volkshochschulen dar, die in den letzten Jahren bedeutender geworden sind und mittlerweile auch statistisch repräsentiert sind.

Die *Weiterbildungsstatistik im Verbund* bündelt Daten zu Weiterbildungseinrichtungen der Verbände BAK AL, DEAE und KEB, die einen Teil der gemeinschaftlichen Weiterbildungsanbieter in Deutschland stellen. Auf dieser Grundlage wurden die verschiedenen Finanzierungsschwerpunkte der Verbände aufgezeigt sowie Zahlen zur Personalstruktur in Differenzierung nach unterschiedlichen Personalgruppen präsentiert. Darüber hinaus wurden die inhaltlichen Schwerpunkte des Leistungsspektrums der drei Verbände deutlich.

Berufliche Weiterbildung wird im Rahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik größtenteils über die SGB II und III gefördert. Förderung im Rahmen von SGB III und Förderung noch Beschäftigter ist in den letzten Jahren bedeutender geworden. Forschung attestiert den Maßnahmen eine generelle Wirksamkeit für die Arbeitsmarktintegration, die allerdings nach Ausgangslage, Dauer, Zielberuf und Abschlussorientierung variiert.

Integrationskurse, die vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge reguliert werden, haben das Ziel, zur sozialen Kohäsion beizutragen. Die Zahl neuer Kursteilnehmender variierte in den letzten zehn Jahren stark mit dem Migrationsgeschehen, mit einem Höhepunkt im Jahr 2016. Das durch die Kurse erreichte Sprachniveau variiert mit der Kursart und individuellen Merkmalen. Ein Großteil von Teilnehmenden erreicht mindestens das A2-Niveau des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen.

Industrie- und Handelskammern führen Aufstiegsfortbildungen, die i. d. R. mit einem formalen Abschluss enden, und Anpassungsfortbildungen durch. Letztere machen etwa drei Viertel der durchgeführten Fortbildungen aus. Kaufmännische Themen sind für beide Fortbildungsarten ein inhaltlicher Schwerpunkt. Daneben spielen Lehrgänge für Ausbildende eine wichtige Rolle bei den Aufstiegsfortbildungen, während Anpassungsfortbildungen zu großen Teilen auch Querschnitts- und sonstige Themen behandeln. Zur näherungsweisen Abbildung potenzieller Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung wurden Zahlen aus der *Hochschulstatistik* berich-

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

tet. Danach machen Fachhochschulen und Verwaltungshochschulen mehr als die Hälfte der deutschen Hochschulen aus, Universitäten etwa ein Viertel. Etwa ein Viertel aller Hochschulen befindet sich in privater Trägerschaft. Speziell für den Bereich des Fernunterrichts wurden Entwicklungen anhand in den vergangenen Jahren steigenden Zahlen der von der Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht zugelassenen Fernlehr- und Fernstudiengänge sowie deren Anbieter aufgezeigt.

In →**Kapitel E** wurden vorwiegend auf Basis des *IAB-Betriebspanels* zentrale Entwicklungen im Bereich der betrieblichen Weiterbildung aus betrieblicher Perspektive entlang drei zentraler Indikatoren beschrieben: der Weiterbildungsaktivität von Betrieben, den realisierten Weiterbildungsmaßnahmen in Betrieben sowie der Weiterbildungsbeteiligung von Beschäftigten in Betrieben. Dabei zeigte sich, dass der Anteil der weiterbildungsaktiven Betriebe in Deutschland seit 2011 auf einem relativ stabilen Niveau liegt, indem etwas mehr als die Hälfte der Betriebe die Weiterbildung der Beschäftigten fördert. Darüber hinaus wurde eine Reihe von Faktoren identifiziert, die sich auf unterschiedliche Weise hemmend bzw. förderlich für die betriebliche Weiterbildungsaktivität erweisen. Mit Blick auf die realisierten Maßnahmen zur Weiterbildung der Beschäftigten dominieren nach wie vor formalisierte Weiterbildungsformate, wie Kurse, Lehrgänge oder Seminare. Seltener gefördert werden arbeitsplatznahe Weiterbildungen und informelle Lernangebote, wie selbstgesteuertes Lernen; Letzteres hat in den vergangenen Jahren allerdings zunehmend an Bedeutung gewonnen. Die Teilnahmequoten der Beschäftigten an betrieblich geförderter Weiterbildung weisen in der Tendenz auf eine insgesamt leicht steigende Weiterbildungsbeteiligung in den Betrieben seit 2014 hin. Allerdings sind hier deutliche Differenzen in der Weiterbildungsbeteiligung der Beschäftigten nach den Qualifikationsanforderungen der ausgeübten Tätigkeit zu beobachten, wonach Beschäftigte in einfachen Tätigkeiten, die keine formale berufliche Qualifikation erfordern, deutlich seltener in betriebliche Weiterbildungsaktivitäten eingebunden sind als Beschäftigte in qualifizierten Tätigkeiten.

In →**Kapitel F** wurden die Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen des Weiterbildungspersonals beschrieben. Die Beschäftigungsbedingungen des Weiterbildungspersonals als auch dessen Professionalität sind nach wie vor durch die strukturellen Brüche des Weiterbildungssystems gekennzeichnet. Prägend ist dabei die nach wie vor systematische Unentschiedenheit der Weiterbildung zwischen dem häufig formulierten Anspruch eines eigenständigen Bildungsbereiches neben den Kindergärten, Schulen und dem Berufsausbildungssystem und einer – in der Realität eher anzutreffenden – Stellung als subalternem Bildungsbereich anderer Funktionssysteme. Insbesondere die Gleichzeitigkeit beider Realitäten prägt die Arbeit vieler Menschen, die in der Erwachsenenbildung tätig sind. Dies führt in vielen Fällen dazu, das Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner versuchen, hauptberuflich in der Weiterbildung tätig zu sein, obwohl die Angebotsstrukturen darauf abzielen, dass Expertinnen und Experten aus anderen Funktionsbereichen der Gesellschaft ihre fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen nebenberuflich einbringen. Dies tun diese in der Regel in Form von Honorarverträgen. Die Dominanz dieser Honorarverträge – die in sonst keinem Bildungsbereich so vorzufinden sind – hat zu der Fehleinschätzung geführt, dass es sich hier um eine Form professioneller Freiberuflichkeit handelt. Tatsächlich ist es jedoch eine Institutionalisierung geringfügiger Nebentätigkeit oder geringfügig gratifizierter Ehrenamtlichkeit. Insbesondere

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

für hauptberufliche Honorarkräfte ergeben sich so erhebliche Risiken: geringe Einkommen, fehlende soziale Sicherung, geringe Arbeitszeiten.

In →**Kapitel G** wurden zentrale Entwicklungen im Bereich der Teilnahme an Weiterbildung behandelt.

Formal gebildet haben sich vor allem Personen im jungen Erwachsenenalter mit höheren schulischen Abschlüssen. Männer und Frauen unterschieden sich kaum in ihrer Teilnahmequote. Im europäischen Vergleich zeigt sich, dass das deutsche Weiterbildungssystem, gerade im Hinblick auf die Rahmenbedingungen formalen Lernens, noch ausbaufähig ist. Dies gilt insbesondere für die finanzielle Förderung und Erreichbarkeit von Studienangeboten für nicht-traditionelle Studierende.

Die Teilnahmequoten an non-formaler Weiterbildung zeigen eine positive Entwicklung, nach der die Beteiligung an Kursen oder Lehrgängen, kurzzeitigen Bildungs- oder Weiterbildungsveranstaltungen, Schulungen am Arbeitsplatz oder Privatunterricht in der Freizeit im Zeitverlauf zugenommen hat. Die betriebliche Weiterbildung stellte sich dabei hinsichtlich ihres Umfangs als stärkstes Segment heraus. Die individuelle berufsbezogene Weiterbildung hat in ihrem Teilnahmeumfang etwas abgenommen. Die Teilnahmequoten sind ungleich verteilt: Männer bildeten sich sowohl individuell beruflich als auch betrieblich etwas häufiger weiter, Frauen dafür häufiger nicht-berufsbezogen. Ein hoher Bildungsgrad sowie eine Erwerbstätigkeit bleiben bedeutsame Determinanten der Teilnahme an non-formaler Weiterbildung. Die Relevanz nicht-institutionalisierter Lernprozesse bzw. informellen Lernens hat im Zeitverlauf zugenommen. Aber auch hier zeigt sich eine ungleich verteilte Beteiligung. Besonders starke Unterschiede zeigen sich unter Betrachtung des Bildungsgrades sowie bei Erwerbstätigen nach der beruflichen Stellung. Personen, die an institutionalisierten Lehr-Lern-Prozessen teilnahmen, lernten auch häufiger informell. Im Gegensatz zu non-formalen Weiterbildungsaktivitäten wurde 2018 informell zu einem größeren Teil aus privaten Gründen gelernt. Die Nutzung digitaler Lehrangebote zum informellen Lernen nahmen im Zeitverlauf deutlich zu.

In →**Kapitel H** wurden erste Erkenntnisse zu den Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Weiterbildungsanbieter und deren Angebot, auf die betriebliche Weiterbildung, das im Weiterbildungsbereich tätige Personal sowie teilweise die Adressaten von Weiterbildung aufgezeigt. Aufgrund einer bislang noch sehr dünnen Datenlage können allerdings sowohl die kurz- als auch insbesondere mittel- bis langfristigen Folgen der Pandemie auf die Weiterbildung noch nicht hinreichend identifiziert und abgebildet werden. Mit der Verfügbarkeit von weiteren Daten, u. a. der gängigen Monitoring-Studien, die das Fundament für die dargestellten Entwicklungen im Weiterbildungsbereich vor der Corona-Pandemie in den →**Kapiteln D** bis **G** bildeten, sind (ab dem Bezugsjahr 2020) weitere Erkenntnisse zu erwarten. Von besonderem Interesse werden dann u. a. Fragestellungen sein, die sich mit dem wirtschaftlichen Bestehen von Anbietern, den Auswirkungen auf die Personal-, Angebots- und Anbieterstruktur sowie sozialen und regionalen Disparitäten (in der Teilnahme) beschäftigen. Als Querschnittsthema, welches sowohl Akteure als auch Organisationen und Adressaten im Weiterbildungsbereich betrifft, entstand mit dem „Digitalisierungsschub“ in der Weiterbildung während der Corona-Pandemie ein weiteres Forschungsfeld. Offen ist diesbezüglich, inwiefern und in welchem Umfang im quartären Bildungsbereich digitale Transformationsprozesse auf mittel- bis langfristige Sicht in einer Zeit nach der Corona-Pandemie anhalten.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

3 Ein Fazit und Ausblick

Der konzeptionell erweiterten Definition von „Weiterbildung“, wie sie →Kapitel A vorgestellt wurde, gemäß hat die vorliegende Trendanalyse das organisierte Lernen im Erwachsenenalter nach einer ersten Bildungsphase mit seinen Rahmenbedingungen und institutionellen Settings breit abgebildet. Damit ist das gesamte Spektrum von abschlussbezogener beruflicher und akademischer Bildung bis hin zu selbstgesteuertem Lernen mithilfe von Medien oder in sozialen Kontexten angesprochen. Die *Classification of Learning Activities* gliedert die Lern- und Bildungsaktivitäten Erwachsener in formale, non-formale und informelle Aktivitäten, so dass auf Ebene der Individuen über die Teilnahmequoten durchaus ein umfassender Überblick über die Verbreitung dieser Aktivitäten und die Beteiligung verschiedener Personengruppen möglich wird. Weitere Informationen zu den einzelnen Aktivitäten werden hier immer aus individueller Perspektive erhoben, sodass die mit diesen Lernaktivitäten verbundenen institutionellen Strukturen, deren Ressourcen und das dort tätige Personal nur ansatzweise und gefärbt durch die Reichweite der individuellen Wahrnehmung sichtbar werden. Beispielsweise können Finanzierungsstrukturen, die selbst von Expertinnen und Experten nur mit Hochrechnungen abgebildet werden können, auf diese Weise nicht aufgezeigt werden. Es wird deutlich, dass die Arbeitgeber als Anbieter, Gatekeeper und Finanziers von Weiterbildung eine wichtige Rolle spielen, jedoch wird ihr Anteil durch die nicht präzise erfassten Eigenbeiträge der Teilnehmenden in Zeit und Geld leicht überschätzt. Gerade für die Weiterbildung, dem nach Teilnehmerinnen und Teilnehmern größten, aber auch dem institutionell und fördertechnisch vielfältigsten Bildungsbereich, wäre jedoch ein umfassender Überblick nicht nur aus Perspektive der Teilnehmenden, sondern auch in der Verknüpfung von Rahmenbedingungen, Förderbereichen und Anbieterstrukturen wünschenswert. Dem gegenüber steht die fragmentierte Datenlage, die durch das der Gliederung des Buches zugrundeliegende Vier-Säulen-Modell beschrieben wird. Daher gibt es, ähnlich wie bei archäologischen Funden, einzelne Fragmente, von denen manche gut zusammenpassen, die Gesamtform jedoch unscharf bleibt.

Nicht an Institutionen gebundenes, informelles Lernen, wie z. B. die Nutzung von Online-Videos, Lern-Apps oder sonstigen digitalen Medien, wird durch die vorliegenden Daten, die eine Intentionalität des Lernens voraussetzen, nur teilweise erfasst. Auch hybride Formate des Lernens, die insbesondere im Zuge der Corona-Pandemie zugenommen haben, sind noch nicht ausführlich in bestehenden Erhebungen erfasst und deswegen für die Berichterstattung weniger zugänglich. Digitale Lernplattformen und Weiterbildungsdatenbanken, die z. B. auf Basis von Nutzungsdaten das Potenzial haben, zur Transparenz über das Weiterbildungssystem beizutragen, sind derzeit nur für Teilbereiche des Weiterbildungsmarktes verfügbar, überschneiden sich jedoch auch in den dort dargestellten Angeboten. Hier setzt aktuell eine Initiative des BMBF an, eine Nationale Bildungsplattform zu etablieren, um Angebote auf allen Bildungsstufen und für alle Lerninteressen zu vernetzen.

Ziel der Trendanalyse ist es, die Fragestellungen und Diskussionen in den Handlungsfeldern der Weiterbildung empirisch zu begleiten, anzuregen und zu irritieren. Dafür finden sich in den einzelnen Kapiteln sicherlich zahlreiche Anlässe und Anhaltspunkte. Die Identifikation von thematischen „Trends“ anhand der Editorials von praxisorientierten Weiterbil-

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

dungszeitschriften stellte einen ersten Versuch dar, die wichtigsten aktuellen Diskussionen mit Anbindung an die Empirie zu identifizieren und verfügbare datengestützte Informationen hervorzuheben. Grundsätzlich erscheinen eine solche Anbindung von Fokusthemen an praktische und bildungspolitische Diskurse und entsprechende vertiefende Analysen mit verfügbaren Daten lohnenswert, gerade auch weil durch diese Annäherung die Datenlücken besonders deutlich sichtbar wurden.

Noch während die Analyse der Trendthemen abgeschlossen wurde, war es unumgänglich, die Corona-Pandemie und ihre Auswirkungen auf die Weiterbildung zu berücksichtigen. Das dafür kurzfristig aufgenommene eigene Kapitel zeigte besonders, dass trotz vieler kurzfristig aufgelegter (Einzel-)Studien große Informationslücken bestehen.

Insgesamt bewegt sich das Informations-, Anregungs- und Irritationspotenzial der Trendanalyse, wie in → **Kapitel A** und im vorherigen Abschnitt erläutert, an den Grenzen der Datengrundlage. Hier muss neben den inhaltlichen und datentechnischen Einschränkungen noch die Frage nach der zeitlichen Verfügbarkeit von soliden Daten berücksichtigt werden. Der Aktualität und Dringlichkeit gesellschaftlicher Debatten und politischer Gestaltungsaufgaben kann in den Kennzahlen aufgrund der für Sozialforschung und Administration notwendigen längeren Produktionszyklen von Daten sowie der notwendigen Zeit für die Bearbeitung und Produktion der Trendanalyse teilweise nicht adäquat Rechnung getragen werden. Dies wird bei disruptiven Entwicklungen, wie wir sie im Zuge der Corona-Pandemie beobachten, besonders deutlich.

Langfristig wird die Qualität der Information selbstverständlich auch davon abhängig sein, ob es gelingt, die bestehenden Datengrundlage dahingehend weiterzuentwickeln, moderne stabile Phänomene, wie etwa die Digitalisierung des Angebots und damit zusammenhängende Änderungen im Lernverhalten oder auch neue Akteure auf dem Weiterbildungsmarkt, abzubilden.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung A.1 Kriteriengeleitete Klassifizierung von Lernaktivitäten nach der CLA 12
Abbildung A.2 Modell des Weiterbildungsmarktes 19
Abbildung A.3 Mehrebenensystem der Weiterbildung 20
Abbildung A.4 Reproduktionskontextemodell 22
Abbildung A.5 Datengrundlagen der Weiterbildung – Das Vier-Säulen-Modell 24
Abbildung C.1 Finanzierungswege der Weiterbildung in Deutschland (schematische Überblicksdarstellung) 45
Abbildung D.1 Reproduktionskontexte der Weiterbildung mit Zuordnung beispielhafter „beweglicher" Anbieter 67
Abbildung D.2 Mittlere Einnahmeanteile aus unterschiedlichen Quellen an den Gesamteinnahmen von Weiterbildungsanbietern 2019, differenziert nach Anbietertypen (Angaben in Prozent) 73
Abbildung D.3 Personalgruppenanteile am Gesamtpersonal im Bereich Weiterbildung bei Weiterbildungsanbietern 2019, differenziert nach Anbietertypen (Angaben in Prozent) 74
Abbildung D.4 Berufliche und allgemeine Weiterbildung im Angebot von Weiterbildungsanbietern 2019, differenziert nach Anbietertypen (Angaben in Prozent) 76
Abbildung D.5 Ausstattung und Bedarfe an digitaler Hardware zum Einsatz im Lehr-Lehn-Geschehen bei Weiterbildungsanbietern (Angaben in Prozent) 79
Abbildung D.6 Einschätzungen zur Verbreitung digitaler Kompetenzen beim Lehrpersonal von Weiterbildungsanbietern, bei denen digitale Formate und Medien eingesetzt werden (Angaben in Prozent) 80
Abbildung D.7 Einschätzung von Weiterbildungsanbietern zum digitalen Wandel des Lehr-Lern-Geschehens (Angaben in Prozent) 84
Abbildung D.8 Institutionelle Struktur der Volkshochschulen nach Ländern und Leitungsart 2019 ... 88
Abbildung D.9 Struktur der Einnahmen der Volkshochschulen 2009–2017 (Angaben in Prozent) 90
Abbildung D.10 Struktur der Einnahmen der Volkshochschulen 2019 (Angaben in Tausend, Anteile in Prozent) 91
Abbildung D.11 Hauptberufliches Personal an Volkshochschulen nach Personalgruppen (Vollzeitäquivalente) (2009–2017) (Angaben in Prozent) 92
Abbildung D.12 Hauptberufliches Personal an Volkshochschulen nach Personalgruppen 2019 (Vollzeitäquivalente, Anteile in Prozent) 93
Abbildung D.13 Belegungen in Kursen nach Programmbereichen 2009–2017 (Angaben in Tausend, Anteile in Prozent) 96
Abbildung D.14 Belegungen in Kursen nach Programmbereichen 2019 (Angaben in Tausend, Anteile in Prozent) 97
Abbildung D.15 Belegungen in Einzelveranstaltungen nach Programmbereichen 2019 (Angaben in Tausend, Anteile in Prozent) 98
Abbildung D.16 Teilnahmeberechtigte & Teilnahmeverpflichtete in Integrationskursen 2009–2019 (Angaben in Tausend) 124
Abbildung D.17 Neue Kursteilnehmende an Integrationskursen nach Kursart 2009–2019 (Angaben in Tausend, Anteile in Prozent) 125

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Abbildung D.18 Erreichte Sprachniveaus von Teilnehmenden im Sprachtest DTZ nach Kursart 2019 (Anteile in Prozent) ... 127
Abbildung D.19 Durchgeführte Veranstaltungen der Industrie- und Handelskammern, nach Aufstiegs- und Anpassungsfortbildungen (Angaben in Tausend) ... 130
Abbildung D.20 Teilnehmende an Aufstiegs- und Anpassungsfortbildungen 2019, differenziert nach Themenbereichen (Anteile in Prozent) ... 131
Abbildung D.21 Hochschulen im Wintersemester 2019/2020, differenziert nach Hochschulart (Anteile in Prozent) ... 134
Abbildung D.22 Anzahl der Institute mit zugelassenen Fernlehr- und Fernstudiengängen und Anzahl der zugelassenen Fernlehr- und Fernlernstudiengänge ... 135
Abbildung E.1 Anteil weiterbildungsaktiver Betriebe insgesamt und nach Betriebsgröße von 2009 bis 2018 (in %) ... 149
Abbildung E.2 Anteile der Betriebe mit Nutzung digitaler IKT differenziert nach Weiterbildungsaktivität im 1. Halbjahr 2017 (in %) ... 155
Abbildung E.3 Anteil der Betriebe mit geförderten Weiterbildungsmaßnahmen an allen weiterbildungsaktiven Betrieben nach Betriebsgröße 2018 (in %) ... 162
Abbildung E.4 Anteil Beschäftigter in betrieblich geförderter Weiterbildung insgesamt und nach Betriebsgröße von 2014 bis 2018 (in %) ... 167
Abbildung E.5 Anteil Beschäftigter in betrieblich geförderter Weiterbildung nach Geschlecht von 2014 bis 2018 (in%) ... 168
Abbildung E.6 Anteil Beschäftigter in betrieblich geförderter Weiterbildung nach erforderlicher Qualifikation von 2014 bis 2018 (in %) ... 170
Abbildung E.7 Anteil Beschäftigter in betrieblich geförderter Weiterbildung nach erforderlicher Qualifikation und Betriebsgröße von 2018 (in %) ... 171
Abbildung F.1 Anteile der Geschlechter am Personal nach Bildungsbereichen in Prozent ... 182
Abbildung F.2 Alterspyramide Personal in der Weiterbildung ... 183
Abbildung F.3 Anteil der Personen mit Migrationshintergrund am gesamten Weiterbildungspersonal ... 184
Abbildung F.4 Personal nach Stellung im Beruf und Bildungsbereich in Prozent ... 187
Abbildung F.5 Haupteinkommensquelle nach Bildungsbereich in Prozent ... 189
Abbildung F.6 Haupterwerbsquellen in der Weiterbildung nach Geschlecht ... 190
Abbildung F.7 Tatsächliche und gewünschte Arbeitszeiten in Stunden nach Bildungsbereichen ... 191
Abbildung F.8 Voll- und Teilzeitbeschäftigung in der Weiterbildung – Häufigkeiten in Prozent ... 192
Abbildung F.9 Gründe für Teilzeittätigkeit in der Weiterbildung (in %) ... 193
Abbildung F.10 Löhne und Gehälter nach Bildungseinrichtung (in %) ... 195
Abbildung F.11 Löhne und Gehälter in der Weiterbildung nach Geschlecht (in %) ... 196
Abbildung F.12 Anteil der gesetzlich rentenversichert Erwerbstätigen in der Weiterbildung (in %) ... 197
Abbildung F.13 Nettohaushaltseinkommen nach Bildungsbereichen (in €) ... 199
Abbildung F.14 Bildungsstand nach Bildungsbereich in Prozent ... 201
Abbildung F.15 Weiterbildungsbeteiligung in den letzten 12 Monaten nach Bildungsbereichen ... 203
Abbildung G.1 Teilnahmequoten an formaler Bildung im Erwachsenenalter differenziert nach Altersgruppen und Bildungsphasen 2018 (in %) ... 215
Abbildung G.2 Teilnahmequoten formaler Bildung in den EU-28-Staaten im Alter von 25 bis 64 Jahren 2011 und 2016 (in %) ... 219
Abbildung G.3 Teilnahmequoten an non-formaler Bildung nach Segmenten der Weiterbildung (in %) ... 223

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Abbildung G.4 Teilnahmequoten an betrieblicher Weiterbildung nach der durchschnittlichen Wochenarbeitszeit (in %) 231
Abbildung G.5 Teilnahmequoten an non-formaler Bildung in den EU-28-Staaten im Alter von 25 bis 64 Jahren 2011 und 2016 (in %) 234
Abbildung G.6 Selbsteinschätzung des wichtigsten informellen Lernweges 242
Abbildung H.1 Entwicklung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen seit Beginn der Corona-Pandemie im Zeitverlauf 249
Abbildung H.2 Realisierung von Veranstaltungen während des ersten Lockdowns (in %) 252
Abbildung H.3 Realisierung von Veranstaltungen während des ersten bundesweiten Lockdowns nach Art der Einrichtung (in %) 253
Abbildung H.4 Realisierung von geplanten Veranstaltungen nach dem ersten bundesweiten Lockdown (in %) 254
Abbildung H.5 Anzahl registrierter vhs-Mitarbeitenden und erstellter Kurse in der vhs.cloud (in Tsd.) 257
Abbildung H.6 Anzahl registrierter Kursleitungen und registrierter Kursmitglieder in der vhs.cloud und dem vhs-Lernportal im Zeitverlauf (in Tsd.) 258

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Verzeichnis der Tabellen

Tabelle A.1 Übersicht zur Darstellung von Weiterbildung in etablierten Produkten der Bildungsberichterstattung ... 10
Tabelle C.1 Wichtige Gesetze und steuerungsrelevante Regelungen zur Weiterbildung auf Bundesebene ... 39
Tabelle C.2 Weiterbildungsrelevante Gesetze und Förderprogramme in den Ländern (Übersicht) ... 42
Tabelle C.3 Ergebnisse zu Finanzierungsanteilen verschiedener Akteure in der Weiterbildung im Jahr 2015 in aktuellen Studien ... 46
Tabelle C.4 Instrumente individueller Weiterbildungsförderung auf Bundesebene ... 48
Tabelle C.5 Weiterbildungsdatenbanken ohne Themenschwerpunkt nach Reichweite und Finanzierung ... 57
Tabelle C.6 Übersicht über öffentlich geförderte Informations- und Beratungsinfrastrukturen zur Weiterbildung in Bund und Ländern ... 59
Tabelle D.1 Verwendete Datenquellen und zugehörige Anbieter(-gruppen) und Angebotsbereiche ... 69
Tabelle D.2 Anbietertypen in der Weiterbildung 2019, differenziert nach Reproduktionskontexten ... 71
Tabelle D.3 Einsatz digitaler Formate und Medien im Lehr-Lern-Geschehen bei Weiterbildungsanbietern in den letzten 12 Monaten vor Befragung, differenziert nach Anbietertypen ... 83
Tabelle D.4 Statistisch erfasste Leistungen der Volkshochschulen 2019 (Teilnahmefälle und Leistungsstunden) ... 100
Tabelle D.5 Einnahmen von Einrichtungen des BAK AL ... 104
Tabelle D.6 Personalstruktur in Einrichtungen des BAK AL ... 105
Tabelle D.7 Teilnahmen in Veranstaltungen von Einrichtungen des BAK AL nach Themenbereichen und Berufsbezogenheit ... 106
Tabelle D.8 Einnahmen von Einrichtungen der DEAE ... 108
Tabelle D.9 Personalstruktur in Einrichtungen der DEAE ... 109
Tabelle D.10 Teilnahmen in Veranstaltungen von Einrichtungen der DEAE nach Themenbereichen und Berufsbezogenheit ... 110
Tabelle D.11 Einnahmen von Einrichtungen der KEB ... 112
Tabelle D.12 Personalstruktur in Einrichtungen der KEB ... 112
Tabelle D.13 Teilnahme in Veranstaltungen der KEB nach Themenbereichen und Berufsbezogenheit ... 113
Tabelle D.14 Teilnehmende beruflicher Weiterbildung (über SGB II/SGB III) 2008–2019 ... 118
Tabelle E.1 Anteil weiterbildungsaktiver Betriebe nach Branchen, Tarifbindung und getätigten Investitionen von 2009 bis 2018 (in %) ... 152
Tabelle E.2 Anteil weiterbildungsaktiver Betriebe nach ausgewählten Betriebsmerkmalen von 2009 bis 2018 (in %) ... 157
Tabelle E.3 Anteil der Betriebe mit geförderten Weiterbildungsmaßnahmen an allen weiterbildungsaktiven Betrieben von 2009 bis 2018 (in %) ... 160
Tabelle G.1 (1.) Teilnahmequoten an formaler Bildung insgesamt sowie im Rahmen einer wiederaufgenommenen (2.) Bildungsphase differenziert nach soziodemografischen Merkmalen (in %) ... 217

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Tabelle G.2 Teilnahmequoten an non-formaler Bildung nach ausgewählten soziodemografischen Merkmalen (in %) 228
Tabelle G.3 Teilnahmequoten an betrieblicher Weiterbildung nach ausgewählten soziodemografischen Merkmalen (in %) 229
Tabelle G.4 Beteiligung an informellem Lernen nach ausgewählten soziodemografischen Merkmalen (in %) 238
Tabelle G.5 Beteiligung an Lernangeboten am Computer oder im Internet nach ausgewählten soziodemografischen Merkmalen (in %) 240

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Abkürzungen

AES	Adult Education Survey
AEVO	Ausbildereignungsverordnung
ALG	Arbeitslosengeld
AlphaDekade	Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung
AR	Augmented Reality
AZWV	Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung/Arbeitsförderung
AZAV	Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung
BA	Bundesagentur für Arbeit
BAK AL	Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BBB	Bundesverband der Träger beruflicher Bildung
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BIP	Bruttoinlandsprodukt
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BSW	Berichtssystem Weiterbildung
CLA	Classification of Learning Activities
CVTS	Continuing Vocational Training Survey
DEAE	Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung
DEAS	Deutscher Alterssurvey
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen
DIHK	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
DTZ	Deutsch-Test für Zuwanderer
DVV	Deutscher Volkshochschul-Verband
ECTS	European Credit Transfer System
EDV	Elektronische Datenverarbeitung
EFAS	Evangelischer Fachverband für Arbeit und soziale Integration
ESF	Europäische Sozialfonds
EU	Europäische Union
EU-LFS	European Labour-Force-Survey
EU-SILC	European Union Statistics on Income and Living Conditions
EvIK	Evaluation der Integrationskurse
G8	Abitur nach der zwölften Jahrgangsstufe in Deutschland
GATS	General Agreement on Trade in Services

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen
gGmbH	Gemeinnützige Gesellschaft mit beschränkter Haftung
GmbH	Gesellschaft mit beschränkter Haftung
HPM	Hauptberuflich pädagogisch Mitarbeitende
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
IAW	Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung
IHK	Industrie- und Handelskammer
IKT	Informations- und Kommunikationstechnik
INF	Informal Learning
ISCED	International Standard Classification of Education
IW	Institut der deutschen Wirtschaft
KEB	Katholische Erwachsenenbildung Deutschland – Bundesarbeitsgemeinschaft
KMU	Kleine und mittlere Unternehmen
LiD	Test Leben in Deutschland
LEO-Studie	Grundbildungsstudie „LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität“
Mio.	Millionen
MOOCs	Massive Open Online Courses
Mrd.	Milliarden
NEPS	Nationales Bildungspanel
NFE	Non-Formal Education
NGO	Non-governmental organization
NRW	Nordrhein-Westfalen
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PIAAC	Programme for International Assessment of Adult Competencies
SGB	Sozialgesetzbuch
SodEG	Sozialdienstleister-Einsatzgesetz
SOEP	Sozio-oekonomisches Panel
SGB	Sozialgesetzbuch
TAEPS	Teachers in Adult Education – A Panel Study
Tsd.	Tausend
TTIP	Transatlantic Trade and Investment Partnership
UN	United Nations
VDP	Verband Deutscher Privatschulverbände
VHS	Volkshochschule
VR	Virtual Reality
WeGebAU	Förderung der Weiterbildung Geringqualifizierter und beschäftigter Älterer in Unternehmen
WZ	Klassifikation der Wirtschaftszweige
ZEW	Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung
ZFU	Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Autorinnen und Autoren

Christ, Johannes: wissenschaftlicher Mitarbeiter des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, Abteilung System und Politik, christ@die-bonn.de

Denzl, Elisabeth: wissenschaftliche Hilfskraft des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, Abteilung System und Politik, denzl@die-bonn.de

Dr. Echarti, Nicolas: wissenschaftlicher Mitarbeiter des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, Abteilung System und Politik, echarti@die-bonn.de

Kohl, Jonathan: wissenschaftlicher Mitarbeiter des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, Abteilung System und Politik, kohl@die-bonn.de

Dr. Martin, Andreas: wissenschaftlicher Mitarbeiter des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, Abteilung System und Politik, martin@die-bonn.de

Dr. Reichart, Elisabeth: wissenschaftliche Mitarbeiterin des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, Abteilung System und Politik, reichart@die-bonn.de

Dr. des. Rüber, Ina: bis 2021 wissenschaftliche Mitarbeiterin des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, Abteilung System und Politik, ina.rueber@gmail.com

Prof. Dr. Schrader, Josef: Wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, schrader@die-bonn.de

Dr. Widany, Sarah: Vertretungsprofessur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik, Universität Potsdam, widany@uni-potsdam.de

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

Zusammenfassung

Die seit 2008 zum vierten Mal erscheinende *DIE-Trendanalyse* dokumentiert Strukturen, Prozesse und Resultate der Weiterbildung auf der Grundlage von Daten der Bildungsberichterstattung und von aktuellen Befunden der Bildungsforschung. Das Buch trägt dazu bei, das gesicherte, oft aber verstreute oder schwer zugängliche Wissen über die Weiterbildung in Deutschland zu bündeln, um damit bessere Voraussetzungen für Entscheidungen in Politik und Praxis zu schaffen.

Das Buch präsentiert aktuelle Trends in den Bereichen Angebots- und Teilnahmestrukturen, Einrichtungen und Personal. Eigene Kapitel widmen sich den Rahmenbedingungen und Unterstützungsstrukturen für Weiterbildung, der Weiterbildung in Betrieben und der Corona-Pandemie und den damit verbundenen Folgen für die Weiterbildung. Damit bietet die Trendanalyse Akteuren aus Praxis, Politik und Forschung eine empirische Grundlage für die Einschätzung und Steuerung von künftigen Entwicklungen in der Weiterbildungslandschaft.

Abstract

For the fourth time, the *DIE-Trendanalyse* presents structures, processes, and results of adult and further education. The book is based on empirical findings from educational research and national reports on education. By gathering and presenting data from various sources, the book brings together relevant Information for decision making in politics and practice.

The book allows insights in trends in areas of adult education such as supply and demand, participation, personnel and staff. Additional chapters cover the legislative framework and support processes of further education in Germany, further education in companies and lastly the covid-19-pandemic and its impact on further education. Thereby, the book provides an empirical basis for policy evaluation and making in adult education.

Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Johannes Christ, Nicolas Echarti (Hg.) (2021).
Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021.
DOI: 10.3278/85/0026w

DIE SURVEY

Trends der Weiterbildung

DIE-Trendanalyse 2021

Die DIE-Trendanalyse dokumentiert Strukturen, Prozesse und Resultate der Weiterbildung auf Grundlage von Daten der Bildungsberichterstattung und von aktuellen Befunden der Bildungsforschung. Sie präsentiert aktuelle Trends in den Bereichen Angebots- und Teilnahmestrukturen, Einrichtungen und Personal. Eigene Kapitel widmen sich den Rahmenbedingungen von Weiterbildung, der betrieblichen Weiterbildung sowie der Corona-Pandemie und den damit verbundenen Folgen für die Weiterbildung. Die DIE-Trendanalyse bietet Akteuren aus Praxis, Politik und Forschung eine empirische Grundlage für die Einschätzung und Steuerung von künftigen Entwicklungen in der Weiterbildungslandschaft.

wbv Publikation

ISBN: 978-3-7639-7054-4